

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 77 (1990)
Heft: 2: Lehrerfortbildung im Umbruch

Artikel: Aus der Schulgeschichte der Schweiz
Autor: Grunder, Hans-Ulrich
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-527771>

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: 27.01.2026

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

Aus der Schulgeschichte der Schweiz

Hans-Ulrich Grunder

④ Didaktik in der Spannung von Individuum und Gemeinschaft

Schulreformen bringen in erster Linie nur didaktisch Neues. Deutlich lässt sich diese These an zahlreichen zeitgenössischen, aber auch an Exemplen aus der Zeit der Reformpädagogik illustrieren – bei aktuellen gesamtschulähnlichen Ansätzen oder bei Bertold Otto etwa und Maria Montessori, bei Hugo Gaudig oder Helen Parkhurst. Haben aber die genannten Reformpädagoginnen und Reformpädagogen kurz nach der Jahrhundertwende nicht «mehr gewollt» – eine umfassende Reform sogar? Dass didaktische Kontroversen vielfach auch bei uns als rein methodisches Problem abgehandelt werden, belegen Beiträge von der Art «Tips für den Unterricht» in Lehrerzeitschriften. Definiert man jedoch mit Weniger oder Klafki den Begriff «Didaktik» als «Theorie des Lehrens und Lernens», dann muss didaktisches Nachdenken immer auch Spiegel pädagogischer Überlegung sein: Diese beschäftigt sich mit Ideen und Konzepten, welche sich im Schulzimmer auswirken sollen. Dahinter steht allerdings die optimistische Annahme, pädagogische Ziele hätten sich in Verhaltensveränderungen des Kindes zu manifestieren.

Seit mehr als hundertfünfzig Jahren stehen die Didaktik und ihre Vorläuferinnen in der Spannung zwischen individualisierendem und gemeinsamem Unterricht. Konkret fragen sie sich: Inwieweit ist die Individualität des Kindes dergestalt zu entwickeln, dass es sein späteres Leben meistern kann, inwieweit sind dagegen soziale Tugenden in sozialisierenden Arrangements zu fördern? (Vgl. «Aus der Schulgeschichte der Schweiz, Nr.7»)

Im Fokus der Diskussion befindet sich seit jeher der Kampf um jene Methoden, denen man zutraut, die eine oder die andere Frage sinnvoll beantworten zu können. Weil die angetönte Kontroverse bis in die Gegenwart hineinreicht, lohnt es, sich damit zu befassen. Schillert sie heute nicht im Schnittpunkt der Begriffe «Klassenarbeit», «Gruppenarbeit», «Partnerarbeit», «Einzelarbeit», «Projekt», «Innere Differenzierung» wieder auf, ohne dass bisweilen unterschieden wird zwischen Sozial- und Unterrichtsform, zwischen Unterrichtskonzept und dahinterstehender pädagogischer Idee?

Unterrichts- und Arbeitsformen, Unterrichtskonzepte

«Wenn Unterricht jeden einzelnen Schüler optimal fördern will, wenn er jedem zu einem möglichst hohen Grad an Selbsttätigkeit und Selbständigkeit verhelfen und Schüler zu sozialer Kontakt- und Kooperationsfähigkeit befähigen will, dann muss er im Sinne Innerer Differenzierung durchdacht werden.» (Klafki/Stoecker 1976, S.503) Nimmt man den Satz ernst, treten Unterrichtsformen (z.B. darbietender und erarbeitender Unterricht, entdeckendes Lernen), Sozial- oder Arbeitsformen des Unterrichts (z.B. Einzel-, Partner-, Gruppen- und Klassenarbeit) sowie Unterrichtskonzeptionen (z.B. Projekte) in

Differenzierung des Unterrichts

«Mit D. sind organisatorische und pädagogische Massnahmen gekennzeichnet, durch die sowohl Lernziele und Anforderungen dem Entwicklungsstand und der Leistungsfähigkeit der Schüler individuell oder gruppenweise angepasst als auch im Lernangebot die Neigungen und besondere Lernbedürfnisse berücksichtigt werden. (...) Innere Differenzierung (...) bedeutet, dass der Lehrer die Führung der Lernprozesse und die Gestaltung des Unterrichts am Befragungs- und Leistungsgefälle orientiert, um allen Kindern optimale Leistungen zu ermöglichen.» (Rombach 1970, S.305)



