

# Neue Unterrichts- und Organisationsformen

Tendenzen und Beispiele

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)  
Bern 1995

Dieser Lagebericht hat vorwiegend Informationscharakter. Eine offizielle Stellungnahme der EDK ist nicht vorgesehen.

Herausgeberin:

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)  
Studiengruppe „Information über neue Unterrichts- und Organisationsformen“ der  
Pädagogischen Kommission

Französische Ausgabe:

Nouvelles formes d'enseignement et d'organisation scolaire. Tendances et illustrations

Zu beziehen bei:

Sekretariat EDK, Zähringerstrasse 25, 3001 Bern

Druck:

Marcel Kürzi AG, Einsiedeln

# Inhalt

Vorwort	7
1 Einleitung	8
2 Dank	10
3 Zusammensetzung der Studiengruppe (SG)	11
4 Grundlagen	12
4.1 Auftrag	12
4.2 Interpretation des Mandates	12
4.3 Arbeitsweise	13
4.3.1 Durchführung der Kontakte mit den Verantwortlichen in den Kantonen	13
4.3.2 Besuche in Schulen und beruflichen Ausbildungsstätten	13
4.3.3 Auswahlkriterien für die exemplarischen Beispiele	15
4.3.4 Darstellung der Erkundungen und Ergebnisse	16
5 Erkennbare Tendenzen	17
5.1 Einführung	17
5.2 Integrative Schulformen	18
5.2.1 Verlängerung der Primarschule	19
5.2.2 Heterogene Klassen an der Sekundarstufe I	19
5.2.3 Stammklassen mit verschiedenen hohen Anforderungen an der Sekundarstufe I	20
5.2.4 Kompetenz der Gemeinden und Kantonsteile, den Schultyp zu wählen	21
5.2.5 Jahrgangsübergreifende Abteilungen aus pädagogischen Gründen	23
5.2.6 Integration von Kindern mit Schulschwierigkeiten in die Regelklassen	24
5.2.7 Integration von Kindern aus andern Kulturkreisen und interkulturelle Erziehung	27

5.2.8	Förderung der Hochbegabten durch integrative Schulformen	28
5.2.9	Ausblicke von Fachpersonen auf eine mögliche künftige Entwicklung	29
5.3	Erweiterte Arbeits- und Lernformen	29
5.3.1	Aspekte der „Erweiterten Arbeits- und Lernformen“	29
5.3.2	Vorbemerkungen zur Gliederung nach Tendenzen	32
5.3.3	Tendenzen beim individuellen Lernen	33
5.3.4	Tendenzen beim gemeinsamen Lernen	35
5.4	Schülerbeurteilung	38
5.4.1	Neue Formen der Information über die Leistungen der Kinder im Laufe des Schuljahres (zertifikative Beurteilung)	39
5.4.2	Orientierungs- oder Promotionsentscheide als Resultat eines Gespräches zwischen Lehrkräften und Eltern	40
5.4.3	Diversifizierung der Informationsformen der Eltern über die Resultate ihres Kindes	40
5.4.4	Integration der Beurteilung in den Lernprozess in der Perspektive einer formativen Evaluation	41
5.4.5	Förderung eines stärkeren Einbezugs der Lernenden in den Beurteilungsprozess mittels Selbstbeurteilung	41
5.5	Neue Lerninhalte	42
5.5.1	Gliederung der Lerninhalte	42
5.5.2	Auf die Begegnung mit dem Musischen vorbereiten	43
5.5.3	Bildung eines Schwerpunktes für interessierte und/oder begabte Freiwillige	44
5.6	Neue Formen des Fremdsprachenlernens	44
5.6.1	Zwei- oder mehrsprachiger Unterricht	44
5.6.2	Frühbeginn des Erlernens der 1. Fremdsprache	45
5.7	Organisationsformen	46
5.7.1	Schulleitungen/Identität der Schule/Schule als Unternehmung	46
5.7.2	Schule als Lebensraum	46
5.7.3	Fünftageweche mit freiem Samstag	48
5.7.4	Amts- und Berufsauftrag	49
5.7.5	Lohnwirksame Qualifikation contra fördernde Qualifikation	50
5.7.6	Schaffung neuer Zeitgefässe und Zusammenarbeitsformen	51
<b>6</b>	<b>Der Innovationsprozess in den Sprachregionen</b>	<b>52</b>
6.1	Schulkoordination und Reformprozesse in der französisch- sprachigen Schweiz	52
6.2	Schulentwicklung in der deutschsprachigen Schweiz	53

<b>7</b>	<b>Tendenzen im benachbarten Ausland</b>	<b>56</b>
7.1	Haupttendenzen der pädagogischen Innovationen in Frankreich	56
7.2	Haupttendenzen der pädagogischen Innovationen in Italien	58
7.3	Haupttendenzen der pädagogischen Innovationen in Deutschland	59
7.4	Haupttendenzen der pädagogischen Innovationen in Österreich	62
<b>8</b>	<b>Schlussfolgerungen</b>	<b>64</b>
<b>9</b>	<b>Vorschläge für weiterführende Arbeiten</b>	<b>69</b>
<b>10</b>	<b>Stellungnahme der Pädagogischen Kommission</b>	<b>71</b>
	<b>Anhang 1: Stichwortkatalog (gekürzt), welcher für die Befragungen verwendet wurde</b>	<b>73</b>
	<b>Anhang 2: Beschreibung exemplarischer Beispiele</b>	<b>75</b>
	Westschweiz und Tessin (SR/TI)	75
1	Bern (französischsprachiger Teil): Fortbildung der Lehrkräfte und Innovationen	75
2	Kanton Freiburg: Unterwegs zu einem bilingualen Unterricht	76
3	Cycle d'orientation, Genf: Ausgewogene Bildung der Schülerinnen und Schüler	78
4	Ecole de Cayla, Genf: Auf dem Weg zur Abschaffung der Jahrgangsklassen	79
5	Kanton Jura: Allgemeine und soziale Erziehung	81
6	Ecole de la Charrière, La Chaux-de-Fonds: Beurteilung der Arbeit von Schülerinnen und Schülern	82
7	Kanton Tessin: Vollständige Integration und pädagogische Stützteams	84
8	Kanton Waadt: Persönliche Lernstrategien	85
9	Abschlussabteilung mit Wahlfächern, Ollon: Integrierte und kompensierende Pädagogik	87
10	Primarschule Sierre: Lernzielorientierte Evaluation	88
	Innerschweiz (IEDK)	90
11	Kantonsschule Sursee: Ein ELF-Projekt	90
12	Primarschule Stans: Ein Schulentwicklungsprojekt	91

13	Lungern: Integrierte Orientierungsstufe	93
14	Gymnasium Immensee: Innere Reform	94
15	Kanton Uri: Italienisch an der Primar- und Sekundarstufe I als Schulentwicklungsprojekt	96
16	Leuk-Stadt: Differenzierung des Unterrichts im Rahmen eines integrierten „Cycle d’orientation“	97
17	Berufsbildung Zug: Ausbildungskonzept Landis & Gyr	99
Ostschweiz (EDK-Ost)		100
18	Appenzell-Innerrhoden: Schulinspektor und Schulentwicklung	100
19	Rehetobel: Eine neue Lernkultur mit Suggestopädie und anderen erweiterten Lernformen	102
20	Fürstentum Liechtenstein: Schulentwicklung und Schülerbeurteilung	103
21	Kanton Glarus: Wöchentlicher Praktikumstag im 8. Schuljahr	105
22	Frauenschule Chur: Sprachmodell und Projektmethode	106
23	Berufsschule St. Gallen: Versuch mit fächerübergreifendem Unterricht	108
24	Schulhaus Steingut: Integrierter Stütz- und Förderunterricht sowie Werkstattunterricht	109
25	Kanton Thurgau: Schulentwicklungsprojekte für Kinder mit Schulschwierigkeiten	111
26	Kanton Zürich: Neuer Lehrplan fördert Schulentwicklung	112
27	Kanton Zürich: Gegliederte Sekundarschule statt dreigeteilte Oberstufe	114
Nordwestschweiz (NW EDK)		115
28	Bezirksschule Oftringen: Erweiterte Lernformen im Fachlehrersystem	115
29	Sekundarschule Frick: Wochenplan und Epochenunterricht	116
30	Bern-West: Eine integrierte Gesamtschule	118
31	Höhere Mittelschule Marzili, Bern: Ein Schulentwicklungsprojekt	119
32	Sandoz Ausbildungszentrum Muttenz (SAZM): Ein Blockmodell für die Berufsschule	121
33	Orientierungsschule Basel-Stadt: Ein dreijähriges binnendifferenzierendes Gesamtschulmodell	122
34	Weiterbildungsschule Basel-Stadt: Ein zweijähriges Volksschul-Oberstufenmodell mit heterogenen Stammgruppen	124
35	Stadtschule Murten: Ein ELF-Projekt	126
36	Schulleitungsmodell Solothurn-Weststadt: Eine Schule mit eigenem pädagogischem Profil	127
<b>Anhang 3: Stichwortverzeichnis</b>		<b>129</b>

## Vorwort

BICHMO - wer kennt heute noch die Bedeutung dieser Wortschöpfung? Und doch bedeutete die Inangriffnahme dieses EDK-Projekts „Bildung in der Schweiz von morgen“ vor mehr als 10 Jahren einen hoffnungsvollen Ansatz zum grundsätzlichen Überdenken des Erziehungswesens in der Schweiz. Es mag sein, dass die „Übungsanlage“ des Projekts zu umfassend angelegt war, dass der Zeitpunkt für eine Gesamtschau nicht optimal war, und es ist auch möglich, dass der politische Wille zur Umsetzung möglicher Veränderungsvorschläge nicht ausreichend war. So wurde nach der Publikation der Ergebnisse des Vorprojekts und nach Kenntnisnahme der Vernehmlassungsergebnisse zum vorgeschlagenen Mandat für ein Hauptprojekt auf eine Fortsetzung des Projekts verzichtet. Übrig blieb die Notwendigkeit, einzelne Themen aus der vorgeschlagenen Liste noch vertieft zu bearbeiten. Der vorliegende Bericht ist eine dieser vier vom Vorstand der EDK Ende 1990 zur Bearbeitung freigegebenen Studien. Der Vorstand wünschte eine „Informationsschrift“ im Sinne einer „Bestandesaufnahme neuer Unterrichts- und Organisationsformen“ der Schweiz und des „benachbarten Auslandes“. Die Sammlung von Beispielen sollte „den Behörden, Verwaltungen, Schulleitungen, Fachstellen, Lehrerorganisationen, Studiengruppen und Lehrkräften als Kurzinformation und als Anstoss zum weiteren interkantonalen Erfahrungsaustausch und Dialog“ dienen.

Das Produkt einer aufwendigen und intensiven Arbeit eines Vierer-Teams, das unter der Leitung von Hansjörg Graf, Zürich, stand, liegt nun vor. Die Vielfalt des zusammengetragenen Materials zeigt zwei Dinge: Es wird zum einen festgestellt, dass es in unserem Land eine grosse Zahl von Neuerungen und Reformvorhaben gibt - von kleinen bis hin zu breit angelegten -, die mit viel Engagement aller Beteiligten geplant und umgesetzt werden. Zum andern zeigt die Studie aber auch die Isoliertheit mancher Projekte auf, und zwar im kantonalen wie interkantonalen Rahmen.

Durch die Publikation des Berichts soll auf die Vielfalt der neuen Unterrichts- und Organisationsformen hingewiesen und dadurch der Informations- und Erfahrungsaustausch unter den Akteuren aller Ebenen verbessert werden.

Bern, im Juni 1995

EDK-Sekretariat

# 1 Einleitung

Im schweizerischen Bildungssystem sind zwei gegenläufige Tendenzen festzustellen: die eine versucht, die kantonale und lokale Autonomie zu erhalten und zu verstärken, die andere strebt eine grössere Harmonisierung der Schulgesetzgebung und eine Koordination der Unterrichtsziele und -programme an. In diesem Spannungsfeld müssen auch alle pädagogischen Innovationen ihren Platz finden.

Die Pädagogische Kommission der EDK, deren Aktivitäten eher dem Ziel der Harmonisierung und Koordination dienen, hat bereits zwei grössere Projekte initiiert, die eine breite Reformbewegung auf gesamtschweizerischem Niveau begünstigen wollten. Das 1978 begonnene Projekt SIPRI brachte eine Anzahl von Verbesserungsvorschlägen für die Primarstufe hinsichtlich ihrer Ziele, ihrer Evaluationsformen, der Zusammenarbeit mit den Eltern und des Übergangs zwischen Vorschulerziehung und Primarschule. In der Folge wurden einige dieser Vorschläge in mehreren Kantonen erprobt; ein Minimum an Koordination wurde durch die Schulen gewährleistet, die dieselben Ziele verfolgten.

Das zweite, Ende der 80er Jahre in Angriff genommene Projekt BICHMO hatte den Auftrag, neue Modelle der Interaktionen zwischen Schule, Eltern, der Berufswelt und ganz allgemein der Gesellschaft vorzustellen. Dies sollte in zwei Etappen erfolgen: Zunächst wurde der Ist-Zustand aufgrund von Expertenbefragungen und Literaturanalysen erarbeitet; in einer zweiten Phase sollten - analog dem Projekt SIPRI - konkrete Projekte auf Kantonsebene erprobt werden, was jedoch nicht verwirklicht werden konnte.

Unterdessen ist aber in der schweizerischen Schullandschaft einiges in Bewegung geraten: vom Kindergarten über die Sekundarstufen I und II und die Berufsschulen bis hin zur Universität werden - jedoch in unterschiedlicher Intensität - bestehende Unterrichts- und Organisationsformen hinterfragt. In allen Landesteilen ist eine Vielzahl von kleineren und grösseren Reformversuchen und Schulentwicklungsprojekten geplant oder angelaufen. Allerdings ist die Vielfalt verwirrend und das Vorgehen teilweise pragmatisch. Es beruht zum Teil auf Einzelinitiativen, und die Dissemination der Informationen ist oftmals dem Zufall überlassen, so dass nur wenige Spezialisten und Spezialistinnen einigermaßen einen Überblick haben.

Der Vorstand der EDK hat deshalb - in Anknüpfung an die nicht ausgeführte zweite Phase von BICHMO - die Pädagogische Kommission beauftragt, eine Studiengruppe „Neue Unterrichts- und Organisationsformen“ mit dem Ziel einzusetzen, eine Übersicht über geplante, laufende oder bereits abgeschlossene Schulversuche und Erprobungen von erweiterten Unterrichts- und neuen Organisationsformen zusammenzustellen.



Der erste Teil des vorliegenden Berichts will eine Übersicht über die Tendenzen der Schulentwicklung in der Schweiz geben, wie sie sich für die Studiengruppe aus ihren Recherchen herauskristallisiert haben. Dabei ist, was neue Strukturen der Sekundarstufe I betrifft, eine Übereinstimmung mit den Ergebnissen des ersten Teils des Berichts der EDK-Arbeitsgruppe „Gestaltung der Sekundarstufe I: Aktuelle Situation“ festzustellen.

Detailliertere Informationen über Schulentwicklungsprojekte finden sich in Anhang 2 des Berichts, dem ein Stichwortverzeichnis (Anhang 3) folgt. In Anhang 2 werden pro Kanton ein bis zwei Projekte, welche die Studiengruppe von der Bedeutung und von der Sache her überzeugt haben, exemplarisch dargestellt. Es sind dies nicht unbedingt die für den jeweiligen Kanton repräsentativen und auch nicht in jedem Fall die für ihn im Vordergrund stehenden Projekte. Auch will und kann diese Zusammenstellung keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben, und die Studiengruppe ist sich durchaus bewusst, dass dieser Bericht bei seinem Erscheinen nicht mehr in allen Punkten aktuell sein wird. Sollte er den Eindruck erwecken, ob der Fülle der darin aufgeführten Schulentwicklungsprojekte bestehe in der Schweiz in dieser Beziehung nur noch wenig oder kein spezieller Handlungsbedarf, würde dies mit den Erfahrungen der Studiengruppe nicht übereinstimmen. Zwei Beispiele sollen diese Erfahrungen illustrieren: Zum einen sind zwar auf Primarstufe und an anderen Schulen mit Klassenlehrersystem die neuen Lernformen und teilweise auch neue Schülerbeurteilungsformen klar im Vormarsch und teilweise auch schon in Lehrplänen verankert; je komplexer und komplizierter jedoch die Schulstrukturen werden, desto weniger Innovation ist zu finden und desto schwieriger gestaltet sich die Durchführung von Reformen. Eine Ausnahme bildet hier die Berufsschule, die einige innovative Schulentwicklungsprojekte vorzuzeigen hat. Zum anderen hinkt das Angebot an neuen Organisationsformen wie Blockzeiten, Fünftagewoche, Tagesschulen und ähnlichen Einrichtungen der Nachfrage noch weit hinterher.

Die Autorin und die Autoren dieses Berichtes sind sich - nicht zuletzt auch aufgrund der Erfahrungen im Laufe dieser Arbeit - bewusst, dass Reformprojekte in der Schule unterschiedlichste Reaktionen hervorrufen können, von einhelliger Unterstützung bis hin zu schroffer Ablehnung. Deshalb wünschen sie, dass mit diesem Bericht die Akzeptanz solcher Projekte verbessert werden kann. Sie hoffen vor allem, dass der Informationsaustausch - auch im Sinne von Synergieeffekten - vermehrt in Fluss kommt. Schliesslich sind sie überzeugt, Beweise dafür erbracht zu haben, dass sich Reformen wie beispielsweise Erweiterte Lernformen (ELF) nicht nur an der Primarstufe, sondern auch in strukturell komplizierteren Verhältnissen der Sekundarstufen I und II erfolgreich durchführen lassen.

## 2 Dank

Die Studiengruppe „Information über neue Unterrichts- und Organisationsformen“ möchte an dieser Stelle all jenen ihren besten Dank aussprechen, ohne deren Mitwirkung dieser Bericht nicht zustande gekommen wäre:

- den kantonalen Verantwortlichen der Erziehungsdepartemente, die sich unsern Anliegen gegenüber sehr offen zeigten,
- den Leitern der Pädagogischen Arbeitsstellen für ihre kooperative Haltung und ihre bereitwillige Unterstützung,
- den Projektleiterinnen und -leitern der Schulversuche für ihre Bereitschaft, die Karten offen auf den Tisch zu legen,
- den Lehrkräften sowie den Schülerinnen und Schülern, die ihre Schulzimmer für Besuche vor Ort geöffnet und bereitwilligst Fragen beantworteten.

### 3 Zusammensetzung der Studiengruppe (SG)

Hansjörg Graf (Präsident)  
ehemals wissenschaftlicher Mitarbeiter Abt. Volksschule, ED Zürich  
Mitglied der Pädagogischen Kommission der EDK  
Im Rindörfli 3  
8038 Zürich

Leo Haffenmeyer  
Mittelschullehrer Realschule Basel  
Mitglied der Pädagogischen Kommission der EDK  
Mitglied Zentralvorstand und Pädagogische Kommission des LCH  
Realschule Basel, Schulhaus Gellert  
Emanuel Büchelstrasse 15  
4052 Basel

Dr. Michel Nicolet  
Chef de projets de recherche  
Centre Vaudois de Recherches pédagogiques  
56, rue Marterey  
1005 Lausanne

Ursula Seres-Hottinger  
Pädagogische Mitarbeiterin Abteilung Schulentwicklung  
Sekretariat EDK  
Zähringerstrasse 25  
3001 Bern

## 4 Grundlagen

### 4.1 Auftrag

Gestützt auf den Beschluss des EDK-Plenums vom 26. Oktober 1990 und den Auftrag von Vorstand und Generalsekretariat der EDK vom 26. Dezember 1990 betreffend Folgearbeiten BICHMO (Bildung in der Schweiz von morgen) setzte die Pädagogische Kommission der EDK am 6. Februar 1992 eine Studiengruppe „Information über neue Unterrichts- und Organisationsformen“ ein. Diese hatte eine Informationsschrift über neue Unterrichts- und Organisationsformen sowie Tendenzen in der Schweiz und im benachbarten Ausland zu erstellen.

Bei der Ausarbeitung der Studie sollten insbesondere folgende Aspekte berücksichtigt werden:

- Der Bericht hat Behörden, Verwaltungen, Schulleitungen, Fachstellen, Lehrerorganisationen, Studiengruppen und Lehrkräften als *Kurzinformation* und als *Anstoss* zum weiteren interkantonalen Erfahrungsaustausch und Dialog zu dienen.
- Es sollen *ausgewählte Beispiele* aus der obligatorischen Schule sowie der Sekundarstufe II einschliesslich der Berufsbildung beschrieben werden.
- In einer zusammenfassenden Übersicht und Analyse sind erkennbare *Haupttendenzen der Schulentwicklung* festzustellen und darzustellen.
- Die *Erziehungs- und Ausbildungsziele* (das Angestrebte), die *Didaktik und Methodik* (die Mittel) und das *gesellschaftliche Umfeld* (die Öffnung zum Leben ausserhalb der Bildungsinstitutionen) sollen ebenfalls in die Recherchen einbezogen werden.

In die Darstellung sollten folgende Realisierungsgrade einbezogen werden:

- *Ideen, Tendenzen, Vorschläge* oder *Pläne*;
- *laufende Versuche* und Erprobungen im Hinblick auf Schulentwicklung;
- *Realisiertes* in einzelnen Schulen, Gemeinden, Kantonen oder EDK-Regionen.

### 4.2 Interpretation des Mandates

Anhand von *ausgewählten Beispielen* soll über *neue Unterrichts- und Organisationsformen* informiert werden. Unterrichtsformen haben vorwiegend *pädagogische Schwerpunkte*, erfordern jedoch auch organisatorische Vorkehren. Bei den Organisationsformen dagegen stehen *äussere Rahmenbedingungen* im Vordergrund. Beide Formen beeinflussen sich wechselseitig und sind somit in der Praxis und auch in der Beschreibung nur künstlich zu trennen.

Die exemplarischen Beispiele sollen *Anstösse zur ständig notwendigen Schulentwicklung* geben, welche im Gegensatz zu einer immer wieder geäusserten Meinung ein nie abgeschlossener Prozess ist.

## 4.3 Arbeitsweise

### 4.3.1 Durchführung der Kontakte mit den Verantwortlichen in den Kantonen

Die Arbeit, welche sich im vorliegenden Bericht niederschlägt, wurde in 21 Sitzungen geleistet. Dazu kamen pro Kanton ein bis zwei Interviews mit einem oder mehreren Verantwortlichen und über 30 halb- oder ganztägige Besuche vor Ort. Letztere fanden zu zweit, manchmal zu dritt statt.

An der ersten Sitzung wurden alle Kantone inklusive das Fürstentum Liechtenstein auf die vier Mitglieder der Studiengruppe verteilt: jedes Mitglied war in der Folge für sein Gebiet zuständig.

Erste Informationen und eine erste Übersicht erhielt die Studiengruppe von den Erziehungsdepartementen der Kantone, den Pädagogischen Arbeitsstellen, den Schulinspektoraten und den Fortbildungsstätten und - für die Berufsbildung - von einzelnen Volkswirtschaftsdepartementen. Nach einem ersten schriftlichen Kontakt wurden Interviews mit den von den Verantwortlichen bezeichneten Stellen durchgeführt. An diesen Gesprächen nahmen häufig mehrere Fachpersonen teil.

Um diese und alle weiteren Gespräche zu strukturieren, wurde ein ausführlicher Stichwortkatalog (siehe Anhang 1) mit dazugehörenden Codes erstellt, welcher zusammen mit dem Mandat den Gesprächspartnern jeweils vor dem Treffen zugestellt wurde. Für jeden gemeldeten Schulversuch, aber auch für alle Ideen, Pläne, Projekte oder sich abzeichnenden Tendenzen füllten die Mitglieder der Studiengruppe nach den Gesprächen ein zu diesem Zweck entwickeltes Raster mit den Codes aus dem Stichwortkatalog aus. Dieses Raster diente der SG als internes Arbeits- bzw. Ordnungsmittel und ist für Aussenstehende nicht ohne weiteres interpretierbar. So entstanden insgesamt 625 Rasterblätter, welche einigermassen verlässliche Angaben ergaben und eine Übersicht über die Situation in den einzelnen Kantonen, Regionen und der ganzen Schweiz ermöglichten.

### 4.3.2 Besuche in Schulen und beruflichen Ausbildungsstätten

Nachdem die Informationsbeschaffung auf kantonaler Ebene abgeschlossen war, wählte die SG Schulentwicklungsprojekte, welche sie besuchen und anschliessend im Bericht exemplarisch beschreiben wollte. Von September 1993 bis Mai 1994 wurden die Besuche vor Ort durchgeführt.

Die Ergänzung der mündlichen und schriftlichen Informationen durch persönliche Augenscheine im Unterricht gaben Einblicke, die nur in unmittelbarem Kontakt mit den Lehrenden und Lernenden gewonnen werden konnten. Die vielen persönlichen Eindrücke zeigten, dass es sich unbedingt lohnte, Projekte zu besuchen, weil schriftliche, aber auch visuelle Darstellungen die Realität nie in vollem Umfang wiederzugeben vermochten.

Folgende *Einblicke in neue Lernkulturen* seien zur Illustration erwähnt:

- Geeignete *Einrichtung von Klassenzimmern* mit Arbeitsplätzen für verschiedene *Arbeits- und Lernformen*, welche mit Hilfe von etwas Phantasie und aufgeschlossenen Verwaltungen und Behörden auch mit vorhandenem Mobiliar möglich ist.
- Spüren eines *Schulklimas*, in dem Forderungen nach Leistungen und Einordnung in eine Gemeinschaft mit einer wohlwollenden, heiteren und humorvollen Atmosphäre verbunden sind.
- Eine *in der Lautstärke gedämpfte Kommunikationskultur*, welche niemanden störte oder in seiner Ausdrucks- und Bewegungsfreiheit einengte und welche auch bei Partner- oder Gruppenarbeiten funktionierte, auch dann, wenn die Lehrperson mit einem Teil der Klasse gleichzeitig mündlichen Unterricht abhielt.
- *Erleben der entwickelten Kommunikationskultur* an einer Berufsschulklasse anlässlich einer Klassenstunde, welche im Teamteaching durchgeführt wurde. Oder, ganz besonders eindrucklich, das *Kommunikations- und Konfliktlösungsverhalten*, welches an einer Primarklasse des 1./2. Schuljahres tagtäglich und selbstverständlich anhand natürlicher Begebenheiten geübt wird.
- *Beobachten* von Schülerinnen und Schülern beim selbständigen Arbeiten - beispielsweise beim zielgerichteten Lernen an einer Werkstatt - und Beantworten freigestellter *Fragen und Rückfragen*. Aufschlussreich waren auch Fragen über positive und negative Eindrücke bei Wochenplan- und Freiwahlarbeit, aber auch mündliche Berichte von Jugendlichen in der Berufsbildung über ihre weitgehend selbstgesteuerten und selbstverantwortlichen Projektarbeiten.
- *Einblick in Werkstätten*, welche dokumentieren, wie zielgerichtetes Lernen stattfinden kann, wenn klare Aufträge, zweckmässige Übungsaufgaben, beispielsweise zum entdeckenden Lernen, aber auch zum Einüben und Konsolidieren, vorliegen.
- *Einblicke in Projekte, Plan- und Freiwahlarbeiten*, beispielsweise durch Vorliegen von fertigen Produkten, welche - in mannigfaltigster Form - durch Schülerinnen und Schülern erarbeitet wurden.

- Vermehrter *Einbezug von musischen und gestalterischen Elementen* in den Unterricht.
- *Einsatz von Computern* bereits auf der Primarstufe, um etwa die Fertigkeiten im Ziffernrechnen zu automatisieren oder den Wortschatz anhand von Lückentexten zu erweitern.
- Aktive und spontane *Beteiligung* der Lernenden *am Frontalunterricht*, wenn dieser Teil eines vielfältigen Lernformenrepertoires ist.
- *Formative Beurteilung* mittels Lernkontrollen, welche auf bekannten Lernzielen basiert und auch schwächere Schülerinnen und Schüler zu Leistungen motiviert.
- *Kritische Auswertung und Reflexion* von interdisziplinärem Unterricht durch alle beteiligten *Jugendlichen und Lehrkräfte*.

#### 4.3.3 Auswahlkriterien für die exemplarischen Beispiele

Grundsätzlich sollte pro Kanton ein Schulentwicklungsprojekt exemplarisch beschrieben werden. Für zweisprachige, gelegentlich auch für sehr grosse Kantone wurde diese Zahl auf zwei erweitert.

Die Studiengruppe legte grossen Wert darauf, eine möglichst breite Palette von Innovationen darzustellen. Bei der Auswahl der Beispiele handelt es sich nicht unbedingt um für den jeweiligen Kanton repräsentative Projekte und auch nicht in jedem Falle um solche, welche für diesen Kanton im Vordergrund stehen. Die SG hat eher Projekte beschrieben, die weniger bekannt sind oder unter erschwerten Bedingungen durchgeführt werden. Auch achtete die Gruppe darauf, dass Innovationen auf den Sekundarstufen I und II einschliesslich der Berufsbildung einbezogen wurden, insbesondere, weil an Ausbildungsstätten mit Fachlehrersystem die Einführung von Neuerungen und die dafür erforderliche Zusammenarbeit mit grösseren organisatorischen Schwierigkeiten verbunden ist als an der Primarstufe mit vorwiegend Klassenlehrkräften. Sehr interessante Projekte, welche sich für eine weitere Verbreitung zu eignen scheinen, wurden auch beschrieben, wenn sie beispielsweise nur an einer Schule bzw. an einer Klasse erprobt werden. Die SG nahm die mögliche Subjektivität ihrer Auswahl bewusst in Kauf. Die vorliegende Zusammenstellung von Reformprojekten kann und will daher keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben.

Wichtige Themen, wie beispielsweise erweiterte Beurteilungsformen, Individualisierung des Unterrichts, Blockzeiten sollten zusätzlich in den Tendenzen beschrieben werden.

#### 4.3.4 Darstellung der Erkundungen und Ergebnisse

##### *Schilderung erkennbarer Tendenzen*

Dieser Text ist eine Interpretation sowohl der exemplarischen Beschreibungen als auch der in den Rasterblättern zusammengetragenen und aus anderen Quellen stammenden Informationen. In Klammern werden Hinweise auf einzelne Beispiele in den exemplarischen Beschreibungen und aus den übrigen Quellen angegeben.

Die Grenzen dieser Interpretation sind durch die Fragestellung vorgegeben: im Mandat und in der durch die Studiengruppe erstellten Stichwortliste (siehe Anhang 1) wurde nach neuen Formen gefragt. Die Antworten mussten also Neues betreffen. Die Tendenzen sind die Schaumkronen eines Wellenschlages, sagen aber über seine quantitative Bedeutung nichts aus.

##### *Exemplarische Beschreibungen*

Aus jedem Kanton und Halbkanton sowie dem Fürstentum Liechtenstein wird ein Schulentwicklungsprojekt exemplarisch beschrieben. Für die grossen Kantone Aargau, Bern, Genf, Waadt und Zürich sind es zwei, ebenso für die zweisprachigen Kantone Bern, Freiburg und Wallis. Diese 36 Beschreibungen bilden eine bunte Palette: vom Projekt an einer einzigen Klasse bis zu dem eines ganzen Kantons, von der erst geplanten Neuerung bis zur definitiv eingeführten Änderung. Die Kontaktpersonen für die Besuche haben die Texte durchgesehen und ihre Einwilligung zur Darstellung gegeben. An der Sichtweise und im Stil spiegeln sich die Beschreibungen und die Persönlichkeiten der Verfasserin und der drei Verfasser. Manchmal stiess die Studiengruppe per Zufall auf Berichte zu einzelnen der beschriebenen Beispiele. Auf solche Quellen wird hingewiesen, es wurde aber nicht systematisch nach bibliographischen Angaben gesucht.



## 5 Erkennbare Tendenzen

### 5.1 Einführung

Der vorliegende Bericht hat eine grosse Anzahl von Innovationen verschiedenen Umfangs und aus unterschiedlichen Bereichen zu Tage gefördert. Um diese gesamthaft darstellen zu können, hat die Studiengruppe deren Haupttendenzen herauszukristallisieren versucht und sie in einigen Fällen mit Beispielen illustriert. Einige davon werden in Anhang 2 des Berichts umfassender dargestellt. Wie aus dem Inhaltsverzeichnis ersichtlich wird, konnten dabei sechs Hauptrichtungen bestimmt werden. Bevor die Studiengruppe auf Einzelheiten der verschiedenen Bereiche der Innovationen eingeht, schien es ihr wichtig, deren Gemeinsamkeiten kurz zu beschreiben. Dabei treten fünf Tendenzen, die man als Transversalen bezeichnen könnte, in den Vordergrund:

1. Die erste Tendenz legt einen besonderen Akzent auf die Lernenden, ihre Lernschritte und ihre Arbeitsorganisation. Diese Akzentuierung drückt sich vornehmlich im Bemühen aus, Unterrichtsformen zu fördern, die mehr auf die Bedürfnisse des einzelnen Schülers bzw. der einzelnen Schülerin eingehen.
2. Die zweite Tendenz, die sich teilweise aus der ersten ergibt, stellt gewohnte Rahmenbedingungen wie Klasse und Schulstufe in Frage und legt alles Gewicht auf den individuellen Rhythmus des Lernprozesses.
3. Auf einer andern Ebene sucht die Schule sich mehr mit ihrer Rolle im Zusammenhang mit der Sozialisierung des Kindes in einer komplexen Umwelt auseinanderzusetzen. Immer deutlicher wird verlangt, dass sie die Verantwortung für diese Aufgabe übernimmt.
4. Das Konzept des Lehrberufs wird grundsätzlich in Frage gestellt, wobei dies als Reaktion auf veränderte Anforderungen an die Lehrkraft zu sehen ist. Einerseits möchte man die Lehrkraft befähigen, auf die Bedürfnisse der Lernenden - in Anbetracht des zunehmend individualisierten Unterrichts - besser reagieren und eingehen zu können. Andererseits wird eine bessere Zusammenarbeit der Lehrkräfte angestrebt, damit sie alle von spezifischen und persönlichen Kompetenzen der Kolleginnen und Kollegen profitieren können.
5. Eine letzte, in vielen Projekten festzustellende Tendenz ist das Bemühen der Schule, die Zusammenarbeit mit den Eltern zu verbessern und sich der Aussenwelt in vermehrtem Masse zu öffnen, indem neue soziale Bedürfnisse, die beispielsweise die Stundenpläne betreffen, berücksichtigt werden.

Viele neue Unterrichts- oder Organisationsformen brauchen von der Idee bis zur Verwirklichung eine *lange Entwicklungszeit*. Dies bedingt - besonders wenn politische Entscheide mit Gesetzesänderungen nötig sind - oft lange Vorarbeiten. Gelegentlich kommt es auch zu *Rückschlägen*, wenn Parlamente oder die Stimmberechtigten Vorlagen ablehnen.

Zwischen den einzelnen Kantonen und Landesteilen gibt es oft *Phasenverschiebungen*. Was in einer Gegend erst eingeführt wird, gehört in einer andern bereits zur Tradition. *Rückblicke* in solche Entwicklungsphasen werden in diesem Bericht nur gelegentlich vorgenommen, und zwar vorwiegend bei Entwicklungen mit einer Trendwende.

#### *Hinweise auf Beispiele*

Im Text wird auf Beispiele hingewiesen, wobei es sich meistens um die *exemplarischen Beschreibungen* in Anhang 2 handelt. *Weitere Beispiele* werden in kleinerer Schrift kurz dargestellt. Nummer und Ort der exemplarischen Beschreibungen bzw. die Quellenangaben bei der Zusammenfassung gedruckter Informationen sind in Klammern beigelegt.

## 5.2 Integrative Schulformen

Integrative Schulformen haben vielfach Strukturänderungen zur Voraussetzung, die es ermöglichen, bisher getrennte Schulen, Klassen, Schulzüge, Altersgruppen, unterschiedliche Jahrgänge, verschiedene Lehrpersonen sowie Schülerinnen und Schüler, deren Leistungsvermögen weit gestreut ist, durch Zusammenarbeit ganz oder teilweise zu integrieren.

Von einer *gemeinsamen Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen* mit verschiedenen Begabungen und Lernvoraussetzungen sowie aus unterschiedlichen Bevölkerungskreisen wird zweierlei erhofft:

- Das Zusammenleben in einem demokratischen Staat und in einer demokratischen Gesellschaft soll eingeübt werden.
- Ein späterer Laufbahntscheid soll den Jugendlichen aus allen gesellschaftlichen Schichten bessere Bildungs- und Berufsmöglichkeiten erschliessen.

Um diese *Ziele* optimal anzustreben, genügt die Änderung der Schulstrukturen allein nicht. Vielmehr sind auch andere Vorkehrungen unerlässlich, z.B. Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen eines Schulhauses, entsprechende Unterrichts- und Beurteilungsformen, eine in der Praxis wirksam werdende Erziehung zu Werthaltungen wie gegenseitige Achtung, Rücksichtnahme und Toleranz sowie eine auf diese Ziele hin konzipierte Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte.

Bei integrativen Schulformen können folgende Tendenzen festgestellt werden:

### 5.2.1 Verlängerung der Primarschule

Durch politische Vorstösse und Volksentscheide wurde in den *Kantonen Bern* und *Jura* die Verlängerung der Primarschule in die Wege geleitet. Sie ermöglicht allen Kindern, den gemeinsamen Unterricht zwei Jahre länger zu besuchen. Auf diese Weise wird ihr erster Laufbahnentscheid (Übertritt in die Sekundarstufe I, allenfalls in ein Langzeitgymnasium) um zwei Jahre hinausgeschoben.

*Traditionen*, die mehr als anderthalb Jahrhunderte bestanden haben, sind sehr widerstandsfähig, auch wenn eine sechsjährige Primarschule in den meisten Kantonen seit jeher eine Selbstverständlichkeit darstellt. Eine solche Umstellung konnte nicht durch Koordination von aussen angeregt, sondern musste durch die Kantone selbst herbeigeführt werden.

### 5.2.2 Heterogene Klassen an der Sekundarstufe I

Heterogene Klassen wie beispielsweise in *Genf* (1971, 1973 und 1975 an je einer Schule des Cycle d'orientation eröffnet), im ganzen *Kanton Tessin* (in den siebziger und achtziger Jahren eingeführt), im *Kanton Basel-Stadt* (Einführung 1994 begonnen) und an einem von vier Schulmodellen der neuen Sekundarstufe I im *Kanton Bern* (Einführung ab 1996) verlängern den gemeinsamen Unterricht ebenfalls und schieben damit auch den Laufbahnentscheid hinaus.

- a) Der *Cycle d'orientation des Kantons Genf* wurde 1962 als erste Orientierungsschule in der Schweiz versuchsweise eröffnet. Die drei von heute insgesamt 18 Schulen, nämlich Collège de Budé, Collège des Courdières und Collège de Bois-Caran, die sich in den siebziger Jahren für heterogene Stammklassen mit Niveauunterricht entschieden haben, führen diese Schulform auch heute noch weiter.
- b) Die *Scuola media*, die von 1976 bis 1986 im gesamten *Kanton Tessin* eingeführt wurde, hat im 6. und 7. Schuljahr in der Beobachtungsstufe nur Unterricht in heterogenen Klassen, der erst in der Orientierungsstufe im 8. und 9. Schuljahr durch Niveau- und Wahlfachunterricht ergänzt wird.
- c) Durch die Einführung der *Orientierungsschule in Basel-Stadt* ab Schuljahr 1994/95 wurde der gemeinsame Unterricht auf das 5. und 6. Schuljahr ausgedehnt und im 7. Schuljahr - durch Niveauekurse und Wahlfächer ergänzt - weitergeführt. Der Eintritt in das Gymnasium wird um drei Jahre hinausgeschoben.
- d) *Strukturversuche* wurden im *Kanton Bern* seit 1975 durchgeführt. Der erste Versuch mit einer kooperativen Gesamtschule wurde an der Manuel-Schule in Bern realisiert. Versuche mit einer integrierten Struktur entstanden in Twann 1982, an der Schule Spiegel der Gemeinde Köniz 1987, in Bern-West 1988 und in Schangnau 1989. Das neue Volksschulgesetz von 1992 nahm diese Strukturen als reguläre auf und erteilte den Gemeinden die Kompetenz, sie einzuführen.

- e) Die Sekundarstufe I im *Kanton Jura*, die ab 1993/94 vom 7. Schuljahr an eingeführt wird, hat *heterogene Stammklassen* für die Kernfächer und zwei Niveaus in Mathematik, Französisch und Deutsch, die aus mehreren Stammklassen besucht werden können.
- f) Im *Kanton Luzern* können aufgrund eines Erziehungsratsbeschlusses aus dem Jahre 1989 *integrierte Orientierungsschulen* dort eingeführt werden, wo die sinkenden Klassenbestände die Weiterführung einer in Züge getrennten Schule der Sekundarstufe I gefährden. Dies ist z.B. in Marbach und Escholzmatt der Fall.
- g) Im *Kanton Obwalden* waren in der Vernehmlassung zu einem 1992 vorgelegten Bericht die Stellungnahmen zu einer allgemeinen Einführung der *integrierten Orientierungsstufe* eher skeptisch. Gleichwohl gibt das revidierte Volksschulgesetz von 1993 den Gemeinden die Kompetenz, eine integrierte Orientierungsschule einzuführen. In Lungern (siehe Anhang 2, 13) wurde ab Schuljahr 1993/94 ein 5jähriger Versuch begonnen. In Engelberg ist eine ähnliche Schulform vorgesehen.
- h) Im *Kanton Nidwalden* können *integrierte Orientierungsschulen* auf Initiative der Gemeinden ab Schuljahr 1994/95 versuchsweise eröffnet werden, z.B. in Ennetbürgen.
- i) In den siebziger Jahren wurden in der *Innerschweiz kooperative Orientierungsschulen* in Mittelpunktschulzentren eingeführt. In einem Bericht zur „Weiterentwicklung der Orientierungsstufe im *Kanton Schwyz*“ aus dem Jahre 1990 wird als Folgerung aus der Analyse des Ist-Zustandes festgestellt, im Bereiche der Durchlässigkeit und der individuellen Wahlmöglichkeiten seien kaum Fortschritte erzielt worden. Mit zwei Modellen sollen Versuche durchgeführt werden. Eines davon sieht eine unselektionierte Stammklasse und zwei Niveaugruppen in Mathematik, Deutsch und Französisch vor.

### 5.2.3 Stammklassen mit verschieden hohen Anforderungen an der Sekundarstufe I

Die „*Kooperative Orientierungsstufe*“ mit Zügen (heute auch Stammklassen genannt), die unterschiedlich hohe Anforderungen stellen, wurde zum Teil bereits in den sechziger Jahren geschaffen (*Cycle d'orientation in Genf*), hat sich in einem Fall aus einer Gesamtschule mit heterogenen Stammklassen zurückentwickelt (*Dulliken im Kanton Solothurn*) oder wurde zum Teil in nahezu zwanzigjähriger Arbeit entwickelt und erprobt (*Gegliederte Sekundarschule im Kanton Zürich*, siehe Anhang 2, 27). Durch Niveauunterricht, durch Besuch von Unterricht in bestimmten Fächern durch einzelne Schülerinnen und Schüler in andern Zügen oder durch andere Formen der Zusammenarbeit werden die Schranken zwischen den verschiedenen Zügen abgebaut.

- a) Am *Cycle d'orientation in Genf* sind 15 von 18 Schulen „*Kooperative Orientierungsschulen*“ mit mehreren Zügen, die unterschiedliche Anforderungen stellen und auf verschiedene Interessen ausgerichtet sind. Am *Cycle d'orientation du Marais in Onex* wird im 7. Schuljahr für drei Lektionen wöchentlich eine Progymnasialklasse mit einer allgemeinbildenden Klasse zusammengelegt, ohne die Strukturen zu ändern.
- b) Die Gesamtschule *Dulliken im Kanton Solothurn* wurde 1980 in eine „*Kooperative Oberstufenschule*“ mit Abteilungen der Bezirks-, Sekundar- und Oberschule zurückverwandelt, die im 7. Schuljahr ohne Verlust eines Jahres für Aufstufungen durchlässig ist. In den Fächern Mathematik

und Französisch werden Niveaunkurse geführt. Zudem werden Stütz- und Förderkurse, Hausaufgabenstunden und für Jugendliche mit besonderen Schwierigkeiten „Pannenhilfe“ angeboten.

- c) An der *dreigliedrigen Sekundarstufe I im Kanton Zürich* begann 1974 je ein Versuch mit Freifächern vom 7. bis 9. Schuljahr und mit Wahlfächern im 9. Schuljahr. Die meisten Frei- und Wahlfächer sind Schülerinnen und Schülern aus den verschiedenen Zügen zugänglich. Diese lange erprobten Lösungen wurden 1991 mit dem neuen Lehrplan generell eingeführt.
- d) Für die *„Gegliederte Sekundarschule“ im Kanton Zürich* liefen die Vernehmlassung bei einer Vielzahl von Institutionen und Organisationen und die Begutachtung durch die 18 Schulkapitel bis Ende Juli 1994. Bis zum Zeitpunkt des Abschlusses der Redaktionsarbeiten für dieses Dossier Ende August 1994 waren die Ergebnisse nicht veröffentlicht. Obgleich die neuen Strukturen in den *„Abteilungsübergreifenden Versuchen an der Oberstufe“ (AVO)* weiterentwickelt und mit Erfolg erprobt worden sind und auch Behörden, Lehrkräfte, Eltern, Jugendliche und die Bevölkerung der am Versuch beteiligten Schulgemeinden die Neuerung befürworteten, findet gemäss einer Umfrage ihrer Organisationen, deren Ergebnisse im März 1994 publiziert wurden, eine starke Mehrheit der Sekundar-, Real- und Oberschullehrkräfte die *„Gegliederte Sekundarschule“* die *„schlechteste Form“* für die Sekundarstufe I.
- e) Im *Kanton Basel-Landschaft* wird seit rund zehn Jahren die *„Kooperative Oberstufe Arlesheim (KOSAR)“* mit Abteilungen der Real- und Sekundarschule ohne Progymnasium geführt. Diese Abteilungen arbeiten zusammen, wobei Schülerinnen und Schüler der einen Abteilung einzelne Fächer in der andern Abteilung besuchen können.
- f) Seit 1988 wird in Fischingen im *Kanton Thurgau* ein *„Abteilungsübergreifender Versuch an der Oberstufe (AVO)“* durchgeführt.
- g) Im *Kanton Nidwalden* können die Gemeinden neben der *Integrierten Orientierungsschule* auch eine *Kooperative Orientierungsstufe* mit Selektion in zwei Züge und Niveauunterricht erproben.
- h) Im *Kanton Schwyz* ist für einen Ausbau der *Orientierungsstufe* in Richtung einer erhöhten Durchlässigkeit und einer verstärkten Individualisierung der Bildung neben dem *Modell* mit einer *unselektierten Stammklasse* und zwei Niveaus auch ein Modell mit zwei Stammklassen und drei Niveaus in Mathematik und Französisch vorgesehen.

#### 5.2.4 Kompetenz der Gemeinden oder Kantonsteile, den Schultyp zu wählen

In den letzten Jahren erhielten die Gemeinden in den *Kantonen Wallis, Solothurn und Bern* die Kompetenz, aus zwei oder mehr vorgegebenen Modellen eines auszuwählen. Im *Kanton Basel-Landschaft* werden künftig die Schulkreise, also Kantonsteile, diese Kompetenz erhalten. Der Föderalismus ist auf diese Weise auch innerhalb der Kantone stark gewichtet. Dadurch werden zwar lokale Bedürfnisse der Bevölkerung und der Lehrerschaft berücksichtigt. Im Vorfeld von Volksentscheiden können so u.a. auch Widerstände abgebaut werden. Andererseits verliert die Schullandschaft in der Schweiz ihre Übersichtlichkeit noch mehr. Dieser Trend steht im Widerspruch zu den seit rund einem Vierteljahrhundert laufenden Koordinationsbestrebungen der Erziehungsdirektorenkonferenz.

