

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 64 (1977)
Heft: 24

Artikel: Schulreformen in der Schweiz (1960-1977)
Autor: Egger, Eugen
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-535637>

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: 26.01.2026

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

einen Seminarkurs erweitert. Neben Menzingen, St. Michael und Maria Opferung war Heiligkreuz das vierte Seminar auf Zuger Boden, welches auf privater Basis errichtet und im Sinne des katholischen Bildungsideals geführt wurde. Während Maria Opferung im Jahre 1938 seine Pforten schloss, überwand Heiligkreuz die Krisenjahre und blühte in den drei letzten Jahrzehnten auf, so dass ein Neubau, der zu Beginn der siebziger Jahre eingeweiht werden konnte, unabdingbar wurde.

Am Sonntag, dem 27. November, feierten die Schwestern, Schülerinnen und eine grosse Zahl ehemaliger Lehrerinnen und zahlreiche Gäste den Gedenktag in würdiger und eindrücklicher Weise.

ZG: Zuger Regierung zur Hochschule Luzern

Der Zuger Regierungsrat sei «von Anfang an» dem Luzerner Hochschulprojekt mit grossem Interesse begegnet und habe sich im Rahmen eines Innerschweizer Universitätskonkordats grundsätzlich zur Mitträgerschaft bereit erklärt. Sollte das Resultat der für kommenden Sommer vorgesehenen Volksabstimmung im Kanton Luzern über die Gründung der Hochschule positiv ausfallen, so würde der Regierungsrat dem Zuger Kantonsrat das Konkordat zur Genehmigung unterbreiten. Dies hätte zur Folge, dass der Kanton Zug – je nach Höhe der Bundessubventionen – 5,6 bzw. 4,1 Millionen Franken an die Investitionskosten sowie jährlich 1,2 Millionen bzw. 850 000 Franken an die Betriebskosten beitragen müsste.

BS: Basler Regierung zum Numerus clausus

Die Basler Regierung will auch in den kommenden Jahren die Universität Basel gezielt fördern, dabei aber die klar erkennbaren Grenzen, beispielsweise bei der Medizin, bewusst respektieren und sich im übrigen auf die Mithilfe der Region verlassen, die am Schicksal der Universität direkt interessiert ist.

Im Verwaltungsbericht für 1976 hat die baselstädtische Regierung zur Botschaft des Bundes zur schweizerischen Hochschulpolitik Stellung genommen und dazu festgestellt, dass der Bund in den nächsten Jahren nicht in der Lage sei, bei der Lösung der wirklichen Probleme der kantonalen Hochschulen substantiell zu helfen. Was vom Bund über die Vermeidung von Zulassungsregeln deklariert wurde, sei wohl gut gemeint, aber gerade auf dem Gebiete der medizinischen Ausbildung nicht sonderlich überzeugend. Nüchtern betrachtet, liessen sich Zulassungsregelungen für das Medizinstudium auf die Dauer nicht umgehen, schreibt die baselstädtische Regierung.

TG: Thurgauer Schule bleibt «christlich»

Der Grosse Rat des Kantons Thurgau nahm die zweite Lesung des neuen Unterrichtsgesetzes in Angriff und beschloss dabei, im Zweckartikel ausdrücklich an der Formulierung festzuhalten, die Schulbildung müsse auch zu christlichem Verantwortungsbewusstsein gegenüber den Menschen erziehen; ein Antrag, das Wort «christlich» zu streichen, unterlag knapp.

VD: Uni-Gesetz unter Dach

Der Waadtländer Grosse Rat hat kürzlich die 109 Artikel des neuen Universitätsgesetzes zu Ende beraten und das Gesetz mit klarer Mehrheit genehmigt. Zahlreiche Abänderungsvorschläge wurden eingebracht, hatten jedoch keine Chance vor dem Kantonsparlament. Einzig ein Minderheitsantrag, unterstützt durch die Linke und die Liberalen, wurde gutgeheissen. Der neue Text besagt, dass die Zulassungsbeschränkungen – falls sie länger als ein Jahr in Kraft bleiben – vom Grossen Rat genehmigt werden müssen. Erziehungsdirektor Raymond Junod unterstrich die Absicht der Kantonsregierung, Zulassungsbeschränkungen von Fall zu Fall zu prüfen.

Schulreformen in der Schweiz (1960–1977)

Rückblick und Ausblick

Eugen Egger

EINLEITUNG

Über das «Reformfeld Schule» in der Schweiz werden die gegensätzlichsten Ansichten vertreten. Für die einen ist nichts passiert, für die anderen alles anders geworden. Die Wahrheit liegt auch hier in der Mitte. Vieles ist neu, allerdings je nach Ge-

gend und Schultyp in unterschiedlichem Mass. Nie gab es aber eine interkantonale Diskussion, welche dazu gedient hätte, ein allgemeines Konzept zu erarbeiten und die gemeinsame Marschrichtung festzulegen. Erst vor einigen Jahren wurde in der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren der Vorschlag gemacht, einen Gesamtüber- 810

blick zu erarbeiten, um zu untersuchen, wie weit die Schulreformen *allgemeinen Tendenzen* entsprechen und sich allenfalls – wie so oft von Bildungspolitikern gefordert – in eine *globale* und *kohärente Bildungsplanung* einfügen liessen; was zugleich der Reform und Koordination dienen könnte.

Nun sind in letzter Zeit verschiedene Versuche gemacht worden, dieses «Reformfeld Schule» darzustellen. So hat eine gemeinsame Ausgabe der «Schweizerischen Lehrerzeitung» und des «Educateur» (Nr. 1, 10. Juni 1976) eine «Übersicht über Strukturen der Schweizer Schule und Reformen, 1965–1975» geboten, ergänzt durch «Reformprojekte 1976» und ein besonderes Kapitel «La réforme scolaire en Suisse romande». Für das Bureau international d'éducation, eine Institution der Unesco in Genf, haben E. Egger und E. Blanc eine Studie mit charakteristischen Fallstudien verfasst: «Innovations scolaires en Suisse: particularités et tendances» (=Expériences et innovations en éducation No 33, Paris, Unesco, 1977). Diese Arbeit soll auch in deutscher, englischer und spanischer Sprache erscheinen. Schliesslich ist das Jahrbuch «Bildungspolitik» der Erziehungsdirektorenkonferenz, Band 1975/76, dem Thema «Schulreformen in der Schweiz» gewidmet (Verlag Huber, Frauenfeld, 1977). Daneben wären zahlreiche Einzelstudien zu erwähnen, die in den letzten Jahrzehnten im Zusammenhang mit bestimmten Reformprojekten oder mit Schulversuchen – z. B. die verschiedenen Gesamtschulmodelle – erschienen sind. An Informationen fehlt es also nicht. Hier muss auch auf die Expertenberichte «Mittelschule von morgen», «Lehrerbildung von morgen», «Diplommittelschulen» (in Vorbereitung) hingewiesen werden, welche zwar keine konkreten Reformversuche darstellen, wohl aber Anstoss zu einer koordinierten Schulreform in diesen Bereichen geben wollen.

Damit ist nachdrücklich belegt, dass sich in der Schweiz in den letzten 15 bis 20 Jahren auch im Schulwesen vieles geändert hat. Dem entsprechen zahlreiche Gesetzesrevisionen oder völlig neue Schulgesetze bei Kantonen und Bund (MAV – Berufsbildung), über die laufend berichtet wurde.