Père Grégoire Girard (1765–1850), der «Westschweizer Pestalozzi».

den Dienst der Inneren Differenzierung. (Vgl. «Aus der Schulgeschichte der Schweiz», Nr.6)

Zwei Fragen leiten meine Skizze: Wie lässt sich, was im letzten Jahrhundert als «Methodenfrage» diskutiert worden ist, in den aktuellen Rahmen einordnen? Und: Kommt die moderne Didaktik um die Geschichte der Pädagogik herum, ohne dadurch zur verkürzten, zweckrationalen Schulmethodik zu verkümmern. Darum seien die bereits gesponnenen Fäden einer nie ganz verschwundenen Argumentation weitergedacht, kritisch beleuchtet und auf ihren aktualisierbaren Gehalt geprüft. Vier hinreichend erforschte,

herausstechende Beispiele aus der Schweizer Schulgeschichte bieten sich dafür an.

Pater Grégoire Girard und die «Girardinens»

Girards schulreformerisches Wirken setzt nach 1800 ein, als er beauftragt wird, die französischsprechenden Primarschulen Freiburgs aus «ihrer intellektuellen und moralischen Dekadenz herauszureißen». Dabei gewinnt die Unterrichtsform des «enseignement mutuel» eine herausragende Bedeutung (vgl. Daguet 1896). Nach der Einführung des «wechselseitigen Unterrichts» sowie dem Bau einer

Als Zehnjähriger kommt **Jean-Baptiste Girard** (1765-1850), als siebtes von fünfzehn Kindern in Freiburg i. Ü. geboren, ins dortige Jesuitenkolleg. Mit sechzehn tritt er in den Franziskanerorden ein, der seine Ausbildung in verschiedenen Klöstern überwacht, und nach Studien der Philosophie, der Theologie und des Kirchenrechts an deutschen Universitäten kehrt er 1789 in seine Heimat zurück. Seine schulreformerische Arbeit macht den Franziskaner in den Augen seiner Biographen «zum grössten Erzieher, den die Schweiz nach Pestalozzi hervorgebracht hat».

Primarschule nach Girards Plänen erlebt das Freiburger Elementarschulwesen einen kraftvollen Impuls hin zu einer «kindgemässen Schule»: Die «Girardinens» erregen zukünftig Aufsehen im In- und Ausland.

Welches sind die Merkmale des «enseignement mutuel», das damals das Unterrichtswesen qualitativ verbesserte?

Drei Aspekte zeichnen die Unterrichtsform aus, die alle «eine Innere Differenzierung» intendieren: Schüler unterrichten Schüler (Monitoresystem); Schüler durchlaufen einzeln «Klassen»; Schüler lernen simultan Gleicher, auf dieselbe Weise und mit denselben Methoden.

– Bedingt durch die damals hohen Schülerzahlen wird die Klasse in Gruppen von sieben bis zehn Schüler aufgeteilt, die

ein Monitor leitet. Als Monitoren wirken ältere, gemäss ihrem Können (Lesen, Schreiben, Rechnen) eingesetzte Schüler.

– Das inhaltliche Penum wird in mehrere (auch zeitlich begrenzte) Sequenzen zerlegt, in ‹Klassen›, wo die Kinder während des ganzen Jahres ein-, dann wieder austreten. Gruppiert wird also nach dem jeweiligen Leistungsstand, und das Lerntempo des Kindes bestimmt, wie schnell vorgegangen wird.

– Ein derartig konzipierter ‹Gruppenunterricht› bedingt einen präzisen Stunden- und Sitzplan, ausgeklügeltes Unterrichtsmaterial sowie ein gut arbeitendes Monitorensystem und einen organisatorisch wohl disponierten Lehrer (vgl. Jenzer/Jenzer 1984).