- a) Die *Orientierungsschulen im Kanton Wallis* wurden aufgrund des Walliser Schulgesetzes von 1988 eingeführt. Die Gemeinden können zwischen einem Modell mit einer heterogenen Stammklasse und Niveauunterricht oder einem mit zwei getrennten Zügen wählen. 10 von 18 Orientierungsschulen im deutschsprachigen und 18 von 21 im französischsprachigen Kantonsteil haben die integrierte Form gewählt. Dieses Beispiel zeigt, dass offenbar die französischsprachige Bevölkerung Neuerungen gegenüber offener ist als die deutschsprachige.
- b) Obgleich die „*Kooperative Oberstufenschule*“ mit Abteilungen der Bezirks-, Sekundar- und Oberschule in *Dulliken*, die relativ nahe bei einer dreigeteilten Sekundarstufe I liegt, allen Gemeinden im *Kanton Solothurn* zur Wahl offensteht, wurde sie bisher noch an keiner andern Schule eingeführt. Die Wahlmöglichkeit kann also auch ein Hindernis für Neuerungen darstellen.
- c) Der *Kanton Bern* hat für die von 5 auf 3 Jahre verkürzte Sekundarstufe I *fünf Modelle* ausgearbeitet:  
*Modell 1*: Trennung der Real- und Sekundarschule wie bisher.  
*Modell 2*: Trennung der Real- und Sekundarschule mit der Möglichkeit, dass einzelne Veranstaltungen gemeinsam organisiert werden (z.B. Sportunterricht, einzelne Wahlfächer).  
*Modell 3a*: Trennung der Real- und Sekundarschule mit der Möglichkeit, dass die Schülerinnen und Schüler den Unterricht in den Fächern Deutsch, Französisch und Mathematik in der jeweils anderen Schule besuchen können.  
*Modell 3b*: Integration von Real- und Sekundarschule. Unterricht in heterogenen Stammklassen. In Deutsch, Französisch und Mathematik wird der Unterricht in Niveaustufen besucht. Auf- und Abstufungen (fachweise) sind periodisch möglich.  
*Modell 4*: Intergration von Real- und Sekundarschule. Alle Schülerinnen und Schüler besuchen alle Fächer gemeinsam. In Deutsch, Französisch und Mathematik werden innerhalb der Klasse Niveaugruppen gebildet. Der Unterricht in diesen Gruppen wird von derselben Lehrperson gleichzeitig erteilt (Gruppenbildung innerhalb der Klassen und Formen der inneren Differenzierung).  
*Modell mit Mischformen*: Gemeinden mit komplexen Verhältnissen planen Mischformen, welche die lokalen Verhältnisse berücksichtigen, z.B. im Mittelpunkt der Gemeinde ein Zentrum mit Zusammenarbeit und in den Aussenschulen bisherige Strukturen.  
 Bisher haben sich 16% der Gemeinden für Modell 1, 18% für Modell 2 und 66% für die Modelle 3a, 3b oder 4 entschieden (Stand Oktober 1994). Die Modelle 3a, 3b und 4 wurden längere Zeit in Strukturversuchen erprobt: Modell 3a im Schulhaus Manuel der Stadt Bern, Modell 3b im Schulhaus Spiegel der Gemeinde Köniz und Modell 4 in Twann und Bern-West.
- d) Im *Kanton Basel-Landschaft* wurde Ende 1993 die bereinigte Fassung eines Berichtes einer Arbeitsgruppe über *fünf Entwicklungsmodelle* für die Sekundarstufe I (6. bis 9. Schuljahr) abgeschlossen und in die Vernehmlassung gegeben.  
*Modell 1 „Ist +“*: Dreigliedrigkeit mit Progymnasium, Sekundar- und Realschule wie bisher, also auch in örtlich getrennten Schulanlagen, neu: Ausbau der Zusammenarbeit durch gemeinsame Projekte und Koordination der Studentafeln (ähnlich wie Modell 1 im Kanton Bern).  
*Modell 2 „Kooperativ“*: die bestehenden drei Züge in der gleichen Schulanlage, Leistungskurse in Niveaus in den Fächern Mathematik, Deutsch und Französisch für Jugendliche aus andern Zügen offen (ähnlich wie Modell 3 im Kanton Bern).  
*Modell 3 „Teilintegriert“*: zwei Stammklassen, drei Niveaus in Mathematik, Deutsch und Französisch (ähnlich wie Modell 3a im Kanton Bern oder wie die „Gegliederte Sekundarschule“ im Kanton Zürich).  
*Modell 4 „Vollintegriert“*: eine Stammklasse, drei Niveaus in Mathematik, Deutsch und Französisch (ähnlich wie Modell 3b im Kanton Bern).  
*Modell 5 „Binnendifferenziert und einzügig“*: kleine Klassenbestände, keine Niveaus, Wahl- und Freifächer jahrgangsübergreifend (ähnlich wie die Durchführung des allgemeinbildenden Unterrichts in der Klasse für künstlerisch und sportlich begabte Jugendliche in Zürich).  
 Die Schulkreise können eines der fünf Modelle wählen. Auf diese Weise wird auf die lokalen Bedürfnisse Rücksicht genommen. Die Rückmeldungen der Lehrerschaft während der Ausarbei-

tung der Modelle waren zum Teil sehr skeptisch. Die Verwirklichung wird sich über die Jahrtausendwende hinaus erstrecken. Für die integrierten Modelle ist eine Teilrevision des Schulgesetzes nötig.

- e) *Binnendifferenzierung statt Niveauunterricht*: Diese Entwicklung in der *Stadtschule Murten* (siehe Anhang 2, 35) beruht auf der Ausschöpfung des Spielraums einer grosszügig gewährten Gemeindekompetenz. Von der Erteilung gewisser Fächer (Mathematik und Fremdsprache) in Niveaus mit Anforderungsstufen, die Schülerinnen und Schülern aus den Sekundar- und Realklassen zugänglich waren, kehrte diese Schule als generelle Massnahme wieder zu einer Lösung zurück, bei der zwar Niveauunterricht - wie bis anhin - mit Grund- und Zusatzstoff erteilt wird, jedoch durch die Klassenlehrkraft, einerseits an der Sekundar-, andererseits an der Realschule. Dadurch werde angestrebt, mehr Ruhe in die Klassen zu bringen. Trotz dieser Binnendifferenzierung ist der Besuch gewisser Fächer durch Realschülerinnen und -schüler in der Sekundarklasse und umgekehrt weiterhin möglich.

Wo es darum geht, anstelle einer Sekundarstufe I, die in kaum durchlässige Züge aufgeteilt ist, ein Modell mit Niveauunterricht in zwei oder drei Fächern einzuführen und dadurch eine erhöhte Durchlässigkeit anzustreben, wird von Gegnern der neuen Struktur oft argumentiert, das Problem könnte durch Binnendifferenzierung viel einfacher gelöst werden. Auf diese Weise die beabsichtigte Schulentwicklung zu bekämpfen, ist zwar einfach. Viel schwieriger hingegen ist es, eine Binnendifferenzierung in der Praxis so durchzuführen, dass sie die Durchlässigkeit effektiv erhöht. Die Selektion kann nur entschärft werden, wenn sich diese - statt ein Entscheid zu einem bestimmten Zeitpunkt zu bleiben - über einen längeren Zeitraum erstreckt und dadurch Entwicklungen der Jugendlichen besser berücksichtigt. Das Beispiel, das den Einzelfall einer gegenläufigen Entwicklung zur allgemeinen Tendenz schildert, ist also kein bequemes Argument für Gegner einer jugendgerechteren Schulentwicklung. Diese wird nämlich in Murten durch eine Schulleitung, die Neues fördert, durch intensive Zusammenarbeit, durch erweiterte Lern- und Beurteilungsformen sowie durch schulhausinterne Fortbildung engagiert vorangetrieben.

### 5.2.5 Jahrgangsübergreifende Abteilungen aus pädagogischen Gründen

Die *Mehrklassenschulen* galten lange als organisatorische Notlösung. In letzter Zeit kam es zu einer Trendwende. Ihre Vorzüge wurden erkannt, und zwar auch dort, wo keine organisatorische Notwendigkeit für eine Mehrklassenschule vorhanden war. Anstösse dazu gab auch das Europaratsprojekt Nr. 8 von 1982 bis 1988 „Neuerungen in der Primarschule“, durch das als eine wichtige Neuerung u.a. auch „*Unterricht in gemischten Altersgruppen*“ als vollwertige Alternative zur reinen Jahrgangsklasse gefördert wurde. Diese in den Niederlanden übliche Schulform mit Abteilungen aus mehreren Jahrgängen, die verschieden rasch durchlaufen werden können, ist in der Schweiz noch wenig verbreitet. In *Genf* finden sich immer häufiger Kindergärten und Primarschulklassen, welche aus zwei Jahrgängen bestehen, und im Schulentwicklungsprojekt von *Stans* sind Zweijahrgangsklassen bereits Realität.

Die *Trendwende* zur Anerkennung der Vorzüge der Mehrklassenschule setzte in der Schweiz in den achtziger Jahren ein: EDK-Bulletin 42a: „*Die Situation der Mehrklassenschulen in der Schweiz*“. 1983; EDK: Studien und Berichte 1: „*Primarschule Schweiz. 22 Thesen zur Entwicklung der Primarschule*“. Zusammenfassung der Resultate des Projekts SIPRI. Bern 1986, S. 124-129; Pädagogische Arbeitsstelle des Kantons St. Gallen: *Projekt „Unterricht an Mehrklassenschulen“* von 1989 bis 1992. Auch in der pädagogischen Presse schlägt sich diese Trendwende nieder: z.B. *SLZ*, 24. Februar 1994, S. 19 u. 21: Orientierung in einem grossen Lernfeld, vorwärts- und rückwärtsblickend; Erziehung zu gemeinschaft-

licher Verantwortung durch Übernahme verschiedener Rollen; individualisiertes Lernen; weniger Problemkonzentration, da eine problemerzeugende Gruppe meist klein ist; Möglichkeit des Tutoring, indem Kinder Kindern beim Lernen helfen können.

- a) In Ergänzung zu Genf und Stans, wo ganze Schulen jahrgangsübergreifend organisiert sind, werden andernorts Klassen auf diese Weise geführt, zum Beispiel:  
In *La Chaux-de-Fonds* wurden eine 1., eine 2. und eine 3. Primarklasse in drei altersgemischte Klassen umgewandelt, die Schülerinnen und Schüler des 1., 2. und 3. Schuljahres umfassen.  
In *Biel* nehmen an Niveauekursen in Mathematik und Deutsch Jugendliche des 7., 8. und 9. Schuljahres gemeinsam teil.  
In *Ollon im Kanton Waadt* wurden für Wahlfächer altersgemischte Gruppen aus Jugendlichen des 7., 8. und 9. Schuljahres gebildet.
- b) Der Unterricht in altersgemischten Gruppen hat im *Europaratsprojekt* folgende wichtige Merkmale: Kinder mit Altersunterschieden bis zu drei Jahren befinden sich in einer Lerngruppe. Da pro Jahr mehrere Wechsel stattfinden, sind die Kinder zunächst Anfängerinnen oder Anfänger. Ihnen muss geholfen werden, wenn sie sich in die Gruppe einleben. Je mehr sie mit ihr vertraut sind, umso besser können sie Neueintretenden helfen. Dieses Tutoring durch ältere Kinder ist für beide, die Empfangenden und die Gebenden, auch beim Erwerb von Kenntnissen und Kompetenzen wertvoll. Dass es auch die Gemeinschaftsbildung fördert, leuchtet ein. Das Vertrautwerden mit individuellen und selbstverantwortlichen Lernformen bietet Möglichkeiten für Lernen und Arbeiten in persönlichem Rhythmus. Wenn paarweise oder in Kleingruppen gearbeitet und gelernt wird, bereichern gegenseitige Anregungen den Lernprozess und das Lernergebnis durch neue Gesichtspunkte.
- c) Aufhebung der Jahrgangsklassenschranken: Versuch einer Öffnung der Primarstufe: Da während der achtziger Jahre in *Genf* die Klassenwiederholungen deutlich angestiegen waren, wurden ab 1988 im *Projekt AQUADE (Approche qualitative de la division élémentaire)* die Gründe untersucht und Verbesserungen vorgeschlagen. Ins Projekt einbezogen waren das 1. und 2. Jahr der Ecole enfantine und die 1. und 2. Primarklassen (1E, 2E, 1P, 2P). Die Homogenisierung durch Jahrgangsklassen erschwert die Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse der Kinder. Deshalb wurde von 1991 bis 1993 ein Versuch mit klassenübergreifender Zusammenarbeit durchgeführt. Der Schlussbericht, der von der pädagogischen Forschungsstelle des Genfer Erziehungsdepartementes veröffentlicht wurde, stellt fest, „dass sich die unterschiedlichen Ausgangspunkte und Fähigkeitsprofile der Kinder weder wegdiskutieren noch wegunterrichten lassen“. Nur durch eine grundlegende Änderung der Schulstrukturen könne wirkungsvoll auf die Individualität der Schülerinnen und Schüler eingegangen werden. Der in den Versuch einbezogene Zyklus von vier Jahren sollte in der neuen Struktur innerhalb von drei, vier oder fünf Jahren durchlaufen werden können (Information Bildungsforschung, 94; 037).

## 5.2.6 Integration von Kindern mit Schulschwierigkeiten in die Regelklassen

Ende des letzten Jahrhunderts wurden in städtischen Verhältnissen *Kleinklassen* mit Beständen unter 20 Kindern eröffnet, um lernbehinderte Schülerinnen und Schüler besser fördern zu können. Dies war bei den damals üblichen Beständen von 50 und mehr Schülerinnen und Schülern nicht möglich. Im Laufe der Jahrzehnte wurde diese Differenzierung der Sonderklassen immer mehr verfeinert, obwohl sie in dünner besiedelten Landesteilen nur schwer oder gar nicht durchführbar war.

In den siebziger Jahren setzte in der Westschweiz und im Tessin ein *Trend zur Prävention und zu integrativen Schulformen* mit Stütz- und Förderunterricht ein. In den



achtziger Jahren hatte dieser auch Auswirkungen auf die deutsche Schweiz. Kennerinnen und Kenner stellen einen insbesondere seit einem halben Jahrzehnt steigenden Trend zu *flexibleren und integrativeren Formen der Schulung schwacher Kinder* fest. (Die Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, SKBF, befasst sich in ihrem Trendbericht Nr. 1 mit der Entwicklung integrativer Schulformen in der Schweiz.)

### *Formen der Integration auf konzeptioneller Ebene*

Die Integrationsbestrebungen betreffen zwei Hauptgruppen von Schülern und Schülerinnen mit Schulschwierigkeiten: einerseits werden *Kinder mit Lernschwierigkeiten*, welche bis anhin in einer Sonderklasse unterrichtet wurden oder einer solchen zugeteilt würden, in eine Regelklasse *integriert* oder *reintegriert*; andererseits versucht man, *Schüler und Schülerinnen mit Schulschwierigkeiten in der Regelklasse* zu unterstützen und sie allenfalls vor Klassenrepetition oder gar Segregation zu bewahren.

Der Versuch, dem Prinzip der *Integration*, also des Stützens und Förderns, statt der Selektion nachzuleben, kann *auf drei Ebenen* stattfinden. Dabei können Massnahmen auf einer oder auf mehreren Ebenen gleichzeitig getroffen werden.

- *Binnendifferenzierung* bzw. *Individualisierung des Unterrichts im Klassenverband* erlauben es, den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Lerntempi der Kinder und Jugendlichen gerecht zu werden. Bei Kindern mit Lernschwierigkeiten können auch die Lernziele individuell angepasst werden. Solch integrationsfördernde Unterrichtsformen werden auch in vielen Schulen und Klassen praktiziert, in welchen nicht unbedingt lernbehinderte Kinder integriert sind.
- *Punktuelle zusätzliche Unterstützung* einzelner Schülerinnen und Schüler, beispielsweise in Form von *Pannenhilfen* oder *Stützkursen*, sind ebenfalls verschiedenerorts anzutreffen. Am Cycle d'orientation in Genf beispielsweise werden mehrmals jährlich Stützkurse in Mathematik, Deutsch und Französisch, Latein und Physik angeboten. Bei Lernproblemen, beim Selbststudium oder beim Lösen von Aufgaben stehen zudem über den Mittag oder gegen Ende des Schultages Lehrpersonen für Pannenhilfen zur Verfügung. Nach Wechseln in Abteilungen mit höheren Anforderungen wird Nachhilfeunterricht organisiert, um das Aufholen fehlender Kenntnisse und Kompetenzen zu erleichtern.
- Die *Integration von Kindern mit Lernschwierigkeiten*, also von Schülern und Schülerinnen, welche sonst eine Sonderklasse besuchen müssten, geschieht in der Regel im Verbund *mit ambulanten Stütz- und Fördermassnahmen*. Je nach Kanton werden diese mit „Heilpädagogischer Stützunterricht“, „Heilpädagogische Schülerhilfe“, „Ergänzungsunterricht“, „appui pédagogique“ u.a. bezeichnet. An deutschsprachigen Primarklassen der Stadt Freiburg beispielsweise läuft ein Projekt „Integration von Sonderschülern in Regelklassen“ des Heilpädagogischen Instituts der Universität Freiburg.

### *Formen der Integration auf der strukturellen Ebene*

In Regelklassen integrierte Kinder mit Schulschwierigkeiten bzw. Lernschwierigkeiten werden individuell oder in kleinen Gruppen durch *Stütz- oder Förderunterricht*, welcher *durch heilpädagogisch ausgebildete Lehrpersonen* oder auch durch *zusätzliche Regellehrkräfte* ohne eigene Klasse erteilt wird, gefördert. Dies geschieht meist während der Unterrichtszeit der Regelklasse, je nach örtlichen Möglichkeiten *in der Regelklasse selbst - parallel zum übrigen Unterricht - oder in einem anderen Raum*. Eine enge Zusammenarbeit zwischen Regellehrkraft und Stützlehrkraft ist unabdingbar; Heilpädagogen und -pädagoginnen beraten die Regellehrkräfte zusätzlich.

Um einen Eindruck von der *Vielfalt des Entwicklungsstandes* zu geben, werden nachstehend ein paar Beispiele genannt und stichwortartig beschrieben:

- a) Die Kantone *Tessin* und *Wallis* haben Integration und Stütz- und Förderunterricht *auf Kantonsebene institutionalisiert*. Im Kanton *Tessin* werden an allen Klassen der Primar- und Sekundarstufe I *Stütz- und Fördermassnahmen* durch *Fachpersonenteams* angeboten. In den *Appuis pédagogiques* des Kantons *Wallis* sind auch Kinder miteinbezogen, welche die Lernziele in Mathematik und Muttersprache nicht erreichen können, ohne dass sie üblicherweise einer Sonderklasse zugeteilt würden. Auch in den übrigen *Westschweizer Kantonen* gehört der *Appui pédagogique* zum Angebot der obligatorischen Schule und wird in der Regel als Prävention vor schulischem Misserfolg oder als kompensatorische Erziehung eingesetzt, welche den Ausgleich sozialer Benachteiligungen zum Ziel hat.
- b) Eine *Anzahl Kantone der deutschsprachigen Schweiz* orientiert sich an den konkreten lokalen Bedürfnissen, indem *integrative Schulformen oder Sonderklassen nach Wahl der Gemeinden oder Regionen* gewählt werden (siehe Anhang 2: 25 Thurgau, 24 Schaffhausen). In städtischen Gebieten und grösseren Gemeinden besuchen Kinder mit Schulschwierigkeiten eher Sonderklassen, während sie in kleineren Gemeinden in den Regelklassen integriert bleiben und Stützunterricht erhalten.
- c) Seit 1990 können die Schulgemeinden im *Kanton Zürich* anstelle von Sonderklassen eine integrative Schulungsform einrichten. Seit 1994 nehmen 61 Schulgemeinden am *Versuch* teil. Die Kinder und Jugendlichen mit Schulschwierigkeiten werden soweit wie möglich in die Regelklassen integriert und dabei in einem ihren Bedürfnissen angepassten Umfang durch heilpädagogischen Förderunterricht unterstützt. Dieser kann in Form von einem durch die schulische Heilpädagogin oder den schulischen Heilpädagogen erteilten Gruppenunterricht, Einzelunterricht oder Teamteaching in der Regelklasse organisiert werden.
- d) Die Zentralschweizerische Beratungsstelle für Schulfragen (ZBS) in Luzern stellt in ihrem „Handweiser zur Entwicklung des Hilfsschulwesens in der Zentralschweiz“ (1982) die *Heilpädagogische Schülerhilfe als Ersatzlösung, wenn die Einrichtung von Hilfsklassen nicht möglich ist*, dar. Trotz dieser ursprünglich interkantonalen Vorgabe finden sich heute unterschiedliche Lösungen, welche mit Gemeindekompetenz verwirklicht wurden. In den *Kantonen Uri und Luzern* wird in kleinen Gemeinden, welche keine Kleinklassen führen können, heilpädagogischer Zusatzunterricht erteilt.

### *Versuche im Hinblick auf die Entwicklung neuer Formen*

In verschiedenen Kantonen werden - teils auf lokaler Initiative basierend - unterschiedliche integrative Schulformen entwickelt und erprobt. Der Mannigfaltigkeit sind hier kaum Grenzen gesetzt.

### 5.2.7 Integration von Kindern aus andern Kulturkreisen und interkulturelle Erziehung

Auch im *Unterricht für fremdsprachige Kinder und Jugendliche* werden vermehrt integrative Schulformen organisiert. In den Gemeinden, Stadtquartieren und Landesteilen sind verschiedene Formen feststellbar, z.B. Aufnahme in eine Einführungs-klasse, Classe d'accueil, Sonderklasse E oder Aufnahme in eine Regelklasse und Förderunterricht in der Sprache der Sprachregion usw. Da es für den Erwerb einer Zweitsprache vorteilhaft ist, auch die Kompetenz in der Erstsprache zu erweitern, insbesondere das Lesen und Schreiben in dieser Sprache zu lernen, werden - zwar freiwillig - die Kurse in „Heimatlicher Sprache und Kultur“ besucht. Häufig wurde die Erfahrung gemacht, dass die Ergebnisse trotz grossem Aufwand nicht befriedigen, wenn die verschiedenen beteiligten Lehrpersonen nicht zusammenarbeiten. Gut organisierte intensive Zusammenarbeitsformen mit Absprachen scheinen deshalb unerlässlich.

Ganz unterschiedliche Formen von Zusammenarbeit sind bekannt, zum Beispiel:

- a) Im *Collège de Pinchat* in Genf: Zusammenarbeit zwischen den Classes d'accueil und den Regelklassen im Cycle d'orientation, wobei die Lehrpersonen an beiden Klassentypen unterrichten.
- b) Im *Basler St. Johanns Schulhaus*: institutionalisierte Zusammenarbeit der Lehrpersonen der beiden 1. Regelklassen der Primarstufe, der Einführungs-klasse, des Deutschunterrichts und der Kurse in „Heimatlicher Sprache und Kultur“.
- c) Im *Kanton Zürich* wird die Zusammenarbeit in der *interkulturellen Erziehung* durch den Sektor Ausländerpädagogik der Pädagogischen Abteilung der Erziehungsdirektion gefördert. U.a. werden Fortbildungskurse für Lehrpersonen, welche Unterricht in „Heimatlicher Sprache und Kultur“ oder Deutschnachhilfeunterricht erteilen, durchgeführt. Bei der Organisation der Kurse in „Heimatlicher Sprache und Kultur“ nimmt der Sektor Ausländerpädagogik eine Vermittlerrolle zwischen den Beauftragten der Konsulate einerseits sowie den Gemeindeschulbehörden und der Lehrerschaft andererseits ein, erstellt die Stundenpläne für diese Kurse und gibt sie heraus. Zudem fördert er die interkulturelle Pädagogik in den Schulen tatkräftig.
- d) La *CDIP SRTI* a sollicité la création de deux documents destinés aux enseignants de classes d'accueil ou de classes régulières concernés par la scolarisation d'enfants provenant d'autres horizons culturels. Un manuel („Odyssea“) propose un ensemble d'informations sur le phénomène de l'émigration ainsi que sur la situation spécifique de l'élève migrant et de sa famille. Il suggère également un ensemble de pistes de réflexion sur la prise en compte des différences dans une perspective interculturelle. Un autre document („Kaléido“) réalise un inventaire sélectif de près de 190 moyens d'enseignements destinés à favoriser l'apprentissage du français ou à développer une approche interculturelle.

### 5.2.8 Die Förderung der Hochbegabten durch integrative Schulformen

Die *Förderung von Hochbegabten* war in der Schweiz noch 1985 kein Thema der offiziellen bildungspolitischen Diskussion. Im Übergang zu den neunziger Jahren wurde erkannt, dass Unterforderung nicht nur zu Langeweile, sondern auch zu psychosomatischen Störungen, Verhaltensauffälligkeiten und sogar Schulversagen führen kann. Einfache rechtliche Massnahmen wie *frühere Einschulung* und *Überspringen einer Klasse*, z.B. in den Kantonen Aargau, Bern, Nidwalden, Schaffhausen und Zürich, die zwar auch noch wenig verbreitet sind, sowie die im heutigen Ausmass praktizierte Individualisierung des Unterrichts genügen nicht, das komplexe Problem zu lösen.

Bereits das *Erkennen besonderer Begabungen* bereitet Schwierigkeiten. Lehrpersonen scheinen ein vereinfachendes Bild der begabten Schülerpersönlichkeit zu haben: Sie passe sich an, sei leistungs- und kontaktfreudig, konzentrationsfähig und sozial konform. Dieses Stereotyp hindert die Lehrpersonen daran, atypische Begabungsmuster und Leistungsverweigernde wahrzunehmen. Stammen die besonders begabten Kinder aus sozial privilegierten Schichten, so haben sie eher Chancen, als solche erkannt sowie in Familie und Freizeit entsprechend gefördert zu werden. Hingegen finden Kinder aus sozial benachteiligten Milieus weder ausser- noch innerhalb der Schule die nötige fördernde Unterstützung. Unabhängig von ihrer Herkunft werden Minderleistende und Leistungsverweigernde oft übersehen. Da sich Fähigkeiten erst im Laufe der kindlichen Entwicklung und durch angemessene Förderung entfalten können und da man immer mehr von statischen Begabungs- und Behinderungskonzepten abzukommen versucht, *fehlen allgemein anerkannte und verbindliche Konzepte für die Definition und Diagnose von „Hochbegabung“ oder „spezieller Begabung“*.

An der *Bildungsforschungs-Tagung des Rates für kulturelle Zusammenarbeit des Europarates im Sommer 1991* wurde ebenfalls auf die Schwierigkeit der Diagnose der „Hochbegabung“ im Kindesalter hingewiesen. Voraussetzungen für die Entwicklung von Hochbegabungen seien *hohe Intelligenz, Kreativität, Motivation, Selbstvertrauen und Ausdauer*. In einem zu starren jahrgangsorientierten Schulsystem könnten diese individuellen Voraussetzungen zu wenig berücksichtigt werden. Die Ermöglichung *vorzeitiger Schul- und Universitätseintritte und des Überspringens von Klassen* würde diese organisatorischen Hindernisse zwar beseitigen. Doch weitere Förderungsmassnahmen wären nötig. Die Schaffung von *altersgemischten Arbeitsgemeinschaften* für speziell Interessierte, die *Individualisierung im Unterricht* und zusätzlich *bereichernde Problemstellungen* könnten bessere Lernbedingungen schaffen. Die Konferenz ist *gegen eine isolierte Sonderschulung* speziell begabter Kinder und Jugendlicher. Dringend nötig sei eine vertiefte *Forschung*, die zu Grundlagen für die Entwicklung und Erprobung von Unterrichtsmaterialien und für die Aus- und Fortbildung der Lehrpersonen führt. Da die Hochbegabung erst im Erwachsenenalter festgestellt werden kann, gelten die *Postulate* der Konferenz *für alle Kinder und Jugendlichen*.

In der Dissertation von Margrit Stamm *„Hochbegabungsförderung in den Deutschschweizer Schulen“* (Zürich, 1992) werden die folgenden Ansätze zur schulischen Begabungsförderung genannt: *„Durch eine veränderte Schulpraxis, neue Unterrichtsformen und differenzierende didaktische und methodische Herangehensweisen“* werde angestrebt, *alle Kinder mit ihren individuellen Begabungsstrukturen zu fördern*. Gleichwohl könne *„noch nicht von Begabungsförderung als bewusst gestaltetem Teil unseres Bildungssystems gesprochen werden“*. Die befragten *Lehrkräfte wünschten* *„praxisnahe, sachliche Informationen sowie realistische Umsetzungsvorschläge“*.

### 5.2.9 Ausblicke von Fachpersonen auf eine mögliche künftige Entwicklung

Verschiedene Fachpersonen schlagen als *Fernziel* in einer pluralistischen und multi-kulturellen Gesellschaft eine „Erfolgsschule“ („*Ecole de réussite*“) vor. In diese Schule sollten auch die Kinder und Jugendlichen, die heute Sonderklassen besuchen oder Stütz- und Förderunterricht erhalten, voll integriert werden. Ihre individuellen Lernfortschritte - bezogen auf ihre sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen - würden in einer *ermunternden und lernfördernden Weise beurteilt*. Dadurch sollten ein *Optimum an Verhaltensweisen, Kompetenzen und Kenntnissen* sowie die *Motivation und Fähigkeit für lebenslanges Lernen* in einer sich rasch wandelnden Welt erworben werden. Bei einer allfälligen Verwirklichung dieser *Ideen für eine künftige Schulentwicklung* müsste das Bildungswesen gründlich umgestaltet werden. Diese *Zukunftsperspektiven* für die Schulentwicklung sollen nicht unerwähnt bleiben.

## 5.3 Erweiterte Arbeits- und Lernformen

Bereits von der Jahrhundertwende an hat die Reformpädagogik Ansätze von erweiterten Arbeits- und Lernformen eingeführt, wie thematischer Unterricht, handlungs- und erfahrungsorientiertes Lernen, Gruppenarbeiten, Schülergespräche, Epochen- und Projektunterricht usw. In den letzten Jahren haben sich erweiterte Arbeits- und Lernformen als Ergänzung des traditionellen Frontalunterrichts stark verbreitet, weil sie ein geeignetes Mittel sind, um in den immer heterogener zusammengesetzten Klassen einen auf die unterschiedlichen Bedürfnisse und Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler abgestimmten Unterricht zu erteilen.

### 5.3.1 Aspekte der „Erweiterten Arbeits- und Lernformen“

#### *Gründe für die Erweiterung der Arbeits- und Lernformen*

Die Befürworterinnen und Befürworter dieser Unterrichtsformen nennen folgende Gründe für deren Einführung:

*Erwerb von Handlungskompetenzen:* In der Schule könne je länger desto weniger vorwiegend Wissen vermittelt werden. Neben dem Aufbau von sorgfältig ausgewählten Grundkenntnissen sei der Erwerb verschiedenster Handlungskompetenzen unentbehrlich, wie Informationen sammeln und beurteilen, sich in der Vielfalt einer dynamischen Gesellschaft und Welt zurechtfinden, Dialogfähigkeit, mit andern Menschen umgehen können, Teamfähigkeit, Lern- und Arbeitstechniken erwerben und sie im Hinblick auf lebenslanges Lernen und die Bewältigung immer wieder neuer Probleme anwenden können usw.

*Vermeidung von Unter- und Überforderung in immer heterogener zusammengesetzten Klassen:* Wenn Lerngruppen möglichst lange unselektioniert blieben, wie das den heutigen Tendenzen der Schulentwicklung und einer demokratischen Gesellschaft entspreche, klafften Lerntempo und -fähigkeit in

einer Klasse immer mehr auseinander. Ausschliesslicher Frontalunterricht, der auf einen theoretischen Durchschnitt ausgerichtet sei, unter- oder überfordere eine immer grösser werdende Zahl von Schülerinnen und Schülern.

*Zielorientiertes Lernen für alle in multikulturellen und vielsprachigen Klassen:* Die multikulturelle und von der Muttersprache her vielsprachige Zusammensetzung der Klassen erfordere ebenfalls erweiterte Arbeits- und Lernformen, um optimales Arbeiten und Lernen für alle zu realisieren.

*Verbesserung der Motivation durch Erkennen der individuellen Lernfortschritte:* Alle Kinder und Jugendlichen sollten ihre individuellen Lernfortschritte erkennen können. Mit erweiterten Lernformen könne diese für die Lernmotivation entscheidende Zielsetzung der Schule besser angestrebt werden.

### *Ergänzung des Frontalunterrichts und Erweiterung des Repertoires der Lernformen*

Bei einem optimalen Einsatz ergänzen erweiterte Arbeits- und Lernformen den Frontalunterricht und bereichern das Repertoire der Lernformen.

*Vermeidung von Ermüdungserscheinungen durch Vielseitigkeit:* Aus Gesprächen mit Schülerinnen und Schülern sowie mit Lehrpersonen geht hervor, dass es bald zu Ermüdungserscheinungen führt, wenn eine einzelne Lernform, sei es nun eine neue oder eine traditionelle, vorwiegend oder sogar ausschliesslich eingesetzt wird. Dieselbe Feststellung macht auch ein Mittelstufenlehrer aus Horgen in einem Artikel in der Schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerzeitung *über seine Erfahrungen mit dem Werkstattunterricht:*

„Bei meiner ersten im Unterricht eingesetzten Werkstatt waren die Schülerinnen und Schüler mit einem solchen Einsatz dabei, dass wir buchstäblich während Tagen die Pausenzeichen überhörten. Die Kinder arbeiteten erstmals selbstbestimmt, und sie übernahmen auch sehr bald die Verantwortung für ihr Tun. Wir arbeiteten die ganze Zeit sehr intensiv an dieser Werkstatt, in die ich die übrigen Fächer integriert hatte, so dass fast keine Zeit mehr übrig blieb für gemeinsamen Unterricht. ... Die Schülerinnen und Schüler arbeiten im Werkstattunterricht immer sehr viel und engagiert, und das führt oft zu Ermüdungserscheinungen. ... Ich musste auch einsehen, dass der Werkstattunterricht aus den oben genannten Gründen nicht immer durchgeführt werden kann“ (Andreas Weber, SLZ, 27.1.94, S. 11). „Der Werkstatt- und der Wochenplanunterricht steht für mich gleichberechtigt neben andern, konventionelleren Unterrichtsformen. Ich stelle auch fest, dass zum Beispiel der Frontalunterricht viel lebendiger und fesselnder wird, wenn er nur in einzelnen Lektionen angewendet wird“ (Andreas Weber, SLZ, 27.1.94, S. 13).

*Platz des Frontalunterrichts in einer neuen Lernkultur:* In einer neuen Lernkultur hat auch der Frontalunterricht seinen Platz, wie dies ein Pionier erweiterter Lernformen darlegt. „Mir scheint - unter gewissen Bedingungen - der Frontalunterricht mit all seinen Erscheinungsformen (Vortragen, Referieren, Berichten, Erzählen, Entwickeln, Vormachen, Demonstrieren, Lehrgespräch, Film- und Dia-Präsentation usw.) immer noch ein zweckmässiges Verfahren zu sein. ... Dennoch ist es nötig, den Frontalunterricht einerseits zu verbessern, ihn andererseits *dosiert* mit andern Lehr-Lern-Formen zu bereichern ... und zu einer „neuen Lernkultur“ zu erweitern“ (Peter Gasser: Eine neue Lernkultur, 1989, Südringstrasse 31, 4563 Gerlafingen, S. 13).

Für erweiterte individualisierende und gemeinschaftliche Lernformen eignen sich die auf den Frontalunterricht abgestimmten Lehrmittel schlecht. Es müssten *Lern- und Arbeitsmaterialien* geschaffen werden, die zu Lern- und Arbeitsaktivitäten anregen, ohne dass dazu Erklärungen der Lehrperson erforderlich sind.

## *Teilweise neue Rollen für Lehrende und Lernende*

Die *Aktivierung der Lernenden* durch die erweiterten Arbeits- und Lernformen beteiligt die Schülerinnen und Schüler stärker an den Lernprozessen als der vorwiegend lehrpersonzentrierte Frontalunterricht. Sie müssen initiativ und selbstverantwortlich arbeiten und lernen. Dies verlangt eine höhere Leistung als die traditionelle Schülerinnen- und Schülerrolle, bei der die Lernenden oft nur auf Impulse der Lehrperson reagieren.

*Moderation und Coaching durch die Lehrperson:* Nach den traditionellen Vorstellungen und Erfahrungen ist der Unterricht lehrpersonzentriert. Diese vermittelt Lerninhalte und ordnet an, was zu tun oder zu lassen ist. Mit der Ergänzung des Unterrichts durch neue Arbeits- und Lernformen übernimmt die Lehrperson teilweise eine neue Rolle. Sie regt an, moderiert und hilft. Sie berät und begleitet die Lernenden im Lernprozess.

*Selbstverantwortung und Initiative der Lernenden:* Schülerinnen und Schüler müssen bei den erweiterten Lernformen Initiative entwickeln und lernen, Verantwortung für sich und das eigene Lernen zu übernehmen. Sie müssen zielorientiert und bewusst arbeiten und lernen. Dieses selbstorganisierte aktive Lernen und das Erkennen von Zusammenhängen sind viel anstrengender, als wenn die Lernenden nur das konsumieren, was ihnen in kleinen Portionen und schön zubereitet dargeboten wird.

*Bessere Vorbereitung auf eine dynamische Arbeitswelt und Gesellschaft:* Lernende und auch Lehrpersonen leisten also nicht weniger, sondern einiges mehr. Insbesondere sind erweiterte Lernformen eine bessere Vorbereitung auf die immer höher werdenden Anforderungen einer multikulturellen und demokratischen Gesellschaft und einer Arbeitswelt, in welcher Wissen immer rascher überholt ist und Menschen mit den Fähigkeiten, vernetzt zu denken und lebenslang zu lernen, immer mehr gefragt sind.

## *Individualisierung und Gemeinschaftsbildung als doppeltes Ziel*

Die Bezeichnung „*Individualisierung und Gemeinschaftsbildung*“ umschreibt das doppelte Ziel der „*Erweiterten Lernformen*“.

*Individuelles Arbeiten und Lernen:* Einerseits handelt es sich um ein *bewusstes, selbstgesteuertes und selbstverantwortliches individuelles Arbeiten und Lernen in eigenem Lerntempo*, teils sogar mit Anmeldeöglichkeiten zu Tests, wenn sich die Lernenden als dazu genügend vorbereitet erachten.

*Gemeinschaftliches Arbeiten und Lernen:* Andererseits handelt es sich um verschiedene Formen *gemeinschaftlichen Arbeitens und Lernens*, in denen die Kompetenz zur *sozialen Interaktion*, zum Hören und Sprechen als Grundlage der Dialogfähigkeit und die Fähigkeit, etwas Gemeinsames zu organisieren und zu erarbeiten, das eine Synthese der verschiedenen Ideen und Vorschläge bildet und das besser, vielfältiger und umfassender ist als die Arbeit jeder und jedes einzelnen. Diese Fähigkeit stellt in ihrer Endform hohe Ansprüche. Sie kann - wie etwa Kompetenzen in der Mathematik - nur systematisch - vom Einfachen zum Schwierigen - erworben werden.

*Erwerb der Fähigkeit zum Umgang mit Konflikten:* Zusammenarbeit hat jedoch nicht allein eine intellektuelle Seite. Auch *emotionale Lernziele* können dabei erreicht werden. Bei der Zusammenarbeit mit Kameradinnen und Kameraden, die wie Kolleginnen und Kollegen in einem Betrieb nicht ausgewählt werden konnten, können Fähigkeiten des Umgangs mit Konflikten erworben werden. In diesem Sinne ist Gemeinschaftsbildung auch eine Vorbereitung auf die Anforderungen des Berufslebens und des Lebens in einer multikulturellen demokratischen Gesellschaft.

### 5.3.2 Vorbemerkungen zur Gliederung nach Tendenzen

*Gliederung nach den Zielen:* Die Arbeits- und Lernformen sind entsprechend den angestrebten Zielen verschiedenen Tendenzen zugeordnet. Auf diese Weise wird ersichtlich, was mit diesen Formen erreicht werden soll.

*Kombination von Tendenzen im Unterricht:* Im Gegensatz zu den integrativen Schulformen, die als Grundlage verschiedene, meist nicht kombinierbare Strukturen haben, können, ja müssen in einem guten Unterricht *die erweiterten Arbeits- und Lernformen miteinander kombiniert* werden. Würde dies unterlassen, so wäre die angestrebte Bildung unverantwortlich einseitig. Darum wird bei verschiedenen Lernformen oft auf die gleiche exemplarische Beschreibung oder auf das gleiche Beispiel hingewiesen, weil diese die *Unterrichtswirklichkeit*, jedoch nicht die nach den angestrebten Zielen getrennten Lernformen darstellen.

*Eignung gewisser Lernformen sowohl für individuelles als auch für gemeinsames Lernen:* Häufig sind die einzelnen Arbeits- und Lernformen sowohl für das individuelle als auch für das gemeinsame Lernen geeignet. Beispiele dafür sind Unterrichtsprojekte, Werkstattunterricht, thematischer Unterricht, Freiwahlarbeit, interdisziplinäres Arbeiten. Solche Formen werden nur einmal erwähnt.

*Erschwerte Informationsbeschaffung:* Integrative Schulformen erfordern strukturelle oder organisatorische Änderungen, die von kantonalen Stellen in die Wege geleitet oder mindestens bewilligt werden müssen. Insbesondere an der Primarstufe entscheiden die Lehrkräfte allein, ob sie erweiterte Lernformen anwenden. Vor allem in Kantonen, in denen vorwiegend Laien den Unterricht beurteilen oder in denen im Gegensatz zur Nordwestschweizer EDK-Region kein Projekt „Erweiterte Lernformen (ELF)“ mit einem regionalen und kantonalen Beauftragten durchgeführt wird, ist die Informationsbeschaffung über die Anwendung erweiterter Arbeits- und Lernformen erschwert.

*Sehr aufwendige und wenig aussagekräftige quantitative Erfassung:* Um festzustellen, in wievielen Klassen welche Lernformen in welchem Umfang angewendet werden, wäre eine Umfrage bei allen Lehrpersonen erforderlich gewesen. Umfrage und Auswertung hätten einen grossen Aufwand erfordert. Das Ergebnis hätte einige Zahlen und prozentuale Anteile ergeben, die über die charakteristischen Merkmale der entsprechenden Lernformen nichts ausgesagt hätten.

*Organisatorische Massnahmen, welche die Anwendung erweiterter Lernformen erst ermöglichen:* Wo an einer Klasse zwei und mehr Lehrkräfte unterrichten, also an der *Sekundarstufe I*, an Berufs- und Mittelschulen, müssen durch organisatorische Massnahmen zuerst die *notigen Zeitgefässe* geschaffen werden, um erweiterte Arbeits- und Lernformen einzuführen, weil diese im üblichen Lektionenrhythmus und ohne intensive Zusammenarbeit der Fachlehrkräfte nicht möglich sind. In der *Berufsbildung*



sind es Blockzeiten (z.B. in Locarno) oder Blockwochen (siehe Anhang 2: 32 Basel-Landschaft), an den *Mittelschulen* verlängerte Lektionen, Epochenunterricht, Phasenunterricht, Nachmittage für „Selbstorganisiertes Lernen“, Blockhalbtage bzw. -tage, Projektstage bzw. -wochen (siehe Anhang 2: 14 Immensee, 11 Sursee, 22 Chur und auch Beispiele in den Kantonen Zürich, Basel-Landschaft, Basel-Stadt, Thurgau, St. Gallen usw.).

*Interkantonale Förderung: Das Projekt „Erweiterte Lernformen“ der Nordwestschweizer EDK-Region* läuft von 1990 bis 1995. Ein Projektleiter für die ganze Region und je einer für jeden Kanton wurden eingesetzt. In den Kantonen Aargau, Basel-Landschaft, Basel-Stadt, Bern, Freiburg, Luzern und Solothurn erhielten Lehrpersonen aller Schulen vom Kindergarten bis zur Sekundarstufe II die Möglichkeit, freiwillig verschiedene Formen eines individualisierenden und gemeinschaftsbildenden Unterrichts zu entwickeln und zu erproben und dadurch eine ganzheitliche Schulentwicklung zu fördern. Angestrebt wird eine Lern- und Schulkultur, die unterschiedliche Schülerinnen und Schüler fordert und fördert und dabei die Selbsttätigkeit und Selbständigkeit sowie auch die Teamfähigkeit von Lehrenden und Lernenden entwickelt. Dem grossen Interesse an der Teilnahme konnte wegen der Begrenzung der personellen und finanziellen Kapazitäten bei weitem nicht entsprochen werden. Nach dem Zwischenbericht vom 31. Januar 1993 werden 57 Teilprojekte mit über 600 Lehrpersonen aller Stufen durchgeführt.

*Beispiele für kantonale Rechtsgrundlagen:* Im Kanton Bern gibt das neue *Schulgesetz* Raum für offene Unterrichts- und Organisationsformen. Im ab 1996 in Kraft tretenden *Lehrplan* ist die Förderung folgender Lernformen vorgesehen: Wochenplan- und Werkstattunterricht, Erwerb von geeigneten Arbeits- und Lerntechniken. Durch selbstverantwortliches und selbständiges Lernen soll die innere Differenzierung grundsätzlich verwirklicht werden. Sie soll auch einen Beitrag zur raschen Integration fremdsprachiger Kinder leisten. Der neue *Zürcher Lehrplan* und auch die entsprechenden *Einführungsveranstaltungen der Fortbildung* geben Impulse für erweiterte Arbeits- und Lernformen. Im Kanton Luzern soll die Individualisierung der Lernprozesse auch bei der für 1999 vorgesehenen Revision des *Erziehungsgesetzes* verankert werden.

### 5.3.3 Tendenzen beim individuellen Lernen

#### *Selbstverantwortliches Lernen*

- a) *Planarbeit mit Aufzeichnungen über Schwierigkeiten und Erfolge:* Für die Planarbeit gelten Vorgaben, die je nach Alter und Erfahrung der Lernenden mit dieser Unterrichtsform bei enger Führung beginnen und später mehr Freiheit in Einzelbereichen geben. Die Wochenziele, teils auch Ziele für eine längere Arbeits- oder Lernperiode, ermöglichen den Schülerinnen und Schülern, die Erledigung der Aufträge selbst zu organisieren. Die Verteilung der Aufgabe auf verschiedene Arbeits- und Lernsequenzen, die benötigte Zeit, Schwierigkeiten, die Mittel für deren Überwindung und das erreichte Lernziel werden im Plan eingetragen. Diese tagebuchartigen Aufzeichnungen über den Lernprozess und seine Ergebnisse können zu bewusstem Arbeiten und Lernen beitragen und die Selbstverantwortung fördern (siehe Anhang 2: 16 Leuk, 35 Murten, 31 Marzili, 33 Basel, 29 Frick, 28 Oftringen, 12 Stans, 11 Sursee, 13 Lungern, 14 Immensee, 18 Appenzell Innerrhoden). Am Nordwestschweizer ELF-Projekt sind 30 Wochenplanprojekte beteiligt. In der Inner- und auch in

der Nordwestschweiz sind Wochenplanunterricht und Planarbeit im weiteren Sinne stark verbreitet. Im *französischsprachigen Teil des Kantons Bern* wird an verschiedenen Orten systematisch in den Wochenplanunterricht in den Fächern Mathematik, Naturwissenschaften und Geographie eingeführt.

- b) *Werkstattunterricht*: Diese Unterrichtsform wird wegen ihres missverständlichen Namens etwas eingehender beschrieben.

Wie in einer Werkstatt führen die Lernenden zur gleichen Zeit ganz verschiedene Aufträge aus. Die Aufträge sind in der Regel schriftlich festgehalten. Kinder einer Unterstufenklasse in Schaffhausen können sie beispielsweise auch mit einem Walkman von einer Kassette abhören. Vielfach kann die Reihenfolge, in der die Aufträge bearbeitet werden, durch die Lernenden gewählt werden. Bei *Übungswerkstätten* können Fertigkeiten - etwa in der Mathematik oder in der Sprache - in individuellem Tempo geübt werden. Diese Werkstätten ermöglichen es allen Kindern einer Klasse, die persönlich bestmögliche Beherrschung von Fertigkeiten zu erreichen. In La-Chaux-de-Fonds (siehe Anhang 2, 6) wurde in einer 3. Primarklasse die Automatisierung im Ziffernrechnen und in Schaffhausen die Wortwahl in Lückentexten je an zwei Computern geübt. Werkstätten enthalten meist einen obligatorischen und einen fakultativen Teil. Oft sind die Schwierigkeitsgrade durch Farben oder anderswie gekennzeichnet. *Werkstattunterricht im entdeckenden und thematischen Lernen* eignet sich auch zur Bearbeitung neuer Themen. Hierzu ist viel Material - nicht nur papierenes - erforderlich. Diese Form des Werkstattunterrichts dient auch der Erarbeitung von Aspekten eines Gesamtthemas durch einzelne, zu zweit oder durch eine Gruppe. Die Vorbereitung von Werkstätten ist äusserst arbeitsaufwendig. Am besten werden sie durch Teams erarbeitet. In einem guten Werkstattunterricht können alle Schülerinnen und Schüler entsprechend ihrem individuellen Leistungsvermögen gefördert und motiviert werden. Im Werkstattunterricht ist auch gemeinsames Lernen zu zweit oder in Gruppen möglich. (Siehe auch folgende exemplarische Beispiele in Anhang 2, welche auf Werkstattunterricht hinweisen: 16 Leuk, 35 Murten, 30 Bern-West, 28 Oftringen, 11 Sursee, 13 Lungern, 19 Rehetobel.)

Am *Nordwestschweizer ELF-Projekt* sind sieben Projekte mit Werkstattunterricht beteiligt. In *Wila im Kanton Zürich* arbeiten die beiden *Fachgruppenlehrpersonen der Sekundarschule* (höhere Anforderungen) mit erweiterten Lernformen, insbesondere mit Wochenplan- und Werkstattunterricht. An *Zürcher Berufsschulen* läuft der Schulversuch 2000, der von 1991 bis 1996 durchgeführt wird. Anfangs ist nur die Allgemeinbildung einbezogen. In einer zweiten Phase wird er auf die Berufskunde ausgedehnt. Bei der Aneignung von Sachkenntnissen werden neue Lern- und Arbeitstechniken eingeübt. Nicht nur die Sachkompetenz, sondern auch die Entfaltung der Persönlichkeit durch die Förderung der Sozial- und Selbstkompetenz werden entwickelt. Projektartiges Lernen, Werkstattunterricht und weitere Unterrichtsformen, die vielfältigen Aktivitäten der Lernenden ermöglichen, prägen den Unterricht.

- c) *Selbständige Einzelarbeiten und Selbstverantwortung für das Lernen*: Im *Kanton Thurgau* wird seit einiger Zeit in enger Zusammenarbeit mit dem Verantwortlichen des Erziehungsdepartementes eine Überprüfung und Verbesserung der Strukturen, Lernziele und Lerninhalte der kantonalen *Maturitätsschulen* vorgenommen. Dabei muss auch die Verkürzung der Gymnasialdauer um ein halbes Jahr auf vier Jahre berücksichtigt werden. Zwischen 1993 und 1995 werden erste Erfahrungen mit neuen und erweiterten Unterrichtsformen innerhalb des normalen Unterrichts, doch auch in speziellen Unterrichtsprojekten, gesammelt. Dabei sollen u.a. vermehrt *Selbstverantwortung und selbständiges Arbeiten* zum Tragen kommen.

Im Bericht „*Erweiterte Unterrichtsformen zur Schulentwicklung von Maturitätsschulen*“ im *Kanton St. Gallen* werden zur Förderung des selbstverantwortlichen Arbeitens u.a. selbständige Schülerarbeiten, Werkstatt- und Planunterricht genannt.

In *Yverdon* im Norden des Kantons Waadt werden an der *Berufsschule* täglich zu festen Zeiten freiwillige Ergänzungskurse durchgeführt, wobei drei Lehrkräfte kaufmännischer, technischer und allgemeinbildender Richtung zur Verfügung stehen. Die Berufsschülerinnen und -schüler melden sich für ein Semester an.

