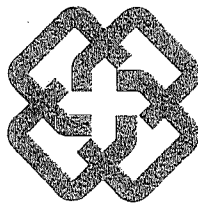


P 167 Ad

EDK	Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
CDIP	Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
CDPE	Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione



WERNER HELLER
(REDAKTION)
PRIMARSCHULE
SCHWEIZ
22 THESEN ZUR
ENTWICKLUNG
DER PRIMARSCHULE

WERNER HELLER (REDAKTION)

PRIMARSCHULE SCHWEIZ

22 THESEN ZUR ENTWICKLUNG DER PRIMARSCHULE

PROJEKT SIPRI
EDK - BERN 1986

CESDOC
CENTRE SUISSE DE DOCUMENTATION
EN MATIÈRE D'ENSEIGNEMENT ET D'ÉDUCATION
15, route des Morillons
1218 LE GRAND-SACONNEX / GE

Herausgeber: Schweizerische
Konferenz der kantonalen
Erziehungsdirektoren
Projektleitung SIPRI

Autoren: Erich Ambühl
Werner Heller
Max Huld
August Oggenfuss
Esther Rageth
Anton Strittmatter
Monica Thurler
Uri Peter Trier

Redaktion: Werner Heller

**Uebersetzung
ins Französische:** Jean-Pierre Salamin
Monica Thurler

Gestaltung: Hermenegild Heuberger

Druck: Schnellert AG, Zürich

Bezugsquelle: Sekretariat EDK, Sulgeneckstr. 70,
3005 Bern

Bern, September 1986

VORWORT

"SIPRI": Ueberprüfung der *Situation* der Primarschule. Die nüchterne Formel hat ihre politische Chance gehabt. Hätten wir gesagt: Wir wollen die Schule verbessern, so hätten wohl manche gelacht; über soviel Naivität den Kopf geschüttelt.

Jenseits des schulpolitischen Geschäfts, über alle Alltags- und Schulsorgen - Stoffdruck, Fernsehen, unheile Welt, Normenunsicherheit - hinweg, war da Erfahrung und Vorstellung: so ist Schule und so sollte, so könnte sie sein. Der Versuch, die Distanz sichtbar, greifbar, handhabbar zu machen.

"SIPRI": ein Projekt der Pädagogischen Kommission der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). Es war nicht selbstverständlich für die EDK, sich auf ein Projekt der Schulentwicklung durch Zusammenarbeit einzulassen. Auch da war am Anfang eine Idee: die nämlich, dass es nicht nur "Schulen in der Schweiz" gibt, sondern - trotz der Vielfalt der historisch gewachsenen sechszwanzig kantonalen Schulsysteme - so etwas wie eine "Schule Schweiz", und dass ihr gemeinsamer Nenner nicht der kleinste sein muss.

"SIPRI" 1978 - 1986: Das Projekt hat das Alter eines Primarschülers erreicht. Nach unklarer Elternschaft (Lehrerorganisationen, Politiker, Erziehungswissenschaftler?) und nach schweren Geburtswehen hat es sich als lebensfähig erwiesen. Viele engagierte Mitstreiter, dreissig Schulen (mit ihren Lehrerkollegien, Schulbehörden und Eltern), Einzelmenschen und Gruppen. Viel Papier - auch lesbares - aber nicht nur das, sondern das Wachsen von Verständigung über die Kantonsgrenzen hinaus, von Gefühlen der Zusammengehörigkeit, von Freundschaft und Solidarität auf dem langen Weg von kritischer Selbstbesinnung zur Gewinnung von Leitvorstellungen und Arbeitsinstrumenten für die Schule.

"SIPRI" 1986: Was wir zu sagen hatten, haben wir in vielen Berichten bereits gesagt. Hier nun wird ein Schlusspunkt gesetzt. Er soll zusammenfassen, was wir für wichtig halten - wichtig für das weitere Gedeihen unserer Schulen.

14. Juli 1986

Uri Peter Trier

INHALT

Einleitung	7		
1. Schule im Wandel	11	4. Bildungsinhalte	71
1.1 Lebensbezug	14	4.1 Abbau von ungewollten Stoff- und Lernzielhierarchien	74
1.2 Werterziehung	17	4.2 Integration statt Auffächerung	79
1.3 Fortbildung und Entwicklung im Schulhaus	21	4.3 Elementare Bildung	84
1.4 Pluralistische kantonale Schulpolitik	26	Hinweise auf SIPRI-Publikationen	89
Hinweise auf SIPRI-Publikationen	30		
2. Schule und Eltern	31	5. Schülerbeurteilung	91
2.1 Elternkontakte: Pflicht und Vielfalt	34	5.1 Entflechtung der Beurteilungsarten	94
2.2 Gespräche über Erziehungsziele und Schülerlaufbahn	39	5.2 Lernzielbezogene Schülerbeurteilung	99
2.3 Projekte der Zusammenarbeit von Lehrern, Eltern und Schulbehörden	44	5.3 Schülerbeurteilung als Planungshilfe für den Lehrer	103
Hinweise auf SIPRI-Publikationen	49	5.4 Schüler selbstbeurteilung	107
		5.5 Schülerbeurteilung und Elterninformation	111
		Hinweise auf SIPRI-Publikationen	116
3. Ganzheitlichkeit des Bildungsprozesses	51	6. Unterrichtsqualität/Belastung	117
3.1 Zusammenarbeit in der Schule	53	6.1 Belastungsgünstige Unterrichtsgestaltung	119
3.2 Abbau von Stufenhierarchien	57	6.2 Innere Differenzierung (Binnendifferenzierung)	124
3.3 Zweijähriger Kindergarten	61	6.3 Lehrerbeltung und Erhaltung der Leistungsfähigkeit	130
3.4 Fließender Uebergang vom Kindergarten in die Primarschule	65	Hinweise auf SIPRI-Publikationen	137
Hinweise auf SIPRI-Publikationen	70		
		Publikationen aus dem SIPRI-Projekt	139
		Liste der SIPRI-Mitarbeiter	153
		Register	161

EINLEITUNG

Das Projekt SIPRI (*Ueberprüfung der Situation der Primarschule*) kam auf Wunsch der KOSLO (*Konferenz der schweizerischen Lehrerorganisationen*) zustande, und zwar im Anschluss an die EDK-Empfehlungen zur Reform und Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts. 1978 gab das Plenum der EDK grünes Licht zur Durchführung von SIPRI, wählte zwei Projektleiter, bestimmte den Präsidenten des Projektleitungsteams und genehmigte die Projektskizze, die vier Teilprojekte zur Untersuchung vorsah:

- Lernziele der Primarschule: Anspruch und Wirklichkeit
- Funktionen und Formen der Schülerbeurteilung
- Uebergang von der Vorschulzeit zur Primarschule
- Kontakte und Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus.

Ziel des Projektes SIPRI war es, in enger Zusammenarbeit zwischen Praxis, Wissenschaft und Verwaltung wesentliche Aspekte des Ist-Zustandes der Primarschule zu erfassen und Vorschläge für konkrete Verbesserungen zu formulieren und zu erproben. Damit sollte die Möglichkeit geboten werden, Fragen der Primarschule gesamtschweizerisch zu diskutieren.

Als realistisches Beobachtungsfeld dienten sogenannte *Kontaktschulen*. Vier *SIPRI-Arbeitsgruppen* mit Wissenschaftlern, Vertretern aus der Schulverwaltung und von Lehrerorganisationen sowie Lehrern aus den Kontaktschulen leisteten die Entwicklungsarbeiten, teilweise unter Beizug aussenstehender Fachleute.

Im Verlaufe des Projektes wurden die erarbeiteten Resultate laufend publiziert und an Tagungen, Seminaren und Kursen einer breiteren Schulöffentlichkeit zugänglich gemacht. Anhand der bereits veröffentlichten Berichte lässt sich ablesen, dass SIPRI das erste Ziel, nämlich eine Bestandesaufnahme der Situation der Primarschule in den vier gewählten Bereichen, weitgehend erreicht hat. Die gleichzeitig vorgelegten Vorschläge zu konkreten Verbesserungen finden sich in den zahlreichen Werkstatt- und Ergebnisberichten.

Der nun vorliegende *Schlussbericht* sammelt diese Einzelergebnisse. Alle darin formulierten Thesen finden ihre Begründung in einzelnen SIPRI-Arbeiten. Der Schlussbericht erhebt also nicht den Anspruch, eine vollständige Beschreibung der Primarschule oder eine systematische Aufzählung sinnvoller Ent-

wicklungstendenzen zu liefern, er beschränkt sich vielmehr ganz bewusst auf jene Aspekte, zu denen SIPRI-Ergebnisse vorliegen. Wer zu einer bestimmten Aussage oder Forderung Genaueres wissen möchte, nehme den entsprechenden SIPRI-Bericht zur Hand.

Es wurde zudem darauf verzichtet, Beschreibungen des gegenwärtigen Standes der Primarschulen in der Schweiz in diesen Bericht aufzunehmen, ist doch die Lage in den einzelnen Kantonen und Regionen zu unterschiedlich¹. Die Ergebnisse sind vielmehr theseartig formuliert. Dabei ist es unvermeidlich, dass bestimmte Thesen in einem Kanton bereits weitgehend oder vollständig verwirklicht sind, während sie für einen anderen Kanton ein anzustrebendes Ziel beschreiben. Da und dort wird sich also ein Kanton in der Ausgestaltung seiner Primarschule durch unsere Aussagen bestätigt fühlen und dies als Ansporn empfinden, in der eingeschlagenen Richtung weiterzuarbeiten.

Der Bericht ist in sechs Kapitel gegliedert, denen jeweils eine *Einleitung* vorangestellt ist. Den Kern jedes Kapitels bilden die einzelnen *Thesen*. Die eigentliche These ist fett gedruckt. Ihr folgt ein erläuternder Text, der die These auch begründet. Die *Folgerungen* richten sich an ganz spezielle Personengruppen oder Institutionen (beispielsweise an Lehrer oder Schulleiter oder lokale Schulbehörden, etc.) und unterbreiten ihnen Handlungsvorschläge, wie sie mithelfen könnten, die in der These formulierten Absichten zu verwirklichen. Am Schluss jedes Kapitels wird der Leser auf jene SIPRI-Dokumente verwiesen, welche den Inhalt der These ausführlich beschreiben und begründen.

Im Anhang stehen eine Uebersicht über alle SIPRI-Publikationen, ein Schlagwortregister und eine Liste der SIPRI-Mitarbeiter.

Wir verwenden durchwegs die männlichen Begriffe *Lehrer* und *Schüler* und sind uns dabei bewusst, dass die grosse Mehrheit der Lehrer an Primarschulen natürlich *Lehrerinnen* und dass die Hälfte der Schüler eben *Schülerinnen* sind. Der Leser/die

¹ Ein deutliches Beispiel dafür liefert die Beschreibung der verschiedenen Uebertrittsverfahren von der Primarschule in die Sekundarstufe I in der Schweiz.

Leserin ist also freundlich eingeladen, Lehrer als *Lehrerinnen* und Lehrer, Schüler als *Schüler* und *Schülerinnen* zu lesen.

SIPRI war ein Projekt für die Primarschule. Wer die Ergebnisse in der nun vorliegenden gerafften Form zur Kenntnis nimmt, wird unschwer feststellen, dass selbstverständlich vieles auch für andere Schulstufen Gültigkeit hat. Dies gilt namentlich für den Bereich Uebergang vom Kindergarten in die Primarschule. Doch auch die Aussagen zur Zusammenarbeit mit den Eltern oder zur Schülerbeurteilung dürften die weiterführenden Schulen interessieren. Wir hoffen, dass die Auseinandersetzung mit den SIPRI-Arbeiten auch über den Bereich der Primarschule hinaus stattfindet.

Der relativ grosse Aufwand, den die EDK und damit die Kantone für das Projekt SIPRI getrieben haben, hat sich gelohnt, wenn in den Kantonen und Regionen durch die Schulverwaltung, vor allem aber auch durch die Lehrerbildung und -fortbildung und durch das Engagement der Lehrerorganisationen die Ideen und Anregungen von SIPRI auch nach dem Projektende aufgenommen und weiter verarbeitet werden². SIPRI ist als EDK-Projekt zu Ende. Der Wert dieses Projektes lässt sich verlässlich aber erst daran messen, wieviele seiner Vorschläge nun von den Schulträgern ernsthaft weiter verfolgt werden.

² Während des Projektes ist dieser Prozess der Weiterverarbeitung von SIPRI-Anregungen von einzelnen Kantonen in erfreulich intensiver Art in Angriff genommen worden.

1. SCHULE IM WANDEL

Es ist Aufgabe der Primarschule, dem Anspruch des Kindes auf Ausfaltung seiner individuellen Begabung gerecht zu werden und auf eine allseitige Bildung der menschlichen Kräfte - Verstand, Gemüt, Wille, Gemeinschaftssinn, handwerkliche und künstlerisch-schöpferische Fähigkeiten - bedacht zu sein. Neben dieser gesamtheitlichen und umfassenden Förderung des einzelnen Schülers ist seine Erziehung zu selbständigem und verantwortlichem Handeln in der Gemeinschaft ein wichtiges Ziel.

So oder ähnlich formulieren Schulgesetze, Lehrpläne und Leitideen den Bildungsauftrag der Primarschule und bemühen sich dabei, den Werten, Einstellungen und Haltungen der "Gesellschaft" zu entsprechen. Unser Staat und seine Bürger, die Individuen, die "die Gesellschaft" ausmachen, ändern sich aber, ihre Werte und Einstellungen unterliegen Wandlungen.

Die Ursachen dieser Wandlungen sind vielfältig: Die Wissensexplosion verlangt vom Einzelnen und von der Gesellschaft eine ständige Neuorientierung; die technologischen Veränderungen bringen ganze traditionsreiche Berufskategorien zum Verschwinden und bedingen neue; Einzelkinder und Kinder von Alleinerziehenden, die heute in viel höherer Zahl vorkommen, bringen früher selbstverständliche Sozialerfahrungen nicht mehr mit; mit der Informationsgesellschaft ging der Schule das Informationsmonopol verloren, und gleichzeitig veränderten sich die Umweltbedingungen vieler Kinder grundlegend. Während die meisten Kinder bis vor wenigen Jahren ihre wichtigsten Informationen aus dem Beispiel der Eltern und aus der Auseinandersetzung mit ihrer realen Umwelt bezogen, erleben Kinder heute auf dem Bildschirm eine Vielzahl zusätzlicher Welten. Einerseits verändert der damit verbundene Wertpluralismus ihre Selbstfindung; andererseits lernen sie, dass neutrales Betrachten genügt, dass sie sich aus dem realen Umgang zurückziehen können. An die Stelle spontaner Aktivität kann Passivität treten, ein Sich-Distanzieren, manchmal sogar ein völliges Abschalten.

Der mit diesen Beispielen angedeutete Wandel ist auf allen Ebenen im Gange. Die Schule lebt mit diesem Wandel und muss sich ihm stellen.

In diesem ersten Kapitel wird gesagt ,

- dass Schule in ständigem Austausch mit der Gemeinschaft Lebensnähe suchen muss und damit sinnvolles, schülergerechtes und lebendiges Lernen ermöglicht (1.1);
- dass Wissensvermittlung in der Schule vor dem Hintergrund anerkannter Normen erfolgt (1.2);
- dass der einzelnen Schule und ihrem Lehrkörper hohe Verantwortung zukommt bei der Weiterentwicklung des Bildungswesens (1.3);
- und dass die vom Kanton gesetzten Rahmenbedingungen den einzelnen Schulen den für ihre Funktionsfähigkeit und Erneuerungskraft nötigen Freiraum gewähren (1.4).

Es wird also der Versuch unternommen, einen weiten Bogen zu spannen:

- von der Aussage, dass Bildung und Erziehung in der Schule nicht in einem von der übrigen Gesellschaft isolierten Getto erfolgen kann,
- zur Feststellung, dass die Schule Normen und Werte dieser Gesellschaft immer wieder neu reflektieren muss und dass der Schulgemeinde bei der daraus resultierenden Erneuerungsarbeit hohe Verantwortung zukommt
- bis hin zur Forderung nach genügend Spielraum für die Gestaltung von Entwicklungsprojekten.

Die Schule hat den Auftrag, dem Kind jenes Wissen und jene Fähigkeiten und Einstellungen zu vermitteln, die es zum Verständnis seiner Welt und zur Bewältigung seiner Lebensaufgaben braucht. Dazu ist es notwendig, dass Schule und Unterricht in lebendigem Kontakt mit den gegenwärtigen und zukünftigen Lebensräumen der Schüler stehen.

1.1 LEBENSBEZUG

Die Schule ist während Jahren ein wichtiger Lebensraum für den Schüler. Sie trägt einen Teil der Verantwortung für die bestmögliche Entwicklung des Kindes.

Sie soll ein "Schonraum" sein, ein Raum nämlich, in welchem jedem Kind soviel Platz, Zeit, Geduld und Hilfe gegeben wird, wie es für seine körperliche, geistige und seelische Entwicklung benötigt.

Der Lebensraum Schule soll aber auch ein Erfahrungsraum sein, in dem schülergerechtes und *lebendiges* Lernen stattfinden kann. Ein steter und aufmerksamer Austausch zwischen Schule und Arbeitswelt, Schule und Medienwelt, Schule und ökologischer Umwelt unterstützt dieses lebendige Lernen. Eine Schule allerdings, die von der Welt abgeschirmt ist, wird leicht zu einem sterilen Raum, in welchem Lerninhalte leblos und

zusammenhanglos scheinen - statt Ausdruck gesellschaftlicher Aktion und Interaktion zu sein. Starre, festgelegte Lerninhalte unterdrücken die ursprüngliche Aktivität und Spontaneität der Schüler und Lehrer und fördern ihre Passivität.

Ein Unterricht mit mangelndem Lebensbezug verstärkt das Gefühl der Ohnmacht, des Ausgeliefert-Seins, der Resignation, der Langeweile, vielleicht auch einer diffusen Aggressivität und Angst, weil weder Schüler noch Lehrer ihre ausserschulischen Erfahrungen - die ja vorhanden sind - in persönlich befriedigender Weise in die Schule einbringen können.

Persönliche Begegnung und offene Gespräche zwischen allen an der Schule Beteiligten: Lehrern und Schülern, Vätern und Müttern, pädagogischen und psychologischen Diensten, Vertretern der Berufswelt, Politikern, Lehrer- und Elternvereinigungen sind sinnvolle Mittel für eine gemeinsame Gestaltung und für die Öffnung der Schule.

FOLGERUNGEN

Lehrer/Lehrerkollegium

Besonderheiten des Lebens in der jeweiligen Gemeinde zum Unterrichtsgegenstand machen.

Die Eltern sowohl als Lernende wie auch als Lehrende in den Unterricht einbeziehen; Eltern einladen, ihre Lebenserfahrungen im Unterricht darzustellen.

Die Schüler spüren lassen, dass der Lehrer nicht nur Lehrer, sondern auch Bürger der Gemeinde, Familienvater, Vereinsmitglied,... ist.

Aktuelle Fragen im Unterricht einbeziehen.

Lehrerbildung

Studenten und Lehrer darauf vorbereiten, mit Eltern und pädagogischen Diensten offen und spontan zusammenzuarbeiten, häufig Kontakt aufzunehmen, sich als Gesprächspartner anzubieten.

Studenten und Lehrer ermuntern, aktuelle gesellschaftliche Ereignisse und Themen in den Unterricht einzubeziehen; sie bei der Ausarbeitung, Durchführung und Revision entsprechender Unterrichtseinheiten unterstützen und beraten.

Lokale und kantonale Schulbehörden

Die Lehrer ermutigen, ihren Unterricht möglichst lebendig und lebensnah zu gestalten.

In der Schule sollen Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen so vermittelt werden, dass sie in einem Bezug zu Grundwerten und Normen stehen. Diese kommen nicht nur im Zusammenhang mit den Unterrichtsinhalten zum Tragen, sie prägen auch den Unterrichtsstil und die Beziehungen der am Unterrichtsprozess Beteiligten.

1.2 WERTERZIEHUNG

Im Zuge der grossen Abschaffung, die die vaterlose Gesellschaft, den bargeldlosen Zahlungsverkehr und das papierlose Büro hervorgebracht hat, riskieren auch die Bildungseinrichtungen zu wert-losen Einrichtungen zu werden. Die von aussen an die Schule herangetragenen Forderungen beziehen sich sehr oft nur auf eine Lebensvorbereitung im Bereich von Wissen und Fähigkeiten. Die bisherige geschichtliche Entwicklung, vor allem in diesem Jahrhundert, hat gezeigt, dass Wissen und Können ohne gleichzeitige Persönlichkeitsbildung und Erziehung zur Verantwortung sinnlos und destruktiv werden können. Auch die Mündigkeit wird oft nur als Urteilsfähigkeit nach rationalen Kriterien verstanden. Daher müssen sich die Schule als Ganzes, der einzelne Lehrer und die Lehrergruppe eines Schulhauses wieder vermehrt als Erzieher verstehen.

Angesichts des herrschenden Wertpluralismus in unserer Gesellschaft (sie lässt dem Individuum im Bereich der Wirtschaft, der Kultur, der Ethik und des Religiösen vollständige oder doch möglichst grosse Freiheit) kann sich das erzieherische Handeln nur auf wenige, von der demokratischen Grundordnung gesetzte Werte stützen. Neben der Erziehung zur Toleranz ist daher die Orientierung an diesen Grundwerten entscheidend.

Ein erster Schritt zu einer Schule, die die zu vermittelnden Inhalte mit Werten in Verbindung bringt, besteht darin, dass unter den Lehrern das Gespräch über Erziehungsziele aufgenommen wird. Das Lehrerkollegium einer Schule kann ausgehend von Leitideentexten Zweckartikeln im kantonalen Schulgesetz, nach Absprache auch mit Eltern und Behörden, sich über ein Minimum an gemeinsamen erzieherischen Werten verständigen, die einerseits den Schülern im Sinne von Wertorientierungen vermittelt werden und andererseits das Verhalten der Lehrer bestimmen. Auch über deren Verwirklichung im Unterricht sollte das Gespräch weitergehen, um das Gemeinschaftliche nicht durch die Privatisierung hinter der Klassenzimmertüre zu gefährden.

Die Vermittlung von Werten soll jedoch nicht auf bestimmte Inhalte oder Tätigkeiten beschränkt bleiben, sondern das ganze Leben im Schulhaus prägen.

Die Art und Weise der Normsetzung, Entscheidungsfindung und Konfliktregelung und der Umgang der Lehrer miteinander haben Modellcharakter für die Schüler. In einer Schule, in der Kinder und Jugendliche die angestrebten Einstellungen und Verhaltensweisen erfahren und einüben können, findet Erziehung statt.

FOLGERUNGEN

Lehrer/Schulleiter/Lehrerkollegium

Das Gespräch über erzieherische Fragen im Lehrerkollegium führen und sich gemeinsame Ziele setzen; die Ergebnisse durch gemeinsame Aktionen, Projekte, etc. verwirklichen.

Das Gespräch mit Eltern über erzieherische Fragen und über deren stufenspezifische Erscheinungsformen führen.

Erzieherische Anliegen im eigenen Unterricht verfolgen und das Zusammenleben im Schulhaus den Anliegen entsprechend gestalten (Wochenbeginn/-schluss, Feiern, Umgang mit Kollegen, Schülern, Abwart, etc.)

Lehrerbildung

Lehrerbildung im Sinne von Werterziehung modellhaft gestalten.

Das Thema "Gemeinsame erzieherische Grundwerte" in den Lehrplan aufnehmen und aufgrund modellhafter Erfahrung das Verhältnis Unterrichtsziele - Unterrichtsmethoden klären.

Die Fachlehrer machen ihren Studenten bewusst und stellen zur Diskussion, welche erzieherischen Absichten sie mit den Unterrichtsinhalten und den angewendeten Vermittlungsverfahren anstreben.

Lokale Schulbehörden/Schulaufsicht

Unterstützung der Lehrer im erzieherischen Bereich durch Verzicht auf Kontrollen, die sich ausschliesslich auf das Sachliche und Messbare beziehen.

Lehrer mit wertorientiertem Engagement wählen; mit ihnen lokale Leitideen - als Ausdruck lokaler Identität - entwickeln.

Kantonale Schulbehörden

Leitideen als Bezugsrahmen für die gesamte Schulentwicklung erlassen.

Lehrplan-/Lehrmittelkommissionen

In Lehrplänen und Lehrmitteln erzieherische Wertvorstellungen explizit darlegen und so dem Lehrer Anregungen und Impulse geben.

Schulentwicklung findet auf kommunaler, kantonaler und interkantonaler Ebene statt. Sie kann nicht allein vom einzelnen, isolierten Lehrer getragen werden. Der einzelnen Schule kommt dabei eine aktive, gestaltende Rolle zu. Der Lehrkörper einer Schule als lernende Einheit verwirklicht gemeinsame Fortbildungs- und Entwicklungsprojekte.

1.3 FORTBILDUNG UND ENTWICKLUNG IM SCHULHAUS

In den letzten Jahren sind neue Ansprüche an die Schule und Veränderungen im familiären und gesellschaftlichen Umfeld der Schule immer drastischer und in immer rascherer Folge aufgetreten. Der Erneuerungsdruck auf die Volksschule ist teils ein direkter (z.B. von Schülern und Eltern her), teils ein indirekter von seiten der nachfolgenden Berufs- und Mittelschulen. Er wird in Zukunft mindestens nicht abnehmen. Für die Schule und namentlich für die Lehrer bedeutet dies, dass sie ihre Beweglichkeit und Lernfähigkeit steigern müssen.

Für die Lehrerfortbildung wird der zeitliche Rahmen ausgeweitet werden müssen und sind neue Formen anzuwenden. Im Vordergrund stehen dabei Kurse und Fortbildungsprojekte, welche gemeinsam von der ganzen Lehrerschaft einer Gemeinde oder eines Schulhauses, bzw. von Lehrerteams innerhalb eines Schul-

hauses, durchgeführt werden. Eine solche "schulhausbezogene Lehrerfortbildung" macht zwar die traditionellen Fortbildungskurse mit Kursbesuchern aus verschiedenen Schulen, Regionen oder Kantonen keinesfalls überflüssig; aber sie soll künftig einen mindestens gleichrangigen Platz einnehmen.

Die Grundüberlegung für diese Akzentverlagerung ist folgende: Neuerungen in der Schule sind immer auch als sozialer Wandel zu begreifen. Subjekt bzw. Gegenstand eines solchen Wandels kann nicht nur der einzelne Lehrer sein. Allzusehr ist er in ein soziales Beziehungsnetz eingebunden, als dass er auf sich allein gestellt seinen Unterricht entscheidend verändern könnte. In erster Linie sind da die Lehrerkollegen im Schulhaus, die ihm als Gruppe Anregungen vermitteln und ihn stützen können, die aber auch durch Lethargie oder durch ängstliches Konkurrenzdenken jegliche Erneuerungsimpulse einzelner Mitglieder im Keim ersticken können. Die soziale Abstützung des Lehrers in einem erneuerungswilligen Kollegium erscheint so als wichtige Voraussetzung für die Reformbereitschaft der Lehrer. Die Abstützung liefert Impulse, trägt beratend und helfend über Misserfolge und Krisen hinweg und erlaubt es, als notwendig erkannte Veränderungen (z.B. am Stundenplan) unverzüglich vorzunehmen. Um es noch anders zu sagen: Diese "soziologische Sichtweise" von Schulreformen würde den einzelnen Lehrer in seinen persönlichen Schwierigkeiten entlasten, ihn seine Probleme nicht als blosse Sache persönlicher Schuld und Unfähigkeit erleben lassen (oder als blosse persönliche Fehler von anderen). Er würde lernen, sich auch als Teil und Ergebnis eines Systems zu begreifen und Lösungen in Gemeinschaftsaktionen und in der Verbesserung von Rahmenbedingungen zu suchen.

