Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 70 (1983)
Heft: 14

Artikel: Einige Mutmassungen über die Entwicklung der Schule
Autor: Oertel, Lutz
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-535396

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: 06.12.2025

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

Einige Mutmassungen über die Entwicklung der Schule

Lutz Oertel

Der folgende Text ist die leicht geänderte Fassung eines Referats, das im Rahmen des Seminars über «Die Prognosen der Schülerbestände in der Schweiz: Konsequenzen, Massnahmen» in Brunnen (6./7. Mai 1982) gehalten wurde. Veranstalter des Seminars war die Eidgenössische Kommission für Schulstatistik, Ausschuss Prospektiven der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
Die eilige Abfassung des Referats, die nicht immer zitierte Stellen erkennen lässt, stützt sich in wesentlichen Punkten auf den Artikel von Jürgen Baumert, Schulkrise: Krise der staatlichen Regelschule? In: Zeitschrift für Pädagogik Jg. 27, H. 4. August 1981, S. 495–517. Einige andere, gerade erinnerliche Literaturhinweise habe ich nachträglich eingeführt.

Als Wissenschafter – und als solcher bin ich hier aufgerufen – einige mögliche Entwicklungsstränge des Schulwesens der achtziger und neunziger Jahre aufzuzeigen, neige ich vermutlich dazu, die wissenschaftlichen Erkenntnisse aus den mir teilweise verständlichen, in der Bildungsforschung Anwendung findenden Wissenschaftsgebieten für die von mir gewünschte Trendanalyse zu überschätzen. Allein – um einen der im Goethe-Jahr so beliebten Aussprüche anbringen zu können – mir fehlt der Glaube in die wissenschaftliche Kraft, die, so meine ich, zwar vielfach das Richtige will, aber oft das Falsche schafft. Faustische Zweifel wären für meine Ausführungen wohl zu hoch gegriffen, aber Zweifel sind es, und sie werden genährt durch die Geschichte wissenschaftlicher Einflussnahme auf den Gang der schulischen Entwicklungsgeschichte. Beispielsweise konnten sich weder die reformpädagogische Bewegung der zwanziger Jahre noch die strukturreformerischen Bemühungen der sechziger und siebziger Jahre durchsetzen. Im wesentlichen sind die daraus hervorgegangenen Schulen allenfalls Ansätze und eher alternative Angebote geblieben. Diese historische Feststellung ist nicht als Nebenbemerkung zu verstehen. Ich meine nämlich, dass der historische Rückblick wichtige Hinweise auf zukünftige Möglichkeiten geben kann.
Wenn ich einerseits die historisch begründete Meinung ausdrücke, dass weder der wissenschaftliche Faktor einflussreich war noch pädagogische und strukturelle Reformen die Volks- und Mittelschulentwicklung kennzeichnen (zuletzt KLAFKI 1983), wird man von mir verlangen, dass ich diejenige Entwickung nenne, die ich für die historisch bestimmende halte. Meiner Meinung nach ist diese in der *staatlichen Institutionalisierung der Schule als gesellschaftliches Verteilungs- und politisches Legitimationsinstrument* zu suchen (vgl. LESCHINSKY, ROEDER 1976, 427ff, HUMM 1936). Etwas enger gefasst könnte diese Entwicklung auch als Bürokratisierung der Schule bezeichnet werden. Begleitet war diese Entwicklung von schulorganisatorischer *Differenzierung,* d.h. von der Herausbildung recht verschiedener, auf die hierarchisch gegliederte Gesellschaft zugeschnittener Schultypen (vgl. MUELLER, D. K. 1981).
Wird die Entstehung und der Ausbau der Volks- und Mittelschulen unter den Gesichtspunkten staatlicher Institutionalisierung bzw. Bürokratisierung gesehen, wundert es kaum, dass die Schulverwaltung mit dem nicht neuen Phänomen der Schülerzahlenschwankungen schon mehrfach umzugehen hatte. Selbst die Entstehung der Volksschule im Kanton Zürich – für andere Kantone kann ich es nicht belegen – war u.a. eine Reaktion auf grosse Schülerzahlen (im Verhältnis zum Lehrpersonal) in einem lotternden und dahinschlitternden Schulwesen. Sicherlich war das nicht der wesentlichste Entstehungsgrund. Vielmehr müssen soziale, ökonomische und politische Vorgänge an der Entstehung des öffentlichen Schulwesens beteiligt gewesen sein, wodurch die Schule zu einem wesentlichen Bestandteil

der sich entwickelnden industriellen Gesellschaft wurde. Von den damaligen, 150 Jahre zurückliegenden schulorganisatorischen und pädagogischen Lösungen leben wir zum Teil heute noch, teilweise kauen wir auch daran.
Um einige Entwicklungsmöglichkeiten eines gegenwärtig mit eher konservativen Ansprüchen und rückläufigen Schülerzahlen konfrontierten Schulsystems skizzieren zu können, werde ich zunächst auf die Errungenschaften des öffentlichen Schulwesens eingehen und dann auf nachteilige Folgeerscheinungen und Schwierigkeiten der bisher erreichten Verschulung hinweisen. Schliesslich will ich versuchen, die Durchsetzungskraft meist schon bekannter Ansätze abzuschätzen, von denen Lösungen schulischer Probleme und Schwierigkeiten erwartet werden. Ich beanspruche dafür weniger Wissenschaftlichkeit als Meinungsfreiheit.

1. Errungenschaften des Schulwesens

Die mit der sich entwickelnden Industrialisierung und Verstädterung auftretenden *elementaren Bildungsbedürfnisse* wurden von der elementaren Volksschule zeitweilig recht erfolgreich gedeckt und bis heute wird ein in allen *Kulturtechniken* ausreichender Bildungsstand erreicht. Ähnliches lässt sich im Hinblick auf den Aufbau des demokratischen Staates sowie der Wahrnehmung demokratischer Rechte und Pflichten sagen, wofür die Schulbildung wichtige Voraussetzungen schafft. Weitergehende Ausbildungsnotwendigkeiten übernehmen Berufsschulen und Lehrbetriebe, Mittelschulen und Universitäten. Die Etablierung des öffentlichen Schulwesens garantiert im Bildungssektor eine vorher nicht gekannte Rechtsgleichheit, nicht zu verwechseln mit Chancengleichheit. Letztere muss als Näherungswert gesehen werden, an dem sich eine auf individuelle *Leistung* gründende Gesellschaft orientiert. Obwohl dies oft probiert, jedoch nie erreicht wurde, ist immerhin die Leistung des einzelnen in der Schule auch ein Kriterium, nach dem sich die Verteilung sozialer Chancen richtet. Der Rückbezug auf die individuelle Leistung erleichtert, weil der einzelne in Verantwortung genommen wird, die politische Legitimation der Institution Schule.