- d) *Einzelarbeiten, bei denen ein Beschrieb über die Überlegungen, den Gang der Arbeit und die damit verbundenen Erfahrungen Aufschluss gibt* (siehe Anhang 2, 22 Chur, Projekt bei der Abschlussprüfung): Ähnliche Anforderungen wurden z.B. bei der Konzeption und Gestaltung eines Werbeconzeptes für eine Konzertreihe oder eines Prospektes für die Schweizerschule in Rom bei den Abschlussarbeiten der *Gestalterischen Berufsschule in St. Gallen* gestellt.
- e) *Wahl des Weges bei vorgegebenem Thema* (siehe Anhang 2: 32 Basel-Landschaft, 17 Zug, 21 Glarus)
- f) *Lernverträge: Am Seminar der Neuen Mittelschule Bern* erfolgt themenzentriertes Lernen mit formativer Beurteilung an frei wählbaren Lernorten, wobei sich das Arbeiten und Lernen auf Lernverträge abstützen (siehe Anhang 2, 6 La Chaux-de Fonds).
- g) *Freiwahlarbeit: Wahl des Themas und des Weges* (siehe Anhang 2: 3 Genf, Collège de Foron, 6 La Chaux-de-Fonds, 30 Bern-West, 32 Basel-Landschaft, Openlearning, 12 Stans, 19 Rehetobel).

### *Erwerb von Arbeits- und Lerntechniken*

- a) *Erwerb von Lerntechniken durch Anleitung* (siehe Anhang 2, 3 Genf): Am *Cycle d'orientation des Voirets in Genf* ist am Wochenschluss ein Studienzirkel angesetzt, der zwei Lektionen dauert und in dem drei Lehrpersonen Schülerinnen und Schüler beraten, persönliche Arbeitsmethoden zu finden und anzuwenden. Auch an der *DMS Basel-Stadt* ist für den systematischen Erwerb von Arbeits- und Lerntechniken, also für das „Lernen lernen“, teilweise ein neues Fach vorgesehen. Bei der Integration in verschiedene Fächer können auch fachspezifische Arbeitsweisen erworben werden. In *verschiedenen Schulen der Sekundarstufen I und II* in den *Kantonen Genf und Waadt* können Schülerinnen und Schüler freiwillig an Kursen teilnehmen, um sich geeignete Lernstrategien anzueignen (siehe Anhang 2, 8 Kanton Waadt).
- b) *Erwerb von Lerntechniken durch Auswertung der Erfahrungen beim Arbeiten und Lernen* (siehe Anhang 2: 9 Olon, 31 Marzili, 29 Frick, 17 Zug, 21 Glarus, 22 Chur): Zu dieser Kategorie gehören auch *alle Planarbeiten* und *alle Projekte mit Reflexion* über den Arbeits- und Lernprozess.

## 5.3.4 Tendenzen beim gemeinsamen Lernen

### *Themenzentriertes Arbeiten und Lernen*

- a) *Projekte*: Projekte sind manchmal Einzelarbeiten, hauptsächlich jedoch Gemeinschaftsarbeiten einer Gruppe, einer Klasse oder einer Schule. Bei Schulverlegungen, in Arbeits- und Projektwochen sind Projekte am häufigsten. Wenn ganze Schulen und Gemeinden beteiligt sind, entsteht oft eine altersgemischte, schulzüge- und schulübergreifende Zusammenarbeit. Bei Austauschprojekten mit einer andern Sprachregion ergibt sich auch eine zwei- oder mehrsprachige Begegnung. Mitsprache der Lernenden bei der Zielfestsetzung und Durchführung der Projekte und erst recht ihre Mit- oder Selbstbestimmung sind noch eher wenig verbreitet (siehe Anhang 2: 3 Genf, 9 Olon, 30 Bern-West, 31 Marzili, 29 Frick, 28 Oftringen, 11 Sursee, 12 Stans, 19 Rehetobel, 22 Chur).  
Am Nordwestschweizer *ELF-Projekt* beteiligen sich zehn Schulen mit Projektunterricht. Als *exemplarische Beispiele für Unterrichtsprojekte an Mittelschulen* sei auf Projektarbeiten an Gymnasien im Kanton *Thurgau* hingewiesen. Projektartiges Lernen, das vielfach auch interdisziplinär organisiert ist, wird im Rahmen der Entwicklung erweiterter Unterrichtsformen *nicht nur in*

*Studienwochen, sondern auch im Blockunterricht häufig auch im Teamteaching durchgeführt. Die folgenden Themen machen deutlich, dass es um die Auseinandersetzung mit aktuellen und wesentlichen Fragen geht: „Deutsch und Welsch. Selbstbildnis und Fremdstereotyp. Vergleichendes Porträt der Kantone Jura und Thurgau“ (Deutsch/Französisch/Geschichte); Projekttag zur Abstimmung über den EWR-Vertrag als Planspiel (Die Äusserungen eines Schülers im Jahresbericht geben Aufschluss darüber, was eine wirkungsvolle Erziehung zu mündigen Bürgerinnen und Bürgern bewirken könnte: „Abschluss ... sollte eine Podiumsdiskussion mit vier eidgenössischen Politikern bilden. Weil das Quartett in dem Stil stritt, wie es die Kantischüler vor ihren Projekttagen taten - mit Schlagworten und mehr oder minder altbekannten Argumenten -, im Publikum aber lauter durch Fachleute und Fachliteratur gut informierte junge Staatsbürgerinnen und Staatsbürger sassen, vermochten die Politiker nicht zu überzeugen.“).*

- b) *Interdisziplinärer Unterricht: In Bex im Kanton Waadt ist im 7. Schuljahr des naturwissenschaftlichen Zuges ein halber Tag interdisziplinärem Unterricht in Mathematik, Naturwissenschaften, Informatik und Französisch gewidmet.*

*In La Chaux-de-Fonds wird im 2. Ausbildungsjahr im naturwissenschaftlichen *Gymnasium* interdisziplinär unterrichtet und im 4. Ausbildungsjahr an der *Handelsschule* in fächerübergreifenden Seminarien gearbeitet und gelernt.*

*Am *Gymnasium Liestal* wird in Zweierteams unterrichtet. Einerseits erproben die Lehrkräfte einen selbständigen, offenen fächerübergreifenden Unterricht, andererseits einen fächerübergreifenden individuellen Unterricht mit neuen Beurteilungsformen.*

*In Basel wurde an der vierjährigen *Diplommittelschule* ein Blocktag mit fächerübergreifendem Projektunterricht durchgeführt. Die Schülerinnen und Schüler führten ein Lernjournal, das auch durch ein Lehrkraft-Feedback zum Fach und zum Arbeits- und Sozialverhalten ergänzt wurde. Am *Gymnasium Kohlenberg* wurde ein Blockhalbtage mit fächerübergreifendem Unterricht in Naturwissenschaften und Sprachen erprobt.*

*Soziales und ökologisches Lernen stehen am *staatlichen Seminar* und an der *Diplommittelschule in Biel* im Mittelpunkt des themenzentrierten Unterrichts. Es soll der Lebens- und Realitätsferne des Lernens entgegenwirken.*

*Am *Wirtschaftsgymnasium Bern-Neufeld* werden bei notenfreien, interdisziplinären Wahlpflichtkursen die Inhalte zwischen der Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern im Team festgelegt.*

*Von 1990 bis 1994 nehmen an der *Gewerblich-Industriellen Berufsschule Bern* acht Fachlehrkräfte an einem Versuch mit interdisziplinärem Unterricht in allgemeinbildenden Fächern teil. Ziel ist die Verstärkung der Handlungsfähigkeit junger Erwachsener. Die Arbeitswelt ist die Hauptthematik, die durch soziokulturelle, politische und ökologische Aspekte ergänzt wird.*

*An *Thurgauer Kantonsschulen* wird häufig interdisziplinär gearbeitet, etwa Chemie/Wirtschaft und Recht beim Thema „Ökologisch geführte Unternehmungen“; Wirtschaft und Recht bzw. Betriebswirtschaft/Deutsch beim Projekt „Arbeitstechniken“.*

*An der *Berufsmittelschule der Handelsschule KV Basel* werden in beiden Halbkantonen erweiterte Lernformen wie Werkstatt-, Wochenplan- und Projektunterricht, Plan- oder Simulationsspiele und Fallstudien in Halbtagsblöcken und Spezialwochen angewandt, um die drei Komponenten der beruflichen Handlungskompetenz, nämlich die Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz, bei den Lernenden in integrierter Weise zu entwickeln.*

*An der *gewerblichen Berufsschule Chur* wird klassenübergreifend Gruppenunterricht durchgeführt, und an den kaufmännischen Berufsschulen in *Samedan* und *Davos* arbeiten die Fachlehrkräfte zusammen, um interdisziplinär zu unterrichten (siehe Anhang 2: 3 Genf, 29 Frick, 28 Oftringen, 14 Immensee, 23 St. Gallen, 22 Chur).*

## *Erfahrungs- und handlungsorientiertes Lernen im Sachbereich*

Erfahrungs- und handlungsorientiertes Lernen sind *unverzichtbare Aspekte des Lernprozesses* bei der Anwendung der verschiedenen erweiterten Lernformen, und zwar *beim individuellen als auch beim gemeinsamen Lernen*. Durch Handeln mit verschiedenen Lernmaterialien entdecken Schüler und Schülerinnen Gesetzmässigkeiten in elementarer Mathematik. Ihre Sprache entfaltet sich durch die Erfahrung mit ihrem aktiven mündlichen und schriftlichen Gebrauch. Aus den Erfahrungen mit Fehlern erwerben sie sich eine differenziertere Ausdrucksweise. In den Bereichen Natur und Technik, Heimat und Welt sowie Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft gehört es zu den grundlegenden Arbeitsweisen der Lernenden, sich - wenn immer möglich - *Informationen aufgrund des unmittelbaren Kontaktes mit der Wirklichkeit* zu beschaffen. Die Auswertung der Erfahrungen bei Beobachtungen, Versuchen und Experimenten führt zu Kenntnissen sowie zu Erkenntnissen von Zusammenhängen. Projektartiges Lernen, Werkstatt- und themenzentrierter Unterricht bieten viele Möglichkeiten zu erfahrungs- und handlungsorientiertem Lernen im Sachbereich. Dabei darf aber der systematische Erwerb und die wiederholte Festigung von wichtigem Orientierungswissen nicht vernachlässigt werden.

Bei *praktischen und gestalterischen Arbeiten, bei Musik und Theaterspiel sowie bei mündlichen und schriftlichen sprachlichen Äusserungen* sind Aspekte des handlungs- und erfahrungsorientierten Lernens ebenfalls von zentraler Bedeutung. Hier handelt es sich um Erfahrungen mit Werkstoffen und Werkzeugen, mit Farben und Materialien für plastisches Gestalten, mit Klängen und Rhythmen und mit der Körpersprache beim Ausdruckstanz.

## *Tutorate*

In *altersgemischten Gruppen* sind Tutorate häufig. Sie gehören zu den *traditionellen Lernformen der Mehrklassenschulen*. Auch bei *Lernformen mit individuellem Lerntempo* ergeben sich bei der Pannenhilfe durch Kameradinnen und Kameraden Tutorate. Die Lernstile und die sich dabei ergebenden Schwierigkeiten sind verschieden. Deshalb profitieren auch die Helfenden bei den Tutoraten, indem ihre Kompetenzen durch neue Gesichtspunkte gefestigt und auch ihre Kenntnisse vielfältiger werden.

Im *Kanton Schaffhausen* werden in der Ausbildung die künftigen Lehrpersonen befähigt, an Mehrklassenschulen Tutorate einzuführen und wirksam zu gestalten.

Im privaten *Hochalpinen Institut Ftan* im *Unterengadin* fördern Tutorinnen und Tutoren das individuelle Arbeiten und Lernen der jüngeren Lernenden im Mittelschulunterricht.

## *Suggestopädie*

Die Suggestopädie wurde in den letzten zehn Jahren im Fürstentum Liechtenstein den Bedürfnissen des gemeinsamen Lernens in der öffentlichen Schule angepasst. Diese Schulentwicklungstendenzen beeinflussen die Ostschweiz (siehe Anhang 2: 19 Rehetobel, 20 Fürstentum Liechtenstein).

## *Erfahrungs- und handlungsorientiertes Lernen im sozialen Kontakt*

*Entwicklung der Sozialkompetenz* (Zürcher Lehrplan, Erziehung durch Unterricht):

„- Die *Fähigkeit zur Zusammenarbeit* wird im Unterricht zu zweit und in der Gruppe an vielfältigen Aufgabenstellungen erprobt und geübt. Dabei soll auch erfahren werden, wie Schwierigkeiten in der gemeinsamen Arbeit angegangen werden können.

- Die Schule hat auch die Aufgabe, die Schülerinnen und Schüler erleben zu lassen, wie in der Klasse mit *Konflikten umgegangen* werden kann. Im Unterricht auftretende Konflikte sind daher sorgfältig und offen gemeinsam anzugehen.“

- a) *Zeitgefässe, in welchen Konflikte besprochen werden:* Bei der wöchentlichen Besprechung der individuellen und gemeinsamen Bilanz der Arbeit und des Lernens kommt auch das Verhalten der

Kinder zur Sprache, und eventuelle Konflikte können angegangen werden (siehe Anhang 2: 6 La Chaux-de-Fonds, 12 Stans, *Lerngruppenrat*, 29 Frick, *Schülerrat*). In Neuenhof im Kanton Aargau sucht ein *Klassenrat* u.a. auch bei konkreten Konflikten unter den Schülerinnen und Schülern nach Lösungen.

Am weitesten geht die „*Just community*“ am *freien evangelischen Kindergärtnerinnen- und Lehrerseminar der Neuen Mittelschule Bern*: Auf Initiative von Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften und des Direktors wurde 1992 ein *Mitbestimmungsmodell* versuchsweise eingeführt, das auf den 1987 verstorbenen amerikanischen Psychologen und Pädagogen Lawrence Kohlberg zurückgeht und an einigen Schulen an der Ostküste der USA und auch in Deutschland verwirklicht ist. Durch die *Schuldemokratie* als Übungsfeld sollen Probleme der Schulgemeinschaft gelöst werden, z.B. Gestaltung der Schulräume, Organisation von Schulanlässen, Studien- und Projektwochen, Revision der Schulordnung und Bewältigung von Konflikten. Auch *Ideen und Anliegen von Minderheiten* sind dabei möglichst gerecht zu berücksichtigen. Die *Plenarversammlung* wird durch Vorgespräche in vielen kleinen Gruppen vorbereitet. Auf diese Weise soll die Vielfalt des Meinungsspektrums einbezogen werden. Ein Vorbereitungsausschuss, der nach zwei Versammlungen neu zusammengesetzt wird, organisiert die Versammlung. Über den Vollzug der Beschlüsse wacht ein Vermittlungsausschuss. Er nimmt seine Aufgabe während längerer Zeit wahr.

- b) *Kontakte mit schwerbehinderten Kindern und Jugendlichen*: In *Genf* werden Kontakte zwischen schwerbehinderten Kindern und Jugendlichen und Regelklassen organisiert. Alle 14 Tage treffen sich Schülerinnen und Schüler einer *Primarschule* mit Behinderten zu gemeinsamen Aktivitäten im Basteln, im Lesen und Schreiben, abwechselungsweise in der Schule oder im Behindertenzentrum. Im Rahmen des *Cycle d'orientation von Bois-Caran in Genf* finden im 7. Schuljahr regelmässige Kontakte mit Geistigbehinderten für Sport, Mahlzeiten und Diskussionen über verschiedene Themen statt.

Die *Förderung der Zusammenarbeit der Lernenden und die Lösung der damit verbundenen Konflikte* gehören zu den wichtigen, jedoch schwierigen Teilbereichen einer künftigen Schulentwicklung. Diese Aufgabe wird auch dadurch erschwert, dass Lehrpersonen aus Tradition noch vielfach überzeugte Individualisten sind, denen Teamarbeit oft Mühe bereitet. *Didaktik und Methodik für das Lernen in den Bereichen der sozialen Interaktion* sind weit weniger gut entwickelt als diejenigen für das Lernen in Sachbereichen.

## 5.4 Schülerbeurteilung

Neue Beurteilungsformen stellen einen zentralen Punkt in zahlreichen Schulentwicklungsprojekten dar. Sie resultieren aus Überlegungen zur Bewertung der Leistungen von Schülerinnen und Schülern, welche im Rahmen des SIPRI-Projektes (Überprüfung der Situation der Primarschule) angestellt wurden, und aus erziehungswissenschaftlichen Arbeiten, insbesondere von J. Cardinet über Formen und Funktionen der Beurteilung. Nach einer Phase, in der sich diese Überlegungen auf die Suche nach Mitteln zur objektiven und präzisen Leistungsbewertung beschränkten, haben neue Strömungen dieser Frage ihre pädagogischen Dimensionen zurückgegeben, indem sie die Schülerbeurteilung ins Zentrum des Lern- und Erziehungsprozesses rück-

ten. In der Folge sah man Beurteilung und Lernprozess zunehmend im Sinne einer untrennbaren, sich gegenseitig beeinflussenden Einheit, weil neue Evaluationsformen eine Änderung der Unterrichtsformen implizieren und umgekehrt. Dabei sind unterschiedliche Tendenzen zu beobachten, welche sich im allgemeinen auf summative, formative und zertifizierende Evaluationsformen beziehen.

#### 5.4.1 Neue Formen der Information über die Leistungen der Kinder im Laufe des Schuljahres (zertifikative Beurteilung)

##### *Ersetzen der Noten durch Beurteilungen oder Kommentare*

Verschiedene Kantone modifizierten ihre Beurteilungsformen der ersten Primarschuljahre: Die Noten in den semester- oder trimesterweise abgegebenen Zeugnissen wurden durch Bewertungen und Kommentare, welche schriftlich - in Form eines Berichtes - oder mündlich mitgeteilt werden, ersetzt.

- a) In den Kantonen *Nidwalden, Uri, Basel-Stadt* und im Fürstentum *Liechtenstein* finden in der 1. und 2. Klasse Elterngespräche statt, welche die Zeugnisse ersetzen. Geführt werden sie aufgrund der durch die Lehrkräfte erstellten Beurteilungsraster und -berichte. In *Zug* und *Solothurn* betrifft diese Neuerung die ersten drei Primarschuljahre, währenddessen in *Obwalden* und *Schaffhausen* die Noten von der 1. bis 4. Klasse durch Gespräche ersetzt wurden. In *Basel-Stadt* ist eine sukzessive Ausdehnung auf die ersten vier Primarschuljahre geplant.
- b) Im Kanton *Bern* sind verschiedene Projekte im Gange: Im Schulversuch *Bern-Spiegel* beispielsweise werden seit 1993 in den ersten vier Primarschuljahren die Noten durch Beurteilungsgespräche und -berichte ersetzt; eine Ausweitung auf alle 9 Schulstufen ist vorgesehen. Im ganzen Kanton sollen die Noten für die ersten zwei Primarschuljahre abgeschafft und die Zeugnisse durch Elterngespräche ersetzt werden. Die *Höhere Mittelschule Marzili* (siehe Anhang 2, 31 Bern) führt lernzielorientierte Qualifikationen durch.
- c) In *Genf* wurden 1988 in einer ersten Reform die Noten der zwei für die Promotionen massgebenden Fächer Französisch und Mathematik durch Beurteilungen (erfüllt - nicht erfüllt) ersetzt. Die Beurteilung der andern Fächer geschah lediglich durch schriftliche Kommentare. Seit 1993 ist eine zertifikative Schülerbeurteilung am Ende der 1. Klasse der Primarschule in Form eines Entwicklungsprofils aller Fächer die Basis für den Promotionsentscheid.
- d) Im deutschsprachigen Teil des Kantons *Wallis* können die Gemeinden für die ersten zwei Jahre der Primarschule eine notenfreie, durch Elterngespräche ersetzte Beurteilung wählen, welche die Leistungen und das Verhalten der Schüler und Schülerinnen zum Inhalt hat.
- e) In *Neuenburg* werden in der 1. bis 3. Klasse der Primarschule die Leistungen aufgrund des Beherrschungsgrades der Jahresziele beurteilt (es werden vier Niveaus unterschieden). Die anderen Fächer werden mittels schriftlicher Kommentare bewertet. Für die Promotion von einer Jahrgangsklasse in die andere ist der Beherrschungsgrad in den Hauptfächern massgebend.

## *Erweiterung der zertifizierenden Evaluation durch Sozialkompetenz und Arbeitsverhalten*

In mehreren Kantonen hat die Zeugnisreform dazu geführt, dass auch die Sozialkompetenz und das Arbeitsverhalten im Sinne einer ganzheitlichen Schülerbeurteilung miteinbezogen wurden.

- a) Im deutschsprachigen Teil des Kantons *Wallis* beispielsweise stehen den Lehrkräften Beurteilungsraster zu Sozialkompetenz, Arbeitsverhalten und allgemeinem Verhalten zur Verfügung. Diese Beurteilungsbogen bleiben im Besitz der Lehrkraft, welche sie als Grundlage für Elterngespräche oder schriftliche Kommentare verwendet. Ähnlich wird seit 1992 im Kanton *Obwalden* vorgegangen. In *Freiburg* dagegen enthält das Zeugnis der ersten zwei Primarschuljahre eine Beurteilung des Schülerverhaltens.
- b) Im Kanton *Bern* werden an der Neuen Mittelschule und im Seminar Biel für Selektionsentscheide weitere Elemente wie Motivation, Einstellungen usw. einbezogen. In *Basel-Stadt* werden laut neuem Schulgesetz, welches 1994/95 in Kraft getreten ist, am Ende des 7. Schuljahres Orientierungsvorschläge für die Eltern aufgrund von Noten und einer durch das Lehrkräfteteam vorgenommenen globalen Beurteilung der Situation der Schülerin oder des Schülers gemacht.

### **5.4.2 Orientierungs- oder Promotionsentscheide als Resultat eines Gespräches zwischen Lehrkräften und Eltern**

- a) Im Kanton *Zug* werden Promotionsentscheide für das 1. bis 3. Primarschuljahr aufgrund eines Gespräches mit den Eltern gefällt; ebenso in *Obwalden* bis in die 4. Klasse der Primarschule. Im Kanton *Luzern* wird dieses Verfahren seit 1992/93 in 60 Klassen des 1. bis 6. Schuljahres erprobt. In der Schulreform von *Basel-Stadt* resultiert die Wahl des Niveaus für die Orientierungsstufe (in den Hauptfächern) bzw. der Entscheid Ende der 7. Klasse für weiterführende Schulen (Weiterbildungsschule oder Gymnasium) aus einer Diskussion zwischen Lehrkräften und Eltern: Das Lehrkräfteteam teilt seinen Vorschlag schriftlich mit, und die Eltern müssen dazu Stellung nehmen. Sind die Meinungen geteilt, findet ein Gespräch statt; die endgültige Entscheidung liegt aber bei den Eltern, wobei die Wahl eines Niveaus oder einer Stufe in diesem Fall provisorisch ist.
- b) In den Kantonen *Waadt* und *Wallis* haben die Eltern die Wahlfreiheit nur in Fällen, wo sich der Notendurchschnitt in einem gewissen Rahmen bewegt.
- c) Beim Projekt „Tête-à-tête“, welches 1993/94 im französischsprachigen Teil des Kantons *Freiburg* lanciert wurde, geht es darum, Orientierungsentscheide im 7. Schuljahr, welche aufgrund der Beurteilung der Lehrkraft, der Eltern und der Jugendlichen über deren Vorlieben, Haltung gegenüber der Schule und Verhalten in der Klasse und zu Hause gefällt werden, zu fördern.

### **5.4.3 Diversifizierung der Informationsformen der Eltern über die Resultate ihres Kindes**

Ein weiteres Charakteristikum der laufenden Innovationen und Reformen ist die Suche nach neuen Modalitäten bezüglich der Information der Eltern. Einerseits wurden Noten und Notenschnitte als ungenügend, weil zu oberflächlich befunden, andererseits suchte



man nach neuen Kommunikationsformen, um die schulischen Leistungen und Informationen über das Verhalten und die Haltung des Kindes mitzuteilen. Nochmals erwähnt werden soll hier die Möglichkeit, in den ersten Primarschuljahren die Semesternotendurchschnitte durch Kommentare abzulösen.

- a) In *Neuenburg* werden die Eltern mehrmals jährlich mittels schriftlicher Kommentare informiert. Im selben Sinne wird in *Sierre* (siehe Anhang 2, 10 Kanton Wallis), anlässlich regelmässiger Berichte, durch die Lehrkräfte eine Liste mit den Lernzielen jedes Faches den Eltern übermittelt, damit sich diese ein genaueres Bild über den Leistungsstand ihres Kindes zum jeweiligen Zeitpunkt machen können.
- b) Im Kanton *Basel-Stadt* werden seit Schuljahr 1994/95 zwei mal pro Jahr Beurteilungsgespräche zwischen den Lehrkräfteteams und den Eltern durchgeführt.

#### 5.4.4 Integration der Beurteilung in den Lernprozess in der Perspektive einer formativen Evaluation

Auf der Ebene der formativen Evaluation haben Innovationen vorwiegend die Änderung von Unterrichtsmethoden zum Ziel.

- a) Dies ist beispielsweise im Projekt ATE (*Appréciation du Travail de l'Elève*) im Kanton *Neuenburg* (siehe Anhang 2, 6) der Fall, welches - über die Fortbildung der gesamten Lehrerschaft der 1. bis 4. Klasse - die Idee der Erweiterung der Lehr-, Lern- und Evaluationsformen verbreiten möchte. Die Lehrkräfte bleiben aber frei, diese Prinzipien in ihre Unterrichtspraxis umzusetzen.
- b) Im französischsprachigen Teil des Kantons *Freiburg* und in *Genf* sind Schulversuche im Gange, welche formative Evaluationsformen in einzelnen Fächern erproben. Ebenso sind im Kanton *Bern* 15 Lehrpersonen in einem Pilotversuch engagiert, welcher die Noten durch lernfördernde Beurteilungsformen zu ersetzen sucht. Oftmals zwingt die Einführung erweiterter Lernformen (Werkstätten, Projekte usw.) dazu, formative Evaluationsformen anzuwenden, um den Lernprozess besser steuern zu können.

#### 5.4.5 Förderung eines stärkeren Einbezugs der Lernenden in den Beurteilungsprozess mittels Selbstbeurteilung

In verschiedenen Klassen oder Schulen entscheiden die Schüler und Schülerinnen über Termine und Modalitäten lernzielorientierter Beurteilung.

- a) Dies ist in *Sierre* (siehe Anhang 2, 10) und in *La-Chaux-de-Fonds* (siehe Anhang 2, 6) der Fall. Andere Projekte haben zum Ziel, bei den Schülern und Schülerinnen die Kompetenz der Selbstbeurteilung zu entwickeln. An der *Höheren Mittelschule Marzili* (siehe Anhang 2, 31) werden die Studierenden verpflichtet, Ende Jahr einen Lernbericht zu schreiben, welcher der Reflexion über persönliche Fortschritte und Schwierigkeiten, sowohl beim Lernen als auch im Sozialen, und der Motivation dient. Dasselbe Prinzip wird an der *Neuen Mittelschule Bern* praktiziert. Im ganzen Kanton *Bern* soll das Zeugnis am Ende des ersten Semesters im 3. und 4. Schuljahr durch eine Selbstbeurteilung abgelöst werden.

- b) Im Kanton *Basel-Stadt* sieht das neue Schulgesetz ebenfalls eine Selbstbeurteilung, welche durch die Schüler und Schülerinnen redigiert wird, vor. Sie soll im Rahmen von Schüler- und Elterngesprächen ausgewertet werden. Auch der Kanton *Obwalden* hat die Selbstevaluation für die Primarschulklassen des ganzen Kantons ins Auge gefasst.

## 5.5 Neue Lerninhalte

Indem bisherige Lerninhalte überprüft und eine Konzentration auf das Wesentliche vollzogen wird, können die *verbindlichen Lernziele und Lerninhalte in drei Vierteln der effektiven Unterrichtszeit erreicht* werden. So wird Raum für Neues geschaffen, was eine rasche Integration und Erprobung neuer Ziele und Inhalte und eine flexible Verlagerung von Schwerpunkten ermöglicht (*Zürcher Lehrplan*, Grobziele). In neuen Lehrplänen finden sich denn auch Inhalte wie *Gestaltungsvermögen, Musse, gestalterischer Umgang mit Texten* u.a.

### 5.5.1 Gliederung der Lerninhalte

Bei der Gliederung lassen sich drei Tendenzen feststellen:

- a) *Schaffung von Unterrichtsbereichen*: Bei den 1995 veröffentlichten *Rahmenlehrplänen* für die *Schweizer Gymnasien* werden die vielen Fächer nach übergreifenden Unterrichtsbereichen gruppiert.

Der *Zürcher Lehrplan* gliedert die Lernziele und -inhalte nach den Unterrichtsbereichen „Mensch und Umwelt“, „Sprache“, „Gestaltung und Musik“, „Mathematik“ und „Sport“. Unter dem Titel „*Bedeutung des Unterrichtsbereichs*“ werden der Stellenwert des Unterrichtsbereichs im Rahmen des Bildungsauftrags der Volksschule und seine Beziehung zu andern Unterrichtsbereichen umschrieben. Als Idealvorstellungen beschreiben die „*Richtziele*“ Handlungsdispositionen, über die Schülerinnen und Schüler am Ende ihrer Volksschulzeit verfügen sollen. Als grundlegendes Orientierungswissen, das über die Volksschulzeit hinaus bedeutsam ist, geben „*Kenntnisse und Erkenntnisse*“ Einblicke in exemplarische Zusammenhänge in unserer Umwelt und in Denkmodelle, mit denen wir unsere Alltagssituationen deuten, erklären und bewältigen. „*Fertigkeiten und Fähigkeiten*“ sind elementare geistige, bewegungsmässige, emotionale und soziale Grundlagen und die darauf aufbauenden Kultur-, Lern- und Arbeitstechniken. Wertvorstellungen für persönliche Orientierung und Entscheidungen prägen „*Einstellungen und Haltungen*“. Neue Lerninhalte werden in der Regel in die Unterrichtsbereiche, das heisst in die ihnen zugeordneten Unterrichtsgegenstände oder Fächer, integriert, z.B. Sexualerziehung und AIDS-Prävention in „Individuum und Gemeinschaft“ von „Mensch und Umwelt“ oder ökologische Themen in „Natur und Technik“ von „Mensch und Umwelt“.

Im Kanton *Luzern* ist die *Berufswahlvorbereitung* in „Beruf und Wirtschaft“ integriert.

Durch die Zusammenfassung von Biologie, Physik und Chemie in „Naturwissenschaft“ oder „Natur und Technik“ wird durch die *Lehrpläne vieler Kantone* Lernen in interdisziplinären Themen angestrebt. Dabei muss gleichwohl ein verbindliches *grundlegendes Orientierungswissen in den drei bisherigen Fächern* vorhanden sein.

- b) *Schaffung fächerübergreifender Unterrichtsgegenstände*: Im Gegensatz zu früher, als man von Unterrichtsprinzipien ohne ausformulierte Ziele und Inhalte gesprochen hat, müssen die heutigen

fächerübergreifenden Unterrichtsgegenstände mit eigenen Lehrplänen sowie mit verbindlichen Zielen und Inhalten in den Unterricht in verschiedenen Fächern integriert werden, z.B. Informatik, Medienerziehung, Gesundheitserziehung, Ökologie. Auch die Berufswahlvorbereitung kann ein solcher Unterrichtsgegenstand sein. Erweiterte Lernformen, z.B. mit Reflexion über den Arbeits- und Lernprozess, können auf die Ich-Findung vorbereiten, indem sie Eignungen und Neigungen erkennen lassen.

- c) *Schaffung neuer Fächer*: Der Kanton Jura schuf für lebenskundliche Aspekte während der ganzen Schulzeit das neue Fach „Education générale et sociale“. In Basel wurde an der Diplommittelschule das neue Fach „Schule und Gesellschaft“ eingeführt, und für die Weiterbildungsschule ist das Fach „Laufbahnvorbereitung“ mit einer Lektion pro Woche sowie 40 Lektionen in Projekten vorgesehen.

### 5.5.2 Auf die Begegnung mit dem Musischen vorbereiten

- a) *Stellenwert des Musischen*: Auf die Stichworte „geleiteter Ausdruck (Musik, Gestalten, Tanz)“ und „freier Ausdruck (Musik, Malen, Gestalten, Tanz usw.)“ haben wir relativ wenige Antworten erhalten oder als Echo Feststellungen wie „Eher spärlich“ oder „Leider nicht gerade unsere Stärke“ vernommen. Vielfach wird das *Musische* lediglich als Ausgleich, als Entspannung, als *Nebenfach gewertet*.

Dennoch erhielten wir auch einige erfreuliche Hinweise (siehe Anhang 2: 3 Genf, 31 Marzili, 11 Sursee, 12 Stans, 19 Rehetobel, 22 Chur).

Auch an Jugendmusikschulen, an Volksschulklassen, an Mittelschulen und an Ausbildungsstätten für Lehrpersonen wird auf diesem Gebiet Beachtliches geleistet.

- b) *Musik macht Schule*: Im Schlussbericht über den ab 1972 laufenden Versuch mit einer *Sing- und Musikklasse an der Sekundarschule Muri im Kanton Bern* (5. bis 9. Schuljahr) schlug Sekundarlehrer E. Weber 1982 vor, einen wissenschaftlich begleiteten Versuch mit *erweitertem Musikunterricht* in der ganzen Schweiz durchzuführen. Nach langwierigen Vorarbeiten mit einigen Rückschlägen gelang es dem Initianten schliesslich, dass unter dem Patronat und mit organisatorischer Starthilfe der EDK von 1988 bis 1991 in elf Kantonen an insgesamt 50 Versuchs- und einer gleichen Zahl von Kontrollklassen aller Stufen ein Versuch mit erweitertem Musikunterricht durchgeführt wurde. Die Klassen entsprachen der üblichen Zusammensetzung. Die Eltern konnten allerdings die Zuteilung zu einer andern Klasse verlangen. Der Musikunterricht wurde auf fünf Lektionen erweitert, die Lektionenzahl in den Fächern Mathematik, Muttersprache und Fremdsprache um je eine Lektion gekürzt. Das Pädagogische Institut der Universität Freiburg nahm die wissenschaftliche Begleitung vor. Der Versuch zeigt, dass *trotz der Reduktion um 20% bis 25% in drei Fächern so gut wie keine Leistungseinbussen festgestellt* werden mussten. Gegenüber den Kontrollklassen war die *Ausdrucksfähigkeit*, z.B. in der Sprache, deutlich besser geworden. Das Schulklima und die Motivation hatten sich ausgesprochen verbessert. Die Schule wurde positiver beurteilt. Die Einstellung zum Musikunterricht und zur Musik im allgemeinen hatte sich verbessert.

Das Centre vaudois de recherches pédagogiques hat die Versuche ausgewertet (*Bonnet, CL. & Zulauf, M. (1992). Entre notes: trois années d'expérience d'enseignement élargi de la musique dans le canton de Vaud. Lausanne: CVRP*). Der Vergleich mit den Kontrollklassen zeigt, dass die *andere Stundenverteilung weder zu einem Absinken des allgemeinen Leistungsmittels führte noch zu schlechteren Resultaten bei einem Intelligenztest*. Vor allem die Schülerinnen der Versuchsklassen schlossen bei einem Test betreffend Umgang mit visuellen Formen besser ab als die Kontrollgruppe. Die Jungen aus Musikklassen wiesen *minim geringere Leistungen* in Mathematik und Muttersprache auf als die Kontrollgruppe. *Interviews mit Lehrkräften und eine schriftliche Befragung der Eltern haben dieselben Standpunkte ergeben*. Laut beiden Gruppen betrifft der Fortschritt der Versuchsklassenschüler vor allem die Musik (technischer Fortschritt, mehr Freude am Üben) und

den affektiven Bereich (Selbstentfaltung, bessere Ausdrucksfähigkeit). Im anspruchsrärmsten Sekundarschulzug liess sich der Versuch am harmonischsten realisieren; am meisten Spannungen ergaben sich in der Vorgymnasium-Abteilung. „*Dans leur ensemble, parents et enseignants estiment que l'expérience est positive.*“

### 5.5.3 Bildung eines Schwerpunktes für interessierte und/oder begabte Freiwillige

- a) *Schule für künstlerisch und sportlich begabte Jugendliche an der Sekundarstufe I:* An der Versuchsschule für künstlerisch und sportlich begabte Jugendliche in *Zürich* wird seit 1989/90 als Versuch eine leistungsheterogene Klasse der Sekundarstufe I mit stark reduziertem Zeitumfang für den üblichen Unterricht, jedoch mit individuellem Lernen geführt. Nach der zweijährigen Pilotphase wurde der Versuch verlängert. Zugelassen sind Jugendliche der *Sekundarstufe I*, die auf künstlerischem oder sportlichem Gebiet nachweisbar Überdurchschnittliches leisten.
- b) *Beispiele von Schulen der Sekundarstufe II mit künstlerischen oder sportlichen Schwerpunkten:* In *Genf* wird eine Klasse für künstlerisch und sportlich begabte Jugendliche geführt. An weiteren Schulen, z.B. am *Gymnasium du Bugnon in Lausanne*, an den Handelsschulen in *Neuenburg und Martigny*, am *Hochalpinen Institut in Ftan*, werden künstlerische und/oder sportliche Begabungen besonders gefördert. Im Kanton *Basel-Landschaft* können Maturitätsprüfungen mit den Schwerpunkten Sport oder Kunstfächer abgelegt werden. Im Kanton *Genf* kann eine kantonale Maturität mit einem künstlerischen Schwerpunkt erworben werden.

## 5.6 Neue Formen des Fremdsprachenlernens

Beim Fremdsprachenlernen lassen sich zwei Tendenzen feststellen:

### 5.6.1 Zwei- oder mehrsprachiger Unterricht

- a) *Zwei- oder mehrsprachiger Unterricht im Kanton Graubünden:* Im zwei- oder mehrsprachigen Unterricht geht es darum, eine Fremdsprache nicht nur als Lerngegenstand zu unterrichten, sondern sie in andern Fächern im Unterricht anzuwenden. Im Kanton Graubünden wird diese Zweisprachigkeit in romanischsprachigen Gebieten schon lange gepflegt. Die Kindergärtnerinnenausbildung an der Bündner Frauenschule ist mindestens in der Verstehenskompetenz sogar dreisprachig (siehe Anhang 2, 22 Chur). In 67 Bündner Gemeinden des rätoromanischen Gebietes wird in folgender Art zweisprachig unterrichtet: Auch für Kinder mit deutscher Muttersprache ist die Unterrichtssprache im Kindergarten und in der 1. bis 6. Primarklasse Romanisch, an den Sekundarstufen I und II jedoch Deutsch. Ab der 4. Klasse wird Deutsch mit 4 bis 6 Wochenstunden als Fach unterrichtet. An der Sekundarstufe I wird während 2 bis 3 Wochenstunden und zusätzlich im Biologieunterricht in Romanisch unterrichtet, an der Sekundarstufe II sind es dann nur noch 2 bis 3 Wochenstunden. Abgesehen davon, dass der Anteil des Romanischen nach der 6. Klasse gemäss neuen Erkenntnissen noch etwa 30% betragen sollte, um bei allen Schülerinnen und Schülern eine optimale Zweisprachigkeit zu erreichen, führt in Graubünden der Sachunterricht in einer Zweitsprache zu einer weit überdurchschnittlichen Zweitsprachbeherrschung.

- b) *Übrige Schweiz:* Im Vergleich mit Deutschland ist der zwei- oder mehrsprachige Unterricht in der übrigen Schweiz noch bescheiden. Zwei *Privatschulen*, die *Ecole Moser in Genf* (Deutsch und Französisch) und die *Europaschule in Zürich* (Englisch und Deutsch), unterrichten *von der 1. Primarklasse an* zweisprachig.  
 1991 bewilligte der *Luzerner Erziehungsrat* eine *öffentliche Primarschule* mit Unterricht in Italienisch und Deutsch.  
 In *Basel* wurden zweisprachige *Kindergärten* geführt und die Erfahrungen mit gutem Ergebnis wissenschaftlich ausgewertet.  
 In *Villars-sur-Glâne im Kanton Freiburg* wird ein zweisprachiger *Kindergarten* und im *deutschsprachigen Kantonsteil* werden zwei zweisprachige *Kindergärten* geführt. Ausser der seit 1970 bestehenden Möglichkeit, in einer *9. Klasse des anderssprachigen Kantonsteils ein 10. Schuljahr* zu absolvieren, werden zurzeit im *Kanton Freiburg Projekte für zweisprachigen Unterricht* an der Primarschule und an den Sekundarstufen I und II vorbereitet (siehe Anhang 2, 2 Kanton Freiburg). An der *Universität Freiburg* können in verschiedenen Studienrichtungen zweisprachige *Lizentiate* erworben werden.  
 In *Interlaken* werden am *Gymnasium* Teile des Geschichtsunterrichts in Französisch und Englisch erteilt. Durch *Wahlfächer an der Oberstufe* von Gymnasien werden Inhalte aus andern Fächern in einer Fremdsprache erarbeitet, z.B. Probleme der Rassendiskriminierung im historischen Kontext in Englisch am *Wirtschaftsgymnasium der Kantonsschule Enge* in Zürich.  
 Am *Liceo artistico*, dem italienisch-schweizerischen Kunst- und Sprachgymnasium an der *Kantonschule Freudenberg in Zürich*, wurden nach dem ersten 5jährigen Ausbildungsgang 1994 sowohl die eidgenössische Matur D als auch die italienische „Maturità artistica“ erworben. Die Schaffung einer *zweisprachigen eidgenössischen Maturität* ist vorgesehen.  
 Am *privaten Feusi Schulzentrum in Bern* wurde im Sommer 1993 eine erste *zweisprachige Gymnasialklasse* eröffnet; 1994 folgte eine zweite.
- c) *Forum für zwei- oder mehrsprachigen Unterricht:* Der „*Ausschuss Langue 2/Fremdsprachenunterricht der EDK*“ hat im November 1993 durch ein Forum mit dem Slogan „*Mehrsprachige Schulen für ein mehrsprachiges Land - Effizientes Sprachenlernen durch Unterricht in einer andern Sprache*“ einen Anstoss für eine Schulentwicklung gegeben, bei der in der Schweiz ein Nachholbedarf besteht.

## 5.6.2 Frühbeginn des Erlernens der 1. Fremdsprache

Die „*Commission romande pour l'enseignement de l'allemand*“ (CREA) empfiehlt *vier Modelle* für den Frühbeginn des Deutschlernens durch teilweise Immersion. Beispielsweise wird vorgeschlagen, mit der 1. Fremdsprache mittels Immersion bereits im Kindergarten zu beginnen. Die Fremdsprache ist also vorerst nicht Lerngegenstand, sondern Mittel der Verständigung, um Kenntnisse in andern Fächern zu erwerben.

Hier sei auch bemerkt, dass die „*Rudolf Steiner Schulen*“ bereits seit Jahrzehnten in den 1. Primarklassen mit einem altersgerechten, spielerischen Unterricht in zwei Fremdsprachen beginnen.

## 5.7 Organisationsformen

### 5.7.1 Schulleitungen / Identität der Schule / Schule als Unternehmung

Schulleitungen, die an der Volksschule im Hinblick auf ein *pädagogisches Profil ihrer Schule* die Teambildung unter den Lehrpersonen und die *Schulentwicklung* fördern, anstatt sich nur auf administrative Arbeiten zu beschränken, sind in der Schweiz noch nicht sehr verbreitet.

*Das Interesse an Schulleitungen ist gross.* Dies zeigt der Besuch von entsprechenden Tagungen. Doch auch hiezu wird *Skepsis* angemeldet, wie z.B. im „Subjektiven Bericht über eine LCH-Veranstaltung in Hergiswil“ mit dem Titel „Schulleitung - nein danke?“, der aus der Feder des Redaktors des Mitteilungsblattes der Sekundarlehrerkonferenz des Kantons Zürich stammt (März 1994). Im *Berufsleitbild des Dachverbandes Lehrerinnen und Lehrer Schweiz* gehören u.a. auch Schulleitungen, welche die Schulentwicklung und Teambildung der Kollegien fördern, zu den wichtigen Zielen.

Die *OECD/CERI-Tagung* der deutschsprachigen Länder im Herbst 1993 in Einsiedeln war dem Thema einer *teilweisen Selbstbestimmung der einzelnen Schulen* gewidmet. Auch der Gesichtspunkt, die *einzelne Schule als Unternehmung* zu betrachten und zu führen, gewinnt an Bedeutung. Doch ist hier noch viel Entwicklungsarbeit zu leisten.

An den nachstehend genannten Schulen wurde und wird z.B. in diesem Sinne Neues entwickelt: Volksschulen Malters, Escholzmatt, Neuenkirch (Schulanlage Sonnenwald) und Adligenswil (alle im Kanton Luzern), Gemeindeschule Zofingen (Kanton Aargau), Sekundarschule Hinterkappelen (Kanton Bern), Kantonsschule Sursee und Primarlehrerinnenseminar Baldegg (beide im Kanton Luzern) sowie Kantonsschule Obwalden in Sarnen. Die neuen Schulhaus-Kollegien in der Basler Schulreform werden ebenfalls von Teams geleitet.

Auch im *ELF-Projekt* sind solche Entwicklungen vorgesehen, z.B. in *Worb* (Kanton Bern), wo Lehrpersonen der Primarschule ein *Teamentwicklungsprojekt* durchführen, ein pädagogisches Schulleitbild erarbeiten und durch Öffentlichkeitsarbeit Imagepflege vornehmen, sowie in *Solothurn Weststadt* (siehe Anhang 2, 36).

*Eine Neuerung in dieser Richtung ist in der Ausbildung zu Pflegeberufen* bereits eingeführt. Das *Schweizerische Rote Kreuz* hat die *Krankenpflegeausbildung* neu gestaltet. Die Richtziele des Rahmencurriculums müssen erreicht werden. Der Weg dazu mit Studentafeln, Phaseneinteilung und dem Verhältnis zwischen Unterricht und Praktika ist Sache der einzelnen Ausbildungsstätten.

### 5.7.2 Schule als Lebensraum

*Verpflegung und Freizeitbetreuung auf freiwilliger Basis für Kinder und Jugendliche in der Schule*

Seit Beginn der siebziger Jahre wird die Frage diskutiert, wie weit die Schule diese Aufgabe übernehmen soll. In vielen Kantonen betrachtet man dies nicht als kantonale Aufgabe, sondern allenfalls als eine der Gemeinden.

- a) *Die traditionelle Form des Hortes mit Verpflegung* besteht teilweise in den grossen Städten, z.B. in Zürich, schon seit Ende des letzten Jahrhunderts. Doch wurde der Hortbesuch vielfach als sozial diskriminierend erachtet. Im Kanton Zürich hat die Frauengruppe einer bürgerlichen Partei bereits zu Beginn der siebziger Jahre das Problem der *unkoordinierten Unterrichtszeiten* (ein Kind von 8 bis 10, ein zweites von 9 bis 11, ein drittes von 10 bis 12 in der Schule) aufgeworfen und eine Lösung verlangt. Dieses Problem besteht vor allem in Kantonen, in denen an den 1. bis 3. Primarklassen ein sehr hoher Anteil des Unterrichts in *Halbklassen* erteilt wird (Parallelisation oder Abteilungsunterricht).
- b) Durch *Tagesschulen* sollte diese Problematik gelöst werden. Eine Umfrage des städtischen Schulamtes in Zürich über das Bedürfnis nach Tagesschulen ergab eine mehrheitliche Befürwortung in den Quartieren mit einer wohlhabenden Bevölkerung. Im *Tagesschulverein* wirken eine Reihe gut ausgebildeter berufstätiger Frauen mit, die diese Schulform auch aus dem Ausland kennen. Die Tagesschule war in den siebziger Jahren etwas Modernes, das auch eine *Schulentwicklung* mit sich brachte, z.B. engagierte Lehrpersonen, Fünftagewoche, koeduzierte Handarbeit, Elternmitarbeit beim Mittagstisch oder bei der Einrichtung eines Spielplatzes im Freien, die Mitwirkung einer Lehrperson aus dem Werkseminar der Schule für Gestaltung, Schule mit Profil, Teamarbeit der Lehr- und Betreuungspersonen, Schulleitung durch ein Zweierteam, Zweiklassenschule aus pädagogischen Gründen, eine Klasse durch zwei Lehrkräfte geführt, die zur Hälfte auch in der Betreuung mitwirken, Supervision durch Fachpersonen wegen der neuen und schwierigen Aufgabe.
- Die im Frühjahr 1980 in *Zürich-Altstetten* eröffnete *Tagesschule „Feldblumen“* für 60 Kinder schrieb mit Ausnahme des freien Mittwochnachmittags einen ganztägigen Besuch von Montag bis Freitag vor. In dieser Art Tagesschule müssen alle Kinder am gesamten Angebot teilnehmen. Es ist deshalb schwierig, eine gute soziale Durchmischung zu erreichen. Darum wurden in der *Stadt Zürich* auf Antrag der Lehrerschaft auch *Schülerclubs* geschaffen. Es sind nicht Schulen in eigenen Gebäuden wie die Tagesschulen, sondern sie sind Schulhäusern mit den üblichen Klassen angeschlossen. Die quartierübliche Durchmischung wird somit auf natürliche Weise erreicht. 1980 wurde auch ein Schülerclub für eine Schule mit sieben Abteilungen, 1981 einer für eine mit zwölf Abteilungen eröffnet. Die Teilnahme am Betreuungs- und Verpflegungsangebot ist freiwillig. Es kann auch nur teilweise oder gar nicht beansprucht werden. Heute werden in jedem der sieben städtischen Schulkreise ein bis zwei Tagesschulen oder Schülerclubs geführt. In den *übrigen Gemeinden im Kanton Zürich* wurden Tagesschulen zwar diskutiert, doch nirgends verwirklicht. In *andern Kantonen*, z.B. in den *Städten Bern, Basel, St. Gallen, Luzern, Zug*, fanden die Diskussionen ebenfalls statt, doch war ihr Ergebnis mit der Gründung einiger Tagesschulen trotz der Unterstützung durch sehr aktive Tagesschulvereine und durch prominente Politikerinnen eher bescheiden. Eine *Quartierschule* wurde 1993 in *Zürich-Wiedikon* eröffnet. Eine Lehrerin und ein Lehrer bilden die Schulleitung. Der Schule ist auch eine gewisse Finanzkompetenz delegiert, damit sie in unbürokratischer Art quartier- und schuleigene Probleme rasch lösen kann.
- c) Die *sozial abgestuften Elternbeiträge* für Horte, Tagesschulen und Schülerclubs wurden in Zürich mehrmals erhöht. Trotzdem muss die Stadt rund 80% des Aufwandes für die vorstehend genannten Institutionen tragen. Die heutigen Angebote decken auch in Zürich das Bedürfnis bei weitem nicht ab. Es fragt sich, ob nicht einfachere Lösungen entwickelt werden könnten. Beispiele dafür bestehen. Verschiedene *alternative Privatschulen* werden unter Elternmitarbeit und mit einer bescheidenen, zum Teil selbst mitgebrachten Verpflegung, wie dies etwa auch an öffentlichen Schulen in Deutschland, in den Niederlanden, in Dänemark und in Gegenden mit langen Schulwegen in der Schweiz seit langem geschieht, als eine *Art Tagesschule* geführt. Auf diesem Wege könnte man der Lösung eines von verschiedenen Organisationen seit rund einem Vierteljahrhundert aufgeworfenen und weitgehend ungelösten Problems allenfalls etwas näher kommen.
- d) *Blockzeiten* wurden und werden in einzelnen Gegenden ebenfalls diskutiert und teils versuchsweise eingeführt, um die Schwierigkeiten von Eltern mit den sogenannten unkoordinierten Unterrichts-

zeiten zu beheben, z.B. in den Kantonen *Basel-Landschaft, Basel-Stadt, Luzern und Zürich*. Meist handelt es sich darum, dass alle Kinder zwischen 9 bis 11 Uhr, teils auch während des ganzen Vormittags im Kindergarten und in den Unterstufenklassen sind. Dort, wo Abteilungsunterricht in Halbklassen stark verbreitet ist, wurden in den Vernehmlassungen „pädagogische“ Einwände gegen die Blockzeiten vorgebracht, z.B. in den Kantonen *Basel-Landschaft und Zürich*. Die Auswertung von 243 schriftlichen Stellungnahmen in einer 1992 eingeleiteten Vernehmlassung zu Blockzeiten im Kanton *Basel-Landschaft* ergab folgendes Resultat: 78% der Lehrpersonen, 67% der Gemeindebehörden, 55% der Eltern und 46% der Schulpflegen lehnten die Blockzeiten ab. Nur 35% der Schulpflegen befürworteten sie. Befürwortet wurden sie von den politischen Parteien (7 von 11) und von den Kirchen (4 von 6). Entsprechend ihren Bedürfnissen können jetzt Gemeinden eigene Modelle entwickeln und erproben. 1992 waren die Ergebnisse einer Vernehmlassung im Kanton *Zürich* nicht günstiger, und an den Erprobungen nahmen praktisch keine Schulgemeinden teil. Lokale „pädagogische“ Traditionen haben offenbar ein zähes Leben, und das organisatorische Problem mit den unkoordinierten Unterrichtszeiten ist nicht gelöst, obwohl es in andern Kantonen mit einem geringeren Anteil von Halbklassenunterricht gar nie bestanden hat. Dort besuchen beispielsweise Kinder in stillschweigendem Übereinkommen mit den Gemeinden oder Schulen den Unterricht in Unterstufenklassen von 8 bis 12 Uhr.