Eine ähnliche Sichtweise ist auch für die Schulentwicklung möglich: kantonale und interkantonale Schulentwicklung kann ergänzt werden durch Entwicklungsarbeiten in der Gemeinde beziehungsweise im Schulhaus. Voraussetzung dafür sind natürlich entsprechende Freiräume für die Schulen, begrenzt allerdings durch klare und qualitätssichernde Rahmenvorgaben auf kantonaler beziehungsweise interkantonaler Ebene (vgl.1.4). Ferner müssen für eine Schulentwicklung auf lokaler Ebene die entsprechenden Fortbildungsgefässe und Leitungs- und Betreuungsfunktionen gegeben sein.

FOLGERUNGEN

Lehrer/Lehrerkollegium/Schulleiter

Ideen und Unbehagen, Fortbildungs- und Veränderungsbedürfnisse bei der Schulleitung bzw. im Lehrerkollegium anmelden.

Problemlösegruppen im Lehrerkollegium bilden. Schulentwicklungsprojekte ausarbeiten. Unterstützungsinstanzen um Zustimmung und Mithilfe anfragen.

Lokale Schulbehörden, Eltern und Spezialdienste (z.B. Schulpsychologe) einbeziehen.

Erfahrungen und Fähigkeiten einzelner Lehrer aus zentralen Fortbildungskursen für Fortbildung im Lehrerkollegium nutzen.

Lehrervereine

Lokale und regionale Zentren bilden.

In Verbindung mit den kantonalen Instanzen der Lehrerfortbildung selbst lokale Fortbildungsprojekte durchführen.

Lehrerausbildung

Seminarinterne Fortbildung und Schulentwicklung "vorexerzieren".

Problemlöse-, Wahlfach- und Projektgruppen von Lehrerstudenten bilden und die Arbeit methodisch anleiten.

Lehrerfortbildung

Im Programmheft auf lokale Lehrerfortbildungsprojekte hinweisen.

Finanzielle Reserven und personelle Unterstützung (Referenten, Kursleiter, Berater) bereitstellen.

Besondere Aktionen durchführen, z.B. indem ein Jahr lang zugunsten schulhausinterner Projekte auf die thematisch obligatorische Fortbildung verzichtet wird.

Schulleiter, Schulbehörden und Kursleiter zu Animation und Begleitung lokaler Projekte befähigen.

Lokale Schulbehörden

Ein für Schulentwicklung günstiges Klima fördern durch Zeigen einer optimistischen Erfolgserwartung (statt der von Kontrollen lebenden Grundhaltung "Vermeiden von Misserfolg").

Einen konsultativen Führungsstil pflegen (Lehrer dicht informieren und zur Meinungsbildung über anstehende Traktanden auffordern).

Klassenübergreifende Unterrichtsprojekte begrüßen.

Bei anstehenden Problemen Arbeitsgruppen Lehrer - Schulbehörden bilden oder vom Schulleiter präsierte Arbeitsgruppe ad-hoc einsetzen.

Lernfähige und zur Zusammenarbeit fähige Lehrer wählen; Stabilität des Lehrkörpers anstreben.

Durch Aussprachen, gemeinsame Untersuchungen, Feste, usw. gute Beziehungen stiften.

Kantonale Schulbehörden

Finanzielle und personelle Reserven (z.B. bei den Pädagogischen Arbeitsstellen) zur Unterstützung lokaler Schulentwicklungsprojekte bereitstellen.

Die nötigen Entscheidungs- und Gestaltungsspielräume auf lokaler Ebene gewähren (vgl. 1.4).

Kommunale Schulentwicklung als wünschbare Form deklarieren.

Pädagogische Arbeitsstellen

Die Schulaufsicht zur Durchführung lokaler Entwicklungs- und Fortbildungsprojekte anregen und befähigen.

Bei der Kaderausbildung für die Einführung von neuen Lehrplänen und Lehrmitteln die Kursleiter auch auf die besonderen Anforderungen der Arbeit mit lokalen Lehrerteams vorbereiten.

Interkantonale Zusammenarbeit

In der Meinungsbildung zu interkantonalen Vorhaben und zur Erprobung neuer Ideen vermehrt direkt mit einzelnen Schulen zusammenarbeiten.

Erfahrungsaustausch und Schulung von Kadern zur Betreuung schulhausbezogener Fortbildungs- und Entwicklungsprojekte anbieten.

Propagieren der kommunalen Schulentwicklung.

Die Funktionsfähigkeit und Erneuerungskraft eines kantonalen Schulwesens hängt entscheidend von der Funktionsfähigkeit und Erneuerungskraft der einzelnen Schulen ab. Diese müssen ihre Aufgabe den besonderen lokalen Verhältnissen entsprechend interpretieren können. Der Kanton setzt Rahmenbedingungen und gewährt den einzelnen Gemeinden und Schulen viel Freiraum und Unterstützung zur Planung und Gestaltung der eigenen Arbeit.

1.4 PLURALISTISCHE KANTONALE SCHULPOLITIK

Wenn der einzelne Lehrer sich in Zusammenarbeit mit seinen Kollegen, mit den lokalen Schulbehörden und mit den Eltern gemeinsam an der Weiterentwicklung "seiner" Schule engagieren soll (These 1.3), dann setzt dies entsprechende kantonale Regelungen bzw. lokale Freiräume und Entscheidungsbefugnisse voraus.

Zwar kennt die Schweiz ein föderalistisches Schulsystem. Gleichzeitig wird in vielen Kantonen die Schulhoheit recht zentral ausgeübt; der Gemeinde oder gar dem einzelnen Schulhaus bleibt im häufig dichten kantonalen Regelungsnetz wenig eigene Verantwortung; Lehreraus- und -fortbildung erfolgen zentral, Lehrziele, Stoffpläne und Lehrmittel werden auf kantonaler Ebene formuliert. Kantonale Schulpolitik kann aber auch - wie das Beispiel einzelner Kantone zeigt -

pluralistischer sein und den Schulgemeinden oder Schulen die Möglichkeit einräumen (und damit auch die Verantwortung überbinden), innerhalb gegebener Rahmenbedingungen eigene Vorstellungen über die Ziele und die Rolle der Schule in der Gemeinde zu entwickeln.

Für ein sinnvolles Ausforsten kantonaler Regelungen sprechen die gleichen Gründe wie für eine vermehrte Zusammenarbeit auf Gemeinde- und Schulhausebene: Einerseits lassen sich Neuerungen in kleineren Einheiten (kleinen Kantonen, Gemeinden, usw.) bedeutend leichter verwirklichen, andererseits muss Erziehungsarbeit, deren Ziel auch die Förderung von Selbst- und Sozialkompetenz ist, in einer Gemeinschaft erfolgen, die sich auch selbst gestalten kann, deren Mitglieder - Schüler, Lehrer, Eltern, lokale Schulbehörden - auch wirklich Verantwortung tragen. Damit wird es einer Schule möglich, ein eigenes Profil zu entwickeln und mit anderen Schulen in einen sinnvollen und gesunden Wettbewerb zu treten.

Die Forderung nach einer gewissen Verteilung der Entscheidungsbefugnisse folgt also nicht einfach einem Modetrend, sondern leitet sich ab von den neu formulierten Bildungs- und Erziehungszielen.

Das Prinzip "Entwicklung und Fortbildung im Schulhaus" ist in Gemeinden mit wenig Lehrkräften anzupassen: nachbarliche bzw. regionale Zusammenschlüsse unter den Lehrern können die soziale Abstützung in einem erneuerungsfreudigen Kollegium gewährleisten.

FOLGERUNGEN

Lehrer/Lehrerkollegium/Schulleiter

Reformprobleme aufgreifen und in Zusammenarbeit mit lokalen und kantonalen Behörden Lösungsversuche unternehmen.

Bestehende lokale Freiräume ausnützen.

Lehrervereine

In Zusammenarbeit mit den kantonalen Instanzen der Schulentwicklung und mit lokalen Lehrergruppen Reformprobleme aufgreifen und Lösungsversuche unternehmen.

Lokale Schulbehörden

Initiativen des Lehrerkollegiums unterstützen. Die Devise muss lauten: "Tut etwas!" (anstatt: "Was wollt Ihr denn schon wieder?").

Lehrermitarbeit in kantonalen Entwicklungsprojekten unterstützen (= Kaderbildung für lokale Projekte).

Kredite zur Unterstützung lokaler Projekte bereitstellen.

Kantonale Schulbehörden

Bei Erlassen, Verordnungen usw. prüfen, wie weit Problemlösungen und Entscheidungen auf Gemeinde- oder Schulhausebene delegiert werden können. Wo nötig, Gesetze und Reglemente zugunsten unbürokratischer Sofortmassnahmen ändern, Zeit und Mut raubende Bewilligungsverfahren aufheben.

Dem Lehrer grössere Freiheit in bezug auf Unterrichtsplanung einräumen.

Die Inspektion durch Beratung ergänzen. Die Beratung soll dem Lehrer beim Feststellen von Lernproblemen und bei der Planung und Durch-

führung der entsprechenden Massnahmen zur Seite stehen.

Die einzelnen Schulhäuser bei Vernehmlassungen ansprechen.

Schaffung einer Koordinationsstelle, welche geeignete kommunale Reformprojekte dokumentiert und übertragbar macht, für Informations- und Lösungsaustausch sorgt und den Gemeinden bzw. Kollegien Beratung und Lösungshilfen bietet.

*Lehrplan- und Lehrmittelkommissionen,
Pädagogische Arbeitsstellen*

In Lehrplänen Freiräume aussparen verbunden mit der Aufforderung, durch lokale Absprachen die Lehrpläne zu ergänzen und an die besonderen Verhältnisse anzupassen.

Auf Stoffverteilungspläne verzichten, welche allzu detailliert sind und Absprachen "unnötig" machen.

Bei Lehrmittelempfehlungen und -entscheidungen soweit möglich Alternativen zur lokalen Auswahl vorgeben.

HINWEISE AUF SIPRI-PUBLIKATIONEN

Leitideen für die Primarschule
Informationsbulletin der EDK, Nr.38

Wozu Leitideen
Ergebnisbericht, Bern, 1985

Lehrplan-Lehrplanentwicklung
SIPRI-Dossier, Bern 1985

Was ist wichtig?
Ein Behelf für die Bestimmung elementarer Bildungsinhalte, Bern, 1986

2. SCHULE UND ELTERN

Das Schweizerische Zivilgesetzbuch überbindet den Eltern die Verantwortung für die Erziehung und Ausbildung ihrer Kinder. Gleichzeitig werden sie verpflichtet, in geeigneter Weise mit der Schule zusammenzuarbeiten (Art. 301, 302). Dementsprechend beauftragen die kantonalen Schulgesetze in der Regel die Schule, die Eltern in ihrer Aufgabe zu unterstützen.

Für die Eltern ist die Wahrnehmung ihres erzieherischen Auftrags selbstverständlich nicht nur Pflicht, sondern Recht. Andererseits lebt der Heranwachsende einen grossen Teil seiner Kindheit und Jugend in der Schule. Sie prägt ihn, bestimmt weitgehend seinen Ausbildungsweg und engt die Freiräume ein, in denen die Eltern mit ihm zusammen über seine schulische und berufliche Laufbahn entscheiden. Familie und Schule sind zwei Welten, eine jede mit ihrem legitimen Erziehungsauftrag, eine jede mit ihrer Eigengesetzlichkeit.

Der Heranwachsende bewegt sich in und zwischen diesen Welten. Stimmen sie in ihren Erziehungszielen und -formen einigermassen überein, so wird es ihm meistens gelingen, Schwierigkeiten zu meistern; klaffen sie auseinander, so kann die Belastung unerträglich werden. Eltern sollten das Gefühl haben, dass ihr Kind in der Schule gut aufgehoben ist. Für den Lehrer ist es wichtig, Erwartungen der Eltern zu kennen, sie in seine Unterrichtstätigkeit miteinzubeziehen, gleichzeitig aber auch seine berufliche Selbständigkeit zu wahren.

Das Zusammenwirken von Schule und Eltern kann nicht von der Vorstellung einer selbstverständlichen Harmonie ausgehen, Konflikte können sich durchaus ergeben; wesentlich ist, dass Anstrengungen unternommen werden, sie zu lösen. Dafür sind sowohl die gegenseitige Bereitschaft zum Gespräch und zur Zusammenarbeit, als auch geeignete Organisationsformen und Strukturen notwendig.

Trotz vieler guter Ansätze und positiver Einzelaktionen von Lehrern oder Gemeinden ist die Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie eher unterentwickelt. Der Dorflehrer, der durch seine blosse Präsenz im Dorf den Kontakt zu den Eltern mühelos hergestellt hat, ist selten geworden. Es ist heute auch nicht mehr selbstverständlich, dass ein Lehrer in seiner Gemeinde oder seinem Quartier so verwachsen ist, dass sich Kontakte zu Eltern über eine gemeinsame Mitgliedschaft in

einem Chor, Verein etc. ergeben. Eine systematische Aufbauarbeit in diesem Aufgabenfeld ist daher zu fördern.

Drei Ebenen sind angesprochen: Kontakt und Information über das Schul- und Klassengeschehen, Gespräche zwischen Lehrer und Eltern über die Entwicklung des Kindes, Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern. Die folgenden drei Thesen klingen trivial, es sind gängige Forderungen. Die Schwierigkeit liegt in ihrer Verwirklichung. Diese ist möglich, wenn geeignete Bedingungen und Anlässe geschaffen werden, wenn Schule und Lehrer gewillt und fähig sind, sich einer selbstbewussten Elternschaft zu stellen, die das schulische Schicksal ihrer Kinder mitgestalten wollen, wenn im Beziehungsbereich Vertrauen geschaffen wird, wenn sich bei Eltern, Lehrern und Schulbehörden auf allen Ebenen ein neues Bewusstsein entwickelt, das sich durch Gesprächsbereitschaft, Toleranz und Offenheit auszeichnet. Aber gerade auch dort, wo Eltern unsicher oder sogar hilflos sind, muss die Schule das Gespräch mit dem Elternhaus suchen.

Zum Berufsauftrag des Lehrers gehört die Pflicht, mit den Eltern seiner Schüler Kontakte zu pflegen. Die freie Wahl unter den vielfältigen Kontaktformen liegt beim Lehrer und bei den Eltern.

2.1 ELTERNKONTAKTE: PFLICHT UND VIELFALT

Anlässlich von *Einzelkontakten* können die Eltern den Lehrer informieren über allfällige Schulschwierigkeiten ihrer Kinder, über deren Schulfreuden und -leiden, über besondere gesundheitliche Probleme, etc. Der Lehrer seinerseits orientiert die Eltern über Fortschritte oder Schwierigkeiten ihres Kindes, über sein Verhalten im allgemeinen, etc. Gemeinsam können Eltern und Lehrer anlässlich von Einzelkontakten Möglichkeiten zur Stützung eines einzelnen Schülers besprechen. "Besser verstehen, um besser fördern zu können" ist das Motto von Einzelkontakten.

Nicht unwichtig für das Vertrauensverhältnis zwischen Lehrer und Eltern ist ferner auch die *rechtzeitige Information* der Eltern (und insbesondere der Mütter) über Veränderungen im Schulalltag, die Auswirkungen auf die Zeitplanung der Eltern haben.

Gruppenkontakte auf Klassenebene dienen dazu, dass sich Eltern und Lehrer kennenlernen, dass ein Erfahrungsaustausch über die Klasse stattfinden kann, dass sich die Eltern einer Klasse gegenseitig kennenlernen; sie dienen zur Information der Eltern über Erziehungsziele, Stoffprogramme und Methoden, über die Arbeitshaltung der Klasse, Haltungen und Begabungen der Schüler im allgemeinen; schliesslich bieten sie die Möglichkeit, gemeinsame Aktivitäten zu planen.

Einzelkontakte und Gruppenkontakte auf Klassenebene ergänzen sich; die einen bereiten die andern vor.

Dem Lehrer und den Eltern stehen viele Kontaktformen zur Verfügung. Nachfolgend eine Aufzählung einiger Möglichkeiten:

Der Elternabend: meist vom Lehrer geleitet und in seinem Sinn gestaltet.

Der Informations-Elternabend dient der Information über ein bestimmtes Thema (z.B. über die Einführung des Französischunterrichts, über Veränderungen im Lehrprogramm, etc.)

Die Standortbestimmung Ende Schuljahr (Bilanz-Elternabend) dient dazu, die Jahresarbeit zu überblicken und die Gestaltung der künftigen Zusammenarbeit abzusprechen.

Das Klassenfest, organisiert durch den Lehrer und die Schüler, mit Hilfe der Eltern.

Schulbesuchstage mit anschliessender Aussprache

Das Klassen-Zmorge, von Schülern und Lehrern gemeinsam vorbereitet.

Ausstellung von Projektarbeiten

Schultheater

Ausserschulische Veranstaltungen wie ein (internationaler) Abend bei Eltern, ein Sportvormittag mit Eltern und Schülern, ein Orientierungslauf, eine Exkursion, etc.

Der Lehrer ist zwar für die Planung und oft auch für die Durchführung der Elternkontakte verantwortlich, kann aber auch viele Aufgaben an die Eltern delegieren. Es gilt, Organisationsformen zu finden, in denen die Bedürfnisse des Lehrers und der Eltern einfließen können.

FOLGERUNGEN

Lehrer

Elternarbeit über ein ganzes Jahr planen, Eltern bei der Planung der Elternanlässe beiziehen, Anliegen der Eltern erkunden.

Bei Elternanlässen nicht nur über die Schule informieren, sondern sich über Wissen, Kompetenzen und Fähigkeiten der Eltern informieren lassen.

Abwesende Eltern durch an Elternanlässen anwesende Eltern ermuntern lassen, Kontakte auf- und anzunehmen oder bei kontaktgehemmten Eltern selber den Kontakt suchen.

Sich gegenseitig als Lehrer bei der Durchführung von Elternanlässen assistieren; gemeinsame Durchführung von (einzelnen) Elternanlässen.

Elternarbeit (z.B. Organisation von Ausstellungen, klassenübergreifende Projekte) schulhausbezogen planen und durchführen.

Frühzeitig daran denken, dass Eltern Schulereignisse (Stundenplanänderungen, Schulausfälle, Klassenlager etc.) rechtzeitig mitzuteilen sind.

Eltern/Elternvereine

In Absprache mit dem Lehrer bei der Organisation der Elternarbeit mitwirken.

Eigene Initiativen entwickeln, dabei aber frühzeitig mit Lehrer und Schulbehörde zusammenarbeiten.

Kontakte mit Mitgliedern von Schulbehörden und mit Lehrern suchen und sich über ihre Arbeit informieren.

Lehrerbildung

Gesprächsfähigkeit entwickeln und fördern. Im Lehrplan entsprechende Themen aufnehmen: Erwachsenenarbeit, Gesprächsanalyse und -führung, Formen zur Bewältigung von Konflikten etc.

Lokale Schulbehörden

Ein Schulbehördenmitglied bestimmen, das sich besonders der Förderung der Elternarbeit widmet. Aufnahme eines entsprechenden Postens in das Budget.

Eine Tradition der Zusammenarbeit zwischen Schulbehörde, Lehrer und Eltern in der Schulgemeinde (bzw. Schulkreis) und in den einzelnen Schulhäusern schaffen. Rahmenbedingungen für die Bearbeitung eines aktuellen Problemkreises, für Abschlussfeste oder Bilanz-Elternabende (alter und neuer Lehrer) etc. schaffen.

Eltern oder Elternvertreter gelegentlich zu Sitzungen der Schulbehörde einladen.

Kantonale Schulbehörden

Infrastruktur (Finanzen, Kader) schaffen, die die Beratung von Schulbehörden, sowie die Fortbildung von Schulbehördenmitgliedern und von schulhausbezogenen Arbeitsgruppen ermöglicht.

In kantonalen Konzepten der Erwachsenenbildung Voraussetzungen für die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule schaffen (Kursleiter, Elternkurse etc.)

Gespräche über grundlegende Erziehungsziele und -formen, über die Entwicklung des Kindes sowie über seine schulische Laufbahn sind notwendig, um das Kind zu fördern und soweit möglich Konflikte zu Lasten des Kindes zu vermeiden.

2.2 GESPRÄCHE ÜBER ERZIEHUNGSZIELE UND SCHÜLERLAUFBAHN

Die Eltern beeinflussen die Entwicklung ihrer Kinder in hohem Masse; nicht zuletzt wirken sich ihre Haltung und ihre soziale Situation auch auf die Lernbiographie und auf die Schulleistungen aus.

Sehr wichtig sind dabei die Vorstellungen, die das Kind über seine eigenen Möglichkeiten hat, welche aufgrund eigener Erfahrungen und Rückmeldungen von Eltern, Lehrern, Mitschülern, etc. entwickelt und zu seinem Selbstbild vereint werden. Es ist Aufgabe von Eltern und Lehrern, die Entwicklung des Kindes in dem Sinne zu unterstützen, so dass es seine Stärken wahrnehmen und an seinen Schwächen arbeiten kann und ein positives Selbstbild entwickelt. Die Eltern verfügen dabei über Möglichkeiten der Hilfestellung, die der Lehrer nicht hat, und umgekehrt.

Im besten Fall kann sich zwischen Lehrern und Eltern in der Wahrnehmung des erzieherischen Auftrags ein partnerschaftliches Verhältnis ergeben. Wo dieses Ziel nicht erreicht wird, sollte wenigstens gegenseitige Anerkennung und Achtung, Toleranz und die Vermeidung von offenen Konflikten angestrebt werden.

Häufig klaffen die Ansichten von Eltern und Lehrern bei folgenden Fragen auseinander: beste Förderung des Kindes (Einschulung, Uebertritte, Belastung durch Hausaufgaben), Erziehungsstil (direktiv, nicht-direktiv, Strafen), Unterrichtsinhalte, die die Weltanschauung berühren (religiöse, politische Erziehung, Sexualerziehung).

Sehr oft treten Gespräche in eine kritische Phase, wenn über Beförderung oder Uebertritte am Ende der Primarschule oder über notwendige Stützmassnahmen oder die Zuweisung zu einer Hilfsschule (Sonderklasse) zu entscheiden ist - wenn also die Schullaufbahn der Kinder berührt wird.

Bei Zielkonflikten ist es nicht immer möglich, Uebereinstimmung zu erzielen, zumindest aber sollte das Gespräch gesucht werden. Wesentlich ist dabei, die Ziele und Aufgaben je der Eltern und der Schule zu klären und die gegenseitigen Zuständigkeiten abzusprechen.

Seinem Entwicklungsstand entsprechend, soll der Schüler zu Gesprächen beigezogen werden. Die Teilnahme am Gespräch zwischen Lehrer und Eltern gibt ihm die Gewissheit, dass er in seiner Schülerrolle ernst genommen wird. Er lernt Beurteilungsgesichtspunkte und deren Gewichtung kennen, so dass er diese in seine Selbstbeurteilung einbeziehen kann. Zur Orientierung des Schülers kann es sehr wertvoll sein, dass er dem Gespräch seiner Eltern mit dem Lehrer über ihn zuhören und dazu seine Meinung äussern kann; er wird dann auch weniger versucht sein, Eltern und Lehrer gegeneinander auszuspielen.

Allerdings ist nicht in jeder Lage der Einbezug des Kindes in das Gespräch möglich. Es ist auch alles andere als einfach, solche Gespräche zu führen. Eine entsprechende Befähigung der Lehrer in der Aus- und Fortbildung ist wichtig. Es geht dabei nicht nur um Gesprächstechnik, sondern um eine gute Gesprächshaltung.

Die Notwendigkeit von Gesprächen der Eltern eines Kindes mit dessen Lehrer ergibt sich aus der gemeinsamen Aufgabe. Dieses Elterngespräch ist von hoher Bedeutung, vor allem auch bei fremdsprachigen Kindern. Andere Kontaktformen können es nicht ersetzen.

FOLGERUNGEN

Lehrer

Initiative zu Einzelgesprächen mit den Eltern bei Klassenübernahme entwickeln. Gespräche schülerbezogen vorbereiten. Erziehungsziele und -formen gegenseitig klären, Verantwortungsbereiche abgrenzen.

Erfahrungsaustausch zwischen Kollegen über Gesprächsführung mit Eltern anregen und durchführen (kleiner Kreis, Schulhaus) etc.

An der Verbesserung der Technik der Gesprächsführung arbeiten. Eventuell entsprechende Fortbildungskurse besuchen.

Eltern

Offenes Gespräch über Erziehungsziele und Unterrichtsgestaltung anstreben. Auch Meinungsverschiedenheiten einbringen. Akzeptieren, dass Lehrer und Eltern unterschiedliche Kompetenzen, Verantwortungsbereiche und Freiräume haben.

Gespräche während der ganzen Schulzeit regelmäßig, nicht nur bei Schwierigkeiten wie z.B. Uebertrittsfragen, führen. Eigene Meinung klar vertreten, aber auch genau zuhören, was der Lehrer äussert.

Lehrerbildung

Techniken der Gesprächsführung entwickeln (z.B. "Elterngespräche" im Rollenspiel)

Schülerbeurteilung und Mitteilung von Beobachtungen an andere (z.B. Student beobachtet Kommilitonen und berichtet darüber einem Dritten und umgekehrt) einüben.

Ausbildner zur Vermittlung von Gesprächstechnik, Schülerbeobachtung, etc. ausbilden.

Information über Formen der Elternarbeit, insbesondere auch über Elternorganisationen (evt. durch Mitglieder von Schulbehörden oder Elternorganisationen) vermitteln.

Junglehrer bei Elternarbeit beraten.

Schulbehörden

Elterngespräche als bedeutsamer Teil der Berufsausübung der Lehrer fördern und die dafür notwendige geeignete Atmosphäre in der Schulgemeinde schaffen.

Den Lehrern Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen ermöglichen.

Gemeinsame Anlässe mit Schulbehördemitgliedern, Lehrern und Eltern durchführen.

Ort der Zusammenarbeit von Lehrern, Eltern und Schulbehörden ist die einzelne Schulklasse oder das Schulhaus im Rahmen der Gemeinde oder des Schulkreises. Die Schulbehörden in den Gemeinden, in den Kantonen und auf interkantonalen Ebene unterstützen Projekte der Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern und schaffen hierfür günstige Rahmenbedingungen.

2.3 PROJEKTE DER ZUSAMMENARBEIT VON LEHRERN, ELTERN UND SCHULBEHÖRDEN

Neben Kontakten und Gesprächen zwischen Lehrern und Eltern, kann eigentliche Zusammenarbeit in konkreten Projekten ein Klima des Vertrauens und der Solidarität schaffen, das sich - wie sich in SIPRI-Kontaktsschulen gezeigt hat - positiv auf das ganze Schulleben auswirkt. Gründe dafür gibt es viele: so spüren Kinder, gerade aus sogenannt schulfremem Milieu, wie die Distanz zumindest ein Stück weit überbrückbar ist; erleben Eltern die Schule nicht wie üblich passiv in ihrer Elternrolle, sondern können in begrenztem Rahmen Ideen einbringen, mitplanen, mitgestalten; verkehren Lehrer mit Eltern als Mitarbeiter bei einem gemeinsamen Projekt; gewinnt die Schule als Ganzes eine neue - manchmal auch unerwartete - Dimension durch ihre Öffnung; können Schulhäuser zu Zentren der

Begegnung werden. Gerade in den SIPRI-Kontaktschulen ist aber auch deutlich geworden, dass Projekte der Zusammenarbeit schwierig und anspruchsvoll sind. Sie müssen von klar umrissenen Zielen ausgehen; bei der Planung muss bedacht werden, wer welche Verantwortung zu tragen hat; genügend Mittel müssen bereitgestellt, Fachleute (z.B. Berater oder Kursleiter) rekrutiert werden etc. Solche Projekte gedeihen nur, wo sie auch von den Schulbehörden mitgetragen werden. Für eine Schulbehörde ihrerseits kann es, neben ihrer Aufsichtsfunktion, sehr lehrreich sein, nicht nur Rahmenbedingungen zu schaffen, welche eine schrittweise Verbesserung der Zusammenarbeit ermöglichen, sondern sich auch direkt an Projekten zu beteiligen und Erfahrungen zu sammeln.