811 Die Konjunktur der Nachkriegszeit, der Be-

darf der Wirtschaft an qualifizierten Arbeitskräften und die Sozialisation des höheren Studiums haben natürlich diese Entwicklung begünstigt, wenn es auch verfehlt ist, von einer *Euphorie der Bildungspolitik der sechziger Jahre* zu sprechen. In der Schweiz handelt es sich vielmehr um eine Wirtschaftseuphorie. Zum ersten Mal schienen auch bei uns, wie Louis Cros in seiner Schrift «L'explosion scolaire» schreibt, die wirtschaftlichen und pädagogischen Aspirationen zusammenzugehen.

Heute ein Fazit aus dieser Entwicklung zu ziehen, ist indessen nicht leicht. Ohne erneut auf den schweizerischen *Schulföderalismus* hinzuweisen, der jede Übersicht erschwert, muss gesagt sein, dass für den Betrachter von aussen nicht alle Reformen im gleichen Masse augenfällig sind. Für die Grosszahl der Bürger sind Gesetzesrevisionen, Veränderungen von Schulstrukturen, Schaffung neuer Schultypen, die augenscheinlichsten Innovationen. Dass sich aber *Schulreformen erst oder nur im Schulzimmer vollziehen*: also in der Erneuerung der Lehrpläne und -inhalte, des Unterrichtsbetriebes und des Lebens in der Schule, leuchtet zwar jedem ein; diese Reformen können aber nicht ebenso wie administrative und organisatorische Neuerungen bekannt gemacht und verallgemeinert werden. Vieles hängt dabei von der Initiative des einzelnen Lehrers ab und dem Gebrauch, den er von der ihm zugestandenen Methodenfreiheit macht.

Unsere nachfolgende Darstellung ist daher notwendigerweise lückenhaft und stellt nur einen *Einstieg in die umfassende Literatur* dar, die in der Schweiz zu diesem Thema bereits erschienen ist. Beim Versuch, diese Reformen zu klassieren, sind wir uns wohl bewusst, dass die einzelnen Innovationen meist mehrere Aspekte aufweisen, und dass zwischen *Schulorganisation*, *Lehrinhalten*, *Methodik*, *Lehrerausbildung* eine Interferenz besteht. Wichtiger scheint uns jedoch herauszufinden, wie weit sich diese Reformen in ähnlicher Richtung entwickelt und wie weit sich aus den erkennbaren Tendenzen schon Postulate zu einer schweizerischen koordinierten Schulreform und damit zu einer globalen und kohärenten Bildungsplanung formulieren liessen.

HAUPTTEIL

I. Neue Schulgesetze, Schulstrukturen, Schultypen

Es ist unverkennbar, dass schon seit den fünfziger Jahren, dann aber insbesondere von 1960 bis 1970 die Schule in unserem Land einen Umbruch vollzog. Vielerlei Faktoren haben dabei mitgewirkt, worunter wirtschaftliche Erwägungen (Nachwuchsman gel, Talentreserven ausschöpfen, technisch-wissenschaftlicher Fortschritt, Entwicklung der Dienstleistungssektoren, usw.), neue so zio-politische Tendenzen (Abbau der Bildungsgefälle, Chancengleichheit, Demokratisierung des Studiums) und sozio-pädagogische Theorien (autonomes Lernen, Gruppendynamik, Unterrichtstechnologie, Demokratisierung der Schule). Ausländische Einflüsse (amerikanischer Aufklärungsglaube, schwedische Sozialisationsstrategie, russische Gesellschaftsideologie) machten sich auf die verschiedenste Weise in diesem europäischen, aber auch schweizerischen Um wandlungsprozess geltend. Allerdings wirkten sie sich in unseren Kantonen und Regionen je nach Tradition und sozio-ökonomischer oder sozio-politischer Infrastruktur wiederum unterschiedlich aus. Schliesslich wurde auch der Bund – und dies nicht nur im Berufsbildungs- und Maturitätsbereich – miteinbezogen. So begann er sich an der Finanzierung der kantonalen Universitäten zu beteiligen, am Stipendienwesen usw. Dabei blieb nicht ohne Einfluss, dass Bundesstellen die Verbindung zu internationalen und intergouvernementalen Organisationen, auch solchen, die sich mit Bildungsfragen befassen (Unesco, Europarat, OECD), sicherstellten. In Bund und Kantonen sind daher in den fünfziger und sechziger Jahren zahlreiche neue Schulgesetze erlassen bzw. partielle und totale Gesetzesrevisionen durch geführt worden, die allgemein zum Ziel hatten, das Bildungswesen auszubauen, den Chancenausgleich zu garantieren und das Bildungssystem modernen Anforderungen und Ansichten entsprechend zu reorganisieren. Folgen dieser Gesetzestätigkeit waren neben sozio-pädagogischen Massnahmen (Stipendienwesen, Dezentralisation der Bildungseinrichtungen, Gebührenfreiheit höherer Schulen, Schülertransporte und Heime,

usw.) *Modifikationen in den Schulstrukturen sowie Diversifikation der Schultypen.*

Bis Ende der fünfziger Jahre und in gewissen Kantonen und Regionen bis weit in die sechziger Jahre hinein kannte man ein dreistufiges, vertikales Schulsystem: In seiner ersten Stufe umfasste es die gesamte *obligatorische Schulzeit*, die auf der Oberstufe zwar schon in verschiedene Züge aufgegliedert war (Primaroberschule, Sekundarschule), die aber ausser wenigen Gymnasiasten, welche wegen des ungebrochenen Gymnasiums frühzeitig übertraten, fast alle Schüler umfasste. Dann folgten die *Mittelschulen* (eingeschlossen die Lehrerseminarien) und die *Berufsbildung*, schliesslich die *Hochschule* und einzelne *höhere Fachschulen* (z. B. die Techniken), die aber nur noch von einer geringen Zahl von Studierenden besucht wurden.

Mit der erwähnten Umwälzung wurde jetzt das *vierstufige Schulsystem* eingeführt; nach der Primar-Grundstufe folgte eine zu eigener Bedeutung gelangte Oberstufe, jetzt Sekundarstufe I genannt, die einerseits das Bildungsangebot diversifizieren und zugleich aber die Durchlässigkeit auf dieser Stufe verbessern und damit den Selektionsentscheid hinausschieben sollte. Faktoren, die diese Entwicklung beeinflussten, waren die *Verlängerung der Schulzeit*, höhere Ansprüche seitens der Berufsbildung, grössere Bildungserwartungen der unteren und mittleren Volksschichten, die allgemeine *Tendenz zum gebrochenen Bildungsgang*. Dieser galt anlässlich der Maturitätsrevision von 1968 noch als Ausnahme. Seit der Anerkennung weiterer Maturitätstypen ohne Latein im Jahre 1972 setzte er sich noch deutlicher durch. Blicken wir auf die schweizerische Entwicklung zurück, so ist es interessant festzustellen, dass in den Regionen Ostschweiz und Zentralschweiz im Verlaufe dieser Schulreformen vorerst eher dem *Postulat der Diversifikation und Individualisation* (Vermehrung der Züge der Oberstufen, Wahlfächer, Niveaukurse) stattgegeben wurde. Begonnen hatte es Ende der fünfziger Jahre mit der in der Ostschweiz nicht unbestrittenen *Oberstufenreform* im Kanton Zürich, welche drei Oberzüge vorsah. Sankt Gallen und Thurgau suchten durch die Ausgestaltung ihrer Abschlussklassen einen an-

