

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 64 (1977)
Heft: 21

Artikel: Projektorientierte Lehrerfortbildung
Autor: Aregger, Kurt
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-534956>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 15.12.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Im Vordergrund stehen Themen, welche in der GA zwar besprochen wurden, jetzt aber vertieft behandelt werden können: Schülerbeobachtung und -erfassung, schwierige Schüler, Erkennen von Legasthenie, Aufsatzunterricht, Realienunterricht usw.

Diese Phase der FB ist auf längere Wirkung angelegt und bedeutet für den Junglehrer eine zusätzliche Belastung. Es stellt sich die Frage, ob sie tatsächlich, wie es vom Arbeitgeber her erwünscht wäre, voll in der Freizeit durchgeführt werden kann. Wir meinen, dass kurzfristige Beurlaubungen, wie wir sie z. B. in der Ausbildung der Oberstufenlehrer kennen, sinnvoll sind.

Ein Unbehagen mag der Gedanke hervorrufen, dass werdende Lehrer schon in voller Verantwortung Schulklassen führen. War es aber nicht schon immer so? Ausserdem: die Freude an der neuen Aufgabe, das entsprechend grosse Engagement, das intensive und unmittelbare Leben und Erleben eines Junglehrers in seiner Klasse kann viele Schwächen kompensieren. Das Problem des resignierenden Lehrers wiegt wohl viel schwerer. Darum soll die ergänzende und vertiefende FB mithelfen, dass die Freude und Hingabe des Lehrers auch dann weiterträgt, wenn der Reiz des Neuen der alltäglichen Berufsarbeit gewichen ist.

d) Welches ist nun die Rolle der GA in der FB?

Wenn die FB – wie oben behauptet – der Ort ist, wo die Auseinandersetzung und gegenseitige Befruchtung von Theorie und Praxis besonders intensiv ist, so erscheint

es als selbstverständlich, dass sich die Fachleute der GA hier engagieren, in Teamarbeit mit Volksschullehrern Kurse erarbeiten und leiten, hier ihre Impulse geben und Rückschlüsse für die GA ziehen. Viele Kollegen tun das mit grossem Einsatz. Dennoch finden wir seltsamerweise im Bereich der Lehrerbildung kaum das selbstverständliche und intensive Zusammenwirken von GA und FB wie es z. B. in der landwirtschaftlichen, der handwerklichen oder auch der medizinischen Ausbildung anzutreffen ist. Ein Grund mag darin liegen, dass der Übergang von der GA zur selbständigen Berufstätigkeit beim Lehrer viel abrupter ist als beim Landwirt, Handwerker oder Arzt. Ein wesentliches Hindernis ist aber sicher auch die zeitliche Belastung der Lehrerbildner. Die Leitung von Fortbildungskursen wird noch weitgehend als Hobby aufgefasst. In beschränktem Rahmen ist das auch möglich und durchaus erwünscht. Schwierig wird es dann, wenn das Engagement wächst, Entwicklungsarbeit gefordert ist, Absprachen mit andern Stufen und Fachbereichen nötig werden, ein Team aufgebaut werden muss. Die Tätigkeit des Fortbildners darf dann, wollen wir eine unheilvolle Überlastung und Dilettantismus verhindern, nicht mehr als Freizeitbeschäftigung aufgefasst werden, sondern muss an das Pflichtpensum angerechnet werden können.

Ansätze zu einer besseren Verbindung von GA und FB sind vorhanden. Wir finden sie z. B. in der Ausbildung der Berufsschul- und auch der Oberstufenlehrer. Hoffen wir, dass diese Entwicklung auch auf die andern Stufen übergreift.

Projektorientierte Lehrerfortbildung

Kurt Aregger

1. Einleitung

Mit Lothar KAISERs Veröffentlichung «Die Fortbildung der Volksschullehrer in der Schweiz» (1970) haben die Diskussion über Lehrerfortbildung an Systematik gewonnen und die Lehrerfortbildung insgesamt in Praxis und Theorie an Aktualität zugenommen.¹ Gründe dafür sind unter anderem sicher das

vermehrte Bedürfnis der Lehrer nach Fortbildung, die rasche Entwicklung der Unterrichts- und Schulforschung und das in mehreren Kantonen eingeführte Obligatorium der Lehrerfortbildung. Von besonderer Bedeutung sind in diesem Zusammenhang die Bestrebungen der Schulreform: Alle Vorhaben mit dem Ziel einer Unterrichtserneue-

rung – unabhängig von Fach und Stufe – scheitern, wenn nicht die praktizierende Lehrerschaft das neue Gedankengut in ihren Unterricht einbeziehen kann. Auch Bemühungen, die sich auf administrative Weisungen beschränken und fern von jeglicher inhaltlichen Einführung in eine neue Idee (Fortbildung) liegen, dürften bezüglich Erneuerung von Unterrichtszielen und -inhalten nur schwerlich zu echtem Erfolg führen. Lehrerfortbildung wird also in jeder kurz- oder langfristigen Schulreform in irgend einer Weise zu berücksichtigen sein, etwa für die Einführung oder Entwicklung neuer Lehrmittel und Unterrichtshilfen, für die Neuentwicklung, Ausgestaltung und Erprobung von Lehrplänen, für die Qualifizierung in einer speziellen Fachmethodik und -didaktik, für die Einführung in Ergebnisse der Unterrichtsforschung und deren Konsequenzen für die Praxis, für die Handhabung neuer Beurteilungsverfahren, für die eigene Persönlichkeitsbildung des Lehrers usw.

