

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 56 (1969)
Heft: 23-24

Artikel: Schulkoordination : eine utopische Bestandesaufnahme
Autor: Schneider, Willi
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-536006>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. 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. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

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. [Voir Informations légales.](#)

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. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 11.01.2025

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

Schulkoordination — eine utopische Bestandesaufnahme*

Willi Schneider

Aus einem Communiqué der Bundeskanzlei vom 1. Dezember 1993

«Die Ereignisse, die im August dieses Jahres zum Marsch der schweizerischen Lehrer nach Bern, zu den Unruhen auf dem Bundesplatz und schließlich zur Demission des Eidgenössischen Erziehungsministers führten, können nur aus ihrer Vorgeschichte verstanden werden. Die im Anschluß an die ‚Berner Bildungswirren‘ vom Bundesrat eingesetzte 27köpfige ‚Expertenkommission für die Politik des Bundes auf dem Gebiete der Erziehung‘ hat deshalb im Einvernehmen mit der Landesregierung vier führende Historiker beauftragt, die bildungspolitische Entwicklung der letzten Jahrzehnte analytisch aufzuhehlen. Zu diesem Zwecke wurde die Sperrfrist des Bundesarchivs für die Erziehungsakten aufgehoben, und die Staatsarchive der Kantone wurden in einem Rundschreiben des Eidgenössischen Erziehungsdepartementes um ihre Mitwirkung gebeten.»

Aus dem Bericht der Historikergruppe an die Expertenkommission, vorgelegt im Jahre 1998: Die Ausgangslage in den sechziger Jahren

Wenn der Abschluß unserer Untersuchung länger als vorgesehen auf sich warten ließ, so liegt das weniger an der Arbeitsweise unserer Gruppe als an der Komplexität des Untersuchungsgegenstandes, der sich vor der Schaffung eines eidgenössischen Erziehungsdepartementes, das heißt vor dem Jahre 1984, auf 25 verschiedenen kantonalen Entwicklungslinien bewegte, die bald divergierten, bald sich wieder annäherten, sich hier kreuzten, dort bündelten, in bunter Folge autonom und voneinander abhängig verliefen. Es gab zwar eine Zeit, welche diese Vielfalt des Erziehungswesens nicht als Problem erlebte, sondern als kulturelle Eigenständigkeit feierte. Der Respekt vor der Mannigfaltigkeit des in Jahrzehnten und Jahrhunderten Gewordenen, in der Abwehrhaltung gegen den Nationalsozialismus und im Kriegserlebnis 1939—1945 neu gefestigt, prägte auch die Nachkriegszeit und wirkte bis in die sechziger Jahre hinein stark.

* Nachdruck aus dem Verwaltungsbericht 1968 des Erziehungsdepartementes des Kantons Basel-Stadt. Mit freundlicher Erlaubnis des Verfassers.

Neben diese verbreitete Haltung, welche die bestehenden Strukturen generell stützte, schob sich mit der Zeit eine kritischere Betrachtungsweise, die von ungefähr 1960 an erodierend wirkte und schließlich im Ruf nach Bundeskompetenzen im Schulwesen virulent wurde.

Diese Entwicklung vollzog sich zunächst sehr langsam. Sie schuf den Begriff des «kooperativen Föderalismus», der einen leisen Vorwurf an die Träger des Föderalismus barg und sie vor die Frage stellte, ob ihr Tun und Lassen im Schulwesen das Prädikat «kooperativ» verdient habe. Die Gewissenserforschung hatte zur Folge, daß die Zersplitterung und die Unübersichtlichkeit des schweizerischen Bildungswesens aus dem Bereich des Bewährten in die Zone des Diskutierbaren, Fragwürdigen, Reformbedürftigen rückte. Dieser Gesinnungswandel verdeutlichte sich besonders in den sechziger Jahren. Die öffentliche Meinung wurde problembewußt. Wie konnte es dazu kommen? Sicher trägt zur Erklärung die Tatsache bei, daß in jener Zeit ein wachsender Teil der Bevölkerung die Schul-Nachteile, die mit Wanderungen über Kantons-grenzen verbunden waren, zu spüren bekam. Die Binnenwanderung war im Zusammenhang mit der Wirtschaftsblüte recht intensiv, wenngleich, wie verschiedene Erhebungen ergaben, nicht mehr als 10 bis 15 % aller Schulkinder den Wechsel von einem kantonalen Schulsystem in ein anderes auf sich nehmen mußten. Interkantonale Wanderbewegungen, welche sich zum Nachteil der betroffenen Schulkinder auswirkten, waren indessen nichts grundsätzlich Neues. Es scheint, daß erst der empfindliche Mangel an Kadern und qualifizierten Arbeitskräften, der sich in den konjunkturbegünstigten sechziger Jahren zeigte, den Hauptanstoß zur kritischen Betrachtung der schweizerischen Schul-Vielfalt gab. Der während Jahrzehnten überbeanspruchte Glaube an die globale Vorbildlichkeit des schweizerischen Bildungswesens nützte sich rasch ab, als in den Berichten (Hummler (1959), Schultz (1963) und Labhardt (1964) das drohende Gespenst eines schweizerischen Bildungs-Defizites sichtbar wurde.

