

Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 9 (1987)

Heft: 2

Artikel: Freiräume und Vielfalt : Innovationsfördernde Bedingungen im Bildungswesen

Autor: Hedinger, Urs K.

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-786356>

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: 16.01.2026

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

Freiräume und Vielfalt - Innovationsfördernde Bedingungen im Bildungswesen

Urs K. Hedinger

Entwicklungs- und Reformfähigkeit stellt eine wichtige Eigenschaft des Bildungswesens und seiner einzelnen Institutionen dar. Es wird gefragt, welche Bedingungen geschaffen werden müssen, um diese Fähigkeit zu fördern. Als wesentlich werden Dezentralisation, Delegation von Kompetenzen, Schaffung von Freiräumen sowie Bejahung und Unterstützung von lokalen bzw. regionalen Initiativen bezeichnet. Im einzelnen werden entwicklungsbegünstigende Bedingungen in den Bereichen der Strukturen und Organisationsformen, der Gesetzgebung, der Lehrerbildung und der Unterstützung von Entwicklungs- und Reformprozessen genannt.

1. Vorbemerkungen

Entwicklungen und Reformen sind notwendig, wenn das Bildungswesen unter veränderten gesellschaftlichen Bedingungen seine Bedeutung und seine Funktionen beibehalten und wenn in der Gestaltung des Bildungswesens gewandelten Wert- und Zielvorstellungen und neuen Einsichten Rechnung getragen werden soll. Die Erfahrung zeigt jedoch, dass Institutionen und Personen rasch die Grenzen ihrer Möglichkeiten erreichen, Veränderungen zu verkraften und Reformen durchzuführen. Die mehr oder weniger grosse Fähigkeit, Entwicklungen und Veränderungen hervorzubringen und durchzuführen, erweist sich als wesentliches Merkmal des Bildungswesens und seiner Institutionen. Es stellt sich damit die Frage, welche Faktoren diese Fähigkeit beeinflussen (fördern oder hemmen) und welche Bedingungen geschaffen werden können, um die «Entwicklungs- und Reformfähigkeit» zu erhöhen.

Mit dieser Frage hat sich eine Gruppe von Bildungsfachleuten an einer Arbeitstagung beschäftigt. Die folgenden Ausführungen stellen einen Versuch dar, wichtige Ergebnisse dieser Diskussion festzuhalten.¹

2. Wichtigstes Postulat: Dezentralisierung und Vielfalt

Mit überraschender Einmütigkeit wurde eine Entwicklung als wünschenswert betrachtet, die durch die Stichworte Dezentralisierung, Regionalisierung, Abgabe von Aufgaben und Kompetenzen «nach unten», Schaffung von Freiräumen,

Abbau von zentralistischen vereinheitlichenden Regelungen, Mitgestaltung und -entscheidung durch die direkt Betroffenen umrissen werden kann. Über weite Strecken war die Diskussion um folgende Fragen zentriert: Wie sind solche Zielvorstellungen begründet? In welchen Formen könnten sie sich verwirklichen? Welches sind die Konsequenzen davon?

Die Schaffung von «Freiräumen» wird als wichtigste Voraussetzung dafür betrachtet, dass die im Bildungswesen Tätigen und die von ihm Betroffenen (Lehrer, Schulträger und -behörden, Eltern, Schüler) sich aktiv an der Gestaltung von Bildungsprozessen und Bildungsinstitutionen beteiligen. Die heute bestehenden Freiräume sind daraufhin zu überprüfen, ob sie die wichtigen Bereiche betreffen und ob sie so gross wie möglich sind. Einerseits ist die Lehrfreiheit des Lehrers bei uns traditionell verankert. Andererseits ist sie in verschiedener Weise doch wesentlich eingeschränkt durch relativ feinmaschige und stark befrachtete Lehrpläne, durch Vorschriften über obligatorische bzw. gestattete Lehrmittel, Stundentafeln u.ä. mehr. Auch die Möglichkeiten zur freien Gestaltung der Unterrichtsorganisation sind für den einzelnen Lehrer und die einzelne Schule beschränkt.