Die *Institutionalisierung der Schule* selbst ist vermutlich – organisationssoziologisch gesehen – das Vorteilhafteste. Institutionelle Regelungen haben eine nicht zu unterschätzende *Entlastungsfunktion* (BAUMERT 1981).
Der Zweck der Schule, die Bereitstellung und die Art der zweckmässigen Mittel, die Erwartungen an die beteiligten Personen müssen nicht fallweise bzw. auf der Basis eines jeweils neu herzustellenden Konsens festgelegt werden. Der Rückgriff auf definierte Strukturelemente vermindert für die Beteiligten übermässige Forderungen sowie Enttäuschungen und erleichtert die Bewältigung von Konflikten. Das Gefüge formaler oder eher informeller Regelungen kann als *«System von nicht gleichzeitig versetzbaren Grenzsteinen»* (BAUMERT) betrachtet werden. Sie sind anerkannte Orientierungspunkte, zu denen zurückgekehrt werden kann. Sie schränken zwar die Handlungsalternativen ein, verringern aber zugleich den Koordinations- und Konsensbedarf einer Institution. In diesem Sinne bilden sie auch einen Orientierungsrahmen für zukünftige Entwicklungen. Gezielte Veränderungen, die sich aus ideologischem und materiellem (Rückgang der Schülerzahlen) Problemdruck herleiten könnten, sollen sie nicht zu struktureller Überforderung führen, sind wohl nur im Rahmen nicht angezweifelter Strukturmerkmale möglich. Einige Entwicklungen an der Volksschuloberstufe, der Sekundarstufe I, sind wahrscheinlich deshalb in Schwierigkeiten geraten, weil zu vieles gleichzeitig geändert werden sollte, d.h. zu viele Strukturelemente für eine tendenzielle Auflösung freigegeben wurden. Das mir anvertraute Projekt der Oberstufenversuche im Kanton Zürich ist davon nicht ausgenommen.

2. Probleme und Schwierigkeiten der Schule

Nun dürfen die von mir genannten Errungenschaften der staatlich institutionalisierten Schule nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Institution Schule in den letzten Jahren massiver *Kritik* unterzogen wurde. In der Schullandschaft des westlichen Europas – und bekanntlich gehört Europa auch zur Schweiz – taucht seit einiger Zeit das Bild der *Schulkrise* auf. Doch ungeachtet allen Krisen-

geredes hat das öffentliche Schulsystem bisher erstaunliche Überlebenskraft gezeigt. Es bewegt sich zurzeit fast nichts; wenn sich etwas bewegte, dann rückwärts. Viele beklagen diese schulische Erstarrung. Ich gehöre auch zu ihnen; aber lamentieren bringt kaum etwas in Bewegung. Sinnvoller erscheint mir, das kühle schulpolitische Klima, die Flaute zu nutzen und die Konzepte zu befragen, von denen erwartet wurde, sie könnten Reformbewegungen auslösen und erfolgreich zu Ende führen. Für die BRD werden als Kehrseite der Institutionalisierung schulischer Bildung vor allem *zwei Krisentendenzen* beschrieben: Zum einen *Anpassungsprobleme* der Schule an eine sich rasch ändernde gesellschaftliche Umwelt, insbesondere anderer Sozialisationsinstanzen wie Familie, Freundeskreis, Medien und zum andern ein zunehmender *Verfall an Sinngehalten,* die von der Schule vermittelt werden. Im wesentlichen richtet sich die Kritik darauf, dass die rechtlichen und politisch-administrativen Vorgaben sowie die Expansion des Bildungswesens schulische Lernbedingungen schaffen, die die Krisenerscheinungen wie Anpassungsschwierigkeiten und Sinnlosigkeit zur Folge haben. Dem öffentlichen Schulwesen wird die Unfähigkeit zugeschrieben, Anpassungsprobleme beheben und die Sinnkrise überwinden zu können. Im Rahmen dieser Kritik am Lernen und Leben in der Schule werden folgende Gesichtspunkte geltend gemacht (BAUMERT):

- *Das Übergewicht kognitiver Rationalität,* das dem Ziel einer ausgewogenen, d.h. einer kognitiven, moralisch-sozialen und emotionalen Entwicklung der Persönlichkeit widerspricht. Im Lande Pestalozzis ein unmittelbar einsichtiger Kritikpunkt.
- Die institutionalisierte *Trennung von Lernen und Leben,* mit der Folge, dass Sinnzusammenhänge des Alltagshandelns zerschnitten, Interesse und Lernbereitschaft zerstört, dafür eher Gewalttendenzen erkennbar werden. In der kleinmassstäblichen Schweiz wird dieser Kritikpunkt weniger offensichtlich als in Flächenstaaten mit grossen Schuleinheiten.
- Die auf *Messbarkeit verengte Leistungsvorstellung* für das schulische Lernen, wodurch andere Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten zurückgedrängt werden.
- Die übermässige Differenzierung des traditionellen Schulsystems, die eine Dominanz der *Selektions- und Allokationsfunktion* der Schule (gegenüber der Qualifikation) unter den Bedingungen eines sich verschärfenden Leistungswettbewerbs begünstigt.
- Die *«produktionsmässige» Organisation des Lernens,* die bald einmal eine elektronisch gesteuerte sein könnte, die der Eigenlogik der Erziehung, ihrem Zeitrhythmus und ihren sozialen Konstitutionsbedingungen widerspricht.
- Das *Übergewicht behördlicher Kontrolle* hinsichtlich der Formen und Inhalte des Unterrichts, das professioneller Selbstkontrolle (Lehrer) und selbstbestimmten Lernprozessen (Schüler) enge Grenzen setzt. Art und Weise der Kontrolle sind in der Schweiz allerdings weniger formalisiert und zentralisiert als beispielsweise in der BRD.