- e) *Zusammenarbeit mit dem gesellschaftlichen Umfeld*: An der Primar- und Sekundarstufe I im *Pestalozzischulhaus in Bern* wird in der „*Samstagsschule*“ die Zusammenarbeit mit dem gesellschaftlichen Umfeld organisiert. Dabei werden die Jahrgangsklassen aufgelöst. Nach dem Grundsatz einer „echten“ Volksschule „Jeder kann von jedem etwas lernen“ unterrichten Fachpersonen, Eltern, Schülerinnen und Schüler.

### 5.7.3 Fünftageweche mit freiem Samstag

#### *Von der Skepsis zur Befürwortung*

Die Frage der Fünftageweche an der Schule wird *seit Beginn der sechziger Jahre erörtert*, als in der Wirtschaft die Fünftageweche diskutiert und eingeführt wurde. „Schwere pädagogische“ Bedenken wurden damals durch Schulbehörden, Lehrerschaft und Ärzte geäußert. Bei Befragungen, z.B. in der *Stadt Zürich*, waren vor dem Versuch, der 1988 aufgenommen wurde, sogar Schülerinnen und Schüler mehrheitlich dagegen. Nach ein bis zwei Jahren Erfahrung mit der Fünftageweche sprachen sie sich mit einer starken Mehrheit für die neue Organisationsform aus. Die gleiche *Trendwende* konnte auch im *Kanton Aargau* festgestellt werden. Zu Beginn des von 1992 bis 1996 laufenden Versuchs war eine grosse Skepsis gegenüber der Neuerung weit verbreitet. Nur 19 Gemeinden beteiligten sich. Gemäss den im September 1993 veröffentlichten Versuchsergebnissen sprachen sich in diesen 19 Gemeinden 94% der Lehrpersonen, 92% der Kinder und 85% der Eltern für die Fünftageweche aus. Im Sommer 1994 haben sich 64 Gemeinden für eine Versuchsteilnahme entschieden. In weiteren acht interessierten Gemeinden stand der Entscheid noch aus (Stand 21. Juli 1994). *Die Unterschiede in der Stellung der Kantone zur Fünftageweche sind gross.*

- a) Im *Kanton Tessin*, in den *Kantonen der Romandie* mit Ausnahme von *Genf*, wo der ganze Mittwoch schulfrei ist, und auch dem deutschsprachigen *Kantonsteil von Freiburg* sowie im *Fürstentum Liechtenstein* ist der *Samstag schulfrei*.



- b) In den Kantonen *Schwyz, Graubünden, Aargau und Bern* liegt die Einführung in der *Kompetenz der Gemeinden*. Seit 1987/88 wird die Fünftageweche im *Kanton Zürich* in vielen Gemeinden, darunter auch in der Stadt Zürich, erprobt. Eine *Volksabstimmung* über die generelle Einführung an der Volksschule und an den Mittelschulen ist vorgesehen. Auch im Kanton *Nidwalden* ist eine Volksabstimmung geplant. Die *Stadt Bern* will sie 1996 einführen. Im Kanton *Basel-Landschaft* sollen von 1995/96 bis 1999/2000 die Gemeinden Versuche mit der Fünftageweche an der Volksschule durchführen können. Eine Volksabstimmung wird anschliessend durchgeführt. Dieser Plan war bis Ende September 1994 in der Vernehmlassung. *Versuchsbedingungen* sind im Kanton *Schaffhausen* ausgearbeitet. Der Kanton *Luzern* will die Frage 1995 behandeln.
- c) *Solothurn* und *St. Gallen* warten einen späteren Zeitpunkt ab. Die Kantone *Glarus, Uri und Thurgau* haben die Einführung durch Volksentscheide *abgelehnt*. Offenbar haben Gewohnheiten sogar bei weitgehend organisatorischen Neuerungen eine ausgesprochen bremsende Wirkung.

#### 5.7.4 Amts- und Berufsauftrag

##### *Einigkeit und Differenzen*

Im Grundsatz ist man sich darüber einig, dass sich die Aufgaben der Lehrpersonen nicht nur auf das Erteilen der Pflichtlektionenzahl beschränken, die übrigens auch noch beachtliche Unterschiede aufweist. Doch die konkrete Regelung hat zu einer heftigen Kontroverse zwischen den Organisationen der Lehrerschaft und den Behörden geführt, namentlich über die in Stunden bezifferten Pflichtanteile wöchentlicher Teamarbeit oder über eine quantitativ vorgeschriebene Fortbildung in Freizeit und Ferien.

##### *Regelungen*

- a) Der *Kanton Bern* hat die rechtlichen Grundlagen im neuen Volksschulgesetz geschaffen, das in Teilen seit 1993 in Kraft ist. Seit April 1994 ist eine Richtgrösse von 2'000 Arbeitsstunden bekannt. Davon entfallen als Richtlinie 75% auf den Unterricht mit Vor- und Nachbereitung, 5% auf Fortbildung und 20% auf übrige Aufgaben wie z.B. Zusammenarbeit in der Schule. Konkretere Einzelheiten sind von der künftigen Lehreranstellungsverordnung und von den neuen Besoldungsregulativen zu erwarten.
- b) Die *Nordwestschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz* eröffnete 1991 eine Vernehmlassung zu Bericht und Empfehlungen ihrer Sekretärenkonferenz zu Amtsauftrag und Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer. Die Organisationen der Lehrerschaft opponierten heftig. Das „negative Lehrerbild“ in der Begründung und das Vorgehen „von oben herab“ wurden kritisiert. Die Regelung wurde weiter bearbeitet und Ende April 1994 verabschiedet.
- c) In der *Innerschweiz* wurde im Herbst 1993 zum Konzept „Berufsauftrag und Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer“ eine Vernehmlassung eingeleitet, die bis Mitte 1994 lief. Indessen erliess das Kantonsparlament von *Nidwalden* bereits Ende März 1994 die Vollziehungsverordnung zum Gesetz über das Bildungswesen von 1992, die dem vorstehend erwähnten Konzept weitgehend entspricht.

All diese neuen Regelungen spielen sich im *Konfliktfeld zwischen Selbstverantwortung und Vorschriften* ab. Die Behörden müssen sich mit dem Minimalismus einzelner

Lehrpersonen auseinandersetzen, den es wie in allen andern Berufen auch in den Lehrberufen gibt. Dafür sollen ihnen die Vorschriften eine rechtliche Handhabe bieten. Doch als Erziehende und Lehrende tätig zu sein und erst recht Schulentwicklung im Sinne einer ständigen Verbesserung voranzutreiben, erfordert Initiative, Kreativität und Selbstverantwortung. Ob Vorschriften mit einem festgelegten zeitlichen Rahmen für Teamarbeit und Fortbildung, die als Misstrauen interpretiert werden können und gerade engagierte Lehrpersonen verärgern, Initiative, Selbstverantwortung und Kreativität fördern können und ob sie Lehrpersonen motivieren, die Kinder und Jugendlichen zu Initiative, Verantwortung, Mündigkeit und Kreativität zu erziehen, ist mindestens fraglich. Allerdings fragt es sich auch, ob in einer Zeit, in der in zunehmendem Masse formaljuristische Entscheide gefällt werden, Behörden ohne entsprechende Vorschriften im Einzelfall eine genügende Grundlage hätten, um wirkungsvoll einzugreifen.

### 5.7.5 Lohnwirksame Qualifikation contra fördernde Qualifikation

#### *Die verschiedenen Standpunkte*

Die *lohnwirksame Qualifikation*, die in einigen Kantonen wegen der Neuregelung der Besoldungsvorschriften für das Personal der Kantone und Gemeinden eingeführt wurde, gilt auch für die Lehrerschaft. Der *Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz* tritt hingegen für eine *fördernde Qualifikation* der Lehrkräfte ein, welche die Qualifikation verbessern und auch die Selbstqualifikation fördern soll, jedoch nicht lohnwirksam ist.

- a) Im Kanton *Basel-Landschaft* wird die *fördernde Qualifikation* unter Federführung des Lehrerinnen- und Lehrervereins Basel-Landschaft sowie im Einvernehmen und unter Mitarbeit der Erziehungsdirektion in einem zweijährigen Pilotversuch erprobt werden.
- b) *Tutorate unter Lehrpersonen*: Am *Cycle d'orientation im Collège des Voirets* in *Genf* unterrichten im 9. Schuljahr eines allgemeinbildenden Zuges die Lehrpersonen die Hauptfächer gemeinsam. In einem gegenseitigen Tutorat geben sie sich Rückmeldungen, um so ihren Unterricht zu optimieren. Dasselbe geschieht auch zwischen der Klassenlehrperson und dem „Généraliste non titulaire“ in *Genf* oder dem „Intervenant“ in *Ollon*. Auch in der Zusammenarbeit zwischen *Bezugsklassenlehrperson* und *Stütz- und Förderlehrkraft* oder bei einem eingespielten *Team* können Möglichkeiten eines solchen Tutorats genutzt werden.
- c) *Supervision*: Im Kanton *Genf* ist eine Supervision für die Lehrpersonen eingerichtet, die ihre selbstverantwortliche Lehrtätigkeit aufgenommen haben. Im Kanton *Neuenburg* wurden rund 30 Lehrpersonen in der Supervision ausgebildet. Auf Verlangen stehen sie zur Verfügung. Solche Möglichkeiten sind auch in zahlreichen andern Kantonen vorhanden.
- d) *Rückmeldung durch Lernende*: In *Basel-Stadt* können Lernende der Orientierungs- und Weiterbildungsschule Rückmeldungen über den Unterricht geben. Auch aus den kleinen Lernberichten an der *Höheren Mittelschule Marzili* in *Bern* können Rückmeldungen über den Unterricht aus der Sicht der Lernenden entnommen werden. Beides kann Elemente einer fördernden Qualifikation ergeben.

## 5.7.6 Schaffung neuer Zeitgefässe und Zusammenarbeitsformen

### *Notwendigkeit für die Schulentwicklung*

Durch Niveauunterricht, Wahlfächer und weitere Formen eines individualisierenden Unterrichts, bei denen der Klassenverband aufgeteilt wird, besteht die Gefahr der *Schwächung der Identität der Klasse*. Auch eine umfassende Beurteilung der Schülerinnen und Schüler wird schwieriger. Das Team der Lehrkräfte, das die gleichen Schülerinnen und Schüler unterrichtet, bedarf *neuer Formen für eine intensivere Zusammenarbeit*.

- a) Im Kanton *Basel-Stadt* bilden drei bis vier Klassen der Weiterbildungsschule eine *Stammgruppe*. Die enge Zusammenarbeit aller in einer Stammgruppe tätigen Lehrpersonen ist in einem Verbund vorgesehen. Nach einem englischen Modell soll dies für die Altersstufe dieser Schülerinnen und Schüler sehr wirksam sein.
- b) Im Kanton *Jura* soll die Lehrkraft, die den Unterricht in Allgemeinbildung und Sozialerziehung an der Sekundarstufe I erteilt, diese Funktion im *Modul von zwei bis drei Klassen* übernehmen und für die Zusammenarbeit verantwortlich sein.
- c) Der *Bündner Lehrplan* von 1993 sieht an der Sekundarschule eine *Klassenlehrerstunde* vor.
- d) Im Kanton *Basel-Stadt* bestand an der Realschule, die wegen der Schulreform aufgehoben wird, seit langem eine *Klassenlehrerstunde*. Sie ist auch an der Orientierungs- und Weiterbildungsschule institutionalisiert. Über die Einführung einer *Klassenlehrerstunde* auch für das neu geschaffene Gymnasium wird verhandelt.
- e) *Epochen-, Block- und Phasenunterricht sowie Interdisziplinarität und Projekte an Mittel- und Berufsschulen* ermöglichen, dass in bestimmten Zeiträumen die Lehrkräfte mit weniger verschiedenen Schülerinnen und Schülern längere Zeit arbeiten und dadurch intensivere Kontakte entstehen, um Lernformen einzusetzen, welche die Lernenden aktivieren. Der Bericht „*Erweiterte Unterrichtsformen, Vorschlag zur lokalen Schulentwicklung von Mittelschulen*“ (Oktober 1991) schlägt folgende Formen vor: selbständige Schülerarbeit, Gruppen- und Partnerarbeiten, Praktika, Plan-, Lern- und Schulspiele, Projekte und projektartiger Unterricht, Fallstudien und Einbezug ausserschulischer Erfahrungen, Werkstattunterricht und Planarbeit.

## 6 Der Innovationsprozess in den Sprachregionen

### 6.1 Schulkoordination und Reformprozesse in der französischsprachigen Schweiz

Die pädagogischen Innovationen in der französischsprachigen Schweiz sind seit Anfang der 70er Jahre durch den Willen geprägt, die Schulsysteme der frankophonen Kantone zu koordinieren. Das Projekt einer „Ecole Romande“, seit Ende des letzten Jahrhunderts immer wieder thematisiert, hat zu Beginn der 60er Jahre unter dem Anstoss der „Société Pédagogique Romande“ (SPR), dem Dachverband der Lehrer- und Lehrerinnenvereine der französischsprachigen Kantone, an Profil gewonnen. Ein erster konkreter Schritt erfolgte 1972 durch die Annahme eines „plan d'études romand“ für die Primarstufen 1 bis 4 (CIRCE 1), der sich dann allmählich auf die ganze obligatorische Schulzeit (CIRCE 2 und 3) ausgeweitet hat. Bei dieser Gelegenheit wurden neue Lehrmittel für die Fächer Mathematik, Französisch und Deutsch ausgearbeitet, ausgehend von einer Neudefinition der Inhalte und Unterrichtsmethoden. Man beabsichtigte eine neue pädagogische Annäherung einzuführen, die dem selbständigen und forschenden Lernen der Schülerinnen und Schüler einen grösseren Stellenwert einräumt und eine Anpassung der Unterrichtspraxis impliziert. Als erstes Fach durchlief die Mathematik diesen Innovationsprozess: seit 1973 haben alle Kantone vom ersten Primarschuljahr an neue Lehrmittel eingeführt und die Weiterbildung der Lehrkräfte an die Hand genommen. Für das Fach Französisch erschienen die allgemeinen theoretischen und pädagogischen Grundlagen in einer Publikation des Jahres 1978, „Maîtrise de français“; spezifische Lehrmittel wurden später ausgearbeitet. Im Gegensatz zur Mathematik haben Rhythmus und Einführungsmodalitäten im Französisch von Kanton zu Kanton variiert. Im Fach Deutsch wurde ab 1979 ein „cours romand“ für die Primarstufen 4 und 5 in mehreren Kantonen erprobt. Einige Kantone haben in gleicher Weise weitere Schulfächer zu erneuern begonnen, so z.B. Musik, Geschichte oder Geographie. Für die Reform der „plans d'étude“ und der Unterrichtsmethoden wurden beträchtliche Mittel sowohl während der Ausarbeitung als auch der Umsetzung bereitgestellt, vor allem für die Lehrerbildung und die Information der Eltern und der weiteren Öffentlichkeit. Auf diese Weise gelang es, Bedenken und Befürchtungen auszuräumen.

Ein zweiter Aspekt der Reform der Lehrpläne besteht im Einbezug der Forschung, sowohl was die Beurteilung als auch die Führung des Innovationsprozesses anbelangt. Zu diesem Zweck hat die CDIP SR/TI 1969 das „Institut Romand de Recherches et de Documentation Pédagogiques“ (IRDP) gegründet. Die Mehrzahl der französischsprachigen Kantone hat diese Gelegenheit genutzt und Evaluations- und pädagogische Forschungsorgane eingerichtet, um auf kantonale Besonderheiten eingehen zu können.

Im Bereich Mathematik hat das IRDP ein Mandat erhalten, die Evaluation des neuen Unterrichts in Zusammenarbeit mit den kantonalen pädagogischen Arbeitsstellen in Angriff zu nehmen. Dabei wurden drei Schwerpunkte gesetzt: die Unterrichtspraktiken der Lehrkräfte, ihre Meinungen und die Resultate der Schülerinnen und Schüler. Die Schulbehörden wollten sich damit die Mittel verschaffen, um die Innovationen ständig zu begleiten und sie kontinuierlich anpassen zu können. Für die Reform des Französischunterrichts wurde in gleicher Weise verfahren, und im Deutschunterricht wurde ebenfalls eine Reihe von Evaluationen durchgeführt.

Die pädagogische Forschung war sehr eng mit diesem Reformprozess verbunden, ohne dass es ihr immer gelungen wäre, sich von der Rolle einer Legitimationsinstanz für Wahlen und Entscheidungen zu lösen, welche immer wieder neue Kriterien in den Prozess einbrachte. Daraus entstand in der französischsprachigen Schweiz eine starke nichtuniversitäre pädagogische Forschung, die aus Kontakten mit den Schulbehörden und dem Unterrichtsfeld Nutzen zieht. Während die Reform der Lehrpläne ihrem Ende entgegengeht, verändert sich der Innovationsprozess; er wird lokaler und geht mehr von den Erwartungen und Bedürfnissen der Partner der Schule (Lehrkräfte, Eltern und Schülerinnen und Schüler) aus. Für die pädagogische Forschung ergibt sich daraus die Notwendigkeit, ihre Rolle und ihre Funktionsweise zu überdenken.

## 6.2 Schulentwicklung in der deutschsprachigen Schweiz

Schulentwicklungsprojekte gehen in der deutschsprachigen Schweiz mehrheitlich von der Basis aus. Dies wird von verschiedenen Regionen und Kantonen explizit gefördert. Kantonale Organisationen wie etwa die Pädagogischen Arbeitsstellen, das Amt für Bildungsforschung im Kanton Bern oder die Pädagogische Abteilung der Erziehungsdirektion Zürich stecken den Rahmen für solche Projekte, stellen die Infrastruktur zur Verfügung, bieten Begleitung und Evaluierung an. Ebenso verfahren auch interkantonale Organisationen wie z.B. die Zentralschweizerische Beratungsstelle für Schulfragen (ZBS) der Innerschweiz oder das ELF-Projekt der Nordwestschweiz. Gerade bei letzterem Beispiel ist das Interesse der Gemeinden, Schulen und Lehrerschaft, an Schulversuchen aktiv mitzuwirken, beispielsweise im Kanton Solothurn, so gross, dass die Nachfrage mit den heute zur Verfügung stehenden Mitteln nicht befriedigt werden kann. Nicht zuletzt wird diese Art Schulentwicklung auch vom Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH) propagiert und gefördert. Er formuliert dies in These 10 seines Berufsleitbildes folgendermassen: „Lehrerinnen und Lehrer betrachten die Weiterentwicklung des Schulwesens als notwendige Daueraufgabe und als wichtigen Teil ihres Berufsfeldes. Die Mitwirkung in der Entwicklung des Schulwesens geschieht sowohl auf lokaler Ebene als auch auf kantonaler und interkantonalen Ebene.“

Auf der anderen Seite sind auch in der deutschen Schweiz Bestrebungen vorhanden, wie in der Suisse romande Schulentwicklung von „oben“ voranzutreiben; so beispielsweise durch die Interkantonale Lehrerfortbildung der EDK-Ost oder durch kantonale Lehrerfortbildungsinstitute wie z.B. in den Kantonen Aargau und Bern. Die am weitesten gehende zentral gesteuerte Schulentwicklung erfolgt zurzeit im Kanton Basel-Stadt, wo politische Entscheidungen diesen Prozess gegen eine beachtliche Minderheit der Lehrerschaft eingeleitet haben.

Wenn Schulentwicklung vorwiegend von der Basis her betrieben wird, kann eine „coordination de l’enseignement“ konsequenterweise nicht denselben Stellenwert haben wie in der Suisse romande. Für diese unterschiedliche Entwicklung können aber auch geographische und historische Gründe geltend gemacht werden. Möglicherweise zeigt der Rahmenlehrplan für die Gymnasien (EDK-Dossier 30A), der zusammen mit der neuen MAV für die eidgenössisch anerkannten Maturitätsschulen verpflichtend sein soll, einen gangbaren und erfolgversprechenden Weg der Koordination auf. Auch sei in diesem Zusammenhang auf verschiedene Mandate und Arbeitsgruppen der Pädagogischen Kommission der EDK hingewiesen, welche sich sowohl mit der Sekundarstufe II, wo es zunächst vor allem um Fragen der Kooperation und Koordination geht, als auch mit der Sekundarstufe I, wo die Frage nach Möglichkeiten zur Reduktion der 26 verschiedenen Strukturmodelle auf zwei bis drei im Vordergrund steht, beschäftigen. Vielleicht entsteht durch diese Bestrebungen mit der Zeit ein Gegengewicht zum Bildungsföderalismus in der deutschsprachigen Schweiz, einem Trend, dessen wohl aktuellste Beispiele in den Kantonen Bern und Basel-Landschaft zu finden sind, wo die Gemeinden bzw. die Schulkreise aus mehreren Strukturmodellen der Sekundarstufe I das ihnen zusagende auswählen können.

Ein Blick auf die Lehrplanentwicklung zeigt, dass auch in diesem Bereich der Frage der Koordination noch keine prioritäre Bedeutung zukommt wie etwa einem „plan d’études romand“ (Primar- und Sekundarstufe I). Trotzdem finden sich auch in der deutschsprachigen Schweiz regionale Organisationen, die in diesem Bereich wesentliche Impulse gegeben haben und immer noch geben. So hat beispielsweise die ZBS die Lehrplanentwicklung in der Zentralschweiz initiiert; sie steht zurzeit vor dem Abschluss. Die einzelnen Kantone haben zwar ihre eigenen Lehrpläne, diese sind aber bis auf wenige kantonsspezifische Einzelheiten in Zielsetzung und Lerninhalten gleich.

Ein Ergebnis der vermehrten kantonsübergreifenden Zusammenarbeit hat sich auf dem Lehrmittelsektor positiv auszuwirken begonnen. Der Zersplitterung, bedingt durch die Eigenständigkeit der kantonalen Lehrmittelverlage, wird durch vermehrte Zusammenarbeit in der Interkantonalen Lehrmittelzentrale (ILZ) und der Goldauer Konferenz Gegensteuer gegeben. Leider sind die Kantone bei dieser Zusammenarbeit noch in zwei Gruppierungen aufgespalten. Zwar gab es bis heute einen Versuch, ein für die gesamte deutschsprachige Schweiz geltendes Lehrmittel für ein Schulfach (Französisch) herzustellen. Dieser scheiterte jedoch bereits in der Anfangsphase. Doch hat sich in den Fächern Französisch, Deutsch und Mathematik die Situation, wie sie noch vor

20 Jahren bestand, wo fast jeder kantonale Lehrmittelverlag für jedes Fach ein eigenes Lehrmittel produzierte, zu Gunsten einer regionalen Kooperation wesentlich verbessert. Dies ist nicht zuletzt auf die bisherige Tätigkeit der ILZ zurückzuführen.

Am meisten Fragen bleiben offen, wenn die Evaluation von Schulentwicklungsprojekten angesprochen wird. Es ist nicht zu bestreiten, dass in den laufenden Schulversuchen Selbstevaluation eine Selbstverständlichkeit ist, wie das auch der LCH in These 7 seines Berufsleitbildes festhält: „Für Lehrerinnen und Lehrer sind Selbst- und Fremdevaluation ihrer Arbeit Bestandteil ihres Berufes.“ Hingegen werden deren Resultate noch relativ selten festgehalten oder veröffentlicht. Hinzu kommt, dass eine wissenschaftlich begleitete Fremdevaluation die Ausnahme darstellt. Die Universität Freiburg arbeitet in diesem Bereich, und es ist zu wünschen, dass sich auch andere deutschsprachige Universitäten für die wissenschaftlich begleitete Evaluierung von Schulentwicklung zu interessieren beginnen. Die Gefahren, die in der Vielfalt von Schulversuchen ohne Evaluation einerseits und in der Evaluation ohne Konsequenzen andererseits liegen, zeigt Lucien Criblez in seinem Artikel „Lehrerbildung in der Schweiz: Vielfalt oder Koordination?“ (Education et recherche, 16e année, 2/94) folgendermassen auf: „Damit Vielfalt fruchtbar werden kann, ist eine Bedingung notwendig: die Erfahrungen sind zu evaluieren, und die Resultate der Evaluation sollen Konsequenzen haben. Ist dies nicht der Fall, können zwar die einzelnen Kantone oder Institutionen Reformen vornehmen, aber dies immer nur selbstbezüglich. Die Vielfalt verliert ihre Fruchtbarkeit und könnte zur Beliebigkeit werden.“

## 7 Tendenzen im benachbarten Ausland

In der Schweiz treffen auf Grund ihrer geographischen Lage und ihrer Vielsprachigkeit verschiedene kulturelle Einflüsse und vielfältige Ideen aufeinander. Das ist auch im pädagogischen Bereich der Fall, wo die Diskussionen durch die im Ausland, insbesondere in den Nachbarländern, gemachten Erfahrungen und Innovationen angereichert werden. Die Probleme und die Fragen sind oft dieselben, obwohl die Hintergründe, die Schulorganisationen und manchmal sogar die pädagogischen Traditionen, auf die sie sich abstützen, stark differieren. Die in diesen Ländern gemachten Überlegungen und die daraus entstandenen Projekte interessieren Lehrkräfte und Schulbehörden unseres Landes insofern, als sie andere Lösungsmöglichkeiten für gewisse Probleme vorschlagen, indem sie beispielsweise neue Konzepte einführen oder auch nur den Gebrauch einer neuen Terminologie nahelegen. In dieser Beziehung orientiert sich die französischsprachige Schweiz an Frankreich, das Tessin an Italien und die Deutschschweiz an ihren deutschsprachigen Nachbarländern. Die den Nachbarländern entgegengebrachte selektive Aufmerksamkeit verstärkt die Tendenz, die darin besteht, dass jede Sprachregion der Schweiz eine gewisse Eigentümlichkeit im Bereich pädagogischer Innovationen entwickelt.

### 7.1 Haupttendenzen der pädagogischen Innovationen in Frankreich

In den letzten 10 Jahren wurde Frankreich von einer bedeutenden Reformbewegung erfasst, die im wesentlichen folgende Ziele anvisiert:

- das allgemeine Erziehungsniveau zu verbessern, indem Strategien gegen den schulischen Misserfolg eingeführt und die Unterrichtsmethoden der wachsenden Heterogenität der Schülerinnen und Schüler angepasst werden (differenzierender Unterricht, Integration von Stützunterricht in den Regelklassen);
- eine bessere Regulierung des Erziehungssystems zu ermöglichen, indem die Verantwortlichkeiten, insbesondere auf Niveau Schule, dezentralisiert werden;
- eine bessere Mitarbeit der Eltern und der Schülerinnen und Schüler zu erreichen;
- die Kontakte mit dem Umfeld zu fördern durch Vermittlung von internationalen Austauschprogrammen, von Formen der Partnerschaft mit Unternehmungen, mit Museen usw.



Diese Ziele wurden durch verschiedene Massnahmen konkretisiert, insbesondere durch:

- *Die Einrichtung von „Zones d'Education Prioritaires (ZEP)“:*  
Die ZEP wurden ab 1981 im Rahmen des Kampfes gegen den schulischen Misserfolg eingeführt. Sie haben zum Ziel, pädagogische Massnahmen, die auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet sind, zu initiieren und zu organisieren, und zwar in einer konzertierten Aktion von einer Gruppe von Schulen. 1993 umfassten diese Zonen 10% der Schulen.
- *Die Generalisierung des Projekts „Schule“:*  
Alle Grundschulen, Mittelschulen und Gymnasien müssen ein Projekt „Schule“ erarbeiten, welches „besondere Modalitäten der Einführung von nationalen Lehrzielen und -plänen definiert“. Im Schuljahr 1991/92 konnten 86% der Schulen ein solches Projekt vorweisen, das in mehr als der Hälfte der Schulen auf die Einführung von Methoden der differenzierenden Pädagogik zielt.
- *Die Schaffung von Studienzyklen:*  
Die Schulzeit umfasst 5 Zyklen: die Primarschule zählt deren drei (erstes Lernen, Lernen von Grundkenntnissen, Vertiefung der Kenntnisse) und die Sekundarschule deren zwei. Sie bestehen je nach Fall aus zwei bis drei Stufen. Die Lehrziele sind auf der Ebene eines Zyklus definiert; so kann im Laufe eines solchen keine Wiederholung verfügt werden. Die Entscheidung fällt am Ende jedes Zyklus: Aufstieg in den folgenden Zyklus oder ein zusätzliches Konsolidierungsjahr.

Das „*loi d'orientation*“ über die Erziehung von 1989 legt das Gewicht auf die Gesundheitserziehung sowie die schulische und soziale Integration behinderter Kinder und Jugendlicher. Es sieht ebenfalls die Reorganisation der Schulzeit, sowohl des Schultages, der Schulwoche wie auch des Schuljahres vor, mit dem Ziel, besser auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler eingehen zu können.

Eine andere bedeutende Richtung der pädagogischen Innovationen in Frankreich fördert einen neuen Zugang zum Sprachunterricht. Im Elsass z.B. schlagen alle Schulen einen Frühunterricht in Deutsch ab dem 3. Primarschuljahr vor; geplant ist die allmähliche Einführung eines solchen Unterrichts ab Ende des Kindergartens. Andererseits wird zweisprachiger Unterricht in mehr als 30 Kindergärten und Elementarschulklassen in zwei Formen praktiziert: Unterricht in Deutsch entweder während 6 oder 13 Stunden pro Woche. Im letzteren Fall werden Geographie und Naturkunde in Deutsch unterrichtet, Musik, Werken und Turnen in beiden Sprachen. Auf Sekundarschulniveau wurden ab 1992 europäische Abteilungen in mehreren Mittelschulen und Gymnasien eingerichtet. Sie sehen den Unterricht eines Faches in einer Sprache nach Wahl vor. Schliesslich wurde ab 1975 eine Politik der Partnerschaft zwischen französischen und ausländischen Schulen in einer linguistischen (Erleichterung des Erwerbs von Fremdsprachen) und einer kulturellen (Austausch) Perspektive eingeführt.

Die Mehrzahl dieser Massnahmen wollen den Schulen eine grössere Autonomie geben und lokale Innovationen fördern. Daneben gibt es auch Erneuerungen, die auf nationaler Ebene durch die Direktionen der Mittelschulen und Gymnasien geleitet werden. Von 60 solcher Aktionen der Jahre 1992/93 wendet sich die Mehrzahl der Erforschung neuer Unterrichtsformen, insbesondere auf dem Niveau der Berufsausbildung, zu. Es handelt sich vor allem um Projekte mit dem Ziel, einen individualisierenden Unterricht einzuführen, oder solche, welche Instrumente zur Diagnostizierung von Schwierigkeiten entwickeln wollen. Andere Projekte haben die Einführung von Lernverträgen zum Ziel, um eine grössere Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler auf ihrem Bildungsweg zu erreichen. Generell umfasst jedes Projekt mehrere Schulen in verschiedenen Gebieten.

- Quellen: - Erziehungsministerium: *Rapport à l'OCDE sur le système éducatif de la France*, 1994
- Direktion der Gymnasien und Mittelschulen, Erziehungsministerium: *Actions d'innovations pédagogiques conduites par la direction des lycées et des collèges*, 1993
  - Erziehungsministerium: *L'enseignement des langues dans l'Académie de Strasbourg*, 1994

## 7.2 Haupttendenzen der pädagogischen Innovationen in Italien

Das italienische Schulsystem kennt vier Schulstufen: Kindergarten (von 3 bis 5 Jahren, nicht obligatorisch), Elementarschule (von 6 bis 10 Jahren), Mittelschule (von 11 bis 13 Jahren) und die höheren Schulen (von 14 bis 18 Jahren). Zu den bedeutendsten pädagogischen Innovationen der letzten 15 Jahre zählen die folgenden:

- *Neuorganisation des Kindergartens:*  
Die Neuorganisation des Kindergartens ab 1991 hatte die Änderung seiner Funktion und die Anerkennung seiner Aufgabe in der Grundausbildung des Kindes zur Folge. Dabei wurden verschiedene Vorschläge gemacht. Einer davon stellt vor allem das Prinzip der Einzellehrkraft für eine Klasse in Frage und sieht deren Aufteilung in mehrere Gruppen vor, die unter Anleitung einer Lehrkraft jeweils spezifischen Tätigkeiten nachgehen, wie z.B. Malen-Schreiben, Frühlesen, Frührechnen. Das Erziehungsministerium hat die Erprobung dieser Vorschläge in einem breit angelegten Versuch veranlasst.
- *Reform der Programme und der Organisation der Elementarschule:*  
Die in den Jahren 1985 bis 1987 begonnene Reform der Stoffpläne hat insbesondere zur Erneuerung der Beurteilungsformen für die Schülerarbeiten geführt, und zwar im selben Sinn wie anlässlich der Reform der Mittelschule. 1990 erfolgte ein

Wechsel der Schulstruktur mit dem Ziel, Lehrkräfteteams zu schaffen, die anstelle einer Einzellehrkraft in mehreren Klassen derselben oder unterschiedlicher Stufen wirken. Ausserdem sieht diese Reform die Einführung des Früherlernens einer Fremdsprache ab dem zweiten Zyklus der Elementarschule vor, d.h. ab 8 Jahren. Eine Evaluation dieser verschiedenen Innovationen ist zur Zeit unter der Führung des Ministeriums und Experten und Expertinnen aus dem Bereich der Erziehungswissenschaften im Gange.

- *Lehrplanreform der Mittelschule:*  
Die 1978 verwirklichte Reform hat zu einer Anzahl Innovationen auf folgenden Gebieten geführt:
  - Beurteilung der Schülerarbeiten: die Notenzeugnisse wurden durch eine umfassendere Beurteilung ersetzt, welche die erzielten Fortschritte der Schülerinnen und Schüler mit dem Anfangsniveau ihrer Fähigkeiten vergleicht.
  - Ausarbeitung der Lehrpläne: vor der Reform mussten Lehrkräfte und Schulen ihre Jahreslehrpläne selbst ausarbeiten, ohne dass dafür irgendwelche Mittel oder Entlastungen gesprochen worden wären. Das neue Gesetz anerkennt die Bedeutung dieser Arbeit; es entlastet die Lehrkräfte dafür und fördert deren Zusammenarbeit.
  - Integration lernbehinderter Schülerinnen und Schüler in Regelklassen.

Die neuen Lehrpläne sehen überdies vor, dass den Schülerinnen und Schülern sowie ihren Bedürfnissen ein grösserer Stellenwert im Lern- und Unterrichtsprozess zugebilligt wird. Spezielle Aufmerksamkeit wird ebenfalls der Erforschung neuer Unterrichtsmethoden und einer interdisziplinären Pädagogik geschenkt.

Generell tendieren die Innovationen auf allen Stufen der italienischen Schule dahin, die Schülerinnen und Schüler mit Lernmitteln und -strategien auszurüsten, anstatt ihnen Fakten und Elementarkenntnisse zu vermitteln. Auf der Ebene Schulorganisation wollen diese Reformen hauptsächlich die Verantwortlichkeiten in der Erziehung dezentralisieren, indem sie die Befugnisse für die Verwaltung immer mehr den lokalen Körperschaften einer Schule, einer Stadt oder einer Region delegieren.

Quelle: Professor G. Acone, Universität von Salerno

### **7.3 Haupttendenzen der pädagogischen Innovationen in Deutschland**

#### *Gemeinsame Bildungsziele und - für ihre Realisierung - Gestaltungsfreiheit*

In der föderativen Staatsform der Bundesrepublik werden für den Gesamtstaat zeitgemässe Bildungsziele ausgehandelt. Gleichwohl wird den Bundesländern, Gemein-

den und selbst Schulen immer mehr Gestaltungsfreiheit eingeräumt. Die Schulen und ihre Kollegien, sofern sie sich zu handlungsfähigen Teams zusammengefunden haben, erhalten erweiterte Handlungskompetenzen und die entsprechende Verantwortung. An den Schulen werden Moderatorinnen und Moderatoren ausgebildet, die - zu zweit und mit Vorteil beide Geschlechter vertretend - den Schulentwicklungsprozess in „ihrer“ Schule fördern. So können zum Beispiel bei einem hohen Anteil Fremdsprachiger oder in Grossstädten mit vielen Arbeitslosen Lösungen wirklichkeitsnah entwickelt werden. Durch Anordnungen zentralistischer Verwaltungen könnte das nicht erreicht werden.

#### *Ausbau der Durchlässigkeit als äussere Reform*

Verschiedene Massnahmen der äusseren Reform verhindern, dass einmal eingeschlagene Bildungswege zu Sackgassen werden. Bei guten Leistungen sind sie ohne lange Umwege korrigierbar. Nach der 4- oder 6jährigen Grundschule werden an der Sekundarstufe I neben den traditionellen Formen (Hauptschule, Realschule und Gymnasium) auch kooperative und integrierte Gesamtschulen geführt. Für deren Abschlüsse gelten die gleichen Bedingungen wie im gegliederten Schulwesen. In der Berufsbildung an der Sekundarstufe II bestehen parallel zum dualen System mit Berufslehre und Teilzeitberufsschule verschiedene Vollzeitberufsschulen. Diese werden während der ganzen beruflichen Ausbildung oder auch eines Teils derselben besucht. Der erfolgreiche Abschluss einer Fachoberschule am Ende der Jahrgangsstufe 12 berechtigt zum Eintritt in eine Fachhochschule. Nach der Jahrgangsstufe 13 wird die gymnasiale Oberstufe mit der allgemeinen oder fachbezogenen Hochschulreife beendet. Sie verleiht die Berechtigung zum Universitätsstudium. In doppelqualifizierenden Bildungsgängen, die ein Jahr länger dauern, werden ein beruflicher Abschluss und das Abitur erworben.

#### *Offene Unterrichtsformen als innere Reform*

Die offenen Lern- und Arbeitsformen gehen zum Teil auf die Reformpädagogik im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts zurück. Wiederum werden auch Regelschulen nach den Grundsätzen des 1927 veröffentlichten Jena-Plans oder der Montessori-Pädagogik geführt. Die heute sich immer mehr verbreitenden offenen Unterrichtsformen sind eine Reaktion vieler Lehrkräfte auf das Unbehagen über die Schulmüdigkeit der Lernenden, die kognitiv dominierten Lerninhalte, den stark rezeptiv geprägten Unterricht und die Lebensferne der Schule. Die erfahrungs-, handlungs- und projektorientierten Formen sollen die Lernenden motivieren, aktivieren, zur Zusammenarbeit befähigen und ein Arbeiten und Lernen in persönlichem Tempo und Rhythmus ermöglichen. Lernplanarbeit - eine dem Werkstattunterricht ähnliche Unterrichtsform - umfasst obligatorische Grundprogramme und freiwillige Programme bis zu den anspruchsvollsten Schwierigkeitsgraden. Offene Unterrichtsformen verbreiten sich auch an den Sekundarstufen I und II. Damit die Lernenden in den wichtigsten Lernbereichen dieselben Grundfertigkeiten und -kenntnisse erwerben, sind auch geschlossene Lernphasen nötig. Bei der Kombination offener und geschlossener Phasen im Unterricht werden Lehrkräfte von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern beraten.

### *Öffnung der Schulen zum Umfeld*

Die Öffnung der Schulen zum näheren und weiteren Umfeld ist in Deutschland eine wichtige neue Aufgabe, die der Lebensferne der Schulen entgegenwirken soll. Dabei geht es u.a. um: Kontaktformen, bei denen auch Eltern durch Mitmachen den heutigen Unterricht gemeinsam mit den Kindern hautnah erleben; Schulen als Begegnungsstätten bei Freizeitaktivitäten, Ausstellungen, Musik, Theater, Diskussionen usw.; Mitarbeit der Schulen an Projekten des Gemeinwesens, etwa bei Planung und Durchführung von Stadtteilerneuerungen oder von Umweltschutzprojekten; Zusammenarbeit mit Sport-, Musik- und Theatergruppen; Kontakte mit Betagten, Behinderten, Asylsuchenden, Anderssprachigen, Angehörigen anderer Volksgruppen und Religionen; Gestaltung von Reportagen für Presse und Radio zur Weckung des Interesses für zeitgemäße Entwicklungen in dünnbesiedelten ländlichen Regionen. Partnerschaften von Schulen mit ähnlichen Bedingungen - Grösse, Alter, in Gross- oder Kleinstädten, Neubaugebieten, ländlichen Verhältnissen - in den bisherigen mit solchen in den neuen Bundesländern, um gemeinsam Probleme zu lösen, sind ein wichtiger Beitrag zur Schulentwicklung.

### *Erwerb von Verstehens- und Ausdrucksfähigkeiten in Fremdsprachen*

Spätestens ab dem 5. Schuljahr besuchen die Kinder Fremdsprachunterricht mit mindestens fünf Wochenstunden. In einzelnen Bundesländern beginnt dieser Unterricht bereits im 3. oder sogar 1. Schuljahr. Im Europaratsprojekt „Lerne die Sprache des Nachbarn“ kommen in grenznahen Gebieten schon Kindergartenkinder mit Französisch, Niederländisch oder Dänisch in Kontakt. Kinder und Eltern aus Partnerschulen in den beiden Sprachgebieten besuchen sich gegenseitig. An Gymnasien, Realschulen und teils auch Hauptschulen wird freiwilliger zweisprachiger Unterricht erteilt. Im 5. und 6. Schuljahr bereiten meist sieben Wochenstunden Fremdsprachunterricht auf diesen vor. Ab dem 7. Schuljahr wird alle Jahre abwechselnd mindestens ein anderes Fach in der Zielsprache unterrichtet. Dabei muss der Fachwortschatz dieser Fächer auch in Deutsch gelernt werden. Wer diesen Unterricht, bei dem insgesamt eine höhere Stundenzahl nötig ist, bis zum erfolgreichen Abschluss besucht, erhält am Ende der Realschule bzw. beim Abitur als höhere Qualifikation einen *bilingualen Abschluss*.

- Quellen: - Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: *Bericht der Bundesrepublik Deutschland für die 42. Internationale Erziehungskonferenz*. September 1990
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsfragen und Forschungsförderung: *Jahresbericht 1992*
  - 3 *OECD/CERI-Berichte* (siehe Quellen Österreich)

## 7.4 Haupttendenzen der pädagogischen Innovationen in Österreich

### *Wichtige Neuerungen trotz Zentralismus und erschwelter Gesetzesänderungen*

Im zentral regierten Österreich ist für Änderungen des Schulgesetzeswerkes eine Zweidrittelmehrheit im Nationalrat nötig. Obgleich die bildungspolitischen Programme der Parteien sehr verschieden sind, konnte bei zahlreichen Gesetzesänderungen für wichtige Neuerungen im Bildungswesen eine Einigung erreicht werden.

### *Ausbau der Durchlässigkeit als äussere Reform*

Nach vier Jahren Grundschule folgt die vierjährige Sekundarstufe I. Seit 1985/86 ist sie nur noch in zwei Züge gegliedert; nämlich in die Hauptschule und in die Unterstufe der allgemeinbildenden höhern Schule (Gymnasium). Die Hauptschule führt leistungsheterogene Stammklassen. In Deutsch, Mathematik und Fremdsprachen wird in drei Leistungsgruppen unterrichtet. An die 8. Schulstufe schliessen der Polytechnische Lehrgang im 9. Schuljahr oder die vierjährige gymnasiale Oberstufe an. Diese nimmt auch Hauptschülerinnen und -schüler mit guten Leistungen auf und führt zur Matur am Ende der 12. Jahrgangsstufe. Die Berufsbildung vollzieht sich je etwa zur Hälfte im dualen System mit Berufslehren von 2- bis 4jähriger Dauer und Teilzeitberufsschulen oder in Vollzeitberufsschulen. Berufsbildende höhere Schulen führen bis zum Ende der 13. Jahrgangsstufe zu einer Doppelqualifikation, einerseits zum Berufsabschluss in einem Fachgebiet, andererseits zur Matura, die zu einem Universitätsstudium berechtigt. Die Strukturreformen in den Sekundarstufen I und II bieten leistungsfähigen Kindern und Jugendlichen durch Übergänge zwischen den Schulzweigen und zwischen Berufsbildung und Maturitätsschulen sowie durch die Doppelqualifikation eine ausgebauten Durchlässigkeit ohne lange Umwege an. Auf diese Weise sollen die Nachteile einer kurzen gemeinsamen Grundschule behoben werden.

### *Offene Lernformen als innere Reform*

Wie in Deutschland werden verschiedene Formen des offenen Lernens praktiziert. Diese sind im Grundsatz im Grundschullehrplan verankert und werden in Wien in etwa der Hälfte der Grundschulklassen als Arbeitsmethode eingesetzt. Auch an den Sekundarstufen I und II werden neue Arbeits- und Lernformen praktiziert. Projektorientiertes Lernen wird beispielsweise an der Elektronikabteilung einer grossen „Höheren Technischen Bundeslehranstalt“ seit zehn Jahren mit Erfolg angewandt. Jeder und jede Auszubildende bearbeitet während längerer Zeit ein Thema individuell. Die Arbeit wird mit einem Gerät, das verkauft werden kann, und einer Dokumentation abgeschlossen. Mit dieser Ausbildungsgestaltung können Begabungen entdeckt und weiterentwickelt werden.

### *Früher Erwerb von Verstehens- und Ausdrucksfähigkeiten in Fremdsprachen*

Die Zahl von Grundschulklassen, in denen versuchsweise Englisch ab der 1. Klasse gelernt wird, soll bis 1997 von gegenwärtig 5% auf 10% erhöht werden. Die Versuche werden im Hinblick auf eine Angebotserweiterung im Rahmen der Schulautonomie durchgeführt. Ab den 3. Klassen wird dann eine zweite Fremdsprache, vorwiegend Französisch, unterrichtet. Generell wurde der Beginn des Fremdsprachunterrichts schon 1983/84 in die 3. Klassen vorverlegt. Die „Sprache der Nachbarn“ wird in grenznahen Gebieten, z.B. zu Tschechien, in zweisprachigem Unterricht bis zur Matur gelernt.

- Quellen: - Bundespressedienst: *Das österreichische Bildungswesen*. 1990  
- Federal Ministry of Education, Arts and Sports: *Education in Austria*. 1990  
- *Austrian Education News*. June 1994  
- 3 *OECD/CERI-Berichte*:  
*Wie öffnet sich die Schule neuen Entwicklungen und Aufgaben?* Seminar 1989, Bremerhaven  
*Lernen für Europa. Neue Lebens- und Lernformen in der Schule*. Seminar 1991, Stift Geras, Österreich  
*Was können Schulen für die Schulentwicklung leisten?* Seminar 1993, Einsiedeln

## 8 Schlussfolgerungen

Der vorliegende Bericht hebt die grosse Vielfalt von geplanten und durchgeführten Projekten hervor, welche eine Erneuerung der Unterrichtsformen und Schulorganisation zum Ziel haben. Diese Innovationen, die auf allen Schulstufen und in allen Kantonen zu finden sind, verfolgen unterschiedliche Ziele: von der Erweiterung der bestehenden sozialen Beziehungen zur Suche neuer Mittel für eine bessere Wirksamkeit des Unterrichts bis hin zur Verringerung des schulischen Misserfolgs. Mehrere davon möchten eine pluralistische Pädagogik fördern, welche die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt. Das Obligatorium des gemeinsamen Unterrichts wird ebenfalls in Frage gestellt; Lernprozesse werden individualisiert, und eine durchmischte Schülerschaft wird auch als Chance gesehen, eine gewisse Dynamik in diesen Prozess zu bringen. Auch weiteren von der Schule betroffenen Personen wird mehr Aufmerksamkeit zuteil; speziell die Eltern werden zunehmend als Partner angesehen. Daraus ergibt sich eine grössere Verantwortung der Familien, wenn es darum geht, Selektionsentscheide, welche indirekt Laufbahnentscheide sind, zu fällen.

