

Schweizer Schulprobleme

Autor(en): **Egger, Eugen**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **54 (1967)**

Heft 5

PDF erstellt am: **23.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-528305>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

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

ße wasche, so sollt auch ihr einander dasselbe tun.»

Dieser Geist muß in wachsendem Maße Leiter und Lehrer, Schüler und Vorgesetzte umfassen. Wenn alle daraus leben, kann eine Gemeinschaft entstehen, in der jeder einzelne für sich und die verschiedenen Verantwortlichen zusammen in gemeinsamer Besinnung vor Gott immer wieder das Richtige sucht. Auf Gewissensverantwortung aufbauend, kann Verantwortung in besonderer Weise übertragen werden. Die Achtung vor der Eigenverantwortung des andern begründet die eigentliche Freiheit. Hierin hat eine christliche Schule aus dem gemeinsamen Glaubensbewußtsein heraus ihre spezifischen Möglichkeiten. Ob wir sie auch voll erkannt und bis in die Konsequenzen für die Struktur der Gemeinschaft realisiert haben? Das herausfordernde Wort des Konzils ist uns mehr Gewissenserforschung und Ansporn als Bestätigung.

Schweizer Schulprobleme *

Dr. Eugen Egger, Genf

«Unser wichtigster Rohstoff ist der menschliche Geist.» Dieser Satz stammt aus der Botschaft, die Präsident J. F. Kennedy 1963 an den Kongreß richtete. Mit wieviel mehr Berechtigung könnte er von der Schweiz gesagt werden, deren einziger Rohstoff – die Wasserkraft – schon bald nicht mehr ausreichen wird. Wie wichtig für ein Land mit fast ausschließlich Umfertigungs- und Veredelungsindustrie das Bildungs- und Schulungspotential ist, sind sich Wissenschaftler und Politiker bewußt. Seit die OECD den kausalen Zusammenhang zwischen Bildungsinvestierung und wirtschaftlicher Expansion aufgezeigt hat, wurde in allen Industriestaaten das Wort «Schule» groß geschrieben. Zum erstenmal trafen sich – wie Louis Cros bemerkt – die Aspirationen der Pädagogen und der Politiker. Damit ist heute für die Schule selbst das idealste Entwicklungsziel greifbar geworden. Bundesrat H. P. Tschudi bemerkte

am 30. Schweizerischen Lehrertag 1963 in Bern: «Die Aussichten für Schule und Lehrer erscheinen im ganzen gesehen in günstigem Licht. Wohl neigt unsere Generation dazu, materielle Erfolge zu überschätzen. Geistige Werte werden nicht selten verkannt. Doch macht sich in Bevölkerung und Behörden immer stärker das Bestreben zur Verbesserung der Bildungseinrichtungen geltend. Schul-, Bildungs- und Forschungsprobleme nehmen in der öffentlichen Diskussion und auch in den Parlamenten eine ständig wachsende Bedeutung ein.»

Allerdings fehlt es auch nicht an kritischen Stimmen. Die einen betonen, wie ungleich heute noch der Zugang zu den höheren Schulen sich auf die sozialen Bevölkerungsgruppen verteilt. Wenn der Soziologe die im Entstehen begriffene Gesellschaftsordnung als «Bildungsgesellschaft» bezeichnet, dann erfaßt man, was «Recht auf Bildung» alles mit einschließt. Andere kritisieren die Starrheit unserer Schulstrukturen oder beklagen – wie im Bericht der Gymnasialrektoren über ihre Studienreise in Amerika zu lesen ist – den Verlust des Pioniergeistes, der einmal im letzten Jahrhundert unser Schul- und Erziehungswesen zum fortschrittlichsten der Welt werden ließ. Es wird daher die Forderung nach einer permanenten Schulreform erhoben. Hinzu kommt, daß sich einzelne Bevölkerungsgruppen von dem Bildungsnotstand besonders betroffen fühlen. So entstanden das Postulat nach Verbesserung der Mädchenbildung, oder etwa die Feststellung eines katholischen Bildungsdefizits. Vom Ausmaß dieser Probleme gibt der Lausanner Soziologe, Professor Dr. Pierre Jaccard, eine Vorstellung, wenn er am selben oben erwähnten Lehrertag ausruft: «Eile tut not, denn die Menschen des Jahres 2000 sitzen schon in unsern Schulen . . . Wir dürfen nicht länger zögern, denn die Schweiz ist gegenüber den andern Industriestaaten mit der Anpassung ihres Erziehungswesens im Rückstand.» Und derselbe Redner fügt hinzu: «Eine Politik der Erziehung kann nur auf dem Boden der ganzen Nation vollzogen werden . . . Man kann es durchaus den Kantonen überlassen, den Unterricht ihren besonderen kulturellen oder religiösen Überlieferungen anzupassen; aber die Gesamtorganisation, die Finanzierung und die auf die Zukunft gerichteten Entwicklungen sollen in die Kompetenz der obersten Landesbehörden gelegt werden. Früher oder später wird dies geschehen, ob man gewillt ist oder nicht.» Diese

* Aus: Civitas, Februar 1967, S. 407 ff.

