

Gymnasium Helveticum

Nr. 6/06



Fünf Gründe, warum «Leistungslohn» nicht funktionieren kann

Cinq bonnes raisons pour lesquelles le salaire au mérite
ne peut pas fonctionner



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Eidgenössisches Departement für
auswärtige Angelegenheiten EDA

Wir kommen zu Ihnen

Möchten Sie sich aus erster Hand über aussenpolitische Themen informieren? Unsere Referentinnen und Referenten stehen Schulklassen, Verbänden und Institutionen für Vorträge

und Diskussionen zur Verfügung. Der EDA-Vortragsservice ist kostenlos, es sollten jedoch mindestens 30 Personen an der Veranstaltung teilnehmen. Die Themenbereiche umfassen:

- Die Schweiz in den internationalen Organisationen (UNO, Europarat, Frankofonie)
- Die Schweiz und die internationale Sicherheit (Sicherheitspolitik, Neutralität)
- Engagement der Schweiz für die menschliche Sicherheit (Menschenrechte, Migration und Flüchtlinge, Antipersonenminen)
- Die Schweiz und die europäische Integration (bilaterale Verhandlungen, Personenfreizügigkeit, Schengen/Dublin)
- Die Schweiz im internationalen Kontext (Afrika, Naher Osten, Asien, USA, Kulturpolitik)
- Entwicklungszusammenarbeit und humanitäre Hilfe
- Finanzplatz Schweiz
- Umweltschutz und nachhaltige Entwicklung
- Diplomatie und Globalisierung

Gerne schicken wir Ihnen die detaillierte Liste der Referate und weitere Informationen:
Vortragsservice EDA, Doris Ernst, Informationsdienst, Bundeshaus West, 3003 Bern,
Tel. 031 322 35 80, Fax 031 324 90 47/48, E-Mail: info@eda.admin.ch



The World of Macintosh

Beratung und Verkauf



Kompetente Verkäufer und ein grosses Macintosh-Sortiment finden Sie in unseren sieben Filialen.



Online Shop www.dataquest.ch – täglich aktuell

Sie finden über 2'000 Artikel mit Produktebeschrieb und Bild im Shop.



Schulen und Institute

Edukative Institutionen, Lehrer und Studenten erhalten Spezialrabatte auf Apple Rechner und diverse Software.



Service und Support

Für Notfälle wählen Sie unsere Hotline 0900 57 62 92 (SF. 3.13 pro Min.).



Vermietung

Mieten Sie Apple Rechner und Peripherie zu günstigen Preisen für Hardware-Engpässe, Messen und Präsentationen, Tel. 044-745 77 19.



Apple Center

Data Quest AG
Theaterplatz 8
3000 Bern 7
Tel. 031-310 29 39
Fax 031-310 29 31

Data Quest AG
Moosmattstr. 30
8953 Dietikon
Tel. 044-745 77 99
Fax 044-745 77 88

Data Quest AG
Pilatusstrasse 18
6003 Luzern
Tel. 041-248 50 70
Fax 041-248 50 71

Data Quest AG
Bachstrasse 11
6300 Zug
Tel. 041-25 40 80
Fax 041-725 40 81

Data Quest AG
Bahnhofplatz 1
8001 Zürich
Tel. 044-265 10 10
Fax 044-265 10 11

Data Quest AG
Limmatquai 122
8001 Zürich
Tel. 044-265 10 10
Fax 044-265 10 11

COMPUTER-TAKEAWAY

Data Quest AG
Weinbergstr. 71
8006 Zürich
Tel. 044-360 39 14
Fax 044-360 39 10



Infos und Aktionen:
www.dataquest.ch

Gymnasium Helveticum

Nr. 6/06

Schwerpunkt
Sujet spécial

Christoph Haldimann	
Zu diesem Heft – Éditorial	4
Beat W. Zemp	
Fünf Gründe, warum «Leistungslohn» nicht funktionieren kann	6
Beat W. Zemp	
Cinq bonnes raisons pour lesquelles le salaire au mérite ne peut pas fonctionner	10
Anton Hügli	
Standards im Bildungswesen oder: Von der Input- zur Outputorientierung	13

VSG
SSPES

Hans Peter Dreyer	
Notiz des Präsidenten: Prometheus oder Pallas Athene?	20
L'avis du Président: Prométhée ou Pallas Athéna?	20
Bildungsstandards für Maturitätsschulen	22
Sieben Leitplanken des Zentralvorstands VSG vom Juni 2006	22
Standards de formation pour les écoles de maturité	22
Sept principes défendus par le Comité central de la SSPES (juin 2006)	
Gisela Meyer Stüssi	
Teilrevision des MAR	24
Révision partielle de l'ORRM	24
Gisela Meyer Stüssi	
Existenz und Positionierung der WBZ	26
Gisela Meyer Stüssi	
Commitment – Engagement – Enthusiasmus	27

Magazin
Magazine

Regula Kyburz-Graber	
Nachruf auf Robert Gsell	28
Hans Jürg Zingg	
Exkursion ins Frontal	30
Namhafte Schweizer Stiftungen unterstützen SwissEduc	32
André Giordan	
La crise des sciences au niveau secondaire	33
Maurice Cosandey	
Les HEP romandes dans la mouvance actuelle	34
Leserbriefe	
Intelligent Design – Zum Zweiten!	35
wbz aktuell	
Kurse mit offenen Plätzen!	37
Cours avec des places libres!	39
Bildungspolitische Kurzinformationen	39
Petites informations suisses	41

Titelbild:

Ein hektischer Blick
auf die Welt.
(Foto: GS)



Christoph Haldimann

So kann es einem ergehen, wenn man nicht aufpasst: Man muss ja immer überall die Qualität von allem verbessern. Das wollte ich auch mit den Titelbildern des «Gymnasium Helveticum» tun. Das laienhafte Selbermachen der Fotos musste endlich aufhören. So habe ich einen Fotografen gesucht – und schliesslich auch gefunden, der bereit war, für das bescheidene Honorar von 25 Franken pro Bild Titelbilder zu liefern. Für das vorliegende Heft habe ich ihm den Auftrag gegeben, etwas zum Thema Leistungslohn zu machen. Was dabei herausgekommen ist, haben Sie auf der Titelseite gesehen. Ich war entsetzt und wollte das Bild zurückweisen, aber der Fotograf erklärte kalt-schnäuzig, für 25 Fränklein schiesse er kein zweites Bild. Und zu allem Elend hat er den Auftrag nur angenommen, weil ich ihm versprochen habe, mindestens ein Dutzend Bilder von ihm zu veröffentlichen. Nun sitze ich in der Patsche, und aus der erhofften Qualitätssteigerung ist – wie so oft – das genaue Gegenteil geworden.

Als ich den Fotografen gefragt habe, was denn dieser verschmierte Schnapschuss mit Leistungslohn zu tun habe, hat er erklärt, Leistungslohn sei bloss ein zusätzliches Instrument zur weiteren Beschleunigung unserer Leben. Wohin diese Beschleunigung führe, habe er mit seinem Bild sehr schön (sagte er!) dargestellt: Unsere stupide Hektik mache blind und dumm, sie führe dazu, dass wir gar nicht mehr richtig sähen, was um uns herum ist, und auch die Zeit nicht mehr fänden, uns über irgendetwas Gedanken zu machen. So seien wir zu diesen gedankenlosen Lemmingen (sagte er wörtlich!) geworden, die wir seien. Und dann setzte er noch einen drauf: Wir würden bloss so hastig durch unsere Leben jagen, weil wir panische Angst davor hätten, zur Ruhe zu kommen, weil wir dann nämlich die gähnende Leere unserer Leben sähen.

Dieser Fotograf würde besser etwas weniger philosophieren und sich etwas mehr um die Qualität seiner Bilder kümmern. Dem nächsten Titelbild sehe ich mit äusserst gemischten Gefühlen entgegen.

Christoph Haldimann

Voilà donc ce qui se passe lorsqu'on ne fait pas attention... A force d'entendre parler partout d'amélioration de la qualité, torturé par un sentiment de mauvaise conscience, j'avais décidé de passer à l'action en ce qui concerne les photos figurant en page de couverture des numéros du «Gymnasium Helveticum». Fini l'amateurisme, place aux professionnels! Après de laborieuses recherches, j'avais fini par trouver un photographe, lequel avait accepté, pour la modeste somme de Fr. 25.– par image, de me fournir ce dont j'avais besoin. Fort de ce succès, je lui avais donc passé commande, lui indiquant le thème de ce numéro: «le salaire au mérite». Vous avez découvert le résultat. Epouvanté, j'envisageais de retourner la photographie à son auteur. Froidement, celui-ci m'expliqua alors que, pour ce prix-là, il ne proposerait rien d'autre. Par ailleurs, il avait accepté ma proposition uniquement pour la garantie que je lui avais donnée de publier au moins une douzaine d'œuvres... Désirer améliorer la qualité d'un produit et obtenir l'effet contraire: pétrin, embarras? Que dire?

Lorsque j'ai demandé à mon photographe ce que ce pauvre cliché avait à voir avec le salaire au mérite, il m'a répondu que ce dernier n'était en fait qu'un instrument de plus pour accélérer notre vie. Son oeuvre démontrait parfaitement (à ses dires) le résultat de cette accélération. Notre stress, notre précipitation nous rendent quasi-aveugles, nous courons dans le brouillard, et ne trouvons plus le temps de réfléchir à quoi que ce soit. Nous sommes ainsi devenus de petits lemmings é cervelés (ce sont ses propres mots), nous contentant de chasser fébrilement à droite à gauche notre vie durant, saisis d'une peur panique à la pensée de nous calmer et de nous arrêter, puisque nous ferions alors face au vide béant de notre vie.

Un peu moins de philosophie et un peu plus de qualité – c'est ce que l'on attendrait d'un professionnel de la prise de vue. Gagné par l'appréhension, j'imagine d'ores et déjà la photo du prochain numéro.

Christoph Haldimann
(trad./adapt. Ch. Jacob)



Neu:

Lehrmittel «Milch – lait – latte»

für die Mittelstufe

Der Milchordner ist ein praktisches Lehrmittel, um das facettenreiche Thema Milch in der Mittelstufe auf abwechslungsreiche Art und Weise zu unterrichten.

Das Herzstück des Milchordners **«Milch – lait – latte»** ist der Schülerteil mit kopierbaren Auftragsblättern. Die Auftragsblätter beleuchten das Thema Milch in verschiedenen Kontexten: **die Kuh als Milchproduzentin, die Milch als Grundnahrungsmittel, die Produkte rund um die Milch und die Milch in unserem Alltag.** Aus dieser Themenvielfalt ergeben sich zahlreiche Anknüpfungspunkte für den Fächer übergreifenden Unterricht in der Mittelstufe (3. – 6. Klasse). Die Auftragsblätter eignen sich sowohl für Gruppen- wie auch Einzelarbeiten und lassen sich dank der Gliederung in Basiswissen, weiterführendes Wissen und kreative Ergänzungen den Bedürfnissen der Klasse anpassen.

Der Kommentarteil enthält Hintergrundinformationen, didaktische Hinweise, weiterführende Literatur, Adressen und Querverweise zu den Auftragsblättern. Vier Poster im Format A1 und eine CD-ROM mit Milchwerbung (TV-Spots, Inserate und Plakate) runden den Anhang ab und ermöglichen eine attraktive Gestaltung des Schulzimmers sowie eine vielfältige Auseinandersetzung mit der Werbung.

«Milch – lait – latte» eignet sich ausserdem



für eine Projekt- oder Landschulwoche in der Mittelstufe.

Bestellen können Sie **«Milch – lait – latte»** unter www.swissmilk.ch oder mit unten stehendem Bestelltalon.



Bitte senden Sie mir:

- Expl. (165 013D) Ordner «Milch – lait – latte»
 (45 Auftragsblätter, 1 Kommentar für die Lehrkraft, CD-ROM, 4 Poster im Format A1)
 Expl. (165 014D) Prospekt mit Beschreibung des Lehrmittels «Milch – lait – latte»

Fr. 28.–
gratis

456 300 104

«Milch – lait – latte» ist ab Mitte Dezember 2006 lieferbar.

Schuladresse

Privatadresse

Schule/Schulhaus

Name _____ Vorname _____

Strasse _____

PLZ, Ort _____

Telefon _____ E-Mail _____

Datum _____ Unterschrift _____

Bitte senden an: Schweizer Milchproduzenten SMP, Contact Center, Postfach, 3024 Bern, Fax 031 359 58 55

Fünf Gründe, warum «Leistungslohn» nicht funktionieren kann

Referat von Beat W. Zemp, Zentralpräsident LCH, an der Warnversammlung der ABP vom 16. Januar 2006 in Pratteln.



Beat W. Zemp
Zentralpräsident LCH

Geschätzte Anwesende, liebe Kolleginnen und Kollegen

Sicher haben Sie dieses Vexierbild auch schon gesehen: Im einen Fall sehen Sie eine hübsche junge Frau von der Seite; in der Bildmitte ist das Ohr. Im andern Fall sehen Sie ein vergrämtes, hässliches Gesicht; in der Bildmitte ist dann das Auge.

Genau so verhält es sich auch mit dem Begriff «Leistungslohn»: Für die einen ist dieser Begriff etwas sehr Positives, für die andern ist er nur negativ besetzt.

Dabei kommt es eben sehr darauf an, was man unter Leistungslohn versteht. Selbstverständlich sind auch wir der Meinung, dass wir den Lohn aufgrund unserer Leistung erhalten. Und wir haben auch nichts dagegen einzuwenden, wenn ausserordentliche Leistungen eines Arbeitnehmers durch den Arbeitgeber speziell belohnt werden, z.B. in Form eines Bonus. Aber hier geht es um was ganz anderes.

■ Lohnwirksame Qualifikationssysteme (LQS)

Die SVP-Motion will die Abschaffung des heutigen, bewährten Besoldungssystems mit Erfahrungszulagen. In Zukunft soll es nur noch Leistungslohn geben – und dazu braucht es ein lohnwirksames Qualifikationssystem. Und genau diese Form von Leistungslohn hat tatsächlich ein hässliches Gesicht und nichts mehr Positives. Solche lohnwirksamen Qualifikationssysteme gehen nämlich von der Voraussetzung aus, man könne die Leistung eines Arbeitnehmers so exakt messen, dass man den Lohn auf Franken und Rappen genau berechnen und damit mehr Lohngerechtigkeit herstellen kann! Das ist aber längstens von vielen Fachleuten aus den Wirtschaftswissenschaften und der Personalführung widerlegt.

Wir haben im LCH bereits vor 12 Jahren die Abkürzung LQS für lohnwirksame Qua-



lifikationssysteme schweizweit eingeführt und gleich auch noch ein Gegenmittel erfunden: Nämlich die fördernden Qualifikationssysteme FQS. Bei FQS steht der Arbeitnehmende und sein Entwicklungspotenzial im Zentrum und nicht die Messung der Leistung und die Umrechnung in Franken und Rappen. FQS wird heute auch ausserhalb des Bildungswesens im Service public und in der Privatwirtschaft immer mehr benutzt.

■ LQS funktionieren auch in der Privatwirtschaft nicht!

Seit Anfang der 90er Jahre hat sich nämlich immer klarer herausgestellt, dass lohnwirksame Qualifikationssysteme, die man für teures Geld eingekauft hat, auch in der Privatwirtschaft schlecht oder gar nicht funktionieren. Dafür gibt es unzählige Beispiele und eine ganze Reihe von Studien. Auch im Bildungswesen gibt es leider in der Zwischenzeit erste schlechte Erfahrungen mit lohnwirksamen Qualifikationssystemen. Wir haben auf dem Höhepunkt der Diskussionen um den Leistungslohn Mitte der 90er Jahre

sogar systematisch nach funktionierenden LQS-Modellen für Schulen in anderen Ländern gesucht. Einfach, um zu wissen, ob es überhaupt positive Beispiele gibt. Aber wir haben keine gefunden. Dort, wo sie eingeführt wurden, hat man sie nach wenigen Jahren wieder abgeschafft und durch ein System mit Erfahrungszulagen ersetzt.

Diese negative Bilanz ist natürlich kein Zufall. Es gibt nämlich mindestens fünf gute Gründe, warum diese Form von Leistungslohn nicht funktionieren kann. Der erste Grund ist ganz einfach:

■ **Grund 1: LQS sind unpraktikabel und nicht gerecht durchführbar**

Es gibt keine von unabhängigen Experten nachgewiesenen Erfolgsbeispiele, weil solche Leistungslohnsysteme unpraktikabel und nicht gerecht durchführbar sind. Der Grundmechanismus ist überall der gleiche: Eine echte Leistungsbeurteilung ist entweder technisch gar nicht möglich oder extrem aufwändig; und wenn der ganze Lohnanstieg von dieser Leistungsbeurteilung abhängt, dann führt das zu einer starken Belastung der Beziehungen zwischen den Vorgesetzten und den unterstellten Mitarbeitenden. Die Zeitschrift FACTS hat vor kurzem eine Arbeitszufriedenheitsstudie in verschiedenen Branchen in Auftrag gegeben und dabei herausgefunden, dass beim Bankpersonal der Leistungslohnanteil sehr hoch ist. Dort ist aber auch die Unzufriedenheit mit dem Lohnsystem am höchsten und die Lohndifferenzen zwischen den einzelnen Hierarchiestufen werden ständig grösser. Von Lohngerechtigkeit keine Spur. Im Gegenteil!

■ **Fehlende Kriterien für LQS**

Weil nun aber Kriterien für eine gerechte Leistungsbeurteilung fehlen, versucht man auf leistungsneutrale Kriterien auszuweichen. Solche Kriterien können dann ohne Gesichtsverlust und Kränkungen angewendet werden (in der Schule z. B. die Anzahl absolviert Kurstage oder die Anzahl Elternkontakte). Das führt dann aber zu einer Überbewertung von leicht messbaren Nebensächlichkeiten. Und wenn das von der Chefetage verboten wird, dann etablieren sich rasch einmal gut eingerichtete Mogelspiele, nur damit

die Chefetage vermelden kann: Hurra! Wir haben erfolgreich ein Leistungslohnsystem eingeführt! Lässt man aber solche Systeme von unabhängigen Arbeitswissenschaftlern untersuchen und nicht von den Firmen, von denen man das Leistungslohnsystem teuer eingekauft hat, dann kommen die Mängel an den Tag. Und dazu gehört auch der unnötige Papier- und Nervenkrieg, den solche Besoldungssysteme verursachen.

Daher leisten lohnwirksame Qualifikationssysteme genau das nicht, was sie vorgeben zu leisten: nämlich die Motivation der Mitarbeitenden zu verbessern und die Lohngerechtigkeit zu erhöhen. Das pure Gegenteil ist der Fall: Leistungslohnsysteme sind der Hauptgrund dafür, warum sich die Lohnschere zwischen der Chefetage und den Mitarbeitenden immer weiter öffnet und die Lohngerechtigkeit abnimmt.

■ **Grund 2: LQS beschädigen nachhaltig die kollegiale Teamarbeit**

Der zweite Grund ist unmittelbar nachvollziehbar: LQS beschädigen nachhaltig die kollegiale Teamarbeit. Wo der Kampf um die Futterkrippe eröffnet ist, wird der ehemalige Team-Kollege zum Mitkonkurrenten, dem man natürlich nicht mehr ohne Weiteres seine guten Tipps und Erfahrungen weitergibt. In vielen Branchen benötigen Mitarbeitende heute einen wesentlichen Teil ihrer Arbeitszeit, um sich gegen Mobbing zu wehren und ihre Stellung abzusichern, weil sie immer damit rechnen müssen, dass Mitkonkurrenten ihnen Fallen stellen, um im Kampf um die Futterkrippe besser abzuschneiden.

Besonders pervers ist das Nullsummenspiel. Wenn kein zusätzliches Geld mehr für Beförderungen zur Verfügung steht, dann muss jede Besserstellung eines Mitarbeitenden direkt zu Lasten eines anderen gehen, damit die Lohnsumme konstant bleibt. Beim heutigen enormen Spardruck in allen Bereichen des Service public ist diese Gefahr leider real vorhanden.

Aber auch das Quotenspiel und das Prämienspiel sind hässlich: Der Arbeitgeber gibt eine mehr oder weniger willkürliche Vorgabe für die Anzahl möglicher Beförderungen vor – sei es in Form einer prozentualen Quote oder in Form einer Lohnsumme. Die Schul-

leitungen haben dann die undankbare Aufgabe, die glücklichen Gewinner für jede Beförderungsrunde zu ziehen. Die alten Griechen hätten das Problem wahrscheinlich demokratisch mit dem Losverfahren gelöst. Es ist klar, dass es bei all diesen Varianten immer Gewinner und Verlierer gibt. Und das wiederum ist Gift für die kollegiale Zusammenarbeit.

Man kann es drehen und wenden wie man will: Lohnwirksame Qualifikationssysteme behindern die kollegiale Zusammenarbeit in hohem Mass! Und das ist besonders schlecht nicht nur für das Bildungswesen, sondern für alle staatlichen Dienstleistungen, die vom Know-how-Transfer unter den Mitarbeitenden abhängig sind.

