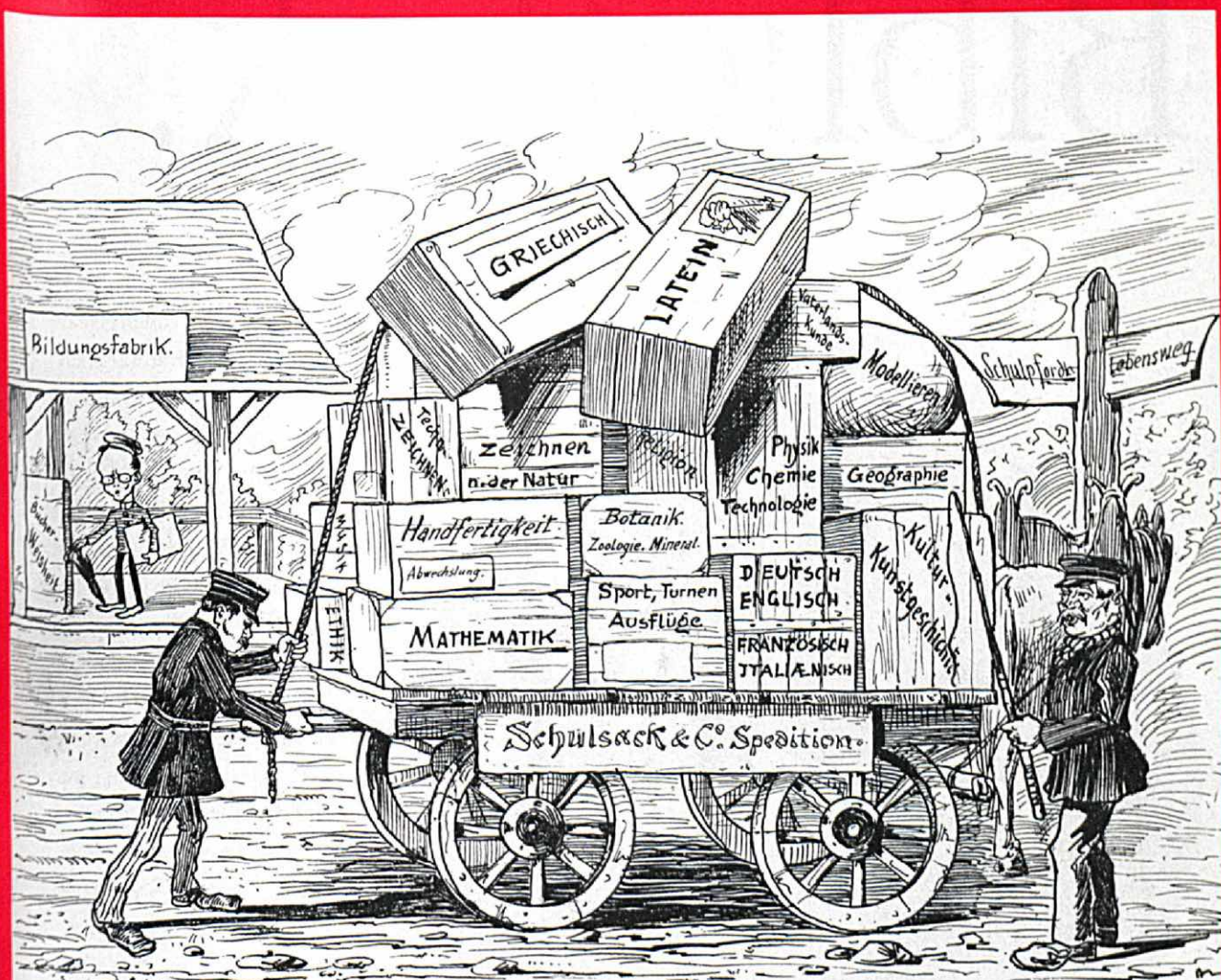


Gymnasium HELVETICUM

6/91



Christen: Du Sämi, d'r Wäge isch überlade, me sötti öppis ablade.

Sämi: So lade mer dlich die Chiste ab, wo sie am wenigste bruuche, und wo doch vielleicht no unterwägs ab em Wäge g'heie.

Der Maturität an den Kragen?

La maturité à la lanterne?

Ich bin eine Bibliothek.

BBDO/DC



Was früher viel Raum brauchte, hat heute auf einer einzigen CD Platz.

Ob es nun darum geht die Geschichte der Französischen Revolution oder Beethovens Werke auf kleinstem Raum jederzeit abrufbereit zu haben: Mit einem Apple Macintosh Computer und der CD-ROM Technologie werden ganze Bibliotheken gespeichert. Informationen können in sekundschnelle gefunden, in Manuskripte integriert und anschliessend ausgedruckt werden.

Eine CD-ROM kann gewaltige Datenmengen speichern und ist heute die effizienteste Möglichkeit Informationen zu verwalten und verfügbar zu machen.

Generalvertretung für die Schweiz und Liechtenstein:

Industrade AG

Apple Computer Division
Hertistrasse 31, 8304 Wallisellen
Telefon 01/832 81 11



Apple Computer

Inhaltsverzeichnis / Index

Verena E. Müller Zu diesem Heft	332
Rolf Dubs Gedanken zur Zukunft der Schweizer Gymnasien	335
Das Gymnasium der Jahrtausendwende – Elemente einer künftigen Maturitäts-Anerkennungsverordnung	349
Le gymnase de la fin du millénaire – éléments d'une future ordonnance de reconnaissance des maturités	355
François Calame La Maturité à la Lanterne?	361

Informationen / Tour d'horizon

Nachrichten des VSG / Les activités de la SSPES	366
Schweizerische Zentralstelle für die Weiterbildung der Mittelschullehrer Centre suisse pour le perfectionnement des professeurs de l'enseignement secondaire	373
Bildungspolitische Kurzinformationen / Politique de l'éducation	375
Buchbesprechungen	378
Leserbriefe	383
Impressum	390
Stellenanzeigen / Places vacantes	391

Titelbild: «Nebelspalter» 1905

Zu diesem Heft – Editorial

«Quo vadis, Gymnasium?» fragt einer unserer Autoren provozierend. Leicht resigniert mögen Sie ergänzen: «Das möchte ich auch wissen!»

In unserer Schulzeit unterschieden wir etwas boshaft zwischen «echten» und «Lehrerfragen». «Lehrerfragen» hatten sehr viel mit «Abfragen» zu tun: Da war jemand, der die pfannenfertige, oftmals einzig richtige Antwort wusste. Nur zu gerne überliessen wir dieses Feld den Klassenbesten. Bei den «echten» Fragen suchten wir gemeinsam mit dem Lehrer (Lehrerinnen hatten sich in unserm Fall keine auf die Oberstufe verirrt) nach Antworten auf Probleme, die uns wirklich beschäftigten, etwa Fragen nach dem Sinn des Lebens in einer Phase akuten Weltschmerzes.

«Quo vadis, Gymnasium?» ist eine solch quälend echte Frage, denn sie geht nicht nur ans Mark unseres Berufes und unserer Berufung, sondern sie entscheidet auch über das Wohl der nächsten Generation. Welche Leistungen müssen wir von ihr verlangen, was müssen wir ihnen mitgeben, um sie so gut wie möglich gerüstet ins Leben zu entlassen? Halten wir uns vor Augen, dass beispielsweise ein Grossteil unserer heutigen Gymnasiastinnen und Gymnasiasten mehrmals den Beruf wechseln müssen. Welche Kenntnisse, welche Fähigkeiten werden es ihnen erlauben, vor diesen Herausforderungen zu bestehen?

Mehrere Autoren sowie der Zentralvorstand des VSG haben einige Grundsatzüber-

legungen zusammengetragen. Sie sollen mit-helfen, in Baden fundiert Stellung zu beziehen.

Der Zentralvorstand des VSG würde sich glücklich schätzen, wenn Sie nach der Lektüre dieses Heftes auf die Frage «Quo vadis?» zwar keine endgültige Antwort, aber doch eine Vorstellung von der Richtung haben, die das Gymnasium IHRER Meinung nach einschlagen sollte.

Verena E. Müller

«Collège, quo vadis?», c'est la question – provocante s'il n'en faut – que pose l'un de nos auteurs. Quelque peu résigné, vous ajouterez peut être: «Je voudrais bien le savoir!».

Du temps de nos études, nous faisons une différence entre les «vraies» questions et celles de nos professeurs. Ces dernières ressemblaient à un exercice de récitation: il s'agissait alors de trouver la personne prête à livrer une réponse toute prête... tâche que nous concédions bien volontiers aux meilleurs élèves de notre classe! Les «vraies» questions, elles, nous faisaient travailler avec notre professeur (aucune enseignante n'avait encore, en ce temps-là, franchi le seuil du secondaire II). Ensemble, nous cherchions une réponse aux problèmes qui nous touchaient directement, nous nous interrogeons sur le sens de la vie dans une période profondément marquée par le mal du siècle.

Collège, quo vadis? La question ne fait pas seulement couler beaucoup d'encre du fait de son importance pour notre profession et notre mission. Elle est également décisive pour l'avenir de la prochaine génération. Que devons-nous exiger d'elle? Que devons-nous lui donner pour lui permettre de se lancer en toute sécurité dans la vie? Gardons à l'esprit, par exemple, qu'un nombre important de gymnasiennes et de gymnasiens changeront plusieurs fois de profession après leurs études. Quelles connaissances, quelles aptitudes leur permettront de faire face aux diverses exigences?

Plusieurs auteurs ainsi que le Comité central de la SSPEs vous font part de leurs réflexions, lesquelles devraient permettre l'élaboration d'une prise de position fondée lors de l'Assemblée de Baden.

Le Comité central s'estimerait heureux si, après lecture de ce cahier, vous étiez en mesure, non pas de donner une réponse définitive à la question «quo vadis», mais de vous représenter le gymnase des années à venir – comme vous l'entendez!

Verena E. Müller

Unsere Autoren/Nos auteurs

François Calame

Lycée cantonal, Porrentruy

Rolf Dubs

Professor, Hochschule St. Gallen



L'ÉLECTRICITÉ

... à l'école!

Pour tout savoir sur l'électricité:

sa production, sa distribution, sa consommation, ses applications...

Pour animer vos cours:

nous vous proposons

- brochures, plaquettes, dépliants
- films, cassettes vidéo VHS, diapositives
- documents pédagogiques
- coffrets d'expérimentation

Pour vivre l'événement en direct:

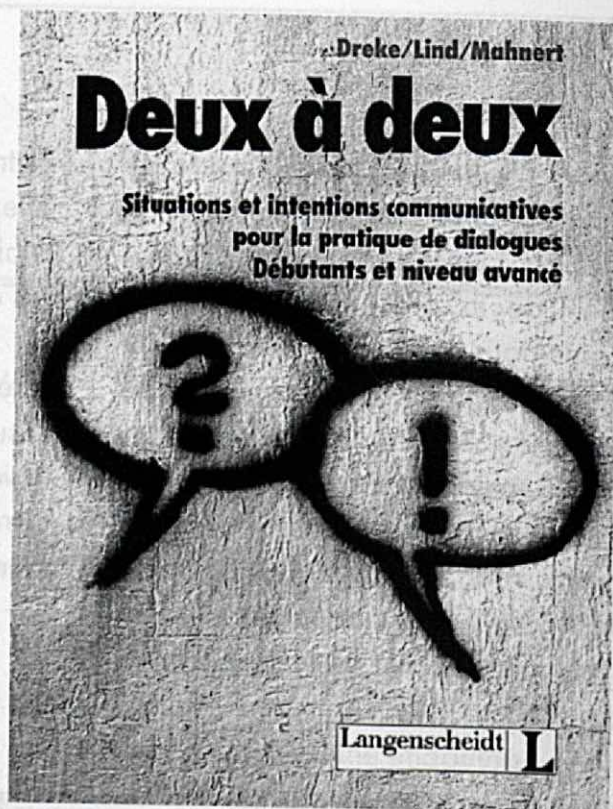
nous vous guiderons, vous et vos élèves, sur les sites de recherche, de production et de distribution de l'électricité, cela de Goesgen à la Grande Dixence.

Pour obtenir notre catalogue général
ou pour tout renseignement:

OFFICE D'ÉLECTRICITÉ DE LA SUISSE ROMANDE

Case postale 307 – 1000 Lausanne 9
Tél. 021/312 90 90 – Fax 021/20 10 19





Kopiervorlagen

Sprechen lernen

Partnerarbeit im kommunikativen Unterricht

Sprache lernt man nur durch Sprechen – klar.
Aber wie bringt man die Lerner zum Sprechen?

Deux à deux bietet reichhaltiges Material für die Partnerarbeit im kommunikativen Unterricht: Auf zwei zusammengehörenden Seiten (Kopiervorlagen) finden Sprecher A und Sprecher B jeweils unterschiedliche, jedoch aufeinander bezogene Informationen, die lebendige Sprechansätze schaffen.

- Für Anfänger und Fortgeschrittene
- Für Schule und Erwachsenenbildung
- Als Ergänzung zu jedem beliebigen Lehrbuch
- Mit thematischer und grammatischer Übersicht

Deux à deux bringt Lerner zum Sprechen – ohne aufwendige Vorbereitung durch den Lehrer.

128 Seiten

Best.-Nr. 49 996

Fr. 36,50

Langenscheidt | **L**

Postfach 570 · 6301 Zug

Auch für Spanisch (**Español en pareja** – Best.-Nr. 49 998) und Deutsch als Fremdsprache (**Wechselspiel** – 49 994) erhältlich.

Gedanken zur Zukunft der Schweizer Gymnasien

Das Gymnasium der Zukunft soll von seinen Absolventinnen und Absolventen weiterhin Leistungen verlangen, die sie zur Hochschul- und nicht bloss zur Fakultätsreife führen. Um den Anforderungen der Chancengleichheit zu genügen, gilt es, neben dem leistungsorientierten, allgemeinbildenden Gymnasium das Berufsbildungssystem weiter auszubauen.

Les gymnases de l'avenir doivent exiger de la part des maturistes la «maturation» d'esprit nécessaire pour entreprendre une carrière académique générale et non seulement des études spécifiques. Afin de garantir l'égalité des chances, il est nécessaire de développer, parallèlement au gymnase, le système de formation professionnelle.

These 1

Die Reformdiskussion führt nur zu klaren Reformvorstellungen und zu einer klaren Positionierung des Gymnasiums im ganzen Schulsystem, wenn zwei gesellschaftspolitisch-bildungspolitische Fragen geklärt sind: Der Stellenwert der Schulleistung und die Bedeutung der Chancengleichheit.

1. Zu Recht will sich die Eidgenössische Maturitätskommission nach einer Aussage ihres Präsidenten, Professor Iso Camartin, nicht mit der Frage auseinandersetzen, wie viele

Maturanden (% des Jahrganges) die Schweiz ausbilden soll, weil dies eine politische Frage sei. Diese Absicht befreit aber nicht von Aussagen über den Stellenwert, den man der Leistung ganz allgemein und den Schulleistungen am Gymnasium geben will, denn davon hängen ganz wichtige Fragen wie Definition der Hochschulreife, Stellenwert der Selektion, Auswirkungen auf die Organisation anderer Schultypen sowie Aufbau der Studentafel und Unterrichtsgestaltung ab.

Meines Erachtens bleiben Leistungen und Leistungsforderungen etwas für die Schule Zentrales. Wer Leistungen fordert, will

aber nicht etwa – wie es häufig unterstellt wird – eine Verherrlichung der Leistungsgesellschaft, sondern er möchte eine Schule, die auf ein bestimmtes Ziel hin sinnvolle Lernleistungen fordert. Deshalb ist zu klären, welche Lernleistungen sinnvoll sind, wie sie sich beschreiben und wie rechtfertigen lassen.

Unsere Welt wird immer komplexer, die Zusammenhänge zunehmend vernetzter, und die meisten Probleme beinhalten Zielkonflikte, d. h., es gibt kaum mehr Lösungen, die nicht auch wieder Nachteile bringen. Deshalb brauchen wir ganz zwingend eine Erziehung zur Vernunft, wobei wir Vernunft verstehen als «Fähigkeit zur Wahrnehmung eines Ganzen und zu wachem, gemeinsamen Handeln». Eine so verstandene Vernunft weiss, was sie tut. Deshalb reagiert sie nicht nach einem feststehenden Schema, sondern «sie unterbricht den Übergang vom Wahrnehmen zum Handeln durch ein Nachdenken und ein Urteil». Sie reagiert nicht bloss, sondern sie agiert. Dies jedoch nicht zum eigenen Vorteil, sondern auch im Interesse einer möglichst störungsfreien Entwicklung von Umwelt, Gesellschaft, Wirtschaft und Individuum. Wesentlich ist also, die Erziehung darauf auszurichten, dass die junge Generation nicht unreflektiert Werte und Verhaltensmuster übernimmt, mittels deren schon frühere Generationen relativ leicht überlebten, sondern die befähigt wird, Wahrnehmungen aller Art zu reflektieren, um im freien Urteil, d. h. ohne gesteuerte Fremdeinwirkung, zu einer eigenen Meinung zu gelangen, die zu überlegten und konsistenten Verhaltensmustern führt. Eine solche Erziehung zur Vernunft lässt sich indessen nur über intellektuelle Leistungen und damit in einer Schule verwirklichen, die sinnvolle Lernleistungen fordert, wobei **sinnvoll ist, was hilft, Zukunftsprobleme** evolutiv zu bewältigen. Mit einem Heer von Dilet-

tanten werden wir nicht mehr in der Lage sein, die Probleme, die wir selbst geschaffen haben, zu bewältigen. Dazu kommt ein zweites: Nur leistungsfähige Menschen werden unabhängig und selbst bestimmt (emanzipiert). Deshalb muss jede Erziehung, die mündige Menschen heranbilden will, leistungsorientiert sein.

Allerdings bedarf diese Leistungsorientierung eines differenzierten Leistungsbegriffes: Die sinnvollen Lernleistungen müssen vielgestaltig sein. Dies erfordert erstens gegenüber heute eine *wesentliche Verbreiterung der kognitiven Lernleistungen*. Neben der Erhaltungsfunktion, d. h. Lernleistungen, die das Bestehende betreffen, müssen die Gestaltungs- und Entfaltungsfunktion ganz wesentlich verstärkt werden. Die Gestaltungsfunktion betrifft Lernleistungen, die die Lernenden befähigen, das Bestehende neu zu gestalten, und mit der Entfaltungsfunktion sollen solche Lernleistungen gefordert werden, die zu Neuartigem und Kreativem befähigen. Wissen, analytisches und kreatives Können müssen zu einer Ganzheit werden. Zweitens muss die *einseitige kognitive Ausrichtung der Schule überwunden* werden. Kognitive, affektive, soziale und volutative Lernleistungen sollten gleichmässigen Eingang in die Lehrpläne finden. Dabei sollte vor allem auf die verhängnisvolle Gliederung der Fächer in «intensiv fordernden kognitiven Unterricht» und «entspannenden musischen, handwerklichen und sportlichen Unterricht» verzichtet werden. Diese vor allem an Gymnasien zu beobachtende Zweiteilung trägt nicht nur nichts zur Vielgestaltigkeit des Unterrichtes in den sogenannten Leistungsfächern bei, sondern wertet die nicht intellektuellen Fächer zunehmend ab, weil sie von den Schülern **letztlich nicht mehr ernstgenommen** werden. Drittens muss nach einem *ausgewogeneren*

Verhältnis zwischen produktorientiertem Lernen (Wissen und Können) und *prozessorientiertem Lernen* (Lernvorgänge, bei denen Lernprozesse wie Problemlösen, Lernen lernen, Begriffe aufbauen, Kreativitätstechniken anwenden usw.) gesucht werden. Dabei stellen diese beiden Formen von Lernen nicht Alternativen dar, sondern sie müssen sich sinnvoll ergänzen.

Diese Forderung nach sinnvollen, vielgestaltigen Lernleistungen bedingt sowohl äussere als auch innere Reformen des Gymnasiums, worauf später zurückzukommen ist.

2. Leider beeinträchtigt die Leistungsorientierung der Schule das Postulat der *Chancengleichheit* im Verständnis, dass immer mehr Jugendliche eine Mittel- und Hochschule besuchen können. Schulleistungen sind das Produkt von am Intelligenztest gemessener Intelligenz, Motivation, Arbeitshaltung und Lernvergangenheit. Mit zunehmender Schuldauer werden die Leistungsunterschiede unter Schülerinnen und Schülern grösser, weil sich einerseits Lücken im Wissen und Können aus dem früheren Unterricht (Lernvergangenheit) zunehmend leistungshemmender auswirken und andererseits die Unterschiede in der Motivation und in der Arbeitshaltung Leistungsunterschiede verstärken. Zwar lassen sich diese Leistungsunterschiede im individualisierendem Unterricht etwas mildern; mit zunehmender Schuldauer wird es immer schwieriger, sie noch auszugleichen. Deshalb müssen wir uns – selbst bei grossen didaktischen Anstrengungen – im höheren Schulalter mit kaum mehr korrigierbaren Leistungsunterschieden abfinden, so dass sich in der Ausgestaltung des höheren Schulwesens zwei Möglichkeiten ergeben: Entweder wird es zugunsten der Leistungsfähigen **ausgestaltet**, damit für die intellektuell Tüchti-

gen auf einem hohen Niveau unterrichtet werden kann, oder es wird im Sinne der amerikanischen High School für möglichst viele geöffnet, was mit einer gewissen Niveausenkung einhergeht. Die Wahl zwischen diesen beiden Varianten ist eine politische, so dass nur argumentiert und nicht bewiesen werden kann.

Selbst trete ich aus folgenden Gründen für ein Gymnasium für die Leistungsfähigen ein:

(1) Die Lösung aller unserer gesellschaftlichen, sozialen, wirtschaftlichen und persönlichen Probleme wird in den nächsten Jahren dermassen anspruchsvoll, dass wir bestausgebildete Leute brauchen. Deshalb können wir uns keine Niveausenkung in unserem höheren Bildungswesen leisten.

(2) Leider führt schon die heutige Öffnung der Mittelschulen dazu, dass eine immer grössere Zahl von Studierenden den Anforderungen eines Studiums kaum mehr zu genügen vermag. Zudem leidet die Qualität vor allem von Forschung, aber auch der Lehre im Massbetrieb immer stärker, so dass es ausserordentlich gefährlich ist, den Zugang zur Mittelschule fortlaufend zu erleichtern, den Hochschulen aber – wie es gegenwärtig in einigen Kantonen geschieht – die Mittel für den weiteren Ausbau zu versagen. Wenn schon, dann müssten die Hochschulen in gleichem Ausmass wachsen können wie die Mittelschulen.

(3) Es ist dafür Sorge zu tragen, dass nicht eine zunehmende Über- und Falschqualifizierung von Hochschulabsolventen die Unzufriedenheit in der Gesellschaft vergrössern, und zwar in doppelter Hinsicht: Auf der einen Seite wollen sich Hochschulabsolventen auf höhere berufliche Positionen vorbereiten; bei weitem nicht alle erreichen dieses Ziel (z. B. Wirtschaftswissenschaftler und Juristen) oder finden eine **wunschgemässe** Anstellung (z. B.

Psychologen oder Absolventen von Phil.-I-Fakultäten). Weil ihnen unter solchen Umständen oft nichts anderes übrig bleibt, als irgendeine für sie untergeordnete Stellung zu übernehmen, werden sie unzufrieden. Weil sie dann aber in diesen Stellen guten Berufsleuten die Aufstiegschancen verwehren, werden auf der anderen Seite auch diese Leute unzufrieden, was für die gesellschaftliche Entwicklung nicht von Vorteil ist.

3. Mit dieser Auffassung zugunsten eines Gymnasiums für Leistungsfähige wird die Forderung nach Chancengleichheit im Sinne Mittel- und Hochschulbildung für möglichst viele fragwürdig, weil sie aufgrund aller Erfahrungen nur mit einer allgemeinen Niveaulenkung verwirklicht werden kann. Weil aber auch heute noch unterschiedliche Eintrittschancen ins Gymnasium bestehen, ist auf die *Chancengleichheit im Sinne Gleichheit der Startbedingungen* später zurückzukommen.

These 2

Die Leistungsforderungen am Gymnasium sind auf eine breite, moderne Allgemeinbildung und auf die Studierfähigkeit für gute Schülerinnen und Schüler auszurichten. Auf diese Weise soll die Maturität weiterhin zur allgemeinen Hochschulreife und nicht zu einer Fakultätsreife führen.