Ich meine zwar, diese Kritikpunkte müssen nicht notwendigerweise eine Krise der Schule ausmachen, vor allem dann nicht, wenn wir davon ausgehen, dass diesen Krisenphänomenen die mit der öffentlichen Schule verbundenen Errungenschaften entgegenstehen und dass Reformen an diesen Kritikpunkten – zumindest als Möglichkeit – ansetzen könnten. Ich vermute aber, eine Krise der Schule sei dann nicht mehr aufzuhalten, wenn *Schulreformen* und begrenzte Lösungsschritte (im Sinne institutioneller Verkraftbarkeit) weiterhin zurückgedrängt werden oder gar ausbleiben.

3. Lösungswege

Neben dem von mir bereits erwähnten Weg der Reform wird in der Literatur noch ein *radikaler Weg* im Sinne der Entschulung oder Entstaatlichung diskutiert, den man zusammenfassend als Entinstitutionalisierung der Schule bezeichnen könnte. Aber die Abschaffung der Schule ist so wenig ein denkbares Programm (LESCHINSKY 1981) wie die fortschreitende Verschulung ein wünschbares. Ausser dem radikalen ist noch ein *fatalistischer Weg* erkennbar: Der schulischen Entwicklung einfach zuschauen und sie ins Abseits laufen lassen.

Sehen wir einen Moment lang diese drei Lösungen als wahrscheinliche an, stellt sich die

Frage, wie sie mit Schwierigkeiten und Problemen der Schule, so auch mit rückläufigen Schülerzahlen, umgehen. Auf dem radikalen Weg sind die Zeichen der Krise willkommen; sie tragen zur gewünschten Auflösung der Schule bei. Für die Fatalisten sind die möglichen Folgen von Krisenerscheinungen unumgänglich, allenfalls noch in Grenzen zu halten, so auch die des Schülerzahlenrückgangs, wie kleinere Klassen, eventuell Entlassungen von Lehrern und Schliessungen von Schulen. Einzig der Weg über Schulreformen begreift die kritischen Anzeichen als materielle Ausgangspunkte für eine Erneuerung des Schulwesens. Ich selbst würde diesen Weg gern begehen, glaube aber nur dann von *Schulreform* sprechen zu können, wenn die Kritiken an der Schule ernsthaft aufgegriffen und die Probleme und Schwierigkeiten im Schulwesen Lösungen zugeführt werden. Dabei wäre nicht auszuschliessen, dass Ansätze in radikaler Richtung gesucht würden. Die erwähnten Kritikpunkte sind in ihrer Konsequenz von einer radikalen Absage an das Schulsystem nicht so weit entfernt, und könnten sie durch entsprechende Reformen überwunden werden, würde das Schulsystem erheblich umgebaut, jedoch nicht abgeschafft. Noch viel weniger ist aber auszuschliessen, dass mögliche Reformansätze im schulpolitischen Netz widerstrebender Interessen hängen bleiben und sich eine für das öffentliche Schulwesen fatale Entwicklung anbahnt.

Ein weiterer historischer Rückblick dürfte uns davon überzeugen, dass nur der Reformweg – sehen wir vom radikalen Aufbau des Schulwesens in der Regenerationszeit ab – in Frage kommt, und zwar ein bedächtiger: Als Beispiel dafür will ich wieder den Kanton Zürich zitieren. Nach dem Zustandekommen der Kantonsverfassung (1869), die einen Artikel über die staatliche Aufgabe der Volksbildung enthält, ging es dreissig Jahre, bis das erste Volksschulgesetz angenommen wurde; bis zur ersten Revision dieses Gesetzes dauerte es dann sechzig Jahre. Im übrigen hatten beide Entscheidungen mit Schülerzahlen zu tun: Das erste Volksschulgesetz brachte u.a. eine Festsetzung der Höchstzahlen pro Klasse; die folgende Revision versuchte die Schülerzahlenverschiebungen in Richtung anspruchsvollerer Schulen der Sekundarstufe I (zur Sekundarschule gegenüber den 7. und 8. Klassen der Primarschule) aufzufangen; sie versuchte also einer Entwicklung entgegenzusteuern, vor der wir heute im Kanton Zürich erneut stehen und die für die ganze Schweiz nachgewiesen ist: Die *Nachfrage nach anspruchsvolleren und höheren Bildungsmöglichkeiten* wächst und nimmt vorläufig weiter zu. Eine Entlastung der höheren Ausbildungsinstitutionen durch sinkende Schülerzahlen lässt noch auf sich warten (vgl. EDK, SCHULSTATISTIK 1982).

Ich gehe also davon aus, dass Schulreform der Weg einer *aktiven Schulpolitik* ist, die sich um die kritischen Stellen der öffentlichen Schule kümmert und deren Überwindung zielstrebig angeht. Dabei betrachte ich im folgenden Lösungsansätze nur für die Schulen, die im Bereich der obligatorischen Schulzeit liegen.

4. Mögliche Entwicklungen: Lösungsgedanken

4.1. Das Übergewicht kognitiver Rationalität ausgleichen

Die Fächerung des Unterrichts hat sich entlang akademisch definierter Wissensgebiete entwickelt; sie beginnt in der Primarschule und ist in der Sekundarstufe I voll ausgeprägt. Mit dieser *einseitig akademisch ausgerichteten Fächerung,* der andere musisch-kreative und handwerkliche Fächer nur angehängt sind, werden aber lebenswichtige Erfahrungszusammenhänge von Lehrern und Schülern zerschnitten. Auch wenn sich in einigen Kantonen vorsichtige Schritte andeuten, Handarbeiten und hauswirtschaftlichen Tätigkeiten mehr Gewicht zu verleihen, über die Bildung von Fachbereichen oder Projektunterricht die Zerstückelung einzuschränken, ändert dies nichts am Ungleichgewicht der *Rangfolge der Fächer,* von denen die kognitiv beladenen wie Deutsch, Fremdsprachen und Mathematik als Hauptfächer gelten. Die Addition neuer Sachgebiete entspricht einer der traditionellen Problemlösungen, mit der die Schule auf kulturellen und sozialen Wandel unzureichend reagiert. Zugleich grotesk und tragisch ist der Umstand, dass sich dieses Ungleichgewicht dauernd verstärkt: einerseits besteht die latente Furcht, die Schule könne den an sie gestellten Anforderungen nicht

mehr genügen, andererseits lehrt die Erfahrung, dass die noch vorhandenen Freiräume den Ausgleich zum kognitiven Übergewicht ohnehin nicht schaffen und daher aus dieser inhaltlichen Überforderung problematisch werden.

