

Schule zwischen Wissenschaft und Gesellschaft : Schulplanung konkret : dargestellt am Beispiel der WS

Autor(en): **Santini, Bruno**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **60 (1973)**

Heft 12: **Die Weiterbildungsschule Zug**

PDF erstellt am: **05.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-529818>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern. Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Schule zwischen Wissenschaft und Gesellschaft

Schulplanung konkret – dargestellt am Beispiel der WS

Bruno Santini

1. Einleitung

Die Weiterbildungsschule der Stadt Zug (WS) wurde im Frühjahr 1972 eröffnet. Sie ist unter die Gruppe der sogenannten Diplom-Mittelschulen einzureihen. Die wissenschaftliche Planung und Koordination der Arbeiten waren der Freiburger Arbeitsgruppe für Lehrplanforschung (FAL) des Pädagogischen Instituts der Universität übertragen worden.

Den nun folgenden Ausführungen sind drei Ziele gesetzt:

1. Anhand des konkreten Beispiels der WS aufzeigen, welchen Beitrag die Curriculumforschung an die Planung einer Schule zu leisten vermag, und auch, welche Probleme sich dabei stellen;
2. beim Leser eine Einstellung der kritischen, aber vorurteilslosen Offenheit gegenüber der Arbeitsweise von wissenschaftlichen Planungsinstanzen zu fördern;
3. Thesen zu formulieren, welche auf andere Planungsvorhaben übertragbar sind.

2. Planung der Schule und Entwicklung des Curriculums

2.1. Theoretische Vorentscheidungen

Das Projekt weist zwei wichtige Merkmale auf, welche als sog. curriculumtheoretische Vorentscheidungen die Planung beeinflussen haben, den Lernzielansatz und den Charakter des Entwicklungsprojektes.

Der *Lernzielansatz* besagt, daß der Lehrplan bzw. das Curriculum nicht aus verhältnismäßig allgemeinen Stoffangaben, Themen usw. bestehen soll, welche der Lehrer zu lehren hat, sondern aus Lernzielen. Diese Lernziele zeigen auf, was der Schüler, der Student, der Lehrling lernen soll, wozu er fähig sein muß, unter welchen Bedingungen, mit welchen Hilfsmitteln. Ein Beispiel ist etwa: Ich (als Schüler) zeige an einem frei gewählten Beispiel und mit Hilfe von Dokumentationen auf, welche wirtschaftlichen und kulturellen Folgen die Beziehungen der Schweiz zu einem Entwicklungsland für beide Partner haben. Die Lernzieldiskussion hat

in der Curriculumforschung einen großen Platz eingenommen und geht Fragen an wie Auswahl und Begründung der Lernziele, Verpflichtungscharakter in Lehrplänen, Struktur, Konkretisierungsgrad und Arten von Lernzielen (These 1).

Die Anlage des Projekts als *Entwicklungsprojekt* bedeutet, vereinfacht dargestellt, folgendes: Einige wenige Ziele sind vorgegeben, in unserem Falle die Entwicklung des Curriculums für eine Schule, Planung der WS als Gesamtes. Die einzelnen Tätigkeiten können hingegen angesichts der Neuartigkeit des Projekts nicht von Anfang an durchgeplant werden. Durch die laufend gemachten Erfahrungen treten Änderungen im Planungsprozeß auf, welche nicht voraussehbar waren, ohne jedoch die Ergebnisse in Frage zu stellen (siehe Aregger/Frei 1972; These 2).

