



EDK Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
CDIP Confédération suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
CDPE Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione
CDEP Conferenza svizra dals directurs chantunals da l'educaziun publica



Bundesamt für Bildung und Wissenschaft
Office fédéral de l'éducation et de la science
Ufficio federale dell'educazione e della scienza
Uffizi federal da scolaziun e scienza

Schweizer Beitrag für die Datenbank «Eurybase – the Information Database on Education in Europe»

Zusammenarbeit zwischen dem **BBW** (Bundesamt für Bildung und Wissenschaft) und der **EDK** (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren) unter Mitwirkung des **BBT** (Bundesamt für Berufsbildung und Technologie), des **BFS** (Bundesamt für Statistik), der **SHRK** (Schweizerische Konferenz der Hochschulrektoren), der **SZH** (Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik), der **SKBF** (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung) und der **SVEB** (Schweizerische Vereinigung für Erwachsenenbildung).

Stand 1.1.2001

1. Politischer und wirtschaftlicher Hintergrund.....	3
1.1. Allgemeiner politischer Überblick.....	3
1.2. Wichtigste Organe der Exekutive und Legislative.....	5
1.3. Religionen.....	10
1.4. Offizielle Sprachen, Minderheitensprachen.....	10
1.5. Demographische Indikatoren.....	12
1.6. Wirtschaftliche Indikatoren.....	14
1.7. Statistische Daten.....	15
2. Allgemeiner Aufbau des Bildungssystems und allgemeine Bildungsverwaltung.....	16
2.1. Geschichtlicher Überblick.....	16
2.2. Grundprinzipien und gesetzliche Grundlagen.....	17
2.3. Pflichtschulzeit.....	18
2.4. Allgemeiner Aufbau und Zeitpunkte der Laufbahnentscheide.....	18
2.5. Allgemeine Verwaltung.....	18
2.6. Privates Bildungswesen.....	20
2.7. Interne Abstimmung zwischen den Bildungsniveaus.....	21
2.8. Beteiligung und Einbeziehung der verschiedenen Partner des sozialen Umfelds.....	22
2.9. Schulische Bildungsberatung und Berufsberatung.....	23
2.10. Aufbau des Schuljahres.....	24
2.11. Geographische Verteilung der Schulen.....	26
2.12. Schulwahl.....	26
2.13. Kontrolle und Aufsicht durch die Verwaltung.....	27
2.14. Finanzierung, Bildungsbudget.....	27
2.15. Wirtschaftliche Aspekte des Bildungszugangs, Beihilfen.....	30
2.16. Statistische Daten.....	31
3. Elementarbereich.....	33
3.1. Geschichtlicher Überblick.....	33
3.2. Rechtliche Grundlagen.....	36
3.3. Verschiedene Einrichtungstypen.....	40
3.4. Aufnahmebedingungen und Angebote.....	42
3.5. Niveaus und Altersgruppen.....	45
3.6. Allgemeine Ziele.....	46
3.7. Curriculum, Fächer, Stundenzahl.....	48
3.8. Methoden.....	51
3.9. Evaluation der Kinder.....	54
3.10. Besondere Massnahmen für Kinder.....	54
3.11. Andere Organisationsmodelle, alternative Strukturen im Bereich der Vorschulerziehung.....	57
3.12. Statistische Daten.....	59
4. Primarbereich.....	61
4.1. Geschichtlicher Überblick.....	61
4.2. Rechtliche Grundlagen.....	62
4.3. Verschiedene Einrichtungstypen.....	63
4.4. Aufnahmebedingungen.....	63
4.5. Niveaus und Altersgruppen.....	64
4.6. Allgemeine Ziele.....	64
4.7. Curriculum, Fächer, Stundenzahl.....	64
4.8. Methoden.....	65
4.9. Evaluation der Schülerinnen und Schüler.....	66
4.10. Versetzung in die nächste Klasse.....	66
4.11. Abschlusszeugnis.....	67
4.12. Besondere Massnahmen für Schülerinnen und Schüler.....	67
4.13. Andere Organisationsmodelle, alternative Strukturen.....	68
4.14. Statistische Daten.....	68
5. Sekundarbereich.....	70
5.1. Geschichtlicher Überblick.....	70
5.2. Rechtliche Grundlagen.....	72
5.3. Allgemeine Beschreibung des Aufbaus der Sekundarbildung.....	74

5.4. Andere Organisationsmodelle, alternative Strukturen.....	102
5.5. Statistische Daten.....	103
6. Tertiärbereich.....	108
6.1. Geschichtlicher Überblick.....	108
6.2. Rechtliche Grundlagen.....	110
6.3. Allgemeine Beschreibung des Aufbaus der Tertiärbildung.....	112
6.4. Andere Organisationsmodelle, alternative Strukturen.....	125
6.5. Statistische Daten.....	126
7. Erwachsenenbildung.....	132
7.1. Geschichtlicher Überblick.....	132
7.2. Rechtliche Grundlagen.....	133
7.3. Entscheidungsgremien, Finanzierung.....	135
7.5. Beteiligung und Einbeziehung der verschiedenen Partner des sozialen Umfeldes.....	142
7.6. Allgemeine Beschreibung der wichtigsten Studienfächer.....	142
7.7. Statistische Daten.....	149
8. Lehrerinnen und Lehrer und anderes Personal im Bildungsbereich.....	152
8.1. Erstausbildung der Lehrerinnen und Lehrer.....	152
8.2. Arbeitsbedingungen der Lehrerinnen und Lehrer.....	172
8.3. Berufsbegleitende Weiterbildung.....	176
8.4. Anderes Personal im Bildungsbereich.....	180
8.5. Lehrpersonen an Universitäten und Eidgenössischen Technischen Hochschulen (ETH).....	182
8.6. Statistische Daten.....	183
9. Evaluation des Bildungssystems.....	186
9.1. Geschichtlicher Überblick.....	186
9.2. Selbstbewertung der Einrichtungen.....	188
9.3. Evaluation auf regionaler und lokaler Ebene.....	192
9.4. Evaluation auf nationaler Ebene.....	194
9.5. Bildungsforschung.....	195
9.6. Statistische Daten.....	201
10. Sonderschulwesen.....	204
10.1. Geschichtlicher Überblick.....	204
10.2. Rechtliche Grundlagen.....	208
10.3. Verschiedene Arten von Einrichtungen, Aufnahme- und Betreuungsstrukturen, Ausbildungsrichtungen.....	211
10.4. Abstimmung mit den regulären Ausbildungseinrichtungen.....	215
10.5. Zulassungsbedingungen, Diagnose und schulische Beratung.....	217
10.6. Niveaus und Altersgruppen.....	221
10.7. Lehrerinnen, Lehrer und anderes Fachpersonal, besondere Ausbildung.....	221
10.8. Allgemeine Ziele.....	222
10.9. Curriculum, Fächer, Stundenzahl.....	223
10.10. Methoden.....	224
10.11. Evaluation der Schülerinnen und Schüler.....	227
10.12. Versetzung in die nächste Klasse, Schullaufbahnberatung.....	227
10.13. Abschlusszeugnis.....	227
10.14. Berufszugangsmöglichkeiten, Beziehung Beschäftigung - Ausbildung.....	227
10.15. Andere Organisationsmodelle, alternative Strukturen.....	228
10.16. Statistische Daten.....	229
11. Die europäische Dimension im Bildungsbereich.....	230
11.1. Die europäische Dimension im Primarbereich, im Sekundarbereich I und im Sekundarbereich II.....	230
11.2. Die europäische Dimension im Tertiärbereich.....	232
11.3. Schweizerische Austauschprogramme.....	233
11.4. Teilnahme an Programmen der Europäischen Union (EU).....	233
11.5. Statistische Daten.....	235

1. Politischer und wirtschaftlicher Hintergrund

Dieses erste Kapitel präsentiert in knapper Form die politische Struktur der Schweiz mit ihren Auswirkungen auf den Bildungsbereich. Es zeigt sowohl die kulturellen (Sprachen, Religionen) als auch die demographischen und ökonomischen Aspekte.

1.1. Allgemeiner politischer Überblick

Das schweizerische politische System gründet auf einer sehr langen Geschichte und einer demokratischen Tradition, die fest in der Bevölkerung verankert ist. Es ist äusserst komplex, weil es auf dem Prinzip der Subsidiarität aufbaut, auf den 3 Ebenen: Gemeinden, Kantonen und Bund.

1.1.1. Geschichtlicher Überblick

Ein geschichtlicher Überblick ist zweifellos wichtig, um die aktuelle komplexe schweizerische Politik besser zu verstehen. Die moderne Schweiz ist das Ergebnis einer 700 Jahre alten Geschichte, während derer der Bund Teil um Teil gewachsen ist, 1291 ausgehend von 3 Kantonen bis zu 25 Kantonen und Halbkantonen 1815 und 26 Kantonen 1979. Im Gegensatz zu zentralistischen Ländern ist der Staatenbund von unten nach oben gewachsen, indem die Kantone dem Bund einen Teil ihrer Macht und ihrer Vorrechte abtraten.

Seit ihrer Gründung 1291 bleibt die Eidgenossenschaft bis 1798 unter der Befehlsgewalt des Adels und wird von der Tagsatzung regiert. Mit der Ankunft der Truppen Napoleons im selben Jahr etabliert sich ein einheitlicher Staat (Helvetische Republik) nach französischem Vorbild. Die Einführung der indirekten Demokratie und des allgemeinen Stimmrechts sind für die Entwicklung der Schweiz entscheidend: Der Volkssouverän tritt an die Stelle des Feudalsystems. 5 Jahre später gewährt Napoleon der Schweiz – aufgrund der sich bildenden Widerstände und Abspaltungen – eine neue Verfassung: Die Mediationsakte von 1803, die die Zentralisierung und die Staatenorganisation der Helvetischen Republik für ungültig erklärt. Viele Aufgaben fallen wieder in den Bereich der Kantone, die Tagsatzung wird wieder eingeführt und die innenpolitische Situation beruhigt sich. Nach dem Fall Napoleons 1814 beginnt die Zeit der Restauration. Mit dem Bundesvertrag von 1815 wird die Eidgenossenschaft erneuert; 3 neue Kantone gesellen sich dazu, was zu total 22 Kantonen führt. Diese Zahl bleibt bis 1979 unverändert, bis zur Gründung des Kantons JU. 1845 durchlebt die Schweiz eine grosse innere Krise; 7 konservative katholische Kantone schliessen sich zu einer Schutzvereinigung zusammen: Dem Sonderbund; 1847 wird der Sonderbund als verfassungswidrig deklariert und in einer kurzen militärischen Auseinandersetzung von den eidgenössischen Tagsatzungstruppen bezwungen. Der Weg für politische und wirtschaftliche Veränderungen wird somit frei. Eine Bundesverfassung ist rasch erarbeitet; obwohl sie von den konservativen katholischen Kantonen abgelehnt wird, stimmt eine Mehrheit 1848 zu. Der uneinheitliche Staatenbund von 1815 findet Eingang in einen Bundesstaat. Eine erste wichtige Revision der Bundesverfassung datiert von 1874, eine weitere von 1891. Das Volk und die Kantone haben am 18. April 1999 eine neue Bundesverfassung angenommen; ohne Grundlegendes zu verändern, hatte diese neueste Revision zum Ziel, die Bundesverfassung zu vervollständigen und sie lesbarer und klarer zu präsentieren.

1.1.2. Allgemeine politische Struktur

Die schweizerische politische Struktur besteht aus 3 Ebenen: dem Bund, den Kantonen und den Gemeinden; jede von ihnen verfügt – gemäss den Bereichen – über mehr oder weniger Kompetenzen. Charakteristika des schweizerischen politischen Systems – und damit des Bildungswesens – sind der Föderalismus (kantonale Souveränität), die Dezentralisierung der Macht (Wichtigkeit der Gemeinden), die Subsidiarität der staatlichen Interventionen und die direkte Demokratie und halbdirekte Demokratie. Diese Charakteristika sind denn auch massgeblich für das "Milizsystem", d.h. weder Berufarmee noch ständiges Parlament. Schweizer Bürgerinnen und Bürger verfügen über weitreichende Rechte; sie wählen ihre Vertretungen in der Bundesversammlung (Parlament), und sie äussern sich in Volksabstimmungen zu zahlreichen Gesetzes- oder Verfassungsvorlagen; sie können auch von der Initiative oder dem Referendum Gebrauch machen. Die Prinzipien der direkten Demokratie sind auf Bundesebene fest verankert, vermehrt aber noch auf Kantonsebene: Die Legislative (kantonale Parlamente) und die Exekutive (Regierungen) werden vom Volk gewählt. Dasselbe trifft für die Gemeinden zu.

1.1.2.1. Der Bund

Die Bundesverfassung sieht als Regierungsform die demokratische Republik, die sog. halbdirekte Demokratie vor. Konstitutiv Elemente des Bundes sind das Volk und die Kantone. Legislative ist die Bundesversammlung (Parlament), Exekutive der Bundesrat (Regierung), Judikative das Bundesgericht und das Eidgenössische Versicherungsgericht. Die Landesverteidigung, die Aussenpolitik, die Wirtschafts- und Sozialpolitik, das Zivil- und Strafrecht und die letzte Rechtsinstanz sowie viele andere Staatsaufgaben werden heute zentral geregelt. Hingegen hat der Bund im Bildungsbereich nur beschränkte Kompetenzen (vgl. [1.2.3.2.]).

1.1.2.2. Die Kantone

Der Bund setzt sich aus 26 Kantonen und Halbkantonen zusammen, aus souveränen Staaten, von denen einzelne immer noch die Bezeichnung "Republik" führen. Ihre Souveränität ist in der Bundesverfassung (Art. 47) festgehalten. Die Kantone sind politisch und administrativ grundsätzlich gleich organisiert wie der Bund. Sie haben ihre eigene Verfassung wie ihre eigenen Behörden für die 3 Ebenen: Legislative (Parlament), Exekutive (Regierung) und Judikative (Kantonsgericht und "ezirksgericht). Die Kantone verfügen auch über Finanz- und Steuerautonomie. Doch unterscheiden sich die Strukturen von einem Kanton zum andern beträchtlich, sowohl aus traditionellen Gründen als auch aus Gründen der Fläche und der Einwohnerzahl (die Einwohnerzahl des KantonsZH ist 79 mal grösser als diejenige von AI) und der wirtschaftlichen Entwicklung. Die Kantone organisieren sich autonom. Die Bürgerinnen und Bürger wählen ihre Behörden und stimmen über kantonale Vorlagen ab. Die Mehrheit der Kantone ist in Amtsbezirke unterteilt – einfache administrative und gerichtliche Bezirke, die über keinerlei Autonomie verfügen. Die kantonalen Kompetenzen im Kulturbereich aber vor allem im Bildungsbereich (Souveränität im Schulbereich) sind die wichtigste Bastion des helvetischen Föderalismus (vgl. [1.2.3.3.]).

1.1.2.3. Die Gemeinden

Die Gemeinden – der Bund zählt heute deren 2942 – bilden die Zellen des Staates, denn sie profitieren oft, wie die Kantone, von einem einigermaßen grossen Selbstbestimmungsrecht; letzteres wird durch die Bundesverfassung im Rahmen des kantonalen Rechts garantiert. Die

Gemeinden besitzen ihre eigenen Legislativen und Exekutiven sowie ihre eigene Verwaltung; sie erheben auch die direkten und indirekten Steuern; auf Gemeindeebene gibt es keine Rechtsetzung im eigentlichen Sinne, doch delegiert der Kanton eine gewisse Anzahl Kompetenzen (Verwaltungsrecht, Erbrecht, Schlichtung) an eine gewählte Instanz ("Friedensrichter"), die in der Regel verschiedene Gemeinden abdeckt (Kreis der Friedensrichter). Auf der Gemeindeebene spielt sich die helvetische Demokratie am direktesten ab. Grösse und Wichtigkeit der Schweizer Gemeinden sind sehr unterschiedlich; einige haben ein Gebiet, das grösser ist als dasjenige eines Kantons, während andere Kleinstgemeinden kleiner sind als ein Stadtbezirk. In Anbetracht der zunehmenden finanziellen Schwierigkeiten besteht die Tendenz, kleine Gemeinden zu fusionieren oder umzuteilen; so sind denn auch im vergangenen Jahrzehnt mehr als 80 Gemeinden aufgelöst worden.

1.1.3. Politische Parteien

1999 besetzten auf Bundesebene 4 grosse politische Parteien – die auch in der Regierung vertreten sind – 218 der 246 Parlamentssitze: die Freisinnig-Demokratische Partei (FDP) (60), die Sozialdemokratische Partei (SP Schweiz) (57), die Christlichdemokratische Volkspartei (CVP) (50) und die Schweizerische Volkspartei (SVP) (51). Die restlichen 28 Parlamentssitze verteilen sich auf rund ein Dutzend kleinerer Parteien.

Auf kantonaler Parlamentsebene (total 2929 Sitze) hielten die im Bundesrat vertretenen Parteien rund 80% der Sitze. Es ist jedoch festzuhalten, dass die kantonalen Parteien nicht unbedingt die gleiche politische Linie vertreten wie die schweizerische Mutterpartei – nicht zuletzt aus Gründen der geschichtlichen Entwicklung in den Kantonen. Jeder Kanton hat in der Regel seine traditionelle Partei, die meistens auch die Mehrheit in der Regierung hat, die aber weder die gleichen Bevölkerungsschichten noch die gleichen politischen Ideale wie die entsprechende Partei im Nachbarkanton vertritt, weil sie nicht auf derselben Tradition gründet.

1.2. Wichtigste Organe der Exekutive und Legislative

Jede der 3 politischen Systemebenen (Bund, Kantone, Gemeinden) verfügt über je eigene Organe der Legislative und Exekutive.

1.2.1. Organe der Legislative

Auf Bundesebene ist die Legislative die Bundesversammlung, auf Kantonsebene das Kantonsparlament und auf Gemeindeebene die Gemeindeversammlung, deren Bezeichnung aber von einem Kanton zum andern variiert.

1.2.1.1. Bundesversammlung

Gemäss der Bundesverfassung (Art. 148) übt die Bundesversammlung "unter Vorbehalt der Rechte von Volk und Ständen die oberste Gewalt im Bund aus". Im schweizerischen Zweikammersystem – nach dem Vorbild der USA – besteht das Bundesparlament aus 2 gleichberechtigten Kammern: Nationalrat oder Volkskammer (200 Abgeordnete durch Proporzwahl bestimmt, wobei jeder Kanton oder Halbkanton einen Wahlkreis bildet) und Ständerat oder Ständekammer (46 Abgeordnete, 2 pro Kanton bzw. 1 pro Halbkanton), deren Abgeordnete für 4 Jahre gewählt werden. Die Sessionen finden gleichzeitig statt, aber die

Kammern beraten getrennt. Die Vereinigte Bundesversammlung (beide Kammern) findet nur für Wahlen und aussergewöhnliche Traktanden zusammen. Die Abgeordneten im Ständerat werden in praktisch allen Kantonen im Majorzverfahren gewählt; die Abgeordneten im Nationalrat im Proporzverfahren. Der Frauenteil beträgt im Ständerat 19,6%, im Nationalrat 23,5%.

1.2.1.2. Kantonsparlamente

Die Kantonsparlamente (Grossrat oder Kantonsrat) bestehen nur aus einer Kammer, deren Anzahl Abgeordnete von einem Kanton zum andern stark variiert (von 52 Abgeordneten im Halbkanton OW zu 200 Abgeordneten in den Kantonen BE, AG und VD). Der Frauenanteil beträgt durchschnittlich 24,1%.

1.2.1.3. Kommunale Legislative

Auf Gemeindeebene ist die Legislative die Gemeindeversammlung (oder die Versammlung der Steuerzahlenden). In einwohnerstarken Gemeinden wird diese oft durch ein gewähltes Gemeindeparlament (Gemeinderat) ersetzt. Die Aufgaben der Gemeinde sind vielfältig: Verwaltung und Unterhalt des Gemeindevermögens und der Gemeindewerke (Wald, Wasser, Gas, Strom, Brücken, Strassen, Liegenschaften, Schulen, Polizei, Feuerwehr usw.); hinzu kommen soziale, kulturelle und militärische Aufgaben.

1.2.2. Organe der Exekutive

Organe der Exekutive sind auf Bundesebene der Bundesrat, auf Kantonsebene die Kantonsregierung und auf Gemeindeebene der Stadtrat oder der Gemeinderat.

1.2.2.1. Bundesregierung

Gemäss der Bundesverfassung (Art. 174) ist der Bundesrat "die oberste leitende und vollziehende Behörde des Bundes". Er besteht aus 7 Mitgliedern und wird nach den Nationalratswahlen, die alle 4 Jahre stattfinden, von der Bundesversammlung erneut gewählt. Die Bundesversammlung kann weder den Gesamtbundesrat noch einen einzelnen Bundesrat während der Amtsdauer durch einen Misstrauensantrag zum Rücktritt zwingen. Die Schweiz hat weder Premierminister noch Kabinettsminister. Der Bundesrat wirkt als Kollegialbehörde, d.h. alle wichtigen Entscheidungen werden vom Gesamtbundesrat gefasst (Mehrheitsbeschluss). Jedes Jahr wird die Bundespräsidentin/der Bundespräsident gewählt, aber sie/er bleibt Primus inter Pares mit vorwiegend repräsentativen Funktionen. Seit 1959 basiert das politische Gleichgewicht auf der "Zauberformel": 3 Parteien (Freisinnige, Christdemokraten und Sozialdemokraten) stellen je 2 Bundesrätinnen oder Bundesräte, die Schweizerische Volkspartei 1. Zurzeit besteht der Bundesrat aus 5 Männern und 2 Frauen.

1.2.2.2. Kantonale Regierungen

Die Kantonsregierungen (Regierungsrat) bestehen je nach Kanton aus 5, 7 oder 9 Abgeordneten. Sie werden durchs Volk in der Regel für 4 Jahre (in einzelnen Kantonen für 5 Jahre) gewählt, sei es im Majorzsystem, sei es im Proporzsystem. Sie regieren als Kollegialbehörde. Der durchschnittliche Frauenanteil beträgt 20,4%.

1.2.2.3. Kommunale Exekutive

Auf Gemeindeebene ist die Exekutive der Stadtrat oder der Gemeinderat, der von den Bürgerinnen und Bürgern im Majorz- oder im Proporzverfahren gewählt wird. Die Amtsdauer beträgt in der Regel 4 oder 5 Jahre; die Anzahl der Abgeordneten ist in den kantonalen oder kommunalen Gesetzen, je nach Einwohnerzahl, festgehalten.

1.2.3. Kompetenzverteilung im Bildungswesen

Aufgrund des Bundessystems gestaltet sich die Kompetenzverteilung im Bildungsbereich relativ komplex und unterschiedlich auf die 3 Ebenen Bund, Kantone und Gemeinden; diese Verteilung ist charakterisiert durch vielfältige Entscheidungs- und Ausführungsorgane.

1.2.3.1. Allgemeine Betrachtungen

Im Vergleich zu 1874 enthält die neue Bundesverfassung vom 18. April 1999 bezüglich Kompetenzverteilung keine grundlegenden Änderungen. Artikel 3 (Allgemeine Bestimmungen) hält fest, dass die Kantone souverän sind "soweit ihre Souveränität nicht durch die Bundesverfassung beschränkt ist; sie üben alle Rechte aus, die nicht dem Bund übertragen sind." Im Bildungsbereich allerdings gewährt die Verfassung dem Bund nur eine beschränkte Anzahl spezifischer Aufgaben (siehe [1.2.3.2.]).

Die Bundesverfassung definiert überdies auch die grundlegenden Bürgerinnen- und Bürgerrechte sowie die sozialen Zielsetzungen des Staates, die sich beide auf das Bildungssystem auswirken. Artikel 19 präzisiert, dass "der Anspruch auf ausreichenden und unentgeltlichen Grundschulunterricht" gewährleistet ist und Artikel 41 Absatz 1 Buchstaben f und g hält fest, "Bund und Kantone setzen sich in Ergänzung zu persönlicher Verantwortung und privater Initiative dafür ein, dass: (...)

f. Kinder und Jugendliche sowie Personen im erwerbsfähigen Alter sich nach ihren Fähigkeiten bilden, aus- und weiterbilden können;

g. Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung zu selbstständigen und sozial verantwortlichen Personen gefördert und in ihrer sozialen, kulturellen und politischen Integration unterstützt werden."

1.2.3.2. Bundeskompetenzen

Gemäss Bundesverfassung erfüllt der Bund "die Aufgaben, die ihm die Bundesverfassung zuweist" (Art. 42 Abs. 1) und "er übernimmt die Aufgaben, die einer einheitlichen Regelung bedürfen" (Art. 42 Abs. 2). Im Bildungsbereich verfügt er über folgende Kompetenzen:

– er ist besorgt, dass die Kantone einen ausreichenden Grundschulunterricht anbieten, wie in Artikel 62 festgehalten (cf. [1.2.3.3.]);

– er "erlässt Vorschriften über die Berufsbildung" (Art. 63 Abs. 1);

– er "betreibt technische Hochschulen; er kann weitere Hochschulen und andere höhere Bildungsanstalten errichten, betreiben oder unterstützen. Er kann die Unterstützung davon abhängig machen, dass die Koordination sichergestellt ist" (Art. 63 Abs. 2);

– er "fördert die wissenschaftliche Forschung" (Art. 64 Abs. 1);

– er "kann Forschungsstätten errichten, übernehmen oder betreiben" (Art. 64 Abs. 3);

– er "erhebt die notwendigen statistischen Daten" (Art. 65 Abs. 1);

– er "kann den Kantonen Beiträge an ihre Aufwendungen für Stipendien und andere Ausbildungsbeihilfen gewähren" (Art. 66 Abs. 1);

- er "kann zudem in Ergänzung zu den kantonalen Massnahmen und unter Wahrung der kantonalen Schulhoheit eigene Massnahmen zur Förderung der Ausbildung ergreifen" (Art. 66 Abs. 2);
- "Bund und Kantone tragen bei der Erfüllung ihrer Aufgaben den besonderen Förderungs- und Schutzbedürfnissen von Kindern und Jugendlichen Rechnung" (Art. 67 Abs. 1);
- "der Bund kann in Ergänzung zu kantonalen Massnahmen die ausserschulische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen sowie die Erwachsenenbildung unterstützen" (Art. 67 Abs. 2);
- "er fördert den Sport, insbesondere die Ausbildung" (Art. 68 Abs. 1);
- "er betreibt eine Sportschule" (Art. 68 Abs. 2);
- "er kann Vorschriften über den Jugendsport erlassen und den Sportunterricht an Schulen obligatorisch erklären" (Art. 68 Abs. 3).

In Spezialfällen – dringenden nationalen Aufgaben – kann das Parlament Ad-hoc-Kompetenzen temporär dem Bund übertragen (z.B. Programme zugunsten der Weiterbildung, der universitären Nachwuchsförderung; Beteiligung der Schweiz an europäischen Forschungs- und Bildungsprogrammen). Auf Bundesebene werden die Kompetenzen von verschiedenen Departementen wahrgenommen (cf. [2.5.1.]).

1.2.3.3. Kantonale Kompetenzen

Artikel 43 der Verfassung präzisiert, dass "die Kantone bestimmen, welche Aufgaben sie im Rahmen ihrer Zuständigkeiten erfüllen" und Artikel 47 "der Bund wahrt die Eigenständigkeit der Kantone". Artikel 62 Absatz 1 hält fest, "für das Schulwesen sind die Kantone zuständig" und Absatz 2 "sie sorgen für einen ausreichenden Grundschulunterricht, der allen Kindern offen steht. Der Grundschulunterricht ist obligatorisch und untersteht staatlicher Leitung oder Aufsicht. An öffentlichen Schulen ist er unentgeltlich. Das Schuljahr beginnt zwischen Mitte August und Mitte September". Die Kantone sind in der Organisation ihrer Schulen souverän, sie reglementieren aufgrund der Schulgesetze und der Stipendiengesetze. Diese Gesetze und Reglemente umfassen effektiv alle Unterrichtsebenen, von der Vorschule bis zur Tertiärstufe (universitär und nichtuniversitär). Auf Tertiärstufe gibt es 10 kantonale Universitäten und 2 Eidgenössische Technische Hochschulen (ETH). Die kantonalen Gesetze unterscheiden sich zum Teil erheblich (geschichtliche Gründe, Kantonsgrösse, Finanzen usw.), obwohl sie auf gleichen Traditionen gründen und die Kantone oft zusammenarbeiten. In der Schweiz gibt es effektiv 26 verschiedene Schulsysteme. Aus Gründen der Homogenität sind jedoch einzelne wichtige Bereiche dem Bund unterstellt (die Maturitätsanerkennung wird sowohl von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) als auch vom Bund geregelt). Der letzte Versuch, in die Bundesverfassung einen Bildungsartikel aufzunehmen, wurde in der Volksabstimmung von 1973 knapp verworfen. Wenn die rechtsetzende Kompetenz dem Bund obliegt, erlässt er die nötigen Dispositionen und vertraut die Ausführung den Kantonen oder – in Ausnahmefällen – Privaten an. Die Kantone sind also auch grösstenteils verantwortlich für Schulen, die nicht unter ihre juristische Souveränität fallen (z.B. Berufsbildung). Ihre Machtposition wird auch durch die Tatsache verstärkt, dass der Bund ihre Stellungnahme einholt, wenn ihre Interessen betroffen sind (Art. 45). Zudem ist ein neues "Bundesgesetz über die Mitwirkung der Kantone an der Aussenpolitik des Bundes" (BGMK) am 1. Juli 2000 in Kraft getreten. Es sieht im Besonderen vor, dass der Bund die Kantone in aussenpolitischen Entscheiden nicht nur anhört, sondern wenn aussenpolitische Vorhaben die Zuständigkeiten der Kantone" betreffen, "so zieht der Bund für die Vorbereitung der Verhandlungsmandate und in der Regel auch für die Verhandlungen Vertreterinnen und Vertreter der Kantone bei" (Art. 5 Abs. 1).

1.2.3.4. Kommunale Kompetenzen

Aufgrund der Verfassungen und kantonalen Gesetze fallen den Gemeinden gewisse Verantwortlichkeiten und Aufgaben zu (z.B. Einrichten und Führen von bestimmten Schuleinrichtungen wie Kindergärten (Vorschule) und die Schulen der obligatorischen Schule (Primar- und Sekundarstufe I). Gemäss Bundesverfassung ist die Gemeindeautonomie "nach Massgabe des kantonalen Rechts gewährleistet" (Art. 50 Abs. 1).

1.2.3.5. Interkantonale Zusammenarbeit und Schulkoordination

Aufgrund der unterschiedlichen Ausgangslagen und der Vielfalt der Zuständigkeitsebenen, besteht das Hauptproblem in der Kohärenz des gesamten Systems. Die Anstrengungen in Bezug auf eine Absprache und Koordination sind daher von grosser Bedeutung. Bis zum Zweiten Weltkrieg waren die kantonalen Systeme sehr isoliert, obwohl die Vorsteher der kantonalen Erziehungsdepartemente bereits 1897 eine Konferenz gegründet hatten, welche den gegenseitigen Informations- und Erfahrungsaustausch sowie die Koordination der verschiedenen Schulsysteme auf gesamtschweizerischer Ebene zum Ziel hatte. Insbesondere ab 1960 nahm das Bedürfnis nach einer verstärkten Koordination der Bildungspolitik zu. Es entstanden verschiedene Institutionen, bei deren Gründung der Bund in vielen Fällen mitwirkte. Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) wurde reorganisiert und ein Sekretariat geschaffen; zusätzlich wurden 4 Regionalkonferenzen ins Leben gerufen.

Diese 4 Regionalkonferenzen (Westschweiz und TI, Nordwestschweiz, Zentralschweiz, Ostschweiz) wurden ins Leben gerufen, um dem Umstand Rechnung zu tragen, dass einzelne Gruppen von Kantonen aus sprachlichen, historischen und geographischen Gründen nach einer besonders engen Zusammenarbeit verlangten. Damit erhielten die Kantone die Möglichkeit, ihre Koordinationspolitik in kleinerem Rahmen zu verfolgen, was von der Erarbeitung von gemeinsamen Lehrplänen, der Herausgabe von Lehrmitteln, bis zur gemeinsamen Führung von Ausbildungsstätten sowie zum Abschluss von Vereinbarungen über die Anerkennung von Diplomen und über die Zulassungsbedingungen von Schulen führen kann.

Ein wichtiges rechtliches Instrument zur Koordination der verschiedenen Schulsysteme stellt das "Konkordat über die Schulkoordination" dar, das von den Kantonen 1970 "zur Förderung des Schulwesens und zur Harmonisierung des entsprechenden kantonalen Rechts" (Art. 1) geschaffen wurde. Bis heute sind 25 Kantone und Halbkantone diesem Konkordat beigetreten, mit dem sie sich verpflichten, ihre Schulgesetzgebung in den folgenden Punkten anzugleichen: Schuleintrittsalter: vollendetes 6. Altersjahr mit Stichtag 30. Juni, Abweichungen von bis zu 4 Monaten vor und nach diesem Datum sind zulässig; Schulpflicht: 9 Jahre, bei mindestens 38 Schulwochen pro Jahr; Ausbildungsdauer bis zur Maturität: mindestens 12, höchstens 13 Jahre; Schuljahresbeginn: zwischen Mitte August und Mitte Oktober. Aufgrund der direkten Demokratie bot die Umsetzung dieser Grundsätze beträchtliche Schwierigkeiten, so dass der Anpassungsprozess über 15 Jahre dauerte. Der Beitritt zum Konkordat, der von den zuständigen kantonalen Behörden beschlossen wurde, wurde in einzelnen Kantonen aufgrund eines Referendums zurückgewiesen. Die Vereinheitlichung des Schuljahresbeginns wurde z.B. schliesslich Gegenstand einer Initiative und zur Volksabstimmung auf Bundesebene gebracht; die Modalitäten sind nun in der Bundesverfassung festgehalten.

Neben den oben erwähnten zwingenden Bestimmungen versteht sich das Konkordat vor allem als Instrument zur freiwilligen Zusammenarbeit und Harmonisierung (Reformen, Anerkennung von Diplomen, Zusammenarbeit in den Bereichen Planung, Forschung, Schulstatistik usw.). Das Konkordat verfügt über keine spezifischen Organe, sondern hat die Ausführung der Arbeiten der EDK und ihren Organen übertragen.

Ausserdem wurden zwischen den Kantonen weitere wichtige Vereinbarungen abgeschlossen: interkantonale Anerkennung von Abschlussdiplomen, Finanzierung der Universitäten,

Vereinbarung über die Fachhochschulen (FH), Zugang zu ausserkantonalen Schulen, Finanzierung von gemeinsamen Institutionen usw.

1.3. Religionen

1990 sah die konfessionelle Bevölkerungsstruktur der Schweiz wie folgt aus: 46% römisch-katholisch, 40% protestantisch, 1% orthodox, 0,9% andere christliche Gemeinschaften, 0,3% israelitisch, 0,2% christ-katholisch (alt-katholisch), 2,2% islamisch, 0,4% andere Religionen und 7,4% konfessionslos. Die Glaubens- und Gewissensfreiheit ist in der Bundesverfassung (Art. 15) gewährleistet; sie präzisiert auch (Art. 72 Abs. 1), dass "für die Regelung des Verhältnisses zwischen Kirche und Staat" die Kantone zuständig sind; in den meisten Kantonen herrscht Gewaltentrennung zwischen Kirche und Staat.

Wenn im Laufe der letzten Jahrzehnte die religiösen Oppositionen viel von ihrer Wirkung verloren haben, spielten sie doch im 19. Jahrhundert eine grosse Rolle. Der Sonderbundkrieg von 1847, der konfessionellen Ursprungs war, war der Gründung des Bundesstaats vorausgegangen (cf. [1.1.1.]). Und erst in den 70er-Jahren wurden die letzten konfessionellen Artikel gegen die katholische Kirche, die noch aus dieser Zeit stammten, aufgehoben (Verbot der Klostergründung, Jesuitenverbot). Zudem geht die erste Revision der Bundesverfassung (1874) auf eine Krisensituation – den Kulturkampf – zurück. Infolge dieser Geschehnisse wurde die öffentliche Schule letzten Endes verpflichtet, sich konfessionell neutral zu verhalten, aber gemäss unterschiedlicher Modalitäten. Sehr wenige Kantone verfügen über eine rein säkuläre Schulgesetzgebung, ohne irgendwelche religiösen Anteile in den Lehrplänen. Einige Kantone fordern in ihren Lehrplänen einen biblischen nicht konfessionellen Unterricht, Kantone mit einer starken konfessionellen Mehrheit fordern einen konfessionellen Unterricht mit oder ohne Kirchen. Die religiösen Gemeinschaften sind im Übrigen frei, einen religiösen konfessionellen Unterricht unabhängig von der Schule durchzuführen; häufig können sie dazu über die Schulräume verfügen.

1.4. Offizielle Sprachen, Minderheitensprachen

Die Viersprachigkeit – Bestandteil der schweizerischen Realität – ist zentrales Element des Bundesgleichgewichts. Aus diesem Grunde verleiht ihr die Bundesverfassung spezielles Gewicht. So hält sie fest, dass die Landessprachen "Deutsch, Französisch, Italienisch und Rätoromanisch" (Art. 4) sind und dass die Sprachenfreiheit gewährleistet ist (Art. 18).

1.4.1. Bevölkerung nach Sprachen

Die Sprachen lassen sich 1990 wie folgt aufgliedern: Deutsch 63,7%, Französisch 19,2%, Italienisch 7,6%, Rätoromanisch 0,6%, andere 8,9%. 1950 sah die Aufteilung noch wie folgt aus: Deutsch 72,1%, Französisch 20,3%, Italienisch 5,9%, Rätoromanisch 1%, andere 0,7%. Im Verlauf der letzten Jahrzehnte lässt sich also eine wesentliche Entwicklung feststellen, die fürs Italienische auf eine starke Zunahme italienischer Einwanderinnen und Einwanderer zurückgeht sowie generell auf eine starke Zunahme nicht nationaler Sprachen. Unter letzteren sind die folgenden in absteigender Reihenfolge die wichtigsten: Spanisch, Serbisch und Kroatisch, Portugiesisch, Englisch, asiatische Sprache, Albanisch, Arabisch und Holländisch.

1.4.2. Landessprachen und offizielle Sprachen

Die grundlegenden Elemente der Sprachenpolitik sind in Artikel 70 der Bundesverfassung festgehalten:

- "1 Die Amtssprachen des Bundes sind Deutsch, Französisch und Italienisch. Im Verkehr mit Personen rätoromanischer Sprache ist auch das Rätoromanische Amtssprache des Bundes;
- 2 Die Kantone bestimmen ihre Amtssprachen. Um das Einvernehmen zwischen den Sprachgemeinschaften zu wahren, achten sie auf die herkömmliche sprachliche Zusammensetzung der Gebiete und nehmen Rücksicht auf die angestammten sprachlichen Minderheiten;
- 3 Bund und Kantone fördern die Verständigung und den Austausch zwischen den Sprachgemeinschaften;
- 4 Der Bund unterstützt die mehrsprachigen Kantone bei der Erfüllung ihrer besonderen Aufgaben;
- 5 Der Bund unterstützt Massnahmen der Kantone GR und TI zur Erhaltung und Förderung der rätoromanischen und der italienischen Sprache."

1.4.3. Kantonale Sprachenpolitik

Die kantonalen Sprachenpolitiken beruhen auf dem Territorialitätsprinzip: Unterrichtssprache ist die Amtssprache des Kantons; in den zweisprachigen Kantonen wird das gleiche Prinzip angewendet, wobei die Situation der Gemeinde gegebenenfalls berücksichtigt wird. Die Bildungspolitiken für den Fremdsprachenunterricht basieren auf den Texten (Empfehlungen, Erklärungen usw.), die von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) 1975, 1985, 1995 verabschiedet wurden. Ziel ist – im Hinblick auf den nationalen Zusammenhalt – die Sicherstellung, dass in der Primarschule als erste Fremdsprache eine Nationalsprache unterrichtet wird (Französisch in der Deutschschweiz in der Regel ab 5. Schuljahr und im TI, ab 3. Schuljahr; Deutsch in der französischen Schweiz ab 4. Schuljahr). Auf der Sekundarstufe I wird in der Regel ab 7. oder 8. Schuljahr eine zweite Fremdsprache obligatorisch oder fakultativ unterrichtet; vorgeschlagen werden in der Regel Englisch und eine dritte Landessprache, wobei die Wahl den Schülerinnen und Schülern überlassen wird. Seit einigen Jahren gibt es Schulversuche mit zweisprachigem Unterricht, sowohl im Kindergarten als auch auf der Sekundarstufe II (mit der Möglichkeit, in einzelnen Kantonen ein Maturitätszeugnis mit dem Vermerk "zweisprachig" zu erhalten) oder auf Universitätsstufe. Die Frage des Fremdsprachenunterrichts wird zurzeit heftig diskutiert, wollen doch einige Kantone das Englische einer Nationalsprache vorziehen. Ein Expertenbericht schlägt ein Gesamtsprachenkonzept für den Unterricht in den Schulen der vielsprachigen Schweiz vor. Er enthält folgende Grundsätze: Priorität den Landessprachen, Englisch-Obligatorium ab 7. Schuljahr, grosses Sprachenrepertoire (mit der Möglichkeit von Teilkompetenzen), früherer Unterricht, Festhalten von Richtzielen am Ende der obligatorischen Schule.