Sätze beweisen: die Schule ist nicht nur ein erzieherisches, wirtschaftliches, sie ist mehr denn je auch ein staatspolitisches Problem.

Mit diesen einführenden Betrachtungen hoffen wir die Aktualität, die Wichtigkeit und die Schwierigkeit der schweizerischen Bildungspolitik aufgezeigt zu haben. Wir wollen versuchen, deren Schwerpunkt herauszukristallisieren, Lösungsmöglichkeiten und Wege anzudeuten, historische und grundsätzliche Erwägungen beizufügen. Unser Beitrag will nicht ein Programm, sondern nur ein Diskussionsbeitrag sein.

Welches sind die wesentlichen Punkte, die heute die Schulpolitik beschäftigen? Die meisten Industriestaaten haben den Kampf gegen den Analphabetismus bereits bestanden. Das 19. Jahrhundert könnte als dasjenige der Primarschule bezeichnet werden. *Im 20. Jahrhundert geht es um die Mittel-, die Berufs- und die Hochschule.* Die Schule ist zu einem wirtschaftlichen und sozialen Faktor geworden. Die Frage, die sich mit dieser Demokratisierung des Studiums stellt, ist daher die folgende: *Wie soll diese Schule aufgebaut und strukturiert sein?*

Bis heute war ihr Aufbau im wesentlichen *dreistufig*. Die *erste, oder Grund-Stufe*, die Elementar- bzw. Primarschule, sollte allen Kindern ohne Unterschied jene für die Persönlichkeitsentfaltung und das Leben notwendigen Kenntnisse und Werte vermitteln, die als unabdinglich betrachtet werden. *Die zweite Stufe* – Realschule, Sekundarschule, Bezirksschule, Progymnasium – *oder Oberstufe* brachte bereits die Differenzierung nach Intelligenz und Berufsabsichten mit sich und endete entweder mit der erfüllten Schulpflicht oder führte zur höheren Mittelschule, die ihrerseits auf *die dritte Stufe*, die Hochschule, vorbereitete. Lange war es so, daß einerseits zwischen Schule und Berufsbildung nur mangelnde Beziehungen bestanden, und daß andererseits ein verspäteter Übertritt an die Mittelschule schon am Prestige-Denken der Schulen leicht scheiterte.

Ein dezentralisierter oder gebrochener Bildungsweg war lange Zeit bloß geduldet.

Nach dem letzten Weltkrieg ist man mehr und mehr geneigt, den Bildungsgang in *vier Stufen* einzuteilen. Nach der Elementarschule folgt eine *Beobachtungsstufe*, die entweder alle Schüler in einer Organisation noch beisammen hält (comprehensive school) oder zumindest nach dem Prinzip der Durchlässigkeit ihnen zu jeder Zeit Übertritte erlaubt (comprehensive system). Erst nach dieser Beobachtungsperiode folgt die eigentliche *Spezialisierung oder Selektionierung*, sei es durch ein Nebeneinander verschiedenster Mittelschultypen mit weitgehend gleicher Aufstiegsberechtigung zur Hochschule, sei es durch ein ausgedehntes Wahlfachsystem innerhalb derselben Schulorganisation (Beispiele: Frankreich, Belgien, Amerika, Schweden). Viele Länder versprechen sich von diesem Schulaufbau einen weit größeren Ausgleich der Bildungschancen. Ein solcher verbreiteter Zugangsweg zur Hochschule stellt wiederum das Problem einer Zerteilung in höhere Fachschulen sowie wissenschaftliche Universitätsinstitute.

Man wird in unserem Land nicht darum herum kommen, die Fragen des Schulaufbaus grundsätzlich zu diskutieren. Drei Thesen müssen dabei als begleitend gelten: erstens darf nicht nur eine Stufe reglementiert und revidiert, sondern das ganze Bildungsgebäude muß als Einheit betrachtet werden; zweitens sind flexible Lösungen anzustreben, die jederzeit neue Experimente gestatten; drittens sollte man danach trachten, in allen Kantonen und Regionen dieselben Bildungswege zu eröffnen, denn es soll keine «Entwicklungsländer» geben innerhalb der eigenen Staatsgrenzen.

