

Zeitschrift: Schweizer Spiegel

Herausgeber: Guggenbühl und Huber

Band: 45 (1969-1970)

Heft: 5

Artikel: Wir brauchen eine grundlegende Schulreform : die Schulkoordination muss damit Hand in Hand gehen

Autor: Roth, Daniel / Müller-Guggenbühl, Fritz

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-1079200>

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: 14.01.2026

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

Wir brauchen eine grundlegende Schulreform

Die Schulkoordination muss damit Hand in Hand gehen



Heute ist in den maßgebenden Kreisen und bei vielen Eltern die Erkenntnis verbreitet, daß in unserem Schulwesen einiges zu ändern ist. Wohl schneiden die schweizerischen Schulen im Vergleich mit denen der meisten Länder immer noch gut ab, aber die Notwendigkeit einer Reform besteht hier wie dort. Dabei erheischt die Wahrung unserer freiheitlich-demokratischen Eigenart, daß wir nicht einfach das sogenannte modernste und beste System irgendeines Landes übernehmen. Es wäre aber falsch verstandene geistige Landesverteidigung, wenn wir deshalb überhaupt nicht auf Modelle des Auslandes abstellen würden. Es kommt darauf an, welches Ausland. Insbesondere können wir bestimmt viel lernen von dem, was im angelsächsisch-skandinavischen Kulturkreis entwickelt wurde, wo ja außer Israel die der unseren verwandteste Lebensauffassung herrscht.

Seit seinen Studienjahren vertritt in diesem Geist der jetzige Thuner Seminardirektor Dr. Fritz Müller-Guggenbühl den Gedanken einer grundlegenden Anpassung unserer Schule. Der Titel seines immer wieder nachgedruckten Schweizer Spiegel Aufsatzes aus dem Jahr 1961 «Unser Schulsystem, ein Haus ohne Treppen» ist in der schweizerischen Schuldiskussion zu einem Schlagwort geworden. Dabei geht es nicht nur, aber naturgemäß vor allem, um den Komplex der Mittel- und der Sekundarschulen. Es ist selbstverständlich unmöglich, die ganze Problematik in einem Zeitschriften-Artikel einzufangen. Im folgenden Gespräch von Redaktor Dr. Daniel Roth mit Dr. Fritz Müller sollen einige Gedanken herausgeschält werden.

Daniel Roth: Kürzlich sprach man an der Versammlung einer zürcherischen Kantonalpartei über die Schulkoordination. Die meisten waren sich einig, daß das schweizerische Schulsystem mehr oder weniger vereinheitlicht werden müsse. Ich fragte, wie man sich eine solche Zentralisation genau vorstelle. Darauf sagten alle Redner etwa dasselbe: Selbstverständlich müsse man aus allen kantonalen Schulsystemen das Beste herausziehen. Ich erwiderte, man könne Schulsysteme doch nicht beliebig mischen. Die Antwort war: insofern müsse man eben eine Angleichung an das beste Schulsystem vornehmen. Ich: Welches denn dieses sei? Einzelne waren ob dieser Frage baß erstaunt. Die Antwort lautete unisono: selbstverständlich das zürcherische. Empfinden Sie das nicht als typisch für die heutige Schuldiskussion?

Fritz Müller-Guggenbühl: Jedenfalls zeigt die Anekdote einige der großen Schwierigkeiten auf. Mir scheint, die heutige Situation im schweizerischen Schulwesen und damit der Stand der Koordination könnten folgendermaßen charakterisiert werden:

Es besteht kein Zweifel, daß Schulkoordination eine Doppelaufgabe darstellt: Einerseits geht es um die Anpassung der Schulgesetze, der äußeren Schulorganisation, der Schulstruktur. Ich verstehe darunter die gegenseitige Angleichung der Gesetzgebung. Die drei gegenwärtig im Vordergrund stehenden Einzelfragen sind: 1. Schuljahresbeginn im Frühling oder nach den Sommerferien, 2. Koordinierung des Schuleintrittsalters, (wobei eine Einigung auf sechs Jahre und einen Monat mehr oder weniger gesichert scheint) und 3. Festlegung einer einheitlichen obligatorischen Schulpflicht auf neun Jahre.

Daneben aber geht es um eine gemeinsame Bildungskonzeption, das heißt, um ein gemeinsames Bild der künftigen Volksbildungsaufgabe in der Schweiz. Die Schwierigkeiten beginnen nun damit, daß sich diese beiden Seiten nicht einfach trennen las-

sen, so wenig etwa wie Form und Inhalt eines Kunstwerks. Es gibt eine ganze Anzahl von Schulfragen, die gleichzeitig Probleme der Organisation und der Bildungsidee darstellen. Das gilt zum Beispiel für die Frage der Koinstruktion von Knaben und Mädchen oder für eine der tragendsten Ideen der heutigen Didaktik, für das *Wahlfachprinzip*.

Die Aufgabe, die sich uns stellt, ist also eine doppelte: Wir müssen versuchen, zu einer gemeinsamen Konzeption der künftigen Bildungserfordernisse zu kommen, und wir müssen die äußere Schulorganisation so angleichen, daß beim Übertritt von einem Kanton in den andern möglichst wenig Reibungsflächen und möglichst wenig Erschwerungen entstehen.