1. Für die Neugestaltung des Gymnasiums ist nach einem neuen Verständnis des Begriffes «Allgemeinbildung» zu suchen. Einerseits ist er aus der humboldtschen Tradition der strengen Abgrenzung von Berufsbildung und berufsbezogenen Inhalten, die dem Allgemeinbildenden unterlegen sein sollen und deshalb nicht ans Gymnasium gehören,

herauszulösen. In unserer modernen Welt wird diese Unterscheidung immer mehr zu einer Fiktion, weil viele Inhalte, die zum Weltverständnis und zur Lebensvorbereitung gehören, nicht mehr eindeutig zuzuordnen sind und die Pluralität der Weltanschauungen eine inhaltlich eindeutige Festlegung einer Allgemeinbildung vom Inhaltlichen her verunmöglicht. Andererseits darf aber Allgemeinbildung nicht immer mehr auf die Verwertungsinteressen im Hinblick auf ein Hochschulstudium (beispielsweise disziplinenbezogene Wissenschaftspropädeutik) und im Hinblick auf die Alltagsbedürfnisse von Wirtschaft und Gesellschaft (es wird nur noch unterrichtet, was unmittelbar nützt) ausgerichtet werden. *Das Gymnasium benötigt weiterhin seinen eigenen Allgemeinbildungsauftrag, der im Sinne einer Erziehung zur Vernunft durch vier Merkmale charakterisiert werden kann:*

(1) *Erkenntnisfähigkeit:* Die Lernenden müssen befähigt werden, aus wissenschaftlichen Disziplinen gewonnenes Wissen zu ordnen und in grössere bedeutsame Zukunftsprobleme einzuordnen. Die Wissenschaftsorientierung des Gymnasiums muss also erhalten bleiben. Aber es kann nicht darum gehen, sich mit den Denkstrukturen der spezialisierten Universitätsdisziplinen in didaktisch verdünnter Weise zu begnügen, sondern es gilt, diese disziplinären Denkstrukturen auf künftige Probleme auszurichten und interdisziplinäre Vernetzungen aufzubauen.

(2) *Reflexionsfähigkeit:* Zu oft werden Erkenntnisse passiv, oberflächlich und kritiklos aufgenommen (z. B. falsche Wissenschaftsgläubigkeit, ungenügender Einblick in die Gesamtzusammenhänge). Deshalb bedarf es der Reflexionsfähigkeit, welche Erkenntniskritik sowie Werterhellung und Werterklärung umfasst und zu Entscheidungen befähigt.

Dazu genügt das passive Lernen nicht mehr, sondern der Unterricht ist auf eigenes Erfahren und Erleben auszurichten (handlungsorientiert zu gestalten), was neben kognitiven affektive, soziale und volutive Lernprozesse bedingt.

(3) *Gestaltungsfähigkeit und Humanität*: Oberstes Ziel der Allgemeinbildung muss es sein, die junge Generation so weit zu bringen, dass sie fähig wird, gestalterisch (agierend und nicht bloss reagierend) an künftigen Problemlösungen mitzuwirken, und ermutigt wird, es zu tun. Ein solches gestalterisches (agierendes) Tun führt aber nur dann nicht zu weiteren Fehlentwicklungen, wenn die Lernenden in der Lage sind, ihr Tun aus historischer Perspektive zu beurteilen und an Normen zu messen, um – wie früher angedeutet – im freien Urteil zu einer eigenen Meinung und zu konsistentem Handeln zu gelangen.

(4) *Sicherheit und emotionale Stabilität*: Letztlich muss der Prozess der Allgemeinbildung den Schülerinnen und Schülern persönliche Sicherheit im Reflektieren, Urteilen und Handeln bringen, damit sich eine hohe emotionale Stabilität herausbildet, d. h., weder neue komplexe Berufs- und Lebensprobleme noch unerwartete Erscheinungen oder grosse Herausforderungen vermögen zu Verwirrung, Angst, Unsicherheit und unreflektiertem Handeln führen.

Eine an diesen Kriterien aufgebaute Allgemeinbildung, die Gestaltungsfähigkeit und Humanität zum obersten Ziel hat, und die Gymnasiasten in umfassendem Sinne auf eine zukunftsgerichtete, aktive Lebensbewältigung und selbstbestimmte Lebensgestaltung vorbereiten will, darf sich weder mit einer sprachlich-kulturellen Ausrichtung der Maturität begnügen (wie es offenbar die Eidgenössische Maturitätskommission will) noch

darf sie sich ausschliesslich an den Bedürfnissen der Gesellschaft, der Technik und der Wirtschaft orientieren. Die sprachlich-kulturelle Ausrichtung genügt allein nicht mehr, weil damit die moderne Welt nicht mehr verstehbar ist, und die Orientierung an den Bedürfnissen unserer Zeit fördert den Utilitarismus in undifferenzierter Weise. Beide Bereiche müssen zu einem sinnvollen Ganzen integriert werden, wozu sowohl äussere als auch innere Reformmassnahmen nötig sind.

2. Da das Gymnasium primär auf die Hochschule vorbereitet, muss die Allgemeinbildung mit der Vorbereitung der *Studierfähigkeit* gekoppelt sein, zumal die Massenuniversität leider kaum mehr in der Lage ist, wirksam und nachhaltig in das Lernen einzuführen. Diese Forderung beeinträchtigt den eigenständigen Bildungsauftrag des Gymnasiums in keiner Weise, denn die Förderung der Reflexionsfähigkeit und der Gestaltungsfähigkeit setzt eigenständige Lern-, Studien- und Arbeitstechniken voraus. Dazu genügen aber weder ein eigenes Fach «Lern- und Arbeitstechnik» noch eine umfassende Lehrplanreform. Weil die unterschiedlichen Disziplinen zu einem guten Teil verschiedenartige Lern- und Arbeitstechniken haben und die Transferwirkungen allgemeiner Lern- und Arbeitstechniken sehr beschränkt sind, ist es in erster Linie eine Sache der Fachdidaktik und des Unterrichtes in den einzelnen Fächern (und damit der inneren Schulreform), die Studierfähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Die «Lern- und Arbeitstechnik» kann nur in einigen Grundfähigkeiten als Basis dienen.

3. In letzter Zeit wird gelegentlich propagiert, den traditionellen Begriff der Hochschulreife als Ziel für das Gymnasium durch den Begriff der Studierfähigkeit zu ersetzen. Dieser Vorschlag ist gefährlich, weil damit –

in missverständlicher Weise – die gesamte gymnasiale Bildung auf eine enge Wissenschaftspropädeutik an exemplarischen Inhalten und wissenschaftlichen Arbeitsmethoden reduziert werden könnte, denn damit wäre man für die sich – entgegen allen programmatischen Verlautbarungen der Hochschulen – abzeichnende weitere Spezialisierung der Lehre an der Hochschule scheinbar am besten vorbereitet. Dies führte zu einer verhängnisvollen Fehlentwicklung, weil sich unter solchen Umständen die junge Generation überhaupt nicht mehr mit dem Ganzheitlichen auseinandersetzen hätte. Mit dem Begriff *Hochschulreife* lässt sich besser ausdrücken, was gewollt ist: Eine Allgemeinbildung, die auf den ganzheitlichen Umgang mit allen Umwelten ausgerichtet ist, als «Gewissensinstanz» über die spätere Spezialisierung «wacht» und in der Art der Vermittlung die Studierfähigkeit herbeiführt.

These 3

Die Forderung nach einem allgemeinbildenden und – im richtigen Sinne verstanden – leistungsorientierten Gymnasium für gute Schülerinnen und Schüler bedingt weiterhin ein differenziertes Schulsystem.

1. Zugunsten der *Differenzierung* des höheren Schulwesens lassen sich mehrere Gründe anführen. Erstens sichert die Differenzierung der höheren Schule deren Leistungsqualität. Mit zunehmender Schuldauer in undifferenzierten Schulen steigt die Zahl der über- und unterforderten Schüler in der gleichen Klasse, was für beide Gruppen motivations- und lernhemmende Wirkungen hat. Neue Zahlen der Ausfälle am Gymnasium im Kanton Tessin, der die Sekundarstufe I verlän-

gert und weniger differenziert hat, sind ein diese Auffassung bestätigendes Beispiel. Wenn auch – zweitens – ein Schulsystem nicht allein auf die Bedürfnisse der Wirtschaft ausgerichtet werden darf, sollte man es doch so steuern, dass Jugendliche nach ihrer Eignung und Neigung an für sie geeigneten Schultypen ausgebildet werden. Dies ruft nach einer sinnvollen Differenzierung, die man auch als Diversifikation und Individualisierung des Schulsystems bezeichnen kann. Würde sich die Tendenz der siebziger Jahre mit der einseitigen Förderung der Mittelschulen fortsetzen, so ergäben sich zwei wesentliche Nachteile für die Zukunft unseres Landes. Einerseits wäre mit einer Niveausenkung des Gymnasiums zu rechnen. Die amerikanische High School sollte ein mahnendes Beispiel sein. Und andererseits ergäbe sich eine noch unausgeglichene Erwerbsstruktur, d. h., es wäre mit einem noch grösseren Mangel an Lehrlingen und einem weiter steigenden Überangebot in einzelnen akademischen Berufen zu rechnen. Um nicht missverstanden zu werden: Selbstverständlich muss die Bildungs- und Berufswahlfreiheit unter allen Umständen gewährleistet bleiben. Aber ein diversifiziertes Schulsystem, in welchem sich die Schultypen in den Voraussetzungen, den Zielen und den Lehrplänen unterscheiden, qualitativ aber etwa gleichwertig sind, steuert eher in Richtung einer ausgeglicheneren Erwerbsstruktur. Drittens schliesslich lässt sich ein differenzierteres höheres Schulsystem besser auf die unterschiedlichen Eigenschaften und Interessen der Schülerinnen und Schüler ausrichten, zumal doch die innere Klassendifferenzierung in der Alltagspraxis eher etwas Mühe bereitet. Zudem müssen nicht immer mehr Jugendliche eher «kopflastige Schulen» besuchen, weil die Hochschulen nun einmal in erster Linie höhere intellek-

tuelle Anforderungen stellen müssen, wollen sie in der Lehre den Wissenschaftsfortschritt noch verkraften.

2. Die Idee eines differenzierten höheren Schulsystems mit einem Gymnasium für die guten Schülerinnen und Schüler lässt sich aber politisch nur verwirklichen, wenn das Problem der *Chancengleichheit* gelöst ist. Dies ist abhängig von der *Selektion, der Durchlässigkeit und der Ausgestaltung der übrigen Schulen* im Sekundarbereich II.

Heute ist es unbestritten, dass Chancengleichheit im Sinne der *Startgleichheit* nur gegeben ist, wenn die Selektion nicht aufgrund unsorgfältiger Selektionsverfahren und vor allem nicht zu früh erfolgt. Auf die Selektionsverfahren kann hier nicht eingetreten werden. Aber zur umstrittenen Frage der Dauer des Gymnasiums ist Stellung zu beziehen. Seit Jahren zeigt die amerikanische Forschung, dass weniger die Schuldauer als die Intensität der Schularbeit (time on task) den Unterrichtserfolg prägt. Aus dieser Sicht scheint die Frage nach einem drei- oder vierjährigen Gymnasium nicht so entscheidend zu sein. Trotzdem plädiere ich für ein wenigstens vierjähriges Gymnasium (Sekundarbereich II) und damit eher für den gebrochenen Bildungsgang, und zwar aus folgenden Gründen: Allgemeinbildung im oben beschriebenen Sinne verlangt Besinnung und Musse und moderne Lehrformen, die mehr Zeit beanspruchen als der traditionelle Frontalunterricht. Fehlt die Zeit, so ist die Gefahr gross, dass das Gymnasium nicht aus seinen Fehlentwicklungen der einseitigen «Stoffpaukereie» herauskommt. Um zugleich die ohnehin schon lange Schulzeit in der Schweiz auf 12 Jahre zu verkürzen, drängt sich eine kürzere Schulzeit im Sekundarbereich I auf, was angesichts der beschriebenen mit dem zunehmenden Schulalter grösser werdenden

Leistungsunterschieden durchaus vertretbar ist. Aus Gründen der Chancengleichheit trete ich aber eher für den gebrochenen Bildungsgang ein: Der spätere Schulentscheid dürfte zuverlässiger sein und benachteiligte Jugendliche nicht zu frühzeitig definitiv «einsparen», nachdem bekannt ist, dass sich die Forderungen nach Durchlässigkeit in einem differenzierten Schulsystem eher schlecht verwirklichen lassen. Im Sinne eines politischen Kompromisses könnte der ungebrochene Bildungsgang allenfalls als Besitzstandswahrung beibehalten werden, wo er seit langem besteht. Diese Frage sollte aber nicht zum zentralen Problem der Gymnasialreform werden.

Die hier vertretene Forderung nach einem leistungsorientierten Gymnasium für gute Schülerinnen und Schüler bedingt aber ein attraktives Berufsbildungssystem. Andernfalls gelingt es nicht, die Entlastung des Gymnasiums und vor allem der Massenhochschule von schwächeren Studierenden zu verwirklichen.

These 4

Die Zielsetzung eines leistungsorientierten Gymnasiums mit guten Schülerinnen und Schülern lässt sich nur erreichen, wenn das duale (triale) Berufsbildungssystem qualitativ weiter ausgebaut wird.

1. In den Postulaten zur Entwicklung des Schweizerischen Gymnasiums der Gymnasialrektoren wird zu Recht gesagt, dass es zu keiner Polarisierung zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung kommen darf. Dies kann zweierlei bedeuten. Entweder werden in die Gymnasien berufsbildende Elemente eingebaut, was didaktisch sicher ernsthaft zu

diskutieren ist (z. B. Korrespondenz im Deutschunterricht, damit auch Maturanden problemlos einen Brief schreiben können), aber nicht zu einer organisatorischen Zusammenlegung von Allgemein- und Berufsbildung in einen Schultyp (wie es in gewissen amerikanischen High Schools und Community Colleges der Fall ist) führen darf, weil auf diese Weise keine sinnvollen Bildungschwergewichte mehr gelegt werden können. Oder man belässt dem Gymnasium seine hochschulvorbereitende Funktion und baut das Berufsschulwesen wesentlich aus, um den berufsbildenden Ausbildungsweg auch für gute Schülerinnen und Schüler attraktiver zu gestalten, indem ohne Verzicht auf eine gute, praxisbezogene Berufsbildung die Allgemeinbildung verstärkt wird und zugleich bessere Voraussetzungen für sinnvolle und zielgerichtete Weiterbildungsmöglichkeiten für Lehrlinge und Lehtöchter geschaffen werden.

2. Zugunsten der zweiten Lösung mit Verbesserungen des dualen (trialen) Systems lassen sich mehrere Gründe anführen. Erstens wäre ein Umbau unseres Schulsystems in Richtung einer vollschulischen Berufsausbildung viel zu kostspielig. Zweitens konnte die Überlegenheit eines vollschulischen Berufsbildungssystems gegenüber dem dualen – entgegen vieler Behauptungen – nie nachgewiesen werden. Drittens spricht der Wunsch, leistungsorientiert zu differenzieren, dagegen. Und schliesslich sollte die starke «Kopflastigkeit» der Schule nicht für alle Schülerinnen und Schüler gleichermassen vorangetrieben werden. Die Diversifikation der höheren Schulen lässt sich nicht zuletzt mit unterschiedlichen Berufswünschen, Eignungen und Neigungen rechtfertigen, sofern eine vernünftige Durchlässigkeit sichergestellt ist und die Berufslehre nicht in einer Sackgasse endet.

3. In einer solchen Lösung sehe ich mehrere Vorteile. Erstens bieten die Fachmatura und die Aufwertung der Ingenieurschulen und der HWV den Absolventen der Berufslehre gute Weiterbildungsmöglichkeiten, die auf ihre Voraussetzungen angepasst sind. Dadurch wird die Berufslehre attraktiver, was die Gymnasien und die Hochschulen von intellektuell weniger geeigneten und an akademischen Fragestellungen weniger interessierten Leuten entlastet. Davon ist eine Qualitätssteigerung der Hochschulen zu erwarten. Zweitens nähert sich diese Lösung den Schulsystemen der EG-Länder an, indem mit der Beifügung eines vollen Berufsmittelschuljahres der Anteil an Allgemeinbildung für Lehrlinge und Lehtöchter erhöht wird. Dadurch werden Fachmaturität und Fachhochschulreife in Deutschland ähnlicher, so dass die EG-Konformität trotz Bewahrung des dualen (trialen) Systems grösser wird, was die künftige gegenseitige Anerkennung der Diplome ohne Preisgabe des für die Schweiz geeigneten dualen (trialen) Systems erleichtert. Drittens erübrigt sich mit dieser Lösung eine Diskussion über eine mittlere Reife, die von Leuten vorgeschlagen wird, die die entscheidende Selektion im Sekundarbereich II in die Mitte des Gymnasiums legen möchten.

These 5

Eine Reform des Gymnasiums setzt zunächst eine äussere Reform voraus, auch wenn äussere Reformen allein die bestehenden Probleme nicht zu lösen vermögen. Die entscheidenden Reformaspekte sind: Die Typenfrage, die Fächergliederung (Studentafel), die Dauer des Gymnasiums und die Maturitätsprüfung.

1. Es ist eigentlich erschreckend, dass sich die Mittelschule seit Ende des Zweiten Weltkrieges kaum wesentlich verändert hat und grössere Reformvorhaben gescheitert sind. Zwar werden gelegentlich neue Gebiete angefügt (wie etwa die Informatik) oder zögernd neue Lehrformen (wie Arbeitswochen oder Projektunterricht) eingesetzt. Am Prinzip der disziplinenorientierten Fächerung des Lehrplanes mit der Tendenz, immer mehr Wissen unterzubringen und kaum je Kürzungen vorzunehmen, hat sich kaum etwas verändert. Auch die gegenwärtigen Bemühungen um die neuen Rahmenlehrpläne bringen – mit grossen Unterschieden von Fach zu Fach – didaktische und methodische Verbesserungen, kaum aber eine umfassende Erneuerung des Gymnasiums.

2. Der erste Problemkreis der äusseren Reform betrifft die *Typenfrage*. Soll das Gymnasium als allgemeinbildende Schule leistungsfähige Schülerinnen und Schüler zur allgemeinen Hochschulreife führen, so sind zusätzliche Maturitätstypen abzulehnen, denn sie führen zwangsläufig zu einer unerwünschten Spezialisierung der Gymnasialausbildung, oder sie bringen eine Öffnung des Gymnasiums für Jugendliche, die sich an den bisherigen – in erster Linie am Intellektuellen und an der auf die Hochschule vorbereitenden Zielsetzung orientierten – Gymnasialtypen nicht zu bewähren vermögen. Diskussionswürdig scheinen mir zwei Varianten zu sein: ein einziger Gymnasialtyp mit Wahlpflichtfächern im letzten Mittelschulabschnitt oder drei Typen (in Richtung der bisherigen Typen B, C und E). Wie in vielen schulorganisatorischen Fragen wird sich kaum je beweisen lassen, welche die bessere Lösung ist. Selbst trete ich aus mehreren Gründen für drei Typen ein.

3. Von besonderer Bedeutung ist die

Fächergliederung in der Studentafel. Entgegen der Auffassung von Modernisten lassen sich die disziplinenorientierten Fächer nicht völlig durch Fächerfusionen oder ausschliesslich themenbezogenen Unterricht (Core Curriculum) ersetzen. Die disziplinenorientierten Fächer bleiben für den Aufbau von Wissensstrukturen und als Grundlage für fachbezogenes Verfahrenswissen zwingend notwendig. Andernfalls fehlen den Lernenden die Voraussetzungen für ganzheitliches (vernetztes) Denken und Handeln. Sie genügen aber für sich allein nicht mehr, sondern sie sind zu ergänzen durch Integrationsfächer, in denen grössere Themenbereiche mit Zukunftsbezug interdisziplinär und ganzheitlich, auf gutem Wissen und Können der einzelnen Fachdisziplinen aufbauend, mit modernen Unterrichtsformen bearbeitet werden. Meines Erachtens sollten an jedem Gymnasialtyp drei Integrationsfächer angeboten werden: Kultur, Technik, Wirtschaft und Gesellschaft. Daneben sollten in der letzten Phase des Gymnasiums Wahlpflichtfächer eingeführt werden, die unabdingbares Grundlagenkönnen für einzelne Hochschulstudien vermitteln, damit die Hochschulen von Elementarkursen, die ihnen sowohl von der Didaktik als auch dem Massenbetrieb her Mühe bereiten (z. B. Finanzbuchhaltung für angehende Wirtschaftswissenschaftler, kleines Latinum für gewisse Phil.-I.-Studenten, einzelne Mathematikbereiche für ETH-Anwärter usw.).

Diese Überlegungen führen zu der in Abbildung 1 wiedergegebenen modellartigen Fächergliederung an allen drei Gymnasialtypen. Dieses Modell ist bewusst auf eine breite Allgemeinbildung hin angelegt, und es widerspricht der Forderung «mehr Tiefe anstelle von Breite», denn dieses Prinzip entpuppt sich im Schulalltag immer wieder als sehr gefährlich. Zunächst ist längstens erwie-

Muttersprache	Typenspezifisches Fach oder Fächer	Erste moderne Fremdsprache	Mathematik	Geschichte	Musik/Kunst	Zweite moderne Fremdsprache	Biologie	Physik	Chemie	Staatskunde	Geographie	Gesellschaftslehre	Wirtschaft	Sport	Wahlpflichtfächer
				Integrationsfach Kultur		Integrationsfach Technik			Integrationsfach Gesellschaft/Wirtschaft						

Maturität

Abb. 1

sen, dass nur solche Menschen vernetzt, interdisziplinär, kritisch und kreativ denken können, die über ein breites, gut strukturiertes Wissen (was nicht gleichbedeutend ist mit additivem Faktenwissen) und ein umfassendes Verfahrenswissen verfügen. Vertiefung in wenig Bereichen schafft die nötigen Transferwirkungen nicht. Zweitens verführen zu viele Lektionen mit Vertiefung in wenigen Fächern am Gymnasium immer wieder zur Vorwegnahme von Hochschulstoffen mit einer wenig sinnvollen Spezialisierung. Drittens verlangt eine zukunftsgerichtete Allgemeinbildung eine genügende Breite, weil die Transferwirkungen auf spätere Lebens- und Berufsprobleme sowie zur allgemeinen Reflexion nur wirksam sind, wenn eine genügende Sachkompetenz vorhanden ist.

4. Zur Dauer des Gymnasiums (4 Jahre) wurden weiter oben die nötigen Aussagen gemacht. Dies bedeutet, dass schwergewichtig dem *gebrochenen Bildungsgang* der **Vorzug** gegeben wird. Dafür sprechen die Forderung nach einer eher späten Selektion so-

wie das Bestreben, Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Interessen und aus verschiedenen sozialen Schichten aus sozialen Gründen länger beisammenzuhalten, nicht zuletzt, um das leistungsorientierte Gymnasium nicht zu einer elitären Schule im unerwünschten Sinn werden zu lassen.

5. Schliesslich ist die *Maturitätsprüfung* zu überdenken. Die Stichworte dafür lauten: Neben Einzelprüfungen sollten Gruppenprüfungen durchgeführt werden, damit auch soziale Fähigkeiten überprüft werden können. Die Prüfungen dürfen sich nicht nur auf disziplinäre Fächer beschränken. Auch die Integrationsfächer sind zu prüfen, damit die Fähigkeiten zu interdisziplinärem Arbeiten und vernetztem Denken erkennbar werden. Ein Teil der Prüfungen kann mit Unterlagen und mit Hilfe der Bibliothek frei irgendwo mit umfassenderen Studienarbeiten, Fällen oder Experimenten durchgeführt werden, um die Arbeitstechnik sowie arbeitsorganisatorische Aspekte zu überprüfen. Zusammenfassend ausgedrückt ist eine grössere **Vielgestaltigkeit** der Prüfungen anzustreben.

These 6

Die beste äussere Schulreform bringt keine Erfolge, wenn sie nicht mit einer inneren Schulreform verbunden ist.

1. Man kann nicht genug vor der falschen Vorstellung warnen, mit äusseren Anpassungen seien diejenigen Schulprobleme, die zur Kritik führen, beseitigt. Zum Glück bleiben die einzelnen Lehrerinnen und Lehrer stark prägende Faktoren für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler. Identifikation mit der Aufgabe, sorgfältige Vorbereitung und gute Unterrichtsdurchführung sind ebenso bedeutsam, wenn nicht sogar wichtiger als alle schulorganisatorischen Massnahmen.