■ **Grund 3: LQS enden in einem Mogelspiel zwischen Schulleitung und Lehrperson**

Der dritte Grund betrifft das Verhältnis zwischen Schulleitung und Lehrpersonen. Bei den meisten LQS-Versuchen an Schulen entdeckte das Ganze in einem Mogelspiel, bei dem sowohl die Schulleitung als auch die Lehrperson das LQS unterlaufen haben. Oder dann hat es massive Frustrationen gegeben, wie im Beispiel Zürich:

Unter dem «New Public Management»-Diktat von Regierungsrat Buschor mussten alle Schulen im Kanton Zürich ein LQS einführen. Schon bald hat sich gezeigt, dass die Beförderungsantragsquote aufgrund des Qualifikationssystems mehr als 95% betrug. Die Lehrpersonen haben sich wirklich alle Mühe gegeben, die vorgeschriebenen Kriterien zu erfüllen. Sie haben eindrucksvolle Portfolios ihrer Arbeit präsentiert, wie das verlangt wurde. Die Lohnerhöhungsquote für die Leistungslohnstufe durfte aber 5% aller Mitarbeitenden nicht übersteigen. Das Resultat war eine Frustrationsquote von über 90% – mit verheerenden Folgen. Die Akzeptanz des Lohnsystems fiel beim zweiten Durchgang massiv in den Keller.

Im Kanton Schwyz wurden die Mittelschul- und Berufsschulrektoren dazu verknurrt, Leistungslohnsysteme einzuführen, während die Volksschullehrer, die im LCH organisiert sind, dank des Widerstands unserer Sektion von diesem Unsinn verschont

blieben. Auch dort ist man bei der konkreten Durchführung bei einem Mogelspiel gelandet. Einige Rektoren geben unter vorgehaltener Hand klar zu verstehen, dass sie den Leistungslohnanteil vor allem nach sozialen Gesichtspunkten verteilen: Erste Priorität haben Lehrpersonen mit einer zweiten Hypothek und einem dritten Kind, einfach weil die das Geld dringend für den Lebensunterhalt der Familie brauchen.

Der neuste Trend ist das Outsourcing des ganzen Qualifikationsprozesses. Im Kanton Zürich, wo die Laien-Aufsichtsbehörden das LQS durchführen müssen, haben die Konflikte nicht selten zum Rücktritt ganzer Schulpflegen geführt, so dass einige Gemeinden beschlossen haben, die Leistungsqualifikation von Lehrpersonen privaten Firmen zu übergeben. Die haben den Job zwar auch nicht besser gemacht, aber dafür viel Geld abkassiert. Outsourcing ist also auch keine Lösung.

■ **Grund 4: LQS sind zynisch für die Schülerinnen und Schüler**

Der vierte Grund betrifft die Schülerinnen und Schüler. Lohnwirksame Qualifikationssysteme sind nämlich zynisch für die Lernenden und ihre Eltern. Nehmen wir mal an, dass eine Lehrperson über einen längeren Zeitraum ungenügende Leistungen erbringt und dass das lohnwirksame Qualifikationssystem dies auch tatsächlich nachweisen kann. Was wäre die Folge? Die Qualifikation würde dann schlechte LQS-Werte ergeben und die Lehrperson würde daher nicht weiter befördert. Im schlimmsten Fall würde diese Lehrperson weniger Lohn erhalten als bisher. Aber diese Lehrperson würde dann mit ihrer ungenügenden Leistung immer noch vor der Klasse stehen! Das wäre gegenüber den betroffenen Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern absolut zynisch. LQS löst also auch keine Personalfälle.

■ **Grund 5: LQS gehen von einem falschen Menschenbild aus**

Der fünfte Grund ist für mich aber der wichtigste: Solche Leistungslohnsysteme gehen von einem völlig falschen Menschenbild aus. Sie unterstellen dem Arbeitnehmer, dass er ein Betrüger ist. Und für diesen Betrug gibt

es zwei Varianten. Die negative Betrugsunterstellung lautet so: «Eigentlich hatten wir einmal vereinbart, dass du 100% deiner Leistungskraft der Schule zur Verfügung stellst. Wir gehen jetzt aber davon aus, dass du uns nur 80% freiwillig zur Verfügung stellst und uns also dauernd betrügst. Darum müssen wir als Arbeitgeber nun halt mit Leistungsprämien die restlichen 20% aus dir herauslocken oder dich nicht befördern.» Und die «positive» Betrugsunterstellung lautet so: «Wir hatten zwar mal 100% Leistung für deinen Lohn vereinbart. Wir gehen jetzt aber davon aus, dass du auch 120% aufbringen könntest, wenn du nur wolltest. Du machst das aber nicht freiwillig, deshalb versuchen wir, diesen Anteil mit Leistungslohn aus dir herauszuholen.»

Prof. Werner Müller ist Prodekan am wirtschaftswissenschaftlichen Institut der Universität Basel und leitet dort die Abteilung «Organisation, Führung und Personal». Er hat schon vor mehr als zehn Jahren auf diese verdeckten Botschaften hingewiesen: «Leistungslohn ist letztlich eine Misstrauenserklärung an die Adresse der Mitarbeitenden. Wenn sie ihr Bestes geben würden, wäre der Leistungsanreiz ja gar nicht notwendig. Zwischen Chef und Mitarbeiter entsteht eine Art Subjekt-Objekt-Beziehung: Dabei ist der motivierende Chef der aktive und mündige Teil. Er verfügt über einen eigenen Willen, eigene Ziele und übernimmt die sogenannte «volle Verantwortung» für die Realisierung. Der Mitarbeitende dagegen spielt nur passiv mit: Er muss mit Leistungslohn angereizt und in Gang gesetzt werden und schliesslich beurteilt und belohnt bzw. bestraft werden. Das Fatale daran ist, dass solche verdeckten Botschaften und Annahmen als sich selbst erfüllende Prophezeiungen wirken.» Prof. Müller hat eine grossangelegte Studie zur Befindlichkeit der Angestellten in der Chemiebranche gemacht. Diese Studie hat gezeigt, dass LQS der Hauptgrund für die Unzufriedenheit des Personals ist. Auch die hochrangigen Manager der Basler Chemie äussern im Gespräch unter vier Augen Zweifel an diesem Lohnsystem, berichtet Prof. Müller: «Alle machen mit bei diesem Leistungslohntrnd. Aber sie fragen sich zunehmend, ob sie auf dem richtigen Weg sind.»

Der Schweizerische Beobachter hat das Thema Leistungslohn im September 2005 zu seinem Brennpunkt-Thema gemacht und folgendes Fazit gezogen: «Leistungslohn – Vorsicht Falle: Die Theorie klingt überzeugend: Wer mehr leistet, soll auch mehr verdienen. Doch die Praxis zeigt, dass Firmen mit dem Prinzip Leistungslohn ihren Mitarbeitern schaden – und sich selbst!» Für Volkswirtschaftsprofessor Bruno Frey von der Universität Zürich steht fest, dass Leistungslohn dazu führt, dass die Freude an der Arbeit verloren geht. Und damit auch die Kreativität. Er bringt es auf den Punkt mit seiner Folgerung: «Leistungslohn entspringt einem kleinkarierten Denken. Wenn man Leute wie Trottel behandelt, dann benehmen sie sich auch wie Trottel. Und das schadet letztlich den Unternehmen!»

Ich könnte die Liste noch beliebig lange weiterführen. Der bekannte Unternehmensberater Reinhart K. Sprenger hat wohl als Erster bereits 1991 vor einem reinen Leistungslohnsystem gewarnt. Lesen Sie sein Buch mit dem Titel «Mythos Motivation. Wege aus einer Sackgasse»¹.

Ich komme zum Schluss: Lohnwirksame Qualifikationssysteme sind für Lehrpersonen und ganz allgemein auch für andere Arbeitnehmende nicht gerecht durchführbar, sie beschädigen die Teamarbeit; sie enden meistens in einem Mogelspiel zwischen Vorgesetzten und Untergebenen; sie sind absolut zynisch aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler und ihrer Eltern; vor allem aber senden sie negative Botschaften aus, die verheerende Wirkungen auf die Arbeitszufriedenheit des Personals haben!

Wer also meint, er müsse das Personal wie einen Esel an der kurzen Leine halten und die Rübe als Belohnung zeigen, damit der Esel sich bewegt, der wird nur Widerstand provozieren und nicht zum Ziel kommen. Wer aber seine Motivation aus der eigenen Arbeit schöpft und sich selber Ziele setzen kann, dem ist keine Anstrengung zu gross und der braucht auch keinen Leistungslohn als Ansporn.

Und das wiederum gilt für alle Arbeiten – sogar für Personalchefs, SVP-Politiker und Regierungsräte!

¹ Reinhart K. Sprenger: Mythos Motivation. Wege aus einer Sackgasse. Campus Verlag, 1994. 234 Seiten.

Cinq bonnes raisons pour lesquelles le salaire au mérite ne peut pas fonctionner



Beat W. Zemp
président central de LCH

Vous connaissez assurément tous cet étrange dessin ambigu qui représente une jolie femme dont l'oreille est un point noir au centre de l'image. En le considérant sous un autre angle, on peut aussi y voir un visage ravagé, si le point noir devient un œil.

Il en est de même du concept du salaire au mérite. Attractif pour les uns, il devient franchement repoussant pour les autres.

Il faut bien sûr définir ce qu'on entend par «salaire au mérite». Nous sommes tous de l'avis que toute prestation justifie un salaire, et que tout supplément de travail mérite une récompense. Mais, avec le salaire au mérite que préconise l'UDC à Bâle-Campagne, il s'agit vraiment d'autre chose.

L'UDC a déposé une motion qui vise à abolir le système actuel de rémunération qui a fait ses preuves et qui est basé sur l'expérience acquise. A l'avenir, selon ce parti, le salaire devrait être basé sur la performance seule et pour le calculer, toute entreprise devrait établir un barème basé sur la performance. C'est là que le bât blesse. Un tel système de qualification part de l'idée qu'on peut mesurer la performance d'un travailleur, et en déduire son salaire de manière équitable.

Cette idée séduisante pour l'UDC est malheureusement erronée, et le salaire au mérite n'a jamais fonctionné, ni dans le service public, ni dans l'économie privée. Les expériences faites dès les années 1990 tant dans le public que dans le privé montrent qu'un système de qualification qui agit sur le salaire fonctionne mal voire pas du tout. Nous avons cherché en vain dans les écoles de différents pays un exemple de cas où ce système s'applique. Partout où on l'a introduit, on l'a abandonné au bout de quelques années pour en revenir à un système basé sur l'expérience.

Ce résultat négatif n'a rien d'étonnant. Il y a en effet cinq bonnes raisons qui expliquent pourquoi le salaire au mérite ne peut pas fonctionner. La première de ces raisons est très simple.



■ 1^{ère} raison: Le salaire au mérite est impossible à mettre sur pied équitablement

Aucun expert ne peut hélas assurer aujourd'hui que le principe du salaire au mérite puisse jamais être appliqué avec équité. Le mécanisme fondamental est toujours le même. Dès qu'on décide que la croissance du salaire dépend du mérite, les relations entre supérieurs et subordonnés se détériorent. La revue FACTS a récemment analysé le degré de satisfaction au travail dans différentes branches. Elle a trouvé que c'est dans le secteur bancaire que le salaire est le plus influencé par la performance. Et c'est là aussi que l'insatisfaction en matière de salaire est la plus élevée. Et c'est là aussi que les différences de salaire sont les plus élevées entre les différents niveaux de la hiérarchie. Quant à l'équité salariale, pas de trace! Au contraire.

■ Les critères valables font défaut

Comme les critères permettant de juger d'une performance équitable manquent, l'employé en vient à éviter ce qui est sans effet sur la performance, comme, dans le domaine scolaire, le contact avec les parents, ou les cours

de perfectionnement. Il va au contraire se lancer dans une recherche effrénée d'activités accessoires et parfois absurdes, mais qui ont le «mérite» d'être mesurables. En conséquence, il se développe toute une série de petites activités parallèles dont le seul but est de permettre au chef de jubiler: Hourrah! le système de salaire au mérite fonctionne! En réalité, dès qu'on fait évaluer ce système par des experts neutres, et non par les consultants qu'on a grassement payés pour le mettre sur pied, les lacunes apparaissent au grand jour. Et on ne parle pas du déluge de papier et de la guerre des nerfs que l'introduction d'un tel système provoque sans aucun effet réel.

L'introduction du salaire au mérite entraîne donc l'effet inverse de ce qu'il était sensé produire, c'est-à-dire l'amélioration de la motivation des collaborateurs, et l'établissement d'une meilleure équité en matière de salaire.

■ **2^{ème} raison: Le salaire au mérite détruit la collégialité et sape le travail d'équipe**

Lorsque s'établit un climat de lutte pour la prime, l'esprit d'équipe disparaît. Les collègues deviennent des concurrents, voire des adversaires, et on ne va surtout pas leur confier nos expériences ou leur donner un coup de main. Les travailleurs chercheront d'abord à défendre leurs acquis, en gardant toujours à l'esprit la crainte qu'un collègue lui brûle la priorité en matière de prime. Et si on peut nuire à un collègue, on le fera.

Un autre effet particulièrement pervers est l'effet dit de compensation. Quand la somme d'argent disponible pour l'ensemble des promotions est épuisée, et qu'un travailleur mérite une récompense, on doit la prélever aux dépens des salaires des autres collaborateurs. Ce danger est malheureusement plus réel qu'on le croit dans le service public.

En outre, il y aura toujours une part d'arbitraire dans le calcul du montant de la promotion, qu'elle soit calculée en pour-cent ou en argent comptant. Les directeurs d'école devraient avoir la tâche ingrate de désigner les heureux gagnants de chaque tranche de promotion. Il y aura chaque fois des gagnants et des perdants, donc des jalousies et des conflits. Ceci aussi empoisonne la collaboration collégiale dans le travail.

■ **3^{ème} raison: Le salaire au mérite produit un climat de frustration et de défiance entre la Direction et les maîtres**

Sous le terme de New Public Management, le Conseiller d'Etat zurichois Buschor a introduit le salaire au mérite dans toutes les écoles du Canton de Zurich. L'analyse des performances de la 1^{ère} année de ce système a montré que 95% des maîtres méritaient une promotion selon le barème proposé. Les maîtres s'étaient tous donné beaucoup de peine pour satisfaire les exigences posées, et avaient tous présenté des dossiers impressionnantes pour décrire leur travail, comme cela leur avait été demandé. Or le programme initial prévoyait que seuls 5% des maîtres pourraient voir leur salaire augmenter. Le résultat est que 90% des maîtres se sont sentis frustrés, avec des conséquences dévastatrices pour l'ensemble du programme qui a sombré dans les oubliettes lors de l'exercice suivant.

Le canton de Schwyz a aussi cherché à introduire le système du salaire au mérite dans les écoles secondaires et professionnelles. Ce fut un échec retentissant. Certains recteurs ont ouvertement défié le gouvernement en annonçant qu'ils décerneraient l'argent des qualifications à ceux qui socialement en avaient le plus besoin, pour charge de famille par exemple.

■ **4^{ème} raison: Le salaire au mérite est cynique envers les élèves et les parents**

Imaginons qu'un maître ait des performances jugées insuffisantes et que ces données influent négativement sur le calcul de son salaire. Et ce maître jugé incompétent dans certains domaines de sa profession continuerait alors de tenir sa classe comme si de rien n'était. Vis-à-vis des parents et des élèves, ce serait absolument insoutenable, voire cynique.

■ **5^{ème} raison: L'introduction du salaire au mérite provient d'une mauvaise image de l'être humain**

Cette raison est pour moi la plus importante de toutes. L'introduction du salaire au mérite sous-entend que l'employeur pense a priori que ses employés sont des incapables qui

cherchent à profiter de lui. En effet, il émet, volontairement ou non, des messages qui peuvent être imputés à l'employé de deux façons différentes. Première imputation: «Nous avions admis que tu mettrais 100% de tes capacités à disposition de l'école. Nous constatons maintenant que tu ne t'es engagé qu'à 80%, et que tu nous a donc trompé de manière durable. Nous devons donc prendre des mesures (salaire au mérite) pour que tu travailles à 100% à l'avenir.» L'autre imputation pourrait se présenter ainsi: «Nous avions convenu d'une prestation moyenne de 100% pour le calcul de ton salaire. Mais il est clair que tu pourrais facilement dépasser ce seuil et atteindre le 120% si seulement tu voulais t'en donner la peine. Car tu ne cherches pas à le faire volontairement, nous introduisons un système du salaire au mérite.»

Le Professeur Werner Müller est doyen de l'Institut des sciences économiques de l'Université de Bâle, et chef du Département d'organisation et de conduite du personnel. Il répète depuis des années le même avertissement: «Le salaire au mérite est une déclaration de méfiance à l'adresse des collaborateurs, qui sous-entend que, s'ils donnaient vraiment le meilleur d'eux-mêmes, la stimulation financière ne serait pas nécessaire. Entre le chef et ses subordonnés s'établit une sorte de relation de sujet à objet, dont le chef motivant est la partie active. Il dispose de volonté, expose ses buts, et assume l'entièvre responsabilité de la réalisation de ses projets. Le collaborateur a un rôle passif. Il doit être mis en mouvement par le chef, stimulé par la perspective d'une prime, puis finalement récompensé ou puni. Cette situation est malsaine, car elle tend à se perpétuer, vu qu'elle produit des prophéties qui s'auto-entretiennent.»

Le Prof. Müller a mené une vaste enquête parmi les employés de la chimie bâloise. Cette étude a montré que le salaire au mérite est le principal motif d'insatisfaction du personnel. Et même les grands patrons expriment des doutes à ce sujet, lorsqu'on en discute entre quatre-z-yeux. Cependant tous suivent le mouvement, tout en se demandant vraiment s'ils sont dans la bonne direction.

Le journal *Schweizer Beobachter* a analysé le fonctionnement du salaire au mérite dans un article paru en septembre 2005, pour arriver au résultat suivant: «La théorie semble convaincante: Celui qui travaille plus doit gagner plus! C'est logique. Cependant l'expérience montre que les firmes qui appliquent ce principe font autant de tort à leur personnel qu'à elles-mêmes.»

Pour le professeur d'économie Bruno Frey, de l'Université de Zurich, l'introduction du salaire au mérite entraîne la disparition de la créativité et du plaisir de travailler. En utilisant ses propres termes, «le salaire au mérite est l'oeuvre d'un cerveau étriqué. Quand on traite les gens comme des marionnettes, ils se comportent comme des marionnettes. Et ceci finit par porter préjudice à toute l'entreprise».

Je pourrais allonger la liste des témoignages à l'infini. Le célèbre consultant Reinhard K. Sprenger a lancé un cri d'alarme à ce sujet en 1991 déjà, dans un livre intitulé: «Le mythe de la motivation. Comment sortir d'un cul-de-sac», paru aux Editions Campus.

Pour conclure, j'aimerais résumer ma pensée. Il est impossible d'appliquer le principe du salaire au mérite équitablement, que ce soit dans l'enseignement ou dans n'importe quelle sorte d'activité professionnelle. Si on cherche à l'imposer, on détruit l'esprit d'équipe, on détruit le climat de confiance entre employeur et employé, et on émet des messages négatifs qui anéantissent toute satisfaction au travail.

L'employeur qui pense vraiment qu'il peut traiter son personnel comme un âne tenu en laisse, et qui pense que seule la vision de la carotte le fera avancer, cet employeur ne provoquera que de la résistance autour de lui, et son entreprise périclitera. Mais s'il laisse l'employé créer seul sa propre motivation en se fixant des buts raisonnables et en s'investissant dans son travail, il constatera que ce subordonné n'a pas besoin de salaire au mérite pour accomplir sa tâche et faire fructifier l'entreprise.

Ceci reste vrai pour tous les travailleurs, et même pour les chefs du personnel, les membres de l'UDC et les Conseilleurs d'Etat.

Standards im Bildungswesen oder: Von der Input- zur Outputorientierung

Der Präsident der Schweizerischen Maturitäts-Kommission (SMK), Prof. Anton Hügli, hat vor der SMK einen Vortrag über Standards gehalten. Wir publizieren eine überarbeitete Fassung des Referates.



Anton Hügli: Lehramtausbildung und Lehrertätigkeit auf der Sekundarstufe I, Studium der Philosophie (Hauptfach), Psychologie, Germanistik/Nordistik und Mathematik an den Universitäten Basel und Kopenhagen mit Promotion in Philosophie. Der Assistenzenzeit am Philosophischen Seminar der Universität Basel folgte ein Forschungs- und Studienaufenthalt an der Universität Oxford (GB), ein Lehr- und Forschungsauftrag an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster (BRD) und die Habilitation im Fach Philosophie an der Universität Bielefeld (BRD). Von 1981 bis 2001 Direktor des Pädagogischen Instituts Basel-Stadt, verantwortlich für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern aller Stufen. Parallel dazu: nebenamtliches Extraordinariat, dann Professur für Philosophie und Pädagogik an der Universität Basel. 2005 Emeritierung, Fortsetzung der Lehrtätigkeit im Lehrauftrag.

Wir stellen das Bildungswesen um, verkünden Bildungspolitiker und Bildungsforscher mit leuchtenden Augen. Wir werden nun endlich den Schritt tun von der Input-Orientierung zur konsequenten Output-Orientierung. Wir wollen uns nicht mehr blos darüber unterhalten, was wir in die Schule reinstecken sollen, sondern endlich auch wissen, was dabei herauskommt. Und dafür ist es

höchste Zeit. Denn Pisa hat uns gezeigt: Unsere Schulen lassen im höchsten Mass zu wünschen übrig, die Kenntnisse unserer Schülerinnen und Schüler in den geprüften Bereichen liegen unter dem Niveau vergleichbarer Länder. Die Zielsetzungen unserer Schulen sind zwar schön und gut, aber was wirklich zählt, ist die Wirkung, das Resultat. Und das Resultat besteht in dem, was die Schülerinnen und Schüler am Ende gelernt haben.