1.4.4. Integration fremdsprachiger Kinder

In schweizerischen Schulklassen gibt es viele fremdsprachige Kinder (21% 1998/99), und zwar 25,4% auf der Vorschulstufe, 22,3% auf der Primar- und Sekundarstufe I, 16,1% auf der Sekundarstufe II und 16,5% auf der Tertiärstufe. Davon decken 5 Länder 70% der fremdsprachigen Kinder ab: Ex-Jugoslawien (27,9%), Italien (18,3%), Portugal (9,9%), Türkei (7,4%), Spanien (7,5%). Die Schulklassen werden zunehmend multikultureller: 88% der Klassen der obligatorischen Schule sind heterogen und in 34% sind mehr als ein Drittel Kinder fremder Muttersprache und Kultur, was erhebliche Probleme verursacht. Die diesbezüglichen Bildungspolitiken der Kantone und Gemeinden basieren auf den Empfehlungen der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) von 1991 und 1972, 1974, 1976 und 1985. Die angestrebten Grundsätze gehen von einer bestmöglichen Integration

der Migrantenkinder – ab der Vorschulstufe – ins Bildungswesen aus, unter Sicherstellung der Pflege ihrer heimatlichen Sprache und Kultur. Die Mehrheit der fremdsprachigen Kinder profitiert von diesem im Prinzip integrierten fakultativen Unterricht, der in der Stundentafel aufgeführt ist, aber von den entsprechenden Botschaften und den Elternvereinigungen organisiert und finanziert wird. Zudem haben einige Kantone oder Gemeinden die Initiative ergriffen, neue Modelle auszuarbeiten, die vorsehen, die Sprachen der Migrantenkinder in die offiziellen Lehrpläne und Stundentafeln der obligatorischen Schule zu integrieren.

1.5. Demographische Indikatoren

Die demographischen Indikatoren beziehen sich auf das gesamte Land und gehen deshalb nicht auf die grossen Unterschiede ein, die innerhalb der Regionen und der Kantone (städtische oder ländliche Umgebung, Industriezone, schwache oder starke Immigration usw.) bestehen.

1.5.1. Bevölkerung und Bevölkerungsdichte

Ende 1998 zählte die Schweiz 7'123'537 Einwohnerinnen und Einwohner (5'739'892 Schweizerinnen und Schweizer und 1'383'645 Ausländerinnen und Ausländer). Diese Zahl betrifft die ständige Wohnbevölkerung und schliesst weder die Saisoniers (20'700) noch die Asylbewerbenden (44'600) noch die Grenzgängerinnen und Grenzgänger (142'264) ein. Die Bevölkerung verteilt sich ungleichmässig auf 41'200 km² und die 3 natürlichen Regionen (Alpen, Mittelland und Jura) des helvetischen Territoriums. Die durchschnittliche Bevölkerungsdichte beträgt 172,5 Einw./km²; sie geht aber von 26,2 Einw./km² (GR) bis 5148,8 Einw./km² (BS). Diese Dichte steht in direktem Zusammenhang zur Beschaffenheit des Bodens; zwei Drittel der Schweiz bestehen aus Felsen, Seen und Wäldern, und es ist vor allem im Mittelland, wo sich die Mehrheit der Bevölkerung (500 Einw./km²) konzentriert. Mehr als zwei Drittel der Einwohnerinnen und Einwohner leben heute in städtischen Gebieten (1998: 67,5%, 1970: 57,6%). Man stellt auch einen Bevölkerungsexodus von der Stadt in die Agglomeration fest, seit sich Dienstleistungsunternehmen in den Stadtzentren niederlassen, den Bodenpreis in die Höhe treiben und Verkehr verursachen.

1.5.2. Verteilung nach Geschlecht und Nationalität

Die Geschlechter teilen sich wie folgt auf: 48,8% Männer, 51,2% Frauen. Die Lebenserwartung beträgt 82,5 Jahre für Frauen und 76,5 Jahre für Männer.

Die Nationalitäten setzten sich Ende 1998 aus 80,6% Schweizerinnen und Schweizern und 19,4% Ausländerinnen und Ausländern (21,7% der aktiven Bevölkerung) zusammen. Zählt man die Saisoniers und Asylsuchende hinzu, beträgt der Anteil der ausländischen Bevölkerung 19,8%. 1960 betrug der Anteil der ausländischen Bevölkerung 9,5%. Die Aufteilung innerhalb der Regionen ist unausgewogen und geht z.B. von 3% in den ländlichen Bezirken bis zu 35% in Genf. Die ausländische Bevölkerung setzt sich wie folgt zusammen: Europa 89,9% (davon 65% Länder der EU), Asien 4,4%, Amerika 3,2%, Afrika 2,4%, Ozeanien 0,2%. Andererseits befinden sich 563'000 Schweizerinnen und Schweizer im Ausland, was 7,9% der Wohnbevölkerung entspricht. Die Ausländerinnen und Ausländer, die in der Schweiz wohnen und/oder arbeiten, teilen sich auf in Niedergelassene, Jahresaufenthalterinnen und -aufenthalter, Saisoniers, Asylbewerbende, Grenzgängerinnen und -gänger.

1.5.3. Bevölkerungsstruktur

Die Alterspyramide der gesamten Wohnbevölkerung sieht wie folgt aus: 0–19 Jahre: 23,3%, 20–39 Jahre: 29,6%, 40–64 Jahre: 32,0%, 65–79 Jahre: 11,2%, 80 Jahre und älter: 3,9%. Für 1950 lauteten die Zahlen: 0–19 Jahre: 30,5%, 20–39 Jahre: 29,1%, 40–64 Jahre: 30,8%, 65–79 Jahre: 8,4%, 80 Jahre und älter: 1,2%. Der Anteil älterer Menschen an der Bevölkerung nimmt also zu: Innerhalb 40 Jahren haben sich die Anteile der 65–79-Jährigen und der 80-Jährigen und Älteren praktisch verdreifacht, während der Anteil der 0–19-Jährigen um rund ein Viertel zurückging.

Die Alterspyramide der ausländischen Bevölkerung sieht ein wenig anders aus: 0–19 Jahre: 26,6%, 20–39 Jahre: 38,7%, 40–64 Jahre: 29,7%, 65–79 Jahre: 4,2%, 80 Jahre und älter: 0,8%.

1.5.4. Bevölkerungswachstum und Bevölkerungsbewegung

Seit 1990 ist das demographische Wachstum stets schwächer geworden, nicht zuletzt aufgrund des konstanten Rückgangs der Immigration. Lag 1991 die Erhöhung noch bei 1,3%, fiel sie 1998 unter 0,4%. Gesamthaft hat die Wohnbevölkerung in der Schweiz zwischen 1991 bis 1996 ein Wachstum von 4,1% zu verzeichnen.

Geburten:

1998 wurden 78'400 Lebendgeborene registriert, das sind 4600 weniger als 1996. Die Anzahl geborener Kinder auf 100 Frauen beträgt im Durchschnitt 146 (gegenüber 150 1996); dieser Indikator müsste auf 210 Kinder pro 100 Frauen ansteigen, wenn man eine Erneuerung der Generationen sicherstellen wollte. Das mittlere Alter der Erstgebärenden beträgt 28,4 Jahre und ist im Ansteigen begriffen.

Hochzeiten:

1998 wurden 38'700 Hochzeiten geschlossen. Eine leichte Verminderung kann hauptsächlich bei den Hochzeiten Unverheirateter beobachtet werden. Die aktuelle Tendenz zeigt, dass 44% der Männer und 38% der Frauen sich zurzeit nicht vor dem 50. Altersjahr verheiraten. Das Hochzeitsalter der Unverheirateten steigt, und zwar auf 27,6 Jahre bei den Frauen und 30,0 Jahren bei den Männern. Die Wiederverheiratung von verwitweten und geschiedenen Personen nimmt zu.

Scheidungen:

1998 wurden 17'900 Scheidungen ausgesprochen, das sind 800 mehr als im Vorjahr. Das bedeutet, dass 43 von 100 Ehen geschieden werden. Die häufigsten Scheidungen werden zwischen dem 5. und 9. Ehejahr ausgesprochen. Scheidungen nach dem 10. Ehejahr sind im Steigen begriffen, während sich die Scheidungsrate vor dem 5. Ehejahr nicht verändert.

Todesfälle:

1998 wurden 62'600 Todesfälle (31'600 Frauen und 31'000 Männer) registriert; die durchschnittliche Sterberate liegt bei 8,8 pro 1000 Einwohnerinnen und Einwohner. Die Bevölkerungsstruktur der Schweiz erklärt, wieso die Anzahl der Todesfälle bei Frauen höher ist als bei Männern: Die Todesfälle treten in der Regel nach dem 70. Altersjahr ein, in einem Alter, wo es mehr Frauen als Männer gibt.

1.5.5. Internationale Wanderungen

Von 1981 bis 1995 waren die Wanderungssaldi regelmässig positiv, d.h. die Zahl der in die Schweiz einwandernden Personen war grösser als diejenige der Auswandernden. Der Wanderungssaldo stieg ab 1983 stetig und erreichte 1991 mit 61'440 seinen Höhepunkt, danach ging er ständig zurück und ergab 1996 (–5807) und 1997 (–6834). 1998 war der Wanderungssaldo wiederum positiv (1177).

Bei den Schweizerinnen und Schweizern besteht ein Wanderungsverlust bereits seit 1992; bei den Ausländerinnen und Ausländern blieb er positiv, auch wenn er sich seit 1995 verkleinerte.

1998 stieg der Wanderungssaldo wiederum an. Der sinkende Wanderungssaldo ist vorwiegend auf eine Abnahme bei der Einwanderung zurückzuführen (50% Rückgang zwischen 1991 und 1997).

Rund die Hälfte aller Personen, die aus der Schweiz aus- oder einwandern, sind zwischen 20- und 34-jährig. Bei den Schweizerinnen und Schweizern weisen die 20- bis 29-Jährigen einen grösseren Wanderungsverlust auf als die übrigen Altersgruppen. Der Vergleich zwischen 1992 und 1997 zeigt, dass neuerdings auch vermehrt ältere Schweizerinnen und Schweizer auswandern.

Bei den Ausländerinnen und Ausländern ergibt sich für 1992 ein deutlicher Einwanderungsüberschuss in den Altersklassen der 0- bis 40-Jährigen und ein Auswanderungsüberschuss bei den 50-Jährigen. 1997 ist ein Einwanderungsüberschuss nur noch bei den 15- bis 35-Jährigen festzustellen.

Zwischen den Geschlechtern bestehen kaum Unterschiede. Mit einer Ausnahme: Bei den 15- bis 35-jährigen Ausländerinnen und Ausländern sind 1997 rund 17% mehr Frauen als Männer in die Schweiz eingewandert; 1992 waren es praktisch gleich viel Männer wie Frauen.

1.6. Wirtschaftliche Indikatoren

In der Welthitparade der Bruttoinlandprodukte (BIP) pro Einwohnerin/Einwohner figuriert die Schweiz unter den Ländern mit dem höchsten Lebensstandard. Die sehr diversifizierte Wirtschaftsstruktur ist auf eine lange Geschichte und auf feste Traditionen zurückzuführen; sie hat sich im Laufe der Zeit zunehmend verfestigt, indem gewisse Mängel (keine Rohstoffe, kein Meerzugang, wenig Kulturland) kompensiert wurden durch erhebliche Investitionen in die gute Ausbildung von Arbeitskräften, in die Fabrikation hochtechnisierter Produkte mit hohem Mehrwert, in die Dienstleistungen und in den Tourismus.

1.6.1. Allgemeine Aspekte

Zwei Drittel der Staatsfläche sind Wald, Seen und Fels, und selbst das Kulturland ist kaum in der Lage, die Bevölkerung hinreichend zu ernähren. Ausserdem weist die Schweiz wenig Rohstoffe auf, deren Gewinnung in andern Ländern das Fundament der industriellen Entwicklung bilden. Grundsätzlicher Wesenszug der schweizerischen Wirtschaft ist deshalb die Veredelung von Zwischen- oder Teilprodukten zu Markenartikeln, die anspruchsvollen Anwendungs- oder Qualitätsanforderungen genügen müssen. Der Markt für diese Produkte muss häufig im Ausland gesucht werden, da der schweizerische Markt zu klein ist. Analoge Überlegungen lassen sich auch zum stark diversifizierten Dienstleistungsbereich anstellen.

1.6.2. Wirtschaftssektoren

1998 arbeiteten 4,7% der aktiven Bevölkerung in der Land- und Forstwirtschaft, 26,4% in Industrie, Gewerbe und Bau und 68,9% im Dienstleistungssektor. Der Primärsektor ist – wie in allen modernen Volkswirtschaften – rückläufig (1950 umfasste er rund 20% – die Anzahl Betriebe betrug 1975 133'126 und fiel 1996 auf 79'479 zurück); der Tertiärsektor ist – vor allem seit 1960 – stets im Zunehmen begriffen.

Ein anderer interessanter Aspekt ist – gemäss Statistik 1995 – die Wirtschaftsstruktur im Sekundär- und Tertiärsektor, die sich zu einem Grossteil aus Mikro-, Klein- und Mittelunternehmen (KMU) (70% der Beschäftigten arbeiten in einem KMU) zusammensetzt. Von den 279'000 schweizerischen KMU haben 88,0% weniger als 10 Vollzeitbeschäftigte und 97,8% weniger als 50 Vollzeitbeschäftigten; in Mikrounternehmen arbeiten 29,0% aller in der Schweiz Vollzeitbeschäftigten; 22% arbeiten in Kleinunternehmen (10–49 Vollzeitbeschäftigte)

und 19% in Mittelunternehmen (50–249 Vollzeitbeschäftigte). Die Mehrzahl der KMU sind jung: 62% wurden nach 1980 gegründet. Dies gilt vor allem für Mikrounternehmen; so stammt knapp ein Drittel aus der Zeit zwischen 1991 und 1995, bei den Grossunternehmen sind es lediglich gut 5%. All diese Charakteristiken schlagen sich selbstverständlich in der Berufsbildung nieder, die im Wesentlichen auf das duale System (cf. [5.3.2.4.]) ausgerichtet ist.

1.6.3. Bruttoinlandprodukt

Das Bruttoinlandprodukt (BIP) zu Marktpreisen erreichte 1998 380'011 Millionen Franken und ist gegenüber 1997 um 2,3% gestiegen. Während das Wachstum von 1948 bis 1975 um 3,7% zunahm, fiel es von 1975 bis 1990 auf 2,0% und zwischen 1990 bis 1995 auf 0,0%. Die schweizerische Wirtschaft stagniert praktisch seit 1990. In Anbetracht des Realwachstums nimmt die Schweiz unter den industrialisierten Ländern mit Abstand den letzten Platz ein.

1.6.4. Arbeitslosenrate

Während Jahrzehnten kannte die Schweiz Vollbeschäftigung; seit 1990 ist sie jedoch mit einer grossen Arbeitslosigkeit konfrontiert. Sie stieg von 0,5% im Jahre 1990 auf 4,5% im Jahre 1993, dann auf 5,2% im Jahre 1997; 1998 ging die Rate auf 3,9% zurück und im März 2000 lag sie bei 2,3%. Die am stärksten betroffenen Regionen sind die französischsprachige Schweiz und das TI, wo die Rate in einzelnen Kantonen 6% übersteigt.

1999 waren 46,6% der von Arbeitslosigkeit betroffenen Personen Frauen und 53,4% Männer. Bezüglich der Nationalitäten sieht es wie folgt aus: 52,5% Schweizerinnen und Schweizer und 47,5% Ausländerinnen und Ausländer. Altersmässig sind unter den Arbeitslosen die 15- bis 24-Jährigen mit 14,9% vertreten, die 25- bis 49-Jährigen mit 63,5% und die über 50-Jährigen mit 21,6%. 83,1% sind Ganzarbeitslose und 16,9% Teilarbeitslose. Bezüglich Dauer sind 52,7% von 1 bis 6 Monaten arbeitslos, 21,5% von 7 bis 12 Monaten und 25,8% länger als ein Jahr.

1.7. Statistische Daten

Vgl. die statistischen Angaben im Text

2. Allgemeiner Aufbau des Bildungssystems und allgemeine Bildungsverwaltung

Der allgemeine Aufbau des Bildungssystems und die Bildungsverwaltung sind Ausdruck der politischen Realität des Landes (Föderalismus). Es besteht weder ein Erziehungsministerium noch ein eidgenössisches oder nationales Erziehungsdepartement. Wie in Kapitel 1 erläutert wurde, werden die entsprechenden Kompetenzen auf allen 3 Organisationsebenen ausgeübt (Gemeinden, Kantone, Bund).

2.1. Geschichtlicher Überblick

Bis zur Französischen Revolution entsprach die Entwicklung des Bildungssystems in der Schweiz den üblichen Verhältnissen in Mitteleuropa: Das Schulwesen gehörte zum Aufgabenbereich der Kirche. Aus einem Plan des Klosters St. Gallen aus dem Jahre 813 lässt sich ersehen, dass bereits damals eine interne Schule für den kirchlichen Nachwuchs sowie eine externe Schule für Laien bestand. In einigen Klosterschulen, die sich seit jeher durch ein hohes Qualitätsniveau auszeichnen (wie beispielsweise Saint-Maurice, Einsiedeln, Engelberg und Disentis – im Allgemeinen Schulen, die von Benediktinern geführt werden), wird auch heute noch unterrichtet. Im Hochmittelalter wurden Gemeindeschulen (Schreibschulen) geschaffen, um den Bedürfnissen des Handels und der Verwaltung zu entsprechen. In der Folge wurde die Entwicklung des Bildungssystems durch die Reformation und Gegenreformation beeinflusst. Die Verantwortlichen der von der Kirche geführten Lateinschulen plädierten zwar für die Bildung des Volkes, doch gemäss dem Leitspruch "cujus regio – ejus religio" waren diese Schulen hauptsächlich Kindern aus wohlhabenden Familien vorbehalten. Das Calvin-Kollegium in Genf (das nach seinem Gründer benannt wurde) und die von Petrus Canisius gegründete Jesuitenschule in Freiburg sind Zeugen dieser Epoche. Bis zur Französischen Revolution hatte sich die Volksbildung kaum entwickelt. Nur in Genf bestand seit Calvin – zumindest im Gesetz – eine allgemeine Schulpflicht. Die schweizerische obligatorische Schule entstand erst nach dem Zusammenbruch des Ancien Régime im Jahre 1798 und mit der Bildung der modernen Demokratie innerhalb des schweizerischen Staatswesens. Bedeutende Pädagogen wie Pestalozzi, Girard und von Fellenberg beeinflussten diese Entwicklung massgeblich. Sie hatten erkannt, dass die Bildung des Volkes eine Voraussetzung für die Beteiligung der Bürgerinnen und Bürger an den politischen Entscheidungsprozessen ist. Pestalozzi erhoffte sich von dieser "Volksbildung" eine Verbesserung der Stellung und des Schicksals des Menschen. Die Schulpflicht wurde von den meisten Kantonen im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts eingeführt. Während die Universität Basel von Papst Pius II. bereits im Jahre 1459 gegründet worden war, entstanden die meisten kantonalen Universitäten erst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Auch die Eidgenossenschaft leistete einen Beitrag zur höheren Bildung, indem sie 1855 die Eidgenössische Technische Hochschule Zürich (ETHZ) gründete. Im gleichen Zeitraum wurden unter dem Einfluss der Industrialisierung auch die ersten gewerblichen und industriellen Berufsschulen eröffnet.

Im Verlauf des 20. Jahrhunderts wiesen die verschiedenen Schulsysteme eine unterschiedliche Entwicklung auf. Die Unterschiede zwischen den Systemen nahmen mit der Zeit ein solches Ausmass an, dass eigentliche Koordinationsprobleme entstanden. Mit Hilfe von Volksinitiativen wurden mehrere Versuche unternommen, dem Bund im schulischen Bereich mehr Kompetenzen einzuräumen. Diese Versuche blieben jedoch alle erfolglos. Die letzten 30 Jahre waren – insbesondere seit 1990 – in allen Kantonen und auf allen Ebenen durch eine beträchtliche Entwicklung der Bildungssysteme – sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht – gekennzeichnet (Verallgemeinerung einer obligatorischen Schule, die in praktisch allen Kantonen 6 Jahre auf der Primarstufe und 3 Jahre auf der Sekundarstufe I umfasst; Entwicklung des 10. Schuljahres, teilweise zweisprachig; Einführung der Berufsmaturität, Schaffung von

Fachhochschulen (FH); neuer Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen und neue Regelung für die Anerkennung der Maturität; Richtlinien für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern und Umwandlung der Seminare in Pädagogische Hochschulen (PH); Revision des Berufsbildungsgesetzes usw.). Gleichzeitig erfolgte sowohl auf regionaler als auch auf nationaler Ebene eine deutlich stärkere Vereinheitlichung und Koordination des schulischen Bereichs (Ausbau der Strukturen, interkantonale Vereinbarungen, Vereinbarungen zwischen den Kantonen und dem Bund usw.) (vgl. [1.2.3.5.]).

2.2. Grundprinzipien und gesetzliche Grundlagen

Was die in der Bundesverfassung festgelegten Grundprinzipien anbelangt, wird auf die Kapitel [1.2.3.1.] und [1.2.3.2.] verwiesen.

Da jeder Kanton über seine eigenen Rechtsvorschriften für den Schulbereich verfügt (Schulgesetze und Ausführungsbestimmungen), sind die Aufgaben der Bildung in der Schweiz nicht einheitlich festgelegt. Doch im Wesentlichen beruhen alle 26 kantonalen Schulgesetze auf denselben Grundlagen und sind auch auf dieselben Ziele ausgerichtet. So lassen sich hinsichtlich der Grundprinzipien, an denen sich die verschiedenen Bildungssysteme orientieren, in der ganzen Schweiz viele gemeinsame Elemente finden: Demokratie, Freiheit, Toleranz, Verantwortungsbewusstsein, Pluralismus, Entwicklung von individuellen Fähigkeiten sowie wirtschaftliche und gesellschaftliche Eingliederung.

Als Beispiel sind nachfolgend die allgemeinen Grundsätze und Ziele des Volksschulgesetzes (VSG) vom 19. März 1992 des Kantons BE angeführt: "Die Volksschule unterstützt die Familie in der Erziehung der Kinder. Sie trägt, ausgehend von der christlich-abendländischen und demokratischen Überlieferung, zur harmonischen Entwicklung der Fähigkeiten des jungen Menschen bei. Sie weckt in ihm den Willen zur Toleranz und zu verantwortungsbewusstem Handeln gegenüber Mitmenschen und Umwelt sowie das Verständnis für andere Sprachen und Kulturen. Die Volksschule vermittelt jene Kenntnisse und Fertigkeiten, welche die Grundlage für die berufliche Ausbildung, für den Besuch weiterführender Schulen und für das lebenslange Lernen darstellen" (Art. 2).

Der Kanton GE hat in seinem Bildungsgesetz vom 14. Dezember 1940 ähnliche Ziele formuliert: Mit der öffentlichen Bildung werden unter Berücksichtigung der Persönlichkeit jedes Einzelnen die folgenden Ziele verfolgt:

- a) Den Schülerinnen und Schülern soll die Möglichkeit geboten werden, im Hinblick auf ihre künftigen Tätigkeiten alle erforderlichen Kenntnisse zu erwerben. Es soll bei ihnen das Bedürfnis geweckt werden, zu lernen und sich auszubilden.
- b) Den Schülerinnen und Schülern soll geholfen werden, ihre Persönlichkeit, ihre Kreativität und ihre intellektuellen, manuellen, körperlichen und künstlerischen Fähigkeiten ausgewogen zu entwickeln.
- c) Die Schülerinnen und Schüler sollen auf die Teilnahme am sozialen, kulturellen, staatsbürgerlichen, politischen und wirtschaftlichen Leben des Landes vorbereitet werden. In diesem Zusammenhang soll ihr Verantwortungsbewusstsein, ihr Urteilsvermögen und die Unabhängigkeit ihres Urteils gefestigt werden.
- d) Den Schülerinnen und Schülern soll schrittweise bewusst gemacht werden, dass sie Teil ihres Umfelds sind. Dabei soll bei ihnen Respekt gegenüber den Mitmenschen sowie ein Sinn für Solidarität und Zusammenarbeit entwickelt werden.
- e) Bereits in den unteren Schulstufen soll versucht werden, die ungleichen Chancen der Schülerinnen und Schüler auf schulischen Erfolg möglichst auszugleichen (Art. 4, geändert am 23. Juni 1977).

2.3. Pflichtschulzeit

Der allgemeine Rahmen der Schulpflicht ist in Artikel 2 des 1970 genehmigten "Konkordats über die Schulkoordination" für alle Konkordatskantone zwingend festgelegt. In diesem Artikel ist Folgendes festgehalten: "Das Schuleintrittsalter wird auf das vollendete 6. Altersjahr festgelegt. Stichtag ist der 30. Juni. Abweichungen im kantonalen Recht bis zu 4 Monaten vor und nach diesem Datum sind zulässig" (Bst. a). "Die Schulpflicht für Knaben und Mädchen dauert bei mindestens 38 Schulwochen mindestens 9 Jahre" (Bst. b).

Die Schule wird vollzeitlich besucht, und die Kontrolle des Schulbesuchs wird je nach Ebene durch die Lehrerinnen und Lehrer sowie durch die zuständigen Schulbehörden sichergestellt (Schulinspektorinnen und Schulinspektoren, Gemeinden, Kantone).

2.4. Allgemeiner Aufbau und Zeitpunkte der Laufbahnentscheide

Der erste entscheidende Zeitpunkt der Laufbahngestaltung liegt in praktisch allen Kantonen beim Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I (verschiedene Schultypen), d.h. zwischen dem 5. und 7. Schuljahr. Ein zweites Moment von erheblicher Bedeutung ist der Abschluss der Schulpflicht (Fortsetzung der gymnasialen Ausbildung oder einer Allgemeinbildung, Beginn einer Berufsausbildung oder Abschluss der Ausbildung). Und der dritte ausschlaggebende Zeitpunkt liegt beim Abschluss der Sekundarstufe II (gymnasiale Maturität oder Berufsmaturität, eidgenössisches Fähigkeitszeugnis), vor der Fortsetzung der Ausbildung auf höherer Ebene (universitäre und nichtuniversitäre Tertiärstufe) oder dem Eintritt ins Berufsleben. (vgl. [2.9.]

2.5. Allgemeine Verwaltung

Weder der Bund noch die Kantone und Gemeinden verfügen über einen einzelnen Verwaltungsapparat, der das gesamte Bildungssystem abdeckt.

2.5.1. Nationale Ebene

Auf Bundesebene liegen die Kompetenzen bei 3 verschiedenen Departementen: dem Eidgenössischen Departement des Innern (EDI) (Eidgenössische Technische Hochschulen (ETH), Universitätsbeiträge, Stipendien, Wissenschaft und Forschung, Sport und Anerkennung der gymnasialen Maturität in Absprache mit der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) innerhalb der Schweizerischen Maturitätskommission (SMK)), dem Eidgenössischen Volkswirtschaftsdepartement (EVD) (allgemeine Regelung der Berufsbildung) und dem Eidgenössischen Departement für Verteidigung, Bevölkerungsschutz und Sport (VBS) (Sport).

Im EDI werden die entsprechenden Aufgaben von der Gruppe für Wissenschaft und Forschung (GWF) und vom Bundesamt für Bildung und Wissenschaft (BBW) wahrgenommen. Überdies wurden 2 weitere Koordinationsorgane geschaffen: der Schweizerische Wissenschaftsrat (SWR) und die Schweizerische Hochschulkonferenz (SHK).

Im EVD gehört die Berufsbildung zum Aufgabenbereich des Bundesamts für Berufsbildung und Technologie (BBT), dem auch das in den 3 Sprachregionen vertretene Schweizerische Institut für Berufspädagogik (SIBP) angehört; um die Berufsbildung im Landwirtschaftsbereich kümmert sich das Bundesamt für Landwirtschaft (BLW).

Im VBS liegen die Kompetenzen beim Bundesamt für Sport (BASPO).

2.5.2. Kantonale Ebene

Die Leitung und Verwaltung der kantonalen Bildung ist Sache der jeweiligen Kantonsregierung, wobei die entsprechenden Aufgaben in den meisten Kantonen vom Erziehungsdepartement (ED) wahrgenommen werden. In gewissen Kantonen jedoch obliegt die Anwendung der Bundesvorschriften im Bereich der Berufsbildung dem kantonalen Volkswirtschaftsdepartement. Der – nicht obligatorische – Kindergarten ist in gewissen Fällen dem Gesundheits- und Sozialdepartement unterstellt, ebenso der Bereich der Sonderpädagogik. Der allgemeine Trend geht jedoch dahin, die Verantwortung in den Bereichen Erziehung und Bildung gesamthaft dem ED zu übertragen. Die Erziehungsdirektorin bzw. der Erziehungsdirektor wird vom Volk für jeweils 4 oder 5 Jahre gewählt. Die Kantone verfügen abhängig von ihrer Grösse und ihrem Bildungsangebot (Universität) über mehr oder weniger entwickelte Schulverwaltungen, die in eine unterschiedliche Anzahl von Diensten unterteilt sind. In mehreren Kantonen haben die politischen Behörden unterschiedliche Formen von Erziehungsräten eingeführt, die hauptsächlich beratende Funktion haben. In den 60er-Jahren haben praktisch alle Kantone pädagogische Dienste eingerichtet (kantonale Statistik-, Forschungs- und Dokumentationszentren), die den Auftrag haben, für einen reibungslosen Schulbetrieb zu sorgen und gegebenenfalls themenbezogene Arbeiten wissenschaftlich zu begleiten (Verbesserung der Schule, Entwicklung von Lehrplänen usw.). Grundsätzlich ist festzuhalten, dass die anstehenden Fragen in den meisten Kantonen – insbesondere in Bezug auf die obligatorische Schulzeit – bis ins Detail (Grösse der Klassen, vorgeschriebene Lehrpläne, offizielle Lehrmittel usw.) eher zentralistisch geregelt werden. Die Autonomie der einzelnen Schulen ist damit eher eingeschränkt. Im Vergleich dazu verfügen die Ausbildungsinstitutionen auf der Sekundarstufe II über einen deutlich grösseren Spielraum.

2.5.3. Kommunale Ebene

Auf der Ebene der Gemeinden weisen die Schulverwaltungen entsprechend der Grösse, der gesamten Struktur der Gemeindeverwaltung und der geographischen Gegebenheiten (Gemeinden auf städtischem Gebiet oder im ländlichen Raum) sehr grosse Unterschiede auf. Die politischen Behörden werden in der Regel von Schulkommissionen unterstützt, die sich aus lokal gewählten Mitgliedern oder aus einfachen Bürgerinnen und Bürgern zusammensetzen. Die Kompetenzen dieser Schulkommissionen variieren je nach Kanton und reichen von der blossen Verantwortung für die materiellen Voraussetzungen, die für den Unterricht geschaffen werden (Räumlichkeiten, Unterrichtsmittel usw.), über Empfehlungen – oder gar dem Entscheid – hinsichtlich der Ernennung von Lehrerinnen und Lehrern bis hin zu pädagogischen Kompetenzen im Bereich der Kontrolle und Inspektion (vgl. [2.13.]).

2.5.4. Bildungseinrichtungen, Schulleitung, Management

Was die obligatorische Schulzeit anbelangt, ist der Spielraum der Schulen im Allgemeinen recht begrenzt. Es sind zwar seit einigen Jahren verschiedene Versuche mit einer vollständigen oder partiellen Autonomie im Gange, doch diese beziehen sich hauptsächlich auf die Sekundarstufe I und insbesondere auf die Sekundarstufe II. Diese Versuche werden im Zusammenhang mit verschiedenen Formen des New Public Management (Finanzrahmen) und mit neuen Entwicklungen im Bereich der pädagogischen Praxis (Schulentwicklungsprojekte) durchgeführt. Auch hinsichtlich der Schulleitung sind je nach Stufe und Region Unterschiede zu verzeichnen. Diese Funktion besteht grundsätzlich nur in Schulen, die eine grosse Zahl von Klassen aufweisen. Bis vor einigen Jahren war in der Deutschschweiz auf der Ebene der obligatorischen Schule in der Regel kein eigentlicher Schulleiter oder keine eigentliche Schulleiterin tätig. In jenen Fällen, in denen eine derartige Funktion bestand, beschränkte sie sich auf Organisations- und Koordinationsaufgaben. In der Westschweiz und im Tessin dagegen hat die Schulleitung seit langem eine deutlich wichtigere Funktion (Aufgaben im Bereich der Verwaltung, der

Aufsicht und der pädagogischen Animation). Doch im Verlauf der letzten Jahre haben sich die Unterschiede zwischen den Sprachregionen erheblich verringert. So bestehen mittlerweile bereits in etwa der Hälfte der Deutschschweizer Kantone entsprechende Schulleitungen (mit pädagogischen Kompetenzen). In anderen Kantonen sind diesbezügliche Reformprojekte im Gang. Auf der Sekundarstufe II wiederum kommt der Schulleitung in der ganzen Schweiz eine grosse Bedeutung zu, da die Schweizerische Maturitätskommission (SMK) lediglich prüft, ob die Bedingungen erfüllt sind, die gemäss den Vorschriften für die Anerkennung der Zeugnisse der Maturitätsschulen gegeben sein müssen. Im Übrigen verfügen die Kantone über ihre eigenen Organe zur allgemeinen Aufsicht über die Führung der Bildungseinrichtungen (Budgets, Personal usw.). Diese Aufsichtsfunktion wird von den zuständigen Stellen der Erziehungsdepartemente (ED) ausgeübt. Für die pädagogische Kontrolle ist indessen die Schulleitung der jeweiligen Bildungseinrichtung zuständig. Ausserdem bewältigen die Schulleiterinnen und Schulleiter parallel zu ihrer Funktion vielfach ein mehr oder weniger grosses Unterrichtspensum.

2.6. Privates Bildungswesen

In der Bundesverfassung ist festgehalten, dass der Grundschulunterricht unter staatlicher Leitung oder Aufsicht zu stehen hat und dies wird grundsätzlich durch die Kantone für die gesamte obligatorische Schule umgesetzt. Es bestehen auf dieser Stufe Privatschulen (die von ungefähr 5% der Schülerinnen und Schüler besucht werden). Für Eltern, die hinsichtlich der Bildung ihrer Kinder besondere Vorstellungen haben, sind diese Schulen vielfach eine Alternative zur Pädagogik der öffentlichen Schule (Montessori- oder Steiner-Schulen usw.).

Gemäss dem grundlegenden Prinzip der Unternehmensfreiheit gibt die Bundesverfassung jedem das Recht, eine Privatschule zu eröffnen. Solche Schulen unterstehen indessen den geltenden kantonalen Vorschriften (Eröffnungsgenehmigung, öffentliche Beiträge, Aufsicht, Anerkennung der ausgestellten Diplome usw.).

Grundsätzlich erhalten Privatschulen in der Schweiz keine Beiträge der öffentlichen Hand, wobei in einigen Kantonen und unter bestimmten Bedingungen (Angebot von Dienstleistungen, die von den öffentlichen Schulen nicht gewährleistet werden) Ausnahmen bestehen.

2.6.1. Vorschulbereich

Bei jenen Institutionen, die Kinder vor ihrem Eintritt in den Kindergarten betreuen, handelt es sich hauptsächlich um private Einrichtungen (Krippen, Spielgruppen usw.). Was die Benutzung derartiger Einrichtungen anbelangt, bestehen keine umfassenden Statistiken.

Auf der eigentlichen Vorschulstufe (1 oder 2 Jahre vor dem Eintritt in die Primarschule) liegt der Anteil der Kinder, die nicht den nicht obligatorischen Kindergarten, sondern eine private Einrichtung besuchen, bei 5,7%.

2.6.2. Primarbereich

Auf der Primarstufe liegt der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die eine Privatschule besuchen, bei 2,3%.

2.6.3. Sekundarbereich I

Auf der Sekundarstufe I besuchen 5,4% der Schülerinnen und Schüler eine Privatschule.

2.6.4. Sekundarbereich II

Bei den Ausbildungsinstitutionen der Sekundarstufe II handelt es sich in der Regel um kantonale (und in einigen Fällen um kommunale) Schulen. Die Privatschulen dieser Stufe (ungefähr 11% der Schülerinnen und Schüler), die früher vielfach konfessionell ausgerichtete Einrichtungen waren, werden jedoch in vielen Fällen anerkannt und sogar von der öffentlichen Hand unterstützt.

Auch bei den meisten Berufsschulen handelt es sich um kantonale Ausbildungsinstitutionen, während die – allgemeine und berufliche – Weiterbildung zum grossen Teil durch den privaten Sektor gewährleistet wird, der für die Wahrnehmung dieser Aufgabe Beiträge des Bundes und der Kantone erhält.

2.6.5. Tertiärbereich

Was den gesamten Tertiärbereich anbelangt, liegt der Anteil der Studierenden, die private Bildungseinrichtungen besuchen (von denen ungefähr zwei Drittel Beiträge der öffentlichen Hand erhalten), bei 17,6%. Auf der nichtuniversitären Tertiärstufe ist dieser Anteil im Bereich der höheren Berufsbildung deutlich höher (ca. 50%); diese Ausbildungen werden praktisch ausschliesslich teilzeitlich absolviert und unterstehen zu einem grossen Teil der Verantwortung der Wirtschaft (Berufsverbände). Im Übrigen bestehen auf der Tertiärstufe insbesondere im Bereich des Managements und der neuen Technologien verhältnismässig viele private Ausbildungseinrichtungen. Daneben finden sich auch verschiedene mehr oder weniger seriöse ausländische "Universitäten", die Titel und Diplome ausstellen, deren Anerkennung nicht in allen Fällen gewährleistet ist. Was diese Einrichtungen anbelangt, sind keine Statistiken verfügbar.

2.7. Interne Abstimmung zwischen den Bildungsniveaus

Grundsätzlich besteht eine interne Abstimmung zwischen den verschiedenen Bildungsniveaus, die im Rahmen unterschiedlicher Formen auf lokaler, kantonaler, regionaler oder auch nationaler Ebene erfolgt. Ein bedeutender Teil dieser internen Abstimmung besteht in Form von regelmässigen Kontakten zwischen den Lehrpersonen.

Was die obligatorische Schule anbelangt, bestehen auf der Ebene aller Kantone unterschiedliche Strukturen (Erziehungsräte, ständige Kommissionen, Konferenzen der Verantwortlichen der Primarschulstufe und der Schulleiterinnen und Schulleiter der Sekundarstufe usw.). Auch die Berufsberatungsstellen spielen bei der Abstimmung zwischen der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II (Allgemein- und Berufsbildung) eine wichtige Rolle.

Auf regionaler Ebene erfolgt die Abstimmung entsprechend den Bedürfnissen und den interkantonalen Koordinationsbereichen. Als Beispiel kann die Reform der Lehrpläne und deren Vereinheitlichung angeführt werden: Die mit diesen Aufgaben betrauten Kommissionen setzen sich aus Vertreterinnen und Vertretern der betroffenen Stufen zusammen.

Auf nationaler Ebene sind die Arbeiten der Kommission Allgemeine Bildung (KAB) und der Kommission Berufsbildung (KBB) der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) zu erwähnen, die sich aus Vertreterinnen und Vertretern aller Schulstufen zusammensetzen. Die Schweizerische Maturitätskommission (SMK) umfasst

Vertreterinnen und Vertreter der Sekundarstufe II und des Universitätsbereichs. Ergänzende Informationen sind in den Kapiteln zu den verschiedenen Bildungsstufen enthalten.

2.8. Beteiligung und Einbeziehung der verschiedenen Partner des sozialen Umfelds

Beteiligung und Mitsprache sind integrierender Bestandteil aller Aspekte der schweizerischen Politik, in allen Bereichen; es wird im Allgemeinen Konsens angestrebt. Das Bildungssystem funktioniert deshalb logischerweise nach dem gleichen Prinzip. Seine Umsetzung liegt zwar nicht immer auf der Hand, wird jedoch durch die Nähe von den Behörden und den Entscheidungsorganen sowie durch eine gewisse "Bildungsethik" erleichtert, die von den Expertinnen und Experten der OECD auf allen Ebenen des Systems festgestellt wurde.

2.8.1. Lehrerinnen und Lehrer

In der Praxis weisen die Beteiligung und die Mitsprache je nach Kanton unterschiedliche Formen auf. Diese hängen von den Besonderheiten in städtischen und ländlichen Regionen sowie von traditionellen Organisationsformen und Verfahren ab. Wie in Kapitel 2.5.2. erläutert wurde, verfügen mehrere Kantone über einen Erziehungsrat. In allen Kantonen hat der Lehrkörper – rechtlich und in der Praxis – ein Mitwirkungsrecht. Dieses beschränkt sich nicht auf ein Vernehmlassungsrecht, sondern umfasst insbesondere in der Deutschschweiz auch ein Recht auf direkte Beteiligung (Mitglieder des Erziehungsrats und der lokalen Schulbehörden). Die Vertreterinnen und Vertreter der gewerkschaftlichen Verbände der Lehrpersonen werden systematisch in alle Reformen einbezogen.

2.8.2. Eltern

Die Eltern sind in den Schulkommissionen (vgl. [2.5.3.]) zwar sehr gut vertreten, und die Vereinigungen der Eltern von Schülerinnen und Schülern nehmen an Bedeutung zu, doch das Mitwirkungsrecht der Eltern ist nur in geringem Ausmass institutionalisiert. Gemäss dem System der direkten Demokratie können beispielsweise auf Gemeindeebene alle Bürgerinnen und Bürger Stellung zum Schulsystem beziehen, wodurch der Einfluss der direkt betroffenen Eltern eingeschränkt wird. Auch auf kantonaler Ebene haben die Parlamente (Gesetze, Kredite), die Bürgerinnen und Bürger (Referendum, Initiative) sowie die Gemeinden auf die Organisation des Schulsystems einen recht grossen Einfluss.