1819 erklärt der Kanton Freiburg das ‹enseignement mutuel› obligatorisch für alle Landschulen; in der Waadt arbeiten 1828

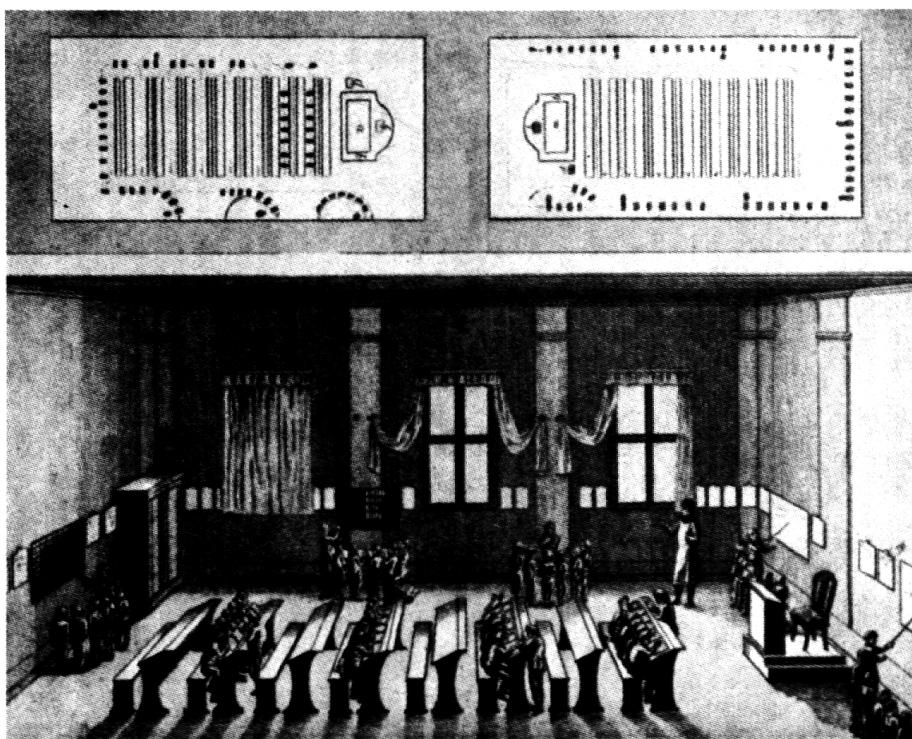
schon 73 von 515 Klassen mit wechselseitigem Unterricht. Der spätere Bundesrat Stefano Franscini (Franscini 1827) spricht sich in der ersten Schweizer Schulstatistik dafür aus, die neue Methode im ganzen Land einzuführen. Zu streng normierte Abläufe, mechanisiertes Stoffvermitteln, militärischer Drill, Belohnung der Besten – dies alles nicht in Girards Sinn – sind freilich die negativen Folgen des wechselseitigen Unterrichts. Weshalb genau aber die beschriebene Unterrichtsform kaum fünfzig Jahre später aus den Schweizer Schulen verschwunden ist, wurde bis anhin nicht untersucht.

L'enseignement individualisé

In seiner pädagogischen Arbeit befasst sich der Genfer Robert Dottrens mit individualisierendem und differenzierendem Unterricht (Dottrens 1936). Sein Problem ist vergleichbar gel-

gert wie Girards Frage nach einem zweckmässigeren Unterrichtskonzept. Dottrens Studien zu Arbeits- und Unterrichtsformen gehen dabei allerdings entschlossen vom Prinzip der Inneren Differenzierung aus. Mit seinen Hinweisen zu einem schülerangemessenen Unterricht beeinflusst er die didaktische Diskussion in der Romandie grundlegend. Verwundert es, wenn eines seiner Hauptwerke der gruppenpädagogischen Bewegung in der Deutschschweiz um Jahrzehnte voraus ist? Dort veranschaulicht er, wie der individualisierende Unterricht allmählich eingeführt werden könnte und schildert ausführlich die dazu notwendigen Techniken (Arbeitskarten, Bibliothek, Selbstkontrolle der Schüler, Tagespläne). Für Dottrens enthält seine Unterrichtsmethode, innerhalb derer die Gruppenarbeit nur eine Form darstellt, die Chance, jedes Kind entsprechend seiner Begabung zu fördern. Er zeigt so, wie die Frage des schülerorientierten Unterrichts in einer individuumbezogenen Schule systematisch anzupacken wäre und setzt sich von anderen – einseitiger gewichteten – Arbeiten ab. Damit ist Girards Ansatz längst überholt worden.

