

Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 11 (1989)

Heft: 3

Artikel: Freiräume in der Schule : Ausgangspunkte innerer Schulreform

Autor: Züllig, Fredy

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-786384>

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: 14.03.2025

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

Freiräume in der Schule – Ausgangspunkte innerer Schulreform*

Fredy Züllig

Ausgegangen wird von der Beobachtung, dass viele Lehrer die im Schulalltag bestehenden Freiräume nicht nutzen. Im Anschluss daran wird aufgezeigt, wo diese Freiräume zu finden sind und wie sie vom Lehrer ausgefüllt werden können. Als drei zentrale Freiräume werden genannt: Unterricht, Schülerbeurteilung und Elternbeteiligung. Diese drei Bereiche werden mit Erfahrungen aus der Schulpraxis illustriert, beispielsweise mit individualisiertem Unterricht und Arbeit in Projekten. Solche Bemühungen führen zu Reformen, die nicht nur Modeerscheinungen sind.

Meine Themenstellung ist folgendermassen formuliert:

«Es geht um Möglichkeiten der Ausnützung von Freiräumen im Schulbetrieb, da festgestellt wurde, dass Lehrer vielfach die ihnen verfügbaren Möglichkeiten, Innovationen zu realisieren, gar nicht vollständig ausnützen.»

Ich möchte diese Aussage bestätigen, mehr noch möchte ich sie verstärken: Lehrer scheinen mir oftmals geradezu blind dafür zu sein. Offenbar sind viele auch gar nicht gewillt, die Verantwortung zu übernehmen, wenn es gilt, Freiräume für Innovationen zu nützen. Im Laufe meiner nun 25jährigen Tätigkeit als Primarlehrer, als Behördenmitglied (Bezirksschulpflege Bülach während sechs Jahren bis 1981), aber vor allem als Kursleiter in der Lehrerfortbildung fällt mir immer wieder auf, wie wenig Erkennungswille für Freiräume sich bei meinen Kollegen feststellen lässt. Viele klagen zwar über den grossen Druck, der vom Stoff, von den Behörden, von den Eltern und nicht zuletzt von der Wirtschaft auf sie ausgeübt werde. Ihre Abwehr ist entsprechend stark und

* Referat anlässlich der Sitzung der Arbeitsgruppe «Grundlagen der Bildungsforschung».

durch Resignation geprägt. Sie schliessen sich der «schweigenden Mehrheit» in der Lehrerschaft an. Aus ihrer Mitte stammen dann auch die scharfen Kritiker der wenigen innovativen Ansätze in unserer Volksschule. Diese scheuen keine Mittel, Sache und dahinterstehende Menschen – meistens ihre Kollegen – abzuqualifizieren. Zwei Beispiele aus der jüngsten zürcherischen Schul-Vergangenheit seien am Rande erwähnt: zum einen die sehr einseitig abgefasste «Umfrage» zu den neuen Lehrmitteln im Fach Mathematik an der Primarschule und zum anderen die Initiative «gegen den verfrühten Fremdsprachenunterricht». In beiden Bewegungen waren sehr viele konservative Kräfte vereinigt, die es denn auch verstanden, den gesamten Lehrerstand in der Öffentlichkeit als konservativ erscheinen zu lassen.

Meine Forderung an die verantwortlichen Lehreraus- und -weiterbildner, Vertreter in den Lehrerorganisationen, an Sie, welche in der pädagogischen Wissenschaft tätig sind, ist kurz und lapidar: Es gilt doch nur, den Lehrern die vielen Freiräume aufzuzeigen und diese als Ansatzpunkte für innere Reformen zu propagieren.

Meine Ausführungen sollen aufzeigen, wo ich für mich zentrale Freiräume entdeckt habe und daraus innere Reformen zu verwirklichen suche. Ich möchte dabei betonen, dass dies meine ganz persönliche Position darstellt. Eine gewisse Ausstrahlung meiner Ideen erhoffe ich mir durch meine Lehrtätigkeit in Fortbildungskursen und als Didaktiklehrer am Primarlehrerseminar des Evangelischen Lehrerseminars in Zurich.

Drei für mich zentrale Freiräume werden behandelt:

1. Freiraum «Unterricht»

Im zürcherischen Schulgesetz wird die Methodenfreiheit garantiert. Der Gesetzgeber hat offensichtlich schon lange erkannt, dass das Unterrichten sehr stark durch die eigene Persönlichkeit geprägt wird.