Das Unbehagen verstärkte sich, als in den Universitätsstädten des Landes, Jahrzehnte später als

im Ausland, die empirische Soziologie sich regte und die Tatsache ins Bewußtsein hob, daß das Selektionsgeschehen im schweizerischen Bildungswesen nicht ausschließlich auf Begabungs- und Leistungsunterschieden beruhte, sondern auch in nicht geringem Umfange die bestehende soziale Schichtung reproduzierte und die Kinder aus der manuell tätigen Bevölkerung nur unzureichend zu fördern vermochte.

Mit dem Postulat, die Anzahl und den Anteil der Menschen mit qualifizierter Ausbildung erheblich zu vergrößern, verband sich somit die Forderung, die Ungleichheit der Bildungschancen, soweit sie sozial bedingt war, aufzuheben.

Diese doppelte Motivation erklärt einen großen Teil der in den sechziger Jahren von Bund und Kantonen betriebenen Bildungspolitik: das mit Subventionen verbundene Eingreifen des Bundes in das Stipendienwesen und in das Hochschulwesen, wie den Ausbau der kantonalen Stipendiengesetze, der Berufsschulen, der Mittelschulen.

Koordinationsbilanz 1968

Wie weit war die Koordination der kantonalen Schulsysteme gediehen? Wir greifen für unsere historische Bestandesaufnahme das Jahr 1968 heraus.

Die *Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren* gab sich in diesem Jahre neue Statuten. In diesem Erlaß wurde die Koordination der Schulsysteme erstmals als Hauptaufgabe der Konferenz bezeichnet. Die Konferenz schuf ferner ein eigenes, arbeitsfähiges Sekretariat sowie ein nicht mehr im Jahresturnus, sondern im Vierjahreswechsel zu erneuerndes Präsidium. Das Gremium der Erziehungsdirektoren zeigte sich also gewillt, mit der Verstärkung der Spitze und der eindeutigen Definition seines Zweckes den Ruf nach Koordination ernst zu nehmen. Die Konferenz existierte schon seit 1897. Sie hatte sich jedoch während Jahrzehnten auf einmalige jährliche Zusammenkünfte eher geselliger als politischer Natur beschränkt. Als konstruktive Tat dieser Frühphase ist die Herausgabe des schweizerischen Mittelschulatlases zu nennen. Die gemeinsame Produktion dieses Lehrmittels hatte indessen ihre Wurzel weniger im Bedürfnis nach Koordination als in ökonomischen Gründen: die Herstellung von Atlanten ist so teuer, daß große Auflagen angestrebt werden müssen.

In den sechziger Jahren wurde die Konferenz

aktiver; Arbeitstagungen und außerordentliche Sitzungen häuften sich.

Die Konferenz gliederte sich in regionale Teilkonferenzen: Westschweiz, Nordwestschweiz, Zentralschweiz, Ostschweiz. Sie setzte zwei gesamtschweizerische *Koordinationsgremien* ein: die «Kommission für interkantonale Zusammenarbeit im Schulwesen», in der die vier Regionen durch je zwei Erziehungsdirektoren sowie der einen Sonderfall bildende Kanton Tessin vertreten waren. Diese aus Regierungsräten bestehende Kommission setzte ihrerseits eine *pädagogische Expertenkommission* ein, in der die Lehrerverbände sowie die verschiedenen Schulstufen und Schulsysteme repräsentiert waren. Im weiteren setzte die Erziehungsdirektorenkonferenz eine Mittelschulkommission ein, die sich als Gesprächspartnerin der eidgenössischen Maturitätskommission etablierte und das Interesse der Kantone an der Weiterentwicklung der Maturitätsschulen zum Ausdruck brachte. Dabei ging es den Kantonen darum, allzu starke Einengungen ihrer Mittelschulen zu verhindern. Gewisse Spannungen zwischen Bund und Kantonen machten sich in den sechziger Jahren bei der Beratung der erneuerten Maturitäts-Anerkennungsverordnung bemerkbar. Es zeigte sich dabei allerdings, daß die Einigkeit der Kantone in der Ablehnung bundesrechtlicher Eingriffe stärker ausgeprägt war als die Übereinstimmung ihrer Meinungen über die wünschbare Gestalt der Mittelschulen.