Um die Zusammenarbeit zwischen Schule, Familie und Schulbehörde zu verbessern, sind die vorhandenen Mittel und Kräfte gezielt zu nutzen und wirksame Strukturen in der Gemeinde, im Kanton und unter den Kantonen zu schaffen.

In der Gemeinde nimmt die Schulbehörde (Schulpflege, Schulkommission, Schulrat) die Vertretung der Eltern wahr. Damit dieser Vertretungsanspruch erfüllt werden kann, sollte die Hälfte der Behördemitglieder Eltern schulpflichtiger Kinder sein. Als Ergänzung kann die Schulbehörde eine Arbeitsgruppe einsetzen, der ein Behördemitglied, Vertreter der Lehrer und Eltern sowie nach Bedarf ein Berater angehören. Diese Arbeitsgruppe wird Zusammenarbeitsprojekte vorbereiten, sie der Schulbehörde beantragen, die Durchführung in den Schulhäusern unterstützen und die Ergebnisse auswerten.

Im Kanton kann z.B. eine von der Erziehungsbehörde ins Leben gerufene Kommission mit Behördevertretern, Vertretern des Lehrervereins, Vertretern der Eltern (bzw. Elternorganisationen), Mitarbeitern pädagogischer Arbeitsstellen und schulpsychologischer Dienste Rahmenbedingungen für die schulhausbezogene Arbeit schaffen, Eigeninitiativen entwickeln, beraten und koordinieren. Es sind aber auch andere Lösungen denkbar wie die Verankerung dieser Aufgaben bei einer bestehenden Institution bzw. Fachstelle .

Auf interkantonalen Ebene liegt die Koordination bei der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) in Zusammenarbeit mit der Konferenz der schweizerischen Lehrerorga-

nisationen (KOSLO), unter Beizug von Vertretern von Elternorganisationen. Die Schweizerische Arbeitsgruppe Zusammenarbeit Eltern - Schule (SAZES) strebt von der Elternschaft her die Institutionalisierung der Zusammenarbeit auf nationaler Ebene an und will mit der Gründung eines gesamtschweizerischen Elternforums als Dachverband von Elternorganisationen die dazu nötigen Voraussetzungen schaffen. Die SAZES ist nicht zuletzt aufgrund des SIPRI-Projektes entstanden.

FOLGERUNGEN

Lehrer

Initiativen zu längerfristigen Projekten ergreifen und den Schulbehörden beantragen.

Eltern und Elternvereine

Anlässe mit Lehrern und Schulbehördemitgliedern organisieren bzw. zu Anlässen einladen (Schuljahresbeginn z.B. mit Aperitif, Diskussionen zu aktuellen Fragen, Schuljahresschlussveranstaltung etc.).

Sich in Schulbehörden wählen lassen und dort für die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus wirken.

Lokale Schulbehörden

Innerhalb der Schulbehörde ein Mitglied als Verantwortlichen für die Förderung der Zusammenarbeit bezeichnen.

Dem Anliegen der Eltern dauernde Aufmerksamkeit schenken. Genügend Mittel für die Zusammenarbeit bereithalten.

Behördemitgliedern, Lehrern und engagierten Eltern Fortbildungskurse zu Themen ermöglichen, die für die Zusammenarbeit wichtig sind (Grundlagen der Erwachsenenbildung, Kursleitung, Gesprächsführung u.a.).

Kantonale Schulbehörden

Eine für die Förderung der Zusammenarbeit verantwortliche Person innerhalb des Erziehungsdepartementes bezeichnen.

Eine "Anlaufstelle" für die Beratung zur Verbesserung der Zusammenarbeit einrichten. Offen sein für Gespräche mit Organisationen der Erwachsenenbildung oder Elternvereinigungen. Einbezug von anerkannten Organisationen in Vernehmlassungsverfahren.

EDK

Die Pädagogische Kommission zur Zusammenarbeit mit nationalen Elternvereinigungen verpflichten.

Offen sein für Gespräche mit interkantonalen Verbänden der Erwachsenenbildung und mit Elternvereinigungen.

HINWEISE AUF SIPRI-PUBLIKATIONEN

Die Vorbereitung der Lehrer auf die Pflege der Elternkontakte in Lehrerausbildung, Lehrerfortbildung und Junglehrerbetreuung
Werkstattbericht 2, Genf 1983

Eltern und Schule im Dialog
Verlag Haupt, Bern 1985
(Bezug via Buchhandel)

Dossier "Famille-Ecole"
(nur in französischer Sprache erhältlich)
SIPRI - Genève, Berne 1986

Elternmitarbeit
Kontaktschulbericht Engelberg
Bern, 1986

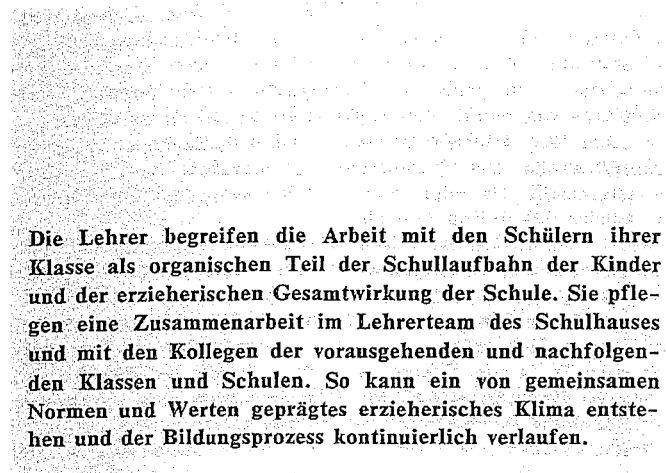
3. GANZHEITLICHKEIT DES BILDUNGSPROZESSES

Wie in der Gesellschaft haben sich auch im Schulwesen im Laufe der Zeit Stufenhierarchien herausgebildet, die oft die zentrale Aufgabe, die Erziehung und Ausbildung, in den Hintergrund rücken. Diese Tatsache erklärt sich auf verschiedene Weise:

- die verschiedenen Stufen kennen eine je eigene historische Entwicklung,
- die klare Trennung zwischen den Stufen wird durch die Organisationsstruktur der Schulverwaltung unterstützt,
- besondere Interessenlagen der Eltern tragen zur Aufrechterhaltung der hierarchischen Gliederung der Stufen bei.

Auf der Ebene der Lehrer tritt gelegentlich an die Stelle der eigentlichen pädagogischen Aufgabe das Wahren von Gruppeninteressen. Vorurteile gegenüber andern Stufen und ihren Lehrpersonen beeinträchtigen das Verständnis; Neid und Missgunst gegenüber Lehrern anderer Stufen stören das Gespräch und die Zusammenarbeit. Dazu kommen institutionelle und politische Sonderbedingungen für die einzelnen Lehrergruppen. Unterschiedliche Ausbildung, andere Besoldung und Arbeitsbedingungen verdunkeln die grundlegende Tatsache, dass jeder Unterricht, unabhängig davon, auf welcher Stufe er erteilt wird, grundsätzlich gleichwertig ist.

Das Kind aber lebt sein Leben nicht in Hierarchien, nicht in den durch das Bildungswesen vorgesehenen Stufen. Sein Leben gliedert sich nicht in ein Kindsein und ein Schülersein, in ein Unterstufenkindsein und ein Mittelstufenkindsein. Es erlebt sein Leben ganzheitlich und kontinuierlich, und es hat einen Anspruch darauf, dass auch die Schule ihm als Kontinuum und als von einem in Grundzügen durchgehenden Schulklima geprägt entgegentritt. Aus der ganzheitlichen Sicht des Menschen und der Erziehung erscheinen Hierarchien im Schulwesen oft als unbegründet und zweitrangig. Die Ganzheitlichkeit des Bildungsprozesses muss auch in der Zusammenarbeit der daran beteiligten Lehrpersonen und im kontinuierlichen Weiterschreiten des Bildungsprogramms ihren Niederschlag finden.



Die Lehrer begreifen die Arbeit mit den Schülern ihrer Klasse als organischen Teil der Schullaufbahn der Kinder und der erzieherischen Gesamtwirkung der Schule. Sie pflegen eine Zusammenarbeit im Lehrerteam des Schulhauses und mit den Kollegen der vorausgehenden und nachfolgenden Klassen und Schulen. So kann ein von gemeinsamen Normen und Werten geprägtes erzieherisches Klima entstehen und der Bildungsprozess kontinuierlich verlaufen.

3.1 ZUSAMMENARBEIT IN DER SCHULE

Schüler erleben nicht selten ihre Schulzeit als ein Wechselbad voller Spannungen und Widersprüche. Die Uebergänge vom Kindergarten in die Primarschule und von dieser in die Oberstufe (Sekundarstufe I) verlaufen oft sprunghaft und bisweilen schockartig. Beim Wechsel von einer Lehrperson zur anderen können völlig gegensätzliche Erwartungen und Ansprüche Verwirrung stiften. Innerhalb von Wochen oder gar wenigen Tagen können so Arbeitshaltungen umgestossen werden, welche von vorausgehenden Lehrern während zwei bis drei Jahren in einer Klasse oder bei einzelnen Schülern sorgsam aufgebaut wurden. Die Aufmerksamkeit der Schüler richtet sich dann weniger auf den Stoff und die Lernziele als auf die Frage, "wie es denn der neue Lehrer haben will".

Wenn die Lehrern der vorausgehenden und nachfolgenden Klassen zusammenarbeiten, können die Entwicklungschancen eines

Schülers ganz entscheidend gefördert werden. Gerade bei schwierigen Schülern bedarf es oft einer Beobachtung und Begleitung über längere Zeit, die Klassen- und Stufengrenzen überschreitet, um geeignete pädagogische Massnahmen, z.B. zur Entfaltung von besonderen Fähigkeiten, ergreifen zu können.

Ein über die Klassen hinweg zusammenhängendes positives *Schulklima* ist das entscheidendste Merkmal sowohl schulleistungsmässig als auch erzieherisch hervorragender Schulen. Ein solches Schulklima entsteht,

- wenn Lehrer, Schüler, Eltern und Schulbehörden einer Schule gemeinsam einige pädagogische Werte und Verhaltensnormen für wichtig halten und danach handeln,

- wenn durch Absprachen und gegenseitiges Entgegenkommen der Lehrer Uebergänge von einem Lehrer zum andern, bzw. von einer Stufe oder Schule zur andern, "sanft" gestaltet werden,

- wenn klassenübergreifende Unterrichtsprojekte, Aktionen, Feste usw. das Bewusstsein einer Gemeinschaft geben,

- wenn auftretende Konflikte und neue Probleme weniger durch starre Regeln als durch gemeinsame Abmachungen im Geiste gemeinsamer Leitideen bewältigt werden.

FOLGERUNGEN

Lehrer

An den Stufenübergängen "überlappende" Phasen bezüglich Unterrichts- und Erziehungsstil, Leistungserwartungen, Unterrichtsorganisation u.a. gestalten.

Wo die Lehrpläne und Lehrmittel dies nicht ohnehin sicherstellen, mit den vorausgehenden und nachfolgenden Kollegen Absprachen betreffend Stoffverteilung und Minimalernziele vornehmen.

Festgestellte Diskrepanzen und Enttäuschungen in den gegenseitigen Erwartungen bezüglich Erziehungs- und Unterrichtsstil einander offen und respektvoll mitteilen. Unter Wahrung der persönlichen Identität gegenseitige Annäherungen suchen.

Klassenübergreifende, gemeinsame Unterrichtsprojekte oder erzieherische Aktionen durchführen.

Sich menschlich näherzukommen versuchen durch gemeinsame Ausflüge, Fortbildungen, Feste und Feiern.

Lehrerbildung

An den Lehrerbildungsinstitutionen "Schulklima" vorleben und reflektieren.

Gelegenheiten zur persönlichen Wertklärung in Gruppen schaffen (Besinnungstage, Beratung, Projekte).

Niederlagsfreie Formen der Konfliktbewältigung unter Kollegen einüben.

Im Pädagogikunterricht über Aspekte des Schulklimas informieren.

Lehrerfortbildung

Schulhaus- bzw. lehrerteambezogene Fortbildungsprojekte fördern und dabei der Zusammenarbeit und gegenseitigen Absprache Beachtung schenken.

Führungsausbildung für Schulvorsteher/Rektoren anbieten.

Lokale und kantonale Schulbehörden

In regelmässigen Abständen die Ziele und Arbeitsformen in stufenübergreifender Zusammenarbeit entwickeln.

Schulleitbilder/Leitideen entwickeln und verwenden.

Soweit wie möglich Verantwortung an die einzelnen Schuleinheiten delegieren. Gemeinsame Entschlüsse von Lehrerteams abverlangen.

Sich von den Lehrern in der Gemeinde über (gemeinsame) fachdidaktische und erzieherische Konzepte orientieren lassen.

Klassenübergreifende Unterrichtsprojekte, gegenseitiges Hospitieren und gemeinsame Fortbildungszirkel sowie kollegiale Unternehmungen fördern.

Den Sinn von Vorschriften in Schulordnungen offenlegen und begründen.

Nötigenfalls bei Brüchen in der Kontinuität zwischen Lehrern durch ein Vermittlungsangebot das Gespräch zwischen den Lehrern erleichtern.

Die Förderung und Erziehung der Heranwachsenden ist auf allen Stufen gleichwertig. Der ganzheitliche Bildungsauftrag der Schule setzt voraus, dass sich die Lehrerbildung, die Zusammenarbeit der Lehrer in der Gemeinde und im Kanton sowie die Festlegung der Arbeitsbedingungen für die Lehrer an diesem Gleichwertigkeitsgrundsatz orientieren.

3.2 ABBAU VON STUFENHIERARCHIEN

Der Kontakt über die Stufen hinweg ist erschwert durch fehlende Erfahrungen auf den andern Stufen: Die Aus- und Fortbildung der Kindergärtnerinnen, Primarlehrer und Lehrer der andern Schulstufen sind oft inhaltlich ganz verschieden und finden in örtlich getrennten Einrichtungen statt; manchmal haben diese Lehrpersonen zudem einen je anderen Arbeitsort. Auch in den persönlichen Kontakten bleibt der Lehrer häufig auf seiner Stufe befangen, Probleme der angrenzenden Bereiche interessieren höchstens beim Uebergang. Es besteht die Gefahr, dass dadurch Fremdbilder aufgebaut werden, die mit der Wirklichkeit wenig zu tun haben, dass Neid, Missgunst, aber auch Ueberlegenheits- und Minderwertigkeitsgefühle den Blick auf die Wirklichkeit verstellen. Der ganzheitliche Bildungsauftrag der Schule legt hingegen nahe, den pädagogischen Beitrag der verschiedenen an diesem Prozess Beteiligten als gleichwertig anzuerkennen.

Die Isolation des Lehrers und die Befangenheit auf seiner Stufe ist im Interesse der Kinder aufzubrechen. Das heisst; es ist vermehrt ein Dialog über die Stufen hinweg, eine Zusammenarbeit unter den Kollegen zu suchen auf der Grundlage der gegenseitigen Wertschätzung und Achtung. Der Lehrer sollte Einsicht und Einblick in die Zielsetzungen, Inhalte, Methoden und Arbeitsbedingungen der je angrenzenden Stufen gewinnen. Dies wird erleichtert durch Gespräche mit den Kollegen, durch wiederholte Besuche auf den andern Stufen und auch durch das Belegen von Fortbildungsveranstaltungen, die eigentlich einer andern Stufe gelten. Damit könnte für die Kinder mehr Kontinuität im Bildungsverlauf (in den Normen, Methoden, Zielsetzungen und Inhalten) erreicht werden; Fehlbeurteilungen und Fehlberatungen von Schülern beim Uebertritt könnten eher vermieden werden; mehr Toleranz bei Schülern mit Uebertrittsproblemen wäre die Folge. Auch Ueber- und Unterforderungen liessen sich vermeiden, und die Lehrer würden die Bedürfnisse der andern Stufe (z.B. hinsichtlich Ausstattung, Stundenplan) besser erkennen.

Stufenhierarchien sind oft auch versteckt und können dadurch leicht als sachliche Notwendigkeit dargestellt werden. Unterschiede in den Arbeitsbedingungen, in der Besoldung, im Anstellungsverhältnis sind oft nur Ausdruck solcher Stufenhierarchien. Aber auch bei reinen "Sachfragen" können Vorrechte eine Rolle spielen: Priorität bei der Turn- und Schwimmhallenbelegung, bei der Uebernahme von Aemtern (z.B. Lehrervertreter in der Schulbehörde und in Kommissionen, Schulhausvorsteher), bei Kreditzumessungen zu den einzelnen Stufen, bei der Zuteilung der Schulzimmer an die Stufen bzw. Lehrer.

FOLGERUNGEN

Lehrer aller Stufen

Durch Gespräche und Besuche Einsicht und Einblick in die je angrenzenden Stufen gewinnen.

Auch verdeckte Stufenhierarchien abbauen.

Ueber die Stufen hinweg miteinander ins Gespräch kommen.

Nicht unbesehen vorhandene Meinungen übernehmen.

Miteinander und mit den Kindern in klassen- und stufenübergreifenden Projekten zusammenarbeiten.

Gelegentlich einmal die Klassen tauschen.

Auch Fortbildungsveranstaltungen besuchen, die eigentlich einer andern Stufe gelten.

Lehrerorganisationen

Schulentwicklungsarbeit stufenübergreifend leisten (zum Beispiel in Lehrplanprojekten).

Nicht Vorurteile aufbauen, sondern Verständnis suchen, von der einseitigen engen Interessenvertretung abrücken.

Lehrerbildung

Die angehenden Kindergärtnerinnen und Lehrer mit den Zielsetzungen, Methoden, Inhalten und Arbeitsbedingungen der andern Stufen in Theorie und Praxis vertraut machen und erleben lassen.

Gemeinsame Veranstaltungen zu übergeordneten Themen anbieten.

Unterschiede in der Ausbildung der verschiedenen Stufen kritisch überprüfen und soweit möglich Angleichungen suchen.

Lokale Schulbehörden und Schulleitungen

Alle Bemühungen der Lehrer um Gespräche über die Stufen hinweg unterstützen.

Gesuche um Unterrichtsbesuche in den angrenzenden Stufen unterstützen.

In den administrativen Regelungen und organisatorischen Entscheiden sich nicht von Anciennitätsansprüchen (Zimmerzuteilung, Klassenzuteilung, Kreditbegehren etc.) sondern von pädagogischen Kriterien leiten lassen.

Kantonale Schulbehörden

Prüfen, ob bestehende Unterschiede in den Arbeitsbedingungen gerechtfertigt sind, und ungerechtfertigte Unterschiede abbauen.

Uebertrittbedingungen aus der Sicht der Kinder, nicht der Lehrer der oberen Stufe formulieren.

Unterschiede in der Ausbildung der verschiedenen Stufen kritisch überprüfen und soweit möglich Angleichungen suchen.

Der Kindergarten ist eine Brücke zwischen der frühkindlichen Erziehung in der Familie und der Primarschule. Er bereitet die Kinder, auch solche mit Lernproblemen und anderen Behinderungen, umfassend und ganzheitlich auf den Schuleintritt vor. Daher ist überall der zweijährige, unentgeltliche Besuch des Kindergartens für jedes Kind als freiwilliges Angebot zu gewährleisten.

3.3 ZWEIJÄHRIGER KINDERGARTENBESUCH

Der Besuch des Kindergartens bietet allen Kindern in einer Gruppe von Gleichaltrigen unter der Anleitung einer ausgebildeten Pädagogin eine kindgemässe Anregung und Förderung und erleichtert so die bevorstehende Einschulung. Das Kind muss sich auf eine neue Bezugsperson einstellen lernen, es lernt neue Normen kennen und sich in eine grössere Gruppe von Kindern einfügen, sich darin getragen und geborgen fühlen, es erfährt Sinn und Wert einer Gemeinschaft ausserhalb der Familie.

Dank den Beobachtungen und der Betreuung durch die Kindergärtnerin können frühzeitig auch Kinder mit seelischen und gesundheitlichen Problemen und mit Verhaltensstörungen und Lernbehinderungen erkannt und ihren Möglichkeiten entsprechend gefördert und behandelt werden. Besonders wichtig

ist der Besuch eines Kindergartens für Kinder von Gastarbeitern, um die Sprache, die am gegenwärtigen Wohnort gesprochen wird, zu erwerben oder sich darin zu festigen und um die kulturellen Gegebenheiten des Gastlandes kennenzulernen.

Das Recht des Kindes auf einen mindestens zweijährigen, unentgeltlichen Besuch eines Kindergartens ist gesetzlich zu verankern. Dabei soll der Kindergartenbesuch weiterhin freiwilliges Angebot bleiben und nicht durch eine Vorverlegung des Schuleintritts zur Pflicht werden.

FOLGERUNGEN

Kindergärtnerinnen

Durch eine überzeugende Praxis und durch Öffentlichkeitsarbeit für den Wert und Sinn des Kindergartenbesuchs werben.

Eltern in die Kindergartenarbeit einbeziehen.

Problemfälle unter den Kindern durch systematische, ganzheitliche und analytische Beobachtung erkennen und fördern.

Mit den Schuldiensten zusammenarbeiten, um bei schwierigen Fällen geeignete Hilfen geben zu können.

Lehrerbildung

Auf das vielfältige Arbeitsfeld vorbereiten, insbesondere auf die psychische Entwicklung des Vorschulkindes, auf die Fähigkeit zur Früherkennung und Frühförderung von Problemfällen unter den Kindern, auf die Fähigkeit zur Zusammenarbeit mit den Eltern und Schuldiensten, auf die Fähigkeit im Umgang mit fremdsprachigen Kindern.

Eltern/Elternverein

Den Ausbau des zweijährigen Kindergartens fordern, wo er noch nicht verwirklicht ist.

Die Unentgeltlichkeit des Kindergartenbesuchs fordern, wo noch Beiträge verlangt werden.

Das Kinde beim ersten Schritt in eine neue Gemeinschaft begleiten und die Kindergärtnerin in ihren Aufgaben unterstützen.

Lokale Schulbehörden

Dafür sorgen,

- dass der Ausbau des bestehenden Kindergartens rasch an die Hand genommen wird, d.h.

dass an allen Orten, wo noch kein Kindergarten besteht, mindestens ein teilzeitlicher Kindergarten geschaffen oder der Besuch des Kindergartens in einer Nachbargemeinde ermöglicht wird;
- dass an allen Orten, wo erst ein einjähriger Kindergartenbesuch möglich ist, der zweijährige Kindergarten für alle Kinder geschaffen wird;
- dass alle noch bestehenden Elternbeiträge für den Kindergartenbesuch gestrichen werden.

Kantonale Schulbehörden

Die Gemeinden dazu verpflichtet, dass jedes Kind den Kindergarten zwei Jahre besuchen kann, wobei der Kindergartenbesuch freiwillig bleiben soll.

Durch eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen den Kindergärtnerinnen und den Primarlehrern werden Kindergarten und Primarschule besser aufeinander abgestimmt und der Uebergang wird fließender. Durch einen Primarschulunterricht, der individualisiert, ganzheitlich und erlebnisbetont ist und der das selbsttätige Lernen fördert und gestaltet, erfährt das Kind eine Kontinuität zwischen Kindergarten und Primarschule und kann so das Neue in der Schule leichter lernen und verarbeiten.

3.4 FLIESSENDER ÜBERGANG VOM KINDERGARTEN IN DIE PRIMARSCHULE

Jeder Uebergang ist mit freudigen Erwartungen, aber auch mit Unsicherheit und Angst verbunden, und jeder Eingewöhnungsprozess braucht Zeit und Müsse. So auch der Schuleintritt. Manche Kinder überwinden die Schwierigkeiten bald, andere brauchen eine längere Einschulungszeit, bis sie ihr Selbstvertrauen und das Vertrauen in die neue Bezugsperson gefunden haben und die geforderten Leistungen erbringen können. Kontinuität zwischen Kindergarten und Primarschule im Erzieherischen und Didaktisch-Methodischen erleichtert den Kindern das Verarbeiten des vielen Neuen, das mit der Schule verbunden ist.

Kontinuität heisst auf der einen Seite, dass alles, was vom Kindergarten übernommen werden kann, in der Primarschule weitergeführt wird, und auf der andern Seite, dass alles, was im Kindergarten kaum oder nur in Ansätzen vorhanden ist, in der Schule behutsam und allmählich eingeführt wird.

Konkret bedeutet Kontinuität,

- dass Primarlehrer und Kindergärtnerinnen miteinander im Gespräch sind und zusammenarbeiten,
- dass der Unterricht möglichst ganzheitlich und fächerübergreifend geführt wird, mit einem hohen Anteil an Musischem, mit vielen Möglichkeiten zu Spiel und sozialen Interaktionen,
- dass der Unterricht auf dem Erlebnis und auf dem Umgang mit konkreten Dingen gründet und dass nur darauf aufbauend Möglichkeiten der Abstraktion abgeleitet werden,
- dass der Unterricht weitgehend individualisiert ist, mit freien Arbeitsphasen, in denen das Kind in einem gesteckten Rahmen seine Tätigkeit mit dem Lehrer zusammen bespricht und auswählt (siehe These 6.2)
- dass ein Teil des Unterrichts gemeinschaftsbildenden Tätigkeiten gewidmet ist,
- dass selbsttätiges und entdeckendes Lernen eine Vorrangstellung hat,
- dass die Beurteilung der Schüler vor allem formativ (lernprozessunterstützend) und individualisiert durchgeführt wird und
- dass auf Notengebung und Nichtbeförderung in den ersten beiden Schuljahren verzichtet wird (ausser die Eltern wünschen, dass ihr Kind eine Klasse wiederholt).

Diese Anstrengungen in Richtung einer grösseren Kontinuität sollten die Erwartungen, die das Kind mit dem Eintritt in die Primarschule verbindet (Neues kann erfahren und gelernt werden) nicht enttäuschen.

FOLGERUNGEN

Lehrer

Mit den Kindergärtnerinnen Kontakte aufbauen und mit ihnen Erfahrungen mit den Kindern austauschen.

Vor der Uebernahme einer 1. Klasse in den Kindergärten Besuche machen, um sich wieder in den Schulanfänger einzufühlen.

Sich mit der Zielsetzung, Inhalten und Methoden des Kindergartens eingehend auseinandersetzen.

Aus dem Kindergarten im Erzieherischen und Didaktisch-Methodischen alles übernehmen, was möglich ist, insbesondere die Individualisierung des Unterrichts, der ganzheitliche Unterricht mit Betonung des Musischen-Erlebnishaften, die formative Schülerbeurteilung, der Selbständigkeit fördernde Unterricht.