Im Grund hat jeder, der sich mit dem Problem unserer Schulkoordination befaßt, in den letzten Jahren erkannt, daß die Angleichung der Schulsysteme und die gemeinsame Reform der Bildungsinhalte ein unzertrennliches Paar bilden. Die Verfechter einer ausschließlichen «Politik der kleinen Schritte» zur Annäherung der Systeme haben in unzähligen Sitzungen viel nützliche Arbeit geleistet. Aber sie haben einsehen müssen: «Wer das Ziel nicht kennt, kann den Weg nicht haben.» Auf der andern Seite werden jene, welche sich vorwiegend um eine Gesamtschau des Bildungsauftrages bemühen, immer wieder zur Erkenntnis geführt, daß groß angelegte Pläne und Grundideen wie Tausendpfundnoten sind: wertvoll, aber schwer auszumünzen.

Was die Konzeption im Großen anbelangt, so sind nun wiederum zwei grundsätzlich verschiedene Komponenten zu berücksichtigen, die ich mit «Anpassung» und «Widerstand» bezeichnen möchte.

Das Bild unserer künftigen Schule wird mitbestimmt von unzähligen Wandlungen der Gesellschaft: zum Beispiel von der rapiden Zunahme der Bevölkerung in der Schweiz und auf der Erde, von der Bildung städtischer Agglomerationen, von der vermehrten Binnenwanderung, von der Um-

schichtung von unqualifizierter auf qualifizierte Frauenarbeit, von der Fremdarbeitersituation, von der vermehrten schulischen Assimilation der sozial schwächeren Schichten, von der zunehmenden Freizeit, von der wachsenden Bedeutung der Massenmedien, von der massiven Verkürzung der Distanzen durch Autobahnen und Verkehrsmittel, von der Automation in der Industrie, von den neuen technischen Möglichkeiten der Forschung und des Unterrichts, von der deutlichen Schlüsselstellung der schulischen Selektion, und so weiter, und so weiter.

Maßgebend für eine Gesamtschau unseres Bildungsauftrages ist aber – und das scheinen viele Leute immer wieder zu vergessen – nicht nur die *Anpassung an die Entwicklungstendenzen*. Außer den zeitbedingten Aufgaben hat auch die künftige Schule zeitlose, vielleicht sogar dem *Zeitgeist* widersprechende Aufgaben zu erfüllen.

Angleichung wichtiger «Details»

D. R.: Es leuchtet ein, daß Inhalt und Form einander bedingen. Aber die Verlegung des *Schuljahresbeginns* vom Frühling auf den Herbst wäre doch wohl für das Bildungsziel nicht von großer Bedeutung.

F. M.: Immerhin ändert sich beispielsweise das Jahresprogramm in den naturkundlichen Fächern grundlegend, wenn es statt im Frühling im Herbst beginnt. Aber das Schulziel ist tatsächlich wenig betroffen, und zudem halten sich die Vor- und die Nachteile des Herbstbeginns ungefähr die Waage, wenn man von der Notwendigkeit zur Koordination absieht. Und es besteht kein Zweifel, daß die Öffentlichkeit die Koordination, soweit sie keine Verschlechterung bedeutet, wünscht. Möglich und sinnvoll ist aber nur eine Einigung auf den Herbst, weil dieser Termin heute praktisch in der ganzen Welt gilt. Und mindestens im Bereich des Organisatorischen darf ein auf die Zukunft gerichtetes Denken