Der gegenüber dem Alltagswissen geschlossene und hierarchisierte Fächerkanon reduziert Unsicherheiten und Belastungen bei der Lehrtätigkeit, weil er eine nach Zeitabschnitten klar gegliederte, *überschaubare Unterrichtsplanung* gewährleistet. Der Fächerkanon bietet über Lehrplan, Stundentafel, Stundenplan und Lehrmittel für den Lehrer einen festen Orientierungsrahmen und erleichtert die Lehrbarkeit und systematische Anordnung des Stoffes über eine auf ein fernes Ziel hin geplante Abfolge und Kontrolle von Lernschritten. Er begünstigt die Unterrichtsdurchführung in Eigenverantwortung des einzelnen Lehrers, die kaum die Kontaktnahme zu Kollegen benötigt. Die curricularen Vorentscheidungen in Lehrplänen, Stundentafeln und Lehrmitteln entlasten die Lehrer vom konfliktreichen Aushandeln der relativen Bedeutung einzelner Lerngegenstände in ihrer täglichen Arbeit und nehmen ihnen teilweise die Verantwortung für Sinn und Zusammenhang des zu Erlernenden ab. Sie begünstigen die berufliche Routine (vgl. BAUMERT 1981).

Kognitive Einseitigkeiten ausgleichen muss als Zielwert also gar nicht im vordersten Interesse des Lehrers liegen, denn er müsste zunächst auf institutionelle Erleichterungen seiner Berufstätigkeit verzichten. Ein solches Ziel verlangt deshalb einen neue schulpolitische Begründung und Auswahl von Inhalt und innerem Zusammenhang der schulischen Bildungsprogramme, allein mit einer neuen bzw. anderen Fächerung des Stoffs ist es nicht getan. Die notwendige Umgewichtung kann – wegen der genannten Vorzüge des bestehenden Rahmens – nicht von der Lehrerschaft aus erfolgen. In diesem Fall käme es wohl darauf an, die Lehrer an der Entwicklung neuer institutioneller Vorgaben wie Lehrpläne und Stundentafeln zur Umgewichtung der Unterrichtsinhalte zu beteiligen bzw. Kooperationsformen zwischen Lehrern, Verwaltungsbeamten und Wissenschaftlern aufzubauen. Im Sinne institutioneller Handlungssicherheit sollten aber nicht einfach inhaltliche Freiräume eröffnet, sondern *neue Orientierungspunkte* gesetzt werden. Das dürfte kaum gleichzeitig mit der Durchführung des Unterrichts möglich sein. Ja, es wäre sogar zu fordern, dass zuerst ein umgewichteter Rahmen schulischer Bildungsprogramme vorliegt und Erprobungsphasen eingeschoben werden, bevor der Unterricht in den Schulen der Umgewichtung folgt. Durch den Rückgang der Schülerzahlen werden Lehrkapazitäten frei, die dafür zeitweise eingesetzt werden könnten. Allerdings müssten die beteiligten Lehrer auf die für sie eher ungewohnten Entwicklungsaufgaben vorbereitet werden, wofür verschiedene Formen der Lehrerfortbildung einzusetzen wären. Die in diesem Rahmen erworbenen Kompetenzen kämen der Ausbreitung eines neuen Bildungskanons, der Zusammenarbeit im Lehrerteam einer Schule und der Qualität des Unterrichts zugute.

Voraussetzung für diese breit und intensiv abgestützte Arbeit an der Entwicklung des Schulwesens sind gleichbleibende personelle und finanzielle Ressourcen für den Bildungssektor. Vorausgesetzt ist ausserdem, dass sich dieser Erneuerungswille durchsetzt. Ausserhalb des Kreises derer, die sich professionell oder politisch mit der Entwicklung der Schule beschäftigen, sehe ich aber keine weitreichenden Bestrebungen für einen Ausgleich kognitiver Rationalität.

4.2. Lebenswichtige Erfahrungszusammenhänge berücksichtigen und Unterricht offen gestalten

Eine Neubewertung kognitiver Rationalität würde die unterrichtliche Berücksichtigung von lebenswichtigen Erfahrungszusammenhängen begünstigen. Der Einbezug vor- und ausserschulischer Erfahrungen in den Bildungsauftrag der Schule ist der Versuch, auf die kritisierte Erfahrungsarmut und damit auch auf die kognitive Einseitigkeit einzugehen. Es wäre aber eine Täuschung zu glauben, die beklagte Lebensfremdheit des Schulghettos könne überwunden werden, indem auf Fachunterricht verzichtet wird und die unmittelbaren Erfahrungen der Schüler zum Ausgangspunkt des Lernens und die gesellschaftliche Umwelt zum Lernort neben der Schule gemacht werden. Sicherlich kann in dieser Hinsicht wesentlich mehr unternommen werden. Dennoch bleiben die Erfahrungen, die in

der Schule vermittelt werden, *stellvertretende Erfahrungen* (BAUMERT); sie werden schulisch vom Ernstfall, von der Umwelt abgelöst. Die schulische Aufbereitung von Erfahrungen ist und bleibt exemplarischer Natur und kann eine nachschulische Lebenspraxis nicht ersetzen. Es ist auch keineswegs selbstverständlich, dass im Erfahrungslernen trotz Anschaulichkeit und Ganzheit konzeptionelle Zusammenhänge erkannt, Lernprozesse weniger fragmentiert und belanglos erlebt werden. Die Bemühungen, die in Richtung fächerübergreifenden oder epochalen Unterrichts gehen, sowie die Welle des Projektunterrichts sind bisher schulische Veranstaltungen, die als Ausnahme gelten. Punktuell und periodisch können diese Ansätze zwar Interesse und Lernbereitschaft stimulieren, vielleicht sogar mehr Einsicht in den Sinn des Lernens ermöglichen; allzuviel ist aber damit noch nicht erreicht.

