

Leitideen der Primarschule

Autor(en): **Ah, Alfred von**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **68 (1981)**

Heft 17: **Leitideen der Primarschule**

PDF erstellt am: **20.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-533535>

Nutzungsbedingungen

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

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

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

Haftungsausschluss

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

Leitideen der Primarschule

Kommissionsfassung für die Vernehmlassung

Vorwort

Die IEDK hat an ihrer Sitzung vom 10. Juli 1981 den vorliegenden Kommissionsbericht zur Vernehmlassung freigegeben, ohne dass sie abschliessend dazu Stellung nahm. Wenn die ausgewerteten Ergebnisse der Vernehmlassung vorliegen, wird sie einen Beschluss über die abzugebenden Empfehlungen an die Kantone der IEDK fassen.

In diesem Dokument werden Grundsätze für die zukünftige Primarschule, sogenannte «Leitideen», festgelegt. Sie sollen für die Innerschweizer Kantone und das deutschsprachige Wallis Gültigkeit erlangen. Diese Leitideen zwingen uns, Stellung zu nehmen, Farbe zu bekennen, zu sagen, welche Zukunft wir für unsere Kinder und uns selbst wollen. Deshalb gehen diese Leitideen uns alle etwas an, insbesondere die Eltern, Kinder, Lehrer, Schulbehörden, aber auch politische, religiöse, wirtschaftliche und andere Kreise. Wir sind aufgerufen, zu überlegen, welchen Werten wir zustimmen, welche Ziele wir auch selbst in unserer Erziehung anstreben wollen. So könnten z. B. die Lehrer der Orientierungsstufe angeben, welche Leitideen sie für die eigene Stufe übernehmen möchten.

Wir hoffen, dass durch die Leitideen viele Menschen zum gemeinsamen Nachdenken angeregt werden und so sich auch näherkommen. Das bedingt ein grosses Mass an Ehrlichkeit und Toleranz. Wir sind auch gewillt, die schliesslich bereinigten Leitideen als Instrument der Schulentwicklung ernst zu nehmen. Das bedeutet nicht zuletzt, uns der Diskrepanz zwischen Gewünschtem und Machbarem zu stellen, einerseits uns davon antreiben zu lassen und andererseits Veränderungen mit Mass und dem Sinn für das Verkräftbare durchzuführen. Die Leitideen werden es uns ermöglichen, Reformen künftig vermehrt an einer pädagogischen Gesamtschau auszurichten und die Bedeutsamkeit kurzfristiger Massnahmen besser einzuschätzen.

Der «Leitideen-Kommission» gebührt für ihre sorgfältige und ausgewogene Vorlage unser bester Dank. Sie brachte es schliesslich zustande, in allen Fragen einen Konsens zu finden, ein Bemühen das auch den Vernehmlassern zu wünschen wäre.

Der Präsident der IEDK
Alfred von Ah, Regierungsrat

Einleitung

In dieser Einleitung wird ein kurzer Überblick über Entstehung und Verlauf des Leitideenprojektes sowie die Arbeitsweise bei der Entwicklung der Leitideen gegeben.

1. Der Auftrag der IEDK

Die Entwicklung von Primarschul-Leitideen geht auf einen Beschluss der Innerschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (IEDK) zurück. In der IEDK sind die folgenden Kantone zusammengeschlossen: Uri, Schwyz, Nidwalden, Obwalden, Luzern, Zug, Wallis deutschsprachiger Teil.

Die IEDK erliess das Mandat an ihrer Sitzung vom 3. Mai 1979. Als Ziele wurden festgelegt: «An der Primarstufe besteht ein breites Spektrum an Reformbedürfnissen, welche aber bisher in unterschiedlichem Masse artikuliert d. h. fassbar geworden sind. Erstes Ziel einer Arbeitsplanung der Reformvorhaben an der Primarstufe muss deshalb die breite Erfassung der Bedürfnisse der Primarstufe und deren Gewichtung sein.

Sollen Reformprojekte nicht als je einzelne, zusammenhangslose Aktionen stattfinden, bedürfen sie eines übergeordneten koordinierenden Rahmens im Sinne von Leitideen. Zweites Ziel muss deshalb die Erarbeitung eines Kataloges von leitenden Ideen sein.»

Die IEDK beauftragte damit den ZBS.

2. Der Ablauf der Leitideen-Entwicklung

Das Leitideenprojekt wurde u. a. in der Annahme gestartet, dass es möglich sei, mindestens auf der obersten Zielebene der Primarschulen der IEDK-Kantone eine gemeinsame Ausrichtung zu geben, da diese Kantone eine gewisse strukturell-kulturelle Einheit bilden. *Als Leitideen werden hier Aussagen bezeichnet, die die obersten Zielsetzungen sowie Funktionen und Strukturen der Primarschule in den Grundzügen festlegen.* Sie dienen u. a. für die künftigen bildungspolitischen Entscheidungen und bilden Wegmarken für die anzustrebenden Verbesserungen im Primarschulwesen, mit andern Worten, die Weiterentwicklung des Schulwesens ist auf diese Leitideen auszurichten.

In der *ersten Phase* (Herbst 1979 – Frühjahr 1980) wurden die interessierten Kreise der IEDK-Kantone nach ihren Zielvorstellungen und Reformbedürfnissen befragt. Direkt angefragt wurden die verschiedenen Lehrer- und Elternvereinigungen sowie die bildungspolitischen Behörden. Über die Mitteilungsblätter der Erziehungsdepartemente sowie Presse und Radio wurde die gesamte Öffentlichkeit zur Stellungnahme eingeladen. Die Teilnehmer sind in diesem Bericht auf den Seiten 34–36 aufgeführt. 126 Stellungnahmen sind beim ZBS eingegangen. Das Unterfangen wurde zu fast 100% begrüsst. Die Ergebnisse liegen in einem 122seitigen internen Bericht ausgewertet vor. Sie dienen als eine Grundlage für die Entwicklung der Leitideen.

In der *zweiten Phase* (Frühjahr 1980) wurde die sogenannte «Leitideen-Kommission» eingesetzt, in der die verschiedenen schulpolitisch interessierten Gremien vertreten sind. Die personelle Zusammensetzung ist auf Seite 651 einzusehen. Die Kommission hatte den Auftrag, den Leitideen-Katalog zu entwickeln. Das detaillierte Vorgehen wird unten beschrieben.

Die *dritte Phase* (Sommer 1981 – 1982) ist nun bestimmt durch die Abgabe des Leitideen-Katalogs an den Auftraggeber – die IEDK. Diese hat am 10. Juli 1981 die Vernehmlassung angeordnet, welche bis Ostern 1982 dauern soll. Die Vernehmlassungsergebnisse werden die Grundlage für die Überarbeitung der Leitideen durch die Kommission bilden. Das Resultat wird erneut der IEDK vorgelegt. Wenn sie dann die Leitideen in Form einer Empfehlung zur

Einführung in ihren Mitgliedskantonen verabschiedet, werden die Leitideen von den politischen Instanzen der einzelnen Kantone nochmals zu prüfen sein und – so hoffen wir – als Grundlage für die Revision von Erziehungsgesetzen, Lehrplänen, Lehrmitteln usw. erklärt. Wenn dann die an der Schule interessierten und von ihr betroffenen Kreise diese Leitideen akzeptieren und als Grundlage ihres Handelns gebrauchen, dann werden sie das künftige Bild unserer Primarschule wesentlich prägen.

3. Die Arbeitsweise der Leitideen-Kommission

Für die Entwicklung der Leitideen stützte sich die Kommission auf fünf Grundlagen ab. Als eine Grundlage dienten die Ergebnisse der Öffentlichkeitsbefragung. Dabei zeigte sich, dass die Aussagen in wesentlichen Belangen einander widersprechen. Aufgrund dieses Sachverhalts gelangte die Kommission zur Überzeugung, dass die Leitideen nicht rein pragmatisch aus den Ergebnissen der Umfrage zu gewinnen sind. Im Interesse einer ideellen Stimmigkeit der Leitideen handelte es sich folglich darum, ein Fundament zu erarbeiten, worauf sich alle Kommissionsmitglieder in ihren Diskussionen und Entscheiden beziehen konnten. Es waren sich alle einig, dass dieses Fundament in einer grundlegenden Aussage über Wesen und Bestimmung des Menschen zu bestehen hat. Dieses Menschenbild (Seite 650), worüber in der Kommission in allen Punkten Konsens erzielt wurde, bewegt sich im Rahmen des normativen Horizonts der Bevölkerungsmehrheit der IEDK-Kantone, d. h. es wurzelt im christlich-humanistischen Denken. Durch das Menschenbild wird aus dem Universum möglicher Leitideen eine Eingrenzung vorgenommen, welche aber immer noch eine unabsehbare Zahl von möglichen Leitideen offen lässt. Jene Ergebnisse der Öffentlichkeitsbefragung, die mehrheitlich übereinstimmten und dem Menschenbild der Leitideen-Kommission nicht widersprachen, wurden in den Leitideen-Katalog aufgenommen. Die andern Aussagen, die widersprüchlich waren, wurden danach ausgewählt, wie sie ins genannte Menschenbild passten. Auf diese Art und Weise wurden die spezifischen Inner-schweizer Leitideen gewonnen. Diese Leitideen wurden in jenen Fällen ergänzt, in denen

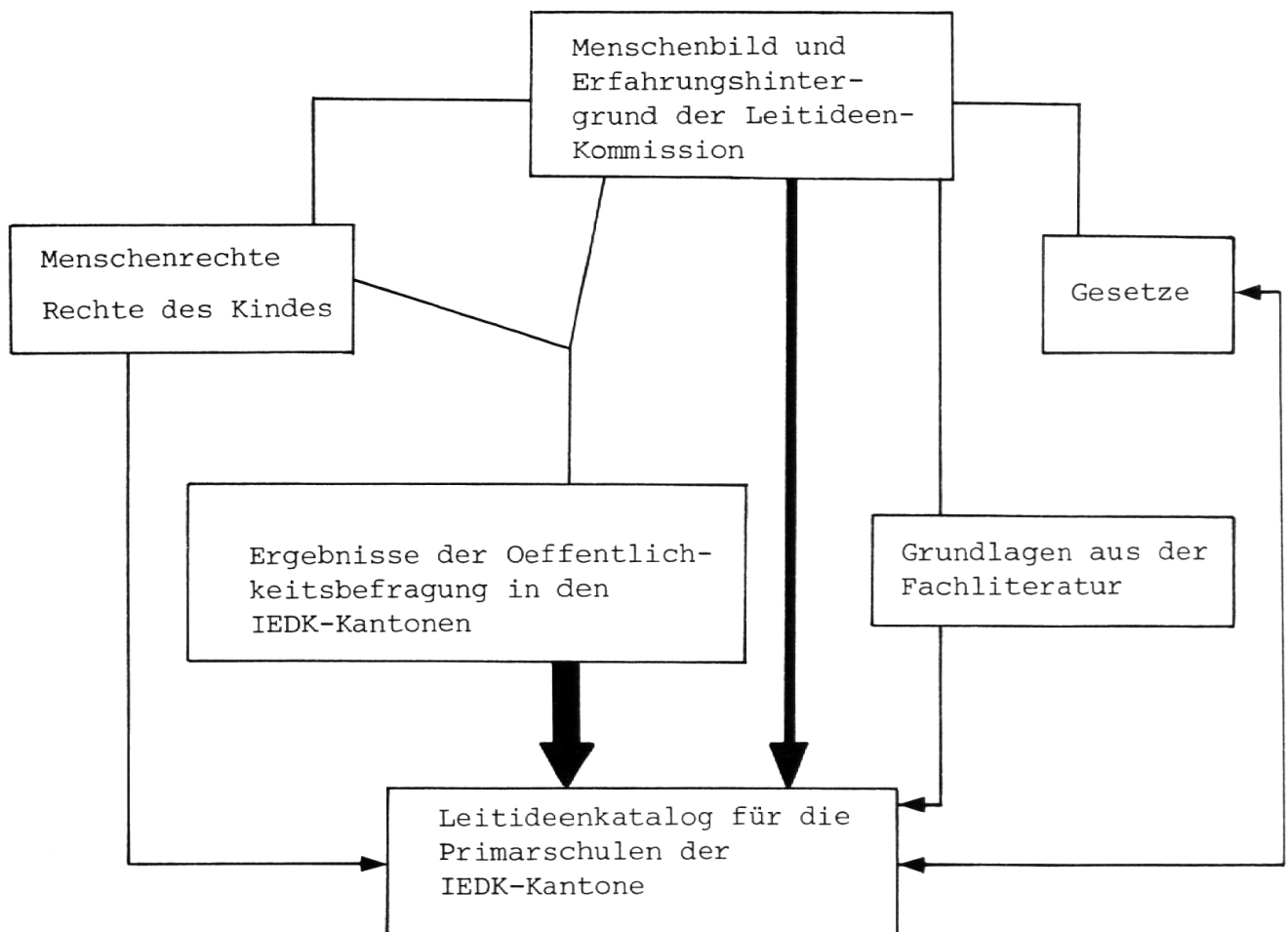
Aussagen des Menschenbildes nicht durch Forderungen der Öffentlichkeitsbefragung abgedeckt wurden.