2. Freiraum «Schülerbeurteilung»

Auch in diesem weiten Feld steht eigentlich sehr wenig im Gesetz. Nirgends wird mir vorgeschrieben, wie ich zu den Noten im Zeugnis komme. Es wird von mir nur gefordert, dass ich Zeugnisse ausstelle.

3. Freiraum «Elternbeteiligung»

Auch hier schreibt das Gesetz so wenig vor, dass viel, weniger oder praktisch nichts getan werden könnte.

1. Freiraum «Unterricht»

Zentrale Punkte meines Unterrichts sind mit den Worten *Individualisierung, Differenzierung und Gemeinschaftsbildung* zu umschreiben. Ich weiss, dass alle

diese Begriffe sehr verschiedenartige Definitionen zulassen. Deshalb möchte ich sie anhand meiner beiden hauptsächlichsten Unterrichtskonzepte erläutern.

1.1. Projektunterricht

Ausgehend von einem aktuellen Anlass oder von einem zu behandelnden Stoffgebiet wird mit den Schülern zusammen ein Projektthema angegangen. Mir ist dabei sehr wichtig, dass die Schüler darüber entweder selber Betroffenheit äussern, oder ich versuche, sie dafür so zu motivieren, dass sie davon betroffen werden. Es wird gemeinsam ein Projektplan auf ein Ziel hin ausgearbeitet. Während der Arbeit, die meistens in Kleingruppen erfolgt, werden exemplarisch Arbeitstechniken eingeübt. Beispielsweise lernen die Kinder richtig telefonieren, einen korrekt geschriebenen Brief verfassen, sich in Bibliotheken Informationsmaterial beschaffen, aus Ausstellungen Wichtiges zum Thema notieren, Umfragen organisieren etc. Diese vielen verschiedenartigen Informationen müssen nachher verarbeitet werden. Das bedeutet vor allem eine intensive sprachliche Arbeit: lesen, verstehen, zusammenfassen, kombinieren etc. Ich achte während der ganzen Zeit darauf, dass die Schüler möglichst alles in Eigentätigkeit und -verantwortung ausführen. Meine Rolle als Projektleiter beschränkt sich auf die Beratung und auf die Beachtung von Abmachungen, damit das Ziel *gemeinsam* erreicht wird.

Während der Arbeit werden selbstverständlich auch Gruppenprozesse manifest. Diese sind vor allem in Zwischenauswertungen Gesprächsanlass. So wird soziales Lernen zum Lerngegenstand.

Den überwiegenden Teil des Realienunterrichts gestalte ich schon mit den Viertklässlern auf diese Weise. Während der fünften Klasse kommen noch Gebiete aus dem Sprachunterricht dazu. Einige Beispiele von Projektarbeiten aus den letzten beiden Schuljahren seien hier angefügt:

– Unser Dorfbach

Naturkunde: Lebewesen im Bach; Physik: Zusammensetzung des Wassers, Fliessgeschwindigkeit, -menge; Umweltkunde: Verschmutzung im und am Bach, Bachverbauung; Geografie: Bachnetz im Embrachertal, Plan und Karte

– Zeit

Rechnen: Zeitmasse; Astronomie: Sonne – Erde, Planetensystem, «Welt-raumausstellung» am Examen

– Eine eigene Klassenzeitung

Sprache: Fehlerfreie Texte, recherchieren, reportieren; Zeichnen: Bilder-geschichte zeichnen, Titel malen, Illustrationen herstellen

– Umweltausstellung

Dieses Projekt hat grosse Wirkung ausserhalb der Schule gezeigt. Hier ein Bericht aus dem «Zürcher Unterländer» vom 22. Januar 1988:

Umwelt mit Kinderaugen gesehen

Umweltprojekt von Fünftklässlern aus Embrach

sc. In der Mehrzweckhalle Wyler am Teich in Embrach war am Mittwochabend eine Umweltausstellung zu sehen, die von der Klasse 5d des Schulhauses Ebnet gemacht wurde. Verschiedenste Beispiele, die für die Verschmutzung beziehungsweise Reinhaltung der Umwelt eine wichtige Rolle spielen, wurden aufgezeigt.

Dass die Umweltverschmutzung auch die Kinder beschäftigt, wurde in der Mehrzweckhalle Wyler am Teich deutlich, in der das Ergebnis dreiwöchiger Arbeit gezeigt wurde. Dieses Projekt wurde während der Praktikumszeit der Oberseminaristin Eva Schilling durchgeführt, die die Schüler während dieser Zeit betreute.

