

Lebendiges Lernen und Entwicklung eigenständiger Lerner durch „Lernen aus Einsicht“

Das pädagogische Modell
„Themenzentrierte Interaktion (TZI)“
und eine notenlose Beurteilungskultur
als Grundlage für eine humane Schule
und als ideale Basis für die neue
Berufsausbildung Fachangestellte Gesundheit (FaGe)

Ausgabe 1. Dezember 2003
Korr. 1. Juli 2004

Inhalt

Zusammenfassung	3
Ausgangslage	7
1. Neues Berufsbildungsgesetz und neue Berufsbildungssystematik	7
2. Zur heutigen Situation schulischen Lernens	7
3. Bisherige Entwicklung der FaGe-Ausbildung als neuer Gesundheitsberuf unter dem BBT – eine kritische Betrachtung	8
3.1. Zusammenspiel Theorie – Praxis	8
3.2. Neue Formen der Zusammenarbeit	9
3.3. Promotionen	10
3.4. Berufskunde und allgemeinbildender Unterricht als sinnvolle Einheit	10
3.5. Anzahl Lektionen pro Schultag	10
3.6. Rahmenlehrplan allgemeinbildender Unterricht	11
Forderungen	12
1. Forderungen an eine zeitgemässe Berufsausbildung auf der Sekundarstufe II	12
Lösungsansatz	14
1. Das pädagogische Konzept der Themenzentrierten Interaktion (TZI)	14
1.1. Das Grundkonzept der TZI	14
1.1.1. Das TZI-Dreieck	14
1.1.2. Zum „Ich“	15
1.1.3. Zum „Wir“	15
1.1.4. Zum „Es“	15
1.1.5. Zum „Globe“	15
1.2. Die vier Ebenen der TZI	16
1.2.1. Ebene 1: Axiome	16
1.2.1.1. Autonomie und Interdependenz	16
1.2.1.2. Humanität und Leben	17
1.2.1.3. Freie Entscheidung und Realität	17
1.2.2. Ebene 2: Postulate	17
1.2.2.1. „Sei dein eigener Chairman oder sei die Chairperson deiner selbst“	17
1.2.2.2. „Störungen haben Vorrang“	17
1.2.3. Ebene 3: Methoden	18
1.2.4. Ebene 4: Hilfsmittel	19
1.3. TZI als Pädagogik	19
1.4. „Lebendiges Lernen“	20
1.5. Autonomes Lernen	21
1.6. Kompetenzen eigenständiger Lerner	22
1.7. Auswirkungen auf die Unterrichtspraxis	23
1.8. Lerntechnik	24
1.9. Anforderungen an die Lehrperson	24
2. Die Mängel der traditionellen Notengebung und ihre Alternativen	25
2.1. Zur Geschichte der Beurteilung, der Zeugnisse und Noten und ihre Entwicklung bis in die Gegenwart	25
2.2. Die Beurteilung	26
2.2.1 Funktionen der Beurteilung	27
2.2.1.1 Formative Funktionen	27
2.2.1.2 Summative Funktionen	27
2.2.1.3 Prognostische Funktionen	27
2.2.1.4 Evaluative Funktionen	28
2.3 Leistungsbeurteilung	28
2.4 Noten als pädagogisches Problem	28
2.5 Alternative Beurteilungsformen anstelle der Noten	31
2.5.1 Ganzheitlich beurteilen und fördern	32
2.5.2 Qualifikationen	33
2.5.3 Portfolio	33
Berufsfachschule Männedorf – Vision 2004/05	34
1. Schulentwicklung	34
2. Zukunftsvorstellung und Zielsetzung	34
3. Schlussgedanken	35
Anhang	36
Literatur	37

Verfasser: Willi Roth, Schulleiter Berufsschule für Pflege Männedorf

Redaktion/Gestaltung: gutpartner.ch/birbaumer.ch

Fotos: Lernende Berufsschule für Pflege Männedorf

Zusammenfassung

Unterricht, wie er heute an vielen Orten zu beobachten ist, kann für alle Beteiligten zur mühsamen Angelegenheit werden, wenn sie keinen Sinn in ihm erleben, weil **sozialer Kontakt** und **Lebensbezug fehlen**, **abstrakte Lerninhalte** dominieren und **(Leistungs-) Bewertungen** einen **übermässigen Stellenwert** erlangen. Unter solchen Bedingungen gehen Interesse und Motivation verloren, die Neugierde nach sinnvoller Erkenntnis wird nicht gestillt.

Die Entwicklung des **neuen Berufes zur/m Fachangestellten Gesundheit (FaGe)** stellt die einmalige Chance dar, eine Berufsausbildung zu entwickeln, in welcher die **Ausbildungsinhalte**, das **pädagogische Modell** und die **Beurteilungskultur** einem **zeitgemässen pädagogischen Verständnis** entsprechen. Unter anderem soll der Forderung der Konzentration auf **Kernkompetenzen** und einem **selbstverantworteten (autonomen) Lernen** Rechnung getragen werden.

Kritische Betrachtung der Entwicklung FaGe-Ausbildung

Die Gesundheitsberufe und damit auch die FaGe-Ausbildung unterstehen dem neuen Berufsbildungsgesetz (nBBG), welches am 1.1.2004 in Kraft tritt. Die Art und Weise, wie diese bisher nicht dem BBG unterstellten Berufe integriert wurden, wirft kritische Fragen auf. **Hauptkritikpunkt** ist die Tatsache, dass das **herkömmliche Ausbildungsmodell traditioneller BBT-Berufe als Grundlage** für die **FaGe-Ausbildung** übernommen wurde, obwohl das **neue Berufsbildungsgesetz genügend Gestaltungsfreiheit** lässt. Eine umfassendere Analyse und Auseinandersetzung mit dem nBBG wäre an dieser Stelle angebracht gewesen.

Insbesondere in nachfolgenden Bereichen wurden die explizit in Gesetz, Verordnungen und Vernehmlassungsberichten erwähnten **Freiräume nicht** oder **zu wenig** ausgeschöpft:

- **Neue Formen der Zusammenarbeit**

Die vorgesehenen **Varianten in der Zusammenarbeit** zwischen der **Berufsfachschule** und den **Lehrbetrieben**, gerade für Ausbildungen in neuen Bereichen, die einen grösseren schulischen Anteil erfordern (Gesundheitsberufe, Informatik), wurden **nie ernsthaft geprüft**. Auf diesem Hintergrund wurde **ein Ausbildungsmodell mit Theorieblöcken und Praktika gar nicht in Erwägung gezogen**.

Tatsache ist, dass:

- **keine weiteren schulischen Vermittlungsarten**, wie wir heute sehen, **hinzugekommen** sind;
- **deren Bedeutung** durch den Einbezug der Bereiche Gesundheit, Soziales und Kunst (GSK) **nicht erkannt** wurden;
- sich die Regelung mit den **Praktikumsplätzen** in Bildungsangeboten der Gesundheit bereits **bestens bewährt** hat, dies man anscheinend aber **vergessen oder anders beurteilt** hat;
- die Bezeichnung „**Ganze Tage**“ für den obligatorischen schulischen Unterricht **Blockkurse** oder **ausgedehnte schulische Einführungen nicht ausschliessen**.
- **Promotionen**
Die **Bildungsverordnung zur/m Fachangestellten Gesundheit** sieht wie in den anderen BBT-Lehren **keine Promotionen** vor, obwohl diese in den **bisherigen Gesundheitsberufen** eine **bewährte Tradition** war, die Förder- und Leistungsorientierung in ausgewogenem Verhältnis zulies. Die Möglichkeit, eine Lernende oder einen Lernenden **Prüfungen** oder ein **Semester wiederholen** zu lassen, ist so **nicht mehr gegeben**. Damit wird die Chance einer vorzeitigen beruflichen Neuorientierung, wenn entscheidende Fähigkeiten bei der/m Lernenden fehlen sollten, nicht mehr gegeben sein.
- **Berufskunde und allgemeinbildender Unterricht als sinnvolle Einheit**
Die **Berufsfachschulen**, welche heute im Kanton Zürich die **FaGe-Ausbildung** anbieten, dürfen mehrheitlich **nur den beruflichen Unterricht** vermitteln. Der **allgemeinbildende Unterricht** muss von Lehrpersonen anderer schulischer Institutionen vermittelt werden. **Lernende** werden somit nicht nur an drei (Berufsfachschule, Betrieb, Überbetriebliche Kurse), sondern **vier Lernorten** (mit der Berufsmittelschule [BMS] sogar an fünf) unterrichtet.
Auf diesem Hintergrund ist es gar nicht möglich, wie in der BBV vorgeschrieben, die beiden Einheiten berufskundlicher und allgemeinbildender Unterricht zusammenzulegen!

Betrachtet man die Inhalte des **Rahmenlehrplanes** für den **allgemeinbildenden Unterricht** der **gewerblich-industriellen Berufsschulen** im Detail, so stellt man fest, dass diese bis auf einige wenige Ausnahmen in den **heutigen Pflegeausbildungen** von Berufsschullehrkräften für Pflege **kompetent unterrichtet** wurden.

- **Anzahl Lektionen pro Schultag**

FaGe besuchen in der Schule, wie Lernende in anderen BBT-Lehren auch, **neun Lektionen** pro Tag. Dies, obwohl die Lehrer/innen bereits jetzt die Erfahrung gemacht haben, dass die **Konzentration** mindestens in den letzten beiden Lektionen deutlich **nachlässt**. Man behilft sich notgedrungen methodischer Tricks, da die neun Lektionen erteilt werden müssen.

- **Rahmenlehrplan allgemeinbildender Unterricht**

Der ganz auf die **Bedürfnisse der gewerblich-industriellen Berufe** abgestimmte **Rahmenlehrplan** für die **Allgemeinbildung gilt nun** auch für die **FaGe-Ausbildung**. Ein **flexibles Eingehen** auf die unterschiedlichen Bedürfnisse anderer Berufsfelder – obwohl massgeschneiderte Lösungen explizit im erläuternden Bericht für die Vernehmlassung beschrieben und möglich sind – ist **nicht ersichtlich**. Zudem sieht die FaGe-Ausbildung **keine zweite Sprache** vor, obwohl dazu ein ausgewiesener **Bedarf besteht**.

Forderungen an eine zeitgemässe Berufsausbildung

Eine **zeitgemässe Berufsausbildung**, wie wir sie verstehen,

- verlangt eine **Verknüpfung der Berufs- mit der Allgemeinbildung analog** der **kaufmännischen Grundbildung**
- fördert die **Personal-, Sozial-, Fach- und Methodenkompetenz** sowie **Schlüsselkompetenzen** und **kreative Problemlösekompetenzen**
- unterstützt und fördert die **„Kommunikationsfähigkeit“**, **„Kreativität“** und **„Teamfähigkeit“**
- ermöglicht **unterschiedliche Lernstrategien** (**autonomes** oder **selbstgesteuertes Lernen** in einer dafür eingerichteten **Lernumgebung**)
- orientiert sich an den **Alltags- und Lebensumständen** der Lernenden und vergrössert deren **Erfahrungsraum**
- nutzt das methodische Repertoire, das die Pädagogik seit langem unter dem Schlagwort **„neue Lehr- und**

Lernkultur“ bereithält (**Individualisierung** statt Massenabfertigung, **aktive Aneignung von Wissen** statt passives Memorieren, **Hilfe in Form von Begleitung und Beratung** statt Druck und Vorwürfe und **mehr Lust** als Frust auf beiden Seiten).

Lösungsansatz – Themenzentrierte Interaktion und notenlose Beurteilungskultur

Die **TZI ist eine Pädagogik**, weil sie die Grundelemente jeder Pädagogik ausführt: eine Vorstellung von **Werten**, die im Erziehungs- und Bildungsprozess realisiert werden; ein Modell, wie **Beziehungen** im Prozess entwickelt werden; eine Vorstellung von **Kooperation** an einer gemeinsamen Sache, die persönlich und gesellschaftlich bedeutungsvoll ist.

Die TZI geht von einem **Menschenbild** aus, das auf dem Gedanken der **Freiheit** und **Freiwilligkeit**, der **Selbstverantwortung** und möglichst **umfassenden Entwicklung individueller Fähigkeiten und Bedürfnisse**, der **intellektuellen** wie der **gefühlsmässigen**, beruht.

Eine **Zusammenfassung** der wichtigsten Punkte der TZI ist im **Anhang** am Ende des Dokumentes, **Details** sind unter Kapitel Lösungsansatz / 1. Das pädagogische Konzept der Themenzentrierten Interaktion (TZI) beschrieben.

Die logische Konsequenz einer TZI-orientierten Pädagogik und Unterrichtspraxis ist eine kritische Betrachtung der traditionellen Leistungsbeurteilungen. Traditionelle Leistungsbeurteilungen, wie sie heute an vielen Orten angewendet werden, weisen bekanntlich grosse Mängel auf bezüglich **Objektivität und Reliabilität** und **klaren Aussagen** und eignen sich nicht oder nur ungenügend **für bestimmte Leistungen** wie **Kreativität, Originalität** und **Verhalten**. Bemängelt werden auch die unerwünschten Nebeneffekte, wie z.B. **Konkurrenzdenken** und **Lernen für die Note**.

Eine **neue Sichtweise** unter dem Motto **„ganzheitlich beurteilen und fördern“** unterstützt die von der Bildungsverordnung geforderte gleichwertige Entwicklung der **Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz**. Mit dem Zusammenwirken von Selbst- und Fremdbeurteilung soll **eigenständiges Lernen** ermöglicht werden. Die Grundlage bildet eine **umfassende Beurteilungsdokumentation**. Dazu gehören **Selbst- und Fremdbeurteilungen, Lernkontrollen, schriftliche Lernreflexionen** sowie ausgewählte Arbeiten, die den **individuellen Lernprozess** dokumentieren. Die selektive Beurteilung soll dabei auf das notwendige Mass eingeschränkt werden und die individuelle Förderung vermehrt zur Anwendung kommen.

Ideen und Anregungen für eine innovative, eigenständige und erfolgreiche Berufsfachschule Männedorf

Wir dürfen feststellen, dass uns die **Umsetzung** des reformpädagogischen Ansatzes mit Elementen der **TZI** in allen Klassen der **Berufsschule für Pflege Männedorf** immer wieder **sehr gut gelungen** ist und die Lernenden diese Art des Lehrens und Lernens und die sich daraus ergebende Kultur sehr schätzen.

Für eine verantwortungsvolle und pädagogisch sinnvolle Ausbildungsgestaltung sind jedoch bestimmte **Rahmenbedingungen** Minimalvoraussetzungen. Ohne diese Minimalvoraussetzungen (bspw. Blockunterricht, konstante Lernumgebung, pädagogische Unterrichtskultur, notenlose Leistungsbeurteilung) lassen sich gewisse soziale und persönliche Kompetenzen im Bereich des schulischen Ausbildungsanteils nicht fördern und entwickeln.

Damit zukünftige **FaGe** eine **zeitgemässe Berufsausbildung** an unserer Schule geniessen können und **unsere Schule** auch in Zukunft ihren **innovativen, eigenständigen Charakter** behalten wird, sind nachfolgende Ideen und Anregungen erarbeitet worden:

- Die **Berufsfachschule Männedorf** will einen **innovativen Schulentwicklungsbeitrag** im Rahmen der neuen beruflichen Grundbildung auf der Sekundarstufe II leisten. Dabei verwirklicht sie neben der **berufsfachlichen Bildung** vor allem den Anspruch auf die allseits geforderte und unbestrittene Entwicklung **sozialer** und **personaler Kompetenzen**. Trotz universeller Form der Schulen mit ähnlichen Strukturen streben wir eine Ausgestaltung der Organisation mit **hoher Individualität** und **eigener Identität** an. Dabei verwirklichen wir das, was Ernst Buschor in seiner Schulreform verlangte nämlich, dass sich die Schulhäuser ein **selbstständiges Profil** geben.
- Mit der Profilierung als Anbieter der schulischen Ausbildung geht die **freie Schulwahl** durch die Lehrlinge einher. Eine **Zuweisung der Lernenden** an bestimmte Schulhäuser durch den **Staat** wird dadurch **hinfällig**. Wir sind überzeugt, dass mit einer freien Schulwahl der Wettbewerb und somit auch die Entwicklung der Jugendlichen stark gefördert wird und die Qualität der Bildung steigt. Zudem wollen wir mit dieser Forderung den **Artikel 263 der Uno-Menschenrechtskonvention** „*In erster Linie haben die Eltern das Recht, die Art der ihren Kindern zuteil werdenden Bildung zu bestimmen.*“ umsetzen.
- In Zusammenarbeit mit externen Fachleuten entwickelt die Berufsfachschule Männedorf auf der Grundlage des Kommunikationsmodells der **Themenzentrierten Interaktion (TZI)** mit Blick auf die spezifischen Erfordernisse einer Schulgemeinschaft ihr **pädagogisches Modell**. Mittels dieses pädagogischen Modells der TZI fördert sie die Entwicklung **eigenständiger Lerner**, ganz nach dem Motto: „Nach der Schule folgt das Lernen keinem Lehrplan, sondern stellt sich auf situatives Problemlösen ein und organisiert sich projektförmig.“
- Es wird eine für eigenständige Lerner **günstige Lernumgebung** im Sinne eines **Lernateliers** eingerichtet, welches über **kognitiv anspruchsvolle Lern- und Arbeitsformen** in verschiedenen Lernbereichen verfügt.
- Zur besseren **Verknüpfung** und Förderung der Kohärenz zwischen der **allgemeinen** und der **berufsbezogenen Bildung** wird eine intensive **Zusammenarbeit mit der allgemeinbildenden Schule** angestrebt. Zu diesem Zweck wird ein **Lehrer** für den Bereich **allgemeinbildender Unterricht von der Schule** angestellt. Soweit wie möglich werden berufskundliche und allgemeinbildende Themen von den Lehrkräften der Berufsfachschule Männedorf unterrichtet.
- Die **Berufsfachschule Männedorf beteiligt** sich in Zusammenarbeit mit den Lehrbetrieben und der Organisation der Arbeitswelt (OdA) an **den überbetrieblichen Kursen (ÜK)**. Dafür stellt sie **Personen des Lehrkörpers** und die Infrastruktur ihrer **Lernwerkstatt zur Verfügung**. Lernende, welche ihre schulische Ausbildung an der Berufsfachschule Männedorf durchlaufen, absolvieren die **ÜK mittelfristig in der schuleigenen Lernwerkstatt**.
- **Anstelle der Leistungsbeurteilung mit Noten** wird ein **alternatives Beurteilungsmodell** entwickelt, welches der/die **Jugendliche als Unterstützung seines/ihrer Lernens** erlebt, so wie es in der Broschüre „Lernbeurteilung in Unterricht und Schule“ als Ergänzung zum Zeugnisreglement des Kantons Zürich erläutert wird.
- Auf dem Hintergrund dieses pädagogischen Verständnisses wird eine **Theorievermittlung** mit **längeren Sequenzen von Vollzeitunterricht** in Form von **Blockkursen** von **ein bis vier Wochen** angestrebt. Die **Lektionenzahl** beträgt **35 Lektionen pro Woche** und **pro Tag** höchstens **sieben**.

Ausgangslage

1. Neues Berufsbildungsgesetz und neue Berufsbildungssystematik

Mit der revidierten Bundesverfassung (1.1.2000) hat der Bund neu die Kompetenz über die Berufe der Bereiche Gesundheit, Soziales und Kunst erhalten. Die Gesundheitsberufe, und damit auch die Pflegeberufe, werden künftig einheitlich durch das Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) geregelt und unterstehen dem neuen Berufsbildungsgesetz welches am 01.01.2004 in Kraft tritt.

Diese Änderungen sind Auslöser für verschiedene **inhaltliche** und **strukturelle Reformen** in der **Berufsbildung im Gesundheitswesen** im Kanton Zürich. Die Berufsausbildungen werden angepasst und neu gestaltet. Die heute 25 Schulen im Gesundheitswesen im Kanton Zürich sollen in Zukunft in drei bis fünf Zentren zusammengeführt werden.

Die Entwicklung des **neuen Berufes zur/m Fachangestellten Gesundheit (FaGe)** stellt die einmalige **Chance** dar, eine **Berufsausbildung zu entwickeln**, welche einem **zeitgemässen pädagogischen Verständnis** entspricht und u.a. der Forderung der **Konzentration auf Kernkompetenzen** und einem **selbstverantworteten (autonomen) Lernen** Rechnung trägt.

Die Entwicklung eines Berufsbildungssystems ist aber nur mit klaren Prioritäten möglich, die Forderungen auch dann ausschliessen können, wenn sie berechtigt erscheinen. Diese klare Prioritätensetzung gilt auch für

- die **Inhalte** der Ausbildung,
- das **pädagogische Modell** und
- die **Beurteilungskultur**.

2. Zur heutigen Situation schulischen Lernens

Unterricht kann für alle Beteiligten zur mühsamen Angelegenheit werden, wenn sie keinen Sinn in ihm erleben, weil

- **sozialer Kontakt** und **Lebensbezug fehlen**,
- **abstrakte Lerninhalte** dominieren und
- **(Leistungs-)Bewertungen** einen **übermässigen Stellenwert** erlangen.

Unter solchen Bedingungen gehen Interesse und Motivation verloren, die Neugierde nach sinnvoller Erkenntnis wird nicht gestillt. Gerade Berufsschullehrer auf der Sekundarstufe II machen häufig solche Erfahrungen.

Wie sieht denn der durchschnittliche Unterricht heute aus?

Das Leben im Klassenzimmer ist immer auch ein Spiegel des gesellschaftlichen Lebens. Die Umgangsformen sind oft lieblos. **Neid, Rivalität** und **Konkurrenzdenken** werden schon im Grundschulalter, vor allem auch und gerade wegen der Notenpraxis, gefördert. Die Starken setzen sich durch, die Schwachen werden stigmatisiert und ausgesondert. Der reibungslose Lehrbetrieb wird durch verhaltensauffällige Lernende mit „**Null-Bock-Mentalität**“ gestört. Der Unterrichtsalltag wird durch **lehrkraftzentrierte Lehrgänge**

bestimmt. Die Form der **frontalen Belehrung** ist umso dominanter, je höher die Schulstufe beschaffen ist, wobei auch auf den unteren Stufen mehrheitlich frontal unterrichtet wird, obwohl diese Form des Unterrichtens seit Jahrzehnten verpönt ist. „*Der Lehrer fragt, die Schüler antworten – die Methode ist so anstrengend wie ineffizient.*“ hält auch der Spiegel in seiner Ausgabe Nr. 46 vom 10.11.03 ¹ fest.

Für die **Staatsschulen** lassen sich die folgenden grundsätzlichen **Ziele** feststellen:

- **Wissensvermittlung**,
- **Sozialisation** und
- **Integration** in Beruf und Gesellschaft.

Häufig besteht aber in der Praxis eine mehr oder weniger grosse **Kluft zwischen den Absichten** und dem, was **tatsächlich erreicht** wird. Zu oft bleibt die Entwicklung kooperativer Lern- und Handlungsformen infolge der verbreiteten **Überbetonung der abstrakten, intellektuellen Fähigkeiten** auf der Strecke. Zu oft kann die individuelle Betreuung und Begleitung an den staatlichen Schulen gemäss dem Grundsatz „Der Mensch ist das Ziel“ nicht genügen. Wobei es doch um die Frage nach Struktur, Organisation und Inhalten einer menschengerechten Schule ginge. Zwangsläufig richtet sie sich nach dem Haupttharst der Masse.

¹ Per Hinrichs, Julia Koch, Cordula Meyer, Beate Philipp, Caroline Schmidt (2003): *Horrortrip Schule*. DER SPIEGEL. 46/10.11.2003. S.46-68.

Das wirft **Fragen** auf wie:

- Inwieweit sind die verfolgten Ziele bzw. ihre praktische Umsetzung **schülergerecht**?
- Welcher Raum wird tatsächlich der immer wieder geforderten **Persönlichkeitsbildung** eingeräumt?
- In welchem Umfang lassen sich **Bedürfnisse der Lernenden**, welche sich an ihrem Erfahrungsraum (Alltags- und Lebensorientierung) als Ausgangs- und Zielpunkt für didaktische Überlegungen orientieren, **verwirklichen**?