■ Die Haltung hinter den Standards

Wie aber stellen wir fest, ob das Resultat gut genug sei? Das können wir nur, indem wir deklarieren, was wir als

Resultat erwarten, was Schüler und Schülerinnen können sollen. Wir müssen darum Normen festsetzen als Messlatte, mit deren Hilfe wir das Erreichte dann messen können. Der Name für diese Messlatte lautet, wie im Wirtschaftsbereich allgemein üblich, Standards. Es braucht Standards für schulische Kompetenzen, wie es Standards gibt in Bezug auf Ferienwohnungen etwa, dass man ein Bad hat, einen TV- und Telefonanschluss und so weiter. Damit sind wir auch schon

beim Thema der heutigen Tagung: Standards im Bildungswesen.

Mich interessieren im Augenblick allerdings weniger die Technikalitäten in der Bestimmung von Standards, sondern vielmehr die Haltung, die dahinter steht. Und diese hat zu tun mit dem besagten Paradigmenwechsel von der Input- zur Output-Orientierung. Standards gehören zur Output-Orientierung wie der Rauch zum Feuer.

Wenn wir uns darüber klar werden wollen, was Standards (wie sie heute diskutiert werden) überhaupt bedeuten, müssen wir uns klar werden, was es mit dieser Output-Orientierung auf sich hat. Und was es mit ihr auf sich hat, sehen wir am deutlichsten, wenn wir sie mit ihrem Gegenüber konfrontieren, der sogenannten Input-Orientierung. Mein Vortrag wird sich darum in drei Abschnitte gliedern. Ich versuche zunächst ein Bild zu zeichnen von diesen beiden Orientierungen und frage dann nach ihrer Bedeutung im Zusammenhang mit Bildungsprozessen im Allgemeinen und in Bezug auf die Volksschule und die Sekundarstufe II im Besonderen.

■ Die Output-Orientierung

Ich beginne mit der Output-Orientierung. Das Grundmotiv, das den Paradigmenwechsel hin zur Output-Orientierung eingeleitet hat, lässt sich leicht identifizieren. Es heißt Geld. Denn Bildung kostet Geld, sehr viel Geld sogar. Es erstaunt darum nicht, dass jene, die das Geld geben, gerne wissen möchten, ob das, was sie dafür bekommen, ihr Geld auch wert sei oder ob es allenfalls auch günstiger ginge. Wie anders aber soll man dies herausfinden als dadurch, dass man hingehört und zu prüfen versucht, ob die Lebenszeit und Geld verschlingenden Bildungsinstitutionen auch den Output erbringen, den man von ihnen erwartet?

Diese These dürfte darum unbestritten sein: Output-Orientierung hat ihren Ur-

sprung in ökonomischen Interessen, dem Denken in den Kategorien von Nutzen und Ertrag.

Ökonomisches Denken findet in finanziellen Erwägungen zwar seine reinste Ausprägung, aber es muss sich nicht auf diese beschränken. Denn vom Geld an sich haben wir selber nichts, ausser wir wären pathologische Geldhorter, Dagobert Ducks. Geld ist nur ein universelles Tauschmittel – um die Dinge zu bekommen, die man wirklich haben will. Bei allem, was wir mit Geld bekommen, können wir daher fragen, ob es seinen Preis auch wert sei. Aber diese Frage stellt sich überall, wo wir klare Vorstellungen darüber haben, was wir wollen, d.h. wo wir feststehende Zwecke verfolgen und es nur noch darum geht, wie wir diese Zwecke am besten realisieren können. Wir fragen, mit einem Wort, nach den Mitteln, die uns zu diesem Zweck führen, und welches unter den möglichen Mitteln wohl das beste sein möge. Und das beste Mittel ist das mit dem geringsten Aufwand, Aufwand an Zeit oder Energie oder eben Geld oder was auch immer. Mit-

tel, mit anderen Worten, können immer mehr oder weniger effizient sein. Je effizienter sie sind, als umso rationaler gelten sie.

■ Zweckrationales Denken

Ökonomisches Denken, so können wir daraus entnehmen, zeichnet sich ganz allgemein dadurch aus, dass es auf seinen Zweck hin rational, kurz, zweckrational ist. Immer effizienter zu werden, heisst darum die Devise für jeden, der ökonomisch denken will. Der effizientere Weg ist eo ipso immer der bessere – immer vorausgesetzt allerdings, er führt tatsächlich auch zum angestrebten Ziel, d.h., mit dem anderen, heute so beliebten Fremdwort ausgedrückt, er ist nicht bloss effizient, sondern auch effektiv, wirksam zu Gunsten des richtigen Ziels.

Damit hätten wir die wesentlichen Aspekte des outputorientierten Denkens auch schon beisammen: Es ist ein zweckrationales, auf Steigerung der Effektivität und Effizienz gerichtetes Denken.

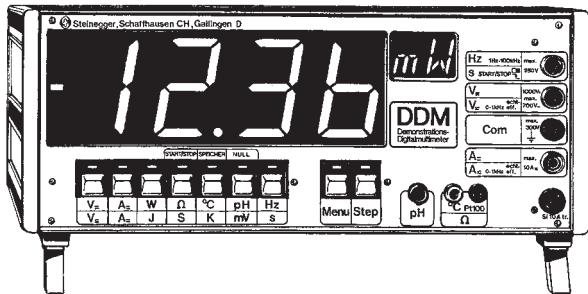
Die genuine Sphäre für zweckrationales Denken ist der Bereich der technischen Produktion. Überall dort, wo es darum geht, aus gegebenem Material unter kontrollierbaren Bedingungen nach klar definierten Regeln nutzbringende Effekte hervorzubringen, haben wir es mit zweckrationalem Denken zu tun. Zum Beispiel dort, wo aus Stahl, Blech, Glas usw. ein Auto oder ein Fahrrad hergestellt wird. Natürlich soll es nicht irgendein Auto sein, sondern ein gutes Auto, eines, das bestimmte Standards erfüllt oder gar übertrifft.

Zweckrational planen können wir nur, wenn wir möglichst alle störenden, unvorhersehbaren Momente auszuschliessen oder zu neutralisieren versuchen. Den Zufall auszuschalten, alles berechenbar und kontrollierbar zu machen, ist darum das A und O zweckrationalen Denkens. Darum auch seine Affinität zur Nutzbarmachung natürlicher, unter unveränderlichen Naturgesetzen stehender Prozesse.

■ Die Input-Orientierung

Am einfachsten zur Input-Orientierung kommen wir, wenn wir dort weiterdenken, wo das zweckrationale ökonomische Denken zu denken aufhört. Zweckrationalität ist schön und gut, aber irgendwann müssen wir

Demonstrations-Digitalmultimeter DDM Art. Nr. 26



Preis inkl. MWSt nur Fr. 2'320.-

- Misst: Spannung, Strom, Wirkleistung, Energie, Widerstand, Temperatur, pH-Wert, Zeitintervall und Frequenz
- 56mm hohe LED-Ziffern und 9999 Messpunkte
- Automatische und manuelle Bereichsumschaltung
- Mehr als 20 Zusatzgeräte direkt anschließbar
- Einfacher Datenaustausch mit PC/Mac im Multitasking über die bidirektionale Serieschnittstelle
- 2 freiprogrammierbare Analog-Ausgänge
- Ausführliche 75-seitige Bedienungsanleitung

Gehäuse-Abmessungen: LxBxH = 340x185x132.5 mm

Die kostenlose Kurzbeschreibung "Demonstrations-Digitalmultimeter DDM Art. Nr. 26" erhalten Sie direkt vom Hersteller:

Steinegger & Co.
Rosenbergstrasse 23
8200 Schaffhausen



Fax : 052-625 58 60
Tel : 052-625 58 90
Internet: www.steinegger.de

zu dem Punkt kommen, wo wir sagen können, welches unser eigentlicher Zweck sei, auf den wir alles angelegt haben, denn andernfalls würde alles sinnlos. Eine literarische Version dieses Gedankens hat uns Bertolt Brecht geliefert in einer seiner Geschichten von Herrn K (Gesammelte Werke 12, 2, S. 77). Die Geschichte hat den schönen Titel: «Der Zweckdiener». Sie geht wie folgt: «Herr K. stellte die folgenden Fragen: Jeden Morgen macht mein Nachbar Musik auf einem Grammophonkasten. Warum macht er Musik? Ich höre, weil er turnt. Warum turnt er? Weil er Kraft benötigt, höre ich. Wozu benötigt er die Kraft? Weil er seine Feinde in der Stadt besiegen muss, sagt er. Warum muss er Feinde besiegen? Weil er essen will, höre ich.» Nachdem Herr K. dies gehört hatte, dass sein Nachbar Musik machte, um zu turnen, turnte, um kräftig zu sein, kräftig sein wollte, um seine Feinde zu schlagen, seine Feinde schlug, um zu essen, stellte er seine Frage: «Warum isst er?»

Wenn wir nicht in einem endlosen Regress oder einem Zirkel enden wollen wie der Zweckdiener, muss es etwas geben, was wir wirklich wollen, worauf es uns am Ende ankommt, etwas, was nicht Mittel zu einem andern ist, sondern Zweck in sich selbst, wie seiner Zeit schon Aristoteles sagte in der «Nikomachischen Ethik»: «Wenn es aber ein Ziel des Handelns gibt, das wir um seiner selbst willen wollen und das andere um seinetwillen; wenn wir also nicht alles um eines anderen willen erstreben (denn so ginge es ins Unbegrenzte, und das Streben wäre sinnlos und leer), dann ist es klar, dass jenes das Gute und das Beste ist.» (EN 1094 a 16–22)

■ Was ist das Ziel?

Aber was soll dieses Ziel sein? Dies eben ist die Grundfrage der Input-Orientierung: Welches sind die Dinge, um die es uns wirklich geht? Die Dinge, für die einzustehen sich lohnt, bei denen wir verweilen möchten? Mit denen wir uns identifizieren können und die uns Befriedigung geben, die unsere Identität und unser Glück ausmachen oder wie immer wir dies ausdrücken mögen?

Fragen dieser Art haben offensichtlich nichts mit Mittel-Zweck-Überlegungen zu tun, sondern mit Sinnfragen, mit Sinnratio-

nalität. Sie betreffen letztlich die Art von Person, die wir sein wollen, die Art von Leben, das wir führen, den Charakter, den wir haben möchten. Es sind, mit einem Wort, ethische Fragen.

Offensichtlich ist auch, wie Sinnfragen zu den zweckrationalen Fragen stehen: Sie gehen diesen immer vor, denn nur wenn klar ist, was wir überhaupt wollen, können wir uns auch auf die Ziele festlegen, die sich dann allenfalls zweckrational verfolgen lassen. Ohne Input-Orientierung hängt jede Output-Orientierung in der Luft.

Naheliegende Beispiele für solche input-orientierten Festlegungen auf kollektiver Ebene sind etwa ein Politikplan mit entsprechendem Budget oder in der Erziehung ein Lehrplan, der uns beispielsweise Auskunft darüber gibt, wie viel Zeit wir für Wilhelm Tell verwenden sollen und wie viel für den binomischen Satz.

■ Die Mutter-Kind-Beziehung

Durch Input-Orientierung geben wir uns aber nicht nur die Grundlage für unser weiteres Wollen. Es gibt Aktivitäten und Lebensformen, welche die Input-Orientierung als Dauerhaltung erfordern. Nehmen wir als Beispiel die junge Frau, die sich für ein Kind entschieden hat und nun zumindest einen Teil ihres Lebens diesem Kind widmen will. Ihre vordringliche Frage ist dann: Was braucht mein Kind? Und wo sie seine Bedürfnisse zu erkennen glaubt, wird sie versuchen, diese zu erfüllen: das Kind zu ernähren, zu pflegen, zu erziehen – und dies so gut wie möglich, nach allen Regeln der ihr bekannten Kunst. Die Frage, was einmal aus diesem Kind wird, ob es auch zu irgendwas nützlich sein wird und ob es all das wieder zurückgeben wird, was man ihm gegeben hat, liegen ihr dabei fern. Solche Gedanken sind für sie nicht nur abwegig, sondern auch störend, verstörend. Nicht die aktuellen Bedürfnisse des Kindes stünden dann im Mittelpunkt, sondern der von der Zukunft her bestimmte Bedarf an Investitionen zu dem erhofften nutzbringenden Effekt.

Die zweckrationale Betrachtungsweise ist hier schon darum schief, weil die gute Mutter sehr wohl weiß: Was aus dem Kind wird, hängt ja am Ende nicht von ihr, sondern von

diesem Kind ab, und es soll auch von diesem Kind abhängen, es soll sein eigenes Leben leben, es soll dereinst selbst bestimmen können, worauf es ihm ankommt. Kinder grossziehen ist wie eine Reise mit ungewissem, offenem Ausgang. Scheitern ist dabei ebenso möglich wie der glückliche Zustand, dass das Kind als erwachsene Person am Ende sagen kann, dass alles gut sei, so wie es sei (gemessen an den Massstäben, die es sich bis dahin zugelegt haben wird).

Aber weil die Mutter all dies nicht wissen kann, ist in jedem Moment des Prozesses nur eines wichtig, dass sie für das Kind voll da ist, wenn es sie braucht. Und das ist es ja auch, was sie selber will, was ihr Freude und Zufriedenheit gibt – trotz der Mühsal, die oft damit verbunden sein mag. Fortschritte des Kindes in diesem Prozess des Erwachsenwerdens gibt es sicherlich, aber diese stellt man nicht fest, wenn man das Kind mit anderen Kindern vergleicht – ob es nun auch schon mit acht Monaten gehen kann oder nicht –, sondern nur, wenn man es, wie Pestalozzi sagt, mit sich selber vergleicht. Wenn man sich etwa fragt, was es in diesem Jahr, verglichen mit dem Jahr zuvor, hinzugewonnen hat.

■ Inputorientierte Tätigkeiten

Ich habe das Mutter-Kind-Beispiel gewählt, um Ihre Phantasie etwas in Bewegung zu setzen. Weitere Beispiele von der Sorte wären: die Tätigkeit des nur seiner Kunst lebenden Musikers, die des Wissenschaftlers, für den die Suche nach Erkenntnis auf seinem Gebiet über alles geht, oder die des religiösen Menschen, der nur für Gott leben will. Aber vielleicht auch so banale wie die des leidenschaftlichen Bergsteigers oder Briefmarkensammlers.

Die Grundmerkmale einer inputorientierten Tätigkeit sollten aber inzwischen deutlich geworden sein. Es ist die Tätigkeit einer Person, die in dem aufgeht, was sie tut. Sie überlässt sich gleichsam ihrem Gegenstand resp. dem Gegenüber. Das Gegenüber bestimmt entscheidend mit, wie man mit ihm auf beste Weise umgeht, welches die Regeln der Kunst sind, nach denen man zu verfahren hat. Die Tätigkeit verlangt von dem, der sie ausübt, intrinsische Motivation,

wie die Psychologie heute sagt, die Fähigkeit, etwas zu tun um seiner selbst willen.

Soweit es Regeln der Kunst gibt, dies wollen wir allerdings nicht verschweigen, kann man selbstverständlich auch alle inputorientierten Tätigkeit mehr oder weniger gut, mehr oder weniger angemessen ausüben. Auch hier also gibt es durchaus Erfordernisse, die zu erfüllen sind, und insofern ist es nicht ganz abwegig, auch hier von Standards zu sprechen. Aber das, was gemessen wird, ist allein die Qualität des Prozesses und nicht das Resultat. Wenn man das Wort «Standard» hier überhaupt gebrauchen will, muss man sich diesen Unterschied zu allen outputorientierten Standards immer wieder bewusst machen.¹

■ Schulische Bildung

Was heisst dies alles nun übertragen auf Schule und Bildung? Gibt es hier irgend einen Grund, leuchtende Augen zu bekommen beim Gedanken, dass man nun endlich auf Output-Orientierung umstellen wird?

Das Mutter-Kind-Verhältnis ist das naheliegende Modell, von dem sich auch jede Pädagogik leiten lassen wird, die die schulische Bildung als das sieht, was sie der Idee nach eigentlich sein sollte, als Fortsetzung der elterlichen Erziehung. Die Lehrperson als Reisebegleiterin in loco parentis für die jungen Menschen, die auf ihrem Gang durch die Schule unterwegs sind hin zu der Person, die sie am Ende sein werden und sein möchten. Der schulische Prozess als offener Prozess, als Bildungsreise des Menschen zu sich selbst.

Wie für die Mutter so kann dann auch für die Lehrperson nur die Input-Orientierung die angemessene Haltung sein: den Schülerinnen und Schülern im jeweiligen Augenblick das zu geben, was sie auf ihrem Wege gerade brauchen, ohne sie auf irgendwelche Zwecke hin trimmen zu wollen – im Wissen darum, dass es am Ende am einzelnen Schüler liegt, was er aus sich selber macht, und im Vertrauen darauf, dass dies alles dennoch zu einem guten Ende kommen wird.

Wenn das Wort Bildung überhaupt eine Bedeutung hat, dann umfasst es eben die Momente, die in dieser Analogie zum Ausdruck kommen:

¹ Interessant wäre hier vielleicht die Unterscheidung Henrik von Wrights zwischen instrumentalen und beneficialen Mitteln (Varieties of Goodness, London 1963, Kap. 8)

- a) Der Bildungsprozess ist ein Prozess der Selbsttransformation, ein Prozess, in dessen Verlauf die Person sich die Sichtweisen und Haltungen aneignet, mit denen sie in Zukunft sich selbst und der Welt begegnen will.
- b) Bildung ist darum immer Selbstbildung. Arbeit des Einzelnen an sich selbst, mit dem Ziel, dem näher zu kommen, was er selber als Person sein (und das heißt auch können und wissen) möchte.

Und wie beim Mutter-Kind-Verhältnis gilt auch im pädagogischen Verhältnis: Bildung und Output-Orientierung schließen sich aus. Ist Output-Orientierung darum völlig Fehl am Platz in allen pädagogischen Zusammenhängen? Keineswegs, denn es gibt ein ebenso starkes Gegenmodell.

■ Ausbildung

Auch im Bereich des Zweckrationalen gibt es Formen der Bildung: Überall dort nämlich, wo es darum geht, Personen mit den Fähigkeiten und Fertigkeiten auszustatten, die sie brauchen, um bestimmte Funktionen in Wirtschaft, Verwaltung, Militär oder wo auch immer erfüllen zu können. Nicht die Person als Person interessiert dann allerdings, sondern ihre sogenannten Kompetenzen. Die Person ist nur insofern gefragt, als es keine frei schwebenden Kompetenzen gibt, so wenig wie es Software ohne Hardware gibt. Die Produktion von Arbeits- und Funktionskräften – das übliche Wort dafür ist Ausbildung – steht selbstverständlich unter den üblichen zweckrationalen, outputorientierten Produktionsbedingungen und den entsprechenden ökonomischen Imperativen der Effizienz und der Effektivität. Je rascher und zielstrebiger und geradliniger die erwünschten Fähigkeiten erworben werden, desto ökonomischer ist der Ausbildungsprozess. Nicht Musse ist gefragt, ruhiges Verweilen, sondern Zeitgewinn und Zeitverkürzung. Wie bei jeder Produktion muss man auch hier sich darauf verlassen können, dass die Einwirkung auf das Objekt in direktem Verhältnis steht zum Effekt, das heißt, dass jeder Instruktions-Input auch einen entsprechenden Kompetenz-Output nach sich zieht. Der Auszubildende wird, mit Niklas Luhmanns computertechnischen Metapher ausgedrückt, als Trivialmaschine

gesehen, die auf gleiche Inputs mit den gleichen Outputs reagiert.

Die angestrebte Funktionstüchtigkeit wird in normierbaren Kompetenzen bestehen, die jede auf gleiche Weise ausgebildete Person aufzuweisen hat. Personen, die dieselben Kompetenzen aufweisen, können beliebig durch einander ersetzt werden. Die Ersetzbarkeit ist dadurch gewährleistet, dass auch der Ersatz den geforderten Standards entspricht. Als anschauliches Beispiel etwa: das Kompetenzprofil eines Piloten auf Langstreckenflügen, das jeden Stellenanwärter zu einem erfolgversprechenden Anwärter macht, der in das Profil passt – gleich wie eine Holzfigur in einem Setzkasten.

■ Ausbildung statt Bildung?

So viel mal zu dieser Gegenüberstellung von output- und inputorientierter Bildung. Was können wir daraus entnehmen? Wer die Forderung aufstellt, das Bildungswesen solle nun endlich auf Output-Orientierung umstellen, verkündet damit zugleich, es sei nun an der Zeit, Bildung endgültig abzuschaffen und durch Ausbildung zu ersetzen.

Diesen kritischen Einwand wird natürlich kaum jemand gerne auf sich sitzen lassen. Man wird sich deshalb alsgleich beilegen, die Behauptung nachzuschieben, dass es selbstverständlich so nicht gemeint sei, dass man vielmehr immer beides brauche, Bildung und Ausbildung. Auch in der Ausbildung komme es auf den Menschen an, und gerade, wenn es auf den Menschen ankomme, dürfe Ausbildung nicht vernachlässigt werden, denn ohne Ausbildung gehe es nicht – in dieser wie auch in jeder andern Gesellschaft. Was hat es mit dieser Behauptung auf sich?