Dem emotionalen und sozialen Lernen in den ersten Schulwochen besondere Beachtung schenken und den Erwerb von Kulturtechniken und das Erbringen von schulischen Leistungen nicht überbetonen.

Sich bewusst werden, dass der Einschulungsprozess den Kindern und den Lehrern Schwierigkeiten machen kann und dass einzelne Kinder dafür lange Zeit brauchen.

Die lernbehinderten Kinder in ihren Problemen erkennen und ihren Möglichkeiten entsprechend gesondert fördern.

Mit Schuldiensten und/oder dem Stützlehrer zusammenarbeiten.

Eltern

Sich über Ziele, Inhalte und Methoden eines Unterrichts, der im Sinne der Kontinuität zwischen Kindergarten und Primarschule durchgeführt wird, informieren.

Die Schwellenangst zur Schule überwinden, und wenn nötig selber die Initiative für Gespräche mit dem Erstklasslehrer über ihr Kind ergreifen.

Bei Verdacht auf Lernbehinderung und bei hartnäckigen somatischen Störungen nach Schuleintritt Kontakt mit dem Lehrer, eventuell mit dem Arzt und den Schuldiensten aufnehmen.

Lehrerbildung

Eine breite Information durch Lektionen und Praxiskontakt im Kindergarten vermitteln.

Eine breite Kenntnis des Kindergartens vermitteln durch theoretische Information und Praxisbesuche.

Die Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Schule vorleben, gemeinsame Veranstaltungen mit Kindergärtnerinnenseminarien durchführen.

Eine heilpädagogische Basisinformation anbieten.

Die Lehrer zur Erfassung und Förderung der lernbehinderten Kinder befähigen.

Lokale Schulbehörden

Die Lehrer bei ihren Bemühungen um grössere Kontinuität zwischen Kindergarten und Primarschule unterstützen.

Auf der Eingangsstufe der Primarschule die von Ausbildung und Persönlichkeit her geeignetsten Lehrer einsetzen.

Auch in der Primarschule Spiel- und Leseecken ermöglichen. Daher wenn möglich die grössten Schulzimmer der Eingangsstufe zuweisen. Die Möglichkeit der Einführung von behinderungsspezifischen Stützmassnahmen prüfen.

Die Möglichkeit der Schaffung einer heilpädagogischen Schülerhilfe prüfen.

Kantonale Schulbehörden

In den Lehrplänen der Eingangsstufe grosse Freiräume vorsehen, damit Spiel, soziale Kontakte und freie Arbeitsphasen möglich werden.

Die ersten Schuljahre als Eingangsphase zusammenfassen und keine festen Minimalziele für die 1. Klasse vorsehen.

Nichtbeförderung am Ende der 1. Klasse nur auf Wunsch der Eltern vorsehen.

Den Lehrern (bzw. Schulen) in den ersten Schuljahren die freie Wahl zwischen Schulberichten und Notenzeugnissen einräumen.

Gesetzliche Grundlage für die Unentgeltlichkeit der Schuldienste schaffen.

Die erste und zweite Klasse der Primarschule als Einheit in Lehrplan- und in Beförderungsfragen zusammenfassen.

HINWEISE AUF SIPRI-PUBLIKATIONEN

Schuleintritt

Werkstattbericht 6, Bern, 1985

Die öffentliche Erziehung der Vier- bis Achtjährigen in der Schweiz

Ergebnisbericht, Bern, 1986

Massnahmen der Öffentlichkeit beim Schuleintritt

Ergebnisbericht, Bern (erscheint 1987)

Kontinuität zwischen Kindergarten und Primarschule

Ergebnisbericht, Bern (erscheint 1987)

Kontaktschulbericht Selzach (erscheint 1987)

Der erste Kindertag / Der erste Schultag

Tonbildschauen im Verleih der
Lehrmittelzentrale des Kantons St.Gallen
St.Gallen, 1985 und 1986

4. BILDUNGSMATERIALIEN

1. Einführung	1
2. Ziele und Aufgaben	2
3. Organisation	3
4. BILDUNGSMATERIALIEN	4
5. Lehrpläne	5
6. Lehrmittel	6
7. Lehrbücher	7
8. Lehrmittelzentrale	8
9. Lehrmittelentwicklung	9
10. Lehrmittelbewertung	10
11. Lehrmittelverleih	11
12. Lehrmittelanschaffung	12
13. Lehrmittelhaltung	13
14. Lehrmittelreparatur	14
15. Lehrmittelentwertung	15
16. Lehrmittelrecycling	16
17. Lehrmittelökonomie	17
18. Lehrmittelökologie	18
19. Lehrmittelökonomie und -ökologie	19
20. Lehrmittelökonomie und -ökologie	20
21. Lehrmittelökonomie und -ökologie	21
22. Lehrmittelökonomie und -ökologie	22
23. Lehrmittelökonomie und -ökologie	23
24. Lehrmittelökonomie und -ökologie	24
25. Lehrmittelökonomie und -ökologie	25
26. Lehrmittelökonomie und -ökologie	26
27. Lehrmittelökonomie und -ökologie	27
28. Lehrmittelökonomie und -ökologie	28
29. Lehrmittelökonomie und -ökologie	29
30. Lehrmittelökonomie und -ökologie	30
31. Lehrmittelökonomie und -ökologie	31
32. Lehrmittelökonomie und -ökologie	32
33. Lehrmittelökonomie und -ökologie	33
34. Lehrmittelökonomie und -ökologie	34
35. Lehrmittelökonomie und -ökologie	35
36. Lehrmittelökonomie und -ökologie	36
37. Lehrmittelökonomie und -ökologie	37
38. Lehrmittelökonomie und -ökologie	38
39. Lehrmittelökonomie und -ökologie	39
40. Lehrmittelökonomie und -ökologie	40
41. Lehrmittelökonomie und -ökologie	41
42. Lehrmittelökonomie und -ökologie	42
43. Lehrmittelökonomie und -ökologie	43
44. Lehrmittelökonomie und -ökologie	44
45. Lehrmittelökonomie und -ökologie	45
46. Lehrmittelökonomie und -ökologie	46
47. Lehrmittelökonomie und -ökologie	47
48. Lehrmittelökonomie und -ökologie	48
49. Lehrmittelökonomie und -ökologie	49
50. Lehrmittelökonomie und -ökologie	50
51. Lehrmittelökonomie und -ökologie	51
52. Lehrmittelökonomie und -ökologie	52
53. Lehrmittelökonomie und -ökologie	53
54. Lehrmittelökonomie und -ökologie	54
55. Lehrmittelökonomie und -ökologie	55
56. Lehrmittelökonomie und -ökologie	56
57. Lehrmittelökonomie und -ökologie	57
58. Lehrmittelökonomie und -ökologie	58
59. Lehrmittelökonomie und -ökologie	59
60. Lehrmittelökonomie und -ökologie	60
61. Lehrmittelökonomie und -ökologie	61
62. Lehrmittelökonomie und -ökologie	62
63. Lehrmittelökonomie und -ökologie	63
64. Lehrmittelökonomie und -ökologie	64
65. Lehrmittelökonomie und -ökologie	65
66. Lehrmittelökonomie und -ökologie	66
67. Lehrmittelökonomie und -ökologie	67
68. Lehrmittelökonomie und -ökologie	68
69. Lehrmittelökonomie und -ökologie	69
70. Lehrmittelökonomie und -ökologie	70
71. Lehrmittelökonomie und -ökologie	71
72. Lehrmittelökonomie und -ökologie	72
73. Lehrmittelökonomie und -ökologie	73
74. Lehrmittelökonomie und -ökologie	74
75. Lehrmittelökonomie und -ökologie	75
76. Lehrmittelökonomie und -ökologie	76
77. Lehrmittelökonomie und -ökologie	77
78. Lehrmittelökonomie und -ökologie	78
79. Lehrmittelökonomie und -ökologie	79
80. Lehrmittelökonomie und -ökologie	80
81. Lehrmittelökonomie und -ökologie	81
82. Lehrmittelökonomie und -ökologie	82
83. Lehrmittelökonomie und -ökologie	83
84. Lehrmittelökonomie und -ökologie	84
85. Lehrmittelökonomie und -ökologie	85
86. Lehrmittelökonomie und -ökologie	86
87. Lehrmittelökonomie und -ökologie	87
88. Lehrmittelökonomie und -ökologie	88
89. Lehrmittelökonomie und -ökologie	89
90. Lehrmittelökonomie und -ökologie	90
91. Lehrmittelökonomie und -ökologie	91
92. Lehrmittelökonomie und -ökologie	92
93. Lehrmittelökonomie und -ökologie	93
94. Lehrmittelökonomie und -ökologie	94
95. Lehrmittelökonomie und -ökologie	95
96. Lehrmittelökonomie und -ökologie	96
97. Lehrmittelökonomie und -ökologie	97
98. Lehrmittelökonomie und -ökologie	98
99. Lehrmittelökonomie und -ökologie	99
100. Lehrmittelökonomie und -ökologie	100

Bildungsfachleute betonen zwar immer wieder den Vorrang der Was-Frage über die Wie-Frage im Bildungswesen; in der öffentlichen Aufmerksamkeit und auch in der Bildungsforschung dominieren aber die methodischen und strukturellen Seiten der Schule. Nur selten - in Bereichen, wo gesellschaftlich heikle Normsetzungen berührt werden (z.B. Sexualunterricht, politische Bildung) - rücken Inhaltsfragen ins Rampenlicht. Eine öffentliche Diskussion über ganze neue Lehrpläne oder über neue Lehrmittelsysteme findet kaum je statt, ganz entgegen der tatsächlichen Bedeutung solcher inhaltlicher Weichenstellungen.

In den letzten Jahren ist aber unter Stichworten wie "Qualitätskrise im Bildungswesen", "Ueberbelastung von Schülern und Lehrern" und "Aufbruch ins Informatikzeitalter" doch wieder stärker der Ruf nach einer Besinnung auf die Ziele und Inhalte der Schule hörbar geworden.

Dem SIPRI-Projekt war aufgetragen, der Frage nach Qualität und Quantität heutiger und künftiger Lerninhalte nachzugehen. Die Diagnose hat drei Hauptprobleme ergeben:

- Die Schule leidet unter unerwünschten Einseitigkeiten, unter zunehmend fragwürdigen Stoff- und Lernzielhierarchien.
- Die Schule krankt an einer zu weit fortgeschrittenen und immer noch stattfindenden Aufsplitterung von Bildung in einzelne Fächer.
- Die Schule hat die Maßstäbe für die Gewichtung und Selektion von Bildungsinhalten verloren; sie lässt sich immer neue Inhalte aufladen unter gleichzeitigem Bewahren der alten.

Gegen diese "Krankheiten" schlagen die folgenden drei Thesen "Heilmittel" vor. Allen drei Thesen gemeinsam ist die Vorstellung einer ausgewogenen Bildung der Selbstkompetenz, der Sozialkompetenz und der Sachkompetenz: *Selbstkompetenz* meint das Bewusstsein seines Werts als Person, meint die Kenntnis, Bejahung und sorgsame Benutzung der eigenen Denk- und Handlungsfähigkeit, die Wahrnehmung der eigenen Gefühle und des eigenen Körpers, meint die Ausbildung von Selbsterkenntnis, Selbstvertrauen und Lebensmut. *Sozialkompetenz* umfasst die Fähigkeiten, den Mitmenschen zu verstehen und ihm mit Respekt und Zuneigung zu begegnen, die Fähigkeit, Aufgaben

zusammen mit anderen zu lösen und Konflikte unter Wahrung der Menschenwürde auszutragen. Sozialkompetenz meint auch das Verständnis für die gesellschaftliche Verflochtenheit und verantwortungs- und pflichtbewussten Einsatz für das Gemeinwohl. *Sachkompetenz* schliesslich gründet in Wissen und Fähigkeiten, welche die problemgerechte und situationsgerechte Auseinandersetzung mit sich selbst, mit Familie, Gesellschaft, Kirche und Staat und mit der natürlichen und kulturellen Umwelt erst erlauben.

Der Bildungsauftrag der Schule schliesst die Scheidung in wichtige und weniger wichtige Inhalte und Lernziele mit ein. Gewichtungskriterien ergeben sich aus dem Anspruch der Förderung von Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz sowie aus der Frage nach dem elementaren Gehalt von Inhalten und Lernzielen. Massstab für die Gewichtung dürfen hingegen nicht unreflektierte Traditionen, Abnehmerzwänge oder die leichte Prüfbarkeit sein.

4.1 ABBAU VON UNGEWOLLTEN STOFF- UND LERNZIELHIERARCHIEN

Noch immer halten trotz einzelnen Erneuerungen Fertigkeiten und fragwürdige Lexikonkenntnisse ihre Stellung in Lehrplänen, Lehrmitteln und Arbeitsblättersammlungen und verwehren neuen (und alten) Lernzielforderungen den Eintritt in die Schulstufen. Abfragbares Wissen und mechanisch geübte Fertigkeiten gelten als wichtiger denn Denkfähigkeiten, Phantasie und Findigkeit beim Problemlösen. Die Fähigkeit, Gefühle zu zeigen, Hilfsbereitschaft oder Ehrlichkeit und Verlässlichkeit, Hingabe und Ausdauer tragen wenig zum schulischen Fortkommen bei. Zeichnen, Werken, Geographie oder Sport werden in Stunden- tafeldiskussionen als "Erholungsfächer" behandelt und werden im Zweifelsfall den wichtigeren "Leistungsfächern" Deutsch oder Mathematik hintangestellt.

Der Stoff- und Lernziel-Kanon unserer Schule hat *Tradition*. Tradition ist im Schulwesen etwas Notwendiges und Gutes, insofern als sich die Schule als ein Ort der lebendigen Weitergabe gesellschaftlicher Kulturtradition von einer Generation zur anderen versteht. Dennoch ist angesichts der sich wandelnden Gesellschaft dauernd zu fragen, wieweit neuen Traditionen auf Kosten überholter oder gar verderblicher Platz zu machen ist. Man muss sich fragen, wieweit sich hinter vorgeblichen Traditionen blosser Gewohnheit und bequeme Abwehr des Neuen verstecken.

Ein zweites Beharrungsmotiv ist der Hinweis auf *Abnehmerforderungen*: "Das wird halt von der Sekundarschule verlangt!" "Die Lehrmeister legen Wert darauf!" "Im Leben kommt's eben darauf an!" Auch solche Ansprüche sind nicht von vorneherein ungerechtfertigt. Aber sie sind in jedem Fall der stufengerechten Einlösbarkeit, den jeweiligen Interessen und Möglichkeiten der Kinder gegenüberzustellen. Und es ist zu prüfen, wieweit hier nicht überkommene Vorstellungen und Schutzbehauptungen zur Sicherung vertrauter Stoffe und Präparationen ihr Unwesen treiben.

Schliesslich scheitern viele neue Bildungsanliegen am gewichtigen Filter der *Prüfbarkeit*. Kommunikative Fähigkeiten, Selbstbehauptungstechniken, das gedankliche Durchdringen komplexer Problemsituationen oder soziale Einstellungen sind nicht abfragbar, sind nicht rekursfest prüf- und korrigierbar und in Ziffernnoten zu fassen. Der reale oder vermeintliche Druck zur laufenden Veranstaltung von notenliefernden Prüfungen mit Promotions- und Selektionsfolgen legt dann eben wieder die (beschränkende) Pflege und Uebergewichtung von Lexikonwissen und einfachen Fertigkeiten nahe. Und die Sorge um die Erhaltung wenigstens einiger weniger pädagogischer Freiräume spricht eben für die Begrenzung der sogenannten Promotionsfächer, was deren Stellung in der Fächerhierarchie sichern und kräftigen hilft, auf Kosten der Fächer, in denen man einen letzten Rest von pädagogischer Sinngewandtheit verwirklichen möchte.

Um aus diesem didaktischen Teufelskreis auszubrechen, sind zwei Voraussetzungen zu schaffen: Erstens ist die Praxis der Schülerbeurteilung in die Richtung zu überprüfen, wie sie in Kapitel 5 aufgezeigt wird. Zweitens ist ein Verständnis von

ganzheitlicher und elementarer Bildung nötig, wie es in These 4.3 dargelegt wird. Aber auch direktere Anstrengungen zu einer überlegteren Stoff- und Lernzielgewichtung, zu einer ausgewogeneren Lehrplan- und Unterrichtsgestaltung sind möglich, wie die nachstehenden Folgerungen zeigen.

FOLGERUNGEN

Lehrer

Die in der Stundentafel vorgegebenen Fächeranteile einhalten. Bei unvermeidlichen Stundenausfällen diese Verhältnisse nicht einseitig zugunsten der traditionellen Promotionsfächer ausgleichen.

Inhalts- und Lernzielkataloge zur Selbstkontrolle des Lehrers für eine ausgewogene Verteilung der stofflichen Schwerpunkte und Lernzielniveaus verwenden.

Den Eltern unvertraute Lernziele erläutern und begründen.

Lehrerkollegium

Erfahrungen mit neuen Lernzielen und Inhalten austauschen. Ueber Begründungen für gesetzte Schwerpunkte diskutieren.

Lernkontrollen für schwierig prüfbare Stoffe und Lernziele austauschen oder miteinander ausdenken.

Lehrerausbildung

Mit den Lehrerstudenten über den Lehrplan der Lehrerbildung reden. Eine kritische Diskussion der erlebten Stoff-, Lernziel- und Fächerhierarchien anregen.

Aus der eigenen Schülererfahrung übernommene Vorstellungen von wichtigen und weniger wichtigen Lernzielen und Inhalten aufarbeiten. Eine Didaktik des Lernens und Ueberprüfens von komplexen Fähigkeiten und Einstellungen lehren.

Mit den Lehrerstudenten den Lehrplan der Primarschule auf die vorgenommenen Gewichtungen untersuchen (vgl. Folgerung für Pädagogische Arbeitsstellen).

Lehrerfortbildung

In den fachdidaktischen Kursen Wert auf Auseinandersetzungen mit Stoff- und Lernzielgewichtungen legen.

Beispielhafte Lernkontrollen für schwierig prüfbare, anspruchsvolle Lernziele entwickeln.

Lokale Schulbehörden

Schulbesuche nicht nur in den "Hauptfächern" machen.

Bei Schulbesuchen die Lehrer nach den Gründen für die getroffene Stoff- und Lernzielauswahl fragen.

Lehrplan- und Lehrmittelkommissionen

Bei der Lehrplanentwicklung und bei der Bereitstellung von Lehrmitteln an alle Fächer die gleichen Qualitätsansprüche stellen und die gleichen Mittel zur Verfügung stellen.

Bei der Festsetzung von Kerninhalten neben Wissen und Fertigkeiten auch Lernziele aus den Bereichen der Selbst- und Sozialkompetenz einbeziehen.

Pädagogische Arbeitsstellen

In Lehrplänen und Lehrmitteln verdeckte Stoff- und Lernzielhierarchien aufdecken und einer Diskussion zuführen.

Hilfen zur Anlage schwieriger Lernkontrollen entwickeln.

Mechanismen der Beharrung traditioneller Lerninhalte, der Umgewichtung und der Abwehr bzw. Zulassung neuer Inhalte erforschen.

Die Gliederung des Lehrplans und des Unterrichts in Fächer hat durchaus ihren Sinn. Gerade in der Primarschule ist es aber wichtig, immer wieder thematisch und fächerübergreifend zu arbeiten, um dem Schüler ganzheitliche Begegnungen mit Phänomenen und die Entwicklung eines vernetzten Denkens zu ermöglichen.

4.2 INTEGRATION STATT AUFFÄCHERUNG

Die Gliederung unseres Schulunterrichts in Fächer reicht - noch heute erkennbar - bis in die Studienordnung des griechisch-römischen Altertums zurück. Sie ist noch heute im wesentlichen ein Abbild der Wissenschaftsdisziplinen der Hochschule, wobei historische Zufälligkeiten darüber entschieden haben, welche Fächer in die Stundentafeln der Volksschule Eingang gefunden haben. Eine Veränderung der Fächereinteilung ist aber in mancherlei Hinsicht nicht problemlos. Es ist wohl realistischerweise anzunehmen, dass grössere Verschiebungen im Kanon der Fächer entsprechende Vorgänge bei den zugrundeliegenden Wissenschaftsdisziplinen voraussetzen. Solche Prozesse sind, beispielsweise in den Naturwissenschaften, in Ansätzen bereits beobachtbar. Die Fächer-Brillen, die wir uns bei der Begegnung mit Erscheinungen dieser Welt aufsetzen, erleichtern zwar manches, begrenzen aber auch unsere Wahrnehmung und schränken unsere Problemlösefähigkeit angesichts komplexer Probleme ein.

Oft hindern sie uns - und gerade auch Kinder im Schulalter - daran, unsere vielsinnige Wahrnehmungsfähigkeit, Intuition und Spontaneität zu gebrauchen. Trotz dieser offenkundigen Nachteile hat dieses Fächersystem auch Vorteile, die durch eine völlig offene Organisation in Frage gestellt würden:

Die Zuteilung von Zeitanteilen für die einzelnen Fächer in der Stundentafel stellt auf einfachste Art wenigstens eine minimale inhaltliche Steuerung des Schulbetriebs dar. Ferner besteht die Gefahr, dass wichtige Bildungsinhalte bei der Aufgabe eines Faches nicht ohne weiteres in neue Zusammenhänge integriert würden, sondern schnell ganz unter den Tisch fielen. Es wäre zudem zu befürchten, dass als Ersatz für die durchaus fragwürdige Steuerungsfunktion des Fächerkanons eine noch fragwürdigere Steuerung durch selektive Prüfungssysteme einsetzen würde, und dass die Lehrer durch die Komplexität anderer Lehrplanansätze stark überfordert würden, worauf sie dann wohl wieder nach einfachen Stoffgefässen und Einteilungen suchten.

Es ist nötig und möglich, in diesem Zwiespalt zwischen der pädagogisch nachteiligen Starrheit und Enge des heutigen Fächerkanons einerseits und der praktisch kaum mehr zu meistern Komplexität offener Ansätze andererseits Zwischenlösungen zu praktizieren: Die manchenorts grosse Aufsplitterung in Fächer kann ohne Schaden gerade an der Volksschule teilweise rückgängig gemacht werden, wo bisher mehr als etwa sechs Fachbereiche aufgeführt sind. Periodisch können und sollen thematische, projektartige Unterrichtseinheiten von kurzer oder längerer Dauer den fächerweisen Unterricht ablösen. Querweise in Lehrplänen und Lehrmitteln können es dem Lehrer leichter machen, fächerübergreifende Zusammenhänge wahrzunehmen. Letztlich ist schon viel erreicht, wenn der Lehrer Fragen der Kinder zunächst so aufnimmt, wie sie "daherkommen": nämlich meist als ganzheitliche Begegnung mit einem Problem, mit einer Erscheinung oder einer Erfahrung, welche nach entsprechend ganzheitlicher Problemlösung, Deutung oder Aufarbeitung drängt.

FOLGERUNGEN

Lehrer

Bei der Behandlung eines Themas fächerübergreifende Bezüge schaffen.

Projektunterricht, Landschulwochen, Exkursionen u.ä. durchführen.

Lehrerkollegium

Gemeinsame Unterrichtsprojekte im Schulhaus bzw. im Stufenteam durchführen.

Untereinander Erfahrungen mit solchen Projekten austauschen.

Schulleiter

Die Lehrer zu fächerübergreifenden Unterrichtsprojekten ermuntern.

Eltern

Sich für die Mitarbeit an thematischen Einheiten oder Projekten zur Verfügung stellen (siehe These 1.1.).

Lehrerbildung

Räume schaffen, in denen das Fachlehrerprinzip durchbrochen wird (Projektstage, Konzentrationswochen, interdisziplinäre Arbeitsgruppen der Lehrerstudenten).

Die Didaktik des Genetischen Lernens und des Projektunterrichts pflegen.

Lehrerfortbildung

Im Bereich der unterrichtspraktischen und fachdidaktischen Kurse auch Kurse zu interdisziplinären Themenkreisen anbieten. Klassenlehrer und Fachlehrer in Fortbildungsgruppen zusammenführen.

Lehrergruppen bei kurzen oder längerfristigen Versuchen mit Projektunterricht unterstützen (Bereitstellen von Animatoren oder Beratern usw.).

Lokale Schulbehörden

Abweichungen vom üblichen Stundenplanrhythmus positiv werten, soweit sie durch fächerübergreifende Arbeitsweise begründet sind.

Allenfalls notwendige finanzielle und räumliche Bedingungen für Projektarbeit, Schulverlegungen u.ä. bereitstellen.

Kantonale Schulbehörden

Vorschriften betreffend die Einhaltung der Stundentafeln und Stundenpläne offen gestalten. Stundentafeln und Zeugnishefte mit wenigen grossen Lernbereichen (statt Auffächerung) schaffen.

Lehrplan- und Lehrmittelkommissionen/ Pädagogische Arbeitsstellen

Bei der Lehrplanentwicklung und Lehrmittelbeschaffung der Verfächerung entgegenzutreten

- durch wenige, grosse Fachbereiche
- durch fächerübergreifende Querverweise in Lehrplänen und Lehrmitteln
- durch kostengünstige, einfach gestaltete Lehrmittel mit kurzen Amortisationszyklen, um dadurch der Verfestigung von Fachgrenzen und von Themen zu Fächern zu begegnen.

EDK

Einfluss nehmen auf die Ausbildung der Fachdidaktiker im Sinne der hier postulierten Grundsätze.

Bildungsforschungsstellen

Im Rahmen der Unterrichtsforschung die Prozesse erhellen, welche fachbezogenen oder aber fächerübergreifenden, thematischen Unterricht prägen.

Periodisch landesweit die didaktischen Entwicklungstendenzen erheben, kritisch kommentieren und sichtbar machen.

Aus der Fülle von möglichen Bildungsinhalten wählt die Primarschule jene aus, die für eine elementare Bildung notwendig sind. Bildung ist dann elementar wenn sie

- Haltungen und Einstellungen fördert
- Grunderkenntnisse und Grunderlebnisse vermittelt
- Uebertragung (Transfer) ermöglicht
- zum Aufbau des kulturellen Grundrepertoires beiträgt
- vorhandene starke Schülerbedürfnisse und -interessen trifft.

4.3. ELEMENTARE BILDUNG

Die Klage über die chronische Stoffüberlastung unserer Schulen ist unüberhörbar geworden. Man spricht von der schnellen Vermehrung des Wissens, vom laufenden Einbezug neuer Lernbereiche in den Stoff der Volksschulen, von ständig erhöhten Anforderungen an die Schüler aller Stufen, von "Stoffbüffelei" vor Uebertrittsprüfungen, von einer "Lehrmittelflut".

Die Klage ist nicht neu. Die Schule wurde zu jeder Zeit vor veränderte Ansprüche gestellt. Wenn heute von einem Notstand die Rede ist, dann hat dies vor allem zwei Gründe: es gibt in unserer pluralistischen Gesellschaft kaum ein allgemein anerkanntes Wertsystem noch ein einheitliches Bildungsverständnis, welches als Filter für die vielfältigen Ansprüche dienen könnte. Ferner verläuft die gesellschaftliche und vor allem die technische Entwicklung heute in einem Tempo, das einem eher

schwerfälligen Schulsystem wenig Zeit zum ruhigen Sichten und zum Bewerten lässt.

Das führte in den letzten Jahren dazu, dass der Fächerkanon aufgesplittert wurde, dass neues Wissen ohne erkennbaren Abbau des alten in die Lehrpläne und Lehrmittel Eingang gefunden hat, und dass laufend neue gesellschaftliche Ansprüche als "Fächer" oder "Themenkreise" an der Schultüre anklopfen: Medienkunde, Wirtschaftskunde, Drogenprophylaxe, Konsumentenerziehung, Geschlechtererziehung, Sozialkunde, Computerkunde usw.