deren Weg. Langsam setzte sich der Gedanke der Diversifikation aber durch und erreichte auch die Zentralschweiz, wobei teilweise in diesen Kantonen durch die Verlängerung der obligatorischen Schulzeit überhaupt erst die Vorbedingungen zu solchen Reformen geschaffen werden mussten. In den Regionen der Nordwestschweiz und der Suisse romande, wo verschiedene Kantone auf der Sekundarstufe I bereits diversifizierte Strukturen kannten, erhielt im Gegensatz dazu das Postulat der *Integration* und *kontinuierlichen Selektion* Vorrang, indem sogenannte *Beobachtungsstufen* (Genf, Neuenburg), *Kreisschulen* (Aargau, Solothurn) und *Oberstufenzentren* geschaffen wurden, welche im Sinne einer Demokratisierung der höheren Schulen die Durchlässigkeit offen halten und den Entscheid über die Schullaufbahn möglichst weit hinausschieben sollten. Allerdings sind auch hier deutliche Gradunterschiede von der rein additiven (Neuenburg) zur differenzierten (Dulliken SO, Bern) und schliesslich integrierten Gesamtschule (Genf) festzustellen. Weil diese Reform vorwiegend aus sozio-politischen Erwägungen gefordert wurde, ist sie unter dem Begriff *Gesamtschule* für viele zum Stein des Anstoßes geworden.

Solchen Versuchen mit Niveakursen, *Kern-, Wahl- und Freifächern* auf der Sekundarstufe I ist von seiten der Hochschule, der Berufsbildung und der Mittelschulen gerne Leistungssenkung, von den der Anthroposophie verpflichteten Pädagogen dagegen Leistungsübertreibung vorgeworfen worden. Schuld daran war nicht zuletzt die ambigente Haltung gewisser Bildungssoziologen, die zwar gegen Bildungselitarismus Sturm liefen, zugleich aber den Erfolg jeder Schulreform nur im Hineinführen möglichst breiter Massen in akademische Lehrgänge erblickten. Damit wollte man teilweise die Aufwendungen für diese Reformen rechtfertigen. Solange genügend Geld vorhanden war, solange gerade unsere Wirtschaft bestausgebildeten Nachwuchs forderte, konnte solchen Tendenzen wenig in den Weg gestellt werden. Zwar wehrte sich teilweise das Gewerbe dagegen, aber aus ähnlichen materiell begründeten Nachwuchssorgen. Pädagogische Einwände wurden kaum beachtet. Diejenigen Kreise, die heute laut-

stark eine Abkehr von der Bildungseuphorie der sechziger Jahre fordern, waren eben vor 15 Jahren die tatkräftigsten Verfechter der Bildungsexpansion.

Im *Sekundarbereich II* (höhere Mittelschulen, Berufsbildung) kam es – ähnlich wie im Ausland – zur *Diversifikation* (neue Maturitätstypen, Diplommittelschulen, Berufsmittelschulen, abgestufte Berufsbildungen), nicht aber – im Unterschied zum Ausland – zur *Integration*. Natürlich haben die Entwicklungen der Sekundarstufe I (Oberstufe der obligatorischen Schulzeit, Beobachtungsstufe) insofern auf die Sekundarstufe II hinübergewirkt, als der gebrochene Bildungsgang vielfach eine Verkürzung der gymnasialen Oberstufe zur Folge hatte, ohne dass immer eine kontinuierliche und kohärente Schulplanung für den von der MAV geforderten reibungslosen Übertritt gesorgt hätte. Die Schulstruktur auf der Sekundarstufe II blieb aber rein vertikal. Auf der *Hochschulstufe* hat sich strukturell nichts geändert. Es fand auch nur eine bescheidene Diversifikation des übrigen tertiären Sektors (para-universitäre höhere Fachschulen) statt, obwohl gewisse Hochschulkreise hier gerne eine Ausweichmöglichkeit für überzählige Matrandonen geschaffen hätten.

Zusammenfassend können wir also sagen: Seit den fünfziger Jahren ist das Schulwesen in der Schweiz im Umbruch. *Wesentliche Strukturelle Reformen und wirklich neue Schultypen gab es nur in den Sekundarbereichen I und II*. Dabei wurde *nur auf der Sekundarstufe I auch höhere Durchlässigkeit durch Integration angestrebt*. Globale Entwicklungskonzepte von der Primarschule bis zur Hochschulreife gibt es wenige. Noch leidet unser Bildungswesen infolge Aufsplitterung der Entscheidsträger an *mangelnder Kohärenz*.

II. Neue Lehrpläne und -inhalte, neue Fächer und Stoffe

In den letzten zwei Jahrzehnten sind in den meisten Kantonen neue Lehrpläne entstanden. Dabei waren drei Gründe ausschlaggebend: Einerseits erforderlichen Strukturreformen verlängerte Schulzeit, neue Schultypen und entsprechend revidierte oder neue Lehrpläne. Andererseits konnte die Volkschule, und zwar auf allen Stufen, dem

Druck der von aussen auf sie ausgeübt wurde, nicht ausweichen. Die verschiedensten Gruppen und Instanzen trugen ja in der Tat immer neue Anliegen an sie heran: Medienkunde, Verkehrs- und Konsumentenunterricht, Sexualerziehung usw. Das moderne Leben, aber auch das teilweise Abdanken oder Versagen der Familienerziehung haben dieses zusätzliche Engagement der Schule nötig gemacht. Schliesslich führten die Fortschritte auf dem Gebiet von Wissenschaft und Technik ebenfalls zu neuen Stoffprogrammen, vorab in den Mittel- und in den Berufsschulen. Sicher sind so recht lebensnahe Lehr- und Stoffprogramme entstanden – davon zeugen auch viele moderne Lehrmittel. Weil sich aber Stoffabbau und Stofferneuerung nicht immer die Waage hielten, kam es zu Überlastungen. Berechtigerweise stellte sich daher immer dringlicher die Frage: Was lernen? Wozu? Wie? Lernen lernen; sich verhalten lernen; entscheiden lernen; handeln lernen wurden als Bildungsziele den Bildungsinhalten vorangestellt. So entstand die moderne Curriculaforschung, die nun auf die Lehrplan- und Stoffprogrammgestaltung Einfluss nahm. Der Freiburger Primarlehrplan, die Zuger Weiterbildungsschule, der Wirtschaftsunterricht an Berufsschulen sind Beispiele davon. Aber Lehrplankommissionen traditioneller Arbeitsweise und pädagogische Arbeitsstellen der Kantone (siehe Bern, St. Gallen, Solothurn, Zürich) orientieren sich an diesen neuen Tendenzen. Dasselbe gilt ganz allgemein für die Regionen Westschweiz und Zentralschweiz. Obwohl nämlich alle Kantone, alle Schultypen und Schulstufen mit der Erneuerung der Lehrpläne und Stoffprogramme konfrontiert sind – wofür in vielen Kommissionen und Gremien gearbeitet wird –, macht die *Zusammenarbeit* auf diesem Sektor nur mühsame Fortschritte. Selbst in Disziplinen, die völlig neu gestaltet werden – wie etwa die Mathematik – oder sich überhaupt neu anbieten – wie der Fremdsprachunterricht auf der Primarschulstufe – scheint sich der *Kantonalismus stärker zu erweisen als der Wunsch nach koordinierter Reform*. Lehrplan, Lehrmittel, Lehrerausbildung scheinen mit den *kantonalen Schulstrukturen* zusammen ein unantastbares «Hoheitsgebiet» zu bilden. Politische, weltanschauliche und

ökonomische Interessen spielen hier zusammen und durcheinander. Die Ausnahmen bestätigen die Regel.