Die thematische Vielfalt der Lehrerfortbildung, aber auch ihre unterschiedlichen Funktionen (z. B. Einführung, Entwicklung, Handhabung, Erprobung, Qualifizierung) im Rahmen der Verbesserung der Schule haben zu verschiedenartigen *Organisationsformen der Lehrerfortbildung* geführt. So werden etwa Einzelkurse, Blockveranstaltungen, Eröffnungs- und Folgesitzungen zu thematischen Einheiten, Seminarien und Projekte durchgeführt und all dies wiederum schulintern, regional, kantonal oder gar schweizerisch.

Jede Form von organisierter Fortbildung hat – wie die unterschiedlichen Sozialformen im Unterricht – ihre Vor- und Nachteile. Sie ist auf ihre didaktische «Passung» im Rahmen eines Schulreformprojektes und der Bildungspolitik hin zu untersuchen, wodurch auch letztere neue Impulse erfahren kann. So genügt etwa die Vorlesungsform allein wohl kaum, wenn ein echtes Engagement der Lehrer z. B. bei der Einführung eines neuen Unterrichtsfaches erwartet wird. Es treten also Fragen der *Fortbildungsdidaktik* (Ziele, Inhalte, Verfahren, Leistungen) in den Vordergrund.

In diesem Zusammenhang wird die *projektorientierte Lehrerfortbildung* als eine spezielle Form betrachtet. In ihren Grundstruk-

turen weist sie Verbindungen zum Projektunterricht auf, der durch den andauernden «Stoffdruck» in der Schule und durch die Verbesserung fachübergreifender (integrierter) Vorgehensweisen im Unterricht erneut Aufschwung erfährt (vgl. LAUBIS 1976, BERNER SCHULPRAXIS 1976).

Die Lehrerfortbildung ist jedoch ihrer spezifischen Ziele und Adressaten wegen nicht einfach dem allgemeinbildenden Unterricht gleichzusetzen. Sie bedarf besonderer didaktischer Aufmerksamkeit (vgl. EDELHOFF 1976). Dazu werden im folgenden einige Merkmale der projektorientierten Lehrerfortbildung und ein Projekt beschrieben sowie einige Empfehlungen aus der Projektarbeit für die Fortbildungsplanung aufgeführt.²

2. Merkmale projektorientierter Lehrerfortbildung

Hier werden einige ausgewählte Merkmale einer projektorientierten Form der Lehrerfortbildung erläutert. Einzelne der beschriebenen Aspekte können auch in anderen Veranstaltungsformen von Bedeutung sein.

In der projektorientierten Lehrerfortbildung tritt (1) das *aktive, forschende Lernen* als wesentliche Grösse zum eher passiven einzelner Kursformen hinzu. Dabei steht das Analysieren, Differenzieren und Weiterentwickeln von (2) *gemachten Erfahrungen* im Vordergrund. Diese Erfahrungen stammen (3) *aus der Schulpraxis* (Unterricht, Verwaltung, Politik) *wie aus der Schulforschung* und werden somit von verschiedenen Gesichtspunkten her behandelt. Das bedingt (4) eine *Zusammenarbeit von Vertretern mehrerer Beschäftigungsgruppen* (z. B. Lehrer, Schüler, Eltern, Erziehungswissenschaftler, Behördenmitglieder, Verwaltungsangestellte). Selbstverständlich setzen nicht alle Beteiligten mit ihrer Arbeit immer an der gleichen Problemstellung an. Es ergeben sich hier mehrere Formen der Arbeitsteilung. Die gesamte Arbeit geschieht aber (5) *in Hinsicht auf die Erreichung gemeinsamer Zielsetzungen* und hat (6) *ausgeprägten Entwicklungs- und Innovationscharakter* (vgl. forschendes Lernen). Das heisst: Es liegen wohl klare Zielvorstellungen vor, die genauen Formen und Qualitätsstufen der Arbeitsergebnisse und z. B. die Sitzungsverläufe können aber nicht im Detail antizipiert werden. Denn ge-