Einen Markstein auf dem Wege zur Koordination setzte die Erziehungsdirektorenkonferenz im Jahre 1967, als sie den Kantonen einstimmig empfahl,

- den Beginn des Schuljahres bis 1972 auf die Zeit nach den Sommerferien zu verschieben,
- eine einheitliche Regelung des Schuleintrittsalters anzustreben,
- generell zu einem neunjährigen Schul-Obli-gatorium überzugehen.

Im Jahre 1968 gründete die Erziehungsdirektorenkonferenz ferner eine «schweizerische Zentralstelle für die berufliche Weiterbildung der Mittelschullehrer». Im Statut dieser neuen Institution heißt es unter anderem:

«Sie sorgt für die Information der Mittelschullehrer auf allen Fachgebieten und in allgemeinen Schulfragen. Sie vermittelt Anregungen aus dem Ausland.

Sie ist besorgt für die Koordination bestehender

und für die Gründung allfälliger neuer Arbeitsgemeinschaften zur Schaffung von Lehrmitteln.» Auf regionaler Basis wirkten mehrere von den Erziehungsdirektoren eingesetzte interkantonale Kommissionen. Allein in der Nordwestschweiz existierten Koordinationskommissionen

- für den Fremdsprachenunterricht
- für den Mathematikunterricht
- für den Geschichtsunterricht
- für die Gestaltung des 9. Schuljahres
- für die Vereinheitlichung der Lehrmittel
- für die Schulung fremdsprachiger Kinder

Die Aufgabe dieser Kommissionen war schwierig; sie begann mit der stets nützlichen gegenseitigen Information und mit dem interkantonalen Vergleich. Greifbare Folgen hatte bis 1968 nur die Arbeit der Kommission für den Fremdsprachenunterricht. Es wurde für 1969 ein Versuch zur Einführung des Französischunterrichtes in den 4. Primarklassen vereinbart, an dem alle nordwestschweizerischen Kantone außer Basel-Stadt sich beteiligten. Basel-Stadt stellte zwar die initiative Präsidentin (Dr. Helen Hauri) der Kommission, doch verhinderte das Zögern seiner Rektoren zunächst die Teilnahme am Versuch, die schließlich für das Jahr 1970 vorgemerkt wurde.

Welche Rolle spielte in dieser Phase der *Bund* bei der Schulkoordination? Man könnte sie am besten als die eines teilnehmenden und dann langsam in die Geschehnisse eingreifenden Beobachters charakterisieren. Der Bund begann Hochschulpolitik zu betreiben. Vorsichtig versuchte er, die Kantone zu einer Vereinheitlichung ihrer im allgemeinen sehr rudimentären Schulstatistik zu ermuntern. Er wirkte bei der Schaffung der Weiterbildungsstelle für Mittelschullehrer mit. Er ließ die traditionellen Maturitätsvorschriften, ohne in deren Gestaltung den expansionistischen Zug seiner Hochschulpolitik aufzunehmen. Kurz: der Bund befaßte sich mit einzelnen Bereichen und Fragmenten der Bildungspolitik, doch nicht mit ihrer Gesamtheit.

Außer den Bundes- und Kantonsbehörden schalteten sich auch private Vereinigungen und Zirkel in die Koordinationsbestrebungen ein. Die Lehrervereine unterhielten Koordinationskommissionen, und eine «Arbeitsgemeinschaft für die Koordination der kantonalen Schulsysteme in der deutschsprachigen Schweiz» machte viel von sich reden. Dieser Verein, der anfänglich eher auf behördliches Mißtrauen gestoßen war, verstand

es, durch seriöse Dokumentation ein breites Interesse an Koordinationsproblemen zu mobilisieren.