2.8.3. Schülerinnen und Schüler

Die Beteiligung und Mitsprache der Schülerinnen und Schüler weist je nach Bildungsstufe und Kanton sehr unterschiedliche Formen auf. Sie sind zwar innerhalb der obligatorischen Schule nicht institutionalisiert, werden aber vielfach innerhalb der Klasse (Klassenrat) oder der Bildungseinrichtung entwickelt (Schulentwicklungsprojekte). Auf der Sekundarstufe II verfügen die Schülerinnen und Schüler bei Entscheiden, von denen ihre Schule direkt betroffen ist, sehr häufig über ein gewisses Mitspracherecht. Dieses wird in der Regel über "Schüler- oder Studentenkomitees" oder über "Klassensprecher" ausgeübt. Auf der Tertiärstufe ist die Beteiligung in der einen oder anderen Form institutionalisiert, und auf gesamtschweizerischer Ebene bestehen Dachorganisationen, in denen die Vereinigungen der Studierenden der

verschiedenen Universitäten zusammengefasst sind (beispielsweise der Verband der Schweizerischen StudentInnenenschaften (VSS)).

2.8.4. Politische Instanzen und Vereine

Der Einfluss der politischen Instanzen auf den verschiedenen Ebenen (Gemeinden, Kantone, Bund) wird in allgemeiner Form im Kapitel I und im Abschnitt 2.5. erläutert. Der Berufsbildungsbereich weist gewisse Besonderheiten auf. So ist es im Bereich der Berufsbildung im Allgemeinen Sache der Kantone, die Vorschriften des Bundes umzusetzen: Organisation des Berufsschulunterrichts, Genehmigung von Lehrverträgen, Aufsicht, Organisation der Abschlussprüfungen, Ausbildung von Lehrmeisterinnen und Lehrmeistern (in Zusammenarbeit mit den Berufsverbänden) und Berufsberatung. Im Vergleich mit den übrigen Bereichen der Bildung hat der private Sektor, insbesondere die Berufsverbände, auf dem Gebiet der Berufsbildung eine aktivere Rolle inne. Er gewährleistet nicht nur in den meisten Fällen den praktischen Teil der Berufsbildung, sondern führt auch Berufsschulen oder beteiligt sich an deren Finanzierung. Die Berufsverbände werden auch in die Definition der Berufe, in die Erarbeitung von Ausbildungsprogrammen und in die Durchführung von Prüfungen einbezogen. Im Bereich der Weiterbildung führen sie höhere Fach- und Berufsprüfungen durch, legen die Prüfungsinhalte fest und passen diese an die technische und wirtschaftliche Entwicklung an. Der private Sektor beteiligt sich auch an der Reform des Systems, indem er Ausbildungen für neue Berufe einführt und bestehende Ausbildungen an die Entwicklungen anpasst.

2.9. Schulische Bildungsberatung und Berufsberatung

Was die Schulwahlberatung im eigentlichen Sinne des Wortes anbelangt, liegt der erste entscheidende Moment beim Abschluss der Primarstufe oder am Ende des ersten Jahres der Sekundarstufe I, d.h. in einem Alter von 12 bis 13 Jahren. Dieser Zeitraum ist für die Fortsetzung der schulischen Laufbahn von grosser Bedeutung, da in dieser Phase von den meisten Schülerinnen und Schülern – trotz allfälliger Übertrittsmöglichkeiten im Verlauf der nachfolgenden Jahre – die entscheidende Wahl hinsichtlich einer weiterführenden Schulausbildung oder einer Berufsausbildung getroffen wird. Die Einstufung variiert je nach Kanton und den bestehenden Strukturen, wobei sie in erster Linie Sache der Lehrpersonen und der Eltern sowie in gewissen Fällen auch der Schülerinnen und Schüler selbst ist. Während diese Einstufung lange Zeit hauptsächlich oder ausschliesslich auf den Ergebnissen einer "Übertrittsprüfung" oder "Aufnahmeprüfung" beruhte, wurden mittlerweile in den meisten Kantonen flexiblere und vielfältigere Massnahmen eingeführt (Schulergebnisse des letzten Primarschuljahres, gewichtete Prüfung, Einschätzung der Lehrerin oder des Lehrers, der Eltern und der Schülerin oder des Schülers selbst). Der äusserst selektive Aspekt der früheren Verfahren, die vielfach ausschliesslich auf die Hauptfächer begrenzt waren (erste Landessprache, Mathematik, Fremdsprache), wird damit durch eine umfassendere Einschätzung der Schülerinnen und Schüler gemildert.

Doch letztlich fällt der Entscheid über die berufliche Zukunft der Jugendlichen gegen das Ende der Schulpflicht (d.h. im Alter von 15 bis 16 Jahren). Alle Kantone verfügen über Berufsberatungsstellen, die zum Teil dem Erziehungsdepartement (ED) unterstellt sind. Diese Beratungsstellen, die hauptsächlich auf der Ebene der Sekundarstufe I tätig sind, bieten Beratungen, Entscheidungshilfen im Zusammenhang mit der Berufswahl, Informationen, Unterlagen und Begutachtungen an. Zu diesem Zweck erteilen sie auch Berufswahlunterricht. Das Thema Berufswahl wird in allen Kantonen in die Lehrpläne der Sekundarstufe I integriert (hauptsächlich im 8., jedoch auch im 7. und 9. Schuljahr). Insgesamt werden mindestens 40 Stunden Berufswahlunterricht erteilt. Im Weiteren organisieren diese Beratungsstellen Besuche von Unternehmen, geben allgemeine Informationen über Berufe und Schulen ab und stehen

auch für fakultative individuelle Gespräche zur Verfügung, die kostenlos angeboten werden. Die Berufsberatung gehört zum Aufgabenbereich der Kantone und ist durch das Bundesgesetz über die Berufsbildung und die entsprechende Verordnung geregelt. Sie bemüht sich um die Abgabe von neutralen und objektiven Informationen, wobei sowohl die individuellen Fähigkeiten und Bedürfnisse als auch die Situation auf dem Arbeitsmarkt im Rahmen des Möglichen berücksichtigt werden sollen.

Zusätzlich zu den Dienstleistungen, welche die kantonalen Stellen erbringen, werden auch von den Berufsverbänden und von Privatunternehmen Schnupperlehren angeboten.

Die kantonalen Berufsberatungsstellen engagieren sich zwar hauptsächlich auf der Sekundarstufe I, doch sie sind auch auf der Sekundarstufe II (Beratung im Hinblick auf die Aufnahme eines Universitätsstudiums) sowie für Erwachsene tätig, die den Beruf wechseln oder sich umschulen möchten. Gegenwärtig werden intensive Gespräche über eine Neuorganisation der Berufsberatungsstellen geführt. Angestrebt werden eine höhere Effizienz, eine Zusammenlegung der Kräfte – allgemeine Beratung, Beratung für Behinderte, Studienberatung, Unterstützung von Stellensuchenden – sowie eine verbesserte gegenseitige Abstimmung auf nationaler Ebene.

2.10. Aufbau des Schuljahres

Was die obligatorische Schule anbelangt, ist der allgemeine Aufbau des Schuljahres (Beginn des Schuljahres im Herbst, mindestens 38 Schulwochen pro Jahr) durch das Konkordat über die Schulkoordination festgelegt. Je nach Kanton ist das Schuljahr in drei Trimester oder in zwei Semester unterteilt. Auf der Sekundarstufe II besteht der gleiche allgemeine Rahmen. Auf der universitären Tertiärstufe wiederum wird die übliche Unterteilung des "akademischen Jahres" (2 Semester) praktiziert.

Hinsichtlich der Daten und der Dauer der Schulferien auf den verschiedenen Schulstufen bestehen in der Praxis zwischen den Kantonen – teilweise sogar zwischen den Bezirken oder Gemeinden desselben Kantons – trotzdem beträchtliche Unterschiede. So sind beispielsweise die Sommerferien in der Westschweiz traditionell eher lang (2 Monate), während sie in der Deutschschweiz in der Regel etwas kürzer ausfallen (6 Wochen). Dies wird durch etwas längere Herbst- und Frühlingsferien kompensiert.

2.10.1. Schuljahr

Die Mindestdauer des Schuljahres ist in Artikel 2 Buchstabe b des Konkordats über die Schulkoordination von 1970 festgelegt: Sie beträgt mindestens 38 Wochen – d.h. 190 Tage – pro Jahr. Dieser Rahmen wird mit einigen geringfügigen Abweichungen auf der Vorschulstufe, während der obligatorischen Schulzeit sowie auf der Sekundarstufe II angewandt. Die Festlegung der Schulferien ist Sache der Kantone – und im Bereich der Schulpflicht – der Gemeinden. Aus diesem Grund bestehen innerhalb der Schweiz grosse Unterschiede, zum Teil sogar innerhalb eines Kantons und zwischen verschiedenen Schulstufen (Primar-/Sekundarstufe). Wesentliche Unterschiede sind insbesondere auch zwischen der französischen und italienischen Schweiz einerseits und der deutschen Schweiz andererseits zu finden. Während die Schülerinnen und Schüler in den Kantonen der französischen und italienischen Schweiz verhältnismässig lange Sommerferien geniessen können, sind die Ferien während dieser Jahreszeit in den Deutschschweizer Kantonen im Allgemeinen kürzer. Dies wird jedoch im Verlauf der übrigen Monate kompensiert.

Auf der Tertiärstufe ist das akademische Jahr wie in den meisten Ländern strukturiert: 2 Semester mit einer Pause von Juli bis Oktober, die hauptsächlich zur Vorbereitung und Durchführung von Prüfungen dient.

2.10.2. Schulwoche und Schultag

Die Wochen- und Tagesstundenpläne variieren je nach Schulstufe und Kanton. Die nachfolgenden Informationen beruhen auf der am meisten verbreiteten Praxis.

2.10.2.1. Vorschulbereich

In der Deutschschweiz besuchen die Kinder den Kindergarten während 2 bis 2,5 Stunden am Vormittag sowie während 2 Stunden am Nachmittag. In der Westschweiz ist der Zeitplan ähnlich. Die "école enfantine" wird wöchentlich zwischen 18 und 22 Stunden besucht. Im Tessin dagegen ist die "scuola dell'infanzia" in der Regel von 8.45 bis 15.45 Uhr durchgehend geöffnet.

2.10.2.2. Primarbereich

Im ersten Jahr der Primarschule besuchen die Schülerinnen und Schüler in der ganzen Schweiz durchschnittlich 3 3/4 Stunden Unterricht pro Tag und ungefähr 21 Lektionen pro Woche. In den letzten Jahren der Primarschule (5. und 6. Klasse) werden insgesamt 5 Stunden Unterricht pro Tag und 32 Lektionen pro Woche besucht. In der Regel wird der Unterricht am Vormittag und am Nachmittag erteilt, wobei die Schülerinnen und Schüler für das Mittagessen normalerweise nach Hause gehen. Wenn die Distanz zwischen Wohnort und Schule dafür zu gross ist, organisieren die Gemeinden eine Betreuung der Schülerinnen und Schüler (Aufsicht und Mittagessen). Seit einigen Jahren sind insbesondere in den Städten Bemühungen zur Entwicklung von Systemen mit Halbpension und/oder Tagesschulen im Gang. Je nach Kanton ist der ganze Samstag schulfrei oder der Samstagnachmittag und ein weiterer Halbtag während der Woche oder der ganze Samstag und ein weiterer Halbtag während der Woche.

2.10.2.3. Sekundarbereich I

Der in Kapitel 2.10.2.2. erläuterte allgemeine Rahmen für die letzten Jahre der Primarstufe gilt im Grossen und Ganzen auch für die Sekundarstufe I, auf der an 5 Tagen durchschnittlich 30–35 Lektionen pro Woche besucht werden. Insgesamt bestehen zwischen den einzelnen Kantonen jedoch vielfach beträchtliche Unterschiede. So variiert die Gesamtstundenzahl innerhalb der obligatorischen Schulzeit zwischen 7'317 und 9'034 Stunden.

2.10.2.4. Sekundarbereich II

Auf der Sekundarstufe II (Allgemeinbildung) liegt die durchschnittliche Zahl der Unterrichtsstunden, die während der 4 Jahre vor der Maturitätsprüfung in den Pflichtfächern erteilt werden, je nach Maturitätstyp und vor allem nach Kanton zwischen 3'000 und 4'000 Lektionen (à 60 Minuten). Durchschnittlich werden an 5 Tagen pro Woche 36 Lektionen besucht.

Im Bereich der Berufsbildung ist die Zahl der pro Woche absolvierten Lektionen auf Grund des dualen Systems sehr unterschiedlich. Je nach Berufsausbildung besuchen die Lehrlinge die Lektionen der Berufsschule während 3 bis 4 Jahren an 1, 1,5 oder 2 Tagen pro Woche. Hinzu kommt die Arbeitszeit im Unternehmen (praktische Ausbildung), die je nach Berufsausbildung ebenfalls unterschiedlich ist.

2.10.2.5. Tertiärbereich

Für diesen Bereich kann hinsichtlich der Stundenzahl kein nationaler Durchschnitt angegeben werden, da sie von einer ganzen Reihe von speziellen Bedingungen abhängt: spezifische Regelungen der einzelnen Ausbildungsinstitutionen, gewählte(r) Studienbereich(e) und Typ, Ausbildungsstufe und angestrebter Universitätsabschluss.

2.11. Geographische Verteilung der Schulen

Was die Primarstufe anbelangt, ist der Zugang zu den Schulen nur in bevölkerungsarmen Gebieten mit gewissen Problemen verbunden (ländliche Regionen im Mittelland, Alpentäler). Diesbezüglich wurden jedoch verschiedene Massnahmen getroffen. In Kantonen, die zahlreiche kleine Landgemeinden aufweisen, wurden die Schulen von kleinen Gemeinden vielfach zusammengelegt, und der Transport der Schülerinnen und Schüler wird von diesen Gemeinden gemeinsam organisiert. Im Rahmen des Möglichen wurden auch Mehrklassenschulen geschaffen, d.h. kleine Schulen mit sehr tiefen Schülerzahlen, die Schülerinnen und Schüler verschiedener Jahrgänge in der gleichen Klasse unterrichten. 1999 wurde dieses System durchschnittlich in 1 von 7 Klassen angewandt. Diese Praxis ist auf der Primarstufe (20%) erheblich mehr verbreitet als auf der Sekundarstufe I (ca. 4%).

Ab der Sekundarstufe I ist das Problem des Zugangs zu den Schulen in den oben erwähnten Regionen erheblich grösser. Die Schülerinnen und Schüler sind in den meisten Fällen gezwungen, eine regionale Ausbildungseinrichtung zu besuchen. Demzufolge muss die Hin- und Rückfahrt sowie die Mittagsverpflegung vor Ort organisiert werden. Um den bestmöglichen geographischen Zugang zu gewährleisten, wurden jedoch in den meisten Kantonen grosse Anstrengungen zur Dezentralisierung der Schulen der Sekundarstufe I unternommen.

Was die Sekundarstufe II anbelangt, weisen alle Kantone eine verhältnismässig kleine Zahl von Schulen auf. Die Hin- und Rückreise sowie die auswärtige Verpflegung sind daher für die meisten Schülerinnen und Schüler die Regel. Internate hingegen, die vor 2 oder 3 Jahrzehnten noch sehr verbreitet waren, bestehen im Bereich der öffentlichen Schulen praktisch keine mehr. Auf der Tertiärstufe suchen sich viele Studierende ein Zimmer am Ausbildungsort. Auf Grund der Entwicklung des motorisierten Individualverkehrs kehren jedoch auch viele jeden Tag in ihr Elternhaus zurück.

2.12. Schulwahl

Abgesehen vom Vorschulbereich und der Tertiärstufe besteht in der Schweiz keine freie Schulwahl. Sie erfolgt entsprechend den gesetzlichen und reglementarischen Vorschriften und der Schulkarte, die auf kommunaler, gemeindeübergreifender (beispielsweise interkommunale Schulkreise oder Gemeindevereinigungen für die Primarstufe und/oder die Sekundarstufe I) oder kantonaler Ebene erarbeitet wird.

Die zuständigen Schulbehörden (Schulinspektor oder Schulinspektorin, lokale Behörden usw.) können für den Besuch einer anderen Ausbildungsinstitution oder eines anderen Schulkreises jedoch entsprechende Ausnahmegewilligungen erteilen.

2.13. Kontrolle und Aufsicht durch die Verwaltung

In den meisten Kantonen sind im Bereich der obligatorischen Schule vollzeitlich angestellte Schulinspektorinnen und Schulinspektoren mit der Aufsicht der Schulen beauftragt. In der Regel handelt es sich dabei nicht um Fachlehrpersonen, sondern um Generalistinnen und Generalisten, die für eine mehr oder weniger grosse Region (Schulkreis, Bezirk) verantwortlich sind. In einigen Kantonen werden die Bezirksinspektorinnen und Bezirksinspektoren von teilzeitlich angestellten Inspektorinnen und Inspektoren unterstützt, die aus dem Lehrkörper rekrutiert werden. In den Kantonen ZH und SG kommt in diesem Bereich ein spezielles System zur Anwendung: Die Inspektorinnen und Inspektoren – im engen Sinne des Wortes – werden nur mit klar begrenzten Aufgaben – vor allem im administrativen Bereich – betraut; mit der allgemeinen Aufsicht der Schulen werden "Laien" beauftragt, die von lokalen Schulkommissionen (vgl. [2.5.3.]) oder von Bezirksschulkommissionen ernannt werden. Bis vor einiger Zeit wurde von Inspektorinnen und Inspektoren sowie von Schuldirektorinnen und Schuldirektoren in erster Linie die Ausübung von Kontrollfunktionen (Lehrpläne, Lehrinhalte, pädagogische Methoden, Evaluation, Promotion der Schülerinnen und Schüler usw.) und die Begleitung von innovativen Massnahmen im Schulbereich erwartet, wobei sie die Übereinstimmung mit den kantonalen Vorschriften zu überprüfen hatten. Diese Aufgaben bestehen zwar weiterhin, doch die Inspektionsfunktion hat sich vermehrt in Richtung pädagogische Animation und Beratung entwickelt, die in Zusammenarbeit mit weiteren Expertinnen und Experten erfolgt. Die Funktionen im Zusammenhang mit der Kontrolle und Aufsicht werden derzeit in der ganzen Schweiz immer wieder in Frage gestellt und entwickeln sich entsprechend den Massnahmen im Hinblick auf eine (oft partielle) Autonomie der Schulen, den Anforderungen des New Public Management und pädagogischen Reformen. Bis heute haben 11 Kantone eine Reorganisation der Kontroll- und Aufsichtsfunktion und der damit verbundenen Modalitäten durchgeführt, und in 6 Kantonen wurden die entsprechenden Änderungen bereits eingeführt (vgl. auch [8.4.1.]).

Auf Grund der unterschiedlichen Verhältnisse in den Kantonen und der zahlreichen derzeit laufenden Reorganisationsprojekte ist es derzeit nicht möglich, eine spezifische Übersicht über die Lage auf den einzelnen Stufen – von der Vorschulstufe bis zur Sekundarstufe II – zu erstellen.

Auf der Tertiärstufe wird die Aufsichtsfunktion durch die politischen und administrativen Instanzen der Kantone und des Bundes sowie durch die akademischen und wissenschaftlichen Strukturen gewährleistet, die in den verschiedenen Bildungseinrichtungen bestehen (Universitätsräte, Fachhochschulräte usw.).

2.14. Finanzierung, Bildungsbudget

Im Zusammenhang mit der Finanzierung der Bildung in der Schweiz kommt die Aufteilung der Kompetenzen zwischen den 3 Ebenen Bund, Kantonen und Gemeinden zum Ausdruck. Jede Ebene verfügt im Steuerbereich über Autonomie und übernimmt daher jene Kosten, die ihrem Verantwortungsbereich entsprechen. Die obligatorische Schule ist für die Schülerinnen und Schüler kostenlos. Erst ab der Sekundarstufe II wird eine Kostenbeteiligung verlangt (Schulgeld, Schulbücher usw.). Für die Finanzierung der obligatorischen Schule sind die Gemeinden (Gebäude, Ausstattung und pädagogisches Lehrmaterial, Teil des Gehalts der Lehrpersonen) und die Kantone (Gehälter, öffentliche Beiträge für Gebäude) verantwortlich. Was die Sekundarstufe II und den Universitätsunterricht (es bestehen 10 kantonale Universitäten) anbelangt, liegt die Verantwortung hauptsächlich bei den Kantonen. Der Bund beteiligt sich an der Finanzierung der Berufsbildung, des Universitätsunterrichts – Übernahme aller Kosten der beiden Eidgenössischen Technischen Hochschulen (ETH) – und der Forschung. An der Finanzierung der Berufsbildung sind abgesehen vom Bund auch die Kantone, die Berufsverbände und die Unternehmen beteiligt, die Lehrlinge ausbilden. Der Bund sorgt auch für eine subsidiäre finanzielle Unterstützung von Ausbildungsveranstaltungen, an

denen die Kantone beteiligt sind. Voraussetzung ist jedoch, dass diese Veranstaltungen allen Interessierten offen stehen und dass sie angemessen organisiert werden.

Insgesamt wendete die Schweiz 1997 5,6% ihres Bruttoinlandprodukts (BIP) für die Finanzierung von Erziehung, Bildung und Forschung auf. Von den öffentlichen Ausgaben werden auf Bundesebene ungefähr 7%, auf Kantonsebene 25% und auf der Ebene der Gemeinden 23% für die obigen Bereiche eingesetzt. Seit 1990 steigen die Bildungsausgaben der Gemeinden unaufhörlich an, während jene der Kantone seit 1992 stagnieren und die diesbezüglichen Ausgaben des Bundes seit 1995 rückläufig sind.

Was die Gesamtausgaben des Bildungssystems (einschliesslich der Universitäten) anbelangt, bestand 1997 die folgende Aufteilung: Gemeinden 35,4%, Kantone 52,9% und Bund 11,6%. Abgesehen von den Erfahrungen im Bereich des New Public Management erfolgt die Zuteilung der Mittel nicht in Form eines allgemeinen Finanzrahmens, sondern auf der Grundlage von genauen und detaillierten Budgets. Ungefähr 90% der öffentlichen Bildungsausgaben dienen zur Deckung der Betriebskosten, während der Anteil der Ausgaben, die für Investitionen getätigt werden, bei etwa 10% liegt.

Von 1990 bis 1997 sind die öffentlichen Bildungsausgaben real von 19,2 auf 20,8 Milliarden Franken angestiegen. Bedingt durch die Sparpolitik, die durch die Wirtschaftskrise der 90er-Jahre ausgelöst wurde, kam das jährliche Wachstum dieser Ausgaben jedoch 1992 zu einem Stillstand. Der Anteil der Bildungsausgaben an den öffentlichen Gesamtausgaben nahm von 18,7% im Jahre 1990 auf 17,7% im Jahre 1997 ab. Die Löhne der Lehrerinnen und Lehrer, die 61% der Betriebskosten entsprechen, sind seit 1992 stabil. Doch die Auswirkungen der Krise machen sich vor allem bei der Investitionspolitik der Behörden bemerkbar: Seit 1992 werden immer weniger Investitionen für das Bildungssystem getätigt. Von den Sparmassnahmen wurden jedoch nicht alle Schulstufen in gleicher Weise betroffen: Vergleicht man die Entwicklung der Ausgaben mit der Anzahl Lernenden, stellt man fest, dass im Bereich der Berufsbildung und der höheren Berufsbildung die verfügbaren finanziellen Mittel deutlich stärker zugenommen haben als die Anzahl Lernenden. Im Bereich der Allgemeinbildung dagegen fielen die Ausgaben von 1997 im Grossen und Ganzen auf jene von 1990 zurück, während die Anzahl Lernenden zunahm. Die gleiche Tendenz ist an den Universitäten zu beobachten. Auf der Ebene der obligatorischen Schulen kamen die Sparmassnahmen vor allem dadurch zum Ausdruck, dass Klassen aufgehoben wurden und dass das Verhältnis Lehrperson/Schülerin bzw. Schüler zugenommen hat. Ausserdem wurden Massnahmen zur pädagogischen, schulischen und ausserschulischen Unterstützung abgebaut oder völlig aufgehoben.

2.14.1. Vorschulbereich

1997 entsprachen die Aufwendungen für die Vorschulstufe 3,6% der gesamten öffentlichen Bildungsausgaben (Bund, Kantone, Gemeinden). Die Finanzierung dieses Bereichs wurde zu 32% von den Kantonen und zu 68% von den Gemeinden übernommen.

Die öffentlichen Ausgaben pro Schülerin und Schüler auf der Vorschulstufe betragen je nach Kanton zwischen sFr. 3'900.– und sFr. 5'900.–, wobei der gesamtschweizerische Durchschnitt bei sFr. 4'900.– Franken liegt.

2.14.2. Primarbereich

Die bestehenden Statistiken beziehen sich auf die gesamte obligatorische Schulzeit (Primar- und Sekundarstufe I). (vgl. 2.14.3.)

2.14.3. Sekundarbereich I

1997 wurden 47,1% der gesamten öffentlichen Bildungsausgaben für die obligatorische Schule (Primarstufe und Sekundarstufe I) aufgewendet. Diese Kosten wurden zu 0,2% vom Bund, zu 39,5% von den Kantonen und zu 60,3% von den Gemeinden übernommen.

Die Kosten der Sonderpädagogik entsprachen 1997 3,8% der gesamten öffentlichen Bildungsausgaben. Die Finanzierung dieses Bereichs wurde zu 50,5% durch die Kantone und zu 49,5% durch die Gemeinden gewährleistet.

Die verfügbaren Daten im Zusammenhang mit den öffentlichen Ausgaben pro Schülerin und Schüler sind nicht nach der Primarstufe und der Sekundarstufe I aufgeschlüsselt. Gemäss den Zahlen von 1997 liegen die Gesamtkosten pro Schülerin und Schüler im Rahmen der obligatorischen Schule bei durchschnittlich sFr. 10'600.–, wobei zwischen den einzelnen Kantonen beträchtliche Unterschiede bestehen: In 4 Kantonen werden über sFr. 12'000.– pro Schülerin und Schüler aufgewendet, während diese Ausgaben in 8 Kantonen weniger als sFr. 9'000.– betragen.

2.14.4. Sekundarbereich II

1997 wurden 7,6% der gesamten öffentlichen Bildungsausgaben für die Sekundarstufe II (Allgemeinbildung) aufgewendet. Diese Kosten wurden zu 0,7% vom Bund, zu 95% von den Kantonen und zu 4,3% von den Gemeinden getragen.

Was den Bereich der beruflichen Grundausbildung anbelangt, ergab eine vor kurzem durchgeführte Untersuchung, dass die Finanzierung zu 43% von der öffentlichen Hand, zu 26% von den Unternehmen (Nettoausgaben) und zu 31% von den Lehrlingen selbst (produktive Leistungen zu Gunsten der Lehrbetriebe) übernommen wird. Der Anteil der von der öffentlichen Hand getragenen Kosten entsprach 1997 14,2% der gesamten öffentlichen Bildungsausgaben. Die Finanzierung wurde zu 17,5% durch den Bund, zu 67,5% durch die Kantone und zu 15% durch die Gemeinden gewährleistet.

1997 entsprachen die Kosten der Ausbildung von Lehrpersonen in den Seminaren auf Sekundarstufe II 1,8% der gesamten öffentlichen Bildungsausgaben. Die Finanzierung erfolgte zu 97% durch die Kantone und zu 3% durch die Gemeinden. Da in diesem Bereich gegenwärtig Reformen im Gange sind (Schaffung von Pädagogischen Hochschulen (PH), ergeben sich auch Veränderungen bei der Berechnungsweise: Die öffentlichen Ausgaben für diesen Sektor werden künftig nicht mehr der Sekundarstufe II, sondern der Tertiärstufe zugerechnet.

Gesamtschweizerische statistische Daten zu den öffentlichen Ausgaben pro Schülerin und Schüler sind nur hinsichtlich der Maturitätsschulen verfügbar. Diese betragen durchschnittlich sFr. 17'700.– und liegen je nach Kanton zwischen sFr. 14'100.– und sFr. 21'200.–.

2.14.5. Tertiärbereich

1997 entsprachen die Kosten der Bildung auf der Tertiärstufe (höhere Bildung einschliesslich der höheren Berufsbildung) 20,5% der gesamten öffentlichen Bildungskosten. Diese Kosten wurden zu 46,5% vom Bund, zu 53% von den Kantonen und zu 1,5% von den Gemeinden getragen.

Was die öffentlichen Ausgaben pro Studentin und Student anbelangt, liegen keine gesamtschweizerischen statistischen Daten vor. Ein Hinweis sind jedoch die Beiträge, welche die Nichtuniversitätskantone den Universitätskantonen gemäss der Interkantonalen Universitätsvereinbarung vom 20. Februar 1997 pro Studentin und Student zu entrichten haben. Bei der ersten Fakultätskategorie (Human- und Sozialwissenschaften) belief sich der entsprechende Beitrag 1999 auf sFr. 9'500.– pro Studentin und Student. Bei der zweiten Fakultätskategorie (Exakte-, Natur- und Technische Wissenschaften, Ingenieurwissenschaften, Pharmazie, vorklinische Ausbildung in Human-, Zahn- und Veterinärmedizin) waren sFr. 23'000.– zu entrichten, und bei der dritten Fakultätskategorie (klinische Ausbildung in Human-,

Zahn- und Veterinärmedizin ab dem 3. Studienjahr) entsprach der Beitrag sFr. 46'000.–. Was den nichtuniversitären Tertiärbereich anbelangt, wurde im Hinblick auf die Schaffung von Fachhochschulen (FH) von einem Beratungsunternehmen eine Studie realisiert. Darin wurde je nach Fachrichtung eine breite Palette von jährlichen Kosten pro Studentin und Student festgehalten. Ermittelt wurden beispielsweise Kosten von sFr. 16'010.– für die Höheren Wirtschafts- und Verwaltungsschulen und von sFr. 44'140.– für die Bereiche Chemie und Biotechnologie. Die Kosten der anderen Ausbildungen liegen durchschnittlich in einem Bereich von ungefähr sFr. 30'000.– (Architektur, angewandte Künste, Bauwesen), sFr. 32'000–37'000.– (Informatik, Elektronik, Maschinenbau) und ungefähr sFr. 40'000.– (Mikrotechnik und Agronomie).

2.15. Wirtschaftliche Aspekte des Bildungszugangs, Beihilfen

Da der Besuch der obligatorischen Schule kostenlos ist, betreffen die in der Schweiz ausgerichteten finanziellen Beihilfen – Stipendien und Darlehen zu Vorzugszinsen – praktisch ausschliesslich die postobligatorische Bildung (Sekundarstufe II und Tertiärstufe). Die überwiegende Mehrheit der Beihilfen wird von den Kantonen ausgerichtet. 1997 beliefen sich die Ausgaben der Kantone für Stipendien auf sFr. 287 Mio. Diese Summe entspricht ungefähr 2,6% ihrer Bildungsausgaben. Im Weiteren gewährten sie auch Darlehen in Höhe von sFr. 29 Mio. 1997 bezogen 10% der Studierenden der postobligatorischen Schulstufen ein Stipendium, wobei der durchschnittliche Betrag bei sFr. 6'200.– lag. Die gewährten Darlehen beliefen sich im Durchschnitt auf sFr. 5'900.–. Was die Praxis der Kantone bei der Vergabe von Stipendien anbelangt, bestehen grosse Unterschiede: In der französischen und italienischen Schweiz liegen die ausgerichteten Beihilfen tiefer als in der Deutschschweiz, doch dafür kommt in der französischen und italienischen Schweiz ein grösserer Anteil der Jugendlichen in den Genuss derartiger Beihilfen. Bei der Finanzierung der Beihilfen werden die Kantone vom Bund unterstützt. So wird über ein Drittel der kantonalen Ausgaben für Stipendien durch Beiträge des Bundes gedeckt.

2.15.1. Vorschulbereich

In allen Kantonen haben Kinder das "Recht auf eine Vorschulerziehung" während mindestens 1 Jahres (teilweise 2). Diese erfolgt im Kindergarten vor der obligatorischen Schule. Der Besuch ist fakultativ und in den öffentlichen Institutionen kostenlos (vgl. [3.2.1.2.]).

Die übrigen Institutionen, in denen Kinder abgesehen vom Kindergarten betreut werden, sind in den meisten Fällen privat und deshalb kostenpflichtig. Je nach Kanton und Gemeinde werden diese Institutionen mit Beiträgen der öffentlichen Hand unterstützt. Diese Beiträge werden in der Regel nicht von den verantwortlichen kantonalen und kommunalen Behörden des Bildungsbereichs, sondern von den zuständigen Sozialbehörden ausgerichtet.

2.15.2. Primarbereich

Die Unentgeltlichkeit des Grundschulunterrichts in den öffentlichen Schulen wird durch die Bundesverfassung (Art. 62 Abs. 2) gewährleistet. Falls die Schülerinnen und Schüler zur Schule transportiert werden müssen (Zusammenlegung kleiner Schulen), werden die Kosten von der öffentlichen Hand übernommen. Die Beiträge der Eltern beschränken sich auf die Finanzierung bestimmter Materialien (abgesehen von den Lehrmitteln und dem üblichen Material) sowie auf die Übernahme allfälliger Kosten für Mahlzeiten und eines Teils der Ausgaben für ausserschulische Aktivitäten (Veranstaltungen, Sportwochen usw.).

2.15.3. Sekundarbereich I

Da die Sekundarstufe I zur obligatorischen Schule gehört, ist die Unentgeltlichkeit auch in diesem Bereich durch die Bundesverfassung (Art. 62 Abs. 2) garantiert. In einigen Kantonen und Gemeinden müssen die Eltern einen Teil der Kosten des Schulmaterials übernehmen (Miete oder Kauf). Die im Zusammenhang mit dem Transport und den Mahlzeiten anfallenden Kosten gehen zu Lasten der Eltern, wobei die öffentliche Hand in gewissen Fällen Beiträge ausrichtet. Im Bereich der obligatorischen Schule werden kaum Stipendien gewährt.

2.15.4. Sekundarbereich II

Auf der Sekundarstufe II (Allgemeinbildung und Berufsbildung) gilt der Grundsatz der Unentgeltlichkeit in beschränktem Ausmass. In einigen Kantonen müssen die Schülerinnen und Schüler ein Schulgeld entrichten, und das Schulmaterial geht – vollständig oder teilweise – zu Lasten der Eltern. Dasselbe gilt für Kosten im Zusammenhang mit dem Transport und den Mahlzeiten.

Schülerinnen und Schüler, welche die verlangten Bedingungen erfüllen, können Stipendien in Anspruch nehmen. Dabei handelt es sich um Beihilfen von Kantonen, Gemeinden und privaten Institutionen (ungefähr 50% der in der Schweiz ausgerichteten Stipendien gehen an Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II – Allgemeinbildung und Berufsbildung –; 1997 bezogen 8% aller Schülerinnen und Schüler eine derartige Beihilfe).

2.15.5. Tertiärbereich

Auf der (universitären und nichtuniversitären) Tertiärstufe besteht der Grundsatz der Unentgeltlichkeit nicht. Die Studierenden haben in allen Institutionen Studiengebühren zu entrichten, die je nach Kanton sehr unterschiedlich ausfallen. Im internationalen Vergleich sind diese Gebühren jedoch eher niedrig.

1997 erhielten ungefähr 12,5% der Studierenden der universitären Tertiärstufe und 16% der Studierenden der nichtuniversitären Tertiärstufe ein Stipendium und/oder ein Darlehen mit Vorzugszins.

2.16. Statistische Daten

Bildungsausgaben 1998

Gesamte öffentliche Bildungsausgaben (in Millionen Franken)	21'018
In Prozenten des BIP	5,5
In Prozenten der gesamten öffentlichen Ausgaben	17,5

Bildungsausgaben (in %) pro Verwaltungsebene

Bund	12
Kantone	52
Gemeinden	36

Bildungsausgaben pro Unterrichtsstufe (in Millionen Franken)

Vorschule	774,0
Obligatorische Schule	10'687,4
Berufsbildung	2'887,7
Allgemeinbildung	1'752,8
Höhere Berufsbildung	856,3
Hochschulen	3'649,0
Diverse	410,8

Bildungsausgaben pro Schülerin/Schüler (in Franken)

Vorschule	4'800
Obligatorische Schule	13'500
Schulen Allgemeinbildung Sekundarbereich II	19'100

Quelle: Bundesamt für Statistik, Bildungsstatistik

3. Elementarbereich

In der Schweiz wird zwischen Vorschulerziehung und familienexterner Kinderbetreuung differenziert: Gesetzliche Regelungen sind klar getrennt. Der Kindergarten als Institution der Vorschulerziehung nimmt eine Aufgabe des Staates wahr und ist entsprechend in den kantonalen Gesetzgebungen verankert, während die familienexterne Kinderbetreuung gesamtschweizerisch lediglich durch eine auf dem Artikel 316 des Schweizerischen Zivilgesetzbuches basierende Verordnung geregelt ist (vgl. [3.2.2.1.]). Die Einrichtungstypen sind je nach Sprachregion verschieden, ebenso unterscheiden sich die Aufnahmebedingungen, die Niveaus und Altersgruppen und die allgemeinen Ziele, die Evaluation der Kinder und die besonderen Massnahmen für Kinder.

3.1. Geschichtlicher Überblick

Die Entwicklung der Vorschule und anderer Betreuungsformen für Kinder verlief in der Schweiz auf Grund der unterschiedlichen Trägerschaften und der jeweiligen sozialpolitischen, ökonomischen und kulturellen Bedingungen noch vielfältiger und unterschiedlicher als diejenige der obligatorischen Schule, und sie spiegelt die kantonale Souveränität bzw. die Gemeindeautonomie noch deutlicher wider als diese. Die Stellung der Betreuungs- und Erziehungsstrukturen für Kinder vor dem Schuleintritt hängt mit den in unserer Gesellschaft vorhandenen Vorstellungen und Normen in Bezug auf die Familie zusammen. Das im Verlauf des letzten Jahrhunderts in bürgerlichen Gesellschaftsschichten entstandene Familienideal prägt noch heute weite Teile des Denkens und Handelns in unserer Gesellschaft. Dieses Bild der Familie, in welcher der Mann in seiner Ernährerfunktion vollzeitlich einer ausserhäuslichen Erwerbstätigkeit nachgeht, während der Frau hauptsächlich die Erziehung der Kinder und die Führung des Haushalts obliegen, ist in weiten Teilen der Bevölkerung immer noch wirksam. Doch dieses Bild entspricht der Realität und den Lebensbedingungen einer grossen Anzahl von Familien nicht mehr. Im Zentrum steht die Annahme, dass die ausschliessliche Betreuung durch die Mutter vor allem für jüngere Kinder ein Optimum darstellt und durch nichts Gleichwertiges ersetzt werden kann. Demgegenüber stellt man sich in Fachkreisen immer häufiger die Frage, ob die alleinige Betreuung in den heutigen Kleinfamilien für die Entwicklung von Kindern ausreicht.

Trotz der immer noch traditionellen Vorstellungen lässt sich aber auch in der Schweiz seit Ende des Zweiten Weltkriegs ein rascher Anstieg der Erwerbstätigkeit von Frauen beobachten. Im Jahr 1996 waren in der Schweiz rund 55% der Mütter mit Kindern unter 6 Jahren berufstätig. Gleichzeitig liegt die Hauptlast der Kindererziehung und -betreuung sowie der Hausarbeit immer noch bei den Frauen. Hinzu kommt, dass die Familie in unserer Kultur als Einheit und Privatsphäre betrachtet wird, in die sich der Staat nicht einzumischen hat. Die Folge davon ist das Prinzip der Subsidiarität im Bereich der Familienpolitik. Der Staat greift erst dann in das System Familie ein, wenn dieses in eine Notlage gekommen ist. Der Föderalismus, der die schweizerische Politlandschaft prägt, lässt den Kantonen in der Schul- und in der Sozialgesetzgebung weitreichende Kompetenzen. So variieren die Leistungen, die Familien in Anspruch nehmen können, je nach Kanton.

3.1.1. Vorschulerziehung

Eine detailliertere Beschreibung der historischen Entwicklung von Vorschulinstitutionen findet sich in den Kapiteln 3.1.1.1. und 3.1.1.2. Die unterschiedlichen Vorschulinstitutionen der deutsch-, französisch- und italienischsprachigen Schweiz werden in den Kapiteln 3.1.1.3. (Kindergarten), 3.1.1.4. (école enfantine) und 3.1.1.5. (scuola dell'infanzia) präsentiert.

3.1.1.1. Erste Vorschulinstitutionen im Zuge der Industrialisierung

Die Industrialisierung und die damit zusammenhängende Trennung von Arbeits- und Wohnort sowie die Notwendigkeit der Berufstätigkeit verunmöglichten es Eltern aus sozial benachteiligten Schichten, ihre Kinder tagsüber zu betreuen. Erste Vorschulinstitutionen wie Gaumschulen, Krippen und Kleinkinderschulen entstanden in der Folge aus sozialfürsorgerischen Überlegungen um 1830. Via Genf und Lausanne gelangte die Idee der institutionalisierten Kleinkinderschule nach Zürich. In der Folge entstanden in allen grösseren Orten der reformierten Schweiz Kleinkinderschulen, die auf Initiativen von Einzelpersonen oder Stiftungen zurückgingen und während langer Zeit keine juristische Grundlage hatten. Primäres Ziel dieser auch Kleinkinderbewahranstalten genannten Institutionen war die Verwahrung allein gelassener Kleinkinder. Sie hatten aber zudem den Zweck, der Kindersterblichkeit entgegen zu treten, die Arbeitskraft der Frauen aufrecht zu erhalten und den Kindern eine sittliche Erziehung angedeihen zu lassen.