Des weiteren wurden «Die Europäische Menschenrechtskonvention» des Europarates und die «Rechte des Kindes» der Vereinten Nationen berücksichtigt. Sodann wurden Leitideen-Kataloge aus der Literatur konsultiert. Vom Menschenbild der Kommission her wurden diese Aussagen beurteilt und je nachdem verwendet.

Die Erziehungsgesetze der Kantone wurden ebenfalls untersucht. Sie sind z. T. auch das Ergebnis eines bestimmten Menschenbildes. Dieses kann, muss aber nicht mit demjenigen der Leitideen-Kommission übereinstimmen.

Die Kommission hatte daher an ihrem eigenen Menschenbild die Gesetze zu überprüfen. Dort, wo Widersprüche bestehen, werden Initiativen für eine Gesetzesänderung über den Weg der ausformulierten Leitideen einzuleiten sein. Dieser Schritt ist erst dann zu unternehmen, wenn die Leitideen von den einzelnen Kantonen als gültig erklärt werden.

Die Leitideen-Kommission stützte ihre Entschiede somit insgesamt auf fünf Komponenten ab: das kommissionseigene Menschenbild und damit verbunden die persönlichen Ideen, Werte, Interessen usw.; die «Menschenrechte» und die «Rechte des Kindes»; die Ergebnisse der Öffentlichkeitsbefragung; die Erziehungsgesetze; mehrere Literaturanalysen (vgl. Abb. 1).



Die fünf Entscheidungsgrundlagen für die Bestimmung der Leitideen.

Die kurze Beschreibung der Grundlagen und ihrer Verwendung für den Leitideen-Katalog soll nicht vortäuschen, als ob jede einzelne Leitidee genau auf ihre Herkunft hin zurück-

verfolgt werden könnte. Der Leitideen-Katalog ist vielmehr als ganzheitliches Gebilde zu verstehen. Die letzte Verantwortung dafür tragen die Mitglieder der Kommission.

Der Leitideen-Katalog ist aus zwei Teilen zusammengesetzt. Der erste Teil enthält die Ziele. Sie sind eng an das Menschenbild angelehnt. Der zweite Teil umfasst die Mittel, die nach Ansicht der Kommission einzusetzen sind, um die Ziele möglichst optimal zu erreichen. Die vorgeschlagenen Mittel gründen auf Vermutungen, die allerdings z. T. auf Kenntnissen von empirischen Untersuchungen und auf persönlichen Erfahrungen beruhen. Um die vorgeschlagenen Mittel auf ihre Auswirkungen in den Innerschweizer Primarschulen überprüfen zu können, sind wissenschaftlich begleitete Untersuchungen durchzuführen. Dies deshalb, weil sich schon oft gezeigt hat, dass gut gemeinte Mittel ungewollte negative Nebeneffekte auslösten.

Die Leitideen mussten knapp ausformuliert werden. Um Missverständnisse nach Möglichkeit zu vermeiden, hat sich die Kommission entschlossen, ihre Ansichten in einem *Kommentar* (Schrägschrift) zu verdeutlichen und zu konkretisieren.

Die Entwürfe für Menschenbild, Leitideen und Kommentar wurden von Arthur Brühlmeier erstellt. In einem Kommissionsausschuss (s. S. 651), der an acht Halbtagen zusammentrat, wurden sie modifiziert und dann der ganzen Kommission zugestellt. Die Kommission diskutierte die Vorlagen an mehreren Sitzungen von total 8 1/2 Tagen so lange, bis in jedem einzelnen Punkt Konsens erreicht wurde. Somit steht die Kommission einstimmig hinter den vorliegenden Leitideen, dem Kommentar und dem Menschenbild.

Leitideen

I. Ziele

Erziehung, Persönlichkeitsbildung, Reifung, Entwicklung ganz allgemein sind lebenslange Prozesse und lassen sich nicht auf die Schulzeit eingrenzen. Die Hauptverantwortung für das Formen der werdenden Persönlichkeit tragen die Familie und der Einzelne für sich selbst. Die Schule kann unterstützen, weiterführen oder korrigieren, was im familiären Bereich grundgelegt wird. Die Grenzen ihrer Einflussmöglichkeiten sind sehr verschieden und

hängen stark vom einzelnen Schüler ab, aber auch von seiner Familie, vom Lehrer und von der weiteren Umwelt.

Hauptaufgabe der Schule ist es, dem Schüler bei der Gestaltung seines eigenen Menschseins zu helfen, indem sie ihn bei der harmonischen Entfaltung seiner körperlichen, seelischen und geistigen Kräfte und Anlagen unterstützt.

Diese allgemeine Zielsetzung umfasst die folgenden Schwerpunkte:

- a) Die Schule stärkt im Schüler das Bewusstsein seines Wertes als Person und fördert ihn als Individualität.
- b) Sie macht ihm bewusst, dass er in einer Gemeinschaft lebt, und hilft ihm, seine Mitmenschen mit ihren Eigenarten, Bedürfnissen, Stärken und Schwächen zu verstehen und anzunehmen, Lebensaufgaben in gemeinschaftlicher Verbundenheit zu lösen und Konflikte unter Wahrung der Menschenwürde auszutragen.
- c) Sie steht ihm bei der Entwicklung seines Gewissens bei und hilft ihm dadurch, Freiheit wahrzunehmen und selbstverantwortlich zu leben.
- d) Sie fördert sein Verantwortungsbewusstsein für das gesellschaftliche Leben und ermutigt ihn, für das von ihm als gut Erkannte einzustehen und sich gegen das negativ Beurteilte zu wehren. Sie entwickelt in ihm diejenigen Werthaltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten und vermittelt jene Wissensinhalte, die er braucht, um sich mit sich selbst, mit Familie, Gesellschaft, Staat und mit der natürlichen und kulturellen Umwelt auseinanderzusetzen und einen sinnvollen Beitrag zu deren Gestaltung zu leisten.
- e) Sie nimmt die Tatsache seiner Entwicklung und seinen jeweiligen Entwicklungsstand ernst und fördert in ihm die Bereitschaft, sich selbst als ein sich entwickelndes Wesen zu erkennen.

- f) Sie unterstützt ihn bei der Entwicklung von Selbsterkenntnis, Selbstvertrauen, Selbstständigkeit und Lebensmut.
- g) Sie unterstützt ihn bei der Pflege, Ertüchtigung und Gesunderhaltung seines Körpers.
- h) Sie schult alle seine Sinne und leitet ihn zu differenzierter Wahrnehmung an.
- i) Sie hilft ihm, mit seinen Bedürfnissen und Trieben zum eigenen und gemeinschaftlichen Wohl umzugehen.
- k) Sie erleichtert ihm, sich seiner Gefühle bewusst zu werden, sich mit ihnen auseinanderzusetzen, sie zu bejahen und mit ihnen zu leben.
- l) Sie entfaltet seine schöpferischen Möglichkeiten im persönlichen und sozialen Bereich.
- m) Sie fördert seine Denk- und Urteilsfähigkeit und führt ihn zu eigenständigem Lernen aus echtem Interesse.
- n) Sie hilft ihm, seine sprachliche und nicht-sprachliche Ausdrucksfähigkeit weiterzuentwickeln, und ermöglicht ihm dadurch ein vertieftes Selbst- und Weltverständnis und eine differenzierte Kommunikation.
- o) Sie entwickelt seine handwerklichen Fähigkeiten.
- p) Sie hilft ihm, Arbeit und spielerische Muse sinnvoll zu verbinden.
- q) Sie ermutigt ihn, in seinem Dasein einen Sinn zu suchen und zu verwirklichen.
- r) Sie ermöglicht ihm, die religiöse Dimension des menschlichen Lebens zu erfahren, und steht ihm bei der Integration solcher Erfahrungen in seine Lebensgestaltung bei.
- s) Sie weckt in ihm das Verständnis für die Widersprüche in der menschlichen Existenz und hilft ihm, sie zu akzeptieren und mit ihnen zu leben.
- t) Sie zeigt ihm seine Verflochtenheit mit der natürlichen Umwelt auf und erzieht ihn dazu, dem natürlich Geschaffenen mit Ehrfurcht zu begegnen und damit verantwortungsbewusst umzugehen.
- u) Sie macht ihn mit Werken menschlicher Kultur und Zivilisation vertraut und hilft ihm, deren Wert einzuschätzen und sich ihrer sinnvoll zu bedienen.