■ Die obligatorische Schule

Wir wollen uns zur Beantwortung dieser Frage zunächst auf den Bereich der Volksbildung, der obligatorischen Schule beschränken. Dass es hier um Hilfe zur Identitätsfindung, um Entwicklung zur autonomen Person gehe, dürfte wohl das proklamierte Ziel jeder Volksschule sein. Aber zugleich ist Volksschule ja auch, wie man immer wieder mit Recht vermerkt, Vorbereitung auf das Er-

wachsenen-Leben, auf die spätere Rolle der Heranwachsenden in den verschiedenen Sphären unserer Gesellschaft, in der Wirtschaft, der Politik, in der Sphäre des Konsums usw. Auch wenn der künftige Karriereweg der Schülerinnen und Schüler noch völlig offen ist, wird es – so die allgemein geteilte Vermutung – gewisse Kompetenzen geben, über die jede Person verfügen können sollte, um in dieser Gesellschaft – gleich in welcher Rolle oder Funktion – leben und funktionieren zu können. Sind nicht zumindest die basalen Kulturtechniken des Lesens, Schreibens und Rechnens von dieser Sorte? Und vielleicht auch noch einiges mehr? Und muss die Schule darum nicht sehr wohl auch dafür besorgt sein, dass ihre Schülerinnen und Schüler das mitbekommen, was sie zu diesem Zweck brauchen, und nicht bloss das, was sie sich, gemäss ihren Bedürfnissen, holen wollen? Und verlangt dies nicht zuletzt auch, dass sie positiv dem Leben gegenüberstehen, d.h. Ja sagen werden zu ihrer Gesellschaft und der Art und Weise, wie hier gelebt und produziert wird?

■ Ein Dauerkonflikt

Diese Fragen stellen heisst sie beantworten. Zumindest historisch gesehen ist Schule zu eben diesen Zwecken geschaffen worden. Und Soziologen werden nicht müde, uns immer wieder auf die Funktionen hinzuweisen, welche die Schule in der heutigen Gesellschaft zu erfüllen hat, allen voran: die Qualifikations-, die Selektions- und die Legitimationsfunktion.

Nachzuprüfen, ob Schule diesen ihren Funktionen tatsächlich auch im erwünschten Sinne nachkomme, so müssen wir daraus schliessen, ist darum zweifellos ein durchaus legitimes Anliegen der Politik und insbesondere der Bildungspolitik. Und dieser Forderung lässt sich nicht nachkommen, ohne das Schulsystem unter Output-Gesichtspunkten zu betrachten und auf seine Ouputeffekte hin zu überprüfen.

Dies ist jedoch lange schon vor Pisa geschehen, spätestens in den 70er Jahren, d.h. seit es Bildungsforschung in Deutschland gibt, und bereits früher schon, bereits zu Deweys Zeiten schon in den USA. Im Vordergrund standen anfänglich vor allem die

Effekte der Schule in Bezug auf ihre Selektions- und Legitimationsfunktion – mit denselben alarmierenden Befunden, was die Frage der Chancengleichheit betrifft, die man nun heute, nach PISA, auch in der schweizerischen Bildungspolitik langsam zur Kenntnis zu nehmen beginnt. Mit Pisa rückt nun allerdings – wie aber auch schon einmal zuvor, damals unter dem Titel «Bildungsreform als Revision des Curriculums» – die Qualifikationsfunktion in den Mittelpunkt. Erziehung gilt als «Ausstattung zur Bewältigung von Lebenssituationen». Ob dieses Testprogramm und die von ihm propagierten Standards tatsächlich heilsame Effekte haben werden, lassen wir hier aber besser mal bei-seite. Denn nicht PISA ist unser Thema.

Dass es so einfach jedenfalls nicht geht, auf der Volksschulstufe, mit dem harmonischen Nebeneinander von Input- und Output-Orientierung, von Bildung und Ausbildung, (im Projekt HarmoS erneut wieder angestrebt mit der These, dass man nur Minimalstandards, nicht Regelstandards anstrebe wie in Deutschland), sondern dass dies die Quelle ist eines Dauerkonflikts, weiss jede Lehrpersonen sehr wohl schon aus ihrer Praxis und wird darin auch durch die Bildungsforschung immer wieder neu bestätigt. Ich erinnere nur an die immer wieder beklagten verhängnisvollen Nebenwirkungen, welche die Ausübung der Selektionsfunktion in Form des Prüfungs- und Notenwesens auf jedes Bildungsbemühen hat. Eine auf Output-Standards angelegte Durchsetzung der Qualifikationsfunktion wird, wie zu vermuten ist, durchaus ähnliche unerwünschte Nebeneffekte zeitigen.

■ Die Sekundarstufe II

So viel in Kürze zur Volksschule. Wie steht es nun aber mit der uns interessierenden Sekundarstufe II?

Hier wird schon durch die schulorganisatorische Trennung zwischen allgemeinbildendem und berufsbildendem Teil eine Trennung der auf der Volksschulstufe noch vereinten Grundorientierungen anvisiert: instrumentalisierte, auf Berufsqualifikation abzielende Ausbildung auf der einen, sogenannte Allgemeinbildung auf der anderen Seite. Wenn es einen Ort gibt im Bildungs-

wesen, an dem der Gedanke der Bildung am reinsten verwirklicht werden kann, dann wären es die gymnasialen Schulen. Hier könnte – insbesondere unter MAR-Bedingungen – die Input-Orientierung in der reinsten Form gelebt werden – jeden Schüler und jede Schülerin auf dem Weg zu dem von ihnen weitgehend selbstgewählten Bildungsziel hin zu begleiten. Die Bildungsziele und der Rahmen-Lehrplan skizzieren dabei blass die möglichen Wege, die abgeschritten werden können innerhalb der vorgegebenen Zeiten.

Jede Output-Orientierung müsste daher von vornherein als verfehlt angesehen und schon in den Anfängen bekämpft werden, als widersinnig, als wider den Sinn von gymnasialer Bildung gerichtet nämlich.

Aber ist dies schon die volle Wahrheit? Genau gesehen gibt es auch in der gymnasialen Bildung einen gegenläufigen, zukunfts- und zweckorientierten Zug. Es ist zwar nicht primär die Lebensreife und die Gesellschaftsfähigkeit, wohl aber die Hochschulreife, die hier als anzuvisierendes Endziel, als Output steht. Und damit sind wir wieder bei den Kompetenzen, den Kompetenzen eben, ein Hochschulstudium in welcher Disziplin auch immer aufnehmen und absolvieren zu können. Die Frage liegt darum nahe – und mit EVAMAR II hat man sie auch schon aufgenommen: Müsste nicht zumindest dies möglich sein: durch eine rationale Analyse von Studiensituationen solche Studienbewältigungskompetenzen zu definieren und in der Output-Orientierung schliesslich auch einzufordern?

Schon die Problemstellung selbst allerdings kann uns nicht eben enthusiastisch stimmen. Denn gibt es eine solche Allround-Kompetenz überhaupt, die ein Schlüssel sein könnte zu einem Jus- oder Medizinstudium ebenso wie zu einem Mathematik- oder Philosophie-Studium? Sind die Eingangsvoraussetzungen und Studien-Bedingungen nicht ebenso verschieden wie die Disziplinen selbst? Ist die einzige Grundkompetenz nicht vielleicht schlicht die, sich mit Leidenschaft in eine wissenschaftliche Frage, eine Aufgabe so vertiefen zu können, dass man dabei rundum alles und insbesondere alle Output-Überlegungen vergisst, und für sich selber die Gegenstandsbereiche zu finden, in denen diese

Leidenschaft und diese Fähigkeit zum Verweilen sich am stärksten zeigt? Was aber ist dies anderes als die Haltung, die auch in der Bildung zum Ausdruck kommt und durch Bildung gefestigt werden soll? Als das eben, was Humboldt als Bildung durch Wissenschaft bezeichnet hat?

■ Eine paradoxe These

Meine paradoxe These darum, die ich für heute gerne auf den Prüfstand lege: Je entschiedener wir in der gymnasialen Bildung jeder Output-Orientierung eine Absage ertheilen, desto eher erreichen wir, was wir durch eine solche Output-Orientierung erreichen möchten: die allgemeine Studierfähigkeit.

Es ist hier wie mit dem Einschlafen-Wollen. Je mehr wir uns darauf konzentrieren, endlich einschlafen zu können, desto weniger gelingt es uns. «Absichtsvoll absichtslos handeln», dies ist die Maxime der Mystiker, die vielleicht auch für die gymnasiale Bildung die beste Devise abgäbe – für eine Bildung jenseits aller Output-Orientierung und ein Gymnasium, in dem auch ein Wagenschein gerne unterrichten würde.

NB. Damit man mich nicht falsch versteht: Meine Überlegungen beziehen sich auf das pädagogische Verhältnis, auf die Ebene des Unterrichts. Wie wir aber spätestens seit Spranger wissen, hat das absichtsvolle (und vielleicht auch das absichtlich unbeabsichtigte) pädagogische Tun in formalisierten Bildungsprozessen und in Bildungsinstitutionen immer unbeabsichtigte Nebenfolgen auf struktureller Ebene. Eine späte Einschulung zum Beispiel, fehlende Ganztagschulen und eine leistungsdifferenzierte Sekundarstufe I können, neben andern Faktoren, wie wir dank PISA erneut wieder gesehen haben, die ohnehin bestehende Chancenungleichheit noch zusätzlich verstärken. Solchen Effekten auf die Spur zu kommen und ihnen gegenzusteuern, ist darum ein durchaus legitimes Anliegen der Bildungspolitik. Diesem Anliegen aber ist in der Tat nur nachzukommen, indem man ganze Schulsysteme und Bildungseinrichtungen unter Output-Gesichtspunkten auf unerwünschte Effekte hin untersucht. Man muss sich nur hüten, diese Betrachtungsweise auf den Unterricht zu übertragen.

Notiz des Präsidenten: Prometheus oder Pallas Athene?

L'avis du Président: Prométhée ou Pallas Athéna?



Hans Peter Dreyer, Präsident VSG

Bei den Tuareg müsse der Schmied sein Zelt immer abseits von den Zelten der Viehzüchter aufstellen, las ich irgendwo bei René Gardi. Das konnte ich als Kind nie begreifen. Später lernte ich die Prometheus-Sage kennen, die klassische Warnung an die technisch gestaltenden Menschen, das Mass nicht zu verlieren. Aber erst während des Studiums, bei den intensiven Diskussionen über reine Wissenschaft und Technik, über Relativitätstheorie und Atombombe, brachte ich den eigenartigen Brauch der Tuareg und die bei abendländisch gebildeten Intellektuellen nicht seltene Abneigung gegen die Technik auf einen Nenner.

Die Antipathie ist auch im Gymnasium spürbar. Im Spannungsfeld zwischen Prometheus und Pallas Athene neigt es eindeutig auf die Seite der Schirmherrin von Weisheit, Künsten und Wissenschaft. Zwar wird im Bildungsziel von Artikel 5 des MAR auch der Technik Referenz erwiesen: «Maturandinnen und Maturanden finden sich in ihrer natürlichen, technischen, gesellschaftlichen und kulturellen Umwelt zurecht.» Was das aber konkret bedeuten soll, bleibt offen. Für den Schulalltag, die Auswahl von Lektürestoffen, die Gestaltung von Übungsaufgaben oder Praktikumsexperimenten spielt die Einstellung der Lehrperson zur Technik die entscheidende Rolle. Wenn sie mit Technik nur Jumbojets, Kernkraftwerke und Bohrinseln assoziiert, findet sie wenig Bildendes und damit kaum Anlass, Technik zu thematisieren. Wenn wir jedoch auch Kühlschränke, Gartenscheren und GoreTex-Schuhe als Technik wahrnehmen, erkennen wir, dass wir in einer vollständig technisierten Umwelt leben: vom Wasserhahn bis zum Laserdrucker, von der Sonnenbrille bis zu den Hustentropfen. Ich unterstütze deshalb persönlich die Bemühun-

«Chez les Touaregs, le forgeron se doit de dresser sa tente à l'écart de celles des éleveurs de bétail» – Enfant, je ne parvenais pas à comprendre cette information donnée par René Gardi. Ce n'est que plus tard que j'ai découvert la légende de Prométhée, avertissement classique donné aux hommes imbus de technique: «ne pas perdre le sens de la mesure». Cependant, il m'a fallu attendre mes études universitaires, les discussions intensives au sujet de la science pure et de la technique, de la théorie de la relativité et de la bombe atomique pour pouvoir ramener au même dénominateur commun la coutume touareg et l'aversion non dissimulée de certains intellectuels occidentaux pour la technique.

Cette répugnance est perceptible au Gymnase également. Entre Prométhée et Pallas Athéna, la sympathie va définitivement à la protectrice de la sagesse, des arts et des sciences. L'article 5 de l'ORRM sur les objectifs de formation mentionne bien la technique («Les élèves seront aptes à se situer dans le monde naturel, technique, social et culturel où ils vivent»), mais la question de la signification concrète du concept reste ouverte. Dans le quotidien scolaire, le choix des lectures, la présentation des exercices et les expériences pratiques menées en laboratoire, la position de l'enseignant face à la technique joue un rôle décisif. Si ce dernier ne lui associe que les jumbo-jets, les centrales nucléaires et les stations de forage, il ne trouvera qu'avec peine l'occasion de thématiser cette problématique et n'en verra probablement pas le but pédagogique. Cependant, si «technique» est également synonyme de «réfrigérateurs», «cisailles de jardin» ou «chaussures GoreTex», nous vivons clairement dans un environnement marqué par la technique: de l'eau du robinet à l'imprimante Laser, en passant par

gen von NaTechEducation, der Initiative für Technik als Teil der Allgemeinbildung. Über das breite Angebot, das u.a. von der Wirtschaft und der Schweizerischen Akademie der Technischen Wissenschaften finanziert wird, informiert www.educatech.ch. – Die Leitlinie des Gymnasiums darf natürlich nicht Technik-Euphorie sein, aber auch nicht Technik-Abstinenz! Das Bildungsziel des MAR verlangt eine anspruchsvolle Auseinandersetzung mit diesem komplexen Bereich menschlichen Wirkens, der interessanterweise nicht zur Kultur*) gezählt wird.

Die Entscheidung zwischen Prometheus und Athene ist nur von akademischer Art, denn die Geschichte zeigt, dass reine Wissenschaft und (schmutzige?) Anwendung nie getrennt werden können: Plötzlich wird aus reiner Zahlentheorie ein Instrument zur Codierung militärischer Geheimnisse oder aus einem Spielzeug der Kernphysiker ein unentbehrliches Gerät der Chirurgen. Die junge Generation hat sich ohnehin für einen freizügigen Umgang mit der Technik entschieden. Wenn uns also das nächste Mal ein Handyton ärgert, dann hilft Abwehr des prometheischen Überflusses kaum, die Förderung sokratischer Selbstbeschränkung hingegen mehr.

les lunettes de soleil et les sirops contre la toux. Dans cette optique, je soutiens personnellement les efforts de NaTechEducation, initiative visant à voir dans la technique une partie de la culture générale. Le site Internet www.educatech.ch présente de nombreux projets, soutenus entre autres par les milieux économiques et l'Académie suisse des sciences et de la technique. Si «l'euphorie technique» ne peut évidemment constituer la ligne directrice du gymnase, «l'abstinence technique» non plus! L'objectif pédagogique de l'ORRM exige une rigoureuse confrontation avec ce domaine complexe de l'activité humaine, qui, de manière intéressante, ne semble pas faire partie de la culture*).

Le choix de Prométhée ou de Pallas Athéna n'est qu'une décision académique: l'Histoire nous montre en effet l'impossibilité de séparer la science pure de son application (néfaste?). Une théorie des nombres devient un instrument d'encodage de secrets militaires, le jouet d'un physicien nucléaire devient l'instrument indispensable d'un chirurgien... – La jeune génération s'est d'ores et déjà décidée en faveur d'une libre utilisation de la technique. Lorsque la sonnerie d'un téléphone portable nous dérange, le rejet de la surabondance prométhéenne a moins d'effet que les efforts d'auto-limitation prônés par Socrate.

Hans Peter Dreyer, Président SSPEs

*) Eine umfangreiche Analyse unseres Umgangs mit den Begriffen «Kultur» und «Zivilisation» bietet der erste Teil des bekannten Buchs von Samuel Huntington: «The Clash of Civilizations», das nach sorgfältigem Abwägen den deutschen Titel «Der Kampf der Kulturen» erhalten hat.

*) On trouvera une analyse détaillée de notre approche des concepts de «culture» et de «civilisation» dans le livre de Samuel Huntington «The Clash of Civilizations», intitulé en français – après de longues considérations – «Le Choc des Cultures».

Hans Peter Dreyer, Präsident VSG

Internationaler Bildungsgipfel an der Universität St. Gallen, Schweiz
Samstag, 17. Februar 2007, 10 Uhr bis 16 Uhr

Gymnasiale Bildung im Zentrum Europas – Perspektiven aus Gesellschaft, Wirtschaft und Politik

Zielpublikum:

Gymnasiallehrkräfte im deutschsprachigen Raum

Interessenvertreter/innen rund um die gymnasiale Bildungspolitik

Referenten u. a.:

Bundesrat P. Couchebin, Vorsteher des EDI, Bern

T. Daum, Direktor des Schweizerischen Arbeitgeberverbandes, Bern

Prof. Dr. W. Schweidler, Bochum

Prof. Dr. B. Huber, Rektor der Universität, München

Anmeldung: www.bpv.de (Bildungsgipfel) – Die Teilnahme ist kostenlos.

Organisierende Verbände:

Mittelschullehrerverband St. Gallen

Bayerischer Philologenverband

Philologenverband Baden-Württemberg

Mitwirkung anderer Kantonalverbände Schweiz, Liechtenstein und Vorarlberg

Bildungsstandards für Maturitätsschulen

Standards de formation pour les écoles de maturité

Bildungsstandards sind ein Thema, mit dem sich gegenwärtig Gesellschaft, Politik und damit auch die Lehrpersonenverbände beschäftigen. HARMOS wird sie in den obligatorischen Schulen in der Schweiz einführen. Die EDK erwartet auch Standards für die Sekundarstufe II. Unterschiedliche Projekte werden bereits – zu Recht oder Unrecht – mit Bildungsstandards in Verbindung gebracht: vereinheitlichte kantonale Lehrpläne für die Gymnasien, zentralisierte Prüfungen, Fremdsprachenzertifikate und andere Standardisierungselemente. Der VSG ist bereit, das Thema ernsthaft zu diskutieren. Er warnt aber vor unwissenschaftlichem und unkoordiniertem Vorgehen und behält sich vor, sich gegen ein konkretes Projekt auszusprechen, wenn es wesentliche Kriterien nicht erfüllen sollte.

Die Einführung von Bildungsstandards lässt sich nur rechtfertigen, wenn dadurch nachweisbar die Bildungsqualität auf der ganzen Breite steigt. Bildungsstandards bringen eine stärkere Fokussierung auf messbaren «Output» mit sich. Der absehbare Verlust bei weniger leicht oder weniger unmittelbar messbaren Dimensionen der Bildung muss unter Berücksichtigung von Erfahrungen im Ausland möglichst gering gehalten werden.

Les standards de formation, leur définition et leur éventuelle introduction dans les écoles de maturité préoccupent actuellement l'ensemble de la société, les politiciens, et bien entendu les associations d'enseignants. HARMOS les introduira dans les écoles obligatoires de notre pays. La CDIP en réclame pour le Degré Secondaire II. Divers projets ont d'ores et déjà été associés – pour le meilleur comme pour le pire – à la problématique des standards: uniformisation des plans d'étude cantonaux pour le gymnase, examens centralisés, certificats d'apprentissage des langues étrangères et autres éléments de standardisation. La SSPES est prête à discuter sérieusement ce sujet. Elle met cependant en garde contre des procédures non scientifiques ou isolées, et se réserve le droit de s'opposer à tout projet concret qui ne remplirait pas les critères requis.

L'introduction de standards de formation ne se justifie que si leur effet se répercute positivement sur la qualité de la formation en général. Les standards entraînent avec eux une forte focalisation sur les «outputs» quantifiables. Au vu des expériences menées à l'étranger, les dimensions plus difficilement mesurables risquent fort de ne plus être prises en compte dorénavant – Il s'agit de l'éviter dans la mesure du possible.

■ Sieben Leitplanken des Zentralvorstands VSG vom Juni 2006

1. Konsolidierung der Ausgangsbasis

Das Maturitätsanerkennungsreglement MAR umschreibt namentlich im Zweckartikel 5 die zentralen, schweizweit gültigen Bildungsziele des Gymnasiums. Bildungsstandards für die gymnasiale Matur sind damit – wenigstens in Ansätzen – bereits vorhanden. Entsprechendes gilt auch für die anderen Maturitätsschulen.

EVAMAR II wird Ansätze zur Operationalisierbarkeit dieser Zielvorgaben liefern und zeigen, wie mit Leistungstests überprüft werden kann, inwiefern das System die Zielvorgaben erfüllt.

■ Sept principes défendus par le Comité central de la SSPES (juin 2006)

1. Consolidation de la base

L'ORRM décrit nommément dans son article 5 les objectifs de formation du gymnase suisse. Les standards de formation pour la maturité gymnasiale sont ainsi reconnus, sous forme de principes au moins. Ceci vaut également pour les autres écoles de maturité.

EVAMAR II fournira les bases nécessaires pour que ces objectifs puissent être opérationnalisés et montrera comment il est possible d'effectuer des tests de niveau dans le cadre d'un système remplissant ses devoirs de formation.

2. Klärung der Begriffe

Der VSG fordert eine klare Bestimmung und einheitliche Verwendung des Begriffs «Bildungsstandards».

In Anlehnung an den Bericht Klieme¹ versteht der VSG unter Bildungsstandards auf wissenschaftlichen Kompetenzmodellen basierende operationalisierte Zielsetzungen und darauf aufbauende Leistungstests.

3. Festlegung der Ziele

Ausgehend vom Bericht Klieme erwartet der VSG, dass Bildungsstandards

- a) zur Steuerung des Gesamtsystems «Maturitätsschulen» verwendet werden und
- b) nicht der Kontrolle einzelner Lernender, Lehrpersonen oder Schulen dienen.