Die Ideen zur Veranschaulichung dieses Umweltthemas kamen allerdings von den Schülern selbst. Sie informierten sich über Probleme, die sie interessierten, schrieben Berichte und brachten eine anschauliche Ausstellung zustande.

Kritische Betrachtungsweise

Die Klasse teilte sich in Gruppen auf, von denen jede ein bestimmtes Thema behandelte. So besuchten einige Schüler die Vetropack AG in Bülach, befassten sich mit dem Thema Glas-Recycling und mit Verpackungsproblemen. Andere begleiteten die Kehrriichtabfuhr und wieder andere besichtigten die Kehrriichtverbrennungsanlage. Auch über die Umweltschutzorganisation Greenpeace und die Kläranlage ARA wurde berichtet. Sogar eine Tonbildschau wurde gezeigt, die das Problem der Wasserverschmutzung erläuterte. Besonders interessant war ein kritischer Leserbrief, den die Schüler dem «Neuen Bülacher Tagblatt» schickten, weil sie den Artikel über einen Ölunfall, der sich kürzlich in Embrach ereignete, für übertrieben hielten. Mit «selbstgeschossenen» Fotos konnten sie beweisen, dass die Lage in Wirklichkeit schlimmer war. Die betroffene Redaktion beantwortete den Brief mit der Erklärung, dass die Lage zur Zeit der Artikelercheinung dem Bericht entsprach.

Keine Zeit

Eine Strassenumfrage zum Thema Greenpeace zeigte den Fünftklässlern verschiedene Reaktionen. Die meisten Passanten hatten keine Zeit, andere fanden sich zu alt, um noch etwas zu verändern, und wieder andere füllten den kurzen Fragebogen hastig aus. Aber viele finden diese Umweltschutzorganisation gut; schliesslich wurden auch mehrere Umweltbeispiele organisiert.

Projektunterricht

Während des Projektunterrichts, der drei Wochen lang dauerte, waren die Schüler von Anfang an aktiv.

Die Schüler hatten dabei Gelegenheit, jeden Schritt – vom aktuellen Anlass zur Planung, Auswertung, Verarbeitung und schliesslich zur Aktion –

selber zu gestalten. Dabei kam die soziale und inhaltliche Komponente voll zum Zuge.

1.2. Individualisierender Unterricht

Zentrales Anliegen ist, den gesamten Unterricht in Mathematik und in gewissen Gebieten des Sprachunterrichts jedem der 22 Kinder möglichst optimal anzupassen, ihn also auf vielfältige zu *differenzieren*. Ich versuche dabei Rücksicht zu nehmen auf

– das individuelle Lernverhalten:

Jeder Schüler sollte frei und ohne Zeitdruck auf eigenen Lernwegen zu Erkenntnissen kommen können und dabei mit seinem eigenen Lernen konfrontiert werden;

– das individuelle Arbeitsverhalten:

So wie uns Erwachsenen zugestanden wird, dass wir nach unserem eigenen Arbeitsstil unsere Aufgaben erfüllen, sollen meine Schüler die Möglichkeit haben, ihr eigenes Arbeitsverhalten zu entwickeln. Es kann sein, dass sich ein Schüler einen ganzen Morgen lang in ein Rechenthema vertieft, ein anderer dagegen während einer Woche fast nichts leistet.

– die verschiedenen Lerntypen:

Wenn ich davon ausgehe, dass in einer Schulklasse sehr viele verschiedene Lerntypen sitzen, muss ich dafür sorgen, dass jeder die ihm entsprechende didaktische Aufarbeitung des Stoffes erhält;

– den individuellen Entwicklungsstand:

Hier lassen sich die grössten Differenzen in einer Jahrgangsklasse feststellen. Es ist deshalb auch nicht einzusehen, dass alle Schüler alles zur gleichen Zeit wissen und können müssen. Wenn ich den Stoff der drei Jahre stets im Auge behalte, ist es sehr gut möglich, mit gewissem Stoff zuzuwarten, bis die Zeit eben reif wird.