Die Innovationen finden sich innerhalb verschiedenster Prozesse, vor allem aus dem Gesichtspunkt der Art und Weise ihrer Initiierung und des Spielraums, welcher Schulen und Lehrkräften für die Inangriffnahme und Durchführung der Reformen eingeräumt wird. Einige Änderungen betreffen beispielsweise weitergehende Reformen von Lehrplänen und Schulstrukturen. Daneben gibt es Einzelinitiativen, solche von Lehrkräftegruppen oder von Schulleitungen. Auch können Forschungsergebnisse, welche über die pädagogische Presse oder andere Wege verbreitet werden, Lehrkräfte zu Innovationen anregen. Eine sehr wichtige Rolle können Personen spielen, die an der Basis arbeiten (Inspektoren, Schulberaterinnen und -berater, Kolleginnen und Kollegen), indem sie einer Lehrkraft, die ihren Unterricht ändern möchte, entsprechende Hilfe und Unterstützung anbieten.

Effektiv lassen sich mehrere Innovationsmodelle feststellen:

- 1. Zentralisierung bei Inangriffnahme und Durchführung von Reformprozessen:*  
Das ist z.B. bei der Reform des Schulgesetzes des Kantons Basel-Stadt der Fall, welche, seit mehreren Jahren von zahlreichen Arbeitsgruppen vorbereitet, seit Beginn des Schuljahres 1994/95 im ganzen Kanton gleichzeitig und zentral gesteuert eingeführt wird. Ein weiteres Beispiel dafür findet sich im Kanton Zürich, wo eine Mehrheit der Lehrkräfte die Prinzipien einer Reform zwar akzeptieren, die konkreten Bedingungen derer Umsetzung jedoch ablehnen kann.
- 2. Zentralisierung auf Entscheidungsebene, aber Dezentralisierung bei der Umsetzung:*  
Im Rahmen des Projekts FEE in Genf findet sich eine zentralistisch in Gang gesetzte Innovation, welche Bedingungen im Sinne eines Gesamtrahmens definiert



und innerhalb derer jede Schule ihre Prioritäten setzen und ihr Projekt entwickeln kann. Gleicherweise wird auf der Genfer Primarschulstufe vorgegangen: die grossen Linien und die Termine wurden vom Departement bestimmt, und eine begrenzte Anzahl von Schulen wird sich an Innovations- oder, in einem kleineren Rahmen, an Reflexions- oder Ausbildungsprojekten beteiligen können. In einer späteren Phase ist eine Ausdehnung auf alle Schulen vorgesehen.

3. *Inangriffnahme auf zentraler Ebene von Bedingungen, welche Innovationen begünstigen:*

Dazu können zwei Beispiele angeführt werden: Im Kanton Bern versucht die Lehrerfortbildung, den Lehrkräften verschiedene Möglichkeiten anzubieten, andere Unterrichtsformen kennenzulernen und ein persönliches Nachdenken zu ermöglichen, indem z.B. Netzwerke von Lehrkräften geschaffen werden. Die Lehrpersonen sind in der Wahl der verschiedenen vorgeschlagenen Möglichkeiten frei, ihre Unterrichtspraxis zu bereichern oder zu ändern. Im Kanton Aargau spielt die Weiterbildung ebenfalls die Rolle eines Initiators von Innovationen, vor allem im Bereich ELF-Projekte.

4. *Einzelinitiativen innerhalb eines von Schulbehörden bestimmten Rahmens:*

Diese sind häufig anzutreffen; so beteiligen sich beispielsweise im Kanton Waadt mehrere Schulen der Sekundarstufe I mit Grundanforderungen an Projekten, die sich eine bessere Differenzierung des Unterrichts zum Ziel gesetzt haben. Das Departement erlaubt die Durchführung der Projekte, gibt ihnen jedoch einen relativ engen Rahmen.

5. *Innovationen als Ergebnis von Einzelinitiativen ausserhalb jeglicher Rahmenbedingungen:*

Eine grosse Anzahl von Reformprojekten ist nicht das Resultat von Anregungen oder Ermutigungen von aussen, sondern von Einzelinitiativen, die F. Cros<sup>1</sup> „innovations initiales“ nennt. Diese Innovationen, eher an der Peripherie der Schule zu situieren, stellen diese und ihre Funktion in Frage. Gewisse Aspekte dieser Einzelinitiativen werden aber auch aufgenommen und in grösserem Umfang verbreitet, ein Vorgehen, das bei dieser Art Reformprojekt sehr häufig anzutreffen ist, insbesondere im Projekt „Schule macht Musik“, wo einige Lehrkräfte - überzeugt von der Berechtigung eines erweiterten Musikunterrichts - diese Idee zu verwirklichen suchten, bevor sie innerhalb eines institutionalisierten Projekts wieder aufgenommen wurde.

Am Ende dieses Berichts ist es legitim, sich über die Möglichkeiten und Grenzen von Innovationen in einem so dezentralisierten und vielfältigen Erziehungssystem wie demjenigen unseres Landes, in welchem - wie schon in der Einleitung betont - zwei gegensätzliche Bewegungen festzustellen sind, Gedanken zu machen. Die eine dieser Bewegungen geht in Richtung einer besseren Koordination und die andere in Richtung

---

1 Cros, F: *L'innovation à l'école: forces et illusions*. Presses Universitaires de France, Paris, 1993

einer Stärkung der lokalen Autonomie. Hier stellen sich verschiedene Fragen, vor allem die Mittel betreffend, welche den Dialog und den Austausch unter den Innovationen fördern und damit die Nachteile einer zu grossen Abkapselung vermeiden können; so sollte beispielsweise verhindert werden, dass kein Nutzen aus den gesammelten Erfahrungen gezogen werden kann. Das Risiko einer zu starken Koordination hingegen besteht in einer Einschränkung von lokalen Initiativen. L. Oertel hebt in einem neueren Artikel<sup>2</sup> hervor, dass die 70er Jahre einen Paradigmenwechsel gebracht haben in der Art und Weise, Änderungen im Erziehungswesen anzugehen, indem von Gesamtprojekten zu Initiativen mit dem Ziel einer lokalen Entwicklung übergegangen wird. Er unterstreicht die Notwendigkeit, diese beiden Aspekte zu berücksichtigen, damit lokale Änderungen in einen grösseren Zusammenhang gestellt werden können.

Bei den von der Studiengruppe erfassten Innovationen liegt der Akzent oft auf dem Vorgehen auf lokaler Ebene, ohne dass man sich vergewissert, ob anderswo ähnliche Überlegungen gemacht werden. Die Studiengruppe stellte bei den involvierten Personen - vor allem wenn die Projekte andere Kantone oder eine andere Sprachregion betreffen - eine grosse Unkenntnis dessen fest, was andernorts unternommen und verwirklicht worden ist. Die Schwierigkeit, Kontakte zu knüpfen, erklärt sich durch den speziellen Charakter des Innovationsprozesses, der die Originalität des Projekts hoch bewertet, sowie durch die Tendenz, in unserm Land vorrangig in lokalen Begriffen zu denken, was auch „la culture du petit“ genannt wird. Daraus kann eine mangelnde Gesamtsicht der allgemeinen Charakteristika eines Projekts resultieren zugunsten einer Aufwertung lokaler Besonderheiten und Eigenschaften. Ein weiterer Nachteil besteht in der Grösse der Innovationen: beschränkt sie sich auf eine Schule oder einige Klassen, besteht die Gefahr, dass dynamische Konfrontationen und fundierte Diskussionen ausbleiben. Dieser Mangel an Synergie kann vor allem dann festgestellt werden, wenn lokale Zwänge jeglicher Art und die Macht der Gewohnheiten vorherrschen.

Andererseits schützt der singuläre und dezentralisierte Charakter der Innovation eher vor Bürokratisierung und der Gefahr, dass den lokalen Gegebenheiten zuwenig Rechnung getragen wird. So kann den persönlichen Initiativen, die von den Behörden unterstützt oder durch laufende Diskussionen entstanden sind, ein grösserer Platz eingeräumt werden. Ein weiterer Vorteil liegt in der Kontinuität eines Innovationsprozesses, die es erlaubt, dass sich ein Projekt gemäss seinem eigenen Rhythmus entwickeln kann, ohne Gefahr zu laufen, durch zeitlich unpassende Beschlüsse in seiner Entwicklung gestört zu werden. In diesem Zusammenhang ist hervorzuheben, dass die 1974 begonnene Reflexion über pädagogische Evaluation in der französischsprachigen Schweiz weiterhin im Zentrum der Bemühungen von mehreren Kantonen steht. Allerdings wird, wie das schon E. Blanc und E. Egger<sup>3</sup> 1977 getan haben, der Rhythmus von pädagogischen Innovationen in der Schweiz oft als zu langsam beurteilt.

---

2 Oertel, L.: *Reform der Reformstrategie. Zur Umorientierung schulischer Innovationen*. Education et Recherche, 2, 1993

3 Blanc, E. und Egger, E.: *Innovations scolaires en Suisse: particularités et tendances*. Unesco, Paris, 1977

Ein weiteres Problem besteht in der Schwierigkeit, Kontakte zwischen den Sprachregionen zu knüpfen, eine Schwierigkeit, welche die Studiengruppe in ihrem Bericht festgehalten hat und welche in einer relativ starken Abkapselung und in gegenseitiger Unkenntnis gipfelt. Der Kern des Problems liegt in der Eröffnung eines Dialogs über Innovationen, welche verschiedene Hintergründe und unterschiedliche Traditionen haben. Welche Modalitäten bräuchte es, um diesen Austausch in die Wege zu leiten und den Reichtum, von dem die Schweiz profitiert, besser auszunutzen? Genügen die bestehenden Institutionen? Stehen wir nicht vor der Notwendigkeit, Gemeinsames aufzubauen, damit eine solche Kommunikation hergestellt werden kann?

Von diesem Gesichtspunkt aus wäre die Schaffung einer Institution als Drehscheibe für Ressourcen in bezug auf Innovationen interessant. Deren Aufgabe wäre es einerseits, die Kontakte zwischen den Projekten zu fördern und gleicherweise deren kritische Evaluation vorzuschlagen, mit dem Ziel, einen Fundus von Kenntnissen über die Reformprozesse der Schule und des Unterrichts einzurichten. Dieses Organ könnte den in Innovationen engagierten Personen Grundlagen liefern, welche die Reflexion bereichern und die begonnenen Tätigkeiten stützen könnten. Ebenso könnte es eine Art „Gedächtnis“ der verschiedenen realisierten Innovationen darstellen, die immer Gefahr laufen, mit der Zeit im Sande zu verlaufen. Es stellt sich die Frage, ob bestehende Institutionen (kantonale oder regionale Bildungsforschungsstellen, pädagogische Arbeitsstellen, das Koordinationszentrum für Bildungsforschung u.a.) diese Rolle übernehmen könnten, nämlich die Beziehungen zwischen den Projekten zu fördern, dabei immer genügend Raum für lokale Initiativen lassend. Vor allem jedoch scheint es der Studiengruppe notwendig, die Bedürfnisse der direkt in Innovationen engagierten Personen zu erfassen. Wäre es in diesem Zusammenhang von Nutzen, die Einrichtung ständiger Umfragen über Innovationen ins Auge zu fassen?

*Welchen Stellenwert nehmen die Innovationen ein?*

Bis zu diesem Punkt haben wir den Innovationsprozess betrachtet, ohne uns mit den Inhalten desselben zu befassen, nämlich den neuen Unterrichts- und Beurteilungsformen sowie den neuen Zusammenarbeitsformen zwischen den Partnern der Schule. Es ist keineswegs die Absicht der Studiengruppe, diese neuen Formen als Wunderheilmittel zu betrachten, welche für alle Schülerinnen und Schüler in jeder Situation adäquat wären. Vielmehr sieht sie diese als neue Hilfsmittel, die es den Lehrkräften erlauben, ihre Ziele leichter zu erreichen. Sie ergänzen die gewohnte Unterrichts- und Beurteilungspraxis und gestalten diese abwechslungsreicher. Ihr Wert liegt darin, dass sie die Lehrkräfte zu fundierteren Überlegungen über die Voraussetzungen und Bedingungen für den Einsatz dieser oder jener Unterrichtsform verpflichten und besser motivieren, auch traditionelle Unterrichtsformen wie z.B. den Frontalunterricht anzuwenden.

J. Frick betrachtet es in einem Artikel mit dem Titel „Nur die Lehrer machen Schule - Plädoyer zur personalen Bedeutung in der Pädagogik“ als falsch, „*wenn etwa der Frontalunterricht entweder nur verteufelt oder im Gegenzug gegen alle neuen Lehr- und Lernformen Sturm gelaufen wird. In bestimmten Bereichen ist Frontalunterricht durchaus sinnvoll, in anderen gar nicht. Umgekehrt ist jede neue Lernform auch nicht per definitionem gut. Neben sachlich-inhaltlichen und anderen Punkten stellt sich die mindestens so wichtige Frage des Wie: Ein trockener, langweiliger und autoritärer Frontalunterricht ist ebenso abzulehnen wie eine schlecht organisierte, chaotische Werkstatt.*“ (Neue Zürcher Zeitung, 24. Juni 1993)

Eltern und gewisse Schulbehörden äussern manchmal die Befürchtung, die neuen Unterrichts- und Beurteilungsformen könnten zu einer Niveausenkung führen, indem sie sich negativ auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler auswirken. Wieder andere befürchten, die Innovationen würden Werte in Frage stellen, die sie als grundlegend erachten. Was die Studiengruppe im Verlaufe ihrer Arbeit feststellen konnte, ist die Wichtigkeit des beruflichen Engagements der mit Innovationen beschäftigten Lehrkräfte sowie die Veränderung ihrer Rolle: Sie sollen nicht mehr nur Inhalte vermitteln, sondern ebenso die Schülerinnen und Schüler anregen und in ihrem Lernprozess unterstützen und begleiten. Aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler betrachtet, scheinen die neuen Formen mehr zu verlangen als der traditionelle Unterricht. Sie sind gefordert, Initiativen zu ergreifen, Verantwortung zu übernehmen und die Qualität ihres Lernens zu analysieren. In diesem Sinn bietet das Schulklima generell mehr Anreiz und begünstigt ein qualitativ anspruchsvolles Lernen. Die Studiengruppe möchte jedoch mit Nachdruck betonen, dass die Teilnahme an Schulinnovationen von Lehrkräften ein das Gewohnte übersteigendes Engagement und zahlreiche Opfer abverlangt. Die Genugtuung, an einem solchen Reformprozess teilnehmen zu können, seine kreativen Seiten, der entstandene Enthusiasmus und die erwarteten Resultate genügen aber im allgemeinen, die zusätzlich erbrachten Anstrengungen zu kompensieren. Allerdings hat die Studiengruppe mehrmals Lehrkräfte und Schulleitungen getroffen, die vom mangelnden Interesse der Schulbehörden und den fehlenden Mitteln enttäuscht sind.

Das aktuelle, von einem starken Sparzwang geprägte Klima bedeutet eine schwere Last und schränkt den Handlungsspielraum innovativer Schulleute ein. Es wirkt insbesondere auch negativ, indem es bei diesen den Eindruck eines Widerspruchs verstärkt, der darin besteht, dass einerseits ein Qualitätsunterricht herausgestrichen wird und Innovationen gefördert werden, andererseits aber deren Kostenübernahme verweigert wird. In gewissen Fällen ist die daraus entstandene Spannung so gross, dass ein Bruch droht. Lehrkräfte, die stark in Reformprojekte engagiert sind, sind bereit, wieder in ihr altes Schulleben zurückzukehren und jeden Wunsch nach Veränderung aufzugeben; so schwierig sind die Rahmenbedingungen geworden. Am Ende dieses Berichts, der den ausserordentlichen Reichtum und die Vielfalt der pädagogischen Innovationen hervorhebt, scheint es der Studiengruppe notwendig, diese durch das aktuelle Sparklima heraufbeschworene Gefahr zu unterstreichen.

## 9 Vorschläge für weiterführende Arbeiten

Gestützt auf ihren Bericht schlägt die Studiengruppe folgende Massnahmen vor:

- 1. Informationen als Hilfe für den Aufbau thematischer Netzwerke:*  
Bestehende Institutionen (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung SKBF, Schweizerische Fachstelle für Informationstechnologien im Bildungswesen SFIB, Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik SZH), oder eventuell neu zu schaffende, sind zu beauftragen, die Information und Vernetzung über und von einzelnen Schulentwicklungsprojekten auf gesamtschweizerischer, regionaler und kantonaler Ebene sicherzustellen. Berichte wie der Trendbericht Nr. 1 der SKBF über Themen der Schulentwicklung, beispielsweise erweiterte Lernformen, könnten Innovationen in einen grösseren Zusammenhang stellen.
- 2. Wissenschaftliche Begleitung von Schulentwicklungsprojekten und Zusammenarbeit von Universitätsinstituten und Pädagogischen Arbeitsstellen:*  
Schulentwicklungsprojekte sind vermehrt wissenschaftlich zu begleiten und zu evaluieren. Dazu sollen Universitätsinstitute und Pädagogische Arbeitsstellen ein Netzwerk mit dem Ziel des Erfahrungsaustausches aufbauen. Insbesondere sollen auch Feldforschungen in den Bildungsinstitutionen und im Unterricht selbst durchgeführt werden.
- 3. Evaluation:*  
Die Reflexion über den Lernprozess bzw. über Schulentwicklungsprojekte ist zu fördern, beispielsweise durch Selbstevaluation, gegenseitige Hospitationen von Lehrkräften, Supervision. Der Bezug der Schulen zu den Erziehungswissenschaften und die Begleitung und Evaluation von Projekten durch Universitätsinstitute, Pädagogische Arbeitsstellen oder andere geeignete Institutionen ist vermehrt zu suchen. Schulentwicklung soll als Prozess verstanden werden, und die aus Evaluationen gewonnenen Erkenntnisse müssen Modifikationen der Projekte zur Folge haben.
- 4. Aus- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer:*  
Die Aus- und Weiterbildung soll wissenschaftlich fundiert und offen für die Forschung sein und Lehrkräfte einerseits sensibilisieren, sich wandelnde Bedürfnisse wahrzunehmen und andererseits zu kritischer Reflexion befähigen. Nur so können sie Neuerungen offen, aber kritisch gegenüberstehen und Projekte mit dem nötigen Wissen und der daraus resultierenden gewissen Sicherheit angehen und durchhalten. Themen wie erweiterte Lehr- und Lernformen, Kommunikation/Konfliktlösung, formative Evaluation, Zusammenarbeit und Metakognition sollen Inhalt von Aus- und/oder Weiterbildung sein.

5. *Zusammenarbeit bei der Entwicklung geeigneter Lehr- und Lernmaterialien:*  
Für erweiterte Lernformen geeignete Lehr- und Lernmaterialien fehlen weitgehend. Eine Ideenbörse oder eine Datenbank könnte für jedermann zugängliche Informationen über vorhandenes oder neu zu schaffendes Material von Lehrkräften, welches ausgetauscht werden kann, liefern. Eine Zusammenarbeit der Verlage innerhalb bereits bestehender (z.B. Interkantonale Lehrmittelzentrale), eventuell neu zu schaffender Organisationen ist dringend notwendig. Ziel soll die rasche Entwicklung weiterer kostengünstiger Materialien, welche auf die Bedürfnisse der aktuellen Schulentwicklung abgestimmt sind und laufend angepasst werden können, sein.
  
6. *Rahmenbedingungen:*  
Schulen, Schulleitungen und Lehrkräfte sollen unterstützt werden, den vorhandenen Handlungsspielraum auf struktureller und inhaltlicher Ebene voll auszuschöpfen. Wenn nicht bereits vorhanden, sind Rahmenbedingungen zu schaffen, welche eine rasche Anpassung an sich wandelnde Bedürfnisse im Zusammenhang mit Schulentwicklung ermöglichen und gleichzeitig ein Minimum an Koordination garantieren. Schulentwicklungsprojekte sollen dadurch in einen grösseren Rahmen gestellt werden. Die Autonomie von Schulen und Lehrkräften auf struktureller, organisatorischer, inhaltlicher und methodisch-didaktischer Ebene soll dabei höchstens im Rahmen des für eine minimale Koordination Notwendigen eingeschränkt werden. Der Einsatz erweiterter Lernformen und allenfalls die Schaffung entsprechender Zeitgefässe darf durch die Schulgesetzgebung nicht behindert werden.

## 10 Stellungnahme der Pädagogischen Kommission

Der vorliegende Bericht zeigt ein Repertoire von Möglichkeiten neuer Unterrichts- und Organisationsformen. In diesem Sinne stellt er eine Dokumentation von vielfältigen, z.T. regional unterschiedlich gelagerten Projekten dar. Positiv zu bewerten ist, dass neue Unterrichts- und Organisationsformen in der ganzen Schweiz entwickelt werden und diese nicht auf bestimmte Regionen beschränkt bleiben. Dabei ist allerdings zu bedauern, dass die einzelnen Projekte selten eine systematische, regionale oder kantonale Ausweitung erfahren. Trotzdem sind Einzelinitiativen im Zusammenhang mit den Diskussionen um eine verstärkte „Schulautonomie“ wertvoll, können sie doch zu einem Schulprofil und zur Identität einer Schule beitragen. Wünschenswert wäre aber, dass Schulentwicklungsprojekte nicht vereinzelt im Bildungswesen stehenbleiben. Die Vorschläge bzw. Anregungen der Studiengruppe versuchen, diesbezüglich Entwicklungsmöglichkeiten und Weiterführung durch unterstützende Massnahmen aufzuzeigen.

Erweiterte Lernformen haben u.a. zum Ziel, die Kinder und Jugendlichen auf eine Arbeitswelt vorzubereiten, welche verstärkt Schlüsselqualifikationen wie Flexibilität, Selbständigkeit und lebenslanges Lernen verlangt. Gerade die Förderung solcher sozialer Kompetenzen erachtet die Pädagogische Kommission als besonders wichtig. Individualisierende und differenzierende Unterrichtsformen bilden ihrer Meinung nach einen weiteren zentralen Aspekt dieser Weiterentwicklung des Unterrichts. Sie sind eine Voraussetzung für die Realisierung neuer gesellschaftlicher Bedürfnisse wie beispielsweise die Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die Förderung der begabteren Kinder oder die interkulturelle Erziehung, da festgestellt werden konnte, dass solchermassen erweiterte Unterrichts- und Organisationsformen den Umgang mit Heterogenität in Schulklassen erleichtern können. Die Pädagogische Kommission ist aber auch der Meinung, dass - je nach Inhalten und Zielen - traditionellere Unterrichtsformen, beispielsweise der Frontalunterricht in grösseren Gruppen, nach wie vor sinnvoll bleiben. Erweiterte Lernformen sollen diese nicht ersetzen, sondern ergänzende Möglichkeiten im Methodenrepertoire darstellen. In diesem Sinne bilden sie keine Alternative, sie sollten aber - nach einer Versuchsphase - Teil des Schulalltags werden.

Die Umsetzung von neuen Unterrichts- und Organisationsformen verlangt von den Lehrkräften viel Engagement. Entsprechend angepasste Rahmenbedingungen, Beratungsmöglichkeiten und Lehrmittel können diese Prozesse unterstützen, manchmal gar erst ermöglichen. Die Pädagogische Kommission könnte sich vorstellen, dass eine Ausbildung von Lehrkräften in Richtung Fächergruppenlehrkräfte hier entlastend wirken dürfte.

Die Pädagogische Kommission erachtet den vorliegenden Bericht als wertvolle Grundlage, um Interessierten einen Überblick über in der Schweiz realisierte Projekte im Bereich Unterrichts- und Organisationsformen zu ermöglichen. Die Hinweise über einzelne Projekte können auch zur Kontaktaufnahme mit entsprechenden Schulen und so zu einem intensiveren Informations- und Erfahrungsaustausch anregen.

Die Pädagogische Kommission ist der Meinung, dass es aber daneben aktivere Massnahmen braucht, welche die Einführung neuer Unterrichts- und Organisationsformen unterstützen. Diese sind heute notwendiger Bestandteil bei der Umsetzung jedes modernen Lehrplanes - welcher Schulstufe auch immer. Analog dem Masse, wie die Entwicklung von individuellen und sozialen Kompetenzen im Lehrplan als wichtig beurteilt wird, sind Überlegungen über Wege und Mittel für die Realisierung dieser Zielsetzung zu machen und die Erfahrungen zu dokumentieren, damit sie für weitere Projekte nutzbar gemacht werden können.

Die Pädagogische Kommission unterstützt deshalb die Vorschläge der Studiengruppe. Insbesondere bietet der vorliegende Bericht eine gute Ausgangslage für die von der Studiengruppe vorgeschlagene Bildung von thematischen Netzwerken.

Sie schlägt dem Vorstand der EDK vor, sowohl den Bericht als auch die Vorschläge der Studiengruppe an die Kantone weiterzuleiten und diese einzuladen, den Bericht in den Aus- und Fortbildungsstätten für Lehrkräfte, den Schulgemeinden, der Bildungsverwaltung und den Pädagogischen Arbeitsstellen zu verbreiten, von den Entwicklungen neuer Unterrichts- und Organisationsformen der Nachbarkantone zu profitieren und Rahmenbedingungen zu schaffen, welche die Durchführung und Entwicklung neuer Projekte erleichtern.

Ebenfalls schlägt die Pädagogische Kommission vor, den regionalen und schweizerischen Informationsaustausch sicherzustellen (beispielsweise in Zusammenarbeit mit der Konferenz der Direktoren der Lehrerbildungsinstitutionen und der CODICRE), den Dachverband schweizerischer Lehrerinnen und Lehrer zu ermuntern, einen Beitrag für die Verbreitung des Berichts zu leisten und die Dachorganisationen der Lehrerbildung einzuladen, in der Aus- und Fortbildung die neuen Unterrichts- und Organisationsformen zu unterstützen.

In Entwicklungsfragen, wo wesentliche Strukturelemente betroffen sind, wird die EDK gebeten, Studien als Dienstleistung für die Kantone erarbeiten zu lassen.



# Anhang 1: Stichwortkatalog (gekürzt), welcher für die Befragungen verwendet wurde

## Unterrichtsformen

### Individuelle Unterrichtsformen

- *individuelles Lernen*: nach persönlichem Lerntempo, mit frei wählbaren Mitteln, selbstverantwortlich
- *Freiwahlarbeit*: Bearbeitung von vorgegebenen oder frei wählbaren Themen, freie Tätigkeit
- *Projekte*: zielorientierte Projekte, Werkstätten, geleiteter oder freier Ausdruck (Musik, Malen, Gestalten usw.)
- *Austausch von Lernergebnissen* zwischen den Schülern und Schülerinnen

### Formen von Gruppenunterricht

- verschiedene *Formen von Gruppenunterricht*, klassenintern oder klassenübergreifend
- *systematischer Erwerb von Arbeits-, Lern- und Sozialkompetenzen*
- *Tutoren* des gleichen oder eines älteren Jahrgangs

### Lernformen

- *erfahrungsorientiertes Lernen* in direktem Kontakt mit der Lebenswelt
- *handlungsorientiertes Lernen* zum Erwerb von Sachkompetenzen oder zum Erwerb von Einstellungen und Haltungen
- *Reflexion über den Lernprozess* (Metakognition)
- *systematischer Erwerb von Konfliktlösungsstrategien*

### Zusammenarbeit der Lehrkräfte

- *Teamteaching*
- *Stütz- und Förderlehrkräfte*
- *interdisziplinärer Unterricht*
- *Beizug von Aussenstehenden*: Eltern, Fachleute
- *arbeitsplatzbezogene Weiterbildung*

### Beurteilung der Schüler und Schülerinnen

- *Fremd- und Selbstbeurteilung*
- *erweiterte Beurteilungsformen*
- *Elternmitsprache* (z.B. bei Übertritten)

### Beurteilung der Lehrkräfte

- *Supervision* und gegenseitige Schulbesuche
- *Beurteilung durch Behörden*, „Pannenhilfen“ bei Schwierigkeiten
- *Rückmeldungen der Lernenden*

## Organisationsformen

### Fächer

- *Fächerbezeichnungen und -anteile* (z.B. Jahreslektionenzahl)
- *integrierte Lernbereiche*: Medien, Umwelt, multikulturelle Gesellschaft u.v.a.m.
- *Unterrichtsbereiche* als Zusammenzug verwandter Fächer (z.B. „Mensch und Umwelt“)

### Stundenplan

- *Blockzeiten, zusätzliche Betreuungs- und Verpflegungsformen*
- *Wochenplan, Tagesplan*

### Lernorte und deren Ausstattung

#### Organisation der Zusammenarbeit

- *fächer-, klassen-, stufen-, schulübergreifend*
- *Klassen mit mehreren Jahrgängen* als pädagogische Massnahme

#### Lehrkräfte

- *Pensen, Teilpensen, Fachgruppenlehrkräfte, Fachlehrer, Aussenstehende*

#### Schulhaus als Arbeitsort/Lebensraum

- *Berufsauftrag der Lehrkräfte*: Präsenzzeit, neue Aufgaben
- *Tagesschule*
- *Mitsprache und Mitverantwortung* von Schülern, Schülerinnen und Eltern

## Anhang 2: Beschreibung exemplarischer Beispiele

### Legende zu den Schemen

Prim	Primarstufe	Kla	Versuch in Klasse
Sek I	Sekundarstufe I	Sch	Versuch an Schule
Sek II	Sekundarstufe II	Ge	Versuch in Gemeinde
KL	Klassenlehrkraft	Kt	Versuch in Kanton
FL	Fachlehrkraft		

### Westschweiz und Tessin (SR/TI)

1	BE	Prim	Sek I	Sek II	KL	FL	Kla	Sch	Ge	Kt
---	----	------	-------	--------	----	----	-----	-----	----	----

#### 1. Bern (französischsprachiger Teil) Fortbildung der Lehrkräfte und Innovationen

Die Fortbildung der Lehrkräfte spielt im Kanton Bern für die Reform der Unterrichtspraktiken eine wichtige Rolle. Im Rahmen eines Gesamtkonzepts der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wurde die Bedeutung der Fortbildung durch die Regelung verstärkt, dass jede Lehrkraft fünf Prozent ihrer Arbeitszeit dafür aufwenden muss. Verschiedene Möglichkeiten stehen offen; mehrere davon haben die Förderung des Austauschs von Lehrkräften, die Gegenüberstellung von Unterrichtspraktiken und die Erforschung neuer Lehr- und Lernformen zum Ziel.

Eines der neuen Fortbildungsangebote an die Lehrkräfte schlägt *ein Praktikum bei Kolleginnen und Kollegen* vor. Es ermöglicht den Lehrkräften, eine Woche in der Klasse eines Kollegen zu verbringen, mit dem sich bereits eine Zusammenarbeit ergeben hat. Dieser Kollege bzw. diese Kollegin erhält das Gegenrecht. Damit soll einerseits *der Austausch* von Lehrkräften erleichtert, andererseits sollen *gemeinsame Unternehmungen* beider Klassen organisiert werden. Diese Austauschpraktika können ebenfalls mit einer Klasse aus einer andern Sprachregion erfolgen, z.B. aus dem Tessin oder dem deutschsprachigen Teil des Kantons Bern. In diesem Fall sollen die Lehrkräfte *andere Kulturen kennenlernen* können, damit sie auf Schülerinnen und Schüler aus andern Kulturkreisen in ihren Klassen besser eingehen können.

Weitere Vorschläge haben die Reflexion oder Analyse von Problemen zum Ziel. Dazu gibt es zwei Varianten: zum einen kann *ein Fortbildungsnetz* („Réseau de Formation

Continue“, RFC) von Lehrkräften geschaffen werden, die an einem aktuellen Problem oder an der Entwicklung eines fakultativen oder obligatorischen Kurses interessiert sind. Diese Art Fortbildung zeitigt grossen Erfolg: mehr als 100 solcher Netzwerke (RFC) sind in den letzten drei Jahren entstanden (die ungefähr 100 Stunden entsprechen). Als Beispiele solcher Netzwerke seien genannt: „Erfahrungsaustausch und Ideenbörse“, „Regionale Gruppe von Spezialisten: Reflexion und Zusammenarbeit in den verschiedenen Bereichen der Praxis“, „Erarbeitung und Austausch von pädagogischen Materialien für den individualisierenden Unterricht“ u.a.

Zum andern werden - ausgehend von einer Analyse der Situation der Bedürfnisse und Erwartungen eines Kollegiums - *Arbeitsgruppen* gebildet mit dem Ziel, Fort- oder Weiterbildungsprojekte mit Innovationscharakter auszuarbeiten. Diese Gruppen organisieren ihre Sitzungen selbständig und haben für ihre Fortbildung Anspruch auf sechs Tage im Jahr, wobei die Kosten für Stellvertretungen vom Staat übernommen werden. Auch Schulbehörden und Eltern von Schülerinnen und Schülern können hier mitarbeiten. Beispiele solcher Arbeitsgruppen sind: „Schul austausch“, „Vorschule“, „Konfliktlösungsstrategien“ usw.

Des weiteren können jedes Jahr einige Lehrkräfte, die im Minimum acht Jahre unterrichtet haben, von *einem längeren Fortbildungsurlaub* profitieren. Dessen Programm besteht aus einem Theorieteil (verschiedene Kurse und Vorträge), einer individuellen Arbeit und Klassenbesuchen. Seit Einführung dieses Fortbildungsurlaubs liegt der Akzent auf neuen Unterrichtsformen, vor allem auf dem Wochenplan. Dazu wurden Klassenbesuche bei Lehrkräften des deutschsprachigen Teils des Kantons Bern, die nach Wochenplan unterrichten, organisiert. Als Folge dieser Besuche versuchen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer solcher Fortbildungsurlaube, das Erlebte in ihren eigenen Klassen umzusetzen, und sie organisieren sich in *Fortbildungsnetzwerken*, um ihre Reflexionen weiterführen und ihre Erfahrungen austauschen zu können.

Kontakt: Centre de perfectionnement du corps enseignant, Rue des Lovières 13, 2720 Tramelan

2	FR	Prim	Sek I	Sek II	KL	FL	Kla	Sch	Ge	Kt
---	----	------	-------	--------	----	----	-----	-----	----	----

## 2. Kanton Freiburg Unterwegs zu einem bilingualen Unterricht

Als zweisprachiger Kanton ist Freiburg schon seit vielen Jahren Ort von verschiedenen Versuchen, französisch- und deutschsprachige Schülerinnen und Schüler miteinander in Kontakt zu bringen oder die Basis für einen bilingualen Unterricht zu schaffen. Verschiedene Projekte laufen zur Zeit auf der unteren Sekundar- und der Gymnasialstufe in der Stadt Freiburg. Weitere Projekte im Bereich Vorschule stehen vor dem Start.

Schon lange wird der Schülerinnen- und Schüleraustausch zwischen den beiden Sprachgebieten praktiziert; so konnten beispielweise die Schülerinnen und Schüler bis in die 70er Jahre ein 10. Schuljahr in einer Schule der anderen Sprachregion absolvieren. Seit den 80er Jahren ist eine generelle Annäherung der beiden Regionen auf Schulebene festzustellen, und die Idee, die Vorteile der Zweisprachigkeit des Kantons für die Schule zu nutzen, gewinnt an Boden. In dieser Absicht wurde ein Austauschbüro eingerichtet, welches das 10. Sprachschuljahr („la dixième année linguistique“) und den Schülerinnen- und Schüleraustausch organisiert. Parallel dazu wurde eine Vereinigung gegründet, die eine zweisprachige Schule ins Leben rufen will.

Verschiedene Projekte sind zur Zeit im Gange mit der Zielsetzung, den Schülerinnen und Schülern den Erwerb von *zweisprachigen Kompetenzen* zu ermöglichen und den *Austausch zwischen den Sprachgemeinschaften* zu fördern.

Schon seit mehreren Jahren *arbeiten* in der Stadt Freiburg *zwei Lehrkräfte eines zweisprachigen Quartiers* zusammen; die eine unterrichtet in einer 4., 5. und 6. deutschsprachigen Klasse, die andere in einer 4. und 5. französischsprachigen. Die Zusammenarbeit ist vielfältiger Natur: Lehrkräftetausch für die Französisch- und Deutschstunden als Fremdsprache, *zweisprachiger* Gesangsunterricht (beide Klassen zusammen), gemeinsame Schullager, in welchen auf Grund der gestellten Aufgaben eine Zusammenarbeit der französisch- und deutschsprachigen Schülerinnen und Schüler zwingend ist.

Auf Sekundarstufe ist das Projekt von zwei Orientierungsschulen (einer deutsch- und einer französischsprachigen) in der Stadt Freiburg zu nennen, welches einen *Schüleraustausch* über mehrere Wochen organisiert. Das Gymnasium St. Michel seinerseits führt seit Schuljahr 1991/92 eine *zweisprachige Klasse*, in der gewisse Fächer französisch und andere deutsch unterrichtet werden (Mathematik und Geschichte deutsch, Biologie, Geographie, Physik, Zeichnen und Musik französisch. Den Unterricht in Muttersprache und erster Fremdsprache erhalten die Schülerinnen und Schüler jeweils in ihrer Sprache). Diese Klasse besteht zu 2/3 aus französisch- und zu 1/3 aus deutschsprachigen Schülerinnen und Schülern. Die „Ecole Normale“ in Freiburg bietet die Möglichkeit, während eines Zusatzjahres ein *Zertifikat für zweisprachigen Unterricht* zu erwerben, welches zum Unterricht in deutsch- und französischsprachigen Klassen des Kantons berechtigt (das erste solche Diplom wird 1995 ausgestellt). An dieser Schule werden verschiedene Formen des Kontakts zwischen der deutsch- und der französischsprachigen Abteilung gepflegt (Tandem u.a.). 1994/95 soll ein Projekt „*Unterricht durch Immersion*“ starten: Es sieht vor, dass im ersten Jahr Turnen und im zweiten Schweizergeographie in der jeweils anderen Sprache erteilt werden.

In Murten und Freiburg ist ein Projekt in Vorbereitung, welches je zwei Kindergarten- und Primarklassen nach dem Prinzip der *partiellen Immersion* unterrichten lassen will (jede Klasse umfasst zwei Abteilungen, die für gewisse Tätigkeiten zusammenarbeiten). Soeben wurde in Murten mit der *Zusammenarbeit* zwischen einer französisch-

und einer deutschsprachigen Kindergartenklasse während eines Halbtages pro Woche begonnen. Ausserdem wurde 1994/95 eine *zweisprachige Kindergartenklasse* in Villars-sur-Glâne eröffnet.

Kontakte: - Département de l'Instruction publique, Rue de l'Hôpital, 1700 Fribourg  
 - Association pour la création et le développement d'une école bilingue à Fribourg. P/a: C. Brohy, Université de Fribourg, 1700 Fribourg

3	GE	Prim	Sek I	Sek II	KL	FL	Kla	Sch	Ge	Kt
---	----	------	-------	--------	----	----	-----	-----	----	----

### 3. Cycle d'orientation, Genf Ausgewogene Bildung der Schülerinnen und Schüler

Das Projekt FEE („Formation Equilibrée des Elèves“) ist das Ergebnis einer breit angelegten Reflexion über Ziele und Zwecke der Erziehung im Genfer „Cycle d'orientation“ als Antwort auf ein Unbehagen, welches von seiten der Lehrkräfte geäussert wurde. Das Projekt hat zum Ziel, den Schulen die Verantwortung zu übergeben für Innovationen, die sich auf Sinn und Zweck der Schule - sowohl für Schülerinnen und Schüler wie für Lehrkräfte - und auf das pädagogische Verhältnis zwischen Lernenden und Lehrenden beziehen. An diesem bereits laufenden Projekt nehmen ungefähr 10 der 18 Sekundarschulen teil.

Im Wissen um ein gewisses Malaise von Lehrkräften, Eltern und Schülerinnen und Schülern der Schule gegenüber haben Schulbehörden und -leitungen den Wunsch geäussert, *eine Reflexion zu veranlassen, welche sich mit der Bildung der Schülerinnen und Schüler* in weitestem Sinne *befasst*. Zu diesem Zweck haben sie eine Koordinationsgruppe, bestehend aus Vertreterinnen und Vertretern der Lehrkräfte und der Leitungen aller Sekundarschulen von Genf, sowie eine Projektgruppe aus Experten zusammengestellt. Damit sollte ein dynamischer und interaktiver Prozess in Gang gesetzt werden; jede Schule sollte ihre Forschungsthemen und ihre Projekte im Gesamtrahmen des Projekts FEE festlegen. Für diesen Zweck wurden (und werden immer noch) die Lehrkräfte der Versuchsschulen entlastet.

Ziel des Projekts FEE ist es, ausgehend von den Bedürfnissen der *Lehrerschaft, die für die Schule notwendigen Veränderungen* zu überdenken. Möglichst viele Lehrkräfte sollen von einem Geist der Erneuerung („état d'esprit d'innovation“) erfasst werden, der es erlaubt, die Überlegungen zu strukturieren, verschiedene Erfahrungen zu machen und diese zu evaluieren. Es wurden 5 Bereiche festgelegt, in denen gearbeitet werden soll: *1. Zweck der Schule in Form von Zielen und Bildungsprojekten; 2. Formen der Zusammenarbeit und Absprachen zwischen Lehrer- und Schülerschaft; 3. fächerübergreifender Unterricht; 4. neue Lehr- und Lernformen; 5. Ziele und Formen der pädagogischen Evaluation.*

Jede Schule bestimmt ihre eigenen Ziele und ihre eigene Vorgehensweise. Die Projekte müssen indessen dem Gesamtrahmen des Projekts FEE entsprechen, nehmen aber je nach Schule unterschiedliche Formen an: Im „Collège des Voirets“ liegt der Hauptakzent auf der *Neuaufteilung des Schulwissens* in Form von Grundkompetenzen in übergreifende Unterrichtsbereiche. Weitere Projekte möchten in der 9. Klasse (9e Générale, Abteilung mit Grundanforderungen des „Cycle d’orientation“) eine Annäherung an den *fächerübergreifenden* Unterricht erreichen: Im „Collège du Foron“ werden Forschungs- und Studienaktivitäten organisiert („Activités de Recherches et d’Etudes“, ARE), die den Schülerinnen und Schülern an einem Nachmittag pro Woche Gelegenheit zu einer persönlichen Arbeit über ein fächerübergreifendes Thema geben. Im „Collège de Pinchat“ werden die Unterrichtseinheiten in Geographie und Geschichte auf einen Halbtage zu einem Kurs Humanwissenschaften („sciences humaines“) zusammengelegt, der von den beiden Fachlehrkräften erteilt wird.

In mehreren Schulen laufen Projekte zur Reorganisation des 7. Schuljahres (des ersten Sekundarschuljahres), die eine *Abkapselung der einzelnen Abteilungen vermeiden* und Niveauekurse einführen wollen. Im „Collège de Pinchat“ ist ein Teil der Unterrichtszeit dem *Lehren von Arbeitsmethoden* gewidmet. Innerhalb eines Projekts im „Collège des Voirets“ wird für jeden Schüler resp. für jede Schülerin ein *Programm „à la carte“* mit Niveauekursen, Wahlfächern und Zeitgefäßen für persönliche fächerübergreifende Projekte zusammengestellt. In der gleichen Schule wird im Rahmen eines Projekts nach neuen Möglichkeiten gesucht, welche *die Eltern mehr Anteil an der Schule nehmen* lassen (Vertretung der Eltern im Klassenrat, Teilnahme von Vertreterinnen und Vertretern von Elternvereinigungen an gewissen Lehrerkonferenzen).

Kontakt: Direction générale du Cycle d’orientation, Avenue Joli-Mont 15A, 1211 Genève.

4	GE	Prim	Sek I	Sek II	KL	FL	Kla	Sch	Ge	Kt
---	----	------	-------	--------	----	----	-----	-----	----	----

#### 4. Ecole de Cayla, Genf Auf dem Weg zur Abschaffung der Jahrgangsklassen

Dieses Projekt sieht die allmähliche Einführung einer Schule ohne Jahrgangsklassen vor mit dem Ziel der Individualisierung der Bildungswege. Zu diesem Zweck wurde ab Schuljahr 1993/94 eine neue Primarschule eröffnet. Vorgesehen ist, in eine Klasse einerseits Schülerinnen und Schüler aus der Grundstufe (von der ersten Kindergarten- bis zu zweiten Primarklasse) und andererseits solche aus der Mittelstufe (3. bis 6. Primarklasse) zusammenzulegen und in zwei Lernzyklen zu schulen. Weitere Ziele sind vor allem neue Unterrichts- und Beurteilungsformen sowie die Teamarbeit der Lehrkräfte.

Zwei Lehrerinnen, die von der Eröffnung eines neuen Schulhauses in Cayla (im Quartier Saint-Jean in Genf) profitierten, erhielten von der Primarschuldirektion die Möglichkeit, ein *Schulentwicklungsprojekt* von unbestimmter Dauer durchzuführen. Die Schule umfasst 16 Klassen. Von Januar 1993 an wurde das Kollegium von den beiden Initiantinnen zusammengestellt. Zur Zeit besteht es aus 14 Klassenlehrkräften, denen drei „généralistes non titulaire de classe“ (eine Voll- und zwei Teilzeitlehrkräfte ohne eigene Klasse) und mehrere Fachteilzeitlehrkräfte zur Seite stehen (Werken, Handarbeit, Rhythmik, Malerei, Turnen, Musik u.a.). Die Schülerinnen und Schüler hingegen wurden nicht speziell ausgewählt.

Das Grundprinzip dieses Schulentwicklungsprojekts besteht in der Schaffung von *Lernzyklen*, innerhalb derer die *Bildung der Schülerinnen und Schüler immer mehr individualisiert* wird. Ziel ist es, einen solchen Zyklus innerhalb von drei bis fünf Jahren zu durchlaufen. Im Normalfall sollen es vier Jahre für jeden Zyklus sein, was den Grund- und Mittelstufen des Kindergartens und der Primarschule entspricht. Auf der pädagogischen Ebene ist dieses Projekt *lernzielorientiert* und wird von Beiträgen *soziokonstruktivistischer* Theorien inspiriert. Besonders gefördert soll der *situations- und problembedingte* sowie der *interdisziplinäre* Unterricht werden. Eine spezielle Bedeutung erhält auch die Information der Eltern, die an der Lösung bestimmter Probleme beteiligt werden (als erstes wurde die Frage der Hausaufgaben angegangen). Ausserdem wollen die Lehrkräfte die Eltern laufend und regelmässig über die Schulsituation ihrer Kinder in Form von Einzelbesprechungen, Elternabenden, Schulbesuchstagen sowie mittels Lerntagebüchern, Lehrplänen oder Lernverträgen informieren.

*Das Projekt soll in mehreren Jahren entwickelt werden.* Im Schuljahr 1993/94 umfassten die Klassen zwei Stufen; in Zukunft werden sie bis zu vier Stufen umfassen. Vereinzelt sollen auch *Gruppen mit mehreren Altersstufen* gebildet werden. Spezialfächer werden für alle Schülerinnen und Schüler dieser Schule in *Projektform* angeboten. Der Altersbereich der jeweiligen Zielgruppe wird von den entsprechenden Fachlehrkräften festgesetzt. Zusätzlich wird während anderthalb Tagen pro Woche ein „atelier de création et d’expression libre“ in Malerei für alle Altersstufen gemischt und auf freiwilliger Basis angeboten. Die drei Lehrkräfte ohne eigene Klasse intervenieren in den Klassen in Form von individueller Unterstützung oder von Gruppenarbeiten. Das *Lehrkräfte-team* spielt in diesem Projekt eine tragende Rolle: Es ist der Ort des Austausches, der Analyse, des Abstand-Gewinnens und der Festsetzung der nächsten Etappen in diesem Entwicklungsprojekt. Unterstützt wird es durch zwei Bildungswissenschaftler, welche an allgemeinen und thematischen Reflexionen teilnehmen. Es wurde eine Begleitgruppe gebildet, welche die beiden Bildungswissenschaftler, zwei Vizedirektorinnen der Primarschuldirektion und den Schulinspektor der „Ecole de Cayla“ umfasst.

Projektverantwortliche: - Claudine Fleury, Case postale 446, 1211 Genève 19  
- Pierette Amstutz, Chemin des Pâles 4, 1297 Founex



5	JU	Prim	Sek I	Sek II	KL	FL	Kla	Sch	Ge	Kt
---	----	------	-------	--------	----	----	-----	-----	----	----

## 5. Kanton Jura Allgemeine und soziale Erziehung

Im Rahmen der Schulgesetzreform von 1990 wurde ein neues Schulfach mit dem Titel „Education Générale et Sociale“ eingeführt, und zwar vom 1. bis 9. Schuljahr. Es ist auf die Entwicklung der Persönlichkeit und die Beziehungen des einzelnen zu seinen Mitmenschen und seiner Umgebung ausgerichtet. 1993/94 erfolgte die Einführung in den sechs Primarschuljahren und dem ersten Sekundarschuljahr; eine Ausweitung auf das 8. und 9. Schuljahr ist vorgesehen.