Freiräume setzen eine *Dezentralisierung* im Sinne einer Delegation von Aufgaben und Kompetenzen nach unten voraus. Mehr Dinge sollen aus dem Bereich dessen, was zentral und einheitlich geregelt ist, ausgegliedert und der Entscheidung und Regelung der unteren Instanzen (Gemeinden, Schulen) bzw. der Aushandlung zwischen diesen und den zentralen Instanzen überlassen werden.

Damit würde auch dazu beigetragen, der zunehmenden *Verrechtlichung* des Bildungswesens Einhalt zu gebieten bzw. einen Teil der entstandenen, ins Detail gehenden rechtlichen Regelungen wieder abzubauen. Die Verrechtlichung fördert den gleichmachenden Schematismus und den Bürokratismus, sie engt Handlungsspielräume ein und untergräbt die Bereitschaft zu Initiative und zur Übernahme von Verantwortung für eigene Entscheide.

Dezentralisation und Schaffung von Freiräumen setzt die *Bejahung von Vielfalt* in der Ausgestaltung z.B. einzelner Schulen und Ausbildungsgänge voraus. Einheitlichkeit ist in jedem Falle eine Fiktion. Sie ist als Folge der Vieltätigkeit der realen Verhältnisse, in denen Bildungsinstitutionen funktionieren und Bildungsprozesse sich vollziehen, gar nicht möglich. Vielfalt sollte nicht als nowendiges Übel betrachtet werden, sondern als eine Chance, die es zu bejahen und zu nutzen gilt.

Das Postulat, das Bildungswesen nach den Prinzipien der Dezentralisierung und der Vielfalt zu gestalten, ergibt sich in unserem Zusammenhang aus der Suche nach Bedingungen für eine optimale Entwicklungsfähigkeit des Bildungswesens. Dabei ist klar, dass die Befürwortung dieser Prinzipien ausserdem - und in erster Linie - in *staatspolitischen Überlegungen und Zielvorstellungen*

begründet sein muss. Diese Prinzipien scheinen in einem Kanton besonders angemessen, der ausgeprägte *regionale Unterschiede* mit geographischen, sozio-ökonomischen und demographischen Eigenheiten und unterschiedliche kulturelle Traditionen aufweist.

Dezentralisation und Vielfalt können allerdings nur unter gewissen *einschränkenden Bedingungen* zu erwünschten Auswirkungen führen und somit bejaht werden. Sie müssen sich innerhalb eines vorgegebenen Rahmens bewegen, und es müssen Voraussetzungen für die sinnvolle Ausgestaltung dieses Rahmens gegeben sein.

Die Forderung nach Dezentralisation kann *Angst vor dem Verlust von Kontrolle* und vor einem ungeordneten Auseinanderentwickeln provozieren. Es stellt sich die Frage nach dem *Koordinationsbedarf*: Wieviel Koordination, in welchen Dingen und welcher Art ist unverzichtbar? Dabei sind unter anderem folgende Aspekte zu berücksichtigen:

- innerkantonale Koordination: Gerechtigkeit; möglichst gleiche Chancen für alle; Mobilität; Sicherung von Übergängen.
- interkantonale Koordination: Bedeutung und Konsequenzen interner Vielfalt für die Beziehungen «nach aussen»; minimale Anforderungen im Sinne der interkantonalen Koordination.

Die Antwort auf die Frage nach dem «minimalen Koordinationsbedarf» wird unterschiedlich ausfallen, je nachdem

- in welchem Masse Einheitlichkeit im Bildungswesen grundsätzlich als erwünscht und notwendig erachtet wird;
- wie weit man von der Voraussetzung ausgeht, dass im Bildungswesen nur bei gleichen Bedingungen vergleichbare Ergebnisse (z.B. in Form von Fähigkeiten von Schülern) erreicht werden.