Zusammen mit dem Problem des Schulaufbaus gehen natürlich Fragen der *Lehrpläne, der Methoden und Mittel*. Stets gab es Diskrepanzen zwischen dem materiellen und dem formalen Bildungsziel, zwischen der enzyklopädischen und der

Jahresabonnement 1967

Haben Sie das Jahresabonnement pro 1967 schon einbezahlt? Wenn nicht, bitten wir Sie höflich, in den nächsten Tagen den Abonnementsbetrag von Fr. 22.– auf Postcheck-Konto 60 - 23340 zu bezahlen. Weil bei der Zustellung der Rechnungen teilweise Verzögerungen eintraten, werden die Nachnahmen erst anfangs April versandt. Wir ersuchen Sie deshalb umsomehr, das Jahresabonnement 1967 vorher (bis spätestens Ende März) zu begleichen. Wir danken.

Administration

exemplarischen Stoffbewältigung. Einerseits klagt man wegen Überforderung und Versplitterung, andererseits trägt man stets neue Anliegen an die Schule heran, die allerdings weniger mit dem traditionellen Fächerkanon als mit Formen des modernen Lebens (Film-, Gesundheits-, Verkehrs-, Sexual- und Familienerziehung, staatsbürgerlicher Unterricht usw.) zu tun haben. So sehr man sich bewußt ist, daß die Schule nicht «das alles auch noch» bewältigen kann, so scheut man sich doch, diese Fragen einfach auszuklammern. Denn wer dürfte Schulweisheit von Lebenstüchtigkeit trennen? Mit Stoffauswahl kann dies nicht alles erledigt werden. Auch hier wird man also das *Gesamtprogramm neu konzipieren* müssen und dabei vielleicht feststellen, daß in unserer Zeit für alle Schüler – wie es Schweden, England, Frankreich, Amerika und Rußland annehmen – mit zehn Jahren Schulpflicht gerechnet werden muß, will man ihnen das Minimum dessen vermitteln, was heute das Leben von jedem verlangt.

Anders gestaltet sich die Frage für die *höhere Mittel-* und die *Berufsschule*, die beide eine gewisse Spezialisierung erheischen. Man kann geteilter Meinung sein darüber, ob es angeht, das Gymnasium in seiner Gesamtheit unter dem Aspekt des Medizinstudiums zu reglementieren. Daß es dazu kam, ist, wie die Geschichte unserer Gymnasialbildung zeigt, nicht der Fehler des Bundes, sondern der Kantone, die sich in den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts, als der schweizerische Gymnasiallehrerverein ein Rahmenprogramm verlangte, nicht zu einem solchen Abkommen finden konnten. Der «eidgenössischen Regelung» verdankt unsere Mittelschule ihre heutige Homogenität. Trotzdem ist es bedauerlich, daß neue Experimente (wie das musische Gymnasium und das wirtschaftswissenschaftliche Gymnasium) nun außerhalb der Gesamtplanung entstehen müssen. Wie verwirrt sich dies auswirkt, hat eine vergleichende Studie der Handelsmaturitätsabteilungen gezeigt. Die eidgenössische Maturitätsregelung ist ein sprechendes Beispiel für eine gangbare Koordination in einem Rahmenplan. Wir sollten uns aber auch fragen, ob unsere Mittelschulen in gleichem Maße Stoffvermittlung wie Erziehung zu selbständigem Denken, zu Gruppenarbeit und zu persönlicher Verantwortung garantieren, was ja von ihnen verlangt wird. Wie wird dies überhaupt geprüft und bewertet?

Für die Berufsschule stellt sich das Problem des Gleichgewichts zwischen theoretischer und praktischer Ausbildung. Von der fraglichen Einheit zwischen Unterricht und Forschung auf der Hochschulstufe war oben bereits andeutungsweise die Rede. Eine Lösung ist nur zu finden, wenn ganzheitlich und gradlinig geplant wird. Daran fehlt es indessen vielfach – nicht nur wegen des Föderalismus, sondern weil aus vielerlei Standesbewußtsein das pädagogische Stockwerkeigentum verteidigt wird, wobei es uns oft scheint, die Außentreppen seien ohne jede Sicherheitsvorschrift errichtet worden.