rade der Entwicklungscharakter verlangt (7) *Entscheidungsspielräume und Verhaltensänderungen aller Beteiligten*, wodurch (8) *ein flexibles Planen und Arbeiten* unumgänglich wird. Damit werden weder ein konzeptions- und zielloses Lamentieren noch ein Aktual-Aktionismus unterstützt (vgl. die gemeinsamen Zielsetzungen). Zudem werden (9) *Arbeitsergebnisse, Arbeitsweisen und Arbeitsklima* ständig und von Zeit zu Zeit (Etappen, Phasen) ausführlich *überprüft*. Die projektorientierte Lehrerfortbildung beschränkt sich nicht auf Kenntnisvermittlung: Dieser Ansatz (10) *vereinigt unterschiedliche Dimensionen des Lernens* in sich, in denen fortgebildet wird. So werden Kenntnisse, Einstellungen und Fertigkeiten (Analyseverfahren, Diskussionsformen, Verhaltens- und Arbeitstechniken) weiterentwickelt. Dieses Spektrum reicht noch weiter, indem (11) *Produkte* erarbeitet werden, *die die Schulpraxis unterstützen* (z. B. Unterrichtsskizzen, Unterrichtshilfen, Lehrmittel, Lehrpläne und anderes mehr). Diese elf Merkmale der projektorientierten Lehrerfortbildung können nur dann angemessen berücksichtigt werden und für die Schulreform positive Auswirkungen haben, wenn (12) *über einen Zeitraum von drei und mehr Jahren* kontinuierlich gearbeitet wird.

Abschliessend bleibt zu erwähnen, dass der *Erfolg* dieser Art von Fortbildung über mehrere Jahre weit mehr vom Vertrauen, Goodwill und Engagement der Interaktionspartner abhängig ist als dies bei einem einmaligen Lehrerfortbildungskurs der Fall ist.

3. Ein Beispiel projektorientierter Lehrerfortbildung

Das im folgenden beschriebene Projekt ist auf kantonaler Ebene realisiert worden. Es handelt sich um eine Lehrplanreform, die über die institutionalisierte Lehrerfortbildung durchgeführt wurde. Der Auszug aus einem Projektbericht³ informiert über Entstehung und Ziele, Grundidee, Zusammenarbeit, Verlauf und Ergebnisse dieser projektorientierten Lehrerfortbildung:

3.1 Entstehung und Ziele

Der Handarbeitsunterricht und der hauswirtschaftliche Unterricht für Mädchen sowie der Handfertigkeitsunterricht für Knaben ha-

ben sich bis vor kurzer Zeit ausschliesslich in den von alters her bekannten Bahnen bewegt. Seit einiger Zeit sind diese Unterrichtsbereiche in die allgemeine Diskussion der Schulreform eingegangen. Dies wurde unter anderem bewirkt durch

- neue wissenschaftliche Erkenntnisse,
- rasche und tiefgreifende gesellschaftliche Wandlungen und
- neuere Einsichten in die Entfaltungsmöglichkeiten des Kindes.

In der Schweiz laufen zurzeit in mehreren Kantonen grössere Versuche und Projekte (z. B. Basel-Stadt, Zürich, St. Gallen, Luzern).

Im Kanton Luzern wurde von den Verantwortlichen des Handarbeits- und Hauswirtschafts-Inspektorates nach einer Form eines Erneuerungsprozesses im Handarbeits- und Hauswirtschaftsunterricht gesucht. Nach zahlreichen Sitzungen mit den kantonalen Inspektorinnen, Vertretern der Seminar- und Volksschullehrerschaft und Erziehungswissenschaftlern bildeten sich folgende *Zielvorstellungen* für eine Erneuerung im Handarbeits- und Hauswirtschaftsunterricht im Kanton Luzern heraus:

- Die Ziele, die mit dem gegenwärtigen Handarbeits- und Hauswirtschaftsunterricht angestrebt werden, sollen klar formuliert, einheitlich zusammengetragen und diskutiert werden.
- Neue Zielvorstellungen sollen entwickelt, hinterfragt und für den Unterricht ausgearbeitet werden.
- Die Ziele und Inhalte des künftigen Unterrichts werden hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Gegenwart und Zukunft der Schüler untersucht.
- Die gesamte Reform wird als mehrjähriges Projekt angelegt.
- An der Planung und Durchführung des Projektes beteiligten sich möglichst viele Lehrerinnen (nicht nur eine kleine Expertengruppe).
- Die ständige Fortbildung der Handarbeits- und Hauswirtschaftslehrerinnen, die nicht direkt am Projekt beteiligt sind, wird *vom Projekt her* gestaltet.
- Die Verbindung des Reformprojektes mit der Ausbildung der künftigen Lehrerinnen wird durch die Mitarbeit von Seminarlehrerinnen gewährleistet.
- Einzelne Tätigkeiten werden systematisch

auf ihre Wirksamkeit hin untersucht; dies erfolgt mit Hilfe von vorwiegend projekt-internen Begleituntersuchungen.