Sinnlosigkeit und die vielen Muster von Gewalttätigkeiten, die unsere gesellschaftlichen Verhältnisse bis hinein in die Schule widerspiegeln, lassen sich mit der Berücksichtigung lebenswichtiger Erfahrungen nicht überwinden. Unlust am Lernen und Desinteresse der Lernenden sowie gewaltsame Aktionen in- und ausserhalb der Schulhäuser verweisen vielmehr auf eine zunehmende, wenn auch sehr zweifelhafte Lebensechtheit in den Schulen. Einer unruhigen und teilweise gewalttätigen Jugend Lebenssinn zu vermitteln, übersteigt jedoch die Möglichkeiten einer einzelnen Institution.

Es darf natürlich nicht die Aufgabe der Schule sein, vor allem die negativen Eigenschaften lebensechter Erscheinungen in die Schule aufzunehmen. Deshalb sollte nicht unterlassen werden, was destruktiven Tendenzen entgegenwirkt. Das heisst für mich nicht, reaktionäre Schulgestaltung als Rückkehr zu alten Erziehungsmustern. Den Verfall von Autorität (auch des Lehrers) beklagen und die zerfallene Autorität zurückwünschen, zeugt von einfallsloser Problemlösungskompetenz. Dem entgegenzustellen ist das Bemühen, einen lebenspraktischen, erzieherischen Umgang mit den Schülern zu pflegen. Die sich daraus ergebenden Formen und Prozesse des Unterrichts müssten einerseits gegenüber kognitiver Rationalität die soziale und emotionale Entwicklung der Schüler stärken, wofür ich *selbstbestimmtes Lernen* der Sache nach wie in der Methode als besonders geeignet halte. Nach wie vor bin ich davon überzeugt, dass selbstbestimmtes Lernen eine Art des Unterrichtens und Erziehens ist, die sich im Feld institutioneller Vorgaben bewegt, also weder chaotisch noch unkontrolliert verfährt. Dabei käme man nicht um eine konsensbedürftige *Neuinterpretation der Lehrer- und Schülerrolle* herum, angesichts der bisher institutionalisierten Verhaltenserwartungen eine schwierige und für den im Schuldienst stehenden Lehrer belastende Aufgabe.

Was mir vorschwebt, ist also ein grosses Angebot offener Lernmöglichkeiten. Das verlangt vom Lehrer zunächst die Bereitschaft, die vom Schüler erwartete Entwicklung des Erwachsenwerdens nicht nur als letztes Ziel anzustreben, sondern Elemente erwachsenen Verhaltens im Unterricht einzuüben, z.B. Schülern eigene Verantwortung fürs Lernen zu übertragen. Offener Unterricht erfordert ausserdem, Unterrichtsmassnahmen, Lernangebote und Kontrolle des Lernens differenzieren zu können, denn nicht jeder Schüler kann oder will mit offenen Situationen umgehen. Selbständigkeit im Lernen ist nicht einfach gegeben, sie muss über entsprechende Teilschritte erworben werden. Die *Öffnung des Unterrichts* würde die produktionsmässige Organisation des Lernens zurückdämmen, der kognitiven und sozialen Eigenlogik mehr Raum geben. Daraus würde zwar ein wesentliches Strukturelement der Schule, der Stundenplan, tangiert, er könnte jedoch z.B. in Wochenpläne und individuelle Arbeitspläne umgebaut werden. Auch das Lehrmittelobligatorium wird fraglich. Stundenplan und obligatorische Lehrmittel sind aber wichtige Ansatzpunkte für behördliche Kontrollen, die sich auf diese Weise einschränken liessen. Stattdessen würden Eigenverantwortung und Engagement des Lehrers erhöht, die ihrerseits vom Lehrerkollegium im Sinne institutioneller Entlastung breiter abgestützt werden müssten.

Ein solcher Unterricht ist voraussetzungsvoll und *risikoreich*. Er fordert und belastet den Lehrer zusätzlich, zumal er nicht sicher sein kann, Zustimmung bei Eltern und Kollegen zu finden oder administrative Unterstützung zu erhalten. Darin dürfte ein wichtiger Grund liegen, warum Vorschläge und Theorien für offe-

nen Unterricht viel häufiger sind als deren Realisierung. Als ein anderer Hinderungsgrund wird vielfach die Klassengrösse angegeben. Schwindende Schülerzahlen könnten also neue Anläufe mit offenem Unterricht begünstigen.

Anders als bei den Fragen der inhaltlichen Gewichtsverlagerung im Bildungskanon müssten diese direkt auf das Unterrichtsverhalten bezogenen Arbeiten *unterrichtsbegleitend* bewältigt werden. Die an diesen Arbeiten beteiligten Lehrer sollten ein reduziertes Unterrichtspensum erhalten und möglichst schulhausbezogen im Lehrerteam fortgebildet werden und praktische Erfahrungen sammeln können. Sollen daraus Neuerungen entstehen, die dauerhaft sind, müssen die teilweise aufgegebenen institutionellen Strukturmerkmale durch neue institutionelle Regelungen ersetzt werden, damit die Entlastung gewährt bleibt. Die aufzugebenden Merkmale sind ein nach fragmentarischen Fach- und Rationalitätsgesichtspunkten, in klarer Abgrenzung vom Nichtschulischen, geplanter und überschaubarer Unterricht in segmentierten Schulformen. Die institutionellen Entlastungsfunktionen könnten neu von *strukturierten Lehrerkollegien* übernommen werden, indem sie sowohl geeignete Arbeitsformen entwickeln als auch spezielle Verantwortlichkeiten für einzelne Lehrer festlegen. In diese Struktur sollten die schulnahen Behörden (Schulpflegen) zur Behandlung inhaltlicher und lernorganisatorischer Themen einbezogen werden. Auf dieser Grundlage, vermutlich im lokalen Rahmen, liessen sich konsensfähige Lösungen für eine fachliche Umorientierung und eine lebenspraktische Erfahrungen aufnehmende und offene Gestaltung des Unterrichts erreichen. Im übrigen käme man damit der konkreten Vielfalt der kleinmassstäblichen Schweiz näher als dem zentralstaatlichem Denken entsprungenen Abstraktum der Rechtsgleichheit.