Auch **Jürgen Oelkers** behandelt in seiner **Expertise** zuhanden des Mittelschul- und Berufsbildungsamtes der Bildungsdirektion des Kantons Zürich zum Thema „*Was und wie sollen Jugendliche im Jahr 2006 auf der Sekundarstufe II lernen?*“² den **Inhalt der Schulen**, genauer ihr curriculares Angebot. Offenbar werde die **Diskrepanz** zwischen den **Lebens-** und **Schulerfahrungen** von Kindern und Jugendlichen zunehmend **grösser**, und als ein gewichtiges Problem erscheine, ob und wenn ja und in welchen Hinsichten das schulische Angebot lebensdienlich sei.

Auf dem Hintergrund meiner langjährigen, eigenen Erfahrung und Erfahrungen von vielen Berufskollegen lässt sich der

Vorwurf nicht von der Hand weisen, dass im Rahmen des staatlichen Schulsystems **Lernende** und **Lehrer** vorwiegend **nicht als ganzheitliche Personen**, sondern eher als „Hirnträger“ angesehen werden. Gestützt wird dieser Umstand nicht zuletzt auch durch den Umstand, den Oelkers im Tages-Anzeigermagazin Nr. 48 vom 29.11. - 5.12. 2003³ mit der folgenden Aussage festhält: „*Schulsysteme sind Selbstversorger, die sich dem Wettbewerb nicht stellen müssen.*“

Ein Zitat von Ruth Cohn bestätigt diese These:

„*Beim augenblicklichen Stand der Dinge können Lehrer und Schüler ihre Interessen nicht vertiefen und wachsen lassen, da sie nach der Methode toten Denkens – eine grosse Menge an Wissen in möglichst kurzer Zeit zu vermitteln – von Inhalt zu Inhalt getrieben werden.*“ (Ruth Cohn, 1975, S. 167)⁴



3. Bisherige Entwicklung der FaGe-Ausbildung als neuer Gesundheitsberuf unter dem BBT – eine kritische Betrachtung

3.1. Zusammenspiel Theorie – Praxis

Grundsätzlich gehe ich davon aus, dass aus einer theoretischen Einsicht sich nicht zwingend eine Notwendigkeit für bestimmte Handlungen ergeben. Die Praxis ist gegenüber der Theorie vorgängig und nicht umgekehrt. Das heisst:

- a) Die **Theorie** dient **nicht** der **Konstruktion** der **Praxis**.
- b) Die **Theorie** dient der **Analyse und Reflexion** der **Praxis**, woraus sich ein neuer praktischer und aus der Praxis verantworteter Entwurf ableiten lässt.
- c) Umgekehrt ist die **Kritik** der **Praxis** aus der **Theorie** selbstverständlich **möglich**, bzw. **zwingend**.

Entscheidungen gegen bestimmte Handlungen in der Praxis sollen durch theoretische Einsicht erfolgen. Handlungen oder Handlungsentwürfe sollen durchaus auf ihre Übereinstimmung mit den theoretischen Vorgaben überprüft werden. Bei nicht Übereinstimmung können die Handlungen verworfen oder die Theorie geändert, nicht aber die Praxis neu konstruiert werden.

So gesehen wurde die neue **FaGe-Ausbildung aus der Theorie eines Bildungssystems** (zwingender Abschlusses auf der Sekundarstufe II) heraus entwickelt. Zu bemängeln ist, dass die **Kreation** dieses **Berufes**, wenn sie dann schon

aus der Theorie erfolgt, **ohne** eine umfassende **Analyse** und **Bedarfsabklärung durch die Praxis** geschehen ist. Dies hätte zwingend erfolgen sollen, wenn der Impuls, welcher eine neue Gestaltung der Pflegeberufe forderte, schon nicht aus der Praxis erfolgte. Nur dass Vertreterinnen und Vertreter aus der Praxis in den verschiedensten Arbeitsgruppen mitarbeiten, rechtfertigt noch lange nicht den Anspruch, dass die Praxis den neuen Beruf kreiert.

Die Theorie der FaGe-Ausbildung besagt, dass der neue Beruf FaGe kein Pflegeberuf ist. Dies wird bereits durch viele Stimmen aus der Praxis korrigiert. So schreiben zum Beispiel zwei Vertreterinnen der Zentralschweizer IG Gesundheitsberufe in einem Leserbrief des Tagesanzeigers vom 29.10.2003⁵ zum Thema: Nach der Schule in die Stiffti (TA vom 14.10.2003) „*Fage ist kein Pflegeberuf*“ heisst es im Artikel über die neue

² Jürgen Oelkers (2001): *Was und wie sollen Jugendliche im Jahr 2006 auf der Sekundarstufe II lernen?*. Verlag Impulse.

³ Miklós Gimes (2003): *Alte Schule. Das Magazin*. 48/29.11.2003. S.17-29. Zitiert Jürgen Oelkers: S.25.

⁴ Ruth Cohn (1975): S.167.

⁵ T. Aeschmann, A. Felber: *Leserbrief. Tagesanzeiger*. 29.10.2003. *Leserbrief bezieht sich auf Artikel: Liliane Minor: Nach der Schule in die Stiffti. Tagesanzeiger*. 14.10.2003.

Ausbildung Fage (Fachangestellte/r Gesundheit). Wenn dem so wäre, wäre die Ausbildung Kauffrau/ Kaufmann (bisher KV) kein kaufmännischer Beruf, denn der Anteil der Handelsfächer in der KV-Ausbildung beträgt nicht einmal die Hälfte der jährlichen Unterrichtslektionen.

Als exemplarisches Beispiel für das **Scheitern einer Ausbildung**, dessen **Praxis aus der Theorie konstruiert** wurde, können die Ausbildungslehrgänge zum **Diplomniveau I und II** angesehen werden. Die Gestaltung des Pflegeberufes auf dem theoretischen Hintergrund komplexer oder weniger komplexer Pflegesituationen ist in der Praxis nicht durchführbar und muss als **gescheitert** angesehen werden. **Es stellt sich die Frage, warum nun bei der FaGe-Ausbildung der gleiche Fehler wiederholt wird.**

Es ist aus meiner Sicht nicht nachvollziehbar, warum das herkömmliche Ausbildungsmodell traditioneller BBT-Berufe als Grundlage für die FaGe-Ausbildung übernommen wurde, obwohl das neue Berufsbildungsgesetz genügend Gestaltungsfreiheit lässt. Das Motto schien zu lauten: „Hauptsache gleich wie die übrigen BBT-Berufe.“

3.2. Neue Formen der Zusammenarbeit

Die vom nBBG vorgesehenen **Varianten in der Zusammenarbeit** zwischen der **Berufsfachschule** und den **Lehrbetrieben**, gerade für Ausbildungen in neuen Bereichen, die einen grösseren schulischen Anteil erfordern (Gesundheitsberufe, Informatik), wurden **nie ernsthaft geprüft**. Auf diesem Hintergrund wurde **ein Ausbildungsmodell mit Theorieblöcken und Praktika gar nicht in Erwägung gezogen**. Reflexartig wurde dieses Modell mit der Anstellungsinstanz „Schule“ in Verbindung gebracht. Die anscheinend vorwiegend negativen Erfahrungen in den herkömmlichen Diplomausbildungen in Pflege liessen diesen Gedanken nicht mehr zu. Dass eine Berufsausbildung mit einem vergleichsweise höheren schulischen Anteil, mit schulischen Blockkursen und Praktika, auch mit einer Anstellungsinstanz durch den Lehrbetrieb möglich sein könnte, scheint man nicht diskutiert zu haben.

Der erläuternde Bericht zur Revision der Berufsbildungsverordnung (BBV) für die Vernehmlassung hält zum Art. 16 des nBBG „*Inhalte, Lernorte, Verantwortlichkeiten*“ folgendes fest:

Im Verlauf der Gesetzesdiskussion hat sich gezeigt, dass unterschiedliche Auffassungen von Praxisvermittlung bestehen. Es ist festzuhalten, dass Praxis auch vollschulisch vermittelt werden kann, wie dies z.B. bei den Lehrwerkstätten der Fall ist. Nach Artikel 16, Absatz 2, Buchstabe a des Gesetzes haben auch Handelsmittelschulen Praxis zu vermitteln, was z.B. mittels Lernbüros, Sprachaufenthalten oder mittels Praktika geschehen kann. Mit dem Gesundheits- und Sozialbereich dürften weitere schulische Vermittlungsarten dazukommen. Allfällige Grenzfälle lassen sich berufsspezifisch bestimmen und sind damit in den Bildungsverordnungen zu regeln oder, im Einzelfall, durch die kantonale Aufsicht.

Die Praktika sind ein Spezialfall beruflicher Praxisvermittlung. Sie erhalten durch den Einbezug der Bereiche Gesundheit, Soziales und Kunst (GSK) sowie die Möglichkeit anderer vermehrt schulisch gesteuerter beruflicher Grundbildungen eine gegenüber heute höhere Bedeutung. Als integrierender Bestandteil beruflicher Bildung sollen sie vermehrt strukturiert und curricular besser eingebettet sein.

In der Grundbildung fehlen jedoch breite Erfahrungen mit diesem Instrument. Daher sollen nicht im vornherein falsch konzipierte Einschränkungen den Spielraum kontraproduktiv verschliessen und die Kantone bei angepassten Lösungen einschränken. Mit dem Hinweis auf die sinngemässe Anwendung der Vorschriften für Lehrbetriebe sollte dem Schutz der Bildungs- und Persönlichkeitsinteressen der Lernenden hinreichend Genüge getan werden können, ohne dass Praktikumsplätze wegen zu vieler Regelungen gar nicht erst angeboten werden. Die vorgeschlagene Lösung hat sich im Ausland und in Bildungsangeboten der Gesundheit bereits bestens bewährt.

Eine Bestimmung zum Nachweis von genügend Praktikumsstellen drängt sich aufgrund von Erfahrungen mit Projekten des Lehrstellenbeschlusses II auf. Im Gesundheitswesen ist das Standard.

Der obligatorische schulische Unterricht entspricht dem Status quo. Der Hinweis auf ganze Tage schliesst Blockkurse, ausgedehnte schulische Einführungen und dergleichen nicht aus.“

Tatsache ist, dass:

- **keine weiteren schulischen Vermittlungsarten**, wie wir heute sehen, **hinzugekommen** sind;
- **deren Bedeutung** durch den Einbezug der Bereiche Gesundheit, Soziales und Kunst (GSK) **nicht erkannt** wurden;
- sich die Regelung mit den **Praktikumsplätzen** in Bildungsangeboten der Gesundheit bereits **bestens bewährt** hat, dies man anscheinend aber **vergessen oder anders beurteilt** hat;
- die Bezeichnung „**Ganze Tage**“ für den obligatorischen schulischen Unterricht **Blockkurse** oder **ausgedehnte schulische Einführungen nicht ausschliessen**.

Somit wurde auch in diesem Bereich der Ausbildung das **klassische Modell der BBT-Lehre kopiert**.

Es scheint, dass die **Westschweiz** eher begriffen hat, worum es geht. In ihrem Projekt "Nouvelles formes de partenariat" geht es um neue Formen der Zusammenarbeit zwischen Berufsschule und Lehrbetrieben. Drei Formen werden unterschieden: Eine Berufslehre mit berufsübergreifendem Basislehrjahr im Bereich Gesundheit/Hauswirtschaft, die Vollzeitausbildung an einer Schule mit Stages in Betrieben und eine duale Form mit längeren Sequenzen von Vollzeitunterricht an einer Schule (sog. Alternance).

3.3. Promotionen

Die Berufsbildungsverordnung (BBV) zum nBBG Art. 19 „**Bildungsverordnungen**“ hält fest:

Die Bildungsverordnungen können Promotionen vorsehen.

Die Promotionsordnungen berücksichtigen neben der schulischen auch die Bildung in beruflicher Praxis.

Die **Bildungsverordnung zur/m Fachangestellten Gesundheit** sieht wie in den anderen BBT-Lehren **keine Promotionen** vor, obwohl diese in den **bisherigen Gesundheitsberufen** eine **bewährte Tradition** war, die Förder- und Leistungsorientierung in ausgewogenem Verhältnis zulies. Die Möglichkeit, eine Lernende oder einen Lernenden **Prüfungen** oder ein **Semester wiederholen** zu lassen, damit eine Weiterführung der Ausbildung oder ein vorzeitiger Abbruch dieser möglich ist, ist so **nicht mehr gegeben**. Analog den anderen BBT-Ausbildungen wird eine Entscheidung über das **Bestehen im Beruf** bis auf wenige Ausnahmen erst mit der **Lehrabschlussprüfung** gefällt. Damit wird die Chance einer vorzeitigen beruflichen Neuorientierung, wenn entscheidende Fähigkeiten bei der/m Lernenden fehlen sollten, nicht mehr gegeben sein. Dabei haben die Nachfolgestudien von Pisa klar gezeigt, dass Kantone besser abschneiden, die stärker am Leistungsprinzip festgehalten haben (Sonntagszeitung vom 9.11.2003) ⁶.

3.4. Berufskunde und allgemeinbildender Unterricht als sinnvolle Einheit

Art. 21 „**Berufsfachschule**“ des nBBG lautet:

Die Berufsfachschule vermittelt die schulische Bildung. Diese besteht aus beruflichem und allgemein bildendem Unterricht.

Die Berufsbildungsverordnung (BBV) hält dazu fest:

Die Berufsfachschule fasst die Grundbildungen zu sinnvollen Einheiten zusammen. Sie trägt dabei dem inhaltlichen Zusammenhang der Berufe und den Besonderheiten der Lernenden Rechnung.

Dazu der erläuternde Bericht für die Vernehmlassung zur Revision der BBV:

Was die Zusammenfassung zu „sinnvollen Einheiten“ betrifft, so ist damit sowohl die Klassengrösse, die Zusammenlegung von Berufskunde und Allgemeinbildung als die Bildung von Sonderklassen gemeint.

Wie sieht die Situation heute aus?

Die **Berufsfachschulen**, welche heute im Kanton Zürich die **FaGe-Ausbildung** anbieten (Schule für Krankenpflege am Kantonsspital Winterthur bzw. Schule für Gesundheits- und Krankenpflege Theodosianum), dürfen mehrheitlich **nur den beruflichen Unterricht** vermitteln. Der **allgemeinbildende Unterricht** muss von Lehrpersonen anderer schulischer Institutionen (Berufs- und Fortbildungsschule

Winterthur (BFS) bzw. Schule für Haushalt und Lebensgestaltung in Zürich (SHL)) vermittelt werden. Dieser allgemeinbildende Unterricht findet zudem auch an einer dieser beiden Schulen statt. **Lernende** werden somit nicht nur an drei, sondern **vier Lernorten** (mit der Berufsmittelschule [BMS] sogar an fünf) unterrichtet.

Auf diesem Hintergrund ist es gar nicht möglich, wie in der BBV vorgeschrieben, die beiden Einheiten berufskundlicher und allgemeinbildender Unterricht zusammenzulegen!

Im Gegenteil: dies bedeutet zeitraubende Koordinationsaufgaben und eine mühsame Abstimmung der Inhalte mit noch weniger Gewähr, dass berufs- und allgemeinbildende Aspekte verknüpft werden. Von einer Zusammenfassung von sinnvollen Einheiten kann darum keine Rede sein.

Betrachtet man die Inhalte des **Rahmenlehrplanes** für den **allgemeinbildenden Unterricht** der **gewerblich-industriellen Berufsschulen** im Detail, so stellt man fest, dass diese bis auf einige wenige Ausnahmen in den **heutigen Pflegeausbildungen** von Berufsschullehrkräften für Pflege **kompetent unterrichtet** wurden. Geht man zudem davon aus, dass die jetzigen DN II Ausbildungen zwar nicht offiziell auf tertiärer Stufe, so doch über dem Niveau der Sekundarstufe II angesiedelt sind, kann man auch nicht von minderer inhaltlicher Qualität sprechen.

Weiter kommt folgender, **paradoxe** Umstand hinzu: Grundsätzlich möchten wir möglichst viele Unterrichtsthemen mit dem eigenen Lehrkörper, welcher mit der Schülerpau-schale bezahlt wird, abdecken. Andererseits kommt es für die eigene Schule umso billiger, je mehr Unterrichtsthemen wir auslagern. Wir werden also finanziell „bestraft“, wenn wir versuchen, unsere Lehrer möglichst optimal auszulasten.

3.5. Anzahl Lektionen pro Schultag

Zum Art. 21 „**Berufsfachschule**“ des nBBG hält der erläuternde Bericht für die Vernehmlassung zur Revision der BBV folgendes fest:

Ein Schultag darf neun Lektionen nicht überschreiten.

Die Frage sei gestellt, ob neun Stunden Unterricht am Tag in Hinsicht auf den Lernerfolg sinnvoll seien.

Die Frage wurde wohl mehr rhetorisch gestellt und der Lernerfolg sowie der pädagogische Nutzen als zweitrangig angesehen, denn FaGe besuchen selbstverständlich wie Lernende in anderen BBT-Lehren auch neun Lektionen pro Tag. Die Lehrerinnen machen denn auch bereits jetzt die Erfahrung, dass die Konzentration mindestens in den letzten beiden Lektionen deutlich nachlässt. Man behilft sich notgedrungen methodischer Tricks, da die neun Lektionen erteilt werden müssen.

⁶ Marco Morell (2003): „Diese Eignungstests sind für die Jugendlichen eine Zumutung“. Sonntagszeitung. 09.11.2003. S.18.

3.6. Rahmenlehrplan allgemeinbildender Unterricht

Zum Art. 15 „**Gegenstand**“ des nBBG hält der erläuternde Bericht für die Vernehmlassung zur Revision der BBV folgendes fest:

Heute besteht ein Rahmenlehrplan Allgemeinbildung für die gewerblich-industriellen Berufe. Dieser Rahmenlehrplan ist ganz auf deren Bedürfnisse abgestimmt. Mit dem Einbezug sämtlicher Berufsfelder bekommt der Begriff einen umfassenderen Anwendungsbereich. Um flexibel auf die unterschiedlichen Bedürfnisse einzugehen, werden deshalb die beiden Möglichkeiten geschaffen: (a) eidgenössischer Rahmenlehrplan für mehrere Bereiche und (b) massgeschneiderte Lösung für einen Beruf – verknüpft über einen Mindestkanon.

Dieser ganz auf die **Bedürfnisse der gewerblich-industriellen Berufe** abgestimmte **Rahmenlehrplan** für die **Allgemeinbildung gilt nun** auch für die **FaGe-Ausbildung**. Ein **flexibles Eingehen** auf die unterschiedlichen Bedürfnisse anderer Berufsfelder ist **nicht ersichtlich**.

Zum Art. 19 „**Bildungsverordnungen**“ des nBBG hält der erläuternde Bericht für die Vernehmlassung zur Revision der BBV folgendes fest:

Die zweite Sprache wird nach den Bedürfnissen der jeweiligen Grundbildung geregelt. Das Bundesamt sorgt nach Massgabe der Bildungsfähigkeit der Lernenden dafür, dass grundsätzlich eine zweite Sprache vorgesehen wird.

Zur Vorbereitung auf eine Pflegeausbildung im heutigen System haben viele, zugegeben zur Überbrückung vom Ende

brückungsmöglichkeit war, wenn wir uns vergegenwärtigen, dass Pflegende täglich mit vielen fremdsprachigen Personen zu tun haben. Die/der FaGe begleitet, unterstützt und pflegt die Patientinnen und Patienten in vielen Bereichen des täglichen Lebens. Sie/er hat den nächsten und intensivsten Kontakt zu diesen. In dem Sinne sind sie eben doch Pflegende, auch wenn dieser neue Beruf kein Pflegeberuf sein soll. In jedem Fall wären ihnen **Kenntnisse einer zweiten Sprache sehr dienlich**.

Die **Bildungsverordnung zur/m Fachangestellten Gesundheit** sieht in dieser Ausbildung **keine zweite Sprache** vor, wie eben der Rahmenlehrplan für den allgemeinbildenden Unterricht für die gewerblich-industriellen Berufe auch keine enthält, obwohl dazu wie bereits erwähnt ein ausgewiesener **Bedarf besteht**. Da kommt auch das Schreiben des Mittelschul- und Berufsbildungsamtes des Kantons Zürich vom 3. Oktober 2003 ⁷, welches bei einer Revision einer Bildungsverordnung den Einbezug von zweisprachigem Unterricht vorschlägt, zu spät. Die Bildungsverordnung zur/m Fachangestellten Gesundheit wurde erst vor kurzem erstellt und bis zu einer ersten Revision wird es wohl noch einige Jahre dauern. Schade, halten doch die Unterzeichnenden dieses Schreibens diese Unterrichtsform auf der Stufe berufliche Grundbildung für eine lernwirksame, praktikable und kostengünstige Option, sei es für Lehrberufe, die noch keine Fremdsprachen oder solche, die bereits ein oder zwei Fremdsprachenfächer haben.

Bleibt nur die Frage offen, ob den für die Bildungsverordnung Verantwortlichen die Bildungsfähigkeit der Lernenden für eine zweite Sprache als nicht gegeben schien.

Soweit einige Beispiele, die im wahrsten Sinne des Wortes fragwürdig, oder eben würdig zu hinterfragen, sind. Im Moment scheint genau das zu geschehen, was laut erläuterndem Bericht des EVD zur Revision der Berufsbildungsverordnung unter 2.1 nicht passieren sollte.

Die Integration der Berufsbildung müsste fehlgeschlagen, wenn die bisher nicht dem BBG unterstellten Bereiche einfach in das gewerblich-industrielle Schema eingepasst würden. Land- und Forstwirtschaft, Gesundheit, Soziales und Kunst haben ihre Tradition und Begriffe. Ihnen darf das heutige Gesetz nicht einfach übergestülpt werden.

der obligatorischen Schulzeit bis zum Eintritt in die Ausbildung, einen Sprachaufenthalt gewählt, noch früher war er an einzelnen Schulen sogar Bedingung. Immerhin darf man mit Recht behaupten, dass dies eine sehr sinnvolle Über-

⁷ Schreiben des Mittelschul- und Berufsbildungsamtes des Kantons Zürich. 03. Oktober 2003.

Forderungen

1. Forderungen an eine zeitgemässe Berufsausbildung auf der Sekundarstufe II

Die **Trennung** zwischen **Allgemein- und Berufsbildung** stammt aus dem ausgehenden **19. Jahrhundert**, als die Volksschule ihre eigentliche Autonomie erreichte, nämlich unabhängig wurde von beruflichen Ansprüchen, bzw. für deren Verwendbarkeit. Die Entwicklung der Berufslehren wurde auf die Zeit nach dem Volksschulabschluss verlegt, so dass allgemeine und berufliche Bildung zeitlich aufeinanderfolgend organisiert waren. Das zweite folgte nach dem ersten und zwar in getrennten Organisationen. Diese konsequente Trennung ist aber nicht zwingend auch eine begriffliche.

Die **Trennung zwischen Allgemein- und Berufsbildung** liegt eigentlich nur dann nahe, wenn beide Begriffe unterschiedlichen Institutionen zugeordnet werden und diese sich als differente Kulturen verstehen. Verstehen wir aber Bildung als permanente Wissensaneignung und Wissensverarbeitung, die sich durchaus im Niveau und in der persönlichen Verpflichtung des einzelnen unterscheidet, dann liegt die Trennung keineswegs nahe. In diesem Sinne verlangt eine **zeitgemässe Berufsausbildung**, wie oben bereits erwähnt, eine **Verknüpfung der Berufs- mit der Allgemeinbildung analog der kaufmännischen Grundbildung**. Diese hat ein integriertes Konzept entwickelt, ohne spezielle allgemeinbildende Anteile.

Abgesehen davon muss klar festgehalten werden, dass die **bisherigen Pflegeausbildungen** auf der Diplomstufe genau nach diesem integrierten Konzept sehr wohl **Allgemeinbildung**, und zwar **in hohem Ausmass, unterrichtet** haben, wenn auch zugegebenermassen der Entwicklung der sprachlichen Kompetenz zu wenig Beachtung geschenkt wurde. Studieren wir die Inhalte des Rahmenlehrplanes der gewerblich-industriellen Berufe genauer, so stellen wir fest, dass die Pflegeschulen sich schon seit längerem mit diesen Themen auseinandergesetzt, bzw. diese unterrichtet haben, aus ihrem Verständnis heraus, aber eben integriert in die berufliche Ausbildung.