Kommentar zu: Ziele

Den hier formulierten Erziehungszielen und dem voranstehenden Menschenbild (Seite 650) liegt als tragender Gedanke die Erkenntnis zu Grunde, dass wir Menschen auf eine Bestimmung hin leben, die über den Dienst in Wirtschaft und Staat hinausgeht. Diese gesellschaftlichen Institutionen sind zwar lebensnotwendig, können aber nur die Voraussetzung dafür schaffen, dass dem Einzelnen die Entfaltung seiner Menschlichkeit möglich wird. Das Erziehungswesen hat sich auf diese grundlegende Tatsache einzustellen, d. h. Erziehung zur Mitverantwortung in Staat und Beruf kann – so unverzichtbar sie auch ist – nicht als das höchste Ziel gelten. Die Schule muss vielmehr, wenn sie einen echten Dienst am Menschen leisten will, dem Heranwachsenden helfen, seine eigene Bestimmung zu erkennen und die dafür nötigen Fähigkeiten zu entwickeln. Im Zentrum des Bildungsgeschehens steht eindeutig das Kind. Diese klare Zielformulierung weckt erfahrungsgemäss Bedenken: Kann es sich ein technisch hochentwickeltes Land wie die Schweiz, die von Qualitätsarbeit und Export abhängig ist, leisten, so schöne Ziele wie «Menschlichkeit» ins Zentrum seiner Schule zu stellen? Muss die heranwachsende Generation nicht vielmehr durch Gewöhnung an harte Leistungsforderungen auf den Konkurrenzkampf des Wirtschaftslebens vorbereitet werden? Diese Fragen sind verständlich, gehen aber von der falschen Annahme aus, dass entfaltete Menschlichkeit und berufliche Tüchtigkeit einander ausschliessen. Das Gegenteil ist der Fall: Die Fähigkeit, verantwortungsbewusst und kompetent im Berufsleben zu stehen, ist Teil der Menschlichkeit. An dieser Stelle sei auf Pestalozzi verwiesen, der die Grundsätze einer naturgemässen und auf letzte Ziele hin orientierten

Bildung ausformuliert hat und auf denen die vorstehenden Ziele weitgehend auch beruhen. Er hat gezeigt, dass es im wesentlichen nicht darum gehen kann, das Kind mit bestimmten Inhalten zu füllen (die ja bekanntlich z. T. sehr rasch veralten), sondern darum, seine Kräfte und Anlagen harmonisch zu entfalten. Dies ist gleichbedeutend mit «Bildung zur Menschlichkeit». Es leuchtet nun sicher ein, dass ein Mensch mit entwickelter Denk-, Wahrnehmungs-, Gedächtnis- und Urteilskraft, mit einem differenzierten Gefühlsleben, mit gestärkter Vertrauens- und Liebesfähigkeit, mit einem gesunden, gewandten Körper und mit ausgebildeter handwerklicher Geschicklichkeit die besten Voraussetzungen mitbringt, um auch im Wirtschaftsleben erfolgreich bestehen zu können. So hatte denn Pestalozzi auch in keiner Weise etwas gegen gesunde Leistungsanforderungen an das Kind einzuwenden, er hat vielmehr mit Nachdruck darauf hingewiesen, dass die Kräfte des Kopfs, des Herzens und der Hand einzig und allein durch deren Gebrauch entwickelt werden können, was ja gleichbedeutend mit Leistung ist. Unsere Schulen kranken denn auch gar nicht daran, dass darin die Schüler etwa zu viel leisten, sondern dass die Leistungsanforderungen nicht den ganzen Menschen betreffen und nicht auf den Entwicklungsstand und die Fähigkeiten des einzelnen Schülers abgestimmt sind, dass die Interessen der Kinder zu wenig beachtet und dass die natürliche Leistungsfreude zu wenig entwickelt und statt dessen die Leistungen mit Drohungen, Notendruck und anderem motiviert werden. In einer Schule, die den Grundsätzen einer naturgemässen Bildung nachlebt und daher das einzelne Kind ernst nimmt, sind die Leistungen besser und nicht schlechter.

Auch der Staat wird von einer Schule profitieren, die den hier formulierten Zielen nachstrebt, wachsen doch aus ihr jene Kräfte heran, die zu seiner Erhaltung und permanenten Gesundheit und Fortentwicklung notwendig sind. Wer in seiner Jugend das Wesen der Menschlichkeit erfahren darf, wird sich auch als Staatsbürger für eine gerechte, humane Gesellschaft einsetzen. Andersgelagerte, aber nicht minder ernst zu nehmende Bedenken gegenüber den vorliegenden Zielsetzungen sind von der Lehrerschaft her zu erwarten. «Sind wir nicht masslos überfordert?» werden sich viele fragen. «Müssten wir nicht fehlerfreie Alleskönner sein, um dies zu verwirklichen?»

Natürlich nicht, denn es liegt gar nicht im Wesen der Idee, dass sie in ihrer reinen Ausprägung wirklich werden kann. Ideen sind Zielpunkte im Absoluten, sie verleihen unserem Tun Antrieb und Richtung. Nicht das Erreichthaben, sondern das ernsthafte Bemühen ist das Entscheidende. Damit sei nicht gesagt, dass der Lehrerschaft aus der vorstehenden Zielsetzung keine Herausforderungen erwachsen, denn es ist sicher in gewisser Hinsicht anspruchsvoller, sich an diesen Zielen zu orientieren, als sich mehr oder weniger richtungslos durch Gewohnheit oder amtliche Verfügungen treiben zu lassen. Andererseits ist es aber auch eine bekannte Erfahrung, dass eine auf ein pädagogisches Konzept ausgerichtete Lehrtätigkeit befriedigender und bereichernder ist als blosser Routinearbeit.

II. Mittel

A. Schulsystem

1. Das Schulsystem ist weiterzuentwickeln in Richtung auf mehr Geborgenheit und mehr Freiheit für Lehrer und Schüler, stärkere Gewichtung der örtlichen Gegebenheiten, weniger organisatorische Fixierungen und Einschränkungen. Es sind grundsätzlich kleine, überschaubare Einheiten anzustreben.
2. Bei einer interkantonalen oder schweizerischen Koordination müssen die unter 1. genannten Grundsätze wegleitend sein. Um den Kindern bei einem Wohnortwechsel das schulische Fortkommen zu erleichtern, bemüht sich der Staat um interkantonale Koordination von Schulbeginn und Schuldauer.
3. Bei der Planung und Organisation der Schule ist auf die Mitsprache von Eltern und Lehrern grosses Gewicht zu legen.
4. Mehrklassenabteilungen sind auch an Orten, wo die Führung von Jahrgangsklassen möglich und üblich ist, zu gestatten, sofern die betroffenen Lehrkräfte und Eltern es wünschen.

5. Die Schüler der Primarschule werden durch eine einzige Lehrperson unterrichtet (Klassenlehrer-System). Dabei ist ein Fächerabtausch oder der Unterricht durch zwei Lehrpersonen im Team aufgrund konkreter, pädagogisch sinnvoller Absprachen der beteiligten Lehrer zu ermöglichen.
6. Um alle lernbehinderten Kinder ihren Fähigkeiten entsprechend fördern zu können, führt der Staat Hilfsschulen und andere Abteilungen wie Einführungsklassen, Kleinklassen usw. Für körper- und geistigbehinderte Kinder führt oder unterstützt der Staat Sonderschulen. Lern- und körperbehinderte Kinder sollen in die Primarschule integriert werden, wenn Gewähr für eine optimale Förderung der gesamten Persönlichkeit besteht. Bei Umschulungen bleibt das Mitspracherecht der Eltern und des Kindes gewährleistet.
7. Dienste für lern- und erziehungsauffällige Kinder, Ambulatorien und weitere Hilfseinrichtungen sind derart auszubauen, dass Beratung und Therapien für Schüler und Erziehungsberatung für Lehrer und Eltern in ausreichendem Masse angeboten werden können.
8. Der Staat garantiert, dass jedem Kind der grundsätzlich freiwillige Besuch eines Kindergartens möglich ist.
Der Kindergarten hat einen besonderen Auftrag zur spielerischen und schöpferischen Entfaltung der kindlichen Kräfte und erleichtert damit den Eintritt in die Primarschule. Er darf aber nicht im Sinne eines systematischen Lese-, Schreib- oder Rechenunterrichts schulische Aufgaben vorwegnehmen.
9. Es ist zu prüfen, ob der Eintritt in die Schule nicht mit Vorteil auf das erfüllte 7. Lebensjahr festzulegen wäre. Jüngere Kinder könnten aufgenommen werden, sofern sie schulreif sind. Bei der Einschulung geht die Schule mit besonderer Sorgfalt auf den individuellen Entwicklungsstand des einzelnen Kindes ein.
Um Entwicklungsrückstände von schulpflichtigen Kindern aufzufangen, unterstützt der Staat Einführungsklassen und andere Förderungsmassnahmen.
10. Der Staat ermöglicht, fördert und unternimmt Reformversuche, die auf einem pädagogisch fundierten Konzept beruhen.
11. Der Staat unterstützt private Schulen mit einem alternativen pädagogischen Konzept finanziell, wenn die beteiligten Lehrer, Eltern und Pädagogen Gewähr für ernsthafte Bildung der Schüler bieten.

Kommentar zu: Schulsystem

Eine Pädagogik, die glaubt, mit lauter zweck-rational begründeten Massnahmen den erwünschten Menschen gleichsam als Produkt der Bildungsbemühungen «machen» zu können, masst sich zuviel an. Der Prozess der Personwerdung entzieht sich weitgehend unserem geplanten Zugriff, er wird ohne unser bewusstes Zutun angeregt und befruchtet und ist in hohem Masse abhängig von der Atmosphäre menschlicher Wärme und emotionaler Geborgenheit. Der Pflege der Atmosphäre muss daher grösste Beachtung geschenkt werden, und jede Änderung des Systems ist auch an diesem Kriterium zu messen. So erschweren z. B. grosse Schüleransammlungen das Zustandekommen einer Atmosphäre der Geborgenheit, weshalb grundsätzlich kleine, überschaubare Schulen zu schaffen sind. In der kleinen Schule kennt man jeden Einzelnen, das Kind wird sich eher heimisch fühlen, es lernt leichter Verantwortung für sein Handeln zu übernehmen und taucht weniger in der Masse unter. Die Schulwege sind kürzer und weniger aufwendig, die Lehrer sind in der Stundenplangestaltung freier und können die Behandlung örtlicher Gegebenheiten besser in ihren Unterricht einbeziehen. Dadurch aber ist es ihnen leichter möglich, den pädagogisch wichtigen Prinzipien der Anschauung und der Selbsttätigkeit nachzuleben und die Bildung im realen Erlebnis- und Erfahrungsbereich des Kindes zu verwurzeln. Auch der Einbezug der Eltern ist einfacher, wenn sie sich durch räumliche Nähe der Schule ihrer Kinder verbunden

wissen. Schliesslich macht die kleine Schule alle Beteiligten weniger abhängig von organisatorischen Zwängen und bürokratischen Gleichheitsbestrebungen. Die dadurch gewonnene Freiheit ist aber für das Wohlbefinden aller Beteiligten und die gesunde Entwicklung der Kinder von zentraler Bedeutung. Nur in der Atmosphäre der Freiheit ist ein Eingehen auf die individuellen Bedürfnisse und eine Erziehung zum freiheitlich gesinnten Menschen möglich.

Während langer Zeit galt die Führung einklassiger Abteilungen als unbestrittenes organisatorisches Ziel, und man betrachtete sogar Kinder in mehrklassigen Landschulen als benachteiligt. Im Hinblick auf das noch weit verbreitete, sich an rationeller Produktion orientierende Denken ist eine solche Beurteilung verständlich. Wer indessen selbst schon an Mehrklassenschulen unterrichtet hat, weiss, dass in dieser Organisationsform sowohl in erzieherischer wie auch didaktischer Hinsicht grosse Chancen liegen: Die grössere Altersstreuung erleichtert eine natürliche soziale Erziehung; die Jüngern lernen unbewusst viel von den Ältern und umgekehrt (Repetition des Wesentlichen); ältere Schüler lassen sich leichter als Hilfskräfte einsetzen, was ihnen selbst unbestreitbaren Gewinn bringt; die Klasse ist natürlicherweise in kleinere Lerngruppen gegliedert, was den Unterricht in der Regel intensiver macht, und die Schüler werden im allgemeinen selbständiger. Wenn auch zuzugeben ist, dass dem Lehrer einer Mehrklassenschule einiges mehr an Vorbereitungsarbeit und Organisationskunst abgefordert wird, sollte doch aufgrund der genannten Vorteile die Wiedereinführung der Mehrklassenschule überall dort ermöglicht werden, wo Lehrer und Eltern es wünschen. Freilich sollten dann auch die Lehrmittel entsprechend konzipiert werden.