Wer von Schulaufbau und Schulprogrammen spricht, weiß, daß es sich dabei nicht um abstrakte Fragen, sondern um Menschen handelt, vorab um *Lehrer* und *Schüler*. Mit dem Lehrkörper steht und fällt jede Schulreform. Es rächt sich, einen Berufsstand zur Witzfigur zu machen, wie dies bei Beamten und Lehrern lange geschah, wenn man erwartet, daß begabte junge Leute jenen Beruf ergreifen. Wie oft haben um Volksgunst werbende Politiker, Journalisten und Intellektuelle im allgemeinen hier daneben gegriffen, jene Kreise also, die hätten weiter sehen sollen.

Von einer genügenden Zahl qualifizierter Lehrer hängt alles ab. Nur eine ausreichende Anzahl Lehrer erlaubt, die Klassenbestände so niedrig zu halten, daß eine individuelle Schülerbetreuung möglich bleibt. Dasselbe gilt von der Stundenbelastung, den Ausbildungs- und den Weiterbildungsmöglichkeiten. Wir wollen dabei nicht an das Allheilmittel einer Universitätsausbildung des Primarlehrers glauben, sind aber überzeugt, daß nicht genug getan werden kann, um dem Lehrer eine möglichst gründliche Ausbildung zu geben. Wir haben in Hjørring, Dänemark, ein Lehrerseminar gesehen, das ohne Zweifel über dem Niveau unserer Lehrerbildungsanstalten steht. Was die Weiterbildung anbelangt, so liegen heute verschiedene Projekte vor. Die Lehrervereinigungen sind bereit, ihren Teil zur Verwirklichung beizutragen. Doch fehlt es vor allem an finanziellen Mitteln. Wenn aber die Industrie weitgehend die Kaderschulung bestreitet, kann sich dann der Staat von der Fortbildung seiner Lehrer distanzieren? Die ständige Weiterbildung des Lehrers wäre ja schon ein Stück permanenter Schulreform.

Ebenso muß der *Schüler* in diesen Prozeß einbezogen werden. Es handelt sich dabei nicht bloß um schulsoziale Postulate, wie gleiche Bildungs-

chancen für alle – was wiederum Schulstruktur und Schulprogramme berührt – oder etwa die so oft angefeindete Examens- und Selektionspraxis. Es geht um die pädagogisch-psychologische Schülerbetreuung, um das Leben in- und außerhalb der Schule. Wir sollen ja nicht nur unterrichten, sondern auch erziehen. Man mag vielerlei gegen das anglo-amerikanische Schulsystem einwenden; die außerschulische Betreuung hingegen wird in einem ganz andern Maße miteingebaut als bei uns. Es genügt, im Bericht unserer Gymnasialrektoren über die amerikanischen Schulen den Abschnitt über das Leben an einer High School nachzulesen, um sich darüber Rechenschaft zu geben. In diesem Sinne den Schulbetrieb zu reformieren ist in unserem Lande beinahe nur Privatschulen möglich; und das ist bei der allgemeinen Tendenz zur Bildungsförderung die große Chance zum Beispiel der Ordensmittelschulen, falls sie es erfassen. Der Widerstand gewisser Kreise gegen Stipendienleistungen an Schüler privater Schulen kam zum Teil daher, daß man wußte, wie ungleich sich oft die staatliche und die private Schule zum Problem des Schulerfolgs verhalten. Sieht die erste bisweilen in der Strenge der Auswahl oder sogar in der Anzahl der Gestrauchelten ein Kriterium ihres hohen Niveaus, muß die zweite im Schulerfolg ihre Existenzberechtigung finden. Allerdings kann sie es sich «leisten», sich um den Ausgeschiedenen nicht mehr zu kümmern, während dieser dem Staat in irgendeiner Form wieder «zur Last fällt». Hier liegen die tieferen Ursachen vieler Spannungen, neben den weltanschaulichen Differenzen. Im Mittelpunkt der Diskussion müßte aber der Schüler stehen. Nicht zuletzt wird damit ja auch das Elternrecht und die Elternmitverantwortung berührt.

Nun wird oft die Klage laut, die Eltern hätten «abgedankt». Hat man sich denn immer um ihr Mitwirken gekümmert? Und wenn dies wahr wäre – muß dann nicht auch hier die Schulsituation in ihrer Ganzheit neu überblickt und diskutiert werden? Es ist ja durchaus richtig, wenn die Soziologen immer wieder auf solche Probleme hinweisen. Man dürfte aber auch Vorschläge von

ihnen erwarten. Das spricht nicht gegen die Wissenschaftlichkeit ihrer Disziplin, würde jedoch ihre Verantwortlichkeit in ein günstigeres Licht rücken. Es wird heute gerne von interdisziplinärer Wissenschaft gesprochen. Warum sollte diese nicht auch von der Schulsoziologie zur Schulpolitik hinüberreichen? Auch hier geht es um das Ganze.

