Zeitschrift: Mitteilungen der Antiquarischen Gesellschaft in Zürich

Herausgeber: Antiquarische Gesellschaft in Zürich

Band: 85 (2018)

Artikel: Zwischen Bildungsmisere und Bildungsreform : die Zürcher Volksschule in Bewegung

Autor: Bosche, Anne

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-1045764

Nutzungsbedingungen

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

Conditions d'utilisation

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

Terms of use

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

Download PDF: 03.09.2025

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

Abb. 1: Als warm, farbig und familiär erscheint die Schule in der Zeichnung «Eine Schulklasse», mit der 1960 ein dreizehnjähriges Mädchen am jährlich im «Pestalozzi-Kalender» ausgeschriebenen Wettbewerb teilnahm.

Anne Bosche

Zwischen Bildungsmisere und Bildungsreform – die Zürcher Volksschule in Bewegung

Mit dem Jahr 1968 verbindet man eine Rebellion gegen das bürgerliche Establishment, gegen Krieg und Imperialismus, gegen Konformismus und Kommerzkultur sowie gegen erstarrte Bildungs- und Politinstitutionen. Menschen unterschiedlichster sozialer Herkunft setzten sich für ein neues Lebensgefühl ein, das sich zum einen durch eine liberale Haltung gegenüber verschiedenen Lebensstilen und zum anderen durch politische Wirksamkeitserfahrungen – vermittelt durch eine neue Protestkultur – auszeichnete.[1] Die Stadt Zürich war ein Zentrum der aufbrechenden sozialen, kulturellen und politischen Konflikte. «Der Zürcher Sommer 68 ist der Sommer der Jungen – ‹68› ist in Zürich mehr als in anderen europäischen Städten eine Jugendbewegung, nicht eine Studentenbewegung», hielten Angelika Linke und Jakob Tanner dazu vierzig Jahre später fest.[2] Eine Generation junger Menschen, die Nachkriegsgeneration, wurde zum Kristallisationspunkt gesellschaftlichen Wandels.[3] Begünstigt durch den Babyboom der 1940er und 50er Jahre, der die Gesellschaft verjüngte, entwickelte sich in den 1960er Jahren eine neue Jugendkultur, die sich durch ein ihr eigenes Konsumverhalten und eine typische Freizeitkultur von der Erwachsenenkultur unterschied. Musik und Mode waren – neben der allgemeinen Liberalisierung der Lebensformen – zwei wichtige Eckpfeiler dieser neuen Jugendkultur.

«1968» steht also für Jugend, sozialen Wandel, die Neufindung einer Generation, Aufbruch und Protest, mitunter auch an den Hochschulen – doch mit der Volksschule wird 1968 selten in Verbindung gebracht. Dennoch ist die Volksschule der langen Sechziger von ähnlichen sozialen Entwicklungen geprägt. Im Bildungsbereich erhielt der Epochenbegriff der ‹Bildungsexpansion› eine ähnlich unklare und ebenso aufgeladene Bedeutung wie die Chiffre «1968». ‹Bildungsexpansion› verweist auf die Epoche der Nachkriegszeit und bezeichnet grundsätzlich ein Mehr: mehr Bildung und mehr Bildungsoptionen für mehr Menschen.[4] Faktoren wie der Babyboom der Nachkriegszeit, der umfassende soziale Wandel, der Technologiefortschritt sowie der aufkommende internationale Wettbewerb – forciert durch den Sputnik-Schock – waren entscheidend, um Bildung als Generator für gesellschaftlichen Fortschritt zu verstehen. Erst jetzt wurde Bildung in der Sozialwissenschaft endgültig als menschliche Ressource anerkannt.[5] Diskussionen um die Besserqualifizierung der Nachwuchskräfte und eine Qualitätssteigerung des Bildungssystems kennzeichnen den Zeitraum ebenso wie Debatten um Chancengleichheit. Sämtliche Stufen des Bildungssystems waren von umfassenden Reformprozessen betroffen, die alle das Ziel verfolgten, das Bildungswesen in der Zukunft qualitativ zu verbessern, um international wettbewerbsfähig zu bleiben.

Im Folgenden geht es darum aufzuzeigen, inwiefern sich Ereignisse und Veränderungen, die mit der Chiffre «1968» in Verbindung gebracht werden, im Zürcher Volksschulwesen niederschlugen. Dabei werde ich in einem ersten Schritt die volksschulpolitischen Diskussionen der 1950er bis 70er Jahre betrachten. Die Analyse soll Aufschluss darüber geben, welchen Stellenwert Themen, die mit «1968» eng verflochten sind, einnahmen. Waren etwa Themen wie Rebellion und Proteste, Konsum- oder Jugendkultur, soziale Normen und (Vietnam-)Krieg in volksschulpolitischen Debatten präsent? In einem zweiten Schritt werden strukturelle und curriculare Reformen daraufhin untersucht, ob und inwiefern sie im Zusammenhang mit der 1968er Bewegung stehen. Dabei wird konkret die Einführung des neuen Fachs Lebenskunde betrachtet, bei dem ‹klassische› 1968er Themen aufgegriffen werden. Die Entwicklungen der Volksschulpolitik in dieser Zeit werden abschliessend in direkten Bezug zur 1968er Bewegung gesetzt. Hier wird es auch um die Frage gehen, ob die mit «1968» verbundenen Entwicklungen als Urheber, Katalysatoren oder Störfaktoren der Entwicklungen der Volksschulstufe zu sehen sind oder als losgelöste, parallel verlaufende Bewegung.