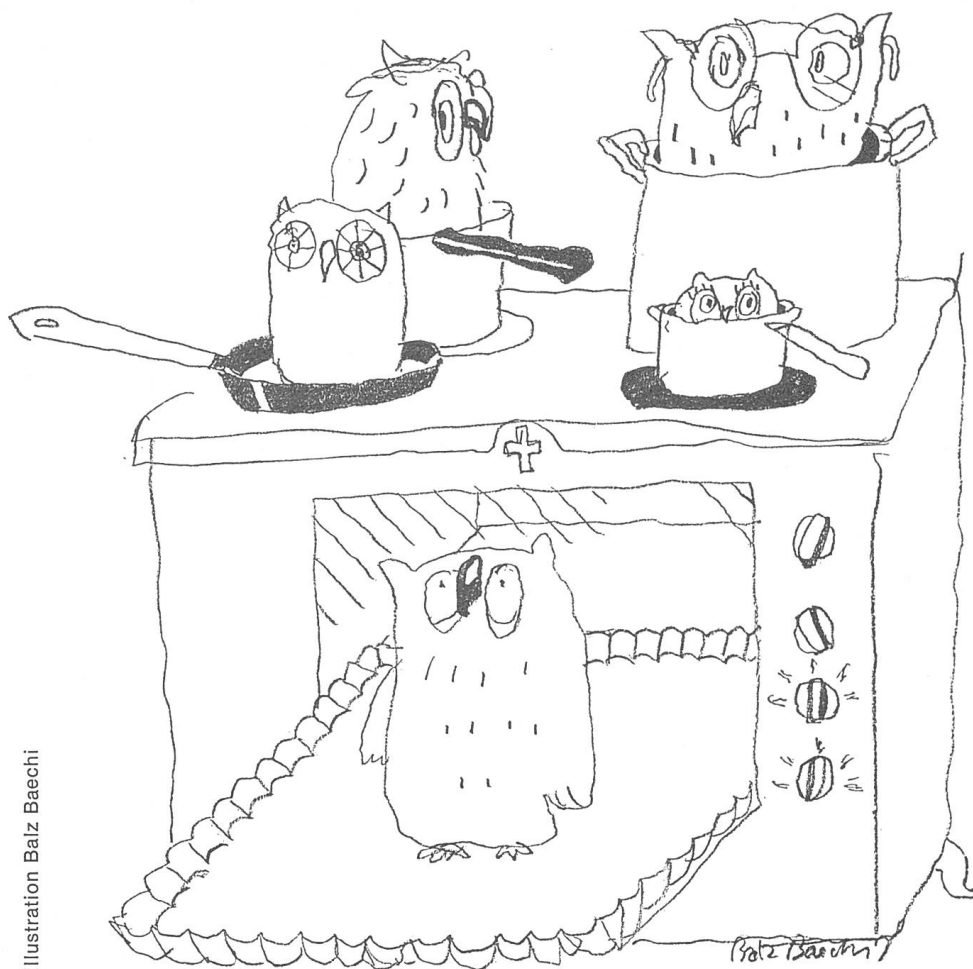


Illustration Balz Baechli

... in einer differenzierten Einheitsschule müssten, je nach Neigung und Intelligenz, verschiedene Bildungsgänge möglich sein ...

nicht an den Landesgrenzen Halt machen.

Und nun die Anpassung, das heißt, für die meisten Kantone, eine *Vorverlegung des Schuleintrittsalters*: Sie ist bedingt durch den veränderten Entwicklungsrhythmus unserer Kinder. Es besteht kein Zweifel, daß deren Entwicklung gegenüber früher in mancher Beziehung beschleunigt ist. Mir scheint es richtig, wenn man sich diesen veränderten Umständen anpaßt. Die 6jährigen von heute sind wirklich nicht mehr dieselben wie die 6jährigen zu Beginn des Jahrhunderts.

D. R.: Nun heißt es aber doch, die körperliche Entwicklung gehe schneller als früher und dafür die intellektuelle langsamer. Deshalb sei die Pubertät vorverschoben und dafür seien Kinder im gleichen Alter manchem weniger gewachsen, wofür sie früher reifer waren. Gilt ähnliches für ein früheres Alter nicht?

F. M.: Doch, aber es verhält sich auf allen Altersstufen nicht so einfach.

Daß die körperliche Entwicklung beschleunigt ist, steht eindeutig fest. Was aber die geistige Entwicklung betrifft, muß man unterscheiden: Es gibt intellektuelle Fähigkeiten, in welchen der heutige 12jährige dem früheren 12jährigen eindeutig überlegen ist. In diesen Bereich gehört alles, was mit Überblick, Organisationstalent, Weitwinkel-Aufmerksamkeit, dem schnellen Erfassen einer Situation usw. zusammenhängt. Weniger ausgebildet als früher ist bei den Jugendlichen heute die Fähigkeit zur Konzentration, zur Vertiefung und Gesammeltheit. In vergleichbarem Sinne hat auch der heutige Schul-Neuling Fähigkeiten, die wir in seinem Alter nicht hatten, was aber keineswegs heißt, daß er als Ganzes genommen reifer oder intelligenter wäre; er ist lediglich schul-bereiter.

Die *Verlängerung der obligatorischen Schulzeit* auf neun Jahre wiederum ist eine Frage, die mit der gesamten Struktur unserer Gesellschaft zusammenhängt. Jedermann weiß, daß die Lebenserwartung heute wesentlich größer ist als früher. Es ist darum

Schulreform

nicht abwegig, wenn auch der Lebensabschnitt der obligatorischen Schulzeit verlängert wird, ganz abgesehen von der Notwendigkeit, den stark gewachsenen Anforderungen der Gesellschaft und der Wirtschaft gerecht zu werden.

D. R.: In den USA ist die obligatorische Schulzeit in den meisten Gliedstaaten viel höher.

F. M.: Gewiß, aber man darf natürlich die Schuldauer nicht abgelöst vom Gesamten des Bildungssystems betrachten und vergleichen. Bleiben wir bei der Schweiz. Tatsächlich stellen die im Moment von der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren geforderten Angleichungen keine wesentlichen Eingriffe in die Schulsysteme der einzelnen Kantone dar. Sie bringen zwar sehr große Umtriebe, gehen aber nicht ans Mark.

Die Frage ist: Lohnt sich der ganze Aufwand für so wenig wirklichen Fortschritt? Meine Antwort wäre: Irgendwo muß man ja beginnen. Was in den nächsten Jahren geschieht, ist vielleicht vor allem eine Demonstration des guten Willens, miteinander im Gespräch zu bleiben und sich anzupassen. Die eigentlichen Schwierigkeiten liegen dort, wo es sich um den Beginn der Fremdsprachen, um den Übertritt in andere und höhere Schulstufen und um die Gestaltung dieser Oberstufe handelt. Diese heißen Eisen hat man jetzt vielleicht zwar angerührt, aber ganz sicher hat man sie noch nicht geschmiedet.

D. R.: Es kommt wohl noch etwas hinzu: die Schaffung neuer Schultypen.

Differenzierende Einheitsschule

F. M.: Diese Frage führt ins Zentrum. Meiner Ansicht nach geht es eben nicht darum, zusätzliche neue Schultypen zu schaffen, sondern eher darum, einzelne Schultypen zusammenzulegen – und dafür innerhalb dieser so entstandenen neuen Schule eine

individuelle Differenzierung zu ermöglichen.

Unser heutiges Schulwesen fußt auf der Formel: Differenzierte Schulen mit einheitlichem Stundenplan. Die Formel, die ich mir – auf lange Sicht – wünschte, wäre: Einheitsschule mit individuell differenzierten Stundenplänen. Damit wären wir aber bereits bei der andern großen Frage der Schulkoordination, jener nach dem Bild unserer Schweizer Schule in der Zukunft.