Dort, wo der Bund kompetent ist oder entscheidenden Einfluss ausübt (Berufsbildungswesen, Turnen und Sport, MAV), kam es selbstverständlich zu *gesamtschweizerischen Lehr- oder Rahmenlehrplänen*. Des weiteren führten oftmals private Initiativen, wie etwa der Verein Musik- und Gesanglehrer, zu gesamtschweizerischen Vorschlägen. Wir müssen allerdings feststellen, dass solche Vorstösse gerne zu übertriebenen Fachinteressen führen. Trotzdem ist es bedauerlich, wenn solche private Initiativen nicht besser genutzt werden.

Neben diesen gesamtschweizerischen Bemühungen kennen wir, wie angetönt, *regionale Zusammenarbeit* in der Zentral-, Nordwest- und Westschweiz. Wenn sich diese koordinierte Reform in der Region Zentralschweiz hauptsächlich auf die Ausgestaltung der Oberstufe einerseits und auf gemeinsame Lehrmittel andererseits konzentriert, so beschränkt sie sich in der Nordwestschweiz auf einzelne Fächer (Geschichte, Geographie, Mathematik). Nur in der Westschweiz hat man konsequent versucht, einen gemeinsamen, umfassenden Lehrplan für alle Kantone zu schaffen. Für die Primarunterstufe (1.–4. Schuljahr) ist dieser Prozess abgeschlossen, der Lehrplan trat in Kraft; für die Mittelstufe (5.–6. Schuljahr) stellen sich erschwerte Probleme, da die Schulstrukturen stark variieren; noch schwieriger kündigt sich die Ausarbeitung eines Lehrplanes für die Oberstufe bzw. die Sekundarstufe I (7.–9. Schuljahr) an. Die Arbeiten gehen aber weiter.

Seinerzeit hatte auch der Schweizerische Lehrerverein mit einem Vorschlag zur Harmonisierung der Stoffprogramme in Muttersprache und Rechnen (1.–6. Klasse) sowie durch die Tätigkeit der Kofisch (Kommission für interkantonale Schulfragen) versucht, eine Koordination in die Wege zu leiten. Im Unterschied zur Suisse romande – wo die Société pédagogique romande (SPR) zuerst die «Ecole romande» gefordert hat – scheinen die Bemühungen im Schosse des Lehrervereins die Basis nie erreicht zu haben. Ob es im Verlauf der Gesamtüberprüfung der Primarschule (SIPRI) der Pädagogi-

schen Kommission der EDK gemeinsam mit der KOSLO gelingen wird, diese Zusammenarbeit jetzt zu erreichen, muss die Zukunft weisen. Neben gesamtschweizerischen und regionalen Unternehmen wären noch jene ungewollten interkantonalen Koordinationseffekte zu nennen, die einfach darauf zurückzuführen sind, dass überdurchschnittlich gute kantonale Lehrpläne und Lehrmittel in anderen Kantonen Eingang fanden. Dies müsste die Curriculaforscher ermutigen. Wenn sie aber einen solchen Erfolg wollen, dann müssen sie lernen, ihre «Produktion» in eine verständliche Sprache zu kleiden und auch erkennen, wo die Grenzen des Machbaren liegen und was schliesslich von jeder einzelnen Lehrerpersönlichkeit abhängt.

Zusammenfassend sei festgehalten: In den letzten Jahrzehnten haben Stoff- und Lehrprogramme wichtige Veränderungen durchgemacht. Dies ist zurückzuführen auf neue Lebensansprüche und -bedingungen einerseits, auf Fortschritt in Wissenschaft und Technik andererseits. Trotz dieser neuen, allgemeinen Ausgangslage kommt die Zusammenarbeit auf diesem Sektor nur schwer zustande. Man muss sich fragen, wie weit eine koordinierte Reform der Lehrpläne und Stoffprogramme ohne Angleichung der Schulstrukturen überhaupt möglich ist, und wo die wünschbare Grenze zwischen Gleichheit und Freiheit liegt. Ausschlaggebend sind der politische Wille und die Mitbestimmung der Lehrer. Die moderne Curriculaforschung hat nur helfende Funktion.

III. Methodik, Didaktik, Unterrichtstechnologie

Es ist besonders schwer, über Reformen im methodisch-didaktischen Bereich zu berichten. Einzig die technischen Ausrüstungen der Schulen (Sprachlabor, audiovisuelle Hilfsmittel, Unterrichtsräume, usw.) sind äussere Zeugen einer modernisierten Schulwelt, obwohl solche Einrichtungen über die Qualität des Unterrichts noch nichts aussagen. Sie stellen nur Möglichkeiten dar und verlangen vom Lehrer meist ein noch grösseres didaktisches Können, soll er diese sinnvoll anwenden. *Die Methodenfreiheit des Lehrers hat sicher viel zur Erneuerung im Unterrichtsbetrieb beigetragen*, macht aber

eine Übersicht umso schwieriger und lässt nur beschränkt allgemeine Feststellungen zu. Man müsste die Inhalte der Lehrerzeitschriften (Unterrichtsbeispiele, Musterlektionen), die Gegenstände und die Anlage der Lehrerfortbildungskurse, die Methodik- und Didaktikkurse der Lehrerseminarien analysieren, wollte man hier gemeinsame Tendenzen feststellen. Oder aber wir brauchten mehr zusammenfassende Berichte wie z. B. jener Zürichs über Reformen an der gymnasialen Oberstufe oder der EDK über Fremdsprachunterricht- und Mathematikunterrichts-Versuche. Dabei wäre zugleich festzustellen, welche gegensätzlichen Überzeugungen hier vertreten werden und wie *ausholend der Pendelschlag ist vom übertriebenen Glauben an moderne Mittel und Methoden bis zur absoluten Ablehnung neuer Techniken und Lehrweisen*. Die Sorge um das Kind, welche diesen Streit entscheiden soll, wird aus anthropologisch-psychologischer Betrachtung eben ganz anders interpretiert als vom sozio-pädagogischen oder gar sozio-politischen Engagement des Lehrers, der seine Rolle primär in der Gesellschaftsveränderung sieht. Trotzdem wird jeder, der heute ein Schulhaus betritt, der einigen Schulstunden beiwohnt und Vergleiche mit der Schule seiner Jugendzeit zieht, feststellen, wie sehr sich auch in *Unterrichtsbetrieb und -gestaltung vieles geändert hat*. Die technischen Einrichtungen sind da nicht ausschlaggebend.