Bildungsstandards für die Maturitätsschulen müssen dazu beitragen, Probleme an den Schnittstellen zu reduzieren und die Qualität der Allgemeinbildung zu heben. In einem abgestuften Vorgehen sind die Ziele für die Schulen und den Unterricht aufgrund der Bildungsstandards und der Kompetenzmodelle für die einzelnen Fächer der neuen Systematik anzupassen.

4. Koordiniertes Vorgehen

Der VSG erwartet, dass alle beteiligten Kantone, Aus- und Weiterbildungsinstitutionen und Aufsichtsbehörden gemeinsam und nach gegenseitiger Absprache vorgehen. Der VSG verurteilt ein Vorpreschen einzelner Kantone, die unkoordiniert bereits jetzt einzelne Projekte unter der Etikette «Bildungsstandards» laufen lassen.

5. Mitsprache der Betroffenen

Der VSG fordert eine klar dokumentierte Planung und eine demokratische Vorgehensweise bei der Formulierung und allfälligen Einführung von Bildungsstandards für die Maturitätsschulen. Das Erfahrungswissen von Lehrpersonen und Schulleitungen ist gleichberechtigt zu demjenigen von Experten aus Forschung und Lehre heranzuziehen.

6. Realistischer Zeitplan

Im Sinn eines verantwortungsvollen Umgangs mit den Ressourcen und zugunsten der Stabilität des Systems fordert der VSG, dass zunächst

- a) Erfahrungen mit HARMOS gesammelt und

2. Clarification des termes

La SSPES demande une définition claire, précise et une application univoque du terme «standards de formation».

Se basant sur le rapport Klieme¹, la SSPES entend par «standards de formation» des objectifs de formation opérationnalisés, basés sur des modèles de compétence scientifiques, ainsi que des tests de niveau s'y référant et permettant de juger de leur réalisation.

3. Désignation des objectifs

Se basant sur le rapport Klieme, la SSPES demande que les standards de formation

- a) soient utilisés pour gérer l'ensemble du système «écoles de maturité» et
- b) non pour contrôler les élèves, les enseignants ou les écoles en particulier.

Les standards de formation pour les écoles de maturité doivent de plus contribuer à réduire les problèmes lors du passage gymnasie-université et à améliorer la qualité de la culture générale. Les objectifs pour les écoles et pour l'enseignement, définis en fonction des standards de formation et des modèles de compétence doivent être graduellement adaptés au niveau système, ceci pour chaque branche en particulier.

4. Coordination des procédures

La SSPES attend que les cantons, les institutions de formation initiale et continue, les autorités de surveillance travaillent de concert. Elle condamne l'emprise de certains cantons qui ont déjà, et de manière isolée, lancé des projets sous l'étiquette «standards de formation».

5. Consultation des cercles concernés

La SSPES réclame un plan de travail clair, documenté, ainsi que l'application de procédures démocratiques lors de la définition, resp. de l'introduction des standards de formation pour les écoles de maturité. L'expérience et le savoir-faire des enseignants et des directions d'établissement doivent être pris en compte au même titre que les études menées par les experts.

6. Calendrier réaliste

Dans le sens d'une utilisation responsable des ressources et afin de garantir la stabilité du système, la SSPES demande de plus

- a) que l'on recense les expériences faites avec HARMOS et

¹ Klieme, Eduard et al.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Eine Expertise. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berlin 2003.

www.cms.sibp.ch/user_doc_bstd/805337443.pdf

- b) die Resultate von EVAMAR II abgewartet werden.

Erst auf dieser Basis können konkrete Schritte für die Einführung von Bildungsstandards an Maturitätsschulen unternommen werden. Grundsatzentscheide können deshalb nicht vor 2009 gefällt werden.

7. Kostenwahrheit und Finanzierung

Bildungsstandards lassen sich nicht zum Nulltarif einführen. Der VSG verlangt deshalb, dass die benötigten finanziellen Mittel frühzeitig und möglichst genau zu bestimmen sind. Dabei ist auch die Arbeit von Lehrpersonen und Schulleitungen in Rechnung zu stellen.

Die Finanzierung ist vorab zu klären. Sie darf nicht auf Kosten des «Courant normal» erfolgen.

- b) qu'on attende les résultats d'EVAMAR II.

Ce n'est que sur ces base que l'on pourra proposer des étapes concrètes pour l'introduction des standards de formation dans les écoles de maturité. Les premières décisions ne pourront donc être prises avant 2009.

7. Transparence des coûts et financement

L'introduction des standards de formation n'est pas gratuite. La SSPES demande donc expressément que les moyens financiers nécessaires soient chiffrés le plus rapidement et le plus précisément possible, en tenant compte du travail des enseignants et des directions d'établissement. La question du financement doit rapidement être résolue; il ne doit en aucun cas se faire aux dépens du «courant normal».

MAR/ORRM

Teilrevision des MAR Révision partielle de l'ORRM

Die Arbeitsgruppe Teilrevision MAR, die vor einem Jahr vom Eidgenössischen Departement des Innern, vertreten durch das Staatssekretariat für Bildung und Forschung, und dem Vorstand der EDK eingesetzt worden ist, hat ihre Arbeit abgeschlossen.

In sechs halbtägigen Sitzungen wurden die von den interessierten Kreisen, namentlich dem VSG und der KSGR (Gymnasialrektorenkonferenz) und einigen Kantonen, eingebrachten Anliegen diskutiert. Die Resultate mündeten in einen Bericht mit Anträgen zur Revision des MAR. Dieser Bericht und die Ergebnisse des Hearings von Mitte August wurden den Auftraggebern zur weiteren Beschlussfassung übergeben.

Als Vertretung der Gymnasiallehrkräfte wirkten in dieser Kommission der VSG-Präsident Hans Peter Dreyer und Gisela Meyer Stüssi, Mitglied des Zentralvorstands VSG.

Der VSG hofft, dass die Ausführung der Revision umgehend an die Hand genommen wird.

Le groupe de travail «révision partielle de l'ORRM», mis en place il y a un an par le Département fédéral de l'Intérieur, représenté par le Secrétariat d'Etat à l'Education et à la Recherche ainsi que la direction de la CDIP, vient de terminer son travail.

Les demandes déposées par la SSPES, la CDGS (Conférence des Directeurs de Gymnases Suisses) et quelques cantons ont été discutées au cours de six séances d'une demi-journée. Les résultats sont présentés dans un rapport contenant des motions de révision de l'ORRM. Ce rapport ainsi que les résultats du hearing (mi-août) ont été transmis aux mandataires, qui décideront des suites à y donner.

Les enseignants de gymnase ont été représentés dans ce groupe de travail par Hans Peter Dreyer, Président de la SSPES, et Gisela Meyer Stüssi, membre du Comité central de la SSPES.

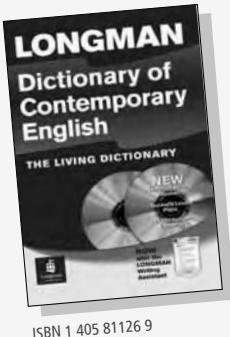
La SSPES espère que le processus de révision débutera rapidement.

Gisela Meyer Stüssi

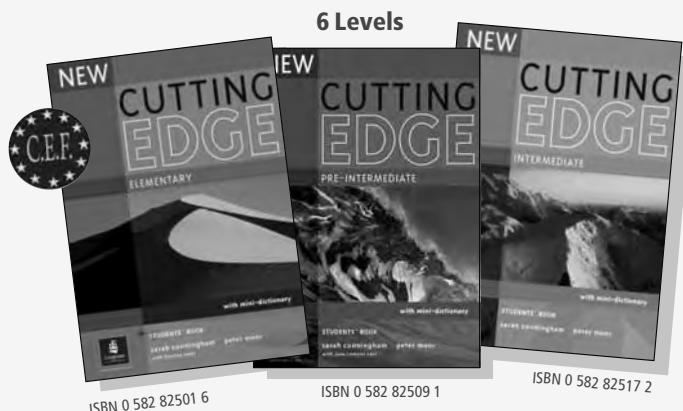
Gisela Meyer Stüssi

Pearson Longman – your competent partner for English language teaching material

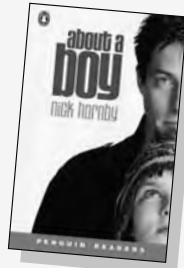
► The Living Dictionary



ISBN 1 405 81126 9



► Everything you expect from a world-class course...and more!



ISBN 0 582 77962 6

► Penguin Readers –
More than 350 titles
customised for classroom use



For further information please contact:
Pearson Education Schweiz AG, Longman Verlag
Chollerstrasse 37, 6300 Zug
Telefon 041 / 747 47 47 Telefax 041 / 747 47 77
E-Mail: mailbox@longman.ch

www.longman.ch



FORMATION CONTINUE / WEITERBILDUNG

NOUVELLES OFFRES DE FORMATION CONTINUE / NEUE WEITERBILDUNGSANBEBOTE

Expériences de biologie innovatrices pour étayer l'enseignement

Public cible : Maîtres d'école de degré supérieur (lycée, gymnase, collège, etc.)

Contenu : La biologie a subi des avancées importantes tant conceptuelles que méthodologiques. Afin de compléter efficacement l'enseignement de la biologie « classique » avec les découvertes plus récentes, nous proposons quelques expériences illustratives et simples à réaliser en classes de degré supérieur qui permettront de combiner théorie et pratique sur des sujets contemporains. Les expériences porteront sur les domaines de la biologie animale, de la biologie végétale, de l'écologie et de l'évolution.

Dates et lieu : 6 février, 7 et 15 mars 2007 (inscription à une ou plusieurs journées), Université de Fribourg

Der Neue Schweizer Kriminalroman - von der Lektüre zur Analyse

Zielpublikum: Lehrpersonen verschiedener Schul- und Bildungsstufen, alle, die gerne Krimis lesen

Zusammenfassung: Auch die Schweiz kennt eine rege Produktion von Kriminalromanen. Neue Themen wie die Biographie des Detektivs, die stärkere Rolle der Frau, die Relativierung der Schuldfrage oder die Lebensgeschichte der Delinquenten ergänzen die Aufklärung des Verbrechens. Nach einer Einführung zum Neueren Schweizer Kriminalroman berichten eine Autorin und ein Autor aus ihrer Schreibwerkstatt. Petra Ivanov, *Tote Träume*, und Sam Jaun, *Die Zeit hat kein Rad*.

Datum und Ort: 6.-7. Juli 2007, Universität Freiburg

Information

Service de la formation continue / Weiterbildungsstelle

Rue de Rome 6, CH - 1700 Fribourg

Tél. +41 (0)26 300 73 47 Fax +41 (0)26 300 96 49 formcont@unifr.ch <http://www.unifr.ch/formcont>

Existenz und Positionierung der WBZ

Der VSG war zusammen mit anderen betroffenen und interessierten Kreisen im August zu einem Hearing der EDK zur Positionierung der WBZ eingeladen. Anlass zu diesem Hearing ist die Erteilung des Leistungsauftrags an die WBZ für die Jahre 2007–2011.

Als Vertretung des VSG nahmen am Hearing drei Mitglieder des VSG-Zentralvorstands teil: der VSG-Präsident Hans Peter Dreyer, Anita von Arx und Gisela Meyer Stüssi.

Der VSG ist der festen Überzeugung, dass eine eigenständige und kantons- und sprachübergreifende Weiterbildungsorganisation in der Schweiz notwendig ist. Die WBZ bietet Weiterbildung für die Lehrkräfte der allgemeinbildenden Vollzeitschulen der Sekundarstufe II (Gymnasium, FMS, HMS) an. In den neuen Pädagogischen Hochschulen entsteht zwar ein grosses Weiterbildungsangebot, das aber meist auf einzelne Kantone und grössere Fächer fokussiert ist und auf pädagogisch-didaktische und stu-

fenübergreifende Themen. Die Universitäten bieten vor allem fachwissenschaftliche Weiterbildung. Die Lehrkräfte sind angewiesen auf das fachlichwissenschaftliche, fachdidaktische und fächerübergreifende Programm der WBZ.

Erleichtert hat der VSG am Ende des Hearings vernommen, dass die Existenz der WBZ für diese Aufgaben nicht in Gefahr ist.

Die Fachvereine des VSG werden die WBZ in diesen Bemühungen auch in Zukunft tatkräftig unterstützen. Schliesslich ist die Entstehung der WBZ eng mit Forderungen des VSG in den 60er Jahren des letzten Jahrhunderts verknüpft. Eine Zusammenarbeit mit den Weiterbildungsverantwortlichen der Fachvereine ist auch durch die WBZ-Leitung weiterhin geplant. Geri Thomann, Mitglied der Geschäftsleitung der WBZ, hat ein entsprechendes Vorprojekt an der letzten VSG-Präsidentenkonferenz im September in Olten vorgestellt.

Gisela Meyer Stüssi

Wir sind der VSG

«Ich engagiere mich für den VSG, damit die Interessen der Lehrkräfte der Gymnasien wirkungsvoll vertreten werden können.»



Name:	Hans-Jakob Zopfi
Unterrichtsfach:	Biologie
Schule:	Kantonsschule Glarus

Und Sie? Senden Sie und Ihr Porträt an gm@fgb.ch

«Was ich weiss, das möchte ich auch zugeben. Auch wenn mein Wissen vom nächsten Regen abgewaschen wird: ich muss den rostrot getünchten, lange unbenutzten Stall von B. zugeben...»

Commitment – Engagement – Enthusiasmus



Gisela Meyer Stüssi,
Mitglied des ZV VSG

«Ihr als Vorstand des VSG müsst euch um das Thema Standards aus Lehrersicht kümmern; die ganze momentane Diskussion wird von der Bildungsbürokratie gesteuert und lässt wesentliche Aspekte des Themas ausser Acht», fordert ein Gymnasiallehrer. Müssen wir das wirklich? Und vor allem: Müssen wir das alleine?

«Sie können die Forderung nach einem ungebrochenen vierjährigen Gymnasium schon stellen. Die Forderung ist sachlich gerechtfertigt, doch in der heutigen politischen Situation kann sie aus finanziellen und bildungspolitischen Gründen nicht durchgesetzt werden. Warten wir doch die Daten von EVAMAR II ab und die Umsetzung von HarmoS», dämpft ein Bildungsverwalter unseren Eifer, eine einheitliche gymnasiale Bildung zu erreichen. Er fährt weiter: «Die Einführung von Standards auch im Gymnasium macht eine Vereinheitlichung der Bildungs-

gänge unnötig. Der Output ist auf jeden Fall vergleichbar?» Standards als Panazee gegen bildungspolitisches Unkraut oder als Wasser für das vertrocknete Gymnasium?

Zwischen den Forderungen der Mitglieder bei (Partikular-)Interessen *subito* zu handeln und dem Verträosten der Bildungsverwaltung auf *manana* stehen die Vertreterinnen und Vertreter des VSG. Von den Behörden werden wir als Gesprächspartner geschätzt und bei Bedarf als Leute aus der Praxis hoch gelobt. Doch kritische Äusserungen zur Umsetzung umständlicher Richtlinien machen uns gleich verdächtig, nur standespolitisch zu agieren. Von den Mitgliedern und – wie obiges Beispiel zeigt – manchmal auch von Nicht-Mitgliedern werden uns Aufgaben zugeschoben, die Christopher Reeves' Stoppen eines fahrenden Zuges gleichen.

Mein Vorschlag: Unterziehen Sie sich auch der verbandspolitischen Steigerung in der multilingualen Formulierung der heutigen Zeit.

1. **Commitment:** Ich setzte mich für das Gymnasium als zukunftsträchtige Unterrichtsstufe ein.

2. **Engagement:** Ich werbe weitere Mitglieder, damit dem Verband das Geld für die Forderungen der Mitglieder nicht ausgeht.

3. **Enthusiasmus:** Ich trete selbstbewusst auf in der Überzeugung, dass mein Beruf auch meine Berufung ist.

Wir machen es auch so. Die Energie dafür nehmen aus der Wertschätzung, die die gegenwärtigen und zukünftigen Mitglieder des VSG unserem Einsatz für ihre Sache entgegenbringen...

Gisela Meyer Stüssi

PS: Wissen Sie, von wem das Zitat im Titel stammt?

Für die richtige Antwort an gm@fgb.ch erhalten die ersten 10 Antwortenden einen VSG-Kugelschreiber.

PPS: Das Zitat im letzten GH: «*Bildung ist etwas Wunderbares. Doch sollte man sich von Zeit zu Zeit daran erinnern, dass wirklich Wissenswertes nicht gelehrt werden kann.*» stammt aus Oscar Wilde, im Original-Text: «Education is an admirable thing. But it is well to remember from time to time that nothing that is worth knowing can be taught» und ist die erste Maxime aus: A few maxims for the Instruction of the Over-Educated.

Über 10 richtige Antworten haben mich erreicht.

Nachruf auf Robert Gsell



Robert Gsell

Am 10. Juli 2006 ist Dr. Robert Gsell, ehemaliger Rektor der Kantonsschule Küsnacht und Beauftragter für die Weiterbildung am Höheren Lehramt Mittelschulen Universität Zürich, nach längerer Krankheit, aber doch unerwartet rasch im 64. Altersjahr gestorben. Der Tod hat ihn mitten aus seinen vielen Projekten für die Entwicklung der Mittelschulen gerissen.

Robert Gsell diplomierte und promovierte an der Universität Zürich und unterrichtete später Biologie und Chemie an der Kantonsschule Küsnacht. Während einigen Jahren war er Lehrbeauftragter für Biologiedidaktik an der ETH, bevor er Prorektor und 1988 Rektor an seiner Schule wurde. In den 13 Jahren seiner Tätigkeit als Rektor engagierte er sich auch auf kantonaler und schweizerischer Ebene für die Mittelschule. Er setzte sich, wann immer sich die Gelegenheit bot, für das neue Maturitätsanerkennungsreglement MAR ein, bei dem ihm die Förderung überfachlicher Kompetenzen und das interdisziplinäre Lehren und Lernen besondere Anliegen waren. Er interessierte sich für forschungsgestützte Unterrichtsprojekte und

beteiligte sich mit eigenen Klassen daran, selbst zur Zeit, als er als Rektor tätig war.

Es war fast folgerichtig, dass er nach seinem Rücktritt als Rektor der Kantonsschule Küsnacht 2001 als Weiterbildungsbeauftragter an das Höhere Lehramt Mittelschulen berufen wurde. Weiterhin blieb er aber als engagierter Biologielehrer an der Kantonsschule Küsnacht tätig.

Robert Gsell war beseelt, möglichst viele Projekte für eine qualitativ hochstehende maturitäre Bildung zu verwirklichen. Hartnäckig, unermüdlich, aber nie verbissen, immer offen für neue Möglichkeiten, verfolgte er die Wege, die er vor sich sah. Innert kurzer Zeit gelang es ihm, Kontakte zu vielen fachwissenschaftlichen Instituten an der Universität und an der ETH zu knüpfen. So entstand jedes Semester ein attraktives und vielseitiges Kursprogramm für die Weiterbildung der Mittelschullehrerinnen und -lehrer. Er verlor dabei nie das langfristige Ziel aus den Augen, die Weiterbildung schul- und arbeitsplatzbezogen zu entwickeln. Als ehemaliger Präsident der WBZ-Expertenkommission Weiterbildung wusste Robert Gsell

um die Wirkung von Weiterbildung, welche neues Wissen direkt mit eigenen Umsetzungen im Unterricht verknüpft. Aber er war in der Mittelschule erfahren genug, um auch zu wissen, dass neue, arbeitsintensivere Konzepte Zeit brauchen, bis sie Akzeptanz finden.

An der ETH baute er zusammen mit Naturwissenschaftern das Kolloquium «Naturwissenschaften und Unterricht» auf, das bei Lehrerinnen und Lehrern der Naturwissenschaften auf grosses Echo stiess und ihnen im Zuge der Diskussion um die neue Maturitätsausbildung eine gewichtigere Stimme gab. Massgeblich war Robert Gsell an der Entwicklung des Life Science Zurich – Learning Center beteiligt, erkannte er doch das grosse Interesse der Mittelschullehrpersonen an aktuellen Forschungsprojekten an der Universität und der ETH. Es war ihm eine grosse Genugtuung, als das Life Science Learning Center in diesem Frühjahr eröffnet werden konnte.

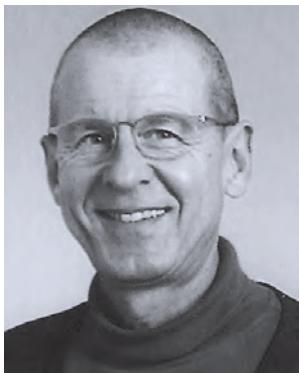
Im Projekt «Übergang ins Studium» der Konferenz der Schweizerischen Gymnasialrektoren KSGR und der Konferenz der Universitätsrektoren CRUS hatte er die Leitung des Arbeitsausschusses inne. Dieser baute das Projekt auf und begleitete die Befragung bei den Studierenden des 3. Semesters an allen Schweizer Universitäten nach altem MAV und später nach neuem MAR. Die hohe Zufriedenheit der Studierenden mit «ihrer» Schule, unabhängig davon, ob sie nach MAV oder MAR ausgebildet worden waren, bedeutete für Robert Gsell eine grosse Genugtuung und Bestätigung.

Ein besonderes Anliegen war Robert Gsell die Schnittstelle zwischen den Mittel- und Hochschulen. Das zweite «Forum Mittelschulen Zürich» im Januar 2006, das diesem Thema gewidmet war, stiess auf ausser-

ordentlich grosses Interesse, sowohl in den Mittelschulen als auch bei den Hochschulen. Dieses Interesse war nicht zuletzt ein Verdienst von Robert Gsell. Noch vor einem Vierteljahr, als in der Folge des Forums ein längerfristiges Projekt zu diesem Thema in Zusammenarbeit mit den Rektoren der Universität und der ETH und Mittelschulrektoren lanciert wurde, stellte sich Robert Gsell als Projektleiter zur Verfügung. Auch gelang es ihm vor kurzer Zeit, das Projekt «Technik im allgemein bildenden Unterricht», für das er lange Zeit Vorarbeiten geleistet hatte, mit einer Finanzierung durch die ETH zu sichern.