Hier wird die Auffassung vertreten, dass ein relativ *grobmaschiges Netz von verbindlichen Regelungen* genügen könnte. Im Interesse der inner- und interkantonalen Koordination wären darin unter anderem festzulegen: Einschulungsalter, Dauer der obligatorischen Schulpflicht, Gliederung der Schule in Stufen, Selektionszeitpunkt, Schuljahresbeginn. Bezüglich der Strukturen der Volksschule und der zeitlichen Verteilung von Unterrichtszielen und -inhalten wäre eine *Gliederung in grosse Einheiten* vorzusehen. In grösseren Zeitabschnitten (z.B. über mehrere Schuljahre) wären «Treffpunkte» zu definieren, bei denen gegebene minimale Schülerqualifikationen zu erreichen sind, damit Übergänge sichergestellt sind. Je grösser diese Zeiteinheiten, desto grösser die Flexibilität in der Gestaltung des Unterrichts innerhalb dieser Abschnitte.

Flexibilität in diesem Sinne und *Individualisierung des Unterrichts*, die ein wichtiges Korrelat zur strukturellen Vielfalt darstellen muss, würden die durch die Vielfalt bedingten Koordinationsprobleme wesentlich entschärfen.

Dezentrale Initiativen, Reformen und Entwicklungsarbeiten müssen wirksam unterstützt werden können (support structure). Zentrale Planung, Steuerung und Kontrolle sind abzubauen zugunsten der Unterstützung dezentraler (regionaler und lokaler) Entwicklungen. Die Wirksamkeit einer Bildungsplanung, die als Instrument zentral gesteuerter Bildungspolitik eingesetzt wird und Rationalisierung und Vereinheitlichung fördert, ist heute in Frage gestellt. In einem nach den oben umrissenen Prinzipien gestalteten Bildungswesen würden auch *Schulversuche* vermehrt neue Funktionen bekommen. Schulversuche können dem Nachweis der Machbarkeit und Wirksamkeit neuer Formen von Schule dienen und einerseits auf neue, durch die Gesetzgebung verallgemeinerte einheitliche Lösungen zielen. Andererseits können sie aber auch der *Entwicklung regionaler Lösungsvarianten* dienen, im Sinne der Ausgestaltung von Freiräumen. Sie sollten nicht notwendigerweise in Akte der Gesetzgebung münden, die Freiräume aufheben. «Versuchsweises Handeln» sollte im Bildungswesen vermehrt zum Regelfall werden und nicht bloss zeitlich befristete Ausnahme bleiben. Für eine solche Strategie der Schulversuche spricht auch die Tatsache, dass in Versuchen entwickelte Ergebnisse und gewonnene Erkenntnisse immer nur bedingt auf andere Orte und Verhältnisse übertragbar sind. In einem stärker dezentral organisierten Bildungssystem verlieren *Funktionen der Planung, Beratung und Evaluation* nicht an Bedeutung, im Gegenteil. Ihre Rolle verändert sich jedoch. Sie werden in den Dienst «*integrierter Reformprozesse*» gestellt, d.h. von Projekten auf allen Ebenen, die die Funktionen der Planung, Entwicklung, Verwirklichung und Überprüfung nicht auf verschiedene Instanzen verteilen, sondern in sich vereinigen.

Entwicklungen auf unterer Ebene verlangen somit folgende Voraussetzungen und *unterstützenden Massnahmen*:

- Strukturen und Regelungen, die Partizipation und dezentrale Entscheidungen ermöglichen
- Unterstützung von regionalen Entwicklungs- und Reformarbeiten durch finanzielle und personelle Mittel und durch das Vermitteln und zur Verfügung stellen von Sachverstand für Planung, Durchführung, Begleitung und Evaluation
- Schaffung von Beratungsmöglichkeiten für Lehrer, Eltern, Behörden
- Förderung von Kontakten und Massnahmen zur Koordination zwischen verschiedenen Reformaktivitäten; Sammeln, Verarbeiten und Verbreiten von Informationen, Austausch von Erfahrungen und Lösungsmöglichkeiten
- Motivieren der an Reformarbeiten Beteiligten durch offizielle Anerkennung und durch Unterstützung und Entlastung
- Pflege eines reformfreundlichen Klimas auf allen Stufen (Schulbehörden, Schulaufsicht, Verwaltung).