Dieser Stoffvermehrung in den Schulen muss ein *qualitatives Bildungsverständnis* entgegengesetzt werden. In breiten Kreisen ist man sich längst im klaren, dass eine als Kreuzworträtsel-Wissen verstandene Allgemeinbildung für eine selbständige Lebensbewältigung nicht sehr nützlich sein wird. Trotzdem dreht sich die Stoffvermehrungsspirale immer weiter. Schulbehörden, Lehrer, Lehrplankommissionen und Lehrmittelschaffende stehen oft hilflos vor der Aufgabe, neue Lernziele zu bestimmen und eine eigene Auswahl aus der Stofffülle zu treffen und zu begründen.

Wie erkennt man nun, was wichtig ist? Wer sagt, was wirklich wesentlich ist? Welche Kriterien gibt es?

Antworten gab und gibt es viele. Die scheinbar einfachste Lösung ist wohl, die jeweils nachfolgende Schulstufe zu fragen, was dort verlangt wird. Aber was, wenn diese Ansprüche als überrissen oder pädagogisch verfehlt erscheinen, oder wenn gar die Abnehmerschule auch an breiter Stoffüberflutung leidet? Muss man nicht auch die Frage nach den später in der Gesellschaft, am Arbeitsplatz, in Familie und Freizeit erforderlichen Qualifikationen stellen? Aber wer kann diese heute gültig voraussagen? Gibt es da überhaupt einen gemeinsamen Nenner? Ist es Aufgabe der allgemeinbildenden Volksschule, direkt berufliche Qualifikationen oder Fähigkeiten als Mutter oder Vater anzustreben? Auch andere Lösungswege wie etwa der Rückgriff auf vergangene Bildungsideale z.B. des späten 19. Jahrhunderts haben sich ebenso als Sackgassen erwiesen.

Die einzige heute erfolgversprechende Lösung ist die Besinnung auf die Kernidee der allgemeinbildenden Volksschule, die Idee der "Elementarschule":

Elementar heisst grundlegend. Elementar gebildet sein heisst, über grundlegende Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen verfügen, welche ein wirkungsvolles Lernen in neuen Situationen ermöglichen. Elementare Bildung ist also weniger ein fester Besitz nützlicher Fähigkeiten "für das Leben" als eine geistige und charakterliche "Grundausrüstung". Dazu gehört durchaus Wissen, aber nicht so sehr Detail-Faktenwissen als das Wissen um die wesentlichen Grunderscheinungen und -zusammenhänge des Lebens. Dazu gehören Fertigkeiten, aber weniger besondere Anwendungstechniken sondern Denkfertigkeiten, Problemlösungsstrategien, Kommunikations-, Gruppen- und Lerntechniken. Dazu gehören Einstellungen, Einstellungen zu konkreten Sachen wie auch grundlegende Einstellungen zum Leben auf dieser Erde, zur Gemeinschaft, zum Staat, zur Technik, zu sich selbst.

Was "elementar" ist, kann nicht absolut, unabhängig vom Alter, Entwicklungsstand und Erfahrungsbereich des Kindes bestimmt werden. Elementar ist auch, was als ur-menschlich, als persönliches Schlüsselerlebnis erfahren wird und sich einprägt (Eindruck macht).

FOLGERUNGEN

Lehrer

Bei der Bestimmung der Unterrichtsinhalte (im Rahmen des Lehrplans) nach dem elementaren Bildungsgehalt fragen, d.h. nach dem Beitrag von Inhalten und Lernzielen

- zur Entwicklung und Veränderung von Einstellungen,
- zur Vermittlung grundlegender Erkenntnisse und Erlebnisse
- zur Gewinnung übertragbarer Kenntnisse und Fertigkeiten,
- zum Erwerb grundlegender Kulturtechniken instrumentell-praktischer und sozialer Art sowie
- zur Beantwortung starker altersgemässer Schülerbedürfnisse und -interessen.

Seine eigenen Lehrmittel, Arbeitsblätter usw. nach diesen Gesichtspunkten beurteilen und verwenden.

In Koordinationsgesprächen mit Kollegen der Parallelklassen bzw. zuführender und abnehmender Klassen das Konzept einer Elementaren Bildung als Argumentationsgrundlage benützen, ebenso bei stofflichen Diskussionen an Elternabenden.

Lehrervereine

Bei der Mitwirkung in Lehrplan- oder Lehrmittelprojekten (z.B. bei Vernehmlassungen) die Kriterien "Elementare Bildung" verwenden.

Lehrerbildung

Bei jeder sich bietenden Gelegenheit Argumentationsübungen zur Wahl und Begründung von Inhalten und Zielen durchführen (im Fachunterricht und in didaktischen Übungen). Vielen Lehrern eher wenig vertraute Konzepte wie "Einstellungen" oder "Transfer" besonders sorgfältig erarbeiten.

Lokale und kantonale Schulbehörden

Bei Unterrichtsbesuchen (Inspektion, Visitation) die Kriterien "Elementare Bildung" als Beobachtungsgesichtspunkte und Gesprächsgrundlage verwenden.

Lehrplan- und Lehrmittelkommission

Stoff- und Zieldiskussionen bei der Lehrplanentwicklung und Lehrmittelbeschaffung an den Kriterien "Elementare Bildung" orientieren.

Von Fachleuten der einzelnen Fächer bzw. Lernbereiche einen Katalog von Basiskonzepten erstellen lassen.

Den Umfang der Lehrmittel begrenzen.

Der obligatorische Stoff in Lehrplänen und Lehrmitteln zusammen darf nicht die gesamte Unterrichtszeit beanspruchen.

EDK

Den eigenen fachdidaktischen Projekten (z.B. Mathematik, Fremdsprachunterricht) das Konzept "Elementare Bildung" zur Verwendung empfehlen.

HINWEISE AUF SIPRI-PUBLIKATIONEN

Kann die Primarschule den Fremdsprachunterricht verkraften?
Ergebnisbericht, Bern, 1984

Lehrplan-Lehrplanentwicklung
Dossier, Bern, 1985

Wozu Leitideen
Ergebnisbericht, Bern 1985

Was ist wichtig?
Ein Behelf für die Bestimmung elementarer Bildungsinhalte,
Bern, 1986

Didaktische Entwicklungstendenzen in der Primarschule
Werkstattbericht 5, Bern, 1983

5. SCHÜLERBEURTEILUNG

Der "Nürnberger Trichter" als Muster des menschlichen Lernens ist weitgehend überwunden. Lernen, so weiss man heute, ist ein Wechselwirkungsvorgang zwischen dem lernenden Organismus und inneren und äusseren Eindrücken. Dabei ist der lernende Mensch selbst aktiv, manchmal eher unbewusst, manchmal sehr bewusst, willentlich und eigenverantwortlich.

Im Bild des Abfülltrichters hatte die Schülerbeurteilung die einfache Aufgabe, festzustellen, ob und womit das Gefäss gefüllt worden ist. Nach dem, was wir heute über die Dynamik des Lernens wissen, muss auch die Aufgabe und Wirkung der Schülerbeurteilung differenzierter gesehen werden. Absichtsvolle Schülerbeurteilung ist (neben anderen Feedback-Prozessen) ein wichtiger Bestandteil des Lernvorgangs und kann sehr verschiedenartige Zwecke verfolgen und Wirkungen zeitigen. Das Wissen darum macht die Aufgabe der Schülerbeurteilung für den Lehrer und für die Schule insgesamt zu einer positiven, aber gleichzeitig schwierigen Herausforderung. Erschwert wird eine pädagogisch sinnvolle Schülerbeurteilung einerseits durch die Komplexität jeder didaktischen Situation, andererseits durch überkommene nachwirkende Traditionen aus der Zeit des Trichter-Verständnisses und einfacher Belohnungs-/Bestrafungs-Modelle der Ausbildung und Erziehung. Jede Veränderung der Beurteilungspraxis hat sich - aus diesen Traditionen heraus - gegen den Verdacht zu behaupten, die Lernleistung quantitativ und qualitativ herabzusetzen; "humanere" Schule (und Schülerbeurteilung) wird mit "weich" und "leistungsfeindlich" gleichgesetzt. Dabei lassen gerade die hier geforderten funktionalen Formen der Schülerbeurteilung nicht nur einen Abbau lernhemmender Wirkungen verfehlter Beurteilungspraktiken, sondern ebenso sehr eine Steigerung der Wirksamkeit schulischen Lernens erwarten.

Die Leitidee, welche über den folgenden Thesen zur Schülerbeurteilung steht, heisst "Zweckmässigkeit": Schülerbeurteilung soll, auf der Basis klarer Erfüllungsnormen (Lernziele), dem jeweils vorherrschenden Zweck entsprechend angelegt werden: als didaktische Diagnose und Planungshilfe für den Lehrer, als direkte Lernhilfe für den Schüler, als abschliessende Ergebnisbilanz, als Prognoseinstrument zur Wahl der weiteren schulischen Laufbahn, als Mitteilung für Eltern, Abnehmer usw.

So logisch solch zweckgerichtetes Denken auch tönt, so vielfältig sind vielerorts noch die strukturellen Hindernisse zur Anwendung dieses Denkens. Es gilt, noch vorhandene Beurteilungsrituale zu überwinden und neue Bedingungen für eine realistische und wirksame Unterrichtsgestaltung zu schaffen.

Die Thesen des Kapitels "Schülerbeurteilung" äussern sich nicht ausdrücklich zum Problem der Selektion, weil die bestehenden kantonalen Regelungen und Strukturen zur schulischen Selektion auf einer geschichtlich gewachsenen sozialpädagogischen Tradition basieren, deren Aenderung in den nächsten Jahren nicht zu erwarten ist (in jüngster Zeit lieferte der Kanton Tessin mit der Schaffung der Scuola Media das Gegenbeispiel hierzu). Sie stellen vielmehr didaktische Lösungsansätze vor, die keine Veränderungen der Schulstruktur bedingen, die aber ein Ueberdenken der Selektionsproblematik bewirken können.

Damit Schülerbeurteilung ihren Zweck erfüllt, müssen die verschiedenen Formen und Funktionen klar auseinandergehalten werden. Insbesondere ist die formative von der summativen und prognostischen Beurteilung zu unterscheiden.

5.1 ENTFLECHUNG DER BEURTEILUNGSARTEN

Die Schule tut sich allgemein schwer damit, die sehr verschiedenartigen Aufgaben unter einen Hut zu bringen. Sie soll ausbilden und erziehen, ermutigen und ermahnen, führen und wachsen lassen, fördern und auslesen, entscheiden und beraten - und das meist zugleich, innerhalb der gleichen Unterrichtssituation. Besonders deutlich zeigt sich dieser Funktionszwiespalt bei der Schülerbeurteilung: Sehr oft soll ein und dieselbe Prüfung bzw. Note gleichzeitig den Schüler über seine Lernfortschritte orientieren und ihn zu gezieltem Weiterlernen ermuntern, eine Leistungsbilanz aufzeigen und schliesslich noch mitzählen für eine Laufbahnprognose bzw. für einen bevorstehenden Selektionsentscheid.

Eine solche Vermischung der Beurteilungsarten schafft unauf löbliche Widersprüche und lernhemmende Unsicherheiten. Der

Schüler (und der Lehrer!) gerät in den Zwiespalt: "Was ist jetzt wichtig? Soll ich um jeden Preis ein gutes Prüfungsergebnis erwirken (durch kurzfristiges 'Büffeln' oder gar 'Mogeln'), um die wichtige Selektionshürde zu schaffen, oder soll ich meine tatsächlichen Schwächen zeigen, damit mir der Lehrer weiterhelfen kann? Soll ich das mässige Prüfungsergebnis als persönliche Herausforderung zu beharrlicher Weiterarbeit oder als schicksalshafte, endgültige Abstempelung und Einteilung werten? Ist die nichtangesagte Lernkontrolle eine alltägliche Lernhilfe oder aber eine bedrohliche 'Radarfalle mit Bussenfolge'? Wer macht schliesslich was mit dem Beurteilungsergebnis?"

Man kann zwar die Notenwerte rechnerisch leicht für alles und jedes verwenden; die Wirkung der Schülerbeurteilung wird aber eine je andere sein, je nachdem für welchen Zweck man sie anlegt und wie weit man solche Zwecke miteinander vermischt. Dabei wirkt sich eine Funktionenvermischung bzw. die damit verbundene Verwirrung der Schüler auf die Dauer ungünstig auf die Lernbereitschaft aus. Es empfiehlt sich deshalb, Lernkontrollen in ihrem Zweck klar festzulegen und sich bei der Durchführung dann auch daran zu halten.

Formative Schülerbeurteilung dient der Verbesserung, Steuerung und Kontrolle des Lernprozesses, des Schüler- und Lehrerverhaltens im Hinblick auf die zu erreichenden Lernziele. Damit sich ein Kind entfalten kann, muss es dazu in der Lage sein, zu sehen, wo es steht, in welcher Lernsituation es sich befindet. Damit der Lehrer die Lernbedingungen den Bedürfnissen seiner Schüler anpassen und somit ihre Chancen zur Lernzielerreichung vergrössern kann, muss er rechtzeitig mangelndes oder falsches Verständnis im Zuge einzelner Lernschritte feststellen und die Ursachen für das Fehlverhalten und Versagen einzelner Schüler aufdecken. Die unmittelbare Rückkoppelung der Bestätigung zum Lernprozess verleiht der formativen Schülerbeurteilung ihr besonderes pädagogisches Gewicht.

Mit der *summativen* Beurteilung wird versucht, zu einem bestimmten Zeitpunkt ein abschliessendes, zusammenfassendes Urteil über die Summe erworbener Kenntnisse und Fertigkeiten zu fällen. Ihre Hauptfunktion besteht darin, verschiedene Adressaten über den Leistungsstand der Schüler zu informieren. Dem Bildungsauftrag der Schule entsprechend sollen sich die Informationen auf die Lernziele der jeweiligen Klassenstufe be-

ziehen, wobei entscheidend ist, ob diese Ziele vom Schüler erfüllt wurden oder nicht. Summative Schülerbeurteilung kann zu einer sinnvollen Ergänzung der formativen werden, wenn sie vorwiegend in den Dienst der Ueberprüfung der Unterrichtswirkung und des zielerreichenden Lernens gestellt wird.

Prognostische Beurteilung ist auf die Zukunft hin gerichtet. Zu verschiedenen Zeitpunkten während der Schullaufbahn werden in Form von Empfehlungen jene Wege vorgeschlagen, die nach Einschätzung der Beteiligten (Schüler, Lehrer, Eltern) die günstigste Fortsetzung des individuellen Entwicklungs- und Lernprozesses ermöglichen. Grundlagen für die prognostische Beurteilung sind die formative und summative, lernzielorientierte Beurteilung, besonders zu prognostischen Zwecken angelegte Beurteilungen sowie das individuelle Beurteilungs- und Laufbahngespräch.

FOLGERUNGEN

Lehrer

Die drei Beurteilungsformen: formative, summative, prognostische Beurteilung, klar unterscheiden und bewusst getrennt handhaben. Den Schülern und Eltern den Unterschied erklären.

Raum schaffen für formative Lernkontrollen: Überlegen, welche Prüfungen wirklich nötig für das Zeugnis sind, und sich auf diese beschränken. Die dadurch gewonnenen "Prüfungstermine" für formative Lernkontrollen benutzen.

Die summative Beurteilung nach den vom Lehrplan vorgeschriebenen Lernzielen ausrichten. Dabei ist vor allem wichtig, die Erreichung bzw. Nicht-Erreichung dieser Ziele festzustellen.

Kantonale Schulbehörden

In Verordnungen und Reglementen getrennte Formen der Schülerbeurteilung fordern.

Lokale Schulbehörden

Lehrern und Eltern gegenüber zum Ausdruck bringen, dass verschiedene Formen der Schülerbeurteilung notwendig sind (insbesondere die lernprozess- und die förderungsorientierte Schülerbeurteilung unterstützen).

Bei Schulbesuchen sich nach der formativen Beurteilungspraxis des Lehrers erkundigen.

Lehrerbildung

Im Lehrplan der didaktischen Grundausbildung und in Lehrerfortbildungskursen der Schülerbeobachtung und Schülerbeurteilung ein grosses Gewicht einräumen. Dabei insbesondere Klarheit über die verschiedenen Funktionen der Schülerbeurteilung im Bildungsprozess schaffen.

In der Lehrergrundausbildung eine nach Funktionen getrennte Beurteilung der Lehrerstudierenden modellhaft praktizieren.

Ein breites Repertoire an Beurteilungsformen einüben. Verschiedene Formen der Rückmeldung aufzeigen (Lehrergespräche, Austausch von Lernerfahrungen in Gruppen, schriftliche Mitteilungen, Korrekturbogen, usw.).

Lehrplan- und Lehrmittelkommissionen

In Lehrplänen und Lehrmitteln Hinweise auf Gelegenheiten zu formativer Schülerbeurteilung geben.

EDK/interkantonale Zusammenarbeit

Die theoretischen und schulpraxisbezogenen Studien in Richtung einer funktionalen Schülerbeurteilung fortführen.

Informationstätigkeit im Bereich der Schülerbeurteilung weiterpflegen. Dabei dem Vorurteil entgegenzutreten, dass Abweichungen von der heutigen Praxis einen Verlust der Leistungsorientierung der Schule nach sich ziehen würde.

Ansätze unterstützen, welche den "Boden" für eine differenziertere Schülerbeurteilung schaffen: vermehrte Lernzielorientierung, Verlängerung der Promotionsintervalle, Binnendifferenzierung usw.

Bildungsforschung

Zusammenhänge aufklären zwischen lernrelevanten Schülermerkmalen und der Wirkung verschiedener Beurteilungsarten auf die Schüler.

Wirksames Lernen findet statt, wenn die Schüler die Lernziele klar zu erkennen vermögen und Rückmeldung über ihre Lernschritte auf die Lernziele hin erhalten. Daher ist formative Schülerbeurteilung konsequent einzusetzen.

5.2 LERNZIELBEZOGENE SCHÜLERBEURTEILUNG

Wenn sie nicht wissen, worauf es ankommt, ist dies für die meisten Menschen eine sehr unangenehme Belastung und wirkt insbesondere beim Lernen schädlich. Unklare Ziele und Erfüllungsnormen schaffen entweder Desinteresse oder aber eine unproduktive Lernsituation: Der Schüler muss einen Grossteil seiner Energie darauf verwenden, herauszufinden, was von ihm überhaupt verlangt wird, anstatt zielstrebige Arbeit zu verrichten. Zielunklarheit führt überdies oft zu falschen Zielannahmen oder zum Ausweichen auf Nebenziele (z.B. den Tag überstehen, den Lehrer ärgern, bloss nicht schlechter sein als die anderen usw.).

Forschungen über Merkmale guter, leistungsfähiger Schulen haben ergeben, dass die Schaffung von Zielklarheit, die Setzung klarer, hoher und erfüllbarer Ziele zu den wichtigsten Erfolgs-

bedingungen zählt. Lernziele, d.h. klare Erfüllungsnormen, ermöglichen erst eine Schülerbeurteilung, welche Schülern und Lehrern eine gemeinsame Verständigungsbasis gibt und dem Schüler erlaubt, sein Lernen teilweise selbst zu beurteilen und zu steuern. Dem Schüler werden Erfolg und Misserfolg unmittelbar einsichtig, weil er das Erreichen des Lernziels bzw. den Abstand vom Lernziel selbst erkennen kann. Klare Lernziele (und dazu zählen auch sogenannte "Prozessziele" d.h. Angaben über anzustrebende Problemlöseverfahren, Lösungswege, zu verwendende Arbeitsinstrumente) bilden die Voraussetzung für formative und summative Schülerbeurteilung.

Lernziele zu setzen und damit zu arbeiten ist nicht leicht. Der Lehrer setzt sich unbequemen, "harten" Erfolgskriterien aus. Zudem stellt die Lernzielbestimmung hohe Ansprüche an das fachliche und didaktische Können des Lehrers (siehe auch Thesen 4.3. und 6.2.). Lernzielorientierte Lehrpläne und eine entsprechende didaktische Schulung der Lehrer erleichtern die Arbeit mit Lernzielen und damit die lernzielbezogene, formative und summative Schülerbeurteilung. So kann dann ein Stück weit die vorwiegend der Selektion dienende "normorientierte Schülerbeurteilung" (Einstufung des Schülers in der Leistungs-rangordnung der Klasse) überwunden werden.

FOLGERUNGEN

Lehrer

Den Schülern die Lernziele klar vor Augen führen und gemeinsam mit ihnen die Erfüllungskriterien besprechen.

Lernsituationen so gestalten, dass der Schüler laufend überprüfen kann, ob er die Problemstellung verstanden hat und angemessene Lernstrategien und Lernformen benutzt.

Rückmeldung auf die Lernsituation und nicht auf die Person des Schülers beziehen: Lernverhalten korrigieren, Lernstrategien neu orientieren und nicht Fehler zählen.

Lernen, die Unsicherheit zu ertragen, die durch die sehr verschiedenartigen Vorgehensweisen der Schüler und ihre unerwarteten Lösungsstrategien hervorgerufen wird. Kurz: das lernende Kind verstehen lernen.

Schüler zur zielbezogenen Selbstbeurteilung und zur Selbstkorrektur anleiten.

Lehrerbildung

Zielwahl und Zielformulierung trainieren.

Lehrer dazu befähigen, im Rahmen eines kooperativen Unterrichts das Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten ihrer Schüler zu beobachten, richtig zu interpretieren und entsprechende Massnahmen zu treffen (Ueberprüfung von Prozesszielen).

Ausdrücklich auf den Doppelaspekt von Lernzielen (Endverhalten und Prozess) hinweisen und die entsprechenden Beurteilungsformen, -methoden und -instrumente aufzeigen.

Kantonale Schulbehörden

Promotionsintervalle verlängern, damit Lernziele den individuellen Lern-/Entwicklungsrhythmen entsprechend überprüft werden können.

Aufsichtstätigkeit vermehrt auf Lernprozesse und Lernerfolg ausrichten.

Förderungsfunktion der Schülerbeurteilung (zielerreichendes Lernen) in den Vordergrund stellen, Selektionsfunktion auf den Uebertritt in die Sekundarstufe I beschränken.

Lehrplan- und Lehrmittelkommissionen

Minimallernziele formulieren, die vom Grossteil der Schüler erreicht werden können und qualitative Kriterien für ihre Erfüllung bzw. Analysemöglichkeiten bei Lernproblemen aufzeigen.

Auf die Methoden- und Lehrmittelvielfalt und die Möglichkeit und Notwendigkeit der lernsituationsbedingten Auswahl hinweisen.

Pädagogische Arbeitsstellen

Gemeinsam mit den Lehrern Vorschläge und Techniken für eine neu orientierte Praxis der Schülerbeurteilung entwickeln.

EDK/Interkantonale Zusammenarbeit

Schulversuche zum Thema formative und lernzielorientierte Schülerbeurteilung und Bindendifferenzierung unterstützen und bekannt machen.

Der Lehrer nutzt die Schülerbeurteilung, um spezifische Lernschwierigkeiten seiner Schüler frühzeitig zu erkennen und um die Planung und Gestaltung des Unterrichts der Lernfähigkeit seiner Schüler anzupassen.

5.3 SCHÜLERBEURTEILUNG ALS PLANUNGSHILFE FÜR DEN LEHRER

Wenn auf einer Grossbaustelle die beauftragten Kontrollinstanzen - die Bauleitung oder der Bauökonomie - erst am Ende des Projekts feststellen, dass der Bau verschiedene Ausführungsmängel aufweist und die Kosten den Kredit um die Hälfte überschreiten, dann haben sie ihre Aufgabe schlecht gelöst. Jedes gewichtige Entwicklungsprojekt wird darauf achten, Mängel, unvorhergesehene Probleme, Termin- und Kostenüberschreitungen möglichst laufend zu erfassen, um die Planung ohne Verzug den neuen Gegebenheiten anpassen zu können. Analog verfehlt eine Schülerbeurteilung wesentliche Zwecke, wenn sie erst nach Abschluss einer längeren Unterrichtseinheit das Können und die Defizite der Schüler erfasst, dann wenn eine Korrektur und Verbesserung kaum mehr möglich ist. Summative Beurteilung hilft dem Schüler und dem Lehrer wenig, wenn sie nicht ständig von *formativer Schülerbe-*

urteilung begleitet ist, welche im Verlaufe eines Lernprozesses didaktisch bedeutsame Daten liefert: Sind wir auf dem richtigen Weg? Ist das Tempo des Fortschreitens richtig? Wurde das Vermittelte richtig verstanden? Kann die Klasse weiterfahren oder haben einzelne Schüler noch Wiederholungen und Uebungen nötig? Sind andere methodische Zugänge zu suchen? Ist das Gelernte nur kurz gespeichert oder darf mit Langzeitwirkungen und Uebertragungen (Transfer) gerechnet werden?

Solches Fragen bezeichnet man als "Pädagogische Diagnostik". Diese setzt voraus, dass ausreichend viele aussagekräftige Gelegenheiten zur Beurteilung des Lernprozesses genutzt werden. Wichtig ist auch, dass es den Schülern und Lehrern nicht in erster Linie um die "gute Note" geht, sondern darum, das tatsächliche Lerngeschehen aufzudecken. Dabei kann die Ueberlegung eine Hilfe sein, ob ein Lernziel seinen Schwerpunkt eher bei der Selbst-, der Sozial- oder der Sachkompetenz hat. Nur so können aus den Ergebnissen der Schülerbeurteilung wirksame Lernhilfen abgeleitet werden. In einem solchen Klima wird der Schüler selbst zunehmend die Fremdbeurteilung durch den Lehrer um die Selbstbeurteilung und Selbststeuerung seines Lernens ergänzen wollen und können.

Das Gelingen einer solchen formativen Schülerbeurteilung zum Zwecke der pädagogischen Diagnostik hängt ab von drei Voraussetzungen:

- Lange Promotionsintervalle (z.B. zwei Jahre) lassen die Zahl der zu Beförderungszwecken notwendigen summativ-prognostischen Lernkontrollen senken und schaffen Raum für formative Lernkontrollen.

- Eine ausgebaute Binnendifferenzierung im Unterricht (unterschiedliche Wege des Zielerreichens für einzelne Schüler oder Schülergruppen innerhalb der Klasse) lässt erst die gewonnenen Erkenntnisse aus der Schülerbeurteilung auch praktisch anwenden. (Gleichschritt-Unterricht mit der ganzen Klasse zieht aus der pädagogischen Diagnostik wenig Nutzen; vgl. 6.2.)

- Schliesslich liegt auf der Hand, dass eine solche Schülerbeurteilung im Sinne eines didaktischen Rückkoppelungsprozesses nur von pädagogisch und didaktisch gut ausgebildeten Lehrern durchgeführt werden kann.

FOLGERUNGEN

Lehrer

Häufig Lernkontrollen durchführen, welche ausschliesslich formativen, diagnostischen Zwecken dienen.

Bei der Interpretation der Leistungsdaten auch Wahrnehmungen über die Arbeitsweise und die Voraussetzungen des Schülers und das soziale Umfeld miteinbeziehen.

Für die formative Schülerbeurteilung einfache Raster benutzen, welche die zu beurteilenden Lernziele bzw. Fähigkeiten aufgliedern und so helfen, blinde Flecken zu vermeiden und ein differenziertes Beurteilungsgespräch mit Schülern und Eltern zu führen.