Technik, Naturschutz, Modernisierung – eine neue Volksschule für eine neue Gesellschaft

Um volksschulpolitische Diskussionen einzufangen, eignen sich die Verhandlungen der Zürcher Schulsynode (im Folgenden: Synodalberichte). Die Schulsynode war eine im liberalen Aufbruch der 1830er Jahre gegründete Vollversammlung aller Lehrpersonen sowie der Erziehungsbehörden des Kantons Zürich, in erster Linie des Erziehungsrats und der Bezirksschulpflegen. Ihr Auftrag war bei der Gründung im Jahr 1831 wie folgt formuliert worden: «Ihr Zweck ist die Lehrer zu treuer Ausübung ihres Berufes zu ermuntern, die Mittel zur Vervollkommnung des gesammten Erziehungswesens zu berathen, und diessfällige Wünsche und Anträge an die betreffenden Staatsbehörden gelangen zu lassen.»[6] Die Schulsynode versammelte sich einmal jährlich. Sie stellte zum einen das standespolitische Organ der Lehrerschaft dar und ermöglichte dieser zum anderen Mitsprache in bildungspolitischen Entscheidungsprozessen. Durch ihre Zusammensetzung fungierte sie als Austauschplattform für Organe der Bildungsverwaltung und der Lehrerschaft. Über die Schulsynode konnten Wünsche, Gesuche und Anträge der Lehrerschaft an die obersten Behörden gelangen, zudem war ihr im untersuchten Zeitraum gesetzlich eine Mitsprache bei Fragen zum Volksschulwesen zugesichert. Der Erziehungsrat wiederum informierte anlässlich der Versammlung der Schulsynode über seine Tätigkeiten des vergangenen Jahres. Neben diesem formalen Austausch wurden in einem inhaltlichen Teil der Versammlung regelmässig Fachreferenten zu Themen eingeladen, welche die Lehrerschaft beschäftigten. Die Fachreferate dienten der Fortbildung der Lehrpersonen. Es sprachen Lehrpersonen, die sich durch eine spezifische Kenntnis didaktischer Neuerungen oder neuer Themen auszeichneten, etwa Semi-

Abb. 2: Die neue Jugendkultur beeinflusste auch Primarschüler: «BEATELS.» Zeichnung eines achtjährigen Knaben für den jährlich im «Pestalozzi-Kalender» ausgeschriebenen Wettbewerb, 1966.

nardirektoren und Wissenschaftler – insbesondere Bildungsforscher, Philosophen und Theologen. An der thematischen Ausrichtung dieser Referate und der Auswahl der eingeladenen Experten lässt sich ablesen, welche Themen und Entwicklungen im schulischen Bereich in den späten 1960er Jahren als prägend erachtet wurden.

Neben Fachthemen wie Verkehrserziehung und Naturschutz sowie Berichten zu laufenden Reformen beschäftigte die Schulsynode vor allem der soziale Wandel, der mit dem technologischen Fortschritt einherging. So referierte beispielsweise Leo Weber, Ordinarius für systematische Pädagogik an der Universität Zürich, zur allgemeinen «Malaise im Bereiche der Erziehung in der heutigen Zeit».[7] Diese Misere setzte er in einen engen Zusammenhang mit dem technischen Fortschritt, denn «dem Siegeszug der Technik steht die Pädagogik oft ratlos und unsicher gegenüber».[8] Dem Siegeszug der Technik kreidete Weber den «unseligen Hang zur Zentralisation mit der unheilvollen Wirkung des Massenbetriebs»[9] an: «Die Erfindung der Maschine [hat] das Wesen der Arbeit verändert, entpersönlicht und droht den Menschen zum Roboter zu machen.»[10]

In eine ähnliche Richtung argumentierte der Theologieprofessor und Gründer des Instituts für Sozialethik Arthur Rich 1963, als er die Gefahr thematisierte, dass sich die Zeitgenossen im «Räderwerk der technisierten Welt [...] verlieren und als beziehungsloses Element im Getriebe selbst betrieben» würden.[11] Daraus scheint Rich allerdings andere Schlüsse gezogen zu haben als Weber: Der Mensch müsse sich anpassen und in der Zukunft neue Wege finden, um «auch in einer technisierten Welt verantwortlich und menschlich zu sein».[12] Auch Willi Vogt, Redaktor der «Schweizerischen Lehrerzeitung», proklamierte 1965, dass die moderne Gesellschaft eine Bildungsgesellschaft werden müsse. Aufgrund des technischen Fortschritts wies er der Weiterbildung eine Schlüsselrolle zu: Die Trennung zweier Phasen in Lernen und Wirken sei veraltet und müsse von einer *éducation permanente* abgelöst werden.