3.1.1.2. Kindergarten

Während die obligatorische Schule ausdrücklich als Bildungseinrichtung konzipiert wurde, entwickelten sich die Kindergärten aus den sozial und christlich motivierten Kleinkinderschulen des 19. Jahrhunderts, in welchen Kinder aus den unteren sozialen Schichten betreut wurden. Der eigentliche Kindergarten wurde im Jahre 1840 vom deutschen Pädagogen Friedrich Fröbel ins Leben gerufen. 1845 wurde in Zürich der erste Kindergarten nach den Ideen und Vorstellungen Fröbels eröffnet. 1873 wurde in St. Gallen das erste "Kindergärtnerinnen-Institut" gegründet, das sich an der Pädagogik und der Kindergartenführung Fröbels orientierte. Durch diese Kindergärtnerinnenausbildung wurde die Entwicklung des Kindergartenwesens in der deutschen Schweiz vorangetrieben. Obwohl die Kindergartenpädagogik Fröbels und der Kindergarten als eigenständige pädagogische Einrichtung langsam Fuss fasste, dauerte es noch bis weit über die Mitte des 20. Jahrhunderts, bis der Kindergarten in allen Kantonen der Schweiz gesetzlich verankert wurde.

Der Name Kindergarten war Programm: Geschützt vor schädlichen Einflüssen und angeregt durch entsprechendes Spielmaterial sollten die zarten "Pflänzchen" in einer ihnen gemässen Art wachsen können. Nicht mehr soziale Ziele sollten im Vordergrund der Arbeit stehen, sondern pädagogische. Neu am Kindergarten waren die Spiele als eigentliche Bildungsmittel dieser Altersstufe, die methodischen Grundsätze einer "nachgehenden, behütenden und beschützenden" Erziehung und die Forderung nach ausgebildeten Lehrpersonen für den Vorschulunterricht. Der Kindergarten wurde als "Schonraum des Kindes" betrachtet, in welchem dieses seine Anlagen entfalten konnte.

Die weitere Entwicklung des Kindergartenwesens erfolgte in den einzelnen Regionen und Kantonen sehr unterschiedlich. Kritische Auseinandersetzungen mit Fröbels Vorschulerziehung bahnten sich um die Jahrhundertwende an, als die Kindergärtnerinnen den Begriff Spielpflege etwas gar wörtlich aufzufassen begannen und Spiele in Form von straffen Übungen und Ritualen stattfanden. Ein Gegengewicht dazu schuf die Seminarleiterin E. Walser, die sich als Schülerin des amerikanischen Pädagogen J. Dewey Methoden verpflichtet fühlte, welche die Förderung der Selbstaktivität, der Selbstständigkeit und der Kreativität der Kinder zum Ziele hatten. Daraus entwickelte sich ein neues methodisches Konzept, das auf individuelle Bedürfnisse der Kinder ausgerichtet war und beispielsweise die Spielführung unter den Gesichtspunkt der Eigenaktivität der Kinder stellte.

Eine klare Abgrenzung zur Schule wurde im Kindergarten immer angestrebt. Diese Auffassung prägte nicht nur den damaligen Kindergarten, sondern auch den Kindergarten der deutschsprachigen Schweiz bis heute. Erst seit Mitte der 80er-Jahre nehmen gesamtschweizerisch Bestrebungen zu, Kindergarten und Schule einander anzunähern.

3.1.1.3. Ecole enfantine

Die Eröffnung der ersten école enfantine 1826 in Genf ging auf das Modell der englischen "Infant schools" zurück, die von Robert Owen gegründet worden waren. In dieser Einrichtung sollten die Kinder betreut und zudem gezielt auf die Schule vorbereitet werden. 1872 übernahm der Kanton GE die bestehenden Kleinkinderschulen, die dann im Sinne der "Infant schools" weitergeführt wurden. Später wurde – in Anlehnung an Montessori, Claparède und Piaget – die Wichtigkeit eines stimulierenden Milieus und die Förderung einzelner Persönlichkeitsbereiche betont. Wie schon der Name sagt, fühlt sich die école enfantine als Teil des Schulsystems.

3.1.1.4. Scuola dell'infanzia

Die Entwicklung der scuola dell'infanzia im TI verlief wechselhafter als in den beiden anderen Sprachregionen. Unter dem Einfluss der lombardischen "asili" in Italien wurden die in der Mitte des letzten Jahrhunderts gegründeten "asili di carita per l'infanzia" zu Elementarschulen im Vorschulbereich, wo Kinder Lesen, Schreiben und Rechnen lernten. Die heutige scuola dell'infanzia vereinigt verschiedene Elemente. Von Fröbel stammt der hohe Stellenwert des freien Spiels, von Montessori stammen verschiedene Materialien und eine Pädagogik, die stark vom Kind ausgeht, und von den Geschwistern Agazzi bestimmte didaktische Prinzipien und Materialien.

3.1.2. Familienexterne Kinderbetreuung

Hauptverantwortlich für die Erziehung und Betreuung kleiner Kinder ist in der schweizerischen Gesellschaft die Familie. Erst mit dem Schuleintritt übernimmt der Staat einen wesentlichen Teil der Erziehungs- und Bildungsverantwortung. Die wenigsten Kinder verbringen jedoch ihre ersten Lebensjahre ausschliesslich im Kreis der Familie. Kinder erwerbstätiger Eltern werden während bestimmter Zeiten von anderen Personen betreut: von Grosseltern und Nachbarinnen oder familienextern vor allem in Krippen und bei Tagesmüttern. Aber auch Kinder aus Familien, in denen ein Elternteil keiner Erwerbstätigkeit nachgeht, besuchen Spielgruppen oder werden für einige Stunden in Kinderhütendiensten betreut. Kinderkrippen und Tagesmütter stellen jedoch die einzige familienexterne Form der Betreuung dar, die mit einer Berufstätigkeit der Eltern kompatibel sind. In den Kapiteln 3.1.2.1. (Krippen), 3.1.2.2. (Tagesmütter) und 3.1.2.3. (Spielgruppen) werden geschichtliche Aspekte dargestellt.

3.1.2.1. Krippen

Die ersten krippenähnlichen Institutionen im deutschsprachigen Raum entstanden in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts: in Basel 1870, in Bern 1873. Sie dienten der Verwahrung von allein gelassenen Säuglingen und Kleinkindern. Die Industrialisierung und die damit einhergehende Trennung von Arbeits- und Wohnort sowie die Notwendigkeit, dass beide Elternteile ausser Hause einem Broterwerb nachgingen, verunmöglichten es vielen Eltern, ihre Kinder zu betreuen. Diese Einrichtungen hatten einen dreifachen Zweck: einen bevölkerungspolitischen, um der Kindersterblichkeit entgegenzutreten, einen ökonomischen, der auf die Aufrechterhaltung der Arbeitskraft der Frauen abzielte und einen moralischen, der die sittliche Erziehung der Kinder gewährleisten sollte. Von Beginn an wurden die Krippen von ihren Anbietern als Notlösung erachtet. Die Krippe sollte die Kinder vor Verwahrlosung und Vernachlässigung schützen, gleichzeitig war man aber der Ansicht, dass es für die Kinder das Beste sei, so wenig Zeit wie möglich in Krippen zu verbringen. In verschiedenen Kreisen der Bevölkerung haben sich diese Ansichten bis heute teilweise gehalten.

3.1.2.2. Tagesmütter

Der individualistisch orientierte Zweig der Fremdbetreuung von Kleinkindern hat eine lange Tradition. Eine bekannte und den Tagesmüttern verwandte Form stellte beispielsweise das Ammenwesen des 18. Jahrhunderts dar, aber auch in Grossfamilien und im Rahmen von Nachbarschaftshilfe wurden Kinder ausserhalb der Kernfamilie mitbetreut. Die Idee der Betreuung von Kindern durch Tagesmütter hat dieselben Wurzeln wie die Krippenbetreuung (vgl. [3.1.2.1.]). Bei jüngeren Kindern bestand ihr Sinn und Zweck in der Verwahrung von allein gelassenen Säuglingen und Kleinkindern.

Häufig wurde diese Betreuungsform wie andere familienexterne Betreuungsformen nicht nur als unterstützendes soziales Netz überlasteter Mütter und deprivierter Kinder gesehen, sondern als konkurrierender Ersatz der Mutter, deren Betreuung der Kinder als das Optimale galt.

Die Stiftung pro juventute arbeitete in den 70er-Jahren ein Tagesmütter-Modell aus. Dabei orientierte sie sich an den Erfahrungen in Schweden. Die Bezeichnung Tagesmütter stammt aus Deutschland, wo eine ähnliche Entwicklung stattgefunden hatte. Die ersten Tagesmüttervereine entstanden 1973. Das pro-juventute-Modell entspricht auch heute noch den ursprünglichen Grundlagen.

3.1.2.3. Spielgruppen

Angeregt durch die "Kinderläden" in Deutschland und die "Play-Groups" in England entstanden in der Schweiz um 1970 erste Experimentier-Kindergärten. Einerseits wollten engagierte Frauengruppen ihre Kinder bereits vor dem Eintritt in den öffentlichen Kindergarten fördern, andererseits ging es diesen Selbsthilfegruppen auch um die Entlastung von Müttern. In den letzten 20 Jahren erfuhren die aus diesen Initiativen entstandenen Spielgruppen zunehmende Anerkennung. Dies führte zu einer minimalen Professionalisierung: Seit 1978 organisieren sich die Spielgruppenleiterinnen in regionalen Zusammenschlüssen. 1987 entstand die Vereinigung Interessengemeinschaft Spielgruppe Schweiz, und ebenfalls seit dann informiert die Spielgruppenzeitung über die aktuellen Entwicklungen in dieser Bewegung. Seit einiger Zeit existieren auch Ausbildungsgänge – im Kanton BE zum Beispiel seit 3 Jahren –, sie sind jedoch nicht in jedem Kanton Voraussetzung für das Leiten einer Spielgruppe (vgl. auch [8.4.4.3.]).

3.2. Rechtliche Grundlagen

In der Schweiz wird zwischen Vorschulerziehung und familienexterne Kinderbetreuung differenziert: Zuständigkeiten und gesetzliche Regelungen sind klar getrennt. Während die familienexterne Kinderbetreuung gesamtschweizerisch lediglich durch eine auf dem Artikel 316 des Schweizerischen Zivilgesetzbuches basierende Verordnung seit 1977 geregelt ist (vgl. [3.2.2.1.]), nimmt der Kindergarten als Institution der Vorschulerziehung eine unumstrittene Aufgabe des Staates wahr und ist entsprechend in den kantonalen Gesetzgebungen verankert. Früher wurde der Kindergarten als getrennt von der obligatorischen Schule betrachtet, demgegenüber haben ihn heute die meisten Kantone auf Gesetzesebene in die obligatorische Schule integriert.

3.2.1. Vorschulerziehung

Bis in die 60er-Jahre hinein unterstand das Kindergartenwesen in vielen Kantonen der deutschen Schweiz privaten Trägerschaften und war als Institution vom öffentlichen Bildungswesen getrennt. Diese Situation hatte negative Auswirkungen auf den Stellenwert des Kindergartens.

Einen entscheidenden Aufschwung erhielt das Kindergartenwesen erst mit der Diskussion über Vorschulerziehung und Chancengleichheit, die Ende der 60er-Jahre ihren Höhepunkt fand. Durch die Schaffung von Rechtsgrundlagen wurde die Bedeutung der vorschulischen Erziehungsarbeit hervorgehoben, und der Kindergarten wurde vielerorts ins öffentliche Bildungswesen integriert.

3.2.1.1. Bundesebene

Nach Artikel 62 der Bundesverfassung fällt das Schul- und Bildungswesen der Schweiz in die Zuständigkeit der Kantone. Der Kindergarten wird in diesem Verfassungsartikel nicht erwähnt, in allen Kantonen ist er jedoch gesetzlich verankert.

3.2.1.2. Kantonale Ebene

In allen Kantonen ist der Kindergarten gesetzlich verankert. In den meisten Kantonen wird das Kindergartenwesen über das Schulgesetz (AG, AI, AR, BE, BL, BS, FR, GL, LU) oder das Volksschulgesetz (JU, NW, OW, SH, SO, TG, TI, UR, VD, VS, ZG, ZH) geregelt, in andern über die Volksschulverordnung (GE, SZ) oder mittels Kindergartenengesetz (GR, NE, SG).

In allen Kantonen haben die Kinder vor dem Eintritt in die obligatorische Schule ein Anrecht auf eine Vorschulerziehung von mindestens 1 Jahr, zuweilen auch von 2 Jahren (AI, AR, BL, GE, GL, LU, SH, SO, SZ, VD und VS). In den Kantonen TI und BS besteht ein Angebotsobligatorium von 3 Jahren.

Einige Kantone empfehlen den Gemeinden ein Angebot von 2 Jahren zu schaffen. Diese Empfehlung wird in etlichen Kantonen und Gemeinden umgesetzt.

Der Besuch der Vorschuleinrichtungen war bis anhin in allen Kantonen freiwillig und – abgesehen von einigen Spezialkindergärten – unentgeltlich.

Am 22.3.1999 stimmte der Kanton LU einem 1-jährigen Obligatorium des Kindergartenbesuchs bei einem 2-jährigen Angebotsobligatorium der Gemeinden zu. Einzelne weitere Kantone diskutieren die Möglichkeit des Kindergartenobligatoriums.

3.2.1.3. Kommunale Ebene

Nur in 6 Kantonen (AG, AI, AR, BS, SO, ZH) sind allein die Gemeinden für die Kindergärten zuständig. In 11 Kantonen können Kindergärten auch von Privaten (Kirchen, gemeinnützige Organisationen u.a.) geführt werden.

In allen Kantonen haben die Kinder vor dem Eintritt in die obligatorische Schule ein Anrecht auf eine Vorschulerziehung von mindestens 1 Jahr, zuweilen auch von 2 Jahren (AI, AR, BL, GE, GL, LU, SH, SO, SZ, VD und VS). In den Kantonen TI und BS besteht ein Angebotsobligatorium von 3 Jahren.

Einige Kantone empfehlen den Gemeinden ein Angebot von 2 Jahren zu schaffen. Diese Empfehlung wird in etlichen Kantonen und Gemeinden umgesetzt.

3.2.1.4. Finanzierung

Die finanzielle Beteiligung der Kantone und die damit verbundenen Einflussmöglichkeiten variieren stark. In etwa der Hälfte der Kantone wird der Kindergarten wie die Primarschule

finanziert. Einzelne Kantone (z.B. AR, BL, OW, ZH) leisten keine Beiträge an den Kindergarten.

Durch Sparmassnahmen im Bildungswesen ist der Standard der Kindergärten heute zum Teil gefährdet. Der Abbau von Stellen führt zu grösseren Klassenverbänden: In einzelnen Fällen befinden sich über 30 Kindern in einer Klasse. Das Kindergartenangebot für 5-Jährige wird in einigen Gemeinden aus Spargründen aufgehoben oder nicht eingeführt. Anderorts wurde das Wochenpensum um 2 Stunden reduziert.

3.2.2. Familienexterne Kinderbetreuung

Die Ablösung des traditionellen Familienmodells (lebenslange Ehe, starre Rollenteilung mit Mann als Ernährer und Frau als Hausfrau/Mutter) durch vielfältige Formen des Zusammenlebens (Erwerbstätigkeit beider Elternteile) hat ihren Niederschlag auch in der familienexternen Kinderbetreuung gefunden. Sie wurde allerdings erst 1977 durch eine auf dem Artikel 316 der Schweizerischen Zivilgesetzbuches basierende Verordnung geregelt. (Vgl. [3.2.2.1.]) Die Kantone sind befugt, zum Schutz von Unmündigen, die ausserhalb des Elternhauses aufwachsen, Bestimmungen zu erlassen, die über diese Verordnung hinausgehen. In der Regel bilden die kantonalen Verordnungen die gesetzliche Grundlage für die familienergänzende Kinderbetreuung in den Gemeinden. Einzelne Gemeinden werden durch die Kantone ermächtigt, eigene Verordnungen und Richtlinien zu erlassen.

3.2.2.1. Bundesebene

Artikel 316 des Schweizerischen Zivilgesetzbuches bildet die gesetzliche Grundlage für die familienexterne Kinderbetreuung auf gesamtschweizerischer Ebene. Die Ausführungsvorschriften des Bundes sind in der Verordnung für die Aufnahme von Pflegekindern vom 19. Oktober 1977 geregelt. Wer Pflegekinder unter 12 Jahren ausserhalb des Elternhauses regelmässig aufnimmt, benötigt eine Bewilligung der Vormundschaftsbehörde und steht unter deren Aufsicht. Diese Bestimmung gilt sowohl für die Tagespflege, die durch Tagesmütter wahrgenommen wird, als auch für Kinderkrippen oder vergleichbare Institutionen.

3.2.2.2. Kantonale Ebene

Der Bund befugt die Kantone, zum Schutz von Unmündigen, die ausserhalb des Elternhauses aufwachsen, Bestimmungen zu erlassen, die über die Pflegekinderverordnung des Bundes hinausgehen. In der deutschsprachigen Schweiz verfügen 11 Kantone (AI, BE, BS, FR, GR, LU, SG, SH, SO, ZG, ZH) über eine kantonale Verordnung zum Pflegekinderwesen. In der lateinischen Schweiz finden sich in den Kantonen JU, VS, FR, GE Gesetze oder Gesetzesvorlagen, welche die familienexterne Kinderbetreuung grundsätzlich oder die Bewilligung und Aufsicht von Krippen, Betreuung durch Tagesmütter oder andere Betreuungsformen und/oder Finanzierungsfragen regeln VD. In den restlichen Kantonen wird ausschliesslich die Bundesverordnung angewandt.

Die Reglemente betreffend Bewilligung und Aufsicht von Institutionen und Familien, die Kinder betreuen, variieren von einem Kanton zum andern stark. In manchen Kantonen erfolgt die Bewilligung für die Führung einer Krippe aufgrund eines Gesuchs, das Informationen zu Ziel und Zweck der Einrichtung, Anzahl der aufzunehmenden Kinder, Personal und Räumlichkeiten enthalten muss. Die Bewilligung darf nur erteilt werden, wenn eine für die körperliche und geistige Entwicklung der Kinder förderliche Betreuung sichergestellt ist. In einigen Kantonen gelten die Anerkennungsrichtlinien des Schweizerischen Krippenverbands (SKV). Gemäss diesen sollte eine Kindergruppe nicht mehr als 8–10 Kinder umfassen und von 2–3 Personen

betreut werden. Mindestens 1 dieser Betreuungspersonen muss eine entsprechende Fachausbildung ausweisen. Pro Gruppe sollten 2 Räume vorhanden sein. Schätzungsweise rund drei Viertel der Krippen waren 1993 in der Deutschschweiz Mitglied des Verbands.

Nur im Kanton FR findet sich eine gesetzliche Verankerung der Sicherstellung und Förderung von familienexternen Kinderbetreuung. In einigen Kantonen sind entsprechende Initiativen hängig (z.B. BS), in andern wurden entsprechende Eingaben abgewiesen (z.B. SG).

3.2.2.3. Kommunale Ebene

Auf kommunaler Ebene sind es vor allem grössere Städte (z.B. Basel, Bern, Genf, Lausanne, Neuenburg, Winterthur, Zürich), die sich eingehender mit Fragen der familienexternen Kinderbetreuung auseinandersetzen. Die gesetzliche Grundlage für die familienexterne Kinderbetreuung in den Gemeinden bilden meist die kantonalen Verordnungen. Zum Teil sind die Gemeinden durch die Kantone ermächtigt, eigene Verordnungen und Richtlinien zu erlassen.

Tagesmütter

Die Situation bei den Tagespflegeverhältnissen in Familien ist noch unübersichtlicher als beim institutionalisierten ausserfamiliären Betreuungsangebot. In den meisten Kantonen wird die Familientagespflege von den einzelnen Gemeinden beaufsichtigt – eine Übersicht über den ganzen Kanton ist vielfach nicht vorhanden. Nach Schätzungen werden nur ca. die Hälfte aller Tagespflegeverhältnisse via Tagesmüttervereine vermittelt und gemäss der Verordnung für Pflegekinder von 1977 beaufsichtigt. Die übrigen Kinder werden ohne entsprechende Meldung tagsüber ausserhalb der Herkunftsfamilie betreut.

Gemeldete und vermittelte Tagesmütter sind Arbeitnehmerinnen von Tagesmüttervereinen, die für eine minimale Aus- und allenfalls Weiterbildung, Sozialleistungen, Ferienentschädigung, Pensionskasse, Unfall- und Haftpflichtversicherung sorgen. Tagesmüttervereine basieren auf dem Tagesmütter-Modell der Stiftung pro juventute, das in den 70er-Jahren entwickelt wurde.

Da die Aufenthaltsdauer der Kinder nur kurz ist, unterliegen die Spielgruppen weder der Pflegekinderverordnung noch sind sie in die kantonalen Schulgesetzgebungen eingebunden. Dementsprechend unterstehen sie auch keiner Aufsicht und Kontrolle.

Spielgruppen werden durch Vereine, durch private Organisationen oder durch Einzelpersonen getragen.

3.2.2.4. Finanzierung

Familienexterne Kinderbetreuung kann hinsichtlich der Finanzierung in die 3 Kategorien "öffentlich", "subventioniert" und "privat" eingeteilt werden.

Die Finanzierung hängt unter anderem mit Trägerschaft und Standortgemeinde zusammen. In einigen Kantonen wird kantonal subventioniert. Häufiger aber obliegt der Entscheid, ob familienexterne Kinderbetreuung finanzielle Unterstützung erhält, den Standortgemeinden. Auch private Organisationen leisten zum Teil Subventionen oder Defizitgarantien. In erster Linie wird unterstützt, wer eine Ganztagesbetreuung anbietet. Ein beachtlicher Teil des Angebots im Bereich der familienexternen Kinderbetreuung kommt jedoch ohne Beiträge der öffentlichen Hand oder von Unternehmen aus.

Was die Höhe der Elternbeiträge anbelangt, ist die Situation gesamtschweizerisch gesehen sehr heterogen: Aufgrund der unterschiedlichen Trägerschaften und der von Kantonen und/oder Gemeinden angewendeten Subventionspraktiken variieren die Kosten für die Eltern stark. Die Tarife, die Eltern zahlen, sind nach Einkommen abgestuft.

Was die Entlohnung der Tagesmütter anbelangt, werden Tarifempfehlungen angewendet. Tagesmütter werden wesentlich schlechter entlohnt als das Personal von Institutionen familienexterner Kinderbetreuung. Dies hat zur Folge, dass die Subventionierung von Tagesmüttervereinen die Gemeinden billiger zu stehen kommt als die Finanzierung von Krippen. Trotzdem werden viele Vereine nicht oder nur minim subventioniert.

Spielgruppen finanzieren sich fast ausschliesslich über Elternbeiträge, deren Höhe zwischen sFr. 6.- und sFr. 10.- pro Stunde liegt. Einigen Spielgruppen stellen private Organisationen, Kirchen oder Gemeinden Räumlichkeiten zu günstigen Bedingungen oder unentgeltlich zur Verfügung.

3.3. Verschiedene Einrichtungstypen

Grundsätzlich sind 2 Typen von Einrichtungen zu unterscheiden:

Der Kindergarten in der deutschsprachigen, die école enfantine der französischsprachigen und die scuola dell'infanzia der italienischsprachigen Schweiz sind Vorschuleinrichtungen, welche die Kinder während 1–3 Jahren vor dem Schuleintritt aufnehmen. Sie sind in den Kapiteln 3.3.1.1. bis 3.3.1.3. näher beschrieben.

Ausserdem gibt es die familienexterne Betreuung für Kinder von vorwiegend berufstätigen Eltern: Krippen, Tagesmütter und Spielgruppen werden in den Kapiteln 3.3.2.1. bis 3.3.2.3. dargestellt.

3.3.1. Vorschulerziehung

Der Kindergarten in der deutschsprachigen, die école enfantine der französischsprachigen und die scuola dell'infanzia der italienischsprachigen Schweiz nehmen Kinder während 1–3 Jahren vor dem Schuleintritt auf. Diese Vorschuleinrichtungen sind in den Kapiteln 3.3.1.1. bis 3.3.1.3. näher beschrieben.

3.3.1.1. Kindergarten

Seit der Gründung des ersten deutschsprachigen Kindergartens 1845 in Zürich prägte der Pädagoge Friedrich Fröbel die Entwicklung des Kindergartens der Deutschschweiz. Das freie Spiel hatte einen zentralen Stellenwert, und es wurde eine klare Abgrenzung von der Schule angestrebt. Diese Auffassung prägte auch den Kindergarten der Moderne und teilweise auch die heutigen Vorschulinstitutionen der deutschsprachigen Schweiz. Seit Mitte der 80er-Jahre aber nehmen gesamtschweizerisch die Bestrebungen zu, Kindergarten und Schule einander anzunähern. Für den Kindergarten der deutschsprachigen Schweiz bedeutet dies, dass in vielen Kantonen nicht mehr nur das Spiel, sondern in zunehmendem Mass nebst der Sozialisation und der Entwicklung von sozialen Kompetenzen auch die kognitive Förderung der Kinder angestrebt wird.

3.3.1.2. Ecole enfantine

Wie schon der Name sagt, wird die école enfantine eher als dem Schulsystem zugehörig betrachtet als der Kindergarten der deutschsprachigen Schweiz. Dieser grenzte sich bis vor einigen Jahren explizit von der Schule ab. Entsprechend unterschiedlich waren die Zielsetzungen und die pädagogisch-didaktischen Konzepte der Vorschulinstitutionen der deutschsprachigen

und der französischsprachigen Schweiz. Die seit 1992 gültigen neuen Rahmenziele für den Kindergarten der französischsprachigen Schweiz betonen nicht mehr nur die kognitive Entwicklung und den Aspekt der Vorbereitung auf den Schuleintritt, sondern ebenso das Spiel und die Entwicklung von Sozialkompetenzen. Damit ist eine Annäherung der pädagogischen und didaktischen Konzepte des Kindergartens der deutschsprachigen und der école enfantine der französischsprachigen Schweiz verbunden. Seit Mitte der 80er-Jahre nehmen zudem gesamtschweizerisch die Bestrebungen zu, Kindergarten und Schule einander anzunähern.

In der école enfantine werden die Kinder betreut und zudem gezielt auf die Schule vorbereitet. In Anlehnung an Montessori, Claparède und Piaget wird die Wichtigkeit eines stimulierenden Milieus und die Förderung einzelner Persönlichkeitsbereiche betont.

3.3.1.3. Scuola dell'infanzia

Die heutige scuola dell'infanzia vereinigt verschiedene Schwerpunkte. Von Fröbel stammt der hohe Stellenwert des freien Spiels, von Montessori stammen verschiedene Materialien und eine Pädagogik, die stark vom Kind ausgeht, und von den Geschwistern Agazzi bestimmte didaktische Prinzipien und Materialien.

3.3.2. Familienexterne Kinderbetreuung

Krippen bieten ganztägige Betreuungsmöglichkeiten für Kinder im Vorschulalter. Diese Institutionen sind nebst Tagesmüttern die einzigen, die eine Kinderbetreuung für erwerbstätige Eltern anbieten. Daneben gibt es u.a. Spielgruppen und private Kindergärten, in denen kleine Kinder aber nur relativ kurze Zeitspannen verbringen können. Die in einem Verein organisierten Tagesmütter nehmen im Durchschnitt 1,5 Kinder auf. Ein wesentlicher Teil familienexterner Betreuung von Kindern spielt sich oft in informellen Kreisen auf privater Basis unter nicht reglementierten Bedingungen ab.

3.3.2.1. Krippen

Kinderkrippen sind Institutionen zur meist ganztägigen Betreuung von Kindern im Vorschulalter. Geöffnet sind diese in der Regel von Montag bis Freitag, häufig zwischen 6.30 Uhr und 18.30 Uhr. Die meisten Krippen sind ganzjährig geöffnet.

3.3.2.2. Tagesmütter

Es gibt seit langer Zeit Mütter, meist mit eigenen Kindern, die durch ein kleines Entgelt Kinder anderer Familien innerhalb der eigenen Familie betreuen (vgl. [3.1.2.1.]). Seit den 70er-Jahren ist schätzungsweise die Hälfte der Tagesmütter in Vereinen organisiert. Deren Arbeit und Angebot basiert auf der Grundlage des Tagesmütter-Modells der Stiftung pro juventute. Die Vereine garantieren eine Mindestausbildung und -weiterbildung der Tagesmütter sowie eine minimale soziale und finanzielle Absicherung.

3.3.2.3. Spielgruppen

Im Gegensatz zum Kindergarten und zu Betreuungsinstitutionen wie beispielsweise Krippen oder Horte sind Spielgruppen in keinem Kanton gesetzlich verankert und bedürfen keiner Bewilligung. Spielgruppen stellen eine neuere Form der Kinderbetreuung dar und basieren hauptsächlich auf Elterninitiativen. Sie sind nicht als substantielle zeitliche Entlastung der Eltern gedacht, sondern als Erweiterung des Erfahrungsraums von Kindern. In den letzten 20 Jahren wurden Spielgruppen zunehmend als Form der Vorschulerziehung anerkannt. 1987 entstand die Vereinigung Interessengemeinschaft Spielgruppe Schweiz.

Spielgruppen nehmen 6–10 Kinder zwischen 3 und 5 Jahren auf, also 1–2 Jahre vor dem Kindergartenentritt. Sie sind in der Regel 1–2-mal pro Woche während meist 2 bis höchstens 3 Stunden geöffnet und bieten Kindern Gelegenheit zu spielen, zu basteln und sich in einer Gruppe zu integrieren.

3.4. Aufnahmebedingungen und Angebote

Institutionen der Vorschulerziehung und familienexterne Betreuungsangebote weisen unterschiedliche Aufnahmebedingungen auf. Diese werden für die Vorschulerziehung im Kapitel 3.4.1. und für die familienexterne Kinderbetreuung in den Kapiteln 3.4.2. sowie 3.4.2.1. (Krippen), 3.4.2.2. (Tagesmütter) und 3.4.2.3. (Spielgruppen) genauer erläutert.

3.4.1. Vorschulerziehung

In 18 Kantonen – darunter in allen der französischsprachigen Schweiz – hat grundsätzlich jedes Kind, also auch Kinder mit sonderpädagogischen Bedürfnissen oder Behinderte, die Möglichkeit, den Kindergarten zu besuchen, wobei diese Möglichkeit nur in 8 Kantonen gesetzlich verankert ist. In weiteren 8 Kantonen dagegen können die zuständigen Behörden die Aufnahme eines Kindes in den Kindergarten verweigern, wenn keine angemessene Förderung und Eingliederung möglich ist.

Obwohl der Kindergartenbesuch freiwillig ist, besuchen im Jahr vor dem Schuleintritt im gesamtschweizerischen Durchschnitt etwa 99% aller Kinder die Vorschule. 1997 besuchten 92,5 Prozent der 5- und 6-jährigen Kinder eine Vorschule.

7 Kantone (BS, GE, JU, SH, SO, VD, VS) kennen das Angebotsobligatorium für 2 Jahre, d.h. die Gemeinden müssen allen Kindern die Möglichkeit bieten, die Vorschule bzw. den Kindergarten während 2 Jahren zu besuchen. Weitere 4 Kantone (BE, GL, SG, ZH) empfehlen dies den Gemeinden. Die Kindergärten im Kanton (TI) bieten den Besuch grundsätzlich während 3 Jahren an. In allen übrigen Kantonen besteht das Angebot, die Vorschule während 1 Jahres vor Schuleintritt zu besuchen. Im schweizerischen Durchschnitt wird diese während 1,8 Jahren besucht.

Das Kindergartenentrittsalter richtet sich nach dem Schuleintrittsalter und variiert je nach Kanton sehr stark. Die extremsten Unterschiede zeigen sich zwischen den Kantonen TI, GE und GR. Im TI besuchten 1993 62%, in GE 48% aller 3-Jährigen den Kindergarten, während u.a. in GR) einige Kinder erst mit 6 Jahren in den Kindergarten eintreten. Das am häufigsten anzutreffende Eintrittsalter beträgt knapp 5–5,5 Jahre.

3.4.2. Familienexterne Kinderbetreuung

Verlässliche Zahlen über das gesamtschweizerische Angebot familienexterner Kinderbetreuung existieren nicht. Auch auf Kantons- und Gemeindeebene sind die Daten nicht vollständig zu erhalten, und sie sind interkantonal auch nicht vergleichbar. Dies ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass in der Schweiz eine Familienpolitik weitgehend fehlt. Die folgenden Zahlenangaben stellen also lediglich eine Annäherung an die Realität dar.

Die Betreuung von Kindern ausserhalb deren Ursprungsfamilie spielt sich oft unter informellen, nicht reglementierten Bedingungen ab. Unbestritten ist, dass in der deutschsprachigen Schweiz das Angebot nach Betreuungsmöglichkeiten der Nachfrage in keiner Weise nachkommt. Dasselbe gilt für die französische Schweiz mit Ausnahme der Kantone (GE, VD), deren Angebot der Nachfrage etwas näher kommt. Im italienischsprachigen Kanton (TI) sieht die Situation wesentlich anders aus: Hier wird die familienexterne Kinderbetreuung als Sozialisationsaufgabe der Gesellschaft, somit als öffentliche Aufgabe betrachtet, und nicht ausschliesslich als Entlastung von Müttern (deren Erwerbsquote im Tessin vergleichsweise gering ist).

Die gesamtschweizerisch vorhandenen Betreuungsstrukturen wurden 1990 folgendermassen geschätzt: Es gab damals etwa 430 Krippen, die ganztägige Betreuungsmöglichkeiten für Kinder im Vorschulalter anboten. Einzig im Kanton TI können Kinder ab 3 Jahren den öffentlichen Kindergarten ganztags besuchen.

1991 wurden 2'600 in einem Verein organisierte Tagesmütter gezählt, die im Durchschnitt 1,5 Kinder betreuten. Diese Zahl bezieht sich aber nicht nur auf Kinder im Vorschulalter. Dazu kommt eine hohe Dunkelziffer an nirgends gemeldeten Tagespflegeverhältnissen. Insgesamt gab es in der Schweiz 1990 geschätzte 21'000–25'000 Betreuungsplätze in Krippen, Tageshorten, öffentlichen Tagesschulen, bei Tagesmüttern. Dabei ist zu beachten, dass Tageshorte, Tagesschulen und Tagesmütter auch schulpflichtige Kinder betreuen. 1992 nahmen in der französischen Schweiz 24% der Kinder von 0–5 Jahren regelmässig familienexterne Kinderbetreuung in Anspruch. Eine neuere Sammlung von Daten aus der Mehrzahl der deutschsprachigen Kantone ergab 1999 einen Betreuungsquotienten (Anzahl Kinder pro Betreuungsperson), der je nach Kanton zwischen 0,4 (AI, UR) und 10,4 (BS) liegt, bei einem Mittelwert von 4,54. Diese Angaben beziehen sich allerdings ebenfalls nicht nur auf Kinder im Vorschulalter.

Bei aller Unvollständigkeit lassen die vorhandenen Daten klare Tendenzen erkennen: Ländliche und kleine Kantone (zum Beispiel UR, SZ, NW, OW, AI) bieten ein sehr kleines Angebot an familienexterner Kinderbetreuung, mittlere Ballungszentren (zum Beispiel im Raum Baden) bzw. mittlere Städte (Zug, Luzern, Schaffhausen) verfügen über ein leicht grösseres Angebot. Demgegenüber setzen sich die grossen Städte deutlich ab: Sie bieten bis zu 5 Mal mehr Betreuungsplätze an als ländliche Kantone, wobei die Differenz hauptsächlich auf das grössere Angebot an Krippenplätzen zurückzuführen ist.

Tagesmütter sind in einigen ländlichen Kantonen im Vergleich zu den Städten verhältnismässig stark vertreten. In der französischen Schweiz scheint das Angebot etwas grösser zu sein. Von einem Angebot, das der Nachfrage entspricht, kann man in der Schweiz lediglich in Bezug auf den Kanton TI sprechen.

In den letzten Jahren entstanden in einigen Kantonen, Regionen und Städten Fachstellen für Kinderbetreuung (z.B. Zürich: Child care Service), die es als ihre Aufgabe erachten, Eltern bei der Suche nach Betreuungsplätzen zu unterstützen und die Angebote untereinander zu vernetzen.

3.4.2.1. Krippen

Verlässliche Zahlen über das gesamtschweizerische Angebot an Krippen existieren nicht. 1992 wurden in einer Erhebung in der Deutschschweiz 271–290 Krippen erfasst. Diese Institutionen sind regional ungleich verteilt. Mit Abstand am meisten Krippen wies der Kanton ZH auf mit 26%, gefolgt vom Kanton BE mit 21%. Fast ein Drittel dieser Institutionen fanden sich in den Städten Bern, Basel und Zürich. Nicht ganz ein Viertel aller Krippen waren nicht für alle Kinder zugänglich, weil sie von Firmen geführt wurden. Anfang der 90er-Jahre nahm die Mehrheit der Kinder eine Betreuung von mindestens 3 Tagen pro Woche in Anspruch, wobei die Nachfrage nach Teilzeitbetreuung im Steigen begriffen war. Nach wie vor ist es bei dem herrschenden Angebotsdefizit schwierig, einen Krippenplatz für weniger als 2 Tage pro Woche zu finden.

In der französischen Schweiz zählte man Anfang 1992 178 Ganztageskrippen und 203 weitere Institutionen, die Kinder halbtags, ganztags aber ohne Mittagsverpflegung oder anderweitig teilzeitlich aufnahmen. 28% der familienexternen Betreuungsverhältnisse machten Ganztageskrippen aus, 33% Institutionen, die Kinder teilzeitlich aufnahmen.

3.4.2.2. Tagesmütter

Die Situation bei den Tagesmütterverhältnissen ist noch unübersichtlicher als bei den Krippen. Angaben in Form von Zahlen können somit lediglich eine Annäherung an die Realität darstellen.

Ende 1990 waren in den Kantonen AG, BS, BE, GR, NW, OW, SG, SH, SO, TG, ZG und ZH insgesamt ca. 2'800 Tagespflegeverhältnisse in Familien gemeldet. Familientagespflege wurde 1990 auf weniger als ein Drittel aller Betreuungsverhältnisse in der Deutschschweiz geschätzt, wobei diese Betreuungsform im Aufwärtstrend liegt.

In der französischsprachigen Schweiz wurden Anfang 1992 30 Tagesmütternetze gezählt, welche die Tätigkeit von insgesamt 2'200 Tagesmüttern koordinierten. Auf diese Weise wurden insgesamt rund 4'000 Kinder betreut, was einen Anteil von 5% an der familienexternen Kinderbetreuung in der französischen Schweiz ausmacht. Diese Zahlen zeigen aber nicht, wie viele dieser Kinder noch nicht schulpflichtig sind.

3.4.2.3. Spielgruppen

Über das Angebot an und die Nachfrage nach Spielgruppen in der Schweiz gibt es wenig Datenmaterial, da diese weder bewilligungs- noch meldepflichtig sind.

1995 schätzte man ihre Zahl in der Schweiz auf 4'000. Wird mit ungefähr 10 Kindern pro Gruppe gerechnet, besuchten damals 40'000 Kinder zwischen 3 und 5 Jahren eine Spielgruppe.

Eine Untersuchung von 1998 im Kanton ZH ergab, dass die Hälfte der Kinder in ihrem 4. Lebensjahr und knapp drei Viertel der 5-Jährigen eine Spielgruppe besuchten. Obwohl in anderen Regionen die Zahlen weniger hoch liegen dürften, gehört heute der Besuch einer Spielgruppe für einen grossen Teil der Kinder zum Alltag.

In der französischen Schweiz wurde Anfang 1992 der prozentuale Anteil an familienexternen Betreuungsverhältnissen für Spielgruppen mit 2% und für die "Ecoles (pré)maternelles" – eine Art "Vorkindergarten" – mit 5% beziffert. Insgesamt wurden in diesem Zeitraum 33 "Ecoles (pré)maternelles" und 16 Spielgruppen gezählt.

3.5. Niveaus und Altersgruppen

Niveaus und Altersgruppen in Vorschulinstitutionen unterscheiden sich aufgrund unterschiedlicher Zwecke und Ziele stark von denjenigen in der familienexternen Kinderbetreuung. Erstere werden im Kapitel 3.5.1., letztere in den Kapiteln 3.5.2. sowie 3.5.2.1. (Krippen), 3.5.2.2. (Tagesmütter) und 3.5.2.3. (Spielgruppen) beschrieben.

3.5.1. Vorschulerziehung

Obwohl der Kindergartenbesuch freiwillig ist, besuchen im Jahr vor dem Schuleintritt im gesamtschweizerischen Durchschnitt etwa 99% aller Kinder die Vorschule. 1997 besuchten 92,5 Prozent der 5- und 6-jährigen Kinder eine Vorschule. Am häufigsten treten die Kinder im Alter von knapp 5 bis gut 5,5 Jahren für die Dauer von 1 oder 2 Jahren in den Kindergarten ein.

Der Kanton GE setzte das Eintrittsalter in Kindergarten und Primarschule in Verbindung mit einer Neugestaltung dieser Stufen herab. Andere Kantone diskutieren solche Möglichkeiten. Um in die école enfantine des Kantons GE einzutreten, muss ein Kind sein 4. Lebensjahr vor dem 30. Juni des laufenden Jahres vollendet haben bzw. das 6. Jahr für den Schuleintritt. Ab dem 2. Jahr der école enfantine besteht die Möglichkeit, ein Kindergarten- bzw. Schuljahr zu überspringen. Die Kindergärten im Kanton TI bieten den Besuch grundsätzlich während dreier Jahre an. Die Kinder können im Alter von 3 Jahren eintreten.

Die Richtgrösse einer Kindergartenklasse schwankt je nach Kanton zwischen 20 (z.B. BS, GE) und 26 Kindern (SG, SO). Die maximal zulässige Klassengrösse bewegt sich zwischen 22 (z.B. BS, NE) und 26 Kindern pro Klasse (z.B. BL, SG). Aufgrund finanzieller Engpässe und Sparmassnahmen in den Kantonen haben die Klassengrössen in den letzten Jahren zugenommen.

