

Zeitschrift: Bildungspolitik : Jahrbuch d. Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren = Politique de l'éducation = Politica dell'educazione

Band: 61/1975-62/1976 (1977)

Artikel: Weiterbildungsschule Zug : eine Diplommittelschule

Autor: Bürgisser-Engler, Marlies / Marti, Anton / Rohner, Anselm

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-62486>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. 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. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

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. [Voir Informations légales.](#)

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. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 11.01.2025

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

Weiterbildungsschule Zug – eine Diplommittelschule

Es ist kaum möglich, in diesem Rahmen die Schule als Ganzes vorzustellen. Deshalb sind in den folgenden sechs Beiträgen Bereiche angesprochen, die auf andere Schulen teilweise übertragbar wären. So wird im Anschluß an die Darstellung der Schulorganisation und der Entstehung der Weiterbildungsschule von Curriculumentwicklung und -revision die Rede sein, einem Gegenstand, der für jene von besonderer Bedeutung ist, die sich mit der Errichtung neuer Schultypen befassen (z. B. DMS). Wie jede andere Schule hat sich die Weiterbildungsschule gefragt, was sie eigentlich als Ziele hat. Die Leitideen geben Aufschluß darüber. Mit der Frage der Mitbestimmung beschäftigt sich ein weiterer Beitrag; darin werden vor allem Probleme aufgezeigt, die entstehen, wenn man mit der Mitbestimmung Ernst machen will. Ein letzter Beitrag stellt die Lehrerfortbildung vor, wie sie an der Weiterbildungsschule durchgeführt wird.

Viele Fragen ließen sich auf dem engen Raum nicht darstellen. Sie müßten einen eigenen Artikel ausmachen (z. B. Beurteilungsverfahren, Team-Teaching, Gruppenunterricht, Elternkurs, Kursangebot usw.). Der Leser kann darüber Informationen dem Teilcurriculum entnehmen, das 1975 erschienen ist, teilweise auch der Literatur, die am Ende aufgeführt ist.

1. Organisation der Schule

Willi Schumacher

Die Weiterbildungsschule (WS) Zug ist eine städtische Mittelschule für das 10. und 11. Schuljahr. Sie gehört demnach zu den Diplommittelschulen, die gegenwärtig von einer Kommission im Auftrag des Vorstandes der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren studiert werden. Zur Zeit wird die WS von 62 Schülern beiderlei Geschlechts besucht. Die Absolventen wählen eine Berufsausbildung, die keine Matura voraussetzt. Daraus ergibt sich unter anderem, daß die WS, wie es von einer Diplommittelschule zu erwarten ist, nicht die gleichen Bildungsziele in den Mittelpunkt stellt wie etwa eine Maturitätsschule. Die WS wird seit 1972 geführt. Oberste Instanz der Schule ist der Stadtrat (Exekutive). Er erläßt alle einschlägigen Verordnungen, wählt auf Vorschlag der Schulkommission das Leitungsteam, erteilt Lehraufträge und schließt die entsprechenden Dienstverträge ab. Der

Schulpräsident ist als Mitglied des Stadtrates Vorsteher der Schulwesens, ihm steht die Schulkommission zur Seite, die er präsidiert. Der Kanton hat die Aufsicht über das Volks- und Mittelschulwesen, also auch über die Weiterbildungsschule. Die Aufsicht ist dem Erziehungsrat übertragen, der vom Erziehungsdirektor geleitet wird. Der Erziehungsrat wählt den Inspektor und den Visitator der Weiterbildungsschule.

Die Weiterbildungsschule wird nicht von einer einzigen Person geleitet, sondern von einem Team, dem Leitungsteam. Dem Leitungsteam gehören vier Personen an: der Prorektor der Stadtschulen (Oberstufe), er ist der Vertreter der städtischen Schulverwaltung; ein Vertreter der wissenschaftlichen Planungsgruppe; ein Vertreter des Lehrerteams; der Koordinator. Der Prorektor ist beispielsweise verantwortlich für die Organisation der Neueintritte, der Vertreter der wissenschaftlichen Planungsgruppe ist unter anderem verantwortlich für die Schulauswertung (Evaluation), der Vertreter des Lehrerteams nimmt die Interessen der Lehrer wahr und ist Stellvertreter des Koordinators, der seinerseits administrative Aufgaben hat und die Kontakte mit Behörden und Abnehmern pflegt. Alle vier Mitglieder sind teilweise als Lehrer tätig. Der Prorektor unterrichtet an der Sekundarschule der Stadt Zug, die übrigen drei Mitglieder unterrichten an der Weiterbildungsschule. Das Leitungsteam hält etwa alle 14 Tage eine Sitzung ab. Bei den Sitzungen sind jeweils auch Vertreter der Schüler (gegenwärtig pro Klasse 1 Schüler) anwesend. Das Leitungsteam vertritt die Schule nach außen, ist verantwortlich für das Curriculum (Anwendung und Veränderung), organisiert Fortbildungsseminare, Elternabende und -kurse, Besuchertage, sucht neue Lehrer und schlägt sie der Schulkommission zur Wahl vor, gibt die Team-Mitteilungen heraus und bereitet die Sitzungen des Lehrerteams vor. Das sind die wichtigsten Aufgaben des Leitungsteams.

Das Lehrerteam setzt sich aus Fachlehrern und Referenten zusammen. Die Fachlehrer sind fest gewählt, die Referenten erteilen punktuell Unterricht. Gegenwärtig sind alle Lehrer (mit einer Ausnahme) nebenamtlich an der Weiterbildungsschule tätig (Größe der Schule). Zu den wichtigsten Aufgaben des Lehrerteams, das mindestens einmal im Monat zu einer Sitzung zusammenkommt, gehören die Formulierung der pädagogischen Ziele, die Entscheidung über Themen der Lehrerfortbildung, Erfahrungsaustausch (Curriculum, Unterricht, Probleme usw.).

Das Schülerteam, das an der Leitungs- und Lehrerteamsitzung vertreten ist, hält wöchentlich klassenweise eine Sitzung ab (die Klassenstunde). Auf Wunsch der Schüler ist der Klassenlehrer anwesend. Jede Klasse wählt ihren Vorsitzenden, der die Klassenstunde leitet; er kann gleichzeitig der Vertreter im Leitungsteam sein. In der Klassenstunde werden die Traktandenlisten und Beschlüsse (jeweils der Leitungsteam- und Lehrerteamsitzungen), aber auch Fragen in eigener Sache (z. B. Gestaltung des Klassenzimmers), besprochen. Zu den wichtigsten Aufgaben des Schülerteams gehören die Durchführung von Wahlen, Verwaltung der Klasse (Ordnung, Klassenbuchführung, Klassenkasse usw.),

Mitverantwortung für die Schülerbibliothek, Beteiligung an der Unterrichtsvorbereitung.

2. Vom Wachsen der Schule

Anton Marti

Die Weiterbildungsschule Zug ist nicht von einem Tag auf den andern von Politikern oder Pädagogen aus dem Boden gestampft worden. Ausgehend von einem immer deutlicher spürbaren Bedürfnis haben sich zahlreiche Personen und Instanzen mit dem Projekt befaßt, so daß es wachsen und reifen und immer konkretere Formen annehmen konnte. Als Frucht aller dieser Anstrengungen präsentiert sich heute die WS als gefestigtes und anerkanntes Modell einer schweizerischen Diplommittelschule. Im folgenden soll skizziert werden, wie die Schule in Etappen von je vier Jahren Wirklichkeit geworden ist.

1964–1968: Von der Idee zum Gesetz. Zwölf Jahre müssen wir zurückblicken, um an den Ausgangspunkt zu gelangen. Nachdem der damalige Rektor der Stadtschulen in der Schulkommission über die höhere Töchterbildung referiert hatte, stellte man auf diesem Gebiet in Zug eine Lücke fest und beauftragte das Rektorat der Stadtschulen, eine kleine Kommission zur näheren Untersuchung der Frage zu bilden. Diese Kommission sammelte Informationen über bereits bestehende höhere Töchterschulen, um zu einer klareren Zielvorstellung zu kommen.