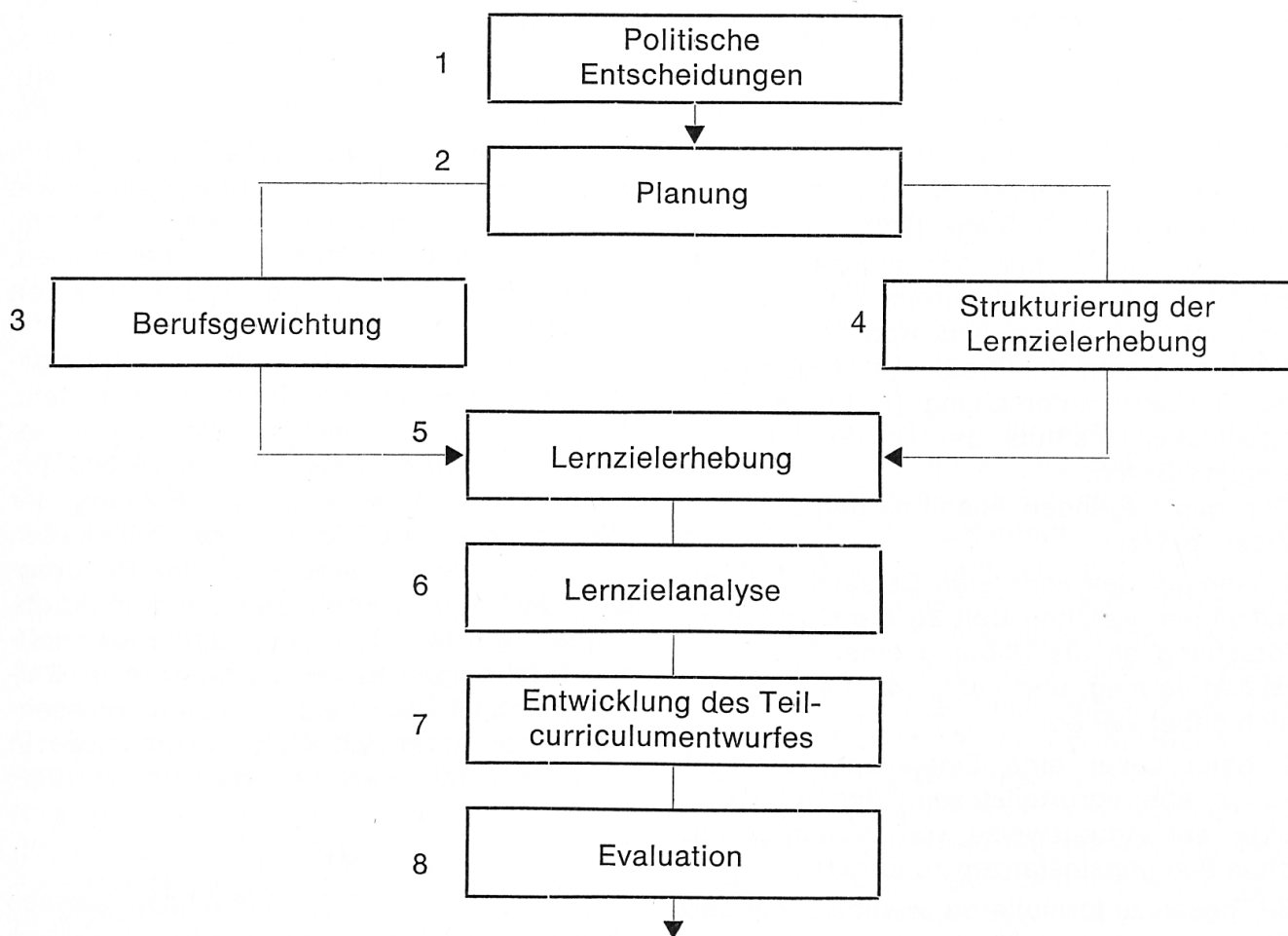
2.2. Planungsprozeß

Bei der Darstellung des Planungsprozesses drängt es sich auf, sehr knapp zu bleiben und nur die wichtigsten Arbeiten anzuführen.

2.2.1. Politische Entscheidungen

Als die FAL im Herbst 1970 ihre Arbeit in Zug aufnahm, waren mehrere politische Entscheidungen bereits gefällt worden (eine vorbereitende Kommission hatte bereits seit einigen Jahren bestanden): Schule mit Zweijahreszyklus und Diplomabschluß, gedacht für Absolventen beiderlei Geschlechts der Sekundarschule; Vermittlung einer Allgemeinbildung und Vorbereitung auf Berufslehren oder -schulen im technischen und sozialen Bereich; Lernangebot, welches nicht bereits in anderen Schultypen besteht. Einsetzung einer kantonalen Planungskommission, welche aus Interessenvertretern der kantonalen und städtischen Behörden, der Frauenorganisationen, Gewerkschaft, Industrie, Abnehmerschulen zusammengesetzt war. Der Entschluß, eine auswärtige Forschungsgruppe heranzuziehen, verlangte Mut, weil man damit auf seit Jahren geübte Arbeitsweisen vielleicht verzichten mußte, neue Fragen angehen sollte, welche nicht

Globalstrategie des Projekts Weiterbildungsschule Zug



alle absehbar waren; sich zusätzliche finanzielle Lasten auferlegte, welche nicht in unmittelbar meßbare Leistungen verwandelt werden können.