Wie komplex all diese Probleme sind, zeigt übrigens ihre historische Bedingtheit. In der Debatte um das «katholische Bildungsdefizit» ist auf verschiedene Ursachen hingewiesen worden. Es besteht kein Zweifel, daß der Gegensatz «Aufklärung und Religion» einer katholischen Volksschulpolitik lange hindernd im Wege stand, so wie der Konservatismus lange das Schwergewicht auf die Mittelschulpolitik legte. Dabei spielte außerdem das bäuerliche Element eine Rolle. Ferner kam der Sozialistenschreck vieler konservativer oder theologischer Kreise, die sich damit gegen jede Industrialisierung wandten, hinzu. Die Folge davon war: wirtschaftlich unterentwickelte Gegenden, Schuldefizit, Mangel an einer zügigen Zukunftspolitik, die heute, nach erfolgreicher Opposition, Mühe hat, konstruktiv mitzureden. Ist das Ergebnis der politischen Tendenzen bei St-Vern so überraschend, wenn jeder Fortschritt nun plötzlich von der wirtschaftlichen Expansion und wachsenden Sozialisierung zu kommen scheint? Indem von unserer Seite diese Fragen zu lange vernachlässigt wurden, hat die Betonung des Grundsätzlichen auch an Zugkraft eingebüßt. Denn ohne materielle Grundlagen geht es auch bei der Bewältigung der Schulprobleme nicht. Trotzdem glauben wir, daß das wahre Bildungsziel im modernen Humanismus liege, dem in der Zukunft die schwere Aufgabe zufällt, die Technik aus dem Christlichen zu bewältigen. Die Verbindung zwischen diesen realen Gegebenheiten und einem christlichen Bildungsziel hatte vor 150 Jahren Girard klar gesehen. Wir haben ihm dafür liberalisierende Tendenzen vorgeworfen. Wir sollten mehr Girard lesen; wir wären besser auf den Dialog mit der modernen Welt vorbereitet. Doch kommen wir zu den aktuellen Problemen zurück. Es besteht kein Zweifel, daß ihre Lösung

Präsidententagung 1967

1. April 1967 in Zug. Außer den Sektionspräsidenten werden zur Tagung auch die Verantwortlichen für Werbung, Pressebedienung und Aktion Burundi eingeladen. Wir bitten höflich, das Datum vorzumerken.

Zentralvorstand

– das Wer und Wie – zwei Institutionen verlangt. Einmal bedingt sie eine *Grundlagenforschung*, damit nicht immerzu rein empirisch oder sogar dilettantisch so wichtige Entscheide, wie Reform von Struktur, Programme, Selektionsverfahren usw. gefällt werden müssen. Es sind ja reichlich Möglichkeiten zu einer europäischen Zusammenarbeit gegeben. Den Blick aber über die Kantons-, ja über die Landesgrenzen hinaus zu richten, ist noch keineswegs Gewohnheit in unserer pädagogischen Republik. Wir tun manchmal, als ob unser Land, wie zur Zeit Pestalozzis, Girards, Fellenbergs, noch immer ein «Wallfahrtsort» der Pädagogen sei. Dabei vergessen wir, daß heute im Ausland wichtige Anregungen zu holen sind; Probleme, die dort auf höchster Ebene diskutiert werden. So wenig wir eine seefahrende Nation sind, so benehmen wir uns trotzdem in Schulsachen oft als Insulaner.

Zwar ist in letzter Zeit wiederholt der Ruf nach einem schweizerischen Institut für Bildungsforschung laut geworden. Im Vergleich zu dem Zweimilliardenbudget unseres Erziehungswesens wäre ein zehntel Promille, investiert in die Forschung, mehr als gerechtfertigt. Kein Unternehmen außerhalb der Schule glaubt heute, ohne eine solche Institution mit der Entwicklung Schritt halten, oder gar, wie Bundesrat Tschudi es einmal für unser Land gefordert hat, in der Spitzengruppe mitmarschieren zu können. Gerade Leben und Werk unserer Vorgänger wären dabei eine Demonstration unermüdlichen Suchens und Forschens: St. Urban (Crauer), Yverdon (Pestalozzi), Hofwil (von Fellenberg) waren nichts anderes als schweizerische Institute der Bildungsforschung. Sollte es in unserer Zeit nicht möglich sein, Pädagogen, Soziologen und Ökonomen zu einem ähnlichen «Teamwork» zusammenzubringen? Das Instrumentarium für eine schweizerische Bildungsplanung wäre damit geschaffen.