Die Gründe, die bisher verantwortlich waren, den Weg der pädagogischen Reformschritte nicht zu wagen, werden auch bei sinkenden Schülerzahlen nicht ihre Wirkung verlieren. Allenfalls werden rückläufige Schülerzahlen umgemünzt in den pädagogischen Wert kleiner Klassen, den sie an sich *nicht* haben, sondern nur in Begleitung entsprechender pädagogischer Massnahmen hätten, um bei Erhaltung der Anzahl Lehrerstellen den Unterricht zu erleichtern.

4.3. Die Leistungsvorstellung erweitern und die Entfaltung des einzelnen fördern

Unsere Leistungsvorstellung leiten wir aus einem Bild unserer Gesellschaft ab. Gern und oft wird von unserer demokratischen Leistungsgesellschaft gesprochen. Dieses Selbstverständnis findet breite Zustimmung: Aufgrund der individuell erbrachten Leistungen und nicht anderer Persönlichkeitsmerkmale oder sozialer Herkunft sollen sich Einkommen, Besitz, soziale Positionen und politische Einflussmöglichkeiten verteilen. Darüber hinaus weckt der Leistungsbegriff Erwartungen auf sozialen Aufstieg durch persönlichen Einsatz. Es bedarf wohl keiner genaueren Beweisführung, um festzustellen, dass die Güter- und Positionsverteilung in unserer Gesellschaft in vielen Fällen nicht dem *Leistungsprinzip* folgt. Die Inhaber der hierarchisch höheren und einflussreicheren Positionen finden Mittel und Wege, sich den Zugang zu Besitz und Herrschaft auch ohne besondere Leistungen zu sichern, z.B. über ein selektives Schulsystem, genannt Leistungsschule. So ist das Kriterium der Leistung Teil der Ideologiebildung unserer Gesellschaft und dient nicht nur der Rechtfertigung bestehender Verhältnisse, sondern auch dem Schutz erreichter Vorrechte (vgl. NEGT 1975/76).

Für viele Menschen ist die formelle Schulbildung die einzige Form, in der sie sich sozialen Aufstieg vorstellen können. Einzelne Beispiele zeigen auch immer wieder die Berechtigung dieser Hoffnung. Deshalb kann sich die *Ideologie einer Leistungsgesellschaft* so hartnäckig halten und bestimmt häufig die Schulerwartungen der Eltern. Zusätzlich wirkt das Leistungsdenken als soziale Norm, deren Inhalt am Modell industrieller Produktion gebildet, also der ökonomischen Leistung entlehnt wurde. Konkret: Leistungsfähig ist, wer als Rädchen im wirtschaftlichen (oder administrativen) Getriebe funktioniert und sich dem materiellen Erfolgsstreben bedingungslos unterordnet. Auch im schulischen Bereich kommt es zu dieser eingeschränkten Art von Leistung und Anpassungsfähigkeit, wird Leistungszwang zum Instrument des disziplinierten Funktionierens, zum Ersatz für fehlendes

sachliches Interesse, zum Hoffnungsschimmer auf bessere Zeiten (Aufstieg).
Die Kritik an dem in den Schulen wirksamen einseitigen Leistungsprinzip *zielt* nicht darauf ab, *Leistung* schlechthin zu *negieren.* Sie sieht hingegen die Notwendigkeit, das enge, am Messbaren und – meist in Verbindung damit – am Kognitiven orientierte Leistungsverständnis zu erweitern, es auf kreative, soziale u.a. Aspekte auszudehnen. Dahinter steht sowohl ein anderes Lernverständnis, das dem entwickelnden Denken mehr Gewicht einräumen möchte als dem funktional reproduzierenden, als auch eine andere Auffassung von Schule, die in der Geschichte der Pädagogik und Schule immer wieder aufgetreten ist, ein Schulverständnis, das im Verein mit dem anderen Lernkonzept am Begriff der *Musse* ansetzt. Musse ist jene Zeit und Beschäftigung, die frei von den Zwängen der Arbeit ist, frei auch von den Abhängigkeiten gegenüber Personen, allein dem Nachdenken über die Fragen gewidmet, die dem Menschen gestellt sind bzw. die er sich stellt. Vielfach wird der Schulkritik vorgeworfen, sie vernachlässige den einzelnen Menschen. Gerade in der Musse würde Raum gegeben für das Subjekt.
Es wird also kritisch gegen die Auffassung der Schule eingewendet, blosse Dienerin der jeweiligen Gesellschaft zu sein, ein Einwand, der im Zentrum vieler schulkritischer Ansätze steht, aber – das lehrt die Geschichte aller bisherigen Reformversuche – Einwand geblieben ist, weil sich keine wesentlichen Reformen daraus entwickeln und durchsetzen konnten.
Schule hätte demnach nicht nur die ihr so oft nachgesagten gesellschaftlichen Funktionen: Sie hätte auch eine *kontemplative, eine kritische Komponente.* Sie hat nicht nur in eine bestimmte Wirklichkeit einzuführen, sondern auch den jungen Menschen zu befähigen, nach der Vernünftigkeit dieser Wirklichkeit zu fragen. Wenn man die Schule nicht zur blossen Abrichtanstalt verkürzen will, sondern die Möglichkeit des Menschen zum kritischen Denken noch ein Recht, die vernünftige Entwicklung der Gesellschaft noch eine Chance haben soll, dann müsste in der und für die Schule auch über den Sinn der Leistung, ihre Möglichkeiten und Grenzen, ihre Legitimationen und die sie bestimmenden Massstäbe nachgedacht werden (vgl. IPFLING 1981).
Aber beim Nachdenken darf es nicht bleiben, auch nicht bei der verbalen Zustimmung und beim guten Willen. Beides scheint vorhanden zu sein, aber an konkreten Massnahmen fehlt es. Vielleicht liegt der Grund u.a. darin, dass sich Ideologien nicht durch Aufklärung aus der Welt schaffen lassen. Sie sind nicht direkt wandelbar, sondern können nur auf der Basis gesellschaftlicher Wandlungsprozesse geändert werden. Die beiden von mir zuerst genannten, gegen Erfahrungsarmut und kognitiven Rationalitätsüberhang gerichteten Entwicklungsmöglichkeiten wären zwei indirekte Ansätze, um auch der einseitigen, ideologisch gesicherten Leistungsvorstellung entgegenwirken zu können.
Ein weiterer Ansatzpunkt ergibt sich aus einer anderen, mit dem eindimensionalen Leistungsprinzip verbundenen Frage, wie und aus welchen Gründen das Leistungsprinzip in der Schule dominant wurde. Im Verlaufe des 19. Jahrhunderts beginnt es mehr und mehr die Schule zu bestimmen. Dabei ist mit Leistung nicht primär die Tatsache gemeint, dass Schüler in der Schule allemal Lernleistungen erbringen, sondern dass nachgewiesene Schulleistungen und nicht Privilegien der Geburt usw. zur Voraussetzung für bestimmte gesellschaftliche *Berechtigungen* werden. Das an Leistung gebundene Berechtigungssystem hat zwar alte Privilegien wenigstens tendenziell und zum Teil ausser Kraft gesetzt, andererseits wurde aber die Schule zunehmend zur entscheidenen *sozialen Verteilungsinstanz* für künftige soziale Sicherheit, für die soziale Stellung und für das Ausmass künftiger Konsummöglichkeiten. Damit kamen zugleich die Probleme der *Auslese* und des Konkurrenzdenkens, die grössere Gefahr des Scheiterns und die damit verbundene Enttäuschung und Entmutigung in die Schule hinein. An eben diesen *Schattenseiten des Leistungsprinzips* leidet die sogenannte demokratische Leistungsschule heute, vor allem dann, wenn sich die Ausleseverfahren schulintern verfestigen, unterstützt durch ein nach Typen, d.h. nach Bildungsinhalt und Anspruchsniveau differenziertes Schulsystem.
Letztlich bin ich sogar der Auffassung, nicht das verengte Leistungsdenken allein, sondern seine scheinbar unumgängliche Verknüpfung mit der Selektionsfunktion der Schule bilden den Block, der sich bisher so erfolgreich ge-