Es ist klar, dass ein Unterricht, der den vorgenannten Bedingungen unterworfen wird, praktisch nur noch als Einzelunterricht erteilt werden kann. Ich möchte denn auch erreichen, dass meine Schüler möglichst viel im *Einzelstudium* den Stoff selbständig ergründen. Es ist klar, dass dies mit grossen organisatorischen Problemen verbunden wäre. Hier kommt mir aber eine zentrale Idee aus einem Projekt unter der Leitung der beiden Mittelschullehrer an der Kantonsschule Zürcher Oberland, Peter Gallin und Urs Ruf, entgegen: das Reisetagebuch. Meine Schüler dokumentieren ihre Arbeit in einem so bezeichneten Heft (siehe Ausschnitt aus dem Reisetagebuch von Tanja S.). Ich kann darin jederzeit Fortschritte und den aktuellen Stand eines jeden ablesen. Ich

habe entdeckt, dass die meisten Schüler sehr verlässliche Partner geworden sind: Sie zeigen mir das Tagebuch täglich. Sie vergewissern sich oft, ob sie auf dem richtigen Weg sind.

An dem erwähnten Projekt, es wird von der Pädagogischen Abteilung der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich betreut, sind sieben Volksschullehrer und die beiden Gymnasiallehrer beteiligt. Das Projekt heisst offiziell «Deutsch – Mathematik, Lernen auf eigenen Wegen». Wesentliche Merkmale sind:

- Der Stoffdruck wird durch eine andere Einstellung des Lehrers mit Hilfe von sogenannten «Kernideen» reduziert.
- Auch die Einstellung der Schüler zum Stoff soll sich verändern: Schulisches Handeln soll ihnen als sinnvoll erscheinen.
- Die Schüler sollen Gelegenheit erhalten, Stoffgebiete selbständig zu erkunden und im «Reisetagebuch» zu dokumentieren.

Der Rahmen meiner Ausführungen würde allerdings weit gesprengt, wenn ich von all den phänomenalen Ergebnissen in meiner Klasse berichtete. Als ganz kleines Beispiel soll ein Ausschnitt aus dem Reisetagebuch von Tanja S. dienen, der in der fünften Klasse entstanden ist:

Spuren des Lernens – ein Ausschnitt aus Tanjas Reisetagebuch

Zur Schülerin:

Tanja ist eine mittelmässige Schülerin im Fach Mathematik. Sie sitzt oft demotiviert herum. Doch das Bruchrechnen hat es ihr offenbar angetan. Sie hat sich jedenfalls von Anfang an sehr mit diesem Thema eingelassen.

Zum Stoff:

In der fünften Klasse geht es vorerst um die Einführung ins Bruchrechnen. Ich lege dabei besonders Gewicht auf das Sammeln von vielfältigen Erfahrungen mit Brüchen aller Art: Bruch als Zustand (Flächenteile, Kuchenstücke, Holzstücke aus den «Dienes»-Mehrsystemblöcken usw.), als Maschine (Zusammenfassung von Operatorenketten) und als Verhältniszahl. Das formale Lösen von Aufgaben im Bereich der Grundoperationen steht eher im Hintergrund.

Zu Tanjas Lernweg:

Nachdem sich Tanja sehr eingelassen hat und sehr interessiert an den Bruchzahlen geforscht hat, kommt sie zu mir und sagt: «Ich möchte Brüche zusammenzählen:» «Gut, auf Seite 81 im Rechenbüchlein gibt es solche.»

Nach kurzer Zeit kehrt sie an mein Pult zurück und sagt eigentlich entrüstet: «Diese Rechnungen sind sehr <bubig>. Gibt es denn keine schwierigeren?» Ich lasse sie zuerst den Lösungsweg in sprachlicher Form aufschreiben.

S 8-1

1. $\frac{1}{4} + \frac{2}{4} = \frac{3}{4}$ Zähler Man muss die oberen 2 Zahlen
Nenner zusammenzählen

Sie erhält die folgende Aufgabe: $\frac{2}{3} + \frac{3}{4}$

Nach längerem Handeln mit den «Dienes-Mehrsystemblöcken» kommt sie zu mir mit der folgenden Lösung:

$$\frac{24}{36} + \frac{27}{36} = \frac{51}{36}$$

Ich verlange von ihr, das Ergebnis in Ganze und Brüche zu verwandeln. Dort unterläuft ihr ein Fehler, den sie nach meiner Korrektur berichtigt.

1. Platte hat 36 Einer und 18 Einer

$36 : 2 = 18 = 51$ Einer verwandelt gibt

es $1\frac{1}{2}$ weil 18 die Hälfte von 36 ist

Du hast dich getäuscht!