3.2 Grundidee

Die aufgeführten Zielsetzungen bauen auf folgender *Grundidee* auf:

- Der künftige Lehrplan sollte nicht mehr in erster Linie auf die Einübung von Techniken und die Erarbeitung von Produkten, sondern vielmehr auf die fachspezifischen Bedürfnisse und Fähigkeiten der Schüler ausgerichtet sein. Anstatt im Lehrplan nur den Stoff vorzuschreiben, sollten in ihm Ziele, inhaltliche Schwerpunkte und Anregungen enthalten sein, die die im Fach steckenden Möglichkeiten und Hilfen für die *Entfaltung der Persönlichkeit der Schüler* sichtbar machen. Anstelle der bisher vorwiegenden Produkt- oder Stofforientierung sollte also eine *Zielorientierung* des Lehrplanes stehen.
- Daraus ergab sich eine zweite Leitvorstellung: Wenn der Lehrplan hauptsächlich zielorientiert aufgebaut ist, braucht es auch einen Teil, der *Anregungen, Hinweise, Materialien* stofflicher, inhaltlicher und methodischer Art in Abstimmung mit den Zielangaben enthält. So entschied man sich, die Projektarbeit auf zwei Bereiche auszurichten: Im einen Bereich sollten die Zielsetzungen des Unterrichts erarbeitet werden, womit der eigentliche offizielle und damit *verbindliche Lehrplan* gemeint ist. Im zweiten Bereich sollen *Materialien* erarbeitet werden, die *keinen offiziellen Charakter haben* und die der Lehrerin helfen und zeigen sollen, wie sie ihren Unterricht in Hinsicht auf die Zielsetzungen gestalten kann.
- Die entwickelte *didaktische Grundkonzeption* lässt sich auf verschiedene Inhaltsbereiche (Fächer der Schule) anwenden. So konnte auch im Projekt die gleiche Konzeption sowohl für den Handarbeits- wie für den Hauswirtschaftsunterricht angewendet werden.

3.3 Zusammenarbeit

Die Vorbereitungsarbeiten für das Projekt begannen im Herbst 1972. Als erstes wurde ein Projektaufriß entwickelt, der im Dezember 74 vom Erziehungsrat genehmigt wurde. Das Konzept dieser Reform hebt sich in ver-

schiedener Hinsicht von traditionellen Vorstellungen der Schulreform und Lehrerfortbildung ab. Es entspricht einem *Entwicklungsprojekt*, in dem die allgemeine Marschrichtung bekannt ist, die einzelnen kleinen Arbeitsschritte aber nicht über Jahre hinaus vorweggenommen werden können. Vielmehr werden die laufenden Veränderungen jederzeit mitberücksichtigt, so dass ein *dynamischer Entwicklungsprozess* aufgebaut werden kann.

Innerhalb des Projektes wurden drei Arten von Gruppen organisiert bzw. angesprochen:

– Arbeitsgruppen

Seit Januar 1974 arbeiteten elf Gruppen in regelmässigen Sitzungen (acht Gruppen für den Handarbeitsunterricht und drei Gruppen für den Hauswirtschaftsunterricht). Die Gruppenarbeiten wurden trimesterweise im Plenum geplant. Pro Trimester fanden im Durchschnitt sechs Gruppensitzungen zu zwei bis drei Stunden statt.

Während des ersten Jahres befassten sich die Arbeitsgruppen vor allem mit allgemein didaktischen, unterrichtspsychologischen und unterrichtspraktischen Fragen. Diese intensive Fortbildung war notwendig, um anschliessend an die Erarbeitung eines neuen Lehrplanes gehen zu können.

– Planungsgruppen

Die kleine Planungsgruppe, die sich aus den beiden kantonalen Inspektorinnen und den zwei Projektberatern (Erziehungswissenschaftler) zusammensetzte, führte die für das Projekt notwendige vorbereitende Planung durch. Für die Weiterbearbeitung der Planungsunterlagen wurde eine erweiterte Planungsgruppe, bestehend aus Vertreterinnen der Seminar- und Volksschullehrerschaft, eingeführt. Diese erweiterte Planungsgruppe hat immer mehr die planerische Verantwortung des Projektes übernommen.

– Gesamtlehrerschaft

Alle im Kanton Luzern praktizierenden Handarbeitslehrerinnen (ca. 270) und Hauswirtschaftslehrerinnen (ca. 120) werden als eine organisatorische Einheit in das Projekt einbezogen. Die obligatorischen und freiwilligen Fortbildungskurse der *kantonalen Leh-*

rerfortbildung werden zum Teil mit Arbeiten aus dem Projekt belegt. Dadurch wird einerseits eine projektbezogene Fortbildung aller Lehrerinnen ermöglicht und andererseits die Einführung der Projektergebnisse vorbereitet.