D. R.: Etwas wie die von Ihnen angedeutete Form hat auch mir als Laien längst vorgeschwebt. Entspricht sie nicht weitgehend jener der amerikanischen High-School?

F. M.: Das ist richtig, aber die Erfahrung hat mich gelehrt, daß man es nicht zu laut sagen soll. Immerhin ist beizufügen, daß in den letzten Jahren auch Schweden, Dänemark, England und Deutschland ihre Schulen in diesem Sinn reformiert haben oder zu reformieren im Begriff sind.

Auf welchem Grund bauen?

D. R.: Welches wäre nun aber die Grundkonzeption, die zu diesen Formen führt?

F. M.: Diese Frage stellen Sie zu Recht. Und es war wohl auch angezeigt, daß ein bernischer Großrat kürzlich in einem Postulat von der Regierung verlangte, die Grundkonzeption des gesamten Bildungswesens darzulegen.

Aber im gleichen Atemzug muß man feststellen, daß keine Kantonsregierung der Schweiz in der Lage wäre, eine solche langfristige, zukunftsgerichtete Schulplanung vorzulegen. Die Planung unserer künftigen Schule müßte die mannigfaltigen Wandlungen der Gesellschaft, wie ich sie vorhin angedeutet habe, mitberücksichtigen, daneben aber natürlich auch die Erkenntnisse und Einsichten der heutigen Psychologie und Bildungsforschung. Die Frage stellt sich der Schweiz heute so: Wie gelangen

wir endlich zu einer tragfähigen Bildungskonzeption?

D. R.: Soviel ich sehe, bestehen immerhin in den Kantonen Grundkonzeptionen – historisch entstanden, teilweise nie ganz durchdacht, aber teilweise auch sehr überlegt. So hat doch wohl der Aargau am Anfang des 19. Jahrhunderts eine bewußt auf der Aufklärung fußende Konzeption realisiert – und höchst wahrscheinlich daher den Namen Kulturkanton erhalten. Kann man nun auf diesen Fundamenten weiterbauen?

F. M.: Vielleicht darf ich, um zu antworten, die Bildungsplanung mit der Regionalplanung oder der Städteplanung vergleichen. Das Bild hinkt zwar, wie alle Vergleiche, aber es gibt doch einiges her:

Man kann sich leicht vorstellen, wie verlockend es für einen Architekten oder Landesplaner sein muß, eine völlig neue Stadt zu entwerfen. Er wird alle modernen technischen Möglichkeiten des Bauens und der Transportsysteme nutzen und bei seiner Planung von den Lebensgewohnheiten des heutigen Menschen ausgehen.

Die Planung einer zeitgemäßen Schule ist nicht in solch glücklicher Lage. Sie findet sich vielmehr vor eine ähnliche Aufgabe gestellt, wie sie von den Städteplanern von Bern oder Chur oder Basel gelöst werden muß. Diese Planer können nicht einfach die Bulldozer auffahren lassen, um ihre Stadt dem Erdboden gleich zu machen, damit sie nachher gemäß den neuesten verkehrspolitischen und bautechnischen Erkenntnissen neu konzipiert werden kann. Sie können nicht und – sie wollen nicht.

Genau so geht es uns. Wir können unser jetziges Schulsystem nicht einfach einreißen, um einen kühnen, modernen, dem Morgen dienenden, alle technischen Möglichkeiten nutzenden Neubau zu errichten. Wir können nicht – und wir wollen nicht.

D. R.: Sicher, wir – so ziemlich alle – wollen auch nicht. Für mich gehört

Schulreform

zum Beispiel das aargauische Schulsystem untrennbar zum Aargauer Nationalcharakter, wenn man so sagen darf. Oder die Basler – ich könnte mir sie nicht vorstellen ohne die Betonung des Humanistischen in ihrer Bildung.

F. M.: Und für die Berner gilt natürlich dasselbe in Grün. Ein Schulsystem zum Beispiel, das die weitgehende Autonomie der Gemeinde antasten würde, ist im Kanton Bern kaum zu denken. In solchen Feststellungen liegen ja die wirklichen Werte unseres Schulföderalismus. Und es steckt wohl für manche Schule in der Schweiz ein Körnchen Wahrheit im Ausspruch des Rektors eines fast 200-jährigen Kollegiums bei Boston, der gesagt haben soll: «Warum sollten wir unsere Bildungsprogramme ändern, alle dreißig Jahre sind wir wieder modern!»

Das alles darf uns aber nicht am Versuch hindern, zu einer gemeinsamen Gesamtkonzeption unseres Bildungswesens zu gelangen.

D. R.: Sie denken offenbar an ein zeitgemäßes Überdenken, das dann in den Kantonen zu ähnlicheren Lösungen führt als die bisherigen.

F. M.: Der Begriff «zeitgemäß» ist etwas zwielichtig. Unser ganzes Bildungssystem ist immer einerseits das Bewirkte, die Konsequenz unserer Gesellschaftsordnung und Weltanschauung; andererseits aber ist die Schule und die Bildung auch das Bewirkende. Manchmal ist es deshalb wie gesagt eine Bildungsaufgabe, Widerstand zu leisten gegen einen Zeitgeist, den man von höherer Warte aus ablehnen muß. In der Demokratie stellt sich dabei natürlich die Frage, wer sich anmaßen darf, auf der höheren Warte zu stehen.