3. Innovationsfördernde Bedingungen in einzelnen Bereichen

Strukturen und Organisationsformen im weitesten Sinne, Art der Gesetzgebung, Lehrer und Lehrerbildung sowie allgemeine entwicklungsfördernde

Massnahmen sind Bereiche, von denen anzunehmen ist, dass in ihnen besonders wichtige Bedingungen gegeben sind, die die «Innovationsfähigkeit» bestimmen. Es wurde deshalb versucht, in diesen Bereichen Bedingungen zu formulieren, die Reformen und Entwicklungen begünstigen. Die Ergebnisse dieses Bemühens werden im folgenden, zum Teil ergänzend und illustrierend zu den in Abschnitt 2 zusammengefassten Überlegungen, skizzenhaft dargestellt.

3.1 Strukturen und Organisationsformen

- Günstig ist eine nicht zu starke organisatorisch-institutionelle Ausdifferenzierung des Bildungswesens. Ausgehend vom Ist-Zustand ist eher eine *Entdifferenzierung* und ein *Abbau von Trennungen* zwischen Bildungszweigen anzustreben. Beispiele: Abbau des Sonderschulwesens zugunsten vermehrter Integration; Abbau der Aufteilung in verschiedene Züge der Sekundarstufe I, insbesondere im ersten Teil dieser Stufe (Orientierungsstufe); Kooperation und Durchlässigkeit zwischen Berufsbildung und Mittelschulen.
- Es sollten möglichst wenig Entscheidungen und Festlegungen auf kantonaler Ebene getroffen werden. Entscheidungen sollten das Ergebnis von Aushandlungsprozessen zwischen zentralen und dezentralen Instanzen sein.
- Die kantonal verbindlichen Regelungen sollten lediglich einen groben Rahmen darstellen. Im Sinne *minimaler Regelungen* sind dabei festzulegen:
 - Beginn und Dauer der obligatorischen Schulpflicht
 - Dauer der Primarstufe; Zeitpunkt der ersten Selektion
 - Mögliche Gliederungsvarianten für die Sekundarstufe I
 - Grobgliederung der übrigen Teile des Bildungswesens
 - Umschreibung von Qualifikationsmerkmalen (Fähigkeiten, Kenntnissen, Haltungen), die Schüler am Ende der verschiedenen Schulstufen erreichen sollen. Diese sollen
 - kognitive, affektiv-emotionale, musische und handlungsbezogene Merkmale umfassen
 - fächerübergreifend konzipiert sein
 - mehrere Jahre dauernden Stufen zugeordnet sein (keine Jahrsziele)
 - zu Abschlüssen der Sekundarstufe I mit differenzierten Qualifikationsprofilen führen
 - den Übergang in weiterführende Ausbildungen sicherstellen.
- Im Zuge einer Dezentralisation und *Abgabe von Kompetenzen nach unten* sollte die Einheit Schulhaus (bzw. Zusammenschlüsse geeigneter Grösse von benachbarten Schulhäusern) aufgewertet werden als Verwaltungseinheit, Fortbildungseinheit und Initiativ- bzw. Vernehmlassungseinheit:
 - *Schulhaus als Verwaltungseinheit.* Auf der Ebene Schulhaus sollen wesentliche Aspekte der Unterrichtsorganisation selbst bestimmt werden.

Dies kann z.B. betreffen: Wahl der Lehrmittel, Einsatz und Pensen der Lehrkräfte, Betreuung von Spezialfunktionen (Schulleitung, Bibliothek, Fortbildung etc.), Stundenplan und Unterrichtszeiten. Einschränkende Bedingungen: Durchschnittsstundenplan für jede Schulstufe; lernzielorientierte Minimallehrpläne; verantwortliche Schulleitung; Präsenzpfllichten der Lehrerschaft.