2.2.2. Planung

Die Planung in Verbindung mit der FAL bestand nicht in einem völlig festgelegten Arbeitsprozeß (s. These 2), hatte aber bereits ein ganz konkretes Ergebnis zur Folge: Die Eröffnung der Schule wurde angesichts der sich stellenden Probleme, an die man vorher gar nicht dachte, auf ein Jahr später angesetzt.

2.2.3. Berufsgewichtung

In den politischen Vorentscheidungen war festgelegt, daß die WS für Jugendliche technischer oder sozialer Richtung bestimmt sei. Diese Entscheidung mußte differenziert werden. Mittels eines Fragebogens wurde bei der Großen Kommission und 20 weiteren Personen der ganzen Schweiz abgeklärt, für welche künftigen Berufe die WS geeignet

wäre. Aus dieser Erhebung ging deutlich hervor, daß die WS für technische Berufe nicht oder weniger in Frage käme. Das Schwergewicht verlagerte sich also auf andere Berufe. – Mit der Umfrage wurden erstmals Personen außerhalb der institutionalisierten Planungsinstanzen angesprochen: Berufsleute, Experten, Studierende, Abnehmer, Ausbildner. Es wurde grundsätzlich versucht, möglichst viele Personen am Planungsprozeß teilnehmen zu lassen, um dadurch zu objektiveren Ergebnissen zu gelangen. In diesem Zusammenhang stellt sich allerdings die Frage nach der Stellung von Experten, welche unter Umständen der Forderung nach der sog. demokratischen Repräsentanz zuwiderläuft. Die *Lehrer* sind zwar die wichtigsten, aber nicht die allein am Curriculumprozeß beteiligten Personen (These 3; Santini 1971).

2.2.3. Strukturierung der Lernzielerhebung
Die Zielvorstellung «vertiefte Allgemeinbildung» gibt für den täglichen Unterricht recht

wenig her. Die Konkretisierung dieses Zieles war demnach die Hauptaufgabe der Planung. Die Große Kommission formulierte in einer ersten Phase während Brainstormings ungefähr 400 Themen (also noch keine Lernziele!), welche in der WS Unterrichtsgegenstand sein sollten. Beispiele sind etwa: kulturelle Bedeutung der Zentralschweiz, Dritte Welt, Gesellschaftsformen, Ehe, Gruppendynamik, nationale Verteidigung, Lernen lernen, technische Apparate usw. Die Einteilung dieser Themen in sechs Inhaltsklassen ergab bereits erste wichtige Hinweise für die Curriculumentwicklung. 3/10 aller Themen nämlich fielen in die Klasse, welche übertitelt war mit «Gesellschaft und Wirtschaft». Diese ausdrückliche Akzentuierung wirkte sich später in der Verteilung der Stunden auf die einzelnen Kurse aus. Der hier dargestellte Planungsprozeß war in Wirklichkeit vielschichtiger; darum erhob sich erst recht die Forderung, alle Entscheidungsprozesse durchsichtig zu machen und die Verarbeitung der Informationen jedermann zugänglich zu halten. Durch diese stete Verpflichtung läuft die Curriculumentwicklung weniger Gefahr, der Willkür einer einzelnen Interessengruppe ausgeliefert zu sein (Thesen 4 und 5).

2.2.5. Lernzielerhebung

Die *Brainstormings* waren ein Teil der Lernzielerhebung, die *Berufsgewichtung der andere Teil*, indem sie darüber informierte, welche Jugendliche die Schule besuchen könnten bzw. hier, welche Personen Lernziele formulieren sollten. Jeder Beruf oder eine Gruppe von Berufen (Schwester für allgemeine Krankenpflege, Kinderschwester usw.) war durch mindestens eine Person vertreten. Im ganzen wurden 80 Personen aus Bern, Freiburg, Luzern, Zug und Zürich eingeladen, und zwar Berufsträger, Berufsabnehmer, Ausbildner und Experten (s. These 3!). Die *Lernzielerhebung* selber hatte zum Ziel, die Inhaltsklassen, welche in den Brainstormings gewichtet wurden, mit konkreten Lernzielen aufzufüllen. Die Teilnehmer waren jeweils gebeten, das Gewichtungsverhältnis, wie es sich aus den Brainstormings ergab, einzuhalten. Beispielsweise sollten 1/10 der Lernziele im Gebiet des Sports, der Gesundheit, der Nahrung und Hygiene formuliert werden, 3/10 im Bereich