Förderung der **Personal-, Sozial-, Fach- und Methodenkompetenz** sowie von **Schlüsselkompetenzen, kreativer Problemlösekompetenz** für neue Anforderungen, vor allem auch nach der beruflichen Grundbildung, sind mittlerweile bekannte und etablierte Forderungen.

Grosse Erwartungen stellt man an die Nutzbarkeit von „**Schlüsselqualifikationen**“, worunter oft psychologische Konstrukte wie „**Kommunikationsfähigkeit**“, „**Kreativität**“ oder „**Teamfähigkeit**“ verstanden werden. Ihre

Inhalte sind allerdings oft beliebig. Eine Gewichtung der Inhalte wäre aber wichtig, weil derartige Qualifikationen, wie oft angenommen wird, „an sich“ nicht ausgebildet werden können, wenn man einmal von der Trivialität absieht, dass einfach jede Gruppenarbeit etwas mit Teamfähigkeit zu tun hat. In einer **zeitgemässen Berufsausbildung** müssen „**Kreativität**“ oder „**Kommunikation**“ an **fachliche Standards** gebunden sein, wenn sie schulisch Sinn machen sollen. Der Nutzen gerade auch der berufsschulischen Bildung kann also nicht einfach darin bestehen, Unterrichtseffekte oder -methoden mit dem Stichwort „Schlüsselqualifikationen“ zu verknüpfen. Vielmehr sind im Blick auf konkrete inhaltliche Ziele in diesen Schlüsselqualifikationen **Leistungsnachweise** zu erbringen. **Auch auf diesem Hintergrund müssten allgemeinbildender und berufskundlicher Unterricht zu einer sinnvollen Einheit verknüpft werden.**

Irgendwie soll **fachbezogenes Lernen** in der Schule für „Bildung“ sorgen, ohne dass näher bestimmt wäre, wie aus dem fachlichen Angebot persönliche Kompetenz wird. Damit persönliche Kompetenzen entstehen können, bedarf es **unterschiedlicher Lernstrategien**. Diese können mittels **autonomen** oder **selbstgesteuerten Lernen** in einer dafür eingerichteten **Lernumgebung**, die Lernen mit interaktiven Medien verknüpft, am besten verfolgt werden.



Learning Lab in den Räumlichkeiten der Berufsschule für Pflege Männedorf



Der Umstand, dass Wissen durch Neuanpassung erneuert wird, macht vor allem die **Vorratstheorie fragwürdig**. Der Nutzen besteht nicht einfach darin, gespeicherte Kenntnisse auf definierte Situationen hin abrufen zu können. Auf diesem Hintergrund ist ein weiterer Aspekt einer **zeitgemässen Berufsausbildung**, z.B. die **Alltags- und Lebensorientierung** und somit der **Erfahrungsraum** der Lernenden als Ausgangs- und Zielpunkt des Unterrichts. Das zwingt uns zu fragen, **was** sollen Jugendliche **warum** in der Schule lernen? Diese Fragen können wir nur in enger Zusammenarbeit mit den Lehrbetrieben beantworten. Mit dieser Sichtweise tragen wir dem Umstand der Dynamisierung von Beruf und Arbeit Rechnung.

Weiter nutzt eine **zeitgemässe Berufsausbildung** das methodische Repertoire, das die Pädagogik seit langem unter dem Schlagwort „**neue Lehr- und Lernkultur**“ bereithält:

- **Individualisierung** statt Massenabfertigung,
- **aktive Aneignung von Wissen** statt passives Memorieren,
- **Hilfe in Form von Begleitung und Beratung** statt Druck und Vorwürfe und
- **mehr Lust** als Frust auf beiden Seiten.

Letztlich gilt aber auch im reformpädagogischen Ansatz, dass die Aktivierung von Lernen dem Wissenserwerb dienen muss.

Auf diesem Hintergrund erfahren die **Lernformen** weitgehende Änderungen. Auch Jürgen Oelkers hält in seiner Expertise zu den Lernformen folgendes fest⁸:

„Grundlegend für die Lernformen sind folgende Entwicklungen:

- *Inhaltliche Standards werden eher **problemorientiert** formuliert, im Unterschied zu früherer Fixierung des lexikalischen Gehaltes.*
- *Die vorrangige Lernform mindestens auf den höheren Schulstufen ist **Problemlösen**.*
- *Zunehmen wird **selbstverantwortetes Lernen** oder **Selbstinstruktion**, die von Lehrkräften individuell betreut wird.*
- *Ausgedehntere Zeiten für **Projektarbeit** werden den lehrkraftbezogenen Unterricht ergänzen und teilweise ablösen.*
- *Mediale Formen werden für zusätzliche **Individualisierung** sorgen.*
- *Dafür müssen **eigene Beurteilungssysteme** und **Kontrollformen** entwickelt werden.“*

⁸ Jürgen Oelkers (2001): Was und wie sollen Jugendliche im Jahr 2006 auf der Sekundarstufe II lernen?. Verlag Impulse.

Lösungsansatz

1. Das pädagogische Konzept der Themenzentrierten Interaktion (TZI)

1.1. Das Grundkonzept der TZI

Die Themenzentrierte Interaktion (TZI) ist aus psychologischen und pädagogischen Erfahrungen und Erkenntnissen für das Leiten, Arbeiten und Lernen in Gruppen entstanden. Leitern und Gruppenmitgliedern bietet sie vielfältige methodische Hilfestellungen und orientierunggebende Werte. Die TZI wurde **1955** von **Ruth C. Cohn** initiiert und in den Workshop Institutes for Living-Learning (WILL) in den USA und in Europa weiterentwickelt.

In Anbetracht der Bedeutung, die der TZI für die Gestaltung des Unterrichts und das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden, für die Zusammenarbeit unter den Lehrenden und der Organisation des innerschulischen Betriebes und nicht zuletzt für die Mitwirkung der Eltern und die Abhaltung von Elternveranstaltungen zukommt, möchte ich an dieser Stelle das Modell der TZI ausführlich vorstellen. Dabei möchte ich festhalten, dass die Weiterentwicklung und die Anerkennung der TZI in der Pädagogik nur in dem Masse möglich sein wird, wie sie sich von der Dominanz der TZI-Technik, wie sie in der Ausbildung als Standardverfahren gelehrt wird, löst und sich für die unterschiedlichen Felder und Aufgaben der Pädagogik weiterentwickelt und spezifiziert.

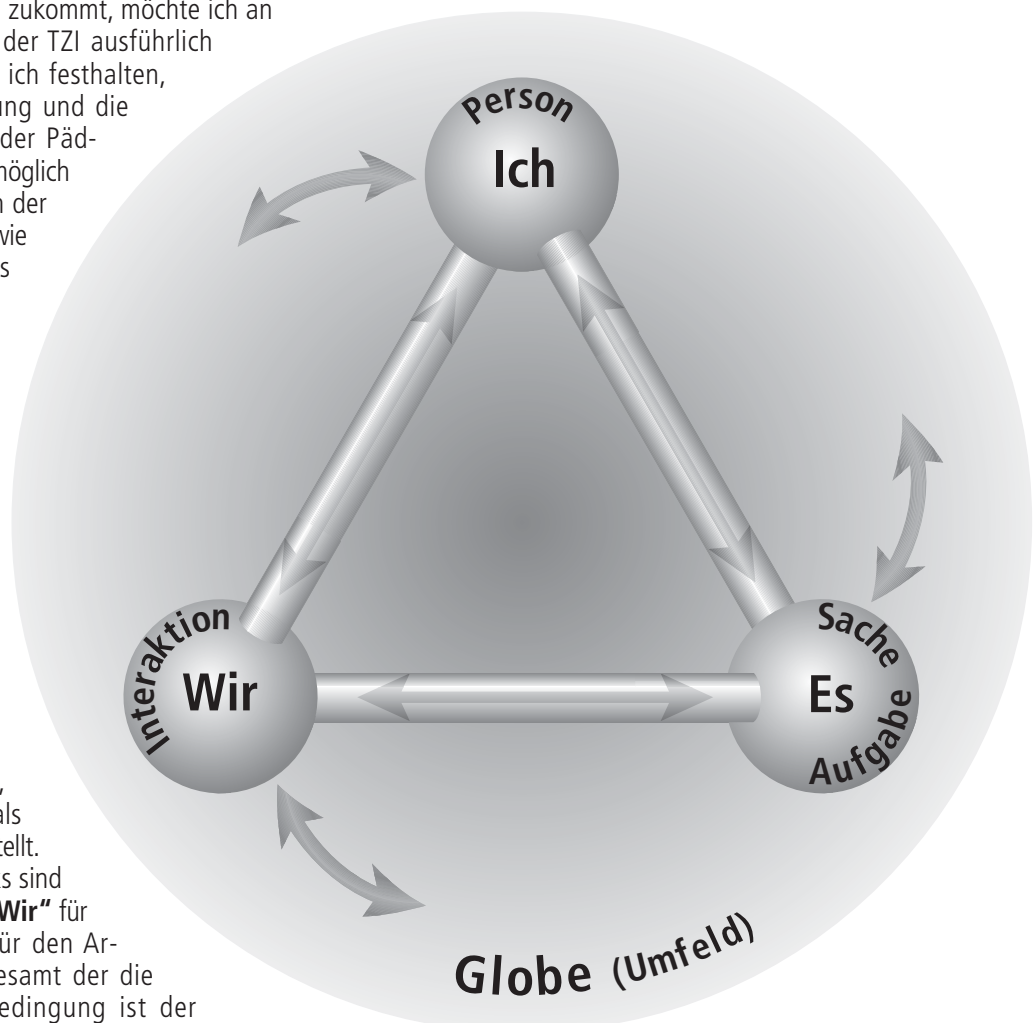
1.1.1. Das TZI Dreieck

TZI als Handlungskonzept geht von einer relativ übersichtlichen Grundstruktur aus, bei der alle Einzelelemente im Kontext zueinander stehen, im methodischen Modell als Dreieck in der Kugel dargestellt. Die Eckpunkte des Dreiecks sind „**Ich**“ für den Einzelnen, „**Wir**“ für die Gruppe, und „**Es**“ für den Arbeitsgegenstand. Das Gesamt der die Gruppe umgebenden Bedingung ist der „**Globe**“ (Umfeld) und wird als Kreis oder mit der

Kugel symbolisiert. Das Konzept dient einmal ganz allgemein der Förderung ganzheitlicher Kommunikation. Die widerstrebenden Kräfte im Menschen und ihre Gefühle haben die gleiche Wichtigkeit und Entscheidungsmitprache. Diese Aussagen und Erfahrungen beruhen auf der Arbeitshypothese, dass

- jede **Person** (Ich)
- jede **Interaktion von Menschen** untereinander (Wir)
- jede **Sache**, jede **Arbeitsaufgabe**, jeder **Lernstoff** (Es), mit der diese Menschen zu tun haben,

von grundsätzlich **gleicher Wichtigkeit** sind und im Zusammenleben, sei es im privaten, beruflichen oder schulischen Alltag, **gleichen Stellenwert** haben.



Diese Faktoren – **Ich, Wir** und **Es** – verdeutlichen einen wesentlichen Teil **der ganzheitlichen Sichtweise** vom Lernen, Leben und Zusammenleben.

Nun geschieht es aber nicht von selbst, dass Ich, Wir und Es gleichwertig behandelt werden und dass obendrein die Impulse aus dem Globe Berücksichtigung finden. Dieses Bemühen um **Balance zwischen allen vier Punkten** wird uns als Aufgabe zugemutet, wenn wir uns einmal auf diesen bestimmten Weg begeben. Es geht dann darum, eine Lebensbalance zu finden, die wirklich Bewegung und Begegnung zulässt und die die Unbequemlichkeiten, die Veränderungen mit sich bringen, nicht scheut.

Balance bedeutet eben **nicht Statik**. Menschen und ihr Umgang miteinander können nicht ein für alle Mal in eine ausgewogene Position gebracht werden. Damit wäre jede Chance für Veränderung und Wachstum vertan. **Dynamische Balance im TZI-Sinn** ist der fortlaufende Wechsel von Verlieren, erneutem Suchen und Wiederfinden der Balance und ist, so merkwürdig es tönen mag, notwendig zum Leben.

In den **traditionellen Bildungsinstitutionen** ist es wohl eher eine Ausnahme, wenn ein Lehrer versucht, eine Balance zwischen den Faktoren „Thema, Gruppe, Einzelner“ zu wahren. **Meist** wird **nur das Thema** beachtet, der einzelne Mensch und die Gruppe bleiben häufig ohne ausreichende Berücksichtigung. In der pädagogischen Arbeit würde aber dieses Balancieren bedeuten, dass das Lernen nicht allein rational auf das Es (Thema) ausgerichtet sein darf, sondern sich auch auf das Ich und die Gruppe, das Wir beziehen muss. Es gilt, die Balance zwischen zu viel Thema und zu viel Prozess zu finden.

1.1.2. Zum „Ich“

Ich-Identität **ist keine feste Konstante**, die man einmal erlangt und behält. Eine Antwort auf Fragen wie z.B. „Wer bin ich, was tue ich, was lasse ich, wo grenze ich mich ab, welche Aufgaben sind meine?“ bekommt man nur, wenn man diese mehr als einmal stellt und in verschiedenen Lebensphasen. Die **TZI** ist eine **aktive Form der Auseinandersetzung** mit der **eigenen Identität**. Sie fördert die Entwicklung der Ich-Identität, ohne der Vermessenheit zu verfallen, dieses Ich völlig neu kreieren zu können. Sie ermutigt den Menschen zu **mehr Eigenenergie**. Die Flexibilität des heutigen Lebens stellt hohe Ansprüche an die persönliche Autonomie. Diese Selbstverwirklichung findet in einer Umwelt statt. Diese formt unsere Identität, setzt uns aber auch Grenzen, die wir akzeptieren müssen. Selbstverwirklichung heisst darum auch, die Balance von Fremd- und Selbstbestimmung immer neu zu finden.

1.1.3. Zum „Wir“

Der Mensch ist **immer in sozialen Beziehungen**, auch wenn er allein und einsam ist. Diese Wir-Zugehörigkeit ist Voraussetzung und Ziel all unseres Denkens und Handelns. Dem sozialen Bezugsrahmen entnehmen wir unsere Wertvorstellungen, unsere Einstellung zum Leben überhaupt. Der soziale Bezug formt auch unseren Lebensstil und - nicht zu überhören - auch unsere Sprache. Wir sind immer eigenständig

und zugleich in Abhängigkeit zu anderen – autonom und interdependent zugleich, nennt das die TZI. Wer es gelernt hat, autonom zu sein, kann auch konstruktives Mitglied einer Gruppe sein. Dieses **Im-Leben-miteinander-verwoben-Sein** bringt gleichzeitig eine Vielzahl von **Problemen** mit sich. Probleme, die in der Bewältigung der Sachaufgaben liegen sowie in Kooperationsproblemen mit Partnern, mit Kollegen und Mitbürgern. Diese **offen anzusprechen**, im gemeinsamen Durcharbeiten zu mindern oder zu lösen, hat sich die **TZI zur Aufgabe** gemacht.

Dynamik und Hintergrund der Wir-Bildung haben in den letzten Jahren an Beachtung zugenommen. Erwachsenenbildung, Teamarbeit in Firmen, Schulen und Hochschulen mit Gruppenlernsystem sind fast zum selbstverständlichen Bestandteil des Lernens und Arbeitens geworden. Man hat einerseits die **grössere Effektivität** dieser Lern- und Arbeitsform entdeckt, andererseits ist dieser Trend zur Gruppe auch eine **Gegenbalance zur grösser werdenden Anonymität** unserer pluralistischen Gesellschaft.

1.1.4. Zum „Es“

Mit dem Thema (Es) wird das **formulierte Anliegen** bezeichnet, welches in der Gruppe bzw. zwischen zweien zur Sprache kommen soll. Auf ihm ruht der **Fokus der Aufmerksamkeit**. Ein Thema im TZI-Sinn drückt in seiner Bearbeitung die Grundaussage des Dreiecks aus. Der inhaltliche Schwerpunkt liegt immer an einem der Dreieckspunkte, zugleich steht er mit zwei anderen des Dreiecks in Berührung und behält diese im Auge, weil Gespräche in aller Regel alle Dreiecksaspekte tangieren bzw. in hohem Mass von diesen gesteuert werden. So ist nicht zu übersehen, dass bei der Klärung „rein“ organisatorischer Fragen, z.B. in einer Schule schon die unausgesprochene Frage „... und wie wird meine Stellung im neuen Konzept aussehen?“ mitschwingt. Sie trifft voll auf Hoffnungen, Wünsche und Befürchtungen, also auf den Beziehungsteil der Organisation. Wird diese Situation nicht wahrgenommen, ist die Konzentration zumindest gefährdet.

Das Anliegen, bei aller Sachlichkeit den Menschen ernst zu nehmen, ist mehr denn je von Bedeutung. Das Zusammenfügen von Ich, Wir, Es und Globe, besonders wenn es um ein Thema geht, motiviert zum Mitmachen und kann Konflikte reduzieren. In jedem Alltagsleben sind Anliegen, Interessen, Aufgaben, - also „Themen“ - die Anlässe, wofür wir miteinander in Beziehung treten. Ein Thema, eine Idee oder eine Aufgabe ist immer auch die stärkste Verbindung zu mir selbst und zu anderen.

1.1.5. Zum „Globe“

Zum Globe oder eben zum Umfeld gehören **Menschen, Dinge** und **Geschehnisse**, die **ausserhalb** der Person, der Gruppe und Sache liegen und in wechselseitiger Beziehung zueinander stehen. Die Beziehungen aller Punkte im Dreieck zum Globe sind keine Einbahnstrassen. Sie sind zweispurige Wege, auf denen es zu Konfrontationen kommen kann. Zudem bringt **jeder der drei Pole** seinen **eigenen Globe** mit.

Das **Ich** hat seine eigene spezifische Welt und seine eigenen Sichtweisen. Im **Wir** entsteht eine bestimmte Kultur und eine gemeinsame Sichtweise darüber, was wichtig und richtig ist und was nicht. Diese Gruppenkultur, ihre Normen und Werte, bilden den Globe der Gruppe. Schliesslich hat auch das **Es** seinen Globe, seinen Ausschnitt der Wirklichkeit, auf den es Bezug nimmt. So hat ein Krankenhaus, eine Schule oder eine Bank sein/ihr Umfeld, mit dem es/sie in Verbindung steht.

Der Einzelne und die sozialen Systeme stehen immer im wechselseitigen Austausch mit ihrem Umfeld. Diese nimmt Einfluss auf unser Verhalten, und umgekehrt sind Lernerfahrungen und die Reaktion darauf für die Umwelt spürbar. Je realistischer wir unser Umfeld wahrnehmen und einzuschätzen lernen, umso handlungsfähiger werden wir sein. Mit dem Globe konstruktiv umzugehen heisst auch, änderbare Dinge und Beziehungen von den unabänderlichen zu trennen.

1.2. Die vier Ebenen der TZI

Das Konzept der TZI kann mit einem vierstöckigen Haus verglichen werden. Die oberen Ebenen bauen dabei auf den unteren auf.

1.2.1. Ebene 1: Axiome

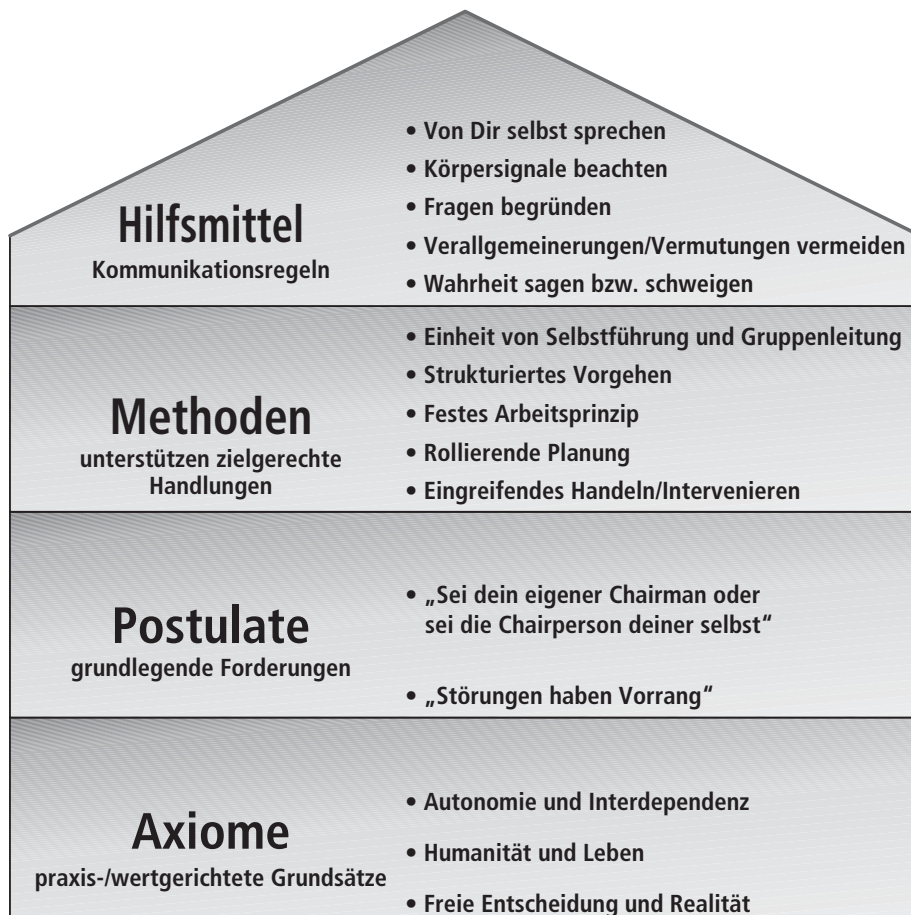
Wie jedes Handlungskonzept bedient sich auch die Methode der TZI einer **ethischen Grundlage**, die sowohl als antreibende Kraft aber auch als begrenzende zu verstehen ist.

Wenn wir eine **ethische Richtlinie** suchen, müssen wir Antworten auf folgende Fragen finden: „Wie will ich mit anderen leben, was will ich tun, was will ich nicht tun?“ Eine solche Richtlinie bilden die Axiome. In ihnen wird jeweils eine These und eine Gegenthese formuliert, die in einer Synthese zusammengeführt werden. Ihre Umsetzung in Alltagshandlungen ist Orientierung dafür, wie im Privatleben und im Beruf Entscheidungen getroffen werden. Das beginnt mit der Auswahl der Lebensmittel und anderer Konsumgüter, die wir kaufen, und führt ebenso zu Entscheidungen im gesellschaftlichen Umfeld und im politischen Handeln.

1.2.1.1. Autonomie und Interdependenz

„Der Mensch ist eine psychosomatische Einheit und ein Teil des Universums. Er ist darum gleichermassen autonom und interdependent (wechselseitig abhängig). Die Autonomie des Einzelnen ist umso grösser, je mehr er sich seiner Interdependenz mit allen und allem bewusst wird.“

Die Einheit dieses Gegensatzes wird in der **Synthese** der **„Bewusstheit“** zusammengeführt. Themen wie Nähe und Distanz, Abgrenzung und Annäherung, Innenperspektive und Aussenperspektive, Subjektorientierung und Realitätsorientierung durchziehen das ganze System der TZI und werden nicht als Pole auf einer eindimensionalen Linie gesehen, sondern als sich bedingende und zusammengehörende Gegensätze. Je mehr der Mensch sich und dieser Interdependenz bewusst wird und sich darauf einlässt, umso mehr Möglichkeiten hat er, das zu entwickeln, was in ihm angelegt ist.



Für **Lehrende** und **Lernende** bedeutet dies, dass die **eigene Meinung zählt**, dass diese und die **eigenen Gefühle** auch **formuliert** werden sollten und dass beide Seiten sich **getrauen, Kritik** anzubringen. Beide Seiten sollten lernen, sich selbst mit ihren Gefühlen, mit ihren Stärken und Schwächen, mit ihren Neigungen und Abneigungen zu sehen und sie sollen lernen zu entscheiden, wann und wie sie sich den Gruppenmitgliedern zeigen wollen.