Im Jahre 1968 nahm auch die von der neuen Helvetischen Gesellschaft inspirierte «Stiftung für eidgenössische Zusammenarbeit» ihre Tätigkeit auf. Sie resümierte in ihrem ersten Jahresbericht die unter dem Titel «Koordination» laufenden Aktivitäten eher skeptisch:

«Die Erziehungskoordinatoren sind heute Legion. Bald jeder Berufsverband, der etwas mit Erziehung zu tun hat, und jede staatsbürgerliche Vereinigung haben eine Koordinationskommission für das Erziehungswesen eingesetzt. Meistens schaut nicht viel mehr dabei heraus, als daß ein weiteres Mal entdeckt wird, was es alles zu koordinieren gäbe, und daß die Behörden aufgefordert werden, mit der Koordination endlich zu beginnen. Und dann geht man wieder auseinander im Bewußtsein, etwas geleistet zu haben.»

Kritische Würdigung der Koordinationsbestrebungen bis 1968

Dem Historiker mag es leichter fallen als dem Zeitgenossen von 1968, die damaligen Ansätze zu einer Koordination der Schulsysteme zu beurteilen. Er verfügt, und das ist sein entscheidender Vorteil, über die Kenntnis der Folgen jener Politik, die, weil sie von einer schwer durchschaubaren Wirklichkeit ausgehen mußte, in sich selber unübersichtlich wurde. Es wurde überall viel von Koordination geredet, faktisch aber geschah wenig Entscheidendes. Die Vielfalt der Koordinationsbestrebungen schien selber der Koordination zu bedürfen. Und je mehr man von Koordination sprach, um so deutlicher wurde es, daß eine Koordination im Sinne eines herkömmlichen helvetischen Kompromisses, einer Art Durchschnitt aus 25 kantonalen Schulsystemen, zur Norm erhoben und verbindlich erklärt, nicht genügen konnte: die kantonalen Schulsysteme bedurften nicht nur der Angleichung, sondern vor allem auch der Verbesserung, der Reform. Wer nun glaubte, die Parallelität der zwei Postulate würde beiden nützen, sah sich bald getäuscht. Die Reformvorstellungen wuchsen aus den kantonalen Besonderheiten hervor, wobei die bestehenden Schulstrukturen vielfach als Denkorsette sich auswirkten, und sie waren so verschiedenartig wie eh und je. Die Notwendigkeit der Angleichung wurde eher als Behinderung

denn als Förderung der jeweiligen Reformbedürfnisse empfunden.

Es scheint, daß man damals hauptsächlich zwei Schwierigkeiten nicht überwinden konnte — von all den bekannten Mühen der Willensbildung in Schulfragen abgesehen:

- a) Es gelang nicht, den Gegenstand der Koordination in sinnvoller Weise zu umschreiben.
- b) Man verfügte nicht über Institutionen, um die Koordination durchzusetzen.

Die Forderung nach Vergleichheitlichung der Schulsysteme war weitreichend, ja praktisch unbegrenzt. Das Gleichheitspostulat ließ sich immer wieder an neue Sachverhalte herantragen. Es mangelte ihm an Differenziertheit. Dies war im Grunde schon an der Vielzahl der Gremien und ihrer Zielsetzungen abzulesen. Warum widmete man beispielsweise der Koordination des 9. Schuljahres eine besondere Anstrengung? Warum nahm man sich nicht das 1. oder das 8. Schuljahr vor? Warum hielt man die Koordination des Geschichtsunterrichtes für wichtig, obgleich doch von vornherein klar war, daß sich dieses Schulfach wie kein zweites jedem Versuch entzieht, seine Substanz in einem Pflichtenheft aus Stoffkenntnis und Fertigkeiten einzufangen? Die Willkür, ja Zufälligkeit vieler Koordinationsansätze fällt in der Rückschau auf. In der Pionierphase der Koordination wäre eine klare Begrenzung ihres Gegenstandes notwendig gewesen. Die Strategie der Koordination hätte eine Beschränkung auf das Wesentliche und nicht die Ausweitung auf alles Mögliche erfordert.