Ein Ganzes und $\frac{15}{36} = 1\frac{15}{36}$ ✓

Sie löst noch mehrere Beispiele, bei denen sie als Ganzes die «36er-Platte» der Mehrsystemblöcke (anders ausgedrückt: 36 als möglicher gemeinsamer Nenner) nehmen kann. Dann aber – auf mein Betreiben hin – wagt sie einen weiteren Versuch: « $\frac{3}{4} + \frac{4}{5}$ »

Nach einer Weile kommt sie entmutigt zurück: «Das werde ich nie lösen können!» Das darauf folgende Gespräch fasse ich in den Punkten 1. und 2. zusammen:

$\frac{3}{4} + \frac{4}{5}$ – Du hast gemerkt:

1. Viertel und Fünftel kann man nicht zusammenfüllen
2. Man muss sie in andere Brüche verwandeln

Mit einer neuen Rechnung geht sie an den Platz und kommt nach geraumer Zeit wieder nach vorn mit der folgenden Lösung. Beachten Sie dabei, wie die Erkenntnis, «ES» entdeckt zu haben, sich auch graphisch ausdrückt (diese Abbildung nimmt im Original eine halbe A4-Seite ein).

$$\frac{2}{3} + \frac{3}{5} = 1\frac{4}{15}$$

Ich habe einen TRICK:

Ich ~~nehme~~ nehme 3 · 5 die untersten
2 Zahlen

Ich habe 15 Einer als Ganzes

$$\frac{2}{3} = 10 \text{ Einer} = \frac{10}{15}$$

$$\frac{3}{5} = 9 \text{ Einer} = \frac{9}{15} \quad 9 + 10 = 19 \text{ Einer} = \frac{19}{15}$$

$$\frac{19}{15} = 1\frac{4}{15} \quad \checkmark$$

Das geschah in der Woche vor Weihnachten. Gelegenheit zum Üben hatte Tanja nicht mehr, weil nach den Ferien ein neues Stoffgebiet (Dreisatz) im Rahmen eines Praktikums einer Studentin angegangen werden musste. Und Sie werden staunen: Ende März zum Ende August konnte sie «ES» immer noch.

Meine Erkenntnis:

Tanja hat sich Zeit nehmen können, die komplexe Operation des Zusammenzählens von ungleichnamigen Brüchen zu erkunden. Dies hat ihr ermöglicht, die Operation so zu verinnerlichen, dass diese wie ein Stück von ihr selbst geworden ist. Jedes Üben wäre sinnlos und reine Zeitverschwendung. So könnte doch viel Ballast aus manchen Stoffgebieten abgeworfen werden.

Als weiteres Schülerdokument möchte ich Ihnen einen Text zeigen, der unseren Unterricht schildert :

«Bei uns in der Schule arbeitet jeder einzelne mit dem Lehrer zusammen. Wir sind darum auch meistens unterschiedlich weit, denn die einen lernen schneller als die anderen. Wir arbeiten im Reisetagebuch. Da kommt nicht nur Rechnen hinein, sondern auch Sprache. Wenn wir eine Rechenstunde haben, haben wir gleichzeitig auch Sprache, denn wir schreiben immer auf, was wir herausgefunden oder gelernt haben. Ich gebe mir auch selber Aufträge ; z.B. beim Bruchrechnen, da schreib ich auf, wenn ich das Vervielfachen oder Teilen lernen möchte. Genau gleich war es auch bei den Flächen ; da schrieb ich auch auf, was ich gelernt hatte.

Ich finde gut, wie wir arbeiten, weil ich nicht auf die anderen warten muss oder sie auf mich. Ich finde auch gut, dass jeder alleine lernen und den Lernweg selber finden kann.

Isabelle K.

In beiden Beispielen kommt ein weiterer sehr wichtiger Aspekt zum Ausdruck: die Selbstreflexion. Wenn Schüler fähig sind, ihre Fortschritte und Schwierigkeiten zu erkennen und erst noch zu dokumentieren, werden sie ernstzunehmende Partner in der Schülerbeurteilung.

2. Freiraum «Schülerbeurteilung»

Ich war während sechs Jahren Mitglied der Bezirksschulpflege Bülach. Als solches hatte ich öfters als Referent in Rekursfällen zu amten. In dieser Funktion wurde mir sehr bald bewusst, wie sehr die landläufige Art der Schülerbeurteilung – mit Prüfungen Notendurchschnitte berechnen – nichtssagende oder zumindest ungenaue Bilder von Schülern liefert. In allen Fällen mussten wir zusätzlich schriftliche Berichte einholen und diese erst noch in Gesprächen vervollständigen. Warum versagt gerade in solch schwierigen Fällen ein altbewährtes System? Oder mehr noch: Versagt dieses System nicht generell?