1.2.1.2. Humanität und Leben

„Ehrfurcht gebührt allem Lebendigen und seinem Wachstum. Respekt vor dem Wachstum bedingt bewertende Entscheidungen. Das Humane ist wertvoll; Inhumanes ist wertbedrohend.“

Dieses Axiom hat einen unübersehbaren und sehr aktuellen Bezug zur Situation des Menschen in der heutigen Zeit, in der fast alles als machbar gilt. Nur: was von dem, was machbar ist, ist auch noch human? Was von dem hilft das Lebendige zu bewahren und zu fördern? Was bedeutet Respekt vor dem Wachstum? Wenn wir uns bei diesen Fragen vorwiegend auf die Dinge konzentrieren, die technisch möglich sind und mit denen wir die Welt ausbeuten und beherrschen, dann zerstören wir letztlich die Erde. Die Quintessenz liegt in der Erkenntnis, dass diese Fragen **bewertende Entscheidungen** verlangen und zwar von uns allen und nicht nur von irgendwelchen Experten. Die Synthese als Einheit dieser Gegensätze verlangt vom Menschen **persönliche Wertentscheidungen**.

1.2.1.3. Freie Entscheidung und Realität

„Freie Entscheidung geschieht innerhalb bedingender innerer und äusserer Grenzen. Erweiterung dieser Grenzen ist möglich!“

Mit dieser Aussage ergänzt das dritte Axiom die beiden vorausgegangenen. Es weist auf die **Bedeutung vorgegebener Grenzen für die freie Entscheidung** hin. Jeder Situation sind Grenzen gesetzt. Aber jede Grenzsituation zwingt uns auch zur Veränderung. Arbeitslosigkeit, Krankheit oder auch ein Lottogewinn verändern bestehende Grenzen im persönlichen Bereich. Politische Entscheidungen verändern Grenzen im gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Bereich. Wir sind aber nicht einfach Opfer dieser Grenzverschiebungen, sondern auch Beteiligte.

In der Synthese wird postuliert, dass die **Erweiterung der Grenzen** möglich ist. Diese Synthese hat durchaus auch eine problematische Seite. Sind wir auf bestimmten Gebieten nicht bereits an den Grenzen des Wachstums angelangt? Führen Grenzerweiterungen oder gar Grenzüberschreitungen in neue und verhängnisvolle Abhängigkeiten? Vielleicht versäumen wir es aber im Umgang mit Grenzen zu oft, den uns zur Verfügung stehenden Raum voll zu nutzen. Zu früh richten wir uns innerhalb vermeintlicher Grenzen ein. Zu wenig loten wir aus, welcher Raum uns zur Verfügung steht, ohne Schaden zu nehmen oder anzurichten.

Für **Lehrende** und **Lernende** bedeutet dies, dass sie lernen sollen, die **Grenzen** und **Möglichkeiten** der gegebenen Situation **realistisch einzuschätzen**. So können sie mit realitätsgerechten Erwartungen am Gruppengeschehen teilnehmen. Das bedeutet auch anzuerkennen, dass auch die anderen Mitglieder der Gruppe Bedürfnisse haben und ihnen das gleiche Recht zusteht, diese zu äussern und zu verfolgen. Das bedeutet allerdings auch zu lernen, „ich“ zu sagen. Wer sich immer im Hintergrund hält, übergeht einen Teil von sich selbst. Wer gelernt hat, aus: „Man soll immer Rücksicht nehmen!“ ein „Ich will jetzt Rücksicht nehmen!“ zu machen, sorgt für sich selber.

1.2.2. Ebene 2: Postulate

Damit die Axiome im persönlichen Leben und im Gruppengeschehen auch wirklich zum Ausdruck kommen können, hat Ruth Cohn ⁹ **zwei Forderungen**, welche sie existentielle Postulate nennt, formuliert

1.2.2.1. „Sei dein eigener Chairman oder sei die Chairperson deiner selbst“

Primär einmal bedeutet diese Aufforderung nichts anderes, als **sich selbst zu sein**. Betrachten wir einzelne Aussagen, wie sie Ruth Cohn in ihrem Buch „Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion“ formuliert hat, so stellen wir fest, dass dieses Postulat nichts mit Egoismus zu tun hat und nicht auf dem Buckel anderer durchgesetzt werden kann.

„Gebrauche deinen Geist, dein Wissen, deine Urteilskraft, deine Verantwortung, deine Denkfähigkeit. Wäge Entscheidungen sorgfältig ab. Niemand kann dir deine Entscheidungen abnehmen. Wir müssen uns untereinander klar aussprechen können und einander sorgfältig zuhören.“

„**Sei du selbst**“ ist der Ausdruck **menschlicher Individualität** und bedeutet u.a. sich der eigenen inneren Gegebenheiten und deren der Umwelt bewusst zu sein. Sich und andere wahrzunehmen und der eigenen Person, wie dem Gegenüber, Achtung und Respekt entgegenzubringen. Sich selbst, seine Aufgabe und die Umgebung ernst zu nehmen und Entscheidungen zu überprüfen.

So gesehen geht es beim Chairmanpostulat um die **Balance** zwischen den beiden Polen **Autonomie** und **Interdependenz**. Immer gibt es ein Innen und ein Aussen, ein Ich und ein Du und ein Ich und die Anderen. So gesehen geht es um **Eigenständigkeit** und **Hinschauen auf die Bedürfnisse anderer**, die in einem sich ständig bewegenden Verhältnis zu einander stehen. Es geht darum, gegenläufige Bedürfnisse im Leben miteinander in Verbindung zu bringen, ohne sie grenzenlos zu verwischen. Das zwingt uns, das Mühsame des Abwägens auf uns zu nehmen und jeweils adäquate Entscheidungen zu treffen.

1.2.2.2. „Störungen haben Vorrang“

Das zweite Postulat besagt zunächst nichts weiter, als dass auf **(Ver-)Störungen**, woher sie auch immer kommen, zu **achten** ist. Störungen fragen nicht nach Erlaubnis, sie sind einfach da. Sie schwächen unterschwellig die Konzentration

⁹ Ruth C. Cohn, Christina Terfurth (Hrsg.) (2001): *Lebendiges Lehren und Lernen, TZI macht Schule*. Verlag Klett-Cotta.

auf das eigentliche Vorhaben und binden Energie, die der Arbeit fehlt. Dabei spielt die Quelle der Störung keine Rolle. Sie kann verbunden sein mit Ärger, Schmerz, Abneigung oder Vorurteilen gegenüber Personen oder mit grosser Heiterkeit oder freudigen Ereignissen.

Dabei stellt sich die Frage, **wie man sie bewältigt**. Antipathien und Verstärkungen können den einzelnen lähmen und die Gruppe unterminieren. Unausgesprochen und unterdrückt bestimmen sie Vorgänge in Schulklassen, in Vorständen und Regierungen. Unterricht und Verhandlungen kommen auf falsche Bahnen oder drehen sich im Kreis. Entscheidungen entstehen dann nicht auf der Basis von realen Überlegungen, sondern unterliegen der Diktatur von Störungen, Antipathien zwischen den Teilnehmern, unausgesprochenen Interessen und persönlichen Gemütsverfassungen. Die Resultate sind dementsprechend geist- und sinnlos und oft destruktiv.

Zur grundlegenden **Arbeitshypothese der TZI** gehört, dass jeder Mensch und seine Sache wichtig sind, so gehört auch dazu, dass seine **Störungen** und seine **Leidenschaften wichtig** sind. Der deutsche Begriff der Störung ist besonders negativ gefärbt. Etwas an sich Gutes ist gestört. In der **TZI** steht der **Begriff** jedoch **für alles**, ob negativ oder positiv, was jemanden abhält, sich mit etwas zu beschäftigen oder am gemeinsamen Thema mitzumachen, obwohl man eigentlich möchte. Das kann ein störendes Ärgernis sein wie auch faszinierende Ablenkung, beides hindert uns auf seine Art am eigentlichen Vorhaben. So gesehen ist der Originaltext eigentlich treffender:

„Störungen und Betroffenheit haben Vorrang.“

Das Störungspostulat sagt aus, dass gute Lern- und Arbeitsergebnisse nur zu erreichen sind, wenn Lehrende und Lernende uneingeschränkt bei der Sache sein können, wenn Einzelne sich nicht mit einem Teil ihrer Aufmerksamkeit ausgeklinkt haben. Grundlegend ist natürlich, dass die TZI erlaubt, Störungen nicht nur zu erkennen, sondern sie zu thematisieren und auf sie zu reagieren.

Für die **pädagogische Arbeit** bedeutet dies, dass **Störungen im Unterricht berücksichtigt** werden müssen. Der Unterricht in unseren Schulen liegt im Einflussbereich von verschiedenen sozialen Umfeldern, die in den Schulalltag hineinwirken. Freizeit, Familie, Kollegen, Religion und der Alltag sind solche Umfelder, deren Einfluss sich in verschiedenartiger Weise in schulischen Unterricht hineinzieht und zu einer Unterrichtsstörung führen kann. Dem Lehr- und Lernprogrammdruck des Lehrers steht der Ventildruck der Lernenden gegenüber.

Die Realisierung dieses Postulates im Unterricht bringt die Konsequenz mit sich, dass ein Lernender den Unterricht unterbricht, wenn er nicht wirklich daran teilnehmen kann aus welchen Gründen auch immer.

Das steht natürlich im krassen Gegensatz zur sonst üblichen Unterrichtspraxis. Es stellt sich die Frage, ob eine Klasse noch arbeitsfähig ist, in der einzelne Mitglieder während des Unterrichts Störungen anmelden können? Es ist sicher schwierig für eine Lehrperson mit Störungen umzugehen, aber die Folgen der sonst üblichen Verdrängungen von Problemen

wiegen auf die Dauer wohl schwerer. Ein Verhalten der Lehrperson, das Störungen nicht aufnimmt, produziert Ängste und Aversionen, und im Endeffekt wird kaum noch etwas gelernt. Dieses Verfahren hält zwar im Moment das Thema auf. Aber **aufgenommene Störungen** lassen dann das



weitere Lernen erfahrungsgemäss umso **schneller** und **intensiver** fortgehen. Unter diesem Gesichtspunkt macht sich die Aufnahme einer Störung fast immer bezahlt.

Kroeger (1972,92) ¹⁰ bezeichnet es in diesem Zusammenhang als anmassend, über Probleme und Gefühle anderer (um der Sachlichkeit willen) hinwegzusehen, sind wir doch als Lehrer mit den Schülern über Wochen, oft Jahre hinweg auf engstem Raum zusammen.

1.2.3. Ebene 3: Methoden

In der dritten Ebene sind die Methoden, die zielgerichtete Handlungen unterstützen, aufgeführt:

- Einheit von Selbstführung und Gruppenleitung: Die TZI-Leitung versteht sich als funktionale und partnerschaftliche Leitung. Leiter sind Modellmitglieder, die sich mit ausgewählter Offenheit äussern.
- Strukturiertes Vorgehen: Themen und Aufgaben finden, setzen, formulieren und einführen. Betrachtet werden Gesamt-, Teil-, Neben- und Gegenthemen.
- Festes Arbeitsprinzip: Das TZI-Modell, dargestellt als das oben genannte Dreieck im Kreis, sowie die dynamische Balance sind Basis der Gruppenarbeit.
- Rollierende Planung: Strukturen im Prozess setzen, die das Vertrauen stärken. Die Planung ist zielgerichtet und prozessorientiert.
- Eingreifendes Handeln/Intervenieren mit dem Ziel: Bewusstheit, verantwortliches Entscheiden und Handeln sowie Sicherung der dynamischen Balance sind in jedem Fall zu wahren.

¹⁰ Helmut Reiser, Walter Lotz (1995): *Themenzentrierte Interaktion als Pädagogik*. Matthias-Grünwald-Verlag. Zitiert Kroeger (1972,92).

1.2.4. Ebene 4: Hilfsmittel

Die auf den unteren drei Ebenen basierenden **Kommunikationsregeln** bilden die vierte Ebene, das Dachgeschoss, und sind als Angebote zu verstehen, die helfen, eigenständiges Lernen zu fördern. Sie sind keine normative Forderung eines höher gestellten Leiters oder Vorgesetzten. Sie sind mehr als Aufforderung zur persönlichen Entscheidung und als Herausforderung an jeden Einzelnen gedacht, die Wirkung des eigenen Handelns selbst zu überprüfen. Dies wiederum bedingt die Notwendigkeit, innere und äussere Realität wahrzunehmen.

- Sprich von Dir selbst.
- Beachte die Körpersignale bei Dir und anderen.
- Wenn Du eine Frage stellst, sage weshalb Du fragst.
- Sei zurückhaltend mit Verallgemeinerungen und Vermutungen.
- Alles was Du sagst, muss wahr sein, doch nicht alles, was wahr ist, brauchst Du zu sagen.

1.3. TZI als Pädagogik

Die TZI ist weder eine „Lehre“, noch vertritt sie irgendein „Weltbild“ im Sinne einer vorgefassten Ideologie. Sie geht allerdings von einem **Menschenbild** aus, das auf dem Gedanken der **Freiheit** und **Freiwilligkeit**, der **Selbstverantwortung** und möglichst **umfassenden Entwicklung individueller Fähigkeiten und Bedürfnisse**, der **intellektuellen** wie der **gefühlsmässigen**, beruht.

Sie würdigt auch **subjektive Phänomene**, die also nur von der Person selbst als eine Realität wahrgenommen werden. Subjektiv erfahrbare Leiden oder Kranksein ohne objektiven Befund erhält somit seine Berechtigung. Objektives und Subjektives soll zusammengeführt werden und gleichwertig sein. In der Pädagogik bedeutet dies z.B., dass sich zu den objektiven Fragen „Wie lautet unser Auftrag? Was ist unser Lernziel“ sich die subjektiven „Was bedeutet dieser Auftrag, dieses Lernanliegen für mich? Was geht er/es mich persönlich an? Wie viel Angst oder Freude macht er/es mir?“ hinzugesellen.

Auf diesem Hintergrund richtet sich die TZI u.a. an Menschen, die wissen wollen, wie man Arbeits- und Lernsituationen so strukturieren kann, dass die Menschen nicht nur vom Kopf her beteiligt sind, sondern sich als **ganze Person** ernst genommen fühlen. Das Kommunikationsmodell, welches die Psychotherapeutin Ruth C. Cohn auf dieser Grundlage entwickelt hat, dient unserer Schule als Grundlage bei der Entwicklung des eigenen pädagogischen Profils.

Die **TZI ist eine Pädagogik**, weil sie die Grundelemente jeder Pädagogik ausführt:

- eine Vorstellung von **Werten**, die im Erziehungs- und Bildungsprozess realisiert werden;
- ein Modell, wie **Beziehungen** im Prozess entwickelt werden;
- eine Vorstellung von **Kooperation** an einer gemeinsamen Sache, die persönlich und gesellschaftlich bedeutungsvoll ist.

In diesem Sinne wird das pädagogische Konzept als ein Zusammenhang von Fragen, Überzeugungen und Vorgehensweisen in der praktischen pädagogischen Arbeit verstanden. Dabei konzentriert sich die TZI auf entscheidende Impulse und operative Regeln. Sie hält aber bewusst Platz frei für die Subjektivität des Handelnden.

Die weiter vorne beschriebene Sichtweise der **Vorgängigkeit der Praxis gegenüber der Theorie** gilt **auch** für die **Pädagogik**. Pädagogisches Handeln lässt sich nicht aus pädagogischen Theorien „ableiten“. Ableiten würde in diesem Fall bedeuten, dass aus einer theoretischen Einsicht sich eindeutig die Notwendigkeit einer bestimmten Handlung ergäbe und grundsätzlich die Möglichkeit bestünde, praktisches Handeln von theoretischen Überlegungen vollständig zu bestimmen. In der Pädagogik erfolgt deren Durchführung nicht mit Hilfe exakt planbarer Arbeitsabläufe, sondern durch Menschen, die zueinander in Beziehungsprozessen stehen. Das Handeln hat hier eine so hohe Eigendynamik, dass es nicht mehr als Durchführung einer Konstruktion denkbar ist. Dies gilt für alle pädagogischen Methoden, welche nur diese (und für alle Lernenden) zur Zielerreichung vorsehen. Der Gestaltung des Unterrichts, dem Verhältnis zwischen Lernbegleitern und Lernpartnern, der Zusammenarbeit zwischen den Lernbegleitern und der Organisation des innerschulischen Betriebes kommt in der TZI somit eine grosse Bedeutung zu.

Ruth Cohn hat **grosse Unterschiede** festgestellt zwischen dem **Lernen in therapeutischen Gruppen**, wo dieses als ungeheuer anregend und nutzbringend erlebt wurde, und dem **Lernen von Studenten in Hörsälen**, das von diesen als trocken, nicht bereichernd und als erdulnd geschildert wurde. Bei der Suche, was diese Unterschiede bedinge, fiel ihr auf, dass die **Lebendigkeit gruppentherapeutischen Lernens** vor allem mit einer **achtungsvollen Einstellung zur Gefühlswelt** und mit dem **persönlichen Befinden** des Einzelnen zu tun hat. Gefühle werden als ureigenstes Anrecht der Menschen respektiert. Das **Gruppenklima** ermutigt die Teilnehmer, Gefühle wahrzunehmen und auszudrücken.

Die **Frage von Ruth Cohn** war nun:

Kann man das leidenschaftliche Interesse, das den gruppentherapeutischen Raum erfüllt, in das Klassenzimmer versetzen?

Sie hatte nämlich den Eindruck, dass Gefühle im Klassenzimmer kaum einen angemessenen Platz fänden. Der Lehrer könnte doch sowohl sich selbst als auch seinen Schülern das Recht auf die Bewusstheit der eigenen Gefühle zubilligen und an die Stelle der heimlichen Sabotage von Gefühlen ein offenes Anrecht der Menschen auf Gefühle setzen.

TZI als pädagogisches System zu begreifen und anzuerkennen würde allerdings scheitern, wenn die bestimmte Anwendung der TZI in der Arbeit in persönlichkeitsbezogenen Gruppen der Erwachsenenbildung mit der Arbeit im Klassenzimmer gleichgesetzt würde. In der persönlichkeitsbezogenen Gruppenarbeit treffen sich die Personen freiwillig, um zuvor angekündigte Themen aus dem persönlichen und/oder beruflichen Leben zu bearbeiten. In diesen Gruppen kann eine grosse Intensität und Dichte an Erfahrungen und in der

Kommunikation gemacht werden. Diese Erfahrungen können nicht einfach auf andere Anwendungsgebiete übertragen werden. Und es wäre falsch, wenn sich diese nicht einstellen, zu meinen, dass dann eigentlich keine „richtige“ TZI geschehe.

TZI als Kommunikationsmodell für die Schule hat zum Ziel, das Stofflernen und die Persönlichkeitsförderung zu vereinen. Arbeiten und Lernen und Lehren in Gruppen, die sich mit einem Thema beschäftigen, soll so verwirklicht werden, dass sich der Einzelne (Ich) mit seinen Wünschen, Bedürfnissen und Ängsten aufgehoben fühlt und die Gruppe als Lern- und Lehreinheit mit ihren Vorteilen zur Geltung kommt. Der einzelne Lernende und Lehrende (Ich), das Thema (Es) und die Gruppe (Wir) sind als Unterrichtseinheit umgeben von einem Umfeld (Globe). Dieses wiederum ist beeinflusst von Konventionen und Normen und u.a. mit Bedingungen des Raumes und der Zeit.

1.4. „Lebendiges Lernen“

Die beiden Begriffe „**themenzentriert**“ und „**Interaktion**“ besagen, dass mit dieser Methode

- **inhaltsbezogenes, sachliches Arbeiten** und
- die gleichzeitige **Berücksichtigung** der **zwischenmenschlichen Beziehungen** aufeinander abgestimmt werden.

Im **Mittelpunkt** dieses pädagogischen Konzeptes stehen somit der **Mensch** und sein **Lernen**. TZI will **Lernprozesse anregen** und **gestalten**, wobei es ihr um den spezifischen Begriff des „**Lebendigen Lernens**“ geht. Hierbei geht es nicht um Auswendiglernen, um Eintrainieren oder technisches Üben.

„**Lebendiges Lernen**“ wird verstanden als:

- ein Lernvorgang, der den **ganzen Menschen** umfassen soll, also „ganzheitlich“ angelegt ist. Gemeint ist, dass auf „Kopf und Herz“ Wert gelegt wird.
- **Verbindung** von **Intellekt** und **Gefühl**, von **Geist**, **Seele** und **Körper**. Es geht um ein gemeinsames sich Bemühen um eine wechselseitige Verständigung im Blick auf ein gemeinsames Ziel.

Wichtige **Merkmale** dieses Lernbegriffs sind

- die weitgehend **selbstbestimmte Aktivität des Lernenden** (und nicht das zwingende Einhalten einer vorgegebenen Methode zur Erreichung des Lernziels);
- seine **subjektive Bezugnahme** zum **Lerngegenstand**;
- seine **innere Beteiligung** am **Lernprozess** sowie
- der **soziale Kontext**, in den der Lernvorgang einbezogen ist.

In traditionellen Bildungsinstitutionen mit ihrem Verständnis von Lernen wird in der Regel nicht nach Bezügen und Bedeutung der Sache für die Lernenden gefragt. In der TZI werden der **subjektive Bezug zum Lerngegenstand** und die **persönliche Betroffenheit** des Lernenden ernst genommen. Dabei werden seine bei der Beschäftigung mit der Sache auftauchenden Gefühle und Ideen als wichtige Mittei-

lung zum Lerngegenstand verstanden. Die TZI geht davon aus, dass nicht nur objektive Wahrnehmungen, sondern dass auch **subjektive Phänomene**, die also nur von der Person selbst wahrgenommen werden, glaubwürdig sind. Wobei auch die Dimension der Sache zu ihrem Recht kommen muss, so dass der Lernprozess als anzustrebendes Gleichgewicht zwischen Subjektivität und Sachlichkeit gesehen wird. Damit wird deutlich, dass der subjektive Bezug zur Sache deren Objektivität nicht verleugnen und der Lerngegenstand seinen Eigenwert nicht verlieren darf.

Über den subjektiven Zugang zum Gegenstand kann allerdings ein Aneignungsweg beschränkt werden, der ein besonderes Verhältnis zwischen dem Lernenden und dem Lernstoff herstellt und somit Sachangemessenheit und Personenbezogenheit zusammenführt.

Diese **Wechselwirkung** zwischen **Subjektivität** und **Sachlichkeit** wird durch die **Dynamik des Interaktionsgeschehens** in der **Gruppe** erweitert. Durch das Lernen in der Gruppe, und Lernen in der Bildungsinstitution Schule erfolgt immer auch in der Gruppe, hat der jeweilige subjektive Bezug des Einzelnen zum Lerngegenstand in der Zusammenarbeit mit den anderen Lernenden einen spezifischen Einfluss. Dadurch kann die Sache bzw. das Thema oder der Lerngegenstand eine neue Bedeutung erhalten. **Dieser Lerngegenstand erhält also zum einen eine besondere Akzentuierung durch die jeweils subjektiven Bezüge der einzelnen Lernenden und zum anderen durch die Dynamik der Gruppeninteraktion.** Die Beziehungsdynamik akzentuiert die Art und Weise der inhaltlichen Arbeit und andererseits akzentuieren die Lerngegenstände das Geschehen in der Gruppe.

Aus dieser Sichtweise heraus sind **Inhalts- und Beziehungsaspekte nicht** voneinander zu **trennen**. TZI findet also erst dort statt, wo ein „neutraler“ Sachverhalt zu einem „formulierten Anliegen“ gemacht wird. Das „Es“ und das „Thema“ sind somit nicht identisch. Ersteres betrachtet den Lerngegenstand von seiner sachlich-neutralen Seite her, währenddem erst durch die Bezugnahme der Gruppe aus dem nüchternen Sachverhalt ein interessenbezogenes Anliegen und somit ein „Thema“ wird.

Das Reflexionsmodell des „Dreiecks in der Kugel“ ist ein Lernen mit unterschiedlichen Perspektiven und Verknüpfungen, in dem es um Zusammenhänge zwischen Subjekten, Beziehungen, Sachen und Kontexten geht, die im Lernvorgang Beachtung finden soll.

Damit ist ein **Zugang zur TZI** mit Hilfe des Leitbegriffs des „**Lebendigen Lernens**“ und des „**Dreieck-Kugel-Modells**“ hergestellt.