Die Empfehlung der Erziehungsdirektoren an die Kantone, den Spätsommerbeginn allgemein einzuführen und die Anzahl der obligatorischen Schuljahre auf neun festzulegen, war ein vernünftiger Anfang. Es hätten nun zwei, drei weitere Empfehlungen für die Lehrpläne jener Fächer folgen müssen, die bei den Schülern über Erfolg oder Mißerfolg entscheiden: Fremdsprachen und Mathematik. Eine gesamtschweizerische Regelung über Beginn und Folge des Fremdsprachenunterrichtes sowie über die wichtigsten Stoff-Schwellen der Mathematik hätte die Hauptschwierigkeiten beim Wechsel von einem Schulsystem ins andere aus dem Wege geräumt. Die Früherlegung der ersten Fremdsprache hätte eine methodische Reform erzwungen, die dem Fache Französisch viel von seinem Schrecken und seiner selektiven Wirkung genommen hätte.

Diese Koordination von innen heraus hätte den Vorteil gehabt, daß sie auf der Ebene der Lehrpläne, somit von Fachinstanzen und nicht von politischen Instanzen, hätte entschieden werden können.

Die Koordinationsbestrebungen litten schwer am Fehlen eines klaren und zielstrebigem Durchsetzungsverfahrens. Keines der vielen Gremien verfügte über irgendwelche Kompetenzen. Ihre Beschlüsse hatten deshalb nie den Charakter von Entscheidungen, sondern nur von Empfehlungen. Dies gilt auch und insbesondere von den Beschlüssen der Erziehungsdirektorenkonferenz. Selbst die Einigkeit der Erziehungsdirektoren hatte nur symbolischen Charakter. Träger des bildungspolitischen Willens waren nach wie vor die Kantone, in deren Behörden-Apparat sich das Schicksal der Empfehlungen entschied. Ein Gleichschritt war nur sehr schwer zu erreichen. Die Einführung des Spätsommerbeginns beispielsweise bedingte in allen Kantonen Gesetzesänderungen. Die Erziehungsdepartemente schickten sich nach langen Diskussionen mit sehr unterschiedlicher Begeisterung an, ihren Gesetzgebern die notwendigen Änderungen vorzuschlagen. Und so kam es, wie es kommen mußte: im Jahre 1972 gingen nicht alle deutschschweizerischen Kantone zum Spätsommerbeginn über. Die Chance, daß Koordination durch die Gleichzeitigkeit gleichlautender politischer Entscheidungen in den Kantonen entstehen konnte, war äußerst gering, und sie wurde nicht genutzt. Im Instanzengetriebe der Kantone zerfranzte und verfärbte sich das schöne Tuch, das in den Koordinationsgremien gewoben worden war.

Die Lehre, die schon 1968 zu dämmern begann, hieß: Die Koordination bedarf eines zentralen, mit Kompetenzen ausgestatteten Verwaltungsapparates, der verwirklichen kann, was beschlossen worden ist. Und die Zusammenarbeit zwischen den Kantonen muß institutionelle Form, rechtliche Verbindlichkeit gewinnen. Dazu bieten sich grundsätzlich zwei Möglichkeiten an: Entweder versuchen die Kantone, auf dem Wege eines Konkordates zur Vereinheitlichung ihrer Schulsysteme vorzuschreiten, oder der Bund übernimmt gewisse Befugnisse und schreibt den Kantonen die Grundzüge des Schulwesens vor.

Die Entwicklung nach 1968

Die Erfolge der Koordinationsbewegung blieben zunächst bescheiden. Hin und wieder gelang es,

Lehrmittel herzustellen, die in mehr als einem Kanton Verwendung fanden. Im übrigen baute sich die Vielfalt des Lehrmittelwesens etwas ab, besonders in den naturwissenschaftlichen Fächern, weil die hervorragenden Bücher aus deutschen Verlagen sich durchsetzten. Die Schulsysteme jedoch veränderten sich nur wenig. Die interkantonale Übereinstimmung beschränkte sich darauf, den Ausbau — oder besser gesagt, weil es kaum etwas auszubauen gab, den Beginn — der pädagogischen Forschung zu fordern.