Nach 1968 blieb die Beschäftigung mit den Folgen des sozialen Wandels weiter präsent. Allerdings wurde nun nicht mehr in erster Linie der technische Bereich betrachtet. Um 1970 wurde die Diagnose der Technisierung ausgeweitet. Die Angst vor einer Welt voller Roboter und Maschinen wich einer nüchternen Beschäftigung mit dem vielschichtigen sozialen Wandel im Allgemeinen und der Fragen, ob und auf welche Weise die Schule die daraus folgenden Herausforderungen angehen könne. Appellativ wurden Möglichkeiten und Grenzen der Modernisierung der Volksschule thematisiert. So hinterfragte Konrad Widmer, Professor für pädagogische Psychologie an der Universität Zürich und

Sportpädagoge, 1969 grundsätzlich den Auftrag der Schule. Er diagnostizierte, dass die Schule den vielfältigen neuen Anforderungen nicht gewachsen sei und dem Wandel prospektiv zu begegnen habe.[13] Auch der Germanist Karl Schmid, Autor der aufsehenerregenden Studie «Unbehagen im Kleinstaat» (1963) über Schweizer Literaten wie Max Frisch und ihr Verhältnis zur Nation und ehemaliger Rektor der ETH Zürich, setzte sich 1970 kritisch mit den überfrachteten Erwartungen an die Schule auseinander: «Staat und Gesellschaft, Wissenschaft und Wirtschaft melden die verschiedensten Forderungen an gegenüber Bildungseinrichtungen. [...] Es gilt insbesondere für diejenigen, die aus welchen Gründen auch immer eine neue Gesellschaft schaffen wollen.»[14] In ähnlicher Weise argumentierte der Bildungsforscher Uri Peter Trier 1974 bei seiner Beschäftigung mit der allgemeinen Forderung nach Schulreform. Auch er wies der Schule die Funktion der ‹Mittelbarkeit› zu, die Befähigung zum lebenslangen Lernen. Dann wäre es auch nicht mehr nötig, jegliche neuen Inhalte in die Volksschulzeit verfrachten zu wollen.[15]

Insgesamt lässt sich festhalten, dass in den langen Sechzigern die Diagnose einer Technisierung und eines umfassenden, vielschichtigen und nicht mehr genau fassbaren sozialen Wandels omnipräsent war. In den 1970er Jahren verlagerte sich der Fokus auf die Folgen dieses Wandels und auf die Fragen, in welchem Ausmass und auf welche Weise das Bildungssystem auf die Herausforderungen zu reagieren habe. Das Rekurrieren auf einen allgemeinen Wandel, ohne spezifisch auf Jugend-, Frauen- und Protestbewegungen einzugehen, ist darauf zurückzuführen, dass das Volksschulwesen mit vielen und vielschichtigen Veränderungsprozessen konfrontiert war. Die Volksschule sah sich vor zahlreiche Herausforderungen gestellt, etwa die Vorbereitung der Kinder und Jugendlichen auf eine immer stärker technisierte Welt, auf hochspezialisierte, anspruchsvolle Tätigkeiten, wie dies in den Schulsynodalberichten thematisiert wurde. Wie nachfolgend gezeigt wird, stellten auch die Umsetzung neuer lernpsychologischer Erkenntnisse im Schulunterricht und der Unterricht in neu geschaffenen Fächern Herausforderungen dar. Dazu gesellten sich der rapide Anstieg der Anzahl Schulkinder sowie damit zusammenhängend ein Lehrermangel, der bis in die 1980er Jahre nicht behoben werden konnte.[16] Mit der Vielzahl von Reformen und neuen Anforderungen, denen die Volksschule sich zu stellen hatte, lässt sich auch erklären, wieso der soziale Wandel für die Schulakteure ein derart wichtiges Thema war. Der aktuelle despektierliche Begriff der ‹Reformitis› für permanente strukturelle und curriculare Reforminitiativen im Bildungswesen trifft auch auf die 1960er und 70er Jahre zu.

Das neue Fach Lebenskunde als Antwort auf den sozialen Wandel

Fragt man zunächst nach strukturellen Veränderungsprozessen im Volksschulbereich im Vorfeld der 1960er Jahre, ist zum einen der Anstieg der Schülerzahlen zu nennen. In den 1950er Jahren strömten die ersten Jahrgänge der Babyboomer in die Volksschule, wodurch mehr Lehrpersonal sowie neue Schulräume notwendig wurden; die Zunahme der Anzahl Schulkinder wurde durch die vermehrte Süd-Nord-Migration noch verstärkt.[17]

Zum anderen wurde das Volksschulgesetz 1959 einer Revision unterzogen, um die Oberstufe in drei Schultypen zu teilen. Bis 1959 besuchten Schülerinnen und Schüler nach der Primarschule entweder die Primaroberstufe oder die Sekundarschule. Ab 1959 bestand zudem die Möglichkeit, in die Oberschule einzutreten.[18] Die Schaffung eines neuen Schultyps bedingte curriculare Neuentwicklungen, entsprechend ausgebildete Lehrpersonen und ebenfalls neue Räume. In den 1970er Jahren wurde diese Trennung durch diametral entgegengesetzte bildungspolitische Forderungen und entsprechende Schulversuche obsolet: integrative Schulversuche zielten auf die Verbesserung der Durchlässigkeit des Bildungssystems ab und sollten mehr Schülerinnen und Schülern den Zugang zu höheren Bildungsabschlüssen ermöglichen.