2. Bedenkenswerte Grundlagen für die innere Schulreform geben die zehn Thesen der Kommission Gymnasium-Universität. Es sei auf einige didaktische und methodische Aspekte verwiesen, die häufig missverständlich diskutiert werden:

a) An allen Schulen abzubauen ist die wenig sinnvolle additive Faktenvermittlung. Bedeutsam bleibt jedoch die *Erarbeitung von Strukturwissen* (Begriffswissen), die als Voraussetzung aller *höheren Denkprozesse* (analytisches, kreatives und bewertendes Denken) unabdingbar ist. Auf die Wissenserarbeitung kann also nicht verzichtet werden.

b) Das *prozessorientierte Lernen* mit sorgfältig erarbeitetem Verfahrenswissen (wie löst man Probleme, wie findet man kreative Ideen, wie lernt man Neues, wie sucht man Informationen? usw.) ist zu Lasten des produktorientierten Lernens (man interessiert sich nur für das Ergebnis des Lernprozesses) zu verstärken. Dieses Lernen ist in jedem einzelnen

Fach und nicht nur in einem neuen Fach «Lern-technik» oder ähnlich zu verwirklichen.

c) Grundfertigkeiten und -fähigkeiten sind genügend *intensiv zu üben*, denn höhere Denkprozesse setzen deren Beherrschung voraus. Und beherrscht wird nur, was genügend geübt worden ist (automatisierendes Lernen). Dabei sollte vor allem auf das Einüben von durch Informationstechniken ersetzbare Fertigkeiten verzichtet und das Erlernen von nicht ersetzbaren Fertigkeiten und Fähigkeiten gefördert werden.

d) Lineares, diszipliniertes Denken ist durch *vernetztes Denken* zu ergänzen, das eine gute Wissensbasis, Grundfertigkeiten und höhere Denkprozesse erfordert.

e) Der bisher vorherrschende Frontalunterricht ist durch *neue Unterrichtsformen* zu ergänzen, aber nicht gänzlich zu ersetzen. Die erfolgreiche Lehrkraft versteht es, je nach Absicht und Zielsetzung, möglichst viele unterschiedliche Lehrformen einzusetzen. Jeder Methodenmonismus – auch mit neuen Lehrformen – ist gefährlich.

f) Der Erziehung zum *selbständigen Lernen und Arbeiten* (Studierfähigkeit) ist viel mehr Beachtung zu schenken. Dabei ist nicht nur an Gruppen-, sondern auch an Einzelarbeiten zu denken, denn viele Leistungen an den Hochschulen sind als Einzelleistungen zu erbringen.

g) Dem *musischen Unterricht* ist mehr Beachtung zu schenken, indem er nicht ausschliesslich der Entspannung dienen darf, sondern auch musische Lernleistungen erreicht werden sollen, denn nur damit entstehen Motivationen. Idealerweise sollte der musische Unterricht stärker in die übrigen Fächer integriert werden (z. B. Musik und Kunst im kulturellen Teil des Sprachunterrichtes). Die Integrationsfächer eröffnen dazu besonders gute didaktische und methodische Möglichkeiten.

h) Im Hinblick auf ein Hochschulstudium ist mehr zu tun, um die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten *physisch und psychisch belastbarer* zu machen und ihnen zu einer grösseren *emotionalen Stabilität* zu verhelfen. Dies wird erreicht durch strenge, aber korrekte Leistungsforderungen, Herbeiführung von unerwarteten Situationen, die zu bewältigen sind, und über eine intensive Auseinandersetzung mit aktuellen Streitfragen auf einem intellektuell anspruchsvollen Niveau. Die immer stärker aufkommende Permissivität am Gymnasium wirkt gegen diese Forderung und behindert die problemlose Eingliederung in den Lehrbetrieb der Massenuniversität.

3. Es würde den Rahmen dieses Beitrages sprengen, wollte man konkrete inhaltliche Aspekte ansprechen. Immerhin seien einige Anforderungen angeführt, die das Gymnasium heute aus der Sicht der Hochschule vernachlässigt: Gewandtheit im schriftlichen und mündlichen Ausdruck; Beurteilung von Zusammenhängen mit historischer Perspektive; Sicherheit in den mathematischen Grundfertigkeiten; Fähigkeit, die eigene Arbeit zu organisieren und selbständig anzuführen; Fähigkeit, Probleme systematisch, kreativ und eigenständig zu bearbeiten und über Lösungen zu berichten.

These 7

Äussere Schulreformen führen nur dann zu Veränderungen in der Schule, und innere Schulreformen lassen sich nur dann verwirklichen, wenn sie mit intensiver Lehrerfortbildung gekoppelt sind.

In der Schweiz beschränken sich Schulreformen immer wieder auf neue Konzepte

und angepasste Rechtsvorschriften, obschon seit langem bekannt ist, dass sich dadurch die Schule nicht wesentlich verändert. Innovationen lassen sich nur verwirklichen, wenn vor dem Inkraftsetzen neuer Rechtsvorschriften und neuer Lehrpläne die Lehrerinnen und Lehrer systematisch auf das Neue vorbereitet werden und das neue Lehrmaterial (insbesondere die Lehrbücher) bereitsteht.

These 8

Das Gymnasium muss seinen eigenen allgemeinbildenden Auftrag bewahren können und darf nicht auf fachspezifische Anforderungen der Hochschule ausgerichtet werden. Deshalb und im Interesse eines Lehrplanwettbewerbes darf die Eidgenössische Maturitätsanerkennungs-Verordnung nur eine Rahmenordnung sein, die formale Gleichwertigkeit schafft, nicht aber Einzelheiten des Lehrplanes ordnet.

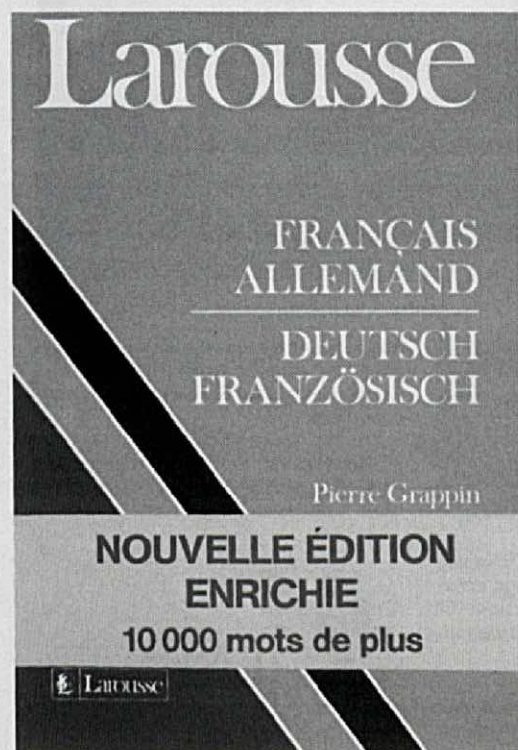
1. Bereits heute besteht die Gefahr, dass die Hochschulen – meistens indirekt – auf die Lehrpläne der Gymnasien einwirken möchten, indem sie gewisse wissenschaftspropädeutische Kenntnisse und Fähigkeiten stillschweigend voraussetzen. Dieser Tendenz ist aus zwei Gründen entgegenzutreten: Einerseits wird mit solchen Forderungen die Spezialisierung in das Gymnasium hineingetragen. Besonders in unserer Zeit der raschen Veränderung darf aber gerade dies nicht geschehen, sondern die breite Allgemeinbildung zugunsten einer umfassenden Lebensvorbereitung und nur ergänzenden Hochschulvorbereitung (Studierfähigkeit) muss den absoluten Vorrang haben. Andererseits tun sich die Hochschulen schwer daran, den

Gymnasien ihre Erwartungen zu formulieren, weil die Hochschulen selbst im Spannungsfeld Generalisten-Spezialisten-Ausbildung sehr unsicher sind. Deshalb müssen die Hochschulen die Gymnasiasten abholen, indem sie ihre Lehrpläne des Grundstudiums auf das Gymnasium ausrichten. Diese Forderung lässt sich indessen nur verwirklichen, wenn das Gymnasium von guten Schülerinnen und Schülern hohe intellektuelle Leistungen verlangt. Je leistungsunwilliger und -unfähiger die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten sind, um so weniger kann sie die Hochschule

abholen, will sie nicht ihren hohen Stand in Lehre und Forschung weiter untergraben.

2. Im Interesse der umfassenden Anerkennung der von den Gymnasien verliehenen Maturitäten für alle Studien muss über die Eidgenössische Maturitätsanerkennungs-Verordnung die formale Gleichwertigkeit der Maturitäten aller Gymnasien geschaffen werden. Dazu genügt eine Rahmenordnung. Jede weitere Reglementierung liesse sich nicht nur durchsetzen, sondern sie verunmöglichte einen gesunden Lehrplanwettbewerb unter Schulen.

Dictionnaire français-allemand / allemand-français



Une nouvelle édition enrichie du dictionnaire de Pierre Grappin.

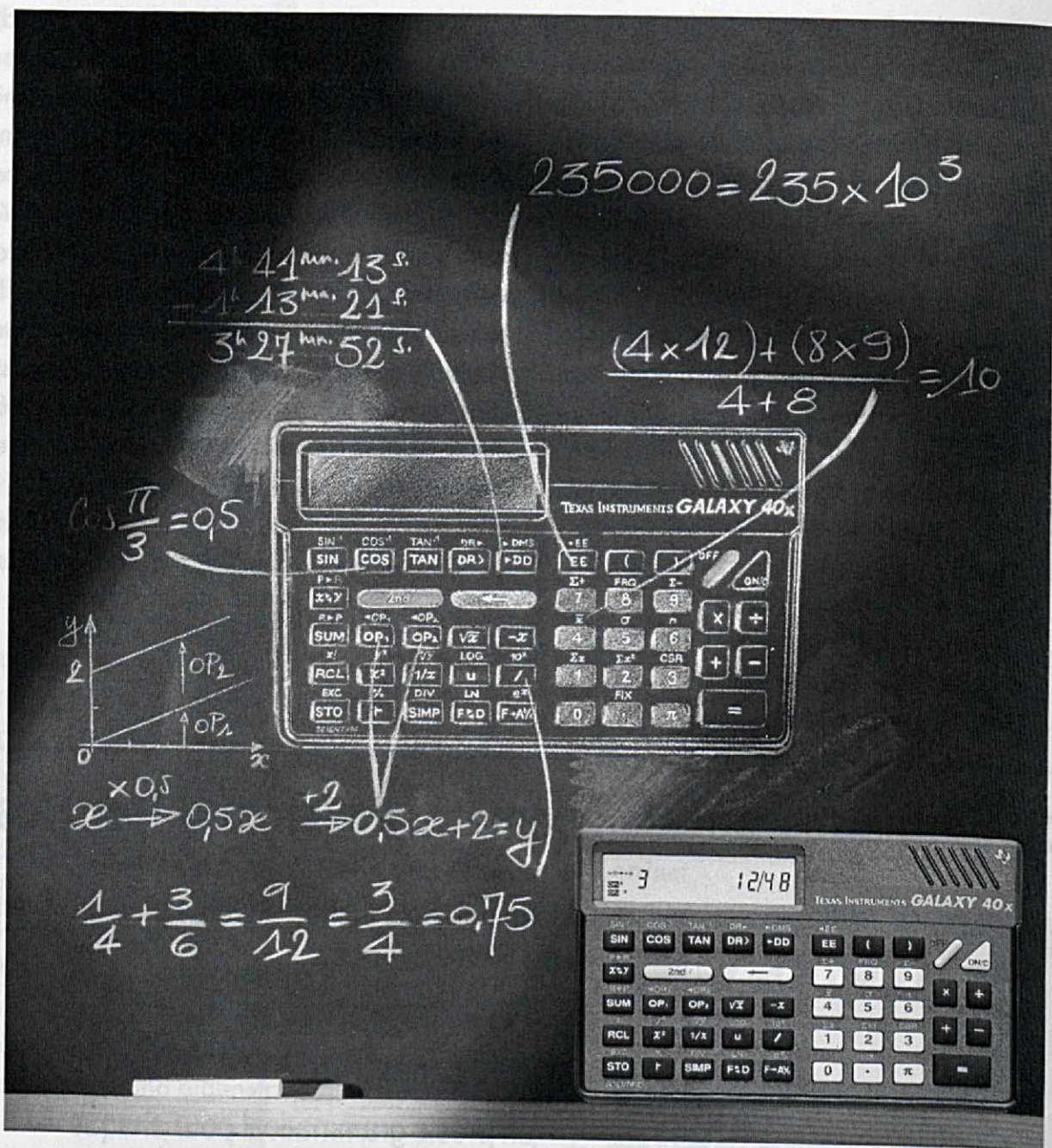
- 10'000 mots nouveaux
- 1520 pages
- un précis grammatical pour chaque langue
- des modèles de conjugaison et une liste de verbes irréguliers
- des tableaux thématiques qui regroupent les vocabulaires irréguliers
- 16 pages roses de locutions et proverbes

En vente chez votre libraire



Larousse

NOUVEAU



Der Galaxy 40X, Nachfolger des erfolgreichen Galaxy 30, ist sorgfältig abgestimmt auf den Lehrplan 11- bis 16-jähriger Schüler. Dieser Mathematik-Experte ist dank der Mithilfe führender europäischer Didaktiker und Lehrer zu viel mehr als einem herkömmlichen Rechenhilfsmittel geworden. Anstatt fertige Antworten anzubieten, fördert dieses einzigartige Lehr- und Lernmittel aktiv das Verständnis für bestimmte Rechenvorgänge.

Als idealer Schulrechner für die Sekundarstufe verfügt der Galaxy 40X über ein neuartiges Eingabesystem: Eingaben erscheinen im Display links aussen, das Ergebnis wird rechts angezeigt. Bei falscher Eingabe erscheint eine von 9 möglichen Fehlermeldungen.

Galaxy 40X. Damit Ihren Schülern Mathematik noch mehr Spass macht.

Der Rechner enthält ebenfalls vielseitig verwendbare mathematische, trigonometrische und statistische Funktionen. Er besitzt eine 10-stellige Anzeige mit wissenschaftlicher Notation (6+2).

Der Galaxy 40X ermöglicht einen neuen Zugang zum Bruchrechnen, etwa durch Eingabe und Anzeige von Ausdrücken mit gemischten Brüchen. Damit erleichtert er

den Schülern dieses oft schwierige Kapitel, denn der eingebaute Bruchrechen-Algorithmus folgt exakt den Regeln des Schulunterrichts.

Ihr Beruf ist es, Schüler zum Lernen zu motivieren; unser Anliegen ist es, Ihnen diese Aufgabe zu erleichtern.

 **TEXAS
INSTRUMENTS**

**Rechner,
die Ihre Sprache sprechen.**

Das Gymnasium der Jahrtausendwende – Elemente einer künftigen Maturitäts-Anerkennungsverordnung

Vorwort des ehemaligen Präsidenten:

Quo vadis, Gymnasium?

Auf den folgenden Seiten legt Ihnen der Zentralvorstand des VSG eine Stellungnahme zur Revision der MAV vor.

Der ZV des VSG hatte nicht die Absicht, Ihnen eine revidierte MAV vorzustellen; vielmehr versuchte er, einige Leitgedanken zu erarbeiten, auf denen eine solch revidierte Verordnung aufbauen könnte.

Es drängt sich nämlich auf, über Wesen und Werden des schweizerischen Gymnasiums nachzudenken.

Vielleicht waren es Vergleiche mit Europa, die dazu geführt haben, dass das System unserer Gymnasialbildung derzeit von Zweifeln geplagt ist.

Einerseits sind wir uns in der Schweiz der offensichtlichen Qualitäten unseres Ausbildungsangebotes bewusst, andererseits merken wir allmählich, dass wir nicht weiter, allen Widerständen zum Trotz, die Überlegenheit unseres Bildungssystems verkünden können.

Am VSG ist es – pädagogisch und nicht politisch – über die Funktion der Sekundarstufe II bei der Ausbildung der ihm anvertrauten Personen nachzudenken.

Der ZV ist der Ansicht, dass wir Tradition und Öffnung auf Neues hin verbinden sollten. Es ist falsch, Überliefertes über Bord zu werfen mit der simplen Begründung, es sei veraltet. Es ist schlecht, um jeden Preis etwas Neues machen zu wollen.

Ausgehend von dieser «Weisheit» stellt Ihnen der ZV den folgenden Text vor, der in Baden zur Debatte steht.

Prämissen

- Die «Maturität für alle» ist eine Vorstellung, deren edle Seite wir anerkennen, doch kommt sie uns schliesslich demagogisch vor.
- Zweifellos verlangt unsere zeitgenössische Gesellschaft nach immer mehr qualifizierten Arbeitskräften. Dies heisst jedoch nicht, dass diese Forderung mit zusätzlichen akademischen Titeln erfüllt werden muss, denn diese wären in kurzer Zeit Opfer jener Inflation, die in den Vereinigten Staaten allzu bekannt ist (es gibt prestigereiche Hochschulen... und andere).
- Der VSG zieht es vor, mit offenen Karten zu spielen und betont die Bedeutung eines Ausbaus jener «Diplom-Lehrgänge», «Bakkalareate», die den Zugang zu Fachhochschulen (insbesondere im Bereich der Berufsbildung) erlauben.
- Dagegen empfiehlt er einen anderen, spezifischen Bildungsgang – zwar gleichwertig aus absoluter Sicht, doch andersartig – der hin zur Forschung, zur Grundsatzüberlegung, zur Suche nach jener Universalität führt, die der Universität eigen sind. (Es versteht sich von selbst, dass an gewisse Anpassungen, beispielsweise im Bereich der Lehrberufe, gedacht werden muss.)

In der folgenden Stellungnahme geht es um diese Probleme. Sie soll unsere Antwort auf die Vorschläge vorbereiten, die die EMK diesen Winter vorlegen wird.

Charles Borel

Postulate des Zentralvorstandes

Zu Beginn der achtziger Jahre scheiterte eine Totalrevision der MAV, weil keines der drei vorgeschlagenen Strukturmodelle A, B und C konsensfähig war. Im Verlauf der achtziger Jahre wurde intensiv an einer inneren Reform des Gymnasiums gearbeitet. Das Resultat dieser Arbeit – die Rahmenlehrpläne – liegt nun vor und bedarf der Umsetzung in den Schulalltag.

Ende der achtziger Jahre entschloss sich die Eidgenössische Maturitätskommission unter ihrem neuen Präsidenten, die Totalrevision der MAV erneut an die Hand zu nehmen und damit dem gesellschaftlichen Wandel in der Schweiz und dem politischen Wandel in Europa Rechnung zu tragen.

Der Zentralvorstand des VSG machte die Diskussion um die Totalrevision der MAV zu einem Schwerpunkt seiner Tätigkeit im laufenden Jahr; das Ziel war, im VSG die Diskussion über das schweizerische Gymnasium der Jahrtausendwende (im folgenden «Gymnasium 2000» genannt) und über die dazugehörige Maturitätsanerkennungsverordnung (im folgenden «MAV 2000» genannt) durch einige grundsätzliche Überlegungen und Aussagen in Gang zu bringen; gleichzeitig wollte der Zentralvorstand Kriterien erarbeiten, an denen der für Ende 1991 zu erwartende Entwurf einer neuen MAV gemessen werden kann.

1. Unsere Vorgaben

1.1 Die Schweiz 2000 – wie immer auch ihre Stellung in Europa sein wird – braucht eine genügend grosse Zahl von Akademikern, die neben einer erstklassigen

Fachausbildung auch über eine solide Allgemeinbildung verfügen.

- 1.2 Nicht der einzige, aber der direkteste Weg an die Universitäten und Eidgenössischen Technischen Hochschulen führt über das Gymnasium 2000. Andere Wege – mit Umsteigemöglichkeiten – zu einem Hochschulstudium sind vorzusehen, bilden aber nicht Gegenstand der MAV 2000.
- 1.3 Das Maturitätszeugnis 2000 kann auch als Grundlage für andere als universitäre Berufsausbildungen im Tertiärbereich des Bildungswesens dienen, doch ist dies kein primäres Ziel des Gymnasiums 2000.
- 1.4 Das Gymnasium 2000 ist – wie auch alle anderen Bildungswege der Sekundarstufe II – eine spezifische und daher selektive Schule, und sein gesamtschweizerisch anerkanntes Maturitätszeugnis erlaubt einem Teil eines jeden Jahrganges der Schweizerinnen und Schweizer prüfungsfreien Zugang zu allen Studienrichtungen der kantonalen Universitäten und der Eidgenössischen Technischen Hochschulen (keine «Maturität für alle»), da das Niveau der heutigen Anforderungen an die Gymnasiastinnen und Gymnasiasten beibehalten werden muss.

2. Bildungsziel und Bildungsinhalte des Gymnasiums 2000

- 2.1 Artikel 7 der heutigen MAV ist eine auch in Zukunft brauchbare Umschreibung des gymnasialen Bildungsziels: die Hochschulreife, bestehend aus den zwei Elementen:
 - Allgemeinbildung: Eine breite Palette von Grundkenntnissen und deren Ver-

knüpfung zu einer kohärenten Allgemeinbildung ist notwendig vor Inangriffnahme universitärer Spezialisierung.

Die Allgemeinbildung umfasst Grundkenntnisse, Grundfertigkeiten und Grundhaltungen in verschiedenen Lernbereichen (Sprachen, Mathematik und Naturwissenschaften, Gesellschaftswissenschaften, musisch-sportlicher Lernbereich). Zur Allgemeinbildung gehört exemplarisch vertieftes Ergänzungswissen («Mut zur Lücke»), vernetzt, interdisziplinär, transdisziplinär (man unterrichtet in einzelnen Fächern und verknüpft das Gelernte zu Lernfeldern, nicht umgekehrt).

- Studierfähigkeit: Sie umfasst Kenntnisse von Methoden wissenschaftlichen Arbeitens und der Informationsverarbeitung sowie die Fähigkeit zu selbständiger Arbeit und zu Arbeit im Team, was Eigenverantwortlichkeit und Kommunikationsfähigkeit voraussetzt.

2.2 Die Rahmenlehrpläne für Maturitätsschulen sollen als konkrete Umschreibung der Bildungsziele einen integrierenden Bestandteil der MAV 2000 bilden und als Masstab für die Maturitätsanerkennung dienen.

Ebenso müssen die «10 Thesen der KGU» in der MAV 2000 Berücksichtigung finden.

2.3 Die Akzentsetzung bei der Auswahl des exemplarisch zu vertiefenden und zu vernetzenden Unterrichtsstoffes soll in der Verantwortung des entsprechend ausgebildeten Gymnasiallehrers bzw. des Lehrkörpers einer Schule liegen.

3. Die Gleichwertigkeit der Ausbildung an den schweizerischen Gymnasien 2000

3.1 Die von den schweizerischen Gymnasien 2000 ausgestellten Maturitätszeugnisse sollen gleichwertig sein. Auf dem Weg zur Hochschulreife sollen im schweizerischen Gymnasium 2000 kantonale und regionale Ausprägungen möglich sein.

3.2 Die Gleichwertigkeit der Maturitätsabschlüsse in der Schweiz ist durch eine Rahmen-Maturitätsanerkennungsverordnung und durch ein Organ zur Überprüfung von deren Einhaltung sicherzustellen.

Nach den Vorstellungen des VSG kann es sich dabei um eine eidgenössische (vom Bundesrat erlassene) oder um eine interkantonale (auf dem Konkordatsweg durch die EDK erstellte) MAV handeln. In beiden Fällen ist unbedingt sicherzustellen, dass die gemäss dieser MAV ausgestellten Maturitätszeugnisse den prüfungsfreien Zugang sowohl zu den kantonalen Universitäten als auch zu den Eidgenössischen Technischen Hochschulen ermöglichen.

Das über die Einhaltung der MAV wachende Organ muss in beiden Fällen bildungspolitisch breit abgestützt sein (Universitäten, ETH, EDI, EDK, KSGR, VSG usw.).

3.3 Um die Gleichwertigkeit der Maturitätsabschlüsse des Gymnasiums 2000 sicherzustellen, muss die MAV 2000 mindestens in folgenden Bereichen verbindliche Aussagen machen:

- Dauer des Gymnasiums 2000 (siehe Abschnitt 4)
- Anzahl der Prüfungs- und Maturitätsfächer (siehe Abschnitt 5)

- Am Gymnasium 2000 unterrichtende Lehrkräfte (siehe Abschnitt 6).

4. Dauer des Gymnasiums 2000

Das Erreichen des Bildungsziels verbunden mit einer allgemeinen Reifung der Persönlichkeit setzt eine genügend lange Dauer des gymnasialen Unterrichts und ein gewisses Alter der Maturandinnen und Maturanden voraus.

Der gymnasiale Unterricht, d.h. Unterricht gemäss Rahmenlehrplänen und erteilt durch gemäss Abschnitt 6 ausgebildete Gymnasiallehrerinnen und -lehrer, soll deshalb auch im Gymnasium 2000 mindestens vier Jahre dauern, und die Maturitätsprüfung wird nach 12 oder 13 Schuljahren abgelegt.

Eine mindestens vierjährige Dauer des gymnasialen Unterrichts – der nicht ausschliesslich im postobligatorischen Bereich aber an einer eigenen Schule erteilt werden muss – erlaubt erst eine Überprüfung der angemessenen wöchentlichen Lektionenzahl der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten zugunsten selbständigen Arbeitens, die zur Erreichung der Studierfähigkeit notwendig ist.