In den Ruf nach Bildungsforschung stimmten alle ein: die Neuerer, weil sie von den Forschungsergebnissen die Bestätigung dessen erwarteten, worüber sie sich ohnehin einig waren: die Unzulänglichkeit des Bestehenden; die Konservativen, weil sie der Forschung gegenüber der Veränderung den Vorzug gaben und die Chance erkannten, die Voraussetzungen der Forschungsprojekte im einzelnen anzuzweifeln. Ferner konnten sie die Reformer in lange Diskussionen über die Interpretation der Forschungsergebnisse verwickeln und sie so von der Tat abhalten. Inzwischen aber regten sich politische Gruppen. 1969/70 wurden zwei Volksinitiativen eingereicht, die einen Verfassungsartikel mit Bundeskompetenzen zur Regelung des Schulwesens verlangten. Der eine Vorschlag war von der Jugendfraktion der BGB-Partei schon im Jahre 1968 angekündigt worden; er war gemäßigt und verlangte Rahmenvorschriften des Bundes über die Schuldauer, den Schuljahresbeginn, das Schuleintrittsalter und die Schultypenbezeichnung. Eine radikalere Initiative wollte dem Bund wesentlich weiter gehende Befugnisse erteilen; dieser Vorstoß stammte aus einer Gruppe privater Initianten, fand jedoch Unterstützung in den vorwärts drängenden Kreisen der meisten politischen Parteien.

Unter dem Druck der Initiativen entfaltete sich nun im Kreise der Erziehungsdirektorenkonferenz eine geradezu fieberhafte Aktivität. Die neue Situation verfehlte ihren Eindruck auf die kantonalen Parlamente und Souveräne nicht, und so kam es, daß die Postulate der ersten gemäßigten Initiative in den meisten Kantonen verwirklicht wurden. Diese Initiative wurde zurückgezogen, so daß nur noch der zweite, radikalere Vorschlag sich der Volksabstimmung im Jahre 1973 zu stellen hatte. Nochmals bannte der Hinweis auf die hoffnungsvollen Anfänge der Schulkoordination das uralte Gespenst des

eidgenössischen Schulvogts. Evolution, deren Ansätze sich nun so deutlich und erfreulich zeigten, sei eher der schweizerische Weg als eine plötzliche Umwälzung zugunsten des Zentralismus, hieß es in der Abstimmungspropaganda.

Schon im Jahre 1969 hatten sich die Erziehungsdirektoren im Beisein des Vorstehers des Eidgenössischen Departementes des Innern zu einer feierlichen Sitzung getroffen. Sie beschlossen die sofortige Aufnahme von Konkordatsverhandlungen, und sie setzten einen 7köpfigen Koordinationsausschuß ein, der den Inhalt des Konkordates vorbereiten und sich auch über die nach wie vor kontroverse Frage aussprechen sollte, ob das Konkordat der «Angleichung» oder der «Vereinheitlichung» der kantonalen Schulsysteme zu dienen habe.

Dieser Entschluß stieß im Lande auf viel Beifall und Interesse. Die Erziehungsdirektorenkonferenz sah sich bald genötigt, angesichts der vielen Begehren um Mitarbeit, den Koordinationsausschuß auf 50 Köpfe zu erweitern, um so den führenden Organisationen der Wirtschaft, den Fakultäten, der Lehrerschaft aller Stufen, den Kirchen, der Armee und weiteren interessierten Kreisen ein angemessenes Mitspracherecht zu gewährleisten.

Zehn Jahre später war der Koordinationsausschuß eben damit beschäftigt, die divergierenden Vorschläge seiner Unterausschüsse zu einer Synthese zusammenzufassen, als die von der Kommission Wahlen vorbereitete neue Bundesverfassung Abstimmungsreife erlangte. Sie enthielt eine Anzahl Paragraphen über das Recht auf Bildung und über die Organisation des Schulwesens, die zur Bundessache erklärt wurde. Dem Bund obliege die Gesetzgebung, den Kantonen deren Vollzug.

An Widerstand aus Fachkreisen fehlte es nicht, doch schien sich im Bewußtsein des Souveräns die Vorstellung, daß bildungspolitische Entscheidungen zentral gefällt werden mußten, festgesetzt zu haben. Jedenfalls wurde das Verfassungswerk anfangs 1980 deutlich angenommen. Damit war das letzte Bollwerk des Föderalismus, die kantonale Schulhoheit, zu Fall gebracht.

Die Vorbereitungen zur Koordination der kantonalen Schulsysteme dienten nun als Materialien zur Bundesgesetzgebung.

Das Eidgenössische Schulgesetz trat auf den 1. August 1984 in Kraft. Gleichzeitig bezog das

neugeschaffene Eidgenössische Erziehungsdepartement ein Verwaltungshochhaus in Bern.