der Gesellschaft und Wirtschaft. Bezüglich der Form der Lernziele war wichtig, daß sie immer auf eine bestimmte Lebenssituation zugeschnitten waren.

Die Erhebung ergab über 1500 Lernziele, welche wertvolles Instrument für die Fortsetzung der Arbeit lieferten. Ein paar Beispiele sind: Der WS-Absolvent fragt sich jedesmal über das Warum einer Tätigkeit. Er macht jeweils eine Verbindung zwischen dem, was er gelesen oder gehört hat, und seinem gegenwärtigen Leben. Er hat den Mut, eine begründete Meinung zu verteidigen, auch gegenüber einem Vorgesetzten, und ist sich seiner Verantwortung gegenüber Entrechteten bewußt und lernt die Gründe ihres Verhaltens kennen.

Die Lernziele erfuhren *innerhalb* der oben angesprochenen Inhaltsklassen (z. B. Sport und Gesundheit, Gesellschaft und Wirtschaft) eine weitere Unterteilung und führten zum vorläufigen Kurs- und Stundenplan. An diesem Punkt zeigte sich die Bedeutsamkeit des wissenschaftlichen, empirischen Vorgehens ganz deutlich: Die Lernzielerhebung verlangte, daß die neue Schule – wenn sie ihre Zielvorstellungen verfolgen möchte – mehrere Kurse anbiete, welche in gegenwärtigen Lehrplänen nicht Selbstverständlichkeit sind; daß andere, traditionelle Kurse nicht jenes Gewicht aufweisen sollten, welches ihnen bislang zustand; daß einzelne Kursangebote Schwerpunktverlagerungen erfahren. Konkret: Kurse der Persönlichkeitsbildung sind ausdrücklich ins Unterrichtsangebot aufzunehmen und nicht nur als allgemeine schulische Zielvorstellungen im Lehrplan, ebenso Kurse über Massenmedien, Arbeitstechnik, Umweltschutz, Denkmethode, Dritte Welt. Geschichtsunterricht erhält durch die Gesellschaftskunde ein neues Schwergewicht. Die Einführung neuer oder neu konzipierter klassischer Kurse verlangte auch die Anstellung von anderen Lehrern. Im gegenwärtigen Lehrerteam arbeiten unter anderem ein Psychologe und ein Sozialarbeiter mit. – Eine ausführliche Darstellung der Lernzielerhebung erfolgt durch K. Bossard. (Bossard 1973. In Vorbereitung).

2.2.6. Lernzielanalyse

Mit der Lernzielanalyse begann die zweite wichtige Phase der Planung, indem nämlich

die künftigen Lehrer an den Tätigkeiten beteiligt wurden. Die Lernzielerhebung hatte Lernziele geliefert, deren Hauptmerkmal die Lebenssituation war, in der sie zu verwirklichen wären. Aufgabe war es nun, diese lebenssituationsbezogenen Ziele zu übersetzen in solche, welche man in der Schule unterrichten bzw. erlernen kann. Dafür waren nicht mehr die Mitglieder der Planungskommission, sondern nur noch die Lehrer aufgrund ihrer eigenen Fachkompetenz zuständig (These 6). Die Lehrer analysierten systematisch die vorgegebenen Ziele und legten somit die weitere Grundlage für die Entwicklung des Teilcurriculum-Entwurfs.

2.2.7. Entwicklung des Teil-Curriculum-Entwurfs

Der Teilcurriculum-Entwurf enthält, vereinfacht dargestellt, vier Komponenten.

(1) Leitideen: Sie liefern den Bezugs- und Begründungsrahmen für die ganze Schule, für einen Kurs und haben deshalb normativen Charakter. Ein Beispiel aus dem Kurs Gruppenschulung: Die Gruppe ist ein wichtiger Faktor in der Meinungsbildung und -beeinflussung. Daher ist es wichtig, daß dem Einzelnen gruppenspezifische Vorgänge transparent werden, damit er nicht der Manipulation der Gruppe verfällt.