Aber zurück zur Frage, wer jetzt eine gesamtschweizerische Konzeption erarbeiten könnte: unter den existierenden Gremien und Gruppen niemand. Der Auftrag ist seiner Natur nach eine Gemeinschaftsaufgabe von

Forschern, Politikern, Schul-Fachleuten und Wirtschafts-Sachverständigen. Die Universitäten allein können ihn nicht lösen, dazu sind sie meist zu praxisfern. Auch der Ausbau der Bildungs-Forschung, wie ihn etwa Peter Atteslander postuliert, kann diesen Mangel nicht beheben. Die Schule selbst, wenn man sie allein läßt, ist zu sehr befangen in ihren Problemen, sie bedarf befruchtender Anregungen von außen.

Ich glaube, man kommt nicht darum herum, ein *Gremium* für eine Gesamtkonzeption der Ausbildung auf eidgenössischer Ebene zu schaffen.

Im schweizerischen demokratischen Geist

D. R.: Könnte man Kreise von außerhalb der Universität und der Schule nicht auch auf der Ebene der einzelnen Kantone beiziehen.

F. M.: Doch, aber dann ist die Gefahr groß, daß man aneinander vorbeireformiert, und es ergäbe sich mit den neuen Konzeptionen kaum eine bessere Koordination. Die Schulreform muß zudem die Ergebnisse der neueren Bildungsforschung berücksichtigen. Auch für die Verarbeitung solcher wissenschaftlicher Ergebnisse ist der Kanton eigentlich ein zu kleiner Rahmen. Die wenigen wirklichen Fachleute, die wir auf diesem Gebiet in der Schweiz haben, sollten von Anfang an gesamtschweizerisch wirken können.

D. R.: Denken Sie auch an ein Zusammenwirken zwischen den Sprachgebieten? Mir schiene es politisch wichtig, daß die gesamtschweizerische Basis verstärkt und nicht zerstört wird, daß also die Welschen und die Tessiner soweit wie möglich mitmachen.

F. M.: Ich bin einverstanden, insoweit es den Grundgedanken unserer Schule betrifft. Ich bin überzeugt davon, daß unsere Demokratie sich Schulreformen schaffen muß, welche sich von denen unserer Nachbarländer unterscheiden. Andererseits halte ich es für

vernünftig, wenn man die Sprachgebiete in vielen Einzelfragen ihre eigenen Wege gehen läßt. Dasselbe gilt für die Regionen mit einheitlicher Konfession.

Vielleicht darf man in diesem Zusammenhang festhalten, daß es auch heute so etwas wie einen schweizerischen Lehrertypus gibt. Im Gegensatz zum Ausland ist bei uns der Lehrer kein Beamter. Er legt keinen Beamteneid ab, er ist sehr selbständig, ein sehr weiter Rahmen des freien Ermessens kennzeichnet seinen Unterricht. Er ist weitgehend sich selber gegenüber verantwortlich.

D. R.: So soll ja auch gemäß unserem Zivilgesetzbuch der Richter Fragen, die sich nicht sicher aus dem Gesetz ergeben, entscheiden, als ob er selber der Gesetzgeber wäre. Vergleichbar ist damit im Ausland nur die etwas anders gefaßte Freiheit des angelsächsischen Richters.

Besonders schweizerisch scheint mir an unserem Schulwesen auch, daß man im allgemeinen die Kinder nicht nach Leistungsrängen plazierte, wie ich es als Schüler in Frankreich erlebte: den besten rechts vorne, den schlechtesten links hinten.

F. M.: Ich glaube kaum, daß es heute noch viele Pädagogen gibt, welche dieses französische System befürworten, auch im Ausland nicht. Freilich, es gehört mit zu den Aufgaben der Schule, die Kinder etwas abzuhärten im Hinblick auf Konkurrenzkampf und Wettbewerb, die sie später im Geschäfts- und Berufsleben erwarten. Es scheint mir deshalb nicht falsch, wenn man in der Schule gelegentlich spielerisch Wettbewerbe durchführt und für diese einzelnen Konkurrenzen vielleicht auch eine Rangliste erstellt. Weiter aber würde ich niemals gehen.

Jedem das Seine

D. R.: In Frankreich hat man seinerzeit allerhöchstens 20 von rund 40 Schülern «mitgenommen», die andern fallen gelassen. Das ist wohl an keiner Schweizer Schule der Fall.

F. M.: «An keiner» ist vielleicht etwas viel gesagt. Es gibt auch im schweizerischen Schulwesen nichts, das es nicht gibt.

Ich glaube, die Formel einer demokratischen Schule lautet: «Jedem das Seine», nicht «Jedem das Gleiche». Die didaktische Konsequenz liegt darin, daß der Lehrer nicht von allen Schülern genau gleichviel fordert. Der Unterricht soll nicht stets wie eine Dampfwalze mit gemeinsamer Klassenfront vorwärts gehen.

Was hilft, ist eine Differenzierung des Schulstoffes, in dem Sinne, daß man unterscheidet zwischen der relativ kleinen Menge von wirklich verbindlichem, für alle obligatorischen Stoff, einer Eisernen Ration gewissermaßen, und dem zusätzlichen freiwilligen Stoff. Der Lehrer hat eine Doppelaufgabe: Er ist verantwortlich dafür, daß all seine Schüler über die Eiserne Ration verfügen; daneben aber muß er sich verantwortlich fühlen, daß die Begabten und die Schnell-Auffassenden zusätzliche geistige Nahrung erhalten. Eine demokratische Schule ist eine weitgehend individualisierende Schule.

Damit kämen wir zurück auf einen Grundgedanken der Schulreform, nämlich auf das Wahlfach- und Freifachprinzip.