Eingeführt wurde das Fach „Allgemeine und soziale Erziehung“ als Folge des Wunsches, die *erzieherische Aufgabe der Schule* besser erfüllen und den Lehrkräften Aktivitäten vorschlagen zu können, die ihnen bei der *Entwicklung der Sozialkompetenzen* der Schülerinnen und Schüler, wie beispielsweise dem gegenseitigen Respekt und der Fähigkeit des Zuhörens und Diskutierens, helfen sollen. Ein weiteres Ziel besteht in der Vermeidung von emotionellen Störungen, indem bei Schülerinnen und Schülern das Selbstvertrauen, das Selbstwertgefühl und die Fähigkeit, überlegte Wahlen treffen zu können, gestärkt werden. Das Fach will den Schülerinnen und Schülern auch eine grössere Sicherheit im neuen Beziehungs- und Globalkontext der Schule vermitteln. Auf der Ebene Klassengemeinschaft besteht die Absicht, Konflikte zu verhüten, aber auch mit ihnen umgehen zu lernen. Bei der Einführung dieses Faches wurde von den Erfahrungen, welche die jurassischen Schulen mit den beiden Programmen „clés pour l’adolescence“ und „programme de développement affectif et social“ (PRODAS) gemacht haben, profitiert.

Das neue Schulfach wurde auf Kosten einer Schulwoche im Gesamtstundenplan aller Schulen eingeführt; diese Woche kann auch aufgeteilt oder mit andern zusammengelegt werden. Für jede Schulstufe wurde ein Lehrplan ausgearbeitet, und die Schülerinnen und Schüler erhielten ein provisorisches Lehrmittel aus Quebec. Die Ausarbeitung eines definitiven Lehrmittels ist in Zusammenarbeit mit andern französischsprachigen Kantonen vorgesehen.

Das Fach kreist um drei Pole: „Ich“, „Ich und andere“, „Ich und meine Umgebung“ (die soziologische, ökologische und kulturelle Dimension). Es ermöglicht die Integration verschiedener Aktivitäten in eine erweiterte Perspektive; dies geht vom Besuch einer Ärztin oder eines Arztes in der 1. Klasse bis hin zu einem Interview mit einer Politikerin oder einem Politiker in der 9. Klasse. Die Lehrkräfte können verschiedene Themen je nach Umständen oder Notwendigkeit behandeln. Es können beispielsweise auch *Klassenversammlungen* stattfinden. Gleichwohl ist eine Grundstruktur vorgesehen, die das *Fundament* des Schulfaches festlegt, das den Schülerinnen und Schülern während ihrer Schulzeit vermittelt werden muss. Dieses Fach wird nicht benotet; die

Lehrkräfte können jedoch die Beurteilungsformen des Programms PRODAS benützen, wenn sie den Schülerinnen und Schülern helfen wollen, die Veränderungen wahrzunehmen, die in ihnen vorgehen.

In der Primarschule wird das Fach „Education Générale et Sociale“ von der Klassenlehrkraft erteilt, auf der Sekundarstufe vom „*maître de module*“. Unter einem „module“ versteht man den Verbund von zwei bis drei Klassen derselben Schulstufe, innerhalb dessen die Niveaureise in Mathematik, Französisch und Deutsch organisiert werden. Der „*maître de module*“ ist *einerseits für seine Klassen verantwortlich und erteilt andererseits das Fach „EGS“*, wodurch seine Position als Bezugsperson gestärkt wird. Für dieses Fach ist eine Ausbildung der Lehrkräfte während eines Jahres vorgesehen, ebenso eine Begleitung für die folgenden zwei Jahre. Während vier Halbtagen werden die Lehrkräfte die Möglichkeit erhalten, ihre Erfahrungen in Gruppen auszutauschen. Das Fach bringt neue Animationsformen und eine neue Haltung der Lehrkräfte in die Klassen. In diesem Zusammenhang haben die EGS-Lehrkräfte den Wunsch geäußert, dass alle Lehrkräfte einen Weiterbildungskurs absolvieren, was eine kohärentere Klassenführung auf der Beziehungsebene gewährleisten sollte.

Kontakt: Michel Girardin, Institut pédagogique jurassien, 2900 Porrentruy

6	NE	Prim	Sek I	Sek II	KL	FL	Kla	Sch	Ge	Kt
---	----	------	-------	--------	----	----	-----	-----	----	----

## 6. Ecole de la Charrière, La Chaux-de-Fonds Beurteilung der Arbeit von Schülerinnen und Schülern

In einer 3. Primarklasse im „Collège de la Charrière“ in La Chaux-de-Fonds versucht man die Prinzipien anzuwenden, die sich in der im Kanton Neuenburg laufenden Reform der Beurteilung der Arbeit von Schülerinnen und Schülern durchgesetzt haben. Man findet darin eine Fülle von Praktiken, die das Kind in der Perspektive einer Erfolgspädagogik und von Lernverträgen zu selbstverantwortlichem Lernen führen sollen.

Das Projekt ATE („Appréciation du Travail de l’Elève“) möchte, ausgehend von Überlegungen über Formen und Mechanismen einer pädagogischen Evaluation, die pädagogischen Methoden erneuern. Die Reform will die *summative Evaluation klarer von der formativen abgrenzen* und die *Selbstevaluation* in der Perspektive einer differenzierenden Pädagogik fördern, welche pädagogische Mittel und Vorgehensweisen den Eigenschaften und Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler anpasst. Vorerst lief das Projekt in den ersten drei Primarschulklassen; eine Ausweitung auf die 4. und 5. Klassen erfolgte ab August 1994. Eine Gruppe von 20 Animatoren führt eine zweijährige Ausbildung für alle betroffenen Lehrkräfte des Kantons durch. Anschliessend steht es jeder Lehrkraft frei, die Prinzipien von ATE in ihrer Klasse anzuwenden. Bis

jetzt haben schätzungsweise zwei Drittel der Lehrkräfte ihre Unterrichts- und Beurteilungspraxis diesen Prinzipien angepasst. Zur Verbreitung der Idee wurden regionale Ausstellungen organisiert, die den Lehrkräften zeigten, was ihre Kolleginnen und Kollegen im Rahmen dieses Projekts verwirklicht hatten.

Einen guten Einblick in die grosse Vielfalt von Unterrichts- und Beurteilungsformen des Projekts ATE bietet eine 3. Primarschulklasse, deren Klassenlehrer Animator einer der vorher erwähnten Lehrkräftegruppen ist. Die Schülerinnen und Schüler arbeiten nach einem *individuellen Wochenplan*; dieser wird einzeln zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern ausgehandelt, ausgehend von den Minimalzielen, die im Dokument der GRAP („Groupe Romand pour l'Aménagement des Programmes“) festgeschrieben sind. Insbesondere entscheiden die Schülerinnen und Schüler jede Woche, ob sie an dem dafür vorgesehenen Vormittag Tests machen wollen oder nicht (jeder Schüler und jede Schülerin muss im Laufe eines Schuljahres 18 summative Tests machen). Zusammen mit der Lehrkraft werden die entsprechenden Vorbereitungsaufgaben bestimmt. Am Ende jeder Aktivität beurteilen die Schülerinnen und Schüler ihre Arbeit, bevor sie diese der Lehrkraft zeigen, die nun ihrerseits die Arbeit korrigiert und die Selbstbeurteilung bestätigt oder nicht. Der Wochenplan sieht auch Arbeiten am Computer vor (Drill- oder Konsolidierungsübungen in Mathematik und Französisch) und individuelle Lektüre von Werken, welche die Schülerinnen und Schüler nach eigenen Kriterien auswählen. Diese Auswahl erfolgt nach Gattung und Schwierigkeitsgrad; anschliessend wird entschieden, ob die Lektüre mit einem Verständnistest abgeschlossen wird oder nicht. Es werden auch *gemeinsame fächerübergreifende Projekte* durchgeführt. Am Ende der Woche findet jeweils eine *Klassenversammlung* statt, an der Einzel- und Gesamtbilanz der geleisteten Arbeit gezogen wird. Hier entscheiden die Schülerinnen und Schüler auch über den nächsten Wochenplan. Aber auch Haltungen der Schülerinnen und Schüler werden dabei diskutiert; ebenfalls werden mögliche Konflikte angegangen.

Die Elterninformation spielt eine wichtige Rolle: jede Woche bringen die Schülerinnen und Schüler ein Dokument nach Hause, welches in amüsanten Form Aktivitäten und Erfolge aufzeigt. Die Eltern können auch das Beurteilungsheft konsultieren, das genaue Angaben über die erreichten Ziele ihrer Kinder enthält. Darin werden auch Einstellungen beurteilt, einerseits von der Lehrkraft, andererseits durch die Schülerinnen und Schüler; die beiden Beurteilungen werden einander gegenübergestellt. Viermal pro Jahr müssen die Eltern einen Lernbericht unterschreiben, welcher die Fortschritte ihres Kindes in bezug auf die Minimalziele des Schuljahres dokumentiert.

Kontakt: François Joly, Collège de la Charrière, 2300 La Chaux-de-Fonds

7	TI	Prim	Sek I	Sek II	KL	FL	Kla	Sch	Ge	Kt
---	----	------	-------	--------	----	----	-----	-----	----	----

## 7. Kanton Tessin Vollständige Integration und pädagogische Stützteams

Die den Gemeinden unterstellten Schulen der Primarstufe (Scuola elementare, 1. bis 5. Schuljahr) und die dem Kanton unterstellten Schulen der Sekundarstufe I (Scuola media, 6. bis 9. Schuljahr) sind - als generelle Regelung für den Kanton - Schulen mit vollständiger Integration, da sie mit Ausnahme schwer behinderter Kinder die ganze Jahrgangsbreite aufnehmen.

Dabei handelt es sich nicht um eine stille Integration. Die Primarschulen werden durch ambulante pädagogische Unterstützungsteams mit psychologischen und heilpädagogischen Fachkräften regelmässig besucht. Diese lassen den Kindern mit Schulschwierigkeiten die nötige Hilfe zukommen. Dasselbe geschieht auf der Sekundarstufe I, jedoch durch Fachpersonen, die in die zentraler gelegenen Schulen integriert sind.

An der Primarstufe steht jedem Inspektoratskreis eine Equipe aus einem Schulpsychologen, aus Förderkräften, Therapeutinnen und Therapeuten für Psychomotorik, Legasthenie und Dyskalkulie etc. zur Verfügung. Entsprechend den Abklärungen durch diese Fachpersonen erhalten Kinder mit Schulschwierigkeiten - einzeln oder in kleinen Gruppen - Stütz- und Förderunterricht bis zu sechs Lektionen wöchentlich durch Fachpersonen der ambulanten Equipen. Die Förderteams der Sekundarstufe I sind ähnlich aufgebaut, jedoch in die Schulen integriert.

Das *Gesetz über die Scuola media* nahm der Grosse Rat 1974 mit grosser Mehrheit an. Vor der Einführung der Scuola media konnten Jugendliche, die nach Erfüllung der Schulpflicht eine Arbeitsstelle antraten oder einen Beruf erlernten, die Scuola maggiore, eine Art Primar-Oberstufe, besuchen. Dies befriedigte offenbar nicht, deshalb wurden anspruchsvolle Ziele für eine *Strukturreform* formuliert: *Die Grundausbildung für alle Jugendlichen zwischen 11 und 15 Jahren sei zu verbessern und zu intensivieren.* Breite Volkskreise und künftige Akademikerinnen und Akademiker müssten die gleiche Schule länger gemeinsam besuchen. Der Zeitpunkt für die erste Wahl zwischen den Bildungswegen sei für Schülerinnen und Schüler um zwei Jahre hinauszuschieben. Die Schul- und Berufswahl solle ungeachtet der sozialen Herkunft, jedoch im Einklang mit den Begabungen und der persönlichen Motivation vorgenommen werden.

Von 1976 bis 1982 wurde die neue Struktur an den 1. Klassen sukzessive eingeführt. 1986 erreichten die letzten 4. Klassen den Abschluss. Aus der *Orientierungsschrift*, die u.a. auch über Wichtiges aus dem Lehrplan informiert, seien einige Grundsätze erwähnt: Schülerinnen und Schüler haben Anrecht auf einen Unterricht, der den Zielen der Schule und der Persönlichkeit der Lernenden entspricht, und auf eine korrekte und begründete Beurteilung ihrer schulischen Fortschritte. Die Klassenlehrkräfte müssen

mindestens einmal pro Jahr unter Mitwirkung aller in der Klasse tätigen Lehrpersonen eine Elternversammlung durchführen. Die Eltern können eine Vereinigung bilden, welche bei pädagogischen und kulturellen Initiativen die Mitarbeit der Schuldirektion verlangen kann.

Wie an Mittelschulen erteilen *Fachlehrkräfte* den Unterricht. Die *Beobachtungsstufe* ist als erster zweijähriger Zyklus völlig unselektioniert. Für die folgende *Orientierungsstufe* waren ursprünglich A- und B-Züge mit unterschiedlichen Anforderungen vorgesehen. Darauf wurde jedoch verzichtet. Nur in den Fächern *Mathematik, Französisch und Deutsch* wird in zwei *Niveaus* unterrichtet. Fachpersonen der Berufsberatung helfen bei der Wahl der Niveaus und der Belegung der Wahlfächer, die etwa folgendes umfassen: Englisch, Latein, erweiterter naturwissenschaftlicher Unterricht, erweiterter Italienischunterricht, technische, praktische, gestalterische und kaufmännische Fächer.

*Bibliographie:* Nach Abschluss der Realisierungsphase der Scuola media liegen zurzeit im Sinne einer *Evaluation* Berichte mit Fragen und Vorschlägen im Hinblick auf eine *interne Weiterentwicklung* vor. LA SCUOLA MEDIA, *Informazioni per gli allievi e i genitori*, marzo 1992

Kontakt: Dipartimento dell'istruzione e della cultura, 6501 Bellinzona, Prof. Dr. Diego Erba

8	VD	Prim	Sek I	Sek II	KL	FL	Kla	Sch	Ge	Kt
---	----	------	-------	--------	----	----	-----	-----	----	----

## 8. Kanton Waadt Persönliche Lernstrategien

Die Untersuchung der „Persönlichen Lernstrategien“ steht im Zentrum einer grossen Anzahl von Initiativen und Projekten im Kanton Waadt. Gruppen von Lehrkräften, Schulleitungen oder einzelne Lehrkräfte haben versucht, Prinzipien der mentalen Führung in ihrem Unterrichtsstil zu berücksichtigen und das Lernen ihrer Schülerinnen und Schüler zu organisieren. Unter vielen bemerkenswerten Projekten seien einige bedeutende hervorgehoben.

Die Ziele der mentalen Führung, die A. de la Garanderie entwickelt hat, bestehen darin, die Lehrkraft zu befähigen, sich der eigenen mentalen Funktionsweise und derjenigen ihrer Schülerinnen und Schüler bewusst zu werden, damit sie ihren Unterrichtsstil besser dem einzelnen Kind anpassen kann. Des weitern sollen bei Schülerinnen und Schülern Kenntnisse über ihre Gedankenprozesse entwickelt werden mit dem Ziel, den Lernprozess zu verbessern. Die mentale Führung hat bei Lehrkräften in allen französischsprachigen Ländern und vor allem im Kanton Waadt grosse Erfolge zu verzeichnen. Es entstand eine starke Nachfrage nach Ausbildungskursen; daraufhin

wurden solche im Rahmen der Fortbildung durch das Erziehungsdepartement oder durch private Vereinigungen organisiert. Ebenfalls wurden Schulentwicklungsprojekte für persönliche Lernstrategien auf die Beine gestellt.

Ein solches Projekt wurde im „Collège C.F. Ramuz“, einer Lausanner Sekundarschule, durchgeführt und vom Fortbildungszentrum unterstützt. Die Lehrkräfte wünschten eine Ausbildung, die sie befähigen sollte, einen grösseren Nutzen aus den Stützangeboten, welche im Stundenplan der 5. Klassen integriert sind, zu ziehen, um Schülerinnen und Schülern mit grossen Schulschwierigkeiten helfen zu können. Nach Absolvierung eines Grundkurses nahmen diese Lehrkräfte an regelmässigen Sitzungen mit zwei auswärtigen Ausbildnern teil mit dem Ziel, *für die jeweilige Schulsituation adäquate Strategien* zu entwickeln. In einer späteren Phase wurden die Stützangebote so reorganisiert, dass *Kurse* für alle Schülerinnen und Schüler des 5. Schuljahres angeboten wurden, *entsprechend deren jeweiligem Niveau*. Es erfolgten weitere Angebote in dieser Richtung, so z.B. ein fakultativer Kurs „*Lernen lernen*“ auf Wunsch der Schülerinnen und Schüler des 8. und 9. Schuljahres, die diesbezüglich eine Informationsschrift erhielten. Ebenfalls wurde ein wöchentlicher Stützdienst eingerichtet.

In Saint-Légier beteiligte sich eine Gruppe Primar- und Sekundarlehrkräfte an einem zweiteiligen Projekt: Zuerst wurde ein Grundkurs in der Schule durchgeführt; anschliessend bildeten sich Gruppen, die allgemeine Fragen der Pädagogik (den Begriff Projekt, die Frage des Selbständigwerdens der Schülerinnen und Schüler u.a.) oder Didaktikprobleme einzelner Fächer (wie z.B. die Zehnerreihe in Mathematik) angingen.

Im „Gymnase de Bugnon“ werden seit mehreren Jahren Stützkurse für Schülerinnen und Schüler organisiert; sie können sich einschreiben oder nicht, müssen diese aber im Belegungsfall regelmässig besuchen. Die Kurse werden während 5 bis 6 Wochen angeboten. Auf Kosten von zwei Unterrichtsstunden pro Woche stehen Lehrkräfte sprach- und naturwissenschaftlicher Richtung zur Verfügung, um den Jugendlichen bei ihren Lernschritten zu helfen (Vorbereitung von Arbeiten, Prüfungen u.a.).

Kontakt: Lise-Claire Inaebnit, Avenue Druey 9, 1018 Lausanne

9	VD	Prim	Sek I	Sek II	KL	FL	Kla	Sch	Ge	Kt
---	----	------	-------	--------	----	----	-----	-----	----	----

## 9. Abschlussabteilung mit Wahlfächern, Ollon Integrierte und kompensierende Pädagogik

In der Sekundarschule Ollon (Waadt) läuft seit 1992/93 ein Projekt, das die Einführung eines differenzierenden Unterrichts für die Abschlussabteilung mit Wahlfächern (Grundanforderungskurs der Sekundarstufe I) zum Ziel hat. Dieses Projekt sieht vor allem die Integration von Massnahmen der kompensierenden Pädagogik („pédagogique compensatoire“) vor, die das neue Schulgesetz von 1986/87 gebracht hat (Einführung von Klassen mit reduzierten Schülerzahlen oder Kleinklassen).

Als Schulleitung und Lehrkräfte vor der Tatsache standen, eine neue Kleinklasse eröffnen zu müssen, stellten sie sich die Frage nach einem neuen System, das die Integration der kompensierenden Pädagogik für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Schulschwierigkeiten erlauben würde. Daraufhin wurde an Stelle einer neuen Kleinklasse die Einstellung einer zusätzlichen Lehrkraft *mit unterstützender Funktion* im Rahmen eines pädagogischen Teams beschlossen. Diese Lehrkraft hat eine Mehrfachaufgabe: sie leitet die wöchentlichen Teamsitzungen und arbeitet mit kleinen Gruppen von Schülerinnen und Schülern in den Klassen ihres Teams. Die Klassenlehrkräfte können sie ebenfalls beanspruchen, um feinere Beobachtungen über die Arbeitsweise einzelner Schülerinnen oder Schüler zu machen oder gewisse Aktivitäten zu leiten. Das Projekt legt gleicherweise viel Gewicht auf die Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften; dafür werden im Stundenplan der Lehrkräfte zwei Unterrichtsstunden eingesetzt.

Dieses Projekt hat für alle betroffenen Klassen (vier Klassen der Abschlussabteilung mit Wahlfächern, die Klassen vom 6. bis 9. Schuljahr und eine Klasse mit reduzierter Schülerzahl) einen *Gesamtstundenplan* gebracht, welcher jeden Morgen eine *gemeinsame Unterrichtseinheit von drei Lektionen* festlegt. Zwei Lektionen, eine in Französisch und eine in Mathematik, sind für jede Klasse vorgegeben mit der Möglichkeit für gemeinsame Arbeiten oder Austausch zwischen Klassen. Die dritte, den *Wahlfächern und der kompensierenden Pädagogik* reserviert, ist für alle fünf Klassenniveaus organisiert und betrifft daher Schülerinnen und Schüler verschiedener Altersstufen: eine halbe Lektion ist dem Deutschunterricht in Niveaugruppen vorbehalten; die andere Hälfte bietet eine Palette von Wahlangeboten, von denen die Schülerinnen und Schüler eines auswählen müssen: Technisches Zeichnen, Englisch, Stützkurse in Französisch oder Mathematik, Tagesgeschehen. Jeden Tag müssen die Schülerinnen und Schüler in ihrem Wahlfachordner eine kleine Zusammenfassung über ihre Tätigkeit im Wahlfachangebot schreiben.

Jede Woche wird eine variable Unterrichtseinheit angeboten: für die Dauer von acht Wochen können sich die Schülerinnen und Schüler für Deutsch, ein Wahlfach oder einen Stützkurs entscheiden. Alle besitzen einen *Evaluationsbogen*, den sie im Sinne einer Selbstevaluation ausfüllen müssen. Damit können sie ihre Fortschritte im Vergleich zu den Lernzielen des 9. Schuljahres feststellen. Es wird auch für regelmässige Kontakte mit der Berufswelt gesorgt (Besuche, Praktika, Kontakte zu ehemaligen Schülerinnen und Schülern). Gelegentlich werden auch wichtige Projekte angegangen, welche die ganze Schule betreffen (z.B. Bau von Holzspielzeug für den Pausenhof).

Kontakt: Blaise Cornaz, Directeur des écoles, 1867 Ollon (VD)

10	VS	Prim	Sek I	Sek II	KL	FL	Kla	Sch	Ge	Kt
----	----	------	-------	--------	----	----	-----	-----	----	----

#### 10. Primarschule Sierre Lernzielorientierte Evaluation

Seit 1991/92 führen zwei Primarschulklassen der „Ecole de Planzette“ in Sierre ein Projekt durch, das eine lernzielorientierte Beurteilung mit dem Ziel eines individualisierenden Unterrichts und einer Promotion „à la carte“ vorsieht. Zwei weitere Klassen haben sich dieses Jahr dem Projekt angeschlossen, eine 5. und eine 6. Primarklasse einer andern Schule der Stadt.

*Ziel dieses Projekts ist die Organisation des Lernprozesses der Schülerinnen und Schüler auf Grund von genauen Lernzielen.* Ausgehend vom Dokument GRAP („Groupe Romand pour l’Aménagement des Programmes“) wurde eine Liste mit Lernzielen in Französisch, Mathematik, Kenntnissen der Umgebung sowie den Nebenfächern erstellt. Für jede Stufe und jedes Fach wurden Grundlernziele und erweiterte Lernziele definiert. Die Schülerinnen und Schüler widmen sich, einzeln oder gemeinsam, einer Anzahl von Aktivitäten, die sich auf diese Lernziele beziehen. Nach Wunsch können sie einzeln schriftliche Tests ablegen. Gleichwohl wird viel Platz für gemeinsame Aktivitäten in der Klasse freigehalten. Die Lehrkraft entscheidet auf Grund einer *Gesamtbeurteilung* der Arbeiten der einzelnen Schülerinnen und Schülern, ob ein Lernziel erreicht wurde oder nicht; ein erfülltes Lernziel kann indes später wieder als nicht erfüllt beurteilt werden. Gewisse Aktivitäten sind mit einer *Selbstevaluation* der Schülerinnen und Schüler verbunden. Ein Referenzdokument, das alle Lernziele jedes Faches enthält, gibt den Schülerinnen und Schülern Auskunft darüber, was sie erreicht haben und was sie noch erreichen müssen. Zu diesem Zeitpunkt haben sie die Möglichkeit, ihre Lücken mit einer Einzel- oder Gruppenarbeit aufzuarbeiten. Dasselbe Dokument dient auch der Information der Eltern; sie erhalten es anlässlich der Beurteilungen, die ungefähr alle zwei Monate stattfinden.



Einen bedeutenden Platz in diesem Projekt nimmt die Informatik ein. Zwei Ziele werden dabei verfolgt: einerseits stellt sie ein *Mittel zur Durchführung der lernzielorientierten Evaluation* dar. Die Autoren des Projekts haben ein Computerprogramm („Evalog“) aufgebaut, so dass die Fortschritte der Schülerinnen und Schüler in bezug auf jedes Lernziel genau festgehalten werden können. Es gibt auch Auskunft darüber, ob die Gesamtheit der Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt ein gesetztes Lernziel erreicht hat oder nicht. Gleichzeitig bietet es die Möglichkeit, die Referenzdaten zu Übungen und Dokumenten, die den Lehrkräften zur Verfügung stehen, im Hinblick auf jedes Lernziel zu speichern.

Das zweite Ziel des Computereinsatzes ist die *Individualisierung des Unterrichts und der Hilfsmittel*. Mehrere Computer stehen im Hintergrund des Klassenzimmers; eine Reihe von Computerprogrammen stehen zum Einüben und Festigen der Lernschritte in Französisch (Rechtschreibung und Konjugation) und Mathematik (Grundrechenarten) zur Verfügung. Sie enthalten generell kleine Tests, die zu Endresultaten führen. Je nach Resultat können die Schülerinnen und Schüler *die Übung wiederholen, um sich zu verbessern*, oder der Lehrkraft einen *Test „papier-crayon“* zur Evaluation eines speziellen Lernziels vorschlagen. Im Computerprogramm „Evalog“ sind alle Schlussresultate der individuellen Arbeiten am Computer gespeichert, was eine bessere Kontrolle ermöglicht.

Die lernzielorientierte Beurteilung rechtfertigt *differenzierte Promotionsentscheide* (Promotion „à la carte“), die in Richtung einer Aufhebung der Jahrgangsklassen gehen: Schülerinnen und Schüler, die am Ende des Schuljahres die Grundlernziele der Stufe X nicht erreicht haben, verbleiben auf dieser Stufe bis zu deren Erreichung. Ebenso können Schülerinnen und Schüler, welche die Lernziele vor Ende des Schuljahres erreicht haben, in die nächsthöhere Stufe aufsteigen. Während des Schuljahres 1993/94 wurden vier Schülerinnen und Schüler erst nach zwei zusätzlichen Trimestern von der 3P in die 4P promoviert. Sie nahmen aber bereits an gewissen Aktivitäten (meistens Mathematik) der 4P teil. Andererseits hätten einige Schülerinnen und Schüler vorzeitig in die 5P aufsteigen können, wenn sich die organisatorischen Probleme (vor allem der Schülerbestand der 5P) hätten lösen lassen.

Kontakte: P. Briguet und Ph. Favre, Collège de Planzette, 3960 Sierre

## Innerschweiz (IEDK)

11	LU	Prim	Sek I	Sek II	KL	FL	Kla	Sch	Ge	Kt
----	----	------	-------	--------	----	----	-----	-----	----	----

### 11. Kantonsschule Sursee Ein ELF-Projekt

An der Kantonsschule Sursee arbeitet ein Team von 6 Lehrpersonen an einem ELF-Projekt. An zwei Halbtagen pro Woche wird der Unterricht an einer Klasse in Form von Blockunterricht durchgeführt. Er wird schwerpunktmässig für fächerübergreifendes, vernetztes Lernen genutzt.

Ursprünglich gründeten die sechs Lehrkräfte aus eigener Initiative eine Gruppe, welche während einem Jahr Weiterbildung in *Supervision* und *Teambildung* betrieb. Als nach einem Jahr ein trag- und konfliktfähiges Team herangewachsen war, entstand der Wunsch, die neuen Erkenntnisse und Fähigkeiten in den Unterricht einfließen zu lassen. Während der darauffolgenden einjährigen Vorbereitungsphase wurden die Lehrkräfte von einem *ELF-Projektleiter der ED Luzern* begleitet.

Lehrkräfte des Kantons Luzern, welche an einem ELF-Projekt beteiligt sind, haben Anrecht auf eine Wochenstunde Entlastung und zusätzliche 15 Halbtage *projektbezogene Lehrerfortbildung*. Ausserdem werden die Teams für die Dauer von drei Jahren von einem Projektleiter begleitet und an rund zehn Praxisbegleitungssitzungen pro Jahr beraten.

Die an diesem Projekt beteiligten Lehrpersonen unterrichten die Fächer *Latein, Deutsch, Französisch, Zeichnen und Gestalten, Geschichte, Biologie, Chemie, Mathematik und Physik*. Sie geben je 1 bis 2 Lektionen ihres Faches in einen Lektionenpool, aus welchem dann im Stundenplan ursprünglich ein ganzer und heute *zwei halbe Blocktage* gebildet werden.

Dies ist an einer Kantonsschule, an welcher die Lehrkräfte eines oder zwei Fächer unterrichten, mit erheblichen organisatorischen und strukturellen Problemen verbunden. Auch die Belastung der Unterrichtenden nimmt beträchtlich zu, weil alle während der ganzen zwei Halbtage und nicht nur für ihre Lektionen engagiert sind.

Die Blockhalbtage dienen einerseits der Durchführung von grösseren und kleineren *Projekten*, andererseits dem *betreuten Selbststudium* der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten. Die Lehrkräfte unterrichten oft im *Teamteaching*, beispielsweise wurde das Projekt „Antigone“ fächerübergreifend mit den Lehrern für Latein, Französisch, Deutsch und Zeichnen und Gestalten durchgeführt. Bei diesem Projekt standen Freies Gestalten und Darstellen und die Sprachen im Vordergrund.

Während der Phasen des Selbststudiums sollen die Schüler und Schülerinnen ihre *Selbstkompetenz* in *selbstverantwortlichem Lernen* erhöhen. Sie arbeiten dann im *eigenen Lerntempo*, in *Werkstätten*, nach *Plänen* usw., können aber auch von ihren Lehrkräften *unterstützt* und *gefördert* werden. Die Zusammenarbeit innerhalb des Lehrkräfteteams kann auch *klassen-* oder *stufenübergreifend* sein.

Angestrebt wird eine Verbreitung des Projektes an der Kantonsschule, welche momentan auch an der Entwicklung von *Leitideen* arbeitet. Ein *zweites ELF-Team* von ebenfalls sechs Lehrpersonen arbeitet bereits jetzt an der *Individualisierung der Unterrichtsformen* und an Team-Bildung.

Kontakte: - ELF-Projektleiter: P. Imgrüth, Erziehungsdepartement Luzern, Abt. Schulentwicklung, Kellerstrasse 10, 6002 Luzern  
 - St. Tschudi, Kantonsschule Sursee, Moosgasse 11, 6210 Sursee

12	NW	Prim	Sek I	Sek II	KL	FL	Kla	Sch	Ge	Kt
----	----	------	-------	--------	----	----	-----	-----	----	----

## 12. Primarschule Stans Ein Schulentwicklungsprojekt

Das Projekt will mit einer begrenzten Anzahl Lehrpersonen unter fachlicher Begleitung die Umsetzung pädagogischer Grundanliegen der Stanser Schulreform im Unterricht entwickeln und ausbauen. Die Leitideen „Individualisierung“ und „Gemeinschaftsbildung“ sollen dabei schrittweise umgesetzt werden. Besonderes Augenmerk gilt der Integration von Kindern aus Einführungs- und Kleinklassen. Die Entwicklung einer förderorientierten Beurteilung ist ebenfalls Bestandteil des Projekts.

1989 beauftragte der Schulrat Stans die Pädagogische Kommission, die Stellung des lernschwachen Kindes zu überprüfen und Schulmodelle zur Situationsverbesserung zu studieren. 1991 wurde das vorgelegte Konzept für eine Stanser Schulreform vom Schulrat genehmigt. Der Versuch dauert mindestens sechs Jahre und wird innerhalb des bis anhin geltenden finanziellen und personellen Rahmens durchgeführt. Vorerst wird das Projekt Primarschule realisiert.

Die Projektgruppe deklariert *Individualisierung* in erster Linie als eine Haltung der Lehrkräfte. *Innere Differenzierung* des Unterrichts ermöglicht es, den individuellen Lernvoraussetzungen der Kinder gerecht zu werden. Sie soll zu *Selbstständigkeit*, *Selbstverantwortung* und *Gemeinschaftsbildung* führen. Die *förderorientierte Beurteilung* wird als ergänzendes Element des individualisierenden Unterrichts angesehen. *Fremdbeurteilung* wird schrittweise ergänzt durch *Selbstbeurteilung* von *Sach-, Lern-, Arbeits- und Sozialkompetenz*. Die Beobachtungen werden den Eltern in Form von *Gesprächen* und *lernzielorientierten Berichten* mitgeteilt.

Der Unterricht richtet sich grundsätzlich nach den geltenden Lehrplänen. Es wird mit *Stufenlerngruppen* (A und B) von max. 20 Kindern gearbeitet. Diese umfassen zwei bisherige Jahrgangsklassen. Das Pensum von zwei Jahren wird von den Kindern in einem Zeitraum von 1 bis 3 Jahren absolviert. Klassenrepetitionen werden dadurch hinfällig, Schüler und Schülerinnen aus Einführungs- und Kleinklassen können integriert werden, sehr begabte Kinder können den Stoff in kürzerer Zeit erarbeiten. Die *Stufenlerngruppen B*, in welche bis zu vier *Kinder mit grösseren Lernschwierigkeiten integriert* sein können, werden gemeinsam von einer Lehrperson der Primarstufe und einem Heilpädagogen geführt. Das Gesamtpensum beträgt 150%.

Der *Unterricht* gliedert sich in *vier Elemente*. Während der *Planarbeit*, welche stark strukturiert ist, arbeiten die Kinder nach Lernplänen oder in Werkstätten am Erwerb von Grundfertigkeiten in Mathematik und Deutsch. In der *Projektarbeit* ist die ganzheitliche und lebensnahe Auseinandersetzung mit vorgegebenen und/oder selber eingebrachten Themen vorgesehen. Die Lerngruppe beteiligt sich mit der Lehrkraft an Planung, Durchführung und Auswertung. Dabei wird eine tragfähige Arbeits- und Sozialkompetenz aufgebaut und vernetztes Grundwissen angeeignet. Die *Freie Tätigkeit* gibt den Kindern die Gelegenheit, allein oder in Gruppen ihre Vorlieben zu pflegen, Neues zu entdecken, eigene Projekte zu verwirklichen. Der *Ausdruck* beinhaltet Musik und Gesang, Körpersprache, gestalterische Tätigkeiten u.a. Er wird sowohl *geleitet* als auch *frei* angeboten. Die Lern- und Gesprächskultur, auch der sehr jungen Kinder, steht auf einem hohen Niveau. Es wird völlig selbstverantwortlich gearbeitet, auch wenn die Lehrkraft beispielsweise mit einer anderen Gruppe arbeitet.

Die Schulzimmer entsprechen den Normgrössen und sind sehr wohnlich und persönlich eingerichtet, mit Teppichen, Pflanzen, Leseecken, Nischen u.v.a. Jedes Kind hat einen eigenen Arbeitsplatz; zusätzlich gibt es noch mehrere Arbeitsorte, welche allen zur Verfügung stehen.

Die Tätigkeiten der ganzen Lerngruppen und der einzelnen Kinder sind auf *Tages- oder Wochenplänen* festgehalten. Die Lehrperson *bespricht* regelmässig die Schulsituation mit jedem Kind. Im wöchentlich stattfindenden *Lerngruppenrat* können Anliegen aller Beteiligten besprochen werden. Im *Austausch* stellen die Kinder einander ihre Arbeiten vor. Bei Bedarf kann *Sonderförderung* durch *innere Differenzierung*, *therapeutische Massnahmen* (Legasthenie u.a.) oder durch Einteilung in die *Lerngruppe B* angeboten werden.

Die institutionalisierte *Zusammenarbeit der Lehrkräfte* ist ein wichtiger Bestandteil des Projekts. Die *Fortbildung* gliedert sich in eine reformvorbereitende und eine reformbegleitende. Die Projekt-Lehrkräfte werden für die obligatorischen Team-Sitzungen pro Schulwoche mit einer Lektion entlastet.

*Bibliographie:* Mit Kindern Schule machen, E. Achermann

Kontakte: - Dr. Felix Oggenfuss, ZBS, Luzernerstrasse 69, 6030 Ebikon  
- Edwin Achermann, Primarschulhaus, Acherweg 54, 6370 Stans

13	OW	Prim	Sek I	Sek II	KL	FL	Kla	Sch	Ge	Kt
----	----	------	-------	--------	----	----	-----	-----	----	----

### 13. Lungern Integrierte Orientierungsstufe

Alle Schülerinnen und Schüler der Gemeinde, auch solche mit Schulschwierigkeiten, sollen die Möglichkeit haben, die obligatorische Schulzeit in Lungern zu absolvieren. Daher werden die Klassen unselektioniert geführt; der Unterricht in Mathematik, Französisch und Deutsch erfolgt in zwei Leistungsniveaus. Individualisierende Lernformen sollen unterschiedlichen Begabungen und Fähigkeiten der Kinder gerecht werden. Gemeinschaftsbildung, Zusammenarbeit und Mitverantwortung für selbständiges Lernen bilden Schwerpunkte.

Auslösendes Moment im Schulentwicklungsprozess in Lungern waren niedrigere Schülerzahlen, welche die traditionelle Schulstruktur gefährdeten. Dies aktivierte die Lehrerschaft: 1990 entstand eine Arbeitsgruppe, mit Beteiligung der Schulbehörden, welche sich mit der Frage nach der künftigen Gestaltung der Orientierungsstufe (OS) auseinandersetzte. Dem Gedanken der Integration kam dabei ein wichtiger Stellenwert zu.

1992 legte die Arbeitsgruppe ihr überarbeitetes Konzept für eine integrierte OS ein zweitesmal vor. Der Regierungsrat, abgestützt auf kantonale Ziel- und Rahmenvorgaben für Entwicklungen auf der OS, genehmigte dieses im selben Jahr. In einer zweijährigen Vorbereitungsphase wurde ein problembezogenes Fortbildungsangebot entwickelt und genutzt. Der auf fünf Jahre befristete Schulversuch (SV) startete im Schuljahr 1993/94 mit dem ersten Orientierungsstufenjahrgang. Aufgrund einer summativen Evaluation soll zu gegebener Zeit über die Weiterentwicklung entschieden werden.

In der Regel arbeitet der SV nach den Lehrplänen und Stundentafeln der Sekundarschule. Die Orientierungsstufenlehrpersonen (Sekundar- und Reallehrpersonen sowie Schulische Heilpädagogen und Heilpädagoginnen) unterrichten als gleichwertige Partner auf der gesamten OS. Die Besoldung entspricht für alle derjenigen für Lehrkräfte der Sekundarschule. Die Zusammenarbeit ist verpflichtend und institutionalisiert und wird mit einer Lektion pro Woche abgegolten.

Eine *äussere Differenzierung* erfolgt durch Einteilung der Schülerinnen und Schüler in Niveaus in den Fächern Mathematik, Französisch und Deutsch. Diese erfolgt nach Fächern getrennt. Ein Niveauwechsel ist jederzeit möglich. Die übrigen Fächer werden gemeinsam in Stammklassen unterrichtet. Die *innere Differenzierung* des Unterrichts wird durch individualisierende Unterrichtsformen erreicht. Die Erfahrung zeigt, dass bei den Schülerinnen und Schülern Anzeichen von Übersättigung und Überdross entstehen, wenn der Methodenvielfalt im Unterricht nicht grosse Bedeutung zukommt.

Zweimal wöchentlich werden für die gesamte OS *Betreuungsstunden* angeboten. Pro Woche können 1 bis 2 Lektionen für *Begabtenförderung* eingesetzt werden, welche Schülern und Schülerinnen, die sich für den Übertritt in eine Schule mit höherem Anforderungsniveau vorbereiten, offensteht. Kinder mit Schulschwierigkeiten bleiben in ihren Stammklassen integriert und werden im Rahmen der *Heilpädagogischen Schülerhilfe* betreut.

Die *Leistungsbeurteilung* erfolgt mit Noten. In den Niveaufächern werden sowohl Leistungsstand als auch -niveau angegeben. Ebenfalls beurteilt werden *Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten*. Die Promotion ist die Regel, eine von allen Beteiligten gewünschte Klassenrepetition ist aber möglich.

*Elternmitarbeit* ist erwünscht, ebenso besteht ein *Elternmitspracherecht* bei Übertritt, Niveaueinteilung und Umstufungen.

Eine Lehrperson hat die *Projektleitung* inne. Der SV wird vom ED und dem ZBS begleitet. An jährlich stattfindenden *Evaluationsgesprächen* wird das Konzept überprüft. Allfällige Anpassungen erfolgen sofort.

Kontakt: H. Siegrist, Pädagogischer Schulleiter, Orientierungsschule Lungern, 6078 Lungern

14	SZ	Prim	Sek I	Sek II	KL	FL	Kla	Sch	Ge	Kt
----	----	------	-------	--------	----	----	-----	-----	----	----

#### 14. Gymnasium Immensee Innere Reform

Das Lang- und Kurzgymnasium Immensee ist eine von der Missionsgesellschaft Bethlehem geführte Privatschule. Anstoss zum 1988 eingeleiteten Schulentwicklungsprojekt gab die Beobachtung, dass sich Jugendliche im traditionellen Gymnasialunterricht vorwiegend um Noten kümmern und durch die permanente Unterweisung unmündig bleiben. Somit sind sie auf ihre künftige Aufgabe, die Führungseigenschaften und Teamfähigkeit erfordert, ungenügend vorbereitet. Die Entwicklung einer Unterrichtsorganisation, die für vielfältigere Lernformen und für die Erziehung zur Selbständigkeit geeignet ist, soll diesen Mängeln entgegenwirken.

Die *Voraussetzungen* für eine tiefgreifende Schulreform waren günstig. Das Kollegium der Lehrkräfte hatte sich schon seit längerer Zeit zu einem Team zusammengefunden, das bereit war, die Mehrbelastungen durch die Arbeitszeiten und durch die Unsicherheiten einer Umstrukturierung zu bewältigen. Ein Schulversuch mit einer Klasse von 1982 bis 1986 hatte bei den Schülerinnen und Schülern sowie bei den Eltern ein günstiges Echo gefunden.

Durch *Langlektionen* von anfangs 90, aufgrund der Erfahrungen heute 70 Minuten wird die Zerhackung der Bildungsarbeit in 45-Minuten-Lektionen aufgehoben. Dies ermöglicht eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Lerninhalten und eine Ergänzung des Frontalunterrichts durch Aktivitäten der Lernenden. Die Zahl der pro Tag erteilten Lektionen vermindert sich, was zu intensiveren Lernprozessen führt.

Der *Epochenunterricht* verstärkt diesen Konzentrationseffekt durch eine kleinere Zahl parallel erteilter Fächer. Je zwei Fächer werden pro Klasse mit verdoppelter Unterrichtszeit, jedoch nur in der Hälfte aller Wochen unterrichtet. In der restlichen Zeit wird dasselbe für eine andere Fächergruppe organisiert. Bei der *Jahresplanung* sprechen die Lehrkräfte Teams die Themenpläne in den Ferien vor Schuljahresbeginn miteinander ab, was die fächerübergreifende Zusammenarbeit fördert.

Im *Selbst-Organisierten-Lernen (SOL)*, das an Nachmittagen von 14.00 bis 17.55 Uhr angesetzt ist, arbeiten die Lernenden an Einzel-, Partner- oder Gruppenaufträgen, bei denen auch Hinweise auf Arbeitstechniken und Hilfsmittel gegeben werden. Eine Lehrperson berät die Lernenden, zwar nicht fachlich, doch bezüglich Lern- und Arbeitstechniken sowie einer guten Teamarbeit. Der Lernprozess mit seinen Schwierigkeiten und Erfolgen wird durch Aufzeichnungen bewusst gemacht. Die strengen Regeln für das SOL wurden durch das *Stufenparlament* der Schülerinnen und Schüler ausgearbeitet.

Breit gebildete reife Persönlichkeiten sollen Ziel des *Grundkurssystems* sein. Fähigkeiten und Kenntnisse werden erarbeitet, die für Studierende aller Studienrichtungen erforderlich sind. Dafür stehen an der gymnasialen Oberstufe fünf Vormittage und ein Nachmittag, maximal 17 Lektionen zu 70 Minuten, zur Verfügung.

Das *Wahlpflichtsystem* erlaubt eine Individualisierung der Ausbildung nach Eignung und Neigung. Dabei entscheiden sich die Schülerinnen und Schüler zwei Jahre vor der Matur für einen Vertiefungsbereich, der ins Maturitätszeugnis eingetragen wird. Aus diesem Bereich besuchen sie mindestens drei Kurse, wobei rund die Hälfte der Zeit für relativ selbständiges Arbeiten zur Verfügung steht.

Die Zahl der Reformelemente wird an die *Altersstufen* angepasst. Erst im Obergymnasium sind alle verwirklicht. Die 1991 durchgeführte *Evaluation* ergab bei allen Beteiligten deutlich positive Rückmeldungen. Der Schulentwicklungsprozess wird auch künftig mit neuen Elementen weitergeführt.

Kontakt: Bruno Thurnherr, Rektor, Gymnasium, 6405 Immensee

15	UR	Prim	Sek I	Sek II	KL	FL	Kla	Sch	Ge	Kt
----	----	------	-------	--------	----	----	-----	-----	----	----

15. Kanton Uri  
Italienisch an der Primar- und Sekundarstufe I als  
Schulentwicklungsprojekt

Am 2. Mai 1990 beschloss der Urner Erziehungsrat, vom Schuljahr 1994/95 an Italienisch - für Uri nach dem Grundsatz des Europarates die „Sprache des Nachbarn“ - als erste Fremdsprache von der 5. Primarklasse bis zum 9. Schuljahr zu unterrichten.

Die rund 200 Lehrkräfte der Primar- und der Sekundarstufe I haben grösstenteils geringe oder keine Italienischkenntnisse. In der projektbezogenen Aus- bzw. Weiterbildung erleben sie inhaltlich und didaktisch einen zeitgemässen Spracherwerb. Eine integrative Didaktik ist für den Unterricht in der Muttersprache und in den Fremdsprachen Italienisch, Französisch und Englisch wegleitend.

Bei der *Planung* des Fremdsprachenprojekts arbeiten die Kantone Uri und Tessin eng zusammen. Diese *Zusammenarbeit* reicht von der Ausarbeitung von Konzepten über deren Umsetzung in Pilotklassen ab Schuljahr 1991/92, über die Schaffung von Lehr- und Lernmaterialien, über die Festlegung von Treffpunkten an den Schnittstellen zwischen Primarstufe und Sekundarstufe I sowie zwischen den Sekundarstufen I und II bis hin zur Konsolidierung vom Jahr 1996 an.

Die *Lernziele* sind *kommunikationsorientiert*. Hör-, Leseverstehen und Sprechen haben im Unterricht Vorrang. Durch die Aneignung von Fähigkeiten wie Lernstrategien, Selbstbeurteilung und Selbstverantwortung für das Sprachenlernen wird die Autonomie der Lernenden gefördert. Austausch, Projekte und die direkte Begegnung mit Anderssprachigen, ihrer Sprache und Kultur führen zu interkulturellem Lernen und Verstehen sowie zur Offenheit.

An der *Aus- bzw. Weiterbildung* nehmen Lehrpersonen der Primar- und Sekundarstufe I gemeinsam teil. Sie gliedert sich in zwei vierwöchige *Intensivkurse* im Tessin und einen dritten Kurs für Oberstufenlehrkräfte in Italien, in einen zweiwöchigen gemischt-sprachig erteilten *Didaktikkurs* im Tessin als praxisbezogene didaktisch-methodische Ausbildung für die jeweilige Schulstufe, in als Jahreskurse organisierte *Extensivkurse* mit 90minütigen Doppellektionen während zweier bzw. dreier Jahre für die Oberstufe, in die Einführung ins Lehrmittel und Unterricht in einer Pilotklasse sowie in *autonomes Lernen*.

Kontakte mit Tessiner Lehrpersonen durch Briefwechsel und bei Treffen oder gegenseitiges Lernen im Tandem mit Anderssprachigen bilden Bestandteile des autonomen Lernens. Aufgerechnet dauert die Ausbildung für Primarlehrkräfte 15 Wochen (Grundkurs) für solche der Oberstufe 22 Wochen.



An der Prüfung am Ende des Grundkurses sollen die Anforderungen des "Certificato d'italiano" der International Certificate Conference (ICC) erreicht werden. Im Hör- und im Leseverstehen sowie in der mündlichen Verständigungsfähigkeit werden in der Ausbildung Ziele angestrebt, die über dem Kompetenzstand dieser Prüfung liegen.

Da auch die Lehrkräfte der Oberstufe diese in Zielsetzung und Didaktik moderne Ausbildung absolvieren, werden sie beim *Übertritt in die Sekundarstufe I* die Sprachkompetenz der Schülerinnen und Schüler nicht nach traditionellen Vorstellungen beurteilen und nochmals scheinbar „richtig“ von vorn beginnen, sondern die Jugendlichen in den erworbenen Fähigkeiten und Kenntnissen bestärken.

Kontakte: Erziehungsdirektion Uri, Attinghauserstrasse 16, 6460 Altorf, P. Aschwanden und L. Müller

16	VS	Prim	Sek I	Sek II	KL	FL	Kla	Sch	Ge	Kt
----	----	------	-------	--------	----	----	-----	-----	----	----

**16. Leuk-Stadt  
Differenzierung des Unterrichts im Rahmen eines integrierten „Cycle d’orientation“**

Das neue Schulgesetz des Kantons Wallis von 1988 überlässt den Gemeinden die Wahl zwischen zwei Modellen eines „Cycle d’orientation“ (7. bis 9. Schuljahr): Das eine umfasst zwei getrennte Schultypen; im zweiten, integrierten Modell werden die Hauptfächer in Niveauekursen und die übrigen Fächer in heterogenen Klassen unterrichtet. Eine Mehrheit der Gemeinden sowohl des französisch- wie auch des deutschsprachigen Kantonsteils hat sich für das integrierte Modell mit Differenzierung des Unterrichts entschieden, so z.B. Leuk-Stadt im Oberwallis, wo verschiedene Formen eines differenzierenden Unterrichts initiiert wurden.