5. Zwei denkbare Modelle für das Gymnasium 2000

5.1 Gemeinsame Merkmale:

- Das gegenwärtig am Gymnasium bestehende Unterrichtsangebot ist beizubehalten oder eher zu erweitern – die Zahl der für jede Gymnasiastin und jeden Gymnasiasten obligatorischen Unterrichtsfächer ist zu reduzieren.

- Im Wahlbereich (Prüfungs- und Nichtprüfungs-fächer) ist Ausgewogenheit zwischen geistes- und naturwissenschaftlichen Lernbereichen sicherzustellen.

- Das heutige Modell mit fünf streng definierten Maturitätstypen kann zugunsten einer grösseren Wahlmöglichkeit aufgegeben werden.

- Fünf Prüfungsfächer und mindestens drei weitere im Maturitätszeugnis mit Noten ausgewiesene Maturfächer verhindern eine allzu frühe Spezialisierung des schweizerischen Akademikers.

5.2 Modell I («föderalistisches Modell»)

Im Maturitätszeugnis werden die Noten von acht (evtl. zehn) Maturfächern ausgewiesen.

Fünf davon sind Prüfungsfächer und werden während der gesamten vierjährigen Gymnasialzeit unterrichtet. Diese Fächer sind:

- Muttersprache
- Zweite Landessprache
- Mathematik
- Zwei weitere am Gymnasium unterrichtete Fächer.

Die Kantone können für diese Wahl einschränkende Bestimmungen erlassen (Schaffung eidgenössisch anerkannter Maturtypen durch die Kantone möglich!), oder die MAV kann z.B. 3 Maturtypen definieren (sprachlicher Typus, mathematisch-naturwissenschaftlicher Typus, wirtschaftswissenschaftlicher Typus).

Die drei (evtl. fünf) weiteren Maturfächer brauchen nicht während der ganzen Dauer des Gymnasiums unterrichtet zu werden.

5.3 Modell II («zentralistisches Modell»)

Im Maturitätszeugnis werden die Noten von acht Maturfächern ausgewiesen. Vier davon werden während der gesamten vierjährigen Gymnasialzeit unterrichtet und sind Prüfungsfächer. Diese Fächer sind:

- Muttersprache
- Zweite Landessprache
- Mathematik
- Geschichte

Die vier weiteren Maturfächer brauchen nicht während der ganzen Dauer des Gymnasiums unterrichtet zu werden.

Ein fünftes Fach nach Wahl wird bis Ende der Gymnasialzeit unterrichtet und bildet das fünfte Prüfungsfach.

Das fünfte Prüfungsfach und die drei weiteren Maturfächer müssen aus den vier folgenden Bereichen gewählt werden:

- Lernbereich Zweitsprachen und Alte Sprachen
- Lernbereich Gesellschaftswissenschaften
- Lernbereich Naturwissenschaften
- Musisch-sportlicher Lernbereich

Jeder der vier Bereiche muss bei den vier zu wählenden Maturfächern vertreten sein.

(Möglich wären auch insgesamt 9 Fächer, wobei das 9. Fach transdisziplinär oder interdisziplinär zu gestalten wäre.)

6. Lehrkräfte

In den letzten vier Jahren des Gymnasiums 2000 unterrichten ausschliesslich Lehrkräfte, die in ein bis zwei Unterrichtsfächern einen wissenschaftlichen

Hochschulabschluss (Lizentiat) erworben und eine umfassende pädagogische und didaktische Ausbildung genossen haben (vgl. «Empfehlungen über die Ausbildung der Lehrer der Sekundarstufe II» der EDK vom 21. 2. 91).

7. Schlussbemerkungen

7.1 Die MAV 2000 ist nach breit abgestützten Diskussionen und in enger Zusammenarbeit aller am Gymnasium 2000 interessierten Kreisen zu erstellen: Universitäten und Eidgenössische Technische Hochschulen, Schulen der Sekundarstufe II, Lehrerschaft, Schülerschaft, Eltern, Kantone, Bund, Wirtschaft usw.

Die vorliegende Stellungnahme des VSG beweist dessen immenses Interesse an dieser Materie und bezeugt dessen Glauben an eine besondere Legitimation zur Mitarbeit.

7.2 Die Vielfalt ist eine helvetische Realität und Qualität. Die MAV 2000 muss Vielfalt im Bereich der gymnasialen Ausbildung ermöglichen unter gleichzeitiger Vermeidung der Gefahr, dass das Gymnasium 2000 zum «Selbstbedienungsladen» der Sekundarstufe II wird (sinnvolle Gestaltung des Wahlangebots).

7.3 Die MAV 2000 soll Schulversuche im Gymnasium 2000 anregen und ermöglichen, ohne dass die Anerkennung des Maturitätszeugnisses in Frage gestellt wird.

7.4 Rahmenbedingungen für Umsteigemög-

lichkeiten aus andern Ausbildungsgängen der Sekundarstufe II sind zu formulieren.

7.5 Parallel zur Revision der MAV ist eine gründliche Debatte über die nicht-gymnasialen Ausbildungsgänge der Sekundarstufe II, die z.B. zu einer Fachhochschulreife führen können, in die

Wege zu leiten; und es sind Lösungen zu suchen, um deren Weiterführung im tertiären Bildungssektor sicherzustellen.

Vom Zentralvorstand des VSG einstimmig verabschiedet am 28. August 1991

Sursee, 28.8.1991 Zentralvorstand des VSG
Der Präsident
Otto W. Bossart



Zauberhafte Farben

Gouache-, Decora-, Studio Acrylfarben

Gestalten Sie den Malunterricht mit Farben, die künstlerischen Ansprüchen gerecht werden.

**Lascaux Studio Acrylfarben
Lascaux Gouachefarben
Lascaux Decora**

Die Lascauxfarben sind berühmt für ihre besondere Leuchtkraft, Reinheit, Farbtiefe und für ihre praktische und einfache Verarbeitung. Sie wurden in enger Zusammenarbeit mit Pädagogen und Künstlern entwickelt.

Verlangen Sie Unterlagen bei:

**Alois K. Diethelm AG, Farbenfabrik
Postfach, 8306 Brüttisellen, Tel. 01-833 07 86**

Le gymnase de la fin du millénaire – éléments d'une future ordonnance de reconnaissance des maturités

Préface de notre ancien président:

Quo vadis, école secondaire?

Vous trouverez, dans ce numéro du GH, une prise de position du Comité central de la SSPES en matière de révision de l'ORM.

Le CC ne prétend pas proposer une ORM renouvelée, mais a essayé de fixer quelques lignes de force à partir desquelles une ordonnance est concevable.

Car il paraît nécessaire de réfléchir sur l'existence et le devenir du gymnase en Suisse.

À cause peut-être des comparaisons avec l'Europe, le système suisse d'enseignement secondaire du 2e degré ne sait plus très bien sur quel pied danser.

La Suisse a conscience, d'une part, des qualités évidentes de la formation qu'elle propose, et elle prend lentement conscience, d'autre part, du fait qu'il est dorénavant impossible de continuer à prôner contre vents et marées la suprématie de notre système d'enseignement.

Le rôle de la SSPES est de penser – pédagogiquement et non politiquement – à la fonction du Secondaire dans la formation de l'individu qui lui est confié.

Le CC est d'avis qu'il faut marier la tradition et l'ouverture à la nouveauté. Il est faux de rejeter l'ancien sous simple prétexte qu'il est dépassé; il est mauvais de vouloir faire du neuf à tout prix.

C'est avec cette «sagesse» que le CC propose à votre réflexion le texte qui devra être discuté à Baden.

Prémises

- La Maturité pour tous est une idée dont nous salvons la générosité, mais à laquelle nous ne pouvons accorder que des qualités démagogiques.
- Sans doute la société actuelle a-t-elle – et aura-t-elle – de plus en plus besoin de personnes qualifiées; cela ne signifie pas qu'elle devra fonctionner avec davantage de titres académiques, car ceux-là connaîtraient rapidement une inflation que les États-Unis connaissent bien (il y a les universités de prestige et... les autres).
- La SSPES préfère jouer cartes sur table en affirmant la nécessité d'une multiplication des formations de type «diplôme», «baccalauréat» devant permettre l'accès à des Hautes Écoles (dans le domaine professionnel notamment: Écoles professionnelles supérieures, etc.).
- Elle préconise en revanche une autre formation spécifique – égale en valeur absolue, mais autre – qui conduit vers la recherche et la réflexion fondamentale, vers la recherche d'UNIVERSALITÉ propre à l'Université. (Il est clair qu'il faut penser à certains accommodements, par exemple dans les métiers de l'enseignement.)

C'est de ce volet dont il va être question d'abord dans la prise de position qui suit, qui prépare notre réponse aux propositions que la CFM va faire cet hiver.

Charles Borel

Postulats du comité central

Au début des années 80, une révision totale de l'ORM échouait, du fait qu'aucun des trois modèles proposés – A, B et C – ne permettait de consensus. Dans le courant des années 80, une réforme interne du gymnase fut élaborée de manière intensive. Le résultat de ce travail – les plans d'études-cadres – est désormais connu et doit être transposé dans le quotidien scolaire.

À la fin des années 80, la Commission Fédérale de Maturité, sous l'égide de son nouveau président, se décida à reprendre en main la révision totale de l'ORM, en tenant compte des transformations sociales en Suisse et des changements politiques occurring en Europe.

Le Comité central de la SSPES s'est, cette année, penché sérieusement sur la révision totale de l'ORM, avec le but de lancer, au sein de l'Association, la discussion au sujet du gymnase suisse de la fin du millénaire (ci-dessous «Gymnase 2000») et de l'ordonnance de reconnaissance des maturités y relative (ci-dessous «ORM 2000»), en publiant quelques réflexions et prises de position fondamentales. Parallèlement, le Comité central désirait élaborer des critères permettant de juger le projet de la nouvelle ORM attendu pour la fin de 1991.

1. Principes généraux

- 1.1 La Suisse de l'an 2000, si elle désire maintenir sa place en Europe, a besoin d'un nombre important d'universitaires disposant, parallèlement à une formation spécialisée, d'une solide culture générale.
- 1.2 La voie, non unique mais la plus directe, menant aux universités et aux écoles

polytechniques fédérales, passe par le Gymnase 2000. Les autres voies (avec possibilités de changements) permettant d'accéder aux études supérieures sont prévues, mais ne font pas l'objet de l'ORM 2000.

- 1.3 Le certificat de maturité 2000 peut également servir de base à des formations professionnelles autres qu'universitaires dans le secteur tertiaire. Ceci n'est cependant pas le but premier du Gymnase 2000.
- 1.4 Le Gymnase 2000 est – comme d'ailleurs toutes les autres voies de formation du degré secondaire II – une école spécifique et donc sélective. Son certificat de maturité reconnu dans toute la Suisse permet bacheliers et bacheliers de chaque promotion d'accéder directement (c'est-à-dire sans examen) à l'enseignement dispensé par les universités cantonales et les écoles polytechniques fédérales (pas de «maturité pour tous»); le niveau actuel des exigences posées aux gymnasiennes et aux gymnasiens doit en effet être conservé.

2. But et contenu de la formation dispensée par le Gymnase 2000

- 2.1 L'article 7 de l'ORM actuelle contient une définition du but des études gymnasiales, utilisable à l'avenir également, soit la «maturation d'esprit nécessaire pour entreprendre des études supérieures, qui comprend deux éléments :
 - La culture générale: une large palette de connaissances élémentaires et le lien de ces dernières avec une culture générale cohérente est nécessaire au gymnasiens pour entreprendre une spécialisation de niveau universitaire.

La culture générale comprend les connaissances, le savoir-faire et le savoir-être élémentaires dans divers domaines (langues, mathématiques/sciences expérimentales, sciences humaines, sciences économiques et sociales, arts, sport). Elle couvre également la capacité de reconnaître ses fautes et d'apprendre à combler ses lacunes (rôle de la transdisciplinarité). On enseigne en branches individuelles, et on relie les éléments connus aux champs d'apprentissage, non l'inverse.

- La capacité d'étudier: elle recouvre la connaissance des méthodes du travail scientifique et du traitement de l'information, ainsi que la capacité de travailler individuellement et en équipe – ce qui fait appel à l'autoresponsabilité et à la capacité communicationnelle.

2.2 Les plans d'études-cadres pour les écoles de maturité doivent, en tant que transcription concrète des buts de formation, faire partie intégrante de l'ORM 2000 et servir d'étalon pour la reconnaissance de la maturité.

De même, l'ORM 2000 devra tenir compte des 10 thèses de la CGU.

2.3 Lors du choix des matières d'enseignement devant être approfondies ou liées à d'autres, l'accent doit être mis sur la responsabilité du professeur spécialement formé à ce propos, respectivement du corps enseignant d'un établissement.

3. L'équivalence de la formation dans les gymnases 2000 suisses

3.1 Les certificats de maturité délivrés par les gymnases 2000 suisses doivent présenter la même valeur. Le but général

étant la «maturation» d'esprit permettant d'accéder à une école supérieure, les spécificités cantonales et régionales pourront avoir leur place dans les programmes des gymnases 2000.

3.2 L'équivalence des diplômes de maturité en Suisse doit être assurée par une ordonnance-cadre (règlement) des maturités et le respect de son contenu doit être contrôlé par un organe.

La SSPES conçoit cette ordonnance comme une ORM fédérale (émise par le Conseil fédéral) ou intercantonale (établie par la CDIP sur une base concordataire).

Dans les deux cas, les certificats de maturité délivrés dans le cadre de cette ORM doivent impérativement garantir un accès direct – c'est-à-dire sans examen – aux universités cantonales ainsi qu'aux écoles polytechniques fédérales. L'organe de contrôle chargé du respect de l'ORM doit dans les deux cas être largement étayé au niveau de la politique de formation (universités, EPF, DFI, CDIP, [CDGS], SSPES, etc.).

3.3 Afin de garantir l'équivalence des certificats de maturité du gymnase 2000, l'ORM 2000 doit édicter des règles ayant force obligatoire dans les domaines suivants au moins:

- durée du gymnase 2000 (voir paragraphe 4)
- nombre de branches d'examen et de maturité (voir paragraphe 5)
- professeurs enseignant au gymnase 2000 (voir paragraphe 6)

4. Durée du gymnase 2000

La réalisation des objectifs de formation, liée à un développement général de la

personnalité, présuppose une durée suffisante des études gymnasiales et un certain âge pour les maturants.

L'enseignement gymnasial – c'est-à-dire l'enseignement selon les plans d'Études-cadres, dispensé par des enseignantes et enseignants formés conformément au paragraphe 6 – doit donc durer quatre ans au minimum dans les gymnases 2000. L'examen de maturité se déroule ainsi après 12 ou 13 ans de scolarité.

Une durée minimale de l'enseignement gymnasial (qui ne doit pas exclusivement être dispensé dans le secteur post-obligatoire, mais dans le même établissement) fixée à 4 ans permet la réduction du nombre d'heures de cours par semaine, au bénéfice du travail personnel et individuel, nécessaire à l'acquisition de la capacité d'étudier.

5. Deux modèles envisageables pour le gymnase 2000

5.1 Éléments communs :

- L'offre actuelle de disciplines au gymnase doit être maintenue ou mieux encore élargie. Le nombre de branches obligatoires pour toutes les gymnasiennes et tous les gymnasiens doit être réduit.
- Dans le domaine du choix (branches avec ou sans examen), l'équilibre entre les domaines d'apprentissage intellectuel et de type expérimental doit être garanti.
- Le modèle actuel, avec ses 5 types de maturité définis de manière rigide, peut laisser la place à un choix plus diversifié.
- 5 branches d'examen et au minimum trois autres branches de maturité figu-

rant dans le certificat de maturité avec notes empêchent une spécialisation trop précoce du futur universitaire suisse.

5.2 Modèle 1 («modèle fédéraliste»)

Le certificat de maturité contient les notes de 8 (éventuellement 10) disciplines de maturité.

Cinq d'entre elles sont des branches d'examen et sont enseignées pendant les quatre ans de la formation gymnasiale. Ces disciplines sont :

- la langue maternelle
- une deuxième langue nationale
- les mathématiques
- deux autres branches enseignées au gymnase

Les cantons peuvent édicter pour ce choix des prescriptions limitatives (possibilité pour les cantons de créer des types de maturité reconnus au niveau fédéral), ou l'ORM peut, par exemple, définir 3 types de maturité (type linguistique, type mathématique/expérimental-scientifique, type économique).

Les trois (éventuellement cinq) autres disciplines de maturité ne doivent pas nécessairement être enseignées pendant toute la durée du gymnase.

5.3 Modèle II («modèle centraliste»)

Le certificat de maturité comprend les notes de huit disciplines de maturité. Quatre d'entre elles sont enseignées pendant toute la durée du gymnase et sont branches d'examen. Ces branches sont :

- la langue maternelle
- une deuxième langue nationale
- les mathématiques
- l'histoire

Les quatre autres disciplines de maturité ne doivent pas nécessairement être enseignées pendant toute la durée du gymnase.

Une cinquième discipline, au choix, est enseignée jusqu'à la fin des études gymnasiales et constitue la cinquième branche d'examen.

La cinquième discipline et les trois autres branches de maturité doivent être choisies parmi les quatre domaines suivants:

- domaine d'apprentissage langues secondaires et langues anciennes
- domaine d'apprentissage sciences sociales et sciences humaines
- domaine d'apprentissage sciences expérimentales
- domaine d'apprentissage «art et sport»

Chacun de ces quatre domaines doit être représenté parmi les disciplines de maturité choisies.

(Il serait également possible de fixer 9 disciplines, la 9^e étant une branche transdisciplinaire ou interdisciplinaire.)

6. Corps professoral

Dans les quatre dernières années du gymnase 2000 enseignent exclusivement des professeurs ayant acquis dans une ou deux branches d'enseignement un diplôme d'école supérieure (licence) et au bénéfice d'une formation pédagogique et didactique complète (voir «Recommandations au sujet de la forma-

tion des professeurs du degré secondaire II» de la CDIP, du 21. 2. 91).

7. Remarques finales

7.1 L'ORM 2000 doit être édictée après des discussions largement étayées et en étroite collaboration avec tous les cercles intéressés par le gymnase 2000: universités et écoles polytechniques fédérales, écoles du degré secondaire II, corps professoral, étudiantes et étudiants, parents, cantons, Confédération, économie, etc.

La présente prise de position du CC de la SSPES prouve son intérêt pour ce sujet et témoigne de sa foi en une légitimation particulière pour une collaboration dans la réalisation de ce projet.

7.2 La diversité est une qualité – et une réalité – helvétique! L'ORM 2000 doit la rendre possible dans le domaine de la formation gymnasiale, tout en éloignant le risque que le gymnase 2000 ne devienne le «self-service» du degré secondaire II (le choix doit être intelligemment constitué).

7.3 L'ORM 2000 doit inspirer et autoriser des essais dans le gymnase 2000, sans que la reconnaissance des certificats de maturité ne soit remise en question.

7.4 Des conditions-cadres régissant les possibilités de changement de voie (autres possibilités de formation du degré secondaire II) doivent être formulées.

7.5 Parallèlement à la révision de l'ORM, un débat doit être lancé au sujet des possibilités de formation non gymnasiales du degré secondaire II qui peuvent, par

exemple, conduire à une «maturation» d'esprit permettant d'accéder à une école supérieure spécialisée. De même, il faudra chercher des solutions pour garantir à ces autres voies des débouchés dans le secteur tertiaire.

Approuvé unanimement par le Comité central de la SSPES, le 28 août 1991

Sursee, 28.8.1991 Comité central de la SSPES
Le président:
Otto W. Bossart

Leica

Leica Camera AG
Audiovision
Hauptstrasse 104, Postfach
CH-2560 Nidau
Telefon 032 51 35 35
Fax 032 51 98 23

DEMOLUX



der Schulprojektor

Rapp Wil

Spezial-Auktion für

**Helvetica • Alte Stiche
Landkarten
Wertvolle Bücher
Dekorative Graphik**

sowie 2 Sonderangebote von

**alte Ansichtskarten
Heimatk dokumenten**

vom 7.–8. November

Wir versteigern bedeutende Sammlernachlässe mit Orts-, Stadt- und Landschaftsansichten, praktisch aller Gegenden der Schweiz.

Das Angebot ist in 3 Kataloge gegliedert und umfasst 4000 Lose

Besonders interessant sind auch die *geschichtlichen* und *juristischen* Werke. Alle Heimatk dokumenten, geographischen Werke, Stiche und Ansichtskarten sind nach Kantonen, Ortschaften und Sachgebieten in den 3 Katalogen übersichtlich gruppiert.

Besichtigung der Auktionslose:

Ab Samstag, 26. Okt., 10–12 und 13.30–16 Uhr
Sonntag, 27. Okt., 13.30–17 Uhr
werktags täglich von 14–18 Uhr
Samstag, 2. Nov., 10–12 und 13.30–16 Uhr
Sonntag, 3. Nov., 13.30–17 Uhr
Montag–Freitag, 4.–8. Nov., 14–18 Uhr
(am 7. und 8. Nov. auch von 9–12 Uhr)

**Alle Lose werden unlimitiert versteigert
Wir gewähren 5 Jahre Echtheitsgarantie**

**Wir haften für unsere
Katalogbeschreibungen**

Die illustrierten Auktionskataloge sind auf Anfrage erhältlich bei:

Peter Rapp AG

Internationale Auktionen
Toggenburgerstrasse 139, Postfach 276
CH-9500 WIL SG, Schweiz
Telefon 073 2377 44, Telefax 073 23 92 20

La Maturité à la Lanterne?

Dans le GH 3/91, François Calame, président de l'Association des professeurs de lycée du canton du Jura, prenait l'initiative de nous encourager dans notre défense, certes ouverte au changement, de la maturité fédérale. Nous lui donnons ici l'occasion de développer son point de vue en l'appuyant, le cas échéant, sur la situation jurassienne, en fait assez mal connue de nos lecteurs.

Im GH 3/91 veröffentlichten wir einen Leserbrief des Präsidenten des Gymnasiallehrervereins des Kantons Jura, François Calame. Der Autor ermutigte uns, weiterhin, selbstverständlich mit den notwendig gewordenen Anpassungen, die Qualität unserer Maturität zu verteidigen. Wir geben ihm im folgenden Gelegenheit, seinen Standpunkt ausführlicher darzulegen. Seine Ausführungen stützen sich auf Erfahrungen, die er in seinem Heimatkanton machte und vermitteln uns einen Einblick in eine wenig bekannte Schullandschaft.

Un peu partout, il semble qu'un malaise frappe les établissements du secondaire supérieur. Situés entre l'école obligatoire, qui ne cesse de se chercher au fil des rénovations plus ou moins égalitaristes, et l'université, qui refait des comptes que la défunte liberté académique aurait qualifiés d'élitaires, les lycées constatent que leur existence s'en trouve singulièrement compliquée. Même s'il fait semblant de détenir la panacée, parfois par vocation, le privé lui-même n'échappe pas à la règle.

Le canton du Jura offre, à bien des égards, un exemple intéressant. Petit par le

nombre d'habitants, relativement grand par la superficie, il impose d'emblée des contraintes de transport à ses écoles, ce qui n'est pas forcément le cas des régions urbaines, à l'échelle helvétique. En un raccourci saisissant, on dirait ici que les CFF dictent les horaires scolaires! Pourtant, le gouvernement a su réprimer les tentatives de création, au chef-lieu en particulier, d'autres institutions menant au baccalauréat, la question étant souvent revenue sur le tapis.

Le lycée cantonal, qui vient de fêter le quatrecentième anniversaire de sa fondation, se trouve à Porrentruy. C'est là que sont

délivrées les maturités (ABCDE) du nouveau canton, après *trois* années d'études. Pour les quelque *cinq cents* élèves qui le fréquentent, les temps de déplacement varient fortement, le moins favorable, du Haut-Plateau des Franches-Montagnes à la plaine d'Ajoie, dépassant les deux heures par jour! Plusieurs élèves ont l'impression d'accomplir un véritable pensum. Ils révèlent plus globalement une réalité gênante: il faudrait *plus de temps*. Ainsi, en commençant par le petit bout de la lorgnette, on débouche sur une revendication essentielle, vraiment fondamentale.

Il y a à peu près quinze ans que l'engagement a été pris, au niveau politique, d'une quatrième année de gymnase (nous disons «lycée» comme au Tessin). En fait, seul le Collège privé détient ce privilège, subventionné à 50% par l'État! Il existe en effet, dans la petite cité ajoulote, une École catholique qui couvre toute la scolarité, jusqu'au baccalauréat qu'elle octroie à raison d'une dizaine par année. Autre évidence donc: ne rêvons pas! Les collectivités publiques ne vont pas vers l'opulence, chaque pays connaît ce refrain en cette fin de siècle. Là encore, l'anomalie, en soi anecdotique, révèle une espèce de dysfonctionnement plus préoccupant.