Lehrerkollegium

Erfahrungen und Instrumente zur formativen Schülerbeurteilung austauschen.

Lehrerorganisationen

Das Lehrerimage verändern helfen: Die pädagogisch-didaktische Aufgabe des Lehrers gegenüber der selektiven aufwerten.

Lokale und kantonale Schulbehörden

Mit pädagogischen Stütz- und Fördereinrichtungen (Stütz- und Förderstunden, Mitarbeit eines schulischen Heilpädagogen usw.) die Bestrebungen eines Lehrkörpers zur Verbesserung der pädagogischen Diagnostik und der Binnendifferenzierung unterstützen.

Zeugnisformen entwickeln, welche die formative Schülerbeurteilung nicht konkurrenzieren, sondern sie sinnvoll ergänzen: lange Promotionsintervalle; nur ein Zeugnis pro Jahr; ausdrücklicher Bezug auf die Lernziele; Würdigung auch des Arbeits- und Lernverhaltens der Schüler.

Lehrerbildung

Lehrerstudenten das Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten der Schüler im Feld der Klasse vertieft beobachten lassen. Zu einer sorgfältigen Deutung und Ableitung von Massnahmen anhalten.

Das Repertoire an Unterrichtstechniken zur Binnendifferenzierung und zu individualisierender Schülerbeurteilung einüben (siehe These 6.2.).

Pädagogische Arbeitsstellen

Modellzeugnisse entwickeln und erproben, welche formative Schülerbeurteilung unterstützen.

Gemeinsam mit Lehrern Kriterien für die Lernzielerfüllung definieren und Hilfsmittel (z.B. Analyseraster) erarbeiten und erproben.

Bedeutsame Ergebnisse der neueren Lernforschung für das breite Publikum aufbereiten und bekanntmachen.

Neben schulstrukturellen Projekten auch Räume schaffen für didaktische Reflexion und Entwicklungsarbeit.

Die Fähigkeit zur realistischen Selbsteinschätzung fördert die Persönlichkeitsentwicklung und ermöglicht selbständiges und wirksames Lernen. Sie wird dadurch entwickelt, dass die Gelegenheiten zur stufengemässen Selbstbeurteilung wahrgenommen werden.

5.4 SCHÜLERSELBSTBEURTEILUNG

Ermunterungen, vermehrt auf die Selbstbeurteilungskraft der Schüler zu bauen, stossen oft auf ungläubiges Zweifeln. Die Schüler seien, so wird argumentiert, doch zuwenig reif für eine realistische Selbsteinschätzung und überdies sei es die klare Aufgabe des fachlich und pädagogisch überlegenen Lehrers, sein Mehrwissen, seine Erfahrung und sein Urteilsvermögen in Form einer Fremdbeurteilung des Schülers auszudrücken.

Das ist zwar nicht ganz von der Hand zu weisen, aber es gibt auch gute Gründe für mehr Vertrauen in die Möglichkeiten einer Selbstbeurteilung des Schülers als Ergänzung zur Fremdbeurteilung durch den Lehrer:

- Kinder werden im Verlaufe ihrer Entwicklung durchaus fähig, zunehmend Entscheidungen über ihr eigenes Handeln und

Lernen selbst zu treffen. Diese Fähigkeit stellt sich allerdings selten von alleine ein, sondern muss gezielt gefördert werden.

- Kinder haben wie alle Menschen blinde Flecken in der Wahrnehmung ihrer selbst. Sie haben aber auch ein Wissen über sich selbst, welches oft dem Lehrer (wie auch den Eltern) verborgen bleibt.

- Eine zunehmend reife Selbstbeurteilung führt zu vermehrter Fähigkeit zur Selbststeuerung des eigenen Lernens. Selbstbeurteilung leistet damit einen Beitrag zum allgemeinen Bildungsziel der Förderung selbständiger Persönlichkeiten.

- Wer in Selbstbeurteilung geübt ist, kann auch Fremdbeurteilung besser entgegennehmen. Der Schüler kann so das Zeugnis auch besser verstehen.

Bei der Schüler selbstbeurteilung handelt es sich also um mehr als bloss um eine zusätzliche Technik der Schülerbeurteilung. Mit dem Einsatz von Selbstbeurteilung verfügt der Lehrer über eine der wichtigsten Strategien der Verhaltensänderung: Er leitet den Schüler dazu an, über sein Verhalten nachzudenken, dieses selbst zu beeinflussen und sich im Sinne der Selbstkompetenz seiner Verantwortung für das eigene Lernen bewusster zu werden. Die Fähigkeit der Selbstbeurteilung ist Weg zur Autonomie, dem anspruchsvollsten aller Erziehungsziele.

FOLGERUNGEN

Lehrer

Soviel Verantwortung wie stufengemäss möglich in die Hand des Schülers legen. Zu diesem Zwecke günstige Unterrichtsstrukturen wählen (z.B. Lernvertrag, Wochenplan-Unterricht).

Den Schülern helfen, ihren persönlichen Lernstil zu entwickeln und zu erkennen.

Den Eltern das Lernstil-Konzept erklären.

Schüler dazu anleiten, dass sie bewusst die verschiedenen Formen der Rückmeldung für ihr Lernen ausnutzen (Fremdbeurteilung und Gespräch mit dem Lehrer, Diskussion mit Mitschülern, Selbstkorrekturmateriale, mündliche und schriftliche Rückmeldungen über den Lernverlauf an die Eltern).

Lehrerbildung

Möglichkeiten zur Selbsterfahrung mit der Selbstbeurteilung schaffen: selbständige Organisation des Lernprozesses, Verfassen von Lernberichten usw.

Selbstbeurteilungsraster für verschiedene Lerninhalte der verschiedenen Fächer erarbeiten lassen.

Unterrichtsstrukturen (Lernvertrag, Wochenplan, Projektunterricht usw.) und Kenntnis entsprechender Unterrichtsmaterialien vermitteln, welche die Einführung des Schülers in die Selbstbeurteilung ermöglichen.

Lehrmittelkommissionen

Soweit es sich um lehrgangsartige Lehrmittel handelt: Lehrmittel so gestalten, dass die Lernziele klar verständlich sind und die Ar-

beitsschritte vom Schüler selbständig vorgenommen und beurteilt werden können.

Pädagogische Arbeitsstellen

In Entwicklungsprojekten auf die Vorteile der Schüler selbstbeurteilung in der Unterrichts- und Beurteilungspraxis hinweisen.

Projekte (zu Erprobungs- und Demonstrationszwecken) mit Selbstbeurteilung durchführen.

EDK

In EDK-Projekten Raum schaffen für didaktische Reflexion zur Schülerbeurteilung.

Die Förderung des Kindes ist eine gemeinsame Aufgabe der Schule und der Eltern. Häufige Rückmeldungen über Lernfortschritte und -schwierigkeiten helfen den Eltern, ihr Kind in seinen Lernbemühungen zu unterstützen und angemessene Entscheidungen für seinen Bildungsweg zu treffen.

5.5 SCHÜLERBEURTEILUNG UND ELTERNINFORMATION³

Eltern erwarten von der Schülerbeurteilung hauptsächlich die Bestätigung der normalen Entwicklung ihres Kindes oder eine Information über eventuelle Schwierigkeiten.

Sie interessieren sich in der Regel wenig für detailliert dargestellte Lernziele, Methoden- und Lehrmittelprobleme, denn die damit verbundene, meist sehr technische Sprache ist ihnen schwer verständlich. Eine sachliche, einfache, aber umfassende Darstellung der Lernsituation ihres Kindes, die ihnen seine Fortschritte bzw. Probleme und die Mittel und Wege zu deren

³ These 5.5 behandelt das Thema Schülerbeurteilung im Gespräch mit den Eltern. Zur Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern allgemein sei der Leser auf das Kapitel 2 verwiesen. Gewisse Wiederholungen liessen sich nicht vermeiden.

Ueberwindung aufzeigt, kommt ihren Bedürfnissen am besten entgegen.

Die allgemeine Frage der Eltern: "Wie geht es unserem Kind?" kann unter den folgenden Aspekten beleuchtet werden:

- Wie lernt das Kind, wie lebt es mit anderen in der Klassengemeinschaft? Welche Persönlichkeitsmerkmale wie Selbständigkeit, Selbstvertrauen, Selbstsicherheit sind besonders bzw. ungenügend ausgeprägt? Welche Aspekte des Lernens und Verhaltens bedürfen einer speziellen Förderung, bei der die Eltern Hilfe leisten können (formativer Aspekt)?

- Was hat das Kind gelernt? Erfüllt es die Voraussetzungen für den Uebertritt in die nächste Klasse bzw. in eine bestimmte Schulstufe (summativer Aspekt)?

- Ist das Kind den Anforderungen der nächsten Lernphase gewachsen, oder sind spezielle Anstrengungen oder Entscheidungen notwendig? Welche Entscheidung soll in Hinsicht auf den bevorstehenden Klassenwechsel (Promotion, Sekundarstufenzuweisung, usw.) getroffen werden (Prognostischer Aspekt)?

Damit Schülerbeurteilung tatsächlich eine Hilfe für Eltern darstellen kann, müssen verschiedene Mitteilungs- und Informationsformen eingesetzt werden. Als Grundsatz sollte hierbei gelten, dass das Kind in einem allmählichen Ablösungsprozess vom Erwachsenen (Eltern und Lehrer) seinen Lern- und Bildungsprozess zunehmend selbständig plant und gestaltet. Folglich wird es sich auch zunehmend an den folgenden, beispielsweise dargestellten Mitteilungs- und Kommunikationsformen beteiligen.

Elternabend

Die Eltern werden (wenn möglich durch die Schüler selbst) über die Lernziele, Arbeits- und Beurteilungsmethoden der Klasse informiert, unter dem Motto: "So arbeiten wir".

Beurteilungsgespräch

Es handelt sich hier um die wichtigste Gesprächsform. Im Rahmen des individuellen Gesprächs tauschen Eltern, Lehrer und Schüler Beobachtungen über das Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten des Kindes, sowie über seine konkreten Kenntnisse und Fertigkeiten, bzw. besonderen Interessen und Fähigkeiten aus.

Dieses Gespräch dient der gegenseitigen Ergänzung bzw. Korrektur der Wahrnehmung seiner Lernsituation, der gemeinsamen Suche nach Wegen und Massnahmen für seine bestmögliche Förderung. Der Schüler sollte auch hier die Gelegenheit nutzen lernen, Lehrer und Eltern gegenüber seinen persönlichen Standpunkt einzubringen und zu vertreten.

Zeugnis

In Form einer offiziellen Bilanz wird zu einem bestimmten Zeitpunkt ein Urteil über die Summe erworbener Kenntnisse und Fertigkeiten gefällt. Sein Zweck besteht vor allem in der Dokumentation nach aussen, wo der Schüler, verglichen mit den Anforderungen des Lehrplans, steht. Aus verwaltungstechnischen Gründen (Jahrgangsklassen, Promotionsverordnungen, usw.) findet diese Bilanz heute noch meist zu festen Zeitpunkten statt und nicht, wenn der Schüler einen Lernprozess (in einem Fach, Kurs, usw.) abgeschlossen hat.

Im Sinne der gemeinsamen Erziehungsaufgabe zwischen Schule und Elternhaus, in deren Vordergrund die Förderung des Schülers steht, sollten auch im Rahmen der Schülerbeurteilung kooperative Rückmeldungs- und Mitteilungsformen gepflegt werden.

FOLGERUNGEN

Lehrer

Die Eltern möglichst oft über die Lernsituation ihres Kindes informieren. Hierbei sollten formative Gesichtspunkte die Schwerpunkte bilden: die Fähigkeiten, Fertigkeiten oder gegenwärtigen Lernprobleme des Kindes in der Schule, seine eventuellen Schwierigkeiten, die Art und Weise, in der die Eltern ihrem Kind helfen können.

Individuelle Elterngespräche anhand von Beobachtungsrastern, Ergebnissen vergangener Lernkontrollen und eventuell eines Gesprächs mit dem Schüler gründlich vorbereiten.

Individuellen Elterngesprächen immer dann den Vorzug geben, wenn es sich um wichtige Entscheidungen in bezug auf den Lernprozess und in die Schullaufbahn ihres Kindes handelt (besondere Hilfsmassnahmen, Orientierung in besondere Schultypen bzw. Sekundarstufe I) bzw. wenn schriftliche Informationen wenig Erfolg versprechen (Ausländereltern, Konfliktsituationen, usw.).

Schüler zunehmend in die Information der Eltern einbeziehen: während Elterngesprächen, bei schriftlichen Mitteilungen (Beurteilungsraster selbst ausfüllen lassen, Lernberichte verfassen lassen), und an Elternabenden (Schüler erklären ihren Eltern, was und wie gelernt wird).

Lokale und kantonale Schulbehörden

Schriftliche Mitteilungsformen schaffen, welche die Eltern klar und verständlich sowohl über die Lernziele als auch laufend über den Lernprozess ihres Kindes informieren.

Die Rahmenbedingungen schaffen, damit die Probleme der Schülerbeurteilung in kooperativer Zusammenarbeit innerhalb der Schulgemeinde

stattfinden können: Informationen über die Lernziele über lernprozessorientierte Schülerbeurteilung erleichtern die Arbeit des Lehrers und sensibilisieren die Eltern in bezug auf die pädagogische Funktion der Schülerbeurteilung.

Bei Konflikten, welche Entscheidungen über Sondermassnahmen bzw. Schulstufenzuweisung betreffen, im Zweifelsfalle das Recht der Entscheidung über die Schullaufbahn den Eltern des Kindes überlassen.

Lehrerbildung

Lehrer für die Kontakte mit Eltern schulen: sie in die verschiedenen Formen der schriftlichen und mündlichen Information, des Dialogs und der Entscheidungsfindung einführen.

Eltern und Elternorganisationen

Sich zum Thema Schülerbeurteilung dokumentieren und traditionelle Beurteilungsschemata zugunsten einer pädagogisch orientierten Schülerbeurteilung aufgeben.

Darauf bestehen, dass Eltern laufend über den Lernprozess ihres Kindes informiert werden. Wenn nötig, selbst die Initiative ergreifen und den Lehrer um ein Gespräch bitten.

Fortbildungskurse in Fragen lernerzielreichendes Lernen und Schülerbeurteilung organisieren, Eltern für die Idee der formativen Beurteilung gewinnen.

Lehrer und Schulbehörden darauf hinweisen, dass zusätzlich zum Zeugnis andere Mitteilungsformen notwendig und erwünscht sind.

HINWEISE AUF SIPRI-PUBLIKATIONEN

Gedanken zum Thema Schülerbeurteilung
Werkstattbericht 1, Bern, 1983

Schülerbeurteilung
Werkstattbericht 3, Bern, 1983

Die Schülerbeurteilung in der täglichen Unterrichtspraxis
Ergebnisbericht, Bern, 1985

Problemwahrnehmung von Eltern und Schülern zum Thema Schülerbeurteilung
Ergebnisbericht, Bern, erscheint 1987

Mathematik-Forum IX: Schülerbeurteilung im Mathematikunterricht
Informationsbulletin Nr. 47, Bern, 1985

Ergebnisberichte der Kontaktschulen
kantonaler SIPRI-Projekte im Teilprojekt 2

6. UNTERRICHTSQUALITÄT / BELASTUNG

Vorschläge zur Vermeidung oder Behebung von Ueberbelastung in der Schule wurden schon im Kapitel 4 formuliert. Ging es dort vor allem um die stoffliche Problematik, so steht hier nun die Qualität der Unterrichtsgestaltung im Mittelpunkt. Erhaltung und Mehrung der Qualität des Unterrichts ist ein dringliches Gebot der Zeit, gilt es doch, den anerkannt hohen Stand des schweizerischen Bildungswesens zu sichern und unsere Kinder auf die Anforderungen der modernen Gesellschaft und der Wirtschaft vorzubereiten. Dass und wie dieses Ziel mit den pädagogischen Ansprüchen der Individualisierung des Unterrichts und der Vermeidung von Ueberbelastung durchaus in Einklang stehen kann und gar wesentlich verbunden werden muss, soll in den Thesen dieses Kapitels deutlich werden.

Die Thesen 6.1 und 6.2 nennen heute als zentral anerkannte und von vielen Lehrern auch schon erfolgreich erprobte Unterrichtsgrundsätze. Während die erste These fünf verschiedenartige Merkmale eines belastungsgünstigen Unterrichts erläutert, greift die zweite These das Anliegen der inneren Differenzierung nochmals besonders heraus. Der Inhalt beider Thesen versteht sich als Kernbereich einer künftigen didaktischen Aus- und Fortbildung der Lehrer. Er enthält überdies Aufforderungen zur Schaffung entsprechender günstiger Rahmenbedingungen durch die lokalen und kantonalen Schulbehörden.

Ueberforderte Lehrer sind nicht in der Lage, solche didaktische Ansprüche einzulösen. Eine dritte These - basierend auf umfangreichen Studien - präsentiert daher Massnahmen, welche auf Vermeidung von Ueberbelastung und den Erhalt der Arbeitsfähigkeit der Lehrer abzielen. Es wird dabei deutlich, dass neben strukturellen Massnahmen (z.B. Pflichtstundenreduktion) vor allem Anstrengungen in den Bereichen der Persönlichkeitsstützung, der Lehrerzusammenarbeit und der Grundausbildung sowie intensiverer Fortbildung erforderlich sind.

Der Unterricht wird so gestaltet, dass Lernhemmungen durch Ueberforderung und Stress oder durch Mangel an stimulierenden Forderungen vermieden werden.

Belastungsgünstige Lernbedingungen sind:

- unbedingte Wertschätzung des Schülers
- Raum für individuelle Interessen und Arbeitsgewohnheiten
- die Vorgabe klarer und erfüllbarer Forderungen
- aktives, entdeckendes Lernen
- lernfördernde, kreative Lernkontrollen verbunden mit Gelegenheiten zur Selbsteinschätzung.

6.1 BELASTUNGSGÜNSTIGE UNTERRICHTSGESTALTUNG

Die Klage vom überbelasteten Schüler ist so alt wie die Schule selbst. Sie findet sich in der Wandkritzelei "Schufte, Esel, wie ich es getan habe" eines anonymen Schülers um 150 n.Chr. und dann bis in unser Jahrhundert hinein in unzähligen Zeugnissen und Mahnschriften. Ob die in den letzten zehn Jahren neu aufgeflamte Diskussion um die Ueberbelastung in der Schule eine bloss Fortsetzung dieser offenbar ständigen Begleitmelodie von Schule ist, oder ob tatsächlich - wie manche behaupten - eine noch nie gekannte, alarmierende neue Belastungssituation aufgetreten ist, kann gegenwärtig nicht schlüssig entschieden werden. Es gibt Anzeichen und Fakten für beide Deutungen. Sicherlich wird die Frage nach den objektiven Höchstgrenzen der Belastbarkeit zurecht gestellt. Sie muss aber in Berücksichtigung folgender Ueberlegungen relativiert werden:

- Von praktischer Bedeutung ist nicht so sehr die "objektive" Belastung in einer Situation, als vielmehr das subjektive Belastungsempfinden. Zwei Individuen können sich in ein und derselben Situation sehr unterschiedlich wohl oder aber überbelastet fühlen (und sich entsprechend verhalten).

- Es ist lernpsychologisch unerheblich, ob ein Ueberbelastungsgefühl von Drittpersonen als begründet oder als unbegründet gewertet wird ("Der ist ja bloss wehleidig, ängstlich und verweichlicht!"). Es ist eine lernbiologische Tatsache, dass Stresszustände das Lernen behindern oder gar völlig blockieren. Wer Lernen bewirken will, muss die Belastung auf ein günstiges Mass beschränken (Eustress = "Wohlbelastung").

- Mindestens so wichtig wie Lehrplanvorgaben oder Lehrmittelinhalte (siehe Kapitel 4) sind im Rahmen Belastungsbedingungen der Schule die Beziehungsqualität in der Schulklasse und die Unterrichtsmethodik. Unter günstigen pädagogischen und didaktischen Umständen können auch hohe Anforderungen verkräftet werden, überdies ohne Verlust der Freude an der Schule und am Lernen.

Die eingangs genannten und als "belastungsgünstig" erkannten Lernbedingungen sind im einzelnen:

Unbedingte Wertschätzung und Stützung des Schülers:

Es gehört zum Lernbetrieb, dass Schwierigkeiten auftreten, Fehler, Irrtümer, Konzentrationsschwächen, Disziplinverstösse oder Desinteresse. In solchen Momenten ist es entscheidend, dem Schüler in einer Grundhaltung der unbedingten Wertschätzung zu begegnen. Solange sein Selbstwertgefühl nicht bedroht wird (durch Blossstellen, Lächerlichmachen und dergleichen), kann der Schüler Korrekturen und selbst Strafen als lernfördernde Stützen erleben.

Raum für individuelle Interessen und Arbeitsgewohnheiten:

Innerhalb und neben den klassenweisen Lernzielen und Arbeitsformen findet der Schüler Gelegenheit, seine persönlichen Interessenschwerpunkte einzubringen und seinen "Lerntyp", seinen Arbeitsstil zur Geltung zu bringen (siehe dazu These 6.2).

Vorgabe klarer und erfüllbarer Forderungen:

Leistungsgünstig sind Forderungen, welche weder zu tief noch unerreichbar hoch angesetzt sind. Ueberdies müssen die Forderungen dem Schüler klar bekannt sein. Es ist eine unproduktive Belastung für den Schüler, wenn er einen Grossteil seiner Energie verbraucht, um herauszufinden, wohinaus denn der Lehrer eigentlich will, was von ihm wirklich verlangt wird.

Aktives, entdeckendes Lernen:

Dazu ist eine Didaktik notwendig, die die Eigentätigkeit des Schülers in den Vordergrund rückt. Fragend-entwickelndes Vorgehen, entdeckendes Lernen oder die Projektmethode sind solche didaktischen Formen. Voraussetzungen dafür sind eine gute Kenntnis der Denkweise und des Entwicklungsstandes des Schülers sowie eine gewisse Binnendifferenzierung des Unterrichts (siehe These 6.2).

Formative Schülerbeurteilung und Selbsteinschätzung:

Fehler machen und daraus lernen dürfen setzt formative Schülerbeurteilung voraus, wie sie in These 5.2 beschrieben wurde. Belastungsgünstig wirkt sich überdies die häufige Aufforderung zur Selbsteinschätzung (siehe These 5.4) aus, insofern dadurch ein realistisches Selbstkonzept gefördert wird.

FOLGERUNGEN

Die folgenden Folgerungen beschränken sich auf den ersten, dritten und vierten Punkt, weil die anderen Folgerungen bereits in entsprechenden Thesen aufgeführt wurden.

Lehrer

Die Grundsätze für eine belastungsgünstige Unterrichtsgestaltung beachten.

Mit den Eltern über den Lerntyp und die Belastungssituation des Kindes reden.

Mit der Klasse Fragen des Umgangs mit Belastung und der Lerntechnik erörtern.

Schulleiter/Lehrerkollegium

Ein allgemein von Wertschätzung des einzelnen und Erfolgsorientierung geprägtes Schulklima schaffen (siehe These 3.1).

Für eine gute Absprache und Bekanntmachung der Leistungsanforderungen unter den Lehrern sorgen.

Miteinander die Belastungssituation in der Schule bzw. auf der Stufe erörtern.

Eltern

Dem Lehrer Wahrnehmungen über die Arbeitsweise und die Belastungssituation des Kindes mitteilen.

Lehrerbildung

In der Aus- und Fortbildung Techniken und Arbeitsformen für einen belastungsgünstigen Unterricht vorleben, erläutern und üben (nicht nur im Didaktikunterricht).

Die wichtigsten wissenschaftlichen Befunde zur Lernbiologie (z.B. Stressmechanismus), zur Leistungsmotivation, zur Binnendifferenzierung und zur Methodenanpassung darstellen.

Lehrer dazu befähigen, ihre persönliche Belastungssituation richtig einzuschätzen und damit umgehen zu können.

Lokale Schulbehörden

Ein wertschätzendes und erfolgsorientiertes Schulklima fördern (siehe These 3.1).

Wahrnehmungen über die Belastungssituation in einzelnen Klassen oder in der ganzen Schule mit den Lehrern diskutieren.

Kantonale Schulbehörden

In Lehrplänen, Lehrmittelvorschriften, Stundenplanregelungen und Weisungen zur Zeugnispraxis Bedingungen für einen belastungsgünstigen Unterricht schaffen: klare Zielvorgaben, ausreichende Zeiträume für einen aktivierenden und individualisierenden Unterricht, Förderung formativer Schülerbeurteilung.

Lehrplan- und Lehrmittelkommissionen

Lehrpläne und obligatorische Lehrmittel so konzipieren, dass Raum für aktives, entdeckendes Lernen und Binnendifferenzierung bleibt.

Pädagogische Arbeitsstellen/Bildungsforschungsinstitutionen

Die im SIPRI-Projekt unternommenen Studien zur Schülerbelastung prüfen und weiterverfolgen.

Zugunsten innerer Differenzierung und Individualisierung weicht der Lehrer häufig vom Schema des klassenweisen Unterrichts ab. Differenzierte Lernangebote für einzelne Schüler oder Schülergruppen betreffen die Lernziele und Lerninhalte, die Lernmethoden und die Lernzeit. Die Schüler übernehmen dabei (auch gegenüber Mitschülern) Mitverantwortung bei der Planung, Durchführung und Kontrolle der Arbeit.

6.2 INNERE DIFFERENZIERUNG (BINNENDIFFERENZIERUNG)

Unsere Primarschulen sind zwar für beinahe die ganze Begabungsbreite konzipiert⁴, die Lehrpläne und Lehrmittel, die Promotionsbestimmungen und in weiten Teilen auch die Unterrichtsweise orientieren sich jedoch an einem imaginären Durchschnittsschüler bzw. an der Vorstellung eines altersgemässen zeitlichen, inhaltlichen und methodischen Gleichschritts aller Schüler. Auf der Sekundarstufe I wird in den meisten Kantonen versucht, die Heterogenität durch Bildung von zwei bis vier Schultypen zu begrenzen. Innerhalb dieser faktisch immer noch

⁴ Die Frage der Sonderschulung konnte im Rahmen des SIPRI-Projekts nur sehr am Rande behandelt werden. Im Zusammenhang mit dem Thema Binnendifferenzierung interessiert, dass in einigen Kantonen ein recht hoher Prozentsatz von Primarschülern Sonderklassen zugewiesen wird. Die EDK hat Empfehlungen zur Sonderpädagogik verabschiedet.

sehr heterogen zusammengesetzten Schultypen gilt dann aber wieder weitgehend das Gleichschritt-Prinzip.

Pädagogen und Didaktiker haben sich zu allen Zeiten für eine individuellere Förderung des einzelnen Kindes eingesetzt, und aus verschiedenen Richtungen - Förderung der schwachen Schüler bzw. der Hochbegabten, Lernbiologie, Mehrklassenschule, Erhaltung kleiner Schulen auf der Sekundarstufe I, Freinet-Pädagogik usw. - ist in jüngster Zeit der Ruf nach vermehrter innerer Differenzierung des Unterrichts wieder sehr stark geworden. Es war schon immer und ist heute noch ein Merkmal attraktiver Privatschulen, dass sie diesem Anliegen überdurchschnittliches Gewicht gaben bzw. geben. Wenn sich eine weitgehende Binnendifferenzierung in der öffentlichen Volksschule nur schwer realisieren liess, so liegt dies zum einen an den genannten ungünstigen Strukturbedingungen, zum andern aber auch daran, dass Binnendifferenzierung an die didaktischen Fähigkeiten des Lehrers hohe Ansprüche stellt. So ist es denn realistisch, zwar eine vermehrte Binnendifferenzierung anzustreben, daneben aber nach wie vor mit einem mehr oder weniger grossen Anteil an klassenweisem Unterricht und mit gewissen Formen der äusseren Differenzierung zu rechnen. Die folgenden Forderungen und Vorschläge zu einer vermehrten Binnendifferenzierung sind in diesem Sinne zu verstehen.