D. R.: Dessen Verwirklichung wäre in der Schweiz eine eigentliche Revolution. Wie stellen Sie sich das im einzelnen vor?

Eine Revolution?

F. M.: Wenn Sie mit Revolution eine grundlegende Änderung der Volksschulstruktur meinen, bin ich einverstanden. Ich glaube aber nicht an einen abrupten Vulkanausbruch von Neuerungen. Solche Dinge müssen wachsen; vor allem muß die Lehrerschaft die neuen Formen bejahen lernen, denn ohne die Lehrerschaft kann man in einer Demokratie keine Schulreform durchführen.

Wie ich mir den Aufbau des Systems denke, habe ich vor fast zehn Jahren im Schweizer Spiegel (März 1961, Red.) und in der Schweizerischen Lehrerzeitung dargelegt. Der Vorschlag fand wohl großes Echo, ich habe in zahlreichen Lehrerkonferenzen darüber referieren müssen, aber er kam offensichtlich ein Jahrzehnt zu früh. Erst seit kurzer Zeit gibt es in der Schweiz verschiedene Groß-Versuche, welche auf der Idee einer differenzierenden Einheitsschule basieren.

Man kann sich die neue Schulstruktur etwa so denken: Alle bildungsfähigen Schüler besuchen während acht bis neun Jahren dieselbe Schule. Von der 5. oder 6. Klasse an setzt eine Differenzierung im Stundenplan ein. Um einen Kern von verbindlichen Fächern lagert sich ein Ring von *Wahlfächern*, das heißt von Möglichkeiten, aus denen jeder Schüler eine Anzahl auswählen muß, und schließlich ein zweiter Ring von *Frei-*

fächern, aus denen man das Gewünschte oder für den künftigen Beruf Erforderliche auswählen kann.

Als Eiserne Ration, als Kernprogramm an obligatorischen Fächern betrachte ich Muttersprache, Mathematik, Turnen und für die Deutschschweizer Französisch. Daneben müßten die Schüler auch musische Fächer wie Zeichnen, Singen, Musizieren und Realfächer wie Geschichte, Geographie, Naturkunde belegen, aber vielleicht so, daß man nicht in jedem Jahr alle diese Fächer zu nehmen hat.

D. R.: Zum Stichwort Mathematik: Viele intelligente Schüler sind doch darin unbegabt. Sollte man sich nicht auf ein Minimum beschränken, eine Vertiefung aber in den Wahl- oder Freifächern vorsehen?

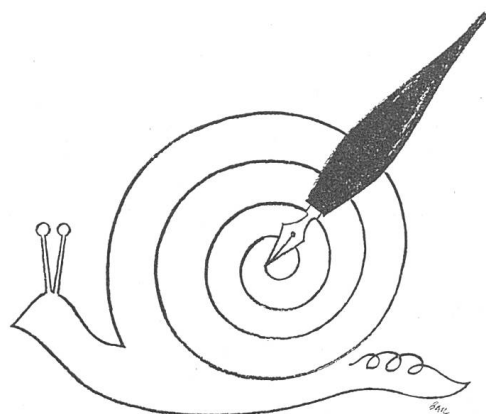
F. M.: Vertiefungsmöglichkeiten müßte es für alle obligatorischen Fächer geben. Gerade in der Mathematik darf man aber meiner Meinung nach das Minimum nicht zu tief ansetzen: Wir leben, ob wir wollen oder nicht, in einer Welt, die versucht, ihre Erscheinungen zu verstehen durch logisches Durchdringen, durch Strukturieren und Gliedern, durch Zusammenfassen von Gleichartigem unter den verschiedensten Gesichtspunkten. Die mathematischen Methoden – im allerweitesten Sinn verstanden – helfen den Kindern, die Gegenwart etwas besser zu verstehen.

D. R.: Man könnte vielleicht auch sagen, sie helfen ihnen wie vielen Erwachsenen, zu glauben, sie verstünden, was sie eigentlich nicht verstehen. Doch zum Thema: Die differenzierende Einheitsschule soll also vom 5. oder 6. Schuljahr bis zum 8. oder 9., also etwa bis zum Ende der obligatorischen Schulpflicht reichen. Was aber dann?

Mittelschulen: zusammengefaßt und individualisierend

F. M.: Ich glaube, daß man auch im Bereich der oberen Mittelschule eher dahin tendieren sollte, die verschie-

Schnecke von Franco Barberis



Schulreform

denen Schultypen – die bestehenden Gymnasial-Typen, das Musische Gymnasium und das Wirtschaftsgymnasium, die Handelsschulen, Frauenbildungsschulen usw. – wieder zusammenzulegen, dafür aber dem einzelnen Schüler vermehrte Wahlmöglichkeit zu geben.

Auf diese Weise könnte auch ein anderes dringendes Problem gelöst werden: man könnte leichter ein Zeugnis der Mittleren Reife schaffen. Diese Frage wird gegenwärtig studiert.

Betonen muß man immer wieder, daß diese zusammengelegte Mittelschule *nicht eine Niveausenkung* bedeuten darf. Es kann nicht darum gehen, auf das Leistungsprinzip zu verzichten; neu aber wäre die Idee des *Leistungsausgleichs*: Ein Gymnasiast zum Beispiel, der hervorragend Klavier spielt, einer, der sich eine hochinteressante geologische Sammlung anlegt oder ein dritter, der Transistorradios bauen kann, sie alle sollten ihre besonderen Fähigkeiten besser ausmünzen und in ihr persönliches Bildungsprogramm einbauen können. Man müßte solche Leistungen als Schulleistung anrechnen und honorieren können.