1965 wurde das gleiche Problem auf kantonaler Ebene aufgegriffen, als der Erziehungsrat über ein neues zugerisches Schulgesetz beriet. Man beabsichtigte, zu einem späteren Zeitpunkt ein zusätzliches Bildungsangebot für jene Mädchen zu schaffen, die einige Jahre zwischen der Volksschule und der Berufsausbildung zu überbrücken hatten (z. B. angehende Krankenschwestern und Kindergärtnerinnen). So gelangte ein Entwurf zu einem neuen kantonalen Schulgesetz in die Vernehmlassung, in dem bereits von einer Höheren Töchterschule die Rede war.

In weiteren Gesprächen zwischen Stadt und Kanton Zug gelangte man zur Auffassung, daß die Errichtung einer solchen Schule zwar Aufgabe des Kantons, das Bedürfnis aber vor allem in der Stadt vorhanden sei. So erteilte man 1967 der bereits bestehenden städtischen Kommission den Auftrag, konkrete Zielvorstellungen und Ideen zur Lehrplangestaltung zu sammeln.

Im gleichen Jahr wurde auf eidgenössischer Ebene vom Verein Schweizerischer Gymnasiallehrer eine ähnliche Forderung erhoben, nämlich die Lücke zwischen Maturitätsschulen und höheren Fachschulen (z. B. Handelsschulen) zu schließen, um jungen Leuten nach Erfüllung ihrer Schulpflicht zu einer vertieften Allgemeinbildung, einer persönlichen Entwicklung und einer leichteren Berufsfindung zu verhelfen.

Davon ausgehend, schlug der wissenschaftliche Mitarbeiter der kantonalen Erziehungsdirektion der städtischen Kommission vor, die geplante Schule nicht nur für Mädchen, sondern auch für Burschen offen zu halten. Man nannte sie daher nicht mehr «Höhere Töchterschule», sondern «Berufsmittelschule», dann «Diplomschule» und schließlich «Weiterbildungsschule».

Am 31. Oktober 1968 genehmigte der Zuger Kantonsrat die bereinigte Fassung des neuen Schulgesetzes, in dem u. a. den Gemeinden das Recht zugestanden wird, WS-Schulen zu errichten. Dieser Schultypus sollte an die 3. Sekundarklasse anschließen und in einem Wahlfachsystem die Allgemeinbildung solcher junger Leute vertiefen, die später soziale oder technische Berufe erlernen wollen.

1968–1972: Vom Schulgesetz zum Schulbetrieb. Nun stand der Errichtung einer städtischen WS nichts mehr im Weg, aber die große Arbeit blieb erst noch zu tun. In weiteren Sitzungen erarbeitete die städtische Schulkommission Richtlinien für die Gestaltung der WS: Zweijahreskurs für Mädchen und Burschen, ein breiter Fächer von Pflicht- und Wahlkursen, erweiterte Allgemeinbildung, Heranbildung von mittleren Kadern, Vorbereitung (oder gar Ersatz) für die Berufslehre in gewissen Bereichen usw. Einige dieser Zielsetzungen erwiesen sich später allerdings als unzweckmäßig.

Wie das Gesetz es vorsah, gelangte die Stadt an die kantonale Erziehungsdirektion, um einen Lehrplan auszuarbeiten. Um die ausgetretenen Pfade traditioneller Lehrplanerstellung zu vermeiden, ermöglichte der damalige Erziehungsdirektor zwei äußerst wichtige und mutige Schritte:

Damit einem möglichst weiten Interessentenkreis eine Mitsprache bei der Gestaltung der zukünftigen Schule möglich war, wurde erstens eine Große Kommission (GK) ins Leben gerufen, der nebst der ehemaligen städtischen Kommission weitere Vertreter von Stadt und Kanton, der Frauenorganisationen, der Gewerkschaften, der Industrie, der Sekundar- und Kantonsschule sowie einiger anschliessenden Schulen angehörten. Im April 1970 nahm diese Kommission ihre Arbeit unter der Leitung des Rektors der Stadtschulen auf.

Zweitens wurde im Herbst des gleichen Jahres die Freiburger Arbeitsgruppe für Lehrplanforschung (FAL) vom Pädagogischen Institut der Universität Freiburg beigezogen. Ihre Aufgabe war es, die GK zu beraten, die Planungsarbeiten zu koordinieren und die neue Schule wissenschaftlich zu planen und anschließend zu evaluieren (siehe unten «Curriculumentwicklung und -revision»).

Nachdem wesentliche Vorarbeiten durch die FAL geleistet waren, setzte nun die Arbeit der zukünftigen Lehrer an der WS ein. Sie machten sich daran, die 1511 Lernziele, die von der FAL (siehe den folgenden Artikel) erhoben worden waren, systematisch zu analysieren, daraus Leitideen, Dispositionen und schulbezogene Endverhaltensziele für die einzelnen Kurse abzuleiten. Diese grundlegende, aber auch aufwendige

Arbeit war noch längst nicht abgeschlossen, als im April 1972 die Weiterbildungsschule Zug mit einer ersten Klasse ihren Betrieb aufnahm.

1972–1976: Von der Versuchsschule zur Modellschule. Man muß es den Zuger Behörden hoch anrechnen, daß sie das Wagnis einer so langwierigen und kostspieligen Schulplanung eingegangen sind. Auch das Risiko einer anfänglichen Phase der Unsicherheit mußte von Anfang an einberechnet werden bei einer Schule mit so vielen Neuerungen gegenüber herkömmlichen Schultypen (davon ist an anderer Stelle die Rede). Zudem bietet auch die gründlichste Planung noch keine Gewähr für ein gutes Gelingen des Ganzen. Auf einem Gebiet, wo man es mit Menschen zu tun hat, bedeutet der Übergang von der Theorie zur Praxis immer eine Art Stunde der Wahrheit. Auch das ausgefeilteste Curriculum muß sich am Schulalltag messen lassen.

Nun, man darf mit Fug behaupten, daß sich das Wagnis gelohnt hat. In den vier Jahren ihrer Existenz hat die WS ihr eigenes Profil und ihre Selbstsicherheit gefunden. Dies sicher auch dank einem beträchtlichen Einsatz der Lehrer, die nebst ihrem Stundenpensum laufend für die eigene Weiterbildung und die Weiterentwicklung der Schule gearbeitet haben. Dabei leistete und leistet die FAL durch ihre wissenschaftliche Beratung einen wichtigen Beitrag. Als greifbares Ergebnis davon ist Ende 1975 das Teilcurriculum der WS Zug im Druck erschienen.

Ende dieses Jahres läuft der Vertrag des Kantons Zug mit der FAL aus. Das bedeutet nicht, daß unsere Schule nun ihre endgültige Form gefunden hat und darin erstarren wird. Vieles bleibt noch zu tun, vieles neu zu überdenken, und neue Probleme werden auf uns zukommen. Aber die WS zielt darauf ab, zu einem selbsttragenden und veränderbaren System zu werden, das gegenüber allen Anregungen von innen und von außen offen bleibt und versucht, sich selbst ständig zu erneuern und zu verbessern – WS semper reformanda.

3. Curriculumentwicklung und -revision

Anselm Rohner

Die geplante neue Schule sollte über das Curriculum, d. h. über die Ziele der Schule entstehen. Der Prozeß der Curriculumkonstruktion und die dabei verwendeten Verfahren, die von der Freiburger Arbeitsgruppe für Lehrplanforschung (FAL) entwickelt und vorgeschlagen wurden, haben denn auch die Schule in ihrer heutigen Form sehr stark bestimmt.