Einige Kindergärten kennen unterschiedliche zeitliche Regelungen für das 1. und das 2. Kindergartenjahr. In der Regel bleiben die Kinder während der ganzen Vorschulzeit in der gleichen Klasse und werden von derselben Kindergärtnerin in altersheterogenen Gruppen betreut. Durch die Altersheterogenität ergeben sich gegenseitige Lernmöglichkeiten in verschiedenen Bereichen. Die Aktivitäten wechseln im Laufe eines Tages zwischen geführten und freigewählten, aber auch zwischen individuellen und gemeinsamen Tätigkeiten.

3.5.2. Familienexterne Kinderbetreuung

In der familienexternen Kinderbetreuung wird unterschieden zwischen Krippen, Tagesmüttern und Spielgruppen. In Krippen werden die Kinder häufig ganztags, manchmal teilzeitlich, aber immer in altersheterogenen Gruppen betreut, während die Tagesmütter auf die individuellen Bedürfnisse von Kindern und deren Eltern eingehen. Die Spielgruppe gehört heute für einen grossen Teil der Kinder zum Alltag.

3.5.2.1. Krippen

Die meisten Krippen betreuen Kinder im Alter von 0–6 Jahren in altersheterogenen Gruppen. In vielen Krippen werden gelegentlich auch ältere Kinder aufgenommen. Eine Erhebung im Jahr 1991 in 3 Deutschschweizer Kantonen ergab, dass 89,5% (AG) bzw. 92,4% (BE) bzw. 93,5%

(SG) der in Krippen betreuten Kinder bis zu 6 Jahre alt waren. In der französischen Schweiz betrug das Alter bis zu 5 Jahre. Gesamtschweizerisch waren 10,2% aller Krippenbenutzer und -benutzerinnen schulpflichtig.

Die Kinder werden häufig ganztags, manchmal teilzeitlich und immer in altersheterogenen Gruppen betreut. Daneben existieren Kleinkinderkrippen, die ausschliesslich Kinder bis zu 2 oder 3 Jahren aufnehmen. In der französischen Schweiz nehmen nur 62% aller Krippen Kinder auf, die jünger als 1 Jahr sind, während das durchschnittliche Eintrittsalter 2 Jahre beträgt.

Zugangsbeschränkungen zu Krippen können sich aus dem Wohnort der Familie ergeben, da in ländlichen Gegenden das Angebot wesentlich kleiner als in grösseren Städten ist. Die Arbeitszeiten und das Einkommen der Eltern können den Zugang ebenfalls erschweren oder verunmöglichen, aber auch körperliche Behinderungen oder sonstige besondere individuelle Bedürfnisse.

3.5.2.2. Tagesmütter

Tagesmütter scheinen am besten in der Lage zu sein, auf die individuellen Bedürfnisse von Kindern und deren Eltern einzugehen. Dies zeigt eine Untersuchung aus der französischsprachigen Schweiz. Aus ihr wird ersichtlich, dass Tagesmütter sowohl bei Kindern unter 2 Jahren als auch bei schulpflichtigen Kindern mit knapp 40% bzw. 24% den höchsten Betreuungsanteil ausweisen.

Eine Befragung im Kanton ZH von 1991 ergab, dass 4,5 % der 1-jährigen, 7,6% der 3-jährigen und 9,1 % der 5-jährigen Kinder, die familienextern betreut wurden, sich bei Tagesmüttern aufhielten. Da nur Mütter aus dem Kanton ZH befragt wurden, dürften diese Zahlen deutlich über dem gesamtschweizerischen Durchschnitt liegen.

3.5.2.3. Spielgruppen

Eine Untersuchung von 1998 im Kanton ZH ergab, dass die Hälfte der Kinder in ihrem 4. Lebensjahr und knapp drei Viertel der 5-Jährigen eine Spielgruppe besuchten.

3.6. Allgemeine Ziele

Die Ziele der Vorschulerziehung werden in den Kapiteln 3.6.1. sowie 3.6.1.1. (Kindergarten) und 3.6.1.2. (école enfantine und scuola dell'infanzia), diejenigen von familienexterner Kinderbetreuung in den Kapiteln 3.6.2. sowie 3.6.2.1. (Krippen), 3.6.2.2. (Tagesmütter) und 3.6.2.3. (Spielgruppen) beschrieben. Aufgrund der unterschiedlichen Zwecke finden sich beträchtliche Unterschiede bei den Zielen.

3.6.1. Vorschulerziehung

Der Kindergarten bereitet stufengemäss auf eine selbstständige Lebensführung und gleichzeitig auf den Schuleintritt vor, ohne jedoch Leistungen systematisch zu beurteilen oder eine Selektion zu betreiben.

Die meisten Zweckartikel, die sich in den kantonalen Schul- und Kindergartengesetzen finden, betonen die spielerische Förderung der Entwicklung der Kinder, die Unterstützung und

Ergänzung der elterlichen Erziehung und die Erleichterung des Eintritts in die 1. Klasse der Primarschule. In den Präambeln der Kindertagesgesetzte bzw. den Leitideen des Verbandes der Kindergärtnerinnen der deutschen Schweiz lässt sich nachlesen, dass der Kindergarten den Kindern einen über die Familie und die nächste Umwelt hinausführenden Daseins-, Erlebnis- und Handlungsraum eröffnen und sie in pädagogisch gezielter Weise in ihren Entwicklungsmöglichkeiten unterstützen soll. Dabei seien verschiedene Bereiche der werdenden Persönlichkeit in aufeinander abgestimmter Weise zu fördern.

3.6.1.1. Kindergarten

Insgesamt unterscheidet sich heute der Kindergarten der deutschsprachigen Schweiz nicht wesentlich von den Vorschuleinrichtungen der französisch- und italienischsprachigen Schweiz. Durch die Förderung der kindlichen Persönlichkeit bereitet er stufengemäss auf eine selbstständige Lebensführung und gleichzeitig auf den Schuleintritt vor. Der Kindergarten unterscheidet sich jedoch grundsätzlich von einer leistungsbezogenen Schule, weil Leistungen nicht systematisch beurteilt und keine Selektionsentscheidungen im Sinne einer Einteilung in Niveaugruppen gefällt werden. Die Kinder werden im Kindergarten in pädagogisch gezielter Weise in ihrer Entwicklung unterstützt.

Im Kindergarten wird Wert darauf gelegt, jedes Kind seinem individuellen Entwicklungsstand und seinen Bedürfnissen entsprechend zu fördern. Die Kinder finden dort einen Lebens- und Erfahrungsraum in der Gemeinschaft Gleichaltriger. Vorübergehend gelöst aus ihrer familiären Umgebung können sie sich in neuen Rollen, sozialen Stellungen und Umweltbezügen erleben.

3.6.1.2. Ecole enfantine und scuola dell'infanzia

Laut Rahmenplan der französisch- und italienischsprachigen Schweiz soll die école enfantine bzw. scuola dell'infanzia in ihrer Doppelfunktion von Sozialisation und Erziehung die Familienerziehung ergänzen und ein Ort des Übergangs von der Familie in die Schule sein. Sie ermöglicht den Kindern, in der Gruppe Regeln des Zusammenlebens zu entdecken und zu erproben. Kognitive Aktivitäten in Lernsituationen helfen dem Kind, die Umwelt zu erfassen und autonomer zu werden. Die wichtigsten Ziele der école enfantine betreffen somit den sozio-affektiven, den psychomotorischen und den kognitiven Bereich.

3.6.2. Familienexterne Kinderbetreuung

Die wichtigsten Formen der familienexternen Kinderbetreuung in der Schweiz sind Krippen, Tagesmütter und Spielgruppen. Aufgrund unterschiedlicher Strukturen und Zwecke finden sich auch Unterschiede bezüglich der Ziele der verschiedenen Angebote. Sie werden in Kapitel 3.6.2.1. (Krippen), Kapitel 3.6.2.2. (Tagesmütter) und Kapitel 3.6.2.3. (Spielgruppen) näher erläutert.

3.6.2.1. Krippen

Heute steht die Selbstentfaltung und das Zusammensein mit andern Kindern (Individuation und Sozialisation) im Vordergrund der Zielkonzeptionen von Krippen. Diese sehen vor, die emotionale, soziale und kognitive Entwicklung von Kindern im Alter von 0 Jahren bis zum Schuleintritt zu fördern. Ausgehend von einer entwicklungsgemässen Eigenaktivität der Kinder

soll die Krippe Kindern ermöglichen, allein und mit andern, selbsttätig zu handeln und selbstständig zu entdecken.

Damit erfuh die Krippe als Gemeinschaftsstätte für Erfahrungen, Spiel und Begegnung in den letzten Jahren eine Aufwertung, war doch die ursprüngliche Aufgabe der Krippe die Betreuung von Kindern berufstätiger Eltern. Es geht also nicht mehr allein um die Kompensation familiärer Betreuungslücken und allenfalls weiterer Defizite. Entsprechend den vielfältigen Trägerschaften legen Krippen ihre Ziele und Betreuungskonzepte fest. Diese können mehr oder weniger ausführlich sein.

3.6.2.2. Tagesmütter

Tagesfamilienvereine geben für die Betreuung von Kindern in Tagesfamilien folgende Zielsetzungen an, die auf dem Tagesmütter-Modell der Stiftung pro juventute basieren: Es soll eine zeitlich flexible, jedoch konstante und qualitativ gute Tagesbetreuung angeboten werden, die den Bedürfnissen der Kinder und der Eltern entspricht. Die Betreuung hat zudem in kinderfreundlicher Umgebung, einem familiären Alltag und in einer kleinen Gruppe stattzufinden. Zudem soll sie in Zusammenarbeit und Abstimmung mit den Eltern erfolgen. Tagesmütter und Eltern werden durch einen Tageselternverein in der Erziehungs- und Betreuungsarbeit unterstützt.

3.6.2.3. Spielgruppen

Spielgruppen und andere auf musische oder körperliche Betätigung ausgerichtete Angebote für Kleinkinder erfüllen mehrere Funktionen: Die Kinder erhalten Gelegenheit, sich in einer Gruppe Gleichaltriger zu bewegen, und gleichzeitig werden sie auf den Kindergarten vorbereitet. Spielgruppen vermitteln vielfältige motorische, sensorische, kognitive und emotionale Anregungen, welche die Erfahrungen aus der Familie und aus anderen sozialen Bezugsnetzen erweitern und ergänzen. Schliesslich erlauben sie es den Müttern, die Verantwortung für ihre Kinder für kurze Zeit abzugeben.

3.7. Curriculum, Fächer, Stundenzahl

Gemäss ihrem unterschiedlichen Auftrag und Zweck unterscheiden sich Curriculum, Fächer und Stundenzahl von Vorschulinstitutionen der unterschiedlichen Regionen der Schweiz einerseits und von familienexterner Kinderbetreuung andererseits wesentlich. Diesbezügliche Erläuterungen finden sich in den Kapiteln 3.7.1. sowie 3.7.1.1. (Kindergarten) und 3.7.1.2. (école enfantine und scuola dell'infanzia) und in den Kapiteln 3.7.2. sowie 3.7.2.1. (Krippen), 3.7.2.2. (Tagesmütter) und 3.7.2.3. (Spielgruppen).

3.7.1. Vorschulerziehung

Curriculum, Fächer und Stundenzahl des Kindergartens der deutschsprachigen, der école enfantine der französischsprachigen und der scuola dell'infanzia der italienischsprachigen Schweiz haben sich in den letzten Jahren angenähert. Dennoch verfügen die Sprachregionen über unterschiedliche Rahmenpläne. Detailliertere Beschreibungen finden sich in den Kapiteln 3.7.1.1. und 3.7.1.2.

3.7.1.1. Kindergarten

Für die Erziehungs- und Bildungsarbeit im Kindergarten bestehen in der deutschsprachigen Schweiz keine einheitlichen Lehrpläne oder Richtlinien. Eine Umfrage vom Herbst 1998 des Verbandes Kindergärtnerinnen Schweiz (KgCH) in der deutschsprachigen Schweiz zeigte, dass nur in 9 Kantonen nach einem verbindlichen Rahmenplan gearbeitet wurde. In 2 Kantonen arbeitete man nach Richtlinien, 4 weitere Kantone verfügten über Empfehlungen und 3 Kantone hatten keinerlei Vorgaben. Die existierenden Rahmenpläne und Leitideen sind teils älteren Datums. In 5 Kantonen sind denn auch Bestrebungen im Gang, neue Rahmenpläne zu erarbeiten und einzuführen. Es wird zudem die Möglichkeit diskutiert, einen deutschschweizerischen Rahmenplan für den Kindergarten zu erarbeiten.

Trotz dieser Unterschiede können für die Kindergärten recht übereinstimmende Leitideen formuliert werden. Dies ist darauf zurückzuführen, dass sich die kantonalen Richtlinien der deutschsprachigen Schweiz mehr oder weniger stark am "Rahmenplan für die Erziehungs- und Bildungsarbeit im Kindergarten" (1987) des KgCH orientieren. Während dieser in einigen Kantonen einen verbindlichen Rahmenplan darstellt, wird er in andern nur als Informationsbroschüre verstanden, die auf kindergartenspezifische Anliegen aufmerksam macht.

Weil sowohl der Rahmenplan des KgCH als auch kantonale Pläne keine konkreten Lernziele, sondern nur allgemeine Ziele formulieren, unterscheiden sie sich klar von Lehrplänen für die Schule. Unter dem Titel "Ineinandergreifen der Lernbereiche" wird festgehalten, dass "jegliche schulische Auffächerung" vermieden werden soll. Der Rahmenplan des KgCH betont die Wichtigkeit des freien Spiels und erläutert verschiedene Spielformen.

Die Leitideen des Rahmenplans des KgCH basieren auf einer anthropologischen Erziehungsauffassung, die eine ganzheitliche Förderung der Kinder anstrebt und die Kinder in ihrem Tun, Erleben und Sein als eine Einheit betrachtet. Verschiedene Bereiche der werdenden Persönlichkeit sollten in aufeinander abgestimmter Weise angeregt und gefördert werden: Die Erlebnisfähigkeit und die Fähigkeit innerer Anteilnahme (emotionaler Bereich), die Willensbildung und die Entscheidungsfähigkeit (voluntativer Bereich), die Wahrnehmungsfähigkeit, die sprachlich-begriffliche Verarbeitung und das Denkvermögen (kognitiver Bereich), die Phantasie und das schöpferische Ausdrucksvermögen (kreativer Bereich), das Verantwortungsgefühl, die Hilfsbereitschaft, die Toleranz und die Gemeinschaftsfähigkeit (ethisch-sozialer Bereich), die Koordination der Bewegungen und die Körperhaltung (motorischer Bereich). Inhalte sind sodann: Sprachpflege, rhythmisch-musikalische Erziehung, Naturerlebnis und Naturbeobachtung, Gymnastik und Turnen, mathematische Früherziehung mit Zahlbegriff und Geometrie, physikalische Gesetzmässigkeiten und Technik, bildnerisches Gestalten und Werken, Verkehrserziehung; Ziele können u.a. Schuleintritt und Schulreife sein.

Der Kindergärtnerin wird in der Planung und Gestaltung der Erziehungs- und Bildungsarbeit grosse Autonomie zugestanden. In der Regel hat der schweizerische oder kantonale Rahmenplan nur anregenden Charakter, selbst wenn er verbindlich ist.

In der deutschsprachigen Schweiz dauert die Unterrichtszeit im Kindergarten in der Mehrzahl der Fälle 2–2,5 Stunden vormittags und 2 Stunden nachmittags, meistens von 8.30/9.00–11.00 Uhr und 13.30/14.00–15.30/16.00 Uhr. Dies bedeutet eine Unterrichtsdauer von durchschnittlich 18–22 Wochenstunden. In den letzten Jahren werden Blockzeiten im Vorschulbereich vermehrt diskutiert; vgl. dazu die Darstellung im Kapitel [3.11.1.].

3.7.1.2. Ecole enfantine und scuola dell'infanzia

Im Rahmenplan der école enfantine sind allgemeine Ziele genannt, die den sozio-affektiven, den psychomotorischen und den kognitiven Bereich betreffen. So sollen Bedingungen geschaffen werden, die zum Beispiel "das Experimentieren", "die Verfeinerung der Wahrnehmung", "die

Strukturierung des Denkens", die "Achtung vor der Umwelt", "Autonomie und Solidarität" ermöglichen.

Folgende 6 gleichwertige Aktivitätsfelder können dazu beitragen: sozialisatorische Aktivitäten, sprachliche Aktivitäten, künstlerische (musische) Aktivitäten, Aktivitäten der Entdeckung der Umwelt, mathematische Aktivitäten und körperliche Aktivitäten.

Den Bereichen Sprache und Mathematik wird – im Gegensatz zum Kindergarten der deutschsprachigen Schweiz – grösseres Gewicht hinsichtlich Vorbereitung auf den Schuleintritt beigemessen, wobei der Westschweizer Rahmenplan betont, dass diese Aktivitäten immer in Lernsituationen stattfinden sollen, die für die Kinder bedeutungsvoll sind.

In der französisch- und deutschsprachigen Schweiz dauert die Unterrichtszeit im traditionellen Kindergarten in der Regel 2–2,5 Stunden vormittags und 2 Stunden nachmittags, meistens von 8.30/9.00–11.00 Uhr und 13.30/14.00–15.30/16.00 Uhr. Dies bedeutet eine Unterrichtsdauer von durchschnittlich 18–22 Wochenstunden.

Im Kanton TI sind die meisten Kindergärten von 8.45–15.45 durchgehend geöffnet.

In den letzten Jahren sind vermehrt Blockzeiten ein Diskussionspunkt im Vorschulbereich; vgl. dazu die Darstellung im Kapitel [3.11.1.].

3.7.2. Familienexterne Kinderbetreuung

Detaillierte Beschreibungen zu Curriculum, Fächer und Stundenzahl der familienexternen Kinderbetreuung finden sich in den Kapiteln 3.7.2.1. (Krippen), 3.7.2.2. (Tagesmütter) und 3.7.2.3 (Spielgruppen).

3.7.2.1. Krippen

Heute steht die Selbstentfaltung und das Zusammensein mit andern Kindern (Individuation und Sozialisation) im Vordergrund der Zielkonzeptionen von Krippen. Diese sehen vor, die emotionale, soziale und kognitive Entwicklung von Kindern im Alter von 0 Jahren bis zum Schuleintritt zu fördern. Ausgehend von einer entwicklungsgemässen Eigenaktivität der Kinder soll die Krippe Kindern ermöglichen, ohne, allein und mit andern, selbsttätig zu handeln und selbstständig zu entdecken.

Im "Rahmenkonzept für die Tagesbetreuung in Kinderkrippen der Stadt Zürich" beispielsweise gliedert sich der Grundauftrag in einen pädagogischen, einen sozialisatorischen und einen gesellschaftlichen. Der pädagogische Auftrag beinhaltet nebst der gezielten Vermittlung von sozialen Werten und Normen die Förderung und Unterstützung der emotionalen, kognitiven und motorischen Entwicklung der betreuten Kinder.

Der sozialisatorische Auftrag beinhaltet ein gemeinschaftliches, ein integratives und ein sozialpädagogisches Element: Das Erlernen von altersadäquaten Sozialkompetenzen, die Integration insbesondere von behinderten Kindern, die Aufnahme von fremdsprachigen Kindern sowie die präventive oder kompensatorische Betreuung von Kindern aus schwierigen familiären Verhältnissen.

Der gesellschaftliche Auftrag zielt in erster Linie auf die Förderung der Gleichstellung von Frau und Mann in Familie und Berufsleben.

Die Zusammenarbeit mit den Eltern wird in den Konzepten ebenfalls häufig thematisiert, so beispielsweise im Krippenkonzept der Stadt Bern. Dort wird auch der Integration von Kindern anderer Muttersprachen – bezüglich Sprache und Kultur – ein wichtiger Stellenwert eingeräumt. Ausserdem wird die Bedeutung der Früherfassung von Entwicklungsverzögerungen und anderen Auffälligkeiten unterstrichen.

Geöffnet sind Krippen von Montag bis Freitag, in der Regel zwischen 6.30 und 18.30 Uhr. Die meisten Krippen sind nie oder nur wenige Wochen pro Jahr ferienhalber geschlossen.

3.7.2.2. Tagesmütter

Für Tagesmütter gibt es keine Curricula. Im Tagesmütter-Modell der Stiftung pro juventute sind folgende allgemeine Ziele für die Betreuung und Erziehung von Kindern in Tagesfamilien enthalten: Eine zeitlich flexible, jedoch konstante, qualitativ gute und den individuellen Bedürfnissen der Beteiligten angepasste Tagesbetreuung, in kinderfreundlicher Umgebung, in einem familiären Rahmen und in einer kleinen, übersichtlichen Gruppe, wobei die Betreuung in Zusammenarbeit mit den abgehenden Eltern erfolgen soll.

Obwohl bei der Wahl einer Tagesmutter das Wohlbefinden des Kindes mitberücksichtigt werden soll, bestimmen in der Realität häufig auch Faktoren wie die Verfügbarkeit einer Tagesmutter im Wohnquartier des Kindes oder in der Nähe des Arbeitssortes der Eltern die Wahl.

Die durchschnittliche Aufenthaltsdauer der Kinder in Tagesfamilien variiert von einigen Stunden bis zu 5 Tagen pro Woche. Gemäss einer Erhebung im Kanton ZH von 1991 beispielsweise lag sie mit 16 Stunden pro Woche etwas unter der Betreuungsdauer in Krippen.

3.7.2.3. Spielgruppen

Spielgruppen stellen für Vorschulkinder eine Möglichkeit dar, ihr Erfahrungs- und Betätigungsfeld und ihr soziales Beziehungsnetz ausserhalb der Familie zu erweitern. Die Spielgruppenleiterin unterstützt die freie Spielaktivität der Kinder und begleitet die Gruppe in ihrem sozialen Lernen. Auch wenn die Ziele von Kindergarten und Spielgruppe nahe beieinander liegen, ergeben sich aufgrund des Alters und der Altersdurchmischung der Kinder, des Institutionalisierungsgrades und der kurzen Ausbildungsdauer der Spielgruppenleiterin grosse Unterschiede. Die Vielfalt der Spielgruppen lässt zu, dass an einzelnen Orten eine Art Vorkindergarten betrieben wird, wo gezielte Förderung, Stillsitzen und Basteln nach Anweisung zu den grundsätzlichen Zielsetzungen gehören. Inzwischen gewährleistet jedoch die Ausbildung zur Spielgruppenleiterin, dass sich viele Leiterinnen eher am entwicklungspsychologischen Hintergrund der Kinder orientieren. Damit ergeben sich eigenständige und spezifische, frei gestaltbare Inhalte. Ein Inhalt bzw. ein Ziel kann beispielsweise die geglückte Ablösung der Kinder aus dem kleinfamiliären Kreis oder der Umgang mit Konflikten bedeuten. Zentral ist das freie Spiel der Kinder. Insgesamt gesehen kann die Spielgruppe die Reifung und Entwicklung einzelner Kinder unterstützen.

Eine Spielgruppe besteht in der Regel aus 6–10 Kindern ab 3 Jahren bis zum Alter des Kindergarteneintritts. Der Aufenthalt in einer Spielgruppe dauert normalerweise 2–3 Stunden, und dies 1–3-mal pro Woche. In einigen Fällen werden die Präsenzzeiten bis zu einem halben Tag erweitert, vereinzelt wird sogar ein gemeinsames Mittagessen eingenommen. Besonderer Wert wird auf konstante Kindergruppen gelegt.

3.8. Methoden

Gemäss ihrem unterschiedlichen Auftrag und Zweck und ihren unterschiedlichen Zielen unterscheiden sich die Methoden von Vorschulinstitutionen und familienexterner Kinderbetreuung wesentlich. Erläuterungen zu den Methoden finden sich in den Kapiteln 3.8.1. sowie 3.8.1.1. (Kindergarten) und 3.8.1.2. (école enfantine" und scuola dell'infanzia), zudem

in den Kapiteln 3.8.2. sowie 3.8.2.1. (Krippen), 3.8.2.2. (Tagesmütter) und 3.8.2.3. (Spielgruppen).

3.8.1. Vorschulerziehung

Die Methoden des Kindergartens der deutschsprachigen Schweiz und der école enfantine der französischsprachigen und der scuola dell'infanzia der italienischsprachigen Schweiz haben sich in den letzten Jahren stark angenähert. Eine detaillierte Beschreibung derselben finden sich in den Kapiteln 3.8.1.1. (Kindergarten) und 3.8.1.2. (école enfantine und scuola dell'infanzia).

3.8.1.1. Kindergarten

Im Kindergarten wird in der Regel themenbezogen gearbeitet, indem über eine gewisse Zeitspanne ein inhaltlicher Schwerpunkt gewählt und didaktisch aufbereitet wird. Dabei wird jegliche Auffächerung in einzelne Fachbereiche vermieden. Die Wahl der Themen orientiert sich an den Bedürfnissen der Kinder. Es gibt geführte und frei gewählte, individuelle und gemeinsame Aktivitäten. Im Kindergarten wird jedes Kind entsprechend seinem individuellen Entwicklungsstand und seinen Bedürfnissen gefördert. Durch altersentsprechende Formen der Vermittlung sollen Lernfreude und Lernbereitschaft geweckt und Lerngrundlagen für den späteren Schuleintritt gelegt werden.

Im Zentrum des Erziehungs- und Bildungsgeschehens steht das Spiel. Die Kindergärtnerin regt dieses an und bereichert es durch zusätzliche Impulse. Nebst dem Freispiel kommen verschiedene Formen wie Funktions-, Fiktions-, Rollen- und Konstruktionsspiele zum Tragen.

Der Kindergärtnerin wird in der Planung und Gestaltung der Erziehungs- und Bildungsarbeit eine ausserordentlich grosse Freiheit zugestanden. Selbst dort, wo der schweizerische Rahmenlehrplan oder die kantonalen Rahmenpläne verbindlich sind, haben sie in der Regel nur einen empfehlenden Charakter.

3.8.1.2. Ecole enfantine und scuola dell'infanzia

Laut Rahmenplan für den Kindergarten soll ein stimulierendes Milieu mit offenen und authentischen Situationen den Kindern ermöglichen, sich ihren biologischen, affektiven und kognitiven Bedürfnissen entsprechend zu entwickeln. Das Spiel als spontane Tätigkeit der Kinder soll ermöglicht werden.

Die Kindergärtnerin folgt nicht einem starren Programm, sondern berücksichtigt Motivation und Entwicklungsstand der Kinder. Einzelaktivitäten, Gruppenaktivitäten und Angebote für die ganze Klasse wechseln sich ab. Angestrebt wird ein interdisziplinäres Vorgehen, das heisst, Aktivitäten werden weder bestimmten Fächern noch dem 1. oder 2. Kindergartenjahr zugeordnet – davon ausgenommen ist die graphomotorische Förderung, die erst im 2. Kindergartenjahr empfohlen ist. Als Beispiele für einen interdisziplinären Zugang zu verschiedenen Themen werden genannt: einen Fruchtsalat zubereiten, mit Marionetten eine Geschichte darstellen, eine Zirkusvorstellung vorbereiten.

Das Vertrautwerden mit dem geschriebenen Wort soll nur im Rahmen von Kommunikationssituationen geschehen, die für das Kind bedeutend sind. Auch mathematische Aktivitäten sollen auf alltäglichen Erfahrungen der Kinder aufbauen und ihnen beispielsweise helfen, Situationen zu ordnen und zu repräsentieren.

3.8.2. Familienexterne Kinderbetreuung

Methoden familienexterner Kinderbetreuung hängen von Zielsetzungen und strukturellen Gegebenheiten ab. Entsprechende Erläuterungen finden sich in den Kapiteln 3.8.2.1. (Krippen), 3.8.2.2. (Tagesmütter) und 3.8.2.3. (Spielgruppen).

3.8.2.1. Krippen

Heute steht die Selbstentfaltung und das Zusammensein mit andern Kindern (Individuation und Sozialisation) im Vordergrund der Zielkonzeptionen von Krippen. Diese sehen vor, die emotionale, soziale und kognitive Entwicklung von Kindern im Alter von 0 Jahren bis zum Schuleintritt zu fördern.

Ausgehend von einer entwicklungsgemässen Eigenaktivität der Kinder soll die Krippe Kindern ermöglichen, allein und mit andern selbsttätig zu handeln und selbstständig zu entdecken. Die Aktivitäten der Kinder sollen spielbezogen und kindorientiert konzipiert werden. Dem Rahmenkonzept für die Tagesbetreuung in Kinderkrippen der Stadt Zürich beispielsweise sind dazu folgende methodische Hinweise zu entnehmen: Die entsprechende Ausgestaltung eines Erfahrungs- und Entwicklungsraumes mit vielfältigen Anregungsmöglichkeiten ist zu gewährleisten. Der pädagogische und methodische Spielraum bewegt sich dabei im Spannungsfeld zwischen Kollektivnorm und Individualität. Es sind in methodischer Hinsicht auch Handlungsspielräume für experimentelle und zukunftsgerichtete Weiterentwicklungen der Betreuungsformen vorgesehen. Der Zusammenarbeit mit den Eltern wird in vielen Konzepten ein wichtiger Stellenwert eingeräumt, so beispielsweise im Krippenkonzept der Stadt Bern.

Normalerweise lösen sich im Tagesablauf geführte Aktivitäten mit Spiel und Ruhezeiten ab. Nach traditionelleren Konzepten werden die Kinder aufgrund von Alterskriterien in Gruppen eingeteilt: z.B. Säuglinge, 2- bis 4-Jährige, ab 4-Jährige. Neuere Modelle sehen altersheterogene Gruppen vor, unter anderem mit der Begründung, dass altersgemischte Gruppen eher der Familienkonstellation entsprechen.

3.8.2.2. Tagesmütter

Für Tagesmütter gibt es keine festgelegten Methoden. Das "Zentralsekretariat Tagesfamilien und familienexterne Kinderbetreuung" der Stiftung pro juventute, nach dessen Tagesmütter-Modell mindestens ein Teil der Tagesfamilien in Tagesfamilienvereinen organisiert sind, nennt folgende allgemeine Ziele für die Betreuung und Erziehung von Kindern in Tagesfamilien: Eine zeitlich flexible, jedoch konstante, qualitativ gute und den individuellen Bedürfnissen der Beteiligten angepasste Tagesbetreuung, in kinderfreundlicher Umgebung in einem familiären Rahmen und einer kleinen, übersichtlichen Gruppe, wobei die Betreuung in Zusammenarbeit mit den abgehenden Eltern erfolgen soll.

3.8.2.3. Spielgruppen

Im Gegensatz zum unverbindlichen Hütedienst wird in Spielgruppen durch eine konstante Betreuung, die von einer Spielgruppenleiterin gewährleistet wird, eine kontinuierliche Spiel- und Gruppenbegleitung angestrebt. Eine festgelegte Didaktik oder Methodik für die Spielgruppenarbeit existiert aber nicht. Die Spielgruppenleiterin steuert einerseits die Aktivitäten der Kinder mit einem Minimum an sinnvollen Regeln und Grenzen, andererseits gewährt sie den Kindern ein Maximum an Spiel- und Gestaltungsfreiraum. Zudem begleitet sie die Gruppe in

ihren sozialen Lernprozessen. Durch die Altersdurchmischung der Kinder können diese in einem familiären Rahmen stattfinden.

3.9. Evaluation der Kinder

Gemäss ihrem Auftrag findet eine Evaluation der Kinder im schulischen Sinne weder in der Vorschule noch in der familienexternen Kinderbetreuung statt.

In den Vorschulinstitutionen, deren Auftrag unter anderem darin besteht, die Kinder auf den Schuleintritt vorzubereiten, wird gegen Ende des Kindergartens die Schulfähigkeit beurteilt und damit entschieden, ob ein Kind eingeschult oder allenfalls um 1 Jahr zurückgestellt wird.

Die Durchführung von kollektiven Tests oder die Anwendung spezieller Beobachtungsinstrumente gegen Ende des Kindergartens zur Erfassung der Schulfähigkeit findet sich nur in Kantonen der deutschen Schweiz. Systematische Überprüfungen werden vor allem in den Kantonen der Zentralschweiz durchgeführt. Die Tests werden entweder durch Kindergärtnerinnen oder in einzelnen Kantonen durch Schulpsychologinnen, Schulpsychologen, Schulberaterinnen oder Schulberater durchgeführt. Das zunehmende Infragestellen der Verlässlichkeit solcher Tests führte in den letzten Jahren dazu, dass diese weniger oft eingesetzt werden.

Die Verfahren und rechtlichen Entscheidungsinstanzen für Rückstellungen bei ungenügender Schulfähigkeit bzw. vorzeitige Einschulungen unterscheiden sich innerhalb der verschiedenen Kantone. In einigen Kantonen liegt der endgültige Entscheid bei den Eltern (z.B. FR, JU, LU), in den übrigen Kantonen stellen Schulpflege bzw. Inspektorate und Schulkommissionen oder Erziehungsdirektionen die entscheidenden Instanzen dar.

3.10. Besondere Massnahmen für Kinder

Für Kinder mit besonderen Bedürfnissen oder im Rahmen von Reformprojekten werden im Bereich der Vorschule besondere Massnahmen getroffen. Fremdsprachige Kinder erhalten spezielle Fördermassnahmen. Behinderte Kinder werden weitmöglichst in den Kindergarten integriert. Einzelne Reformprojekte erproben eine frühzeitige Annäherung der Kinder an eine Fremdsprache oder an die Kulturtechniken. In manchen Kantonen werden Abklärungen zum Schuleintritt durchgeführt. Projekte und Schulversuche wurden lanciert, die zum Ziel haben, den Übertritt der Kinder vom Kindergarten in die Schule zu erleichtern und/oder es wurde das Schuleintrittsalter flexibilisiert.

Detailliertere Beschreibungen finden sich in den Kapiteln 3.10.1. (Fremdsprachige Kinder), 3.10.2. (Integration behinderter Kinder), 3.10.3. (Frühzeitiges Erlernen von Fremdsprachen), 3.10.4. (Frühlesen und Frührechnen), 3.10.5. (Massnahmen bei Schuleintritt).

3.10.1. Fremdsprachige Kinder

Der durchschnittliche Anteil fremdsprachiger Kinder im Kindergarten variiert zwischen den einzelnen Kantonen stark. Während beispielsweise 1994 im Kanton GE 40% der Kinder fremdsprachig waren, traf dies im Kanton BE nur auf 6–10% zu. Mit verschiedenen Empfehlungen (1972, 1974, 1976, 1985 und 1991) legte die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) den Kantonen nahe, die Integration

fremdsprachiger Kinder bereits im Vorschulalter zu fördern, indem diesen Kindern ein 2-jähriger Kindergartenunterricht ermöglicht und zusätzlicher Unterricht in der ersten Landessprache angeboten wird. Alle Deutschschweizer Kantone bieten fremdsprachigen Kindern nebst dem normalen Kindergartenbesuch zusätzlichen Unterricht in Deutschschweizer Dialekt an, je nach Kanton während 1 oder 2 Jahren. In einigen Kantonen braucht die spezielle Förderung eine Bewilligung, beispielsweise des Inspektorates oder der Schulbehörden. In der französischen Schweiz existieren keine speziellen Förderkonzepte für fremdsprachige Kinder. Im Kanton TG können fremdsprachige Kinder im Vorschulalter sowie von der obligatorischen Schule zurückgestellte Kinder zum Besuch des Kindergartens verpflichtet werden. Im Kanton SG sieht die Regierung vor, bei der Festlegung und Bewilligung der Klassengrößen fremdsprachige Kinder während der ersten 3 Schuljahre doppelt zu zählen (bisher 2 Jahre).

3.10.2. Integration behinderter Kinder

Die Integration behinderter Kinder in den Kindergarten ist in den Kantonen GL, SZ, LU, BE, SG und GR gesetzlich verankert. In den übrigen Kantonen ist sie grundsätzlich möglich. Faktisch werden Kinder mit körperlichen und sozialen Behinderungen in 16, geistig behinderte in 13 Deutschschweizer Kantonen in Kindergärten integriert. In 3 Kantonen ist die Integration von behinderten Kindern nicht vorgesehen, während in 2 Kantonen die einzelnen Gemeinden entscheiden. Von den Kantonen, welche die Integration vorsehen, bieten lediglich deren 8 eine zusätzliche ambulante Betreuung durch heilpädagogisch ausgebildete Fachkräfte an.

Reformprojekte zur Integration von Lernbehinderten laufen in den Kantonen BL, FR, JU, SZ, TG, TI und UR. Es sind Projekte, die zum Ziel haben, Lernbehinderte in die Kindergärten zu integrieren. SG erarbeitet erweiterte Beobachtungsinstrumente für Kinder mit speziellen Bedürfnissen.

3.10.3. Frühzeitiges Erlernen von Fremdsprachen

In 6 Kantonen (BE, FR, GR, JU, NE, VS) laufen Entwicklungsprojekte im Bereich des Fremdsprachenlernens in Form von Versuchen mit zweisprachigen Kindergärten, Sprach austausch und Sensibilisierung bzw. frühzeitigem Erlernen von Fremdsprachen.

3.10.4. Frühlesen und Frührechnen

In 8 Deutschschweizer Kantonen und dem Fürstentum Liechtenstein wurde eine dreijährige Längsschnittstudie zum Schulerfolg und zu den Persönlichkeitsmerkmalen von Kindern durchgeführt, die bereits bei Schuleintritt im Spätsommer 1995 über ausgeprägte Lesekenntnisse verfügten. Diese Studie schuf eine Basis für die Diskussion über die Förderung leistungsstarker und/oder besonders begabter Schulkinder.

Im Kanton SG und im Fürstentum Liechtenstein liefen von 1995–1998 Projekte, die Frühlesen und Frührechnen im Kindergarten zum Inhalt hatten. Diese Versuche sind Anzeichen eines Einstellungswandels und Ausdruck einer Annäherung von Kindergarten und Primarunterstufe. Ihre Brisanz besteht darin, dass noch 1997 in den Rahmenplänen von 7 Kantonen betont wurde, der Kindergarten dürfe dem Schulstoff und dem Schulprogramm nicht vorgreifen.

3.10.5. Massnahmen bei Schuleintritt

Nebst den üblichen Abklärungen vor dem Schuleintritt wurden in manchen Kantonen Projekte und Schulversuche lanciert, die zum Ziel haben, den Übertritt vom Kindergarten in die Schule zu erleichtern und/oder es wurde das Schuleintrittsalter flexibilisiert.

Detailliertere Beschreibungen finden sich in den Kapiteln 3.10.5.1. (Schulreifetests), 3.10.5.2. (Der Übertritt vom Kindergarten in die Primarschule) und 3.10.5.3. (Flexibilisierung des Schuleintrittsalters).

3.10.5.1. Schulreifetests

Eine Erhebung von 1994 ergab, dass vor allem in den Kantonen der Region Zentralschweiz (GL, LU, OW, SZ, UR, ZG) aber auch im deutschsprachigen Teil des Kantons FR systematisch alle Kinder, und in den Kantonen AG, AI, AR, BL, GR, NW, SG, SO und ZH) in einzelnen Gemeinden Schulreifetests durchgeführt wurden, mit dem Ziel, die Schulfähigkeit der Kinder zu prüfen. In der französischsprachigen Schweiz wandte kein Kanton solche Tests an. In den letzten Jahren wurde die Zuverlässigkeit von Schulreifetests zunehmend in Frage gestellt. Dies führte dazu, dass diese weniger oft eingesetzt wurden.

3.10.5.2. Der Übertritt vom Kindergarten in die Primarschule

Die Lernkulturen von Vorschule und Primarschule haben sich in den letzten Jahren gegenseitig angenähert. Zudem werden seit einigen Jahren sowohl auf gesamtschweizerischer als auch auf kantonaler Ebene Möglichkeiten diskutiert und erprobt, die eine noch stärkere Annäherung der beiden Institutionen zur Folge und damit positive Auswirkungen auf die Problematik des Übertritts vom Kindergarten in die 1. Klasse der Primarschule haben könnten.

Mehr als die Hälfte der Kantone (AG, AR, BE, BL, FR, NW, OW, SH, SO, SZ, TG, UR, VS, ZH) lancierten Projekte im Rahmen der Schulentwicklung bzw. der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die zum Ziel haben, den Übergang von der einen in die andere Institution durch eine gegenseitige Annäherung zu verbessern. Dabei handelt es sich entweder um kantonale und/oder kommunale Projekte.

Der Kanton GE beispielsweise fasste bereits vor 25 Jahren mit seinem Reformprojekt "Fluidité" die beiden Kindergartenjahre und die ersten 2 Jahre der Primarstufe zu einem Zyklus zusammen. In jüngster Zeit werden ähnliche Projekte in einzelnen, vorwiegend in der französischen Schweiz angesiedelten Kantonen diskutiert.

Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) mandatierte eine Studiengruppe damit, Vorschläge für die Bildung und Erziehung der 4- bis 8-jährigen Kinder zu erarbeiten. Im August 2000 erliess die EDK "Erste Empfehlungen zur Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder in der Schweiz": Die Kantone diskutieren nun, ob und wie die Empfehlungen umgesetzt werden sollen (vgl. [3.11.2.]).

3.10.5.3. Flexibilisierung des Schuleintrittsalters

In der Schweiz steht das – im Vergleich zu den europäischen Staaten – hohe Schuleintrittsalter zur Diskussion.

In vielen Kantonen wurde dieses flexibilisiert, indem die gesetzlich erlaubte Altersspanne, innerhalb welcher der Schuleintritt erfolgen muss, verlängert wurde. Vielerorts sind frühzeitige

Einschulungen möglich, oft allerdings nur innerhalb einer vorgeschriebenen Frist und aufgrund von vorgängigen, relativ umfangreichen Abklärungen.