- *Schulhaus als Fortbildungseinheit.* Ergänzung der traditionellen Lehrerfortbildung in Kursform durch Fortbildung im Lehrerteam des Schulhauses und durch Projektarbeit. Die Fortbildung im Kollegium soll, im Sinne der Bewältigung aktueller Probleme und der Entwicklungsarbeit, zu Entscheidungen und zu pädagogischen und organisatorischen Massnahmen im Schulhaus führen. Die Mittel der Lehrerfortbildung würden dabei vermehrt auch für Beratung und Mitwirkung bei Entwicklungsarbeiten eingesetzt. Die Initiative für entsprechende Lehrerfortbildungsaktivitäten hat primär von den Lehrerkollegien auszugehen.
- *Schulhaus als Initiativ- und Vernehmlassungseinheit.* Förderung eines «konsultativen Führungsstils» der kommunalen und kantonalen Schulbehörden durch Einräumen eines formellen Interpellations-, Initiativ- und Vernehmlassungsrechts der Lehrerkollegien zu allen sie betreffenden Fragen.
- Multifunktionale *regionale Bildungszentren* könnten Fortbildungs- und Entwicklungsarbeiten von Lehrerkollegien und regionalen Lehrerarbeitsgruppen fördern und die nötige Infrastruktur zur Verfügung stellen (Bibliothek, Räume, Arbeitsmaterial, beratendes und administratives Personal). Solche Zentren sollten zugleich regionale Stützpunkte der Erwachsenenbildung sein.

3.2 Gesetzgebung

- Die Gesetze, die das Bildungswesen regeln, sollen den Charakter von *Rahmengesetzen* haben. Diese legen Grundsätze fest und regeln Verfahren und Kompetenzen. Sie lassen jedoch Raum für die Ausgestaltung «im Detail», über die auf unteren Ebenen entschieden wird.
- Die Bildungsgesetze sollten «flächendeckend» sein, d.h. je möglichst grosse Bereiche des Bildungswesens abdecken, in diesen jedoch nur das unbedingt Nötige festlegen.
- Die rechtlichen Bestimmungen sollen auf möglichst tiefer Ebene erlassen werden, damit Änderungen leichter vorgenommen werden können. Analog sind die Kompetenzregelungen zu treffen: Entscheidungskompetenzen so weit unten wie möglich ansiedeln.
- Die «Handhabbarkeit» der rechtlichen Bestimmungen auch für den Laien soll durch *Transparenz* erhöht werden, z.B. durch entsprechende Gliederung und durch die sprachliche Gestaltung der Gesetze.

3.3 Lehrer und Lehrerbildung

Der Lehrer nimmt in allen Reformprozessen eine zentrale Stellung ein, sei dies als aktiver Mitarbeiter an Planungen und Entwicklungen, als «Umsetzer» in der Praxis, oder auch als Meinungsbildner in der Öffentlichkeit und als Bildungspolitiker. Die Grenzen der Veränderbarkeit sind oft vor allem durch Einstellungen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen der Lehrer gegeben. Dementsprechend werden durch die persönlichen Qualifikationen von Lehrern und durch die Strukturen der Lehrerbildung Bedingungen, die die Entwicklungsfähigkeit des Schulwesens fördern bzw. hemmen, geschaffen.

Persönliche Lehrerqualifikationen

Qualifikationen von Lehrern, die günstige Voraussetzungen für die Weiterentwicklung des Schulwesens und für die Durchführung von Reformen sind und die es deshalb durch die Grundausbildung und Fortbildung zu fördern gilt, sind:

- *Allgemeines und berufliches Selbstvertrauen.* Mangel an Selbstvertrauen führt zu Rigidität und Konservatismus. Durch die Gestaltung der Ausbildung und des Berufsfeldes ist dieses Selbstvertrauen zu entwickeln und zu stützen. Entsprechende Massnahmen sind u.a.:
 - persönlichkeitsbildende Massnahmen in der Grundausbildung, etwa durch Wertorientierung als didaktisches Prinzip, durch Mitbestimmung der Lehrerstudenten und durch Vermittlung von Erfahrungen in ausser-schulischen Lebensbereichen
 - intensive und aktivierende Formen der Fortbildung
 - Gewährung von Eigenverantwortung und Freiräumen
 - Gewährung von Mitsprache- und Mitwirkungsrechten in der Schulgestaltung und bei Reformen
 - Schaffung von Möglichkeiten der Beratung für Lehrer, im Sinne von Angeboten.
- *Reformaufgeschlossene Einstellungen und Motivationen.* Solche sind durch die Grundausbildung und durch Fortbildung zu entwickeln und zu stützen. Insbesondere ist nach Möglichkeiten zu suchen, den Abbau reformfreundlicher Haltungen beim Übergang von der Ausbildung in die Praxis (den sogenannten Praxisschock) zu verhindern.
- *Solide fachliche und didaktische Kenntnisse.* Diese sind Voraussetzung für die Entwicklung von beruflichem Selbstvertrauen und für Erfolgserlebnisse in der Bewältigung beruflicher Anforderungen. Sie sind ebenso Voraussetzung für die kompetente Mitarbeit des Lehrers bei Entwicklungs- und Reformarbeiten. Unter diesem Gesichtspunkt wäre z.B. eine vertiefte Fach- und Fachdidaktik-Ausbildung in ausgewählten Gebieten auch für den «Viefächer»-Lehrer zu fordern; ferner Möglichkeiten der Weiterbildung im Hinblick auf Spezialistenfunktionen innerhalb des Lehrerteams.