Um eine echte Differenzierung ihres Unterrichts zu erreichen, greifen die Lehrkräfte dieses „Cycle d’orientation“ zu verschiedenen individualisierenden Unterrichtsformen und Lernrhythmen, beispielsweise in Geographie und Geschichte, wo die Lehrkräfte einen *thematischen Lehrplan* ausgearbeitet haben, den die Schülerinnen und Schüler *individuell* angehen: Alle erhalten eine Liste mit Aufgaben und Lernzielen, die für jedes Thema zu erfüllen sind. Über ein oder mehrere Themen findet eine abschliessende individuelle Evaluation statt. In Mathematik arbeiten verschiedene Lehrkräfte systematisch nach *Wochenplan*: Anfangs Woche werden die Ziele bestimmt, und die Schülerinnen und Schüler haben die Wahl, diese in Einzel- oder Gruppenarbeit zu erreichen. In gewissen Fällen können sich die Schülerinnen und Schüler für einen Zeitraum von zwei Wochen dafür entscheiden, mit der Lehrkraft in einem andern Zimmer zu arbeiten.

Einige Lehrkräfte wenden vor allem in den Hauptfächern den *Werkstattunterricht* an, der den Schülerinnen und Schülern eine Reihe von Arbeiten vorschlägt, die auf ihre Bedürfnisse oder auf ein Lernziel abgestimmt sind. Im Deutschunterricht bezeichnet beispielsweise die Lehrkraft auf einem Arbeitsblatt diejenigen Punkte, die nach einem Aufsatz oder einer Prüfung zu verbessern sind. Zur Erledigung dieser Aufgabe verfügen die Schülerinnen und Schüler über eine Anzahl von speziellen Übungen, die sie einzeln machen und anschliessend auch selbst korrigieren.

Einige Male im Jahr organisieren die Lehrkräfte, im allgemeinen zusammen mit ihren Kolleginnen und Kollegen der andern Fächer, *Projektunterricht* für eine Dauer von drei Wochen. Diese Unterrichtsform lässt gemeinsame Arbeiten (Diskussion des Themas, Vorstellung der Grundkonzepte) und Phasen von individueller oder Gruppenarbeit mit genauen Lernzielen zu. Am Ende der Projektarbeit erfolgt eine individuelle Beurteilung.

Verschiedene Lehrkräfte haben auch *neue Beurteilungsformen* eingeführt. So sind die Noten eine Kombination von Punktebewertungen (Anzahl Punkte aus Tests und Prüfungen) und einer qualitativen Beurteilung der Erreichung der Lernziele (Bewertung der Unterlagen der Schülerinnen und Schüler u.a.). Bei den Tests wird die Differenzierung des Unterrichts berücksichtigt: gewisse schwierige Fragen werden fakultativ gestellt und zählen für die Punktebewertung nur, wenn sie zur Lösung ausgewählt wurden. Vor Weihnachten findet ein Beurteilungsgespräch mit den Eltern statt. Um dieses vorzubereiten, muss jede Lehrkraft die Arbeiten der Schülerinnen und Schüler in ihrem Fach beurteilen. Dazu verfügt sie über verschiedene Bewertungsbogen. Die Klassenlehrkraft stellt dann eine Synthese dieser Beurteilungen her und teilt diese den Eltern mündlich mit.

Ein Grossteil der Arbeit wird innerhalb eines *Lehrkräfteteams* in der gleichen Klasse oder auf der gleichen Stufe geleistet. Zudem wurde eine schulinterne Ausbildung auf die Beine gestellt, indem man von den Möglichkeiten des neuen Walliser Schulgesetzes profitierte.

Kontakt: H. Marty, Directeur du Cycle d'orientation, 3956 Leuk-Stadt

17	ZG	Prim	Sek I	Sek II	KL	FL	Kla	Betrieb	Ge	Kt
----	----	------	-------	--------	----	----	-----	---------	----	----

## 17. Berufsbildung Zug Ausbildungskonzept Landis & Gyr

Das Ausbildungskonzept für alle Berufe von Landis & Gyr ist projekt- und teamorientiert und ausgesprochen lehrlingszentriert. Der Selbststeuerung und Selbstverantwortung der Lehrlinge und Lehrtöchter wird grosses Gewicht beigemessen. Das Ausbildungskonzept basiert auf drei gleichwertigen Pfeilern: der fachlichen, der methodischen und der sozialen Kompetenz. Mit der Gewerblich-industriellen Berufsschule Zug, an welcher einige Lehrkräfte Werkstatt- und Projektunterricht praktizieren, wird in regelmässigen Kontakten zusammengearbeitet.

Landis & Gyr bildet ca. 280 Lehrlinge und Lehrtöchter in verschiedenen Berufen aus. Veränderungen im wirtschaftlichen Umfeld verlangten nach neuen Strategien und Strukturen im Betrieb. Dies erhöhte auch die Anforderungen an die Berufsleute. Vom Grundsatz ausgehend, dass heute und in Zukunft *Berufsleute mit Handlungskompetenz* verlangt werden, entwickelte die Firma vor zwei Jahren ein grundlegend neues Ausbildungskonzept, welches laufend verbessert wird.

Alle Lehrlinge und Lehrtöchter verbringen 1 1/2 bis 2 Tage an der Berufsschule und sind die restlichen 3 bis 3 1/2 Tage im Betrieb.

Die *Grundausbildung*, welche in den *ersten zwei Lehrjahren* absolviert wird, findet - je nach Beruf - in *Lernlabor*s, *Lernstätten* und *Lernbüros* statt. Das *3. Lehrjahr* dient einer ersten *Anwendung* des bisher Gelernten. Der oder die Auszubildende wird zu diesem Zweck in ein Team des Betriebes integriert und zwar während des ganzen 3. Lehrjahres in derselben Abteilung. Im *4. Lehrjahr* findet die *Vertiefung* statt. Zu diesem Zweck wird der Lehrling/die Lehrtochter wiederum für die Dauer eines ganzen Jahres in ein neues Team in einer anderen Abteilung integriert. Die lange Verweildauer in einer Abteilung wirkt sich positiv auf den Lernerfolg und die Produktivität aus.

Was die *fachliche* Ausbildung anbelangt, steht *exemplarisches Lernen* im Vordergrund; auf die Anhäufung von vollständigem, aber rasch veraltendem Fachwissen und Fachkönnen wird bewusst teilweise verzichtet. Die *methodische* Ausbildung vermittelt Kompetenzen wie (lebenslange) *Lernfähigkeit*, *Kommunikationsfähigkeit*, *vernetztes Denken*; die *soziale* Ausbildung solche wie *Teamfähigkeit*, *Kontaktfähigkeit*, *Selbstständigkeit*.

Als *Arbeits- und Lernformen* werden sowohl *einzel-* als auch *teamgesteuerte Einzelarbeiten* bevorzugt. Ergänzend dazu setzt man aber auch *Instruktionen*, *Frontalunterricht* und *Partnerarbeiten* ein. Ein *Ausbildungsteam* besteht in der Regel aus drei

Auszubildenden, einem Ausbilder und einer Kollegin aus einem anderen Team. Meist bearbeiten die Lehrlinge und Lehrtöchter echte Projekte. Dabei ist das Team - angefangen von der Planung über die Entwicklung bis zur Fertigung - verantwortlich für den Auftrag. Bei jedem Projekt muss ein klar *strukturierter Lern- und Arbeitszyklus* eingehalten werden. Dieser beinhaltet u.a. einen Operationsplan, Wochenpläne, aber auch Lernkontrollen. Die *Ausbildungsverantwortung* wird klar an den *Lehrling/die Lehrtochter* delegiert. Dem Ausbilder/der Ausbilderin kommt eine unterstützende Funktion zu. Die Ausbildungsabteilung, welche 24 Ausbilder und Ausbilderinnen und einige Kader umfasst, erarbeitet in Arbeitsgruppen laufend Lehr- und Lernmittel für die Auszubildenden und die Ausbildenden.

Das neue Ausbildungskonzept stellt hohe Anforderungen an alle Beteiligten. Eine erste interne Evaluation nach sechs Monaten brachte positive Ergebnisse. Die Ausbilder und Ausbilderinnen stehen heute alle voll hinter dem Konzept. Die Lehrlinge und Lehrtöchter fallen auf den ersten Blick durch grosse Selbständigkeit, gute Kommunikationsfähigkeit und hohe Fachkompetenz auf.

Kontakt: Projektleitung: W. Müller, Landis & Gyr, Gubelstrasse 22, 6301 Zug

## Ostschweiz (EDK-Ost)

18	AI	Prim	Sek I	Sek II	KL	FL	Kla	Sch	Ge	Kt
----	----	------	-------	--------	----	----	-----	-----	----	----

### 18. Appenzell-Innerrhoden Schulinspektor und Schulentwicklung

Im Halbkanton Appenzell-Innerrhoden mit der kleinsten Bevölkerungszahl aller Schweizer Kantone ist der Aufbau einer Infrastruktur für Grossprojekte unmöglich. Ein Gespräch mit dem Schulinspektor zeigt jedoch, dass es diesem gleichwohl möglich ist, Impulse für Schulentwicklung zu geben, durch welche Neues organisch integriert werden kann. Im Gegensatz zu grossen Kantonen kennt hier ein einziger Inspektor alle Klassen. Er kann somit feststellen, wie die Impulse aus der kantonsinternen Fortbildung in die Praxis umgesetzt worden sind und welche Themen einem dringenden Bedarf nach Fortbildung entsprechen.

In Gesprächen über die *Rolle von Schulinspektorinnen und -inspektoren* wird theoretisch oft festgestellt, zwischen der Aufsicht einerseits und der Beratung andererseits bestehe ein unüberbrückbarer Widerspruch. In der Praxis kommt es aber kaum zu diesem Widerspruch. Denn die Fälle, in denen sich wegen der Aufsichtsfunktion Konflikte mit einer Lehrkraft ergeben, sind äusserst selten.

Die meisten Lehrpersonen haben das Bedürfnis, optimal in den Beruf hineinzuwachsen, eine gute Schulführung zu realisieren und bei den Schülerinnen und Schülern, bei den Behörden in den Gemeinden und bei der Bevölkerung anerkannt zu werden. Dabei ist ihnen die Beratung durch eine kompetente Fachperson wichtig.

Beim ersten Besuch des Schulinspektors wird in einem etwa einstündigen Gespräch eine Rollenklärung vorgenommen. Allfällige Befürchtungen werden zerstreut. Die Notizen des Inspektors über die Unterrichtsbesuche sind vertraulich. Auf diese Weise wird ein Vertrauensverhältnis aufgebaut. So können auch Dinge zur Sprache kommen, die den Lehrpersonen gar nicht bewusst sind. Die Kunst der Beratung besteht dann darin, dass Lehrerinnen und Lehrer bereit werden, über solche Situationen nachzudenken und ihren Unterricht und ihre erzieherische Haltung gegenüber den Kindern und Jugendlichen zu verbessern.

Im Fortbildungsprojekt „*Berufsbegleitende Stufenspezialisierung*“ führen Lehrpersonen vom Kindergarten bis zur Oberstufe anhand vorgegebener Kriterien für eine gute Schule eine Selbstbeurteilung durch. Diese Ist-Werte werden mit den Soll-Werten verglichen. Anschliessend wird eine individuelle Fortbildungsperspektive erarbeitet, welche oft auch in Gruppen realisiert wird. Diese Wertschätzung der Eigenart jeder Stufe soll einer falschen Hierarchisierung und der Abwanderung in „höhere“ Stufen entgegenwirken. Beim Erreichen der Qualifizierungsziele wird eine bescheidene Zusage ausgerichtet.

Die *kantonsinterne Fortbildung* gruppiert sich um Jahresthemen, z.B. unnötigen Stress vermeiden und mit unumgänglichem Stress umgehen können; allgemeine Lernpsychologie und neue Erkenntnisse; praxisnahe Verbesserung der Arbeits- und Lern-techniken auf jeder Stufe; die Rolle der körperlichen Entspannung bei der Optimierung der Lernbedingungen; was bisherige und neue Lernformen leisten können.

*Optimierungstage für jede Stufe* befassen sich mit aktuellen Problemen. Lehrkräfte der Realschule beschäftigten sich z.B. mit einer zielgerichteten Unterrichtsgestaltung und den Rückmeldungen des Gewerbes und der Berufsschulen. Für alle Stufen bilden die *Auswertung der Umsetzung von Neuerungen* im Unterricht und ihr optimaler Einsatz oft das Thema solcher Tage. Zur Weiterbearbeitung werden häufig Arbeitsgruppen gebildet.

*Querschnittprüfungen* werden in den Klassen des ganzen Kantons durchgeführt. Dazu werden von möglichst allen zu erreichende Lernziele bekanntgegeben. Die Prüfungen geben den Lehrkräften also Anhaltspunkte für erreichbare Klassenziele.

Kontakt: Kantonales Schulinspektorat, Kaustrasse 4a, 9050 Appenzell, F. Bischofberger

19	AR	Prim	Sek I	Sek II	KL	FL	Kla	Sch	Ge	Kt
----	----	------	-------	--------	----	----	-----	-----	----	----

19. Rehetobel  
Eine neue Lernkultur mit Suggestopädie und anderen erweiterten Lernformen

Ein Vormittag in einer 5. Klasse in Rehetobel, Kanton Appenzell-Ausserrhoden, vermittelt eindrücklich, wie zielgerichtet und intensiv, doch gleichwohl in einer entspannten und angenehmen Atmosphäre mit Suggestopädie, Werkstattunterricht, Unterrichtsprojekten, Freiwahlarbeit und mit für alle vorgegebenen, jedoch in individuellem Arbeitstempo zu lösenden Aufgaben gearbeitet und gelernt werden kann. Das Unterrichtsklima mit seinen musisch-ästhetischen Elementen und die positive Motivierung der Kinder sprechen als neue Lernkultur nicht nur einseitig Intellekt und Logik, sondern die gesamte Persönlichkeit der Lernenden an.

Der Lehrer dieser Klasse erhielt Anregungen aus der Fortbildung, vor allem auch aus dem Fürstentum Liechtenstein und durch initiative Auseinandersetzung mit praxisbezogenen Neuerungen. Vom Schulinspektor, der an einer zeitgenössischen Schulentwicklung sehr interessiert ist, wurde er unterstützt.

Das rechteckige *Schulzimmer* ist geräumig. Gegenüber einer Fensterfront befinden sich die Türe und die Wandtafel. Die Schultische sind in einem Halboval gruppiert. Zwischen den Tischen und der Tafel ist genügend Platz vorhanden, damit dort während der Entspannungsphase in der Suggestopädie alle Kinder auf ihren Matten und Kissen auf dem Rücken liegen können. Das Zimmer ist hoch. Grossformatige Projektarbeiten, etwa über Vögel oder über Kleider in vergangenen Zeiten, und Randstimuli mit wichtigen französischen Wörtern und Formen hängen an den Wänden oder an Aufhängavorrichtungen frei im Raum. Die Bibliothek im Untergeschoss des Schulhauses steht für Gruppenarbeiten und Lernspiele zur Verfügung.

Im *Französischunterricht*, der erst vor sieben Monaten eingeführt wurde, sitzen oder liegen die Kinder auf ihren Matten und Kissen. Sie stellen sich nicht mit ihrem eigenen Namen vor. So können sie ihre Rolle im *Rollenspiel* besser spielen, was auch von vielen temperamentvoll gemacht wird. Nachher folgt *Rechnen auf französisch*, dann *Dialoge*. Diese beziehen sich auf Aktuelles, etwa: Gespräche nach den Weihnachtsferien, Skifahren, Fasnacht. Ein neuer Dialog „Une fête en famille“ wird heute eingeführt: *Zu Musik* liest ihn der Lehrer mit modulierter Stimme vor. Wichtige Wörter und Wendungen stehen rechts auf dem Blatt. Zum Abschluss der Lektion liegen alle mit geschlossenen Augen entspannt auf dem Rücken. Zu Beginn dieser *Entspannungsphase* hatte der Lehrer *entspannende Vorstellungen suggeriert*. Zu passender Musik liest er den Dialog nochmals ruhig und einprägsam vor. Danach gibt er noch einige Anweisungen zum Atmen und zu Bewegungen.

Auch in andern Fächern fasst der Lehrer das Wesentliche oft in Dialogen zusammen, die mit Hilfe von Suggestopädie eingeprägt werden. Weitere Beispiele für Dialoge seien genannt: Vögel, Honigbienen, Die Sprachfee, Texte überarbeiten, Karl der Kühne, Längen- und Flächenmasse am Beispiel eines Hausbezugs.

In dieser Klasse werden noch weitere neue Lernformen praktiziert, so z.B. Projekte über: „Schule früher“, „Entwicklung der Autos“, „Graben bei einer alten Mühle“ u.a.m. In einer anspruchsvollen Werkstatt im Bruchrechnen wird während der zweiten Stunde dieses Vormittags Neues entdeckt und geübt. Anschliessend arbeiten die Kinder in individuellem Tempo einen zweiseitigen Auftrag zu einem Lesestück durch. Sie haben auch schon Bibliotheksbücher beschrieben und empfohlen. Kreatives Schreiben wird gepflegt. Zusammen mit einer andern 5. Klasse gestalteten sie beispielsweise einen ökumenischen Jugendgottesdienst zum Thema Freundschaft. Der heutige Vormittag klingt aus, indem die Kinder zu passender Musik einem Abschnitt aus der „Unendlichen Geschichte“ zuhören. Ruhig verlassen sie die Schule.

Kontakte: - Erziehungsdirektion, Obstmarkt 3, 9100 Herisau, Karl Schmid, Schulinspektor  
 - Walter Walser, Lehrer, Hauptstrasse 616, 9038 Rehetobel

20	FL	Prim	Sek I	Sek II	KL	FL	Kla	Sch	Ge	Land
----	----	------	-------	--------	----	----	-----	-----	----	------

## 20. Fürstentum Liechtenstein Schulentwicklung und Schülerbeurteilung

Ausgehend von der Entwicklung neuer Formen für die Beurteilung der Schülerinnen und Schüler ohne die traditionelle Ziffernote kann das Lehrkräfteteam einzelner Schulen an der Primarstufe (1. bis 5. Klasse) ein auf ihre Schule abgestimmtes Schulentwicklungsprojekt mit binnendifferenzierenden Unterrichtsformen in Zusammenarbeit mit den Eltern und unter Beratung durch externe Fachpersonen erarbeiten und durchführen. An der Sekundarstufe I (6. bis 9. Schuljahr) wird an vier Klassen das Schulprojekt „Neues Lernen“ erprobt. Fremdsprachen, Geschichte und Geografie werden dabei in Blöcken von 3 bis 4 Lektionen suggestopädisch unterrichtet. In Mathematik und den Naturwissenschaften schaffen Entspannungstechniken der Methode „Lernen unter Selbstkontrolle“ günstige Lernbedingungen.

Die Funktionen und Formen der Beurteilung waren schon immer umstritten. Die durch die Ziffern vorgetäuschte Objektivität der Noten kann einer näheren Prüfung nicht standhalten. Eine Reform der Beurteilung bewirkt nicht - wie oft eingewendet wird - eine Senkung des Anforderungs- und Leistungsniveaus, sondern im Gegenteil eine Steigerung der Wirksamkeit des schulischen Lernens. Sind nämlich die Beurteilungs-

massstäbe ungeeignet, so zerstört dies die Motivation der Kinder und behindert wirksames Lernen.

In der *schulhausbezogenen Schulentwicklung* ging ein Team von Lehrpersonen von den neuen Formen der Beurteilung aus, die bei einer stärkeren Binnendifferenzierung eingeführt werden können. Die Lehrkräfteteams zweier Schulen erarbeiteten zusammen mit Elternvertreterinnen im Projektjahr 1990/91 jeweils ein *Projektabkommen*. In diesem sind die beabsichtigten *Erziehungsziele*, die entsprechenden *Methoden*, die *Lehrmittel* und die *Gestaltung des Stunden- und Arbeitsplanes* klar dargestellt. Dabei bleibt der bestehende inhaltsorientierte Lehrplan verbindlich, doch konnte das Team auch zusätzliche Ziele formulieren, etwa in der Gemeinschaftsbildung oder im musischen Bereich.

Die Abkommen der zwei beteiligten Schulen wurden vom Schulamt, dem Präsidenten des Gemeindegeschulrates, den Elternvertreterinnen und den Schulleitungen unterzeichnet. Die Projekte dauern drei Jahre und haben Anregungscharakter für andere Schulen.

Der *lernaktivierende Unterricht* an der Sekundarstufe I soll den Jugendlichen ermöglichen, in einer angenehmen Atmosphäre gerne zu lernen. Eine Grundlage dazu ist die *Suggestopädie* in einer Form, die während zehn Jahren *an die öffentliche Schule angepasst* wurde. Ein ganzer Vormittag ist verschiedensten Lernaktivitäten im Französischunterricht gewidmet. Beim „*Lernen unter Selbstkontrolle*“ nach Professor Guttmann, Universität Wien, wird nach einer Aktivierungseinheit, in der durch Skelettmuskelentspannung alle Lernenden eine erhöhte Lernbereitschaft erreichen, während fünf Minuten eine Kerninformation sehr anschaulich dargeboten und im Laufe der Lektion - unterbrochen von ganz andern Inhalten - zweimal wiederholt.

Von 1990/91 bis 1995/96 sind am Projekt „Neues Lernen“ nach je einem Vorbereitungsjahr vorerst je zwei 3. und 4., darnach je zwei 1. und 2. Klassen der Real- und Oberschule beteiligt. Für das laufende Projekt steht eine *Begleitgruppe* aus Fachpersonen zur Beratung zur Verfügung. Eine *Expertengruppe* ist für die Öffentlichkeitsarbeit, die wissenschaftliche Evaluation und akademische Beratung, die Informations- und Fortbildungsveranstaltungen und die Administration verantwortlich.

*Bibliographie:* Sondernummer von „Schule heute“: Projekt „Schülerbeurteilung und Schulentwicklung“, Projekt „Neues Lernen“

Kontakt: Schulamt, Pädagogische Arbeitsstelle, Herrengasse 2, FL-9490 Vaduz, B. Themen



21	GL	Prim	Sek I	Sek II	KL	FL	Kla	Sch	Ge	Kt
----	----	------	-------	--------	----	----	-----	-----	----	----

## 21. Kanton Glarus Wöchentlicher Praktikumstag im 8. Schuljahr

2. Klassen der Ober- und Realschulen können ganzjährig an einem Arbeitspraktikum teilnehmen, das in der Regel einen halben Tag dauert. Die Schülerinnen und Schüler sollen die Arbeitswelt und ihre Beziehung zu ihr kennenlernen. Jedes Quartal wählen sie einen Beruf aus. Er sollte nach Möglichkeit immer zu einem andern der vier folgenden Berufsfelder gehören: Gewerbe, Industrie, Dienstleistungen, Hauswirtschaft/Soziales. Die Jugendlichen führen ein Heft, in dem sie ihre Kenntnisse und Erfahrungen schriftlich und zeichnerisch darstellen. Sie sollen auch davon reden können. Dies führt zu bewusstem Erfahren in der Berufswelt.

Das Arbeitspraktikum ist ein Teil der *Erziehung zur Berufswahlreife*. Im Grenchner Modell wurde in einer Experimentierklasse der wöchentliche Arbeitstag während zwölf Jahren mit Erfolg durchgeführt, doch nicht von andern Klassen im Kanton übernommen. Ein Glarner Reallehrer, heute Schulinspektor, führte dieses Praktikum in den achtziger Jahren an seiner Klasse ein. Heute arbeitet im Kanton Glarus rund die Hälfte der Oberstufenschulen damit. Weitere Klassen übernehmen es nach und nach ebenfalls.

Damit das Praktikum sinnvoll erfahren und ausgewertet werden kann, werden als *Vorbereitung für die Erfüllung der Aufträge im Praktikum* die nötigen Fähigkeiten in der Schule erworben. Einige Beispiele sollen dies verdeutlichen. In Rollenspielen wird geübt, sich im Betrieb persönlich vorzustellen. Arbeiten im Schulgarten und in der Werkstatt werden, verdeutlicht durch Skizzen, genau beschrieben, damit die Fähigkeit zur schriftlichen und zeichnerischen Darstellung und Beschreibung im Praktikum vorhanden ist. Werkzeuge aus Garten und Werkstatt werden gezeichnet und ihre Funktion schriftlich und mündlich erklärt. Dasselbe geschieht mit dem Aufbau und der Funktion von Geräten im Haushalt, etwa mit dem Dampfkochtopf oder der Kaffeemühle. So lernen die Jugendlichen, Werkzeuge, Apparate und einfache Maschinen zu erklären.

Die Anforderungen des Schulunterrichts zu erkennen und zu formulieren, befähigt dazu, dasselbe im Betrieb zu tun. Im Gruppenunterricht die Zusammenarbeit zu lernen, ermöglicht, sich in einen Betrieb einzuordnen. Die Bewertung durch die Lehrkraft mit seinem eigenen Urteil zu vergleichen, bereitet darauf vor, die Arbeitsleistungen im Betrieb zu besprechen.

Die *Schwerpunkte der Aufträge der Schule* sind für jeden Praktikumstag anders, z.B. Konflikte und ihre Vermeidung, Stichworte für einen Arbeitsablauf im Hinblick auf ein

Flussdiagramm notieren, die Funktion eines Werkzeugs erklären und seine Handhabung anderen beibringen, körperliche, geistige und charakterliche Anforderungen eines Berufs notieren. Während des Praktikums müssen sich die Jugendlichen angewöhnen, bei Aufträgen aus dem Betrieb genau hinzuhören und bei Unklarheiten Rückfragen zu stellen.

Die *Nachbereitung jedes Praktikumstages in der Schule*, also die Verarbeitung der Arbeitserfahrungen und die Berichterstattung an die Klasse, ist eine individuelle Arbeit, für die Schülerinnen und Schüler sehr motiviert sind. Das Praktikum gibt allgemeine Einblicke in die Arbeitswelt, die zu einem spätern Zeitpunkt angesetzte Schnupperlehre solche in einen bevorzugten Beruf. Der Chef eines grossen Dienstleistungsbetriebes bedauert, dass solche Praktika an der Sekundarschule fehlen.

*Bibliographie:* „Werktätige Jugend“, Erziehung zur Berufswahlreife, März 1988

Kontakt: Erziehungsdirektion, 8750 Glarus, Martin Staub, Schulinspektor

22	GR	Prim	Sek I	Sek II	KL	FL	Kla	Sch	Ge	Kt
----	----	------	-------	--------	----	----	-----	-----	----	----

## 22. Frauenschule Chur Sprachmodell und Projektmethode

Die drei Kindergärtnerinnenseminare für deutsch-, romanisch- und italienisch-sprechende Schülerinnen bilden drei der acht Abteilungen dieser Schule der Sekundarstufe II. Im dreisprachigen Kanton sprechen die künftigen Kindergärtnerinnen ihre Muttersprache. Doch im täglichen Kontakt mit ihren Kameradinnen sollen sie die beiden andern Kantonssprachen verstehen. In einem vernetzten und praxisbezogenen Unterricht fördert die Projektmethode Selbständigkeit, Verantwortungsbewusstsein und Teamfähigkeit.

Die Bündner Frauenschule wurde 1895 von der Gemeinnützigen Gesellschaft, also von einer privaten *Trägerschaft*, gegründet und 1968 vom Kanton übernommen.

Nach dem 1988 erlassenen ausführlichen *Lehrplan* der drei Kindergärtnerinnenseminare gehören die beiden andern Kantonssprachen in Ergänzung zur Muttersprache zum Pflichtpensum. Absprachen und Zusammenarbeit mit andern Lehrkräften sowie didaktische und methodische Elemente sind im Lehrplan ausdrücklich erwähnt.

Dabei wird häufig auf die *Projektmethode* hingewiesen. Jeder Freitag ist als *Blocktag* für kleine bis mittlere Projekte reserviert. Dies ermöglicht auch *klassenübergreifendes Teamteaching* oder *Zusammenarbeit zwischen verschiedensprachigen Klassen* mit gegenseitiger Hilfe beim Spracherwerb.

*Projektwochen* sind Zeitgefässe für grosse Projekte, zum Beispiel: Als dreisprachige Gruppe erleben die Schülerinnen und Schüler der 1. Seminarklassen im italienischen Val Malenco die Situation in einem anderssprachigen Gebiet. Um die Verhältnisse in alpinen Regionen kennenzulernen, werden Kindergärten und das Leben in kleinen Prättigauer Dörfern zu zweit erkundet und beschrieben. Auch das Kennenlernen verschiedenster Aspekte von Chur oder der Entstehung der Berichterstattung in Presse und Radio sind Themen der Projektarbeit. Sogar eine Pressekonferenz wurde vorbereitet und durchgeführt. Themen wie Hecken, Bergwald oder Wasser geben Gelegenheit zur vertieften Auseinandersetzung mit der Natur. Die Entwicklung des Kindes von der Geburt bis zum Kindergartenentrtritt, Sagen und Märchen oder Bilderbücher haben Bezug zur künftigen Berufsausübung. In einem gruppensdynamischen Prozess können auch Spannungen behoben werden.

Bei der Themenwahl und der Ausgestaltung der Projektwochen haben die Schülerinnen ein *Mitspracherecht*. In den drei *Projekttagen* vor den Sportferien im Februar können sie auch selbst Kurse anbieten. Öffentliche Theateraufführungen sind die Krönung von Grossprojekten mit Einbezug von viel Freizeit während eines Jahres.

Der Hinweis auf die *Diplomarbeit 1994 in Zeichnen und Werken* soll einen Einblick in die hohen Anforderungen der Projektmethode geben. Die Arbeit musste zum Erzählen im Kindergarten geeignet sein, nach einer von der Diplomandin oder dem Diplomanden ausgewählten Geschichte. Mit einem kleinen Materialkredit waren ein Ort, eine Umgebung oder ein Requisit so zu gestalten, dass die Arbeit in ein handliches Format verpackt und in einem öffentlichen Verkehrsmittel transportiert werden konnte. Eine Dokumentation in Wort und Bild sollte den Arbeitsgang und die Arbeit selbst darstellen.

Die Projektmethode stellt an Lernende und Lehrende hohe Ansprüche. *Unter den Lehrkräften ist darum eine gute Zusammenarbeit erforderlich*, und während der gesamten Seminarzeit müssen die nötigen *Arbeitstechniken und Sozialkompetenzen* der Auszubildenden *systematisch gefördert* werden.

Kontakt: V. Fankhauser, Schulleiterin, Bündner Frauenschule, Scalärastrasse 17,  
7000 Chur

23	SG	Prim	Sek I	Sek II	KL	FL	Kla	Sch	Ge	Kt
----	----	------	-------	--------	----	----	-----	-----	----	----

### 23. Berufsschule St. Gallen Versuch mit fächerübergreifendem Unterricht

In den achtziger Jahren wurden Mängel im allgemeinbildenden Unterricht der Berufsschulen kritisiert. Insbesondere der strikte nach Fächern getrennte Unterricht und die zu grosse Zahl inhaltlicher Ziele konnten nicht befriedigen. An der Berufsschule St. Gallen begannen nach einem Vorbereitungsjahr zwölf Lehrkräfte mit 25 Klassen ab Schuljahr 1988/89 einen Versuch mit fächerübergreifendem Unterricht. Die relativ engen Rahmenbedingungen der Ämter wurden im Laufe des Versuchs gelockert. So konnten die Versuchslehrkräfte die Lehrabschlussprüfungen selbst vorbereiten und durchführen. Der Versuch führte zu positiven Ergebnissen.

Der *fächerübergreifende Unterricht*, der zurzeit auch an Berufsschulen in den Kantonen Bern und Zürich erprobt wird, geht von folgenden *Überlegungen und Zielen* aus: die Jugendlichen sollen sich in der heutigen schnellebigen Welt zurechtfinden können. Nur Fachwissen aufzunehmen und zu reproduzieren, hilft dabei wenig. Die Umwelt im weitesten Sinne mit den Teilbereichen Natur, Gesellschaft, Technik und Kultur kann nur in Zusammenhängen beurteilt werden. Die jungen Leute sollen Fertigkeiten und Fähigkeiten erwerben, die helfen, eine Situation zu beurteilen, sich zu entscheiden, Ziele anzustreben, das Leben sinnvoll zu gestalten, verantwortungsbewusst zu leben und in einer Gruppe Lösungen auszuhandeln, die für alle annehmbar sind.

Die *Mängel des ausschliesslich gefächerten Unterrichts* sind offensichtlich. Die inhaltlich überladenen Programme, die wegen der knappen Zeit im Frontalunterricht dargeboten werden müssen und deshalb keine Gelegenheit zu Eigenaktivitäten der Schülerinnen und Schüler geben und diese oft überfordern, verleiten zu Passivität und zum Überdruß an der Schule. Es erstaunt nicht, dass junge Menschen so nicht zu lebenslangem Lernen motiviert werden können.

Beim *fächerübergreifenden aktiven Lernen* sind einige *Vorteile* feststellbar. Lehrtöchter und Lehrlinge äussern sich zur Neuerung sehr positiv. Die Lehrkräfte schätzen die Herausforderung und beleben den Unterricht durch neue Impulse und Ideen. Ihre Zusammenarbeit weitet sich aus und hat vermehrt Grundprobleme der Bildung und Erziehung im Mittelpunkt. Die Leistungsbewertung im Unterricht und an Prüfungen brachte neue Einsichten und Prüfungsverfahren. Auch die Beurteilung des Mündlichen sowie der Team- und Partnerarbeiten brachte neue Impulse. Beispielsweise ist für die nächste Prüfung eine grössere schriftliche Arbeit, ein „Gesellenstück“, vorgesehen. Dass neu die Arbeiten der eigenen Schülerinnen und Schüler korrigiert werden konnten, brachte den Lehrkräften direkte Rückmeldungen über die Wirksamkeit ihres Unterrichts. Die Ergebnisse der Lehrabschlussprüfungen waren erfreulich.

Es zeigte sich aber auch, *dass nicht nur projektartig unterrichtet werden kann*. Gewisse Fertigkeiten und Kenntnisse müssen in einem Lehrgang gelernt werden.

Im *berufskundlichen Unterricht*, der nicht in den Versuch einbezogen ist, wurden im Pflicht- und Freifachunterricht sowie in der Freizeit durch Zusammenarbeit verschiedener angehender Berufsleute die Informatik- und Robotikkenntnisse in die Praxis umgesetzt, um vollautomatische Fertigungen und Montagen durchzuführen. Die Projekte sind in umfangreichen schriftlichen Dokumentationen, teils auch durch Videos dargestellt.

Das Institut für Wirtschaftspädagogik an der Hochschule St. Gallen begleitet und berät den Versuch wissenschaftlich. Er wurde bis 1996 verlängert.

Kontakt: Gewerblich industrielle Berufsschule, Demutstrasse 115, 9112 St. Gallen, Prof. Dr. J. Weiss, Direktor

24	SH	Prim	Sek I	Sek II	KL	FL	Kla	Sch	Ge	Kt
----	----	------	-------	--------	----	----	-----	-----	----	----

#### 24. Schulhaus Steingut Integrierter Stütz- und Förderunterricht sowie Werkstattunterricht

An den 4. bis 6. Klassen im Schulhaus Steingut der Stadt Schaffhausen, dessen Schülerpopulation einen hohen Anteil von Kindern aus sozial benachteiligten Schichten und von Kindern verschiedenster Kulturen aufweist, nahmen die Schulschwierigkeiten markant zu. Dies bewog die Lehrerschaft, ab Herbst 1991 die Situation zu analysieren und anschliessend ein Massnahmenpaket vorzuschlagen. Im April 1992 wurde ein dreijähriger Versuch bewilligt. Eine Primarlehrerin mit einem halben Pensum stand den fünf Klassenlehrkräften für Teamteaching zur Verfügung. Aufgrund der Erfahrungen wurde für das zweite Versuchsjahr ein neues Konzept ausgearbeitet. Zusätzlich zur Teamteaching-Lehrkraft wurde eine Heilpädagogin mit einem Zwei-Drittel-Pensum bewilligt. Einweisungen in Sonderklassen sollten nach Möglichkeit vermieden werden.

Die *Leitideen und Ziele des Versuchs* enthalten u.a. die folgenden wichtigen Grundsätze: Die Kinder werden dort abgeholt, wo sie stehen. Die individuellen intellektuellen Möglichkeiten der Kinder werden ebenso berücksichtigt wie die Gemeinschaftsbildung. Zentral sind die Vermittlung wichtiger Fähigkeiten und Lerntechniken, aber auch der Aufbau des Selbstwertgefühls und einer stabilen Lernmotivation. Ziel ist, soviel Integration wie möglich zu erreichen. Der Prävention soll künftig mehr Beachtung zuteil werden. Der Versuch soll daher auf die 1. bis 3. Klassen ausgedehnt werden.

Eine *intensive Zusammenarbeit ist Voraussetzung* der Versuchs. Konflikte, auch solche unter Lehrkräften, müssen zum Wohle aller bereinigt werden. Wenn Kinder mit unterschiedlichsten Voraussetzungen und Möglichkeiten gemeinsam lernen sollen, reichen die Ressourcen einer Lehrperson nicht mehr aus. Eine Vernetzung der Regel- und Sonderpädagogik bringt die nötigen, qualitativ und quantitativ verbesserten Kapazitäten.

Aus den *Pflichtenheften des Konzepts* seien einige wichtige Aufgaben genannt:

- Die *Heilpädagogin* übernimmt als Stütz- und Förderlehrerin die heilpädagogischen Fördermassnahmen für die in die Regelklassen integrierten Schülerinnen und Schüler. Sie stellt für diese Kinder einen Förderplan auf und hält ihre Entwicklung schriftlich fest. Sie führt Tests durch. Mit den Lehrkräften und der Schulpsychologin arbeitet sie zusammen; bei Bedarf nimmt sie an Elterngesprächen teil.
- Die *Lehrerin für das Teamteaching* unterrichtet eine Gruppe aus den Klassen, wenn erforderlich auch örtlich getrennt, nach Plan und nach Absprache mit den Klassenlehrkräften. Vor- und Nacharbeit führen beide beteiligten Lehrpersonen gemeinsam aus.
- Der *Sonderschulinspektor* unterstützt den Versuch hinsichtlich heilpädagogischer Aspekte, informiert über andere Schulversuche, ist Kontaktperson zum Erziehungsdepartement und zu heilpädagogischen Institutionen und achtet auf die Belastung der Teammitglieder.
- Die *Schulpsychologin* führt Untersuchungen durch, beachtet die psychologischen Aspekte des Versuchs, berät die Eltern und arbeitet mit der Heilpädagogin und der Lehrerin für Teamteaching zusammen.
- Ein Klassenlehrer ist *Koordinator* und somit Ansprechpartner für alle am Versuch beteiligten und alle externen Personen. Er leitet die Teamsitzungen. In Absprache mit dem Team plant er die Fortbildung und verfasst Eingaben an die Behörden.

Ein gut geplanter und auf die Bedürfnisse der Lernenden abgestimmter *Werkstattunterricht* ermöglicht das individuelle Lernen. Die Kinder arbeiten und lernen so motiviert und effizient.

Kontakt: Heini Sauter, Sonderschulinspektor, Postfach 494, 8201 Schaffhausen

25	TG	Prim	Sek I	Sek II	KL	FL	Kla	Sch	Ge	Kt
----	----	------	-------	--------	----	----	-----	-----	----	----

## 25. Kanton Thurgau Schulentwicklungsprojekte für Kinder mit Schulschwierigkeiten

In einem weitmaschigen kantonalen Rahmen können die Schulgemeinden auf ihren Antrag ein Modell für die Förderung von Kindern mit Schulschwierigkeiten erarbeiten. Dabei bilden Behörde, Inspektorat, Fachpersonen und Lehrkräfte ein Team. Die Schule gewinnt als Handlungseinheit bei der Problemanalyse, der Zielbestimmung und der praxisbezogenen Entwicklung von massgeschneiderten Lösungen eine profilierte Identität. Der Kanton fördert die Projekte durch Beiträge. Die Integration von Schülerinnen und Schülern mit Schulschwierigkeiten in Regelklassen und ihre individuelle Förderung wird ganzheitlich angegangen.

Der Kanton Thurgau zählt 168 meist kleine Schulgemeinden in ländlichen Gebieten. Ein lückenloses Netz von Sonderklassen und ihre Differenzierung nach Typen existiert daher nicht. Zu diesen strukturellen Bedingungen kommen die immer wieder geäußerten Bedenken, ob die Förderung in Sonderklassen sinnvoll sei und ob so allen Kindern mit Schulschwierigkeiten geholfen werden könne. Eine Kommission, die „Leitideen für die Sonderklassen“ hätte formulieren sollen, wurde deshalb mit einem erweiterten Auftrag in eine „Kommission für den Umgang mit Schulschwierigkeiten“ umgewandelt.

Die folgende exemplarische Darstellung wichtiger Merkmale dieser „Schulentwicklung von der Basis her“ stützt sich vorwiegend auf den Bericht über das einjährige Vorprojekt an der Oberstufe Affeltrangen, die das Gebiet von elf Primarschulgemeinden umfasst. Nach Abschluss der Vorarbeiten wurde dort eine schulische Heilpädagogin mit einem Pensum von anfänglich 50%, später 60% eingesetzt. In Zusammenarbeit sowohl mit dem schulinternen als auch dem -externen Team begann sie im Herbst 1990 mit der ambulanten heilpädagogischen Unterstützung an der Realschule.

Der *gemeinsame Reflexionsprozess über den Projektverlauf und über zusätzliche neue Aspekte* zwischen dem Projektbegleiter und den Teammitgliedern förderte überwiegend günstige Ergebnisse zu Tage. So erfolgt beispielsweise die *Einweisung in die heilpädagogische Unterstützung*, welche parallel zum Klassenunterricht und meist im gleichen Fach stattfindet, rasch und unbürokratisch. Der Entscheid wird nach Gesprächen zwischen Heilpädagogin und Lehrkraft, oft auch aufgrund von Beobachtungen der Heilpädagogin im Klassenunterricht getroffen. Treten Problemen auf, wird der Jugendpsychologe beigezogen. Schülerinnen und Schüler, die diese Unterstützung - zum Teil bis zu sechs Lektionen wöchentlich - erhalten, sind vollständig in der Regelklasse integriert. Durch Erfolgserlebnisse gewinnen sie Selbstvertrauen, beim Lernen scheinen sie sich wohl zu fühlen, was wiederum zum Abbau ihrer Lerndefizite beiträgt. Darum müssen sie sich nicht mehr rüpelhaft benehmen, um wie früher Misserfolge zu kompensieren.

Die *Lehrkräfte überwinden durch die Teamarbeit ihre „Einsamkeit im Schulzimmer“*. Probleme werden erkannt und nicht mehr verdrängt. Die Verantwortung lastet nicht mehr auf den einzelnen, sondern es werden gemeinsam Lösungen gesucht, wobei von der Fachkompetenz der Heilpädagogin profitiert wird. Bei den *Eltern* sind *weniger Ängste und Vorbehalte* vorhanden als bei einer Einweisung in Sonderklassen.

Ähnliche *Schulentwicklungsprozesse mit lokalem Spielraum* werden auch an andern Primar- und Oberstufenschulen angestrebt.

Kontakt: Departement für Erziehung und Kultur, Regierungsgebäude, 8500 Frauenfeld, Hans Böhlen

26	ZH	Prim	Sek I	Sek II	KL	FL	Kla	Sch	Ge	Kt
----	----	------	-------	--------	----	----	-----	-----	----	----

## 26. Kanton Zürich Neuer Lehrplan fördert Schulentwicklung

Eingaben der Lehrerschaft und parlamentarische Vorstösse hatten eine Gesamtrevision der Lehrpläne angeregt. Eine kleine Arbeitsgruppe entwarf Grundlagen für eine Revision, welche in einer Vernehmlassung beinahe ausnahmslos Zustimmung fanden. Ab 1987 arbeiteten fünf Gruppen von Lehrpersonen der Volksschule und der Ausbildungsstätten im Kontakt mit Experten und Stufenorganisationen die Detaillehrpläne aus.

Für die Einführung des 1991 durch den Erziehungsrat erlassenen Lehrplans wurde der Kanton in zwei Regionen aufgeteilt. Der neue Lehrplan wird sukzessive von den 1. und 4. Primarschulklassen und den 1. Oberstufenklassen an eingeführt. Moderne obligatorische und freiwillige Fortbildungsformen geben den Lehrpersonen Anregungen für die Umsetzung des Lehrplans im Unterricht.

Im *Leitbild* werden die übergeordneten Ziele in *zehn Grundhaltungen* umrissen: Interesse an Erkenntnis und Orientierungsvermögen, Verantwortungswille, Leistungsbereitschaft, Dialogfähigkeit und Solidarität, Traditionsbewusstsein, Umweltbewusstsein, Gestaltungsvermögen, Urteils- und Kritikfähigkeit, Offenheit, Mut.

Der Lehrplan ist *zielorientiert*. Die *Richtziele* beschreiben erwünschte *Handlungsdispositionen* und angestrebte Lernerfahrungen. Es sind Idealvorstellungen, welche die Richtung weisen, nach der sich der gesamte Unterricht orientieren soll. Die *Grobziele* sollen in etwa drei Vierteln der effektiven Unterrichtszeit erreicht werden können. Es sind *Stufenziele*. Nur in der Mathematik gibt es für alle Klassen und an der Sekundarstufe I je nach Ober-, Real- und Sekundarschule unterschiedliche *Jahresziele*. Letzteres gilt auch für Schreiben und Sprachbetrachtung im Französischunterricht. *Ziel/Inhalts-Einheiten* sind immer in zwei Spalten dargestellt.



Als *Ziel* wird beschrieben, was die Schülerinnen und Schüler tun, wie sie handeln, welche Aktivitäten den Lernprozess charakterisieren, welches Verhalten angestrebt wird.

*Inhalte* sind mögliche Themen, geeignete Situationen, Techniken, Mittel und Medien oder angestrebte Produkte. Im Kasten am Kopf der meisten Seiten werden zentrale Anliegen hervorgehoben. Es gibt verbindliche und unverbindliche Ziele und Inhalte.

Die *Lektionentafeln* gliedern sich in die *fünf Unterrichtsbereiche*: Mensch und Umwelt, Sprache, Gestaltung und Musik, Mathematik, Sport. Für die *Unterrichtsgegenstände*, also die feinere Unterteilung beispielsweise in Lebenskunde oder Realien, sind die *Lektionen pro Jahr* bei theoretisch 40 Schulwochen angegeben. Den Lehrpersonen ist es freigestellt, die einzelnen Lektionen nach einem wöchentlich regelmässigen Turnus zu erteilen, einzelne Fächer abwechslungsweise nach Blöcken zu gruppieren oder Unterrichtsprojekte durchzuführen.

Der Lehrplan *ermöglicht alle neuen Unterrichtsorganisationsformen*. Elementare und ganzheitliche Bildung, Förderung von Lerntechniken, Erziehung durch Unterricht, Beurteilung von Schülerinnen und Schülern und Wahl der Methode sind wichtige Teile der *didaktischen Grundsätze*.

Kontakt: Erziehungsdirektion, Abteilung Volksschule, Postfach, 8090 Zürich, Regine Fretz

27	ZH	Prim	Sek I	Sek II	KL	FL	Kla	Sch	Ge	Kt
----	----	------	-------	--------	----	----	-----	-----	----	----

## 27. Kanton Zürich Gegliederte Sekundarschule statt dreigeteilte Oberstufe

Die aufgrund der Teilrevision des Volksschulgesetzes von 1959 eingeführte dreigliedrige Oberstufe mit Sekundar-, Real- und Oberschule erreicht die einst vorgesehenen prozentualen Anteile bei der Verteilung der Jugendlichen auf die drei Züge seit Jahren nicht mehr.

Immer mehr Schülerinnen und Schüler treten ins Langzeitgymnasium und in die Sekundarschule ein, während die Oberschule vielerorts gar nicht mehr geführt werden kann und in einzelnen Gemeinden wegen zu geringer Bestände sogar die Realschule gefährdet ist.

Auch die Ansprüche der Berufswelt an die Schulabgängerinnen und -abgänger haben sich in den letzten Jahrzehnten stark verändert. Um den Mängeln der kaum durchlässigen Oberstufe abzuwehren, wurden bereits 1977 die abteilungsübergreifenden Versuche an der Oberstufe (AVO) eingeführt. Die hier entwickelte neue Schulform, welche viel durchlässiger ist und eine individuellere Förderung begünstigt, soll nun als Gegliederte Sekundarschule generell eingeführt werden. Dazu ist 1996 oder 1997 ein Volksentscheid nötig.

Zwei Stammklassen, G für *grundlegende*, E für *erweiterte Anforderungen*, und in den Fächern *Mathematik und Französisch drei Niveaus*, g (grundlegend), m (mittel) und e (erweitert), bilden die *Struktur der Gegliederten Sekundarschule*.

In einem *gesprächsorientierten Übertrittsverfahren* werden Fähigkeiten und Leistungen der Schüler und Schülerinnen im Sinne einer „Gesamtbeurteilung“ gewertet. Dabei sind u.a. einbezogen: Auffassungsvermögen, Selbständigkeit, Arbeits- und Sozialverhalten. *Lehrpersonen* der Primar- und Sekundarschule, Mitglieder der *Schulbehörden*, *Eltern* sowie *Schülerinnen und Schüler* beteiligen sich am Gespräch.

Aufgrund dieser schriftlich festgehaltenen Gespräche gibt die Lehrperson der Primarschule eine *Empfehlung* für den Eintritt in die *Stammklasse* G oder E und die Zuweisung in eines der drei Mathematikniveaus. Die Einteilung für die Französischniveaus wird anlässlich des ersten Umstufungstermins vorgenommen. Bei *Einsprachen von Eltern*, die mit dem Zuteilungsantrag nicht einverstanden sind, klärt die Sekundarschulpflege die Kenntnisse und Fähigkeiten des Kindes ab. *Umstufungen* werden bis spätestens Ende November bzw. Mitte April und auf Schuljahresende vorgenommen. *Auf Antrag* der *Lehrperson* oder der *Eltern* wird eine Umstufung geprüft. Die Kriterien sind gleich wie beim Übertritt. Nach *Aufstufungen* in ein anspruchsvolleres Niveau werden *Förderstunden* angeboten. Die Einstufungskonferenz oder der Umstufungskonvent stellen die Anträge, über welche die Sekundarschulpflege definitiv entscheidet. Beim *Übertritt in Mittelschulen aus den Stammklassen E* werden die Erfahrungsnoten mit jenen der Prüfung verrechnet. Beim *Übertritt aus der Stammklasse G* entscheidet allein das Prüfungsergebnis.