Der Volksschulbereich war jedoch weniger mit strukturellen Reformen als mit curricularen oder – um einen Begriff der 1960er Jahre zu gebrauchen – «inneren» Reformen beschäftigt.[19] Neben Arbeiten zur Neugestaltung bestehender Unterrichtsfächer – hier ging es in erster Linie um Lehrmittelentwicklungen und die Einführung neuer didaktischer Konzepte, die sich unter anderem an neuen Technologien orientierten[20] – wurden neue Inhalte eingeführt. Neben Wirtschaftskunde und

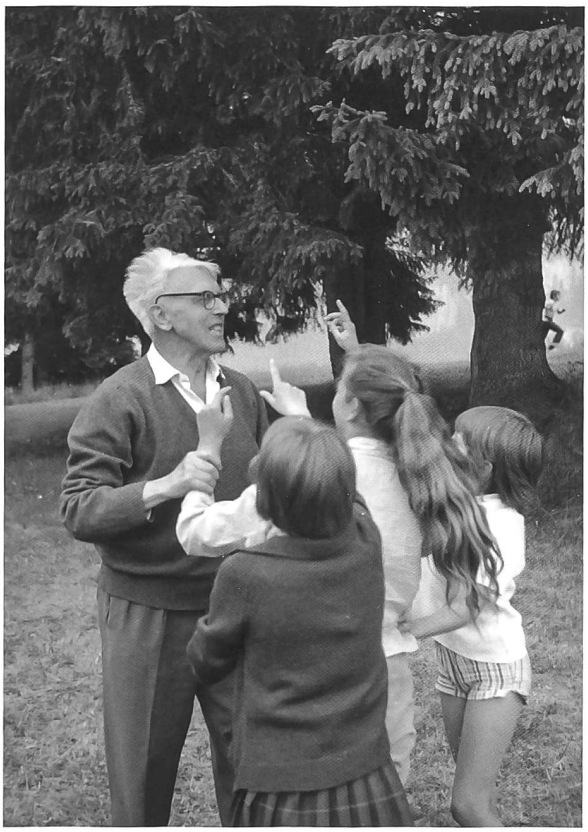

Abb. 3: Im Januar 1963 beschloss der Kantonsrat, Staatsbeiträge für Klassenlager der Volksschule auszurichten. Die Lager unterstützten spielerisches Lernen. Lehrer Ernst Weidmann (1896–1976), Schulhaus Kartaus, mit Schülerinnen der 6. Klasse im Lager auf dem Beatenberg, Juni 1964.

Museumspädagogik sind hier sogenannt lebenskundliche Themen zu nennen. Hier wurden Stoffe in die Volksschule integriert, die durch die 1968er Bewegung bedeutsam geworden waren. Es ging um die Thematisierung von neuen Lebensstilen, Mode, Verhaltensnormen, Alkohol, Drogen, Sexualkunde und Persönlichkeitsentwicklung. Für diese Inhalte wurde 1975 eigens das Fach «Lebenskunde» gegründet. Allerdings hatte dessen Entstehung nicht direkt mit der 1968er Bewegung zu tun. Das neue Fach entstand vielmehr im Zusammenhang mit Kontroversen um den Religionsunterricht.

Der evangelisch-reformierte Religionsunterricht, wie er seit der Etablierung der modernen Zürcher Volksschule praktiziert worden war, war mit dem 1874 in der Bundesverfassung formulierten Grundsatz der Glaubens- und Gewissensfreiheit nicht mehr zu vereinbaren.[21] Zwar forderte der Zürcher Erziehungsrat einen überkonfessionellen Religionsunterricht, in der Praxis hingegen gaben die meisten Schulgemeinden die Verantwortung weiterhin an die Kirchen ab. Bis Mitte des 20. Jahrhunderts spitzte sich die Problematik zu. In den 1920er Jahren wurde in fast einem Drittel aller Primarklassen kein Unterricht in biblischer Geschichte erteilt, in der Stadt Zürich sogar in zwei Dritteln. Die Quote sank nach 1945 weiter; in den 1970er Jahren erhielt auch in ländlichen Bezirken oft nur eine Minderheit der Primarklassen einen Unterricht in biblischer Geschichte, obwohl dieser im Stundenplan eingetragen war. Die Lehrerinnen und Lehrer setzten die Stunden meist für andere Zwecke ein.[22] Die Schwierigkeiten wurden dadurch verstärkt, dass seit den 1960er Jahren konfessionelle Verschiebungen stattfanden. Die evangelisch-reformierte Landeskirche, die sich durch das ganze 20. Jahrhundert mit einer starken katholischen Zuwanderung konfrontiert sah, verlor an Bedeutung, während die religiöse Vielfalt infolge der vermehrten Immigration aus den Balkanländern, der Türkei und aus aussereuropäischen Staaten zunahm. Der Anteil muslimischer und anderer nichtchristlicher Kinder in der Volksschule vervielfachte sich.[23] Um 1970 wurde die Trennung der Fächer Biblische Geschichte und Sittenlehre beschlossen. Im Fach Biblische Geschichte sollte zukünftig ein überkonfessioneller Unterricht realisiert werden, während die Sittenlehre im neu zu schaffenden Fach Lebens-

kunde thematisiert werden sollte.[24] Dass dies nicht realisiert wurde, ist dem sozialen Wandel der späten 1960er und frühen 70er Jahre zuzuschreiben. Hatte die Sittenlehre eher aus dem Erlernen von Ordnungs- und Anstandsregeln bestanden, die etwa in Tischmanieren und Hygiene ihren Ausdruck fanden, standen nun der Erwerb von Verantwortungsgefühl gegenüber den Mitmenschen, der Umwelt und der eigenen persönlichen Veranlagung sowie die Gewissensschulung und Entscheidungsfähigkeit im Zentrum.