Robert Gsell drängte sich nicht vor, aber wenn er sich in seiner zurückhaltenden, fast leisen Art äusserte, hörte man ihm aufmerksam zu, und seine Worte wurden gehört. Das bezeugen die zahlreichen Projekte, die dank ihm zustande kamen. Geschickt zog er an den entscheidenden Stellen des Netzes, in dem er wirkte, und gab entscheidende Impulse. Er stellte nie seine eigene Person in den Vordergrund, sondern immer die Sache. Es ging ihm darum, möglichst viel von dem zu realisieren, was er für die Weiterentwicklung der Mittelschule als wichtig erkannt hatte. Ehemalige Schülerinnen und Schüler, Studierende, Kolleginnen und Kollegen sind ihm dankbar für all das, was er mit unermüdlichem Einsatz für die Mittelschulen geleistet hat. Seine Ideen, sein Engagement und seine unvollendeten Projekte bleiben uns zur Weiterbearbeitung.

*Prof. Dr. Regula Kyburz-Graber
Höheres Lehramt Mittelschulen
Universität Zürich,
Zürcher Hochschulinstitut
für Schulpädagogik und Fachdidaktik*



Hans Jürg Zingg

Jahrgang 1944, aufgewachsen in Thun, wohnhaft im Emmental, unterrichtet seit 32 Jahren Deutsch am Gymnasium Bern-Kirchenfeld und arbeitet seit 5 Jahren in der Lehrerfortbildung des Kantons Bern für die Sekundarstufe II. Schwimmt in der Arbeit, aber auch so regelmässig wie möglich 1 km pro Woche im Bassin eines öffentlichen Bades. Für den Garten bleibt ihm stets reichlich wenig, für Konzert- und Kunstmuseumsbesuche viel zu wenig Zeit. Hofft, wie andere unberühmte Optimisten, nach der Pensionierung werde es dann anders.

Gemäss unserem Exkursionsvorschlag werden wir uns heute ins Frontal begeben, ich freue mich, Sie begleiten zu dürfen. Hier, bitte, ein kleiner Vorgeschmack dessen, was Sie dort erwarten.

Das Frontal liegt im Akademiemassiv am Fuss des grossen Belehrungsgletschers. Dieser, wie Sie vielleicht wissen, ist seit etwa zehn Jahren unter dem Einfluss des Politklimawandels bereits bedrohlich geschrumpft. So liegt der Ursprung der Wisser, die vom Gletscher herunter durchs Frontal fliest, bereits satte dreihundert Meter oberhalb der Stelle von 1970.

Ist das Frontal ein flaches, hochgelegenes Gletschertal, handelt es sich bei den Elftälern um eine quer dazu verlaufende Formation von V-Tälern, welche durch die Könner entwässert werden, einen stattlichen Bach

mit vielen Nebenarmen, der sich kurz vor der Einmündung in die Wisser durch die langgezogene, enge und wilde Projektschlucht windet.

Beide Wässer, sowohl das der Wisser als auch das der Könner, gelten als ausserordentlich gesund, die Talbewohner streiten sich seit Urzeiten, welches das heilkärtigere sei.

Üblicherweise erreicht man das Frontal erst nach längerer Fahrt mit mehrmaligem Umsteigen. Für unsere Tagesexkursion allerdings habe ich bei Fantasy-Tours einen Ballon bestellt, in dessen geräumigem Korb ich Sie nun Platz zu nehmen bitte. Also ab Richtung Akademiemassiv!

Landen tun wir auf dem Dorfplatz von Schülern in der Gemeinde Gymm, einem modernen Touristenort voll von Hotels, Aus-

bildungszentren und Gruppenunterkünften, es wimmelt von jungen Menschen. Hier nehmen wir uns einen Augenblick Zeit, Ausschau zu halten und das Panorama zu erkunden.

Eindrücklich stehen die Gipfel und Grate rings über dem Tal, ja furchteinflössend und unnahbar wirken sie in ihrer majestatischen Grösse: markante Eckpfeiler zur Rechten und zur Linken sind das zacken- und kurvenreiche Mathehorn und das an die Freytagpyramide gemahnende Dütschhorn, dieses flankiert von den Englischhörnern, der Franzenfluh, dem Monte Spaniolo und dem Italospitz. Etwas weiter hinten Russengrat und Piz Ladin und noch weiter, fast nicht mehr erkennbar und selten begangen, das Griechenhörnli. In der Mitte, erreichbar über die langgezogene Gschirenegg, der behäbige Gogerestock, westlich davon das Nattermassiv mit dem hochgelegenen Chemerebode, von dem aus man über die Physerefurgge den Biologletscher erreicht. Sie merken, die Ortsnamen, wie das so üblich ist, gehören fast alle noch den älteren Sprachschichten an. Im Vordergrund das Spilhöri, an seinem Fuss die liebliche Musenalp, von wo aus auch der Aufstieg nach den Sportstöcken zur Rechten oder dem Piz Psych zur Linken möglich ist. Darüber einsam thronend in dünnluftiger Höhe der Piz Philo.

Die jungen Bewohner von Schülern sind also allesamt Gäste, das heisst, Kurzzeitaufenthalter. Die meisten von ihnen möchten das Gebiet von Gymm möglichst rasch hinter sich bringen, um nach der höher gelegenen Gemeinde Stud zu gelangen, von wo aus sie dann nach Lust und Laune ins Akademiemassiv ausschwärmen und die Gipfel ihrer Wahl erklettern können. Wie gut verstehen wir diesen Wunsch!

Doch ebenso gut begreifen wir jene, die für die Gebirgstauglichkeit dieser jungen Menschen die Verantwortung tragen und darauf bestehen, ihre Schützlinge nicht eher

zu entlassen, als bis sie mit allen Wassern der Wisser – und der Könner! – gewaschen sind. Diese Ausbilder und Ausbilderinnen, Bergführerinnen und Bergführer sind ein Völklein für sich, sie wohnen allesamt in Titschern, einem herrlich hoch über dem Frontal gelegenen, zweigeteilten Terrassendorf. Titschern 1, auf der Dütschhorn-Seite, mit behäbigen Holzbauten im Chalet-Stil, Titschern 2, dem Mathehorn zugewandt, mit schmalen, hohen, geometrisch exakt gemauerten Steinhäuschen. Für eine Exkursion dorthin wird leider die Zeit nicht reichen, doch haben wir für Sie ein Gespräch mit Auszubildenden und einigen ihrer Ausbilder im Lernzentrum von Schülern organisiert.

Jeder aus Titschern kennt seinen Berg inn und auswendig. Manchmal auch zwei. Die Begeisterung für die Schönheiten der Landschaft und des Berglerdaseins steht ihm und ihr ins Gesicht geschrieben. Wie oft war sie schon oben, wie vieles hat er schon erlebt, welche Gefahren überstanden, welchen Kick sich geholt beim Abseilen, wenn plötzlich der Fels niederging oder der Gletscher einbrach. Stundenlang können die aus Titschern von ihren Bergen erzählen, mit feuchten Augen und leuchtendem Antlitz.

In Schülern weiss man das. Man kennt es nur allzu gut. Wir zitieren aus einem Leserbrief an die Schülern-Zeitung:

Frontal live: es sprudelt die Wisser, sie ladet zum Bade: gesundes Wasser, leuchtende Augen, Geschichten und Bilder von Gipfeln, Eggen, Furggen und Graten, Gletschern und Hörnern, aber leider, ach, halt stets nur Geschichten, dabei möchte man gerne selbst ins Gebirge ziehn, den Kick erleben, den Gipfel seiner Wahl erklimmen, statt auf die neugierig gemacht zu werden, die einen eh bloss anöden. Wenigstens gibt es in Schülern jetzt eine Kletterhalle. Und demnächst steht bei uns ein Ausflug in die Elftäler auf dem Programm. Man wird ja sehen. Die Projekt schlucht sei für uns noch zu schwierig, hat's geheissen. Dass ich nicht lache. Mein älterer Bruder war letztes Jahr Kajakfahren auf der Könner, sie haben die ganze Schlucht durchquert, dabei ist der nicht halb so kräftig wie ich, aber er lebt noch!

Fragt man die Bewohner von Titschern, warum die Elftäler so selten begangen würden und die Projektschlucht höchstens einmal in der ganzen Ausbildungsperiode, so erhält man unterschiedliche Begründungen. Die häufigste ist, es fehle die Zeit. Das Frontal liege halt am nächsten, die Wege seien kurz und eben, die Aussicht auf die Berge hervorragend, mit andern Worten, das Anschauungsmaterial liege direkt vor der Haustür. Und schliesslich kenne man seinen Berg.

Weiter wird auf die neue Kletterhalle in Schülern verwiesen, diese erlaube es, beinahe die ganze Gebirgsausbildung im Frontal zu absolvieren. Praktisch alles, was man früher mühsam im schluchtenreichen und wilden Gebiet der Könner habe machen müssen, sei hier trainierbar. Und mit grossem Stolz zeigt man uns auch die Pläne für den künstlichen See zum Segeln und Surfen, der demnächst entstehen soll. Ein Multimillionenprojekt, die Wisser werde zwischen Schülern und Titschern in ein breites, flaches Staubecken fliessen, Interlake genannt. Segeln und Surfen, das sei für Schülern die Zukunft, gibt man sich hier überzeugt, auch viele AusbilderInnen würden sich für diese Sportarten interessieren.

Und schliesslich gibt's solche aus Titschern, die fragen zurück, was wir blass hätten, überwiegend Frontal, das sei reine Erfindung, ihre Ausbildung jedenfalls finde zu mindestens fünfzig Prozent der Zeit in den Elftälern statt. Wir sollten uns nur selbst davon überzeugen. – Leider haben wir für einen Abstecher in die Elftäler heute auch zu wenig Zeit.

Demgegenüber hört man aber, vor allem von älteren Bergführern, das Wisserwasser sei nicht nur zum Baden wärmer, sondern auch gesünder zum Trinken, es mache zum Bergsteigen stark und geschickt, von dem könne man nie genug kriegen, und das sei schon immer so gewesen.

Ähnlich bringt es diese junge Frau aus Schülern auf den Punkt: Lieber drei Jahre Frontal intensiv als drei Wochen Schlendrian im Elftal. Und: Was soll am Könnerwasser Besonderes sein? – Ich jedenfalls hab keinen Unterschied bemerkt.

Mit dieser Aussage wird an ein Tabu gerührt. Wir erwähnten schon den Streit zwischen den Experten um die Heilkraft der beiden Quellprodukte. Vor wenigen Wochen erst hat ein Laboratorium der Landeshydrologie den vergleichenden Bericht über die mineralogische Zusammensetzung des Wisserwassers und des Könnerwassers abgeschlossen und an die Präfektur von Titschern versandt. Dort liegt er seither unter Verschluss.

Durch eine Indiskretion sind wir in den Besitz einer Kopie dieses Dokuments gelangt: Die Zusammensetzung der beiden Wässer ist ein und dieselbe.

Aber sagen Sie's bitte nicht weiter.

Es ist das Wasser, mit dem wir alle hier kochen.

Namhafte Schweizer Stiftungen unterstützen SwissEduc

Vor gut einem Jahr gründeten die damals an EducETH beteiligten Lehrpersonen den Verein SwissEduc und lancierten einen neuen Bildungsserver. SwissEduc setzt ganz auf die Fachkompetenz und das Engagement der freiwillig und unentgeltlich Mitarbeitenden Lehrpersonen. Das Konzept bewährt sich: SwissEduc ist nach nur einem Jahr der meistbesuchte Schweizer Bildungsserver. Das Angebot richtet sich in erster Linie an die Sekundarstufe II. Es reicht von Exklusiv-Interviews mit prominenten englischsprachigen Schriftstellerinnen und Schriftstellern über interaktive Tutorials für den Chemieunterricht, Lernumgebungen zur Logik, Materialien zu interdisziplinärem Sprachunterricht bis zu eindrücklichem Bildmaterial zu Vulkanen.

Die Mitglieder des Vereins SwissEduc, rund 20 Lehrpersonen und Informatiker, sind für die Inhalte und den Betrieb von SwissEduc verantwortlich. Der Provider

«Metanet» stellt die Server-Infrastruktur zu einem Spezialpreis zur Verfügung. Ein Beitrag der Sophie-und-Karl-Binding-Stiftung ermöglicht unter anderem den Aufbau des Fachbereichs «Gletscher». Aufgrund einer Anschubfinanzierung durch die Ernst-Göhner-Stiftung kann SwissEduc in diesem Herbst eine kleine Geschäftsstelle einrichten, die den Mitgliedern des Vereins zur Seite stehen und sie beim Ausbau des Angebots unterstützen wird.

SwissEduc ist ein Angebot von Lehrpersonen für Lehrpersonen. Erprobte Unterrichtsmaterialien sind sehr erwünscht. Schulen können SwissEduc mit einem Gönnerbeitrag unterstützen, damit der Bedarf an Hard- und Software gedeckt und die Finanzierung der Server-Infrastruktur sichergestellt werden kann.

Info: www.swiseduc.ch

La crise des sciences au niveau secondaire



André Giordan, laboratoire de didactique et épistémologie des sciences, Université de Genève

Nous avons de moins en moins d'étudiants en sciences, se lamentent les professeurs d'université, et la physique est la plus sinistrée. Partout en Europe, c'est le même bilan, les élèves du secondaire se détournent des disciplines scientifiques, le nombre d'étudiants en sciences «dures» est en chute libre. En Allemagne, diminution de moitié des inscriptions en physique en dix ans, en France, moins 12% chaque année depuis 1996. En Bretagne, la situation devient franchement alarmante et le renouvellement des chercheurs n'est plus assuré.

Pourtant, les enfants aiment les sciences, à en juger par le succès des activités extrascolaires et autres fêtes de la science... Que se passe-t-il ensuite? Si l'on en croit les enquêtes réalisées un peu partout en Europe, les sciences sont les matières scolaires les moins appréciées des élèves. Elles ne répondent pas à leurs questions, et traitent les sujets de manière abstraite. Plus grave encore, l'éducation scientifique fabrique de l'exclusion; de nombreux jeunes ne voient en elle qu'un facteur de sélection scolaire par l'échec.

L'école n'est pas responsable de tout. Elle subit les conséquences d'un mouvement plus général. La méfiance est courante depuis Tchernobyl, Bhopal, le sang contaminé, la vache folle... Il y a aussi cette ambiguïté: les sciences sont sources de progrès autant que de chômage ou de terreurs. Elles se sont elles-mêmes isolées, coupées de la société et de la culture, expulsées des débats publics et marginalisées dans les médias.

S'agit-il alors de changer à la fois le contenu des cours – le sacro-saint programme – et la manière de le transmettre? Certains plaident pour l'expérimentation, d'autres pour le projet, le jeu, l'histoire, les liens entre science et société, le recours aux techniques de l'information ou encore l'intervention directe des chercheurs dans les classes... Presque tous s'accordent sur l'importance de la démarche expérimentale. Mais si le recours à l'expérience semble indispensable, elle a elle-même des limites, à cause d'une dérive importante: on confond souvent activité et apprentissage. L'apprendre implique que l'élève ne soit pas seulement «actif» (avec ses mains) mais aussi

«acteur» (avec sa tête)! L'important est de partir des élèves, ce qu'ils sont, ce qu'ils savent, ce qu'ils croient savoir, ce qu'ils ignorent: l'analyse de leurs conceptions permet de prendre conscience des obstacles qui empêchent l'élaboration des savoirs. Il faut ensuite mettre en scène un environnement didactique pour accompagner l'élève, c'est-à-dire pour le faire entrer dans des démarches de recherche en le plaçant face à des situations qui tout à la fois nourrissent et contredisent ses conceptions. La maternelle et l'école primaire ont bien avancé en ce domaine. L'école secondaire, où le poids des programmes et des habitudes est fort, reste en retard.

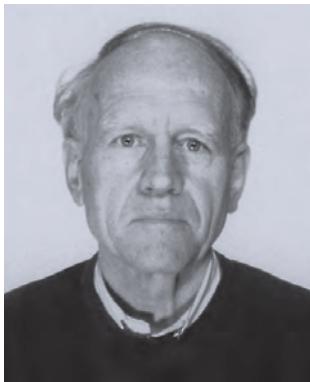
Beaucoup reste à faire, en particulier pour la formation des enseignants. Une voie prometteuse est celle des liens avec les «lieux de sciences». Médiateurs et chercheurs multiplient les innovations dans les musées, les expos, les semaines ou Nuits de la Science, les interventions dans les établissements ou le partenariat autour de projets qui emmènent les élèves hors de la classe, y compris par Internet. Ceux qui s'investissent dans ces actions partagent un même sentiment d'urgence: au moment où les sciences influencent grandement la société, il faut reprendre le dialogue entre scientifiques et futurs citoyens.

Reste une autre question fondamentale. C'est celle du «quoi enseigner» auquel nous accolons le «pourquoi?». Actuellement les contenus restent autocentrés; ils ont été définis de façon corporatiste à l'intérieur du «petit monde» des scientifiques. Ils se déclinent en physique, chimie, biologie, décomposés eux-mêmes en optique, thermodynamique, mécanique, etc. Celui des jeunes est tout autre, il est: environnement, pollution, technologie, médecine, clonage, manipulation génétique, santé, histoire de l'univers, développement durable, éthique.

De quels savoirs les jeunes doivent-ils disposer pour aborder un monde complexe, aléatoire, incertain? Et comment les sciences peuvent-elles y contribuer? Des pans entiers de savoirs devenus indispensables comme l'analyse systémique ou le concept d'organisation sont absents de l'école... C'est le sens même de l'enseignement des sciences qui est en jeu.

Pour en savoir plus:

- sur l'école:
A. Giordan, *Une autre école pour nos enfants?*
Delagrave, 2002
- sur l'apprendre:
A. Giordan, *Apprendre!*
Belin, 1998, nouvelle édition 2002



Maurice Cosandey

En 1995, la CDIP édictait ses «Recommandations relatives à la formation des enseignants et aux hautes écoles pédagogiques». Ces recommandations ont été assez vite acceptées. La tradition de l'école normale, vieille de 150 ans, ne lui a opposé que peu de résistance.

BEJUNE a fait œuvre de pionnier. En décembre 2000, les cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel signaient un concordat intercantonal. La HEP commune démarrait en août 2001. Vaud, Valais et Fribourg ont suivi en 2002, mais hélas Vaud n'a pas obtenu la reconnaissance de la CDIP. Genève pour sa part n'a pas attendu l'apparition des HEP pour inclure la formation des enseignants dans le tertiaire. L'université diplôme les enseignants depuis plusieurs décennies, mais les filières conduisant à l'enseignement secondaire sont délivrées dans un établissement séparé, l'IUFM.

■ La HEP doit-elle être académique?

Aujourd'hui, tous les cantons romands sauf le Valais offrent une formation commune et un titre académique aux futurs enseignants du secondaire I et II. A part Genève, tous proposent également un cursus destiné uniquement au secondaire I, qui débouche sur un master professionnel.

Le rapprochement des formations pour le secondaire I et II est plus sensible en Suisse romande qu'en Suisse alémanique. La différenciation entre les deux niveaux y reste très profonde, ancrée dans la tradition et les habitudes.

Quant à savoir qui, des HEP ou des universités, se chargerait d'incarner cet élan académique, la question est loin d'être tranchée.

■ Faut-il un bachelor ou un master pour enseigner?

Le Syndicat des Enseignants Romands (SER) a lancé à l'automne 2005 une pétition pour

demander qu'on mette sur le même pied les enseignants primaires et ceux du secondaire I, en exigeant un diplôme master de niveau universitaire. Or, c'est le bachelor en trois ans, une norme héritée de la Suisse alémanique, qu'on dessine comme standard à la CDIP.

■ Conditions d'admission

Autre déception ressentie par les milieux enseignants, les conditions d'admission. Les recommandations de la CDIP de l'automne 2005 prévoient que l'accès à l'enseignement primaire soit aussi ouvert aux titulaires d'une maturité professionnelle. La maturité gymnasiale n'est donc plus la voie royale. Le fait est loin d'être anecdotique. Au cours de l'année scolaire 2004–2005, 36% des étudiants inscrits dans la filière préscolaire/primaire ne possédaient pas de maturité gymnasiale, avec de grandes variations d'une école à l'autre. Pour la filière secondaire I, 14% des étudiants n'avaient pas de maturité gymnasiale ou de diplôme. Au surplus, la CDIP prévoit d'ouvrir la formation à l'enseignement préscolaire à tous les titulaires d'un certificat de culture générale.

■ De quoi demain sera-t-il fait?

Dans les faits, rien n'oblige les cantons à suivre les recommandations de la CDIP en matière de HEP, ce qui est normal, puisque ce sont eux qui les paient. Mais la probabilité que le bachelor devienne le diplôme standard vers l'enseignement primaire est forte. Non seulement l'introduction du master pour l'enseignement primaire coûterait cher aux cantons qui se serrent la ceinture. Mais il est aujourd'hui l'exception: en Suisse, seul Genève l'a adopté. Et quand on veut harmoniser, c'est rarement la règle qui s'adapte à l'exception.

Quant aux conditions d'admission, elles devraient elles aussi être harmonisées au

Intelligent Design – Zum Zweiten!