1.5. Autonomes Lernen

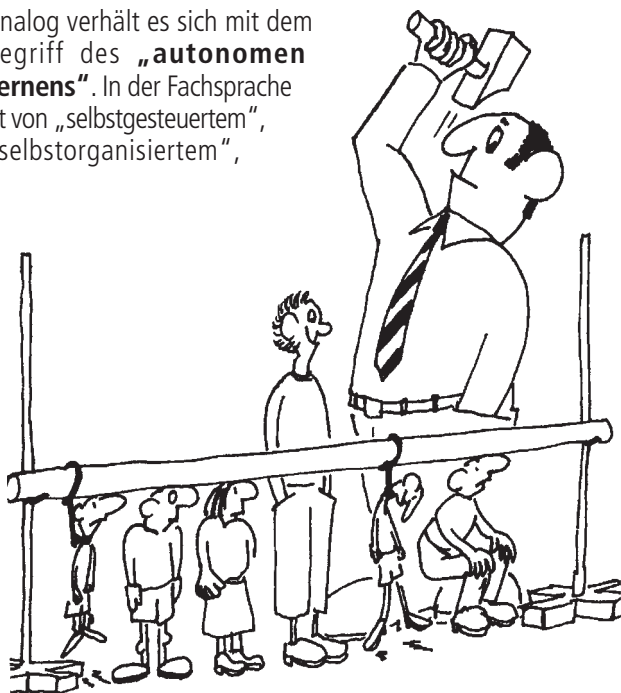
In einem Kommentar zur Umsetzung des neuen Berufsbildungsgesetzes hält Ursula Renold (Stv. Direktorin BBT) u.a. folgendes fest:

Die Förderung von Sozial- und Persönlichkeitskompetenzen, selbstgesteuerten Lernprozessen sowie die Vorbereitung auf das lebenslange Lernen – wie es neu im Gesetz gefordert wird - bedingt neue Formen der Qualifikationsverfahren (Prüfungen).

Aufgrund dieser Ausführung gehe ich davon aus, dass auch den Verantwortlichen im BBT selbstgesteuertes Lernen ein Anliegen ist.

Für den **lernerzentrierten Unterricht** gibt es eine Vielzahl von Begriffen, wie „schülerzentrierter“ (Wagner 1976), „demokratischer“ (Lewin, Lippitt & White 1939), „nicht-direktiver“ (z.B. Flanders 1970), „personenzentrierter“ (Rogers 1974) und „sozial-integrativer“ (Tausch & Tausch 1973) ¹¹ Unterricht. Ihre Gemeinsamkeiten bestehen in dem Bestreben nach einer **besseren, „menschlicheren“ Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden**, in der eine grössere Selbst- und Mitbestimmung möglich ist. Der Unterricht wird als „lernerzentriert“ bezeichnet, weil hier der **lernende Mensch im Mittelpunkt des Lernprozesses** steht.

Analog verhält es sich mit dem Begriff des **„autonomen Lernens“**. In der Fachsprache ist von „selbstgesteuertem“, „selbstorganisiertem“,



„selbstbestimmtem“ oder eben „autonomen“ Lernen in vorbereiteter und gestalteter Umgebung innerhalb eines bedingten Rahmens die Rede. Hier besteht die Gemeinsamkeit in dem Bestreben, dem Lernenden in bestimmten Lernphasen das Ausmass seiner **Selbstbestimmung** und **Selbstentscheidung** zu beschreiben und auch zuzugestehen. Dabei geht es vor allem um die **eigenständige Strukturierung**

und **Ordnung** (z.B. Zeit, Ort, Lerninhalte, Lernschritte, Lernmethoden, Lernmittel und Lernpartner) des **Lernprozesses** und in einem weiteren Schritt auch um die verstärkte **Selbstbestimmung** hinsichtlich der **Lernziele** sowie vermehrte **Selbstbewertung** des **Lernerfolges**. Durch diese Berücksichtigung der Lerninteressen, Lernfähigkeiten und der unterschiedlichen Voraussetzungen des Einzelnen und durch die Übertragung der Verantwortung und Steuerung des Lernprozesses an den Einzelnen steigt die **Lernmotivation**.

Im **autonomen Lernen** wird also der **Lernprozess vom Lerner weitestgehend selbst bestimmt**. Der Lernende regelt seine inneren und äusseren Lernaktivitäten selbst im Sinne eines bewussten, planmässigen, zielgerichteten Lernens. Autonomie oder Selbststeuerung wird oft als Gegenpol zur Fremdsteuerung verstanden. Dabei ist ein **völlig autonomes Lernen** ebenso **Utopie**, wie es **kein Lernen** gibt, das **ausschliesslich fremdgesteuert** ist. Genau betrachtet, ist Lernen immer zumindest partiell selbstorganisiert. Die Lernenden müssen den Lerninhalt umstrukturieren, um ihn aufzunehmen. Ausserdem haben sie immer die Möglichkeit, das zu Lernende offen oder zumindest für sich selber zu kritisieren oder gar abzulehnen.

Das, was und wie die Lernenden lernen, wird u.a. auch eingeschränkt durch **Spielregeln**. Diese betreffen zum einen das Material, zum anderen das soziale Miteinander. Das Lernen von respektvollem Umgang mit sich und der Welt ist denn auch ein wichtiger Grundpfeiler im pädagogischen Konzept einer Schule. Es lässt sich konkret durch das Ausmass beschreiben, in dem die Lernenden in der Gruppe oder allein selbstbestimmt entscheiden können, was und wie sie lernen. Im Folgenden sind die wichtigsten **Bereiche** aufgeführt, über welche die **Lernenden entscheiden** können sollten:

- a) Lernaufgaben und Lernschritte
- b) Regeln der Aufgabenbearbeitung (Individuum und Gruppe)
- c) Lernmittel, Lernmethoden oder Lernwerkzeuge
- d) Zeitliche Investitionen und Wiederholungen bei der Bearbeitung der Aufgabe
- e) Form des Feedbacks und der Expertenhilfe
- f) Soziale Unterstützung durch Kollegen und Lernpartner

Ich möchte an dieser Stelle noch einmal festhalten, dass **es kein radikales selbstbestimmtes Lernen** gibt, da es in allen genannten Bereichen keine maximale Entscheidungsfreiheit gibt. Faktisch wird jeder Lernende immer mit konkreten Begrenzungen seiner Selbstbestimmung konfrontiert, sei es, dass die von ihm gewünschten Lernprogramme nicht existieren oder nicht zur Verfügung stehen, dass die bevorzugten Lernberater nicht unmittelbar zur Verfügung stehen oder dass auch nur die Zeiten oder Orte nicht wunschgemäss sind. Sehr oft ist die grundlegende Selbstbestimmung über die Lernaufgabe schon dadurch entscheidend eingeschränkt, dass der Lernende durch berufliche oder andere Anforderungen und Erwartungen seiner Umgebung lernen „soll“ oder „muss“, bestimmte Aufgaben bewältigen oder anschliessend seine Kompetenzen in Prüfungen nachweisen muss. In diesem Zusammenhang ist auch die Rede von fremdverlangter Leistung.

¹¹ Siegfried Greif, Hans-Jürgen Kurtz (Hrsg.) (1998): *Handbuch Selbstorganisiertes Lernen*. Verlag für angewandte Psychologie. Göttingen. Zitiert Wagner (1976); Lewin, Lippitt, White (1939); Flanders (1970); Rogers (1974); Tausch, Tausch (1973).

Beim **autonomen Lernen** handelt es sich **nicht** um ein **universelles Konzept für alle Lernaufgaben**. Transfertraining, unangenehmes und anstrengendes Lernen von Routineaufgaben, Lernen, in welchem emotionale Prozesse im Vordergrund stehen und das Lernen aus Fehlern werden beim autonomen Lernen nicht oder nur schlecht berücksichtigt. Weiter geht es auch nicht darum, an die Stelle sogenannter „alter“ Unterrichtstile und Vorschriften einfach neue zu setzen, z.B. „alle müssen die Aufgabe allein und selbstständig bearbeiten“, da diese im Grunde ebenso autoritär sind. Ein **wesentliches Ziel des autonomen Lernens** ist ja gerade die **Offenheit für alle Tatsachen**, nicht nur für solche, die der Theorie oder der Ideologie entsprechen. Deshalb darf aus autonomem Lernen nicht wiederum eine Doktrin werden, die vorschreibt, was sein soll, und uns daran hindert zu sehen, was ist.

Trotz diesen erwähnten Einschränkungen erscheint es sinnvoll, das Ziel autonomen Lernens aufrecht zu erhalten. Aus Ergebnissen der pädagogischen Psychologie, Entwicklungspsychologie und Motivationspsychologie gibt es eine Vielzahl von Hinweisen, dass – zumindest in unserer Kultur – die **Erweiterung der Selbstbestimmung beim Lernen für die Motivation und Leistung sehr förderlich** sein kann. Die Notwendigkeit zu pragmatischen und sozialen Kompromissen lässt sich erfahrungsgemäss sehr gut vermitteln.

Um dies zu verdeutlichen, bediene ich mich eines Auszuges aus dem Buch von Bruno Krapf: „Aufbruch zu einer neuen Lernkultur“, Haupt Verlag ¹²:

*Einige Lerntätigkeiten lassen sich leicht in der Beschreibung der Vorbereitungserfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern ablesen. Wenn sie neue Unterrichtsinhalte in den Stoffplan integrieren wollen, **wählen sie** recht rigoros das aus, was ihnen dienlich erscheint. Dann **lesen** sie in den meisten Fällen, sie **bearbeiten** das Gelesene, **schreiben** sich wichtige Stellen heraus oder streichen sie mindestens an. Sie stossen auf Interessenschwerpunkte und ergänzen ihre Informationen. Besonders willkommen sind Bild- und Tondokumente. Auch da wird **gesichtet und aussortiert**. Vieles wird **weggelegt**. In eigener Anordnung und Logik verschaffen sich Lehrende einen Überblick und prägen sich zentrale Aspekte ein. Dabei benützen sie Notizen oder Auszüge als Gedächtnisstützen. Immer wieder hört man die Behauptung, bei der Einführung eines neuen Lehrmittels müsse man mindestens einmal das ganze Buch mit einer Klasse durchgearbeitet haben, bevor man den neuen Stoff genügend beherrsche. Durch das Lehren selbst würde man schliesslich die nötige Sicherheit gewinnen. Es sei nur am Rande vermerkt, in welcher hoffnungsloser Lage die Lernenden sind, die trotz der weit geringeren Vorbildung den Stoff schon in einem Durchgang beherrschen sollten.*

*Die Banalität der Erkenntnis liegt darin, dass alle Lehrerinnen und Lehrer diese Lerntätigkeiten beherrschen, die Lernenden aber in ganz seltenen Fällen die Gelegenheit haben, solche Lerntätigkeiten während der Unterrichtszeit zu praktizieren. **Die Lernenden müssten in der Schule das tun, was Lehrerinnen und Lehrer bei ihrer Vorbereitung tun:** Auswählen, das weglegen, was ihnen als wenig sinnvoll erscheint, lesen anstreichen, zusammenfassen, anschauen,*

sich anhören, ordnen, gruppieren, darstellen, erzählen, lehren, mit Hilfe von Gedächtnisstützen weitererzählen usw.

Bei der Lernvorbereitung würden sich Lehrerinnen und Lehrer so organisieren, dass viele solcher Tätigkeiten in den kommenden Schulstunden zum Lernen führen würden.

Die **pädagogische Psychologie** hält heute übereinstimmend fest, dass die **Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche günstig** sind, wenn sie **hohe Wertschätzung** geniessen und **Pädagogen nur niedrig bis mittelstark lenkend** eingreifen. Dies fördert eine positive emotionale Beziehung zwischen den Jugendlichen und Pädagogen. Es ist nachgewiesen, dass sich in einer solchen Atmosphäre **empathiefähige, kooperative** und **selbstständige** Persönlichkeiten entwickeln.

Die **TZI** mit ihrer **lebensfördernden Ethik** (Ehrfurcht gebührt allem Lebendigen und ihrem Wachstum - Wert- und Sinnhaftigkeit unseres Daseins) bietet aus diesem Selbstverständnis heraus den dazu **nötigen Rahmen**.

1.6. Kompetenzen eigenständiger Lerner

Auf der Grundlage der bisherigen Forschung erweisen sich eigenständig (autonom) lernende Lerner als Experten des Lernens, **sofern sie in ihrem Weg dahin von kompetenten und erfahrenen Lernbegleitern/-beratern unterstützt und gefördert werden**. Eigenständige Lernende lassen sich durch folgende Kompetenzen charakterisieren:

Kognitive Kompetenz

Eigenständig Lernende sind fähig, differenziert zu denken, beweglich, Probleme zu lösen und verfügen über ein gut organisiertes Wissen. Sie

- setzen sich selbst Ziele;
- beobachten genau;
- planen zielgerichtet;
- nutzen verschiedene Informationsquellen;
- verstehen vertiefter;
- entwickeln verschiedenen Lösungswege;
- verfügen über ein reiches Repertoire an Strategien.

Kommunikative Kompetenz

Eigenständig Lernende können sich ausdrücken und mit anderen verständigen. Sie

- stellen Fragen;
- berichten über eigene Erfahrungen;
- tauschen mit anderen Erfahrungen aus;
- sie vertreten eigene Meinungen und Standpunkte;
- hören anderen zu und lernen daraus.

Soziale Kompetenz

Eigenständig Lernende verstehen es, von anderen und mit anderen zu lernen. Sie

- beobachten andere;

¹² Merkblatt aus der Psychologischen Praxis Karl Aschwanden: „Haupttätigkeiten des Lernens“. Zitiert Bruno Krapf: „Aufbruch zu einer neuen Lernkultur“. Haupt Verlag.

- fordern andere fragend und vergleichend heraus;
- helfen anderen;
- beraten andere;
- arbeiten mit anderen zusammen.

Motivation

Eigenständig Lernende sind an der Sache und am Lernen selbst interessiert. Sie sind antriebsstark und intrinsisch motiviert. Sie

- entwickeln eigene Interessen;
- tun etwas aus eigenem Antrieb;
- setzen ihrem Lernen selbst Ziele;
- arbeiten ausdauernd aus Freude an der Sache.

Metakognitive Kompetenz

Eigenständig Lernende verfügen über Strategien, eigene Strategien und eigene Erfahrungen zu nutzen und daraus zu lernen. Sie

- verstehen es, ihre eigenen Stärken und Schwächen einzuschätzen;
- steuern, beobachten und kontrollieren sich selbst beim Ausführen einer Handlung;
- denken über ihr Lernverhalten nach;
- reflektieren über Mittel-Zweck-Zusammenhänge.

1.7. Auswirkungen auf die Unterrichtspraxis

Jede Schule hat den Auftrag, Wissen zu vermitteln. Dieser Satz mag trivial anmuten. Er sollte allerdings Überlegungen für die Unterrichtspraxis beinhalten, wie denn dem Schüler das Wissen zugänglich gemacht wird, hängt davon doch in hohem Mass der Lernerfolg ab.

Der **Mensch** kann in der Schule nur dann **richtig lernen**, wenn er

- mit **Freude** lernt,
- auf dieses **Lernen vorbereitet** wird und
- auch seine **eigene Lernsituation** einigermaßen überblickt.

Der Lernende muss vorerst einmal lernen, wie man überhaupt lernt, und er lernt nur, wenn er auch zur Lernbereitschaft geführt wird.

Es muss ihm gezeigt werden, wie man Wissen bilden und was man tun muss, damit man dieses Wissen auch behalten kann. Ohne diese Grundsätze ist jedes Lernen sinnlos.

Wissensvermittlung ohne eingeübte Lerntechnik (was nicht damit getan ist, dass die Lernenden einmal in Lern- und Arbeitstechnik unterrichtet werden) gleicht zu sehr dem „unschönen“ stopfen der Gänse.

Durch die Berücksichtigung der Lerninteressen, Lernfähigkeiten und Lernprobleme des Einzelnen, aber auch durch die Übertragung der Verantwortung und der Steuerung der Lernprozesse an den Einzelnen sollen sich die Lernkompetenz, das Selbstvertrauen und das Selbstwertgefühl entwickeln. Eine neue oder andere Qualität der sozialen Betreuung des Lernenden durch den Lehrenden entsteht durch die Rückmeldung über den Lernerfolg, die Beratung des Lernenden mit der gemeinsamen Erörterung des Lernzieles und Lernweges.

Diese Art von **dialogischen Lehr- und Lernprozessen** bringt auch Interventionen auf der **metakognitiven Ebene** mit sich. Der offene Unterricht wird dadurch verstärkt. Einwegkommunikation im Frontalunterricht wird immer häufiger durch Lehr- und Lerndialoge abgelöst. Wo dies nicht geschieht, behindert der lehrerzentrierte Unterricht mit grosser Wahrscheinlichkeit die Entwicklung der Eigenständigkeit der Lernenden. Lernprozesse und Lernerfahrungen werden analysiert und besprochen, der Lehrende wird immer mehr zum Lernberater.

Die Entwicklung eigenständiger Lerner hat **Auswirkungen** auf den **Lektionenrhythmus**. Ein **starrer 45-Minuten-Rhythmus** ist mit dieser **nicht vereinbar**.

Um selbstgesteuertes, autonomes Lernen und somit die Selbstverantwortung der Lernenden zu fördern, braucht es eine **Unterrichtsgestaltung**, welche die Jugendlichen im Erreichen dieser Kompetenzen unterstützt. Der Unterricht, der zur gleichen Zeit von allen das Gleiche verlangt, tritt zugunsten eines Unterrichts zurück, der die **Lernenden zu selbstständigem Handeln anregt** und ihre **individuellen Möglichkeiten** berücksichtigt. Im Unterricht werden dabei vermehrt **Leistungen an komplexen Aufgaben** erbracht, die **Erfahrungslernen** zulassen und deren Auswertung umfassen. So wird Lernen vermehrt als individuell gesteuertes und selbstverantwortetes Handeln wahrgenommen.

Natürlich kann nicht behauptet werden, dass diese Ansätze einer veränderten Unterrichtspraxis in jeder Hinsicht der bisherigen überlegen wäre. Es gibt auch keine Hinweise dafür, dass auf diesen Wegen ohne weiteres mehr oder Besseres geleistet wird. Zweierlei kann aber sicher gesagt werden: Sie sind besser geeignet, die **eigene schulische Arbeit als sinnhaft zu erleben** (was vielleicht doch mehr und bessere Leistung zulässt), und sie sind eine notwendige **Bedingung** dafür, **selbstständig** zu werden.

In allen Formen des Unterrichts werden sich aber die Lehrpersonen und Lernenden über ein prozess- und produktbezogenes Verständnis von Leistung einigen müssen.



1.8. Lerntechnik

„Schüler lernen und lernen, ohne das Lernen zu lernen“.

In diesem Satz sind die meisten Lernprobleme der so genannten faulen und vermeintlich interesselosen Schüler zusammengefasst. Dabei haben eben **viele** das **Lernen nicht gelernt**, bzw. ihren **Lerntyp nicht gefunden**. Dadurch werden Lernende oft gedemütigt und als untalentierte abgestempelt und somit häufig ihrer Hoffnungen beraubt. Sie gelten dann im wahrsten Sinne des Wortes als „unverbesserlich“. Ein Ziel der Lerntechnik ist, solche doch eher menschenfeindliche Vorurteile und ihre Folgen abzubauen. In aufeinander abgestimmten Etappen werden die hauptsächlichsten Schwierigkeiten beim Lernen aufgegriffen und dem Schüler, nachdem er seinen Lerntyp gefunden hat, Lösungswege aufgezeigt. Solche können u.a. in den Bereichen Konzentration, Prüfungsvorbereitung, Prüfungsängste oder Lernorganisation betreffen.

Von entscheidender Wichtigkeit für den Lernerfolg in den Lerntechniken ist deren **konsequente Integration in den „normalen“ stundenplanmässigen Unterricht**, also der direkte Praxisbezug. Das erarbeitete Wissen soll zur Anwendung kommen und auf seine Wirksamkeit hin überprüft werden.

1.9. Anforderungen an die Lehrperson

Lebendige Lernprozesse verlaufen nicht gradlinig. Sie bedürfen deshalb der **rollenden Planung** unter Einbezug der Beteiligten. Wichtig für die **Lehrperson** ist, dass sie

- genau weiss, was sie will (inhaltliches/strukturelles Vorgehen, Methode, Lehrmittel usw.);
- grosse Freiheit im Zugang zum Lerngegenstand erlaubt;
- strukturelle Vorgaben macht, die Eigeninitiative und Selbstverantwortung ermöglichen und fördern (z.B. Transparenz der eigenen Anliegen, Themasetzung, Beeinflussbarkeit der Inhalte, Verfahren und Medien, Feedbackmöglichkeiten);
- über ein grosses Methodenrepertoire verfügt, das selbst erlebt, erfahren und geübt wurde;
- sich als Modell verhält, insbesondere klar ist in ihren Aussagen (Übereinstimmung von verbaler und nonverbaler Botschaft, Echtheit, Wahrhaftigkeit).

Schülerorientierter Unterricht heisst für den Lehrer oder die Lehrerin, mit der **Schulklasse als sozialer Gruppe** zu arbeiten und sie zu fördern und nicht mit einer Anzahl konkurrierender, rivalisierender und untereinander beziehungsloser Lernender „Unterricht zu veranstalten“.

Auf dem Hintergrund der **TZI** lassen sich weitere spezifische Anforderungen ableiten. Es gilt, eine dynamische **Balance zwischen dem Ich, dem Es und dem Wir** anzustreben.

Die Betonung des Ich schliesst ein:

- Die Lehrperson ist zugleich Sachautorität und wichtiger Teilnehmer der Klasse; sie gehört dazu.
- Die Lehrperson muss sich der Übertragung und Gegenübertragung bewusst sein und damit umgehen können.
- Die Lehrperson sollte auf Gefühle und Interessen der Lernenden ernsthaft eingehen und nicht nur auf gute und schlechte Leistungen.

Die Betonung des Themas (Es) schliesst ein:

- Die Lehrperson soll den Lernenden helfen, den persönlichen Bezug zum Thema zu finden. Wo liegen bei jedem einzelnen die emotionalen und intellektuellen Beziehungspunkte zum Thema.
- Die Lehrperson sucht die Motivation der Lernenden. Sie fragt nicht, wie die Lernenden motiviert werden können.

Die Betonung der Schulklasse (Wir) schliesst ein:

- Die Lehrperson hält Möglichkeiten zur Kooperation offen und verstärkt so das Wir-Gefühl in der Klasse.
- Die Lehrperson hält die Lernenden dazu an, für ihre Handlungen, Entscheidungen, Gefühle und Konflikte die Eigenverantwortung zu übernehmen. Mit der Zunahme der Kompetenz zu mehr Gefühlssicherheit und Eigenverantwortung wächst die Einsicht, den anderen Gruppenmitgliedern die gleichen Fähigkeiten zuzugestehen. Dies wiederum verstärkt das Wir-Gefühl in der Gruppe.
- Die Lehrperson verstärkt das Wir-Gefühl in der Gruppe, wenn sie gezielt Gruppenthemen aufgreift und in den Unterricht aufnimmt.

Jede Lehrperson sollte fähig sein, ihre Vorstellungen zu den Möglichkeiten der eigenen Arbeit mit der TZI im pädagogischen Arbeitsfeld zu entwickeln. Dabei ist es wichtig, dass sie sich auf das Essenzielle der TZI konzentriert:

- **subjektive** und **objektive Bezugnahme** zum **Lerngegenstand**,
- **kooperative Interaktion** in der Lerngruppe,
- gleichwertige Verbindung von **Begegnung** und **Bezugnahme zum Thema**.

Der Druck, die TZI nach einer bestimmten Vorgabe machen zu müssen, versperrt dabei den eigenen Weg, themenzentriert zu arbeiten. So ist es z.B. selbstverständlich erlaubt oder sogar angebracht, in einem bestimmten Arbeitsumfeld oder in bestimmten Situationen auf den TZI-Jargon zu verzichten.