Der Prozeß der *Curriculumentwicklung* erfolgte in zwei Phasen. Nachdem der schulpolitische Entscheid, einen neuen Schultyp zu planen, gefallen war, hat in einer *ersten Phase* (1970–71) eine Planungskommission zuerst einmal mögliche Zielgebiete für die neue Schule formuliert. Die Planungskommission bestand aus 15 Personen und sollte

in etwa die zugerische bildungspolitische Öffentlichkeit repräsentieren. Es wurden insgesamt 422 solche Zielgebiete genannt und anschließend in 6 Zielbereiche klassifiziert:

<i>Zielbereiche</i>	<i>Zahl der Zielgebiete</i>		
1. Lebensbedingungen	30	oder	8%
2. Musisches und Ästhetisches	52	oder	12%
3. Sprachen, Mathematik, Informationsvermittlung, Methoden der Erkenntnis	84	oder	20%
4. Naturwissenschaft und Technik	40	oder	10%
5. Person als Individuum	83	oder	20%
6. Gesellschaft und Wirtschaft	133	oder	30%

Die gleiche Kommission und 25 weitere Personen haben anschließend eine 160 Berufe umfassende Berufsliste hinsichtlich Bedeutsamkeit für diesen Schultyp beurteilt. Daraus resultierten 5 Berufsfelder mit folgender Verteilung:

1. Erzieherisch-soziale Berufe	31,6%
2. Handels-, Verkehrs- und Verwaltungsberufe	28,1%
3. Pflege- und medizinische Hilfsberufe	22,8%
4. Künstlerische Berufe	10,5%
5. Geisteswissenschaftlich-sprachliche Berufe	7,0%

An diesen beiden Vorgaben orientierte sich die anschließend durchgeführte Lernzielerhebung. 79 Personen aus verschiedenen Gegenden der Schweiz formulierten total 1511 Lernziele der Erhebung (im Unterschied zu den später entwickelten Lernzielen des Unterrichts). Sie sollten zu allen Zielbereichen, und zwar in etwa prozentual gleicher Verteilung, Lernziele finden (also etwa $\frac{1}{10}$ für den Bereich «Lebensbedingungen», $\frac{2}{10}$ für den Bereich «Sprachen, Mathematik...» usw.). Die Personen waren nach bestimmten Kriterien, wie z. B. Innovationsbereitschaft oder Vertrautheit mit einem der Berufsfelder, ausgewählt worden. Es wurde zudem versucht, die Auswahl der Personen so vorzunehmen, daß die prozentuale Verteilung auf die einzelnen Berufsfelder berücksichtigt wurde. Die ausgewählten Personen sollten eine breitere Öffentlichkeit repräsentieren (vgl. Bosshart 1975).

Mit diesem recht aufwendigen Verfahren sollten die folgenden beiden Zwecke erreicht werden:

- Die neue Schule sollte die Gefahr, der einfachen Reproduktion des traditionellen Fächerkanons, der seinerseits den jeweiligen Kanon der Wissenschaftsdisziplinen spiegelt, vermeiden und statt dessen der heutigen Lebenswelt und den speziellen Bedürfnissen der Schüler stärker Rechnung tragen.
- Die neue Schule sollte der Gefahr, von einigen wenigen «Experten» aufgebaut zu werden, entgehen und statt dessen einen

breiter gestreuten Kreis der mittelbar und unmittelbar Betroffenen bereits im Prozeß der Schulplanung möglichst berücksichtigen. Dazu gehören in der sich anschließenden Phase vor allem die Lehrer, Eltern und auch die Schüler (vgl. Frey et al. 1976).

In der *zweiten Phase* (1970–75) wurde das Curriculum entwickelt (Veröffentlichung der überarbeiteten Fassung: Herbst 1975) und die Schule eröffnet (Frühling 1972). Das Curriculum enthält drei Arten von Aussagen:

- Aussagen über Schul- und Unterrichtsziele (Teil I)
- Aussagen über die Schulorganisation (Teil II)
- Aussagen zum Verständnis der Teile I und II (Teil III)
(vgl. Teilcurriculum der Weiterbildungsschule Zug)

Die *erste Aufgabe* bestand in der Analyse der Lernziele der Erhebung. Diese wurde von 20 Lehrern, die zum größeren Teil nachher auch an der Schule unterrichteten, und etwa 20 außenstehenden Personen durchgeführt. Vorausgehend waren die Lernziele der Erhebung in etwa 50 Lernbereiche nach thematischer Ähnlichkeit gegliedert worden. Später sind aus diesen Lernbereichen die einzelnen Kurse (Fächer) entstanden. Dabei hat der zahlenmäßige Anteil der Lernziele der Erhebung grundsätzlich den zeitlichen Anteil der einzelnen Kurse, also die Stundentafel, bestimmt. Daraus erklärt sich auch, daß neben traditionellen Fächern, besonders den Sprachen, neuartige Fächer gebildet werden mußten, z. B. Wir und die andern, Blyb gesund, Dritte Welt, Denken lernen, Arbeitstechnik, Persönlichkeitsbildung. Das Curriculum umfaßt in der jetzt vorliegenden Form noch 25 Kurse. Teilweise sind also mehrere Lernbereiche in einen Kurs zusammengefaßt worden.

Die *zweite Aufgabe* – nach der Analyse der Lernziele der Erhebung – bestand in der Erarbeitung der Kurscurricula. Diese sehr aufwendige Arbeit wurde zum größten Teil von den Lehrern geleistet. Sie bestand in der Umsetzung der Lernziele der Erhebung in kursspezifische Leitideen, Dispositionen und Lernziele (die Lernziele des Unterrichts im Unterschied zu den Lernzielen der Erhebung) und Lernzielanalysen. Die Kurscurricula umfassen also vier Zielebenen:

- a) Leitideen, welche als Feststellungen und Sollens-Aussagen den Bezugs- und Begründungsrahmen für die einzelnen Kurse abgeben.
- b) Dispositionen, welche Verhaltensbereitschaften, Einstellungen, Einsichten, Gewohnheiten usw. beschreiben. Sie werden über die Lernziele zu erreichen gesucht.
- c) Lernziele, welche erwartete unmittelbare Lernergebnisse und Lernprozesse beschreiben. Sie sind immer bezogen auf die Dispositionen.
- d) Lernzielanalysen, welche genauer angeben, aus welchen Teilzielen, Teilinhalten, Teilschritten ein Lernziel besteht.

Das hierfür gewählte Verfahren wurde ebenfalls von der FAL entwickelt und stützte sich auf das sog. Zielebenenmodell ab (vgl. Eigenmann/Strittmatter 1972).

Die *dritte* Aufgabe bestand in der Erarbeitung der schulorganisatorischen Struktur der Schule. Die organisatorische Konzeption mußte teilweise parallel zur Festlegung der inhaltlichen Zielsetzungen der Schule erarbeitet werden. Sie sollte idealerweise von den inhaltlichen Zielsetzungen her bestimmt werden: Schulziele und Schulorganisation sollten miteinander übereinstimmen (vgl. Kap. Leitideen der WS).

Die *vierte* Aufgabe lag in der Formulierung der allgemeinen schulischen Zielsetzungen, den Leitideen der Schule (im Unterschied zu den Leitideen der einzelnen Kurse). Sie stellen den allgemeinen Bezugs- und Begründungsrahmen sowohl für die Kurscurricula als auch für die Schulorganisation dar. Die Leitideen der Schule sind erst nach Fertigstellung der Kurscurricula von einer Gruppe von Lehrern und Pädagogen erarbeitet worden. Sie gelangten in ein ausgedehntes Vernehmlassungsverfahren bei den Lehrern, Vertretern der ehemaligen Planungskommission, Eltern, Schülern und schließlich beim Erziehungsrat. Dieser hat im Sommer 1975 die Leitideen der Schule genehmigt. Die übrigen Teile des Curriculums hat er daraufhin überprüft, ob sie mit den Leitideen übereinstimmen oder mindestens nicht widersprechen. Gewisse schulorganisatorische Entscheidungen, etwa über die Stundentafel oder die Einführung des Team-Teaching, sind vom Erziehungsrat allerdings schon früher gefällt worden.

Mit dem Druck des Curriculums wurde der Prozeß der Curriculumentwicklung im Herbst 1975 vorläufig abgeschlossen. Zu diesem Zeitpunkt hatte der Prozeß der *Curriculumrevision* aber bereits begonnen.