Die wesentlichen Differenzierungsmöglichkeiten sind:

Die inhaltliche Differenzierung:

Nicht jeder Schüler arbeitet am selben Thema. Die Schüler streben gemäss ihrer Begabung und Neigung verschiedenartige Kenntnisse und Fähigkeiten an.

Die Differenzierung nach Lernzielniveau:

Nicht jeder Schüler wird in jedem Bereich auf die Stufe dauerhafter und komplexer Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen gebracht. Manchen ist mit einfachen Kenntnissen, mit einfacheren Fähigkeiten gedient.

Die methodische Differenzierung:

Gerade in der Didaktik führen verschiedene Wege nach Rom! Gemäss dem individuellen Lerntyp müssen für ein wirkungsvolles Lernen die Arbeitsweise, die Unterrichtsmethodik, der

Einsatz von Medien, die Sozialform (Einzelarbeit, Gruppenarbeit usw.) innerhalb der Klasse und innerhalb einer Unterrichtseinheit stark abwechseln.

Die zeitliche Differenzierung:

Viele Kinder werden trotz guter Intelligenz und wachem Interesse zu schwachen, überforderten oder gelangweilten Schülern, weil sie zur Lösung einer Aufgabe überdurchschnittlich viel oder wenig Zeit brauchen. Es gibt wenige Berufe im Leben, in denen der Faktor Zeit so unerbittlich selektioniert wie im "Schülerberuf". Eine gute zeitliche Unterrichtsdifferenzierung wird dem langsamen und dem schnellen Schüler gerecht. Voraussetzungen sind die Gewährung langer Lernziel-Erfüllungsintervalle, lange Promotionsintervalle und eine variable Verbleibdauer auf der Stufe (ohne Sitzenbleiben-Stigma).

Es versteht sich von selbst, dass Binnendifferenzierung stark an die Fähigkeit des Schülers appelliert, für sein Lernen in zunehmendem Masse Mitverantwortung zu übernehmen und sich auch als Lernhelfer seiner Mitschüler zu verstehen.

FOLGERUNGEN

Lehrer

Bei der mittelfristigen Unterrichtsplanung zwischen Minimal-Lernzielen für die Klasse und hohen Lernzielen für einzelne Schüler unterscheiden.

Bei wichtigen Lernzielen den Unterricht "vielkanalig" gestalten, d.h. den methodischen Zugang variieren und individualisieren.

Versuche mit Wochenplanunterricht oder Trimesterplanunterricht unternehmen, d.h., den Schülern einzelne Lernziele langfristig und zur eigenständigen Erarbeitung vorgeben.

Lernkontrollen lernzielbezogen durchführen und den Schüler zur Selbstbeurteilung anhalten (siehe Thesen 5).

Lehrerkollegium

Einander Erfahrungen mit Binnendifferenzierung mitteilen und erarbeitete didaktische Materialien austauschen.

Eltern

Die Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung des Kindes beim Lernen fördern (u.a. durch häufiges Loben und Bestärken sowie durch Aushandeln von Hausaufgaben-Regelungen).

Dem Lehrer Wahrnehmungen über den Lernstil des Kindes mitteilen.

Lehrerbildung

Die oben für den Lehrer postulierten Anstrengungen für vermehrte Binnendifferenzierung im Betrieb der Lehrerausbildung vorleben (z.B. phasenweiser Werkstattunterricht).

Die Lehrerstudenten und Lehrer über neuere Er-

gebnisse der Lernbiologie, der Didaktik der Binnendifferenzierung und der lernzielorientierten Schülerbeurteilung informieren.

Die Lehrerstudenten bzw. Lehrer zur "Erforschung" ihrer eigenen Lerngeschichte und ihres Lerntyps anhalten.

Lokale Schulbehörden

Versuche von Lehrern mit Binnendifferenzierung unterstützen.

Mit kleinen Klassenbeständen bzw. mehrklassigen Abteilungen günstige Differenzierungsbedingungen schaffen.

Versuche zur Integration von Lernbehinderten durchführen, soweit sich dies aus den örtlichen Verhältnissen ergibt und soweit die kantonalen Rahmenvorschriften dies erlauben.

Kantonale Schulbehörden

Schulversuche mit weitgehender Binnendifferenzierung anregen bzw. unterstützen.

Längere Promotionsintervalle und Lehrplanintervalle (z.B. zwei oder drei Jahre) einrichten.

Versuche mit Lernziel-Kontrollen (als Ergänzung zu oder anstelle von Noten) durchführen.

Versuche zur Integration von lernbehinderten Kindern vorsehen.

Lehrplan- und Lehrmittelkommissionen

Lehrpläne und Lehrmittel für Intervalle von zwei bis drei Jahren konzipieren.

Lehrpläne konsequent lernzielorientiert abfassen und dabei Minimalziele und ergänzende (optionale) Ziele unterscheiden.

Pädagogische Arbeitsstellen

Kommunale und kantonale Schulbehörden und Kommissionen im Sinne der Anliegen der Binnendifferenzierung beraten.
Schulversuche und lokale Innovationen unterstützen und wissenschaftlich begleiten.

Instrumente für lernzielorientierte Schülerbeurteilung, Planungshilfen und Unterrichtsmaterialien für binnendifferenzierenden Unterricht bereitstellen.

Didaktische Zentren

Sich als "Börse" für den Austausch didaktischer Materialien (z.B. für Werkstattunterricht) betätigen.

EDK

Die fachdidaktischen Projekte (z.B. Mathematik, Fremdsprachunterricht) dazu anhalten, dem Thema "Binnendifferenzierung" Beachtung zu schenken.

Es ist von zunehmender Bedeutung, die Berufsfreude sowie die Arbeits- und Erneuerungsfähigkeit der Lehrerschaft zu erhalten. Dies wird gefördert durch einen hohen didaktischen und erzieherischen Ausbildungsstand, durch konsequente Stärkung des Selbstvertrauens und verantwortungsbewusster Selbständigkeit, durch die Orientierung an Zielen und Werten (Leitideen) sowie durch soziale Stützung im Kollegium und durch Behörden. Insbesondere ist die Fähigkeit des Lehrers wichtig, seinen Unterricht zu überdenken und seine eigene Belastungssituation zu erkennen. Dazu braucht er die Möglichkeit, periodisch vom Schulalltag Abstand nehmen zu können.

6.3 LEHRERBELASTUNG UND ERHALTUNG DER LEISTUNGSFÄHIGKEIT

Entgegen landläufiger Klischeevorstellungen ist die berufliche Belastung der ernsthaft arbeitenden Lehrer gross und in den letzten Jahren an eine kritische Grenze gelangt. Die Gründe hierfür liegen nicht nur in selbstverschuldeter Belastung durch Nebenbeschäftigungen oder durch übertriebenen Perfektionismus; die Arbeitszeit ist während der Schulzeit überdurchschnittlich hoch (über 50 Stunden), wobei die unregelmässig über das Jahr verteilten Schulferien diese Beanspruchung weder zeitlich noch belastungsmässig auszugleichen vermögen. Die erzieherische Situation ist, bedingt durch Wertpluralismus, Kleinfamilie, Medienkonsum u.ä., sehr schwierig geworden. Die stofflichen und methodischen Ansprüche sind in den letzten zwanzig Jahren erheblich gestiegen, und gleichzeitig ist das Prestige des Berufes eher gesunken. Der immer schneller sich vollziehende Wandel in der Gesellschaft (neue Technologien u.a.) zwingt überdies die Schule - und das betrifft vor allem die

Lehrer - Neuerungen in zunehmend kürzerer Zeit zu verkraften.

Deutliche Berufskrisen sind bislang vorwiegend bei den ganz jungen Lehrern und bei den Lehrern über 50 sichtbar geworden. Resignation, überdurchschnittliche Krankheitsanfälligkeit, Konservatismus und Flucht Tendenzen sind typische und häufige Merkmale. Ein Blick auf die Altersgliederung der Lehrerschaft zeigt, dass diese Probleme in den kommenden fünfzehn Jahren gehäuft auftreten müssen, wenn nicht vorbeugende Massnahmen ergriffen werden. Aus der Sicht des Arbeitgebers, des Schulträgers, stellt sich das dringliche Problem der Erhaltung (und der gleichzeitigen Mehrung) der Qualität und der Erneuerungskraft des Personals, also des Lehrkörpers.

Angesichts der Belastungssituation wird sich eine Überprüfung der Anstellungsbedingungen der Lehrer (auch in zeitlicher Hinsicht) aufdrängen; dies umso mehr, als die Pflichtstunden in den einzelnen Kantonen verschieden hoch angesetzt sind. Mindestens ebenso wichtig sind aber andere Voraussetzungen einer belastungsgünstigen Berufsausübung:

- Ein hoher didaktischer und erzieherischer Ausbildungsstand gibt gewissermassen die "handwerkliche Sicherheit", welche die Alltagsklippen meistern lässt. Gewichtige Neuerungen sind durch entsprechend intensive Fortbildungskurse einzuführen und zu festigen.

- Die unbedingte Stützung und Anerkennung der grossen Eigenverantwortung des Lehrers und die Fähigkeit zur Selbstreflexion geben diesem erst ein Selbstvertrauen, welches über Schwierigkeiten und Krisen hinwegträgt.

- Wer als Lehrer inmitten breiter Stoffkataloge und eines pluralistischen Wertangebotes an ein paar wichtige Ziele und Werte stark glauben kann, ist belastbarer. Das wiederum setzt eine Schule voraus, welche eine solche Ziel- und Wertgewichtung erlaubt und fördert (siehe Thesen 1.2 und 4.3).

- Isolierte "Einzelkämpfer" - und als solche sehen sich heute viele Lehrer - finden oft schwer aus Schwierigkeiten und Krisen heraus. Ein Lehrerteam, welches sich als Leistungseinheit in der Erfüllung des schulischen Auftrags versteht, gibt dem ein-

zelnen Lehrer das notwendige "soziale Rückgrat" und erlaubt die Verarbeitung von Belastungen im kollegialen Gespräch. Einen Teil dieser sozialen Stützfunktionen können auch die Schulbehörden übernehmen, wenn sie den Lehrer vor ungerechtfertigten Angriffen schützen und in Krisen sich als Gesprächspartner anbieten (siehe Thesen 1.3 und 3.1). Je besser ein Lehrer ausserhalb der Schule in die Erwachsenenwelt eingegliedert ist, desto weniger läuft er Gefahr, im "Getto Schule" gefangen zu bleiben.

- Längerdauernde Freistellungen der Lehrer, z.B. in Form von Semesterkursen nach einigen Jahren Schuldienst, schaffen Gelegenheit, Distanz zum Alltag zu gewinnen, aufzutanken, die Kräfte zu regenerieren und allenfalls notwendige Umorientierungen vorzunehmen. Ergänzend dazu können berufsbegleitende Lehrer-Supervisionsgruppen ähnliche Zwecke erfüllen.

FOLGERUNGEN

Lehrer

Die eigene Belastungssituation (auch die ausser-schulische) aufmerksam verfolgen und bei längerdauernden Ueberbelastungen das Gespräch mit Kollegen, mit Lehrerberatern oder Behörde-mitgliedern (Inspektorat, usw.) suchen.

Sich über die eigenen Zielschwerpunkte und Werte klar werden und sein Handeln darauf ausrichten (Prioritäten setzen).

Sich im Schulhaus bzw. im Lehrerteam für eine gute, offene und kollegiale Zusammenarbeit engagieren. Sich dafür einsetzen, dass Belastungsausserungen von Kollegen ernst genommen und im Team aufgegriffen werden.

Schulleiter/Lehrerkollegium

Die individuelle und gemeinschaftliche Ziel- und Werteklarung fördern (in Gesprächsrunden, bei gegenseitigen Schulbesuchen, bei gemeinsamen Projekten).

Die "Alle-sind-gut"- bzw. die "Niemand-hat-Probleme"-Regel im Lehrerkollegium ersetzen durch ein Gruppenklima, welches auch das Zeigen von Gefühlen, von Problemen, von Ueberbelastung zulässt.

Geeignete Personen als Tutoren/Berater für Lehrer mit Problemen suchen und in dieser Aufgabe fördern.

Lehrervereine

Auf kantonaler Ebene in Zusammenarbeit mit dem Staat eigene Lehrerberatungen einrichten.

Sich in der kantonalen Bildungspolitik für die hier geforderten Berufsbedingungen einsetzen. Dabei vom Anliegen der Erhaltung und der

Mehrung der beruflichen Leistungsfähigkeit her argumentieren (und nicht vorwiegend mit Stundenzahlen-Vergleichen u.ä.).

Sich für bessere Transparenz der Lehrerarbeit einsetzen. Dabei Fälle von ungetreuer Berufsausübung und von problematischen Nebenbeschäftigungen angehen.

Auf nationaler Ebene neben den oben genannten Postulaten auch Untersuchungen zur Lehrerbela-stung anregen (und eventuell mitfinanzieren) sowie Aktionen zur Oeffentlichkeitsarbeit im Bereich des Lehrereimages durchführen.

Lehrerausbildung

Die didaktische und pädagogische Grundausbildung nicht auf kaum erreichbare Ideale sondern auf die "handwerkliche Sicherheit" beim Berufseintritt ausrichten.

Den Umgang mit Antinomien, mit widersprüchlichen Zielen und Rollenerwartungen üben und als etwas Selbstverständliches und Aushaltbares darstellen.

Bei jeder sich bietenden Gelegenheit das Selbstvertrauen der Lehrerstudenten stärken; Fehlerkorrekturen soweit wie möglich respektvoll und positiv-fördernd anbringen. Eigeninitiativen grundsätzlich unterstützen.

Lehrerfortbildung

Fortbildungsprojekte im Rahmen der Gemeinde bzw. des Lehrerteams fördern (siehe These 1.3).

Bei der Einführung von Neuerungen den Fortbildungsbedarf realistisch einschätzen. Nötigenfalls ein- bis mehrwöchige Intensivkurse bzw. berufsbegleitende langfristige Erfahrungsaustausch-Gruppen mit qualifizierten fachdidaktischen Beratern einrichten.

Semester- bzw. Trimesterkurse für Lehrer mit längerer Dienstefahrung anbieten. Daneben in begründeten Fällen individuelle Bildungsurlaubs-Programme bewilligen.

Lokale Schulbehörden

Zusammenarbeit und Fortbildung im Schulhaus fördern. Dies geschieht durch Ermunterung, durch Gesprächsangebote, durch Bereitstellen eventuell nötiger finanzieller Mittel und durch die Wahl entsprechend kooperationswilliger Schulleiter und Lehrer.

Die (unbesoldete und besoldete) Freistellung von Lehrern für Bildungsurlaube bzw. Semester- oder Trimesterkurse als etwas Positives, der Schule Förderliches werten.

Sich als vertrauliche und verständige Gesprächspartner für Lehrer in Schwierigkeiten anbieten.

Kantonale Schulbehörden

Die Gemeinde bzw. das Schulhaus als Fortbildungs- und Entwicklungseinheit fördern: Freiräume schaffen, lokal unterschiedliche Lösungen (z.B. im Bereich der Schülerbeurteilung und Selektion oder in Details der Stundentafel) zulassen. In Vernehmlassungen auch Gemeinden bzw. Schulen anschreiben.

Formen der längerdauernden Lehrerfortbildung einrichten (mehrwöchige Intensivkurse, Semesterkurse usw.).

Günstige Voraussetzungen für Beurlaubungen, frühzeitige Pensionierung und Berufswechsel schaffen.

Möglichkeiten der Entlastung sowie der allgemeinen und der individuellen Pflichtstundenreduktion prüfen.

Lehrplan- und Lehrmittel-Kommissionen

Bei der Einführung neuer Lehrpläne bzw. Lehrmittel den Fortbildungsbedarf realistisch einschätzen und entsprechende (eventuell ein- oder mehrwöchige) Kurse bzw. kontinuierliche fachdidaktische Beratung einrichten bzw. fördern.

EDK

Die Kantone ermuntern, eine Politik der Stärkung der Gemeinde- und Schulhaus-Lehrerteams zu betreiben.

Im Rahmen des Projektes "Lehrerfortbildung" namentlich Formen der schulhausbezogenen und der längerdauernden Lehrerfortbildung untersuchen und fördern.

Sich in weiteren Untersuchungen noch ungeklärter Aspekte der Lehrerbelastung engagieren (siehe "Bildungsforschungsinstitutionen").

Bildungsforschungsinstitutionen

Aktuelle Studien über medizinische Aspekte der Lehrerbelastung anstellen (berufstypische Erkrankungen usw.).

Die im SIPRI-Projekt durchgeführten Pilotuntersuchungen über den Zusammenhang von "objektiven" Anforderungen und individuellen Bewältigungsstrategien fortführen.

Einen Forschungsschwerpunkt für Fragen der Wirkung von Lehrerfortbildung schaffen. (Namentlich in der Deutschschweiz existiert kein Ort, wo dieses Thema systematisch gepflegt wird).

HINWEISE AUF SIPRI-PUBLIKATIONEN

Untersuchungen zur Lehrerbelastung
Ergebnisbericht, Bern 1986

Berufsbelastungen im Lehrerberuf
Ergebnisbericht, Bern, 1986

Didaktische Entwicklungstendenzen in der Primarschule
Werkstattbericht 5, Bern, 1983

PUBLIKATIONEN AUS DEM SIPRI-PROJEKT ⁵

⁵ Die Liste führt nur Publikationen des gesamtschweizerischen Projektes auf. Einige Kantone haben ihrerseits bereits eigene Berichte veröffentlicht oder werden dies noch tun.
Bezugsquelle für alle aufgeführten Publikationen: Sekretariat der EDK, Sulgeneckstr.70, 3005 Bern.

UEBERSICHT

Leitideen für die Primarschule**	141
Leitideen im Vergleich	141
Didaktische Entwicklungstendenzen**	141
Die Situation der Mehrklassenschulen in der Schweiz	142
Kann die Primarschule den Fremdsprachunterricht verkraften? **	142
Wozu Leitideen? **	143
Lehrplan - Lehrplanentwicklung**	143
Untersuchungen zur Lehrerbelastung	144
Was ist wichtig? **	144
Gedanken zum Thema Schülerbeurteilung*	145
Schülerbeurteilung	145
Benoten und Bewerten**	146
Die Schülerbeurteilung in der täglichen Unterrichtspraxis**	147
Von der Primarschule in die Sekundarstufe I in der Schweiz**	147
Massnahmen zur Vorbereitung der Kindergärtnerinnen und Primarlehrer auf den Schuleintritt der Kinder**	148
Die öffentliche Erziehung der Vier- bis Achtjährigen**	148
Massnahmen der Öffentlichkeit beim Schuleintritt.....	149
Kontinuität zwischen Kindergarten und Primarschule.....	149
Die Vorbereitung der Lehrer auf die Pflege der Elternkontakte in Lehrerbildung, Lehrerfortbildung und Junglehrerbetreuung*	150
Elternmitarbeit.....	150
Dossier "Famille-Ecole" (französisch)	151
Eltern und Schule im Dialog	152

* Auch in französischer Fassung erhältlich.

** Französische Fassung in Vorbereitung.

Leitideen für die Primarschule

Informationsbulletin der EDK, Nr. 38

Diskussionsergebnisse einer Tagung über Leitideen
154 Seiten, Genf, Juni 1983, gratis

Diese Einführung behandelt grundsätzliche Fragen der Leitideen-Thematik (Was sind Leitideen? Wirkung von Leitideen, Vergleich von Leitideen), beschreibt Leitideen-Projekte aus verschiedenen Kantonen und Regionen und enthält die entsprechenden Leitideentexte im Wortlaut. Neben einer Liste mit weiterführender Literatur enthält die Broschüre auch eine vollständige Zusammenstellung der Zweckparagrafen der kantonalen Schulgesetze und -verordnungen.

Leitideen im Vergleich

Werkstattbericht 4

Autoren: Rudolf Künzli unter Mitarbeit von Kurt Riquarts
72 Seiten, Genf, September 1983 (vergriffen)

In dieser Broschüre werden die Leitideen aus 14 Kantonen der Schweiz einander gegenübergestellt. Der Vergleich umfasst unter anderem die Aussagenbereiche (Inhaltsbereiche) der Leitideen, die Funktion der Leitideen, die Begründungskonsistenz, das curriculare Konzept sowie das Welt- und Menschenbild der Leitideen.

Didaktische Entwicklungstendenzen in der Primarschule

Werkstattbericht 5

Bearbeitung: Gianni Ghisla
93 Seiten, Bern, Dezember 1983, Fr. 2.--

Dieser Bericht zeigt einen Querschnitt durch die didaktischen Reformen in den Primarschulen aller Kantone. Er informiert über den Stand Sommer 1982 und über künftige Entwicklungstendenzen in einzelnen Fächern, in Fachbereichen und in Ge-

samtreformprojekten. Die Publikation richtet sich an Didaktiker der verschiedenen Fächer und Fachgebiete sowie an Mitarbeiter in Schulentwicklungsprojekten.

Die Situation der Mehrklassenschulen in der Schweiz

Informationsbulletin der EDK, Nr. 42a
Ergebnisbericht

Autoren: Edo Poglià, Anton Strittmatter, Bethli Meyer et al.
75 Seiten, Genf, 1983, gratis.

In den Jahren 1980 - 1982 wurde eine grossangelegte schweizerische Untersuchung zur Situation der Mehrklassenschulen durchgeführt. Beteiligt waren das Projekt SIPRI, das Nationalfondsprojekt "Regionale Verschiedenheiten im Bildungswesen" und das Bundesamt für Bildung und Wissenschaft (im Rahmen eines OECD-Projekts).

In einem ersten Teil des Berichts wird die Situation in quantitativer Sicht dargestellt. Darauf folgt die Auswertung einer Fragebogenerhebung zu folgenden Themen: Stellung des Lehrers in der Gemeinde, Arbeitsbedingungen, Meinungen über Vor- und Nachteile der Mehrklassenschulen und Grundauffassungen über die Unterrichtsorganisation in Sammelklassen.

Die abgeleiteten Empfehlungen zielen auf eine Verbesserung der "pädagogischen Qualität" der Mehrklassenschulen und auf die Schaffung günstigerer Arbeitsbedingungen. Sie erstrecken sich von den schulorganisatorischen Bedingungen (Klassengrößen, Einrichtungen), über Fragen der Lehrpläne/Lehrmittel und der Lehreraus- und -fortbildung bis zum Thema Freiraum für Lehrer und Schulbehörden.

Kann die Primarschule den Fremdsprachunterricht verkraften?

Ergebnisbericht

Redaktion: Werner Heller
40 Seiten, Bern, Dezember 1984, Fr. 3.--

Im vorliegenden Bericht werden die Resultate der Klausurtagung zum Thema "Fremdsprachunterricht und SIPRI" vorge-

legt. Die Autoren kommen zum Schluss, dass die Einführung des Fremdsprachunterrichts in der Primarschule, unter bestimmten Bedingungen, sinnvoll und möglich sei. Im Vordergrund soll die Förderung der mündlichen Kommunikation stehen. Der Fremdsprachunterricht soll an der Primarschule in die Spracherziehung integriert werden und darf nicht selektionswirksam werden. Da es sich bei der Belastung von Schülern und Lehrern viel eher um ein qualitatives als um ein quantitatives Problem handelt, führt der Einbau des Fremdsprachunterrichts nicht automatisch zu Ueberlastungserscheinungen. Eine gute Aus- und Fortbildung, altersgemässe Ziele und Methoden, geeignete Schulorganisation und der Verzicht auf Selektionswirksamkeit ermöglichen einen "belastungsfreien" Fremdsprachunterricht.

Wozu Leitideen?

Ergebnisbericht

Redaktion: August Oggenfuss, Esther Rageth, Anton Strittmatter
40 Seiten, Bern, Februar 1985, Fr. 5.--

Diese Arbeitshilfe für Leitideen-Schaffende und Leitideen-Benützer geht unter anderem auf folgende Fragen ein: Wozu Leitideen? Anwendungssituationen, Widerstände, Verbindlichkeit, Arten von Leitideen, Grundlagen für die Formulierung von Leitideen, mögliche Inhalte von Leitideen, Gestaltung, wirkungssichernde Massnahmen.

Lehrplan-Lehrplanentwicklung

SIPRI-Dossier

Autoren: Hermenegild Heuberger, Beat Mayer, Esther Rageth
46 Seiten, Bern 1985, Fr. 10.- (inkl. Nachlieferung)

In diesem Dossier werden Ergebnisse, Vorschläge und Anregungen zum Thema Lehrplan zusammengestellt. Die als Sammelmappe gestaltete Publikation soll den Lehrplan-Schaffenden in den Kantonen und Regionen bei der Ausarbeitung von Lehr-

plänen helfen; dem Lehrer soll sie zeigen, wie er den Lehrplan verwenden kann.

Teil 1 des Dossiers enthält u.a. Unterlagen zu folgenden Themen: Funktion von Lehrplänen, Arbeit in Lehrplan Kommissionen, Umsetzung von Lehrplänen in Unterricht, Kontinuität Kindergarten-Primarschule, Bedeutung von Lehrplanänderungen.

Als Nachlieferung folgen verschiedene Ergänzungen zur Sammelmappe. Sie betreffen Themen wie: Schülerbeurteilung und Lehrplan, Belastung/Stoffdruck, Mehrklassenschulen, Fächerkanon, Freiraum im Lehrplan.

Untersuchungen zur Lehrerbelastung

Ergebnisbericht

Autor: Benno Thoma

44 Seiten, Bern, April 1986, Fr. 6.--

Von 1970 bis 1985 wurden ausserhalb des SIPRI-Projekts in der Schweiz diverse Untersuchungen zu verschiedenen Aspekten der Berufszufriedenheit und der schulischen Belastung durchgeführt. Dieses Sammelreferat fasst die wesentlichen Ergebnisse zusammen. Er enthält:

- Kurzdarstellungen der einzelnen Untersuchungen,
- Zusammenfassungen der Ergebnisse nach verschiedenen Bereichen,
- eine abschliessende Beurteilung der Ergebnisse.

Zur Ergänzung wurden auch zwei neuere Arbeiten zu diesem Thema aus Deutschland aufgenommen.

Was ist wichtig?

Ein Behelf für die Bestimmung elementarer Bildungsinhalte.

Autoren: Anton Strittmatter, Joe Brunner, Beat Mayer, Esther Rageth

28, Seiten, Bern 1986, Fr. 1.--

Wie erkennt man, was wichtig ist?

Wer sagt, was wirklich wesentlich ist?

Welche Kriterien gibt es?

Auf diese Frage will der Behelf eine Antwort geben. Lehrplanfachleute, Didaktiker aus der Deutschschweiz, der Westschweiz und dem Tessin haben die Grundlagen in Gesprächen und bei Unterrichtsbesuchen entwickelt. Der Behelf enthält Kriterien, deren Beachtung zu praktischen Fortschritten in der Auswahl der Ziele und Inhalte des Unterrichts bzw. der Lehrpläne führen sollte.

Die Leitidee, welche über diesen Vorschlägen steht, heisst "Elementare Bildung".