2. Die Mängel der traditionellen Notengebung und ihre Alternativen

2.1. Zur Geschichte der Beurteilung, der Zeugnisse und Noten und ihre Entwicklung bis in die Gegenwart

Erste Zeugnisse sind aus **jesuitischen „gelehrten Schulen“ des 17. Jahrhunderts** erhalten geblieben. Sie sind auf das Menschenbild der Jesuiten zurückzuführen und pädagogisch-anthropologisch motiviert. In diesen herrschte die Ansicht, dass Schüler eine **ständige Aufsicht** brauchten, da Lernwille und Ehrgeiz nicht vorausgesetzt werden können und die Schüler dauernd durch erzieherische Massnahmen **angespornt** werden müssten. Zu den geeigneten Massnahmen zählte der Wettbewerb unter den Lernenden, die Verplanung der Arbeitszeit, ständige Repetitionen und **regelmässige Examina**. Gute Arbeiten wurden belohnt und ausgestellt. Schlechte Gewohnheiten, wie sprechen in der Muttersprache statt in Latein, wurden mit „Schmachbank“ und „Höllenerleiter“ bestraft. Noch Mitte der Sechzigerjahre des 20. Jahrhunderts wurde ich mit der Höllenerleiter für ungebührliches Verhalten bestraft. Die Schmach war umso grösser, als das Absteigen auf der Leiter vor allen Klassenkameraden erfolgte und man letztlich sehen konnte, wer in der Gunst des Lehrers höher stand.

Zeugnisse und Zensuren haben gegen **Ende des 18. Jahrhunderts** als Hilfsmittel zur **Regelung des Zugangs** zu bestimmten **höheren Bildungsgängen** in der Schule Eingang gefunden. Damit garantierten sie eine Auslese für gehobene gesellschaftliche Positionen. Ihre Einführung war somit nicht pädagogisch motiviert, sondern eine Antwort auf ein gesellschaftliches Problem. Die Beurteilung kam also zum **Zweck der Selektion** und nicht zum Lernen in die Schule. Das schulische Beurteilungswesen entstand demnach aufgrund gesellschaftlicher Interessen. Pädagogische Interessen waren sekundär. Dohse schreibt zur Entstehungsgeschichte, dass *„das Schulzeugnis in seiner Grundkonzeption gar kein ursprüngliches Hilfsmittel der Schule ist, sondern primär ein solches einer bürokratisierten, nationalstaatlich organisierten Gesellschaft im Dienste der Auslese des Nachwuchses auf der Grundlage des Leistungsprinzips. Das Schulzeugnis ist der Schule von der Gesellschaft auferlegt worden und wendet sich an einen Dritten ausserhalb des pädagogischen Bereichs“* (Dohse 1976c).¹³

Ein weiterer Hauptzweck des Zeugnisses war die **Kontrolle über den regelmässigen Schulbesuch**, der vielfach sehr zu wünschen übrig liess. Um die Schulpflicht durchzusetzen, wurden Entlassungsscheine und später Abgangszeugnisse erteilt, die keine Leistungsausweise waren, sondern in erster Linie die Erfüllung der Schulpflicht bestätigten.

Im Laufe der Geschichte wurde das **Zeugnis zum Mittel zur Auslese**, eine Funktion, die es bis heute behalten hat. Sekundar- und Realschülerinnen und -schüler werden von den Lehrbetrieben vor allem aufgrund ihrer Abgangszeugnisse „ausgelesen“. Hört man Jugendlichen zu, so wird selten über Inhalte der Schule gesprochen, aber oft über Prüfungskultur und vor allem die Notengebung diskutiert.

Standen diese **Kontrollfunktion** und die **Berechtigungs-** bzw. die **Auslesefunktion** der Zeugnisse mit und ohne Noten im Zentrum, so wurden nebst dieser gesellschaftlichen Funktion den Zeugnissen und Prüfungen im Laufe der Zeit **auch pädagogische Aufgaben** aufgebürdet. Sie beabsichtigten vor allem eine **Steigerung der Motivation**. So gesehen vermittelt das Zeugnis einen Anreiz zur Leistung und einen Appell an den Ehrgeiz und soll die Lust am Unterricht und den Willen zum Lernen anspornen. Was einerseits als Anreiz gedacht ist und erlebt werden kann, kann andererseits durchaus **auch als Disziplinierung** gesehen und erlebt werden. Anreiz und Disziplinierung sind zwei probate Mittel zur Steigerung und Sicherung einer guten Arbeitshaltung, speziell im Frontalunterricht.

Seit **mehr als dreissig Jahren** wird die **vorherrschende summativ-selektive Beurteilung kritisiert**. Sie misst Leistungen vorwiegend in Prüfungen, das Ergebnis wird mit dem anderer verglichen, und das Gesamturteil wird in einer Note ausgedrückt. Die **lernzielorientierte** und **lernprozessunterstützende Beurteilung**, die in erste Linie das Lernen und die Entwicklung der Heranwachsenden im Sinne einer förderorientierten Beurteilung unterstützt, ist **kein Alltagsthema**.

In kantonalen **Gesetzen, Lehrplänen** und **Bildungsverordnungen** werden die **Bildungsziele** als **umfassende Entwicklung und Bildung von Heranwachsenden beschrieben**. Ihre intellektuellen, emotionalen und handlungsmässigen Möglichkeiten in Bezug auf Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz sind zu fördern.

Die **Berufsbildung** setzt heute ebenfalls auf die Bildung der ganzen Person. Sie verlangt von der Schule vermehrt die Förderung von **Schlüsselqualifikationen**, da ihre Ausbildungskonzepte eben diese neben der Fachkompetenz stark gewichten. Was somit von der Schule als Anspruch formuliert und von den Abnehmern verlangt wird, sollte eigentlich die laufende Entwicklung differenzierender Lernformen und eine Beurteilung, die der Förderung verpflichtet ist, unterstützen. **Vorläufig** ist aber immer noch das gespannte Verhältnis zweier Beurteilungswelten zu erleben: **Beurteilung zwischen Förderung und Selektion**. Die vielen Laufbahntrennscheide mit Auslesecharakter vom Kindergarten über die obligatorische Schulzeit bis zum Austritt aus der Sekundarschule und dem Übertritt in die Berufslehre oder höhere Schulbildung werfen ihre Schatten auf das Lernen und die Beurteilung und hemmen deren Entwicklung.

¹³ Urs Vögeli-Mantovani (1999): *Mehr fördern, weniger auslesen; zur Entwicklung der schulischen Beurteilung in der Schweiz*. Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. Zitiert Dohse (1976c).

Mittlerweile leiden die Zeugnisse an zu vielen und zu unterschiedlichen Ansprüchen. Diese Tatsache führt seit nunmehr dreissig Jahren zu verstärkter **Kritik** aus **pädagogischen, lernpsychologischen** und **gesellschaftlichen** Motiven. Diese Kritik haben Zeugnisse und Zensuren als gebräuchlichstes Hilfsmittel bis Ende der Achtzigerjahre jedoch weitgehend unbeschadet überstanden.

Heute verbreiten sich zunehmend **förderorientierte Beurteilungsformen** und **-verfahren**. Eine grössere praktische Wirkung wird allerdings erzielt, wo diese in ein Gesamtkonzept eingebettet werden, das den Gegensatz zwischen Fördern und Auslesen aufgreift und in eine Neuorientierung einbaut. Dabei wird eine grössere praktische Wirkung erzielt als mit der isolierten, additiven Einführung von Neuerungen, die nur die Beurteilung zu verändern trachten.

Die Frage lautet nicht mehr: Noten oder eine andere Form? sondern: Welches ist die Form, die am besten zur gewählten bzw. entwickelten pädagogischen und Beurteilungskultur passt?

Zum **pädagogischen Modell der TZI** mit dem Akzent auf dem **autonomen Lernen** ist eine **kriteriale, zielorientierte Beurteilungspraxis** kohärenter.

Es geht aber um mehr als um Formen, Verfahren und Entwicklungstendenzen. Diese sind immer auch Ausdruck eines bestimmten Lehr-Lern-Verständnisses. Dieses wiederum steht in Abhängigkeit zu den Bildungszielen und der Schulorganisation. Wird das **Bildungsziel**, wie in der FaGe-Ausbildung mit der Unterstützung und Förderung der Jugendlichen in der Entwicklung ihrer **Selbst-, Sozial- und Fachkompetenz** umschrieben, so dürfen **Bildungskonzepte nicht an bestehende Berufsstrukturen** ausgerichtet werden, sondern es sind **„skills“** (Fähigkeiten oder auch Schlüsselqualifikationen) für eine wissensbasierte Berufsausbildung zu **entwickeln**.

Diese Herausforderung wurde zum Beispiel vom **Arbeitgeberverband der schweizerischen Maschinenindustrie** in das Ausbildungskonzept ¹⁴ aufgenommen. Dieser fordert in seinen neuen Ausbildungsbestimmungen das projektorientierte Ausbilden:

„Verlangt wird die Fähigkeit, Aufträge und Projekte effizient und kreativ umzusetzen. Und das nicht als Einzelkämpfer, sondern im Team.“

Neben der **Fachkompetenz** werden so auch die **Methoden-, die Sozial- und Selbstkompetenz** auf- und ausgebaut. Unter den letzten drei Kompetenzen werden Arbeitsmethodik, Lernfähigkeit, Selbstständigkeit, Einsatzwille, Qualitätsorientierung, Effizienz, Umgang mit Wandel, Teamfähigkeit u.a.m. verstanden. Die Lernenden werden so in Bezug auf die oben erwähnten „skills“, um beim englischen Wort zu bleiben, „skilled“, was nichts anderes bedeutet als: geschickt, gewandt, erfahren oder erprobt.

Diese, die Entwicklung der Persönlichkeit und des Lernens umfassenden Anforderungen an die Lehrpersonen, finden in neueren Entwicklungen der Didaktik und des Unterrichts eine Entsprechung unter dem Titel **„Erweiterte Lehr- und**

Lernformen“, wo bewusst alle Kompetenzen gefördert werden. Eine überzeugende Entsprechung in diesem Zusammenhang stellt das **pädagogische Modell der TZI** dar. Die **Beurteilung** erhält in diesem Zusammenhang ebenfalls neue Aufgaben. Sie hat ganz allgemein **das Lernen, die Erreichung von Lernzielen** und die **persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen** zu unterstützen.

2.2 Die Beurteilung

In der Beurteilungsforschung und -praxis ist eine gesamtschweizerische Entwicklung zu beobachten, die auf eine Verschiebung des Interesses **weg von der vorherrschenden summativ-selektiven hin zu einer formativ-lernprozesssteuernden Beurteilung** hinweist. Wie bereits erwähnt, ergeben sich daraus einige Anforderungen an eine Beurteilung, die unterstützend sein will.

Damit die **Beurteilung** auf die Bildungsziele der Schule ausgerichtet ist und der Förderung der Lernenden dient, muss sie verschiedene Merkmale aufweisen:

a) Zielorientierung

Es muss mit Zielen angegeben werden, was gelernt und in der Folge beurteilt wird. Als Grundlage dienen die in den Leitideen und im Lehrplan formulierten Ziele. Für die jeweilige Beurteilungssituation sind die Lernziele zu bestimmen. Diese können für eine ganze Klasse gelten oder auf die Situation einer einzelnen Lernenden zugeschnitten sein. Eine wichtige Voraussetzung für ein effizientes Lernen und für die Unterstützung der Motivation sind bekannte und verständliche Ziele.



b) Individueller Bezug

Die Hauptperson ist die jeweilige Lernende. Ihr soll die Beurteilung zugute kommen. Ihre Lernleistungen und Entwicklungsschritte sind der Gegenstand, der beurteilt wird. Somit liegt die Hauptaufgabe der Beurteilung auf der Beschreibung des Standortes der Lernenden auf dem Weg zum gesetzten Ziel. Diese zeigt Fortschritte gegenüber früheren Beurteilungen und Gründe für Erfolg oder Schwierigkeiten auf. Die Beschreibungen liefern die nötigen Informationen für die Steuerung des weiteren Lernens und der weiteren Entwicklung.

c) Systematisch und nachvollziehbar

Wahrnehmen und beurteilen findet fast ständig statt, so auch im Schulalltag. Wir wissen allerdings, dass unsere Wahrnehmung immer wieder einseitig und unvollständig ist

¹⁴ Urs Vögeli-Mantovani (1999): *Mehr fördern, weniger auslesen; zur Entwicklung der schulischen Beurteilung in der Schweiz*, Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. Zitiert Ausbildungskonzept, Arbeitgeberverband der schweizerischen Maschinenindustrie.

und der Verzerrung unterliegt, d.h. wir nehmen selektiv und subjektiv wahr. Damit die Beurteilung in der Schule ihre fördernde Funktion erfüllen kann, muss eine systematische Beurteilung sicherstellen, dass einzelne Kompetenzbereiche oder einzelne Lernende bei der Beurteilung nicht vernachlässigt werden. Sie stellt einen Bezug zwischen den Zielen und dem beobachtbaren Verhalten bzw. der erbrachten Leistung her und schafft damit Transparenz und Nachvollziehbarkeit.

d) Kommunikativ

Beurteilung ist immer ein Teil des Unterrichtsgeschehens und der Bildungsarbeit, und sie ist somit unter den daran Beteiligten auszutauschen. Der Austausch beginnt bereits bei der Vorgehensweise der Beurteilung. Liegen Fremd- und Selbstbeurteilungen vor, dann müssen sie ausgetauscht und miteinander besprochen werden. Gemeinsam gilt es, Lernschritte und Fördermassnahmen zu bestimmen.

2.2.1 Funktionen der Beurteilung

Gegen eine **Leistungsbeurteilung**, also das Hinschauen, was von den gesteckten und vorgegebenen Lernzielen erreicht wurde, spricht nichts, bzw. dies ist keine Frage. Es ist aber eine Frage, **wie man dies tut**. Hält man den Lernenden fortlaufend vor Augen, dass andere auf einer Rangskala (z.B. mit Noten) besser seien als sie? Oder macht man es, wie Roman Herzog, ehemaliger Präsident Deutschlands, in seiner viel beachteten Rede zur Freiheit des Bildungswesens meint, man müsse den Schülern sagen, ob sie „gut oder schlecht“ seien?

Wenn man die Leistungen der Lernenden bewertet – was, wie gesagt, sinnvoll ist – sollte man ihnen sagen, **was gelungen und was misslungen ist**, und man sollte ihnen zeigen, **wie sie etwas besser** machen und weiter kommen können. Darum sollte es eigentlich gehen, wenn man Leistungen verbessern will: herausfinden, wie Lernende zu guten Leistungen gelangen können. Das Aufzeigen einer Diskrepanz zwischen einem Soll- und einem Ist-Zustand hilft nur dann weiter, wenn der Betroffene weiss, was zu tun ist, um von dem einen zum anderen zu gelangen.

Eine erste grobe, aber grundsätzliche Einteilung der verschiedenen Zwecke besteht darin, dass die Beurteilung entweder in den Dienst des Systems und der Selektion oder in den Dienst der Lernenden und des Lehrens gestellt wird, und hat somit viel mit der pädagogischen Kultur der Schule zu tun.

Aus der Vielfalt der Funktionen von Beurteilung in Bildungsinstitutionen, welche pädagogischen und gesellschaftlichen, individuumsbezogenen und organisatorischen Ansprüchen genügen müssen, werden **vier Funktionsbündel** geschnürt, die sich gegenseitig beeinflussen und nur zusammen ein kohärentes Beurteilungskonzept ergeben.

2.2.1.1 Formative Funktionen

Die formativen Funktionen der Beurteilung betreffen den **Lernweg** oder den **Lernprozess**. Eine Beurteilung, die im Kontext von Lehren und Lernen steht, bezweckt die **optimale Förderung der Lernenden**. Diese Beurteilung versteht sich als Steuerung des Lernprozesses und wird von Lehrkräften

zur Fremdbeurteilung als auch von Lernenden zur Selbstbeurteilung und zur Selbststeuerung des Lernens bzw. zur Zielerreichung durchgeführt. Dazu werden die Lernenden in die Selbstbeurteilung eingeführt, um die Steuerung ihres Lernens im Hinblick auf Lernziele selbst in die Hand zu nehmen. Damit werden die **Bildungsziele Autonomie** und **lebenslanges Lernen** unterstützt. Mit dieser Förderungsabsicht ist die Funktion der Lernberatung eng verknüpft. Diese Förderung kann nur gelingen, wenn die Kommunikation über das Lernen zwischen den Beteiligten gelingt und die Lernberatung zur Berufsauffassung der Lehrperson gehört und von den Lernenden angenommen werden kann. Neben den Lernenden, die unmittelbar Feedbacks und damit Orientierung von der Lehrerin oder dem Lehrer erhalten, sind auch die Eltern (mindestens bis zum achtzehnten Altersjahr des Lernenden) über die Ergebnisse des Lernens und den Lernprozess zu orientieren.

2.2.1.2 Summative Funktionen

Die summativen Funktionen der Beurteilung konzentrieren sich auf die **Feststellung von Lernergebnissen** und deren **Bewertung nach bestimmten Kriterien**. Jedes Bildungsangebot ist auf den Erwerb qualifizierender Lern- und Entwicklungsergebnisse ausgerichtet, die eine Person zu bestimmten Fähigkeiten und Handlungen qualifizieren. Die Beurteilung der **Lernzielerreichung** ist in der Regel eine **Bedingung** für eine erfolgversprechende Fortsetzung des Lernens im Hinblick auf **weitere Lernziele** in einem nicht linear, sondern modular aufgebauten Bildungsprogramm. (Die FaGe-Ausbildung ist zwar modular aufgebaut, aber eine Fortsetzung der Ausbildung ist nicht an die Zielerreichung in den einzelnen Modulen geknüpft.) Die Beurteilung am Ende eines Bildungsabschnittes oder Bildungsganges hat bilanzierenden Charakter. Auf der Grundlage von Gesamtbeurteilungen für die Erreichung eines vorgegebenen Qualitätsniveaus wird eine Zertifizierung (Diplom, Fähigkeitszeugnis usw.) erteilt. Die erworbene Qualifikation kann ohne summative Beurteilung (die selbstverständlich nach unterschiedlichen Methoden vorgehen kann) nicht glaubhaft bestätigt werden.

2.2.1.3 Prognostische Funktionen

Die prognostischen Funktionen der Beurteilung zielen darauf ab, die **Wahrscheinlichkeit** eines **Lernerfolges** in einer künftigen Schule oder in einem Bildungsgang (z.B. Berufsausbildung) einzuschätzen. Eine annehmbar verlässliche Prognose kann nur erarbeitet werden, wenn die Bedingungen und Anforderungen der künftigen Bildungsphase bekannt sind und diese mit den Beurteilungsergebnissen aus den bisher erbrachten Leistungen verglichen werden können. Diese Beurteilungen unterstützen z.B. anstehende Laufbahnentscheide innerhalb eines Bildungssystems, die mit einer Auslese verbunden sind, oder die Fortführung der Laufbahn (Promotion) innerhalb eines Bildungsganges. Bei der Promotion geht es darum, aufgrund von prognostischen Beurteilungen zu entscheiden, ob ein Aufsteigen in die nächstfolgende Klasse bzw. Bildungsstufe gerechtfertigt erscheint. Bei der Auslese geht es um die Zuteilung von Lernenden auf verschiedenen anforderungsreiche Bildungswege, in verschiedenen Schultypen oder in Niveaustufen.

2.2.1.4 Evaluative Funktionen

Die evaluativen Funktionen betreffen die Qualität der Institution Schule selbst. Gegenstand der Beurteilung sind die **Qualität des Lernens** und dessen messbare Wirkung sowie die **Qualitätsevaluation zum Zweck der Qualitätsentwicklung**. Letztere dient der Information im Sinne der Rechenschaft gegenüber den auftraggebenden Instanzen und der Öffentlichkeit. Sie wird von den Schulen selbst durchgeführt und verantwortet.

2.3 Leistungsbeurteilung

Die **Kernaufgabe der Schule** ist es, den Lernenden eine möglichst **optimale Entwicklung verschiedener Kompetenzen** zu ermöglichen. Der schulische Bildungs- und Erziehungsauftrag unterscheidet sich daher von der wirtschaftlichen Wettbewerbssituation. Schulisches Lehren und Lernen strebt den Aufbau von Selbstvertrauen und Sicherheit im eigenen Handeln an. Die Schule stellt nicht nur Leistungsanforderungen, sondern ihre Hauptaufgabe sieht sie darin, die Erfüllung von Anforderungen zu unterstützen. Diese Aufgabe und die entsprechende Haltung vertragen sich nicht mit einem engen, wettbewerbsorientierten Leistungsverständnis.

Die **Leistungsbeurteilung in der Schule** kennt **verschiedene Formen und Verfahren**. Je nachdem stehen sie dem einen oder anderen Leistungsverständnis und den damit verbundenen Auffassungen näher. Wie jede Beurteilung braucht auch die Leistungsbeurteilung eine normative Bezugsgrösse. Diese orientiert sich an einem gesetzten und allgemein akzeptierten Massstab. An diesem wird die Qualität einer Leistung gemessen und über gut oder schlecht entschieden. **Drei schulische Bezugsnormen**, bzw. Massstäbe sind in der schulischen Leistungsbeurteilung bekannt und werden in der Praxis angewandt.

a) Die soziale Bezugsnorm: Die **Leistungen Einzelner** werden bei dieser Norm mit der **Leistung der Gruppe verglichen**. Die Einzelleistung wird somit im Verhältnis zur Gruppe bewertet. Als gut gilt eine Leistung, wenn sie über dem Durchschnitt der Leistungen steht, die von einzelnen Mitgliedern einer Gruppe erbracht wurden, also auf Kosten anderer. **Der „Rang“ ist von Bedeutung** und die Leistungsunterschiede sind sekundär, wie z.B. bei Abfahrtsrennen im Skiweltcup, wo Hundertstelsekunden entscheiden. In der Schule hat diese Bezugsnorm eine beschränkte Berechtigung. Sie ist aber nach wie vor die **am häufigsten angewandte Norm** bei der Bewertung von Lernleistungen. Sie erhält zu viel Raum, auch an ungeeigneten Orten, wo sie unnötige Verlierer und Demotivierte zurücklässt. Die soziale Bezugsnorm ist **nur im Rahmen von Zuteilungsentscheiden** (Schultypen oder Niveaustufen) **gerechtfertigt**. Solche **Zuteilungsentscheide** fallen z.B. **während einer Berufsausbildung weg**, so dass sich diese Norm aus pädagogischen Gründen nicht halten kann.

b) Die kriteriale oder zielorientierte Norm: Bei dieser Norm werden vor einer Leistungsbeurteilung **sachliche Leistungsanforderungen in Form von Erfüllungskriterien formuliert**. Diese werden unabhängig von der zu beurteilenden Gruppe bestimmt. Als gut wird eine Leistung beurteilt, wenn sie den geforderten Kriterien entspricht oder diese übertrifft und umgekehrt. Mit dieser Form kann in einer **Berufsausbildung** eine **angemessene Beurteilung von Grundqualifikationen oder -anforderungen** in der **Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz**, wie sie im Lehrplan vorgegeben sind, vorgenommen werden. Diese sind nicht als Maximal-, sondern als **Grundqualifikationen** definiert. Diese sollen unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und -bedingungen von **möglichst allen Lernenden** erreicht werden. Die Leistungen der anderen Lernenden sind zur Ermittlung dieser Grundleistungen und zum Bestehen einer Abschluss- oder Zulassungsprüfung nicht erforderlich.

c) Die individuelle Norm: Diese Norm bezieht sich auf den **Einzelnen** und misst den **Fortschritt, der im Rahmen einer Leistung erbracht wird**. Der Jugendliche wird nur **mit sich selbst verglichen**. Gut ist eine Leistung, wenn sie sich im Vergleich zu einem früheren Zeitpunkt verbessert hat. Als schlecht wird eine Leistung beurteilt, wenn sie trotz Förderung stagniert oder sich gar vermindert hat. Das Mass für den Fortschritt oder Leistungszuwachs ergibt sich aus der Differenz zwischen einer früher erbrachten Leistung und der aktuellen Leistung, zwischen der Anfangsleistung und einer durch lernen und üben verbesserten Endleistung. Fortschritte bemessen sich so an individuell festgelegten Zielen oder an der Fähigkeit zur Bewältigung von selbstgestellten Aufgaben. In einer **Berufsausbildung** ist diese Norm in allen Bereichen der **Persönlichkeitsentwicklung, beim Erwerb von Grundfertigkeiten, bei der Entwicklung persönlicher Fähigkeiten sowie beim Aufbau und der Weiterentwicklung eines Selbstkonzeptes angemessen**. Die Leistung besteht im Zuwachs an Kenntnissen, Selbstsicherheit und angemessenem Umgang mit anderen. Der individuelle Fortschritt kann gross oder bescheiden ausfallen.