Die im Curriculum gedruckten Kurscurricula sind seit der Eröffnung der Schule, also zwischen 1972 und 1975 erprobt und modifiziert worden. Die gedruckte Fassung ist daher nicht mehr identisch mit der ersten Fassung, sondern stellt durchschnittlich die zweite bis dritte Fassung dar. Der Prozeß der Erprobung läuft auch jetzt weiter. Das Curriculum ist nicht ein für mehrere Jahre oder gar Jahrzehnte festes Dokument, sondern es soll veränderten Bedingungen und neuen Erkenntnissen gegenüber offen und anpassungsfähig bleiben. Es bleibt damit der permanenten Revision ausgesetzt. Zur Zeit geschehen Veränderungen vor allem auf der Ebene der Lernziele aufgrund von gemachten Erfahrungen bezüglich Erreichbarkeit der Ziele. Sie geschehen aber auch auf der Ebene der Dispositionen und kursspezifischen Leitideen aufgrund von Evaluationsergebnissen in verschiedenen Bereichen der Schule. Veränderungen sind so weit möglich, als sie nicht in Widerspruch treten zu den Leitideen der Schule. In einem solchen Fall müßte geprüft werden, ob die Leitideen der Schule neu formuliert werden müßten. Der Entscheid darüber bliebe im Kompetenzbereich des Erziehungsrates. Revidierte Kurscurricula werden – mit entsprechenden Begründungen – ebenfalls dem Erziehungsrat bzw. dem Inspektor und Visitor der Schule vorgelegt. Sie beurteilen die neugefaßten

Kurscurricula darauf, ob sie mit den Leitideen der Schule übereinstimmen.

4. Leitideen der Schule Marlies Bürgisser-Engler

Bedeutung der Leitideen

Die Leitideen der Weiterbildungsschule bilden eine Art Verfassung; durch sie werden die Leitgedanken, Absichten und Handlungen, nach denen sich die Schule orientiert, dargelegt. Alles was im Unterricht und in der Schule geschieht, ist auf die Leitideen bezogen und muß durch diese begründbar sein. Die Unterrichtsziele sind also Mittel, um die allgemeinen Ziele, für die sich die Schule in den Leitideen entschieden hat, anzustreben.

Auf die besondere Verpflichtung der Leitideen wurde bereits im Kapitel «Curriculumentwicklung» hingewiesen. Im selben Kapitel wird auch eine Abgrenzung der allgemeinen Leitideen von den kursspezifischen vorgenommen.

Aufbau der Leitideen

Die Einteilung der allgemeinen Leitideen in dreizehn, sich teilweise überschneidende und sich ergänzende Bereiche des menschlichen Lebens wurde von Hartmut von Hentig übernommen. Die einzelnen Texte wurden aber völlig neu erarbeitet.

Jede der dreizehn Leitideen ist in die folgenden Teile gegliedert:

1. allgemeine Beschreibung der heutigen Situation in einem bestimmten Bereich des menschlichen Lebens (z. B. das Leben in der Konsumgesellschaft).
2. Erziehungsauftrag der Schule in diesem Bereich.
3. Konkretisierungsziele (Lernzielbeispiele der einzelnen Kurse, die zur Erreichung des entsprechenden Ziels beitragen. Ein Beispiel: «In einem Gespräch über das eigene Freizeitverhalten erzählen und dabei die eigenen Bedürfnisse erkennen und formulieren», ein Lernziel aus dem Kurs Persönlichkeitsbildung).
4. Organisatorische und inhaltliche Folgerungen, die sich für die Schule aus der entsprechenden Leitidee ergeben (z. B. soll der Schüler nicht nur Informationsempfänger, sondern dazu imstande sein, Informationen aufzubereiten und zu verarbeiten. Die Unterrichtsplanung und Durchführung soll deshalb nicht dem Lehrer allein überlassen werden, sondern gemeinsam mit dem Schüler erfolgen).

Kurze Zusammenfassung der Leitideen

Da eine ausführliche Vorstellung der Leitideen im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich ist, sollen im folgenden nur kurz der Bildungsauftrag der Schule und die organisatorischen und inhaltlichen Folgerungen im jeweiligen Bereich erwähnt werden.

1. Das Leben in der sich beschleunigt verändernden Welt

Der Schüler soll befähigt werden, die verschiedenen Formen des gesellschaftlichen Wandels wahrzunehmen und zu verstehen. Dabei soll er sich bewußt sein, daß Veränderungen Ursachen haben, somit gestaltbar und nicht schicksalhafte Entwicklungen sind. Aus dieser Einsicht soll sich beim Schüler die Bereitschaft zur aktiven Mitgestaltung der Umwelt entwickeln, wobei er sich letztlich für die für ihn gültigen Werte selber entscheiden muß. Auch die Schule selbst beteiligt sich am gesellschaftlichen Wandel: sie macht ihre Erfahrungen anderen Schulen zugänglich und nimmt von diesen Impulse auf.

Die Weiterbildungsschule ist eine Modellschule, die neue Erkenntnisse der Erziehungswissenschaft in ihrem Rahmen praktisch erprobt und schulische oder bildungspolitische Veränderungen nachvollzieht. Durch diese Neuerungen ergeben sich Unsicherheiten bei Schülern und Eltern. Es wurden deshalb Aussprachemöglichkeiten institutionalisiert, für die Schüler im Kurs Persönlichkeitsbildung, für die Eltern im Elternkurs und für die Lehrer im Lehrerteam und in den Fortbildungsseminarien.

2. Das Leben in der arbeitsteiligen (spezialisierten) Welt

Die Weiterbildungsschule (WS) sieht es als ihre Aufgabe, die in der Volksschule vermittelte Allgemeinbildung zu vertiefen, ohne dabei die von den Abnehmerschulen geforderten Grundlagen zu vernachlässigen. Sie versucht der Zersplitterung im Spezialistentum entgegenzuwirken und dafür das Denken in Zusammenhängen zu fördern. Die Schüler sollen an die Arbeit im Team und an die fächerübergreifende Zusammenarbeit gewöhnt werden.

Das Bestreben, eine möglichst zusammenhängende Bildung zu vermitteln, zeigt sich in verschiedenen Bereichen des Schulgeschehens: im Team-Teaching (wobei auch Berufsleute im Team sein können, z. B. im Kurs *Blyb gsund*, eine Apothekerin), in der Zusammenfassung und Neugruppierung von herkömmlichen Fächern (z. B. Zusammenfassung der naturwissenschaftlichen Fächer zum integrierten Kurs «Elemente» oder Zusammenfassung des Musik-, Zeichen- und Kunstunterrichts zum Kurs «Kontraste») und im Unterricht in kursübergreifenden Themeneinheiten (hier arbeiten verschiedene Kurse am selben Lernziel).

3. Das Leben in der von Wissenschaft und Technik rationalisierten Welt

Die Schule weist einerseits auf die große Bedeutung von Wissenschaft und Technik hin und macht andererseits auf die Gefahr einer überbordenden Technik aufmerksam. Daneben zeigt sie auf, daß auch wissenschaftliche Gedankengänge durch Wertentscheidungen geprägt werden. Als weitere wichtige Aufgabe sieht die WS den Versuch, neben dem Erkennen auch die Dimension des Erlebens zu fördern.

Mathematische und naturwissenschaftliche Kenntnisse im engeren Sinn treten im integrierten Kurs «Elemente» deutlich zurück, zugunsten von Gebieten, die in einer von der Technik geprägten Welt um so wichtiger erscheinen (z. B. der ganze Themenkreis «Umwelt und Planung»).

4. Das Leben im Beruf zwischen Theorie und Praxis

Der Vorbereitung auf den Übertritt in die Berufsschule oder -lehre muß besondere Beachtung geschenkt werden. Der Schüler soll zwischen beruflichem Idealbild und Wirklichkeit unterscheiden können. Daneben ist es wichtig, daß ihm die eigenen Beweggründe bei der Berufswahl bewußt werden, damit Fremdeinflüsse und Modeströmungen erkannt werden können.

Die WS hat nicht die Aufgabe, die Berufsfindung herbeizuführen, da sie ja bereits in einer allgemeinen Berufsrichtung festgelegt ist. Der Kurs Berufskunde vermittelt in erster Linie Informationen, mit deren Hilfe sich der Schüler eine konkrete Vorstellung seines zukünftigen Berufsalltags machen kann. Auch die obligatorischen Praktika dienen dazu, ein Stück Berufswirklichkeit zu erfahren. In den Schulübertrittsvorbereitungen können sich die Schüler spezielle Kenntnisse, die von den Abnehmern verlangt werden, erwerben, sofern das normale Stoffangebot dazu nicht ausreicht.