Im Hinblick auf die immer grösser werdenden stofflichen Anforderungen auch an den Lehrer hat sich in den letzten ca. 15 Jahren die Tendenz verstärkt, das im Gymnasium gewohnte Fachlehrersystem auch auf die Volksschul-Oberstufe und die Primarschule zu übertragen. Dabei werden freilich die Probleme nur verschoben, denn aus einer fachlichen Überforderung (Lehrer als «pädagogischer Zehnkämpfer») wird eine menschliche: Da der einzelne Lehrer nur noch ein oder zwei Fächer mit wenigen Wochenstunden zu erteilen hat, muss er entsprechend mehr Klassen übernehmen. Dadurch sieht sich der

Schüler vielen Lehrern gegenüber, was mancher nicht ohne weiteres verkraftet, und der Lehrer ist bei oft über hundert Schülern nicht mehr in der Lage, auf jeden Einzelnen einzugehen. Dass er sich dann auf den Stoff zurückzieht und den Schüler auf dessen messbare Leistungen reduziert, ist wohl verständlich.

Der Konflikt zwischen fachlicher und menschlicher Überforderung lässt sich nur dann einigermaßen erträglich lösen, wenn wir akzeptieren, dass der Lehrer nicht in jedem Fach eine Kapazität sein muss. Die Schüler lernen nämlich genau so gut, wenn nicht besser, wenn sie den Lehrer selbst als einen am Stoff interessierten und mit ihnen gemeinsam lernenden Menschen erfahren.

Wenn wir für die Primarschule das Fachlehrersystem ablehnen, so heisst das nicht, dass deswegen ein sinnvoller freiwilliger Fächertausch ausgeschlossen werden soll. Auch das Führen einer Klasse im Team von zwei Lehrkräften kann für alle Beteiligten sehr förderlich sein, weshalb auch hier flexible Lösungen zu gestatten sind.

Überhaupt muss der verbreitete Hang zur Vereinheitlichung im Schulwesen auf seine pädagogische Tauglichkeit hin überprüft werden. Die Vorstellung, dass alle Schüler dieselben Stoffe mit Hilfe derselben Lehrmittel im selben Alter lernen sollen, damit ein Wohnortswechsel reibungslos verläuft und zurücktretende Lehrer ebenso reibungslos durch andere ersetzt werden können, entspricht einem mechanistischen Denken, das nicht mit der Freiheit von Lehrern und Schülern, nicht mit ihren konkreten je andern Bedürfnissen, Interessen und Voraussetzungen, nicht mit ihrer unwiederholbaren Individualität rechnet. Das Resultat dieser Mentalität liegt heute offen vor uns: Sehr viele Schüler reagieren apathisch oder aggressiv und sind kaum mehr anders als durch lieblosen Notendruck zum Lernen zu bewegen. Es geht eben nicht darum, dass alle Schüler in jeder Hinsicht dasselbe Wissen erwerben, sondern dass bei allen die natürlichen Kräfte und Anlagen geweckt und gefördert werden. Das ist aber nur möglich, wenn das Schulsystem dem Lehrer erlaubt und nahelegt, weniger auf Stoffziele und dafür mehr auf das Kind zu schauen. Sobald die Schule wirklich vom Kind ausgeht und bereit ist, auf die Eigenart jedes Schülers einzugehen und diese zu fördern, verlieren die heute so wichtig scheinenden Koordinationsprobleme wesentlich an

Bedeutung. Ein neu in die Klasse tretendes Kind wird dann in seiner Problematik ebenso ernst genommen wie die übrigen, und der Lehrer wird darauf flexibel reagieren. Um einen individualisierenden Unterricht so weit wie möglich zu gewährleisten, soll die Vereinheitlichung stofflicher Ziele auf das notwendigste Mass beschränkt bleiben. Sie drängt sich in solchen Fällen auf, in denen ein systematisches Vorgehen ratsam scheint (z. B. Mathematik).

Bei allen Koordinationsmassnahmen ist wesentlich, dass sie pädagogische Verbesserungen bringen. Ein Beispiel einer Veränderung, die vorwiegend aus Rücksicht auf andere Kantone vorgenommen wurde, ist die verschiedenenorts erfolgte Vorverlegung des Schuleintritts auf 6 1/4 Jahre. Die neue Regelung wird von vielen Lehrern auf allen Stufen, vom Kindergarten bis zum Gymnasium, als Belastung empfunden. Das ist leicht verständlich, wenn man erkennt, dass die Vorstellungen, was ein Kindergartenkind oder ein Schüler irgendeiner Klasse leisten kann, in der Gesellschaft und in der Lehrerschaft tief verwurzelt sind. Man sollte das Potential dieser Tradition in seiner Bedeutung akzeptieren. Durch eine Rückkehr zum Schuleintritt mit 7 Jahren kann das Kind auch länger unbeschwert Kind sein, und es wird Zeit gewonnen für die so notwendige Erziehung in der Familie. Die Leitideen sehen eine frühere Einschulung in solchen Fällen vor, wo die Schulreife nachgewiesen ist. Das hat gegenüber dem heutigen Zustand den Vorteil, dass die Beweislast bei den Eltern liegt und dass der Entwicklungsvorsprung geltend gemacht werden muss und infolgedessen die frühere Einschulung die Ausnahme bleibt. Wird indessen allgemein früher eingeschult, müssen für eine allfällige Rückstellung die Entwicklungsverzögerungen nachgewiesen werden, was dazu führt, dass das Kind im Zweifelsfall eher zu früh in die Schule eintritt. Dadurch ist die Gefahr gross, dass es überfordert und zu nicht entwicklungsgemäsem Verhalten gedrängt wird.

Im Hinblick auf Kinder mit irgendwelcher Behinderung stehen die Bildungspolitiker, aber auch die im einzelnen Fall direkt Beteiligten grundsätzlich vor der Wahl des kleineren Übels: Integration oder Separation. Für die soziale Entwicklung aller Kinder (auch der Nicht-Behinderten) ist die Integration der Behinderten in die Normalabteilungen wünschenswert, aber das behinderte Kind verpasst dadurch möglicher-

weise eine optimale Förderung durch speziell geschultes Personal, und auch der Lehrer ist allenfalls überfordert, was niemand im Ernste wünschen kann. Aufgrund dieser widersprüchlichen Sachlage sind einseitige Lösungen wenig hilfreich. Auch hier sollten in Würdigung aller Vor- und Nachteile in den konkreten Situationen kreative Lösungen angestrebt werden. Wesentlich ist, dass der Staat die nötigen Bildungseinrichtungen zur Verfügung stellt.

Auf dem Sektor der Schuldienste hat sich die Situation in den letzten Jahren wesentlich verbessert. In Anbetracht der immer häufiger auftretenden Verhaltensstörungen von Schulkindern ist indessen das Angebot an Therapiemöglichkeiten zu erweitern und auch der Prophylaxe grosse Aufmerksamkeit zu schenken. Das wird unsere Gesellschaft bestimmt einiges kosten, aber es geht wohl nicht an, seelisch geschädigte junge Menschen einfach dem Schicksal zu überlassen.

Die zunehmenden Jugendprobleme sind sicher auf viele Faktoren zurückzuführen, doch wäre es unrealistisch, wollte man die Schuld unseres reformbedürftigen Bildungswesens verschweigen. Nun kann man freilich in verschiedene Richtung verändern, und die vergangenen Jahre haben gezeigt, dass durch Reformen gelegentlich mehr Probleme geschaffen als gelöst wurden. Trotzdem sollte unsere Gesellschaft offen bleiben für weitere, an den Bedürfnissen des Menschen orientierte Reformversuche. Besonders wertvoll sind Impulse zur Neugestaltung aus dem Kreise der Eltern und der aktiven Lehrerschaft. Eine wichtige anregende Funktion kommt auch privaten Schulen mit alternativen Konzepten zu, die durch ihren Mut zum Wagnis eine Herausforderung für das staatliche Bildungswesen bedeuten können. Es ist ein Gebot der Gerechtigkeit, solche Schulen finanziell zu unterstützen.

Die Befürchtung, dass die in diesen Leitideen geforderten Veränderungen unserer Schule zu einer unkontrollierbaren Kostenexplosion führen könnten, ist verständlich, wenn auch nicht begründet. Kleinere Schulen sind häufig billiger als grosse Schulanlagen, Kosten für Bustransporte entfallen, ebenso für allfällige Sekretäre, Bibliothekare usw. Auch ist es irrig zu glauben, der Bildungserfolg verhalte sich proportional zu den eingesetzten finanziellen Mitteln. Mit zuviel Service nimmt man den Schülern und Lehrern wertvolle Möglichkeiten zur Eigenaktivität.

B. Lehrplan, Lehrmittel, Lehrmethoden

12. Es ist grundsätzlich nicht Aufgabe der Schule, Ergebnisse der Wissenschaft systematisch und in verdünnter Form an die Volksschüler (und somit ans Volk) weiterzugeben. Die Stoffauswahl hat sich vielmehr nach den pädagogischen und psychologischen Bedürfnissen der Schüler auszurichten. Ziel ist somit nicht primär Vermittlung von Wissen, sondern die Bildung des Schülers. In den gewählten Stoffen sollen auch zentrale Werte aufscheinen, mit denen sich der Schüler identifizieren kann.
13. Lehrpläne sind in Zusammenarbeit von Lehrern, Eltern, Pädagogen, Fachwissenschaftlern und Bildungspolitikern zu schaffen. Dabei ist grundsätzlich «von unten nach oben» zu planen: Ansprüche der abnehmenden Schultypen können nur sekundärer Gesichtspunkt sein.
14. Die Lehrpläne und Lehrmittel sind so zu gestalten, dass genügend Freiraum bleibt, um individuelle Bedürfnisse und Interessen der Schüler und Lehrer und die örtlichen Gegebenheiten in den Unterricht einbeziehen zu können. Sie sollen auch auf die Situation von Mehrklassenabteilungen abgestimmt werden.
15. Die Lehrmittel sind nach dem Lehrplan auszurichten. Sie sollen Hinweise auf verschiedene methodische Möglichkeiten geben, die Eigeninitiative von Lehrern und Schülern begünstigen, zum vertiefenden Verweilen einladen und Anregungen für eine kreative Freizeitgestaltung enthalten.
16. Der traditionelle Fächerkanon ist einzuschränken zugunsten fächerübergreifender Themeneinheiten.
17. Der Stoff ist in einer erlebnis- und erfahrungsnahen Art und Weise zu vermitteln, die den Schüler «in Kopf, Herz und Hand ergreift» (Pestalozzi).