Allerdings bleiben Bereiche wie Disziplin, Noten, Evaluation, Grenzen der Lehrerfreiheit, die immer wieder Stoff zur Diskussion geben. Für die einen bieten wir nur noch *Leistungsverlust und Unordnung*, für die anderen herrscht nach wie vor unerträglicher *Leistungsdruck und Repression*. Auch hier hängt Wesentliches von der Person des Lehrers ab, dessen Freiheitsfeld gross ist und der gerade in methodisch-didaktischen Belangen dasjenige zur Schulreform beträgt, zu dem Gesetzes- und Lehrplanrevisionen nur die Grundlagen bieten können. Gruppendifnamischer Unterricht, Niveakurse, selbständiges Lernen der Schüler (*études sous contrat*), Konzentrationswochen usw. sind nur einige Hinweise. Will man mit diesen Neuerungen im Unterrichtsbetrieb, ähnlich wie bei der Individualisierung im Lernangebot, vor allem die Motivation des Schü-

lers steigern und die Lernsituation auf die Handlungsfähigkeit ausrichten, so muss der Lehrer den richtigen *Mittelweg finden zwischen Führen und Begleiten*. Dies stellt an seine Person wie an sein Verhalten gesteigerte Anforderungen; denn nichts ist in der Erziehung wichtiger und schwieriger als das richtige Mass, und auch hier gilt angesichts gewisser pädagogischer Revolutionen Sedlmayr's Warnung vor dem «Verlust der Mitte».

Es stellt sich die Frage, wie weit Schulleitung, Schulaufsicht, Schulinspektorat ohne entsprechende Aus- und Weiterbildung solche Reformen unterstützen, beurteilen, begleiten können. Das Gleiche gilt für die so oft verlangte Mitsprache der Eltern.

Zusammenfassend möchten wir sagen: Nicht nur Schulgesetze und -strukturen, nicht nur Lehrpläne und -inhalte, auch der Schul- und der Unterrichtsbetrieb haben sich wesentlich gewandelt. Leider sind die Informationen hierüber schwer zusammenzutragen, da die Methodenfreiheit des Lehrers Verallgemeinerungen ausschliesst. Nirgends wie in diesem Bereich prallen konservative und progressive Ansichten so stark aufeinander. Wenn erwünschte Reformen durchgeführt und unerwünschte Revolutionen im Interesse des Kindes vermieden werden sollen, muss der Lehrer auch in seinem Umfeld (Schulführung, Schulaufsicht, Beziehung zu den Eltern) Unterstützung und Begleitung finden.

IV. Lehreraus-, -fort- und -weiterbildung

Es ist ein bekannter Grundsatz, dass keine Schulreform ohne die Lehrer zustandekommen kann, dass eine Schulreform eben erst dann zur Wirklichkeit wird, wenn sie sich in der Schulstube vollzieht. Schulgesetze und -strukturen, Lehrpläne und Lehrmittel, methodisch-didaktische Anweisungen und baulich-technische Einrichtungen sind nur Voraussetzungen, Möglichkeiten und Hilfen für die Schulreform. Die Reform selbst verwirklicht der Lehrer in Freiheit und Verantwortung durch seine Person, sein Wissen und Können, sein Handeln und Reden.

Wenn wir also in den obigen Kapiteln feststellen, wie sehr sich auch in der Schweiz das Schulwesen in den letzten Jahrzehnten verändert hat, dann müsste man annehmen,

dass die Lehreraus-, -fort- und -weiterbildung entsprechend erneuert oder ausgestaltet wurde. Es ist auch hier schwer zu sagen, wie weit und wie tief sich die Lehrerbildungsanstalten in sich selbst – ohne neue Gesetze und Strukturen – in Inhalt und Unterrichtsbetrieb erneuert haben. Rein äußerlich betrachtet ist es nicht, oder noch nicht zu spektakulären Neuerungen gekommen. Der eingangs erwähnte Bericht «Lehrerbildung von morgen» redet allerdings einer koordinierten Reform das Wort. Gewisse Reformprojekte tragen bereits den Stempel dieser Studie. Bis heute sind aber keine umwälzenden Veränderungen zu verzeichnen, wenn wir von der Gymnasialisierung des Unterseminars für *Primarlehrer* und der Intensivierung der pädagogisch-psychologischen und methodologischen Ausbildung für *Mittelschullehrer* in gewissen Kantonen absehen. Zugleich müssten wir feststellen, dass von einer Koordination heute noch kaum die Rede sein kann, obwohl der Lehrerbildungsbericht, wenn nicht von der Struktur, so doch von den Bildungsinhalten und -zielen der Lehrerbildungsanstalten her, eine Harmonisierung anstrebt.

Neuerdings versucht man, nicht nur über die Primarlehrerausbildung, sondern auch über die *Oberstufenlehrer-* und *Mittelschullehrerausbildung* mehr Klarheit zu gewinnen und neue Konzepte zu entwickeln. Für den Bereich der Sekundarstufe I stossen wir aber wiederum an den unterschiedlichen Schulsystemen an und es stellt sich wie bei den Lehrplänen und Lehrmitteln die Frage, wie ohne Strukturangleichung eine Harmonisierung der Lehreraus-, -fort- und -weiterbildung zu erreichen ist? Sie ist vielleicht am ehesten für die pädagogisch-psychologische Ausbildung möglich, weniger auf dem fachlich-wissenschaftlichen Sektor. Deshalb neigen viele Kreise heute dazu, für die Lehrer verschiedener Stufen eine gleiche berufspädagogische Ausbildung zu postulieren.

Im Felde der *Berufsbildung* sind vom Berufspädagogischen Institut neue und allgemeine Vorschriften für die Ausbildung der Lehrkräfte erlassen worden. Von der zukünftigen Aufgabe der *Gymnasiallehrer* her gesehen, müsste ähnliches auch für deren Ausbildung möglich sein. Da die MAV diesbezüglich keinen Einfluss ausübt und die

Universitäten hier autonom sind, konnte man bis jetzt nicht mehr tun, als das Gespräch unter den für diese Ausbildung Verantwortlichen einzuleiten.

Auf dem Gebiet der *Weiterbildung* wurde die *Zusammenarbeit* besser organisiert. Zur Erarbeitung eines gemeinsamen Konzeptes und zu gemeinsamen Strukturen der Fort- und Weiterbildung kam es indessen nicht. Wie bei der Ausbildung, so ist es auch bei der Weiterbildung sehr schwierig, stufenübergreifende Kurse durchzuführen. Wie unsere Schulen, so bleiben auch unsere Lehreraus- und -weiterbildungssysteme, ja selbst die Lehrerorganisationen vertikal, *hierarchisch geordnet*. Dies trifft ja auch für die Gehälter zu. Es ist zu hoffen, dass nach der Auswertung des LEMO-Berichtes die Aus- und Weiterbildung unserer Lehrer auf allen Stufen Gegenstand von Reformmassnahmen werde und so selbst zu Reformen beitrage. Gerade die Tatsache, dass man nicht mehr unter dem Druck des Lehrermangels zu raschen Lösungen greifen muss, sollte zu einer grundsätzlicheren Betrachtungsweise anregen, wie sie im LEMO-Bericht vorgezeichnet wurde. Dabei sollte die Verwissenschaftlichung der Lehrerausbildung die auf die Beobachtung der menschlichen Natur basierende Methode Pestalozzis nicht übersehen und angesichts der sich doch stets wiederholenden Menschheitsgeschichte auch nicht in völlige Ahistorizität verfallen, wie dies heute bisweilen der Fall zu sein scheint. Erziehungsgeschichte ist für die Lehreraus- und -weiterbildung so wichtig wie Lernpsychologie, Curriculatheorie oder Unterrichtstechnologie.