D. R.: In den USA traf ich ein Mädchen, das sich an seiner Schule in Griechisch und im Automotorenbau besonders auszeichnete. Auch sprachen die jungen Leute, die ich kennenlernte, von ihrer High-School fast durchwegs mit einer Begeisterung, wie ich sie höchstens noch bei Aarauer und Churer Kantonsschülern bemerkt habe.

F. M.: Amerika ist groß. Es sind weit mehr Schüler an den amerikanischen High-Schools, als die Schweiz Einwohner hat. Ihre Urteile sind mannigfaltig. Von der Grundwelle der jugendlichen Kritik sind auch die amerikanischen Schulen nicht verschont geblieben. Richtig ist aber, daß amerikanische Mittelschüler die Bildungsgüter im großen ganzen doch weniger als saure Äpfel ansehen, in die man in Gottes Namen einmal beißen muß, als dies

bei vielen ihrer schweizerischen Altersgenossen der Fall ist.

D. R.: Zwar trat der jetzige Generationen-Konflikt in Amerika früher und kaum weniger stark auf als bei uns. Aber hilft das hier skizzierte Schulsystem, wie es dort weitgehend bereits besteht, nicht doch eher, diese Krise in fruchtbare Bahnen zu lenken?

F. M.: Ich glaube, diese Hoffnung ist berechtigt. Was die junge Generation dem sogenannten Establishment vorwirft, ist ja vor allem die Starrheit unserer Organisationen.

Die Mittelschule, wie sie uns vor-schwebt, ist flexibler, durchlässiger. Sie gestattet schnellere Anpassung: einerseits an die sich wandelnde Welt, andererseits auch an die sich wandelnden Bedürfnisse des einzelnen Schülers. Sie zwingt diesen nicht in ein vorfabriziertes Konfektionskleid, sondern versucht, Bildung als Maß-Anzug zu geben. Sie erlaubt einen leichteren Wechsel von einem Ausbildungsgeleise auf ein anderes. Sie ermöglicht den stufenweisen Abbau der pädagogischen und didaktischen Autorität, indem der Schüler mit zunehmendem Alter immer mehr Entscheidungen selbstständig treffen kann. Die Jugend wird sich also im Rahmen der Bildung selbständiger betätigen können und wohl weniger Anlaß haben, diesen Drang in Rebellionen auszuleben.

D. R.: Dabei scheint mir noch wichtig, daß die Besten in einem Fach mithelfen, den anderen die Grundelemente beizubringen.

F. M.: Diese wertvolle methodische Idee ist freilich weder neu noch an eine bestimmte Organisation gebunden. Sie findet sich beispielsweise schon bei Pestalozzi, und gute Lehrer können sie innerhalb eines jeden Systems realisieren.

D. R.: Wie aber erfolgt der Übertritt von einer Stufe zur anderen und zur Hochschule? Was, wenn zum Beispiel der Kanton Uri findet, alle Urner seien

so intelligent, daß sie sowieso an die Universität gehören, und einfach allen diese Reife attestiert?

Übertritte und
Koordination leichter

F. M.: Jetzt wird mir etwas unbehaglich zumute. Die Befürworter einer Schulreform im skizzierten Sinne haben zwar auch alle Übertritts- und Selektions-Probleme zu Ende gedacht. Aber es ist schlechthin unmöglich, alle offenen Fragen in diesem Gespräch zu beantworten. Die Gefahr, daß Mißverständnissen Tür und Tor geöffnet werden, ist nicht klein. Ich muß mich darauf beschränken, ein paar Grundgedanken zu nennen.

Beginnen wir mit den untern Stufen: Ein Übertrittsproblem von der Primar- auf die Sekundarschulstufe gibt es bei der neuen Schulorganisation kaum mehr. Die Große Mehrheit der Schüler besucht ja die differenzierende Einheitsschule.

Auf jede Selektion innerhalb der Mittelschule kann man nicht verzichten. Doch würde sie sich wohl natürlicher, menschlicher und auch zuverlässiger abspielen. Schüler und Lehrer könnten leichter verschiedene Begabungsrichtungen ausprobieren. Verpaßter Einstieg in die für gewisse Studien nötigen Gebiete, wie etwa ins Latein, wäre leichter gutzumachen.

Die Erfahrung in Ländern mit Einheitsmittelschulen zeigt, daß sich von selber gewisse Gruppierungen ergeben, ähnlich den Typen der heutigen Gymnasien. Aber die Chance, daß die Schüler letzten Endes richtig eingespurt sind, ist viel größer.

D. R.: Die heißen Eisen, die man in der Koordination noch nicht angefaßt hat, ließen sich wohl auch leichter schmieden!

F. M.: Gewiß. Man könnte sogar sagen, die Koordination wäre dann weniger nötig. Der Hauptgrund für die geforderte Angleichung der kantonalen Schulsysteme liegt ja in der Starrheit dieser Systeme. Wenn die Schule flexibler wird, kann sie Neuzugezogene

viel leichter eingliedern. Und wenn sich statt der heute üblichen Frage «Wann soll in einem einzelnen Schultypus der Französisch-Unterricht beginnen?» die doch wohl vernünftiger Frage stellt «Wann soll der Schüler A oder der Schüler B mit dem Französisch-Unterricht beginnen?» löst ein wesentlicher Streitpunkt sich ins Nichts auf.

Nun zu den Maturitätszeugnissen: Da müßte sich eine Ordnung einspielen, welche nach wie vor den Universitäten die attestierte Reife auch garantiert. Man müßte zum Beispiel für die Zulassung zu einzelnen Fakultäten den erfolgreichen Abschluß gewisser Fächer an der Mittelschule fordern.