Ähnlich wie Dottrens argumentieren Senn und Tobler, die im Landerziehungsheim Hof Oberkirch eine besondere Unterrichtsform einführen (Senn 1933): «Als Gestaltungsunterricht bezeichnet er (Tobler; H.U.G.) seine auf dem Arbeitsprinzip fußende, nach natürlichen Interessensphären (*centres d'intérêts*) gegliederte und in Einzel- und Gruppenarbeit aufgeteilte Arbeitsweise der Sekundarstufe.»



Die Darstellung zeigt die Anordnung der Schüler in Gruppen für den «wechselseitigen Unterricht». Das «enseignement mutuel» war Père Girards Idee für eine kindgemäss Schule.

Anstatt ‹Stoff zu vermitteln› sollte ‹Stoff bewältigt werden› – und so führt man projektverwandte Unternehmen durch, die ‹Vom Korn zum Brot› oder ‹Masse und Messen› heissen. Die Schüler arbeiten während zwei Wochen je fünf Stunden täglich daran.

Die differenzierte Gruppenorganisation

Kaum zwanzig Jahre später tritt ein Lehrer mit drei schmalen Werken an die Öffentlichkeit, die das Problem der Unterrichtsdifferenzierung wieder aufrollen: Fritz-Jean Begert (Begert 1942, 1943, 1951). Gemäss seiner Praxis als Leiter eines Ferienlagers mit siebzig Knaben fordert er, freilich aus anderer philosophischer Warte als Dottrens, die differenzierte Schule – für ihn die einzige Möglichkeit, der kindlichen Individualität gerecht zu werden. Aus der Not entwickelt er die ‹differenzierte Gruppenorganisation› auf dem Bühl, dem Ferienheim der Stadt Thun, um die Jungen sinnvoll und anregend, selbsttätig und motivierend zu beschäftigen. Es gibt Schülergruppen mit unterschiedlichsten Beschäftigungen (z.B. Stern-, Heimat- und Naturforscher, Zeichner, Sammler, Tagebuchschreiber, Theaterspieler). Auch für ihn darf nicht eine von tieferen pädagogischen Einsichten losgelöste Idee von ‹Gruppenarbeit› die Schuldidaktik bestimmen, sondern es muss ein gänzlich neues Konzept, dasjenige der Inneren Differenzierung, in die Klassen einziehen, sollen sich die Kinder allseitig entwickeln können. Wie Dottrens wendet er sich gegen das Herausheben der Gruppenarbeit als der ‹neuen Methode›.



Robert Dottrens
1893–1984

Eine staatliche Freinet-Schule

Abschliessend bleibt auf einen eigentümlichen Versuch hinzuweisen, der in der eben skizzierten Tradition liegt : auf die Ecole Nouvelle des Terreaux, die als staatlich unterstützter Schulversuch in Neuchâtel zwischen 1929 und 1939 von William Perret (1896-) und Marguerite Bossardet (1886-1967) geleitet worden ist. In ihren als Freinet-Schule eingerichteten, von der Bevölkerung die ‹Ecole des ânes› genannten Klassen (vgl. Marc 1987), individualisieren die beiden Lehrenden den Unterricht mittels Freinet-Techniken. Perret erprobt eine globale Leselernmethode, führt ‹Interessezentren›, arbeitet mit Karteikarten, der Druckerei, der Linoleumpresse, geht in Museen und Werkstätten und experimentiert in den naturwissenschaftlichen Fächern. Ziel der beiden Lehrer ist es laut ihren eigenen Angaben immer, den Unterricht den Stärken und Schwächen der Kinder anzupassen. Auch für sie gibt es nur ein Gesamtkonzept

Innerer Differenzierung, aus dem die unterschiedlichsten Unterrichtsformen abgeleitet werden müssen.

Gegenwärtig ist Innere Differenzierung zu einem vielbesprochenen Thema der Schuldidaktik geworden, ohne dass dabei das Gespräch an historische Vorlagen anknüpfen würde. Konzepte Innerer Differenzierung werden v.a. in der Lehrerfortbildung (Bsp.: Semesterkurse im Kanton Bern), in Fragen der Notengebung (vgl. Magazin Primarschule, 2/88), im Werkstatt-Unterricht (vgl. Zürcher 1987) und in vielen alternativen Schulen (vgl. AG SPAK 1989) erprobt. Sie stehen als Kernstück jener modernen Didaktik, die beansprucht, das Kind und nicht den Lehrer oder die Schule ins Zentrum zu stellen.