Zusammenfassend sei festgehalten: Keine Schulreform ohne Mitwirkung der Lehrer, daher der unabdingbare Anspruch an eine erneuerte Lehreraus-, -fort- und -weiterbildung. Die vertikalen Schulstrukturen können nur horizontal aufgelockert werden, wenn die Lehreraus- und -weiterbildung stufenübergreifende Annäherung erfährt. So sehr sich eine berufswissenschaftliche Vertiefung und Verbreitung der Aus- und Weiterbildung aufdrängt, so sehr darf auch die menschliche Beziehung zum Schüler nicht vernachlässigt, so sehr dürfen die Lehren aus der Erziehungsgeschichte nicht vergessen werden.

V. Leben in der Schule, leben um die Schule

Die Schweiz ist eine direkte Demokratie mit einem politisch, ökonomisch, kulturell und konfessionell sehr pluralistischen Staatsgefüge. Man könnte daraus schliessen, dass bei uns schon das Leben in der Schule, wie das Leben um die Schule besonders demokratisch gestaltet sei. Dies zu behaupten, wäre sicher übertrieben, trotz direkten Lehrerwahlen, Laien-Schulpflegen, Erziehungsräten und Volksabstimmungen über Schulgesetze usw. Obwohl sich zu Zeiten Pestalozzis, Fellenbergs und Girards das Volksschulwesen als Vorbereitung auf die Aufgaben der Nation und als Anlass zur Rettung des Vaterlandes verstand, ist die Schule doch mehr und mehr zu einem öffentlichen Verwaltungsapparat geworden. Innerhalb dieser Verwaltung verfügten die Lehrer als Beamte «sui generis» in ihrer Berufsausübung zwar stets über einen grossen Freiraum; im übrigen sind sie in eine feste Ordnung öffentlich-rechtlicher Betriebe eingestuft. Die Staatsschule nimmt trotz der existierenden privaten Institutionen eine gewisse Monopolstellung ein, kommt aber auch allen gleicherweise zugute.

Die Entscheidungsprozesse blieben, selbst was die Mitsprache der Lehrer anbelangt, beschränkt demokratisch. In noch ausgesprochenerem Masse galt dies für die Mitwirkung der Schüler, noch mehr für die Mitbestimmung der Eltern, wenn man von den allgemeinen Rechten des Stimmbürgers absieht.

Nun sind im letzten Jahrzehnt auch hier Änderungen eingetreten, zum Teil ausgelöst durch Schüler- und Studentenunruhen und begünstigt durch sozio-politische Tendenzen, die über die Schule die Gesellschaft verändern wollten. Es haben sich in der Folge auch bei uns gewisse Formen der Lehrer- und Schülermitbestimmung entwickelt, die als Demokratisierung des Lebens in der Schule und damit als Beitrag zur Erziehung für die Demokratie angesprochen werden können.

Wenige Neuerungen sind in bezug auf die Elternmitsprache und -mitwirkung in der Schule zu verzeichnen, trotz Elternschulung und Elternvereinen. Meistens sind indessen Eltern nur so lange am Schicksal der Schule interessiert, als ihre Kinder zur Schule ge-

hen; danach nimmt jeweils ihre Anteilnahme an Schulfragen ab.

Die Tatsache, dass sich der Aufenthalt in unseren Schulen – von wenigen Ausnahmen abgesehen – meist auf die Unterrichtszeit beschränkt und das übrige soziale Leben sich in der Familie oder sonst ausserhalb der Schule abspielt, schafft bei uns – trotz Klassenzusammenkünften oder Maturandentreffen – nicht die engen Beziehungen zwischen Schule und Ehemaligen, wie es zum Teil das Ausland kennt, wo einer sein Leben lang die Krawatte seiner Schule trägt.

Es wäre zu untersuchen, wie weit bei uns Schulreformen Schwierigkeiten haben, sich durchzusetzen, weil das Umfeld der Schule zu wenig in das Schulgeschehen einbezogen ist.

Zusammenfassend stellen wir fest, dass die Schule in der Schweiz im Gegensatz zur allgemeinen politischen Struktur nur beschränkt demokratische Züge aufweist, dass der Lehrer im Unterricht zwar grosse Freiheit geniesst, im Verwaltungs- und Entscheidungsprozess Lehrer und Schüler jedoch wenig Mitspracherecht haben, dass die Umwelt der Schule und die Gesellschaft kaum ins Schulgeschehen einbezogen sind. Daher wohl auch die beschränkte Durchschlagskraft der Schule im Hinblick auf die Erziehung für Gesellschaft und Demokratie, obwohl unsere Volksschule gerade als Vorbereitung des Bürgers auf die Demokratie konzipiert und geschaffen worden ist.

Schlussbetrachtungen

Ohne in unserer Synthese im einzelnen anzuführen, was in den einleitend erwähnten Reformübersichten und Fallstudien aufgezählt und beschrieben ist, haben wir *versucht, das Reformziel «Schule in der Schweiz» abzustecken*. Es ist uns vielleicht gelungen zu beweisen, dass sich in den Schweizer Schulen vieles getan und verändert hat. Dass verschiedenste Faktoren mitgewirkt haben: pädagogische, wirtschaftliche, politische, in- und ausländische, wurde angedeutet. In manchen Bereichen sind wir internationalen Tendenzen gefolgt, in vieler Hinsicht aber auch «zurück»- oder uns selbst geblieben. Was man heute gern als *Bildungseuphorie* der sechziger Jahre be-

zeichnet, war weniger der Pädagogik als politischen und wirtschaftlichen Aspirationen verpflichtet. Dass in der Gegenwart die Wirtschaft, aber auch politische Kreise, angesichts der Rezession anders denken und rechnen, enthebt uns als Pädagogen und Bildungspolitiker nicht der Aufgabe, der heutigen und kommenden Generation die bestmögliche Ausbildung und umfassende Erziehung angedeihen zu lassen. Dies hat nichts mit «social demand» gegen «man power policy» zu tun, sondern einfach mit *Gerechtigkeit*.

Es handelt sich für den Pädagogen und Bildungspolitiker nicht darum, falsche Bildungserwartungen zu wecken, ein understatement für qualifizierte Kräfte oder gar ein Akademikerproletariat zu schaffen, das zum Staatsfeind jeder Demokratie würde; wohl aber geht es darum, ein *flexibles Bildungssystem zu entwickeln* und im schulischen Wirken Grundqualitäten zu vermitteln und Lernangebote zu offerieren, die es jedem erlauben, sich trotz ändernden Umständen und entsprechend variierenden wirtschaftlichen Gegebenheiten zurechtzufinden und eine Existenz aufzubauen.

Hinzu kommt der allgemeine Bildungsauftrag der Schule, welcher das Kulturniveau des Volkes zu heben und die Qualität des Lebens zu erhalten hat. Daher bleiben trotz Rezession *Bildungsinvestitionen so wichtig wie Kredite für Arbeitsbeschaffung*. Soll die Schule solch aktuellen, nicht in der Euphorie postulierten Erwartungen, gerecht werden – was viel schwieriger ist als die vor 10 Jahren geforderte Nachwuchsförderung und Sozialisierung der höheren Schulen – dann bedarf es heute erst recht einer permanenten Schulreform.