Aus dem Blickwinkel einer Beurteilung heraus, die der Leistungs- und Lernentwicklung dient und die sich einer zielorientierten Förderung verpflichtet, eignet sich die kriteriale und individuelle Bezugsnorm, für eine Auslese die soziale Bezugsnorm, bei der z.B. Noten oder Prozenträge die Leistungsunterschiede zum Ausdruck bringen.

2.4 Noten als pädagogisches Problem

Noten und Notenzeugnisse gelten nach wie vor weitherum als Garanten für Leistungsorientierung und Leistung schlechthin, und sie **symbolisieren den Schulerfolg**. Sie halten

sich trotz jahrzehntelanger Kritik von wissenschaftlicher und weltanschaulicher Seite als Mittel der Leistungsbeurteilung in der Schule. Die **Kritik** richtet sich dabei an den **Mangel an Objektivität und Reliabilität**, an **klaren Aussagen**, an die **Eignung für bestimmte Leistungen** wie **Kreativität, Originalität** und **Verhalten**. Bemängelt werden auch die unerwünschten Nebeneffekte, wie z.B. **Konkurrenzdenken** und **Lernen für die Note**. Ihre Ersetzung durch andere Mitteilungsformen mit umfassenderer Information wird häufig immer noch mit Leistungsverminderung oder gar der Verbannung von Leistung aus der Schule gleichgesetzt. Der ehemalige deutsche Bundespräsident Roman Herzog formulierte diese Befürchtung noch am 5. November 1997 ¹⁵ so: „*Wer die Noten aus der Schule verbannt, schafft Kuschelecken, aber keine Bildungseinrichtungen, die auf das nächste Jahrtausend vorbereiten.*“

Die Schulnoten erfüllen den Anspruch, klar definierte Schülerleistungen zu messen, nicht. Es kann verhältnismässig leicht nachgewiesen werden, dass Noten nicht objektiv, nicht zuverlässig und nicht gültig sind. Das heisst, Noten

- sind erstens in hohem Masse **abhängig** von den subjektiven Normvorstellungen und von der subjektiven Wahrnehmung der einzelnen Lehrer;
- sind zweitens insofern **unzuverlässig**, als derselbe Lehrer identische Leistungen in unterschiedlichen Zeitpunkten anders bewertet und
- können drittens nicht im strengen Sinne als gültig angesehen werden, da sie oft **nicht** das **messen**, was sie zu messen **vorgeben**.

Die pädagogischen und gesellschaftlichen Funktionen der **Zeugnisse** werden seit gut 150 Jahren mit dem **Hilfsmittel Noten** zu erfüllen versucht. Es ist offensichtlich, dass diese knappe Mitteilungsform, welche eine mathematische Genauigkeit vortäuscht, kaum eine geeignete Mitteilungsform für die zum Teil widersprüchlichen Ansprüche darstellt.

Dasselbe Zeugnis mit denselben Noten soll einerseits Auskunft geben über den individuellen Lernerfolg zuhänden der Eltern, den Lernenden selbst oder den Lehrmeistern, andererseits die Berechtigung für den Übertritt in eine nachfolgende Klasse, Schule oder Berufslehre nachweisen.

Zwei grundsätzlich verschiedene Informationsbedürfnisse werden mit der Kürzestform Note zu beantworten versucht. Das vermag die Note nicht zu leisten. Trotzdem hat sie sich als alleinige Mitteilungsform bis heute halten können. Das

ist damit zu erklären, dass alle Adressaten nur minimale Ansprüche anmeldeten und mit der knappsten aller Informationsformen zufrieden zu stellen waren. Bezeichnenderweise werden aus den Noten die Signale entnommen, die gesucht werden, und es wird nicht nach der vielfältigen Schul- und Unterrichtsrealität gefragt, die diesem Signal zugrunde liegt.

Ein aktuelles Beispiel zeigt, dass die Noten eben nicht das leisten können, was sie vorgeben und z.B. die Lehrmeister mit dieser knappsten Informationsform nicht mehr viel anfangen können. Die Ausgabe der Zürichsee-Zeitung für das linke Ufer vom Samstag, 1. November 2003 ¹⁶ widmet dieser Problematik unter dem Titel: „Teurer Teststress für Lehrstelle“ und „Die neuen Lehrantrittsprüfungen“ eine ganze Seite.

Komplizierte Zeugnisse mit Niveaugruppen und Noten, die nicht mehr nur die Leistung, sondern vermehrt auch das Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten abbilden sollen, überfordern viele Lehrmeister immer mehr. Lehrlinge müssten zu Tests antraben, weil die Lehrmeister die Zeugnisse nicht mehr interpretieren können, berichtet der Leiter des Berufsinformationszentrums BIZ aus seiner Beratungsarbeit. Ein Lehrlingsausbildner erklärte provokativ, dass er sie nicht einmal mehr anschau.

Auch die Erläuterungen der Horgner Schulpflegepräsidentin, wie die Noten zustande kämen und zu lesen seien, blieb in kritischen Punkten unverbindlich und vermochte die Skepsis und Unsicherheit der Ausbildner nicht zu zerstreuen. Sie musste zugeben, dass es heikel sei, eine exakte Aussage zur Zusammensetzung der Noten abzugeben. Eine ausführliche Umfrage in Bezirk habe ergeben, dass von Dorf zu Dorf, von Lehrperson zu Lehrperson unterschiedlich gewichtet werde. Pikantes Detail: Seit 1986 tagt in unterschiedlichen Zusammensetzungen eine Kommission aus Lehrern und Vertretern der Bildungsdirektion mit dem Ziel, die Zeugnisse zu überarbeiten.

Dezidiert äusserte sich zum Schluss der Veranstaltung die Schulpflegepräsidentin, die lange geschwiegen hatte: „Ich hege den Verdacht, dass all die Tests nur eine gute Marktlücke sind. Das ist in der heutigen angespannten Wirtschaftslage dramatisch. Unsere Lehrer können nämlich sehr gut über ihre Schützlinge Auskunft geben. Stattdessen werden die Kinder getestet und getestet, und am Schluss sind sie nur noch ‚es Hüfeli Eländ‘.“

Und ein weiteres Beispiel: Die Nachlese zur Tagung "Ein Kompetenzprofil als Eintrittskarte in die Berufswelt? Wie die Sekundarstufe I den Anschluss an die Berufswelt verbessern will" vom 30. Oktober 2003 (Quellen: Artikel bb aktuell 25.11.2003) ¹⁷

Beim Übergang von der Sekundarstufe I in die Berufslehren besteht seit langem ein erhebliches Problem. Den Verantwortlichen für Lehrlingsrekrutierung in Unternehmen fehlen verlässliche und vergleichbare Informationen zu den Fachleistungen der Schülerinnen und Schüler. Schulnoten werden zu klassenspezifisch erteilt und sind nur mit Kenntnis der Beurteilungs- bzw. Notenpraxis der einzelnen Lehrpersonen zu verstehen und zu interpretieren.

¹⁵ Urs Vögeli-Mantovani (1999): *Mehr fördern, weniger auslesen; zur Entwicklung der schulischen Beurteilung in der Schweiz*, Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. Zitiert: Bundespräsident Roman Herzog. 5. November 1997.

¹⁶ Zürichsee-Zeitung für das linke Ufer: „Teurer Teststress für Lehrstelle“, „Die neuen Lehrantrittsprüfungen“. 01. 11. 2003

¹⁷ Nachlese zur Tagung vom 30.10.2003: „Ein Kompetenzprofil als Eintrittskarte in die Berufswelt? Wie die Sekundarstufe I den Anschluss an die Berufswelt verbessern will“. http://www.skbfc-sre.ch/netzwerke/sekundarstufe/veranstaltungen/veranstaltungen_de.html. Thomas Knellwolf, Urs Vögeli-Mantovani: Wenn auf Noten kein Verlass ist. bbaktuell 25.11.2003.

Die Sekundarstufe I muss heute anerkennen, dass ihre Notengebung bzw. ihre Beurteilungspraxis den Ansprüchen an ein Auswahlverfahren zur Lehrstellenbesetzung nicht mehr genügt oder von marginaler Bedeutung ist.

Es bleibt die Frage offen, **warum die Lehrer** denn nicht in einer **anderen Form als mit Noten** Auskunft über ihre Lernenden geben, wenn sie doch **niemand versteht**?

Überall, wo die Berichterstattung offiziell über die Notenzugnisse hinausgeht oder auf diese sogar verzichtet, sind die Eltern über die Entwicklung und Fortschritte ihres Kindes garantiert umfassender informiert. Wo aber nur Notendurchschnitte als verbindliche Grundlagen verlangt sind, besteht die Gefahr, dass die Leistungen ohne Berücksichtigung einer umfassenden Gesamtbeurteilung das Gespräch beherrschen, wie obiges Beispiel bestens beweist.

Zur weiteren Illustration der Problematik der Noten hier einige Beispiele aus dem Aufsatz von Arthur Brühlmeier ¹⁸: „Grundsätzliche Erwägungen zur versuchsweisen Änderung der Notenpraxis im Lehrerseminar St. Michael, Zug“ an.

Abschieben von Verantwortung

Die Notenpraxis beruht traditionsgemäss auf dem Brauch, dass der Lehrer die Leistungen der Schüler beurteilt und bewertet. Und da die Noten gleichzeitig als gehöriges Druckmittel eingesetzt werden, bildet sich im Schüler allmählich die feste Meinung aus, es sei eigentlich der Lehrer, der etwas von ihm wolle. Das führt dann einerseits dazu, dass der Schüler unbewusst den Lehrer für seinen Lernfortschritt verantwortlich macht (was sich etwa darin auswirkt, dass Schüler nichts arbeiten, solange sie keine konkreten Aufträge erhalten), andererseits dahin, dass er Wenig- bis Nichtstun als befriedigenden Normalzustand erlebt, der durch die Leistungsanforderungen des Lehrers gestört wird. Dabei kommt es zu einem psychischen Seilziehen, das wir Lehrer in der Regel mitspielen: Tut einer nichts, setzen wir Druck auf, und wenn es immer noch nicht fruchtet, verstärken wir den Druck. Noten sind dazu bestens geeignet, womit der Teufelskreis geschlossen ist.

Ich meine, dass eine allfällige Abkehr von der Notenpraxis nur dann einen Sinn hat, wenn es gelingt - mindestens in den höheren Jahrgängen - die Verantwortung für das Lernen und den Lernfortschritt dem Schüler zurückzugeben. Das bedeutet, dass der Schüler lernen muss, seinen Lernprozess wach und ehrlich zu reflektieren und seine Leistungsqualität selbst zu beurteilen.

„Störung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses

Das Notensystem führt den Lehrer in eine widersprüchliche Beziehung zum Schüler. Als Erzieher soll er dem Schüler vertrauen, ihm gegenüber risikofreudig sein, ihm etwas zutrauen, ihn verstehen, ihn lieben, kurz: die Beziehung zwischen Erzieher und jungem Menschen ist - um mit Pestalozzi zu sprechen - ein sittliches Verhältnis. Als Handhaber des Notensystems übernimmt nun aber der Lehrer eine völlig andere Rolle: er wird, insofern Noten z. B. über den Verbleib eines Kindes in einer Klasse entscheiden, zum

Vollstrecker gesellschaftlicher Forderungen, die im Endeffekt sogar dazu führen können, dass - wie im erwähnten Beispiel - das erzieherische Verhältnis zwischen ihm und dem Kind beendet wird. Oder mit andern Worten: Als Benoter tritt der Lehrer dem Kind nicht als sittliches, sondern als gesellschaftliches Wesen entgegen, ausgerüstet mit gesellschaftlicher Macht (Promotionsordnung), die - da im Lehrer personal verkörpert - vom Kind als personale Macht und damit als Störfaktor im eigentlich pädagogischen Verhältnis wahrgenommen wird. Ich gestehe ein, dass ich unter diesem Widerspruch zwischen personaler und gesellschaftlicher Beziehung zum Schüler stets litt und dass ich den Schülern gegenüber, denen ich ihre Probleme lösen half und die - gerade als problematische Schüler - auf meine Hilfe angewiesen waren und auf sie bauten, ein schlechtes Gewissen bekam, wenn ich sie dann, als Vollstrecker gesellschaftlicher Forderungen, an der Prüfung scheitern lassen musste.

Ich weiss, dass viele Lehrer diesen Widerspruch - mindestens bewusst - nicht empfinden. Mir kommt er vor wie der Widerspruch, in dem sich ein Ehemann befindet, wenn er auf der einen Seite seine Frau liebt (sittlicher Zustand), am Arbeitsplatz aber als ihr Chef sie z.B. wegen Mangel an Aufträgen entlassen muss (gesellschaftlicher Zustand).

Ich bin überzeugt, dass diese widersprüchliche Beziehung zwischen Lehrer und Schülern ausserordentlich viel Schaden anrichtet und das Zusammenleben in der Schule sehr belastet. Mancher Lehrer wird mit dem Problem dadurch fertig, dass er sich einfach auf die gesellschaftliche Funktion zurückzieht. Er ist Funktionär, verschanzt sich in jedem Fall hinter Vorschriften und Reglementen und identifiziert sich mit der Position der Macht. Der grössere Teil der Lehrerschaft scheint sich indessen „irgendwie“ zu arrangieren und wird mit den widersprüchlichen Rollen (Freund und Helfer, Polizist und Richter) „irgendwie“ fertig. Ich möchte mich aber damit nicht abfinden, da mir klar geworden ist, dass das Aufrechterhalten einer derart doppeldeutigen Beziehung zu den Schülern etwas richtiggehend Krankmachendes an sich hat und das Vertrauensverhältnis zwischen Lehrer und Schülern - mithin das pädagogische Fundament permanent - untergräbt. Auch erschwert es dieses widersprüchliche Verhältnis zu dem Schüler, zu sich selbst zu stehen, da es ihm einen dauernden Vorwand abgibt, die Schuld für seine Schwächen und sein allfälliges Versagen dem (bösen, machthungrigen, misstrauischen usw.) Lehrer zuzuschieben.

Motivationsfunktion

Gute Noten werden vom Schüler als positiv, somit als erstrebenswert empfunden, schlechte als negativ und als zu vermeiden.

Kommentar: Das war, will man ehrlich sein, der Vater des (Noten-)Gedankens: Wer brav lernt und gut vorankommt, der wird ausgezeichnet und wer zurückbleibt, soll eben die Quittung erhalten. Sicher waren die Noten ursprünglich als Mittel (Verstärker) zu einem guten Zweck gedacht. Aber es ging, wie es immer geht, wenn das Mittel, das zur Erreichung

¹⁸ Arthur Brühlmeier (1980): „Grundsätzliche Erwägungen zur versuchsweisen Änderung der Notenpraxis im Lehrerseminar St. Michael, Zug“. Schweizer Schule Nr. 10. 1980.



eines Zwecks eingesetzt wird, an sich (zu) wertvoll ist: die Zweck-Mittel-Relation kehrt sich um. Das heisst: **Der Schüler macht nicht gute Noten, um etwas zu lernen, sondern er lernt, um gute Noten zu machen.**

Und dass das ursprüngliche Mittel, die Noten, an sich in den Augen des Schülers wertvoll ist, kann man wohl im Ernst nicht bestreiten, wenn man bedenkt, dass allenfalls seine Promotion oder sogar seine berufliche Zukunft daran hängt.

Dieses Lernen um der Note willen halte ich für das Krebsübel unserer Schulen. Alles wirklich Wesentliche wird einer Fiktion, einem falschen Ziel geopfert: das „Sich-begeistern-Können“ für eine Sache, das nachgehende, fragende Verweilen, das dauernde Bestreben, sich selbst im Lernstoff zu finden - kurz: **die echte Begegnung mit der Sache.** Auf all das kann man verzichten, wichtig ist das Endresultat, die Note. Und wer einen schlauen Kopf hat, kriegt bald heraus, dass auch die Note nicht maximal zu sein braucht, dass es sich so um 4 - 5 herum recht gut mitschwimmen lässt, bis hinauf an die Universität. Hoch im Kurs ist Noten-Mathematik: „Auf die nächste Chemieprobe lerne ich nicht, es liegt eine blanke Zwei noch drin, im Schnitt bringe ich es immer noch auf eine 3-4, und das macht mit dem halben Minuspunkt in Deutsch einen Ganzen: immer noch gut, definitiv.“

So denken nicht einige, so denkt die Mehrzahl unserer Mittelschüler, die ein Dutzend Jahre Umgang mit unserm Notensystem hinter sich haben. Und ein grosser Teil hat noch einiges dazu gelernt: nämlich raffiniert zu betrügen, dann kann man es nämlich noch billiger haben. Und wir Lehrer lassen uns schlank in die Rolle der Aufpasser drängen, ohne zu erkennen, dass wir darin Opfer eines Systems sind, das zwar seine bequemen Seiten hat, das uns aber Schwierigkeiten einbrockt, die manchem die Freude am Beruf verleiden.

Im Rahmen der ganzen Notenproblematik scheint mir das **Wichtigste, dass es gelingt, die Bedeutung der Noten als Motivationsinstrument zurückzudrängen.** Durch die Pflege der personalen Beziehungen und bestimmter Unterrichts- und Lehrformen muss der Schüler dahin gebracht werden, dass er um der **Bereicherung willen, die er in der Begegnung mit der Sache erfährt, sich engagiert.** Das ist gewiss leichter gesagt als getan, und es hat weitrei-

chende Konsequenzen bezüglich des Lehrplans (Beschränkung auf Elementares und wirklich Wesentliches, neues Verständnis für Lehr- und Methodenfreiheit), des Stundenplans (vermehrte Konzentration in längeren Einheiten / Epochenunterricht), der Beziehung des Lehrers zum Stoff (allseitiges Interesse / Engagement), der Lehrer-Schüler-Beziehung (sozial-integrativer Stil) und der Lehrerbildung (Persönlichkeitsbildung anstelle von Anhäufung von Wissensstoff).

Die Vermutung ist wohl berechtigt, dass viele Lehrer gerade im Hinblick auf die Motivationsfunktion an der bisherigen Notenpraxis festhalten wollen. Sie spüren intuitiv, dass sie durch die Änderung der Notenpraxis eines Machtmittels beraubt werden, und kommen sich deshalb als Versager vor, weil sie glauben, darauf angewiesen zu sein. Was sie leider oft zu wenig klar sehen: dass sie es erstens meist mit Schülern zu tun haben, die bereits durch das Notensystem verdorben sind und dass sie zweitens in ein System eingespannt sind, das vom Ansatz her auf Machtausübung konzipiert ist (Schulzwang, Leistungsdruck, Selektion, Notensystem) und sie in eine Rolle drängt, die sie wohl kaum freiwillig übernehmen würden. Wenn wir die Schule menschlicher gestalten wollen, so müssen wir erkennen, wo das System Menschlichkeit verhindert. Das ist meiner Ansicht nach beim Notensystem klar der Fall und deshalb muss es geändert werden. **Es gilt, ein Stück Macht zurückzunehmen, um der echten Begegnung - sei's mit der Sache oder dem Mitmenschen - Raum zu geben.“**

2.5 Alternative Beurteilungsformen anstelle der Noten

Grundsätzlich muss man festhalten, dass die **Leistungsbeurteilung** in den letzten zwanzig Jahren in ganz Europa, so auch in der Schweiz, einen **Entwicklungsschub** durchgemacht hat. Lehrplan und Beurteilung werden stärker aufeinander bezogen, es werden **zunehmend schülerzentrierte Lehrmethoden** bevorzugt, die u.a. das entdeckende Lernen fördern. Dabei kann, wie bereits weiter vorne beschreiben, festgestellt werden, dass sich die Ausrichtung der Leistungsbeurteilung **von der normativ-summativen zur formativen und somit zur lernprozessbezogenen und kriteriumsorientierten** verschoben hat.

Die **Leistungsbeurteilung** wird im Rahmen der obligatorischen Schulzeit **zunehmend** als Instrument der **Steuerung von Lernprozessen** und weniger zu Selektionszwecken eingesetzt, was einem Wandel, weg von der Kultur der Konkurrenz hin zu einer Kultur der Anerkennung lernzielorientierter, individueller Lernleistung, gleichkommt. Dahinter steht auch die Überlegung, dass eine grundlegende Bildung für alle, wie sie von einem Basislehrplan ausgeht, eine konstruktive und in dem Sinne ermutigende Beurteilung verlangt, welche nicht in der knappsten Mitteilungform, wie sie die Note darstellt, erfolgen kann. Aufgrund dieser Überlegungen wurden z.B. in Spanien, Portugal und Frankreich die Prüfungen am Ende der Primarschule, die als Selektionsinstrument für den Übertritt in die Sekundarstufe I gedient hatten, aufgehoben.

Das Zeugnisreglement der Volksschule im Kanton Zürich aus dem Jahre 1989 besagt:

„Bei jeder Notengebung muss grundsätzlich beachtet werden, dass auf sämtliche Leistungen eines Schülers im betreffenden Fach und nicht ausschliesslich auf die Prüfungsergebnisse abgestellt werden darf. Es ist für jedes Fach eine **umfassende Schülerbeurteilung** vorzunehmen, die sich auf eine formative und eine summative, lernzielorientierte Schülerbeurteilung abstützt.“

Die Broschüre „Lernbeurteilung in Unterricht und Schule“¹⁹ präzisiert:

„Grundlage ist immer eine differenzierte, auf Lernziele bezogene Beurteilung der Gesamtleistungen. Die Selbstbeurteilung durch Schülerinnen und Schüler wird einbezogen. Die Beurteilungen sind im Kontakt mit den Eltern zur Sprache gekommen. **Auf diese Vorarbeiten basierend, ist die Umsetzung der Gesamtleistungen in Notenwerte zuletzt der freie Entscheid des Lehrers, der Lehrerin.**“

Für die Aufnahme in einen Lehrberuf sind leider Abschlüsse und Berechtigungen in Form von Noten nach wie vor zentral. Umgekehrt hat die Leistungsbeurteilung in der beruflichen Grundbildung praktisch keinen selektiven Charakter, vor allem dann nicht, wenn keine Promotionen stattfinden. Für die „Auslese“ nach erfolgter Ausbildung in die verschiedenen beruflichen Tätigkeitsfelder selber werden persönliches Können und Leistungsbereitschaft honoriert, nicht vorgängige Schulnoten.

Aus **zehnjähriger Erfahrung** mit einer **notenlosen Beurteilungskultur** kann ich sagen, dass wir mit unserer kriteriumsorientierten Beurteilungskultur sehr gute Erfahrungen gemacht haben, auch dann, wenn sie während der Ausbildung den selektiven Zweck einer Promotion erfüllen musste. Eine Umfrage im Jahr 2002 bei allen Lernenden unserer Schule, welche damals in der Ausbildung standen, zeigte mit über 70% Zustimmung eine grosse Akzeptanz der notenlosen Beurteilung.

Diese Ausführungen zeigen, dass auf die Noten zur Leistungsbeurteilung gut verzichtet werden kann.

Grundsätzlich muss eine **Trennung** zwischen der **Beurteilung zur Unterstützung des Lernprozesses** und derjenigen zur **Selektion** vorgenommen werden. Sie wird begünstigt, wenn nicht ausschliesslich knappe und informationsarme Notenzeugnisse erteilt, sondern diese durch umfassende Lern- und Entwicklungsberichte ersetzt werden. Wobei es sich dabei wirklich um ein Ersetzen und nicht Ergänzen handelt. Ein gleichzeitiges Vorhandensein von Notenzeugnissen und Berichten trägt nichts zur Entflechtung bei.

2.5.1 Ganzheitlich beurteilen und fördern

„**Ganzheitlich beurteilen und fördern**“ unterstützt die von der Bildungsverordnung geforderte gleichwertige Entwicklung der **Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz**. Mit dem Zusammenwirken von Selbst- und Fremdbeurteilung



soll **eigenständiges Lernen** ermöglicht werden. Der Lernprozess wird unter den individuellen Lernvoraussetzungen und Entwicklungsmöglichkeiten der Lernenden betrachtet und strebt letztlich die **Erreichung der Lernziele** an. Die Grundlage bildet eine **umfassende Beurteilungsdokumentation**. Dazu gehören

- Selbst- und Fremdbeurteilungen,
- Lernkontrollen,
- schriftliche Lernreflexionen sowie
- ausgewählte Arbeiten, die den individuellen Lernprozess dokumentieren.

Die selektive Beurteilung soll auf das notwendige Mass eingeschränkt werden und die individuelle Förderung vermehrt zur Anwendung kommen.