Literatur

- AG SPAK (Hrsg.) Alternative Schulen, München 1988.
BEGERT, F.-J. Auf dem Bühl, Zürich 1942.
BEGERT, F.-J. Lebendige Schule, Zürich 1943.
BEGERT, F.-J. Die Lombachschule, Zürich 1951.
DAGUET, A. Le père Girard et son temps, Paris 1896.
DOTTRENS, R. Enseignement individualisé, Neuchâtel 1936.
FRANSCINI, S. Statistica della Svizzera, Lugano 1827.
JENZER, C./JENZER, S. Lehrer werden einst und jetzt, Grenchen 1984.
KLAFKI, W. Innere Differenzierung des Unterrichts, in: Zs. f. Pädagogik, 1976, S.497 ff.
MARC, P. L'école nouvelle des Terreaux, Neuchâtel 1987.
ROMBACH, H. (Hrsg.) Lexikon der Pädagogik, Freiburg, Basel, Wien 1970.
SENN, A. Der Gestaltungsunterricht, in: SLZ, 5.Mai, Zürich 1933.
ZÜRCHER, K. Werkstatt-Unterricht, Bern 1987.

Dorf im Emmental haben sich aufgrund von Gesprächen und von Lektüre zu einer Praxisberatung entschlossen. Der lange Reiseweg nach Bern hinderte die beiden bis heute daran, sich einer Beratungsgruppe anzuschliessen. Vielleicht nicht mehr lange. Denn die Zentralstelle weiss, dass die Lehrerfortbildung von morgen noch konsequenter in den Regionen selbst stattfinden und auf deren besondere Bedürfnisse Rücksicht nehmen muss. Zusammen mit den Sektionen und Stufenorganisationen des Bernischen Lehrervereins, mit der Berner Schulwarte (Dokumentationszentrum) und mit Institutionen der Erwachsenenbildung sollen darum in den nächsten Jahren regionale Fortbildungszentren errichtet werden.

In Bern ist gemeinsam mit der Schulwarte ein regionales und kantonales Dokumentations- und Fortbildungszentrum aufzubauen, das alle angebotenen Dienstleistungen unter einem Dach vereinigt.

2. Förderung der Schulentwicklung
Verschiedene Reformprojekte der letzten Jahre und Jahrzehnte erreichten in den Schulen nicht das, was sich ihre Initianten erhofft haben, unter anderem weil sie den Lehrer zu wenig in die Veränderungen einbezogen oder weil sie in ihm zu sehr den Einzelkämpfer angesprochen haben. Dabei können Lehrerinnen und Lehrer gemeinsam viel zur Entwicklung des Unterrichts und der eigenen Schule beitragen. Daher ist die schulinterne Fortbildung auszubauen. Insbesondere sind Modelle zu entwerfen und zu realisieren, wie Fortbildung und Beratung ganze Schulen in ihrer Weiterentwicklung unterstützen können.

3. Vermehrung zeitintensiver und praxisnaher Fortbildungsmöglichkeiten
Es sind Fortbildungsformen zu fördern, die es Lehrerinnen und Lehrern ermöglichen, sich vertieft mit wichtigen Inhalten auseinanderzusetzen und diese in der Praxis anzuwenden. Wir beabsichtigen, einen zweiten Langzeitkurs (Semesterkurs) einzurichten, die Mehrphasenkurse (zeitlich und inhaltlich intensive Spezialprojekte) weiterzuführen und zu verbessern und die Zertifikatkurse auszubauen.

4. Erweiterung des Rechts und der Pflicht zur Fortbildung

Heute wenden unsere Lehrer(innen) durchschnittlich zwei Prozent der Arbeitszeit für ihre Fortbildung auf. Diesen Prozentsatz möchten wir bis ins Jahr 2000 auf sechs bis zehn Prozent anheben. Das heisst nicht etwa, dass die bernischen Lehrer(innen) künftig nach Schulschluss verpflichtet sind, von einer Fortbildungsveranstaltung zur andern zu eilen. Es sind vielmehr neue Formen und vor allem neue Zeitgefässe zu finden, indem Fortbildung im Arbeitsauftrag der Lehrkräfte als Pflicht und Recht klar definiert wird. Dabei sollen zum Beispiel Bildungsurlaube auch ausserschulische Bildungsphasen beinhalten können.