(2) Dispositionen: Sie verstehen sich als Einstellungsziele, Verhaltensbereitschaften, welche durch den Unterricht gefördert oder abgebaut werden. Beispiel: Ich (als WS-Absolvent) bin mir der Verantwortung für die Gruppe, an der ich teilnehme, bewußt.

(3) Endverhaltensziele: Diese Ziele stehen am nächsten beim Unterrichtsgeschehen. Der Schüler soll dieses oder jenes konkrete Endverhaltensziel erreichen. Dabei kommt es sehr darauf an, unter welchem Gesichtspunkt, im Hinblick auf welche Disposition ein Endverhaltensziel angegangen wird.

Wenn ein Endverhaltensziel des Geschichtsunterrichts mit der Absicht, die kritische Haltung zu fördern, erarbeitet wird, dürfte der Unterricht anders ausfallen, als wenn das gleiche Ziel in der Absicht, den stets anpassungsfähigen Staatsbürger heranzubilden, behandelt wird. Beispiel: Ich erläutere nach dem Studium der Werte, Ziele und Mittel verschiedener Gruppen die Gelegenheiten, bei denen ich eine Teilnahme persönlich verantworten könnte.

(4) Analyse der Endverhaltensziele: In dieser Analyse, welche nicht die gleiche ist wie unter Punkt 2.2.5., versuchten die Lehrer abzuklären, aus welchen Bestandteilen, sogenannten Teilleistungen, ein einzelnes Endverhaltensziel besteht. Diese Aufgliederung möchte den Lehrer nicht verplanen, sondern hat die Aufgabe einer Bewußtmachung, welche Informationen zu einem Endverhaltensziel gehören, und bietet so eine Kontrolle über den Stand des Unterrichts. Die Analysen wurden in Form von «Lernzielbäumen» dargestellt. Das hier skizzierte Vorgehen ist als Zielebenenmodell (ZEM) bekannt und in Zug erstmals systematisch für das Curriculum einer ganzen Schule angewendet worden (s. Eigenmann/Strittmatter 1972; als Beispiel eines ausgebauten Fachcurriculums s. Curriculum-Entwurf 1972).

Bei dem ganzen Entwicklungsprozeß war es wichtig, daß durch die Neuformulierung und Konkretisierung der Ziele die ursprünglichen Daten, z. B. die politischen Entscheidungen, die Lernzielerhebung, soweit wie möglich oder nötig erhalten blieben und daß sie nicht verfälscht wurden. Zudem war durch die Anwendung des Zielebenenmodells die Wahrscheinlichkeit größer, daß Ziele nicht unbegründet und willkürlich im Curriculum stehen (s. Thesen 8 und 9).

2.2.8. Evaluation

Die Entwicklung des Teilcurriculum-Entwurfs ist noch nicht abgeschlossen; dies wird Ende zweites Halbjahr 1973 so weit sein. Damit ist jedoch die Arbeit einer Forschungsgruppe nicht beendet, denn ein Curriculum ist nur soviel wert, wie es dem Lehrer für seine Tätigkeit eine Hilfe ist (s. Santini 1971). Wie weit dies der Fall ist, wie weit die formulierten Ziele erreichbar und wirklichkeitsnah sind, dies soll in der Evaluation (= wissenschaftliche Überprüfung) des Teilcurriculum-Entwurfs erfolgen (s. Wulf 1972; These 10).

Ende 1974, das heißt vier Jahre nach Beginn der Planungstätigkeit, wird ein evaluiertes Teilcurriculum vorliegen. Es wird weiterhin periodisch auf seinen Bildungswert zu untersuchen sein (These 11).

3. Wichtigste Erfahrungen

3.1. Planungsfristen

Planungsvorhaben der dargestellten Art sind

oft Neuland und bringen große Unsicherheitsfaktoren mit sich, z. B. denjenigen des Zeitaufwands, welcher von den Auftraggebern meist unterhalb der Grenze des Machbaren veranschlagt wird. Bei mehreren Planungsschritten wird erst nach und nach der tatsächliche Zeitaufwand einsichtig.