Wir wollen zum Schluss daher versuchen festzuhalten, was unter diesen veränderten Vorzeichen von den erwähnten Reformen *wegleitend bleibt* und welches allenfalls die *neuen Orientierungen* sein müssten. Schliesslich stellt sich noch die *Frage*, wer bei der angespannten Finanzlage und angesichts der Rezession für eine *kohärente und globale Bildungsplanung* verantwortlich sein sollte und eine nationale Führungsaufgabe übernehmen müsste.

1. Welche Schulreformen behalten Gültigkeit – welche Neuorientierungen drängen sich auf?

Sicher ist es nach wie vor richtig, ein *vielfältiges Bildungsangebot* anzustreben, das den Eignungen und Neigungen des Individuums, aber auch den Bedürfnissen und Möglichkeiten der Gesellschaft gerecht wird. Dies kann durch Diversifikation der Bildungseinrichtungen und durch Individualisation des Unterrichts geschehen. Es sollten weiterhin Schulversuche in dieser Richtung unternommen werden. Dieser Vielfalt haben auch die Bildungsabschlüsse zu entsprechen, die aber stets die Möglichkeit bieten sollten, noch weiter zu lernen, wenn das der Wunsch des einzelnen ist oder wenn äussere Umstände es verlangen. Womöglich sollte kein Bildungsweg in einer Sackgasse enden.

Es ist ebenso wichtig, ein *durchlässiges Bildungssystem* aufzubauen; denn nur dann wirkt sich ein diversifiziertes und individualisiertes System nicht diskriminierend aus. Sonst müssten nämlich Diversifikation und Individualisation bald einmal in eine schärfere Selektion ausmünden. Dies gilt nicht nur für die allgemein postulierte Orientierungsstufe, sondern muss im Rahmen des Möglichen auch für die postobligatorischen Ausbildungen (Sekundarstufe II und tertiärer Bereich) angestrebt werden. Nur so hat die Diversifikation im Hinblick auf die rekurrente Bildung (Stufenlehrgänge, Baukastensystem) eine Chance, und nur so kann verhindert werden, dass die Durchlässigkeit immer einseitig als Einstiegsmöglichkeit in Gymnasium und Hochschule postuliert und jede Orientierung in eine andere Richtung als Abstieg gewertet wird.

Es muss weiter verlangt werden, dass unser *Bildungssystem chancengerecht* ist, d. h. jedem seinen Eignungen und seinen Anstrengungen entsprechend den Zugang zur Bildung offen hält. Ein solches Bildungsangebot entspräche einem Recht auf Bildung, das wir bejahren können. Es kann aber nur Erfolg haben, wenn gleichzeitig dort sozio-pädagogische Massnahmen angeboten werden, wo ein Handicap besteht oder wo eine persönliche Schwierigkeit es erheischt.

Es ist ebenso eindeutig zu vertreten, dass wir ein *anspruchsvolles, hohes Bildungsniveau* verteidigen müssen; denn die Schweiz – als rohstoffarmes Land auf die Dienstleistungsbereiche und die Umwandlungsindustrie angewiesen – braucht immer mehr qualifizierte Arbeitskräfte. Unsere Wirtschaft darf nicht vergessen, dass nach den geburtenstarken bald geburtenschwache Jahrgänge folgen. Das bedeutet aber zugleich eine Aktion in die Breite, nicht nur in die Höhe. Noch haben wir – gerade unter den Mädchen – zuviel Angelernte oder Ungelernte. Was geschieht, wenn wegen Geburtenrückgang unsere Gesellschaft vermehrt auf den Einsatz der Frau angewiesen ist? Dies stellt nicht nur Probleme der Arbeitsbedingungen, sondern auch der Aus-, der Fort- und der Weiterbildung. Dass unser Bildungssystem weiterhin auf Spitzenleistungen in Technik und Wissenschaft vorbereiten soll, verlangt die sich stets verschärfende Konkurrenz. Ein anspruchsvolles Niveau der höheren Schulen wird aber nicht in erster Linie durch «Hinausselektionieren», sondern durch die Qualität des Unterrichts, der Studentenbetreuung und der Mittel der Bildungseinrichtungen erreicht. Deshalb bleiben Bildungsinvestitionen prioritär für die Masse und die Elite.

Es scheint uns auch folgerichtig, wenn wir in unserem Staat ein *demokratisches Bildungssystem* aufbauen, das unserer direkten Demokratie und unserem politischen, ökonomischen, kulturellen und konfessionellen Pluralismus entspricht. Dies bedeutet weder Anarchie in der Schule, noch ideologisierten Unterrichtsbetrieb. Demokratie muss aber gelernt sein und soll im Schulsystem zur Übung und Anwendung gelangen. Problem- und konfliktorientiertes Lernen wird dann gefährlich, wenn im Lernbetrieb nie eine Lösungssituation angeboten wird. Also müssen auch in der Schule Probleme diskutiert und Konflikte bewältigt werden. Alles andere führt zu Frustration und damit zu Kontestation. Das bedeutet Verantwortung tragen lernen, Entscheide nicht nur fällen, sondern auch akzeptieren lernen, wenn sie demokratisch zustande gekommen sind, legitime Vertretungen bejahen, selbst wenn in paritätischen Gremien Beschlüsse gefasst werden, die der eigenen Meinung nicht oder nicht ganz entsprechen. Diesen demokratischen Prozess müssen

nicht nur die Schüler, sondern vielfach zuerst die Lehrer erlernen.

2. Was hat bis jetzt gefehlt, was versagt, was muss neu postuliert werden?

Angesichts der heutigen Schwierigkeiten ist eine *globale und kohärente Schulreform* eine Notwendigkeit. Infolge der verschiedenen Zuständigkeiten vollzogen sich die Schulreformen zu oft in sektorieller Weise. Dies gilt für die Schultypen und -stufen, für die Lehrpläne und -inhalte, für die Lehreraus-, Lehrerfort- und -weiterbildung. Es müsste alles versucht werden, dieses pädagogische Stockwerkeigentum abzuschaffen. Dies gilt auch für die Nutzung der Bildungseinrichtungen, Schulhäuser und Anlagen. Hier müsste auch der ausserschulische Bereich, die Freizeitgestaltung und die Erwachsenenbildung miteinbezogen werden können.

Wir glauben auch – und dies muss erneut gesagt werden –, dass eine *vernünftige gesamtschweizerische Schulkoordination* nach wie vor ein unerfülltes Postulat darstellt. Es wäre bedauerlich, wenn uns die Regionalisierung zum Hindernis würde, und wenn so grosse Aufwendungen der EDK wie ihre Expertenberichte, Kommissionen und Institutionen als Fehlinvestitionen bezeichnet werden müssten. Koordination erheischt aber eine politische Stellungnahme und den Mut, heiße Eisen anzufassen, wie z. B. die Angleichung der Schulstrukturen, die Anerkennung der Studienwege und -abschlüsse, die Freizügigkeit der Lehrer, verbindliche Rahmenlehrpläne, Konkurrenz der Lehrmittel usw. Hier braucht es ein neues Bekenntnis der EDK und der KOSLO.