Gedanken zum Thema Schülerbeurteilung

Werkstattbericht 1

Autoren: Mitglieder der Arbeitsgruppe 2

45 Seiten, Genf, Januar 1983, Fr. 2.--

Dieser Werkstattbericht stellt das erste Zwischenergebnis einer intensiven Zusammenarbeit von Praktikern und Erziehungswissenschaftlern des schweizerischen Schulwesens zum Thema Schülerbeurteilung und Selektion dar. Er legt die Praxis der prognostischen, summativen und formativen Beurteilung dar und zeigt die damit zusammenhängenden Probleme auf. Weiter geht der Bericht auf die Grundlagen für eine Analyse der Schülerbeurteilung ein und behandelt - in grundsätzlicher Art - die Probleme der Selektion. Im Anschluss daran legt die SIPRI-Arbeitsgruppe 2 ihre Zielvorstellungen im Bereich der Schülerbeurteilung vor.

Schülerbeurteilung

Werkstattbericht 3

Verantwortliche für die Redaktion: Jacques Weiss, IRDP

59 Seiten, Genf, Oktober 1983, Fr. 2.--

Dieser Werkstattbericht wurde von einer SIPRI-Arbeitsgruppe aus der Westschweiz verfasst. Er versucht, praxisbezogene Antworten auf folgende Fragen zu finden:

- Wie sollen Lehrer sich gegenüber Lehrplänen verhalten, in denen ein deutlicher Akzent auf Individualisierung des Unterrichts und auf Erfolgserlebnisse des Schülers gesetzt wird?
- Wie kann der einzelne Lehrer jeden seiner Schüler fördern, ihn seine Fortschritte und zugleich in objektiver Weise seinen Stand in bezug auf das zu erreichende Jahreslernziel erkennen lassen?

In der Publikation werden Ergebnisse und Auswirkungen der Anwendung neuer Beurteilungsinstrumente für das 1. und 2. Primarschuljahr zusammengefasst. In den Anhang wurden auch einige theoretische Beiträge zum Thema Schülerbeurteilung aufgenommen.

Benoten und Bewerten

Kontaktschulbericht

Autoren: Lehrer der Kontaktschule Wängi/TG
36 Seiten, Bern 1984, Fr. 3.--

Dieser Bericht ist das Ergebnis von Erfahrungen, Ueberlegungen und Versuchen einer Lehrgruppe, die am SIPRI-Teilprojekt 2 mitarbeitet.

Noten, Notengebung, Leistung, Selektion scheinen von vielen vorab negativ empfunden zu werden. Dies ist dann der Fall, wenn in der Schülerbewertung nur die Auslese, nicht aber die Orientierungshilfe gesehen wird, eine Orientierungshilfe für alle Beteiligten: für Lehrer, Schüler und Eltern.

Die engagierten Lehrer der Kontaktschule Wängi fassen ihre Erfahrungen in einer Reihe von Thesen zum Problembereich "Benoten und Bewerten" zusammen. Der Bericht gibt praktische Anstösse zu einer Veränderung der Bewertungspraxis.

Die Schülerbeurteilung in der täglichen Unterrichtspraxis

Ergebnisbericht

Autoren: Teilnehmer des SIPRI-2-Workshops "Schülerbeurteilung", Morschach 1983; Redaktion Georges Müller
60 Seiten, Bern 1985, Fr. 5.--

Im Dezember 1983 veranstaltete das SIPRI-Teilprojekt 2 einen Workshop zum Thema "Die Schülerbeurteilung in der täglichen Unterrichtspraxis". Auf der Basis vorliegender theoretischer Arbeiten (z.B. SIPRI-Werkstattbericht 1) und Erfahrungen aus der Praxis (SIPRI-Kontaktschulen, ATE-Projekt) wird ein Konzept für eine neuorientierte und vor allem neuverstandene Schülerbeurteilung erstellt. Funktion und Ziel dieser Art von Evaluation werden anhand praktischer Beispiele erläutert und die summative, formative und prognostische Beurteilung mit ihren Möglichkeiten und Grenzen aufgezeigt.

Der Bericht versteht sich als Anleitung, wie der Lehrer von einer produkt- zu einer prozessorientierten Schülerbeurteilung gelangen kann. Er wendet sich an Lehrer, Lehrerbildner und Lehrerberater.

Von der Primarschule in die Sekundarstufe I in der Schweiz (Heft 1, 2, 3)

Ergebnisbericht

Autor: Urs Vögeli
Bern, April 1985; einzelnes Heft Fr. 4.--, 3 Hefte Fr. 10.--

Das SIPRI-Teilprojekt 2 (Funktion und Formen der Schülerbeurteilung) hat u.a. die Aufgabe, eine Bestandesaufnahme über die heute angewendeten Verfahren und Methoden der Selektion für die verschiedenen Züge der Sekundarstufe I vorzulegen.

Die vorliegende Reihe von drei Heften präsentiert die 26 kantonalen Uebertrittsverfahren in einer umfassenden, detaillierten Dokumentation (Heft 2), vergleicht die Verfahren miteinander, stellt drei Verfahrensmodelle vor, zieht einige Konsequenzen (Heft 1) und greift schliesslich die Bedingungen

und Wirkungen des Uebertritts in ihren verfahrensübergreifenden Zusammenhängen auf (Heft 3).

Massnahmen zur Vorbereitung der Kindergärtnerinnen und Primarlehrer auf den Schuleintritt der Kinder

Werkstattbericht 6

Autoren: Susanne Lauterbach und Mitarbeiter des Teilprojekts 3
52 Seiten, Bern 1983, Fr. 3.--

In diesem Bericht werden die Resultate einer Umfrage in 71 Kindergärtnerinnen- und Primarlehrerseminarien präsentiert. Die Fragen beziehen sich auf Umfang der Kenntnisse in der Entwicklungspsychologie, Ausmass der Thematisierung des Schuleintritts in der Ausbildung, Vertrautheit mit der andern Schulstufe, Gemeinsamkeiten in der Ausbildung der Kindergärtnerinnen und Primarlehrer. Der Bericht mündet in einen umfangreichen Massnahmenkatalog, wie die Vorbereitung der Seminaristen auf Fragen des Uebertritts Kindergarten-Primarschule angegangen werden könnte.

Die öffentliche Erziehung der Vier- bis Achtjährigen

Ergebnisbericht

Autoren: Max Huldi unter Mitwirkung von Heidi Fessler, Susanne Lauterbach, Alfred Reber, Jean-Pierre Salamin
92 Seiten, Bern, Oktober 1985, Fr. 10.--

Der Ergebnisbericht enthält die Thesen der Arbeitsgruppe SIPRI 3 zur öffentlichen Erziehung der Vier- bis Achtjährigen in Kindergarten und Primarschule der Schweiz. Darin wird eine möglichst grosse Kontinuität im Erzieherischen, im Didaktisch-Methodischen und in der Ausbildung und Fortbildung gefordert.

Die SIPRI-Thesen werden der Erklärung der europäischen Erziehungsminister vom Juni 1981 gegenübergestellt, die vorwiegend politisch-organisatorischen Inhalt hat.

Die drei Hauptkapitel stellen die gegenwärtige Situation des Kindergartens im Vergleich zur Primarschule dar, wobei die administrativ-organisatorisch-quantitativen Aspekte den Vorrang haben. Verbreitung des Kindergartens und Häufigkeit des Besuches, Geschichte von Kindergarten und Primarschule im Abriss, Trägerschaft, Finanzierung und Aufsicht der beiden Institutionen; unterschiedliche Ausbildung und arbeitsrechtliche Stellung von Kindergärtnerin und Primarlehrer. Die didaktisch-methodischen und qualitativen Aspekte bleiben einer späteren Publikation vorbehalten.

Im abschliessenden Kapitel werden mögliche Problemfelder beim Schuleintritt aus der Sicht des Kindes, der Eltern, der Lehrkräfte beider Stufen sowie der Behörden dargelegt.

Massnahmen der Öffentlichkeit beim Schuleintritt

Ergebnisbericht (erscheint 1987)

Autoren: Max Huldi, Paul Rüfenacht

Der Ergebnisbericht befasst sich mit dem Schuleintritt der leicht lernbehinderten Kinder. Nach einer allgemeinen Einführung in das Thema (Definition der Lernbehinderung, Unterschied zwischen Einweisungs- und Förderdiagnostik) stellt eine erste Untersuchung dar, wie in den Kantonen die Schuleintrittsabklärungen angelegt werden und welche Ziele sie haben. In einem zweiten Abschnitt werden die mehr separativen Einschulungsformen den integrativen und teilintegrativen Modellen gegenübergestellt: Normalkindergarten, Kindergarten mit heilpädagogischem Stützunterricht, heilpädagogische Schülerhilfe in der Primarschule, Modell Fluidité Genf.

Kontinuität zwischen Kindergarten und Primarschule

Ergebnisbericht (erscheint 1987)

Autoren: Susanne Lauterbach, Max Huldi

Kontinuität bei Uebergängen erscheint für das Heranwachsen und das Entfalten des Kindes in Geborgenheit notwendig. Kon-

tinuität wird verstanden als Weiterführten der Ziele, Inhalte und Methoden der früheren Stufe, soweit sie auf der oberen Stufe möglich und sinnvoll sind, und als behutsames Einführen in alle neuen Ziele, Inhalte und Methoden, wenn sie auf der früheren Stufe kaum oder überhaupt nicht vorhanden sind. Aus der möglichen Vielfalt von Aspekten werden fünf herausgegriffen: Individualisierung des Unterrichts, Ganzheitlichkeit im Unterricht, Gemeinschaftsbildung und Umwelterziehung, Erziehung zur Eigentätigkeit und Selbständigkeit, von der Spielhaltung zur Arbeitshaltung.

Der Ergebnisbericht mündet in einen umfangreichen Katalog von Vorschlägen zur Verbesserung des gegenwärtigen Zustandes (vor allem in der deutschen Schweiz, wo sich Kindergarten und Primarschule noch recht ferne stehen).

Die Vorbereitung der Lehrer auf die Pflege der Elternkontakte in Lehrerbildung, Lehrerfortbildung und Junglehrerbetreuung

Werkstattbericht 2

Autoren: Mitglieder der Arbeitsgruppe 4
31 Seiten, Genf, März 1983, (vergriffen)

Der Stand der Vorbereitung der Kindergärtnerinnen und Primarlehrer auf die "Elternarbeit von der Schule aus" war das Thema einer repräsentativen Umfrage bei Lehrerbildungs- und -fortbildungsinstitutionen in der Schweiz. Die Resultate der Befragung wurden an regionalen Hearings diskutiert. Im Bericht werden daraus Schlussfolgerungen gezogen und konkrete Vorschläge an die Adresse der Verantwortlichen der Lehrerbildung und -fortbildung sowie zuhanden der SIPRI-Vertreter der kantonalen Erziehungsdepartemente formuliert.

Elternmitarbeit

Kontaktschulbericht Engelberg

Redaktion: Elisabeth Berchtold
62 Seiten, Bern, September 1986, Fr. 5.-

Dieser Bericht beschreibt Verlauf und Ergebnisse des Engelberger Projektes, welches im Rahmen der Arbeitsgruppe "Kontakte und Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus" in der Zeit von September 1980 bis Mai 1984 durchgeführt wurde.

Die Autorin hält sich möglichst wortgetreu an Protokolle, Zwischenberichte und Erhebungen, welche aus der Arbeit gemischter Eltern-Lehrer-Gruppen entstanden. Aus der Praxis und für die Praxis gestaltet, enthält die Veröffentlichung eine Fülle konkreter Details und Erfahrungen, in denen sich viele Lehrer und Eltern ausserhalb Engelbergs wieder erkennen dürften. Der Bericht gibt praktische Anstösse für alle, denen die Verbesserung der Zusammenarbeit von Lehrern, Eltern und Schulbehörden wichtig ist.

Dossier "Famille-Ecole"

Compte rendu d'expériences vécues, SIPRI IV, Genève

Auteurs: Y.Agustoni, C.Fleury, M.Hinden, E.Louis,
M.-A.Mossaz, E.Muster, G.Varin
96 pages, Berne, septembre 1986, Fr. 5.-
(nur französisch erhältlich)

Ce document est le fruit d'une étroite collaboration entre des parents, des enseignants et des représentants de l'autorité scolaire. Cette collaboration s'est établie, dans un premier temps, d'une façon informelle avec des partenaires se sentant interpellés par la relation "famille-école" et souhaitant trouver un terrain d'action commune à tous. Des essais ont été tentés, une réflexion a été amorcée et de là est né le groupe genevois SIPRI IV.

Pendant deux ans, les mêmes auteurs se sont réunis, ont réfléchi, ont tâtonné, ont essayé, bref, chacun a amené son propre vécu, son expérience et le résultat, le voici:

Un classeur contenant des propositions d'actions visant à créer, parfois à améliorer les relations "famille-école". Il ne s'agit pas de recettes, l'inventaire des possibilités de rencontres n'est pas exhaustif. Pour cette raison, les auteurs ont choisi la forme de dossier pouvant être complété, enrichi par ceux qui sont

convaincus qu'ensemble, l'école, au moins aux âges de scolarité obligatoire, est une partie essentielle de l'environnement familial, avec laquelle il faut constamment composer pendant au moins une dizaine d'années consécutives, souvent le double.

SIPRI-MITARBEITER

Eltern und Schule im Dialog

Autoren: Leonhard Jost, Margret Scholl-Schaaf
72 Seiten, Fr. 12.50; zu beziehen via Buchhandel
Verlag Paul Haupt, Bern, 1985

Diese grundsätzliche Bestimmung steckt den Rahmen ab, innerhalb dessen Wege zur partnerschaftlichen Zusammenarbeit von Lehrern, Eltern und Schulbehörden gesucht werden müssen. "Information ist gut, aber Zusammenarbeit ist besser" ist der Hauptgedanke des ersten Kapitels. Was unter Partnerschaft zu verstehen und warum Zusammenarbeit nötig ist, legen die folgenden Kapitel dar. Nach einer Standortbestimmung (geschichtliche Entwicklung, heutige Stellung der Eltern im Schulsystem, rechtliche Situation, neuere Tendenzen und Entwicklungen, Vergleich mit einigen europäischen Ländern) werden Lernschritte dargestellt, welche Lehrer, Eltern und Schulbehörden tun können, wenn sie die bestehende Situation verbessern wollen.

Die Schrift ist aus der Zusammenarbeit von Mitgliedern des Teilprojektes 4 mit Mitgliedern des Schweizerischen Verbandes Schule und Elternhaus und der Schweizerischen Studiengruppe Zusammenarbeit Eltern-Lehrer-Schulbehörden entstanden. Sie richtet sich an alle Lehrer, Eltern und Schulbehördemitglieder, denen die Verbesserung der Zusammenarbeit von Familie und Schule ein Anliegen ist.

PROJEKTLEITUNG

Uri Peter Trier	Präsident des Projektleitungsteams
Werner Heller	Projektleiter
Jean-Pierre Salamin	Projektleiter
Anton Strittmatter	Präsident Teilprojekt 1
Monica Thurler	Präsidentin Teilprojekt 2
Max Huld	Präsident Teilprojekt 3
Erich Ambühl	Präsident Teilprojekt 4
August Oggenfuss	Wissenschaftlicher Mitarbeiter

Mitglieder des Projektleitungsteams zusätzlich zur Projektleitung

Friedrich von Bidder	Alt-Zentralsekretär des Schweizerischen Lehrervereins
Urs Kramer	Vertreter der Departements- sekretärenkommission
Lucienne Maspéro	Vertreterin der Société pédagogique romande
Rémy Rosset	Vertreter der Suisse romande
Werner Schenker	Vertreter der Primarschulkonferenz
Heinrich Weiss	Zentralsekretär des Schweizerischen Lehrervereins

TEILPROJEKT 1

Anton Strittmatter	Luzern
Pierre Bernhard	Genf
Joe Brunner	Luzern
Alberto Cotti	Lugano
Otto Eder	Luzern
Willi Hächler	Aarau
Hermenegild Heuberger	Hergiswil LU
Susi Jenzer	Solothurn
Roger Journet	Genf
Pius Lehmann	Schmitten

Beat Mayer
August Oggenfuss
Beatrix Rach
Denis Racle
Esther Rageth
Hans Rothweiler
Benno Thoma
Aldo Widmer

Bern
Zürich
Herisau
Bern
Chur
Zürich
Wasterkingen
St.Gallen

TEILPROJEKT 2

Monica Thurler
Jakob Altherr
Otto Bärtschi
Emilio Bernasconi
Karl Brönnimann
Jean Cardinet
Claudio Casparis
Norbert Hagen
Jürg Handloser
Rudolf Jenny
Walter Klauser
Felix Oggenfuss
Richard Pasche
Barbara Schwaller
Markus Romer
Thomas Rüegg
Angelo Syfrig
Ernst Trachsler
Peter Vauthier
Urs Vögeli
Francis von Niederhäusern
Margrit Zehnder

St.Légier
Herisau
Tramelan
Lugano
Liestal
Neuchâtel
Luzern
Flawil
Zürich
Zürich
Trogen
Freiburg
Lausanne
Luterbach
St.Gallen
Rapperswil
Horw
Wängi
Bern
Zürich
Tramelan
Zug

TEILPROJEKT 3

Max Huldi
Ruth Aenishänslin
Regula Aeschbacher
Jean-François Badoux
Verena Bamert
Luisa Delcò
Lina Dürr
Heidi Fessler
Josette Feyler
Marianne Frey
Danièle Grolimund
Caroline Kronig
Susanne Lauterbach
Rosmarie Locher
Elisabeth Melchert
Alfred Reber
Paul Rüfenacht
Sr. Ursula Staffelbach

Birsfelden
Thun
Luzern
Lausanne
Berg SG
Bellinzona
Oberschan
Basel
Genf
Solothurn
Sion
Kippel
Allschwil
Ittigen
Zürich
Bern
Grenchen
Sion

TEILPROJEKT 4

Erich Ambühl
Josef Arnold
Edgar Besson
Markus Bütler
Sergio Cavadini
Marianne Denis
Lydia Fluri
Doris Fuchs
Andreas Hofmann
Leonhard Jost
Irène Keller
Robert Knecht
Erica Louis
Lucienne Maspéro
Adolf Merk
Bernhard Peter
Christoph Rauh
René Scheurer
Marcel Sonderegger

Solothurn
Altdorf
Schaffhausen
Zug
Chiasso
Genf
Lommiswil
Zürich
Engelberg
Küttigen
Yverdon-Les-Bains
Oberdürnten
Genf
Genf
Kreuzlingen
Mörschwil
Bern
Engelberg
Luzern

KONTAKTSCHULEN

Lehrer aus den folgenden Kontaktschulen arbeiteten am SIPRI-Projekt mit:

Teilprojekt 1

Bäretswil/Wildberg	Zürich
Bülach	Zürich
Wynigen	Bern
Silenen	Uri
Steinen	Schwyz
Hofwies	Appenzell-Innerrhoden
Flims und Trin	St.Gallen
Oberentfelden	Graubünden
	Aargau

Teilprojekt 2

Wädenswil	Zürich
Bienne	Bern
Horw	Luzern
Herti	Zug
Sevogel	Basel-Stadt
Therwil	Basel-Landschaft
Herisau	Appenzell-Ausserrhoden
Dreien	St.Gallen
Flawil	St.Gallen
Wängi	Thurgau
Frauenfeld	Thurgau

Lehrer aus dem Projekt "Appréciation du travail des élèves" aus der ganzen Suisse romande

Teilprojekt 3

Urdorf	Zürich
Selzach	Solothurn
Theodor	Basel

Teilprojekt 4

Engelberg	Obwalden
Genf	Genf
Inwil	Baar
Steingut, Schaffhausen	Schaffhausen
Wängi	Thurgau
Genf	Genf

ZUGEZOGENE EXPERTEN

Daniel Bain	Lausanne
Moritz Baumberger	Bern
Elisabeth Berchtold	Sarnen
Alex Buff	Bern
Gianni Ghisla	Lugano
Urs Hedinger	Bern
Michael Huberman	Genf
Rudolf Künzli	Kiel
Matthew Miles	New-York
Elisabeth Nufer	Zürich
Elmar Osswald	Basel
Anselm Rohner	Freiburg

In mehreren Workshops in der Zeit von 1984 bis 1986 haben zahlreiche weitere Fachleute von ausserhalb des SIPRI-Projekts mitgewirkt.

REGISTER

Seitenzahlen in Fettdruck: Der Begriff findet sich in einer These
Seitenzahlen kursiv: gibt unter mehreren Stellen die wichtige an

Stichworte wie "Lehrer", "Eltern", "lokale Schulbehörden" sind nicht aufgeführt; der Leser findet sie ganz einfach jeweils in den Kapiteln "FOLGERUNGEN"

Allgemeinbildung.....	85f
Arbeitsbedingungen.....	52,57f
Begabung.....	12,124,125
Belastung.....	32,40,72,99,117f,119f,131f
belastungsgünstig.....	118,119f,131
Berater.....	23,45,82,133f
Beratung.....	29,38,47,55,133f
Beurteilungsgespräch.....	105,112
Bildungsauftrag.....	12,57,74,95
Bildungsinhalt.....	15,18,58f,67,72,74,77f,80,84,87
Bildungsziel.....	108
Binnendifferenzierung (innere Differenzierung).....	98,102,104f,118,121f,124f
Didaktik.....	77,81,121,125,128
Didaktiker.....	125
Didaktikunterricht.....	122
Einschulung.....	40,61,65,67
elementar.....	74,76,84,86f
Entwicklung.....	14,27,33,39,63,107,111
Entwicklungsarbeit.....	8,22,59,106
Entwicklungsprojekt.....	13,21,25,28,103,110
Entwicklungstendenz.....	9,83
Erziehungsziel.....	18,27,32,35,39,42,108
Eustress.....	120
Fachdidaktiker.....	82
fachdidaktisch.....	57,81,88,129,134,136
Fachunterricht.....	87

Fächer.....	72,74,77,78,79f,85,88,109
Hauptfächer.....	78
Promotionsfächer.....	75,77
fächerübergreifend.....	66,79f
Freinet-Pädagogik.....	125
Freiräume.....	13,22,26,28f,32,42,69,75,135
Fremdbeurteilung.....	104,107f
Fremdsprachenunterricht.....	8,88,89,129
fremdsprachige Kinder.....	41,63
ganzheitlich.....	52,57,61,63,65,66f,76,79,80
gleichwertig, Gleichwertigkeit.....	52,57f
Hilfsschule.....	40
Individualisierung.....	67,118,124
Innere Differenzierung (Binnendifferenzierung).....	98,102,104f,118,121f,124f
Kind.....	12...39...45,52,53...60 ⁶
Kindergarten.....	10,53,58,61f,65f
klassenübergreifende Projekte.....	24,37,54f
Kontaktsschulen.....	8,44,45,116
Kontinuität.....	56,58,65f
KOSLO.....	8,46
Lehrmittel.....	26,72,74,80,84,85,111,120,124
Lehrplan.....	12,19f,25,28,29,38,55,59,60,72,74,76f,78,80,82
.....	85,87f,97f,100,113,120,123f,128,136
Leitidee.....	12,18,19,30,54,56,92,130
Lernbehinderung.....	61,67f,128
Lernbereich.....	82,84,88
Lernen.....	13f,65f,77,81,86,92,96,99f,104
.....	107f,112,115,119f,125f
Lernstil.....	109,127
Lernstrategie.....	101
Lernziel.....	53,74f
-gewichtung.....	76,78
-hierarchie.....	72,77,78
-kontrollen.....	77f,95,97,104,105,114,119,127
-orientierung.....	98,100

⁶ und so weiter... Nicht dass jemand behauptet, SIPRI habe das Kind vergessen.

Mehrklassenschule	125
Minimallernziel	55,102,127
Note	94,104,128
Notengebung	66
Notenwert	95
Notenzeugnis	69
Pädagogikunterricht	55
pädagogische Diagnostik	104,105
Pädagogische Dienste	15,16,63,67f,132
Persönlichkeitsbildung	17
Persönlichkeitsentwicklung	107
Persönlichkeitsmerkmale	112
Privatschulen	125
Projektunterricht	81f,109
Promotion	112
Promotionsfach	75,77
Promotionsintervall	98,102,104,105,126,128
Promotionsverordnung	113,124
Sachkompetenz	74,104
Schülerbeurteilung	91f,103,111f
formative SB	66,67,94,95,97,98
.....	99f,112,114,121,123
lernzielorientierte SB	98,102,128,129
prognostische SB	94,96,97,112
summative SB	94f,100,103
Schul	
-anfänger	67
-besuch	78,97,133
-besuchstag	35
-eintritt	61f,65,68
-entwicklung	20,21,22f,28,59
-ferien	130
-freuden	102
-gesetz	12,18,32
-hausbezogene Lehrerfortbildung	22,25,136
-hoheit	26
-klima	52,54f,122f
-laufbahn	32,39f,52,92,94,96,114f
-politik	26

Schul	
-reformen	22
-stufen	10,57f,85,112,115
-typen	114,124
-versuche	102,128f
Selbstbeurteilung	40,101,104,107f,127
Selbstkompetenz	27,72,74,78,104,108
Selektion	72,75,93,94,100,102,135
Sekundarstufe	53,102,112,114,124,125
Sexualunterricht	72
Sozialkompetenz	27,74,78,104
Stoff	53,75,77f,88,118,130
Stoffhierarchie	72,77f
Stoffplan	26,35,55,75,131
Stoffüberlastung	84f
Stress	119,120,122
Stufen	52,57,58f,84
stufengemäss	107,109
Stufenhierarchien	52,58f
stufenübergreifend	56,59
Stundenplan	22,37,58,82,123
Studentafel	74,77,79f,82,135
überfordert	58,80,118,119,126
Uebergänge	8,10,53,55,57,65
Uebertragung (Transfer)	84,104
Uebertritt	40,42,58,60,84,102,112
unterfordert	58
Unterricht	14,79,103,119,124,132
Unterrichtsbesuch	60,88
Unterrichtseinheit	16,80,103,126
Unterrichtsforschung	82
Unterrichtsgegenstand	16
Unterrichtsgestaltung	28,42,76,93,119,122
Unterrichtsinhalt	17,19,40,68,87
Unterrichtsmaterialien	109,129
Unterrichtsorganisation	55,141
Unterrichtsplanung	28,127
Unterrichtsprojekt	24,54f,81
Unterrichtsprozess	117
Unterrichtsqualität	117
Unterrichtsstil	17,55
Unterrichtsstruktur	106,109

Verhaltensstörung	61
weiterführende Schulen.....	10,85
Werkstattunterricht	127,129
Werte.....	12f,17f,53,54,131f
Zeugnis.....	69,82,97,105f,108,113,115,123
Ziffernnote.....	75
Zusammenarbeit.....	8,10,24,26f,32f,35,38,44f,53,56
.....	57,63,65,68,114,118,133,135

SIPRI: Ueberprüfung der Situation der Primarschule

SIPRI 1978 - 1986:

Ein Projekt der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren

Zum Abschluss legt die Projektleitung eine Zusammenfassung der Resultate vor.

Zweiundzwanzig Thesen zu den Stichworten:

- ° Schule im Wandel
- ° Schule und Eltern
- ° Ganzheitlichkeit des Bildungsprozesses
- ° Bildungsinhalte
- ° Schülerbeurteilung
- ° Unterrichtsqualität/Belastung

Primarschule Schweiz

sucht seine Leserschaft unter

- ° Lehrerinnen und Lehrern (nicht nur der Primarschule)
- ° Fachleuten der Lehrerausbildung und Fortbildung
- ° Inspektoren
- ° lokalen und kantonalen Schulbehörden
- ° Eltern schulpflichtiger Kinder