Kommentar zu: Lehrplan, Lehrmittel, Lehrmethoden

Wer sich ernsthaft um die Verwirklichung einer humanen Schule bemüht, muss sich insbesondere klar werden über die Bedeutung des Stoffes im Rahmen der schulischen Bildung. Da gibt es vorerst zu unterscheiden zwischen Stoffen, die für das gesellschaftliche Leben des heranwachsenden Menschen bedeutsam sind (z. B. geographische Grundkenntnisse), und solchen, deren vornehme Funktion es ist, seelisch-geistige Nahrung für das Kind zu sein (z. B. Gedichte und Märchen). Eine einigermaßen nüchterne Analyse zeigt, dass wir Menschen das meiste Wissen, das uns zur Bewältigung des gesellschaftlichen Lebens nötig ist, in ausserschulischen Lernsituationen erworben haben. Das reine Schulwissen wird zumeist wieder vergessen. Wir haben daher allen Grund – insbesondere im Rahmen der Primarschule –, den Stoff in erster Linie hinsichtlich seiner kräftebildenden Wirkung zu betrachten. Dann werden vor allem diejenigen Inhalte bedeutsam, die geeignet sind, die dem aktuellen Entwicklungsstand des Kindes entsprechenden seelisch-geistigen Bedürfnisse zu befriedigen. Haben sie diese Aufgabe erfüllt, dürfen sie, genau wie körperliche Nahrung, ausgeschieden, d. h. vergessen werden. Das Vergessen entspringt nicht einem lästigen Betriebsdefekt unseres Gehirns, sondern ist ein notwendiger und legitimer Ausdruck eines lebendigen seelisch-geistigen Organismus. Sobald wir dies anerkennen, starren wir nicht mehr auf das Erfüllthaben stofflich definierter Lernziele, sondern stellen den Lernprozess und damit das Kind selbst ins Zentrum unserer Bildungsbemühungen. Wir können dann auch akzeptieren, dass sich viele Lernziele nicht aufgrund des Lehrplans bzw. der Vorbereitung durch den Lehrer ergeben, sondern aus der Beteiligung des Kindes am Unterrichtsgeschehen. Fragen, Probleme, Schwierigkeiten, die die Schüler in den Unterricht einbringen, sind genau so sehr Stoff wie die Vorgaben des Lehrers.

Sind wir uns einmal über die dienende Funktion des Stoffes im klaren, ist es auch nicht mehr gleichgültig, ob und welche Werte in den Inhalten sichtbar werden. Der Lehrer wird lebenslang sein Qualitätsgefühl verfeinern müssen, wenn er das natürliche Bedürfnis der Kinder, sich mit den Inhalten auch emotional identifizieren zu können, ernst nehmen will.

Ferner ist wichtig, klar zwischen Wissen und Können zu unterscheiden. Was unsere Gesellschaft berechtigterweise von der Schule fordern darf, ist in erster Linie die Entwicklung von Können: lesen, schreiben, sich konzentrieren, darstellen, miteinander umgehen usw. Diese Forderungen decken sich mit dem pädagogischen Auftrag der Kräftebildung. Aus diesem Grunde ist das verbindliche Stoffwissen im Lehrplan auf ein Minimum zu reduzieren.

Auch den Lehrmitteln, insbesondere der grassierenden Lehrmittelflut gegenüber gilt es, ein kritisches Bewusstsein zu entwickeln. Der hohe Rang, der heutzutage den Lehrmitteln zugebilligt wird, ist Ausdruck einer stofforientierten Schule. Im Bereich der Lehrmittel wäre weniger oft mehr. Bedrucktes Papier hat die Tendenz, Lehrer und Schüler in ihrer Eigenaktivität zu lähmen, sie von ihren eigenen Erlebnismöglichkeiten abzulenken und originale Begegnungen mit der Realität zu überspielen. Natürlich gibt es auch Lehrmittel, die im Bewusstsein dieser Gefahr konzipiert wurden und die den Unterricht bereichern und anregen. Solche Hilfsmittel sollen vermehrt produziert und eingesetzt werden, damit der Unterricht anschaulicher, erlebnistiefer und dadurch auch leistungsmotivierender wird.

Schliesslich muss auch der überlieferte Fächerkanon eingeschränkt bzw. in Frage gestellt werden. Es gibt viele interessante Dinge, die keinen Platz in den angestammten Fächern finden und daher von der Schule so gut wie übergangen werden. Dem Lehrer muss daher die Freiheit zugestanden werden, fächerübergreifende Projekte oder solche ausserhalb des traditionellen Fächerkanons, von deren bildender Wirkung er überzeugt ist, mit den Schülern zu behandeln.

C. Lernorganisation

18. Schulanlagen sind so zu konzipieren, dass sie die Sinne vielfältig anregen, Wohlbefinden fördern, zwischenmenschliche Beziehungen erleichtern und somit eine gesunde physische und psychische Entwicklung der Kinder unterstützen. Sie sollen nach umweltfreundlichen Gesichtspunkten gebaut werden.
19. Der Staat stellt der Schule in genügendem Masse Räumlichkeiten und Arbeitsmate-

rialien zur Verfügung, so dass der Anspruch auf vielfältige Entfaltung der schöpferischen Fähigkeiten des Schülers eingelöst werden kann.

20. Knaben und Mädchen sollen gemeinsam unterrichtet werden. Beiden Geschlechtern steht das gesamte Fächerangebot offen.
21. Die Auslastung des Schülers durch Schulstunden und Hausaufgaben ist derart in Grenzen zu halten, dass ihm noch genügend Zeit bleibt zur regelmässigen Pflege persönlicher Interessen.
22. Der Stundenplan soll vom Lehrer aufgrund von pädagogischen und lernpsychologischen Gesichtspunkten flexibel interpretiert werden, so dass er kein Hindernis für längerdauernde Lernprozesse darstellt.
23. Den Schülern soll die Möglichkeit der Mitsprache bei der Unterrichtsgestaltung und ändern sie betreffenden Schulangelegenheiten eingeräumt werden.

Kommentar zu: Lernorganisation

Die Diskussion, ob und inwieweit Knaben und Mädchen dieselbe Bildung geniessen sollen, ist erfahrungsgemäss durch Ressentiments belastet: Während den einen, die für ein gleiches Bildungsangebot für Knaben und Mädchen eintreten, vorschnell vorgeworfen wird, sie wollten die natürlichen Geschlechtsunterschiede lediglich im biologischen Bereich anerkennen und ein geschlechtsloses Neutrum heranbilden, wird den Verteidigern einer zwar gleichwertigen, aber andersgearteten Bildung unterstellt, sie versuchten, gesellschaftlich bedingte Rollen und damit weitgehend die Unterdrückung der Frau zu zementieren.

Dass sich Knaben und Mädchen, Männer und Frauen in ihrem Seelenleben unterscheiden, entspricht unserer alltäglichen Erfahrung. Es gab Zeiten, in denen es von der gesellschaftlichen Situation her begründet war, Knaben und Mädchen eine andersgeartete Bildung angedeihen zu lassen. In der heutigen Gesellschaft ist dies nicht mehr gerechtfertigt. Die Befürchtung, dass die unser Leben bereichernden Ge-

schlechtsunterschiede durch ein gleiches Bildungsangebot völlig eingeebnet würden, ist indessen unbegründet, da die natürliche Männlichkeit bzw. Weiblichkeit auch bei gleichen Beschäftigungen zum Durchbruch kommt. Nagelnde Mädchen bleiben genauso Mädchen, wie strickende Knaben Knaben bleiben. Es darf auch nicht ausser acht gelassen werden, dass die Leitidee 20 lediglich ein gleiches Bildungsangebot fordert. Es sollen weder Knaben zum Kochen noch Mädchen zum Hobeln gezwungen werden, man darf ihnen aber diese beiderseits gewinnbringenden Tätigkeiten nicht weiterhin einseitig vorenthalten.

Ähnlich vorbelastet ist die Frage der Mitsprache der Schüler. Wir müssen indessen deutlich sehen, dass Mitsprache im gesellschaftlichen Leben und im Bildungsprozess zwei völlig verschiedene Dinge sind. Während es in der Gesellschaft um das Durchsetzen eigener Interessen durch die im demokratischen Prozess legitimierte Machtausübung geht, muss das Machtstreben vom Erziehungsgeschehen so weit wie möglich ferngehalten und durch die auf gegenseitigem Vertrauen beruhende ehrliche Suche nach Gemeinsamkeit ersetzt werden. Mitsprache in der Erziehung lässt sich daher nicht reglementieren, sondern ergibt sich aus der von innerer Sicherheit getragenen Haltung des Lehrers, der seine Schüler ernst nimmt und sie zu entscheidungsfähigen Menschen heranbilden will. Die Mitsprache berechtigt somit die Schüler nicht, dem Lehrer durch Mehrheitsbeschluss etwas aufzuzwingen, da dieser damit grundsätzlich ausserstande gesetzt würde, seine Bildungsaufgabe verantwortungsbewusst wahrzunehmen.

Eine nicht geringe Verantwortung für die heute verbreitete Lernunlust muss dem üblichen Stundenplan-System angelastet werden. Ausserhalb der Schule käme es niemandem in den Sinn, alle 45 Minuten seine Arbeit wegzulegen und sich mit etwas ganz anderem zu beschäftigen. Für die Kinder ist es sehr belastend, wenn sie in diesem unnatürlichen Rhythmus dem Fächerkanon entlang geführt werden. Der Lehrer muss daher das Recht haben, die Studentafel als Orientierungshilfe zu benutzen, im übrigen aber sich in seinen Entscheidungen von den Bedürfnissen der Schüler in der konkreten Situation leiten zu lassen. Je nachdem wird er dann die Thematik rasch wechseln oder aber beim selben Lerngegenstand über mehrere Stunden verweilen.

D. Schülerbeurteilung, Leistung, Selektion

24. Im Sinne des individualisierenden Lernens bilden die Fähigkeiten und Neigungen des einzelnen Schülers die Grundlage für die an ihn gestellten Leistungsanforderungen.
25. Dem Schüler soll geholfen werden, sich für sein Lernen selbst verantwortlich zu fühlen und seine Leistungen in zunehmendem Masse selbst einzuschätzen. Er entwickelt diese Fähigkeit im regelmässigen Gespräch mit dem Lehrer und mit seinen Mitschülern. Als Beurteilungsmassstab dienen nicht die Leistungen der Mitschüler, sondern objektive Massstäbe und die Leistungsfähigkeit des betreffenden Schülers.
26. Die bisherige Praxis der Zeugnisse ist in Richtung auf flexiblere Lösungen (z. B. Gespräche zwischen Lehrer, Eltern und Schüler) zu überprüfen.
27. Als Grundlage für Promotion, Remotion und Selektion in bestimmte Schulzweige und Spezialschulen dienen nicht Notendurchschnitte, sondern eine differenzierte Gesamtbeurteilung des Schülers und seiner Entwicklungsmöglichkeiten sowie ein Gespräch zwischen Lehrer und Eltern (in der Regel unter Einbezug des betroffenen Schülers, allenfalls auch des Schulpsychologen).