5. Das Leben mit der Fülle der Mittel und der Vielfalt der Ziele

Die Schule als Erfahrungsraum hat die Aufgabe, dem Schüler die Wahl seiner persönlichen Lebensziele zu erleichtern. Er muß lernen, aus der Flut der Meinungen auszuwählen, diese bewußt aufzunehmen und zu hinterfragen. Dabei ist es wichtig, daß er sich nicht nur mit sog. realistischen, sondern auch mit Idealvorstellungen befaßt.

Zur Erreichung dieser Ziele stehen einzelne Kurse im Vordergrund: Denken lernen, Persönlichkeitsbildung, Gesellschaftskunde, Massenmedien und Arbeitstechnik. Auch die heterogene Zusammensetzung des Lehrerteams (in bezug auf Fachkompetenz und berufliche Tätigkeit) bewirkt, daß der Schüler mit verschiedenen Meinungen kon-

frontiert wird und verlangt außerdem Gesprächsbereitschaft, Toleranz und Offenheit.

6. Das Leben mit der Kunst

Das Interesse der Schüler an den verschiedenen Kunstgattungen soll sich nicht in wahllosem Konsumieren vieler Werke erschöpfen, er sollte vielmehr fähig werden, nach eigenen Maßstäben zu vergleichen, sein Interessengebiet ständig zu erweitern und vor allem selber schöpferisch tätig zu sein. Er soll zudem erfahren, daß er die Wahrnehmung und Wiedergabe seiner Umwelt größtenteils frei gestalten kann.

Die musischen Fächer werden an der WS in enger Verbindung zueinander im koordinierten Kurs «Kontraste» unterrichtet. Zur Förderung der Kreativität und des eigenen Erlebens tragen auch die Kurse Deutsch (Theater), Fotografieren und z. T. auch Massenmedien und Persönlichkeitsbildung bei.

7. Das Leben in der Demokratie, in Politik und Öffentlichkeit

In diesem Zusammenhang soll das Interesse des Schülers für Belange der Gruppe, der Öffentlichkeit und des Weltgeschehens geweckt werden. Zudem ergeben sich bereits in der Schule Möglichkeiten, demokratische Entscheidungsverfahren einzuüben und auftretende Konflikte auszutragen.

Die verschiedenen Möglichkeiten der Mitsprache an der WS werden in einem speziellen Teil dieses Berichts vorgestellt.

8. Das Leben in der Konsumgesellschaft

Eine allgemeine Aufgabe der Schule besteht darin, den Schüler auf die oft unbewußte Bedürfnisweckung hinzuweisen, die zu einer Fremdbestimmung unserer Handlungen führt. Es sollen ihm Möglichkeiten zum eigenen Tun aufgezeigt werden, so daß er zu einer Selbstbestimmung seines Konsumverhaltens gelangt.

Der Schüler soll deshalb nicht nur Informationsempfänger, sondern dazu imstande sein, Informationen aufzubereiten und zu verarbeiten. Das bedeutet, daß die Unterrichtsplanung und Durchführung nicht durch den Lehrer allein, sondern gemeinsam mit den Schülern erfolgen sollte.

9. Das Leben in der säkularisierten Welt

Die christlichen Konfessionen, die unsere Zivilisation stark geprägt haben, sind im Vergleich mit anderen Religionen zu sehen. Daraus

sollen ein ökumenischer Geist und eine tolerante Grundhaltung erwachsen, bei der die eigene Überzeugung nicht leichtfertig aufgegeben und diejenige des Mitmenschen geachtet wird.

Im Kurs «Religionen der Welt» liegt aus den obigen Gründen der Schwerpunkt auf der vergleichenden Betrachtung verschiedener Religionen. Er wird von einem protestantischen oder katholischen Geistlichen in ökumenischer Ausrichtung erteilt.

10. Das Leben mit einigen Entlastungstechniken

Da sich der Mensch von Kindheit an bewußt oder unbewußt ungezählter Entlastungstechniken (z. B. Verkehrsmittel, Haushaltgeräte, automatische Informationsverarbeitung usw.) bedient, fällt es in den Erziehungsauftrag der Schule, deren Gebrauch einzuüben. Dies gilt im Besonderen für das Gebiet der sogenannten Arbeitstechnik. Daneben sollen die Folgen bestimmter Entlastungstechniken und deren Stellenwert in der heutigen Zeit kritisch überprüft werden. (Wo Entlastung geschieht, kann zugleich neue Belastung entstehen.)

Die obigen Ziele werden vor allem in den Kursen Arbeitstechnik, Denken lernen, Maschinenschreiben und Stenographie angestrebt. Die gelernten Techniken sollen in den übrigen Kursen angewendet, geübt und überprüft werden.

11. Das Leben mit dem eigenen Körper, mit den Trieben und mit der eigenen Person

Die Schule hat die Aufgabe, die Gefahren, die in der heutigen Lebensweise enthalten sind, aufzuzeigen. Sie soll den Schüler befähigen, seine seelische und körperliche Gesundheit zu bewahren bzw. wieder herzustellen, indem im Unterricht auf die Belastungsgrenzen und auch auf die Grenzen des Genusses aufmerksam gemacht wird.

Wiederum sind im Zusammenhang mit den oben erwähnten Aufgaben einige Kurse speziell zu erwähnen: Blyb gsund, Elemente (mit dem Themenkreis Umweltverschmutzung und Umweltschutz), Fitness und Persönlichkeitsbildung.

12. Das Leben mit anderen Generationen

Es ist eine Aufgabe der Schule, den jungen Menschen zu befähigen, die Probleme der anderen Menschen zu sehen und spontan zu helfen. Dabei ist auf die Fähigkeit, Dialoge zu führen, zuhören zu können und Gespräche zu leiten, besonderes Augenmerk zu werfen.

Die WS versucht, den Schüler darauf einzustellen, daß er beim Auftauchen von Konflikten und Problemen mit verschiedenen Meinun-

gen zu rechnen hat und diese beim Suchen einer Lösung ernst nehmen muß. Dabei wird auf das Bewußtwerden und die Kontrolle des eigenen Verhaltens besonderes Gewicht gelegt. Dies wird vor allem im Kleingruppenunterricht des Kurses Persönlichkeitsbildung geübt.

13. Das Leben in der einen Welt

Die Schule als Institution hat auf dem Weg zur geeinigten Welt, zum Frieden eine wichtige Aufgabe zu erfüllen. Sie muß das Zusammenleben von Menschen mit verschiedenen Interessen und Wertvorstellungen einüben und die Probleme weltweiter Verflechtungen erörtern. Durch den Einblick in andere geographische, politische, ökonomische und kulturelle Verhältnisse wird außerdem die eigene Erfahrungswelt relativiert und das Verständnis für Andersartiges gefördert.

Folgende Grundsätze des schulischen Alltags sollen zur Erreichung der obigen Ziele führen: Die jeweils Betroffenen sollen an den Entscheidungen der Schule beteiligt sein (siehe auch hier den speziellen Beitrag über Mitspracherecht), Konflikte, die im Klassenverband, zwischen Lehrern und Schülern usw. entstehen, müssen aufgearbeitet werden, Entscheidungen sollen wenn möglich nicht durch Mehrheitsbeschlüsse, sondern durch Einbeziehung aller Ansichten (Konsensbildung) erfolgen.

Schwierigkeiten bei der Realisierung der Leitideen

Obwohl die Leitideen der Schule den ganzen Bereich des menschlichen Lebens und Handelns abdecken und sich die Lehrer um eine Annäherung an diese Gedanken und Ziele bemühen, sind ihren Absichten doch Grenzen gesetzt: Die Schule ist ja nur einer unter mehreren Erziehungs- und Bildungsträgern, und die Schüler werden von andern Einflüssen genau gleich oder sogar stärker bestimmt. Daneben erschweren Anforderungen von außen und konkrete schulische Situationen die Verwirklichung der Leitideen, z. B. die Anforderungen der Abnehmer-schulen, die sich nicht in allen Teilen mit den Lernzielen der Schule decken, die organisatorischen Probleme bei der Durchführung von Themeneinheiten, das hohe Maß an Durchhaltevermögen und Toleranz, das für die Konsensbildung von allen Beteiligten verlangt wird, usw.