Au Jura comme ailleurs, le budget de l'Instruction *publique* n'enchanté pas nécessairement tous les contribuables. De plus, la réforme de la scolarité obligatoire qui, pour des raisons historiques évidentes, démarre cette année seulement, coûtera assez cher, à moins qu'on ne réduise ses ambitions, ce qui semble se dessiner à l'horizon. En tout état de cause, *l'abandon pur et simple des sections*, dans une école secondaire désormais réduite à trois ans, place *objectivement* le lycée dans *une position délicate*. Réalité nouvelle dont on n'a pas mesuré toute l'ampleur. On parle

déjà d'un raccordement d'*une année* à l'entrée des études gymnasiales, ce qui représente, soit dit en passant, autre chose que la *quatrième* année prévue «pour une meilleure respiration» de l'enseignement...

C'est là que nous retrouverons peut-être la tendance, d'inspiration française sans doute, visant à multiplier les filières menant au baccalauréat, et qui trouve dans le Jura un écho chronique. Il est vrai que l'alphabet n'est pas épuisé avec les types ABCDE! Mais voilà que le vent a tourné, en France justement! L'on sait donc, aujourd'hui, que Madame le Premier ministre n'entend plus former des chômeurs de luxe, qu'elle préférerait améliorer le système des apprentissages, en vertu, notamment, du modèle allemand ou *suisse*. Réjouissons-nous pendant qu'on peut!

Notre ministre de l'éducation jurassien clame: «Tenons compte de l'Europe»! Il a sûrement raison, mais laquelle faut-il entendre? Avec ou sans la Suisse? Autant de points d'interrogation qui épaississent le brouillard. À partir de là, deux attitudes, toujours regrettables, pourraient se manifester: l'attentisme, recroquevillé par définition, ou la fuite en avant (les gourous de la pédagogie ne manqueront pas).

Élargissons notre vision: le monde est à un tournant. Il est vrai que c'est un cliché, mais essayons de ne pas le mépriser. S'il se trouve qu'on ne peut plus continuer *comme avant* (relisons Albert Jacquard), c'est au moins à l'école de le vouloir. La maturité, sous sa généreuse appellation, demeure une entreprise louable, si tant est qu'elle ne s'écroule pas dans la seule course à la réussite de l'examen, mais qu'elle constitue une des possibilités exigeantes de *construction de l'intelligence* face à tant de défis à maîtriser dans un avenir immédiat. Non pour façonner une

soi-disant «élite de la nation», mais pour former des êtres capables, à leur niveau d'aptitudes théoriques, d'amorcer le virage du vingtième siècle. Discours pompeux? Bien au contraire: mission assortie désormais de la clause d'urgence.

Dans une telle perspective, à ceux qui parlent de religion de l'élitisme dès que l'on défend la cause gymnasiale, il n'est pas inutile de rappeler les propos de progressistes comme Hervé Hamon à qui l'on demandait ce qu'il pensait du fameux slogan *80% d'une classe d'âge au baccalauréat*: «je le trouve désastreux, scandaleux et pas du tout démocratique».

On nous rebat les oreilles de cette incroyable phobie de l'échec, de cet enseignement de la réussite, de l'unique importance du «vécu des apprenants», etc. Mais alors, qu'on cesse de faire entrer les adolescents dans des cursus où ils ne prouveront que leurs graves difficultés. Bref, qu'on arrête le massacre né de la course aux titres. Car, tel est le paradoxe, pour sauver la maturité, il faut applaudir à ce récent cri du cœur, en titre d'un hebdomadaire français: «J'ai pas le bac et je m'en fous!» Un mot encore à ce propos: comme nous ne sommes pas naïfs, nous savons que la sanction sociale réservée aux diverses professions transforme trop souvent les différences en inégalités. Mais ce combat pour plus de justice est *permanent* sur ce plan, alourdi maintenant par les dégâts du chômage.

Les USA reconnaissent l'échec de leur système scolaire secondaire. Sauf à vouloir l'émergence pseudo-décisive du privé, il serait souhaitable de ne pas reproduire les mêmes erreurs. En Europe, on s'est cassé les dents sur de multiples projets de démocratisation des études. Rien n'est absolument convaincant à cet égard. Ce n'est pas une

raison pour que l'on procède, une fois guéri de la «réformite», à un nivellement artificiel des goûts et des aptitudes, surtout au moment où l'on se débarrasse, à l'Est, des planifications totalitaires! Chaque institution se mettrait ainsi à *tricher*, de la maternelle à l'université, abandonnant toute responsabilité d'orientation. Qui peut ignorer que la sélection la plus dure se ferait quand même en fin de compte, et de la pire manière, puisque l'argent y jouerait les premiers rôles. *Non* à la dérive menaçante d'une école où l'on n'apprendrait rien, *non* à la reddition sans condition de la maturité à l'économie triomphante! Parce que le libéralisme totalement débridé ne peut que rejoindre les affres du totalitarisme...

Revenons au cas précis, par bonheur démocratique, du Jura. Canton non universitaire, il n'est pas disposé à laisser filer la qualité de «ses» maturités. Il en connaît le prix, les bourses universitaires largement accordées en sont une preuve. Cependant, si rien ne bouge, ni allègement des programmes du côté de la Commission fédérale, ni allongement des études du côté du Département cantonal, son lycée menacera de se fissurer. Il ne s'agit pas de verser dans le travers alarmiste: à court terme; Porrentruy ne risque pas d'imploser, vu que nous atteignons, en la dépassant légèrement maintenant, la moyenne suisse relative au nombre annuel de diplômes délivrés. Mais la situation tendra à se crispier sous la pression volontariste, à la fois des parents encouragés par la transformation structurelle de l'école secondaire, et de l'université, plus méfiante à l'égard du chemin parcouru jusqu'à elle. Quant au professeur, il sera piégé face à la réjouissante alternative du coupeur de têtes ou de l'hypocrite, selon qu'il s'entêtera à découvrir des différences dans les potentialités

des élèves, ou qu'il décrètera que tout vaut le contraire de tout.

Concrètement, et en résumé, il y a des buts à fixer, une ligne à tenir. Toute forme de navigation hasardeuse ou insaisissable contribuerait à faire couler le bateau Maturité. Six points de repère en guise de conclusion :

1. Comme les Suisses ne sont pas tenus d'entrer *couchés* dans l'Europe en formation, ils pourraient dépoussiérer leur système éducatif et les appellations qui en découlent, au lieu de songer, de guerre lasse, à le jeter au panier. On leur suggère, en la matière, un jugement plus nuancé que la légendaire autosatisfaction ou la plus récente auto-flagellation.
2. L'amélioration décisive du domaine spécifique de la maturité passe par une réduction du nombre des matières obligatoires. Le système du tronc commun, assorti d'options limitées, ne tuera pas le concept général de culture générale. Il est praticable de façon idéale dans des établissements de 500 à 1000 élèves; en deçà, les coûts deviennent inquiétants; au delà, c'est la gestion globale qui est aléatoire.
3. Que l'État encourage, même s'il lui en coûte, toutes les initiatives visant à *approfondir* les disciplines abordées, plutôt que de laisser s'imposer l'idée que la réussite des examens est un but en soi, auquel cas tous les moyens sont bons et tous les excès possibles, y compris l'explosion des effectifs des classes, et l'impression que l'école peut marcher à l'audimat. Il faut sauvegarder, au gymnase notamment,

une vision culturelle mille fois supérieure à la référence bientôt unique de l'*homo economicus*. Le voyage vers la maturité (la *traversée* selon Michel Serres), ne doit pas se faire en vitesse.

4. Si d'aucuns se sont trompés sur le sens de la véritable élite, ce n'est pas une raison pour qu'ils bradent, en signe de repentir, la voie des études longues. Sans confiance réciproque à tous les étages du système éducatif, les concours d'entrée fleuriront et institueront une pitoyable et impitoyable sélection, à moins que cette dernière ne vienne coiffer une situation encore plus grave, mais là, la prévision est de l'ordre du cauchemar!
5. La démocratisation des études ne s'accorde pas longtemps de poudre aux yeux, on le constate aujourd'hui. Elle ne consiste désormais, ni à transformer sans refonte idoine tout diplôme en baccalauréat puis en maturité, ni à installer un gymnase dans chaque agglomération. Ce sont les conditions d'accès (sensu lato) des usagers qui méritent d'être facilitées, à égale distance de l'injustice financière et du laxisme intellectuel.
6. Enfin, il s'agit de résister à un mouvement très net de prolétarianisation de la fonction enseignante. Sur ce point en tout cas, des gens comme Ginsburg ou Muglioni ont raison: nous n'avons pas à devenir des larbins, après avoir été, du moins c'est ce qu'on nous raconte, des rois. Pour rendre les lycéens autonomes, il faut continuer de l'être soi-même, dans son enseignement. Ne cédon pas un pouce de cet espace-là!



**Die Zukunft kann man nicht aufhalten.
Wer für die eigene Sicherheit vorsorgt,
kann sie unbeschwert geniessen.**

Seit über 130 Jahren versichern wir Menschen. Erfahrung genug, um auch Sie für Ihre ganz persönliche Zukunft stets kompetent und fair beraten zu können.

Hauptsitz: 8022 Zürich, General Guisan-Quai 40, Tel. 01 284 33 11
Für Sach-, Unfall-, Motorfahrzeug- und Haftpflichtversicherungen:
Zusammenarbeit mit der Schweizerischen Mobiliar.

Rentenanstalt 

Ihre Versicherung für heute und morgen.

Nachrichten des VSG

Les activités de la SSPES

Nachrichten aus dem Zentralvorstand

Am 1. August 1991 hat der neue Präsident, Otto W. Bossart, sein Amt angetreten. Wir wünschen ihm eine ergiebige und erfreuliche Amtszeit. Auf die Leistungen des zurückgetretenen Präsidenten, Charles Borel, sowie des aus dem Zentralvorstand ausscheidenden Sekretärs, Georges Vionnet, wird an anderer Stelle noch ausführlich eingegangen. Von meiner Seite ein herzliches Dankeschön für Eure Arbeit!

Der Geschäftsausschuss setzt sich neu folgendermassen zusammen: Otto W. Bossart (Präsident), Claude Wannemacher (Vizepräsident), Dieter Vogel (Kassier), Helen Wider (Aktuarin).

Durch den Wechsel im Präsidium musste das Archiv von Bex nach Sursee gezügelt werden. Welche Akten im Sekretariat in Zürich gebraucht und welche im Archiv in Aarau «versenkt» werden, das zu entscheiden ist eine der Aufgaben des neuen Präsidenten! Allzuweit wird er damit noch nicht gekommen sein, musste er doch fast für jede Woche zu einer Sitzung einladen – sei es den Geschäftsausschuss, sei es den Zentralvorstand.

Das Thesenpapier zur Maturitätsreform wurde in einer speziellen Arbeitsgruppe und

im Ausschuss vorbereitet und dann vom Zentralvorstand abschliessend behandelt. Vorbereitet werden mussten auch die Sitzungen der Präsidentenkonferenz, der Delegierten-Versammlung und der Plenarversammlung. Dabei ist uns Beat Oppliger eine grosse Hilfe, betreut er doch die ganze Organisation. Auch hier ist ein Dankeschön mehr als verdient!

Im Sekretariat hat Frau Daniela Leutwiler angefangen, sich in die nicht immer einfachen Strukturen des Verbandes einzuarbeiten. Wir hoffen, dass unsere Mitglieder Verständnis dafür aufbringen, dass Anfragen deshalb an die zuständigen Vorstandsmitglieder weitergeleitet werden.

Helen Wider

Nouvelles du Comité central

Le nouveau président, Otto W. Bossart, est entré en fonction le 1er août. Nous lui souhaitons un mandat aussi agréable qu'enrichissant. Le travail effectué par le président sortant, Charles Borel, et celui du secrétaire du Comité central, Georges Vionnet, fait l'objet d'un autre article. Je tiens simplement à les remercier chaleureusement pour leur engagement!

Le Comité réduit se compose désormais des membres suivants: Otto W. Bossart (président), Claude Wannemacher (vice-président), Dieter Vogel (caissier), Helen Wider (actuaire).

Le changement à la tête de l'Association entraîne le déménagement de ses archives de Bex à Sursee. Il appartient au nouveau président de décider quels dossiers seront utilisés au secrétariat de Zurich et lesquels pourront enrichir les archives d'Aarau. Lourd travail... sans compter qu'il lui faut encore participer presque chaque semaine à une séance, que ce soit celle du Comité central ou celle du Comité réduit.

L'article consacré à la réforme des maturités a été préparé par un groupe de travail spécialement nommé et par le Comité réduit, avant d'être traité par le Comité central. Les séances de la Conférence des présidents, de l'assemblée des délégués et de l'assemblée plénière doivent encore être préparées. Nous tenons ici à remercier vivement Beat Oppliger, qui en supervise toute l'organisation.

Au secrétariat, Madame Daniela Leutwiler se met actuellement au courant des structures – parfois complexes – de l'Association. Les questions et interpellations seront donc transmises au membre du Comité concerné. Nous remercions nos membres de leur compréhension.

Helen Wider

Merci à nos amis valaisans

Cette nouvelle période administrative est marquée par le changement de président, Otto Bossart succédant à Charles Borel, et la création d'un secrétariat permanent qui

remplace le poste de secrétaire, tenu jusqu'à ce jour par Georges Vionnet. Nous saisissons cette occasion pour remercier chaleureusement nos amis Charles et Georges de leur dévouement et de leur action au sein de notre société.

Charles Borel, qui enseigne l'allemand au Collège de Saint-Maurice, s'est toujours engagé à fond pour la défense de notre profession. On le trouve ainsi préoccupé par l'enseignement, les objectifs et la place de sa discipline, en tant que président de la société suisse des professeurs d'allemand en Suisse romande et italienne (Df) de 1973 à 1976, puis de problèmes plus syndicaux, de 1974 à 1979, en tant que président de l'Association valaisanne des professeurs de l'enseignement secondaire. Il représentait ainsi un profil idéal pour le comité central auquel il accéda en 1981 et, tout naturellement, en 1986, il deviendra président de la SSPES.

Au sein de notre société, il a conduit et réalisé la réorganisation du Comité central, caractérisée par la mise en place d'une structure propre à assurer une présence plus grande, tant auprès de nos sociétés membres que de nos partenaires extérieurs, et la création d'un secrétariat permanent.

Dans le paysage politique de l'éducation, ce sont les grands thèmes de la formation et du perfectionnement des enseignants, de la définition des objectifs de l'enseignement gymnasial à la lumière des dix thèses formulées par notre Commission gymnase-université et de la réforme complète de la maturité fédérale qui l'ont amené à défendre fermement les positions de la SSPES, notamment l'exigence, pour les enseignants, d'un haut niveau de formation universitaire et, pour la maturité, le maintien d'un titre performant, garantissant à son porteur l'entrée, sans conditions, à l'Université.

De tout cela, Charles, nous te remercions et nous garderons en plus, au sein du Comité, le souvenir de ta manière de diriger les débats avec souplesse, mais néanmoins fermement, nous conduisant à nous concentrer sur les problèmes fondamentaux, même si parfois la liste des «Pendenzen» s'allongeait! Merci donc Charles et merci de faire encore un bout de chemin avec nous.

Georges Vionnet, enseignant de chimie au Collège de Saint-Maurice, fut pour nous tous l'interlocuteur privilégié, celui qui gérait tout et qui savait extraire de la pile de classeurs l'information cherchée. Toujours présent, même par l'intermédiaire du répondeur de Bex, il jonglait avec tous les fichiers, de celui, très sérieux, des présidents à celui, parfois plus fuyant, des délégués.

Âme et gardien du comité, il a su, à travers les innombrables extraits de procès-verbaux publiés dans le *Gymnasium Helveticum*, relater la vie et l'histoire de notre société. Merci Georges de nous avoir si généreusement accordé un temps précieux, entre l'enseignement, la montagne, les voyages et la protection du merveilleux pays que tu habites.

KMS CLV CLM

Au carrefour des langues vivantes

La CLV a le plaisir d'ouvrir sa rubrique à deux collègues qui, à la suite de nos appels réitérés, nous ont fait parvenir leur contribution. Le contenu des deux textes n'engage que les auteurs que nous remercions vivement de leur effort.

Peter A. Ehrhard
Président KMS/CLV/CLM

EUROCALL 1991

The 7th International Conference on Computer-Assisted Language Learning, jointly organized by the Language Departments of the Helsinki School of Economics (HES) and the University of Technology, took place in Helsinki from Aug. 21–23.

The organizing committee had prepared a high-quality programme for the 200 participants from Europe and as far as Japan. The first outstanding feature was the publication in book-form (362 p. at about FM 100 from the Language Dept. of the HES, Runebergkatu 14–16, SF-00100 Helsinki) of the summaries of all the lectures (20' presentation/10' discussion).

Here are some highlights:

In her key-note address Nina Garrett from the George Mason University, Fairfax, VA, outlined the development from technology-led CALL via the language *teaching* era to the *learner-centred* golden age of CALL, which should also be the object of future research.

The 44 lectures were grouped under the following headings:

1. Types of learner programs

Anne Kankaanranta, Erja Bäckström and Juhani Pappila of the HES showed how an economist, a language teacher and a programmer cooperated to produce "EUROPEAN COMMUNITIES", a 50-card stack with political and economic information and a Finnish-English-French terminology bank.

Werner Stiers of Wuppertal, FRG, introduced concept and implementation of "TEACHWARE", an MS-DOS package which comprises the modules:

- *Wordtest* identifying unknown words below a range of 2000 and of 5000.

- *Wordfinder* and *Wordconcord* producing texts according to user-defined criteria for work-sheets.
- *Wordbank* with 6000 words in semantic fields.

2. Learning Environments

Alida Bedford of Portsmouth Polytechnic, UK, analysed the highly complex perceptions of teachers and students leading to "microworlds" which call for evaluation, identification of the teaching approach and the learner needs and interests.

"Learning hard, working smart or avoiding work" by Robert Hoffmann of the Hong Kong City Polytechnic reported on the adventures and misadventures of electronic editing to improve student writing. It started with the problem of setting up a CALL Centre (The ETAS CALL Editor rather believes in integrating a few PCs into the classroom to avoid the language lab disaster.). The project itself aims at using word processing, on-line spelling checkers, thesauruses, text/style checkers, concordancers and desk-top publishing to produce "correct and powerful" English texts.

June Thompson, Information Officer, described the services and activities of the CTI Centre (The Computers in Teaching Initiative) at Hull University, UK: Courseware evaluation, information, management issues with CALL. For anyone wanting to follow up the development of CALL the half-yearly CTI publication "ReCALL", the "NewsSheet", the "ReCall Software Guide" with over 300 items are musts.

3. Conferencing

More and more modern communication technologies are used to link up students from various countries for meaningful learning.

Dick Davies, Southampton Institute of Higher Education, UK, reported on his involvement in CECOMM, a European College with a clear commitment to business and language study, put into practice with the help of ELNET, the European Learning Network. The technical infrastructure, the pedagogical and organizational issues, and the learning strategies were outlined in detail.

The international equivalent, ICONS, the International Communications and Negotiations Simulations, a multiinstitutional, computer-assisted scheme, conducted by the University of Maryland, USA.

Maija Tammelin of HES gave an overview of its concept, the technical requirements, the implementation and evaluation. The detailed study of both lectures in the Conference Proceedings will be especially rewarding for all those CALL users who seek the link to the wide world.

A highlight of its own was a live 30-minute *videoconference* (cost: about US\$ 2000/hour?) between Helsinki and the Virginia Polytechnic Institute, Blacksburg, VA (it was a 4-a.m.-job for them!). First, Judith Hatula of TELECOM Finland described the advantages of one-and two-way videoconferencing for business and educational purposes and then visualized this with J.W.Dickey's presentation of C.R.E.A.T.I.R., a hypermedia hardware/software system for problem solving, strategic planning and innovation support.

Looking back, the conference was an extremely successful event because of its competent lecturers, its perfect technical and administrative organisation and the friendly atmosphere the Finnish hosts created.

Robert Keiser, Lucerne School of Economics and Business Administration, Switzerland

Ci-après, la CLV ouvre sa rubrique à une collègue neuchâteloise qui, à la suite de nos appels réitérés, nous a fait parvenir un article concernant l'espéranto. La contribution n'engage que son auteur.

Joie pure

Le «passeport-vacances» est une structure qui permet aux enfants en âge scolaire de faire connaissance avec diverses activités, sports ou métiers. Des professionnels, luthier, policier, fondeur de cloches, spéléologue ou autre, reçoivent les enfants pour une demi-journée ou une journée entière et les initient à leur savoir. La plupart des villes suisses mettent sur pied le «passeport-vacances» pendant une à deux semaines de congés scolaires.

Dans certaines villes, les enfants peuvent choisir un court stage d'espéranto. Vieille de plus de cent ans, la langue planifiée espéranto se développe lentement, mais sûrement. L.L. Zamenhof, son créateur, ressentait intensément le besoin d'une langue qui permette aux hommes de communiquer entre eux par-dessus les barrières linguistiques, sociales ou nationales. Lui-même parlait le polonais, le russe, l'hébreu, le yiddish et l'estonien. Au lycée, il apprit le français, l'allemand et l'anglais. Comme langue internationale, il pensa au latin et l'apprit, ainsi que le grec. Mais ces deux langues présentaient, à son avis, trop de difficultés pour être enseignées à toutes les couches d'une population. Pour éviter de «lancer» une langue élitaine, Zamenhof, encore adolescent, en créa une, logique et efficace, composée entre autre d'éléments des 10 langues que ce jeune homme avait abordées. De plus, l'assemblage des morphèmes présenté ci-dessous

montre la similitude entre l'espéranto et certaines langues asiatiques comme le chinois.

Au Centre Culturel Espérantiste de La Chaux-de-Fonds, je reçois le matin (de 9 h 30 à 12 h) un groupe d'enfants de 8 à 12 ans. Les participants de l'après-midi (de 14 h à 16 h 30) ont de 12 à 14 ans.

Les plus jeunes, une dizaine, découvrent avec moi quelques mots d'espéranto et quelques rudiments de lexicologie et de conjugaison caractéristiques de cette langue.

la kato	le chat
la katino	la chatte
la katido	le chaton
la hundo	le chien
la hundino	la chienne
la hundido	le chiot

Et les enfants, équipés d'un dictionnaire français-espéranto, essaient par eux-mêmes de former le mot pour femelle et le mot pour petit. Ils cherchent dans le dictionnaire:

la tortue la testudo

et ils forment:

la testudino	?? la tortue femelle
la testudido	?? le bébé tortue

L'un d'eux remarque: «Ce -in-, ça me fait penser à Lehrerin, Schülerin, en allemand! Hundo, c'est aussi comme en allemand.»

Autre essai

Le dictionnaire nous donne:

la serpento le serpent

Et on est capable de former:

la serpentino	?? le serpent femelle
la serpentido	le serpenteau

Autre remarque d'un enfant: «Il y a des trous en français, des mots qui manquent. En espéranto, c'est bien, on peut bricoler le mot dont on a besoin. Le français, c'est joli, mais avec ces trous, ça fait penser à de la dentelle!»

Un autre participant note: «Je n'avais jamais entendu le mot «serpenteau». Aujourd'hui, j'apprends un peu l'espéranto et je découvre un mot de plus dans ma langue!»

On se lance à construire des phrases:

La hundo kuras rapide.

La kato manĝas leone. (à la manière d'un lion)

(ĝ = [d₃])

Et les élèves inventent:

La knabo (le garçon) marŝas [marŝas] simie (à la manière d'un singe).

La knabino kantas birde (à la manière d'un oiseau).

Et les rires fusent de toutes parts.

On met en route une dictée:

La virino iras al la urbo. Ŝi [ŝi] devas iri al la kuracisto kuracisto (le médecin). Ŝia bebo estas en la bebvartejo. (ejo = [εjo]) (le lieu = ejo; garder = varti; la crèche)

Après avoir compris la prononciation de diverses consonnes munies de circonflexes, les enfants réussissent à écrire leur dictée sans faute, car il y a parfaite bijection entre les phonies et les graphies. Comme tout exercice trop facile perd son attrait, les enfants manifestent le désir de changer d'activité. Je leur propose alors de s'intéresser à la conjugaison des verbes. Nous voyons ensemble:

Hieraŭ mi kuris. [hiεrau], «au» étant une diphongue descendante.

Hodiaŭ mi kuras.

Morgaŭ mi kuros.

Ces jeunes participants devinent sans peine que «hieraŭ» signifie «hier». Vous, lecteur, avez certes deviné que «hodiaŭ» signifie «aujourd'hui» et que «morgaŭ» veut dire «demain». Sachant que les terminaisons -is, -as, -os indiquent les trois temps de base pour toutes les personnes de tous les verbes, les enfants, après avoir cherché les verbes inconnus dans le dictionnaire, écrivent:

Hieraŭ mi marŝis.