5. Entwicklung eines Beratungskonzepts

In Zusammenarbeit mit weiteren Partnern ist ein Beratungskonzept für alle an der Schule beteiligten Kreise (Schüler/Lehrer/Eltern/Schulbehörden) mit folgenden Inhalten zu entwickeln:

- Fachliche und pädagogisch-didaktische Fragen
- Fragen der zwischenmenschlichen Beziehung (z.B. Lehrer-Schüler)
- Fragen der Zusammenarbeit und der Organisationsentwicklung
- Erwachsenenbildnerische Fragen

6. Ausbau der Evaluationsinstrumente in der Lehrerfortbildung

Heute setzen wir rund ein Prozent unseres Budgets für die Auswertung der Fortbildungs-Veranstaltungen ein. Weil wir mehr darüber wissen möchten, wie unsere Arbeit wirkt, werden wir in den nächsten Jahren die Aufwendungen für die Planung, die Organisation und die Durchführung der Wirkungsforschung in der Lehrerfortbildung mindestens verdoppeln. Zusammen mit der Lehrerschaft, den Schulinspektoren, mit Schülerinnen und Schülern und mit den Eltern sind Instrumente zu entwickeln, die zuverlässige Rückmeldungen über erfolgreiche oder erfolglose Fortbildungsmodelle ermöglichen.

7. Intensivierung der Zusammenarbeit mit Instituten des tertiären Bildungsbereichs

Wir planen für Amtierende und Studierende gemeinsame Veranstaltungen mit den Instituten der Lehrergrundausbildung und der Universität, mit Fachschulen wie

Konservatorien, Ingenieurschulen, Schulen für Gestaltung, kaufmännische Berufsschulen usw.

8. Professionalisierung der Fortbildner(innen) und der Mitarbeiter(innen) in der Fortbildung

Klare Zielsetzungen und professionelle Arbeit der Dienstleistungsstelle Fortbildung nützen wenig, wenn sie von den Schlüsselpersonen im Fortbildungsangebot, den Fortbildnerinnen und Fortbildnern, nicht getragen werden. Weil zu den Aufgaben einer zeitgemässen Fortbildung weit mehr gehört als die Leitung von Kursen und weil zudem die Ansprüche und Erwartungen der Lehrer(innen) an die Lehrerfortbildung laufend steigen, ist für uns die umfassende Aus- und Fortbildung der Fortbildner(innen) zur wichtigsten Massnahme geworden. Von den durch die Zentralstelle angestellten Fortbildnerinnen und Fortbildnern erwarten wir, dass sie ihre Fortbildungsarbeit im Sinn unserer Leitideen gestalten.

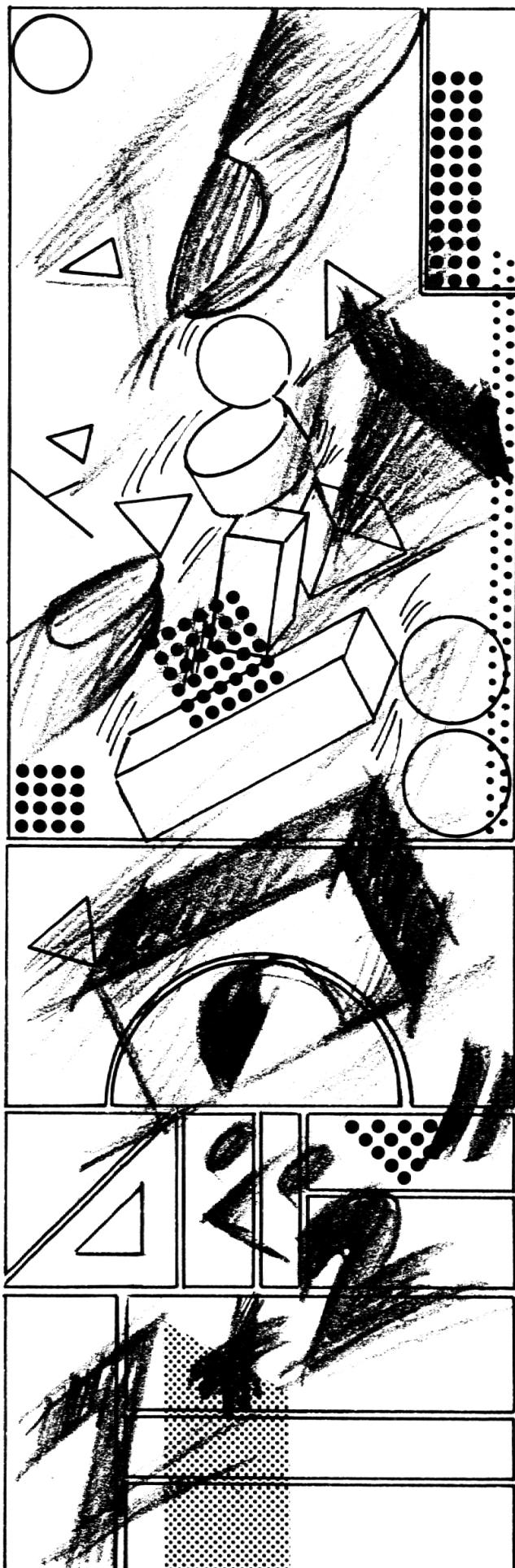
Als Ergänzung zu den bereits bestehenden Möglichkeiten beabsichtigen wir für sie