Was nützt indessen ein Instrument, wenn man es nicht braucht? Der Wagen in der Garage hat noch niemanden weitergebracht; die trockene Zahnbürste ist eine höchst fragwürdige potentielle Bekämpfung der Zahnkaries.

Wer soll als treibender oder ziehender Motor, wer als Hausarzt wirken?

Wir zitieren nachfolgend aus dem bereits erwähnten Bericht schweizerischer Gymnasialrektoren einen Abschnitt, der die bisher geäußerten Gedanken alle nochmals aufgreift und umfaßt:

«Wer soll und kann bei uns die als notwendig erscheinenden Verbesserungen vorbereiten und durchführen?

Jede Reform hat bei dem und an dem selbst zu beginnen, der von Amtes wegen dazu verpflichtet ist oder sich durch persönlichen Entschluß dazu verpflichtet fühlt. Die kleinste Neuerung, sowohl im einzelnen Schulfach als auch im Ganzen des Schulsystems, verlangt vom Lehrer und von den verantwortlichen Behörden viel Hingabe, fundierte Kenntnisse und vor allem viel Zeit. Wie sollen aber Lehrer, die durch zu große Pflichtstundenzahlen und erst noch durch Überstunden belastet sind, wie sollen Schulleiter, die in administrativen Geschäften ertrinken, wie sollen Erziehungsdirektionen, die allzuvielen nicht-schulischen Aufgaben zu erfüllen haben, und wie sollen Mitglieder der Kantonsräte, denen neben hundert anderen Geschäften ab und zu Einzelfragen, die die Schule betreffen, zur Beschlußfassung vorgelegt werden, wie sollen sie alle dafür die nötige Zeit und den erforderlichen Überblick gewinnen?

Daraus ergeben sich die folgenden Forderungen:

a) *für die Lehrer: Vermehrte Möglichkeiten zur Weiterbildung* durch verantwortbare Pflichtstundenzahlen, durch Fortbildungskurse, durch Studienurlaube (sabbatical year) und durch Förderung des Lehreraustausches innerhalb und außerhalb des Landes,

b) *für die Schulleiter: Entlastung von Arbeiten*, die auch von einem gut ausgebauten Sekretariat und einem Stab von Mitarbeitern erledigt werden können (zu den zentralen Pflichten des Schulleiters zählen wir unter anderm die Förderung alles dessen, was den Unterricht, den Schulgeist und die Schulorganisation verbessern kann, außerdem Kontaktnahme mit anderen Schulen und anderen Institutionen),

c) *für die Schulbehörden: Ausbau der Erziehungsdirektionen* durch Abteilungen, die, unbelastet von andersartigen Aufgaben, nicht nur über die Einhaltung der Schulgesetze wachen, Wahlen vollziehen, Urlaube erteilen und Schulbauten planen, sondern auch grundsätzliche Fragen anpacken und sich dafür über Vorgänge und Pläne in den Schulen anderer Kantone und auch des Auslands laufend orientieren, und schließlich

d) *an die gesetzgebenden Behörden:* daß sie sich bewußt sind, daß heute mehr denn je die Zukunft eines Landes von der Qualität seiner Schulen abhängt, oder, um es mit den Worten Präsi-

dent Kennedys zu sagen, daß «der Fortschritt eines Landes nicht schneller sein kann als sein Fortschritt auf dem Gebiete der Erziehung».

e) Dies genügt aber noch nicht. Lehrer und Schulleiter sollen von ihren Behörden zu *neuen Versuchen ermuntert* werden und dazu auch die nötigen *Kompetenzen erhalten*. Sie sollen das Gefühl haben, daß ihre Anregungen und Anträge geschätzt und ernstgenommen werden. Erst dann werden sie sich von der bequemen Wiederholung dessen, was sich früher bewährt hat, lösen können. Die Behörden haben ihnen durch den Vollzug der Wahl ihr Vertrauen geschenkt, und dieses Vertrauen soll ihnen nicht nur Verantwortungen aufbürden, sondern auch Rechte gewähren.

f) *Wir sehnen uns nach neuem Schwung, nach einem Pioniergeist* in unserem Lehrerstande. Und wir sehnen uns nach einer neuen Einstellung unserer Gemeinden und unserer Städte zu den Schulen, *nach einem neuen Schulgeist*. Unsere Schulen sollten mehr sein als behördliche Anstalten zur Vermittlung von Bildung und von Diplomen, unsere Schüler mehr als Bildungs- und Diplompfänger. In den Schulen sollten wir bewußter darauf hinwirken, daß unsere Schüler, deren Eltern und die Öffentlichkeit in einem persönlichen Verhältnis zur Schule stehen, an deren Leben freudig und aufbauend Anteil nehmen und auf «ihre» Schule und «ihre» Schulen stolz sein können.»