gen eine Pädagogisierung der Schule stemmt. Ein wesentlicher Grund dafür liegt darin, dass über Selektion und Berechtigung das Beschäftigungssystem in die Schule hineinragt, nicht durch direkte Einflussnahme der Wirtschaft, sondern über *diffusen Druck.* Anzeichen dafür sind die Reaktion des Schulsystems auf konjunkturelle Schwankungen, die wir in jüngster Vergangenheit beobachtet haben (vgl. HURRELMANN 1977).

Abgesehen von den vielen pädagogischen und lerntheoretischen Zweifeln, denen das selektive und differenzierte Schulsystem ausgesetzt ist, würde es sich anbieten, das Schulsystem vom Beschäftigungssystem zu *entkoppeln.* Damit soll sich nicht die Schule im Elfenbeinturm verkriechen, sondern auf mehr *Autonomie* bedacht sein (vgl. auch LESCHINSKY 1981, 523). Darin mag ein konservativer Zug liegen. Dennoch sollte die Volksschule deutlicher die Grenze ziehen, welchen Bildungsansprüchen sie entgegenkommt und welchen nicht. Vom Gesichtspunkt der Musse, von ihrer kontemplativen und kritischen Funktion her und vom Standpunkt des einzelnen her, liessen sich Richtwerte für diese Abgrenzung vertreten. Sie kommen aus der Richtung, die ich mit den beiden ersten Entwicklungsmöglichkeiten angesprochen habe und die sich grob als Pädagogisierung zusammenfassen liessen. Damit einhergehend sollten aber auch Massnahmen ergriffen werden, die Veränderungen der Schulorganisation anstreben. Ansätze in dieser Richtung sind bekannt: Zusammengenommen könnte man sie als *Entdifferenzierung* bezeichnen: Es werden integrierte Schulformen gesucht, zumindest wird mehr Durchlässigkeit zwischen den Schulzweigen angestrebt (Erhöhung von Varianz, vgl. OFFE 1976). Betroffen davon sind vor allem die Schulen der Sekundarstufe I. Tendenziell wird damit auch eine individuellere Förderung angestrebt, demnach ein Unterricht, der sich mehr an den Fähigkeiten und Grenzen der Schüler orientiert und weniger vom Schülertyp ausgeht und damit weniger von der Schulform geprägt ist. Reformansätze in dieser Richtung sind in der deutschsprachigen Schweiz immer noch sehr zögernd, verglichen mit den Kantonen Genf und Tessin, mit Schweden oder England.

Aber auch in Ländern mit integrierten Schulsystemen ist der schulpolitische Widerstand gegen diese Reformrichtung stark. Dahinter stehen vermutlich *schulpolitische Befürchtungen,* die Schule könnte als wichtige Legitimationsinstanz sozialer Ungleichheit ihre Funktion einbüssen. Es können ausserdem Befürchtungen der Lehrerschaft angenommen werden: Belastende Umorientierungen, z.B. erhebliche Zurücknahme des am Durchschnitt ausgerichteten Klassenunterrichts bzw. Aufbau eines neuen Berufsbildes; Angst vor Einbussen materieller Anteile am Schulsystem.