Die allgemeinen Leitideen der Schule sind also vielfach Idealvorstellungen, die nur annähernd erreicht werden können. Die erwähnten Schwierigkeiten sollen aber nicht zur Anpassung der Leitideen an die schulischen Realitäten verleiten, sondern ein dauernder Anstoß sein, wieder nach neuen Wegen zu suchen, um schließlich dem angestrebten Ideal etwas näher zu kommen.

5. Schülermitbestimmung

Leza M. Uffer

Im folgenden sollen die Möglichkeiten, Erfolge und Schwierigkeiten der Mitbestimmung der Schüler an der WS skizziert werden. Ohne eine Kritik der Begriffe Mitentscheidung, Mitsprache, Mitwirkung, Mitverwaltung oder Mitverantwortung vorzulegen, wird hier von Mitbestimmung gesprochen. Darunter verstehen wir: durch formale Regeln gesicherte Teilnahme der Schüler an den Entscheidungsprozessen, die sich in der Schule (als einem relativ autonomen System – nach Maßgabe dieser relativen Autonomie) abspielen. Dies erfordert, daß die Schüler über alle anstehenden Entscheidungen in der Schule informiert sind und daß sie Gelegenheit haben, dazu ihre Meinung zu äußern. Die Bereiche, in denen Schüler mitentscheiden oder allein entscheiden bzw. ihre Mitarbeit in den verschiedenen Organen, müssen zum vorneherein verbindlich geregelt sein; gegen Entscheidungen, die nach diesen Regeln gefällt werden, gibt es kein «direktorales Veto», sondern bloß begründete Wiedererwägungsgesuche.

Diese Auffassung, die heute von allen Lehrern und Schülern in etwa geteilt wird, stand allerdings nicht am Anfang, sondern ist aus der bisherigen Erfahrung gewonnene Einsicht. Zwar wurde schon bei der Planung der Schule die Frage der Schülermitbestimmung miteinbezogen. Die vom Stadtrat am 10. April 1972 erlassene «Verordnung über die Weiterbildungsschule der Stadt Zug», welche die Schulorganisation umreißt (siehe oben), hält in Artikel 2 fest: «Bei Fragen über die Organisation der Schule und Gestaltung des Unterrichts sind Lehrer und Schüler anzuhören, und es ist ihnen in angemessener Weise ein Mitspracherecht einzuräumen.» Bemerkenswert sind dabei, die Gleichstellung von Schülern und Lehrern (angemessen!) und die vorsichtige Formulierung des Mitspracherechtes. Die in der Verordnung vorgezeichnete Organisations- und Entscheidungsstruktur mußte für den Schulalltag konkretisiert werden. Es ist hier nicht der Ort, die Geschichte der sogenannten «Ausführungsbestimmungen» darzustellen, die am 21. 12. 1973 vom Lehrerteam verabschiedet worden sind. Ihr Inhalt ist durch die weitere Entwicklung in vielen Teilen rasch überholt worden (vgl. Teilcurriculum der WS, Teil D.2.). Die darum geführten Auseinandersetzungen dürfen aber in ihrer Bedeutung nicht unterschätzt werden, dienten sie doch einmal der Wahrnehmung der Lehrerinteressen (von Lehrermitbestimmung ist ja selten die Rede), anderseits der Herausbildung eines Konsenses unter den Lehrern, die sich ja vorher meist nicht kannten.

Die heutige Situation

Auch in der Frage der Schülermitbestimmung ist man weit über den Stand der «Ausführungsbestimmungen» hinausgekommen. Zwar

beschloß das Lehrerteam schon am 12.6.1972, daß die Schülervertretung «teilweise» an den Sitzungen des Leitungsteams teilnehmen könne. Die erste solche Sitzung fand aber erst am 1.12.1972 statt. «Erste Früchte» – so nannte man das ! – dieser Zusammenarbeit waren die «Neuregelung des Stundenbeginns, Einrichtung eines Gruppenraumes, Herabsetzung der Hausaufgaben ... Anstelle der Hausaufgaben treten vermehrte gemeinsame Unterrichtsvorbereitung, ebenso die gemeinsame Besprechung einer gehaltenen Lektion».

a) *Organisation*

Mittlerweile ist die Mitarbeit der Schüler in den beiden Organen der WS (siehe Organisation der Schule) institutionalisiert. Jede Klasse delegiert in das Leitungsteam einen, in das Lehrerteam zwei Vertreter, die in beiden Gremien volles Mitsprache- und Mitentscheidungsrecht haben. In der Regel wird ein allgemeiner Konsens gesucht; muß ein Entscheid gefällt werden, wird gleichberechtigt abgestimmt. Durch ihre Vertreter sind die Schüler über alle Vorgänge informiert und an den Entscheidungen mitbeteiligt. Eine einzige Ausnahme macht die bis jetzt stehengebliebene Bestimmung, daß bei der Behandlung des Traktandums «Klassen», unter dem am Schlusse jeder Lehrerteamsitzung über persönliche Schwierigkeiten einzelner Schüler und die soziale Situation in den Klassen besprochen werden, die Schülervertretung nicht teilnimmt. Allerdings findet bloß ein Erfahrungs- und Meinungsaustausch statt; es werden keine Entscheidungen gefällt. Diese Einschränkung wurde einerseits von Lehrern gefordert, die der Meinung sind, daß so auch vertrauliche Informationen besprochen werden können, aber auch von Seite der Schüler begrüßt, welche die Bloßstellung vor ihren Kameraden befürchten. – Die Schülervertreter, von der Klasse für ein Semester gewählt, aber durchaus jederzeit von der Klasse abberufbar, haben die wichtige Aufgabe, die Klasse über die anstehenden Fragen zu orientieren und deren Meinung einzuholen, andererseits über die getroffenen Entscheidungen zu informieren. Dies geschieht während der Klassenstunde, die fest im Stundenplan eingebaut ist. Sie findet auf Begehren der Mehrheit der Klasse oder bei Einberufung durch die Klassenvertreter statt. Sie kann aber auch durch den Klassenlehrer, dessen Aufgabenbereich gegenwärtig neu abgesteckt wird, angesetzt werden.

b) *Bereiche der Mitbestimmung im Unterricht*

Bis auf die genannte Ausnahme, die im Lehrerteam heute schon vielleicht ohne Schülerstimmen keine Mehrheit mehr bekäme, sind die Schüler durch das Repräsentativsystem an allen Meinungsbildungs- und Entscheidungsprozessen beteiligt, die sich innerhalb der Schule abspielen. An einigen Beispielen soll gezeigt werden, daß die Schüler auch auf die Ziele und die Gestaltung des Unterrichts Einfluß nehmen. In jedem Kurs wird der Unterricht immer wieder gemeinsam in der Klasse geplant. Das Curriculum läßt in den verschiedenen Kursen oft eine Aus-

wahl der Lernziele zu. Die Gewichtung der verschiedenen Teilziele eines Lernziels und die Festlegung von Lerninhalten kann von Schülern und Lehrern oft gemeinsam vorgenommen werden. Dabei können spezielle Interessen und Fähigkeiten zur Geltung kommen. Noch mehr können die Schüler bei der Wahl der Arbeitsmethoden mitreden. Wenn die Klasse feststellt, daß in einem bestimmten Zeitpunkt zuviele verschiedene Gruppenarbeiten im Gange sind, wird der Lehrer mit den Schülern zusammen eine andere Arbeitsform wählen. Nicht nur Fragen der Unterrichtsplanung und Unterrichtsmethoden werden in jedem Kurs immer wieder problematisiert, sondern auch das Problem der Unterrichtskontrolle. Zwar ist die Beurteilung der Schülerleistung nach wie vor Sache der Lehrer, doch können jetzt schon die Schüler den Lehrer und seine Leistung beurteilen. Das Lehrerteam hat schon vor langem beschlossen, daß in jedem Kurs von Zeit zu Zeit «Kursbeurteilungsbogen» durch die Schüler ausgefüllt werden. Gegenwärtig stehen dem Lehrer wahlweise Bogen zur Beurteilung seines didaktischen bzw. sozialen Verhaltens zur Verfügung. Kommt es zu Konflikten zwischen Lehrern und Schülern über die Unterrichtsgestaltung, können die Schüler von sich aus den Unterrichtsberater einschalten.