3.2. Zusammenarbeit verschiedener Instanzen

Die Entwicklung von Curriculum und Planung von Schulen bringt die enge Zusammenarbeit verschiedener Interessengruppen und Instanzen und deren Aufeinander-Angewiesen-Sein mit sich. Dies verlangt Offenheit und Vorurteilslosigkeit.

3.3. Integraler Planungsansatz

Curriculumentwicklung für eine neue Schule bringt eine Unzahl von Problemen mit sich, deren Lösung man nicht nach Belieben aufschieben kann. Beispielsweise wäre es von der Konzeption der Schule her nicht zu vertreten gewesen, das Team-teaching als Ausdruck partnerschaftlichen Unterrichts und als Vorbild sozial-integrativen Verhaltens in zwei oder drei Jahren einzuführen.

4. Thesen

These 1: Der *Lernzielansatz* erlaubt, die Unterrichtsinhalte genau zu erfassen, die Brauchbarkeit des Curriculums zu erhöhen und durch die Ausrichtung auf den Lernenden denselben unmittelbar anzusprechen. Verschiedene Formen von Lernzielen haben sich gegenseitig zu ergänzen und zu vermeiden, daß eine einzige Lernzielreform verabsolutiert wird.

These 2: Curriculumentwicklungen sind Tätigkeiten, welche nicht völlig durchgeplant werden können wie Produktionsprozesse und welche verschiedene Bezugsrahmen erfordern. Sie sind als sogenannte *Entwicklungsprojekte* anzulegen.

These 3: Curriculumentwicklung hat möglichst alle Interessengruppen zu berücksichtigen.

These 4: Alle zu treffenden *Entscheidungen* müssen *offengelegt* werden.

These 5: Die *Informationsquellen* (Personen, schriftliche Dokumente) und deren Verarbeitung müssen jederzeit *ausgewiesen* werden können.

These 6: Die *Entscheidungskompetenzen* müssen klar geregelt werden und die Unterscheidung zwischen der institutionellen (= von Amtes wegen) und der funktionalen (= aufgrund der Fähigkeiten und Kenntnisse) Autorität ist soweit wie möglich durchzuhalten.

These 7: Die Curriculumentwicklung hat soweit wie möglich nach *empirisch-analytischen Arbeitsverfahren* zu erfolgen.

These 8: Die Erarbeitung der Informationen soll möglichst zuverlässig (reliabel; kein unkontrollierter Informationsverlust bzw. keine unkontrollierte Informationszufuhr) und gültig (valide; keine informationsverfälschung) erfolgen. Curriculare Zuverlässigkeit und Gültigkeit können unter dem Begriff *optimale Verarbeitung curricularer Informationen* zusammengefaßt werden.

These 9: *Lernziele* sind soweit wie möglich zu *begründen*. Nicht begründbare Lernziele sind als solche zu kennzeichnen.

These 10: Jede *Curriculumentwicklung* und *Schulplanung* bleibt unvollständig, wenn deren Wert und Zielsetzungen nicht *evaluiert* werden.

These 11: Curricula sind periodisch auf ihren *Bildungswert* zu untersuchen.

These 12: Curriculumentwicklung verlangt unverhältnismäßig *längere Fristen* bzw. mehr Personal und höhere finanzielle Aufwendungen als (traditionelle) Lehrplanentwicklung.

These 13: Die enge Zusammenarbeit verschiedener Instanzen, im besonderen von Lehrern und Forschern, verlangt ein *offenes Arbeitsklima* und möglichst *vorurteilsfreie Haltung* des Einzelnen. Die Dimension des Einfach-Menschlichen kann nicht ungestraft ignoriert werden.

These 14: Curriculumentwicklung und Schulplanung können nicht atomistisch betrieben werden, sondern verlangen einen *integralen Planungsansatz*.

Literatur

Aregger Kurt, Frey Karl: Curriculumtheoretische Ansätze in einem Entwicklungsprojekt. Freiburg 1971 (Pädagogisches Institut. Auslieferung: Beltz, Basel).

Bossard Kurt: Entwicklung und Erprobung eines Modells zur Erhebung von Lernzielen für einen neuen Schultyp. Basel 1973 (Beltz. In Vorbereitung).