Mit solchen Fragen machte ich erst einmal eine eher banale, aber sehr wichtige Entdeckung: Im zürcherischen Schulgesetz fehlt jeglicher Hinweis, *wie* der einzelne Lehrer zu den Zeugnisnoten gelangen soll. Ich bin also frei, dieses sogenannte «System» (das höchstens auf dem Satz beruht: «Es war schon immer so, wo kämen wir da hin, wenn wir dies ändern wollten!») zu durchbrechen. So sensibilisiert, schaffte ich vor 10 Jahren die «Prüfung» (= schriftliche Arbeit über ein erarbeitetes Thema mit einer Note versehen) ab, mehr noch ich begann in Artikeln in Lehrerzeitschriften gegen dieses «Prüfungs-Noten(un)wesen» klar Stellung zu beziehen. Ich bezog mich dabei auf verlässliche Partner: z.B. auf Hans Saner, der «Von der Unverlässlichkeit der Notengebung» spricht, und SIPRI-Teilprojekt 2: «Schülerbeurteilung».

Um dies zu veranschaulichen, gebe ich einen von mir geschriebenen Leserbrief in «Schule 87/5» wieder:

1. *Prüfungen sind unnötig.*

Um die individuellen Fähigkeiten des Schülers zu ermitteln, stehen dem Lehrer geeignete Instrumente zur Verfügung: seine pädagogische Verantwortung und sein Wille, die ihm anvertrauten Kinder bestmöglichst zu fördern. In einer Prüfung wird ja sowieso Stoff abgefragt, den er seiner Klasse beizubringen versuchte. Ich bin überzeugt, dass jeder und jede von uns die Fähigkeiten besitzt, während des Unterrichts zu sagen, wie der Stoff bei den Schülern verarbeitet worden ist. Diese Aussagen über den Lernprozess würden dem Lehrer dienen, den weiteren Unterricht zu planen und damit auf die besonderen Bedürfnisse der Schüler einzugehen.

2. *Eine Note aus einer Prüfung hat keine Aussagekraft in bezug auf den Leistungsstand der Schüler.*

Zu viele Störfaktoren verunmöglichen geradezu, aussagekräftige Schlüsse zu ziehen. Herr Bucher hat dies intuitiv auch erkannt, wenn er verlangt, «ein vernünftiges Verhältnis zwischen Fragen anzustreben, welche in erster Linie den Verstand ansprechen, und jenen, die aus dem Gedächtnis beantwortet werden können». Ich denke an weitere solche Störfaktoren: Anzahl und Schwierigkeitsgrad der Aufgaben, die zur Verfügung stehende Zeit, den Klassendurchschnitt, die Launen des Lehrers, Vorurteile, Notenspiegel, Stimmungsschwankungen der Schüler usw. Es entsteht ein unentwirrbares Durcheinander von Aussagen und Einflüssen, die eine Note völlig wertlos werden lassen.

3. *So ermittelte Noten sind ungeeignete Beweise für Schülerversagen in Promotionsfällen.*

Wie ist es sonst zu erklären, dass Behörden, welche solche Entscheide zu fällen haben, von den Lehrern ausführliche Berichte fordern? Prognosen aufgrund von Prüfungsergebnissen aufzustellen, finde ich verantwortungslos. Dies gilt für ein Lehrerpatent ebenso wie für die Selektion am Ende der Primarschule.

4. *Prüfungen sind ein geeignetes Mittel, um Klassen zu disziplinieren.*

Dies zeigt deutlich, dass Prüfungen als Machtmittel der Lehrer eingesetzt werden. Damit ist auch klar, wer oben und wer unten steht. Oder anders gefragt: Ist die Schule für die Schüler da oder vielleicht umgekehrt?

5. *Schwache Schüler werden durch Prüfungen stets demotiviert, gute werden bestätigt.*

In keinem Fall trägt die Prüfung zur Schulung und Entfaltung von menschlichen und sozialen Fähigkeiten bei. Es wird im Gegenteil unseren pädagogischen Bestrebungen entgegengewirkt; Prüfungen fördern Konkurrenzdenken, Aggressionen, Betrügereien usw. Durch Prüfungen wird echte Zusammenarbeit unter den Schülern verhindert.