Schwierigkeiten

Verglichen mit den Mitwirkungsmöglichkeiten, die den Schülern in der vorangegangenen Schulzeit – 9 Jahre – offenstanden, sind die in der WS gebotenen Möglichkeiten etwas großzügiger. Das empfinden die neueintretenden Klassen deutlich und zeigen sich sehr engagiert. Die Erfahrung und die Ergebnisse verschiedener Umfragen und Evaluationen zeigen aber, daß das positive Urteil im Laufe der zweiten Klasse sich jeweils in ein skeptisches bis negatives wandelt. Diese Beobachtung wurde zum Ausgangspunkt einer Diskussion in einem Lehrerfortbildungsseminar. Nachdem das Thema «Schülermitbestimmung» seit 1972 auf der Liste der in der Lehrerfortbildung anstehenden Fragen gestanden hatte, wurde es erstmals am 1. Juli 1975 behandelt. Die Lehrer versuchten als erstes die Gründe für den Wandel der Einstellung der Schüler zu ihren Mitbestimmungsmöglichkeiten zu erörtern. Folgende Gesichtspunkte kamen zur Sprache:

- Die Zuneigung der Lehrer geht im allgemeinen eher an die neue Klasse, bei welcher die Lehrer die Chance eines Neubeginns haben.
- Die Lehrer selbst sind unfähig, die zum Ziel gesetzte Demokratie in der Schule, im Unterricht zu verwirklichen.
- Die ungenügende und späte Information seitens des Leitungs- und des Lehrerteams über anstehende Aufgaben und Entscheidungen; die Information dürfe man nicht allein den Klassenvertretern überlassen. Damit z. T. in Zusammenhang:
- Der Informationsvorsprung und die Sprachbarrieren (unter-

schiedliche Ausdrucksmöglichkeiten), die oft die Kommunikation zwischen Lehrern und Schülern scheitern lassen, werden nicht systematisch abgebaut.

- Die «allgemeine Unsicherheit» der Schüler findet in der vergleichsweise toleranten WS ein Ventil.
- Die zunehmende Dissonanz Umwelt – Selbst(wertgefühl) macht sich immer deutlicher bemerkbar und belastet das Verhältnis zur Schule.
- Die Angst vor der ungewissen Zukunft wird gegen Schulende immer größer und schafft einen gewissen Druck gegen die Schule.
- Zunehmend, gerade durch die ihre Mitbestimmung, erfahren die Schüler, daß die Erfüllung kurzfristiger Interessen (Erleichterungen ...) keine Verbesserung der grundsätzlichen Situation (Schüler – Schule – Lehrer – Gesellschaft ...) mit sich bringt; daß die Schulsituation nicht allein durch die direkt Betroffenen geregelt wird, sondern daß sie in die gesamtgesellschaftlichen Zusammenhänge einbezogen ist.

Für das zukünftige eigene Verhalten zogen die Lehrer zunächst drei Konsequenzen an diesem Lehrerfortbildungsseminar:

- Realistischere Darstellung der Mitbestimmungsmöglichkeiten; v. a. bei den neuen Klassen, denen gelegentlich das blaue Wunder von Harmonie versprochen worden ist.
- Demokratie vorleben; die Lehrer sollen die Initiativen der Schüler nicht bloß verbal unterstützen (gute Idee, bringen Sie das mal vor...), sondern, wenn er sie wirklich für gut hält, selbst mittragen.
- Konflikte aufzeigen; die Lehrer sollen es deutlich machen und nicht verschleiern, wenn ihre Interessen und jene der Schüler in Widerspruch stehen («wir lernen nicht immer für das Leben...»).

Weiter wurde damals beschlossen, eine Arbeitsgruppe aus Lehrern und Schülern zu bilden. Diese Arbeitsgruppe «Demokratie in der Schule» trat am 26.9.1975 zusammen und formulierte ihre Aufgaben in vier Hauptfragen:

1. Wie kann die Schule die Selbstorganisation der Schüler in Gang setzen?
2. Wie kann die Meinungsäußerung jedes einzelnen Schülers (und Lehrers) aktiviert werden?
3. Inwiefern sind Lehrer und Schüler gleichgestellt, gleichberechtigt? Wie können Lehrer und Schüler vom Nutzen demokratischen Verhaltens überzeugt werden?
4. Welche Informations- und Organisationsverfahren können unsere Schule demokratischer machen?

Die Arbeitsgruppe ist jetzt, im Sommer 1976, im Begriffe, konkrete Vorschläge auszuarbeiten. Mit Absicht sind die wichtigsten Etappen auf dem Weg der Demokratisierung der WS hier datiert worden.

6. Lehrerfortbildung

Anselm Rohner

Bisher hatte die Lehrerfortbildung gewöhnlich die fachliche, pädagogische und didaktische Weiterqualifikation des einzelnen Lehrers zum Zweck. Und in der Regel kann der einzelne Lehrer aus einem mehr oder weniger vielseitigen Fortbildungsangebot auswählen. Seine Aufgabe bleibt es dann, gewonnene neue Erkenntnisse und erhaltene Anregungen auf seinen Unterricht zu übertragen. Diese Art der Lehrerfortbildung ist sehr stark oder fast ausschließlich *unterrichtsorientiert*. Der Lehrer interessiert sich denn auch für Fortbildungsangebote in diesen Bereichen, vor allem für solche, von denen er sich für sein Fach einen Nutzen verspricht. Negativ ausgedrückt heißt dies: Diese Art der Lehrerfortbildung – und sie ist bis heute die übliche – ist recht wenig oder fast gar nicht *schulorientiert*. Das heißt Fragen, die die ganze Schule betreffen (z. B. Beurteilungsverfahren, Schulorganisation, fächerübergreifender Unterricht, allgemeine Schulziele, Lehrerrolle) werden bisher wenig oder kaum als Themen der Lehrerfortbildung angesehen. Neben andern Gründen scheinen die folgenden beiden Erklärungen dafür zu sein:

- Organisations- und Entscheidungsstrukturen einer Schule werden als relativ fest vorgegeben betrachtet und sind meistens hierarchisch.
- Die die ganze Schule betreffenden Probleme sind in starkem Maß schulspezifisch. Die bisherige Organisation der Lehrerfortbildung gestattet kaum, darauf Rücksicht zu nehmen.

An der WS werden die schulischen Entscheide in den meisten Fällen nicht vom Leitungsteam, sondern vom ganzen Lehrerteam getroffen. Weiter sind die Lehrer der Schule schon vor der Eröffnung der Schule an der Entwicklung derselben beteiligt gewesen. Da die Phase der Schulentwicklung auch heute, vier Jahre nach Eröffnung der WS, nicht als abgeschlossen betrachtet wird, gilt dies auch jetzt, und dies sogar in höherem Maße als damals. Schulentwicklung und die dazugehörige, seit einem Jahr laufende Schulevaluation gehören mit in den Aufgaben- und Entscheidungsbereich der Lehrer.

Dies führte dazu, daß die *Zielsetzungen* der Lehrerfortbildung etwas weiter gesetzt und der Begriff der Lehrerfortbildung damit entsprechend weiter gefaßt wurden:

- Sicherung eines zeitgemäßen Ausbildungsstandes im fachlichen, pädagogischen und didaktischen Bereich.
- Weiterqualifikation der Lehrer durch Bearbeitung von WS-

spezifischen Fragen, die nicht notwendig den Unterricht des einzelnen Lehrers direkt, sondern alle Lehrer oder die Schule als Ganzes betreffen.