Kommentar zu: Schülerbeurteilung, Leistung, Selektion

Der Gedanke des individualisierenden Lernens wird oft aus einem fundamentalen Missverständnis heraus abgelehnt: Man argwöhnt, dieses pädagogische Postulat ziele auf die Heranzüchtung eines antisozialen Individualismus ab. Das trifft natürlich nicht zu. Der Gedanke der Individualisierung wird freilich nur dann richtig verstanden, wenn man erkennt, dass Gemeinschaftsbildung und Individualitätsbildung in der Praxis keine Gegensätze darstellen, sondern einander bedingen: Einerseits gestaltet sich die Individualität in den täglichen Herausforderungen, die sich aus ihrer sozialen Bezogenheit er-

geben, andererseits ist nur der wahrhaft gemeinschaftsfähig, kann Freund, Kamerad, Partner sein, der aus seinem Selbstsein heraus ernst genommen werden will und den Mitmenschen eine Bereicherung sein kann. Im individualisierenden Unterricht geben wir dem Kinde die ihm von Natur aus zustehende Chance, sich selbst zu werden als einmalige, unverwechselbare Persönlichkeit, dies durchaus im Hinblick auf seine gesellschaftlichen Bezüge und seine Bestimmung, im gemeinschaftlichen Leben seine Erfüllung zu finden. Das bedeutet, dass wir uns vorerst darum bemühen, das einzelne Kind wirklich als Individualität wahrzunehmen und anzuerkennen: als ein geistiges Wesen im Rahmen einmaliger Anlagen und einer ebenso einmaligen Umwelt. Daraus ergibt sich dann die Notwendigkeit, im methodischen Bereich kreativ nach Wegen zu suchen, welche die Gestaltung seiner Individualität ermöglichen. Hier zeigt sich dann aber auch deutlich, dass der Lehrer dem einzelnen Kind nur dann gerecht werden kann, wenn ihm vom Schulträger her grösstmögliche Freiheit zugestanden wird.

Dem Gedanken der Individualisierung ganz offensichtlich entgegen steht die Gewohnheit, die Schüler mit andern zu vergleichen. Pestalozzi beispielsweise hat sich mit guten Gründen dagegen gewendet, und er hat daher auch das Notensystem abgelehnt. Auch heute kommt eine sich an den Bedürfnissen des Kindes orientierende Schulreform nicht darum herum, das Notensystem kritisch zu beleuchten.

Die Probleme im Zusammenhang mit den Noten sind so komplex und weitreichend, dass hier nur summarisch darauf eingegangen werden kann. Vorerst muss festgehalten werden, dass der Schüler auf eine Beurteilung seiner Leistungen angewiesen ist. Dies geschieht in der Regel im Gespräch mit dem Lehrer oder den Mitschülern und ist ein unverzichtbarer Teil des Lernprozesses. Leistungsbeurteilung ist aber keineswegs mit Bewertung durch Noten gleichzusetzen. Sobald wir benoten, erhebt sich nämlich die Frage, ob und inwieweit Schulleistungen als ein seelisch-geistiger Ausdruck des Schülers mathematisch überhaupt fassbar sind. Überdies stellt sich das Problem des Massstabs, das in der Praxis bekanntlich zu den unsinnigsten Widersprüchen führt. Das rührt nicht zuletzt daher, dass nicht feststeht, worüber die Noten überhaupt eine Aussage machen: Sind sie der Durchschnitt erbrachter Leistungen? Sollen sich Zeugnisno-

ten nur auf Prüfungsarbeiten oder auf das ganze Leistungsverhalten stützen? Soll der Leistungswille honoriert werden? Soll die Begabung in der Note mitberücksichtigt werden? Wie und in welchem Masse ist der Leistungszuwachs mitzubewerten? Sollen Schüler durch Noten ermuntert oder bestraft werden? Dies ist alles ungeklärt, u. a. auch darum, weil die Noten eine ganze Reihe unterschiedlicher Funktionen zu erfüllen haben (Diagnose, Prognose, Selektion, Motivation usw.), die einander z. T. widersprechen. Wie ist es beispielsweise möglich, einen schwachen Schüler im Sinne der Motivation durch eine etwas bessere Note zu weitem Anstrengungen zu ermuntern und gleichzeitig die Eltern objektiv zu orientieren?

Aber mindestens so wichtig wie die Argumente, die die Unzulänglichkeit des Notensystems aufzeigen, ist die Erkenntnis, dass dieses – selbst wenn es zu objektiven Resultaten führen würde – pädagogisch schädlich ist: Es steht dem Aufbau einer intrinsischen Motivation (Lernen aus Freude und Interesse an der Sache) entgegen, wirkt dauernd als Störung im Lehrer-Schüler-Verhältnis und verhindert weitgehend, dass der Schüler die Verantwortung für sein Lernen selbst übernimmt.

Hier drängt sich die Frage auf, weshalb sich dieses System denn so lange halten konnte. Da sind sicher vorerst viele Lehrer, die eine Abkehr vom Notensystem nicht wünschen, und zwar aus verständlichen Gründen: Je mehr sie beispielsweise in die Rolle der blossen Funktionäre gedrängt werden, die via verpflichtenden Lehrplan, Stundenplan und obligatorische Lehrmittel das auszuführen haben, was andere «über» ihnen beschlossen haben, um so mehr benötigen sie ein Druckmittel, um die Schüler zum Lernen zu nötigen. Aber auch die Eltern und die Schüler selbst wünschen zu einem grossen Teil die Noten. Meist sind es freilich die guten Schüler und ihre Eltern, die das Notensystem für berechtigt halten. Und schliesslich sind viele überzeugt, dass Noten zwar ein Übel sind, dass es aber im Hinblick auf Promotion und Selektion nicht ohne sie geht. Dem gegenüber ist einzuwenden: Wenn schon Sitzenbleiben und Auslese für höhere Schulen nötig sind, so dürfte dies eigentlich nicht mit Hilfe eines Instruments geschehen, dessen grosse Unzulänglichkeiten längst nachgewiesen sind.

Wir meinen daher, dass die heute üblichen Zeugnisse allmählich durch etwas Besseres er-

setzt werden müssen. Bislang haben sie wesentlich zwei Funktionen erfüllt: Orientierung der Eltern und Grundlage für die Promotion (Sitzenbleiben oder nicht) bzw. die Selektion (Aufstieg in eine höhere Schule). In einer neuen Regelung müssen diese beiden Probleme befriedigend gelöst werden.

Die Orientierung der Eltern soll künftig im institutionalisierten Gespräch mit dem Lehrer geschehen. Abgesehen davon, dass die Eltern dadurch über das Verhalten und die Leistungen ihres Kindes ein genaueres Bild als mittels der Zeugnisse erhalten können, ist das regelmässige Gespräch geeignet, latente Konflikte abzubauen und eine Vertrauensbasis zwischen Lehrer und Eltern zu schaffen. Nicht nur die Eltern können die Sicht des Lehrers unverstellt und ohne Umweg über Zahlenwerte erfahren, sondern auch die Lehrer haben vermehrt die Möglichkeit, den Schüler aus der Sicht der Eltern und aus dem Erlebnisbereich der Familie kennenzulernen.

Durch den regelmässigen Kontakt der Eltern mit den Lehrern dürfte denn auch die Promotion nicht mehr so sehr als ein Akt von Belohnung oder Bestrafung gewertet werden, sondern als eine Frage der Begabung und der Entwicklungsmöglichkeiten des Schülers. Ob sich alle Beteiligten auf die für das Kind richtige Entscheidung einigen können, ist z. T. sicher eine Frage der intakten Beziehung zwischen Lehrer und Eltern. Trotzdem wird eine Einigung nicht in jedem Falle erreicht werden können, weshalb für diesen Fall (und nur für diesen) die Behörden zum Entscheid herangezogen werden sollen.

Auch für den Entscheid betreffend den Übertritt in weiterführende Schulen soll das Gespräch zwischen Eltern und Lehrern grundlegend sein, wobei auch hier die Entwicklungsmöglichkeiten im Vordergrund stehen sollen. Wenn keine Einigung erzielt werden kann, weil die Eltern einen Übertritt in eine im intellektuellen Bereich anspruchsvollere Schule wünschen, soll dem Schüler die Möglichkeit eingeräumt werden, an der gewünschten Stufe eine Aufnahmeprüfung abzulegen.

Das Notensystem ist nun allerdings so stark in unserem Schulwesen verwurzelt, dass eine Änderung nur schrittweise vorgenommen werden kann. Eine rein administrativ verordnete Reform ohne wirklichen Sinneswandel bei allen an der Schule Beteiligten bewirkt keine echte Verbes-

serung, im Gegenteil: Sie schafft Verwirrung und Unsicherheit und zerstört die Ansätze zur Reform von innen her im Keim. Der einzige und entscheidene Beitrag, den der Staat in dieser Situation leisten kann, besteht darin, denjenigen Lehrern und Eltern, die die Reform wollen, das Wagnis des Versuchs zu gestatten und demgemäss ungleiche Verhältnisse im Schulwesen zu tolerieren. Es lässt sich nie alles auf einmal erreichen, aber diese Tatsache dürfte eigentlich kein Grund dafür sein, nichts zu tun.

E. Lehrer und Lehrerbildung

28. Lernen und gesunde Entwicklung der Kinder sind in hohem Masse abhängig von der Persönlichkeit des Lehrers. Dieser soll sich als ein Wesen begreifen, das wächst und reift und aufgerufen ist, an seiner persönlichen Entwicklung zu arbeiten. Dadurch wird er fähig, dem Schüler echt und offen zu begegnen und mit Einfühlung, Liebe und Rücksichtnahme auf das Wesen und die Bedürfnisse jedes Einzelnen einzugehen. Er muss in der Lage sein, ein ruhiges und gelöstes Lernklima zu schaffen und den Unterricht als kreativen Prozess zu handhaben, in dem er und die Schüler als ganze Menschen in einen lebendigen Bezug zum Lerngegenstand eintreten.
29. Der Lehrer soll gegenüber Eltern und Schülern zu seinen persönlichen Überzeugungen und Werten stehen und in Konflikten zu einem offenen Gespräch bereit sein. Im Unterricht soll er auch die Ansichten und Überlegungen Andersdenkender sachlich darstellen.
30. Der Staat garantiert den Lehrern Lehr- und Methodenfreiheit im Rahmen des Lehrplanes und unserer Rechtsordnung. Die Lehrer sind verpflichtet, auf allfällige Vorbehalte und Wünsche der beteiligten Schüler, Eltern und Behörden einzugehen.
31. Die Lehrer bemühen sich um didaktische und pädagogische Zusammenarbeit in-

nerhalb und ausserhalb des Schulzimmers. Der Staat gestattet und fördert solche Initiativen.

32. Die Lehrerbildung ist nach den vorliegenden Leitideen auszurichten. Im Hinblick auf die grosse Bedeutung einer längerdauernden und gezielt auf den Lehrerberuf ausgerichtete Persönlichkeitsbildung ist für die Grundausbildung der Lehrer der in der Tradition verwurzelte seminaristische Weg beizubehalten.
Die Ausbildung der Lehrer im Seminar ist grundsätzlich berufsbezogen. Den Absolventen muss der Zugang zu den Hochschulen offen sein.
Für Berufsleute und Maturi, die den Lehrerberuf ergreifen wollen, sind eigene Ausbildungsgänge anzubieten.
33. Der Staat fördert mit einem vielfältigen Kursangebot die permanente Fortbildung der Lehrer, in welche die Ziele der Grundausbildung einzubeziehen sind. Dabei sind sowohl pädagogisch-psychologische als auch methodische und fachwissenschaftliche Aspekte zu berücksichtigen. Den Lehrern wird überdies Gelegenheit geboten, in persönlichkeitsbildenden Kursen an ihrer Entwicklung zu arbeiten. Praktika in Sozialdiensten, Industrie und Gewerbe sind in zeitlich beschränktem Umfang als eine Form der Fortbildung anzuerkennen.
34. Der Staat gewährt den Lehrern Bildungsurlaube.
35. Auf eine angemessene Kontrolle der Lehrertätigkeit kann der Staat als Träger der öffentlichen Schule nicht verzichten. Da die Schulaufsicht eng mit der Beratung verbunden ist, sollen solche Persönlichkeiten das Schulinspektorat versehen, die ihre Aufsichtsfunktionen in einer menschlichen Art erfüllen und gleichzeitig der Lehrerschaft mit Rat und Hilfe beistehen können. Mit Rücksichtnahme auf diese Doppelfunktion des Schulinspektors muss dem Lehrer eine weitere Beratungsmöglichkeit zur Verfügung stehen. Besondere Aufmerksamkeit ist der Betreuung von Junglehrern zu schenken.