Ein früherer Mittelschul-Abschluß in Form der Mittleren Reife könnte eine Entlastung der oberen Mittelschule und für viele Schüler ein natürliches, vom Volksganzen her gesehen zweckmäßiges Etappenziel bedeuten.

D. R.: Gegen eine Verminderung obligatorischer Fächer an der Mittelschule wird immer wieder eingewendet: Man sollte für die vielen Schüler, welche sich mit Selbstverständlichkeit mit dem vollen Fächerangebot der heutigen Gymnasien beschäftigen, nichts ändern; sonst würde eben doch das Niveau sinken, und wir müßten – ähnlich wie seit dem Sputnik-Erlebnis in den USA – zusätzliche Eliteschulen auf der Universitätsstufe schaffen.

F. M.: In diesem Einwand sind mindestens zwei Mißverständnisse enthalten. Erstens soll das postulierte Wahl- und Freifächersystem nicht verhindern, daß Mittelschüler mit der entsprechenden Begabung beispielsweise das heutige Programm des Literaturgymnasiums wählen.

Die neuen Möglichkeiten für Schüler mit anderen Begabungen bedeuten andererseits nicht, daß diesen eine Art Schmalspur-Bildung vermittelt und und von ihnen eine kleinere Leistung verlangt werden soll.

Damit stoßen wir auf das zweite Mißverständnis. Es besteht kein Zweifel, daß ein Bildungsprogramm mit La-

tein, Griechisch und Hebräisch einen vorzüglichen Weg zu einer echten Menschenbildung darstellt. Einen vorzüglichen, aber nicht einfach den besten oder einzig möglichen.

Wenn wir diesen Gedanken noch etwas vertiefen wollen, so gehen wir wohl am besten vom Begriff «Bildung» aus. Bildung ist mehr als Wissen und Können, Bildung ist, wie Goethe gesagt hat, «aktive Gestaltung des Menschen»; gebildet ist jemand, der von den Bildungsgütern existentiell, das heißt in tiefen Schichten seines Wesens erfaßt worden ist.

Wie stark die prägende Kraft der Schulbildung ist, hängt von verschiedenen Faktoren ab: Zweifellos wohnen einzelnen Schulstoffen größere Bildungswerte inne als anderen. Ebenso entscheidend sind aber die Motivationen des Schülers. In einem Schulsystem, das stark auf die Einzelnen zugeschnitten ist, trifft man den Bildungsnerv dieser Einzelnen eher. Die vom Schüler selbst gesuchten Begegnungen mit den Kulturgütern gehen tiefer als die angeordneten.

D. R.: Wir wollen hoffen, daß sich das Wesentliche dieser Konzeption über alle zu erwartenden Widerstände hinweg verwirklichen läßt. ■

Zwei Bücher von Normann Vincent Peale: Das Ja zum Leben, Was Begeisterung vermag. Emil Oesch Verlag, Thalwil.

Jeder, der mit Büchern durch seinen Beruf oder aus Neigung zu tun hat, fragt sich gelegentlich, ob es wirklich einen Sinn hat, zu schreiben, zu verlegen, zu verkaufen und zu kaufen – ob es das Buch «als Inhalt» gibt, oder ob es tatsächlich auch nur «eine Ware» wie jede andere auch ist. – Nun, ich würde für mich persönlich meinen, daß es über die Werke der Weltliteratur hinaus einige wenige Bücher gibt, die einen Menschen formen, vielleicht gar bilden können. Und dazu wären auch diejenigen von Peale zu zählen.

Vor Jahren begegnete ich Norman



Vincent Peales «Kraft positiven Denkens», ich begann zu lesen und las in einem Zug zu Ende, gab das Buch weiter und empfahl es da und dort, allerdings mit mehr oder auch mit weniger Erfolg; manche lachten mich aus: «Was soll denn dieses Pseudo-christentum, dieses 'Lerne, wie man ein guter Mensch wird'? Es kommt doch auf den Glauben an, und den bekommt man auch nicht automatisch!»

Selbstverständlich haben so radikale Christen möglicherweise recht; aber man will die Tour ja nicht auf dem Gipfel anfangen. Man braucht die Hilfen, man braucht Bücher, Gespräche, Menschen, Erfahrungen. Und gerade die Bücher von Peale: sie zeigen, was getan werden kann, aus dem Lesen der Bibel heraus, aus einem Wörtlichnehmen, ganz simpel – ganz naiv amerikanisch, auch in diesen zwei neuesten Titeln! Ob er mitmachen will oder nicht, bleibt jedem selbst überlassen, aber die Versuchung durch Peale, es mindestens zu probieren, ist groß – eine Stunde, einen Tag... Ich meine, daß manche viereckigen und griesgrämigen Gesichter verschwinden könnten im Gedankenaustausch mit diesem Autor. Die wenigsten Menschen kommen als Begeisterte, Bejahende auf die Welt; wer sich immer wieder dorthin durchschlägt, wo die Sonne scheint, bringt aber oft Erstaunliches fertig wie das Beispiel zeigt, im Kleinen oder im Großen. Der Erfolg darf nicht alleiniger Maßstab sein, die Freude, die Begeisterung sind wichtiger, primär. – Sollte man nicht Herrn Peale des öftern in unsere Familien und Schulen, in unsere Büros und last not least in unsere Kirchen einladen? – Ganz naiv amerikanisch!

Beat Hirzel