Über Intelligent Design und Evolutionstheorie hat Hansjürg Geiger im GH 4/2006 einen Artikel veröffentlicht, zu dem in der nächsten Ausgabe drei Leserbriefe erschienen sind. Auf diese Leserbriefe hat Hansjürg Geiger eine Antwort verfasst.

Die Leserbriefe, die durch meinen Artikel in dieser Zeitschrift (GH 4/2006) ausgelöst worden sind, haben mich insofern gefreut, als dass sie zur Diskussion der gesellschaftlich gefährlichen fundamentalistischen Strömungen beitragen. Leider treffen verschiedene Bemerkungen in diesen Briefen (GH 5/2006) nicht auf meinen Artikel zu oder zeigen sogar auf, wie tief verwurzelt fundamentalistisches Denken im Alltag ist und wie dringend darauf reagiert werden muss. Ich möchte daher auf einige der Aussagen kurz eingehen:

1. Ich habe in meinem Artikel nirgends behauptet oder auch nur angedeutet, naturwissenschaftliche Untersuchungen hätten die Existenz eines Gottes widerlegt oder könnten dies tun.

2. Die Vertreter des ID gehen sehr viel weiter als «nur» einen Gott als «Zünder des Urknalls» zu postulieren. Sie behaupten, ein Intelligenter Designer hätte bei fast jedem Detail eines Lebewesens eingegriffen und es gestaltet. Für solche Manipulationen fehlen aber sämtliche Hinweise.

3. Meine Hauptforderung ist es, Erklärungen oder Beschreibungen von Vorgängen in der Natur müssten an den Fakten

aux modèles internationaux», selon le recteur de BEJUNE Maurice Tardif.

Cet article est un condensé d'un volumineux rapport de 24 pages intitulé «FORMATION ET CONDITIONS DE TRAVAIL DES ENSEIGNANTS – État des lieux en Suisse romande», édité en mars 2006 par l'Association valaisanne des professeurs de l'enseignement secondaire.

Maurice Cosandey

ken bringen können oder die Wissenschaftler auf einen Hinweis für das Eingreifen eines Intelligenten Designers gestossen wären. Es hat übrigens niemand behauptet, unser Wissen sei vollständig oder das naturwissenschaftliche Weltbild sei abgeschlossen.

4. Die Forderung, der naturwissenschaftliche Unterricht müsse sich nach «gesellschaftlichen, vorwiegend ökonomischen, Bedürfnissen» richten, kann ich in keiner Art und Weise nachvollziehen. Auf ein anderes Beispiel als die Evolutionstheorie bezogen, würde die Durchsetzung einer solchen Haltung z.B. heissen, wir dürften im Unterricht in den Naturwissenschaften nicht mehr über den Treibhauseffekt sprechen, weil Massnahmen dagegen Teilen der Wirtschaft schaden könnten...

Natürlich haben wir eine Wahl. Wir könnten beschliessen, uns abzuschotten, die Wahrheit nicht kennen zu wollen und der Natur unsere Regeln aufzuzwingen. Ich denke aber, diese Wahl würde direkt in den Untergang führen. Wir können uns doch nicht an ein Flussufer setzen und uns überlegen, wie gross die Betonkubatur einer geplanten Brücke nach gesellschaftlichen Rahmenbedingungen sein soll...

Etwas völlig anderes ist es, den Missbrauch von Erkenntnissen über die Funktion der Natur mit allen Mitteln zu bekämpfen. Hier haben die Gesellschaft und die Ethik die klare Aufgabe, Regeln über den Umgang mit dem Wissen zu setzen. Wir müssen uns also sehr wohl überlegen, ob wir die Brücke in Kenntnis der Kosten, des Materialaufwandes und der gesellschaftlichen Folgen tatsächlich bauen wollen und in welcher Form dies geschehen soll.

5. Ich bin mit Herrn Weinmann weitgehend einverstanden. Natürlich auch darüber, dass es zumindest bisher keine vereinigte Bibellehre und Evolutionstheorie gibt. Ich denke aber, dies ist auch gar nicht nötig. Ein gläubiger Mensch kann durchaus an einen personalen Gott glauben und naturwissenschaftliche Erkenntnisse akzeptieren. Dies gelingt nicht nur «weniger bekannten Geistern», sondern auch dem Astronomen des Papstes sowie zahllosen anderen Zeitgenossen und wird nur dann zu einem Problem, wenn die Aussagen der Bibel (oder anderer religiöser Überlieferungen!) zu wörtlich genommen und vor der Beweislast unhaltbar werden.

Ich habe mich zum Schreiben meines Artikels (GH 4/2006) entschlossen, weil ich besorgt bin um die Freiheit der wissenschaftlichen Lehre auch in der Schweiz. Wir haben nämlich diesbezüglich ein echtes Problem, dessen Dimension vor kurzem eine in Science veröffentlichte Untersuchung erneut gezeigt hat: Über 40% unserer Bevölkerung haben Mühe mit der Aussage, wir Menschen und die anderen Menschenaffen hätten einen gemeinsamen Vorfahren! Mit diesem bedenklichen Resultat liegen wir nur wenig vor den Schlusslichtern der Studie, den USA und der Türkei. Für mich ein gesellschaftspolitisches Alarmsignal, ein schlechtes Zeugnis für unser Schulsystem und ein Grund, das Problem anzupacken.

Hansjürg Geiger, Feldbrunnen

Editorial

Liebe Leserin, lieber Leser

Schulinterne Weiterbildung (SchiLw) unterstützt die Schul- und Qualitätsentwicklung.

Individuelle und kollektive Weiterbildung ergänzen sich. Schulinterne Weiterbildung und Schulentwicklung sind eng miteinander verbunden. Jede gute Schule braucht schulinterne Weiterbildung, wo Interessen, Aufgaben und Schwierigkeiten des Kollegiums und der ganzen Schule im Zentrum stehen. SchiLw kann dazu beitragen, das Zusammenwirken und die Qualifikationen der Lehrpersonen zu verbessern und der Schule ein pädagogisches Profil zu geben. Bei günstigem Verlauf bewirkt sie eine Verbesserung des Arbeitsklimas, eine Steigerung der

Effizienz und der Motivation der Lehrpersonen und der Mitarbeitenden. Kurz: SchiLw leistet einen Beitrag zur Qualitätsentwicklung und zur Stärkung der Schulidentität.

Wirksam sind Weiterbildungen, wenn sie nachhaltig die Qualität des Lehrens an den Schulen verbessern und positiv auf die Lernerfolge der Lernenden wirken. Dies zeigt auch die in unserem Auftrag durchgeföhrte Studie von Dr. R. Bessoth: Wirksame Weiterbildung. Eine Literaturrecherche. Aarau 2006 ISBN-13: 978-3-0345-0209-2

Heidi Derungs-Brücker,
Vizedirektorin WBZ

Weiterbildung für SchiLw-Verantwortliche

Das Angebot der WBZ – mit dem IWB der PH Bern und dem SIBP – qualifiziert Lehrpersonen für diese Aufgabe. Der 7. Lehrgang beginnt im August 2007. Die Absolvent/-innen können den Bedarf erheben, Veranstaltungen planen, durchführen und evaluieren, aber auch Prozesse im Kollegium initiieren und leiten. Wichtig ist auch der Aufbau eines Beziehungsnetzes, das über die eigene Schule hinausgeht.

Am 14.3.2007 findet in Olten der 6. Deutschschweizer SchiLf-Netz-Tag zum Thema «SchiLf und Unterrichtsentwicklung» statt mit Prof. Hilbert Meyer, Universität Oldenburg.

La formation continue interne à l'établissement au service du développement de l'école et de la qualité

La formation continue individuelle et la formation interne à l'établissement forment un tout. La formation continue interne en particulier vise à améliorer la qualité de l'enseignement et donc celle de l'école entière. Une formation est proposée depuis 1999 en

Suisse alémanique à l'intention des personnes qui ont à mettre en place cette formation continue interne. Le 7^e cours aura lieu en 2007.

L'abandon des langues anciennes: risque d'amnésie culturelle?

Plus de cinquante enseignants de langues anciennes, d'histoire et de droit, venus de Romandie mais aussi du Tessin et de quelques cantons alémaniques, se sont retrouvés à Morat pour deux jours de séminaire en mars 2006.

L'objectif du cours était de dépasser le cadre de l'enseignement traditionnel du grec et du latin, en faisant appel à des spécialistes d'autres disciplines: histoire religieuse, histoire médiévale, histoire des sciences, histoire de l'art et droit.

En effet, l'apport des langues anciennes ne se limite pas à la connaissance de l'Antiquité, de sa littérature et de son histoire. De nombreuses sources risquent d'échapper à la recherche de demain si la possibilité d'accéder aux documents

n'est plus assurée en raison de l'abandon de savoirs fondateurs de notre civilisation. Le maintien de l'enseignement des langues anciennes dans le cursus gymnasial ainsi que leur maîtrise restent donc une nécessité culturelle et un devoir de mémoire que l'école se doit d'assurer.

La qualité des interventions ont convaincu les organisateurs de les réunir en une brochure, qui est notamment disponible sur le site du CPS www.wbz-cps.ch.

Claude Antonioli
et Madeleine Rousset,
organisateurs

wbz cps



WBZ, Postfach, 6000 Luzern 7, Tel. 041 249 99 11, Mail: wbz-cps@wbz-cps.ch
CPS, Faubourg de l'Hôpital 68, Case postale 556, 2002 Neuchâtel,
Tél. 032 889 86 57, Mail: bureau-romand@wbz-cps.ch

WBZ-Preis 2006 / Prix CPS 2006

Websites der Schweizer Mittelschulen mit guter Qualität

Der WBZ-Preis 2006 für die beste Website einer Mittelschule wurde mit insgesamt Fr. 10 000.– anlässlich des WBZ-Netztages am 4. September in Biel an folgende Schulen vergeben:

1. Preis an das Gymnasium Kirchenfeld Bern für eine Website, die mit ihrem starken Profil, ihrem ästhetischen Auftritt, dem Informationsgehalt (Ebene Schule, Fachschaften, Unterricht und gegen aussen), der bedienungsfreundlichen Navigation und ihrem ansprechenden Design mit einem professionellen Bildkonzept überzeugte.
www.gymkirchenfeld.ch

2. Preis an die Alte Kantonsschule Aarau für eine Website mit einer klaren Gliederung und Struktur. Ausgezeichnet wurde auch die ansprechende, optisch frische und feine Gestaltung sowie eine emotionale Bildsprache.
www.alte-kanti-aarau.ch

3. Preis/Sonderpreis für eine userorientierte Website an die Kantonsschule Romanshorn für ihren professionellen Aufbau und die konsequente, vielfältige Nutzung der Homepage als Instrument der Information der Schule gegen innen und aussen.
www.ksr.ch

Herzliche Gratulation!

Weitere Informationen dazu finden Sie unter www.wbz-cps.ch

Meilleurs sites Internet des gymnases

Le prix pour le meilleur site Internet d'un gymnase a été attribué le 4 septembre 2006 à Bienne dans le cadre du carrefour CPS. La somme de 10 000 francs se partage entre les écoles suivantes:

1^{er} prix attribué au gymnase Kirchenfeld de Berne pour un site Internet avec un profil bien défini, une présentation esthétique, un contenu informationnel complet (au niveau de l'école, des disciplines, de l'enseignement et vis-à-vis de l'extérieur), une navigation facile, un design convivial et un concept visuel professionnel.

2^{ème} prix attribué au gymnase Alte Kantonsschule de Aarau pour un site Internet avec une structure et une organisation claires. La présentation attrayante et rafraîchissante ainsi que le langage visuel émotionnel ont été particulièrement appréciés.

3^{ème} prix – prix spécial pour un site Internet orienté vers les utilisateurs – attribué au gymnase Kantonsschule de Romanshorn pour une conception professionnelle. Les nombreuses modalités d'utilisation font de ce site un outil d'information performant pour les utilisateurs internes et externes à l'école.

Félicitations!

Vous trouverez des informations détaillées sous www.wbz-cps.ch



Von links nach rechts / de gauche à droite: «Wolfi» alias Nicolas Witte, Komiker; Adrian Blaser, Prorektor; Sebastian Forster, Leiter Webredaktion; Hanspeter Andermatt, Rektor.

Kurse mit offenen Plätzen! Cours avec des places libres!

Erstsprache / Langue première

- 06.01.30** Inselgespräche mit Alain Claude Sulzer
Fr 8.12.2006–Sa 9.12.2006, Insel Reichenau
- 06.01.49** Aus der Reihe «Sprache und...» Sprache und Norm
Do 7.12.2006, Aarau
- 06.01.91** Video kompakt
Fr 17.11.2006, Zürich

Zweitsprachen / Langues secondes

- 06.02.29** L'auteur et son traducteur
Lu 6.11.2006, Biel/Bienne
- 06.02.31** Fiction in the Classroom with the Welsh Writer Stevie Davies
We 15.11.2006–Fr 17.11.2006, Sainte-Croix VD
- 06.02.94** Course in Advanced Language Practice (CALP)
Mo 27.11.2006–We 29.11.2006, Zollikofen, Bern
- 06.02.97** Strumenti, esperienze e idee per l'uso del Web nella didattica dell'italiano
Lu 18.12.2006, Zurigo

Mathematik / Mathématiques

- 06.04.22** Do you speak Maths? Parlez-vous la Physique?
Fr 3.11.2006–Sa 4.11.2006, Zürich

Physik / Physique

- 06.05.22** Demain, quelles énergies?
Me 22.11.2006–Ve 24.11.2006, Yverdon
- 06.05.43** Lehren und Lernen von Physik in ausserphysikalischen Kontexten
Di 21.11.2006–Mi 22.11.2006, Olten
- 06.05.93** Projektarbeit im Physikunterricht
Di 31.10.2006, Zürich

Biologie / Biologie

- 06.07.94** Die Entwicklung des Nervensystems
Mi 8.11.2006, Zürich
- 06.07.95** Faszination Bioforschung – nicht nur eine afrikanische Erfolgsstory
Mo 27.11.2006, Zürich

Geografie / Géographie

- 06.08.20** Le SIG, un couteau suisse dans la boîte à outils des enseignant-es.
Ve 3.11.2006 + Sa 4.11.2006; Deuxième partie ve 24.11.2006, Lausanne
- 06.08.40** Forum GEOGRAPHIE 2006
Ve/Fr 10.11.2006–Sa 11.11.2006, Fribourg

Pädagogik und Psychologie / Pédagogie et psychologie

- 06.10.92** Konflikte in der Schule – Herausforderung und Chance
Fr 27.10.2006–Sa 28.10.2006, Teufen/AR
- 06.10.93** Kleine Schritte statt Heldenataten: Ein Training zur Förderung der Zivilcourage
Fr 10.11.2006; Sa 11.11.2006; Fr 9.3.2007; Sa 10.3.2007, Zürich
- 06.10.94** Praktisch-psychologische Grundlagen der Gesprächsführung
Di 31.10.2006; Di 14.11.2006; Di 28.11.2006; Di 12.12.2006, Zürich

Wirtschaft und Recht / Economie et droit

- 06.11.93** Nachhaltiges Wirtschaften in der Theorie und der Praxis
Fr 27.10.2006–Sa 28.10.2006, Luzern-Vitznau

Geschichte / Histoire

- 06.12.42** Geschichtskompetenz erhöhen und gleichzeitig Studierfähigkeit fördern!
Do 16.11.2006–Fr 17.11.2006, Hertenstein

Religion / Religion

- 06.14.80** Glaubenssache – Herausforderung für die Religionspädagogik
Mi Nachmittag 8.11.2006, Lenzburg

wbz cps



WBZ, Postfach, 6000 Luzern 7, Tel. 041 249 99 11, Mail: wbz-cps@wbz-cps.ch
CPS, Faubourg de l'Hôpital 68, Case postale 556, 2002 Neuchâtel,
Tél. 032 889 86 57, Mail: bureau-romand@wbz-cps.ch

Zusatzausbildungen / Formations complémentaires

- 06.22.02** Q-Handwerk: Leitfadeninterview
Do 7.12. 2006, Zürich
- 06.22.03** Q-Handwerk: Qualitative Auswertung von Interviews und Fragebogen
Fr 8.12. 2006, Zürich
- 06.22.09** Qualification des responsables de la formation continue (Module 1)
Je 2.11.2006; Ma 12.12.2006; Je 25.1.2007, Lausanne
- 06.22.11** Comment gérer un déficit de qualité des enseignants?
Je 23.11.2006–Ve 24.11.2006, Biel/Bienne

**Interdisziplinäre Projekte und Studienreisen /
Projets interdisciplinaires et voyages d'étude**

- 06.23.00** Bildungsstandards: Chancen – Risiken – Vision /
Standards de formation: Atouts – Inconvénients – Perspectives
Do/Je 9.11.2006–Fr/Ve 10.11.2006, Murten
- 06.23.97** Erfahrungsbasiertes Konzept für Projektwochen am Gymnasium
Sa 25.11.2006, Sarnen OW
- 06.23.98** An apple a day, keeps the doctor away – Gesundheit ist ein Menschenrecht
Fr 24.11.2006, SIBP Zollikofen

Didaktik und Methodik / Didactique et méthodologie

- 06.24.03** Avoir 18 ans en 2006
Me 22.11.2006, Lausanne
- 06.24.04** Planung, Begleitung und Beurteilung der Maturaarbeit
Fr 1.12.2006, Freiburg
- 06.24.05** Planifier, accompagner et évaluer un travail de maturité
Ve 15.12.2006, Fribourg
- 06.24.90** Selbstmanagement im Schulalltag
Do 30.11.2006; Mi 13.12.2006; Fr 13.1.2007; Di 23.1.2007
- 06.24.93** Grundkurs A Der Klassenlehrer – Die Klassenlehrerin
Mi 18.10.2006–Fr 20.10.2006; Mo 27.11.2006–Di 28.11.2006;
Di 6.2.2007–Do 8.2.2007, Raum Luzern
- 06.24.94** Grundkurs B Der Klassenlehrer – Die Klassenlehrerin
Mi 25.10.2006–Fr 27.10.2006; Mo 22.1.2007–Di 23.1.2007;
Di 13.3.2007–Do 15.3.2007, Raum Luzern

Kaderkurse / Cours de cadres

- 06.28.94** Starke Schulen – schwache Schulen / Starke – schwache Lehrpersonen
Do 2.11.2006–Fr 3.11.2006, Leuenberg/Hölstein
- 06.28.95** Kollegiale Praxisberatung – Ausbildung von Leiter/-innen
Fr 3.11.2006–Sa 4.11.2006, Teufen/AR



Die Detailausschreibungen finden Sie auf
www.webpalette.ch
wo Sie sich direkt anmelden können.

Vous trouverez les annonces détaillées
sur Internet. N'hésitez pas à vous inscrire
via www.webpalette.ch.



Walter E. Laetsch

■ Wissenschaftsrat

Der Wissenschaftsrat plädiert bei der tertiären Bildung sowohl für einen breiten Zugang – und für bessere Stipendien nach einem gesamtschweizerischen System – als auch für die Förderung besonders Talentierte während des Studiums und in der Forscherlaufbahn.

■ Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK)

Gegen die Absicht des Bundesrates, über eine Revision von Berufsbildungs- und Fachhochschulgesetz den Finanzierungsanteil des Bundes für die postobligatorische Bildung zu reduzieren, wehren sich die Kantone. Die EDK findet das Desengagement des Bundes nach Inkrafttreten der neuen Bildungsverfassung inakzeptabel.

■ Statistik

Angesichts der demografischen Entwicklung dürfte die Anzahl Schülerinnen und Schüler in der obligatorischen Schule zwischen 2004 und 2015 gemäss Bundesamt für Statistik um 8 bis 10 Prozent zurückgehen. Auf der Vorschulstufe könnten jedoch Bestrebungen für einen Vorschulbesuch ab 4 Jahren zu einer Zunahme Lernender von 1,5 bis 3 Prozent führen, wodurch mit grossen regionalen Unterschieden zu rechnen wäre.

■ Universitäten

Koordination

Ab dem 1. September dieses Jahres führen die Universitäten von Bern und Zürich eine gemeinsame Fakultät für Veterinärmedizin. Die beiden bisherigen Fakultäten der beiden Hochschulen sind zur Vetsuisse zusammengelegt worden und bilden nun die einzige

veterinärmedizinische Fakultät der Schweiz. Das Ausbildungsangebot besteht weiterhin an beiden Standorten. Die Finanzierung läuft über die beiden Universitäten. Auf das Sommersemester 2007 hin sollen Lehrveranstaltungen von einem Ort zum andern live übertragen werden.

Luzern

Im Herbst 2006 führt die Geisteswissenschaftliche Fakultät ein Masterstudium in vergleichenden Medienwissenschaften ein. Neu studiert werden kann ab gleichem Zeitpunkt das Fach Politikwissenschaft.

Zürich

Das Zoologische Museum der Universität erhält für drei Jahren einen Museumpädagogen. Diese Stelle wird von einer Stiftung finanziert.



An der Universität wurde die Fachstelle Latein eingerichtet, um Studenten und Dozenten zu helfen, die sich mit lateinischen Quelltexten aus dem Mittelalter abmühen. Die Stelle ist zunächst auf ein Jahr befristet.

■ Eidgenössische Technische Hochschulen

ETH Zürich

Der einzige Lehrstuhl für Natur- und Landschaftsschutz in der Schweiz wurde am Ende des Sommer-Studienhalbjahres 2006 aufgehoben.

■ Fachhochschulen

Die Fachhochschule Zentralschweiz (FHZ) hat das Qualitätslabel «Committed to Excellence» der European Foundation for Quality Management (EFQM) erhalten. Zurzeit ist die FHZ die einzige schweizerische Fachhochschule, die dieses Label tragen darf.