Die offiziellen Träger für das Reformprojekt sind die kantonalen Inspektorate und damit die Erziehungsdirektion. Die didaktisch-inhaltliche Verantwortung der Lehrplanentwicklung ist den beteiligten Arbeitsgruppen übertragen.

3.4 Verlauf

Im vorhergehenden Kapitel wird aufgezeigt, dass dieser Reformprozess ein Projekt der Gesamtlehrerschaft sein soll, bei dem alle Arbeits- und Hauswirtschaftslehrerinnen miteinbezogen werden. Es war aber aus verschiedenen Gründen nicht möglich, alle Lehrerinnen in gleicher, aktiver Weise am Projekt zu beteiligen. Den Kern der Reform bildeten acht Gruppen Arbeits- und drei Gruppen Hauswirtschaftslehrerinnen. In einer Gruppe arbeiteten fünf bis sieben Lehrerinnen, Inspektorinnen und Lehrerbildnerinnen zusammen.

In einer gemeinsamen Sitzung aller Gruppen legte man die Einzelziele und die entsprechende Organisation des Projektes für eine überschaubare Zeitspanne, z. B. ein halbes Jahr, gemeinsam fest. An diesen Tagungen wurden dann auch grundsätzlich Erkenntnisse (z. B. Unterrichtspsychologie, Didaktik, eine neue Technik usw.) durch die Mitwirkung entsprechender Fachleute erarbeitet. Die Auswahl der zu behandelnden Sachgebiete orientierte sich am «Fachdidaktischen Konzept» des Projektes (vgl. die Einführungstexte in den LEHRPLAN-ENTWÜRFEN 1977).

Im Anschluss an diese gemeinsamen Tagungen trafen sich die Gruppen alle 14 Tage für zwei bis drei Stunden, um arbeitsteilig die in der Tagung gewonnenen Kenntnisse zu vertiefen, zu erweitern (z. B. durch Selbststudium) und/oder in Hinsicht auf den Unterricht anzuwenden (z. B. durch das Entwickeln von Unterrichtshilfsmaterialien wie Unterrichtsbeurteilungsbogen usw.).

Nach diesen Gruppensitzungen (also ungefähr nach einem halben Jahr) folgte dann wieder eine gemeinsame Tagung. Hier wurden die Ergebnisse der Gruppen gemeinsam

diskutiert und die Ziele und die Organisation für die nächste Zeitspanne erarbeitet.

Gleichzeitig wurde auch abgeklärt, wie die Gesamtlehrerschaft mit den Erkenntnissen und Ergebnissen aus dieser Kerngruppe vertraut gemacht bzw. in den Prozess integriert werden könnte. Die Zusammenarbeit sowohl innerhalb als auch zwischen den Arbeitsgruppen und der Gesamtlehrerschaft und den übrigen Beteiligten war vielschichtig.

3.5 Ergebnisse

a) Übersicht

Die Projektergebnisse betreffen vier Bereiche: Lehrplan, Fortbildungsarbeit, Verbindung zwischen Lehrerfortbildung und Lehrerausbildung und Begleitanalysen.

– Lehrplan

Zwei Lehrplan-Entwürfe sind das Ergebnis der Arbeitsgruppen (vgl. LEHRPLAN-ENTWÜRFEN 1977). Sie gliedern sich in je zwei Teile:

- Lehrplan-Entwurf und
- Materialien.

In den Lehrplan-Entwürfen sind neben einer ausführlichen *Einleitung der Bildungsauftrag* des jeweiligen Faches, *Themenkreise* mit inhaltlichen Schwerpunkten und *zusammenfassende Jahrespläne* enthalten. Damit wird der Rahmen des Unterrichts im Sinne von Richtlinien abgesteckt. Für die konkrete Unterrichtsvorbereitung sind in einem zweiten Teil (genannt Materialien) unverbindliche Konkretisierungsvorschläge des Lehrplanes gesammelt. Diese sind nicht abgeschlossen und werden im Verlaufe der nächsten Zeit ergänzt. Insgesamt *unterscheidet sich der neue Lehrplan-Entwurf* von üblichen Lehrplänen in folgenden Punkten: Er ist

- nach einem didaktischen Konzept aufgebaut,
- umfangreicher, denn er enthält mehr Informationen;
- durch Lehrerinnen, Seminarlehrerinnen und Inspektorinnen unter erziehungswissenschaftlicher Beratung entwickelt und
- im Rahmen der offiziellen Lehrerfortbildung erarbeitet worden.

– Lehrerfortbildung

Die Mitarbeit an der Lehrplanentwicklung von ca. einem Viertel aller Arbeits- und

Hauswirtschaftslehrerinnen, einem grossen Teil der Seminarlehrerinnen und der Inspektorinnen ermöglichte eine über Jahre dauernde systematische Fortbildung im Bereiche der Unterrichtstheorie und Unterrichtspraxis.