Kommentar zu: Lehrer und Lehrerbildung

Das den Leitideen zu Grunde liegende pädagogische Konzept steht und fällt mit der Persönlichkeit des Lehrers. Erziehung lässt sich nicht durch Verwaltungsakte bewerkstelligen. So überträgt sich beispielsweise die Art und Weise, wie der Lehrer zum Stoff, zur Welt ganz allgemein steht, in hohem Masse auf die Schüler. Ist er von seiner Sache durchdrungen, so kann er dafür auch die Schüler begeistern – vorausgesetzt, dass er zu ihnen eine gute Beziehung hat, was wiederum von der Integrität und Lebendigkeit seiner Person abhängt. Lehrerbildung und -fortbildung müssen sich auf diese Tatsachen einstellen. Es genügt daher nicht, Lehrer mit Fachwissen und methodischen Kenntnissen auszurüsten, denn die Schüler wollen mehr von ihm: Sie wollen ihn als ganzen Menschen.

Es ist üblich geworden, diese Tatsache herunterzuspielen und den Lehrerberuf als eine im Prinzip für jeden erlernbare Tätigkeit darzustellen. Man hat sich auch über die sog. «Tugendkataloge» des Lehrberufs lustig gemacht. Natürlich kann niemand zu Recht vom Lehrer erwarten, dass er ein Menschenmuster ohne Fehl und Tadel, ein moralischer Held sein soll. Aber es zeigt sich doch, dass die Schüler unter einem starren, ängstlichen, wenig einfühlsamen Menschen leiden und dass es ihnen bei einem Lehrer wohler ist, der ihnen zuhören und vertrauen kann, der sie ermutigt und ihre Probleme und Anliegen ernst nimmt und sie versteht. Das sind aber keineswegs selbstverständliche Kleinigkeiten, sondern der Ausdruck einer sich entwickelnden, lebendigen Persönlichkeit. Natürlich darf der Lehrer auch seine Fehler, Schwächen, Schattenseiten haben, aber die Art, wie er damit umgeht, zeigt doch, ob er verschlossen und für seine Schüler eine Belastung oder ein nach seelischer Gesundheit strebender Mensch ist. Auch die Forderung, offen zu seinen eigenen Werten stehen und gleichzeitig andere Ansichten sachlich darlegen zu können (Leitidee 29), stellt an die Reife des Lehrers hohe Ansprüche. Und schliesslich ist es auch kein Geringes, von der Lehr- und Methodenfreiheit – der unabdingbaren Voraussetzung für einen fruchtbaren Unterricht – einen verantwortungsbewussten Gebrauch zu machen.

Ein zentrales Anliegen derjenigen, die sich für den Lehrerberuf entscheiden, muss daher so-

eigenen Persönlichkeit und das Bemühen um psychische Gesundheit und Lebendigkeit sein. Aufgabe des Staates ist es, der Lehrerschaft durch ein entsprechend grosszügiges Bildungsangebot in diesen Bemühungen entgegenzukommen.

Im Hinblick auf die zentrale Bedeutung der Persönlichkeitsbildung im Rahmen der Grundausbildung des Lehrers, bietet der traditionelle seminaristische Weg ganz besondere Chancen. Durch die betont berufsbezogene und über fünf oder sechs Jahre dauernde Bildung können die gesteckten Ziele am ehesten erreicht werden. Trotzdem ist für Berufsleute und Maturi der Weg zum Lehrerberuf durch eigene Ausbildungsgänge, in denen das Schwergewicht auf harmonische seelisch-geistig-körperliche Bildung gelegt werden soll, offen zu halten.

Im Hinblick auf die gestiegenen fachlichen und psychischen Anforderungen an die Lehrer sollen Wege gesucht werden, wie dem Bedürfnis der Lehrerschaft nach längerdauernden Bildungsurlauben Rechnung getragen werden kann. Die dadurch mögliche intensive Vertiefung in stoffliche Probleme und Erneuerung der Kräfte des Lehrers kommen in jedem Falle wieder den Schülern zugute.

F. Schule, Familie, Staat, Gesellschaft

36. Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus ist derart zu gestalten, dass der Schüler die Gemeinsamkeit der Bemühungen von Familie und Schule um seine Bildung und gesunde Entwicklung erlebt.
37. Der Staat fördert das Verständnis für die spezifischen Probleme der Ausländerkinder und trifft gezielte Massnahmen zu deren Lösung.

Kommentar zu: Schule, Familie, Staat, Gesellschaft

Das Verhältnis zwischen Schule und Elternhaus wird wohl immer problematisch bleiben, da es weder möglich noch wünschbar ist, die Kompetenzen dieser beiden Erziehungsinstanzen klar gegeneinander abzugrenzen und da infolgedessen die Gefahr besteht, einander mit Misstrauen zu begegnen und undankbare Aufgaben dem

ändern zu überbinden. Deshalb ist die permanente Suche nach Gemeinsamkeit und gegenseitigem Verständnis besonders dringlich. Die landläufig gepflegten «Elternabende» sind bestimmt ein guter Ansatz dazu, obwohl sie häufig allzu punktuelle Ereignisse sind und sich im Organisatorischen zu erschöpfen drohen. Ob die Institution der sog. «Elternbeiräte» mehr bringt, ist im Rahmen des schweizerischen Schulwesens, wo sich die Eltern durch entsprechende Wahlen in die Schulbehörden vertreten lassen können, mehr als fraglich. Eine pädagogisch erwünschte Verbesserung des Klimas in der Beziehung zwischen Lehrern und Eltern ergibt sich kaum durch die Errichtung starrer Institutionen, die auf der Grundlage von gesetzlich zugestanderener Macht irgendwelche Interessen wahrnehmen, da dies in einen unfruchtbaren Machtkampf führt. Es müssen vermehrt Wege gefunden werden, wie Väter und Mütter Anteil an der Schularbeit ihrer eigenen Kinder nehmen oder allenfalls in sie einbezogen werden können.

Solche Anliegen nehmen verschiedene privat organisierte Elternvereinigungen auf kantonaler und Gemeindeebene wahr. Sie sollten als Partner der Lehrerschaft und Schulbehörden akzeptiert und unterstützt werden.

Die Ausländerkinder sind eine grosse Minderheit in unsern Schulen (in einzelnen Kantonen 10–20%). Daher werden sie eigens erwähnt. Das geforderte Verständnis gilt aber für jede gesellschaftliche Minderheit und jedes Individuum. Zum pädagogischen Auftrag der Schule gehört es, Unterschiede in Rasse, Nationalität, Sprache, Religion, Begabung, Charakter usw. anzunehmen, auf sie einzugehen, sie als Bereicherung zu verstehen und zu nutzen. Damit dies besser möglich wird, sind u. a. dem Lehrer grössere Handlungsfreiheit und Verantwortung zuzugestehen.

Grundzüge eines Menschenbildes

Die folgenden Thesen enthalten Grundzüge eines Menschenbildes, das im christlich-humanistischen Denken wurzelt. Das Menschenbild wurde für die Begründung der Leitideen entwickelt.

Jeder Mensch stellt einen unbedingten Wert in sich selbst dar. Er lebt im Bezug zur natürlichen, kulturellen und sozialen Umwelt, ist verbunden mit den Mitmenschen und hingeordnet auf einen Lebenssinn. Für einen Christen bedeutet dies ein persönliches Verantworten seines Lebens vor Gott.

Der Mensch ist aufgerufen, sich zu bejahen und sein Menschsein zu verwirklichen. Ein wesentlicher Teil dieser Aufgabe besteht im Dienst am Mitmenschen und in der Mitgestaltung des gesellschaftlichen Lebens.

Jeder Mensch ist einmalig und unwiederholbar. Er gewinnt Gestalt in der Auseinandersetzung mit den eigenen Anlagen, den vorgefundenen Umweltbedingungen und seinem individuellen Schicksal. Er ist zur Selbstbestimmung fähig.

Der Mensch ist ein sinnliches Wesen, hat physische Bedürfnisse, sucht Lust und vermeidet Unlust. Er ist ein emotionales Wesen, ist Stimmungen unterworfen und vieler Gefühle fähig. Er ist auch ein geistiges Wesen, sucht nach Erkenntnis und Selbsterkenntnis, schafft Kultur und hat die Anlage zur Freiheit. Er ist eine leiblich-seelisch-geistige Einheit und als solche Träger bewussten und unbewussten Lebens und Erlebens.

Der Mensch steht kraft seines Gewissens in der Entscheidung zwischen Wert und Unwert, Gut und Böse. Seine Freiheit macht ihn für sein Handeln verantwortlich, was ihn mit Schuld und Versagen konfrontiert.

Der Mensch steht in Kommunikation mit den Mitmenschen. Er sucht den Ausdruck in Sprache und Zeichen, die es ihm ermöglichen, Gedanken und Gefühle zu fassen und mitzuteilen.

Der Mensch lebt in der Zeit und steht in Beziehung zu Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft.

Der Mensch ist ein geschlechtliches Wesen. Er steht vor der Aufgabe, seine eigene Geschlechtlichkeit zu akzeptieren, zum andern Geschlecht in ein richtiges Verhältnis zu kommen und Partnerschaft sinnvoll zu leben.

Der Mensch ist ein schaffendes Wesen. Spiel, Musse und schöpferische Tätigkeit gehören wesentlich zum menschlichen Leben. Sie tragen zusammen mit der Arbeit zur Erfüllung des menschlichen Daseins bei.

Der Mensch lebt mit Gegensätzen und Spannungen: Triebhaftigkeit und Vernunft, Neigung und Pflicht, Ichhaftigkeit und Hinwendung zum Du, Subjektivität und Objektivität, Wagnis und Absicherung, Machtstreben und Liebe, Sein und Haben, Ideal und Wirklichkeit, Selbstbewahrung und Öffnung, Angst und Geborgenheit, Selbstbestimmung und Fremdbestimmung, Bindung und Freiheit. Menschsein bedeutet auch, die Gegensätze und Spannungen zu bejahen.

Der Mensch lebt in der Auseinandersetzung mit seinem unabänderlichen Tod. Der Mensch stellt die Frage nach seinem Ursprung und Ziel und sucht darauf eine persönliche Antwort. Das Menschsein ereignet sich in einem Entwicklungsgang. Jede Entwicklungsperiode hat ihren Wert sowohl in sich selbst als auch für die Zukunft.