■ Diplommittelschulen

Der Kanton Zürich wandelt die Diplommittelschule um. Sie soll in Form einer Fachmittelschule weitergeführt werden mit den Schwerpunkten Gesundheit/Naturwissenschaften, Musik/Theater und Pädagogik, Kommunikation.



Die Beschäftigungslage der Hochschulabsolventen hat sich zwischen 2003 und 2005 differenziert entwickelt. Von den Personen, die 2004 ihr Schlussexamen (Diplom, Lizentiat, Master) abgelegt hatten, war ein Jahr später ein kleinerer Teil erwerbslos als beim Examensjahrgang 2002. Doch war es im Allgemeinen schwieriger geworden, eine Stelle zu finden, für die ein Hochschulabschluss verlangt war.



■ Volksschulen

Das sonderpädagogische Angebot im Kanton Zürich soll vermehrt in die Regelklassen der Volksschule integriert werden. Dazu hat der Bildungsrat zehn Leitsätze verabschiedet.



Der Regierungsrat des Kantons Appenzell Ausserrhoden prüft die Einführung von flächendeckenden Blockzeiten an Schulen.



Die Arbeiten für einen gemeinsamen Lehrplan der deutschsprachigen Volksschule werden kommenden Dezember aufgenommen. 2011 soll der neue Lehrplan eingeführt werden. Alle deutsch- und mehrsprachigen Kantone beteiligen sich an diesem Vorhaben.



In den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern der Sekundarstufe II herrscht weiterhin Lehrermangel. Ein Überangebot besteht in den historisch-sprachlichen Fächern. Ein deutlicher Lehrermangel in allen Fächern und Schulstufen wird ab 2010 erwartet infolge einer beginnenden Pensionierungswelle.



■ Berufsbildung

Bund und SRK (Schweizerisches Rotes Kreuz) haben für die Jahre 2007–2011 zwei Leistungsverträge abgeschlossen. Dem SRK wird die Anerkennung ausländischer Ausbildungsabschlüsse und Ausweise übertragen sowie die Qualitätssicherung der altrechtlichen Ausbildungen.



Die Pilotenausbildung der Schweizer Luftwaffe wird aufgewertet. Ein Berufsoffizier-Pilot schliesst seine Ausbildung mit einem Bachelor-of-Science-in-Aviation ab. Das Volkswirtschaftsdepartement hat den entsprechenden Studiengang definitiv bewilligt.



■ Verbände, Organisationen, Institutionen

Gegen die Bestrebungen von Schweizer Hochschulen, in den ersten Semestern vermehrt zu selektionieren, wehrt sich die Zürcher Lehrpersonenkonferenz der Mittelschulen (LKM). Das Maturitätszeugnis soll weiterhin das Ticket für den freien Zugang zu den Hochschulen sein. Ziel der gymnasialen Ausbildung sei keine frühe Spezialisierung auf eine bestimmte Fachrichtung, sondern das Ausbilden vernetzt denkender, selbstständiger Generalisten.



■ Arbeitsmarkt

Im Kanton Zürich werden in den nächsten Jahren über 300 Männer und Frauen dazu ausgebildet, Jugendlichen bei der Suche nach einer neuen Lehrstelle als Mentor oder Mentorin zur Seite zu stehen.

Die FDP konkretisiert ihre Forderungen für eine leistungsorientierte Schule. Verlangt werden u.a. eine Senkung des Schuleintrittsalters (Kindergarten oder Eingangsstufe mit vier Jahren), möglichst früher Fremdsprachenunterricht sowie die Wiedereinführung von Noten, die sich auf ein national einheitliches Leistungsziel beziehen. Besonders begabten Kindern soll ermöglicht werden, die obligatorische Schulzeit schneller zu durch-

laufen. Daneben werden mehr Investitionen verlangt in Lehrpersonal und Bildungsvermittlung sowie die Errichtung von Tagesstrukturen.

■ Verschiedenes

Seit Inkrafttreten der neuen Maturitätsverordnung im Jahre 1997 sind die Schülerzahlen für das Fach Latein an den St. Galler Kantonsschulen um mehr als 60 Prozent eingebrochen. Im Kanton Zürich entschieden sich im vergangenen Jahr 31,6% der Sekundarschüler für das Freifach Latein.



Rund 800 000 erwachsene Einwohner in der Schweiz verstehen trotz absolviertter Volkschule einfache Texte nicht, und 400 000 können sich nur schlecht in der Sprache ihrer Umgebung ausdrücken.



Die Schweizer Demokraten (SD) lancieren in Basel und eine Initiative mit dem Ziel, das Tragen von einheitlicher Kleidung in der Schule zur Vorschrift zu machen. – In zwei Klassen der Basler Weiterbildungsschule Leonhard haben sich die Schüler entschieden, nach den Herbstferien während mindestens eines halben Jahres alle die gleichen Hosen, T-Shirts und Pullover zu tragen.



Organisationen und Personen aus Wissenschaft, Bildung, Politik und Wirtschaft lancieren eine Initiative «Na-Tech-Education». Sie will mit einer besseren Integration von Naturwissenschaften und Technikverständnis in die Allgemeinbildung der wachsenden Technikfeindlichkeit begegnen.



Bildung, Forschung und Innovation (BFI), bisher auf zwei Departemente verteilt, sollen in einem neuen Bildungsdepartement zusammengefasst werden. Die Kommission für Wissenschaft, Bildung und Kultur des Ständerates unterstützt einstimmig vier entsprechende Motionen des Nationalrates.



Die Schweizer Privatschulen können sich ihre Seriosität künftig in einem Register bescheinigen lassen, das von einer neu gegründeten Stiftung von Wirtschafts- und Privatschulverbänden geführt wird.

■ Publikationen

Auf insgesamt 686 Seiten kann man sich über die Dozierenden der universitären Hochschulen der Schweiz (Lehrgebiet, Universitäts-, Fakultäts- und Institutzugehörigkeit) informieren. «proff.ch 2006/2007» kostet 33 Franken und kann beim Bundesamt für Bauten und Logistik bestellt werden (verkauf.zivil@bbl.admin.ch).



In der Ausgabe 2006 von «Bildung auf einen Blick» präsentiert die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) die jüngsten verfügbaren Zahlen über die Leistungsfähigkeit der Bildungssysteme im internationalen Vergleich. Die Publikation gibt Aufschluss über die Ergebnisse und die Wirksamkeit des Bildungssystems in Form von Bildungsabschlüssen und Kompetenzen, aber auch in Bezug auf die Integration in das Erwerbsleben.

■ Internationale Nachrichten

USA

Ein Versuch, das Veto des Präsidenten Bush gegen das Gesetz zur Förderung der Stammzellforschung zu überstimmen, ist gescheitert.

Abgeschlossen: 13. September 2006

Walter E. Laetsch

Petites informations suisses

La CDIP contre le Conseil Fédéral

Les cantons s'élèvent contre l'intention affichée par le Conseil Fédéral de réviser la loi sur les Hautes écoles spécialisées, de manière à réduire la contribution fédérale à la formation postobligatoire. La CDIP trouve que le désengagement de la Confédération en cette matière est inacceptable.

Statistique scolaire

Seon le Bureau fédéral de statistique, le nombre d'élèves enâge de suivre la scolarité obligatoire devrait augmenter de 8 à 10% entre 2004 et 2015. Le nombre d'enfants en âge préscolaire devrait augmenter de 2% à 3%, mais avec de grosses variations d'un endroit à l'autre.

Etudes vétérinaires

Les Universités de Berne et de Zurich ont conclu un accord pour faire fusionner leurs facultés de médecine vétérinaire dès septembre 2006. L'enseignement est réparti sur les deux universités, mais en 2007 certains cours ne seont pas dédoublés sur les deux villes.

Nouveauté à Lucerne

La Faculté des Sciences Humaines de l'Université de Lucerne a introduit en automne 2006 un diplôme de master en sciences médiatiques comparées. Et un nouveau département de sciences politiques a été créé simultanément.

Latin

L'Université de Zurich offre un cours de latin d'une année à l'intention des étudiants en lettres qui désireraient étudier des textes du Moyen-âge.

Chaire supprimée à l'EPFZ

L'unique chaire de protection de la nature et du paysage de l'EPFZ a été supprimée à la fin de l'été 2006.

Label d'excellence

La Haute école spécialisée de Suisse centrale a obtenu le label de qualité «Committed to Excellence» décerné par la European Foundation for Quality Management. C'est la première fois qu'une HES obtient une telle distinction en Suisse.

EDD de Zurich

Le Canton de Zurich modifie sa loi sur les Ecoles de degré diplôme. Les EDD devront se spécialiser dans l'un des domaines suivants: sciences naturelles/santé, musique/théâtre et pédagogie/communication.

Appenzell

Le Grand Conseil d'Appenzell Rhodes Extérieures a décidé d'introduire le système des blocs de périodes à l'école primaire.

Papiers d'identité

La Croix-Rouge suisse et la Confédération ont conclu un contrat de prestation pour les années 2007–2011, qui confie à la Croix-Rouge le soin d'établir la valeur des diplômes de formation professionnelle et des papiers d'identité établis à l'étranger.

Pilotes diplômés

La formation des pilotes de l'armée suisse est en phase de revalorisation. Un pilote officier de carrière terminera sa formation avec le titre de «bachelor en science de l'aviation». Ce changement a été accepté par le Département de l'économie.

Marché du travail

Le canton de Zurich a formé 300 personnes au cours des dernières années, pour encadrer et aider les jeunes qui sont à la recherche d'un emploi.



Simultanément, le même canton de Zurich a supprimé 600 places d'enseignement au cours des trois dernières années, le tout pour des raisons d'économie. Et pourtant le manque de maîtres se profile à l'horizon.



On commence à manquer de maîtres de sciences et de mathématiques au niveau secondaire II dans toute la Suisse alémanique. Ce n'est pas encore le cas dans le domaine des langues et des sciences humaines. Mais on prévoit un manque systématique de maîtres dans toutes les branches à l'horizon 2010 à cause des départs à la retraite.



De manière générale, le marché du travail s'est sensiblement modifié depuis 2003. Si on considère l'ensemble des personnes qui ont obtenu un titre académique (diplôme, licence, master), on constate qu'il y a moins de chômeurs une année plus tard avec la volée 2004 qu'avec la volée 2002.

Entrée à l'Université

La Conférence du personnel enseignant dans les gymnases zurichois (LKM) s'oppose à l'idée d'introduire un examen d'entrée dans les Hautes écoles de Suisse. Elle est d'avis que l'examen de maturité doit permettre l'accès immédiat aux études universitaires.

Projet scolaire

Le parti démocratique fédéral demande une école plus orientée vers la performance. Selon lui, l'école devrait commencer à l'âge de 4 ans, l'enseignement des langues devrait commencer très tôt, et les notes devraient être réintroduites sur le plan national. De plus, les élèves les plus doués devraient pouvoir effectuer leur parcours scolaire de manière accélérée.

Latin

Depuis l'entrée en vigueur de la nouvelle ordonnance de maturité en 1997, le nombre d'élèves qui ont choisi le latin dans le canton de St-Gall a chuté de 60%. Et pourtant à Zurich, 32% des élèves de niveau secondaire choisissent le latin en option.

Illétrisme

Il y a en Suisse 800 000 personnes qui sortent de l'école obligatoire sans être capables de comprendre un texte simple, et 400 000 qui ne parviennent pas à s'exprimer correctement dans la langue première.

Costume

Les Démocrates suisses ont lancé une initiative à Bâle-Campagne, avec le but de faire adopter une tenue commune à tous les élèves. A titre d'essai, deux classes de l'école Leonhard ont décidé d'imposer à leurs élèves les mêmes pantalons, T-shirts et pullovers, pendant les six mois qui suivent les vacances d'automne 2006.

Futurs scientifiques

Le Fonds national de la recherche scientifique, la CDIP et le Département Fédéral de l'Intérieur ont chargé une institution dite IngCH de lancer une initiative dite Na-Tech-Education pour améliorer le recrutement des étudiants dans les branches scientifiques et techniques.

Un Département fédéral de la culture

Aujourd'hui la formation, la recherche et l'innovation sont réparties dans deux Départements. La Commission pour la science, l'éducation et la culture du Conseil des Etats préconise de créer un nouveau département de la culture, et soutient à l'unanimité quatre motions déposées dans ce sens au Conseil National.

Liste de diplômés

Le Bureau Fédéral des constructions et de la logistique met en vente un document de 686 pages, qui informe sur les diplômés des hautes écoles universitaires de Suisse. Ce document coûte 33 francs, s'intitule «proff.ch 2006/2007», et peut être commandé à verkauf.zivil@bbl.admin.ch.

USA

La tentative de contourner le veto du Président Bush dans la loi sur la recherche des cellules-souche a échoué.

Walter E. Laetsch, Maurice Cosandey

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

60. Jahrgang 2006 ISSN 0017-5951

Erscheint 6x jährlich / Parait tous les deux mois:
1. 2., 1. 3., 3. 5., 14. 6., 6. 9., 2. 11.

Herausgeber / Éditeur

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

Sekretariat / Secrétariat

VSG / SSPES
Postfach 8742, 3001 Bern, Tel. 031 311 07 79, Fax 031 311 09 82,
E-Mail: info@vsg-sspes.ch
Internet: <http://www.vsg-sspes.ch>

Verlag / Édition

VSG – SSPES
Postfach 8742, CH-3001 Bern, Tel. 031 311 07 79, Fax 031 311 09 82,
E-Mail: info@vsg-sspes.ch

Alle Rechte vorbehalten. Die Zeitschrift und ihre Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf deshalb der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.
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 électroniques.

Redaktion / Rédaction

Verantwortlicher Redaktor:
Christoph Haldimann, Rötelsteig 15, 8037 Zürich, Tel. 044 364 51 18
E-Mail: gh.vsg@bluewin.ch
Rédacteur romand:
Maurice Cosandey, Etourneaux 1, 1162 Saint-Prex, tél. 021 806 12 20
courriel: maurice.cosandey@bluewin.ch

Druck / Impression

REGIA HighPack AG
Nordringstrasse 16, CH-4702 Oensingen, Tel. 062 834 13 13, Fax 062 834 13 53

Inserate / Annonces

Lenzin + Partner GmbH, Inserat-Agentur, Postfach, 4653 Obergösgen
Tel. 062 844 44 88, Fax 062 844 44 89, www.lenzinundpartner.ch

Preise für Inserate und Beilagen / Prix pour les annonces et les annexes
Verlangen Sie das Mediablatt bei Lenzin + Partner GmbH

Redaktionsschluss	Inserateschluss
Délai rédactionnel	Délai annonces recommandations
1/07	27. 12. 06
2/07	15. 1. 07 19. 1. 07 12. 2. 07



KANTON
NIDWALDEN

KOLLEGIUM ST. FIDELIS Mürgstrasse 20 Telefon 041 618 74 66 sekretariat@kollegistans.ch
MITTELSCHULE 6371 Stans Telefax 041 618 74 89 www.kollegistans.ch

Die Mittelschule Nidwalden in Stans ist ein innovatives Gymnasium mit rund 520 Schülerinnen und Schülern und einem engagierten Lehrpersonenteam.

**Auf das Schuljahr 2007/08 (Beginn 27. August 2007) suchen wir eine
Physiklehrperson mit einem 100 % Pensum**

Wir setzen für diese vollamtliche Stelle einen Hochschulabschluss und das Höhere Lehramt bzw. dessen baldigen Abschluss voraus. Einige Jahre Unterrichtserfahrung sind von Vorteil. Teamfähigkeit und Engagement für das Schulleben erachten wir als eine Selbstverständlichkeit.

Weitere Auskünfte über diese Stelle erteilt Ihnen das Rektorat.

Gerne erwarten wir Ihre Bewerbung bis zum 15. November 2006.

Nähere Informationen zu unserer Schule finden Sie auf der Homepage.

Hier
köönnte
**Ihr
Inserat
stehen.**



KFR Kantonsschule Freudenberg

**Kantonsschule Freudenberg Zürich
Langgymnasium mit alt- und neusprachlichen
Maturitätsprofilen**

Auf Beginn des Schuljahres 2007/08 ist an der Kantonsschule Freudenberg Zürich

eine Lehrstelle für Deutsch (80–100%)

zu besetzen (Mittelschullehrperson mbA)

Vorausgesetzt werden:

- ein zürcherisches oder ein gleichwertiges Diplom für das Höhere Lehramt
- Unterrichtserfahrung an einem schweizerischen Gymnasium

Das Sekretariat der Kantonsschule Freudenberg gibt auf Anfrage schriftliche Informationen über die Anstellungsbedingungen und die einzureichenden Unterlagen ab.

Bewerbungen sind bis zum 30. November 2006 dem Rektorat der Kantonsschule Freudenberg, Gutenbergstrasse 15, Postfach, 8027 Zürich, einzureichen (Tel. 044 286 77 11).

Die Schulkommission der Kantonsschule Freudenberg

Unil

UNIL | Université de Lausanne

Ecole de français
langue étrangère

**Français – Langue étrangère
Formation continue à distance
Prochain cours janvier 2007**

- Pour toute personne non francophone soucieuse de perfectionner son français (écrit, oral). Niveau avancé
- Séance d'organisation le 13 janvier 2007 à Lausanne. Ensuite, dans votre bureau ou à votre domicile et à votre propre rythme!
- Corrections personnalisées et suivi régulier durant la formation

Organisation: Ecole de français langue étrangère de la Faculté des lettres
Bâtiment Anthropole – 1015 Dorigny
Tél. 021/692 30 80
E-mail: Forcad@unil.ch

Inscriptions jusqu'au 31 décembre 2006
Prix fr. 520.–

Zürcher
Hochschule
Winterthur

Z:W

Studieren an der ZHW

Info-Tag 18. November

18 innovative Studiengänge aus 5 Fachbereichen: Die Zürcher Hochschule Winterthur ist eine der grössten Mehrsparten-Fachhochschulen der Schweiz.

Samstag, 18. November 2006

10.00 – 16.00 Uhr

**Mensa ZHW, Technikumstrasse 9,
Winterthur**

10.00 und 11.00 Uhr: Allgemeine Infos zum Studium an der ZHW

12.00 und 14.00 Uhr: Orientierung über die Bachelorstudiengänge nach Berufsfeldern.

Bereich Bauwesen

- Architektur (Bachelor und Master)
- Bauingenieurwesen

Bereich Gesundheit

- Ergotherapie
- Pflege
- Physiotherapie

Bereich Linguistik

- Dolmetschen (Aufbaustudiengang)
- Kommunikation: Journalismus und Organisationskommunikation
- Sprache und Kommunikation: Mehrsprachige Kommunikation/Technikkommunikation

Bereich Technik

- Aviatik
- Elektrotechnik
- Maschinentechnik: Allgemeine Maschinentechnik/Maschinentechnik-Informatik/ Material- und Verfahrenstechnik
- Systeminformatik
- Systemtechnik (Mechatronik)
- Unternehmensinformatik
- Wirtschaftsingenieurwesen: Industrial Engineering/Wirtschaftsmathematik

Bereich Wirtschaft

- Betriebsökonomie: Business Administration/Banking and Finance/Business Information Technology
- International Management
- Wirtschaftsrecht

Auskunft: Hochschulsekretariat 052 267 71 71, www.zhwin.ch

Mitglied der Zürcher Fachhochschule



Freies Gymnasium Bern

In unsere lebendige Schule mit etwa vierhundert Schülerinnen und Schülern im Alter von zehn bis zwanzig Jahren suchen wir auf den 1. August 2007 wegen bevorstehender Pensionierungen zwei Gymnasiallehrkräfte.

Die Stelle einer Gymnasiallehrkraft für

Mathematik

umfasst im ersten Unterrichtsjahr ungefähr 80%, soll aber zu einer Vollstelle ausgebaut werden.

Die Stelle einer Gymnasiallehrkraft für

Biologie

umfasst im ersten Unterrichtsjahr etwa 75% und wird im Schuljahr 2008/2009 als Vollstelle weitergeführt.
Es handelt sich um die einzige volle Biologiestelle an unserer Schule.

Für die ausgeschriebenen Stellen kommen ausschliesslich Lehrkräfte mit dem bereits erworbenen Ausweis für Gymnasialunterricht in Frage. Zur Altersstruktur unseres Kollegiums würden besonders jüngere Lehrkräfte passen. Es ist uns wichtig, dass sich neue Kolleginnen oder Kollegen mit unserem Gedankengut und unserer Tradition identifizieren können (www.fgb.ch).

Der Rektor steht Ihnen für Auskünfte gerne zur Verfügung (Tel. 031 300 50 50). Bewerbungen richten Sie bitte an: Urs Zürcher, Rektor, Freies Gymnasium Bern, Beaulieustrasse 55, 3012 Bern.

Überraschen Sie Ihre Schülerinnen und Schüler mit einem besonderen Projekt:

Senegal - Schweiz 1:1



Senegal - Schweiz 1:1
Ein interkulturelles und
interdisziplinäres Lehrmittel
für die Sekundarstufe II
Buch | zirka 100 Seiten
978-3-264-95010-6 | Fr. 21.90
Auch in Französisch erhältlich
978-3-264-95011-3 | Fr. 21.90

Begegnung zweier Länder und
zweier Kulturen: Unterschiede und
Gemeinsamkeiten zeigen sich.

Geografische, geschichtliche und
gesellschaftspolitische Themen
werden aus afrikanischer und
europäischer Sicht betrachtet.

Herausgegeben von der Erklärung von Bern (www.evb.ch) und dem Klett und Balmer Verlag.



Klett und Balmer AG, Verlag, Baarerstrasse 95, 6302 Zug
Telefon 041 726 28 50, info@klett.ch, www.klett.ch