Curriculum-Entwurf 1972, Hrsg. im Auftrag der deutschschweizerischen Bischöfe durch die Interdiözesane Katechetische Kommission.

Eigenmann Joseph, Strittmatter Anton: Ein Ziel-ebenenmodell zur Curriculumkonstruktion (ZEM). In: Aregger Kurt, Isenegger Urs (Hrsg.): Curriculumprozeß: Beiträge zur Curriculumkon-

struktion und -implementation. Freiburg 1972 (Pädagogisches Institut. Auslieferung: Beltz, Basel).

Santini Bruno: Das Curriculum im Urteil der Lehrer. Eine empirische Untersuchung. Basel 1971 (Beltz).

Lehrerfortbildung und Unterrichtsberatung

Marlies Bürgisser

1. Lehrerfortbildung

1.1. Begründung

Die WS weist im Vergleich mit Schulen der gleichen Altersstufe verschiedenste Neuerungen auf. Dieser Umstand führte dazu, daß der Lehrerfortbildung von Anfang an großes Gewicht beigelegt wurde: Die Bewältigung von Problemen wie Team-Teaching, Gruppenarbeit, Verfahren zur Beurteilung der Schüler, Weiterentwicklung des Curriculums usw. wurde in der Grundausbildung der Lehrer (Seminar, Universität) nicht oder nur teilweise erörtert, darf aber nicht dem Zufall überlassen werden, wenn die neue Schule ihren Auftrag verantwortungsvoll erfüllen will.

1.2. Organisation

Den Hauptteil der institutionalisierten Fortbildung bilden ein- bis zweitägige Seminare, die für jährlich zehn Tage vorgesehen sind. Sie werden z. T. in der Schulzeit, z. T. am Ende eines Schulabschnittes (d. h. außerhalb des Stundenplans) durchgeführt und sind für alle an der WS beschäftigten Lehrer obligatorisch. Je nach Thematik werden auch Schüler an die Seminare eingeladen, denn es wäre ja wenig sinnvoll, z. B. ohne die Anwesenheit von Schülern über deren Mitbestimmung zu diskutieren. Im weiteren ist die Teilnahme von Lehrern anderer Schulen an den Seminaren vorgesehen.

Auswärtige Fortbildungskurse zur Sicherung des zeitgemäßen Ausbildungsstandes sowie die Unterrichtsberatung sollen die WS-internen Veranstaltungen ergänzen.

1.3. Themen

Zu Beginn der Schule standen vor allem Fragen im Zusammenhang mit der Curriculumsentwicklung im Vordergrund. Sie wurden im Laufe des Schuljahres abgelöst von

Themen wie Team-Teaching, Sozialreformen im Unterricht sowie vom Problem, ein Verfahren zur Schülerbeurteilung zu finden, das anstelle des traditionellen Notensystem treten könnte. Aufgrund einer Bedürfniserhebung unter den Lehrern wurden für die nächsten Seminare vor allem folgende Themen ausgewählt:

- Gruppenarbeit
- Team-Teaching (Weiterführung)
- Motivation im Unterricht
- Sprachverhalten des Lehrers

Daneben werden auch Probleme in Zusammenhang mit dem Curriculum ihren Platz finden:

- Anwendung und Überprüfung des Curriculums auf seine Brauchbarkeit
- Überarbeitung und Weiterentwicklung des Curriculums
- Verteilung der Lernziele auf ein Schuljahr
- Koordination der Lernziele

All diese Themen können selbstverständlich nicht durch eine einzige Person bestritten werden, sondern sollen je nach deren Fähigkeiten auf Lehrer der WS, auf den Inspektor, auf Vertreter der FAL (Freiburger Arbeitsgruppe für Lehrplanforschung) oder auf auswärtige Fachleute verteilt werden.

1.4. Beispiel

Als Beispiel für obige Ausführungen soll das Seminar vom 2./3. Februar 1973 kurz erläutert werden:

Das Thema «Gruppenarbeit» war seit langem aktuell, ist doch diese Unterrichtsform ein wichtiger Bestandteil unseres Schulkonzeptes. Um allen Beteiligten die Erwerbung neuer Fähigkeiten zu bieten, wurden auswärtige Fachleute (für Gruppenunterricht und Gruppenpädagogik) zugezogen und ein zweitägiges Seminar veranstaltet, an dem