In Ergänzung dieser Leitgedanken, die wir nur unterstreichen können, muß noch gesagt werden, daß es dazu natürlich einer wissenschaftlich fundierten und interkantonal organisierten Planung bedarf. Nun ist das Schlagwort «*Koordination*» zwar nachgerade Mode geworden. Wir zweifeln nicht daran, daß viel guter Wille und Bereitschaft vorhanden sind. Aber wir müssen ebenso sehr zugeben, daß wir auf diesem Gebiet noch kaum über Erfahrung und vor allem nicht über ein hierfür ausgerüstetes Organ verfügen.

Wie schwierig aber diese Fragen auf rein konsultativen Wege zu lösen sind, beweist der Fall Westschweiz. Schon 1962 wurde unter der Parole «*Vers une école romande*» am Kongreß der «*Société pédagogique romande*» (SPR) eine Vereinheitlichung der Schulen in der französisch-sprechenden Schweiz gefordert. Seither ist die Entwicklung kaum vorangeschritten. Und wenn heute dieselbe SPR ein einheitliches Programm

für Rechnen und Französisch an den Primarschulen Klassen 1 bis 4 vorlegt, so ist über die Aufnahme dieses Vorschlages vonseiten der Kantone noch nichts zu sagen. Einen entsprechenden Vorschlag hat übrigens für die deutsche Schweiz der Schweizerische Lehrerverein für die ersten sechs Primarklassen in Rechnen und Deutsch vorgebracht. Es fehlt heute nicht an zahlreichen privaten Bemühungen, und auch nicht an interessanten Studien und Berichten. Was aber wird damit geschehen?

Die *Schweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz* hat jetzt allerdings eine «Kommission für interkantonale Zusammenarbeit im Schulwesen» sowie eine «Kommission für Mittelschulfragen» geschaffen, die beide gesamtschweizerisch die Schulprobleme studieren sollen. Die erste kann sich übrigens auf regionale Konferenzen abstützen, die ihrerseits gemeinsame Anliegen studieren und diskutieren. Vorgesehen sind bis jetzt die Durchführung einer schweizerischen Schulstatistik, die Umfrage über den interkantonalen Gebrauch von Lehrmitteln, die Bestellung einer Expertenkommission zur gründlichen Abklärung all dieser Fragen.

Aber was dann? Wir sehen, wie es heute trotz Wissenschaftsrat und trotz Bundeshilfe Mühe hat mit einer Koordination unter den Universitäten; wobei wir die zahlreichen bilateralen Vereinbarungen nicht übersehen wollen. Wie wird es da erst auf dem Gebiet des allgemeinen Schulwesens harzen! Ein Erziehungsdirektor hat hinsichtlich dieser Koordination folgende Thesen entwickelt:

1. Daß Bestrebungen um ein einheitlicheres Schulsystem in gleicher Weise notwendig wie dringend sind, darf als notorisch gelten.
2. Heute setzen sich erfreulich viele und starke Kräfte in Kantonen und Institutionen für die Koordination ein.
3. An der bisherigen Arbeit und auch an den bisherigen Anfangserfolgen gemessen darf von einem aktivierten Föderalismus viel erwartet werden.
4. Die Koordination kann institutionalisiert werden, wobei aber die Organe Konsultativfunktion behalten. Gegen eine kompetenzmäßige Ausweitung der bestehenden oder zu schaffenden Gremien zu «Regionalräten» würden sich die starken föderalistischen Kräfte wehren.
5. Zur Koordination in der Region muß die Lösung der interkommunalen Probleme, die Koor-

dination der verschiedenen Regionen untereinander und die Hilfe an die finanziellen Minoritäten treten, die nach einem Grundsatz christlicher Staatsethik, dem Subsidiaritätsprinzip, gebieterrisch zu fordern ist.»

Das klingt alles sehr schön, erinnert aber unter dem tönenden Begriff «Subsidiaritätsprinzip» doch etwas stark an die Bereitschaft, materielle Hilfe anzunehmen oder auf Grund christlicher Gesinnung sogar zu beanspruchen, dabei aber uneingeschränkt machen zu wollen, was man will.