Der Kanton GE setzte das Schuleintrittsalter für Kindergarten und Primarschule in Verbindung mit einer Neugestaltung dieser Stufen herab. Um in die école enfantine des Kantons GE einzutreten, muss ein Kind sein 4. Lebensjahr vor dem 30. Juni des laufenden Jahres vollendet haben bzw. das 6. Jahr vor dem Schuleintritt. Ab dem 2. Jahr der école enfantine besteht die Möglichkeit, ein Kindergarten- bzw. Schuljahr zu überspringen. Bis ans Ende der 2. Klasse der Primarstufe finden keine summativen Beurteilungen statt, es werden also weder Noten erteilt noch Klassenrepetitionen verfügt. Andere Kantone diskutieren ähnliche Möglichkeiten. Mit dem Versuch "Cycle d'école enfantine en deux ans" erprobt der Kanton VD, die Vorschule in Form eines 2-jährigen Zyklus zu strukturieren.

Das Projekt Basisstufe sieht auch eine Flexibilisierung des Schuleintrittsalters vor: vgl. dazu [3.11.2.].

3.11. Andere Organisationsmodelle, alternative Strukturen im Bereich der Vorschulerziehung

Im Bereich der Vorschulerziehung stehen Veränderungen an: So werden einerseits Blockzeiten eingeführt, andererseits wird die Einführung der Basisstufe diskutiert, d.h. die Bildung und Erziehung der 4- bis 8-jährigen Kinder mit einem flexiblen Ein- und Austrittsalter für die erste, zyklisch organisierte Stufe des Bildungswesens. Neben den öffentlichen gibt es verschiedene Formen privater Kindergärten.

3.11.1. Blockzeiten im Kindergarten

Seit einigen Jahren werden vermehrt Blockzeiten für den Vorschulbereich diskutiert: Als Antwort auf gesellschaftliche Veränderungen sehen rund zwei Drittel aller kantonalen Gesetzgebungen die versuchsweise oder definitive Einführung von Blockzeiten in den Gemeinden vor. Die bisherigen Erfahrungen werden als durchaus positiv bezeichnet, weil die Zerstückelung des Tagesablaufs der Kinder durch die Kindergartenzeiten wegfällt und die Kinder sich intensiver ins Geschehen im Kindergarten vertiefen können. Eine Schwierigkeit für die Darstellung liegt jedoch in den unterschiedlichen Auffassungen von Blockzeiten: Einige Kantone bzw. Gemeinden sprechen bereits bei 3 Lektionen an 3 Vormittagen pro Woche von Blockzeiten, andere verstehen darunter ein mindestens 4-stündiges Kindergartenangebot an jedem Vormittag. Wird von einer strengen Definition von mindestens 4 Stunden an 5 Vormittagen in der Woche oder 3,5 Stunden vormittags an 5 Tagen und zusätzliche 2 Stunden nachmittags an 1–2 Tagen pro Woche ausgegangen, so ist es eine Minderheit von vor allem urbanisierten Kantonen (zum Beispiel ZH und BS) und der Kanton TI, die solche Blockzeiten anbieten.

3.11.2. Die Basisstufe

Ein hohes Schuleintritts- und Austrittsalter in der Schweiz, hohe Rückstellungsquoten beim Schuleintritt, eine namhafte Anzahl von Kindern, die bereits vor Schuleintritt oder während des 1. Schuljahres in Spezialklassen eingeteilt werden, aber auch Fragen im Zusammenhang mit der Integration von Kindern mit sonderpädagogischen Bedürfnissen oder mit besonderen Begabungen führten dazu, dass die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) im August 2000 "Erste Empfehlungen zur Bildung und Erziehung

der vier- bis achtjährigen Kinder in der Schweiz" erliess. Darin wurden folgende Punkte festgehalten:

1. Eine Auseinandersetzung mit dem Konzept "Basisstufe" im Rahmen von Schulentwicklungsprojekten ist wünschbar. Dabei soll jedoch die erreichte Harmonisierung der Volksschule in jedem Fall gewahrt und nach Möglichkeit gemehrt werden.
2. Bei der Planung und Umsetzung von Konzepten "Basisstufe" werden folgende Rahmenbedingungen berücksichtigt:
 - 2.1. Die "Basisstufe" dauert längstens bis Ende des 2. Primarschuljahres.
 - 2.2. Der Eintritt in die "Basisstufe" erfolgt frühestens 2 Jahre vor dem heutigen Beginn der Schulpflicht.
 - 2.3. Die Treffpunkte und Richtlinien für den Bereich Mathematik am Ende des 2. Primarschuljahres werden gesamtschweizerisch festgelegt; für die Fremdsprachen gelten die Empfehlungen des gesamtschweizerischen Sprachenkonzepts. (Anmerkung: Voraussichtlich werden diese Empfehlungen 2001 erlassen.)
 - 2.4. Die Treffpunkte und Richtlinien für andere Bereiche werden sprachregional festgelegt.
3. Bei der Planung und Umsetzung von Schulentwicklungsprojekten "Basisstufe" werden die Gebote der schweizerischen Koordination berücksichtigt. Wo immer möglich sollen solche Projekte in interkantonaler Absprache entwickelt werden. Die EDK erarbeitet Vorschläge zur Sicherung und Mehrung der Schulkoordination und unterstützt den Informations- und Erfahrungsaustausch durch vielfältige Dienstleistungen.
4. In die Schulentwicklungskonzepte "Basisstufe" sollen die Aspekte der Förderung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen und Begabungen sowie didaktische Innovationen integriert werden.
5. Die Ausbildung zur Basisstufenlehrkraft ist in den Reformkonzepten der Lehrerinnen- und Lehrerbildung so zu berücksichtigen, dass die Einführung der Basisstufe ohne Zeitverlust umgesetzt werden kann.
6. Vor einer generellen Ausrichtung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf eine Ausbildung von Lehrkräften für die "Basisstufe" sollen Zwischenlösungen geprüft werden, namentlich:
 - die Ausbildung von Lehrkräften mit einer Doppelqualifikation für die Vorschulstufe und die Primarstufe;
 - ein Parallelangebot von Ausbildungen für Lehrkräfte der "Basisstufe" neben den Ausbildungen für die Vorschulstufe und/oder Primarstufe;
 - Nachqualifikationsangebote für amtierende Lehrkräfte der Vorschulstufe und der Primarstufe.
7. Als Zwischenschritt für eine erleichterte spätere Einführung einer "Basisstufe" sollen in interkantonaler Zusammenarbeit Rahmenlehrpläne für die Vorschulstufe und die beiden ersten Primarschuljahre entwickelt werden.

Es wird also von der EDK empfohlen, Schulentwicklungsprojekte mit altersgemischten Klassen zu erproben, die zudem ein flexibles, individuell angepasstes Übertrittsalter in die Primarschule und didaktische Innovationen ermöglichen. Während dieser Erprobungsphase sollen verschiedene Lösungsmöglichkeiten auf ihre organisatorische, politische, pädagogische und finanzielle Machbarkeit geprüft werden.

In den Kantonen werden der Bedarf und das Bedürfnis nach Versuchen mit der Basisstufe oder gar deren Einführung sehr unterschiedlich beurteilt. Im Kanton GE wird die Primarstufe ab Schulbeginn 2001 einen "cycle élémentaire" für 4- bis 8-Jährige umfassen und mit einem "cycle moyen" für 8- bis 12-Jährige anschliessen. Im Kanton ZH ist eine umfassende Reform der obligatorischen Schule geplant. Als wesentlicher Bestandteil davon ist die Einführung einer 3-jährigen obligatorischen "Grundstufe" vorgesehen, die ab dem 4. Altersjahr beginnt und den Kindergarten mit der 1. Klasse der Primarstufe verschmelzen soll. Ähnlich dem Konzept Basisstufe sollen die Kinder gemäss ihrem persönlichen Entwicklungsstand gefördert werden und nach 2–4 Jahren in die 2. Klasse der Primarstufe übertreten.

Bei der Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung geht der Trend dahin, dass in Zukunft keine reinen Kindergärtnerinnen und Kindergärtner ausgebildet werden, sondern Lehrerinnen und

Lehrer der Vorschulstufe und Primarstufe (z.B. mit Unterrichtsberechtigung für 2 Jahre Vorschulstufe und die 2 ersten Jahre der Primarstufe).

3.11.3. Private Kindergärten

Neben den öffentlichen gibt es verschiedene Formen privater Kindergärten. Zu nennen sind hier beispielsweise Montessori- und Rudolf Steiner-Kindergärten, die sich durch ihre Pädagogik von den öffentlichen Kindergärten unterscheiden. Die Öffnungszeiten schwanken je nach Konzept von täglich wenigen Stunden bis zu ganztags. Einige dieser Vorschulinstitutionen bieten auch ein Mittagessen an. In der Schweiz besuchen rund 5% der Kinder einen privaten Kindergarten. Private Kindergärten sind relativ teuer, da sie ohne Subventionen auskommen müssen.

3.12. Statistische Daten

Kindergarten, 1998/1999

Öffentliche Kindergärten

Kinder	148'675
Lehrpersonen* (in Vollzeitäquivalente umgerechnet)	8'367,2
Anzahl Kinder pro Vollzeitäquivalent einer Lehrperson*	17,8
Kinder pro Klasse	18,1
Mittlere Verweildauer im Kindergarten (in Jahren)	1,85
Anteil ausländischer Kinder (in %)	25,1

Privat, subventioniert

Kinder	659
Kinder pro Klasse	11,4
Anteil ausländischer Kinder (in %)	25,0

Privat, nicht subventioniert

Kinder	8'362
Kinder pro Klasse	20,5
Anteil ausländischer Kinder (in %)	29,7

* Geschätzte Werte für die Kantone AG, BL und GE, weil keine Angaben durch die Kantone.

In der Schweiz gingen 1998/99 die Kinder im Durchschnitt 1,9 Jahre in den Kindergarten. Dies sind 0,3 Jahre mehr als im Schuljahr 1980/81. Generell gibt es zwischen den Kantonen beträchtliche Unterschiede. So besucht ein Kind im Kanton GE 1,4 Jahre länger den Kindergarten als im Kanton FR. Nicht ausgebaut wurde das Kindergartenangebot in den Kantonen der Zentralschweiz: Seit 18 Jahren liegt der Durchschnitt bei 1,3 Jahren.

Anzahl Kinder in Kindergärten pro Altersjahr 1998/99

Alter	1	2	3	4	5	6	7
Öffentlich	0	0	1'572	22'605	66'463	56'130	1'892
Privat, subventioniert	0	12	82	171	200	161	29
Priv., nicht subventioniert	693	1'451	2'794	1'659	1'147	589	23

Arbeitsstätten 1998

Kinderkrippen und -horte 941

Beschäftigte 6'548

- Vollzeit 90–100% Männer 181
 - Vollzeit 90–100% Frauen 2'584
 - Vollzeit 90–100% Total 2'765

- Teilzeit 1 50–89% Männer 149
 - Teilzeit 1 50–89% Frauen 1'898
 - Teilzeit 1 50–89% Total 2'047

- Teilzeit 2 unter 50% Männer 106
 - Teilzeit 2 unter 50% Frauen 1'630
 - Teilzeit 2 unter 50% Total 1'736

Vorschulen, Kindergärten 3'587

Beschäftigte 8'042

- Vollzeit 90–100% Männer 104
 - Vollzeit 90–100% Frauen 4'243
 - Vollzeit 90–100% Total 4'347

- Teilzeit 1 50–89% Männer 41
 - Teilzeit 1 50–89% Frauen 1'977
 - Teilzeit 1 50–89% Total 2'018

- Teilzeit 2 unter 50% Männer 77
 - Teilzeit 2 unter 50% Frauen 1'600
 - Teilzeit 2 unter 50% Total 1'677

Ausgaben der öffentlichen Hand für die Vorschule 1998 (in Millionen Franken)

Total	Träger		
	Bund	Kantone	Gemeinden
absolut/%	absolut/%	absolut/%	absolut/%
774.0/3,7*	0,0/0,0	246,6/31,9	527,4/68,1

* Der gesamten Bildungsausgaben

Quelle: Bundesamt für Statistik, Bildungsstatistik

4. Primarbereich

In allen Kantonen umfasst die obligatorische Schule die Primar- und die Sekundarstufe I. Je nach Kanton dauert die Primarschule 4 bis 6 Jahre. Eine detaillierte Darstellung findet sich in diesem Kapitel.

4.1. Geschichtlicher Überblick

Im Mittelalter war die Bildung in der Schweiz wie in den übrigen europäischen Ländern eng mit der Kirche verbunden. Dabei ging es nicht um die Bildung des Volkes, sondern in erster Linie um die Vermittlung der religiösen und kulturellen Traditionen an die Elite. Mit der Reformation und der anschliessenden Gegenreformation kam die Idee einer allgemeinen Volksbildung auf. Doch diese Idee setzte sich nur langsam durch, während die höhere Bildung einen raschen Aufschwung erlebte.

Nach und nach wurde für das Volk ein auf die Religion ausgerichteter Unterricht eingeführt, der zuweilen durch Lese- und Schreibunterricht ergänzt wurde. Diese Entwicklung setzte sich im 16. und 17. Jahrhundert fort. Das 18. Jahrhundert war von sehr bedeutenden Philosophen und Pädagogen geprägt, deren Ideen jedoch sehr uneinheitlich umgesetzt wurden.

Mit der Französischen Revolution und der Gründung der Helvetischen Republik wurde eine Veränderung der Denkweisen herbeigeführt, die für die Geschichte des schweizerischen Bildungswesens von grosser Bedeutung war. Denn "die Verfassung der Helvetischen Republik wirkte trotz der kurzen Dauer des neuen Regimes noch lange weiter. (...) Das laizistische Programm der strikten Trennung von Kirche und Staat beeinflusste die spätere Politik der Schweiz nachhaltig. Die Verfassung von 1798 legte besonderen Nachdruck auf das Schulwesen: Der aufgeklärte Staat sah es als seine Aufgabe an, durch Erziehung ein Volk heranzubilden, das seiner Freiheit würdig war." (Geschichte der Schweiz und der Schweizer, 1983, Band II, S. 165-166) 1799 führte Albert Stapfer, Minister für Kunst und Wissenschaft, eine Untersuchung über die Lage der öffentlichen Bildung in der Schweiz durch. Dieser Untersuchung waren Weisungen an die neu eingesetzten kantonalen Erziehungsräte vorausgegangen. Ein Entwurf für ein Schulgesetz wurde nach dem Sturz des Direktoriums nicht weiterverfolgt. Doch die Personen um Albert Stapfer, zu denen Pestalozzi und Pater Gregor Girard gehörten, trugen seine Ideen in die Kantone, die seit der Mediationsakte (1803) ihre Autonomie wiedererlangt hatten. Die von der Helvetischen Republik eingesetzten Erziehungsräte in den Kantonen setzten ihre Arbeit fort und nahmen die pädagogischen Ideen auf, die damals in Umlauf waren. Es kam zu heftigen Auseinandersetzungen um liberale und konservative Ideen, die, da keineswegs geschlossene Blöcke bestanden, die Diskussionen belebten und schliesslich zum Sonderbundskrieg (1844-1847) führten. Trotzdem konnte sich in den Kantonen eine Schulgesetzgebung entwickeln, mit der die Schulpflicht eingeführt wurde. "(...) Die Sache der Volksschule (trug) schliesslich den Sieg (davon), wenn auch ihre Verwirklichung auf lokaler und kantonalen Ebene des öfters lange auf sich warten liess und die obligatorische Volksschule nicht immer auch gleich unentgeltlich war." (Geschichte der Schweiz und der Schweizer, 1983, Band II, S. 235)

Nach der Erarbeitung der Verfassung von 1848 bis zur Revision von 1874 und auch später noch sorgte die Aufteilung der Kompetenzen zwischen dem Bund und den Kantonen für Diskussionen. In der Verfassung von 1848 war die Volksschule zwar nicht erwähnt, trotzdem entwickelte sich die Subventionierung der Primarschule zu einer sehr umstrittenen Frage. Schliesslich wurde bei der Revision der Bundesverfassung von 1874 der Primarunterricht in Artikel 27 verankert:

"2 Die Kantone sorgen für genügenden Primarunterricht, welcher ausschliesslich unter staatlicher Leitung stehen soll. Derselbe ist obligatorisch und in den öffentlichen Schulen unentgeltlich.

3 Die öffentlichen Schulen sollen von den Angehörigen aller Bekenntnisse ohne Beeinträchtigung ihrer Glaubens- und Gewissensfreiheit besucht werden können. Gegen Kantone, welche diesen Verpflichtungen nicht nachkommen, wird der Bund die nötigen Verfügungen treffen."

Die Kompetenzprobleme waren damit jedoch nicht gelöst und führten 1882 zu einer Abstimmung, in der die Einsetzung eines Erziehungssekretärs auf Bundesebene klar abgelehnt wurde. In diesem Kontext ist die Gründung der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) im Jahre 1897 zu situieren.

Die Primarschule entwickelte sich weiter und passte sich an den gesellschaftlichen Wandel an, doch ihre Grundlagen veränderten sich nicht mehr. Die Schulpflicht, die Unentgeltlichkeit und die religiöse Neutralität sowie die Souveränität der Kantone waren in der Verfassung festgeschrieben. In den Lehrplänen traten neben dem Erlernen des Lesens und Schreibens Mathematik, Naturwissenschaften und - mit einem Höhepunkt in den Jahren 1938-1940 - staatsbürgerliche Erziehung auf.

In diesem föderalistischen Bildungssystem entwickelte sich die EDK zu einem echten Instrument der Zusammenarbeit, einer modernen Tagsatzung. Mit dem Konkordat über die Schulkoordination verfügt sie seit 1970 über einen vertraglichen Auftrag: "Die Konkordatskantone bilden eine interkantonale öffentlich-rechtliche Einrichtung zur Förderung des Schulwesens und zur Harmonisierung des entsprechenden kantonalen Rechts" (Art. 1). Im Anschluss daran wurden verschiedene Grundsatzbestimmungen verabschiedet: Eintritt in die Volksschule mit sechs Jahren, neunjährige Schulpflicht, einheitlicher Beginn des Schuljahres (zwischen Mitte August und Mitte Oktober) sowie Dauer des Schuljahres (mindestens 38 Wochen pro Jahr).

In den Kantonen ging die Entwicklung in Bezug auf die Organisation des Unterrichts und die Festlegung der Lehrpläne weiter. Schon bald entstand in den Regionen der Wunsch nach vermehrter Koordination. In einigen Fällen wurden Rahmenlehrpläne erarbeitet oder gemeinsame Lehrmittel herausgegeben. Im Rahmen der EDK oder der Regionalkonferenzen wurden Projekte von gesamtschweizerischer Bedeutung erarbeitet, die beispielsweise die Koordination des neu gestalteten Mathematikunterrichts, das Erlernen einer zweiten Landessprache in der Primarschule, die Chancengleichheit für Mädchen oder die Einschulung von Kindern ausländischer Herkunft betrafen. 1979 lancierte die EDK das Projekt SIPRI (Situation der Primarschule), mit dem die folgenden Punkte untersucht wurden: Absichten und Realität in Bezug auf die Unterrichtsziele der Primarschule, Funktionen und Formen der Schülerbeurteilung, Übergang von der Vorschule in die Primarschule, Kontakte und Zusammenarbeit zwischen der Schule und der Familie. Diese Themen sind auch heute noch aktuell und werden in den Kantonen, den Regionen und von der EDK weiter bearbeitet.

4.2. Rechtliche Grundlagen

Der heutige schweizerische Staat, der 1848 gegründet wurde, stützt sich auf den Föderalismus. Bei der Revision der Bundesverfassung von 1874 wurde in Artikel 3 Folgendes verankert: "Die Kantone sind souverän, soweit ihre Souveränität nicht durch die Bundesverfassung beschränkt ist, und üben als solche alle Rechte aus, welche nicht der Bundesgewalt übertragen sind." Im Bildungsbereich weist die Verfassung dem Bund allerdings nur einige spezifische Aufgaben zu. Die neue Bundesverfassung, die am 18. April 1999 vom Volk angenommen wurde, ändert an dieser Aufteilung der Kompetenzen nichts.

Artikel 62, der sich auf das Schulwesen bezieht, lautet wie folgt:

"1 Für das Schulwesen sind die Kantone zuständig.

2 Sie sorgen für einen ausreichenden Grundschulunterricht, der allen Kindern offen steht. Der Grundschulunterricht ist obligatorisch und untersteht staatlicher Leitung oder Aufsicht. An

öffentlichen Schulen ist er unentgeltlich. Das Schuljahr beginnt zwischen Mitte August und Mitte September."

Gemäss dem Konkordat über die Schulkoordination wird "das Schuleintrittsalter (...) auf das vollendete 6. Altersjahr festgelegt. Stichtag ist der 30. Juni. Abweichungen im kantonalen Recht bis zu 4 Monaten vor und nach diesem Datum sind zulässig" (Art. 2 Bst. a).

In zwanzig Kantonen erstreckt sich die Primarschule über sechs Jahre, in vier Kantonen über fünf Jahre und in zwei Kantonen über vier Jahre.

4.3. Verschiedene Einrichtungstypen

Die Primarschule weist in allen Kantonen eine einheitliche Struktur auf. Mit Ausnahme der Klassen im Bereich der Sonderpädagogik lässt sich kein besonderes Modell feststellen. Der Schulbesuch ist für alle Kinder obligatorisch und unentgeltlich. Abgesehen von wenigen Ausnahmen (laufende Reformen in einzelnen Kantonen) erfolgt der Unterricht auf der Primarstufe ohne interne Differenzierung.

Die Grösse der Schulen reicht von Einzelklassen (in ländlichen Gebieten) bis zu Institutionen mit mehreren hundert Schülerinnen und Schülern (in den Städten). Einige Primarklassen können als Übungsklassen einer Lehrerbildungsinstitution angegliedert sein. Oft sind die Primarklassen in einem Schulkomplex neben Vorschulklassen und/oder neben Klassen der Sekundarstufe I untergebracht.

Grundsätzlich besuchen die Schülerinnen und Schüler die Schule im Schulkreis ihres Wohnorts, der vom Erziehungsdepartement (ED) anerkannt wird. Aus sprachlichen Gründen kann jedoch die Schulinspektorin oder der Schulinspektor, die auch als pädagogische Beraterinnen oder pädagogische Berater bezeichnet werden, einem Kind erlauben, eine Schule ausserhalb seines Schulkreises zu besuchen.

4.4. Aufnahmebedingungen

In der Schweiz tragen die Kantone die Verantwortung für die obligatorische Schule und sind insbesondere, in Zusammenarbeit mit den Gemeinden, für die Organisation und Finanzierung des Primarunterrichts zuständig. Jeder Kanton verfügt deshalb über eine eigene Schulgesetzgebung, in der die Kompetenzen sowie die Organisation des Unterrichts für alle Schulstufen festgelegt sind.

Gemäss dem Konkordat über die Schulkoordination wird "das Schuleintrittsalter (...) auf das vollendete 6. Altersjahr festgelegt. Stichtag ist der 30. Juni. Abweichungen im kantonalen Recht bis zu 4 Monaten vor und nach diesem Datum sind zulässig" (Art. 2 Bst. a).

In den meisten Kantonen kann jedoch den Eltern eine Ausnahmegewilligung erteilt werden, wenn sie den Eintritt ihres Kindes in die Primarschule wegen mangelnder Schulreife um ein Jahr verschieben möchten. Dasselbe gilt für Eltern, die den Schuleintritt um ein Jahr vorziehen möchten, weil das Kind bereits schulreif ist.

Um das Gesuch zu rechtfertigen, wird die Entscheidung in beiden Fällen in Zusammenarbeit mit den beteiligten Lehrkräften, den Eltern und mit der Inspektorin oder mit dem Inspektor der Primarschulen gefällt. Meist werden ein schriftliches Gesuch der Eltern, ein Arztzeugnis sowie eine psychopädagogische Untersuchung (Begabungstests) verlangt.

Die Inspektorin oder der Inspektor der Primarschulen kann weitere Abweichungen vom Eintrittsalter in die Primarschule bewilligen, sofern besondere Umstände dies rechtfertigen:

- der Schuleintritt kann durch einen Unfall oder eine schwere Erkrankung verzögert werden;
- hat ein Kind bereits ausserhalb des Kantons eine Schulbildung erhalten, die den unverzüglichen Eintritt in die Primarschule rechtfertigt, kann der Eintritt vorgezogen werden.

4.5. Niveaus und Altersgruppen

Der Primarunterricht ist im Allgemeinen in einjährige Promotionsphasen unterteilt. Am Ende jedes Schuljahres wird entschieden, ob die Schülerinnen und Schüler in die nächste Klasse versetzt werden oder nicht. Die Kantone GE und VD (versuchsweise) und JU (definitiv) sowie mehrere Deutschschweizer Kantone (beispielsweise BE, SG, ZH) haben mehrjährige Promotionsphasen eingeführt, die als Lernzyklen bezeichnet werden. Ein derartiger Zyklus kann sich über zwei, drei oder gar vier Jahre erstrecken. Damit können sich die Kinder in den verschiedenen Fächern nach ihrem eigenen Rhythmus entwickeln. Die Promotion erfolgt jeweils am Ende eines Zyklus. In den meisten Kantonen werden die schulischen Leistungen mittels Noten oder mittels Lernberichte beurteilt.

Die Entwicklung im Rahmen von Lernzyklen soll eine gewisse Differenzierung des Unterrichts und der schulischen Laufbahn ermöglichen. Die Schülerinnen und Schüler machen entsprechend ihren Fähigkeiten und ihrem Entwicklungsrhythmus mehr oder weniger rasch Fortschritte. Im Allgemeinen unterrichtet die Lehrperson ihre Schülerinnen und Schüler während der gesamten Dauer eines Zyklus. Manchmal wird sie dabei von Fachlehrkräften unterstützt (Turnen, musische Fächer usw.). In vielen Kantonen haben die Lehrpersonen die Möglichkeit, eine Stelle zu teilen oder teilzeitlich zu unterrichten.

In spärlich besiedelten Gebieten, in denen die Schülerbestände klein sind, findet man auch Mehrklassenschulen.

4.6. Allgemeine Ziele

Da jeder Kanton über seine eigene Schulgesetzgebung verfügt, sind die Aufgaben der Schule in der Schweiz nicht einheitlich formuliert. Zur Veranschaulichung sind im Folgenden einige allgemeine Grundsätze aufgeführt, die den Gesetzen einzelner Kantone entnommen sind:

Die obligatorische Schule trägt unter Achtung der Persönlichkeit jedes Einzelnen dazu bei, dass:

- das Kind seine intellektuellen und schöpferischen Fähigkeiten entfalten kann, indem es beim Erwerb der grundlegenden Kenntnisse und Fertigkeiten unterstützt wird;
- es seine körperlichen und musischen Fähigkeiten entwickeln kann;
- das Kind Verantwortungsbewusstsein gegenüber sich selbst, seinen Mitmenschen und der Gesellschaft entwickelt;
- die geistige und religiöse Entfaltung des Kindes unter Achtung der Glaubens- und Gewissensfreiheit gefördert wird;
- das Kind eine tolerante Haltung, ein aktives Verantwortungsbewusstsein gegenüber den Mitmenschen und der Umwelt und Achtung vor anderen Sprachen und Kulturen entwickelt.

4.7. Curriculum, Fächer, Stundenzahl

Für die Festlegung der Lehrpläne sind die Kantone zuständig. In einigen Regionen der Schweiz wurden vereinheitlichte Rahmenlehrpläne eingeführt (zum Beispiel für die Westschweiz).

Die meisten Kantone haben ihre Lehrpläne für die Primarstufe überarbeitet. "Die offenkundigste Erneuerung erfolgte auf der Ebene des Fächerangebots: In zahlreichen Lehrplänen wurde die Zahl der Fächer verringert, indem diese zusammengelegt wurden. Damit sollte es möglich sein, den interdisziplinären Unterricht zu fördern." Es werden weitere Ziele vorgeschlagen wie "ein ausgewogenes Verhältnis zwischen den sozialen, persönlichen und spezifischen Kompetenzen, die Einführung einer Stundentafel, in der die Zahl der Lektionen pro Jahr und nicht mehr pro Woche festgelegt ist, sodass neue Lernformen erprobt werden können" (Übersetzung durch Übersetzerin). (Suisse, 1997, S. 3)

Jeder Kanton verfügt über spezifische Programme für die einzelnen Fächer oder Unterrichtsbereiche (zum Beispiel "Mensch und Umwelt", die die Naturwissenschaften, Geografie und Geschichte umfasst), in denen meist jährliche Pensum festgelegt sind. Das wichtigste Element dieser Programme ist die Formulierung von Lernzielen.

Abgesehen vom Unterricht in Mathematik, in einigen Teilbereichen der ersten Landessprache, in der zweiten Landessprache und in Englisch verfügen die Lehrpersonen bei der Wahl der Themen über einen grossen Spielraum.

In jedem Kanton werden in allen Klassen der Primarstufe die folgenden Fächer unterrichtet:

Sprachen: erste Landessprache, Einstiegsfremdsprache (L2) (Französisch in der Deutschschweiz und im Tessin, Deutsch in der französischsprachigen Schweiz).

Die meisten Kantone beginnen in der 4. oder 5. Klasse mit dem L2-Unterricht, andere erst in der 6. Klasse.

Zurzeit wird auf nationaler Ebene ein Gesamtsprachenkonzept erarbeitet. Darin wird empfohlen, (während der obligatorischen Schulzeit) neben der ersten Landessprache mindestens eine zweite Landessprache und Englisch zu vermitteln. Die Kantone ZH und AI streben einen möglichst frühzeitigen Beginn des Englischunterrichts an.

Mathematik: Sortieren, Herstellen von Beziehungen, Anwenden von Regeln und Proportionalität; Nummerieren; Operationen; Kennenlernen des Raums, Geometrie, Messen und Masse.

Umwelt: Geschichte, Staatskunde, Geografie, Naturwissenschaften, biblische Geschichte.

Musische Fächer: visuelle Künste, Handarbeit und Werken, Musik, Singen, Schreiben.

Turnen: Sport, körperliche Aktivitäten.

Es wird auch Stützunterricht für fremdsprachige Kinder erteilt.

In der ersten Primarklasse besuchen die Schülerinnen und Schüler im gesamtschweizerischen Durchschnitt rund 21 Lektionen pro Woche, während sie in der fünften oder sechsten Klasse (dem letzten Jahr der Primarschule) bis zu 32 Lektionen (45 Min.) pro Woche unterrichtet werden.

4.8. Methoden

Bereits seit Anfang des Jahrhunderts wurde eine ganze Reihe von erweiterten Arbeits- und Lernformen eingeführt: themenbezogener Unterricht, handlungs- und erfahrungsorientiertes Lernen, Gruppenarbeiten, Epochen- und Projektunterricht usw. In den letzten Jahren haben sich diese neuen Unterrichtsmethoden als Ergänzung zum traditionellen Frontalunterricht stark

verbreitet, da sie ein geeignetes Mittel darstellen, um den Unterricht vermehrt auf die unterschiedlichen Bedürfnisse und die individuellen Lernvoraussetzungen abzustimmen.

In der Wahl der Unterrichtsmethoden steht der Lehrperson ein recht grosser Spielraum zur Verfügung. Sie muss sich an den Lehrplan halten, um am Ende eines Schuljahres das verlangte Niveau und die gesetzten Ziele zu erreichen.

Der Einsatz von Computer gewinnt an Schweizer Schulen zunehmende Bedeutung.

4.9. Evaluation der Schülerinnen und Schüler

Der Evaluation in der Schule kommen zwei Hauptfunktionen zu:

- Beschaffung von Informationen über den Lernprozess (Fortschritte, Schwierigkeiten, erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten, usw.) und über den Unterricht (pädagogische Aspekte, Tempo, Inhalte, usw.);
- Orientierung und Promotion in Bezug auf die weiterführenden Klassen.

Die verschiedenen Instrumente, die den Lehrpersonen zur Verfügung stehen, regen sie dazu an, ihre Beurteilungspraktiken an die spezifische Funktion des einzelnen Instruments anzupassen. Die beiden wichtigsten Beurteilungstypen, auf denen die Praktiken beruhen, sind die formative Evaluation und die summative Evaluation.

Die folgenden Argumente stammen aus dem Kanton BE:

"Geht man von den beiden Hauptfunktionen der Evaluation aus, scheint sich der Typ der formativen Evaluation eindeutig besser für die Beschaffung von Informationen zu eignen, die zu einer Differenzierung des Unterrichts führen. Betrachtet man hingegen die mehr auf die Selektion ausgerichtete Funktion der Evaluation, scheint es für das Lehrpersonal einfacher, eine Evaluation summativer Art einzusetzen. Die neuen Evaluationsinstrumente ergänzen sich gegenseitig. Daher können mit ihnen die beiden Funktionen, die den Evaluationspraktiken hauptsächlich zugeschrieben werden, vollständig abgedeckt werden" (Übersetzung durch Übersetzerin). (Plan d'études pour les écoles primaires de langue française, 1996, dispositions générales S. 8)

In den meisten Kantonen erfolgt die summative Evaluation mittels einer Notenskala von 1 bis 6, wobei 6 die Höchstnote darstellt. Der Kanton VD benutzt für die Evaluation eine Notenskala von 1 bis 10; dabei ist 10 die höchste Note.

Seit einigen Jahren werden die Schülerinnen und Schüler des Kantons NE in den ersten drei Primarklassen mittels eines Buchstabencodes (A, B, C oder D) beurteilt, in der vierten und fünften Klasse gelangt eine Notenskala (1 bis 6) zum Einsatz.

4.10. Versetzung in die nächste Klasse

In den meisten Kantonen erfolgt die Beurteilung der schulischen Leistungen mit Hilfe von Noten. Zwei- bis dreimal pro Jahr wird den Schülerinnen und Schülern ein Zeugnis ausgestellt, das die in den verschiedenen Fächern erzielten Noten enthält. Aufgrund des Durchschnitts der erzielten Noten - in allen oder nur in einigen wichtigen Fächern - wird am Ende des Schuljahres über die provisorische oder definitive Versetzung in die nächste Klasse entschieden.

Die Entscheidung, ob eine Schülerin oder ein Schüler in die nächste Klasse aufsteigen kann oder nicht, beruht somit nicht auf einem jährlichen Abschlussexamen, sondern auf den beobachteten Leistungen während der gesamten Evaluationsperiode. Eine ganze Reihe von Kantonen hat

dieses Notensystem in den ersten Primarklassen bereits vor einigen Jahren aufgegeben und durch Beurteilungsgespräche oder Beobachtungsbögen formative Evaluation ersetzt.

Die Wiederholung einer Klasse ist in allen Reglementen vorgesehen, wird jedoch sehr unterschiedlich gehandhabt. Bestehen auch nach der Wiederholung einer Klasse nur beschränkte Erfolgsaussichten, wird das Kind oft in eine Klasse aus dem Bereich der Sonderpädagogik (Förderklasse, Klasse mit besonderem Lehrplan) umgeteilt. Über die Umteilung entscheiden die Eltern zusammen mit der Lehrperson, der Inspektorin oder dem Inspektor und dem schulpсихologischen Dienst. Zurzeit besteht allerdings eher die Tendenz, auch intellektuell weniger begabte Kinder in die Regelklassen zu integrieren.

4.11. Abschlusszeugnis

Am Ende der Primarstufe wird kein Abschluss erworben, da alle Schülerinnen und Schüler ihre Ausbildung auf der Sekundarstufe I fortsetzen.

Der Entscheid, welcher Schultyp der Sekundarstufe I besucht wird – Schultyp mit Grundansprüchen, mit mittleren Ansprüchen oder mit gehobenen Ansprüchen – wird auf Anraten der Lehrperson oder mittels einer Zulassungsprüfung gefällt. Vgl. [5.3.1.1.]

4.12. Besondere Massnahmen für Schülerinnen und Schüler

Es stehen verschiedene Massnahmen zur Verfügung, um den Unterricht auf die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler abzustimmen. Man spricht in diesem Fall von kompensatorischer Bildung oder Stützunterricht, wobei die Bezeichnungen je nach Kanton unterschiedlich sein können.

Der entsprechende Unterricht erfolgt meist während der normalen Unterrichtszeit. Je nach den örtlichen Möglichkeiten findet er in der Regelklasse selbst parallel zum übrigen Unterricht oder in einem anderen Raum statt. Eine enge Zusammenarbeit zwischen der Lehrperson der Regelklasse und der Lehrperson für den Stützunterricht ist unabdingbar.

In mehreren Kantonen besteht zudem die Möglichkeit, dass einzelne Schülerinnen oder Schüler punktuell Unterstützung in Anspruch nehmen, unter anderem in Form von Hausaufgabenhilfe oder Stützkursen.

Auch im Unterricht für fremdsprachige Schülerinnen und Schüler werden zahlreiche integrative Schulformen organisiert. Je nach Gemeinde, Stadtquartier und Landesgegend bestehen verschiedene Formen wie z.B. die Aufnahme in eine Integrationssklasse oder die Einschulung in eine Regelklasse mit Förderunterricht in der Lokalsprache. Es werden auch freiwillige Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur organisiert.

1985 war die Förderung von so genannten "hoch begabten, begabten, frühreifen oder talentierten" Schülerinnen und Schülern in den offiziellen bildungspolitischen Diskussionen noch kein Thema. Erst Anfang der 90er-Jahre wurde erkannt – wie die Studiengruppe "Information über neue Unterrichts- und Organisationsformen" festhält –, dass Unterforderung nicht nur zu Langeweile, sondern zu psychosomatischen Störungen und zu Schulversagen führen kann. Einfache administrative Massnahmen wie eine frühere Einschulung oder das Überspringen einer Klasse, die in mehreren Kantonen möglich, aber noch wenig verbreitet sind,

sowie die Individualisierung des Unterrichts im heutigen Ausmass genügen nicht, um dieses komplexe Problem zu lösen. Stiftungen bieten hier Abhilfe, indem sie diesen Kindern und Jugendlichen Anerkennung geben und sie fördern, die Schulbehörden sowie die verschiedenen Fachleute im Schulbereich informieren und damit die Integration dieser häufig sehr sensiblen Kinder in die öffentliche Schule unterstützen, damit sie weder Isolation noch Unverständnis, Zurückweisung oder Langeweile erleben.

4.13. Andere Organisationsmodelle, alternative Strukturen

In mehreren Kantonen sind die Eltern berechtigt, ihre Kinder zu Hause zu unterrichten oder unterrichten zu lassen. Die Hauserziehung (Homeschooling) erfordert allerdings eine Bewilligung des Erziehungsdepartements (ED) des betreffenden Kantons und steht unter dessen Aufsicht.

So enthält beispielsweise das Schulgesetz des Kantons FR die folgende Bestimmung:

"3 Die Bewilligung wird erteilt, wenn die Eltern oder der Hauslehrer in der Lage sind, eine Ausbildung zu vermitteln, die jener der öffentlichen Schulen gleichwertig ist.

4 Die Bewilligung wird entzogen, wenn die Voraussetzungen für ihre Erteilung nicht mehr erfüllt sind". (Art. 104, Version 1.1.1996)

In den konfessionellen Schulen wird das gleiche Programm wie in den öffentlichen Schulen unterrichtet.

Auf der Primarstufe bestehen verschiedene Privatschulen. Allgemein hat gemäss dem Grundsatz der Handels- und Gewerbefreiheit, der in der Bundesverfassung verankert ist, jeder das Recht, eine Privatschule zu eröffnen. Diese Schulen unterstehen jedoch der einschlägigen kantonalen Gesetzgebung (Bewilligung der Gründung, Subventionierung, Aufsicht usw.). Vgl. [2.6.2.]

4.14. Statistische Daten

Schuljahr 1999/2000

<i>Schülerinnen und Schüler</i>	475'000
– davon Mädchen	234'000
<i>Anteil Schülerinnen und Schüler in Privatschulen (insgesamt)</i>	2,3%
– privat subventioniert	0,2%
– privat nicht subventioniert	2,1%
<i>Anteil der ausländischen Schülerinnen und Schüler</i>	22%
<i>Lehrpersonen* (in Vollzeitäquivalenten)</i>	26'900
– davon Frauen	18'300
<i>Anteil Schülerinnen u. Schüler pro Lehrperson* (in Vollzeitäquivalenten)</i>	17,0
<i>Durchschnittliche Klassengrösse (Schülerinnen und Schüler)</i>	20,1

* Nur öffentliche Schulen

Repetitionsquote

Anteil Repetierende 1,8% (8700)

Mehrklassenabteilungen

21% (4940) aller öffentlichen Primarstufenabteilungen

27% (160) aller privaten Primarstufenabteilungen

Arbeitsstätten, 1998

Primarschulen 4'097

Beschäftigte 41'628

– Vollzeit 90–100% Männer 8'685

– Vollzeit 90–100% Frauen 12'654

– Vollzeit 90–100% Total 21'339

– Teilzeit 1 50-89% Männer 1'409

– Teilzeit 1 50-89% Frauen 9'600

– Teilzeit 1 50-89% Total 11'009

– Teilzeit 2 unter 50% Männer 991

– Teilzeit 2 unter 50% Frauen 8'289

– Teilzeit 2 unter 50% Total 9'280

Quelle: Bundesamt für Statistik (BFS), Bildungsstatistik

5. Sekundarbereich

Der Sekundarbereich umfasst sowohl die Sekundarstufe I als auch die Sekundarstufe II Allgemeinbildung sowie die Sekundarstufe II Berufsbildung.

5.1. Geschichtlicher Überblick

Die Geschichte der Sekundarstufe I hängt eng mit der Entwicklung der Primarstufe zusammen. Die Entwicklung der Sekundarstufe II Allgemeinbildung ist in Zusammenhang mit derjenigen der Universität zu sehen, während die Berufsverbände die Sekundarstufe II Berufsbildung wesentlich beeinflusst haben.