Hodiaŭ mi lernas.

Morgaŭ mi iros al la urbo.

Le deuxième groupe d'enfants est constitué de jeunes de 12 à 14 ans. Quand ils découvrent les terminaisons -is pour le passé, -as pour le présent et -os pour le futur, ils jubilent et évoquent leur peine à assimiler les conjugaisons françaises, allemandes, anglaises, italiennes... En effet, vu que l'espéranto est basé sur une construction logique, il s'apprend beaucoup plus vite que les langues naturelles, dix fois plus vite, estime-t-on. Un journaliste suisse lui a consacré 3 semaines de vacances et a atteint le niveau du bac en L2.

A l'étude de l'espéranto, enfants comme adultes ont du plaisir. Ils peuvent appliquer une règle sans risquer de tomber sur une exception, car par déduction logique, ils avancent en toute sécurité; l'hémisphère gauche du cerveau, hémisphère de la rigueur, donne là toute sa mesure. Mais l'hémisphère droit, siège de la sensibilité et de l'imaginaire, lieu par excellence de la liberté créatrice, n'est pas inactif, au contraire: la créativité du locuteur est stimulée par le vaste éventail des structures tant lexicales que syntaxiques, éventail nettement plus large que dans les autres langues. Par exemple, on

peut traduire «ça brûle» par «brulas», «flamas» ou «fajras» (fajro = le feu).

Tous les espérantophones d'un bon niveau le confirment: s'exprimer en espéranto est une activité gratifiante et agréable. Le professeur Piron, chargé d'enseignement à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève le confirme et l'explique ainsi: par ses aspects logique et créatif, l'espéranto permet au locuteur d'utiliser au même degré les capacités de ses deux hémisphères cervicaux. Cela permet une action coordonnée de deux fonctions cérébrales complémentaires, mais souvent considérées comme opposées, qui procure un sentiment de plénitude.

S'ils veulent maîtriser l'espéranto, les enfants du passeport-vacances devront se mettre à l'étude. Rapidement, ils attendront un niveau suffisant pour correspondre avec des espérantophones du monde entier. Si leur âge leur permet de voyager, ils pourront, grâce à un registre d'environ 1000 adresses, loger gratuitement dans plusieurs pays chez des espérantophones. Sans voyager, ils pourront accueillir des espérantophones de passage ou en rencontrer dans des clubs. Alors ils constateront que l'espéranto leur permet un contact fraternel, vu que cette langue a historiquement les mains libres. Essayez de parler l'allemand en Hollande et vous comprendrez la tare que porte l'allemand, langue au passé chargé. Maîtrisant l'espéranto, ils auront accès aux romans, aux poèmes, aux essais, parus en espéranto au cours de ce siècle; et surtout, ils pourront lire les trésors de toutes les littératures du monde traduits par des «natifs».

Mireille Grosjean, Les Brenets

Pour en savoir plus:

«Que sais-je?» no 1511 «L'espéranto». Pierre Janton. PUF 1977

«L'espéranto, l'image et la réalité». Claude Piron. éd. Université de Paris VIII Vincennes à Saint-Denis 1987

Für diejenigen, die diese Überlegung noch vertiefen wollen:

«Esperanto in der Schule?». Fritz Wassmann. In *Schweizerische Lehrerzeitung*, Nr. 6, 23. März 1989

FREE YOUR BRAIN



keiten von CASIO: 129 Funktionen, 2,5 mal schneller als Vorgängermodell, hoch lichtempfindliche C-Power-Solarzellen und mit 39,90 ein Lächeln für Dein Taschengeld.

Bezugsquellenangabe:

ISAM S.A., Via Magazzini Generali 8, 6828 Balerna.

Kopfrechnen macht Kopfzerbrechen. Ausser Du hast den FX-85 V, einen von 11 Schulrechnern und 5 Pocket Computern mit Peripheriemöglich-

CASIO

Schweizerische Zentralstelle für die Weiterbildung der Mittelschullehrer

Centre suisse pour le perfectionnement des professeurs de l'enseignement secondaire

Kursprogramm 1991/92 / Programmes des cours 1991/92

Plätze frei:

Places disponibles:

91.01.32 Sprachgefühl – Stilistik
11.–15. November 1991, Twann-
berg

**91.11.11 Entwicklungstendenzen im
Warenhandel: Beispiel
COOP-Schweiz**
14.–15. November 1991, Mut-
tenz

91.29.02 Thomas Hardy
25. Januar 1992, Genève

Kursprogramm 1992/93

Das vom Leitenden Ausschuss der WBZ Mitte September 1991 verabschiedete Kursprogramm 1992/93 umfasst rund 100 Kurse. Das Programmheft wird gegen Mitte Februar 1992 den VSG-Mitgliedern und weiteren Interessenten zugestellt. Der nachfolgend aufgeführte Kurs findet noch im 1. Semester 1992 statt:

Programme des cours 1992/93

Le programme des cours CPS pour 1992/93, établi par son Comité directeur en septembre dernier, comporte près de 100 cours. Le fascicule sera envoyé aux membres de la SSPES et aux milieux intéressés vers la mi-février 1992. Le cours suivant aura encore lieu au premier semestre 1992:

92.07.01 PC im Unterricht der Naturwissenschaften: Einführungskurs

7. April 1992, Chur oder Zürich

Tatendrang. Motivation zur Entwicklungszusammenarbeit.

Mit Sack und Pack frisch drauflos: Natura, der neue Citybag von Helvetas, lässt jede Mappe vergessen.

Ein richtiger Schulrucksack, der auch was aushält, aus echtem Schweizer Ziegenleder gefertigt.

Masse: 38 x 30 x 12 cm, erhältlich in den Farben schwarz oder nature.

Fr. 176.- (+ Versandkosten)

Helvetas-Mitglieder Fr. 150.-

Sinnvoll kaufen – sinnvoll schenken.

Für Verkaufsprospekt und Direkt-Bestellungen:

01/363 37 56. Helvetas, Postfach, 8042 Zürich.



Schweizer Gesellschaft für
Entwicklung und Zusammenarbeit



Bildungspolitische Kurzinformationen

Politique de l'éducation

Hochschulen

St. Gallen

Das bisherige Seminar für Agrarpolitik und Agrarrecht wird auf 1. Januar 1992 in das Institut für Agrarökonomie und Agrarrecht (IAA) umgewandelt.

Das Institut für Fremdenverkehr wurde in Institut für Tourismus und Verkehrswirtschaft umbenannt.

Zürich

Die Rechts- und staatswissenschaftliche Fakultät soll in eine Rechtswissenschaftliche und eine Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät getrennt werden.

Theologische Fakultäten

Ab Ende des Studienjahres 1992/93 wird es an der Theologischen Fakultät in Chur den dritten Bildungsweg nicht mehr geben, da Bischof Haas an seinen diesbezüglichen Absichten festhält. Der dritte Bildungsweg ermöglicht seit 1975 ein zweijähriges Theologiestudium ohne Matura.

Forschung

Der Nationale Energieforschungsfonds (NEFF) wird von den vier Trägerorganisationen ab 1992 keine neuen Gelder mehr erhalten und sich in absehbarer Zeit auflösen. Bereits bewilligte Forschungsarbeiten können noch zu Ende geführt werden.

Höhere Technische Lehranstalten (HTL)

Am Schweizerischen Landwirtschaftlichen Technikum (SLT) in Zollikofen soll eine neue Fachrichtung «Internationale Landwirtschaft» errichtet werden. Sie dient als Ersatz für das Technikum für tropische Landwirtschaft in Basel, das 1989 geschlossen wurde.

Mittelschulen

Bern

Der Regierungsrat beschliesst, die Anschlussklassen an den staatlichen Seminaren aufzuheben, und die Subventionen für diese Klassen an den privaten Seminaren werden gestrichen.

Volksschulen

Die Basler Regierung beschloss, die vom Souverän gutgeheissene Schulreform am 1. August 1994 in Kraft zu setzen.

Da im Kanton *Uri* ab 1994 Italienisch als zweite Landessprache ab der 5. Primarklasse eingeführt wird, müssen rund 200 Lehrpersonen sprachlich und didaktisch dafür ausgebildet werden. Mit einem vierwöchigen Intensivkurs im Juli 1991 wurde diese Zusatzausbildung offiziell begonnen.

Der *Aargauer* Grosse Rat spricht sich gegen eine generelle Verkleinerung der Klassenbestände aus.

Genau ein Jahr, nachdem der Souverän der Einführung des Schulmodells 6/3 zugestimmt hatte, wurde eine Initiative für ein Schulmodell 5/4 lanciert, die nun zustande gekommen ist. Die Abstimmung dürfte im Jahre 1993 erfolgen. Das neue Schulgesetz basierend auf dem Entscheid für das Modell 6/4 soll erst nach der Abstimmung über die Initiative in Kraft gesetzt werden.

Der *Luzerner* Grosse Rat genehmigt einen 7,4-Mio.-Kredit zur Einführung des Französischunterrichtes in den 5./6. Primarschulklassen ab 1995.

Die Freie Volksschule Luzern bietet als erste Schule im Kanton auch die integrierte Oberstufe (Real- und Sekundarschule sind nicht mehr getrennt) an.

Berufsbildung

Der Zürcher Regierungsrat ändert die Berufsschullehrerverordnung. Neu sind nun an gewerblich-industriellen Berufsschulen für den Mathematikunterricht auch Sekundarlehrer mathematisch-naturwissenschaftlicher

Richtung mit dem Fähigkeitszeugnis der Sekundar- und Fachlehrausbildung an der Universität Zürich wählbar.

Das Projekt des Schweizerischen Roten Kreuzes für ein neues Ausbildungssystem für Pflegeberufe sieht u. a. neu die Ausbildung zur Pflegeassistentin vor. Ausbildungsziel ist eine unselbständige Tätigkeit in allen Pflegebereichen, die auch den Einstieg in eine Diplomausbildung ermöglicht.

Das Eintrittsalter für die vom Roten Kreuz anerkannten Schulen für allgemeine Krankenpflege soll von 18 auf 16 oder 17 Jahren herabgesetzt werden. Der Zürcher Regierungsrat wird sich aufgrund eines Postulates in diesem Sinne bei der Sanitätsdirektorenkonferenz einsetzen.

Ausbildungsfinanzierung

«Bildung für alle – Stipendienharmonisierung» heisst die Initiative, die vom Verband der Schweizerischen StudentInnenenschaften (VSS) lanciert wird. Sie will in der Bundesverfassung einen gerichtlich durchsetzbaren Anspruch auf Ausbildungsbeiträge festhalten, dem die Kantone nach einem bestimmten Minimalstandard nachzukommen haben.

Arbeitsmarkt

Der Mangel an Lehrkräften der Volksschule ist, gesamthaft gesehen, 1991 nicht grösser als 1990. Nach den Kantonen Basel, St. Gallen, Tessin und Aargau stellt nun auch der Kanton Schaffhausen Lehrkräfte aus dem benachbarten Ausland ein.

Verbände, Organisationen, Institutionen

An der ETH Zürich sprachen sich anlässlich einer Urabstimmung bei einer Stimmbeteiligung von 27,1 Prozent 89 Prozent der Stimmenden für das Referendum gegen das neue ETH-Gesetz aus, das voraussichtlich in der Herbstsession der eidgenössischen Räte verabschiedet wird.

Die Bildungskommission des Schweizerischen Technischen Vereins hat die Richtlinien für Nachdiplomstudien der Direktorenkonferenz der Ingenieurschulen der Schweiz als Voraussetzung für die eigenen Nachdiplomstudien erklärt. Diese gelten bereits für die Nachdiplomstudien zum Betriebsingenieur STV und zum Wirtschaftsingenieur STV.

Der Schweizerische Studentenverein beschliesst die Unterstützung des Referendums gegen das ETH-Gesetz, weil studentische Mitwirkungsmöglichkeiten fehlen, das Professorenwahlverfahren unbefriedigend und der Aufbau der ETH zu kompliziert sei.

Die Grüne Partei des Kantons Zürich (GP) veröffentlicht «Thesen zu einem neuen Leitbild in der Erziehungs- und Bildungspolitik».

Verschiedenes

Die Apothekerhelferinnenschule in Einsiedeln – eine innerschweizerische Bildungsstätte – muss aufgegeben werden, weil der Kanton Luzern, der die Hälfte der Schülerinnen stellt, in Emmen eine eigenen Schule aufbaut. Die grosse Reisedistanz sei nach der Umstellung von einem auf zwei Schultage unzumutbar geworden.

Publikationen

Einen Überblick über «Das Schulwesen in der Bundesrepublik Deutschland» bietet «Bildung und Wissenschaft» Nr. 3/4, 1991, das von Inter Nationes in Bonn herausgegeben wird.

Internationale Nachrichten

Frankreich

Im November soll in Saint-Léger-de-Fourgeret eine Hochschule für islamische Religion, Geschichte und Kultur den Unterricht aufnehmen. Das «Europäische Institut für Humanwissenschaften» wird seine Fächer in arabischer Sprache vermitteln und Muslime zum Imman, Islamlehrer usw. ausbilden.

Liechtenstein

Der Präsident des Staatsgerichtshofes entscheidet mittels einstweiliger Verfügung, dass die Fünftageweche an der Volksschule entgegen dem Willen der Regierung nicht eingeführt werden kann. Im September soll eine Initiative zur Abstimmung kommen, die die Sechstageweche gesetzlich verankern will. Wird die Initiative abgelehnt, muss das Gericht entscheiden, ob die beschlossene Einführung der Fünftageweche auch gesetzeskonform ist.

Abgeschlossen: 8. September 1991

Walter E. Laetsch

Buchbesprechungen

Livres

Richard James Watts und Franz Andres, Hrsg. **Zweisprachig durch die Schule/Le bilinguisme à travers l'école.** Publikation der Akademischen Kommission der Universität Bern. 143 Seiten. Bern und Stuttgart: Paul Haupt 1990. Fr. 24.—.

Nach zweijähriger Vorarbeit haben die Herausgeber des vorliegenden Buches über «Zweisprachigkeit durch die Schule» im Herbst 1988 an der Universität Bern ein Symposium durchgeführt, an welchem Fachleute verschiedener Disziplinen, Vertreter von Schulbehörden und Politik und Betroffene aus der Eltern- und Lehrerschaft gemeinsam über mögliche zweisprachige Schulmodelle diskutierten, die einen Beitrag zur Verbesserung der Verständigung zwischen den schweizerischen Sprachgruppen leisten könnten.

Ausgehend von schulischen Immersionsmodellen, wie sie in Kanada seit über zwei Jahrzehnten praktiziert werden (englischsprachige Kinder erhalten bis 50% des Unterrichts auf französisch), fragten sich die Teilnehmenden, ob und wie in unserem viersprachigen Land vergleichbare Versuche durchgeführt werden könnten. Gerade die Schweiz bietet ja ideale Bedingungen für jede Art von erweitertem Fremdsprachunterricht, könnte sie doch von innerschweizerischen Austauschmöglichkeiten für Schüler- und Lehrerschaft profitieren. Dadurch besitzt sie heute schon den Vorteil, den sich das

entstehende Vereinte Europa in Bälde auch wird zu Nutzen machen können. Mehrsprachige Erziehung ist ein Thema in Europa, denn sie trägt dazu bei, Vorurteile abzubauen und Gräben zu überwinden. Glücklicherweise scheinen die Dinge auch in der Schweiz in Bewegung zu kommen: im Kanton Freiburg gibt es ein fremdsprachiges zehntes Schuljahr; der Kanton Zürich hat 1989 ein zweisprachiges Gymnasium, das Liceo artistico, geschaffen; im Kanton Graubünden, dessen rätoromanischer Bevölkerungsteil durchgehend zweisprachig ist, macht man sich Gedanken über eine echt zweisprachige Maturität. Auch der Bund ist an der Frage interessiert, wie aus dem 1989 erschienen Bericht «Zustand und Zukunft der viersprachigen Schweiz» zu entnehmen ist.

Der vorliegende Band enthält nun nicht nur den Bericht über das erwähnte Symposium mit seinen Plenumsreferaten und Diskussionen, sondern er kann als allgemeine Einführung in die Problematik des zweisprachigen Unterrichts gelten. Im Kapitel «Betrachtungen zum Wesen der Sprache und Grundbegriffe zur Zweisprachigkeit» stellt Franz Andres grundlegende linguistische Konzepte dar, z. B. dasjenige der funktionalen Zweisprachigkeit, das mir von entscheidender Bedeutung scheint. Es ersetzt die landläufige Vorstellung vom Bilingualismus als der perfekten Beherrschung zweier Sprachen durch ein erreichbareres Niveau an zweisprachiger

Kompetenz, nämlich die Fähigkeit zur Kommunikation in bestimmten Gesprächsbereichen mit einem Minimum an Schwierigkeiten rein sprachlicher, aber auch sozialer Art. Eine solche funktionale Zwei- oder Mehrsprachigkeit wird durch die kommunikativen Unterrichtsmethoden an unseren Gymnasien zum Teil heute schon erreicht, sie liegt aber auch auf der Sekundarstufe I durchaus im Bereich des Möglichen.

Ein weiterer Hauptteil des Buches heisst «Überlegungen zur zweisprachigen Erziehung/Réflexions sur l'éducation bilingue». Darin werden zuerst die Immersionsprogramme in Kanada vorgestellt und Begriffe geklärt wie «Early Total Immersion» (ETI), «Early Partial Immersion» (EPI) und «Late Immersion» (LI). In keiner dieser drei Programm-Alternativen haben kanadische Schülerinnen und Schüler Defizite in der Beherrschung der Muttersprache oder in Mathematik und anderen Fächern gezeigt.

Warum bei dieser Sachlage unsere Schulen nicht unverzüglich eine Reform anstreben, das fragt sich Jürgen Oelkers (Univ. Bern) in seiner kritischen Betrachtung «Problemlösung durch Schulen?». Er macht klar, dass die Schule in eine Gesellschaft eingebettet und nur in engen institutionellen Grenzen veränderbar ist. Jede Reform basiert auf einer politischen Akzeptanz, und dazu ist vorerst Überzeugungsarbeit in der Öffentlichkeit notwendig.

Sprachpsychologische Fragen, das Problem des Alters beim Zweitspracherwerb, juristische und sprachpolitische Aspekte, der Status des Schweizerdeutschen und weitere Themen werden von verschiedenen Autorinnen und Autoren behandelt. Ich greife aus dem Kapitel «Warum zweisprachige Schulen? Gedanken zur Wünschbarkeit von Immersions- und zweisprachigem Unterricht»

von Franz Andres noch einen Gedanken heraus, nämlich die Förderung der allgemeinen Sprachkompetenz, wie sie von einer positiv empfundenen Zweisprachigkeit mit grösster Wahrscheinlichkeit zu erwarten sei. Fachunterricht in der Zweitsprache (z. B. Geschichte, Geografie) in den oberen Klassen des Gymnasiums ermöglicht es, diese Sprache als Verständigungsmittel praktisch einzusetzen und bietet damit eine attraktive Sprachlerngelegenheit. Nicht nur könnte diese vertiefte Erfahrung mit der Zweitsprache das Erlernen einer dritten und vierten Sprache entscheidend erleichtern, auch das Verhältnis zur Standardsprache dürfte sich entspannen, denn dieses ungeliebte «Schriftdeutsch» würde einfach ein Sprachregister unter anderen darstellen; es verlöre seinen Status als alleinige «Sprache der Kopffächer».

Wir Lehrerinnen und Lehrer an Maturitätsschulen sind uns längst bewusst, dass jeder Sachunterricht *auch* Sprachunterricht ist. Vielleicht haben sich aber zu wenige von uns darüber Gedanken gemacht, was fremdsprachiger Sachunterricht für unser Land und für unsere Schülerinnen und Schüler bedeuten könnte. Aufs Gymnasium bezogen käme ja vorerst nur ein Modell der späten Immersion in Frage, das heisst, eine allmähliche Ausweitung der Fremdsprache auf Sachfächer, wie sie z. B. die deutsch-französischen Gymnasien seit Jahrzehnten kennen. In grösseren Agglomerationen der Schweiz könnten solche Versuche innert kürzester Frist und ohne unüberwindliche Kosten verwirklicht werden.

Ein erster Schritt in der theoretischen Vorarbeit ist mit dem besprochenen Buch getan. Es wäre zu wünschen, dass die zahlreichen Anregungen von der Lehrerschaft, aber auch von den Entscheidungsträgern in den Erziehungsdirektionen ernsthaft geprüft werden.

Ursina Fried-Turnes, Zürich

Studien- und Berufswahlvorbereitung an der Unterstufe des Gymnasiums

Das Arbeitsheft «Studien- und Berufswahlvorbereitung an der Unterstufe des Gymnasiums» (Loseblattordner, 117 Seiten), herausgegeben im Auftrag der Studienkommission für bildungspsychologische Fragen (VSG/AGAB) von Hr. Faerber, O. Kürsteiner und S. Morger, ist im Buchhandel erhältlich.

Seit sieben Jahren ist dieses Arbeitsheft an vielen Mittelschulen im Einsatz. Es ist das Werk einiger Mittelschullehrer und Berufsberater und liefert methodische Anleitung und Arbeitsmaterial zu Kursen verschiedenster Länge und Struktur für Mittelschüler und -schülerinnen des 8. oder 9. Schuljahres.

Da die Berufswahl für die meisten von ihnen nicht ein punktuell Ereignis – etwa ein Jahr vor der Matur – ist, sondern ein oft wechselvoller Prozess, werden sie in solchen Kursen dazu ermuntert, ihre Fähigkeiten und Neigungen kennenzulernen und sich in durchaus vorläufiger Weise mit Studien- und Berufsmöglichkeiten auseinandersetzen. Besonders aktuell sind solche Überlegungen natürlich im Zeitpunkt von Typenwahlentscheiden.

Der Ordner ist im Loseblattverfahren aufgebaut; das erlaubt es dem durchführenden Lehrer (der keineswegs besondere Kenntnisse mitzubringen braucht), ein passendes Programm zusammenzustellen und die benötigten Teile für seine Schüler zu fotokopieren.

Einer dieser Teile ist nun erneuerungsbedürftig geworden: Das *Berufsverzeichnis nicht-akademischer Berufe*. Es enthält in zwölf Feldern an die 450 Berufe, die nicht nur für vorzeitige Mittelschulabgänger, sondern auch für Diplomanden und für Maturanden,

die kein Hochschulstudium ergreifen möchten, in Frage kommen: Tierpfleger, Drogist, Hauswirtschaftslehrerin, Sortimentsbuchhändler, Betriebsökonom, EDV-Programmierer, Ingenieur HTL, Goldschmied, Physiotherapeut usw.

Diese Liste ist nun der veränderten Berufswelt angepasst worden. Sie wird den neu herauskommenden Exemplaren beigegeben, kann aber, dank dem freundlichen Entgegenkommen des Verlags, auch von bisherigen Besitzern *gratis* nachbezogen werden, und zwar durch Einsendung eines selbstadressierten und frankierten Umschlags C4 an das Verlagsinstitut für Lehrmittel, saba, Gotthardstr. 52, 8002 Zürich.

Edmund Holzherr/Robert Ineichen,
Arithmetik und Algebra für Sekundarschulen und Progymnasien, Band 1–3. Schülers Ausgaben und Lehrerausgaben.
saba, Verlagsinstitut für Lehrmittel, Zürich
(Versch. Auflagen 1987–1990). Klassenpreis der Schülers Ausgaben: Fr. 22.–.

Einer meiner Studienfreunde glaubte daran, dass es für jegliche mathematische Theorie eine richtige, beste Darstellung gebe. Seine pausenlos umgeschriebenen und umgeklebten Vorlesungsnotizen bekamen dadurch etwas patchworkartiges, selbst vor Standard-Lehrbüchern machte er mit seinen Tipp-Ex-Orgien nicht halt. Seit das Bourbaki-Projekt zum Erliegen gekommen ist, glauben immer weniger Mathematiker daran, dass es eine rundweg kanonische Darstellungsweise gibt. Trotzdem, oder gerade deswegen, versucht jeder Autor die seiner Auffassung nach beste Darstellungsweise zu finden. Dies trifft

in besonderem Masse zu, wenn man auf den so ausgetretenen Pfaden des Schulbuchstoffs wandelt. Das Angebot im Schulbuchsektor ist mit demjenigen von Hifi-Kompaktanlagen mittlerer Preislage vergleichbar: die Unterschiede sind minimal, trotzdem sind keine zwei Anlagen gleich – und es gibt keine Anlage, die einem *ganz* passt. Die Kritik einer Schulbuchausgabe muss demnach bestrebt sein, vor allem die Besonderheiten einer Ausgabe hervorzuheben.