Nun setzte in der Geschichte des schweizerischen Bildungswesens jene Phase ein, die auch dem Forscher noch in manchen Stücken rätselhaft bleiben muß. Zunächst zwar schien alles in bester Ordnung zu sein. Das neue schweizerische Schulsystem löste die Probleme, die seinerzeit in den sechziger Jahren den Anstoß zur Koordination und Reform gegeben hatten. Aber: löste es die Probleme der achtziger Jahre? Darüber entstanden nach dem Erscheinen der fünfzehnten Computergeneration, dem langezeit unerwarteten Vordringen der Automation, den atemraubenden Fortschritten in der Genetik alsbald heftige Kontroversen, vor allem in den großen Bevölkerungszusammenballungen des Mittellandes. Führende Schulmänner kamen zum Schluß, daß das schweizerische Schulsystem hinter dem ungeahnten gesellschaftlichen Wandel einherhinke, der die Aufhebung des Gegensatzes zwischen manueller und nichtmanueller Arbeit, zwischen Arbeit und Freizeit, zwischen Stadt und Land in beschleunigtem Tempo bewirke.

Wie sollte das Bildungswesen diesem Wandel Rechnung tragen? Das Eidgenössische Erziehungsdepartement sah sich einer Flut von Eingaben und Vorschlägen gegenüber, deren Verwirklichung die mühsam genug hergestellte Einheit des Schulwesens ernstlich bedroht hätte. Es versprach die Prüfung aller Vorschläge. In der Zwischenzeit aber erließ es eine Fülle von Reglementen und Weisungen, die ausschließlich der Aufrechterhaltung der bestehenden Schulorganisation dienten. Der Unmut unter den experimentierfreudigen jungen Pädagogen wuchs; ebenso erinnerten sich die mittlere und die ältere Generation nicht ohne Rührung an jene Zeit, da sie bei kommunalen und kantonalen Schulbehörden doch hin und wieder Gehör gefunden hatten.

Was dann schließlich die Bewegung im Juli 1993 auslöste, ob das eidgenössische Kreisschreiben Nr. 517 über den staatsbürgerlichen Unterricht, der Konflikt des eidgenössischen Schulinspektors mit dem schweizerischen Lehrerverein, oder die eidgenössische Maßregelung eines von der Berner Linie abweichenden kantonalen Schuldirektors, ist wohl im einzelnen unwichtig. Jedes dieser Ereignisse trug dazu bei, die in der Lehrerschaft um sich greifende Proteststimmung zu schüren. So kam es, daß am 2. Juli 1993 12 000 Lehrer aller Stufen dem Aufruf ihres Verbandes zu einem «Marsch auf Bern» folgten. Und die Sympathien breiter Kreise waren mit ihnen.

Die turbulenten Folgen der Vorfälle, die als «Berner Bildungswirren» in die Geschichte der Nation eingingen, rufen nach einer Neubesinnung auf eine vernünftige Gliederung der Entscheidungsbefugnisse im Erziehungswesen zwischen Bund und Kantonen. Die Lehre, die aus der bildungspolitischen Geschichte der letzten Jahrzehnte zu ziehen ist, lautet: Weder Dezentralismus noch Zentralismus garantieren als Verwaltungsprinzipien die zeitgerechte Entwicklung des Bildungswesens. Ebenso untauglich ist ein von politischen Augenblickskonstellationen abhängiger und damit im Mischverhältnis zufälliger Kompromiß zwischen den beiden Strukturformen. Es besteht indessen Grund zur Annahme, daß eine systematische Analyse der Probleme zeigen würde, daß für einen genau umschreibbaren Teilbereich zentrale Entscheidungen, für den Rest lokale, dezentralisierte Entscheidungen die besten Lösungen gewährleisten. Wir geben die Hoffnung nicht auf, daß den Versuchen, dieses neue Gleichgewicht zu finden und präzise zu umschreiben, diesmal Erfolg beschieden ist.

Unsere Generation sieht damit an der Schwelle zum 21. Jahrhundert eine Aufgabe vor sich, die schon in den sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts lösbar gewesen wäre.

Warum machen wir uns eigentlich noch immer viel zu wenig die Pädagogik des kleinen Vorsprungs klar, die darin besteht, mit den Kindern zusammen in ein unbekanntes Gebiet einzudringen und immer — mit einem kleinen Nasenlängenvorsprung — nun gleichsam als geistige Schrittmacher zu dienen? Manche Kinder würden nämlich etwas lernen, wenn es der Lehrer nicht schon könnte. Katalysator soll er sein, nicht unerreichbares lähmendes Fernziel.

Rudolf Wegmann