5.1.1. Entwicklung der Sekundarstufe I

Die Ausbildung auf der Sekundarstufe I ist von der Entwicklung der Ausbildung auf der Primarstufe abhängig. Bis Anfang des 19. Jahrhunderts war die Sekundarbildung nur der Elite zugänglich – trotz der seit der protestantischen und der Gegenreformation proklamierten Forderungen nach einer Volksbildung. Ein wichtiger Anstoss ging dann von der Helvetischen Republik aus, deren Verfassung festhielt, dass es Aufgabe des Staates ist, ein der Freiheit würdiges Volk zu bilden. Die Umsetzung dieser grossen Ideen stiess auf verschiedene Hindernisse. Trotzdem entstanden in den Kantonen ab etwa 1830 zahlreiche Sekundarschulen ("Abschlussklassen" oder "Oberschule") als direkte und natürliche Fortsetzung der Primarschulen. Im Hoheitsbereich der Kantone entwickelte sich die Sekundarbildung bezüglich der Strukturen sehr heterogen. Das älteste Strukturmodell, das bis 1970 in fast allen Kantonen überlebte, ist das Modell mit getrennten Zügen, die die gestellten Anforderungen der angestrebten anschliessenden Ausbildung (berufliche, gymnasiale oder andere Ausbildung auf der Sekundarstufe II) abdeckte. In gewissen Kantonen entwickelten sich in der Folge Sekundarschulen mit kooperativen Zügen, d.h. verschiedene Schulzüge mit grösserer Durchlässigkeit, in anderen Kantonen mit integrativen Klassen, d.h. Klassen mit Niveauekursen. Seit 1970 verfügt die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) mit dem Konkordat über die Schulkoordination über ein förmliches Mandat, mit dem die Konkordatskantone "eine interkantonale öffentlich-rechtliche Einrichtung zur Förderung des Schulwesens und zur Harmonisierung des entsprechenden kantonalen Rechts" (Art. 1) bilden. Abschlussdiplome auf der Sekundarstufe I sowie die Strukturen dieser Stufe bleiben weiterhin ein Thema.

5.1.2. Entwicklung der Sekundarstufe II

Die Entwicklung der Sekundarstufe II Allgemeinbildung hängt eng mit jener der Universität zusammen. Im Fall der Sekundarstufe II Berufsbildung haben sowohl die Berufsverbände eine entscheidende Rolle gespielt als auch die Verbindung der Berufsbildung mit den Unternehmen, welche auch heute noch massgebend ist.

5.1.2.1. Allgemeinbildung

Das Gymnasium ist einer der ältesten und traditionsreichsten Schultypen im Abendland. Bereits im Mittelalter war das Gymnasium mit der Universität verbunden.

Vor und unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg gründeten einige Kantone und Gemeinden auf der Sekundarstufe II allgemeinbildende Schulen, deren Anforderungen weniger hoch waren als diejenigen der Maturitätsschulen.

5.1.2.1.1. Maturitätsschulen

Das Gymnasium ist einer der ältesten und traditionsreichsten Schultypen im Abendland. Bereits im Mittelalter war das Gymnasium mit der Universität verbunden. Zu Beginn des 19. Jahrhunderts war der gymnasiale Unterricht in der Schweiz von einer grossen Vielfalt geprägt, die auf die kantonale Schulhoheit zurückgeht, sowohl betreffend Zuständigkeit (Kanton, Gemeinde, religiöse Gemeinschaft), Eintritts- bzw. Austrittsalter, Ausbildungsdauer, als auch betreffend innere Struktur und Anforderungen. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts ergab sich auf nationaler Ebene eine Diskussion in Zusammenhang mit der Gründung der Eidgenössischen Technischen Hochschule (1854 auf der Grundlage der Bundesverfassung von 1848 gegründet) und mit der Zulassung zum Medizinstudium, die beide eine einheitliche Regelung der Maturität verlangten. Die Fragen bezüglich der Prüfungsprogramme wurden mehrmals diskutiert (1880, 1888, 1906, 1925). Eine lange widersprüchliche Diskussion ging der Revision von 1968 voraus, wo neue Maturitätstypen - ohne Latein - endlich zugelassen und anerkannt wurden. Seit 1968 ist die Zahl der Maturandinnen und Maturanden stark und schnell angestiegen. Nach einigen kleineren Reformen entstand ein neuer Elan, und zwar hatte die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) das Ziel, die gymnasiale Politik grundsätzlich zu verändern. Die Fragen der Zuständigkeit zwischen dem Bund und den Kantonen wurde erneut prinzipiell diskutiert. Eine Maturität, die eine umfassende Allgemeinbildung vermittelt, müsste den Zugang zu allen Universitätsfakultäten sicherstellen. Ein Rahmenlehrplan wurde 1994 veröffentlicht. 1995 wurde die Verordnung des Bundesrates/Reglement der EDK über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen durch den Bundesrat und die EDK verabschiedet.

5.1.2.1.2. Diplommittelschulen (DMS)

Vor und unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg gründeten einige Kantone und Gemeinden auf der Sekundarstufe II allgemeinbildende Schulen, deren Anforderungen weniger hoch waren als diejenigen der Maturitätsschulen. 1987 – nach mehr als 15-jähriger Diskussion – hat sich innerhalb der Kantone ein Konsens gebildet. Die "Richtlinien für die Anerkennung der Diplome von Diplommittelschulen (RAD)" und die "Rahmenlehrpläne der Diplommittelschulen (DMS)" wurden von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) verabschiedet. Zurzeit findet bei den DMS eine umfassende Reform bezüglich ihrer Rolle und ihrer Stellung im Bildungssystem statt.

5.1.2.2. Berufsbildung

Die Berufsbildung, so wie wir sie heute kennen, mit der starken Gewichtung des dualen Systems, fasste Ende des 19. Jahrhunderts Fuss als Folge tiefgreifender Veränderungen im Arbeitssektor (industrieller Aufschwung, Anstieg der Dienstleistungen), der bis Ende des 17. Jahrhunderts von Zünften geprägt war. Die Zünfte organisierten die Ablösung über das Prinzip der Nachahmung: Der Lehrling war vom Meister, bei dem er wohnte, abhängig, profitierte von seinem Wissen, seinem Können und seinen Umgangsformen. Der Berufszugang stand jedoch nicht jedermann offen, und das Fehlen qualifizierten Personals hatte spürbare Auswirkungen.

1908 stimmte das Schweizervolk einem Zusatz der Bundesverfassung zu, der den Bund berechtigt, die Vorschriften für die Bereiche im Gewerbewesen zu erlassen. Die praktische

Berufsbildung blieb jedoch vorderhand im Bereich der Gewerbeverbände (welche die Nachfolge der Zünfte angetreten hatten), und erst 1930 fiel der Entscheid zur Einführung eines Bundesgesetzes über die Berufsbildung. Dieses Gesetz galt für die Ausbildung zu Berufen des Handwerks, der Industrie, des Verkehrs, des Handels und verwandter Wirtschaftszweige. Es schrieb einen gültigen Lehrvertrag vor und machte einen Lehrabschluss zwingend vom Besuch einer Berufsschule abhängig.

Der grosse Aufschwung der Berufsbildung fand nach dem Zweiten Weltkrieg statt: Die Anzahl der Lehrlinge nahm enorm zu. Bei der Verfassungsrevision 1947 wurde der Bund befugt, Vorschriften aufzustellen über die berufliche Ausbildung in Industrie, Gewerbe, Handel, Landwirtschaft und Hausdienst.

Das Berufsbildungsgesetz wurde 1963 und 1978 überarbeitet: Die Gesetzesrevisionen dienten der weiteren Festigung und Entwicklung der Lehre, die in ihren Grundzügen so belassen wurde.

Bestimmte Ausbildungsbereiche unterstehen ganz den Kantonen (z.B. die Sozial- und Kunstbereiche), andere ganz den Berufsverbänden im Auftrag der Kantone (Gesundheitsbereich). Die revidierte Bundesverfassung, die seit dem 1. Januar 2000 in Kraft ist, überträgt dem Bund die Kompetenz, über die Berufsbildung der Bereiche Gesundheit, Soziales und Kunst (GSK) zu legislieren. Ein neues Berufsbildungsgesetz ist im Entstehen.

In den 90er-Jahren wurde als neuer Bildungsabschluss die Berufsmaturität eingeführt. Sie umfasst eine berufliche Grundausbildung (meist eine duale Berufslehre) und eine erweiterte Allgemeinbildung. Sie schafft namentlich die Voraussetzungen für ein Studium an einer Fachhochschule (FH) und erleichtert den Besuch von Ausbildungslehrgängen an höheren Fachschulen sowie die Weiterbildung im Beruf selber.

Die Berufsmaturität kann über folgende Ausbildungsformen in den ihnen entsprechenden Ausbildungsinstitutionen erworben werden:

- a. im Rahmen der beruflichen Grundausbildung in lehrbegleitenden Berufsmittelschulen (BMS);
- b. im Rahmen der beruflichen Grundausbildung in Vollzeitschulen und Lehrwerkstätten;
- c. nach einer beruflichen Grundausbildung in Ausbildungslehrgängen an Vollzeitschulen oder Teilzeitschulen.

5.2. Rechtliche Grundlagen

Der moderne schweizerische Bundesstaat, gegründet 1848, basiert auf dem Föderalismus. Die Verfassung der Schweiz enthält bis heute keine Grundlage für die einheitliche Regelung des Bildungswesens. Die neue Bundesverfassung vom 18.4.1999 weist die Kompetenz der Schulhoheit den Kantonen zu, die als souveräne Staaten auftreten (Art. 62).

5.2.1. Sekundarstufe I

Die rechtlichen Grundlagen für die Sekundarbildung I erstellen die Kantone selber. Schulgesetze, -verordnungen, -richtlinien etc. der Kantone bilden die Basis für die Ausbildung auf dieser Stufe. Aufgrund dieser föderalistischen Struktur existieren 26 verschiedene Erlasse für die Ausbildung auf Sekundarstufe I. Als Koordinationsorgan wurde die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) geschaffen, um die Bildungsaufgabe gemeinsam wahrzunehmen und ein Mindestmass an Gemeinsamkeit in der Bildungslandschaft zu erreichen.

5.2.2. Sekundarstufe II

Die gesetzlichen Grundlagen für die Sekundarstufe II sind je nach Bereich durch den Bund (für die Berufsbildung) (vgl. 5.2.2.2.) bzw. durch die Kantone (für die Allgemeinbildung) (vgl. 5.2.2.1.) geregelt.

5.2.2.1. Allgemeinbildung

Für die Maturitätsschulen und für die Diplommittelschulen (DMS) sind die Kantone zuständig. Es gibt allerdings übergeordnete Erlasse: zum einen die Verordnung des Bundesrats/Reglement der EDK über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen (MAR) vom 16. Januar/15. Februar (vgl. 5.2.2.1.1.) und zum anderen die Richtlinien für die Anerkennung der Diplome von Diplommittelschulen (RAD) vom 11. Juni 1987 (vgl. 5.2.2.1.2.).

5.2.2.1.1. Maturitätsschulen

Die Maturitätsschulen haben praktisch das Monopol für die Zulassung zu den Universitäten und Eidgenössischen Technischen Hochschulen (ETH). Da alle Kantone Gymnasien führen, aber nur 10 Kantone über Universitäten verfügen, haben alle ein grosses Interesse daran, dass die Zulassung zur höheren Bildung über gesamtschweizerische Vorschriften sicher gestellt ist. Der Bundesrat und die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) haben in einer Verwaltungsvereinbarung Grundlagen für eine gesamtschweizerische Lösung festgehalten. Sie haben je separate, aber inhaltlich aufeinander abgestimmte Anerkennungsreglemente beschlossen und unterhalten eine gemeinsame Anerkennungsinstanz, die Schweizerische Maturitätskommission. In der Verordnung des Bundesrats/Reglement der EDK über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen (MAR) vom 16. Januar/15. Februar 1995, welche seit 1. August 1995 in Kraft ist, werden die Maturitätsausbildungen weitgehend koordiniert.

5.2.2.1.2. Diplommittelschulen (DMS)

Für die Diplommittelschulen (DMS) sind die Kantone zuständig. Lange Zeit haben die Kantone gemäss ihren Bedürfnissen mit diesen Schulen die Lücken im Bildungsangebot der Sekundarstufe II gefüllt. Tendenzen bestanden, die Schule allzu eng auf bestimmte Berufsfelder auszurichten, für die eine angepasste Vorbildung fehlte. Das grosse Interesse an diesem nicht gymnasialen Schultyp verlangte dann nach interkantonalen Anerkennung. Nach langem Ringen unter den Kantonen hat man ein gesamtschweizerisches Profil für diesen Schultyp gefunden. Die Richtlinien für die Anerkennung der Diplome von Diplommittelschulen (RAD) vom 11. Juni 1987 der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) dienen dazu, die Ausbildung in den DMS gesamtschweizerisch zu vereinheitlichen. Sie werden zurzeit revidiert.

5.2.2.2. Berufsbildung

Gemäss Bundesverfassung erlässt der Bund Vorschriften über die Berufsbildung; er legt die gesetzlichen Bestimmungen für alle Berufe fest, stellt die Reglemente auf und trägt die Verantwortung für die Lehrpläne.

In der Kompetenz der Kantone liegt die Umsetzung der gesetzlichen Bestimmungen.

Ein neues Berufsbildungsgesetz befindet sich zurzeit in Revision und wird frühestens im Jahre 2003 In-Kraft-Treten. Das neue Berufsbildungsgesetz soll als Rahmengesetz die ganze Berufsbildung ausserhalb des Hochschulbereichs regeln, einschliesslich Berufe in den Bereichen Gesundheit, Soziales, Kunst, Land- und Forstwirtschaft. Die Finanzierung der Berufsbildung soll neu geregelt werden. Weitere Neuerung sind die Einführung von Berufsfachschulen und die Ablösung der Anlehre durch die berufspraktische Bildung.

5.3. Allgemeine Beschreibung des Aufbaus der Sekundarbildung

Die Sekundarbildung gliedert sich in zwei Bereiche
die Sekundarstufe I umfasst den zweiten Teil der obligatorischen Schulzeit (6. oder 7. bis 9. Klasse)
die Sekundarstufe II umfasst die an die obligatorische Schulzeit anschliessenden Ausbildungsgänge, die für einen Beruf qualifizieren oder auf weitere (tertiäre) Studien vorbereiten.

Das Bildungsangebot der Sekundarstufen umfasst allgemeinbildende, allgemein- und berufsbildende sowie überwiegend berufliche Bildungsgänge.

In der Sekundarstufe I haben alle Bildungsgänge die Funktion der Vorbereitung auf die Bildungsgänge in der Sekundarstufe II, an deren Ende erst eine berufliche Qualifikation oder die Berechtigung für den Zugang zur Tertiärstufe (Universitäten und Eidgenössische Technische Hochschulen (ETH), Fachhochschulen, höhere Fachschulen) erworben wird. Dementsprechend haben die Bildungsgänge der Sekundarstufe I überwiegend einen allgemeinbildenden Charakter, während in der Sekundarstufe II neben dem Bildungsgang des Gymnasiums, der Diplommittelschulen (DMS) und der Handelsmittelschulen die beruflichen Bildungsgänge mit oder ohne Berufsmaturität im Vordergrund stehen.

Die Sekundarstufe I umfasst die Altersgruppe der Schülerinnen und Schüler zwischen 12 und 16 Jahren, die Sekundarstufe II die Altersgruppe zwischen 16 und 20 Jahren.

Die Ausbildungen der Bildungseinrichtungen der Sekundarstufe II sind nach Dauer und Abschlussqualifikation sehr verschieden. Die Sekundarstufe II steht augenblicklich in einer grossen Reformphase. Die Kantone (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)) und der Bund (Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT)), die für diese Stufe die Verantwortung tragen, haben 1996 eine Projektgruppe Sekundarstufe II gebildet, um einen regelmässigen Dialog herzustellen für einen Erfahrungsaustausch und für eine bessere Abstimmung zwischen Berufsbildung und Allgemeinbildung. Ziele sind u.a. die Verbesserung der Durchlässigkeit und der Koordination.

Die Abschlüsse können teilweise auch nachträglich in Einrichtungen der Erwachsenenbildung erworben werden (vgl. [7.6.7.3.]).

5.3.1. Die Sekundarstufe I

Schulen der Sekundarstufe I gehören zu den obligatorischen Schulen. Träger dieser Schulen sind die Gemeinden oder Gemeindeverbände, welche vom Kanton subventioniert werden. Die Gemeinden können aber nur in administrativen Belangen Einfluss nehmen. Im pädagogischen Bereich (Lehrpläne, Lernziele, Ausbildung und Beurteilung der Lehrerinnen und Lehrer) entscheidet der Kanton.

Die Sekundarstufe I schliesst an die Primarschule an. In den meisten Kantonen beginnt sie mit dem 7. Schuljahr (etwa 13. Lebensjahr) und endet mit dem 9. Schuljahr. In den Kantonen BS, VD beginnt sie im 5., in den Kantonen AG, BL, NE, TI im 6. Schuljahr.

Die meisten Kantone bieten ein 10. Schuljahr an, das zur persönlichen Entwicklung, zu einer erweiterten Allgemeinbildung oder zur weiteren Vorbereitung auf eine Berufsausbildung beitragen soll.

Das 10. Schuljahr ist eine Zwischenstufe zwischen Sekundarstufe I und Sekundarstufe II. Einige Kantone rechnen das freiwillige 10. Schuljahr als Repetitionsjahr zur Sekundarstufe I, andere Kantone rechnen es als nachobligatorisch zur Sekundarstufe II. 15-30% der Schulabgängerinnen und Schulabgänger besuchen ein 10. Schuljahr.

Die Sekundarstufe I dient dem Erwerb einer grundlegenden Allgemeinbildung sowie der Vorbereitung auf das Berufsleben oder auf den Übertritt in höhere Schulen.

5.3.1.1. Verschiedene Arten von Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen

Auf der Sekundarstufe I erfolgt neben der Sonderschule eine erste Differenzierung in verschiedene Schultypen, die in den einzelnen Kantonen unterschiedlich bezeichnet werden, aber in der Regel in drei Leistungsgruppen eingeteilt werden können:

Schultyp mit Grundansprüchen
Schultyp mit mittleren Ansprüchen
Schultyp mit gehobenen Ansprüchen

Einige Kantone bieten nur 2 Leistungsgruppen an: BE, AR, BS, SZ, wobei der Schultyp mit mittleren Ansprüchen auf die beiden andern Schultypen verteilt wird.

Diese Differenzierung führt dazu, dass die Schulstrukturen auf der Sekundarstufe I auch kantonsintern oft nicht einheitlich sind. In den meisten Kantonen laufen Versuche zu verschiedenen Modellen, die die Durchlässigkeit, die Leistungen der Schülerinnen und Schüler, den Leistungsdruck auf die Schülerinnen und Schüler und Qualitätssicherung des Unterrichts testen.

Die Schultypen werden in den Kantonen unterschiedlich gehandhabt. Grob kann man wiederum drei Strukturmodelle aufzählen:

Modell mit getrennten Zügen: die Schultypen werden in getrennten Häusern unterrichtet,
Modell mit kooperativen Zügen: die Schultypen werden im gleichen Schulhaus mit erhöhter Durchlässigkeit unterrichtet und
Modell der integrativen Klasse: es gibt keine traditionellen Schultypen, der Unterricht findet grösstenteils gemeinsam statt, in einzelnen Fächern werden Leistungsgruppen gebildet.

Diese verschiedenen Leistungsgruppen werden momentan in den meisten Kantonen in getrennten Zügen unterrichtet, in einigen Kantonen gibt es Schulen mit kooperativen Zügen. Nur in 2 Kantonen werden alle Leistungsgruppen in integrativen Klassen unterrichtet: JU, TI. Viele Kantone überlassen die Wahl des Modells der Gemeinde oder haben Reformprojekte laufen.

Die Schülerinnen und Schüler werden normalerweise in Jahrgangsklassen unterrichtet. Im Zusammenhang mit Qualitätssicherung und Schulentwicklung nimmt man immer mehr Rücksicht auf die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler, sodass Überspringen oder Wechseln in andere Züge eher möglich werden.

5.3.1.1.1. Schultyp mit Grundansprüchen

Die Schultypen mit Grundansprüchen heissen je nach Kanton Realschule, Oberschule, Berufswahlschule, Werkschule oder in der Westschweiz section pratique, moderne, préprofessionnelle oder classes à options. Sie fördern die praktischen Anlagen der Schülerinnen und Schüler und bereiten auf Anlehren und duale Berufslehren vor, bei denen abstraktes Denken und theoretisches Wissen eine untergeordnete Rolle spielen. Sie werden gesamtschweizerisch von ungefähr 20-30% der Schülerinnen und Schüler besucht, wobei der Anteil der Jungen höher ist als der Anteil der Mädchen.

5.3.1.1.2. Schultyp mit mittleren Ansprüchen

Schultypen mit mittleren Ansprüchen heissen je nach Kanton Sekundarschule, Sek allgemeine Abteilung, Orientierungsschule, section moderne, division supérieure. Sie erweitern die Allgemeinbildung und bereiten auf die dualen Berufslehren vor.

Einige Kantone haben nur 2 Leistungsgruppen: BE, GE, VS, AR, BS, SZ, wobei der Schultyp mit mittleren Ansprüchen auf die beiden andern Schultypen verteilt wird. Ca. 35-40% der Schülerinnen und Schüler besuchen den Schultyp mit gehobenen Ansprüchen.

5.3.1.1.3. Schultyp mit gehobenen Ansprüchen

Schultypen mit gehobenen Ansprüchen heissen je nach Kanton Bezirksschule, Gymnasium, Sekundarschule progymnasiale Abteilung, Mittelschule, Untergymnasium, Division gymnasiale. Sie erweitern die Allgemeinbildung und bereiten auf weiterführende allgemeinbildende Schulen, auf berufliche Vollzeitschulen oder auf duale Berufslehren, die vertiefte Allgemeinbildung fordern, oder auf Berufsmaturitätsschulen vor.

Einige Kantone haben nur 2 Leistungsgruppen: BE, GE, VS, AR, BS, SZ, wobei der Schultyp mit mittleren Ansprüchen auf die beiden andern Schultypen verteilt wird. Ca. 35-40% der Schülerinnen und Schüler besuchen den Schultyp mit gehobenen Ansprüchen.

Diese verschiedenen Leistungsgruppen werden momentan in den meisten Kantonen in getrennten Zügen unterrichtet, in einigen Kantonen gibt es Schulen mit kooperativen Zügen. Nur in 2 Kantonen werden alle Leistungsgruppen in integrativen Klassen unterrichtet: JU, TI. Viele Kantone überlassen die Wahl des Modells der Gemeinde oder haben Reformprojekte laufen.

Die Schülerinnen und Schüler werden normalerweise in Jahrgangsklassen unterrichtet. Im Zusammenhang mit Qualitätssicherung und Schulentwicklung nimmt man immer mehr Rücksicht auf die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler, sodass Überspringen oder Wechseln in andere Züge eher möglich werden.

5.3.1.2. Aufnahmebedingungen

Für die Schultypen mit Grundansprüchen gibt es keine speziellen Aufnahmeprüfungen. Es gelten dieselben Bedingungen wie für die Versetzung in die nächst höhere Klasse. Diese erfolgt aufgrund der Resultate des vorangegangenen Schuljahres. Genügender Gesamtdurchschnitt und oft zusätzlich genügender Durchschnitt in den Hauptfächern sind die Versetzungskriterien.

Für die Schultypen mit mittleren Ansprüchen erfolgt die Aufnahme auf Empfehlung der Primarlehrperson. Diese entscheidet aufgrund der Resultate des vorangegangenen Schuljahres.

Guter Gesamtdurchschnitt und oft zusätzlich guter Durchschnitt in den Hauptfächern sind Kriterien, Arbeits- und Sozialverhalten werden ebenfalls einbezogen. Einige Kantone führen für Schülerinnen und Schüler, die von ihrer Lehrperson nicht für den Übertritt empfohlen wurden, Prüfungen durch. Andere selektionieren mit Prüfung für alle. Einzelne Kantone selektionieren erst nach 1-2 Orientierungsjahren auf Sekundarstufe I.

Die Aufnahme in die Schultypen mit gehobenen Ansprüchen erfolgt auf Empfehlung der Primarlehrperson. Diese entscheidet aufgrund der Resultate des vorangegangenen Schuljahres. Sehr guter Gesamtdurchschnitt und oft zusätzlich sehr guter Durchschnitt in Hauptfächern sind die Kriterien. Arbeits- und Sozialverhalten spielen auch eine Rolle. Einige Kantone führen für Schülerinnen und Schüler, die von ihrer Lehrperson nicht für den Übertritt empfohlen wurden, Prüfungen durch. Andere selektionieren mit Prüfung für alle. Einzelne Kantone selektionieren erst nach 1-2 Orientierungsjahren auf Sekundarstufe I.

Immer mehr Bedeutung gewinnt in der Schweiz auch die Meinung der Eltern. Im Kanton BS beispielsweise teilt das Lehrpersonenteam seinen Vorschlag schriftlich mit, und die Eltern müssen dazu Stellung nehmen. Sind die Meinungen geteilt, findet ein Gespräch statt; die endgültige Entscheidung liegt aber bei den Eltern, wobei die Wahl einer Leistungsgruppe oder einer Stufe in diesem Fall provisorisch ist.

5.3.1.3. Niveaus und Altersgruppen

In der Regel erfolgt der Unterricht auf allen Niveaus (Leistungsgruppen) in Jahrgangsklassen. Die Schülerinnen und Schüler bleiben 3 bzw. 4 Jahre im Klassenverband.

In kleineren Gemeinden werden je nach Schülerinnen- und Schülerzahlen zwei oder alle Jahrgänge in einer Klasse zusammengefasst. Diese Mehrklassenschulen finden auch in städtischen Gegenden aus pädagogischen Gründen Einzug.

In den Schultypen mit Grundansprüchen wird der Unterricht mehrheitlich von einer Lehrperson (Generalist) erteilt. Mit dem Trend zur Teilzeitarbeit bei Lehrpersonen findet man vermehrt auch 2 oder mehr Lehrpersonen, Generalisten oder Fächergruppenlehrkräfte, die sich in die Verantwortung teilen.

In den Schultypen mit mittleren Ansprüchen wird der Unterricht von Fachlehrpersonen sprachlich-historischer oder mathematisch-naturwissenschaftlicher Richtung erteilt. In vielen Schulen werden für Mathematik und für die zweite Landessprache zwei Leistungsgruppen angeboten.

In Schultypen mit gehobenen Ansprüchen wird der Unterricht von Fachlehrpersonen sprachlich-historischer oder mathematisch-naturwissenschaftlicher Richtung erteilt. In vielen Schulen werden für Mathematik und für die zweite Landessprache in den oberen Klassen 2 Leistungsgruppen angeboten.

In allen Klassen begleitet eine Klassenlehrerin oder ein Klassenlehrer die Schülerinnen und Schüler über die Jahre. Er ist verantwortlich für die Beratung der Schülerinnen und Schüler in schulischen Fragen, für den Kontakt zu den Eltern, für die Zusammenarbeit mit andern Fachlehrpersonen und für administrative Belange.

Die Durchlässigkeit in andere Schultypen ist von Gemeinde zu Gemeinde unterschiedlich, doch zeigt sich in den meisten Kantonen ein Trend zu grösserer Durchlässigkeit. In manchen Gemeinden können die Fächer erste Landessprache, zweite Landessprache und Mathematik auch in einem Schultyp auf verschiedenen Leistungsgruppen belegt werden. In anderen wird Förderunterricht angeboten für Schülerinnen und Schüler, die fähig sind, in einem höheren Leistungskurs zu folgen (BE).

Die Schultypen mit Grundansprüchen werden in den meisten Kantonen (ausser TI, JU) von den anderen Sekundarstufe-I-Zügen getrennt gehandhabt. Deshalb ist die Durchlässigkeit in andere Züge höchstens mit Repetition des Schuljahres möglich. In manchen Kantonen kann man in einem 10. Schuljahr den Stand erreichen, den ein Schultyp mit mittleren Ansprüchen oder gar ein Schultyp mit gehobenen Ansprüchen am Ende der 9. Klasse anstrebt.

5.3.1.4. Unterrichtsfächer, Spezialisierung

Der Schultyp mit Grundansprüchen fördert die manuellen Fähigkeiten besonders. Neben den im Lehrplan vorgeschriebenen Fächern, können die Schulen ein dem Bedürfnis ihrer Schülerinnen und Schüler entsprechendes Wahlfachangebot anbieten. In vielen Kantonen laufen Versuche mit autonomen oder teilautonomen Schulen, die einen individuelleren Ausbildungsgang und erweiterten Lernformen Raum verschaffen.

Der Schultyp mit mittleren Ansprüchen fördert manuelle Fähigkeiten, musische Fächer und intellektuelle Fächer gleichermaßen. Neben den im Lehrplan vorgeschriebenen Fächern können die Schulen ein dem Bedürfnis ihrer Schülerinnen und Schüler entsprechendes Wahlfachangebot anbieten. In vielen Kantonen laufen Versuche mit autonomen oder teilautonomen Schulen, die einem individuelleren Ausbildungsgang und erweiterten Lernformen Raum verschaffen.

Der Schultyp mit gehobenen Ansprüchen fördert vor allem intellektuelle Fächer. Sie will den Jugendlichen eine Grundlage an Kenntnissen, Fertigkeiten und Haltungen vermitteln, die es ihnen möglich macht, ihr Wissen auf jedem Gebiet zu erweitern. Neben den im Lehrplan vorgeschriebenen Fächern können die Schulen ein dem Bedürfnis ihrer Schülerinnen und Schüler entsprechendes Wahlfachangebot (meistens in den Bereichen Fremdsprachen, Kultur oder Sport) anbieten. Diese Schulen müssen sich nach den Forderungen der weiterführenden (kantonalen oder eidgenössischen) Schulen richten.

5.3.1.5. Allgemeine Ziele

Die meisten Kantone haben für die Sekundarstufe I Leitideen oder Ziele mehr oder weniger ausführlich formuliert, aus denen einheitlich in etwa Folgendes hervorgeht:

Die Sekundarstufe I soll die Entwicklung und die Persönlichkeitsbildung der Jugendlichen entsprechend ihren Begabungen fördern, sie auf das Erwachsenenleben vorbereiten und sie zu lebenslangem Lernen ermuntern.

Sie soll bei den Schülerinnen und Schülern Eigenverantwortung und Eigeninitiative fördern und anleiten, Probleme zu erkennen und zu lösen, mit Konflikten umzugehen und individuell oder gemeinschaftlich zu arbeiten.

Schultypspezifisch kann man ergänzen:

Der Schultyp mit Grundansprüchen gewährleistet eine abschliessende Schulbildung, die den Zugang zu Berufslehren ermöglicht.

Der Schultyp mit mittleren Ansprüchen erweitert und vertieft die von der Primarschule vermittelte Bildung und bietet Hilfen für die Berufs- oder weitere Schulwahl.

Der Schultyp mit gehobenen Ansprüchen bietet eine aufbauende Schulbildung und gewährleistet die Vorbereitung auf weiterführende Schulen.

5.3.1.6. Curriculum, Fächer, Stundenzahl

Die Festlegung des Lehrplans für die Sekundarstufe I obliegt den Kantonen. Fachleute (Pädagoginnen, Pädagogen, Lehrerinnen, Lehrer, Eltern, Behördenmitglieder und Personen aus verschiedenen Fachbereichen) entwickeln einen Lehrplan, der dann zu den Schulen und zu Schulpolitikerinnen und -politikern (Lehrerorganisationen, politische Parteien, Schulbehörden, Verbände) in die Vernehmlassung geht.

In einigen Regionen werden die Lehrpläne auf interkantonaler Ebene koordiniert (z.B. in der Westschweiz, Zentralschweiz).

Sowohl die Fächer wie die Anzahl Stunden pro Fach variieren in den einzelnen Kantonen.

In allen Schultypen und in allen Kantonen werden die Schülerinnen und Schüler in den Fächern erste Landessprache, zweite Landessprache (Französisch in der Deutschschweiz und im Tessin, Deutsch in der Westschweiz; Ausnahmen: UR, GR: zweite Landessprache Italienisch), Mathematik, Naturwissenschaften, Geographie, Geschichte und Staatskunde, musische Fächer (Musik, Zeichnen) und Turnen unterrichtet. Naturwissenschaften, Geographie, Geschichte und Staatskunde werden in einigen Kantonen unter dem Sammelbegriff Mensch und Umwelt nicht mehr getrennt unterrichtet.

In Schultypen mit Grundansprüchen werden speziell auch die manuellen Fähigkeiten geschult (Werken mit verschiedenen Materialien).

In Schultypen mit mittleren Ansprüchen werden ausserdem die manuellen Fähigkeiten geschult (Werken mit verschiedenen Materialien). Eine dritte Sprache (meist Englisch), Buchhaltung, Maschinenschreiben oder Technisches Zeichnen können als Wahlfächer belegt werden.

In Schultypen mit gehobenen Ansprüchen wird ausserdem eine dritte Sprache (meist Englisch), Buchhaltung, Maschinenschreiben oder Technisches Zeichnen unterrichtet, in den Klassen des Untergymnasiums noch Latein und Griechisch. Bestimmte Fächer werden als Wahlpflichtfächer oder Wahlfächer angeboten.

Die Zahl der Unterrichtsstunden ist je nach Kanton unterschiedlich: Sie liegt zwischen 27 und 37 Lektionen pro Woche (meist über 30, im Mittel 34 Lektionen) bei 36,5 bis 40 Schulwochen (meist 39 Schulwochen).

In den meisten Kantonen sind Stunden für Informations- und Kommunikationstechnologien festgelegt.

Nach Empfehlung der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) werden in fast allen Kantonen für Migrantenkinder Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur unterstützt.

5.3.1.7. Methoden

Praktisch jeder Kanton hat seine eigene Lehrerinnen- und Lehrerbildung und Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung, die die Methoden in seinen Schulen prägen. Die Ausbildung beinhaltet das Kennenlernen der verschiedenen pädagogischen Vorbilder und der neusten Studien im Gebiet der Methodik.

Auch die kantonalen Lehrpläne geben didaktische Hinweise. Die Lehrpläne lassen den Lehrpersonen jedoch grosse inhaltliche und methodische Freiheiten. Die Unterrichtsmethode liegt im Ermessen der Lehrperson. In Zweifelsfällen entscheidet die Schulinspektorin oder der Schulinspektor, ob die Methode einer Lehrerin oder eines Lehrers angebracht ist oder nicht.

Die meisten Lehrerinnen und Lehrer setzen auf eine Vielseitigkeit der Methoden, um Ermüdungserscheinungen bei den Schülerinnen und Schülern zu vermeiden. Frontalunterricht, Werkstattunterricht, Wochenplan, Projektunterricht, klassen- und fächerübergreifende Ateliers, Teamwork und Individuelles Lernen werden nebeneinander praktiziert. Es kann in Lektionen oder in Blöcken unterrichtet werden.

Die meisten Schulen sind technisch gut ausgerüstet, so dass Unterrichtsmittel aller Art (Film, Dia, Radio, Fernseher/Video, Tonband, Folien, Bücher) eingesetzt werden können. Viele Schulen verfügen zusätzlich über gut ausgebaute fächerspezifische Sammlungen von Unterrichtsmaterialien (u.a. Karten, Tiere, Laborutensilien). Zunehmende Bedeutung gewinnen der Einsatz des Computers und der Zugang zu Schulnetzen oder zum Internet.

5.3.1.8. Evaluation der Schülerinnen und Schüler

Im Prinzip sind die einzelnen Lehrpersonen für eine laufende Beurteilung während des Schuljahres verantwortlich. Da die Schülerinnen und Schüler von mehreren Lehrpersonen unterrichtet werden, sind auch mehrere Personen an der Evaluation beteiligt. Die Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer müssen auf Anfrage der Eltern, weiterführender Schulen oder Lehrbetriebe den Überblick zum aktuellen Leistungsstand ihrer Schülerinnen und Schüler in allen Fächern vermitteln können.

In der Regel werden zweimal im Jahr Zeugnisse abgegeben, die über die Promotion der Schülerin oder des Schülers entscheiden.

Die Notenskala reicht von 6 (= sehr gut) bis 1; 4 ist noch genügend. Im Kanton VD geht die Notenskala von 1 bis 10 (= die beste).

Die Noten werden für die Lehrerinnen- und Lehrerkonferenz von der Klassenlehrerin oder dem Klassenlehrer gesammelt. Ungenügende Leistungen werden hier besprochen. Der Entscheid der Lehrerinnen- und Lehrerkonferenz über die Versetzung der Schülerinnen und Schüler wird der Schulbehörde unterbreitet, die in der Regel dem Antrag der Lehrerinnen- und Lehrerkonferenz folgt.

Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten bekommen mit den neuen Lehrplänen zunehmend Bedeutung, und auch die Lehrbetriebe fordern differenziertere Beurteilungen. Lernzielorientierter oder individueller Bezug, formative Evaluation, summative Evaluation oder prognostische Evaluation halten deshalb Einzug in die Zeugnisse. Lernberichte sind verankert in den Kantonen BS, BE, GR, SO, TI und ZH.

Einige Projekte haben zum Ziel, bei den Schülerinnen und Schülern die Kompetenz der Selbstbeurteilung zu entwickeln. Die Schülerinnen und Schüler müssen Ende Jahr einen Lernbericht schreiben, welcher der Reflexion über persönliche Fortschritte und Schwierigkeiten, sowohl beim Lernen als auch im Sozialverhalten, dient.

Einige Schulen organisieren zudem einheitliche schriftliche Prüfungen zum klassenübergreifenden Vergleich. Auf gesamtschweizerischer Ebene findet keine Evaluation statt.

5.3.1.9. Versetzung in die nächste Klasse, Bildungsberatung

Die Promotion in die nächste Klasse erfolgt aufgrund der Resultate eines ganzen Jahres.

Der erste Entscheid einer Evaluation liegt bei den Fachlehrkräften. Die Klassenlehrerin oder der Klassenlehrer sammelt die einzelnen Noten in der Regel zweimal jährlich. Die Notenskala reicht

normalerweise von 1 bis 6 (sehr gut), die Note 4 gilt noch als genügend (Ausnahme VD 1 bis 10).

Das Zeugnis gilt in der Regel als genügend, wenn der Gesamtdurchschnitt und oft zusätzlich der Durchschnitt in den Hauptfächern genügend sind. Ist ein Zeugnis ungenügend, wird die Schülerin oder der Schüler provisorisch promoviert. Ist das nächste Zeugnis wieder ungenügend, wird die Schülerin/der Schüler nicht in die höhere Klasse versetzt; sie/er kann das Jahr wiederholen oder im nächst tieferen Schultyp bzw. in einem tieferen Niveau weiterfahren. Einige Kantone versetzen nur am Ende des Schuljahres.

Wiederholen ist einmal während der Sekundarschulzeit möglich. Müsste eine Schülerin oder ein Schüler zweimal repetieren, wird sie/er ohne Repetition in den nächst tieferen Schultyp oder ins nächst tiefere Niveau versetzt. In der Sonderschule schliesslich wird der Lehrplan den Fähigkeiten der Schülerin oder des Schülers angepasst.

Nur die ungenügenden Zeugnisse werden der Lehrerinnen- und Lehrerkonferenz unterbreitet. Erst nach der Behandlung durch die Schulbehörde, die in der Regel dem Antrag der Lehrerinnen- und Lehrerkonferenz folgt, dürfen die Zeugnisse abgegeben werden.

Ist die Promotion einer Schülerin oder eines Schülers gefährdet, muss die Klassenlehrerin oder der Klassenlehrer Kontakt mit den Eltern aufnehmen, um gemeinsam nach Lösungen zu suchen.

Mit den Bestrebungen zu mehr Durchlässigkeit oder zu Integration der Leistungsgruppen gibt es in den meisten Kantonen auch andere individuellere Versetzungsmodelle, die aber weitgehend im Versuchsstadium sind.

5.3.1.10. Abschlusszeugnis

Es gibt keine gesamtschweizerische Schulabschlussprüfung für die Sekundarstufe I und somit auch kein gesamtschweizerisches Schulabschlusszeugnis.

Die meisten Kantone der Westschweiz und das Tessin führen am Ende der Sekundarstufe I ein Abschlussexamen durch. In der deutschen Schweiz sind Abschlussexamen weniger verbreitet. Das letzte Schulzeugnis, das die Leistungen im letzten halben Jahr wiedergibt, bezeugt den Abschluss der Schule. Einige Kantone geben auf der Grundlage einer schriftlichen/mündlichen Prüfung in den Hauptfächern einen Ausweis über den Abschluss der Sekundarschulbildung ab, in anderen Kantonen hat das Examen keine zertifizierende Funktion.

Vielmehr erfolgt die weitere Selektion durch die übergeordneten kantonalen Mittelschulen (Sekundarstufe II). Begehrte Berufszweige, wie beispielsweise Bank, Elektronik oder Kunstgewerbe, veranstalten eigene Aufnahmeprüfungen.

5.3.1.11. Berufszugangsmöglichkeiten, Beziehung Beschäftigung-Ausbildung

Die Schultypen mit Grundansprüchen bereiten auf Berufslehren vor, bei denen abstraktes Denken und theoretisches Wissen eine untergeordnete Rolle spielen.

Die Schultypen mit mittleren Ansprüchen bereiten auf Berufslehren vor.

Die Schultypen mit gehobenen Ansprüchen bereiten auf weiterbildende berufliche Vollzeitschulen und auf Berufsausbildungen mit Berufsmaturität vor.