Das vorliegende Unterrichtswerk ist entstanden durch die vollständige Überarbeitung der dreibändigen *Arithmetik und Algebra* von Robert Ineichen. In etlichen Kantonen («Goldauer Kantone») ist das Buch nach Angabe des Verlages offizielles Lehrmittel. Freunden der reinen Aufgabensammlungen sei es gleich gesagt: dies ist kein Buch für sie. Obwohl der Aufgabenteil mit Theoriezusammenfassung den grössten Teil des Buches ausmacht, ist am Schluss jedes Bandes ein recht ausführlicher Theorieteil zu finden. Dieser Theorieteil soll, ohne den Lehrer jedoch in seiner persönlichen Freiheit einzuengen und daher vom Aufgabenteil getrennt, ein «gewisses selbständiges Studium» und Gruppenarbeiten ermöglichen. Wie weit ein Selbststudium auf der Sekundarschulstufe möglich ist, bleibe dahingestellt – immerhin, die Vorstellung hat etwas Berückendes. Im Aufgabenteil findet man neben Routineaufgaben (linke Spalte) schwierige und weiterführende Aufgaben (rechte Spalte). Dank der Lehrerhefte, die die ausführlichen Lösungen aller Aufgaben sowie pädagogisch-didaktisch-methodische Hinweise enthalten und damit dieses eigentliche Schulbuchsystem abschliessen, kann der Lehrer auch bei den schwierigen Problemen die **Übersicht bewahren**.

Zum Aufbau: Nach Einführung der Sprache der Mengenlehre werden nachein-

ander die natürlichen Zahlen, die positiven Brüche und die positiven Dezimalbrüche (endliche und periodische Dezimalzahlen) eingeführt und die damit zusammenhängenden Fragen behandelt. Unter dem Obertitel «Sachrechnen» folgen «Proportionalität» und Prozentrechnung. Erst dann werden die negativen Zahlen erklärt. (Dies entspricht durchaus der historischen Entwicklung: noch 1763 sah sich *Immanuel Kant* genötigt eine ganze Schrift mit dem Titel «Versuch den Begriff der negativen Zahlen in die Weltweisheit einzuführen» zu verfassen.) Ein Kapitel über die Quadratwurzel und eine systematische Gleichungslehre linearer Gleichungen schliessen den zweiten Band ab. Im letzten Band findet man Kapitel zur Termumformung, zur weiteren Gleichungslehre sowie zu den Exponentialfunktionen.

Zu den Besonderheiten der *Arithmetik und Algebra* gehört der recht breite Raum, den Probleme der elementaren Statistik, der Wahrscheinlichkeitsrechnung und der Kombinatorik einnehmen. In der Tat erfordern diese Gebiete ja wenig Formalismus und bieten Gelegenheit interessante, dem Erfahrungsreich der Schüler entstammende Probleme zu behandeln. Unvermeidlich sind heutzutage die zwei Informatikkapitel.

Machen wir uns nichts vor, zumeist verläuft der normale Mathematikunterricht nach dem Schema «Theorie (möglichst zu einem einprägsamen Rezept geronnen, ansonsten möglichst schnell zu vergessen) – Beispiel – Aufgaben». Solange juristisch-verwaltungstechnische Aspekte über pädagogische obliegen und immer mehr den Schulalltag bestimmen, wird das auch so bleiben. Der Wirklichkeitsferne Kern obengenannten Schemas liegt darin, dass die mathematische Methode nicht dazu eingesetzt wird, ein unstrukturier-tes, reales Problem zu fassen und schliesslich

– im Idealfall – zu einer Theorie zu gelangen, sondern man versucht eine gerade behandelte Theorie auf eine vorgefertigte Aufgabe zu applizieren: nicht das Suchen nach Strukturen, das Aufdrücken derselben steht im Zentrum. Natürlich ist es ein Wagnis, sich ins Chaos eines nicht zum Vornherein präparierten Problems zu stürzen. Das vorliegende Buch trägt dem Bedürfnis nach «rhythmusbrechenden», die anarchische Denkkraft fordernden Aufgaben zum Teil Rechnung durch zwischen die Kapitel eingeflochtene mathematische Spiele und Denksportaufgaben. Das mag ich – und würde es in noch viel breiterem Rahmen mögen.

Wichtig erscheint mir die Frage der graphischen Präsentation. Ich kann mich erinnern, zu gewissen Büchern während meines Studiums vornehmlich aus graphischen Gründen keinen Zugang gefunden zu haben, und noch heute ist für mich die Typographie eines Buches ein Hauptgrund für oder gegen einen Kaufentscheid. Viele Schulbuchverlage schei-

nen zu glauben, dass ein Buch um so besser ist, je farbiger und aufwendiger es gestaltet ist. Es mag sein, dass mein Geschmack durch die «Stöckli»-Rechnungshefte meiner Jugend geprägt ist, doch ich bin der festen Überzeugung, dass hier die Kunst im Weglassen besteht. Das vorliegende Werk findet meiner Ansicht nach hier einen guten Weg zwischen Einfachheit, Lesbarkeit und Modernität der Darstellung. Besonders schön sind die an passenden Stellen eingeflochtenen kurzen Mathematikerportraits in Wort und Bild.

Wenn mir auch Kleinigkeiten gar nicht gefallen haben (etwa die Bezeichnung IB_0 für die «Menge der Bruchzahlen», also \mathbb{Q}^+), ich wieder andere Dinge lieber anders sähe (frühere systematische Behandlung der Gleichungen) und man über Art und Weise einer Darstellung wie einleitend erwähnt gar verschiedener Ansicht sein kann: *Arithmetik und Algebra* ist ein solides Standardwerk für Progymnasien mit einigen schönen Extras.

Reto Schuppli, Unterschlatt

Schnuppern Sie mit KONTAKT CH-4419 LUPSINGEN !

Ihre Anfrage erreicht 350 Gruppenhäuser, Berghütten, Pensionen und Sportzentren in der ganzen Schweiz. Sie erhalten von den Hausbesitzern kostenlos und unverbindlich Angebote direkt ins Haus.



«Wer, wann, was, wo und wieviel» (mindestens 12 Personen) an
KONTAKT CH-4419 LUPSINGEN
neu: Fax 061 911 8888, Telefon 061 911 8811

Leserbriefe

Nos lecteurs nous écrivent

Müssen die Bildungsinhalte oder die Bildungsstrukturen geändert werden?

Bestimmt das Bewusstsein das Sein oder das Sein das Bewusstsein? Und was muss demnach verändert werden, damit neue Ideen endlich zum Durchbruch gelangen? Die Gesellschaftsveränderer von 1968 waren als konsequente Neomarxisten überzeugt, dass nur eine Veränderung des Seins zu einem neuen Bewusstsein führen könne, und forderten grundsätzliche Änderungen der Strukturen in Staat, Gesellschaft und Schule.

Wer damals am Beginn seiner Tätigkeit als Mittelschullehrer stand – gerade noch so jung, um der Parole «Trau keinem über dreissig!» knapp zu entgehen, aber doch so alt, um daran zu zweifeln, dass Strukturänderungen den Phönix einer neuen Menschheit aus der Asche der revolutionären Brände aufsteigen lassen würden – entschloss sich vorerst einmal, einen möglichst guten Unterricht zu erteilen. «Gut unterrichten kann man in allen Strukturen, und darauf kommt es schliesslich an, nicht auf strukturelle Änderungen!» hiess die Devise. Hat sie sich bewahrheitet?

Die «Mittelschule von gestern»

Die optimistischen Pläne für eine «Mittelschule von morgen» (1972) sind Makulatur

geblieben, und das Gymnasium steht vor denselben Mängeln wie vor einem Vierteljahrhundert: *Stoffdruck*: Nach wie vor klagen Schüler und Lehrer über überladene Stoffprogramme. *Zersplitterung*: Die Aufsplitterung in Fächer und das fast totale Fehlen von interdisziplinärem Unterricht kennzeichnen auch das Gymnasium von 1991. *Fehlende Wahlfreiheit*: Die Schüler der oberen Klassen werden durch die Vorschriften der MAV gezwungen, sich in Fächern zu langweilen, die sie nicht mehr interessieren und die sie für ihr zukünftiges Studium auch nicht brauchen. *Zu lange Mittelschuldauer*: Nachdem die Schweiz schon bisher die ältesten Maturanden von Europa hatte, bewirkte der Schuljahrbeginn im Spätsommer, dass in einer Reihe von Kantonen der Studienbeginn um ein weiteres Jahr hinausgeschoben wurde. Zwar sind heute Gymnasiasten mit 18 Jahren politisch und bald auch zivilrechtlich mündig, sitzen aber immer noch auf der Schulbank und werden immer älter, bis sie endlich studieren können. *Mangelnde Anpassungsfähigkeit*: Die Gymnasien sind in ihrer heutigen Struktur je länger je weniger fähig, die den wirtschaftlichen, technischen, politischen und gesellschaftlichen Veränderungen entsprechende Zahl von Absolventen auszubilden, die unsere Gesellschaft braucht, um die Zukunft zu bewältigen. Wer das Scheitern der gymnasialen Reformversuche im letzten Vierteljahrhundert miterlebt hat, kommt zum ein-

deutigen Schluss: Nur über die Änderung der Strukturen werden Änderungen der Inhalte zustandekommen. Erforderlich sind nicht mehr Kommissionen und Berichte, sondern Veränderungen. Gesagt und geschrieben worden ist inzwischen längst alles, was zum Thema Gymnasialreform gehört. Das Rad muss tatsächlich nicht neu erfunden, aber endlich zum Laufen gebracht werden.

Was ist Allgemeinbildung?

Dass das Gymnasium eine gute Allgemeinbildung vermitteln soll, ist unbestritten. Der Grundsatz ist ebenso anerkannt wie inhaltlos. Über den Wert einer guten Allgemeinbildung herrscht in allen Diskussionen Einigkeit. Er ist geeignet, Konsens zu stiften, mehr nicht. Sobald definiert werden sollte, was zu einer guten Allgemeinbildung gehört, endet der Konsens abrupt. Am schärfsten hat Prof. Dr. H. Keller, Professor für Mittelschulpädagogik an der Universität Zürich anlässlich der Tagung «Gymnasium wohin?» das Problem formuliert: «Mit der Allgemeinbildung ist es doch tatsächlich so, dass das Gymnasium das macht, was es für richtig hält, und dann erklärt, dies sei Allgemeinbildung! Wenn man im übrigen das, was im letzten halben Jahr vor der Maturität gemacht wird, als Allgemeinbildung bezeichnet, spricht man 80% der Bevölkerung unseres Landes Allgemeinbildung ab.»

Was muss ein Maturand können?

Natürlich tönt es immer eindrücklich, wenn ein Lehrer zur versammelten Klasse sagt: «Das müssen Sie können, wenn Sie studieren wollen.» Der Satz ist aber in der Mehrheit der Fälle falsch und sollte heissen:

«Das müssen Sie *lernen* können, wenn Sie an der Hochschule studieren.»

Sollte nicht endlich für jedes Maturitätsfach definiert werden, was ein Maturand unbedingt können muss, um hochschulreif erklärt werden zu können? Aufgrund dieses Kataloges könnten für jedes Fach die Lehrprogramme geschrieben und darauf die erforderlichen Stunden zugeteilt werden... Jeder Praktiker weiss, dass dann das Gymnasium gut und gern 8 Jahre dauern und ohne weiteres mit 40 Wochenstunden gefüllt werden könnte. Die Wirklichkeit von Lehrplandiskussionen und Studentafelkonferenzen hat längst gezeigt – so unverständlich dies auf den ersten Blick auch scheinen mag –, dass der Weg umgekehrt zu gehen ist: Zuerst die schul- und gesellschaftspolitisch bedingte Festlegung der Ausbildungsdauer, dann die dem Schüler zumutbare Wochenstundenzahl und erst nachher das Füllen des Rahmens mit Inhalt.

Was bewirken die Rahmenlehrpläne?

Befinden wir uns nicht mit den im Auftrag der EDK für die ganze Schweiz erarbeiteten Rahmenlehrplänen auf dem oben skizzierten Weg? Zweifellos wird mit der Definition von allgemein anerkannten Lehrzielen für alle Maturitätsfächer ein wichtiger Schritt getan. Wer aber von den Rahmenlehrplänen einen Innovationsschub oder gar konkrete Veränderungen erwartet, wird mit Sicherheit enttäuscht werden. Schon jetzt kann vorausgesagt werden, dass nach der Lektüre der Rahmenlehrpläne – wenn sie endlich erscheinen – 85% der Gymnasiallehrer und Gymnasiallehrerinnen sagen werden: «Genau das, was hier steht, mache ich schon seit Jahren!» Das ist zwar erfreulich, aber die Rahmenlehrpläne können beruhigt beiseite-

gelegt werden. Bewirken werden sie, zurückhaltend ausgedrückt, wenig.

Nur Strukturänderungen lösen Innovationen aus

Es ist bezeichnend, dass das Projekt «Rahmenlehrpläne» unter der Lehrerschaft fast ohne Echo geblieben ist. Ganz im Gegensatz dazu bringt schon der leiseste Ansatz einer strukturellen Veränderung die Gemüter heftig in Wallung und die Lehrerzimmer in Aufregung. Dies gilt für die Schulreform in Basel-Stadt, für den Entscheid im Kanton Bern, an den Sekundarschulen keine gymnasialen Züge mehr zu führen und für den Vorstoss «12 Jahre sind genug!» im Baselbiet. Im Kanton Zürich wurde die mögliche Verkürzung der Mittelschule um 4 Monate als Ende der gymnasialen Allgemeinbildung bezeichnet, während im Kanton St. Gallen der Entscheid des Erziehungsrates, das Gymnasium auf 4 Jahre und die Gesamtschulzeit bis zur Maturität auf 12 Jahre festzusetzen, eine Besinnung auf das Wesentliche der gymnasialen Bildung ausgelöst hat.

Am deutlichsten ist die Priorität der strukturellen Veränderung vor der inhaltlichen Erneuerung durch die Unruhe illustriert worden, welche die «Postulate zur Entwicklung des Schweizerischen Gymnasiums» des Vorstandes der Konferenz Schweizer Gymnasialrektoren ausgelöst haben. Hier wird ein möglicher Weg klar aufgezeigt: Die Gesamtschulzeit dauert 12 Jahre, das Gymnasium in der Sekundarstufe II umfasst 3 Jahre. Jetzt können die Lehrpläne neu geschrieben werden! (Ob ein Teil des Gymnasiums noch die Sekundarstufe I umfassen soll und die Modelle 6 + 6 oder 6 + 2 + 4 oder 6 + 3 + 3 oder 5 + 4 + 3 oder 5 + 3 + 4 heissen sollen, ist den Kantonen zu überlas-

sen.) Die Maturität hat 8 Fächer, einige sind verbindlich vorgeschrieben, die anderen sind Wahlpflichtfächer mit klaren Randbedingungen für genügend Fremdsprachenkenntnisse, Naturwissenschaften und Kunstfächer. Die wöchentliche Pflichtstundenzahl für die Schüler beträgt höchstens 30. Jetzt können die Studentafeln neu geschrieben werden.

Derart verbindlich formulierte strukturelle Vorgaben würden einen Innovationschub von beachtlicher Dynamik auslösen. Endlich fände die Besinnung auf das Wesentliche statt. Endlich würde die «Aufnahme von Aufbauwissen und die Ausscheidung von Abfallwissen» gefördert, wie es die Präsidentin des Schweizerischen Wissenschaftsrates, Frau Prof. Dr. Verena Meyer, so unvergleichlich formuliert hat (NZZ Nr. 142 vom 22. und 23. 6. 1991).

Natürlich ist es auch heute, wie 1968 nötig, unabhängig von den Strukturen möglichst gut zu unterrichten. Es genügt aber nicht mehr. Heute sind auch die Strukturen zu ändern, um die Inhalte zu erneuern.

Franz German, Rektorat, Urdorf ZH

Réforme de la maturité – la voix des élèves

La réforme de la maturité suisse est et sera en premier lieu une affaire de spécialistes. Ce seront des experts qui prendront les décisions finales, après avoir tenu compte (espérons-le du moins) des discussions actuelles au sein de la SSPES et ailleurs. Et nos élèves dans tout cela? Ils seront concernés tout aussi directement que nous, professeurs, par les décisions qui seront prises. Il me paraît donc utile et nécessaire de

savoir ce qu'ils pensent, eux, de la maturité actuelle et de la maturité de l'avenir. C'est pourquoi j'ai demandé à une classe de 6e (13 élèves du type E + 3 élèves du type C, un an avant les examens de maturité) de formuler leurs idées à ce sujet dans une rédaction (en français, langue étrangère). Les opinions que je citerai ont parfois été «rédigées après coup» (c'est-à-dire corrigées pour des raisons stylistiques) et n'ont aucune valeur statistique. Et pourtant elles me paraissent assez intéressantes.

Encore deux remarques préliminaires: a) un tiers de la classe a fait des expériences avec d'autres systèmes scolaires, les uns parce qu'ils sont d'origine étrangère, les autres parce qu'ils ont participé à des échanges; b) quelques jours avant de rédiger leurs textes, les élèves avaient assisté à une conférence sur le système scolaire américain, et il paraît que le conférencier n'avait pas mis de lunettes roses pour faire son analyse.

Le système actuel

La plupart des élèves affirment sans hésiter (et parfois même avec un certain chauvinisme) que «les écoles suisses sont les meilleures du monde» ou que le niveau de formation qu'on atteint dans les gymnases suisses est «plus élevé» qu'ailleurs en Europe: «La maturité suisse est la plus difficile et la meilleure du monde entier.» Les élèves apprécient en outre que la maturité donne accès à toutes les universités et à toutes les facultés sans qu'il faille passer d'examen d'entrée. Ils apprécient également que la maturité leur offre une solide formation générale. Si on devait se spécialiser très tôt, ce serait «dommage parce qu'on n'aurait plus cette éducation générale qu'une maturité suisse nous offre.» Les élèves aimeraient bien

que la maturité ne perde pas cette qualité-là: «Le but d'une maturité sera pour moi d'avoir une bonne formation générale, de savoir comment on apprend le mieux et le plus vite, et de savoir m'exprimer. Le plus important sera que j'arrive à me débrouiller dans la vie.»

Alors, si tout est pour le mieux dans le meilleur des mondes possibles, ne faudra-t-il point de changements? – Eh bien, si!

Faut-il réformer la maturité?

«Il est évident que notre système d'éducation fonctionne mal. Bien sûr, il y a encore des élèves et des professeurs qui jouent leurs rôles comme il faut, mais malgré cette image d'un monde en ordre, le système a des défauts.» Une preuve pour cette évidence: «Selon un sondage que j'ai lu il y a quelques mois, la moitié des élèves décident de ne pas continuer leur formation tout de suite après la maturité parce qu'ils en ont marre, de ce système scolaire. Et si c'est le cas, n'est-ce pas dans l'intérêt de notre pays de changer cette situation?»

Mais à côté de ce malaise général, il y a de nombreuses autres raisons pour réformer la maturité. «On doit changer le système parce que les temps changent», écrit un élève, et la plupart des autres sont conscients du fait que la Suisse devra s'adapter tôt ou tard aux «données européennes». «Si la Suisse n'entre pas dans la C.E., elle aura beaucoup de problèmes.» Dans le domaine de l'éducation, les élèves craignent que les échanges scolaires entre les autres pays européens et la Suisse ne deviennent très difficiles si nous ne modifions pas notre système d'éducation secondaire: «Il serait presque impossible pour les jeunes des autres pays d'entrer dans une école suisse.» En outre, nos

élèves savent qu'ils sont les bacheliers les plus âgés de toute l'Europe: «En Grèce et en France, 80% des jeunes passent un baccalauréat, et ils le passent à l'âge de 18 ans.» Je ne sais pas si ces chiffres sont exacts, mais les élèves ont entendu dire qu'un huitième seulement des jeunes Suisses passent leur maturité, tandis que le taux de bacheliers (plus jeunes) est beaucoup plus élevé dans d'autres pays européens. Beaucoup croient aussi savoir que d'autres systèmes scolaires offrent des bacs «plus faciles», surtout à cause d'une spécialisation plus poussée que chez nous.

Alors, bien qu'ils aient des jugements en général assez favorables au sujet de la valeur générale d'une maturité suisse, les élèves voient tout autant le besoin de certaines modifications.

Quelles modifications?

On pourrait s'attendre à ce que les élèves proposent «la spécialisation» comme solution de tous les problèmes. Elle permettrait de réduire le nombre des cours et des matières et donc aussi de passer la maturité «plus facilement». En effet, beaucoup d'élèves proposent une certaine spécialisation, mais il ajoutent tout de suite des précisions critiques à cette proposition catégorique. Il y en a qui font remarquer que les types actuels de maturité sont déjà orientés ou «spécialisés» et que, par conséquent, la spécialisation n'est pas une idée nouvelle. Le système actuel réduit en plus le risque qu'un élève se trompe une fois pour toutes et à un jeune âge dans la direction de ses études futures: «Est-ce qu'on peut se décider à l'âge de 14 ans?» (pour tel ou tel type de baccalauréat spécialisé, qui ne donne pas accès à toutes les facultés de l'université). «Moi, je préfère me décider à l'âge de 20 ans.» Alors,

spécialisation, oui, mais pas à un âge jeune où l'élève n'est pas encore capable de se décider. Et encore: spécialisation, oui, à condition que la formation générale, qu'on souhaite conserver, n'en souffre pas trop.

Les solutions que les élèves suggèrent vont alors dans le sens d'une spécialisation graduelle qui permettrait de réduire le poids de certaines matières à un niveau avancé. «Moi, je me demande quel est le sens d'apprendre des choses, comme par exemple les mathématiques, jusqu'à la fin de ma scolarité si je sais que je ne vais jamais étudier les sciences?» — «Le type C est orienté vers les mathématiques et la physique, mais les élèves des autres types (B et E) ont presque autant de leçons en maths et en physique. C'est stupide, non? Et si on n'est pas bon en ces matières, on peut avoir de vrais problèmes pour passer à la classe supérieure.» Ou encore cette élève qui se plaint qu'on lui bourre la tête de détails inutiles: «Je ne suis pas convaincue qu'il soit nécessaire d'apprendre tout ce qui s'est passé au Moyen Âge. Il est sans doute intéressant de se faire une idée de la vie à cette époque-là pour qu'on puisse comparer ces siècles avec d'autres. Mais c'est une perte de temps d'apprendre les noms des papes et des rois de cette période. D'autant plus qu'on les oublie tout de suite. Si on éliminait tous ces détails de l'enseignement, on pourrait facilement réduire d'une année le temps qu'il faut pour la maturité.»

Spécialisation graduelle donc, qui correspond à une réduction graduelle du poids et du contenu de certaines matières. Voici l'expérience qu'une élève a faite au Canada: «Pendant les premières années, toutes les matières sont obligatoires. En dixième année on commence à choisir, mais il faut encore prendre l'anglais, les maths, l'histoire et la

géographie. En plus, au cours des trois dernières années, on doit se spécialiser pour avoir, par exemple, un baccalauréat «économique» à la fin. L'enseignement se fait alors dans des classes qui sont organisées par matière et par niveau, ce qui signifie qu'on rencontre des élèves différents dans les différentes classes.» Un autre élève propose comme modèle le système allemand avec sa «Mittlere Reife» et la spécialisation qui suit après. À son avis, cela «faciliterait la maturité et presque tout le monde pourrait la passer.» Pourtant, il admet tout de suite que la sélection se fait alors plus tard, à l'aide du «numerus clausus» à l'université, et que le problème de la sélection est ainsi plutôt mal résolu.

Pédagogie et didactique

Un système de peu de cours obligatoires et de quelques matières facultatives ou à option obligatoire aurait des conséquences didactiques. Par exemple celle-ci, qui concerne les buts à atteindre: «Les élèves devraient bien maîtriser leurs matières obligatoires ou à option obligatoire; pour les autres branches une bonne connaissance de base et un savoir-faire suffirait.» De cette façon on n'abandonnerait pas la formation générale qui, selon les élèves, est un avantage du système suisse. Le niveau à atteindre ne serait plus le seuil universitaire pour toutes les matières, ce qui permettrait d'éviter ce problème pédagogique bien connu: «Chaque prof pense que sa matière est la plus importante de toutes pour l'avenir des élèves. Ce qui peut causer des tensions inutiles entre le professeur et les élèves quand celui-ci s'identifie complètement avec sa matière, tandis que les élèves ne s'y intéressent guère. Souvent les profs ressentent ce désintérêt comme une blessure personnelle et se mettent

en colère, ce qui aggrave inutilement la situation.»