Die regionale Verflechtung, die ja europäische Ausmaße annimmt, ist heute zu stark, als daß man ohne Konzessionen auskommen könnte. Alles Getriebe um einen kooperativen Föderalismus ist sinnlos, wenn der ernsthafte Wille zur Tat fehlt. Und doch könnte die kantonale Autonomie gerade dadurch gestärkt werden, daß der aktivierte Föderalismus wirksame Formen der Zusammenarbeit findet.

Der Erziehungsdirektor eines kleinen Kantons hat übrigens in einer Diskussion mit Recht bemerkt, daß in der Zusammenarbeit der Kleinen zu seinem Teil komme, weil er hier mitreden und sich äußern kann. Wie sehr sonst der Kleinere ungefragt dem Großen nachfolgen muß, hat zum Beispiel Luzern gezeigt, dessen Umstellung des Schuljahresbeginns – worüber hier nichts gesagt sein soll – die Kantone Ob- und Nidwalden und Uri im Sog mitriß. Das würde bei gleichem Vorgehen von Zürich für die Kantone Glarus, Zug und Schwyz fast dieselben Folgen haben. Es ist zu hoffen, daß die Erziehungsdirektorenkonferenz den Weg zum kooperativen Föderalismus finde, denn schließlich geht es auch hier um den Schüler, und nicht einfach um Vorschriften oder Prestige.

Natürlich wird mit diesen Postulaten auch die Frage der *Finanzierung* berührt. Schon heute arme Gegenden, die Mühe haben, gute Lehrkräfte zu finden oder zu behalten, befürchten von einer nationalen Bildungspolitik, die einseitig auf Ausschöpfung der Talentreserven ausgerichtet ist, sogar noch eine weitere «Auspowerung», nicht nur im materiellen, sondern auch im ideellen Sinne. Es darf in diesem Zusammenhang an den Vorschlag von Bundesrat Bourgknecht erinnert werden, der eine Dezentralisierung unserer Wirtschaft zur einheitlichen Entwicklung aller Landesteile gefordert hat. Wenn damit die Dezen-

tralisierung des höheren Bildungswesens zusammengeht, werden wir nicht nur Talentreserven ausschöpfen, sondern auch Talentreserven schaffen. Dies bedingt jedoch eine nationale Konzeption unserer Bildungsplanung. Dabei muß man sich klar sein, daß es sich um langfristige Investierung handelt. Wahrscheinlich könnte indessen bei einem so konzipierten Schul-Haushalt auch Geld gespart werden. Es ist richtig, nicht nur von Bildungsplanung, sondern auch von Bildungsökonomie zu sprechen, wenn Professor Edding auch einmal deutlich sagt: Wirtschaftliche Denkweisen und Begriffe auf Bildungsvorgänge anzuwenden, gilt weiten Kreisen als Sakrileg.

Welche Schlußfolgerungen möchten wir nun ziehen?

1. *Bildungsplanung* und *Bildungspolitik* sind nationale, geistige und wirtschaftliche Existenzfragen.
 2. Diese Aufgaben können nur gelöst werden, wenn *Schulaufbau*, *Schulprogramme* und *Schul-ausbau in ihrer Ganzheit konzipiert und ständig neu überprüft* werden.
 3. Der wichtigste Punkt ist die *Lehrerfrage*. Nur beste Ausbildung und ständige Weiterbildung garantieren den Erfolg der permanenten Schulreform.
 4. *Die Sorge* muß sich in all diesen Bemühungen *auf den Schüler richten*, der nicht nur unterrichtet werden, sondern sich zu einer ganzen Persönlichkeit entfalten soll.
 5. Diese *Politik der Erziehung* muß auf dem Boden der ganzen Nation vollzogen werden, was neue Formen der Planung und Zusammenarbeit erheischt.
 6. *Kein Landesteil* darf dabei *benachteiligt* oder zurückgelassen werden.
- Es scheint uns nicht zu schwierig, nach diesen Thesen eine schweizerische Schulpolitik auf föderalistischer Grundlage in die Wege zu leiten. Selbst die hierfür notwendigen Gremien oder Institutionen können sicher ohne Fehlauwand geschaffen werden. Vorarbeiten und methodische Studien liegen vor.
- Eines aber ist allein entscheidend: die Köpfe, die Menschen zu finden, die mit Glauben an die Zukunft und aus lebendiger historischer Verantwortung diese Aufgaben auch lösen wollen. Den Ausschlag gibt immer das «menschliche Kapital».