Ein sehr differenziertes Schulsystem, in dem der Klassenunterricht im Vordergrund steht und das auch von ökonomischen Überlegungen wie Aufwand und Ertrag gesteuert wird, kommt im Hinblick auf seine schwächsten Teile unter ökonomischen Druck, wenn also Schüler fehlen, um noch Klassen führen zu können. Ein typisches Beispiel dafür ist das Sonderklassenwesen. Schwindende Schülerzahlen im Bereich der obligatorischen Schulzeit könnten also unter ökonomischem Gesichtspunkt der vertretbaren Schüler-Lehrer-Relationen zu einem Druck in Richtung integrierte Schulformen führen, insbesondere in der Sekundarstufe I. Wenn die Kleinheit und Vielfalt im schulischen Bereich erhalten werden soll, sind integrative Tendenzen zu unterstützen. Auch die Renaissance der Mehrklassenschule auf dem Lande ist in diesen Zusammenhang zu stellen. Es dürfte aber aus meinen Ausführungen klar geworden sein, dass nicht ein ökonomisches Kalkül zu Schulreformen führen soll, sondern dass es die pädagogische und soziale Bedeutung integrierter Schulformen ist, die es zu stärken gilt. Ökonomischer Druck könnte jedoch die notwendigen schulpolitischen Entscheidungen befruchten. Ich sehe das als einen Hoffnungsschimmer, sehr wohl wissend, dass andere Lösungen, z.B. eine Arbeitszeitverkürzung für Lehrer, ein schulpolitischer Weg wäre, die längst fällige Reform der Sekundarstufe I wiederum zu vermeiden.

Für den Bereich der obligatorischen Schulzeit, also die Volksschule, habe ich für eine Entkuppelung vom Beschäftigungssystem plädiert. Ich meine aber, sie müsste auf der Sekundarstufe II kompensiert werden. Es sind Tendenzen erkennbar, die Berufsausbildung zu verschulen und umgekehrt die Berufswelt stärker in die Welt der Schule einzubeziehen

(vgl. HURRELMANN 1982, LESCHINSKY 1981, 525). Beides erscheint mir geeignet, den Übergang von der Schule in den Beruf zu entspannen und realistischer zu gestalten. Vielleicht könnte ein entsprechend gestaltetes 1. Berufsjahr hier einen Anfang machen. Aber aufgrund der zurückgehenden Zahl der Lehrlinge hat dieser Vorschlag wenig Chancen.
Sowohl der Aufbau einer integrierten Sekundarstufe I als auch die anschliessende Verbindung von Schul- und Berufswelt müssten schrittweise erprobt werden und würden zu veränderten Einsatzmöglichkeiten der Lehrer dieser Stufe führen. Ich denke beispielsweise an die Notwendigkeit der inneren Differenzierung, die zur individuellen Förderung in integrierten Schulsystemen unerlässlich ist, oder auch an den Einbezug von Berufsleuten. Zur Vorbereitung auf diese pädagogischen Aufgaben und zur Erprobung neuer Schulformen müssten die Lehrer teilweise vom Unterricht freigestellt und zusätzlich ausgebildet werden, wozu auch die längere Ausübung eines Berufs ausserhalb des Schulwesens gehören könnte. Die Entwicklung veränderter, schulorganisatorischer Formen und pädagogischer Verhaltensweisen benötigt *Zeit,* die der Unterrichtszeit abgehen würde. Durch rückläufige Schülerzahlen freiwerdende Kapazitäten bieten die Möglichkeit, diese notwendige Zeit zu erübrigen. Ausserdem ergeben sich aus dem Rückgang der Schülerzahlen freie Raumkapazitäten, die der inneren Differenzierung entgegenkämen, beispielsweise für verschiedene Gruppenarbeiten. Voraussetzung für diese von mir als nützlich erachteten Kapazitätsgewinne an Raum und Zeit sind – wie schon bei den anderen Entwicklungsmöglichkeiten – gleichbleibende Ressourcen für das Schulwesen.

5. Zusammenfassung

Ich hoffe deutlich gemacht zu haben, dass ich aus schulkritischer Sicht drei Hauptstränge zukünftiger Entwicklungen des Schulwesens als notwendig und möglich erachte:
- Umgewichtungen im Bildungsprogramm, um kognitive Einseitigkeiten zu vermeiden,
- Umgestaltungen im schulischen Lernen, um die Erfahrungsarmut und den Sinnverfall in der Schule zu überwinden sowie
- Veränderungen in der Schulorganisation, um die an einseitigen Leistungsvorstellungen festgemachte Selektionsfunktion der Schule abzubauen.

Ich hoffe ebenso deutlich gemacht zu haben, dass ich institutionelle Abstützungen dieser Reformansätze als notwendig, die gegenwärtigen schulpolitischen Chancen, die Reformmöglichkeiten in wirkliche Entwicklungen umzusetzen, als gering veranschlage.

Literaturverzeichnis

BAUMERT, J.: Schulkrise: Krise der staatlichen Regelschule? In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 27, H. 4, August 1981 (495–517)
HURRELMANN, K.: Beanspruchung von Schülern: Analyse der ausserschulischen Dimensionen des Problemfeldes, hrsg. vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Bonn 1977
HURRELMANN, K.: Bildung als Konsumgut. In: Betrifft: Erziehung 15. Jg. Heft 9, Sept. 1982 (42–47)
IPFLING, H-J.: Leistung in pädagogischer Sicht. In: Blätter für Lehrerbildung, Jg. 33, H. 7/8, Juli/August 1981 (209–217)
KLAFKI, W.: Verändert Schulforschung die Schulwirklichkeit? In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 29, H. 3, April 1983 (281–296)
LESCHINSKY, A., ROEDER, P.M.: Schule im historischen Prozess. Stuttgart 1976 (Klett)
LESCHINSKY, A.: Schulkritik und die Suche nach Alternativen. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 27, H. 4, Aug. 1981 (519–538)
MUELLER, D. K.: Der Prozess der Systembildung im Schulwesen Preussens während der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 2, 1981 (245–261)
NEGT, O.: Schule als Erfahrungsprozess. In: Aesthetik und Kommunikation, 22/23, 1975/76 (36–64)
OFFE, C.: Berufsbildungsreform. Eine Fallstudie über Reformpolitik. Frankfurt 1975 (Suhrkamp)
SCHWEIZERISCHE KONFERENZ DER KANTONALEN ERZIEHUNGSDIREKTOREN. EIDGENÖSSISCHE KOMMISSION FÜR SCHULSTATISTIK. AUSSCHUSS PROSPEKTIVEN: Die Entwicklung der Schülerbestände in der Schweiz 1980–1990, Genf, März 1982. (zit.: EDK-SCHULSTATISTIK 1982)

Empfehlen Sie die «schweizer schule» Ihren Kolleginnen und Kollegen!

Danke