Die Entstehung einer neuen Jugendkultur konfrontierte Lehrpersonen mit Drogenmissbrauch sowie der Sexualisierung der jugendlichen Lebenswelt. Der wirtschaftliche Aufschwung bot neue Konsummöglichkeiten. So stand die Schaffung des Fachs Lebenskunde zwar im Kontext des Religionsunterrichts, inhaltlich sollte jedoch auf die Veränderungen des sozialen Zusammenlebens und gesellschaftlicher Normen eingegangen werden, die im Zusammenhang mit der Aufbruchs- und kulturellen Umbruchsstimmung rund um 1968er zu verorten sind. Konkret sollten Themen wie Gemeinde als sozialer Erfahrungsraum, das Klassenlager, Mode und Sexualerziehung Unterrichtsgegenstand sein. Der Wirtschaftsboom sowie die massenmediale Werbung bestimmter Marken und Produkte bewirkten eine Veränderung der sozialen Normen unter den Schülerinnen und Schülern. «[F]arbiges Lackieren der Zähne» etwa sei «ein totaler ‹gag›», hielt eine Arbeitsgruppe fest, die sich mit der Einführung gegenwärtiger Sozialthemen beschäftigte [25] Über die Beschäftigung mit sozialem Ansehen, Kleidung, Frisur, Schminken und Musik sollten vor allem Schülerinnen Distanz zu den einzelnen Themen gewinnen, um besser urteilen zu können. Das Ziel bestand also darin, sie für Mode zu sensibilisieren und ihnen eine Beurteilung des Phänomens zu ermöglichen. Das Klassenlager barg aufgrund der andersartigen soziokulturellen Umgebung vielerlei Herausforderungen: Lehrpersonen und Kinder trafen in ungewohnten und privaten Situationen aufeinander, sodass Lehrpersonen mit Bettnässen sowie sexuellen Handlungen umgehen mussten. Dass zum Thema Klassenlager Unterrichtsmaterial geschaffen wurde, lag aber vor allem daran, dass die «Chancen des Klassenlagers im Sinne einer ‹lebendigen Schule›» besser ausgeschöpft werden sollten.[26] Durch das Kennenlernen der Schülerinnen und Schüler in neuen Situationen erhoffte man sich eine Verbesserung der Unterrichtsqualität: Lehrpersonen sollten Urteile über einzelne Kinder reflektieren, um die Unterrichtsmethoden individueller gestalten zu können. Im Zusammenhang mit dem Thema Gemeinde wurde unter anderem das Wirtshaus zu Aufklärungszwecken behandelt – der Alkohol sollte den «Reiz des Verbotenen»[27] verlieren: «Die Berechtigung, mit Schülern über Wirtshäuser zu sprechen, ist die folgende: Gaststätten sind nicht einfach nur irgendwelche Dienstleistungen und Orte des Alkoholmissbrauchs, sondern sind Räume, in denen sich vielfältiges soziales Leben abspielt.»[28]

Das Thema Sexualerziehung stand bereits Ende der 1960er Jahre im Fokus öffentlicher, emotional geführter Debatten. Die im Kontext des sozialen Wandels entstandene neue Jugendkultur wurde in weiten Kreisen der Bevölkerung als «Sexualisierung aller Lebensbereiche» wahrgenommen, welche «die bisherige Weltordnung [...] in Frage» stellte, wie die Kommission zur Einführung der Sexualerziehung in den Zürcher Schulen 1971 festhielt.[29] International wie interkantonal beschäftigten sich Bildungspolitiker und Lehrpersonen mit der Frage, ob Sexualerziehung im Rahmen der Sitten- und Werteerziehung des Volksschulunterrichts berücksichtigt werden solle oder ob die sexuelle Aufklärung eine private, familiäre Angelegenheit sei. Zwar führten im Kanton Zürich Lehrpersonen auf der Oberstufe in Eigeninitiative sexualkundliche Inhalte in den Unterricht ein, zu einer offiziellen Genehmigung sollte es aber erst Mitte der 1980er Jahre kommen. In den kontroversen Debatten um die Einführung der Sexualerziehung zeigt sich der polarisierende Erinnerungsraum um 1968. Während die einen mit «1968» progressive, innovative und kreative Kräfte verbinden, sind andere der Meinung, dass heutige gesellschaftliche Missstände auf damalige respektlose, permissive Haltungen zurückzuführen seien.[30] Für die einen war es selbstverständlich, Sexualität im Unterricht nicht zu tabuisieren, für andere bedeutete die Berücksichtigung des Themas eine Sexualisierung der Lebenswelt und eine Grenzüberschreitung in den privaten, familiären Raum der Werteerziehung. Letzteres war vor allem für wertkonservative und religiöse Kreise der Fall, wie eine Interpellation der Bülacher Kantonsrätin Leni Oertli, Vertreterin der Evangelischen Volkspartei, von 1974 zeigt: «Die Frage der Einfüh-