6. *Prüfungen sind lernbehindernd*

Schüler, welche auf eine Prüfung büffeln, lernen in erster Linie für eine gute Note, nicht aus Interessen am Stoff. Mir fällt es schwer, solches Lernen als echt anzuerkennen. Ich glaube jedenfalls nicht, dass solches Tun für die geistige Entwicklung und Entfaltung der Schüler förderlich ist.

Mir ist sehr wohl bewusst, dass man die Prüfung nicht ersatzlos streichen kann. Es braucht sicher ein neues Umfeld mit neuen alternativen Strukturen. Die Infragestellung der Prüfung sollte am Anfang eines Prozesses stehen: Neuorientierung der Schülerbeurteilung. Wir Lehrer müssen dafür sorgen, dass Erkenntnisse aus dem Sipri-Projekt langsam in unsern Schulzimmern Fuss fassen. Dazu gehört auch, dass es einer Zeitschrift,

deren Herausgeberverein sich auch der Schulreform verschrieben hat, gut anstehen würde, mehr in dieser Richtung zu unternehmen.

Literatur zum Thema: Benoten und Bewerten, Sipri-Teilprojekt 2. Gedanken zum Thema Schülerbeurteilung, Sipri-Teilprojekt 2. Die Schülerbeurteilung in der täglichen Unterrichtspraxis, Sipri-Teilprojekt 2. Bezugsquelle: Sekretariat EDK, Sulgeneckstrasse 70, 3005 Bern.

In meiner Schulstube habe ich versucht, die Schülerbeurteilung auf neue Grundlagen zu stellen. Ich begann sie zu differenzieren.

Ich unterscheide die folgenden drei Arten der Beurteilung:

– formativer Aspekt

Beim individualisierenden Unterricht ist dies das wesentliche Element, das mir erlaubt, den Lernweg für den Schüler überhaupt zu erkennen (der Lehrer als Lernender), weiter zu planen und die entsprechenden Schritte vorauszu-sehen.

– summativer Aspekt

Ich bin als Volksschullehrer selbstverständlich eingebunden in die Lehrpläne dieser Schule. Da ich dazu noch die äusserst schwierige und problematische Selektion für die Oberstufe übernehmen muss, kann ich mich, bezogen auf die Lehrpläne, nicht in einem luftleeren Raum bewegen. Ich besinne mich also in den Hauptfächern auf die minimalen Lernziele und erachte es als meine Aufgabe, alle meine Schüler dazu zu bringen, diese zu erfüllen.

– prognostischer Aspekt

Um die oben schon erwähnte Selektion möglichst zuverlässig erfüllen zu können, brauche ich als Lehrer gutes Handwerkszeug. Der Schülerbeobachtung nach anderen Kriterien kommt grosse Bedeutung zu.

Seit knapp einem Jahr besteht in unserem Schulhaus eine Arbeitsgruppe, die sich diese Fragen sehr intensiv stellt. Wir haben in den letzten Monaten Beobachtungshilfen und Gesprächsgrundlagen zu Beurteilungsgesprächen mit Eltern erarbeitet. Diese werden im Laufe des Wintersemesters erprobt, die Ergebnisse ausgetauscht und durch Aussenstehende (Urs Vögeli) begleitet.

3. Freiraum «Zusammenarbeit mit den Eltern»

An den Anfang möchte ich ein Postulat aus der Sicht der Eltern stellen. Schliesslich bin ich Vater von zwei Töchtern, die inzwischen fast alle Stufen der Schulen im Kanton Zürich durchlaufen haben.

«Ich möchte als Elternteil als Schulpartner ernstgenommen werden. Das würde für mich heissen, dass ich erstens über die Schule möglichst umfassend

informiert bin und zweitens dem Lehrer meines Kindes auf menschlicher Ebene *begegnen* kann.»

Als Lehrer habe ich die Erfahrung gemacht, dass die eher passiven Angebote wenig genutzt werden. Ich stelle darum den Eltern mein Konzept als Angebot vor:

1. Kollektivanlässe

Dabei handelt es sich meistens um Elternabende. Die Eltern bestimmen die Themen selbst; eine sogenannte Spurgruppe erarbeitet verschiedene Themenvorschläge. Diese werden den übrigen Eltern erläutert und durch eine Art Abstimmung für ein Jahr festgelegt.