Die Gegliederte Sekundarschule ist eine *humane Leistungsschule*. Die Lernenden sollen eine Beurteilung erleben, die sie in ihren Fähigkeiten stärken, die Freude an der Leistung wecken und die Selbstbeurteilung fördern soll. Bei den abteilungsübergreifenden Versuchen ersetzen *Beobachtungsbogen* das Zeugnis, welches erst ab Mitte der 2. Klasse ausgestellt wird. Sie sind Grundlage für Gespräche zwischen Lehrpersonen, Schülerinnen und Schülern sowie Eltern.

*Teamarbeit* unter den Lehrkräften ist als Folge der gemeinsam getragenen Verantwortung unumgänglich. Obwohl die Lehrkräfte zeitlich stärker beansprucht sind, entlastet die Arbeit im Team die einzelne Lehrperson auf die Dauer.

Um *örtliche Gegebenheiten und besondere Lernbedürfnisse* zu berücksichtigen, kann der Erziehungsrat den Gemeinden Abweichungen vom Konzept bewilligen.

Kontakt: Erziehungsdirektion, Volksschule, Postfach, 8090 Zürich, A. Jaggi

## Nordwestschweiz (NW EDK)

28	AG	Prim	Sek I	Sek II	KL	FL	Kla	Sch	Ge	Kt
----	----	------	-------	--------	----	----	-----	-----	----	----

### 28. Bezirksschule Oftringen Erweiterte Lernformen im Fachlehrersystem

Trotz Fachlehrersystem und starrer Stundentafel arbeitet ein Lehrkräfteteam der Bezirksschule Oftringen zeitweise mit Erweiterten Lernformen (ELF), insbesondere mit Projektunterricht, Wochenplan und Werkstattunterricht.

Auf Anregung des argauischen Erziehungsdepartementes bildeten einige Lehrkräfte im Sommer 1989 ein Team, welches nach Absolvierung mehrerer Weiterbildungskurse im Schuljahr 1991/92 einen Schulversuch mit *fächerübergreifendem Projektunterricht* als Schwerpunkt begann.

Zu diesem Zweck wurden an zwei Nachmittagen je zwei Lektionen in der Stundentafel reserviert. Ein Beispiel einer solchen interdisziplinären Arbeit ist das Projekt „Brücken“, welches mehrmals erfolgreich durchgeführt wurde. Schülerinnen und Schüler entwarfen, konstruierten und beschrieben gruppenweise eine Brücke aus Papier und Leim, die einer möglichst grossen Belastung standhalten sollte. Höhepunkt war jeweils die Belastungsprobe. Sie fand in Anwesenheit aller Beteiligten statt und endete mit der bewertenden Kommentierung aller involvierten Lehrer und Lehrerinnen (Handarbeits-, Zeichen-, Mathematik-, Physik- und Deutschlehrkräfte). Der sprachlichen Darstellung wurde dabei besondere Beachtung geschenkt.

Im folgenden Schuljahr wurde der Schwerpunkt auf den *Wochenplan* gelegt, und im Schuljahr 1993/94 stand *Werkstattunterricht* im Zentrum.

Weitere wichtige Zielsetzungen sind *ganzheitliche Beurteilungsformen*, die den ganzen Menschen erfassen, die *Fähigkeit zur Selbstbeurteilung* der Schüler und Schülerinnen fördern und das *Selbstwertgefühl aufbauen* sollen. Auf die *Gemeinschaftsbildung* in der Schule und auf *lebensnahe Unterrichtsinhalte* - in Zusammenarbeit mit den Auszubildenden - wird ebenfalls grosser Wert gelegt.

Haupthindernis, den Anteil an ELF-Stunden zu vergrössern, bilden die Abschlussprüfungen - der „geheime Lehrplan“ -, welche in den Hauptfächern und zwei weiteren Fächern die Bewältigung eines grossen Stoffprogrammes voraussetzen. Es wird deshalb diskutiert, die Abschlussprüfungen zwar beizubehalten - im Schulhaus wäre dies auch projektartig möglich -, aber vom Übertrittsverfahren abzukoppeln.

Ein weiteres Hindernis bilden die Lehrmittel, die grösstenteils nicht auf erweiterte Lernformen ausgerichtet sind und entsprechend umgearbeitet werden müssen. Dies geschieht zurzeit aufgrund einer Eigeninitiative der entsprechenden Lehrkraft mit dem Mathematiklehrmittel, ein Vorgehen, welches rasch zur Überbelastung führt.

Trotz der Schwierigkeiten ist das Team Oftringen von den erweiterten Lernformen überzeugt. Beispielsweise können jetzt auch Kurzabsenzen von Fachlehrern ohne Stellvertretung bewältigt werden, weil die Schülerinnen und Schüler gelernt haben, selbständig zu arbeiten.

Kontakt: J. Schäfer, Bezirksschule, Grubenweg, 4665 Oftringen

29	AG	Prim	Sek I	Sek II	KL	FL	Kla	Sch	Ge	Kt
----	----	------	-------	--------	----	----	-----	-----	----	----

## 29. Sekundarschule Frick Wochenplan und Epochenunterricht

Erweiterte Lernformen wie Quartals- und Wochenplan, fächer-, stufen- und jahrgangsübergreifender Epochenunterricht ergänzen und bereichern den herkömmlichen Unterricht. Neue Beurteilungsformen und ein Schülerrat sind weitere Schwerpunkte dieses ELF-Schulversuches.

Auf Anfrage des argauischen Erziehungsdepartementes - im Zusammenhang mit der Einführung des neuen Lehrplanes - entschlossen sich 1989 fünf der neun Lehrkräfte der Sekundarschule Frick, mit erweiterten Lernformen zu arbeiten. Nach Absolvierung einer *projektbezogenen Fortbildung* starteten sie mit dem Schulversuch (SV) im Schuljahr 1991/92.

Jeder Schultag beginnt mit einer *Einstimmung* (Entspannung, Vorlesen, Musik, Zeichnen u.a.). Der *Morgen gliedert sich* anschliessend in der Regel in *zwei Teile*: bis um 10 Uhr wird *konventionell* unterrichtet, danach arbeiten die Schülerinnen und Schüler nach *Wochenplänen*, die von jeder Lehrkraft individuell erstellt werden, und führen dazu *Arbeitsprotokolle*. An den *Nachmittagen* sind *alle Unterrichtsformen* möglich, z.B. *Projekte, Freiarbeit*, aber auch konventionelle.

Der Anteil der Stunden am Wochenplan steigt von anfänglich fünf auf zwölf Stunden pro Woche. Ziele der Wochenplanarbeit werden anlässlich von *Gesprächen* zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern gemeinsam festgelegt. Am Ende einer Wochenplanperiode werden wiederum individuell *Feedback-Gespräche* geführt. Da an der Unterstufe, nicht aber auf der Oberstufe der Primarschule erweiterte Lernformen praktiziert werden, müssen diese an der Sekundarschule wieder schrittweise eingeführt werden.

Beim *fächer-, stufen- und jahrgangsübergreifenden Epochenunterricht*, welchen *Sekundar- und Realschule gemeinsam* praktizieren, *arbeitet die Klassenlehrkraft* mit den Lehrpersonen für Handarbeiten, Hauswirtschaft und Musik zusammen. Die wöchentliche Dotation von sechs Stunden erwies sich rasch als zu grosse Belastung für die Lehrenden. Dies und stundenplantechnische sowie räumliche Schwierigkeiten führten dazu, dass diese Unterrichtsform auf *zwei Wochenstunden* beschränkt wurde, entweder am Mittwochmorgen oder am Montagnachmittag, verteilt auf drei Epochen pro Jahr. Dabei zeigte sich auch bei dieser Unterrichtsform ein frappanter Unterschied in Sachen Effizienz und Aufnahmefähigkeit der Kinder zwischen Vormittags- und Nachmittags-ektionen.

Der Epochenunterricht wird mit kleineren Schülergruppen und zusätzlichen Lehrkräften durchgeführt. Daraus resultiert auch dessen Hauptproblem, die Finanzierung. Als Gewinn dieser Unterrichtsform wird eine starke Verbesserung des sozialen Gleichgewichts im Schulhaus genannt. Die neuen Unterrichtsformen haben die *Rolle der Lehrerinnen und Lehrer neu definiert*: es wird *im Dialog geführt*. Für ihren Mehraufwand werden die Lehrkräfte um zwei Wochenstunden entlastet. Gleichzeitig werden sie aber zur *wöchentlichen Teamsitzung verpflichtet*.

Am Ende des 1. Semesters ersetzt ein *Wortbericht*, der auch als Grundlage für die Weiterplanung der Quartalspläne dient, das Notenzeugnis. Ein solches wird am Ende des Schuljahres abgegeben.

Probleme, die das Schulhaus betreffen, werden in einem gut funktionierenden *Schülerrat* besprochen. Dieser tagt achtmal pro Jahr und wird von zwei Lehrkräften begleitet, nicht aber geleitet. Alle Klassen sind durch zwei Schüler oder Schülerinnen vertreten.

*Bibliographie*: „Schule - nur keine Panik“, Eigenverlag, C. und M. Koch, Trottgasse 4, 5264 Gipf-Oberfrick

Kontakt: C. und M. Koch, Trottgasse 4, 5264 Gipf-Oberfrick

30	BE	Prim	Sek I	Sek II	KL	FL	Kla	Sch	Ge	Kt
----	----	------	-------	--------	----	----	-----	-----	----	----

### 30. Bern-West Eine integrierte Gesamtschule

Der Schulversuch Bern-West umfasst das 5. bis 9. Schuljahr. Das 5. und 6. sind als Orientierungsstufe, das 7. bis 9. als integrierte Oberstufe konzipiert. Nebst der Strukturänderung sind individualisierender und gemeinschaftsbildender Unterricht, notenfreie und lernzielorientierte Schülerbeurteilung, Einbezug der Kleinklassen und die institutionalisierte Elternmitarbeit weitere Zielsetzungen.

Bern-West ist bis jetzt der grösste (1993: 21 Klassen) und einzige Schulversuch im Kanton Bern, der (1988) auf politischem Weg (Motion) zustande kam. Er war am Anfang, nicht zuletzt wegen seiner weitreichenden Zielsetzungen, umstritten. Mittlerweile ist sein Ruf gut. Der Schulversuch ist für die Lehrkräfte mehr oder weniger freiwillig; wer nicht am Versuch mitmachen wollte, musste allerdings die Schule wechseln. Ob jemand Primarlehrer oder Sekundarlehrerin ist, spielt für den Schulversuch keine Rolle.

Auf der *Orientierungsstufe*, welche der Entscheidungsfindung hinsichtlich des weiteren Bildungsweges dient, wird grundsätzlich nach dem Sekundarlehrplan unterrichtet, wobei bei Bedarf der Primarlehrplan beigezogen wird. *Auf der Oberstufe* setzt nebst der inneren Differenzierung eine äussere ein, indem die Kinder in den Fächern Französisch und Mathematik, teilweise auch im Deutsch den Niveaus A (Grundanforderungen) oder B (höhere Anforderungen) zugeteilt, aber weiterhin im selben Klassenzimmer unterrichtet werden. Die Einstufung erfolgt für jedes der drei Fächer einzeln. Wechsel im Niveau sind auf das neue Semester hin möglich. Stützkurse sollen helfen, den Anschluss an das Leistungsniveau zu behalten, Förderkurse fehlenden Stoff und Lücken aufzuarbeiten. Auf der Oberstufe, teilweise auch auf der Orientierungsstufe, besteht ein breites Angebot von Wahlfächern, zusätzlich werden viermal pro Woche Betreuungsstunden angeboten. Für das 8. und 9. Schuljahr ist ein Niveau C vorgesehen, welches der Vorbereitung für den Übertritt in weiterführende Schulen dient.

Folgende *binnendifferenzierende Unterrichtsformen* werden praktiziert, mit dem Ziel, die selbständige und gemeinschaftsbildende Auseinandersetzung mit den Lerninhalten zu fördern: Wochenplan, Projektunterricht, Teamteaching, *Freiwahlarbeit*, aber auch *Unterrichtssequenzen mit Frontalunterricht mit der ganzen Klasse* u.a. Die Kinder werden ohne Noten, mittels *Beobachtungsbogen* (Bericht) und *lernzielorientierter Leistungsbeurteilung im Zeugnis* differenziert beurteilt (inkl. Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten). Der Beobachtungsbogen bietet die Grundlage für Lehrkraft-Eltern-Gespräche. Im Verlauf des 6. Schuljahres wird aufgrund einer Selbsteinschätzung des Kindes, des Vorschlags der Lehrkraft und der Wunschzuteilung der Eltern ein gemeinsamer Entscheid für die Niveauezuteilung des Kindes für das 7. Schuljahr gefällt. Bei

der definitiven Zuteilung haben die *Eltern das Entscheidungsrecht*.

Eine weitere Zielsetzung des Schulversuchs ist eine bessere *Durchlässigkeit* zwischen *Kleinklassen A* und *Schulversuchsregelklassen*. Die Kinder sollen wenn möglich in die Stammklasse zurückgeführt werden, wobei ein schulischer Heilpädagoge die Kinder begleitet. Kinder der *Kleinklassen B* (besondere Probleme) sind in den Schulversuchsklassen integriert und werden ebenfalls zusätzlich betreut. Letztlich ist die *institutionalisierte Elternmitwirkung* für den Schulversuch von Bedeutung. Im Elternrat werden zentrale Themen und Probleme diskutiert und an die entsprechenden Instanzen weitergeleitet.

Der anspruchsvolle Schulversuch machte es unumgänglich, eine *schulversuchsspezifische Lehrerfortbildung* zu organisieren, wobei sich diese intensiv mit Themen der individualisierenden Unterrichtsgestaltung, der Schülerbeurteilung, aber auch der Zusammenarbeit aller Beteiligten auseinandersetzt. *Supervision* und *Praxisberatung und -begleitung* spielen ebenfalls eine zunehmend wichtige Rolle.

Zusätzliche Konferenzen und Arbeitsgruppen, welche Lösungen für verschiedenste Probleme entwickeln, belasten die Lehrkräfte - trotz Entlastungen - zusätzlich. Das grösste Problem ist denn auch die mangelnde Zeit. Dank grossem Engagement und Einsatz der Lehrkräfte kann der Schulversuch dennoch mit Erfolg durchgeführt werden.

Auf der Grundlage des neuen Volksschulgesetzes und im Zusammenhang mit der Umstellung auf 6/3 muss der Schulversuch angepasst werden. Er wird vom Amt für Bildungsforschung der ED begleitet.

Kontakt: Erziehungsdirektion, Amt für Bildungsforschung, Sulgeneckstrasse 70, 3005 Bern, Elisabeth Salm

31	BE	Prim	Sek I	Sek II	KL	FL	Kla	Sch	Ge	Kt
----	----	------	-------	--------	----	----	-----	-----	----	----

**31. Höhere Mittelschule Marzili, Bern  
Ein Schulentwicklungsprojekt**

Das Schulentwicklungsprojekt der HMM verfolgt folgende Ziele: Die Selbstkompetenz soll durch vermehrt selbstgesteuertes und eigenständiges Lernen und durch notenfreie, lernzielorientierte Fremd- und Selbstbeurteilung der Lernleistungen gefördert werden. Ebenso soll die Mitverantwortung für das Unterrichtsgeschehen erhöht werden. Es wird weniger Wert auf die Anhäufung von Kenntnissen gelegt, dafür mehr auf den Lernprozess und den Erwerb von Handlungskompetenzen.

Die HMM bildet Kindergärtnerinnen und Lehrkräfte auf dem seminaristischen Weg aus. Zudem hat sie eine Diplommittelschulabteilung. Den Anstoss zum Versuch gab die Unzufriedenheit über das gängige Beurteilungssystem. Der Schulversuch läuft seit 1991, ist auf zehn Jahre festgelegt und wird wissenschaftlich begleitet. Es sind alle drei Abteilungen der HMM beteiligt.

*Einführungshalbtage* bieten den Neueingetretenen im 1. Ausbildungsjahr Gelegenheit, sich ins Neue einzuleben. Während der ganzen Ausbildung treffen sich Schüler und Schülerinnen und Lehrkräfte regelmässig zu *Standortbestimmungen*. Diese dienen verschiedensten Anlässen: Klassenstunden, Vorbereitung von Blockwochen, Gesprächen, Schreiben von grossen Lernberichten, aber auch anderen freiwilligen Angeboten wie z.B. Afro-Tanz, Chorsingen.

Pro Jahr finden sieben *Blockwochen* statt. Sie werden klassenübergreifend oder im Klassenverband, fach-, interessen- oder berufsbezogen durchgeführt. Die Themen werden teils von den Lehrkräften, teils von den Schülerinnen und Schülern vorgeschlagen. Sowohl Planung als auch Durchführung obliegen den Klassen. Der während 32 Wochen stundenplanmässig angebotene *Fachunterricht* kann in Form von Lehrerdarbietungen, im Teamteaching, als Einzel- oder Gruppenarbeit, als Projekt, in Werkstätten oder fächerübergreifend stattfinden.

*Selbst- und Fremdbeurteilung* in der Schule, aber auch in den Praktika, erfolgen aufgrund klar *definierter Lernziele*. Anstelle der Noten tritt „erreicht“ oder „nicht erreicht“. Bei Testen müssen die Lernziele erreicht werden, ansonsten ist der Test zu wiederholen. Auch die Zeugnisse enthalten nur noch die Semesterqualifikationen „Ziele gesamthaft erreicht“ bzw. „nicht erreicht“.

Das Schreiben von *grossen Lernberichten* - in der Regel auf Ende des Schuljahres -, welche vier Fachteile und einen allgemeinen Teil enthalten, soll die Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz erhöhen. Im allgemeinen Teil wird über die eigene Arbeitshaltung, die Motivation zur Arbeit in der Schule, die eigene Stellung in der Klasse, besondere Schwierigkeiten, Erfolge und Fortschritte reflektiert. Der *individuellen Fortschrittsbeurteilung* und der *Selbst- und Sozialkompetenz* werden an der HMM grosses Gewicht beigemessen. Die grossen Lernberichte bilden eine wichtige Grundlage für die Beurteilung der Berufseignung. *Kleine Lernberichte* lassen die Lehrkräfte schreiben, um Rückmeldungen über den eigenen Unterricht zu erhalten, aber auch als Reflexion über den Lernprozess, beispielsweise bei Schülerinnen oder Schülern, welche in einem Fach Schwierigkeiten bekunden.

Als unabdingbar für den Versuch wird eine gezielte *Lehrerfortbildung* genannt. Die zwei obligatorischen Wochen pro Jahr werden - in Zusammenarbeit mit der Zentralstelle für Lehrerfortbildung des Kantons Bern - *problem- und schulhauszentriert* durchgeführt.



Die anfängliche Skepsis bei einem Teil der Lehrkräfte gegenüber dem Versuch konnte mehrheitlich ausgeräumt werden; damit stieg auch die Identifikation der Lehrkräfte mit dem Schulversuch. Auch für die Schüler und Schülerinnen wird das Projekt immer mehr zum - mehrheitlich positiv erlebten - Alltag. Die Schulkultur hat sich verbessert; sowohl Lehrkräfte als auch Schülerinnen und Schüler konnten ihr Rollenverständnis revidieren. Obwohl der Lehrkörper von Entlastungsstunden profitiert, ist die Arbeitsbelastung sehr hoch. Dies hat in Einzelfällen zu ernsthaften Problemen geführt.

Kontakte: - Projektleitung: R. Merz; Leitung Schulversuch: R. Holzer; beide: Höhere Mittelschule Marzili, Brückenstrasse 71, 3005 Bern  
 - Wissenschaftliche Begleitung: Ch. v. Waldkirch und U. Moser; beide: Erziehungsdirektion, Amt für Bildungsforschung, Sulgeneckstrasse 70, 3005 Bern

32	BL	Prim	Sek I	Sek II	KL	FL	Kla	Sch	Ge	Kt
----	----	------	-------	--------	----	----	-----	-----	----	----

### 32. Sandoz Ausbildungszentrum Muttenz (SAZM) Ein Blockmodell für die Berufsschule

Der regelmässig an einem oder anderthalb Tagen stattfindende Besuch der Berufsschule während der Berufslehre wird durch Blockunterricht ersetzt. Die Unterrichtseinheiten dauern zehn volle Wochen und werden im Wechsel mit der praktischen Ausbildung im Betrieb durchgeführt (zwölf Ausbildungsintervalle in drei Jahren), was die Verknüpfung von Theorie und Praxis wesentlich erleichtert.

Das Blockmodell wurde 1975 als Schulversuch vom BIGA initiiert und seither laufend verbessert. Ziel ist die Ausbildung des beruflichen Nachwuchses für die Laboratorien und Produktionsstätten der Firma. Dafür hat Sandoz das SAZM, die Schule für Biologielaborantinnen und -laboranten Sandoz-Wander Bern und den Lehrbetrieb für die Produktionsbetriebe im Werk Muttenz errichtet. Grundlage für alle Ausbildungen sind die Gesetzgebung über die Berufsbildung des Bundes und der zuständigen Kantone - die Berufsschule untersteht dem Kanton - und die entsprechenden Ausbildungsreglemente des BIGA.

Das SAZM hat sich zum Ziel gesetzt, *fachlich kompetente, selbständige, teamfähige, vielseitige, leistungsfreudige und flexible junge Menschen* heranzubilden. In die Ausbildung aufgenommen werden *entwicklungsfähige Jugendliche, Zweitauszubildende und teilweise auch Erwachsene*. Die Lehrlinge und Lehrtöchter werden *ihren individuellen Möglichkeiten entsprechend gefördert* und unterstützt und auf weiterführende Schulen vorbereitet. Neu wird seit 1993 eine Klasse der BMS (Laboranten/Laborantinnen) mit Ziel *Berufsmatura* geführt; sie absolviert mehr Schule als Praktika.

Lehrlingslager, Arbeitseinsätze in Gemeinden und Institutionen, ein breitgefächertes (Pflicht-) Wahlfächerprogramm und weitere Projekte unterstützen die Förderung der Jugendlichen. Vier Lehrkräfte der Bereiche Allgemeinbildung, Berufskunde und Praktika betreuen als Bezugspersonen eine Klasse. Jeden Montagmorgen erteilen die vier Lehrkräfte in den Chemikantenklassen *im Teamteaching eine Klassenlehrerdoppelstunde*, die schwerpunktmässig für die Arbeitsplanung, die Besprechung und Lösung von Problemen und Konflikten, aber auch für die Reflexion zur Verfügung steht.

An den Mittwochnachmittagen der Ausbildungsblöcke stehen *Englisch-* und *Stützkurse* auf dem Programm. Sie werden in Absprache zwischen den Lehrkräften und den Auszubildenden nach deren individuellen Bedürfnissen belegt. Erteilt werden sie von auswärtigen Lehrkräften, da gleichzeitig *Team- und Theorielehrersitzungen* für die interne Lehrerschaft angesetzt sind. Ebenfalls am Mittwochnachmittag findet für die Laboranten- und Laboristenklassen *„Openlearning“*, welches dem Selbststudium, Projekten u.a. dient, statt. Schüler und Schülerinnen, welche vom allgemeinbildenden Unterricht dispensiert sind, z. B. Maturanden/Maturandinnen, die eine verkürzte Lehre machen, kommen zu diesen Zeiten noch zusätzlich in den Genuss von „Openlearning“.

Als wichtigster Vorteil dieses Blockmodells gegenüber dem herkömmlichen Berufsschulmodell wird die Tatsache genannt, dass Stärken und Schwächen der Auszubildenden viel rascher erkannt und mit dem individuellen Stützkursangebot gezielter angegangen werden können. An den Abschlussprüfungen fallen daher auch sehr gute Resultate auf.

Einzig der Freitagnachmittag, welcher - aufgrund einer Vorschrift des Berufsbildungsamtes - immer, also auch während der Blöcke im Betrieb, im Ausbildungszentrum stattzufinden hat, kann noch nicht befriedigen.

Kontakt: F. Wyniger, Rektor der Berufsschule SAZM Muttenz, Kriegackerstrasse 30, 4132 Muttenz

33	BS	Prim	Sek I	Sek II	KL	FL	Kla	Sch	Ge	Kt
----	----	------	-------	--------	----	----	-----	-----	----	----

### 33. Orientierungsschule Basel-Stadt Ein dreijähriges binnendifferenzierendes Gesamtschulmodell

Im August 1994 hat im Kanton Basel-Stadt ein neues Kapitel Schulgeschichte begonnen: die dreigliederte Sekundarstufe I (Sekundarschule/Realschule/Langzeitgymnasium) wird von einer dreijährigen Orientierungsschule (OS) abgelöst, gefolgt von einer zweijährigen Weiterbildungsschule (WBS), respektive einem Kurzzeitgymnasium, welches fünf Jahre dauert. Die Reform beinhaltet nebst einer Erweiterung der Lernformen neue Beurteilungsformen.

Eine zu hohe Übertrittsquote der Primarschulabgängerinnen und -abgänger an die Gymnasien (über 40%), die sich immer stärker zu Ungunsten der Real- und Sekundarstufe auswirkte, und die Tatsache, dass der Übertrittsentscheid bereits im vierten Primarschuljahr erfolgen musste, haben zu einer grundlegenden Neuorientierung der Strukturierung der Sekundarstufe I geführt.

Bereits in den siebziger Jahren wollte man dem Trend zum Gymnasium ein neues Modell in Form eines Pilotversuches entgegenstellen; dieses wurde aber vom Souverän aus Kostengründen abgelehnt. Ein zweiter Anlauf führte dann zur Entwicklung des nun vorliegenden Modells, welches 1988 in einer Volksabstimmung angenommen wurde. Im Frühjahr 1990 beschloss der Grosse Rat, die OS 1994 und die WBS 1997 und das Gymnasium beginnen zu lassen.

In der OS werden die Kinder im 7. *Schuljahr* - ihren Neigungen und Fähigkeiten entsprechend - nur *für Wahlfächer und Niveaurokurse getrennt*. Erst im Verlauf dieses Schuljahres muss der *Entscheid für den Übertritt* in die Sekundarstufe II gefällt werden. Die Kinder sind zu diesem Zeitpunkt selbständiger und reifer, sie kennen ihre Stärken und Schwächen, und Fehlentscheide werden dadurch seltener. Da es keine Klassenrepetitionen gibt, wird erwartet, dass die Altersunterschiede in den Jahrgangsklassen kleiner sein werden als heute, und dass sich die Übertrittsquote ans Gymnasium ungefähr bei 25% einpendeln wird.

Neben traditionellen Unterrichtsformen ermöglichen *erweiterte Lernformen* (ELF) wie Projekt- und Werkstattunterricht sowie Wochenpläne, die Kinder individuell zu fördern. Ein breites Angebot von *Freiwahlfächern*, die von Kindern aus Regel-, Klein- und Fremdsprachenklassen gemeinsam besucht werden können, ergänzen die *ganzheitliche Förderung*. Auch werden *individuelle Betreuungsstunden* angeboten, in welchen z.B. Lernschwächen angegangen werden. Qualifiziert wird nicht mehr nur mit Zahlen, sondern mit schriftlichen *Lernberichten*, denen klare *Lernziele* zugrunde liegen.

„Möglichst wenig Lehrkräfte pro Klasse, möglichst wenig Klassen pro unterrichtende Person“ heisst der Leitgedanke für die Bildung von *Klassenteams*. Das *Pflichtenheft der Orientierungsschullehrkräfte* wird zudem *erweitert* durch Postulate wie: Arbeiten im Team, Erarbeiten von neuen Unterrichtsmaterialien, Erteilen von individuellen Betreuungs- und Förderstunden, fächer- und klassenübergreifendes Anbieten von Freiwahlfächern, häufigere Elterngespräche und beratende Gespräche mit den Kindern. Dies impliziert eine *fach- und arbeitsplatzbezogene Weiterbildung* der Lehrkräfte, welche in einem obligatorischen und einem fakultativen Angebot konkretisiert wird.

Die *Quartierschulhäuser*, welche von einem *Team von drei Lehrkräften geleitet* werden, erhalten vom Rektorat der OS *klar determinierte administrative und pädagogische Kompetenzen*. So können sie ein *eigenes Profil* entwickeln. *An drei Standorten*

soll eine *integrierte Tagesschule* eingerichtet werden, die aus je einer Regel- und einer Kleinklasse aufgebaut werden soll.

*Bibliographie:* „Die Schule für Ihr Kind“, 1993, Erziehungsdirektion Basel-Stadt

Kontakt: Basler Schulreform, Projektleitung, Rebgasse 28, 4058 Basel

34	BS	Prim	Sek I	Sek II	KL	FL	Kla	Sch	Ge	Kt
----	----	------	-------	--------	----	----	-----	-----	----	----

#### 34. Weiterbildungsschule Basel-Stadt Ein zweijähriges Volksschul-Oberstufenmodell mit heterogenen Stammgruppen

Die Weiterbildungsschule (WBS), deren Beginn für den August 1997 vorgesehen ist, schliesst an die Orientierungsschule (OS) an. Sie umfasst das 8. und 9. Schuljahr, bietet aber auch ein zehntes an. In erster Linie richtet sie sich an Schülerinnen und Schüler, die anschliessend eine Berufslehre ergreifen oder in die Handels- bzw. die Diplommittelschule übertreten wollen; aber auch ein Übertritt ans Gymnasium ist möglich.

Die WBS setzt sich zum Ziel, die *Allgemeinbildung* ihrer Schülerschaft zu erweitern und zu vertiefen. Dies soll durch ein vielfältiges Angebot von Pflicht- und Wahlfächern ermöglicht werden, wobei die *Pflichtfächer Deutsch, Mathematik und Französisch im Niveau* und die *Wahlfächer als Semester-Workshops* erteilt werden sollen. Um Schülerinnen und Schülern zu helfen, einen Ausbildungsweg zu finden, der ihren Fähigkeiten, Interessen und Neigungen entspricht, wird neu das *Fach Laufbahnwahlvorbereitung* angeboten.

Wie in der Orientierungsschule sollen die Schülerinnen und Schüler *individuelle Betreuungsstunden* besuchen können (Pannenhilfe, Aufarbeitung von Lernschwächen, Aufgabenhilfe). Für den Niveauunterricht in den Pflichtfächern gilt das Prinzip der *Durchlässigkeit*. Für den Aufstieg ins höhere Niveau kann eine begrenzte Anzahl von *Förderstunden* besucht werden. Mit der Lösung der Frage, ob die Integration der fremdsprachigen Schüler und Schülerinnen wie bis anhin Fremdsprachenklassen oder in Deutschlerngruppe erfolgen soll, ist eine Arbeitsgruppe beauftragt worden.

Auch an der WBS ist (wie an der OS) gibt es *keine Klassenrepetitionen*. Die Beurteilung der Schülerinnen und Schüler erfolgt einerseits durch *Noten*, da diese für die zukünftigen Lehrmeisterinnen und Lehrmeister eine wichtige Entscheidungsgrundlage beim Abschliessen eines Lehrvertrages darstellen. Andererseits bewertet ein *Lernbericht* das *Lern- und Arbeitsverhalten*. Dieser wird möglicherweise ins Zeugnis integriert werden.

Das *Pflichtenheft* der Lehrkräfte enthält dieselben Ergänzungen wie dasjenige für die OS, wird aber noch erweitert durch das Erteilen des Faches Laufbahnwahlvorbereitung.

Für die WBS sind *fünf Standorte* mit 8 bis 13 Parallelklassen der gleichen Jahrgangsstufe vorgesehen. Die Probleme, die wegen der Grösse dieser Schulzentren und des Auseinanderfallens des traditionellen Klassenverbandes (Niveauunterricht, Wahlfächerangebot, Betreuungs- und Förderstunden, Deutschlerngruppen) entstehen, sollen durch die Bildung von *Stammgruppen* aufgefangen werden. *Drei bis vier Parallelklassen* werden zu einer *pädagogisch-organisatorischen Einheit* zusammengefasst, einem Sozialverband, der den Bedürfnissen und Wünschen der Jugendlichen im Alter von 14/15 Jahren entgegenkommt und ihnen Geborgenheit und soziale Einbindung vermitteln soll. Für diese Stammgruppen, welche wenn möglich räumlich voneinander abgegrenzt werden sollen, ist eine bestimmte *Anzahl Lehrkräfte* verantwortlich.

Das freiwillige *10. Schuljahr* wird in *zwei Typen* angeboten: einem *qualifizierenden* und einem *berufsvorbereitenden*. Der erste soll die Jugendlichen für all jene Berufsausbildungen qualifizieren, die zehn abgeschlossene Schuljahre voraussetzen. Überdies soll er den Zugang zur Berufsmittelschule/Berufsmaturität erleichtern, indem er den Schwerpunkt auf eine anspruchsvolle Vertiefung und Erweiterung der allgemeinbildenden Fächer legt. Der zweite Typ ist als Berufsvorbereitungsjahr konzipiert, dessen vordringliche Aufgabe es sein wird, Bedürfnisse, Fähigkeiten und Begabungen der Jugendlichen abzuklären und sie auf den Übertritt ins Berufsleben vorzubereiten.

Im Sommer 1994 hat eine Projektleitung die Arbeiten für die Konzeption des neuen 5jährigen Kurzzeitgymnasiums aufgenommen. Absolventinnen und Absolventen der WBS wird es möglich sein, entweder direkt oder nach Besuch einer am Gymnasium geführten Überleitungsklasse in dieses überzutreten.

Kontakt: Basler Schulreform, Projektleitung, Rebgasse 28, 4058 Basel

35	FR	Prim	Sek I	Sek II	KL	FL	Kla	Sch	Ge	Kt
----	----	------	-------	--------	----	----	-----	-----	----	----

### 35. Stadtschule Murten Ein ELF-Projekt

Das Schulentwicklungsprojekt „Erweiterte Lernformen“ (ELF) des deutschen Teils des Kantons Freiburg, welches momentan die 6. Klasse der Primarstufe und die Sekundarstufe I (6/3 bzw. 5/4) umfasst, wird durch die Universität Freiburg wissenschaftlich begleitet. Die Lehrerschaft der Orientierungsstufe konnte zu sehr guter Kooperation gewonnen werden; so ist es gelungen, mit bescheidenen Mitteln eine breite Wirkung zu erreichen. Bis Ende 1993 wurden alle Orientierungsstufenzentren des deutschsprachigen Kantonsteils ins Projekt einbezogen. Der Schulversuch (SV) Stadtschule Murten geht insofern einen eigenen Weg, als strukturell-organisatorische und binnendifferenzierende Massnahmen kombiniert wurden; dabei verzichtete man bewusst auf äussere Differenzierung mit Niveauunterricht. Ausserdem zeigt dieser ELF-SV das Zusammenspiel zwischen erweiterten Lernformen und Schülerbeurteilung am deutlichsten.

Der Wunsch nach mehr Ruhe in den Klassen und nach besserer Gemeinschaftsbildung führte dazu, dass der bisherige Niveauunterricht aufgegeben wurde. Momentan nehmen 12 Lehrkräfte freiwillig am Schulversuch Murten teil. Sie werden in Weiterbildungskursen, welchen grosse Bedeutung beigemessen wird, auf die Umstellung vorbereitet. Eine schulhausinterne Ausweitung des Versuchs auf freiwilliger Basis für die Lehrkräfte ist für alle Orientierungsstufenzentren im Kanton geplant. Die einzelnen Versuche werden durch eine Projektleitung betreut. Diese übernimmt auch fachliche Teambegleitung und Weiterbildung. Die Projektmitglieder werden nicht entlastet; die Weiterbildung findet aber teilweise während der Unterrichtszeiten statt.

Nach dem Übertrittsverfahren sind die Kinder zu Beginn der 6. Klasse in Werk-, Real- und Sekundarklassen eingeteilt. Vom 8. Schuljahr an werden innerhalb der Klassen *Unterrichtsruppen* in den Fächern *Französisch* und *Mathematik* gebildet. In der 9. Klasse kommt noch *Deutsch* hinzu. Der grösste Teil des Unterrichts findet im Klassenverband statt, wobei auch im gemeinsamen Unterricht *individualisiert* wird. Während *einer Lektion* pro Woche werden sowohl die Real- als auch die Sekundarschüler und -schülerinnen in den Niveaufächern von der gleichen Lehrkraft in *zwei verschiedenen Leistungsgruppen* unterrichtet.

Die Bezeichnung U/G bedeutet „Unterrichtsruppe mit Grundstoff“, U/Z steht für „Unterrichtsruppe mit Zusatzstoff“. Dabei können Realschüler in diesen Fächern am Unterricht einer Sekundarklasse und umgekehrt teilnehmen. Während der 8. Klasse kann die Unterrichtsruppe jederzeit gewechselt werden, in der 9. Klasse ist dies die Ausnahme. Die Durchlässigkeit zwischen Werk-, Real- und Sekundarstufe ist gewährleistet. Zur Schülerbeurteilung will man vermehrt die Sachnorm (Lernplan) als Massstab heranziehen. Geprüft wird der Grundstoff. Im Sinne von *formativen Lernkontrollen* kann auch der Zusatzstoff geprüft werden. Schüler und Schülerinnen, die den Zusatz-

stoff bewältigen, erhalten im Zeugnis den Vermerk „Zusatzstoff“. Realschüler, die ein Fach in der Sekundarklasse besuchen, erhalten den Vermerk „Sekundarklasse“ oder „Sekundarklasse mit Zusatzstoff“. Sekundarschülerinnen, die den Zusatzstoff der Sekundarklasse schaffen, erreichen das Niveau des Progymnasiums.

Nebst den strukturell-organisatorischen Zielen will der Schulversuch der *Gemeinschaftsbildung* einen höheren Stellenwert zuteil werden lassen. Weitere erklärte Ziele sind die Beibehaltung der *Sachkompetenz* und die *Förderung der Sozial- und Selbstkompetenz*. Diesen Zielen versucht man u.a. mittels *Wochenplänen, Werkstattunterricht, Projektunterricht, Freiwahlarbeiten* und anderen erweiterten Lernformen näher zu kommen, welche abwechselnd mit konventionellen Unterrichtsmethoden angewandt werden. Konsequenterweise wurden die Stundenpläne entsprechend angepasst (Blockunterricht).

Die erforderliche Teamarbeit zwischen den Lehrkräften funktioniert - auf freiwilliger Basis - gut. Bis anhin traten im Zusammenhang mit dem Schulversuch keine nennenswerten Probleme auf. Die Schule kennt beispielsweise das Problem der Gewalt an der Schule nur marginal; Schüler, Schülerinnen und Lehrkräfte scheinen sich wohl zu fühlen.

Kontakte: Projektleitung: W. Marti, A. Heutschi, P. Meier, Stadtschulen Murten, Ryf 62, 3280 Murten

36	SO	Prim	Sek I	Sek II	KL	FL	Kla	Sch	Ge	Kt
----	----	------	-------	--------	----	----	-----	-----	----	----

**36. Schulleitungsmodell Solothurn-Weststadt  
Eine Schule mit eigenem pädagogischem Profil**

Im Rahmen der ELF-Projekte hat die Lehrerschaft dieser Schule ein eigenes Schulleitbild und Schulleitungsmodell (Teamleitung) entwickelt. Es soll immer wieder überdacht und den neuen Verhältnissen und Bedürfnissen angepasst werden. Schüler und Schülerinnen, Lehrkräfte, Abwart, Eltern, politische Behörden und andere, die mit der Schule verbunden sind, können ihre Ideen und Bedürfnisse einbringen und Mitverantwortung übernehmen.

Enge Raumverhältnisse, überfüllte Klassen, ein hoher Ausländeranteil und eine sozial schwache Elternschaft stellte die Lehrkräfte des Schulhauses Wildbach im Quartier Weststadt (eine „Schlafstadt“ mit 6'500 Einwohnern) vor schwierigste Probleme. Der Wechsel der Schuldirektion, der Neubau des Schulhauses „Brühl“ und die gleichzeitige Initiierung von „Neuen Lernformen“ durch den Kanton motivierten interessierte und engagierte Lehrkräfte, im Sommer 1991 die *Lerngruppe Weststadt* zu gründen.

Aufgrund von ELF-Kursen und arbeitsplatzbezogener Fortbildung begann das Team, das *Leitbild der neuen Schuldirektion* umzusetzen. Dieses beinhaltet die zwei Schwerpunkte *Schulhaus und Umfeld* (Abwart, Eltern, politische Behörden) und *Neues Schulleitungsmodell* (Teamleitung). Die Lehrkräfte erarbeiteten zuerst ein neues Leitungsmodell, um anschliessend die Schulleitung zu bestimmen.

Das nun vorliegende Modell, ein Pilotversuch, ist das Ergebnis eines vierjährigen Schulentwicklungsprozesses. Es strahlt nun auch auf andere Schulhäuser in Solothurn aus. Dadurch scheint die Gefahr gebannt, dass es lediglich ein Modell bleibt wie beispielsweise die Kooperative Oberstufe Dulliken.

*Erweiterte Lernformen, fächer- und klassenübergreifender Unterricht, Werkstattunterricht, Projekte und Vorhaben über das Klassenzimmer und die Schulanlagen hinaus* werden in enger *Zusammenarbeit der Lehrkräfte* durchgeführt. Diese Zusammenarbeit soll zu einem grösstmöglichen Konsens über die Ziele und Wege der *Weiterentwicklung der Schule* führen. Zentrales, tragendes Element der Zusammenarbeit ist das *Lehrkräfteteam*, das letztlich *die Verantwortung trägt*. Seine Kooperationsbereitschaft, Offenheit und Innovationsfreude soll das Profil dieser Schule ausmachen. Arbeitsgruppen von Lehrkräften entscheiden sich für Aktivitäten, die vom Leitungsteam bestätigt werden, und führen diese dann in eigener Verantwortung aus.

Die Lehrkräfte arbeiten zwar eindeutig mehr, was aber nicht als Überbelastung empfunden wird. Eine wichtige Stellung kommt dem *Schulleitungsteam* zu; es wird *vom Kollegium bestimmt, vom Schuldirektor bestätigt und angemessen entlastet*.

Das Schulleitungsmodell ist noch nicht in allen Teilen in die Praxis umgesetzt worden; die *Schülerräte* zum Beispiel sind im Aufbau begriffen. Nebst der Zusammenarbeit mit den Eltern ist vorgesehen, Elternräte und eine Gesamtkonferenz ins Leben zu rufen.

Kontakt: B. Harder, R. Staudt, Schulleiterinnen, Schulhaus Brühl, 4500 Solothurn



## Anhang 3: Stichwortverzeichnis

Es werden nur exemplarische Beispiele angegeben, bei welchen das Stichwort eine zentrale Bedeutung hat. Je nach Stichwort wird auch nur eine Auswahl von Beispielen genannt.

Stichwort	Beispiele in Anhang 2	Kapitel
<i>A</i>		
Amtsauftrag		5.7.4
Arbeits- und Lerntechniken, Erwerb	3, 8, 12, 17, 24	5.3.3
Aufhebung der Jahrgangsklassen	4, 12	5.2.5
Ausbildungskonzept		
- lehrlingszentriert	17	
- projektbezogen	17	
Ausdruck, geleitet / frei	3, 11, 12, 19, 22	5.5.2
Äussere Differenzierung	13, 27, 30	5.2.3
Ausstattung der Lernorte	12, 19	4.3.2
<i>B</i>		
Begabtenförderung	12, 13	5.2.8
Berufsbildung	17, 21, 23, 32	5.3.2, 5.3.3, 5.3.4, 5.7.6
Betreuungsstunden	13, 30	5.2.6
Binnendifferenzierung	12, 13, 16, 30, 35	5.2.2, 5.2.4
Blockunterricht	11, 31	5.3.2, 5.3.4,
Blockzeiten		5.7.2
<i>C</i>		
Computer, Primarklassen	10	4.3.2, 5.3.3
<i>E</i>		
ELF-Projekt	11, 31, 35	5.3.2
Elternmitarbeit	13, 30	5.7.2
Elternmitsprache, -mitverantwortung	3, 5, 13	5.4.2
Entspannungstechniken	18, 19, 20	
Erfahrungsorientiertes Lernen	21	5.3.4
Erfolgsschule (Ecole de réussite)		5.2.9

Erweiterte Lernformen	5, 11, 12, 13, 30, 31, 35	5.3
- Gründe		5.3.1
- Ziele		5.3.1
Exemplarisches Lernen	17	
<i>F</i>		
Fächerübergreifendes Lernen	3, 11, 23, 31	4.3.2, 5.3.4, 5.5.1
Förderung, Schulschwierigkeiten	7, 12, 13, 24, 25	5.2.6
Freiwahlarbeit, Freie Tätigkeit	3, 12, 19, 30, 35	4.3.2, 5.3.3
Fremdsprachenlernen		5.6
- Frühbeginn		5.6.2
- zwei- oder mehrsprachiger Unterricht	2, 22	5.6.1
Fünftageswoche		5.7.3
<i>G</i>		
Gemeinschaftsbildung	12, 13, 30, 31, 35	5.3.1, 5.3.4
Gymnasien	11, 14, 31	5.3.3, 5.3.4, 5.7.6
<i>H</i>		
Handlungskompetenz	17, 31	5.3.1
Hochbegabte, Förderung		5.2.8
<i>I</i>		
Identität der Schule (Leitideen)	11, 14, 36	5.7.1
Individualisierung der Unterrichtsformen	11, 12, 13, 19, 30, 35	5.3.1
Individuelles Lerntempo	11, 19	5.3.1
Integration v. Kindern mit Schulschwierigkeiten	7, 9, 12, 13, 24, 25, 30	5.2.6
Integrierte Oberstufe	7, 13, 16, 30, 33, 34	5.2.2
Interdisziplinärer Unterricht	11, 23, 31	4.3.2, 5.3.4, 5.5.1
Interkulturelle Erziehung		5.2.7, 5.3.1
<i>J</i>		
Jahrgangsübergreifende Klassen	4, 12	5.2.5
Just community		5.3.4
<i>K</i>		
Klassenübergreifende Zusammenarbeit	11, 22, 31	5.3.4
Klassenzyklus, individueller	4, 10, 12	5.2.5
Kommunikationskultur	17	4.3.2, 5.3.4

Konfliktfähigkeit	17	4.3.2, 5.3.1, 5.3.4
Kooperative Oberstufe	9, 27	5.2.3
Künstlerische Schwerpunkte		5.5.3
<i>L</i>		
Lehrerfortbildung, allgemein		5.7.4
- problemzentriert	11, 13, 30, 31, 35	
- reformfördernd	1, 5, 15, 18	
- schulhauszentriert	30, 31	
Leistung, kein Abbau	35	4.3.2, 5.2.8, 5.3.1
Lern- und Arbeitsmaterialien		5.3.1
Lernbericht, Lerntagebuch	31	5.3.3
Lernbüro, Lernlabor, Lernstätte	17	
Lerngruppenrat	12	5.3.4
Lerninhalte, Unterrichtsbereiche		5.5.1
Lernvertrag	31	5.3.3
<i>M</i>		
Mittelschulen	11, 14, 22, 31	5.3.2, 5.3.4, 5.5.1, 5.6.1, 5.7.6
Musische Inhalte	3, 11, 12, 19, 22, 31	4.3.2, 5.5.2
<i>N</i>		
Niveaus	13, 27, 30, 35	5.2.2 - 5.2.4
<i>O</i>		
Öffnung der Schule	21	5.7.2
<i>P</i>		
Planarbeit (Wochen-, Tagesplan)	12, 17, 29, 30, 35	4.3.2, 5.3.3
Praxisberatung	30	
Projektarbeit, -unterricht	11, 12, 17, 19, 22, 23, 30, 31, 35	4.3.2, 5.3.4
<i>Q</i>		
Qualifikation der Lehrkräfte	18	5.7.5
Quartierschulen		5.7.2
<i>R</i>		
Reflektion des Lernprozesses (Metakognition)	12, 22, 31	4.3.2, 5.3.3
Rollen, neue (von Lehrenden, Lernenden)		5.3.1

## S

Schule als Lebensraum		5.7.2
Schule als Unternehmung	20, 36	5.7.1
Schülerbeurteilung, allgemein	20	5.4
- durch Elterngespräche	27	5.4.2, 5.4.5
- erweiterte (Selbst-, Sozialkompetenz)	12, 13, 30, 31, 35	5.4.1
- formative (lernfördernde)	6, 12, 31, 35	4.3.2, 5.4.4
- neue Informationsformen (Eltern)	6	5.4.1, 5.4.3
- notenfreie	12, 25, 30, 31	5.4.1, 5.4.4
- summative (lernzielorientierte)	6, 10, 12, 30, 31, 35	5.4.1, 5.4.3
- Selbstbeurteilung, Selbsteinschätzung	6, 10, 12, 31	5.4.5
Schülerclub		5.7.2
Schulklima	19	4.3.2
Sekundarstufe I		
- heterogene Klassen	7, 13, 16, 28, 33, 34	5.2.2
- Modellbestimmung in lokaler Kompetenz		5.2.4
- Organisation für erweiterte Lernformen		5.3.2
- Stammklassen mit Niveaus	9, 27	5.2.3
Selbstverantwortliches Lernen	11, 12, 13, 17, 22, 31	4.3.2, 5.3.3
Sozial- und Selbstkompetenz	5, 13, 17, 35	5.3.4, 5.5.1
Sportliche Schwerpunkte		5.5.3
Stufenlerngruppen	12, 13	5.2.5
Stufenübergreifende Zusammenarbeit	11	5.2.3
Suggestopädie	18, 20	5.3.4
Supervision	11, 30	5.7.5

## T

Tagesschulen		5.7.2
Teambildung, Teamarbeit zwischen Lehrkräften	11, 13, 14, 35, 36	5.7.1, 5.7.4
Teamfähigkeit	17	5.3.4
Teamteaching	11, 22, 28, 29, 30, 31	5.3.4
Tutorate	4, 12	5.2.5, 5.3.4

## W

Werkstattunterricht	11, 17, 18, 31, 35	4.3.2, 5.3.3
---------------------	--------------------	--------------

## Z

Zusammenarbeit der Lehrkräfte	12, 13, 20, 22, 23, 27, 29	5.7.6
-------------------------------	-------------------------------	-------