Un autre élève décrit la même chose comme suit: «En chimie et en physique le professeur nous explique toujours que le niveau qu'il atteindra avec une classe du type E ne sera jamais suffisant pour une université ou pour l'ETH. Pas grave! Je ne veux pas y aller, et alors cela ne m'intéresse pas. Mais le problème est que la façon d'enseigner ne change pas d'un type (de maturité) à l'autre. Si déjà on n'atteint pas le niveau, on pourrait peut-être changer de style. (...) À mon avis, le type E doit se concentrer sur l'économie. Le reste devrait être présenté d'une façon intéressante sans qu'on cherche à atteindre l'impossible.» À ce vœu, que soutiennent plusieurs élèves, s'ajoutent des souhaits plus particuliers comme l'enseignement dans de petites classes (pour que chacun puisse participer activement), la revendication de ne pas être traité comme des bébés, le besoin d'une communication plus personnelle entre le prof et les élèves, et la demande qu'on utilise enfin l'ordinateur dans l'enseignement en général.

Conclusion

La plupart des élèves tiennent à une bonne formation générale et ne voudraient pas renoncer à cet avantage de la maturité suisse. Et ils ne voudraient pas non plus baisser le niveau général de la maturité parce qu'ils trouvent essentiel que l'accès aux universités leur soit garanti. Pourtant, des réformes sont considérées nécessaires, pour deux raisons principales: a) les programmes traditionnels sont souvent surchargés de contenus inutiles, et b) la Suisse devra adapter son système scolaire aux données européennes, surtout pour garantir des échanges scolaires. Alors, il faudra opter pour une réduction

graduelle du nombre des matières, c'est-à-dire pour une spécialisation graduelle, au cours de l'enseignement secondaire. Le but à atteindre dans les matières facultatives ou à option obligatoire serait un certain «savoir-faire» et de solides connaissances de base qui permettraient de «se débrouiller» à ceux qui voudraient continuer leurs études dans ces domaines. Le but à atteindre dans les branches obligatoires (selon le type de maturité choisi) serait le seuil universitaire.

Cornelius Bucher, Davos

**Gymnasium
HELVETICUM**

**Konsequente Werbung im
Gymnasium Helveticum öff-
net Ihnen die Türen zu den
Mittelschulen.**

Haben Sie unsere Ausstellung schon besucht?



Es gibt gute Gründe, weshalb sich ein Besuch unserer Ausstellung lohnt:

- In ruhiger Umgebung können Sie in unsern Büchern schmökern, die Zusatzmaterialien studieren, anschauen oder anhören.
- Sie verschaffen sich einen Überblick über unsere Neuerscheinungen.
- In unserer Fundgrube finden Sie interessante Titel zu reduzierten Preisen (Fr. 2.- bis Fr. 10.-).

Jeder Besucher, der den untenstehenden Coupon mitbringt, erhält ein Geschenk. Für jeden 50. Besucher haben wir uns eine besondere Überraschung ausgedacht.

Unsere Öffnungszeiten: Montag – Freitag, 8.00–12.00 Uhr und 14.00–17.00 Uhr. Für Gruppenbesuche bitten wir um telefonische Anmeldung. Wir freuen uns auf Ihren Besuch.

Geschenk-Coupon

Bei Abgabe dieses Coupons erhalte ich ein schönes Geschenk.

Bitte ausfüllen:

Name: _____

Vorname: _____

Strasse, Nr.: _____

PLZ/Ort: _____

Schule: _____

PLZ/Ort: _____

Dieser Gutschein ist bis 31. Dezember 1991 gültig.

Klett und Balmer & Co. Verlag
Chamerstr. 12a, 6304 Zug
Telefon 042 / 2141 31



Gymnasium HELVETICUM

Zeitschrift für die schweizerische Mittelschule
Revue de l'enseignement secondaire suisse
Rivista della scuola secondaria svizzera

45. Jahrgang 1991 ISSN 0017-5951

Erscheint 6 × jährlich / Paraît tous les deux mois:
24. 1., 7. 3., 14. 5., 13. 6., 19. 9., 31. 10.

Herausgeber / Editeur

Verein Schweizerischer Gymnasiallehrer (VSG)
Société suisse des professeurs de l'enseignement
secondaire (SSPES)
Società svizzera degli insegnanti delle scuole
secondarie (SSISS)

Präsident / Président

Otto Bossart, Badstrasse 10, 6210 Sursee
045 21 36 54

Sekretariat / Secrétariat

Sekretariat VSG/SSPES
Ringstrasse 54
Postfach/Boîte postale 189, 8057 Zürich
Tel.: 01 311 83 97, Fax: 01 311 83 15

Redaktion / Rédaction

Verantwortliche Redaktorin:
Verena E. Müller, Ritterstrasse 9,
8032 Zürich, 01 262 19 31
Coordinateur romand:
Claude Wannemacher, Ch. des Joyeuses 3
2022 Bevaix, 038 46 14 39

Die Besprechung unverlangt eingesandter
Schriften bleibt vorbehalten / Le compte rendu
des livres non demandés n'est pas garanti

Les articles n'engagent que la responsabilité des
auteurs

© Copyright by Verein Schweizerischer
Gymnasiallehrer (VSG/SSPES/SSISS)

Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen ein-
zelnen Beiträge und Abbildungen sind ur-
heberrechtlich geschützt. Jede Verwertung
ausserhalb der engen Grenzen des Urheber-
rechtsgesetzes ist ohne Zustimmung der
Redaktion unzulässig und strafbar. Das gilt
insbesondere für Vervielfältigungen, Über-
setzungen, Mikroverfilmungen und die Ein-
speicherung und Verarbeitung in elektro-

Verlag, Druck, Administration, Inseratenverwaltung Edition, impression et publicité

Sauerländer AG, Postfach, CH-5001 Aarau
Telefon 064 26 86 26, Telex 981 195 sag ch,
Telefax 24 57 80, Postcheck 50-308-0

Abonnementspreis pro Jahr Abonnement annuel

Für Verbandsmitglieder ist der Abonnements-
preis im Mitgliederbeitrag inbegriffen
Pour les membres, le prix de l'abonnement est
compris dans la cotisation
Nichtmitglieder / Pour les non membres Fr. 70.—,
Inlandporto inbegriffen, Auslandporto nach
Aufwand. Preisänderungen vorbehalten.

Einzelverkaufspreis / Le fascicule seul

Fr. 15.—. Porto nach Aufwand. Preisänderungen
vorbehalten.

Adressänderungen Changement d'adresse

Kontrollnummer und/oder Name der Zeitschrift
bitte angeben!
Veuillez indiquer votre nom et celui de la revue!

Preise für Inserate und Beilagen

Prix pour les annonces et les annexes

Verlangen Sie unser Mediablatt

Redaktions- schluss	Inseraten- schluss Empfeh- lungen	Inserate- schluss Stellen
Délai rédactionnel	Délai annonces recommen- dations	Délai annonces offres d'emploi
1/92 19. 11. 91	3. 1. 92	10. 1. 92
2/92 13. 1. 92	12. 2. 92	19. 2. 92
3/92 18. 3. 92	21. 4. 92	27. 4. 92
4/92 22. 4. 92	22. 5. 92	29. 5. 92
5/92 16. 7. 92	17. 8. 92	24. 8. 92
6/92 11. 9. 92	9. 10. 92	16. 10. 92

Le magazine et tous les articles et illustrations
qu'il contient sont protégés par la loi. Toute
utilisation en dehors des strictes limites de la
loi sur les droits d'auteur est illicite et
répréhensible sans l'accord de la Rédaction.
Ceci est valable particulièrement pour les
reproductions, traductions, micro-films
et pour la mise en mémoire et le traitement
sur des programmes et des systèmes électro-



Kanton Schwyz



Kantonsschule Pfäffikon

An unserer Schule mit Gymnasium Typus C und E, Unterseminar und Handelsmittelschule ist auf den 1. August 1992 eine

Hauptlehrerstelle für Englisch

in Verbindung mit einer weiteren Fremdsprache (vorzugsweise Französisch) zu besetzen.

Sie bringen mit

- abgeschlossenes Hochschulstudium
- Ausbildung für das höhere Lehramt an Mittelschulen
- Unterrichtserfahrung auf Mittelschulstufe

Anmeldeformulare sowie nähere Auskünfte über die Anstellungsbedingungen sind erhältlich beim Rektor der Kantonsschule, Dr. August Kaiser, Telefon 055 48 36 36. Anmeldungen sind bis 15. November 1991 dem Rektor der Kantonsschule Pfäffikon, Gwattstrasse 2, 8808 Pfäffikon, einzureichen.



Kantonsschule Rychenberg Winterthur

Gymnasium der Typen A, B, D und Diplommittelschule

Auf Beginn des Schuljahres 1992/93 (16. August 1992)
ist an unserer Schule

eine Lehrstelle für Deutsch

und ein anderes Fach

zu besetzen. Bewerber/innen müssen sich über ein abgeschlossenes Hochschulstudium ausweisen, Inhaber/innen des zürcherischen Diploms für das höhere Lehramt oder eines gleichwertigen Ausweises sein und Lehrerfahrung an Maturitätsschulen besitzen.

Das Rektorat gibt auf schriftliche Anfrage Auskunft über die einzureichenden Unterlagen und über die Anstellungsbedingungen.

Anmeldungen sind bis **30. November 1991** dem Rektorat der Kantonsschule Rychenberg, Rychenbergstrasse 110, 8400 Winterthur, einzureichen.



Erziehungsdepartement des Kantons Luzern

Auf Beginn des Schuljahres 1992/93 (17. August 1992) sind die folgenden Pensen zu vergeben:

Kantonsschule Beromünster, Postfach, 6215 Beromünster

1. Französisch in Verbindung mit einem anderen Fach

Kantonsschule Hochdorf, Sagenbachstrasse 22, 6280 Hochdorf

2. Deutsch und Geschichte, evtl. in Verbindung mit Französisch oder Latein
3. Mathematik, evtl. in Verbindung mit Biologie (Teilpensum)
4. Musik, evtl. kombinierbar mit Unterricht an der Musikschule Hochdorf (Teilpensum)

Kantonsschule Luzern, Alpenquai 46–50, 6005 Luzern

5. Deutsch, evtl. in Verbindung mit einem anderen Fach (2 Stellen)
6. Französisch, evtl. in Verbindung mit einem anderen Fach (3 Stellen)
7. Geschichte, evtl. in Verbindung mit einem anderen Fach
8. Biologie, evtl. in Verbindung mit einem anderen Fach (Teilpensum)
9. Mathematik (1–2 Stellen)
10. Hauswirtschaft (2 Stellen)
11. Freihandzeichnen und Werken (1–2 Stellen)
12. Musik (Teilpensum)
13. Turnen, evtl. in Verbindung mit einem anderen Fach (2 Stellen)

Kantonsschule Reussbühl, Ruopigenstrasse 40, 6015 Reussbühl

14. Französisch in Verbindung mit einem anderen Fach
15. Englisch in Verbindung mit einem anderen Fach
16. Mathematik in Verbindung mit einem anderen Fach
17. Biologie in Verbindung mit einem anderen Fach
18. Turnen und Geographie

Kantonsschule Sursee, Moosgasse, 6210 Sursee

19. Mathematik und Informatik (2 Stellen)

Kantonsschule Willisau, Schlossfeld 22, Postfach 3140, 6130 Willisau

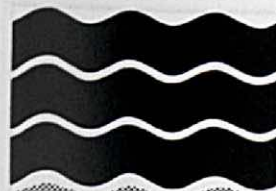
20. Deutsch in Verbindung mit einem anderen Fach
21. Französisch in Verbindung mit einem anderen Fach
22. Mathematik in Verbindung mit einem anderen Fach
23. Turnen in Verbindung mit einem anderen Fach

Die Lehrstellen werden in der Regel zuerst im Lehrauftrag vergeben; die spätere öffentlich-rechtliche Wahl ist möglich, aber nicht sicher. Einige dieser Lehrstellen werden gegenwärtig von Lehrbeauftragten versehen, die sich bewerben werden.

Anforderungen für die wissenschaftlichen Fächer: Hochschulabschluss und Diplom für das Höhere Lehramt. Unterrichtserfahrung ist erwünscht.

Voraussetzung für die Stellen 4 und 12 ist das Schulmusikdiplom I und II, für die Stelle 10 das Hauswirtschaftslehrerinnendiplom, für die Stelle 11 das Zeichenlehrerdiplom, für die Stellen 13 und 23 das Turnlehrdiplom II sowie das Fachlehrdiplom in einem anderen Fach oder das Sekundarlehrdiplom, für die Stelle 18 das Turnlehrdiplom II und das Fachdiplom in Geographie.

Die Bewerbungen mit Lebenslauf, Foto, Zeugniskopien und Referenzadressen sind dem betreffenden Rektorat bis 15. November 1991 einzureichen. Weitere Auskünfte erteilen die Rektoren der einzelnen Schulen.



**KANTON
AARGAU**



**Aargauische
Kantonsschulen**

Auf Beginn des Schuljahres 1992/93 (10. August) sind folgende

Hauptlehrer/-innen-Stellen

zu besetzen:

Alte Kantonsschule Aarau

(Kasernenstrasse 20, 5000 Aarau, 064 24 51 24)

- 1 Deutsch und Philosophie (im Vollamt)
- 1 Französisch und ein weiteres Fach (im Vollamt)
- 2 Englisch und ev. ein anderes Fach (1 Vollamt, 1 Teilamt)

Neue Kantonsschule Aarau

(Schanzmättelstrasse 32, 5000 Aarau, 064 24 94 55)

- 1 Geschichte in Verbindung mit einem weiteren Fach (Vollamt, oder 2 Stellen im Teilamt)
- 1 Klavier (im Vollamt)

Kantonsschule Baden

(Seminarstrasse 3, 5400 Baden, 056 21 64 00)

- 1 Geschichte (im Vollamt)
- 2 Mathematik/Physik (im Vollamt)

Kantonsschule Wettingen

(Klosterstrasse 11, 5430 Wettingen, 056 26 76 20)

- 1 Deutsch (im Vollamt)
- 1 Geschichte (im Vollamt)
- 1 Mathematik/Physik (im Vollamt)
- 1 Biologie (im Vollamt)

Kantonsschule Wohlen

(5610 Wohlen, Allmendstrasse 26-28, 057 22 49 94)

- 1 Französisch/Italienisch (im Vollamt)
- 1 Physik/Mathematik (im Vollamt)
- 1 Turnen (im Vollamt)
- 1 Wirtschaftsfächer (im Vollamt)

Kantonsschule Zofingen

(4800 Zofingen, Strengelbacherstrasse 25, 062 51 89 58)

- 1 Französisch (im Teilamt)
- 1 Mathematik/Physik (im Teilamt)
- 1 Turnen (im Teilamt)
- 1 Schulmusik (im Teilamt)

Wir wenden uns an Interessent(inn)en mit Hochschulabschluss und Diplom für das Höhere Lehramt, bzw. gleichwertigem Fachdiplom für die Sekundarstufe II sowie Lehrerschaft auf der Mittelschule.

Bewerber/-innen erhalten Anmeldeformulare und nähere Auskünfte bei den Rektoraten.

Die Anmeldung ist mit den üblichen Unterlagen bis Mittwoch, 20. November 1991 dem Rektorat der betreffenden Kantonsschule einzureichen.



Kantonsschule Stadelhofen Zürich Gymnasium II Typen B und D Lehramtsschule

Auf Beginn des Herbstsemesters 1992/93 (17.8.1992) oder nach Vereinbarung sind an der Kantonsschule Stadelhofen Zürich in folgenden Fächern **eine ganze und zwei 3/4-Hauptlehrerstellen** zu besetzen:

Italienisch/Französisch Französisch/Spanisch oder Italienisch

Bewerber/-innen müssen sich über ein abgeschlossenes Hochschulstudium ausweisen, ein zürcherisches oder ein gleichwertiges Diplom für das höhere Lehramt besitzen und Unterrichtserfahrung auf der Mittelschulstufe haben.

Das Sekretariat der Kantonsschule Stadelhofen schickt Ihnen gerne ein Anmeldeformular und erteilt Auskunft über die beizulegenden Ausweise und die Anstellungsbedingungen.

Bewerbungen sind bis zum 22. November 1991 dem Rektorat der Kantonsschule Stadelhofen Zürich, Schanzengasse 17, 8001 Zürich, Telefon 01 252 52 30, einzureichen.



Erziehungsdepartement des Kantons Luzern

Auf Beginn des Schuljahres 1992/93 (17. August 1992) sind folgende Stellen (Wahl, evtl. Lehrauftrag) zu besetzen:

Kantonales Lehrerinnen- und Lehrerseminar Luzern, Hirschengraben 10, 6003 Luzern

- 2 Pensen **Mathematik** in Verbindung mit Fachdidaktik oder einem anderen Fach
- 2 Pensen für **Allgemeine Didaktik** in Verbindung mit einem anderen Fach
- 2 Pensen (evtl. Teilpensen) **Werken** in Verbindung mit einem anderen Fach
- 1 Pensum **Turnen** in Verbindung mit einem anderen Fach
- 1-2 Pensen **Geschichte mit Sprache**

Kantonales Lehrerinnen- und Lehrerseminar Hitzkirch, Seminarstrasse, 6285 Hitzkirch

- 1 Vollpensum und 1 Teilpensum (6-8 Lektionen) im Bereich **Pädagogik/Psychologie/Didaktik** inkl. schulinterne Reformarbeit

Voraussetzungen: Hochschulabschluss resp. Fachlehrdiplom im entsprechenden Bereich. BewerberInnen mit Unterrichtserfahrung und für die letztgenannte Stelle mit Lehrdiplom werden bevorzugt.

Anfragen und Bewerbungen mit Lebenslauf, Foto, Zeugniskopien und Referenzadressen sind bis 23. November 1991 an das Kantonale Lehrerinnen- und Lehrerseminar Luzern, Hirschengraben 10, 6003 Luzern (Telefon 041/24 54 84), resp. an das Kantonale Lehrerinnen- und Lehrerseminar Hitzkirch, Seminarstrasse, 6285 Hitzkirch (Telefon 041/85 13 33) zu richten.

Erziehungsdepartement des Kantons Luzern



Kantonsschule Im Lee Winterthur

Mathematisch-Naturwissenschaftliches Gymnasium
Gymnasium II (Typus B und D)
Lehramtsschule

Auf Beginn des Schuljahres 1992/93 (17.8.92) sind folgende Stellen zu besetzen:

1 Lehrstelle für Mathematik

1 Lehrstelle für Turnen und Sport

evtl. in Verbindung mit einem anderen Fach
(halbes bis ganzes Pensum)

Bewerberinnen und Bewerber müssen sich über ein abgeschlossenes Hochschulstudium ausweisen können, im Besitze des zürcherischen oder eines gleichwertigen Diploms für das höhere Lehramt bzw. des Turnlehrerdiploms II sein und Unterrichtserfahrung auf der Mittelschulstufe haben. Vor einer definitiven Wahl zur Hauptlehrerin oder zum Hauptlehrer erfolgt allenfalls eine Ernennung im Lehrauftrag für 2 Jahre.

Bewerbungen sind bis spätestens 30. November 1991 dem Rektorat der Kantonsschule Im Lee, Rychenbergstrasse 140, 8400 Winterthur, einzureichen, das auch Auskunft über die beizulegenden Ausweise und die Anstellungsbedingungen erteilt (Tel. 052 27 85 21).



Real- und Oberschullehrerseminar (ROS) des Kantons Zürich

An unserem nachmaturitären Lehrerbildungsinstitut ist auf Beginn des Sommersemesters 1992 eine **halbe** Hauptlehrerstelle zu besetzen. Wir suchen eine(n)

Seminarlehrer(in) für Erziehungswissenschaften

Wir erwarten:

- ein abgeschlossenes Hochschulstudium mit dem Hauptfach Pädagogik, evtl. Psychologie,
- Erfahrung und Gewandtheit bei der Arbeit mit Erwachsenen,
- Vertrautheit mit der Oberstufe der Volksschule.

Bewerber(innen) werden ersucht, ihre Unterlagen zusammen mit dem offiziellen Formular (im Sekretariat ROS erhältlich) und einem handschriftlichen Lebenslauf bei der Direktion ROS, Döltschiweg 190, 8055 Zürich, Telefon 01 462 16 11, bis zum 30. November 1991 einzureichen.

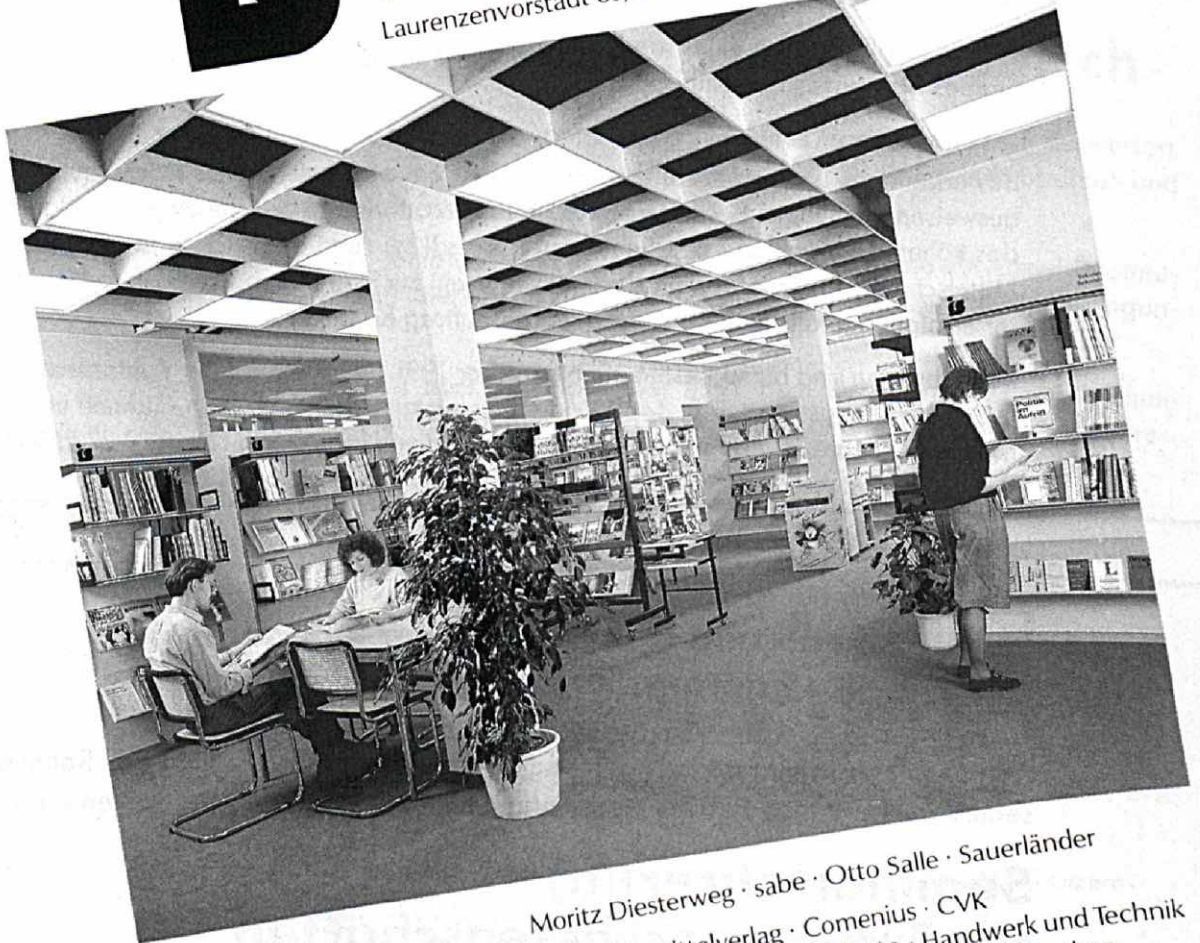
Erziehungsdirektion des Kantons Zürich

AZ B 5000 Aarau 1

PP/ Journal
CH-5000 Aarau 1

informationsstelle schulbuch

Laurenzenvorstadt 89, 5001 Aarau, Telefon 064 26 86 32



**Wir zeigen Ihnen
rund 3000 Lehrmittel
Zusatzmaterialien
Nachschlagewerke
Lernhilfen
aus 31 Verlagen**

Moritz Diesterweg · sabe · Otto Salle · Sauerländer
Aarg. Lehrmittelverlag · Comenius · CVK
Denkzeug Verlag · Ensslin · Festo · Handwerk und Technik
Paul Haupt · Helbing & Lichtenhahn · Hirschgraben
Jugend und Volk · Kinderbuchverlag Luzern
Langenscheidt · Langenscheidt-Longman · Lensing
Mentor · NZZ · Orell Füssli · Pro Juventute · Räber
Eugen Rentsch · Schulthess Polygraphischer Verlag
SJW · Staatskunde Verlag E. Krattiger
Reinhard Schmid · Schubi
Schweiz. Heilpädagogische Gesellschaft

Besuchen Sie uns heute für den Unterricht von
morgen. Vom Bahnhof Aarau etwa
300 m in Richtung Norden.

Öffnungszeiten: Dienstag bis Freitag von 14.00 bis 18.00 Uhr
(sonst nach Vereinbarung)