Bisher ist der zweiten Zielsetzung weit mehr Gewicht beigemessen worden als der ersten. Es sind zusammengefaßt die Fragen der Schulentwicklung und -evaluation, die Gegenstand von Lehrerfortbildungsveranstaltungen waren. Im ersten Jahr nach der Schuleröffnung waren die Neuentwicklung des Curriculums und des Beurteilungsverfahrens die wichtigsten Fragen. Später waren es neben methodischen Fragen vor allem Fragen, für welche bei Eröffnung der Schule noch keine Lösungen oder Regelungen vorhanden waren (z. B. Gruppenunterricht, Team-Teaching). Sie fallen unter die zweite Zielsetzung. Dies gilt teilweise auch heute noch. So sind gegenwärtig etwa die Schülermitbestimmung oder das Beratungssystem (Beizug von externen Fachleuten für einzelne Fragen, Spezialisierung der Lehrer in z. B. schulorganisatorischer, allgemeindidaktischer, methodischer Hinsicht zu internen Fachleuten) Gegenstand der Lehrerfortbildung. Seit Beginn 1975 werden einzelne Bereiche der Schule evaluiert. Deshalb werden jetzt vermehrt auch Evaluationsgegenstände zu Themen der Lehrerfortbildung, so etwa das Team-Teaching, die jährlich durchgeführte Schulauswertung, das Diplomverfahren, das Curriculum. Möglicherweise wird früher oder später der ersten Zielsetzung größeres Gewicht zukommen.

Diese Art der Lehrerfortbildung umfaßt damit nicht nur das Hinzulernen durch Heranziehen neuer Erkenntnisse, sondern ebenso sehr das Hinzulernen durch gemeinsames Erarbeiten von praxis- und bedürfnisbezogenen Lösungen nicht nur für den einzelnen Lehrer, sondern für die Schule. Dadurch wird wohl das Hinzulernen stärker zu einem Prozeß und besteht weniger im Rezipieren von Ergebnissen.

Im Verlauf der vier Jahre seit der Schuleröffnung hat sich auch die *Organisation* der Lehrerfortbildung verändert. Zwar war sie von Anfang an als interne Fortbildung angelegt. Sie umfaßte auch von Anfang an 10 Tage im Jahr. Und sie war obligatorisch, seit Beginn. Die Themen konnten immer schon schulintern festgelegt werden, bedurften aber der Genehmigung durch die Erziehungsdirektion. Dies gilt auch heute noch. Was änderte, ist das folgende:

- Anfangs fanden die Lehrerfortbildungsveranstaltungen gewöhnlich ganztägig an Samstagen oder an schulfreien Tagen statt, meist mit Vertretern der FAL. Relativ häufig wurden auch auswärtige Referenten eingeladen. Die Lehrer blieben damit aber stärker rezeptiv oder sie arbeiteten – vor allem in der Phase der Curriculumentwicklung – auf Anleitung. Die Themen wurden jeweils im voraus auf ein Jahr festgelegt.
- Heute finden pro Jahr nur noch 2–3 ganztägige Seminare mit auswärtigen Referenten statt. Die restlichen 7–8 Tage sind in durchschnittlich 14täglich stattfindende zweistündige Abendseminare aufgeteilt. Hier werden nur gelegentlich Referenten

zugezogen. Die Lehrer arbeiten, zum Teil in Gruppen, zum Teil auch gemeinsam mit Schülern, an schulischen Fragen. Die Ergebnisse werden dann gemeinsam im Lehrerteam diskutiert. Die Themen werden fortlaufend aufgelistet und teils nach Eingang, teils nach Prioritäten behandelt.

Diese Änderungen hatten folgende Gründe:

- Da die WS-Lehrer meist in Teilzeitpensen angestellt sind und dadurch noch andere berufliche Verpflichtungen haben, war jeweils eine vollständige Teilnahme beinahe ausgeschlossen.
- Eine inhaltliche Planung auf ein ganzes Jahr ist in einer Schule, die in laufender Entwicklung begriffen ist, fast nicht möglich und auch zu wenig flexibel.
- Die Heranziehung auswärtiger Referenten erwies sich nicht für alle Themen als wünschenswert. Einerseits waren die Themen oft schulspezifisch, andererseits hatte eine Evaluation der stattgefundenen wissenschaftlichen Begleitung ergeben, daß die Lehrer das Gefühl hatten, zu wenig am Prozeß der Schulplanung und -entwicklung beteiligt worden zu sein. Da sie im Verlauf dieses Prozesses selbst weitere Kompetenzen erworben hatten, sahen sie sich auch mehr in der Lage, die Probleme selbst anzugehen und Entscheidungen zu treffen.
- Die Verteilung des zur Verfügung stehenden Budgets für die Lehrerfortbildung gestaltete sich durch die vorgenommenen Änderungen für die Lehrer günstiger. Heute wird eine 2stündige Lehrerfortbildungsveranstaltung – hinzu kommen meist noch zusätzliche Vorbereitungs- und Redaktionsarbeiten – etwa wie eine Unterrichtslektion bezahlt.

Diese Form wird etwa seit einem Jahr gehandhabt. In der Regel sind jetzt immer alle Lehrer anwesend. Das Hinzulernen durch Selbstweiterqualifikation wird als fruchtbar angesehen. Vielleicht wird sich auch dies nach einer gewissen Zeit wieder ändern.

Literaturhinweise

Bossart, K., Verfahren zur Lernzielerhebung. Entwicklung und Erprobung eines Modells zur Erhebung von Lernzielen für einen neuen Schultyp. Basel, 1975.

Bossart, K., Persönlichkeitsmerkmal von Lernzielformulierern. Eine empirische Untersuchung über Abnehmer, Experten, Ausbilder und Berufsträger als Formulierer von Lernzielen. Basel, 1975.

Bürgisser, H., Organisation und Zielvorstellungen der Weiterbildungsschule Zug. In: Schweizer Erziehungs-Rundschau 47 (1975), S. 346–350.

Die Weiterbildungsschule Zug. Sondernummer schweizer schule 60 (1973), 12.

Eigenmann, J.; Strittmatter, A., Ein Zielebenenmodell zur Curriculumkonstruktion (ZEM). In: Aregger, K.; Isenegger, U. (Hrsg.). Curriculumprozeß: Beiträge zur Curriculumkonstruktion und -implementation. Basel, 1972.

Frey, K.; Santini, B.; Bossart, K.; Niedermann, A., Legitimation und Ent-

wicklung einer neuen Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik 22 (1976), 2, S. 253 bis 272.

Füglister, P., Bericht über die didaktische Planung und den Verlauf einer Lernzielberatung mit Schülern. In: Künzli, R. (Hrsg.). Curriculumentwicklung – Begründung und Legitimation. München, 1975.

Kehrli, B., L'école complémentaire d'enseignement général (Weiterbildungsschule) de Zoug. In: Eudised R & D Information. Suisse. Strasbourg, Centre de Documentation pour l'éducation en Europe, Conseil de l'Europe, 1975. S. 4–7.

Michel, F., Die Weiterbildungsschule Zug. Vorgeschichte. In: Zuger Neujahrsblatt 1974, S. 77–79.

Niedermann, A., Formative Evaluation. Weinheim, 1977.

Niedermann, A.; Santini, B., Die Evaluation eines neuen Schultyps – am Beispiel der Weiterbildungsschule Zug (Schweiz). In: Frey, K. (Hrsg.) u.a.: Curriculum-Handbuch. München, 1975.

Niedermann, A.; Wernly, A., Alternativen zur Notengebung. In: schweizer schule 62 (1975), S. 27–34.

Rohner, A.; Santini, B. (Hrsg.): Teilcurriculum der Weiterbildungsschule Zug. Zug, 1975.

Santini, B., Schulplanung konkret, dargestellt am Beispiel der Weiterbildungsschule Zug/Schweiz. In: Die Realschule 81 (1973), S. 286–289.

(Derselbe Aufsatz in leicht abgeänderter Form in: schweizer schule 60 (1973), S. 513–518; in: Zuger Neujahrsblatt 1974, S. 79–84; in: Schweizer Erziehungsrundschau 47 (1975), S. 338–346.)

Santini, B., Qualifikationsermittlung mit Hilfe von Abnehmer-Experten-Gruppen: Lernziele für einen neuen Schultyp am Beispiel der Weiterbildungsschule Zug (Schweiz). In: Frey, K. (Hrsg.) u.a.: Curriculum-Handbuch. München, 1975.

Schumacher, W., Die Weiterbildungsschule, eine Diplommittelschule. In: Zuger Neujahrsblatt, 1974, S. 84–91.

Schumacher, W., Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern an der Weiterbildungsschule Zug/Schweiz. In: curriculum konkret 4 (1976), 2, S. 49 bis 60.