- einen längeren Ausbildungsgang für Fortbildung anzubieten,
- ein Netz von Kontaktshulen für Lehrerfortbildung einzurichten,
- das erwachsenenbildnerische Kurswesen auszubauen,
- für die Managementschulung der Projektgruppenleiter(innen) auch Angebote der Privatwirtschaft zu erschliessen.

Die Aus- und Fortbildung der Fortbildner(innen) umfasst die Bereiche:

- Fachwissenschaft
- Fachdidaktik
- Allgemeine Didaktik
- Didaktik/Methodik der Erwachsenenbildung
- Fächerübergreifende Projektarbeit
- Managementschulung
- Schulung als Berater und Betreuer

Die einzelne Projektgruppe übernimmt weitgehend die Fortbildung in den Gebieten Fachwissenschaft und Fachdidaktik. Die Bereiche Allgemeine Didaktik und Didaktik der Erwachsenenbildung werden sowohl projektbezogen als auch projektübergreifend durchgeführt. Die letzten drei Bereiche



werden in jedem Fall projektübergreifend angegangen.

Die Projektgruppen der Bernischen Lehrerfortbildung

Die Aus- und Fortbildung unserer Fortbilder(innen) ist ohne Projektgruppen kaum vorstellbar. Was sind Projektgruppen der Lehrerfortbildung und wie arbeiten sie?

Die Bernische Lehrerfortbildung hat auf verschiedenen Fachgebieten (bzw. für bestimmte Schulstufen/Lehrerkategorien) Projektgruppen eingesetzt. Je nach Fachgebiet setzen sie sich zusammen aus Lehrerinnen und Lehrern verschiedener Stufen: Kindergärtnerinnen, Primar-, Sekundar-, Seminar-, Gymnasial- und Hochschullehrer(innen). Zum Teil arbeiten auch ausserschulische Fachleute mit.

Hauptaufgabe der Projektgruppen ist die Vorbereitung und Leitung von Lehrerfortbildungskursen. Dazu gehört:

- Sich fachlich, didaktisch und erwachsenenbildnerisch fortbilden
- Für das betreffende Fachgebiet bzw. die Schulstufe die Fortbildungsbedürfnisse der Lehrer(innen) und der Gesellschaft ermitteln
- Kurskonzepte erarbeiten (Ziel/Inhalte, Zeit/Dauer, Lehr- und Lernformen)
- Einzelne Themen und Unterrichtsmaterialien in der eigenen Klasse erproben und auswerten
- Kurse leiten (bzw. im Team mitleiten)
- Die Kurse auswerten (was ging gut? was muss geändert/verbessert werden?)
- Kontakte zu andern Projektgruppen aufbauen und fächerübergreifende Projekte planen.

Von den Projektgruppen erwarte ich, dass sie sich nicht nur mit dem neusten Stand der fachlichen und fachdidaktischen Entwicklung auseinandersetzen, sondern deren Entwicklung beeinflussen, mitgestalten oder in Gang bringen. Aus dieser Beschäftigung heraus sollte die Fortbildungsarbeite wachsen.