Beratung und Fortbildung

Die Grundausbildung steht vor der grundsätzlichen Schwierigkeit, Qualifikationen und Problemlösungen «auf Vorrat» zu vermitteln, d.h. bevor die Situationen eingetreten sind, in denen sie verlangt werden. Die Möglichkeiten dazu bleiben grundsätzlich beschränkt, da die spezifischen Situationen nur unvollkommen antizipiert werden können und es schwierig ist, die Studenten für das Lernen im Hinblick auf künftige, also noch nicht real gegebene Situationen zu motivieren. Ergänzend zur Grundausbildung müssen deshalb einerseits die *Fortbildung* und andererseits die *Beratung* treten. Diesen beiden Formen der Qualifizierung von Lehrern kommt gerade im Zusammenhang mit der Entwicklung und mit Reformen des Bildungswesens eine besondere Bedeutung zu. Wichtige Ziele der Beratung von Lehrern sind die Hilfe bei der Bewältigung beruflicher Schwierigkeiten, die Stützung innovativer Einstellungen und Verhaltensweisen und der Erfahrungsaustausch zwischen Lehrern.

Strukturen der Lehrerbildung

Die Erneuerungsfähigkeit des Bildungswesens hängt aber nicht nur mit persönlichen Qualifikationen von Lehrern zusammen, sondern auch mit den Strukturen der Lehrerbildung. Die Wandlungsfähigkeit des Schulwesens wird erhöht, wenn der Bereich der Lehrerbildung nach folgenden Prinzipien gestaltet ist:

- a) *Rekurrente Struktur der Lehrerbildung.* In jeder Phase seiner Berufslaufbahn sollte der Lehrer grundsätzlich die Möglichkeit haben, entsprechend seinen persönlichen Bedürfnissen und den Erfordernissen seines Berufsfeldes Qualifikationen zu erneuern bzw. zu ergänzen. In rekurrenten Ausbildungsphasen können insbesondere auch neue Qualifikationen vermittelt werden, die im Zusammenhang mit Reformen nötig werden. Ansätze zur Rekurrenz in der Lehrerbildung, d.h. Möglichkeiten der «berufsunterbrechenden» Fort- und Weiterbildung, sind auszubauen. Die Grundausbildung ist zugunsten rekurrenter Ausbildungsphasen eher zu verkürzen und inhaltlich zu entlasten.
- b) *Aufbau der Ausbildungsgänge nach dem Baukastenprinzip.* Auf breite Grundqualifikationen sollen «Pakete» von spezifischeren Qualifikationen aufgebaut werden. Dies erleichtert es, später im Zusammenhang mit Reformen oder mit der Übernahme neuer Funktionen einzelne Qualifikationspakete zu ergänzen bzw. zu ersetzen. Damit wird u.a. die berufliche Mobilität von Lehrern erleichtert.
- c) *Abbau der Zahl spezialisierter, voneinander getrennter Lehrerbildungsgänge und der entsprechenden Institutionen.* Es ist davon abzukommen, für jede Lehrerkategorie eine eigene, von den andern getrennte Ausbildung zu unterhalten. Die Ausbildungsgänge für verschiedene Lehrerkategorien sollten soweit als möglich und sinnvoll zusammengefasst werden. Verschiedenen Gruppen von Lehrern gemeinsame Grundqualifikationen sollten auch

in einer gemeinsamen Ausbildung erworben werden. Entsprechende integrierte Ausbildungsgänge wären nach den oben erwähnten Prinzipien (Bausteine, Rekurrenz) zu strukturieren. Solche Strukturen würden beitragen

- zum Abbau der Prestigeunterschiede zwischen Lehrergruppen
- zur Anpassung der Qualifikationen von Lehrern an neue Erfordernisse
- zur Flexibilität im Einsatz von Lehrern (z.B. als Folge von Reformen und im Sinne der Anpassung an veränderte Arbeitsmarktsituationen in einzelnen Bereichen des Bildungswesens).