– *Verbindung zwischen Unterrichtspraxis, Lehrerfortbildung und Lehrerausbildung*

Die Zusammensetzung der Arbeitsgruppen (Lehrerinnen, Seminarlehrerinnen, Inspektorinnen und Erziehungswissenschaftler) ermöglichte, ein interessantes Gespräch, das über einen relativ langen Zeitraum hinweg geführt werden konnte. Hierbei kamen die unterschiedlichen Gesichtspunkte und Auffassungen zum Ausdruck und fanden ihren Niederschlag im Lehrplan-Entwurf.

– *Begleitanalysen*

Die wissenschaftliche Betreuung der Lehrplanarbeit erfolgte vorwiegend in zwei Bereichen:

Einerseits wurde eine didaktische Konzeption in die Arbeit eingegeben, welche im Verlaufe der Lehrplanentwicklung verbessert und erweitert werden konnte. Aus dieser begleitenden Analyse ist schliesslich ein didaktisches Modell zur Lehrplanreform und Curriculumentwicklung hervorgegangen.

Andererseits sind mehrere Erhebungen im Zusammenhang mit den Gruppenarbeiten durchgeführt worden, die über Bedürfnisse und Einstellungen der mitarbeitenden Lehrerinnen und den Stand der Arbeitsgruppen Auskunft gaben.

Die regelmässige Wiederholung von gleichen Erhebungen (Prozessanalyse) gab Hinweise über die Realisierbarkeit der eingeschlagenen Strategie.

Das Reformprojekt ist darauf ausgerichtet, dass mit Hilfe eines neuen Lehrplanes nicht nur die Unterrichtspraxis, sondern auch die Lehrerausbildung und die Lehrerfortbildung im Handarbeits- und Hauswirtschaftsunterricht systematisch erneuert werden können.

b) *Lehrplanentwicklung als Prozess*

Aus den bisherigen Ausführungen ist sichtbar geworden, dass die Entstehung eines Lehrplanes als Projekt einen langen Erarbeitungsprozess durchläuft, an dem sich viele Personen beteiligen. Dieser *Prozesscharakter einer projektorientierten Lehrplanreform*

soll abschliessend hervorgehoben werden. Das Prozesshafte ist ein wesentliches Merkmal der Projektarbeit und der genannten didaktischen Grundkonzeption. Entscheidend in der hier vorgestellten projektorientierten Lehrplanreform sind nicht nur die fassbaren Ergebnisse, also der Lehrplan und die Materialien. Vielleicht ebenso wichtig ist das, was die Beteiligten, also die Lehrerinnen, Seminarlehrerinnen, Inspektorinnen und Berater, in fachlicher und in persönlichkeitsbildender Hinsicht lernen konnten (z. B. Zusammenarbeit mit Kolleginnen in Gruppen, Überdenken der eigenen Praxis, Infragestellen und evtl. Änderung falscher Verhaltensweisen, Akzeptieren anderer Meinungen, Durchhalten in kritischen Phasen des Projektes, Erhöhung der Bereitschaft für neue Gedanken usw.).

Diese Prozesse spielten sich am intensivsten in den Arbeitsgruppen ab, weniger intensiv und nachhaltig bei den übrigen Lehrerinnen. Doch auch sie wurden für solche Prozesse zu gewinnen versucht, zunächst in obligatorischen Fortbildungstagungen zur Unterrichtsvorbereitung und -gestaltung als Projekteinstieg, dann aber auch beim Abschluss des Projektes durch Tagungen zur Einführung in die Handhabung des Lehrplans. Des weiteren sollen im Verlaufe der Erprobungsphase alle Lehrerinnen die Möglichkeit haben, anhand eines *Antwortblattes* über ihre Erfahrungen mit dem Lehrplan-Entwurf zu berichten. Es ist auch zu hoffen, dass die Mitarbeiterinnen in den Arbeitsgruppen an den verschiedenen Schulorten in Gesprächen gerade über die Lehrplanarbeit den Kolleginnen Impulse geben.

Aufgrund dieser «Prozessergebnisse» einer projektorientierten Lehrplanreform und Lehrerfortbildung ist es verständlich, dass ein so geschaffener Lehrplan von *am Projekt nicht Beteiligten* nicht einfach übernommen werden kann ohne projektorientierte Einführung.