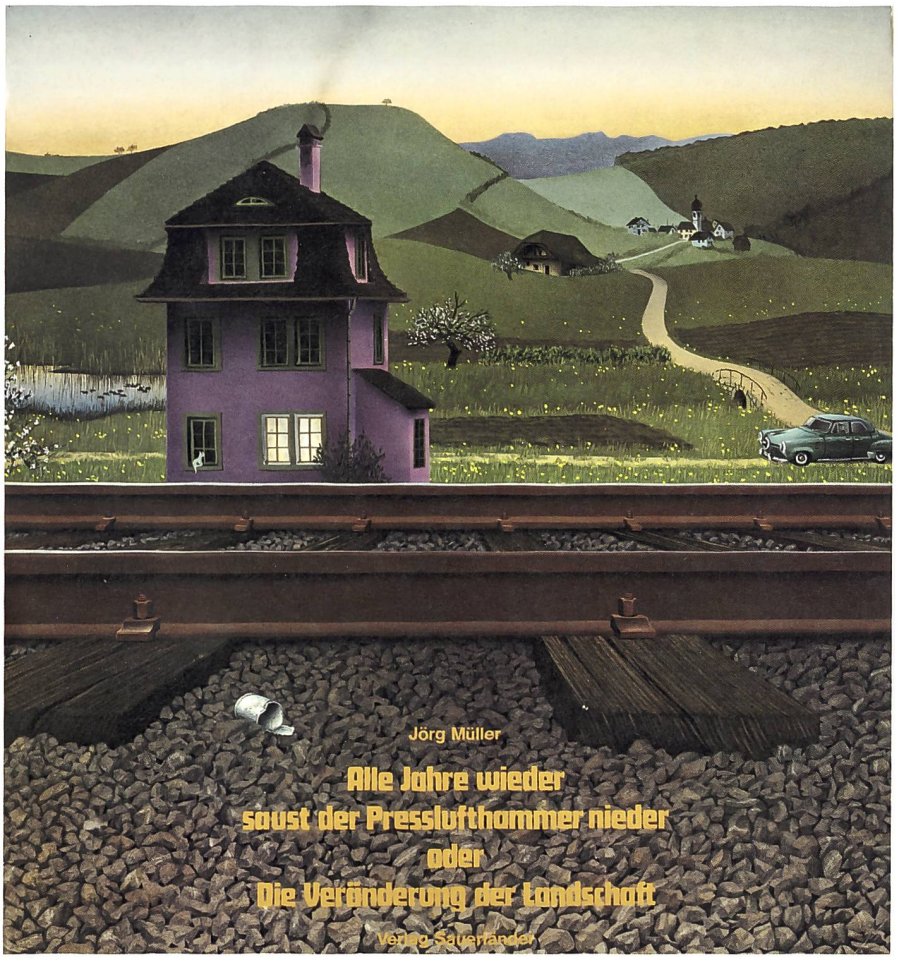

Abb. 4: «Alle Jahre wieder saust der Presslufthammer nieder». Die didaktische Bildermappe von Jörg Müller visualisiert die Zersiedelung der Schweiz. Progressive Lehrkräfte vermitteln in der Volksschule seit den 1970er Jahren vermehrt ökologische Fragen.

rung der Sexualerziehung in der Schule bewegt seit vielen Jahren und in zunehmendem Mass Lehrer, Eltern, Ärzte und seit einiger Zeit auch Schulbehörden. Wir kennen die Gründe: Das Pendel hat von den einstigen zum Teil widernatürlichen und doppelbödigen Tabus in die sattsam bekannte Sexwelle unserer Tage umgeschlagen, deren Skrupellosigkeit vor allem unsere Kinder und Jugendlichen ausgeliefert sind.»[31] Mitte der 1980er Jahre beendete der Erziehungsrat die Kontroversen mit dem Beschluss, dass Sexualerziehung im Lebenskundeunterricht thematisiert werden solle.[32]

Im Fach Lebenskunde wurden insgesamt Themen aufgegriffen, die im engen Zusammenhang mit den Veränderungen stehen, die durch «1968» symbolisiert werden; neben Elementen einer neuen Freizeitkultur wurden auch Themen, die aufgrund des sozialen Wandels virulent wurden, in den Unterricht integriert.