Beteiligung der Lehrerbildungsinstitutionen an Entwicklungs- und Reformarbeiten

Die Lehrerbildungsinstitutionen und die in ihnen tätigen Dozenten sollten vermehrt Funktionen in Reformprojekten übernehmen (Beratung und Mitarbeit bei Entwicklungsarbeiten, Evaluationen etc.). Neben der Vermittlung von Qualifikationen an künftige Lehrer sollte zu ihren Aufgaben gehören:

- die Fortbildung von aktiven Lehrern; dies wirkt positiv als feed-back aus der Praxis auf die Grundausbildung zurück;
- die Entwicklung und Vermittlung von «Problemlösungen» an Schulen und Lehrer.

Die Beteiligung an praxisorientierter Forschung würde den Lehrerbildungsinstitutionen die Übernahme solcher Funktionen erleichtern.

3.4 Weitere entwicklungsfördernde Massnahmen

Es wurde eingangs bereits darauf hingewiesen, dass ein Bildungswesen, das Kompetenzen und Entscheidungen dezentralisiert und dessen Weiterentwicklung ebenfalls stark auf lokalen bzw. regionalen Initiativen beruht, entsprechende *Unterstützungen* bereitstellen muss. Mögliche Massnahmen in diesem Sinne sind u.a.:

- Schaffung einer (möglichst unabhängigen) Stelle, die Probleme und Schwierigkeiten im Bildungswesen feststellen und formulieren kann. Eine solche Stelle müsste Zugang zu bedeutsamen Informationen haben, diese sammeln, aufarbeiten und verbreiten können.
- Für Unterstützung von lokalen/regionalen Entwicklungs- und Reformarbeiten sind zentral die nötigen finanziellen und personellen Mittel bereitzustellen und zugunsten solcher Projekte einzusetzen. Es sind Fachkräfte nötig, die in den Phasen der Planung, Entwicklung, Durchführung und Evaluation von Projekten die nötigen spezifischen Kompetenzen und Erfahrungen einbringen können.
- Es ist denkbar, dass eine zentrale Institution mit Forschungs- und Entwicklungsfunktionen auch «Problemlösungen» erarbeitet, die zwar nicht als zentral beschlossene Lösungen generell einheitlich verwirklicht werden, die aber im Sinne von «Prototypen» Angebote darstellen. Damit könnte

- vermieden werden, dass in allzu unökonomischer Weise an verschiedenen Orten immer wieder die gleichen Probleme bearbeitet und gelöst werden.
- Ebenfalls im Sinne von Angeboten sind Möglichkeiten der Beratung für Lehrer, Schüler, Schulbehörden und Eltern zu schaffen. Die Beratung kann einzelnen Personen oder Gruppen zugutekommen. Die Beratung sollte weitgehend verwaltungsunabhängig sein. Die Beratungsfunktionen sollten nicht stark spezialisiert (nicht für jedes Problem ein anderer Berater) und nicht zu stark professionalisiert sein.
 - Durch eine offene Informationspolitik und eine Informationspflicht ist Transparenz zu schaffen. Ergebnisse von lokalen/regionalen Projekten und von unterschiedlichen Lösungen sind bekanntzumachen. Erfahrung- und Informationsaustausch sind gezielt zu fördern. Für dezentrale Projekte ist eine Evaluationspflicht zu schaffen.

4. Schlussbemerkungen²

Die oben dargestellten Ideen wurden im Hinblick auf die Neugestaltung der Bildungsgesetzgebung eines Kantons, deren Vorbereitung durch Parlamentsbeschluss politisch abgestützt war, entwickelt. Sie waren also nicht bloss als theoretische Überlegungen gedacht, sondern als Vorschläge, die in nachfolgende bildungspolitische Entscheidungen und gesetzgeberische Arbeiten eingehen sollten. Die an der Formulierung der Vorschläge Beteiligten erwarteten wohl kaum, dass diese rasch, leicht und vollumfänglich in die Wirklichkeit umgesetzt würden.