4. Empfehlungen für die Planung projektorientierter Lehrerfortbildung

Erfahrungen, die wir als beratende Erziehungswissenschaftler gemeinsam gemacht haben, führen zu folgenden Empfehlungen für die Planung projektorientierter Lehrerfortbildung:

- Bedürfnisse zu Bearbeitung von Schulproblemen durch Lehrer müssen bei mehr als nur einer Interessengruppe vorhanden sein (z. B. Lehrer, Lehrerverbände, Verwaltung, Forschungs- und Entwicklungsstelle, Parlament, Eltern).
- Lehrerbezogene Projekte sollten auf drei bis acht Jahre angelegt werden, da die Qualifizierung aller Beteiligten einen längeren Zeitraum einnimmt und Qualifizierungs- und Produktionsphasen abwechseln bzw. ineinandergreifen.
- Ziele für die Bearbeitung von Schulproblemen sind zu gliedern in langfristige (Gesamtvorhaben) und kurzfristige (einzelne Schritte/Phasen). Beide «Zielarten» sollten allen Beteiligten bekannt sein.
- Es sollte ein von allen Beteiligten als erwünscht erachtetes «Realprodukt» (evtl. Teilprodukte am Ende einzelner Phasen) angestrebt werden.
- Der Einstieg in die Projektarbeit sollte über die Erarbeitung eines Gesamtrahmens (didaktisches Konzept) geschehen, wobei relativ rasch hilfreiche «Instrumente» für die Alltagspraxis eingeführt werden müssten.
- Schwerpunktartige funktionale Arbeitsteilung in Planung, Leitung und Entwicklung kann das Erreichen des Zieles unterstützen (Administration, Forschung, Entwicklung, Entscheidungsvorbereitungen für Behörden usw.).
- Der Einsatz von mehreren Arbeitsgruppen zur Lösung von schulischen Problemen ist in der Regel mit viel administrativen Aufgaben verbunden. Deshalb ist es notwendig, dass eine leistungsfähige Administration vorhanden ist bzw. aufgebaut wird.
- Vor Beginn der Gruppenarbeit wird ein Planungsgremium eingesetzt, in dem alle Interessenvertreter mitentscheiden.
- Bei Gruppenarbeiten (arbeitsteilig und -gleich) sind mindestens alle Trimester Veranstaltungen durchzuführen, die dem Austausch der Gruppenergebnisse und der gemeinsamen Weiterplanung dienen.
- Bei dezentralisierter Gruppenarbeit sollten variierende Gestaltungsmöglichkeiten ausgeschöpft werden können (z. B. wechselnder Sitzungsort, Zeitraum, persönliche Pausengestaltung).
- Die Sitzungspläne aller Gruppen (z. B. über den Zeitraum eines Trimesters) wer-

den an alle Beteiligten verteilt, um allfällige Kontaktaufnahmen zu erleichtern.

- Projektartiges Verharren bei Einzelproblemen (über ein bis vier Jahre) ist für die Schulreform bedeutsamer als schnellebiger Aktionismus. Es wird anhand einer Grundkonzeption (didaktisch, curriculum- und/oder organisationstheoretisch) gearbeitet, in der alle Tätigkeiten kurz- oder langfristig in einem sinnvollen Zusammenhang aufgewiesen werden können.
- Projektarbeit in Lehrergruppen ist als Lehrerfortbildung anzuerkennen.
- Um das Engagement über mehrere Jahre aufrecht erhalten zu können, sind die Lehrer von ihren Stundenverpflichtungen um ca. 10 Prozent zu entlasten.
- Idealerweise sollte ein Lehrer der betroffenen Gruppe, der sich schon ausserhalb des Projektes qualifiziert hat, vollzeitlich als Projektassistent freigestellt werden können.
- Ausserkantonale und ausländische Veranstaltungen sollten durch die Gruppenmitglieder besucht werden können, wenn dadurch wesentliche Informationen für den Gruppenauftrag eingeholt werden können.
- Nach erfolgreicher Gruppenarbeit können Gruppenmitglieder als Gruppenleiter bei Kursen (Verbreitung/Einführung von Ergebnissen) eingesetzt werden (Heranbildung eines mittleren Kaders).
- Es sollten regelmässig Informationen über das Arbeits-, Projekt- oder Organisationsklima gesammelt werden (z. B. bezüglich Klarheit der Ziele und Aufgaben, Arbeitsweise, Betreuung/Unterstützung, Projektverlauf).
- Gesamtbeurteilungen der Arbeit sollten regelmässig durch alle beteiligten Interessenvertreter gemacht werden können. Dabei müssen auch die handlungsleitenden Zielvorstellungen fortlaufend überprüft und evtl. neu formuliert werden.
- Zur Förderung des Verständnisses für Probleme der praktischen Schulreform trägt die Lektüre des Leitfadens von Ronald G. HAVELOCK (1976) bei.

Anmerkungen

- ¹ Eine gleichlaufende Entwicklung ist in der Bundesrepublik Deutschland festgestellt worden (vgl. KROELL 1977).

² Ausführlichere Beschreibungen von Konzepten, Beispielen und besonderen Problemstellungen der projektorientierten Lehrerfortbildung sind in einem Sammelband enthalten, vgl. AREGGER (1976). Der darin enthaltene Aufsatz von Joe BRUNNER (1976) befasst sich vor allem mit organisatorischen Überlegungen. Zudem ist auf die Ergebnisse einer überregionalen Fachtagung in Mülheim/Ruhr zum Thema «Zur Didaktik und Methodik der Lehrerfortbildung» hinzuweisen (vgl. BOEWER-FRANKE, GINGER, und KROELL 1976).