Fazit: Das Zürcher Volksschulwesen in den langen Sechzigern

Das Volksschulwesen der 1950er bis 70er Jahre war von einem diffus wahrgenommenen sozialen Wandel und von umfassenden Veränderungsprozessen geprägt. In volksschulpolitischen Debatten fand eine ausgiebige Auseinandersetzung mit der Modernisierung der Gesellschaft und deren Folgen für das Bildungswesen statt. Themen, die mit der Chiffre «1968» in Verbindung gebracht werden, wurden jedoch nicht konkret angegangen. Auch die vielfältigen Reformprozesse sind weniger auf «1968» als auf die vielschichtigen Umbrüche der 1950er und beginnenden 60er Jahre zurückzuführen. Sowohl die wirtschaftliche Prosperität, neue technische Möglichkeiten, ein aufkommender internationaler Wettbewerb als auch geburtenstarke Jahrgänge und das wachsende Verständnis vom Menschen als menschlicher Ressource gaben den Ausschlag für umfassende Reformen im Volksschul-

wesen. Eine Ausnahme stellen die Themen dar, die im neu geschaffenen Fach Lebenskunde aufgenommen wurden: sie waren typische 1968er Themen, selbst wenn die Entstehung des Fachs keine direkte Folge der Umbruchszeit war. Allerdings wurde die Lebenskunde als Gefäss genutzt, um all jene Fragen zu bearbeiten, welche die im Wandel begriffene Gesellschaft seit jüngster Zeit beschäftigten und für die es sonst kein Zeitfenster im Unterricht gab.

Die Bewegungen um 1968 und die Bewegungen des Volksschulwesens sind somit am ehesten als parallellaufende Entwicklungen zu betrachten, die auf demselben Boden gründeten. Erst ab Mitte der 1970er Jahre kreuzten sich die beiden, und die Volksschule setzte Themen und Anliegen um, die auch auf die 1968er Bewegung zurückzuführen sind.

Anmerkungen

1 Studer, Brigitte/Schaufelbuehl, Janick Marina: Die 68er Bewegung und ihre Auswirkungen in der Schweiz, in: 1968–1978. Ein bewegtes Jahrzehnt in der Schweiz, hg. v. Janick Marina Schaufelbuehl, Zürich 2009, S. 9–33; Peter, Nicole: Halbstarke, Kellerpoeten, Studentinnen und Lehrlinge. «1968» in der Schweiz, in: Der Zürcher Sommer 1968. Zwischen Krawall, Utopie und Bürgersinn, hg. v. Angelika Linke, Zürich 2008, S. 11–21; Skenderovic, Damir/Späti, Christina: Die 1968er-Jahre in der Schweiz. Aufbruch in Politik und Kultur, Zürich 2012.

2 Linke, Angelika/Tanner, Jakob: Zürich 1968. Die Stadt als Protestraum, in: Der Zürcher Sommer (wie Anm. 1), S. 11–21, hier S. 18.

3 Ebd., S. 16.

4 Criblez, Lucien: Bildungsexpansion durch Differenzierung des Bildungssystems – am Beispiel der Sekundarstufe II, in: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 23/1 (2001), S. 95–118; Becker, Rolf/Hadjar, Andreas (Hg.): Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen, Wiesbaden 2008.

5 Becker, Gary Stanley: Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education, New York 1964.

6 Gesetz über die Einrichtung der Schulsynode, § 1, in: Officielle Sammlung der seit Annahme der Verfassung vom Jahre 1831 erlassenen Gesetze, Beschlüsse und Verordnungen des Eidgenössischen Standes Zürich, Zürich 1831, S. 314–317.

7 Pädagogische Hochschule Zürich, Forschungsbibliothek Pestalozzianum (PHZH-BEB), ZH HC I 13, Bericht über die Verhandlungen der Zürcherischen Schulsynode 1961, S. 35.

8 Ebd., S. 35.

9 Ebd., S. 36.

10 Ebd.

11 PHZH-BEB, ZH HC I 13, Bericht über die Verhandlungen der Zürcherischen Schulsynode 1963, S. 34.

12 Ebd., S. 34

13 PHZH-BEB, ZH HC I 13, Bericht über die Verhandlungen der Zürcher Schulsynode 1969, S. 54 ff.

14 PHZH-BEB, ZH HC I 13, Bericht über die Verhandlungen der Zürcher Schulsynode 1970, S. 79.

15 PHZH-BEB, ZH HC I 13, Bericht über die Verhandlungen der Zürcher Schulsynode 1974, S. 99 ff.

16 Bosche, Anne: Schulreformen steuern. Die Einführung neuer Lehrmittel und Schulfächer in der Volksschule (Kanton Zürich, 1960er- bis 1980er-Jahre), Bern 2013.

17 Criblez, Bildungsexpansion (wie Anm. 4).

18 Der Grund für die Schaffung eines neuen Schultyps war die quantitative Überlastung der Sekundarschule, weil die Primaroberstufe wegen schlechterer Chancen ihrer Absolventinnen und Absolventen beim Berufseintritt an Attraktivität verlor. Vgl. Bosche, Schulreformen (wie Anm. 16). Die Tatsache, dass die Ausdifferenzierung der Oberstufe die Überlastung der Sekundarschule nicht mindern konnte, forcierte die Durchführung von Gesamtschulversuchen in den 1970er Jahren.

19 Eine Ausnahme bildete die Sonderschulung, die bereits seit den 1950er Jahren reformiert wurde. Hier ging es in erster Linie um eine qualitative Verbesserung des bestehenden Angebots (z. B. Sonderklassen für Stimm- und Sprachgeschädigte) sowie um eine Ausweitung des Angebots (etwa durch die Schaffung von Tagesheimschulen für schwierige Schüler). Vgl. Wymann, Hans: Das Pestalozzianum und sein pädagogischer Auftrag 1955–1986, Zürich 1987, S. 50.