Wenn man, was hier ausgeführt wurde, politisch befürwortet, dann braucht es ein Führungsorgan, das keine Form der Mitbestimmung der Betroffenen ausschliesst, aber, unserem pluralistischen Staatswesen entsprechend, bildungspolitische Marschrichtungen, Massnahmen, Investitionen offen und konsequent durchdiskutiert und jenen Konsens interkantonal oder national herbeiführt, den es braucht, um eine globale, kohärente, nationale Bildungsplanung zu verwirklichen.

Wer soll dieses Führungsorgan darstellen, wie soll es zusammengesetzt und legitimiert sein, welches *Rechtsinstrumentarium* muss es bekommen? Dies alles sollte erneut und auf Grund der Erfahrungen seit Inkrafttreten

des Konkordats diskutiert werden. Zwei Partner stehen fest: EDK und KOSLO. Diese müssen daher den Dialog eröffnen. Unser Bericht will nur – wie es in der Einleitung hieß – ein Einstieg sein in die auf Reform und Koordination ausgerichtete notwendige Bildungsdiskussion.

Auswahlbibliographie

Gemeinsame Nummer Schweizerische Lehrerzeitung – Educateur. Übersicht über Strukturen der Schweizer Schule und die Reformen 1965–1975. Schulversuche, Reformprojekte 1976. Zürich, Montreux, SLV, SPR, 10. Juni 1976. – 4°. 80 S.

Blanc, Emile; Egger, Eugène. Innovations scolaires en Suisse: particularités et tendances. Etude préparée pour le Service international d'information sur les innovations éducatives (IERS). Paris, Unesco, 1977. – 8°. 118 p. (Expérience et innovations en éducation. 33.)

Schulreformen in der Schweiz. – Réformes scolaires en Suisse. – Riforme scolastiche in Svizzera. Frauenfeld, Huber, 1977. – 8°. 213 S. (Bildungspolitik. Jahrbuch der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. – Politique de l'éducation. Annuaire de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. 61/62, 1975/76.)

Mittelschule von morgen. – Enseignement secondaire de demain. – Insegnamento secondario di domani. Frauenfeld, Huber, 1972. – 8°. 188 S. (Bildungspolitik. Jahrbuch der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. – Politique de l'éducation. Annuaire de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. 58, 1972.)

Lehrerbildung von morgen, Grundlagen, Strukturen, Inhalte. Bericht der Expertenkommission «Lehrerbildung von morgen», im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Hrsg. von Fritz Müller u. a. (Hitzkirch, Comenius-Verlag, 1975.) – 8°. 350 S.

Diplommittelschulen. Bericht der Studienkommission «Diplommittelschulen», im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. (In Vorbereitung.)

Situation der Primarschule. Urdorf, Interkantonale Mittelstufenkonferenz, 1977. – 4°. 50 S. (Magazin für den Unterricht an der Primarschule und für die Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern. 2/77.)

Häberlin, Urs. Der Weg zur Gesamtschule. Eine Analyse von schweizerischen Schulmodellen und Rahmenempfehlungen zur Planung und Einrichtung von Versuchs- und Modellschulen in der Schweiz. Zürich, Interkantonale Studiengruppe

«Gesamtschule» und Pestalozzianum (1971). – 4°. 47 S. Tab. (Beiträge zum Thema «Gesamtschule».)

Le cycle d'orientation de l'enseignement secondaire genevois. Genève, Cycle d'orientation, Commission d'étude permanente du c. o. (CEPCO). – 8°.

1: Histoire d'une idée pédagogique, 1927–1962. 1969. – 71 p.

2: Histoire d'une école, 1962–1969. 1971. – 115 p.

3: D'une réforme à l'autre, 1969–1973. 1973. – 55 p.

4: Critique de l'information. 1973. – 136 p. ill.

Schräder-Naef, Regula. Oberstufenreform an den Zürcher Mittelschulen. Bern, Stuttgart, P. Haupt, 1976. – 8°. 153 S. (Arbeits- und Forschungsberichte der Pädagogischen Abteilung der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich. 2.)

Feierabend, U. J. Die Berufsmittelschule, mit be-

sonderer Berücksichtigung der Verhältnisse im Kanton Solothurn. Ein Beitrag zur Berufsbildungsforschung. Aarau, Sauerländer, 1975. – 8°. 242 S. ill.

Verordnung über die Anerkennung von Maturitätsausweisen (MAV) vom 22. Mai 1968. Änderung vom 18. Dezember 1972. – Reglement für die eidgenössischen Maturitätsprüfungen. Vom 17. Dezember 1973.

Botschaft zu einem neuen Bundesgesetz über die Berufsbildung. Vom 26. Januar 1977. Entwurf zu einem neuen Bundesgesetz (BBG).

Vgl. auch:

Schweizerische pädagogische Bibliographie. – Bibliographie pédagogique suisse. Genève, Centre suisse de documentation en matière d'enseignement et d'éducation, 1968 et ss. (371.42 . . .)

Thesen betreffend Schulkoordination und Schulreform

Vorschlag des Vorstandes der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren

Laut Statut hat die Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren das *Schulwesen zu fördern und zu harmonisieren*, d. h. Schulkoordination und -reform anzustreben.

Nach Kenntnisnahme der von der Plenarversammlung 1971 verlangten *Koordinations- und Reformberichte* und der sie begleitenden *Überlegungen der Pädagogischen Kommission*, heisst die EDK folgende Thesen gut:

1. Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren *bejaht* ihren *Koordinations- und Reformauftrag*.

2. Neben den im Konkordat über die Schulkoordination, Artikel 2, festgelegten *Verpflichtungen* – die äussere Koordination betreffend –, will die Konferenz die innere Schulkoordination im Sinne einer *Förderung des Schulwesens* – entsprechend Artikel 3 des Konkordats – vorantreiben. Die Kantone sollen, gemäss Artikel 4, auch im Bereich der *Bildungsplanung und -forschung* weiterhin unter sich und mit dem Bund zusammenarbeiten.

3. Da angesichts der heutigen Schwierigkeiten (Rezession, demographische Entwicklung) *Prioritäten* zu setzen sind, sollen folgende Problembereiche vordringlich er-

hellt und hiefür Lösungsmöglichkeiten im Sinne von Empfehlungen ausgearbeitet werden:

a) *Überprüfung der Situation der Volksschule*. (Es soll sich darum handeln, Gesamtauftrag und -aufbau der Primarschule im Hinblick auf die Harmonisierung zu überprüfen und im speziellen die Koordination und Reform in einzelnen Fächern wie z. B. dem Fremdsprachunterricht und der Mathematik zu bewirken. Dabei wird auch auf die Vorschulung [Kindergarten] Bezug genommen werden. Insbesondere gilt es aber, Übertrittsprobleme in die Oberstufe anzugehen, wobei nicht nur die Selektionierung, sondern auch die kontinuierliche Orientierung studiert werden.)

b) *Reformansätze und Koordinationsprobleme im postobligatorischen sekundären Bildungsbereich*. (Dabei sollen die Beziehungen zwischen allgemein- und berufsbildenden Schulen, die als gleichwertig zu betrachten sind, überprüft und insbesondere das Problem der Durchlässigkeit sowie differenzierter Bildungsangebote und -abschlüsse studiert werden. Im Zusammenhang damit sind Ausbau und Koordinierung der Diplommittelschule als Schultyp zwischen Gymnasien und Berufsbildung abzuklären.)

Es ist weiter zu untersuchen, ob allenfalls beim Gymnasium eine Typenreduktion und