Der Mensch ist der Erziehung bedürftig und fähig. Der heranwachsende Mensch ist daher für seine gesunde Entwicklung auf die Hilfe anderer Menschen angewiesen. Die Gemeinschaft von Eltern und Kindern ist besonders bestimmend für die gesunde leiblich-seelisch-geistige Entwicklung des Heranwachsenden.

Hinweise zur Vernehmlassung

Die Vernehmlassung wurde von der Inner-schweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (IEDK) an ihrer Sitzung vom 10. Juli 1981 angeordnet. Sie dauert bis Ostern 1982. Mit ihrer Durchführung wurde der ZBS beauftragt. Gegenstand der Vernehmlassung sind die Leitideen.

1. Fragen an die Vernehmlassungsteilnehmer

Bei der Beurteilung der Leitideen könnte man sich u. a. fragen, ob man im Prinzip mit den

Leitideen einverstanden ist, ob wichtige Anliegen fehlen, ob die Formulierungen gut verständlich und ausführlich genug sind. In diesem Zusammenhang gilt es zu bedenken, dass die Leitideen nicht wie ein Gesetzestext abgefasst werden können, weil sie für alle Kantone, die in der IEDK zusammengeschlossen sind, gelten sollen. Ihre Funktion besteht im Festhalten der Grundzüge der künftigen Primarschule.

Dem interessierten Leser sei an dieser Stelle der Hinweis auf eine Publikation erlaubt, die eine ausführliche Darstellung der Funktionen der Leitideen sowie weitere Kapitel zur Leitideen-Thematik enthält:

Brunner J., Eigenmann J., Mayer B., Schmid K.: Die Leitideen. Ziele für die Primarstufe auf anthropologischer und didaktischer Grundlage. Zug 1979 (Verlag Klett und Balmer).

2. Zur formalen Gestaltung der Stellungnahmen

- Um die Auswertung der Stellungnahmen zu erleichtern, möge man genau angeben, auf welche Textabschnitte Bezug genommen wird.
- Änderungen und Ergänzungen zu den Leitideen sollten ausformuliert werden.
- Um Rückfragen zu ermöglichen, sollte der genaue Absender angegeben werden.
- Um einen Überblick über die Vernehmlassung zu erhalten, bitten wir um kurze Angaben über die Art und Weise, wie die Stellungnahme zustande gekommen ist, wer mitgemacht hat (welche Gruppierung, Institution), wie viele Personen beteiligt waren und ob die abgelieferte Stellungnahme eine Zusammenfassung von Einzel- oder Gruppenbeiträgen ist.
- Senden Sie Ihre Stellungnahme *bis Ostern 1982* bitte an folgende Adresse: ZBS, «Leitideen», Postfach 73, 6005 Luzern. Vielen Dank!

3. Teilnehmer der Vernehmlassung

Jede Einzelperson und jede Gruppierung ist eingeladen, an der Vernehmlassung teilzunehmen. Eine direkte Einladung geht von den Erziehungsdepartementen der IEDK-Kantone an folgende Adressaten:

- Erziehungsräte
- Departementssekretäre

- Schulinspektoren
- Primar- und Hilfsschullehrer
- Seminarleitenden
- Seminarlehrer
- Reallehrer-, Sekundarlehrer-, Gymnasiallehrer- und Berufsschullehrervereine
- Kindergartenvereinigungen
- Schulpflegen bzw. Schulräte
- Elternvereinigungen
- Verantwortliche für die Lehrerfortbildung
- Schulpsychologen
- Politische, religiöse und wirtschaftliche Kreise

Vom ZBS werden angeschrieben:

- Goldauer Konferenz
- Teilnehmer an der Umfrage vom Herbst 1979 bis Frühjahr 1980
- Erziehungsdepartemente der Schweizer Kantone
- SIPRI
- Nationale Gremien im Bildungssektor

Mitglieder der Leitideen-Kommission

Schnellmann Walter, Schulinspektor (Vorsitz), Tuggen
 Bachmann Bruno, Logopäde und Legasthenietherapeut, Zug
 Berchtold Lisbeth, Primarlehrerin, Sachseln
 Binz Pius, Seminarlehrer, Inwil
 Bossart-Meister Elisabeth, Hausfrau, Luzern
 Bossart Franz-Josef, Berufsberater, Luzern
 Dr. Brühlmeier Arthur, Seminarlehrer, St. Michael, Zug*
 Euler Henry, Primarlehrer, Silenen*
 Flury Balz, Sonderschullehrer, Stans
 Guntern Ferdinand, Pädagogischer Mitarbeiter des Erziehungsdepartementes Schwyz, Küsnacht
 Gut Margrit, Hausfrau, Buochs
 Häusler Hildegard, Kindergärtnerin, Unterägeri
 Helbling Markus, Primarlehrer, Malters
 Kastlunger Peter, Primarlehrer, Sarnen
 Roten Johann, Seminarleiter, Sitten*
 Salzmann Marcel, Schulinspektor, Naters
 Strassmann Josef, Primarlehrer, Hitzkirch
 Tschöfen Bruno, Primarlehrer, Steinhausen*
 Unternährer Helen, Schulpsychologin, Luzern
 Von Rotz Hans Ruedi, Primarlehrer, Altdorf
 Waser Hans, Hilfsschullehrer, Stans
 Dr. Weibel Walter, Leiter LFB, Hitzkirch
 Wyrsch Erwin, Sekundarlehrer, Buochs
 Zwiker Peter, Primarlehrer, Siebnen
 Zwyssig-Arnold Marta, Kindergärtnerin, Altdorf
 Dr. Brunner Joe, Sachbearbeiter und Mitarbeiter ZBS, Luzern*

* Kommissionsausschuss

Verzeichnis der Teilnehmer an der Öffentlichkeitsbefragung vom Herbst 1979 bis Frühjahr 1980

Innerschweizer Eingaben

Innerschweizer Seminardirektoren-Konferenz
IEDK-Schulinspektoren-Konferenz
Arbeitsgemeinschaft Zentralschweiz für Lehrerfortbildung
Innerschweizerische Heilpädagogische Gesellschaft

Eingaben Kanton Uri

Kantonales Schulinspektorat
Primarlehrer der Mittelstufe
Kantonverband des Schweiz. Kath. Frauenbundes
Gisler-Brand Josef, Bürglen

Eingaben Kanton Schwyz

Primarlehrerschaft
Arbeitsgemeinschaft Unterstufen- und Mittelstufenlehrer
Junglehrerberatung

Eingaben Kanton Nidwalden

Vorstand der Unterstufenprimarlehrer
Primarlehrer der Mittelstufe
Schweizerische Vereinigung Schule und Elternhaus und Eltere Zyt
Urheim Friedi, Buochs

Eingaben Kanton Luzern

Lehrerschaft Buttisholz
Lehrergruppe Schulhaus Rüeggisingen, Emmen
Lehrerschaft Schulhaus Hübeli, Emmenbrücke (mehrere Einzel-
eingaben)
Lehrerschaft Schulhaus Meierhöfli, Emmenbrücke
Primarlehrerschaft Hochdorf
Lehrerverein Kriens
Primarlehrerverein Stadt Luzern
Oberschullehrerverein Kt. Luzern
Sekundarlehrerverein Kt. Luzern
Lehrergruppe VPOD Luzern
Primarlehrerschaft Meggen
Lehrerteam 1. und 2. Klasse Malters
Lehrerteam 5. und 6. Klasse Malters, Schwarzenberg, Schachen
Lehrerschaft Rain
Lehrerverein Sursee
Lehrergruppe Winikon
Regionale Lehrer-Arbeitsgruppe unteres Wiggertal: Reiden,
Dagmersellen, Schötz
Arbeitsgruppe SONO des Primarlehrervereins des Kantons Luzern
Hilfs- und Sonderschullehrerverein des Kantons Luzern
Hilfsschulkreis Willisau und Umgebung
Junglehrerberatung des Kantons Luzern
Kant. Kindergartenkommission
Elternabend. Toni Lauber, Lehrer Escholzmatt
Elternabend. Ursula Seitz, Lehrerin, Luzern (mehrere Einzelein-
gaben)
Elternabend. Pia Gassmann, Lehrerin, Neuenkirch
Schule und Elternhaus, Kantonalvereinigung
Elternverein für Kinder mit leichten psycho-organischen Funktions-
störungen, Kriens
Müttergruppe vom Wesemlin, Luzern
Eltern und Lehrerschaft Rain
Schulpflege Buttisholz
Schulpflege Emmen
Schulpflege Grossdietwil (mehrere Einzeleingaben)
Schulpflege Kriens (mehrere Einzeleingaben)
Vereinigte Schulpflege der Stadt Luzern
Schulpflege Neuenkirch
Schulpflege Pfeffikon
Schulpflege Sursee: Primarlehrerkommission, Real- und Sekundar-
schulkommission, Hilfs- und Sonderschulkommission
Schulpflege Werthenstein
Schulpflege Willisau-Stadt
Arbeitsgruppe Politik Meggen
Arbeitskreis Organismus und Technik Luzern und Prof. Hugo Kükel-
haus
Comitato Genitori Italiana Scuola, Littau

Consolato d'Italia, Luzern
CVP Frauen, Stadt Luzern
Erziehungsrätlicher Beauftragter für die Schulung fremdsprachiger
Kinder des Kantons Luzern, Dr. Walter Kurmann
Kantonale Schulpsychologen-Konferenz Luzern
Progressive Organisation der Schweiz (POCH), Sektion Luzern
Schul- und Kinderärzte der Stadt Luzern
Sozialdemokratische Partei der Stadt Luzern
SP Rickenbach
Annen Margrith, Realschullehrerin, St. Niklausen
Arnet Hermann, Luzern
Bannwart J., Rektor, Luzern
Beck Franz, St. Urban
Belser Ruth, Schwarzenberg
Buholzer-Amrein Lisbeth, Blatten
Ernst Rosmarie, Luzern
Genhart Otti, Emmenbrücke
Greter Josef, Uffikon
Haegeli-Zeller Irma, Luzern
Häfliger Pius, Daiwil
Halder Werner, Luzern
Imgrüth Walter, Emmenbrücke
Kneubühler Peter, Eschenbach, und Theiler Pius, Hitzkirch
Muff S., Hellbühl
Müller Käthi, Keller Josef, Schulhaus Krauer, Emmenbrücke
Müller Josef, Luzern
Mugglin-Servaes J., Luzern
Räber-Koller E. und R., Buchrain
Sidler Hanne, Emmen
Spoerri-Klapproth Regula und Rolf, Luzern
Stadelmann H. und I., Buttisholz
Stäuble-Fürer Lilo, Kriens
Steger-Sury Th. und A., Emmenbrücke
Stocker-Flühler, Mauensee
Studer H.-J. Dr., Luzern
Wespe-Fausch Rolf und Agathe, Luzern
Wey Helena und Franz, Hitzkirch
Zemp Franz, Escholzmatt

Eingaben Kanton Zug

Elternabend. Hedy Hodel, Lehrerin, Cham
Informationsteam Schule – Eltern – Öffentlichkeit, Cham
Schulkommission Cham
Schweizerischer Kindergärtnerinnenverein, Sektion Zug
Sekundarlehrerkonferenz des Kantons Zug
Bachmann Bruno, Liz, Peter, Ruth und Hausherr Peter, Zug

Eingaben Kanton Wallis

Kath. Lehrerinnenverein des Oberwallis
Lehrpersonen im 2. Dienstjahr
Lehrpersonen im 3. Dienstjahr