Die meisten Projektgruppen bauen in ihre Kaderarbeit auch Themen der Erwachsenenbildung ein. So teilen sie etwa die Leitung der Kaderkurse unter die Mitglieder auf und analysieren und werten die Veranstaltungen hinterher gemeinsam aus. Oder sie spielen einzelne Kurssequenzen durch und beobachten sie nach verschiedenen Kriterien. Ferner können Anfänger als Co-Leiter von erfahrenen Fortbildnern langsam in die Kursleitung hineinwachsen. Selbstverständlich besteht die Möglichkeit, auch Experten für Erwachsenenbildung beizuziehen.

Baukastenkurse

Projektgruppenübergreifend können die PG-Mitglieder ein Ausbildungsprogramm nach dem Baukastenprinzip zum Bereich Erwachsenenbildung besuchen. Dieser Ausbildungsgang wird von der Zentralstelle für Lehrerfortbildung in Zusammenarbeit mit dem Beauftragten für Erwachsenenbildung der Erziehungsdirektion organisiert. Er richtet sich an Kursleiter(innen), die mit Erwachsenen arbeiten oder arbeiten möchten. In fünf verschiedenen Kurswochen (Bausteine) mit je einem thematischen Schwerpunkt sollen grundlegende Kenntnisse und Fähigkeiten für die Bildungsarbeit mit Erwachsenen erworben, erweitert und gefördert werden. Im ganzen Ausbildungsgang werden verschiedene Arbeitsmethoden vermittelt und direkt angewandt.

Anschliessend an eine Kurswoche haben die Teilnehmer(innen) die Möglichkeit, in einer Praxisberatungsgruppe gemeinsam Themen aus ihrer laufenden Bildungsarbeit zu bearbeiten (6–8 kürzere Beratungen oder zwei ganztägige Veranstaltungen). Teilnehmer(innen), die alle fünf Kurse besucht haben und an mindestens 30 Stunden Beratung teilgenommen haben, erhalten einen Ausweis.

Fächerübergreifende Kurse

Zunehmend an Bedeutung gewinnt die Kaderschulung, die sich auf ein umfangreicheres Fortbildungsprojekt bezieht. Was damit gemeint ist, zeige ich am Beispiel des Projekts «Fächerübergreifende Kurse». Für die Mittelstufe der Primar- und Sekundarschule sind zur gleichen Zeit in den Fächern Deutsch, Geschichte und Geographie neu Lehrmittel mit ähnlichem didaktischen Konzept erschienen. Das gibt der Lehrerfortbildung die grosse Chance, die Frage des fächerübergreifenden Unterrichtens als verpflichtendes Prinzip dieser Lehrmittel-einführungskurse zu setzen. Für das Projekt wurden aus den Projektgruppen Fortbildner(innen) gesucht, die neben andern Prinzipien vor allem jenem der Interdisziplinarität folgen wollten.

Soll ein solches Projekt gelingen, ist es notwendig, Kursleiterteams in Vorbereitungskursen sorgfältig auf ihre Arbeit vorzubereiten (Einführung in die Lehrmittelkonzepte, erwachsenenbildnerische Ausbildung und konkrete Kurskonzeption). Die Zentralstelle setzt dafür 20 Tage ein, während denen diese Lehrkräfte vom Unterricht beurlaubt werden.

Konzepte und ihre Grenzen

Konzepte bestehen. Aber auch Grenzen. Die bedeutendste ist die Belastbarkeit der Fortbildner(innen) durch die Fortbildungsarbeit. In der Regel arbeiten unsere Fortbildner(innen) in ihrem Hauptberuf als Lehrer(innen). Das soll auch so bleiben. Nun stellen wir keine Fortbildner(innen) an, die ihre eigene Fortbildung nicht ernst nehmen. Der daraus entstehenden Doppelbelastung (Fortbildung nehmen, Fortbildung geben) versuchen wir mit mehrjährigen persönlichen Anstellungsprogrammen in Verhandlung mit den zuständigen Schulbehörden zu begegnen.

Noch besteht vieles, was wir in Aeschi formuliert haben, erst in einzelnen Köpfen. Noch sind unsere Konzepte weder von der zuständigen Kommission abgesegnet noch

von der Erziehungsdirektion besprochen. Es liegt aber vorerst an uns, die Ziele sichtbar zu machen und gemeinsam mit allen Verantwortlichen den langen Weg anzutreten, damit Ideen und Gedanken real werden.