20 So wurden etwa in vielen Schulen Sprachlabore installiert, um den Fremdsprachenunterricht zum einen didaktisch zu revolutionieren – in Sprachlaboren arbeiteten Schülerinnen und Schüler autonom vor ihrem Mikrofon und wiederholten z. B. das Gehörte, während Lehrpersonen eine permanente Kontrolle über das Geübte hatten –, zum anderen eine möglichst grosse Anzahl Schülerinnen und Schüler gleichzeitig unterrichten zu können. Vgl. Bosche, Anne/Geiss, Michael: Das Sprachlabor – Steuerung und Sabotage eines Unterrichtsmittels im Kanton Zürich, 1963–1976, in: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 16 (2011), S. 119–139. Zudem wurde der sogenannte programmierte Unterricht eingeführt, der mithilfe neuer Technologien vom Frontalunterricht wegzukommen und stattdessen ein individuelles, eigenverantwortliches Lernen zu fördern versuchte. Vgl. Wymann, Pestalozzianum (wie Anm. 19). Beide didaktischen Neuerungen setzen sich aber nicht dauerhaft durch.

21 Zukunft bilden. Die Geschichte der modernen Zürcher Volksschule, hg. v. Daniel Tröhler, Urs Hardegger, Zürich 2008; Schule macht Geschichte. 175 Jahre Volksschule im Kanton Zürich, 1832–2007, hg. v. Martin Lengwiler, Zürich 2007.

22 Der Erziehungsrat versuchte diesen Missstand bereits in den 1920er Jahren zu beheben. Er entsprach den Forderungen der katholischen Kirche und führte das Dispensationsrecht ein, wodurch wenigstens für einen Teil der Kinder der Religionsunterricht in der Volksschule gewährleistet werden sollte. Dass viele katholische Pfarreien anschliessend gezielt auf die Dispensation hinarbeiteten, wurde sowohl von Lehrpersonen als auch von den Eltern negativ wahrgenommen. Lehrpersonen wehrten sich gegen Übergriffe von Geistlichen auf das Schulwesen, während katholische Eltern einen konfessionell getrennten Unterricht einforderten. Vgl. dazu: Hardegger, Urs: Katholizismus und Zürcher Volksschule: Am Beispiel der Auseinandersetzung

um das Fach Biblische Geschichte und Sittenlehre nach 1900, Zürich, 2005; Schule macht Geschichte (wie Anm. 21), S. 281.

23 Schule macht Geschichte (wie Anm. 21).

24 Die Darstellung der Inhalte des Fachs Lebenskunde ist auf verschiedene Quellen aus dem Wymann-Archiv der Forschungsbibliothek Pestalozzianum abgestützt (Wymann-Archiv, Fachstelle Lebens- und Sozialkunde [WA, FLS]). Hans Wymann war von 1955 bis Ende der 1980er Jahre Direktor des Pestalozzianums und dokumentierte die Tätigkeiten des Pestalozzianums. Das Pestalozzianum war seit Ende des 19. Jahrhunderts eine Stätte für Lehrerfortbildung und engagierte sich vor allem seit Mitte der 1950er- Jahre – insbesondere durch die Gründung einer Pädagogischen Arbeitsstelle, an der zahlreiche Fachstellen (etwa für audiovisuelle Medien oder für Lebens- und Sozialkunde) angesiedelt waren – für Innovationen im Volksschulbereich.

25 PHZH-BEB, WA, FLS 1–26, Ordner 126, Manuskript der Arbeitsgruppe Projekt Einführung gegenwärtiger Sozialthemen vom 12. 8. 1976, S. 5.

26 Vontobel, Jacques/Lobsinger Ernst/Tobler Werner: Das Klassenlager als Chance. Eine Lehrer-Handreichung, Zug 1981, S. 1.

27 PHZH-BEB, WA, FLS 1–26, Ordner 126, Vontobel, Jacques: Anregungen zur Behandlung des Themas Wirtshäuser im Unterricht vom 27. 6. 1977, unveröffentlichtes Manuskript, S. 1.

28 Ebd.

29 PHZH-BEB, WA, FLSS 1–33, Ordner 129, Schlussbericht der Kommission zur Einführung der Sexualerziehung in den Schulen des Kantons Zürich an den Erziehungsrat des Kantons Zürich, Zürich, 21. 5. 1971.

30 Linke, Angelika/Tanner, Jakob: Zürich 1968. Die Stadt als Protestraum, in: Der Zürcher Sommer (wie Anm. 1), S. 11–21; hier S. 11.

31 StAZH, III AAg 1, 51, LS, Interpellation Leni Oertli-Bülach vom 21. Januar 1974 betreffend Sexualerziehung in der Schule, S. 6171–6173, hier S. 6171.

32 PHZH-BEB, WA, FLSS 69–97 + 98, Ordner 131, Beschluss des Erziehungsrats vom 11. 3. 1986; Projektgruppe Sexualerziehung 1986.