³ Der Projektbericht, aus dem hier ein Auszug abgedruckt ist, entstand in der Planungsgruppe des Projektes. Ihr gehörten folgende Personen an: Alice Bucher und Hanni Troxler (beide kantonale Inspektorinnen, Luzern), Sr. Alexia Ganser und Sr. Dorita Ochsner (beide Seminarlehrerinnen, Baldegg), Esther Parak-Lüthy und Johanna Wanner (beide Seminarlehrerinnen, Luzern), Beatrice Huser (Hauswirtschaftslehrerin, Sursee), Urs Peter Lattmann und Kurt Aregger (beide Erziehungswissenschaftler). Ein ausführlicher Projektbericht ist zu finden bei AREGGER und LATTMANN (1976).

Literaturhinweise

AREGGER K. (Hrsg.): Lehrerfortbildung. Projektorientierte Konzepte und neue Bereiche. Weinheim und Basel 1976 (Beltz).

AREGGER K., LATTMANN U. P.: Lehrerfortbildung und Curriculumentwicklung. Ein integrierter Ansatz. In: AREGGER K. (Hrsg.): Lehrerfortbildung. Projektorientierte Konzepte und neue Bereiche. Weinheim und Basel 1976, 57–118.

BERNER SCHULPRAXIS: Projektbezogene Übungen.

In: Schweizerische Lehrerzeitung 121 (1976) Nr. 35.

BOEWER-FRANKE CH., GINGER A., KROELL U. (Hrsg.): Zur Didaktik und Methodik der Lehrerfortbildung. Dokumentation der überregionalen Fachtagung in Mülheim/Ruhr vom 8. bis 10. Oktober 1976. Essen 1976. (Institut für Lehrerfortbildung)

BRUNNER J.: Das Projekt als didaktische Konzeption in der Lehrerfortbildung. In: AREGGER K. (Hrsg.): Lehrerfortbildung. Projektorientierte Konzepte und neue Bereiche. Weinheim und Basel 1976, 16–56. (Beltz)

EDELHOFF CH.: Zur Didaktik und Methodik der Lehrerfortbildung. Einleitende Bemerkungen. In: BOEWER-FRANKE CH., GINGER A., KROELL U. (Hrsg.): Zur Didaktik und Methodik der Lehrerfortbildung. Essen 1976, 18–22. (Institut für Lehrerfortbildung)

KAISER L.: Die Fortbildung der Volksschullehrer in der Schweiz. Weinheim, Berlin, Basel 1970. (Beltz)

KROELL U.: Geschichte, Entwicklungen, offene Fragen. Institutionalisierte Lehrerfortbildung. In: *erziehung* 10 (1977) Heft 1, 48–52.

LAUBIS J.: Vorhaben und Projekte im Unterricht. Ravensburg 1976. (Maier)

LEHRPLAN-ENTWURF FÜR DEN HANDARBEITS-UNTERRICHT IM KANTON LUZERN. Luzern 1977. (Lehrmittelverlag)

LEHRPLAN-ENTWURF FÜR DEN HAUSWIRTSCHAFTSUNTERRICHT IM KANTON LUZERN. Luzern 1977. (Lehrmittelverlag)

Für das vertiefte Studium praktischer Probleme der Schulreform eignet sich folgendes Buch:

HAVELOCK R. G.: Schulinnovation – Ein Leitfa-den. Bern und Stuttgart 1976. (UTB-Haupt)

Die andragogischen Kaderkurse in der Region Ostschweiz

Jürg Kielholz

I. EIN PRAKTISCHER VERSUCH ZUR ERWACHSENENPÄDAGOGISCHEN AUSBILDUNG VON KURSLEITERN DER LEHRERFORTBILDUNG

Was ist Andragogik?

Kurz gesagt ist Andragogik oder Erwachsenenpädagogik* die Praxis und Theorie der Selbst- und Fremderziehung im Erwachsenenalter. Andragogik ist abgegrenzt von Pädagogik im eigentlichen Sinne als der Erziehungslehre des Kindes- und Jugendlichenalters.

Unter Erwachsenenalter verstehe ich die Phase körperlicher, seelischer, geistiger und

sozialer Reife im menschlichen Leben. Diese Phase ist auch äusserlich durch verschiedene verfassungsmässig und gesetzlich gesicherte Rechte und Pflichten gekennzeichnet, die dem Individuum von der Gesellschaft übertragen werden (z. B. kon-

* Da der Begriff Andragogik wenig geläufig ist, verwende ich als Synonym auch den Ausdruck Erwachsenenpädagogik.