Im Laufe der Jahre wurden die folgenden drei Hauptbereiche immer wieder gewählt:

Erzieherische Information

- Drogenprophylaxe
- Aggression von Kindern
- Freizeit
- Strafe
- Sexualität

Meistens wurden bei diesen Themen aussenstehende Referenten beigezogen. Dies gab den Anlässen ein zusätzliches Gewicht. Die Eltern erschienen sehr zahlreich und machten an den Aussprachen entsprechend engagiert mit.

Ein Abend («Aggression») wurde von der Spurgruppe selber bestritten. Er zeigte auf, wie von diesem Thema eigentlich alle sehr betroffen sind.

Schulische Information

- Klassenlager
- Schülerbeurteilung, Noten
- Selektion und Übertritt
- Individualisierender Unterricht
- Projekte in der Schule

Diese Anlässe wurden ohne Ausnahme von mir gestaltet. Ich achtete darauf, dass die Eltern immer Gelegenheit hatten, aufgeworfene Fragen zu diskutieren, so dass der Abend nicht zum Le(e)hrerabend verkommen musste.

Vertrauensfördernde Anlässe

- Spielsonntag
- Familienwanderung
- Spaghetti-Plausch
- Abschluss-Weekend

An diesen Anlässen konnte ich mich ganz auf das organisatorische Talent der Eltern verlassen. An solchen Tagen wurde mir besonders bewusst, dass auch der Lehrer viel erhält und von den Eltern gestärkt wird.

2. Individualkontakte

Hausbesuche: Bei allen Eltern führe ich (auf ihren Wunsch) jährlich ein- bis zweimal einen solchen durch. Dabei handelt es sich nicht um ein Plauderstündchen übers Wetter! Ein Beurteilungsgespräch nach einem festgelegten Gesprächsraster (s. «Schülerbeurteilung») soll den Stand des Kindes aufzeigen. Damit verfolge ich zwei Ziele: Erstens kann ich die Fragen zum Übertritt so vorbereiten, dass die Eltern echt mitentscheiden können, und zweitens werden an solchen Gesprächen Abmachungen getroffen, die vor allem die Eltern auf die Verbindlichkeiten der *Zusammenarbeit* festlegen sollen.

Im Stundenplan festgesetzte Sprechstunde:

An dieser werden aktuelle und anstehende Probleme besprochen.

Zum Schluss

Ich möchte nicht abschliessen, ohne zu betonen, dass alles Vorgestellte eine Art Momentaufnahme aus meinem 25jährigen Lehrerleben darstellt. Ich denke, dass bei mir der Prozess der kleinen Veränderungen weitergeht. Viele Ansätze meiner Innovationen stammen aus der pädagogischen Theorie, ihre Verwirklichung in der Praxis hängt aber doch sehr von meinen Grundhaltungen ab. Diese ganz persönliche Sichtweise macht es denn auch schwierig, generelle Innovationen daraus abzuleiten oder auf andere Lehrer zu übertragen.

Trotzdem: All mein Handeln versuche ich in Verantwortung meinen Schülern, den Eltern und auch der gesamten Institution Volksschule gegenüber zu reflektieren. Ich glaube, dass so die Gewähr besteht, dass sich Reformen so entschieden abheben von Modeerscheinungen und Reformen um der Reform willen.

Les espaces de liberté dont dispose l'enseignant à l'école – points de départ d'une réforme scolaire interne

Résumé

L'observation montre que beaucoup d'enseignants n'utilisent pas, dans leurs pratiques scolaires quotidiennes, les espaces de liberté dont ils disposent. Partant de là, l'article montre où trouver ces espaces de liberté et comment le maître peut les exploiter. Les trois domaines centraux sont: l'enseignement, l'évaluation des élèves et la participation des parents. A titre d'illustrations sont présentées des expériences tirées de la pratique, par exemple: enseignement

individualisé et travail dans le cadre de projets. De tels efforts d'innovation conduisent à des réformes qui ne sont pas simplement les manifestations temporaires d'une mode pédagogique.

Zones of Freedom at School – Approaches to internal school reform

Summary

Many teachers do not use the possibilities of free actions in their day to day life at school. It is outlined where these zones of freedom can be found and how the teachers may act in them. Three important zones are discussed: instruction, evaluation of students and participation of parents. They are illustrated by experiences of school life, for example in individualized instruction and project work. Such efforts lead to reforms, which do not appear just fashionable.