Die Vorschläge haben zum Teil die Form recht allgemeiner Ideen. Deren Verwirklichung würde zweifellos weitere Konkretisierungen und Abklärungen über die Umsetzungsmöglichkeiten und -voraussetzungen erfordern. Dies gilt zum Beispiel für den postulierten Rahmencharakter der Bildungsgesetze. Durch Fach-Juristen wäre zu klären, was ein Rahmengesetz ist, welche inhaltlichen und formalen Eigenschaften es aufweist und welche Konsequenzen sich daraus ergeben. Offenbar würde die Schaffung solcher Rahmengesetze eine recht grundsätzlich Umorientierung in den Praktiken der Gesetzgebung bedeuten.

Mindestens in Umrissen und in Teilelementen enthalten die Vorschläge eine bildungspolitische Konzeption besonderer Ausprägung, die sich durch die folgenden Leitvorstellungen nochmals kurz charakterisieren lässt: Verstärkung der Autonomie auf den unteren Ebenen, Erweiterung entsprechender Entscheidungs- und Handlungsspielräume und -kompetenzen, Bejahung von pluralistischen Lösungen, Unterstützung von regionalen Initiativen, Abbau der Verrechtlichung und des Ausmasses zentral-einheitlicher Regelungen und der Regelungsdichte.

Diese Vorstellungen stehen untereinander in einem logischen inneren Zusammenhang. Sie laufen bisherigen Entwicklungen und Verhältnissen im Bildungswesen in verschiedener Hinsicht eher entgegen. Deshalb müsste für die

Verwirklichung einer solchen neuen Bildungspolitik und für die dazu nötigen Umorientierungen ein tragfähiger politischer Konsens gefunden werden. Für eine Entwicklung in diese Richtung können die dargestellten Ideen wichtige Richtungsanzeiger und Anregungen darstellen.

Ein weiterer Sachverhalt ist bemerkenswert. Die dargestellten Ideen und Auffassungen wurden insbesondere von Bildungswissenschaftlern entwickelt und vertreten. Es könnte dies ein Indiz dafür sein, dass die Bildungswissenschaft sich selbst zunehmend weniger (oder weniger ausschliesslich) als Instrument der zentralen staatlichen Planung und Durchsetzung von Reformen sehen möchte, dass sie vielmehr danach strebt, eine Kraft zu werden, die basisgetragene und -orientierte Entwicklungsprozesse unterstützt und mitgestaltet.

NOTES

- 1 Der Gruppe gehörten an: Alfred Bauer, Urs Hedinger, Ueli Heiniger, Andreas Hirschi, Andreas Kämpfer, Lutz Oertel, Erich Ramseier, Anton Strittmatter, Karl Weber, Matthias Wiesmann. Der vorliegende Text stützt sich auf ein vom Autor verfasstes Ergebnispapier zur Arbeitstagung.
- 2 Vom Verfasser dieses Artikels.

RESUME

Espace de liberté et diversité - les conditions d'innovation en matière d'enseignement

Si l'enseignement et ses institutions se caractérisent par leur faculté d'évolution et de réforme, il s'agit de créer, en particulier au niveau des structures et des différentes formes d'organisation ainsi que dans les domaines de la législation et de la formation des maîtres, les conditions qui en favorisent le développement, à savoir: décentralisation, délégation de compétences, création d'espaces de liberté et soutien d'initiatives locales ou régionales prises dans un esprit novateur.

SUMMARY

Granting leeway and pluralism - conditions favoring innovation in the educational system

The capacity to develop and to go through reforms is an important characteristic of the educational system and its institutions. What conditions have to be implemented in order to improve this capacity? As crucial are regarded: decentralisation, delegation of responsibilities to lower levels, granting of leeway, a positive attitude towards and support for regional and local initiatives. Specific conditions favoring innovation are pointed out in the fields of institutional and organizational structures, of legislation, of teacher education and of the support for innovation processes.