„**Ganzheitlich beurteilen und fördern**“ ist eine personenzentrierte Entwicklung, die verstärkt die lernende Person in den Mittelpunkt stellt.

So gesehen ist diese Sichtweise von Beurteilung nichts anderes als die logische Konsequenz einer TZI-orientierten Pädagogik und Unterrichtspraxis.

- Beide, die **ganzheitliche Beurteilung** und Förderung sowie die **TZI-orientierte Pädagogik**, verlangen von der **Lehrperson eine bewusste Rollenverschiebung**. Sie soll die Lernenden vermehrt im Lernprozess **beraten** und **begleiten** und dadurch ihre Eigenständigkeit fördern und weniger im klassischen Sinn den Unterrichtsstoff darbieten.
- Dieser Anspruch verlangt ein **offenes Unterrichtskonzept**, wie ich es unter dem Kapitel „autonomes Lernen“ beschrieben habe. Es soll den Lernenden genügend Entwicklungsraum für **individuelles** und **selbstgesteuertes** Lernen bieten und inhaltliche, arbeitstechnische

¹⁹ Urs Vögeli-Mantovani (1999): *Mehr fördern, weniger auslesen; zur Entwicklung der schulischen Beurteilung in der Schweiz*, Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. Zitiert Broschüre „Lernbeurteilung in Unterricht und Schule“.

und soziale Fähigkeiten fördern. Offener Unterricht ermöglicht, über **verschiedene Lernwege zum Lernziel** vorzutossen. **Fehler** werden als Chancen genutzt, um den eigenen Lernprozess zu überdenken und zu optimieren.

- Die **Rückmeldungen** und **Beurteilungen** basieren auf einem mehrdimensionalen, ganzheitlichen und pädagogischen Leistungsverständnis. Folgende **Merkmale** prägen diese Beurteilungspraxis:
 - **Diagnose** der **Lernvoraussetzungen**
 - **Planung** der **Lernentwicklungsmöglichkeiten**
 - **Förderung** der **Selbstständigkeit**.

Das Feedback orientiert sich zu gleichen Teilen am **Prozess des Lernenden** und dem **Lernprodukt**. Diese Ausprägung erweiterter Beurteilung unterstützt die Selbst- und Fremdsteuerung des Lernvorgangs und ist unverzichtbarer Bestandteil reflexiven Lernens. Dabei müssen sich die Lehrpersonen noch bewusster von der traditionellen Vorstellung, die Lernenden an ihren Fehlern zu messen, distanzieren.

2.5.2 Qualifikationen

Die **kriteriale** oder **zielorientierte Qualifikation**, welche sachliche Leistungsanforderungen in Form von Erfüllungskriterien formuliert, ist eine **viel aussagekräftigere Beurteilung** als eine Note. Sie hält in den Grundanforderungen formulierte Leistungen fest, welche es zu erfüllen gilt. Die Beurteilung erfolgt mit „**Ziel erreicht**“ bzw. „**Ziel nicht erreicht**“. Diese Qualifikation stützt sich auf **lernzielorientierte Prüfungen** und **regelmässige Selbstbeurteilungen** in Form von Lernberichten und auf Beurteilungsgespräche. Durch die Selbstbeurteilungen wird die Selbstbeurteilungsfähigkeit der Lernenden gefördert, und die Schule nimmt dabei eine wichtige Aufgabe im Bereich der Persönlichkeitsentwicklung wahr.

2.5.3 Portfolio

Die Verwendung des Begriffs Portfolio im Zusammenhang mit Beurteilung ist neueren Datums. Damit wird eine **Qualifikationsmappe** bezeichnet, die **ausserschulisch** oder **ausserberuflich erworbene Qualifikationen dokumentiert**. Im Bildungsbereich ist der Begriff vor gut zehn Jahren in den USA und England aufgetaucht. Dort enthält das Portfolio eine Sammlung von zielgerichteten Arbeiten eines Lernenden, welche die Anstrengungen, Fortschritte und Leistungen in einem oder mehreren Lernbereichen zeigt. Diese Zusammenstellung der Arbeiten erfolgt nur unter Beteiligung des Lernenden.

Die Beurteilung mittels Portfolio unterstützt in hohem Masse die Reflexion und Selbstbeurteilung des Lernens. Die Auswahl von bedeutungsvollen Arbeiten, die den persönlichen Lernprozess veranschaulichen sollen, verlangt eine intensive Auseinandersetzung mit sich selbst.

Das bewusste und auch begründete Zusammenstellen und präsentieren des Portfolios hat stark formativen Charakter. Die summative Beurteilung kommt dann ins Spiel, wenn das Portfolio als abschliessende Gesamtbeurteilung verstanden wird. Die Trennung zwischen diesen beiden Beurteilungsformen ist nicht durch das Instrument gegeben, sondern nur durch den bewusst gesetzten Zweck, den es erfüllen soll.

Das Portfolio kann seinen Zweck nur erfüllen, wenn seine Einführung mit einem bestimmten Lern-, Unterrichts- und Beurteilungsverständnis einhergeht.

Berufsfachschule Männedorf – Vision 2004/05

1. Schulentwicklung

Die bereits erwähnte Expertise von Jürgen Oelkers hält aus der OECD-Konferenz vom April 2001 folgendes fest:²⁰

„Ein Problem der Schulentwicklung ist, dass zu viel gleichzeitig gefordert werden kann und zu wenig die Schulen tatsächlich erreicht. Die Rhetorik steht in einem Missverhältnis zur Praxis. Nicht zuletzt aus diesem Grunde fällt eine Zielsteuerung des Systems schwer.“

Gerade aus diesem Grunde möchten wir unser Projekt als **Schulentwicklungsbeitrag „bottom up“** verstanden wissen.

Schulentwicklung, wie wir sie verstehen, stellt den **Menschen** und sein **Lernen** und nicht die Methode in den

Vordergrund. Ob Skillslab oder problem based learning mit der 7-Sprungmethode spielt dabei keine Rolle. Menschen sind verschieden. Sie lernen **unterschiedlich schnell und auf verschiedene Arten**. Jeder Mensch ist anders, hat andere Anlagen und Lernerfahrungen. Dieser Sichtweise fühlen wir uns in der Schulentwicklung verpflichtet, und sie ist das Fundament aller weiteren Entwicklungsarbeit.

Eine nachhaltige Schulentwicklung beinhaltet u.a. **die Verknüpfung der allgemeinen und berufsbezogenen Bildung in der Berufslehre**, wie sie auch von der Konferenz der Bildungsminister der OECD am 03./04. April 2001²¹ in Paris in den Sekundarschulen gefordert wurde.

2. Zukunftsvorstellung und Zielsetzung

- Die **Berufsfachschule Männedorf** will einen **innovativen Schulentwicklungsbeitrag** im Rahmen der neuen beruflichen Grundbildung auf der Sekundarstufe II leisten. Dabei verwirklicht sie neben der **berufsfachlichen Bildung** vor allem den Anspruch auf die allseits geforderte und unbestrittene Entwicklung **sozialer** und **personaler Kompetenzen**. Trotz universeller Form der Schulen mit ähnlichen Strukturen streben wir eine Ausgestaltung der Organisation mit **hoher Individualität** und **eigener Identität** an. Wir wollen ein Stück weit unverwechselbar und somit ein attraktiver Arbeitgeber für zukünftige Lehrpersonen sein. Dabei verwirklichen wir das, was Ernst Buschor in seiner Schulreform verlangte nämlich, dass sich die Schulhäuser ein **selbstständiges Profil** geben.
- Mit der Profilierung als Anbieter der schulischen Ausbildung geht die **freie Schulwahl** durch die Lehrlinge einher. Eine **Zuweisung der Lernenden** an bestimmte Schulhäuser durch den **Staat** wird dadurch **hinfällig**. Wir sind überzeugt, dass mit einer freien Schulwahl der Wettbewerb und somit auch die Entwicklung der Jugendlichen stark gefördert wird und die Qualität der Bildung steigt. Zudem wollen wir mit dieser Forderung den **Artikel 263 der Uno-Menschenrechtskonvention** „In erster Linie haben die Eltern das Recht, die Art der ihren Kindern zuteil werdenden Bildung zu bestimmen.“ umsetzen.
- In Zusammenarbeit mit externen Fachleuten entwickelt die Berufsfachschule Männedorf auf der Grundlage des Kommunikationsmodells der **Themenzentrierten Inter-**

aktion (TZI) mit Blick auf die spezifischen Erfordernisse einer Schulgemeinschaft ihr **pädagogisches Modell**. Mittels dieses pädagogischen Modells der TZI fördert sie die Entwicklung **eigenständiger Lerner**, ganz nach dem Motto: „Nach der Schule folgt das Lernen keinem Lehrplan, sondern stellt sich auf situatives Problemlösen ein und organisiert sich projektförmig.“

- Es wird eine für eigenständige Lerner **günstige Lernumgebung** im Sinne eines **Lernateliers** eingerichtet, welches über **kognitiv anspruchsvolle Lern- und Arbeitsformen** in verschiedenen Lernbereichen verfügt.
- Zur besseren **Verknüpfung** und Förderung der Kohärenz zwischen der **allgemeinen** und der **berufsbezogenen Bildung**, was das pädagogische Modell der TZI betrifft, wird eine intensive **Zusammenarbeit mit der allgemeinbildenden Schule** angestrebt. Zu diesem Zweck wird ein **Lehrer** für den Bereich **allgemeinbildender Unterricht von der Schule** angestellt. Soweit wie möglich werden berufskundliche und allgemeinbildende Themen von den Lehrkräften der Berufsfachschule Männedorf unterrichtet, sofern diese über die dafür geforderte Ausbildung und die beruflichen Kompetenzen verfügen.

²⁰ Jürgen Oelkers (2001): Was und wie sollen Jugendliche im Jahr 2006 auf der Sekundarstufe II lernen?. Verlag Impulse.

²¹ Jürgen Oelkers (2001): Was und wie sollen Jugendliche im Jahr 2006 auf der Sekundarstufe II lernen?. Verlag Impulse. Zitiert Konferenz der Bildungsminister der OECD am 03./04. April 2001 in Paris.

- Die **Berufsfachschule Männedorf beteiligt** sich in Zusammenarbeit mit den Lehrbetrieben und der Organisation der Arbeitswelt (OdA) an **den überbetrieblichen Kursen (ÜK)** (nBBG Art.21). Dafür stellt sie **Personen des Lehrkörpers** und die Infrastruktur ihrer **Lernwerkstatt zur Verfügung**. Lernende, welche ihre schulische Ausbildung an der Berufsfachschule Männedorf durchlaufen, absolvieren die **ÜK mittelfristig in der schuleigenen Lernwerkstatt**.
- **Anstelle der Leistungsbeurteilung mit Noten** wird ein **alternatives Beurteilungsmodell** entwickelt, welches der/die **Jugendliche als Unterstützung seines/ihrer Lernens** erlebt, so wie es in der Broschüre „Lernbeurteilung in Unterricht und Schule“ als Ergänzung zum Zeugnisreglement des Kantons Zürich erläutert wird. Das Beurteilungskonzept unterscheidet zwischen beurteilen zur **Förderung** und beurteilen zur **Selektion** und erfüllt somit folgende Aufgaben:
 - a) **Förderung:**
Die **formative Beurteilung** dient der **Feststellung und Unterstützung von Lern- und Entwicklungsfortschritten**, ist also auf eine pädagogische Beurteilung ausgerichtet.
 - b) **Selektion:**
Die **summative Beurteilung** stellt mit **Qualifikationen** (Prüfungen/Lernzieltests) das **Mass der Zielerreichung** fest. Sie ist ausgerichtet auf die Zertifikation (Fähigkeitszeugnis) von erreichten **Kompetenzen** und erworbenem **Wissen** und versteht sich als Beurteilung, die eine institutionelle Aufgabe wahrnimmt.
- Auf dem Hintergrund dieses pädagogischen Verständnisses wird eine **Theorievermittlung mit längeren Sequenzen von Vollzeitunterricht** in Form von **Blockkursen** von **ein bis vier Wochen** angestrebt. Die **Lektionenzahl** beträgt **35 Lektionen pro Woche** und **pro Tag** höchstens **sieben**.

3. Schlussgedanken

Bei allen Reformgedanken und -ideen ist uns bewusst, dass die **Lernenden** durch ein **herkömmliches, traditionelles Schulsystem sozialisiert** wurden. Aus mehrjähriger Erfahrung mit unseren DN-II-Lernenden wissen wir, dass sie **sorgfältig** und **systematisch** an diese **neue Art des Lehrens und Lernens** sowie der **Beurteilung herangeführt** werden müssen.

Wir dürfen aber auch feststellen, dass **uns** die **Umsetzung** des reformpädagogischen Ansatzes mit Elementen der TZI in allen Klassen immer wieder **sehr gut gelungen** ist und die Lernenden diese Art des Lehrens und Lernens und die sich daraus ergebende Kultur sehr schätzen.

Für eine verantwortungsvolle und pädagogisch sinnvolle Ausbildungsgestaltung sind bestimmte **Rahmenbedingungen** Minimalvoraussetzungen. Ohne diese Minimalvoraussetzungen lassen sich gewisse soziale und persönliche Kompetenzen im Bereich des schulischen Ausbildungsanteils nicht fördern und entwickeln. Erst Schulzeiten, in denen die Lernenden **über Wochen sich mit Themen** befassen können, lassen wesentliche prozesshafte Lernerfahrungen zu. Um die verschiedenen Ausbildungsanteile als einen sinnvollen Zusammenhang wahrnehmen und für das eigene Lernen nutzen zu können, braucht es eine **Konstanz in der Lernumgebung** und **pädagogischen Kultur**. Das bedeutet, dass die Lernenden an **einem Ort** unterrichtet werden und dass der berufsfachliche und der allgemeinbildende Unterricht aufeinander abgestimmt und auf der Basis gleicher pädago-

gischer Grundsätze vermittelt wird. Letzteres ist nur zu gewährleisten, wenn die Lehrpersonen aus einem Schulteam stammen, das sich auf ein bestimmtes und von allen getragenes Lehr- und Lernverständnis abstützt.

Es wird für uns weiterhin eine grosse Herausforderung sein, die Lernenden in einer **neuen Kultur des Lehrens und Lernens** zu begleiten und sie dabei in ihrer **Persönlichkeitsentwicklung** zu unterstützen. Wir nehmen diese Herausforderung gerne an.

Anhang

Essenzen der Themenzentrierten Interaktion als Merkmale pädagogischer Handlungsorientierung

Das Lernkonzept der Themenzentrierten Interaktion

„Lebendiges Lernen“...

- ... mit seinen Bezügen zum Ich, zur Gruppe und der Sache in einem Umfeld und somit seiner ganzheitlichen Sichtweise des Menschen, die sich niederschlägt in einer gleichzeitigen Berücksichtigung mehrerer Ebenen und ihre Bedeutungszusammenhänge aufzeigt.
- ... mit seiner subjektiven Bezugnahme zum Lerngegenstand, mit der nach Bezügen und Bedeutung der Sache für den Lernenden gefragt wird (Alltags- und Lebensorientierung) und auch die Dimension der Sache zu ihrem Recht kommt, ohne ihren Eigenwert zu verlieren.
- ... das die Sache, also den Lerngegenstand mit dem Erleben des Einzelnen und was das für die Gruppe bedeutet, so verbindet, dass mehr Klarheit und Bewusstheit entstehen kann.
- ... in dem der Lernende sich aktiv am Lernprozess beteiligt und der Lernvorgang in den sozialen Kontext einbezogen ist.
- ... das die gemeinsame Arbeit am Lerninhalt als gleichberechtigtes partnerschaftliches Miteinander anstelle eines patriarchalisch-autoritären Lehr- und Lernmodells ins Zentrum stellt.
- ... als gemeinschaftliches Arbeiten in Freiheit und Verantwortung für sich selber und für andere Menschen, das jedoch Führung, Anleitung und Metakommunikation jederzeit zulässt.
- ... als flexible Balance zwischen Bezogenheit und Abgrenzung verbunden mit der Wahrnehmung und möglichen Abkehr von Oberflächlichem und der Suche nach Sinnhaftigkeit.
- ... als „Autonomes Lernen“ mit seiner eigenständigen Strukturierung und Ordnung (z.B. Zeit, Ort, Lerninhalte, Lernschritte, Lernmethoden, Lernmittel und Lernpartner) des Lernprozesses und mit seiner verstärkten Selbstbestimmung hinsichtlich der Lernziele sowie der Selbstbewertung des Lernerfolges.

„Chairpersonship“ und „Störungsregel“

- ... als Synthese von innerer und äusserer Realität (Störungsregel) und persönlicher Entscheidung in begrenzter Freiheit im Sinne von Verantwortungsübernahme für sich selbst (Chairpersonpostulat).

Die Lehrperson als Leitung einer Gruppe

- ... setzt mit seiner Echtheit und Offenheit Massstäbe für die Lernenden, die sie als Herausforderung erleben sollen.
- ... beeinflusst demzufolge mit ihrer Haltung die Gruppennorm. Dabei ist es nicht unbedeutend wie sie dies tut. Durch vermitteln von Offenheit und Grenzen, Echtheit und Kongruenz sowie einer partnerschaftlich-teilnehmenden Grundhaltung gestaltet sie die Lernprozesse und bietet somit den Lernenden die Möglichkeit zur Partizipation an diesen Prozessen an. Verhindernde Auswirkungen hätte das Auftreten als überlegener „TZI-Apostel“, dessen normative Werthaltungen von allen zu übernehmen sind.
- ... stellt in diesem Sinne eine für Entwicklungs- und Lernprozesse geeignete Atmosphäre her.
- ... steht als Modell für Offenheit in Aussagen, fördert die Selbststeuerung der Lernenden, nimmt Gedanken, Gefühle und Ideen ernst und ist auf Toleranz eingestellt. Sie zeigt sich flexibel und offen für Vorschläge.
- ... fördert die Interaktion der Lernenden untereinander.
- ... hält Balance zwischen der Interaktion der einzelnen Lernenden zur ihr als Lehrperson und untereinander in der Gruppe sowie zu den Sachinhalten und den Aussenaspekten.
- ... führt und stimmt ins Thema ein und eröffnet dadurch die Perspektive für die gemeinsame Sache.
- ... macht Angebote an angemessenen und flexiblen Arbeitsformen, die die Entwicklung des Themas gewährleisten. Dabei geht es darum, eine Arbeitsformkultur zu entwickeln, in der selbstbestimmt, also auch immer wieder ohne Leitung (nicht aber ohne Begleitung) in der vom Lernenden selbst gewählten Struktur am Thema gearbeitet werden kann.
- ... sieht ihre Arbeit als prozessorientierte Verknüpfung von unterschiedlichen Perspektiven und Vorstellungen ganz im Dienste von Verstehen und Verständigung.
- ... versucht, Störungen im Unterrichtsgeschehen auf ihre Bedeutung für das Thema und die Gruppeninteraktion zu verstehen und zu behandeln.

Literatur

- Miklós Gimes (2003): Alte Schule. Das Magazin. 48/29.11.2003. S.17-29. Zitiert Jürgen Oelkers: S.25.
- Antonio Cortesi (2003): Eltern wollen Schulwahl. Tages-Anzeiger. 28.11.2003. S.7.
- Per Hinrichs, Julia Koch, Cordula Meyer, Beate Philipp, Caroline Schmidt (2003): Horrortrip Schule. DER SPIEGEL. 46/10.11.2003. S.46-68.
- Marco Morell (2003): „Diese Eignungstests sind für die Jugendlichen eine Zumutung“. Sonntagszeitung. 09.11.2003. S.18.
- Zürichsee-Zeitung für das linke Ufer: „Teurer Teststress für Lehrstelle“, „Die neuen Lehrantrittsprüfungen“. 01.11.2003
- Nachlese zur Tagung vom 30.10.2003: „Ein Kompetenzprofil als Eintrittskarte in die Berufswelt? Wie die Sekundarstufe I den Anschluss an die Berufswelt verbessern will“. <http://www.skbf-csre.ch>
- Thomas Knellwolf, Urs Vögeli-Mantovani: Wenn auf Noten kein Verlass ist. bbaktuell. 25.11.2003.
- T. Aeschmann, A. Felber: Leserbrief. Tagesanzeiger. 29.10.2003. Leserbrief bezieht sich auf Artikel: Liliane Minor: Nach der Schule in die Spitalstifti. Tagesanzeiger.14.10.2003.
- Schreiben des Mittelschul- und Berufsbildungsamtes des Kantons Zürich. 03.10.2003.
- Jürgen Oelkers (2001): Was und wie sollen Jugendliche im Jahr 2006 auf der Sekundarstufe II lernen?. Verlag Impulse.
- Jürgen Oelkers (2001): Was und wie sollen Jugendliche im Jahr 2006 auf der Sekundarstufe II lernen?. Verlag Impulse. Zitiert Konferenz der Bildungsminister der OECD am 03./04. April 2001 in Paris.
- Ruth C. Cohn, Christina Terfurth (Hrsg.) (2001): Lebendiges Lehren und Lernen, TZI macht Schule. Verlag Klett-Cotta.
- Barbara Langmaack (2001). Einführung in die Themenzentrierte Interaktion TZI. Beltz Verlag.
- Urs Vögeli-Mantovani (1999). Mehr fördern, weniger auslesen; zur Entwicklung der schulischen Beurteilung in der Schweiz, Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Urs Vögeli-Mantovani (1999): Mehr fördern, weniger auslesen; zur Entwicklung der schulischen Beurteilung in der Schweiz. Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. Zitiert Dohse (1976c).
- Urs Vögeli-Mantovani (1999): Mehr fördern, weniger auslesen; zur Entwicklung der schulischen Beurteilung in der Schweiz, Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. Zitiert Ausbildungskonzept, Arbeitgeberverband der schweizerischen Maschinenindustrie.
- Urs Vögeli-Mantovani (1999): Mehr fördern, weniger auslesen; zur Entwicklung der schulischen Beurteilung in der Schweiz, Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. Zitiert: Bundespräsident Roman Herzog. 5. November 1997.
- Urs Vögeli-Mantovani (1999): Mehr fördern, weniger auslesen; zur Entwicklung der schulischen Beurteilung in der Schweiz, Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. Zitiert Broschüre „Lernbeurteilung in Unterricht und Schule“.
- Siegfried Greif, Hans-Jürgen Kurtz (Hrsg.) (1998). Handbuch Selbstorganisiertes Lernen. Verlag für angewandte Psychologie Göttingen.
- Siegfried Greif, Hans-Jürgen Kurtz (Hrsg.) (1998): Handbuch Selbstorganisiertes Lernen. Verlag für angewandte Psychologie. Göttingen. Zitiert Wagner (1976); Lewin, Lippitt, White (1939); Flanders (1970); Rogers (1974); Tausch, Tausch (1973).
- Helmut Reiser, Walter Lotz (1995). Themenzentrierte Interaktion als Pädagogik. Matthias-Grünewald-Verlag.
- Helmut Reiser, Walter Lotz (1995): Themenzentrierte Interaktion als Pädagogik. Matthias-Grünewald-Verlag. Zitiert Kroeger (1972,92).
- Mauro Minelli, Aldo Wicki (1990). Wenn Lehrer von Schülern lernen. VSB, Verlag für Schulung und Beratung.
- Arthur Brühlmeier (1980): „Grundsätzliche Erwägungen zur versuchsweisen Änderung der Notenpraxis im Lehrerseminar St. Michael, Zug“. Schweizer Schule Nr. 10. 1980.
- Ruth Cohn (1975): S.167.
- Merkblatt aus der Psychologischen Praxis Karl Aschwanden: „Haupttätigkeiten des Lernens“. Zitiert Bruno Krapf: „Aufbruch zu einer neuen Lernkultur“. Haupt Verlag.
- Dr. Felix Winter, Psychologe, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Oberstufenkolleg an der Universität Bielefeld: Für einen anderen Umgang mit Leistung.
- Beurteilen und Fördern in der kooperativen Oberstufe des Kantons Zug, Grundlagen zur Weiterentwicklung der Schülerinnen- und Schülerbeurteilung: www.zug.ch/bildung/download/konzept_B_F.doc
- Psychologische Praxis Karl Aschwanden: Entwicklung eigenständiger Lerner „Lernen aus Einsicht“, Ansprüche an das Wissen, Haupttätigkeiten des Lernens, Lernförderung, Rahmenbedingungen eines selbstgesteuerten Lernens.