Jeder Kanton hat eigene Berufsberatungsstellen, die allen Schülerinnen und Schülern unentgeltlich offenstehen. Meistens im 8. Schuljahr, aber auch im 7. oder 9. Schuljahr, wird als feste Lektion im Stundenplan oder in einem Block Berufswahlvorbereitung betrieben. Die Schülerinnen und Schüler werden angeleitet, über ihr zukünftiges Leben nachzudenken, ihre Wünsche und ihre Fähigkeiten zu analysieren und allenfalls fremde Hilfe (Berufsberatung, Berufsinformationszentren, Interviews mit Berufsleuten usw.) in Anspruch zu nehmen. In allen drei Typen haben die Schülerinnen und Schüler das Recht, sich eine gewisse Anzahl Tage für Schnupperlehren freizunehmen. Diese Schnupperlehren müssen von den Schülerinnen und Schülern selbst organisiert werden. Die Wirtschaft oder die Industrie haben auf die Schule keinen direkten Einfluss. Sie können allenfalls via Politik (parlamentarische Vorstösse: Motion, Interpellation) auf das Geschehen in der Schule Einfluss nehmen.

Die Schülerinnen und Schüler treten ohne spezielle Vorbereitung ins Berufsleben über. Am ersten Tag der Lehre wechseln sie von einem Schulalltag (30-35 Lektionen/pro Woche) in einen 8- bis 8,5-Stunden-Tag, oft zusätzlich von einer eher sitzenden und geistigen Tätigkeit in eine stehende und körperliche Arbeit.

5.3.1.12. Besondere Massnahmen für die Schülerinnen und Schüler

An Schulen mit Zusammenarbeitsformen kann im Hinblick auf mögliche Leistungsgruppenwechsel vom Schultyp mit Grundansprüchen in den Schultyp mit mittleren Ansprüchen oder den Schultyp mit gehobenen Ansprüchen in den Fächern Deutsch, Französisch, Mathematik und Englisch zusätzlich zum obligatorischen und fakultativen Unterricht ein Förderunterricht angeboten werden. Voraussetzung für den Förderunterricht ist die Einschätzung der Fachlehrperson. Der Förderunterricht kann als Kursunterricht, als begleitendes Lernen, als Kombination verschiedener Organisationsformen oder als individuelle Lernförderung erteilt werden.

In manchen Kantonen ist Förderunterricht für Schülerinnen und Schüler, die wegen Krankheit, Fremdsprachigkeit, Wohnortwechsel, besonderer familiärer Verhältnisse oder ähnlichen Gründen Schulschwierigkeiten haben, institutionalisiert, mit den erweiterten Lernformen ist diese individuelle Förderung allgemein abgedeckt.

Schülerinnen und Schüler mit Lern-, Leistungs- oder Verhaltensstörungen erhalten in allen Kantonen heilpädagogischen Unterricht (vgl. Kapitel 10). In vielen Kantonen laufen aber auch Versuche, diese Schülerinnen und Schüler mit zusätzlichen Betreuungsformen (ambulante Heilpädagoginnen und -pädagogen, Stützlehrpersonen, Psychologinnen und Psychologen usw.) in die Regelklassen zu integrieren.

Ausländische Schülerinnen und Schüler erhalten eine gewisse Anzahl Privatlektionen in der Lokalsprache, damit sie dem Unterricht folgen können oder werden in Integrationsklassen speziell vorbereitet.

Aufgabenhilfe ist nicht staatlich institutionalisiert. Einzelne Schulen bieten sie auf Eigeninitiative, oft durch ehrenamtliche Personen an (z.B. pensionierte Lehrpersonen, Eltern). Nachhilfestunden gehen immer auf Kosten der Eltern.

Immer mehr Verbreitung finden Tagesschulen oder Mittagstische. Hier wird gegen ein kleines Aufgeld oft auch Aufgabenbetreuung angeboten.

Hochbegabtenförderung ist auf der Sekundarstufe I noch recht rudimentär entwickelt. In letzter Zeit hat sich auf diesem Gebiet einiges entwickelt. Es existieren verschiedene Modelle: zum Beispiel Überspringen einer Klasse, individuelle Förderung im Klassenverband, Freistellung von gewissen Unterrichtsstunden für Sonderaufgaben, Gasthörschaft in anderen (auch höheren)

Klassen. Im Kanton SG werden alle Hochbegabten des Kantons für einen Tag pro Woche gesammelt und speziell betreut.

Für Begabte in Kunst, Musik oder Sport gibt es beispielsweise im Kanton ZH Spezialklassen bereits auf Sekundarstufe I.

5.3.2. Sekundarstufe II

Schulen der Sekundarstufe II gehören zu den nachobligatorischen Schulen. Träger der allgemeinbildenden Schulen sind die Kantone, für die berufsbildenden Schulen ist der Bund zuständig, wobei der Vollzug bei den Kantonen liegt.

Die Sekundarstufe II schliesst an die Sekundarstufe I an, d.h. an das 9. vollendete obligatorische Schuljahr (etwa 16. Lebensjahr) und umfasst das folgende Angebot:
allgemeinbildende Schulen: Maturitätsschulen, Diplommittelschulen (DMS); berufsbildende Schulen: berufliche Vollzeitschulen sowie duale Berufsbildung und triale Berufsbildung. Die Ausbildungen dauern in der Regel 3–4 Jahre und schliessen mit einem Diplom bzw. einem eidgenössischen Fähigkeitsausweis ab. Abschlüsse der Sekundarstufe II berechtigen zu einer Ausbildung auf der Tertiärstufe (Universität, Fachhochschulen (FH), Höhere Fachschulen).

5.3.2.1. Maturitätsschulen

Grundsätzlich ist die Gymnasialausbildung in der Schweiz sehr selektiv organisiert. Es handelt sich um eine Schule mit gehobenen Ansprüchen, die praktisch das Monopol für die Zulassung zu den Universitäten und Eidgenössischen Technischen Hochschulen (ETH) innehat und dieses auch weiterhin zu behalten beabsichtigt. Diese Tatsache ist für die Bildungspolitik von einiger Bedeutung, denn es führen zwar alle 26 Kantone Gymnasien, doch nur rund ein Drittel unter ihnen verfügt über eine eigene Universität. Die Kantone, die keine Universität führen, haben deshalb ein grosses Interesse daran, dass die Zulassung zur höheren Bildung für ihre Schülerinnen und Schüler über gesamtschweizerische Vorschriften – wie sie seit 1880 bestehen – sichergestellt wird. Die im Jahre 1968 verabschiedete Verordnung über die Anerkennung von Maturitätsausweisen (MAV) hat viel zur Koordination auf diesem Gebiet beigetragen. Am 1. August 1995 trat eine neue, durch Bund und Kantone vereinheitlichte Regelung in Kraft; die neuen Vorschriften müssen nun bis zum Jahr 2003 umgesetzt werden.

5.3.2.1.1. Verschiedene Arten von Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen

Gemäss bisheriger Regelung bestehen in der Schweiz 5 Maturitätstypen, die gestützt auf die Maturitäts-Anerkennungsverordnung (MAV) auf Bundesebene anerkannt werden: Typus A, alte Sprachen (Latein, Griechisch); Typus B, Latein und die dritte Landessprache oder Englisch; Typus C, Mathematik und Naturwissenschaften; Typus D, neusprachliche Ausrichtung und Typus E, Wirtschaftswissenschaften. Zu den 2 typenspezifischen Fächern kommen jeweils 10 Fächer hinzu, die allen Typen gemeinsam sind. Die verschiedenen Typen sind genau definiert, und es besteht in der Regel keine Möglichkeit, sie zu kombinieren. Die meisten Kantone bieten zwar alle Maturitätstypen an, doch unter Umständen nicht in allen Bildungsstätten. Neben diesen 5 eidgenössisch anerkannten Typen gibt es ausserdem einige nur kantonal anerkannte Maturitäten (musische Maturität, sozialpädagogische Maturität), mit denen ebenfalls eine höhere Ausbildung erworben werden kann.

Gliederung und Dauer der gesamten Ausbildung bis zur Maturität variieren von Kanton zu Kanton, die Ausbildung muss jedoch insgesamt mindestens 12 Schuljahre dauern. Im Prinzip

beginnt die eigentliche Gymnasialausbildung nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit (Kurzgymnasium), in einigen Kantonen jedoch auch schon früher (Langgymnasium).

Die neue Regelung nach dem Maturitätsanerkennungsreglement (MAR) verzichtet auf die Gliederung nach Typen und führt ein Wahlfachsystem ein; die Zahl der Unterrichts- und Prüfungsfächer wurde von 11 auf 9 verringert. Die gesamte Ausbildungsdauer beträgt weiterhin mindestens 12 Jahre. Erste Maturitätsprüfungen gemäss MAR werden in einzelnen Kantonen im Jahr 2000 durchgeführt, 2003 wird in allen Kantonen nach dem neuen MAR ausgebildet und geprüft.

5.3.2.1.2. Aufnahmebedingungen

Die Aufnahmebedingungen sind innerhalb eines Kantons einheitlich festgelegt. Zusätzlich zur Beurteilung der Leistungen und des Arbeitsverhaltens durch die abgebende Schule kann eine schriftliche/mündliche Aufnahmeprüfung treten. Sie erstreckt sich in der Regel mindestens auf die Fächer erste Landessprache, zweite Landessprache und Mathematik. Das erste Semester hat in der Regel den Charakter einer Probezeit.

5.3.2.1.3. Niveaus und Altersgruppen

Im Gymnasium werden koedukative, nach Alter gebildete Klassen geführt. Die Bildung von Niveaunklassen ist möglich.

5.3.2.1.4. Unterrichtsfächer, Spezialisierung

Gemäss bisheriger Regelung bestehen in der Schweiz 5 Maturitätstypen, die gestützt auf die Maturitäts-Anerkennungsverordnung (MAV) auf Bundesebene anerkannt werden: Typus A, alte Sprachen (Latein, Griechisch); Typus B, Latein und die dritte Landessprache oder Englisch; Typus C, Mathematik und Naturwissenschaften; Typus D, neusprachliche Ausrichtung und Typus E, Wirtschaftswissenschaften. Zu den 2 typenspezifischen Fächern kommen jeweils 10 Fächer hinzu, die allen Typen gemeinsam sind. Die verschiedenen Typen sind genau definiert, und es besteht in der Regel keine Möglichkeit, sie zu kombinieren. Die meisten Kantone bieten zwar alle Maturitätstypen an, doch unter Umständen nicht in allen Bildungsstätten. Neben diesen 5 eidgenössisch anerkannten Typen gibt es ausserdem einige nur kantonal anerkannte Maturitäten (musische Maturität, sozialpädagogische Maturität), mit denen ebenfalls eine höhere Ausbildung erworben werden kann.

Gemäss neuem Maturitätsanerkennungsreglement (MAR) (vgl. [5.2.2.1.1.]) werden folgende Lernbereiche definiert:

- Sprachen: Erstsprache: Deutsch, Französisch, Italienisch, Rätoromanisch; zweite Sprache: Deutsch, Französisch, Italienisch, Englisch, Spanisch, Russisch; alte Sprachen: Latein, Griechisch.
- Geistes-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften: Geschichte, Geographie, Wirtschaft und Recht, Philosophie, Pädagogik und Psychologie, Religion.
- Mathematik und Naturwissenschaften: Mathematik, Anwendungen der Mathematik, Physik, Chemie, Biologie, Geographie.
- Bildende Kunst und Musik: Bildnerisches Gestalten, Musik.
- Sport.

Die Fächer sind gegliedert in Grundlagenfächer, Schwerpunktfach und Ergänzungsfach.

Einzelne Maturitätsschulen bieten eine zweisprachige gymnasiale Ausbildung inkl. zweisprachigem Maturitätsausweis an.

5.3.2.1.5. Allgemeine Ziele

Die allgemeinen Ziele der Maturitätsbildung bezwecken, die gemeinsamen Aspekte der einzelnen Fächer an Maturitätsschulen in einem erzieherischen Gesamtrahmen aufzuzeigen. Diese Bildungsgrundlagen für Jugendliche der Sekundarstufe II lassen sich in 5 Kompetenzbereiche einteilen:

- Kompetenzen im sozialen, ethischen und politischen Bereich;
- Kompetenzen im intellektuellen, wissenschaftlichen und erkenntnistheoretischen Bereich;
- Kompetenzen im kommunikativen, kulturellen und ästhetischen Bereich;
- Kompetenzen in den Bereichen der Persönlichkeitsentwicklung und der Gesundheit;
- Kompetenzen in den Bereichen der persönlichen Lern- und Arbeitstechniken, der Wissensbeschaffung und der Informationstechnologien.

In jedem der 5 Bereiche wird zwischen den für alle Jugendlichen verbindlichen Grundkompetenzen und den speziell für Gymnasiastinnen und Gymnasiasten vorgesehenen ergänzenden Kompetenzen unterschieden. Die aufgeführten Bildungsziele ergänzen somit die Rahmenlehrpläne der einzelnen Fächer. Sie sollen einen fächerübergreifenden Zugang zu den Fach-Rahmenlehrplänen aufzeigen.

Die allgemeinen Bildungsziele wurden als Bildungsprofil für Jugendliche konzipiert, die ein Studium an der Universität oder an der Eidgenössischen Technischen Hochschule (ETH) absolvieren oder eine andere höhere Ausbildung beginnen wollen. Zentraler Ausgangspunkt der Überlegungen war dabei immer die Eigenverantwortlichkeit der Jugendlichen für ihre Bildung.

5.3.2.1.6. Curriculum, Fächer, Stundenzahl

Nach der bisherigen Regelung sind die Lehrpläne Sache der Kantone, doch Artikel 10 Absatz 3 der Maturitäts-Anerkennungsverordnung (MAV) verlangt, dass mindestens 4 Schuljahre nach einem eigens für die Vorbereitung auf die Maturität ausgerichteten Lehrgang zu gestalten sind. Die im Abschnitt [5.3.2.1.5.] beschriebenen allgemeinen Ziele der Maturitätsbildung stellen den Rahmen für die zu unterrichtenden Fächer in den Maturitätsschulen dar. So werden folgende Fächer an den Maturitätsschulen unterrichtet: 3 allen Typen gemeinsame Hauptfächer (erste Landessprache, zweite Landessprache, Mathematik), sowie 2 weitere, auf den Typus abgestimmte Hauptfächer (A: Latein und Griechisch; B: Latein und dritte Landessprache oder Englisch; C: Angewandte Mathematik und dritte Landessprache oder Englisch; D: Englisch und wahlweise dritte Landessprache, Spanisch oder Russisch; E: Wirtschaftswissenschaften und dritte Landessprache oder Englisch); zudem 6 Pflichtfächer (Geschichte, Geographie, Physik, Chemie, Biologie, Musik/Zeichnen). Gemäss dem Bundesgesetz über die Förderung von Turnen und Sport ist auch der Sport als 12. Fach obligatorisch.

Die durchschnittliche Zahl der Unterrichtslektionen (60 Minuten) in den Pflichtfächern liegt in den letzten 4 Jahren vor der Maturität je nach Typus und Kanton zwischen 3000 und 4000 Lektionen. Die wöchentliche Lektionenzahl liegt bei ungefähr 36 Lektionen, das Schuljahr dauert mindestens 38 Wochen.

Grundsätzlich sind die Lehrmittel nicht vorgeschrieben, die Wahl wird innerhalb der einzelnen Ausbildungsstätten getroffen. Aus diesem Grund besteht keine gesamtschweizerische Institution für die Erarbeitung von Lehrmitteln, und das Angebot ist aus sprachlichen Gründen in einigen Fächern stark durch ausländische Lehrmittel geprägt.

Nach der neuen Regelung müssen die vom Kanton erlassenen oder genehmigten Lehrpläne den Rahmenlehrplan berücksichtigen, der 1994 von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) für die ganze Schweiz erlassen wurde. Darin sind die allgemeinen Lernziele sowie der erzieherische und intellektuelle Auftrag des Gymnasiums aus ganzheitlicher Sicht festgelegt. Der Rahmenlehrplan ist nach 4 Lernbereichen unterteilt: Sprachen (Erstsprache, Zweitsprachen, alte Sprachen), Geistes- und Sozialwissenschaften, Mathematik und Naturwissenschaften, musische Fächer und Sport. Er enthält ausserdem die allgemeinen fächerübergreifenden Ausrichtungen. Die Gesamtheit der Maturitätsfächer umfasst neu 7 Grundlagenfächer, 1 Schwerpunktfach und 1 Ergänzungsfach. Grundlagenfächer sind die Erstsprache; 1 zweite Landessprache; 1 dritte Sprache – entweder 1 dritte Landessprache oder Englisch oder 1 alte Sprache; Mathematik; Naturwissenschaften mit obligatorischem Unterricht in Biologie, Chemie und Physik; Geistes- und Sozialwissenschaften mit obligatorischem Unterricht in Geschichte und Geographie sowie einer Einführung in Wirtschaft und Recht; bildnerisches Gestalten und/oder Musik. Das Schwerpunktfach kann aus 8 und das Ergänzungsfach aus 13 Fächern ausgewählt werden. Ausserdem müssen die Schülerinnen und Schüler allein oder in einer Gruppe eine grössere selbständige Arbeit erstellen.

Der Unterrichtsanteil der Grundlagenfächer wurde folgendermassen festgelegt: Bereich Sprachen 30 bis 40%; Bereich Mathematik und Naturwissenschaften 20 bis 30%; Bereich Geistes- und Sozialwissenschaften 10 bis 20%; Bereich Kunst 5 bis 10%; 10 bis 15% müssen für den Wahlbereich (Schwerpunktfach und Ergänzungsfach sowie die Maturitätsarbeit) aufgewendet werden.

Einzelne Maturitätsschulen bieten eine zweisprachige gymnasiale Ausbildung inkl. zweisprachigem Maturitätsausweis an.

Nach der bisherigen Regelung gelten die Maturitätsprogramme im Anhang zur Verordnung über die eidgenössischen Maturitätsprüfungen für die freien eidgenössischen Maturitätsprüfungen, die unabhängig von der Ausbildung an den Kantonsschulen abgehalten werden (z.B. nach einem Lehrgang an Privatschulen, dem Besuch von Abendklassen oder einem Fernstudium). Die 11 Pflichtfächer sind genau geregelt, Prüfungsart und Prüfungsdauer sind detailliert festgelegt.

Entsprechend regelt die neue Verordnung über die schweizerische Maturitätsprüfung die schweizerische Maturitätsprüfung zur Erlangung eines Maturitätszeugnisses. Die Durchführung der Prüfung obliegt der Schweizerischen Maturitätskommission.

5.3.2.1.7. Methoden

Jedes Fach ist bestrebt, durch Unterricht im Sinne des exemplarischen Prinzips vielseitig auf Studien an der Universität oder Eidgenössischen Technischen Hochschule (ETH) vorzubereiten. Neben dem fachspezifischen soll auch das fächerübergreifende, neben dem sektoriellen das vernetzte Denken gepflegt werden. Dieses muss von der Einsicht in die zunehmend komplexeren Zusammenhänge, sozialer, wirtschaftlicher, ökologischer und politischer Gegebenheiten geleitet sein.

Der differenzierte Umgang mit Sprache ist ein wichtiges Anliegen aller Fächer.

Die Lehr- und Methodenfreiheit ist gewährleistet.

Unterrichtsmethoden wie Block-, Werkstatt-, Epochen- und Projektunterricht können eingesetzt werden, soweit der Schulbetrieb dies zulässt. Dabei soll besonders das selbständige Arbeiten von Schülerinnen und Schülern gefördert werden.

Besichtigungen (Museen, Exkursionen, Ausstellungen) ergänzen den Unterricht.

5.3.2.1.8. Evaluation der Schülerinnen und Schüler

Während der gesamten Gymnasialausbildung wird von den Lehrpersonen laufend eine Evaluation durchgeführt. Normalerweise geht man von einer Notenskala von 1 bis 6 (sehr gut) aus, und die Promotion in die nächste Klasse erfolgt auf der Grundlage der während des Schuljahres erreichten Resultate, die mindestens der Note 4 entsprechen müssen.

Nach der bisherigen Regelung beinhaltet das Maturitätszeugnis die Resultate in den 12 Fächern, die in der Maturitäts-Anerkennungsverordnung (MAV) aufgelistet sind. Die Maturitätsprüfung (mündlich und schriftlich) muss sich auf mindestens 5 Fächer erstrecken (die allen Typen gemeinsamen 3 Hauptfächer sowie die 2 typusspezifischen Hauptfächer). Die Prüfungen werden auf kantonaler Ebene organisiert; aufgrund des gegenseitigen Vertrauens zwischen den Kantonen werden die Ausweise untereinander wie auch auf Bundesebene anerkannt.

Nach der neuen Regelung findet in mindestens 5 Maturitätsfächern eine schriftliche Maturitätsprüfung statt, die ausserdem durch eine mündliche Prüfung ergänzt werden kann. Prüfungsfächer sind die Erstsprache, 1 zweite Landessprache, Mathematik, das Schwerpunktfach und 1 weiteres Fach, für dessen Wahl die Bedingungen des Kantons massgebend sind. In jenen Fächern, in denen eine Maturitätsprüfung stattfindet, werden die Noten je zur Hälfte aufgrund der Leistungen im letzten Ausbildungsjahr und aufgrund der Leistungen an der Maturitätsprüfung erteilt. In den übrigen Fächern gelten die Leistungen des letzten Ausbildungsjahres, in dem das Fach unterrichtet wurde. Bei der Bewertung der Maturitätsarbeit werden die erbrachten schriftlichen und mündlichen Leistungen berücksichtigt.

Für Jugendliche oder Erwachsene, welche keine öffentliche Schule besuchen (Privatschule, Abendgymnasium, Fernkurse usw.), werden ausserdem auf Bundesebene spezielle Prüfungen veranstaltet. Bisher sind die Bestimmungen in der Verordnung über die eidgenössischen Maturitätsprüfungen festgehalten. Ab 1.1.2003 tritt die Verordnung über die schweizerische Maturitätsprüfung in Kraft. Die allgemeine Überwachung der Prüfungen obliegt der Schweizerischen Maturitätskommission.

5.3.2.1.9. Versetzung in die nächste Klasse, Bildungsberatung

Während der gesamten Gymnasialausbildung wird von den Lehrpersonen laufend eine Evaluation durchgeführt. Normalerweise geht man von einer Notenskala von 1 bis 6 (sehr gut) aus, und die Promotion in die nächste Klasse erfolgt auf der Grundlage der während des Schuljahres erreichten Resultate, die mindestens der Note 4 entsprechen müssen. Auch während der Gymnasialausbildung bieten die kantonalen Berufsberatungsstellen ihre Dienste an (Informationsveranstaltungen, Betriebsbesuche, Praktika usw.).

5.3.2.1.10. Abschlusszeugnisse

Schweizer Bürgerinnen und Bürger, die im Besitz einer eidgenössisch anerkannten Maturität der (alten) Typen A bis E sind, können sich für alle Studienrichtungen ohne Einschränkung immatrikulieren.

Kantonale Maturitäten, die eidgenössisch anerkannt sind, erlauben ebenfalls den direkten Zugang zu allen Universitäten und Eidgenössischen Technischen Hochschulen (ETH).

Nicht eidgenössisch anerkannte kantonale Maturitäten (Handelsmaturität, musische/pädagogische Maturität, Lehramtsmaturität usw.) werden je nach Kanton und Universität unterschiedlich bewertet. Sie berechtigen teilweise zum direkten Zugang zu

(gewissen) Studienrichtungen an (gewissen) Universitäten, teilweise müssen deren Inhaberinnen und Inhaber Aufnahme-, Zusatz- oder Ergänzungsprüfungen ablegen.

Personen, die im Besitz einer nicht eidgenössisch anerkannten Maturität sind, müssen sich direkt beim Immatrikulationsdienst der entsprechenden Universität oder Eidgenössischen Technischen Hochschule (ETH) erkundigen, ob, in welchen Fächern und welcher Form Prüfungen abzulegen sind.

5.3.2.1.11. Berufszugangsmöglichkeiten, Beziehung Beschäftigung-Ausbildung

Der Maturitätsausweis ermöglicht keinen direkten Berufszugang.

Der Maturitätsausweis gewährt den prüfungsfreien Zugang zu den Universitäten aller Kantone und zu den Eidgenössischen Technischen Hochschulen (ETH) des Bundes.

Die Übertrittsquoten Maturitätsschulen-Universität/ETH betragen zwischen 82.5 und 57.3 Prozent, 5 bzw. 1 Jahr nach Erwerb des Prüfungsausweises.

5.3.2.1.12. Besondere Massnahmen für die Schülerinnen und Schüler

Besondere Förderungsmassnahmen bestehen vor allem für die Bereiche Sport und Musik. Rund die Hälfte der Kantone bietet nicht mehr als die Möglichkeit an, Freifächer zu belegen. In 8 Kantonen sind Massnahmen in Zusammenhang mit speziellen Schulen vorgesehen, in denen die Förderung besonderer Fähigkeiten neben dem üblichen Lehrplan im Vordergrund steht. In 4 Kantonen der Westschweiz werden der Zeitplan und der Lehrplan den individuellen Bedürfnissen von Begabten angepasst, sie bleiben aber im Klassenverband. Finanziert werden diese Angebote teils durch die Kantone, teils durch die Eltern.

Mehr als die Hälfte der Kantone hat keine besonderen Bildungsangebote für Hochbegabte an Maturitätsschulen vorzuweisen. Im Kanton GE gibt es das Programm "extra muros", bei dem Schülerinnen und Schüler mit herausragenden Leistungen in den ersten 2 Trimestern eines Schuljahres im dritten Trimester freigestellt werden können, um einem eigenen Projekt nachzugehen. Im Kanton FR beispielsweise besteht die Möglichkeit, eine Klasse zu überspringen.

5.3.2.2. Diplommittelschulen (DMS)

Vor und unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg schufen einige Kantone allgemeinbildende Schulen der Sekundarstufe II, in denen weniger hohe Anforderungen gestellt wurden als in den Maturitätsschulen. Diese Schulen wurden als Diplomschulen, allgemeinbildende Schulen, paramedizinische Schulen, Tourismusschulen, Verwaltungsschulen usw. bezeichnet. Die Absolventinnen und Absolventen fanden meist in den Sozial- und Gesundheitsberufen, in der Kleinkinderbetreuung, im Tourismus oder im Transportgewerbe eine Anstellung. Allerdings waren die Struktur, die Programminhalte und die Ausbildungsdauer (1 bis 3 Jahre nach der obligatorischen Schulzeit) dieser Schulen äusserst unterschiedlich. 1987 konnte nach über 15-jährigen Diskussionen ein Konsens zwischen den Kantonen erzielt werden: Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) verabschiedete die "Richtlinien für die Anerkennung der Diplome von Diplommittelschulen (RAD) vom 11. Juni 1987" und die "Rahmenlehrpläne der Diplommittelschulen (DMS) vom 2. September 1988". Erfüllt eine Schule (Ausbildungsdauer: 2 bis 3 Jahre) die in den Richtlinien enthaltenen Kriterien und hält sie sich an den Rahmenlehrplan, kann sie vom EDK-Vorstand anerkannt werden.

Die Neuerungen auf der Sekundarstufe II besonders in den allgemeinbildenden Gymnasien und in der Berufsbildung (Berufsmaturität), aber auch die Schaffung von Fachhochschulen (FH) im Tertiärbereich verlangen von den DMS eine neue Profilierung und Positionierung. Diese Weiterentwicklung ist im Gang. Sie hat zum Ziel, die Attraktivität der DMS als Bildungsangebot in der Nähe der Berufsbildung zu erhalten.

5.3.2.2.1. Verschiedene Arten von Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen

Mit den Diplommittelschulen (DMS) konnte in der Palette der Ausbildungsmöglichkeiten der Sekundarstufe II eine Lücke geschlossen werden. Sie richten sich an eine Kategorie von Schülerinnen und Schülern, deren Anteil in den letzten 10 bis 15 Jahren ständig zugenommen hat, und decken die folgenden Bedürfnisse ab: Möglichkeit des Besuchs einer allgemeinbildenden Schule auf postobligatorischer Stufe für breitere Bevölkerungsschichten; Möglichkeit, sich mit allen Aspekten der künftigen Berufstätigkeit vertraut zu machen (keine eigentliche Berufsausbildung); Ausbildungsangebot für all jene Schülerinnen und Schüler, die nicht unbedingt ein Gymnasium besuchen möchten oder können, die aber eine ausreichende Ausbildung und Allgemeinbildung erwerben möchten, um eine höhere, nichtuniversitäre Ausbildung zu besuchen (im allgemeinen in den Bereichen der Pädagogik, des Gesundheits- oder Sozialwesens, der Verwaltung und der Kunst). Vgl. auch [5.3.2.2.11.]

20 Kantone führen DMS, wobei die Ausbildungsdauer variieren kann: Sie umfassen entweder eine 2- oder 3-jährige Ausbildung (DMS-2 oder DMS-3); im TI dauert die Ausbildung 4 Jahre. Rund 4 Kantone kennen nur eine DMS-2, 7 beide Varianten und 8 nur eine DMS-3. Es besteht eine Tendenz, die 2-jährigen Ausbildungsgänge auf 3 Jahre zu verlängern. Zum Teil entspricht das erste Jahr DMS in einzelnen Kantonen auch dem 10. Schuljahr.

5.3.2.2.2. Aufnahmebedingungen

Sie variieren von Kanton zu Kanton: Entweder werden eine bestimmte Vorbildung und bestimmte Leistungen auf der Sekundarstufe I gefordert oder Aufnahmeprüfungen durchgeführt. Mitunter erfolgt die Aufnahme aufgrund einer Kombination der genannten Varianten.

5.3.2.2.3. Niveaus und Altersgruppen

In der Diplommittelschule (DMS) werden koedukative, nach Alter gebildete Klassen geführt.

5.3.2.2.4. Unterrichtsfächer, Spezialisierung

Das Grundmodell für alle Diplommittelschulen (DMS) umfasst 2 sich ergänzende Bereiche: den allgemeinbildenden Bereich und ein Angebot von berufsfeldbezogenen Fächern.

Der allgemeinbildende Bereich umfasst 6 Lernbereiche, die aus mehreren Fächern bestehen können:

1. Erste Landessprache
2. Weitere Sprachen, jedenfalls 1 zweite Landessprache
3. Mathematik
4. Naturwissenschaften
5. Gesellschaftswissenschaften
6. Muische Erziehung und Körperbildung

Das Angebot der berufsfeldbezogenen Fächer richtet sich nach den verschiedenen Berufsrichtungen, z.B. den paramedizinischen, den sozial-erzieherischen, den administrativen Berufen.

5.3.2.2.5. Allgemeine Ziele

Die Diplommittelschulen (DMS) vermitteln Allgemeinbildung; sie wollen zum Aufbau und zur Pflege zwischenmenschlicher Beziehungen befähigen sowie Kreativität und Initiative fördern. Sie unterstützen die Wahl des Berufsfeldes und die Berufsfindung. Sie bereiten auf die nachfolgenden Stufen der Berufs- und Weiterbildung vor.

5.3.2.2.6. Curriculum, Fächer, Stundenzahl

Das Grundmodell, an das sich jede Schule halten muss, ist in 2 Gruppen von Aktivitäten unterteilt: 1 allen Schulen gemeinsame Gruppe im Hinblick auf die Allgemeinbildung und 1 Gruppe von berufsvorbereitenden Fächern. Die gemeinsame Gruppe erstreckt sich über die folgenden 6 Lernbereiche, die mehrere Fächer enthalten können: erste Landessprache; weitere Sprachen, darunter mindestens 1 zweite Landessprache; Mathematik; Naturwissenschaften; Gesellschaftswissenschaften; Musische Erziehung und Körperbildung. Aufgrund der Wahl der berufsvorbereitenden Fächer können verschiedene Ausrichtungen, beispielsweise eine paramedizinische, eine sozialpädagogische oder eine administrative Ausrichtung, unterschieden werden.

Die Diplommittelschulen (DMS) unterrichten nach von den Kantonen vorgeschriebenen oder anerkannten Lehrplänen, bei deren Festlegung die Rahmenlehrpläne berücksichtigt werden müssen, die von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) für die ganze Schweiz erlassen wurden.

Die Anzahl der Lektionen pro Woche variiert je nach Schule und deren Ausrichtung: Die Bandbreite reicht von 28 bis 38 Lektionen, im Durchschnitt sind es 33. Unterrichtet wird zwischen 36,5 und 40 Wochen, im Durchschnitt 39 Wochen.

5.3.2.2.7. Methoden

Die Lehr- und Methodenfreiheit ist gewährleistet. Unterrichtsformen wie Block-, Werkstatt-, Epochen- und Projektunterricht können eingesetzt werden. Dabei soll besonders das selbständige Arbeiten von Schülerinnen und Schülern gefördert werden. Besichtigungen (Museen, Exkursionen, Ausstellungen) ergänzen den Unterricht.

5.3.2.2.8. Evaluation der Schülerinnen und Schüler

In der Regel werden in jedem Schuljahr am Ende der beiden Semester Zeugnisse mit Noten ausgestellt. Schriftliche Lernberichte stellen die Ausnahme dar, allenfalls werden sie im ersten Schuljahr verfasst (GL, NE, ZG). Andere Beurteilungsformen sind selten, in wenigen Kantonen werden Beurteilungsblätter (zum Beispiel über das Arbeits- und Sozialverhalten oder über eine bestimmte Arbeit) eingesetzt, in anderen Kantonen gibt es Zwischenberichte.

Für den Erwerb des Diploms werden 5 der 6 Lernbereiche in einer Diplomprüfung geprüft, zudem zählen die während des letzten Ausbildungsjahres erbrachten Leistungen gleichwertig.

Ausserdem wird eine Prüfung in den berufsvorbereitenden Fächern abgelegt. Die meisten Schulen verlangen auch eine Diplomarbeit. Die Diplome jener DMS, welche die "Richtlinien für die Anerkennung der Diplome von Diplommittelschulen (RAD)" und die Rahmenlehrpläne der DMS berücksichtigen, sind interkantonal anerkannt.

5.3.2.2.9. Versetzung in die nächste Klasse, Bildungsberatung

Während der gesamten Diplommittelschul (DMS)-Ausbildung wird von den Lehrpersonen laufend eine Evaluation durchgeführt. Normalerweise geht man von einer Notenskala von 1 bis 6 (sehr gut) aus, und die Promotion in die nächste Klasse erfolgt auf der Grundlage der während des Schuljahres erreichten Resultate, die mindestens der Note 4 entsprechen müssen. Es gibt auch Schulen, die auf Noten verzichten. Sie qualifizieren Einzel- und Gesamtleistung mit "erfüllt" bzw. "nicht erfüllt".

Meist entscheidet die Lehrerinnen- und Lehrerkonferenz über die Versetzung in die nächste Klasse, aber auch die Schulkommission oder die Schulleitung übernehmen zum Teil diese Aufgabe.

Auch während der DMS-Ausbildung bieten die kantonalen Berufsberatungsstellen ihre Dienste an (Informationsveranstaltungen, Betriebsbesuche, Praktika usw.).

5.3.2.2.10. Abschlusszeugnisse

Das Diplom wird ausgestellt: In den Unterrichtsbereichen, wo ein Diplomexamen stattfindet, aufgrund der letzten Jahresleistungen und der Leistung im Diplomexamen; im übrigen aufgrund der letzten Jahresleistungen.

Es werden das erworbene Wissen, die Fähigkeit, es anzuwenden, die geistige Beweglichkeit und das Urteilsvermögen der Kandidatinnen und Kandidaten bewertet.

Geprüfte Bereiche:

In 5 der 6 Lernbereiche finden Diplomexamen statt.

Zusätzlich ist ein Diplomexamen im berufsfeldbezogenen Bereich durchzuführen. Bezieht sich diese Prüfung auf Natur- oder Gesellschaftswissenschaften, kann auf ein entsprechendes Examen im allgemeinbildenden Bereich verzichtet werden.

Wenn ein Bereich mehrere Fächer umfasst, bestimmt der Kanton jene, die zu prüfen sind.

Inhalt des Diploms:

Das Diplom enthält mindestens Angaben über die erbrachten Leistungen in den Fächern der 6 Lernbereiche und in den gewählten berufsfeldbezogenen Fächern.

Sofern keine anderen Bestimmungen bestehen, gelten für die Schülerbeurteilung die für die Sekundarstufe II gültigen kantonalen Vorschriften.

In den Prüfungsfächern zählen die Jahresleistung und die Examensleistung zu gleichen Teilen. Die Leistungsbeurteilung der einzelnen Bereiche ist das Resultat der Beurteilung ihrer Fächer.

5.3.2.2.11. Berufszugangsmöglichkeiten, Beziehung Beschäftigung-Ausbildung

Das Diplom einer Diplommittelschule (DMS) ermöglicht keinen direkten Berufszugang.

Für Schülerinnen und Schüler, die eine DMS-2 absolviert haben, ermöglichen die meisten Kantone einen prüfungsfreien Übertritt in die DMS-3.

In den "Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Diplommittelschulen (DMS) vom 25. Februar 1999" wurde Folgendes festgehalten:

"Die Zugänge zu weiterführenden Ausbildungsangeboten nach einer dreijährigen DMS finden sich hauptsächlich in den Bereichen Gesundheit, Soziales, Erziehung, Kunst und Musik, künftig aber auch vermehrt im Feld der übrigen höheren Berufsbildung, und zwar sowohl im Fachschul- wie im Fachhochschulbereich.

Ein von der EDK anerkanntes DMS-Diplom erlaubt:

- a) den Zugang zu Höheren Fachschulen, die eine breitere Allgemeinbildung und höhere Sozialkompetenz erfordern, so insbesondere in den Bereichen Soziales und Gesundheit;
- b) nach einer entsprechenden Zusatzausbildung den Zugang zu Fachhochschulen in den Bereichen Gesundheit, Soziales, Erziehung, Kunst und Musik; die Zusatzausbildung ist in Zusammenarbeit mit den betreffenden Fachhochschulen zu definieren;
- c) nach einer verkürzten Berufslehre von ein bis zwei Jahren, welche zum Erwerb eines eidgenössischen Fähigkeitszeugnisses führt und gleichzeitig durch die Berufsmaturität bestätigt wird, den Zugang zu Fachhochschulen, die eine Berufsmaturität als Eintrittsbedingung erfordern;
- d) in individuell zu regelnden Einzelfällen den Übertritt in eine gymnasiale Maturitätsschule, was den Erwerb einer entsprechenden Maturität auf verkürztem Weg erlaubt;
- e) weitere Übertrittsmöglichkeiten in andere Ausbildungsgänge der Tertiärstufe gemäss den jeweiligen Ausbildungskonzepten der Schulen."

In den Kantonen sind die Übertrittsmöglichkeiten in Höheren Fachschulen und Fachhochschulen sehr unterschiedlich und werden zurzeit oft erst ausgearbeitet.

5.3.2.2.12. Besondere Massnahmen für die Schülerinnen und Schüler

Besondere Fördermassnahmen bei sportlichen und künstlerischen Fähigkeiten bestehen häufig in Form eines Angebotes an entsprechenden Freifächern. In Kantonen der Westschweiz gibt es die Möglichkeit, den Zeitplan und den Lehrplan so anzupassen, dass Schülerinnen und Schüler ihren besonderen Begabungen nachgehen können. Im Kanton VD finden sich zudem spezielle Klassen für künstlerisch und sportlich Begabte.

Die Förderung der Hochbegabte stellt eher die Ausnahme dar: Im Kanton GE, zum Beispiel, können Schülerinnen und Schüler unter bestimmten Bedingungen ein individuelles Studium betreiben.

5.3.2.3. Berufliche Vollzeitschulen

In der schweizerischen Berufsbildung haben sich als Ergebnis der historischen Entwicklung und des Fehlens einer gesamtschweizerischen Verfassungsgrundlage verschiedene, recht unterschiedliche Systeme der beruflichen Bildung entwickelt. Einige Berufe können alternativ in einer Betriebslehre oder in einer Fachschule erlernt werden.

Berufliche Vollzeitschulen und Lehrwerkstätten sind in der Westschweiz und im TI viel häufiger vertreten als in der Deutschschweiz. Darin spiegeln sich unterschiedliche Traditionen. Das schweizerische Berufsbildungssystem baut zwar wie die deutsche und österreichische Berufsbildung auf dem dualen System auf. In den französisch- und italienischsprachigen Landesteilen ist jedoch auch der Einfluss der romanischen Nachbarländer mit ihrer schulisch ausgerichteten Berufsausbildung wirksam.

5.3.2.3.1. Verschiedene Arten von Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen

Voll- oder Teilzeitschulen gibt es für rund 80 Ausbildungsrichtungen – dies im Vergleich zum dualen System, wo 300 bis 400 verschiedene Ausbildungsrichtungen existieren. Folgende Grobeinteilung ist möglich:

Berufe des Pflanzenbaus und der Tierwirtschaft
Industrielle und handwerkliche Berufe: z.B. Lehrwerkstätten
Berufe der Metallherstellung und Metallbearbeitung und des Maschinenbaus
Technische Berufe
Organisations-, Verwaltungs-, Büro- und Handelsberufe: z.B.: Handelsschulen und Handelsmittelschulen
Verkehrsberufe
Gastgewerbliche und hauswirtschaftliche Berufe
Berufe der Reinigung, der öffentlichen Hygiene und der Körperpflege
Berufe der Rechts-, Sicherheits- und Ordnungspflege
Berufe der Heilbehandlung: z.B. Krankenpflegeschulen
Wissenschaftliche und künstlerische Berufe
Berufe in Unterricht, Seelsorge und Fürsorge
Übrige Berufe

5.3.2.3.2. Aufnahmebedingungen

Der Zugang erfolgt sowohl prüfungsfrei mit bestimmten Abschlüssen auf der Sekundarstufe I bei entsprechendem Notendurchschnitt als auch aufgrund von Eintrittsprüfungen, die am Ende der Sekundarstufe I abgelegt werden.

5.3.2.3.3. Niveaus und Altersgruppen

Im Folgenden 3 Beispiele:

Industrielle und handwerkliche Berufe: Lehrwerkstätten: In Lehrwerkstätten können rund 40 Berufe erlernt werden, z.B. Schneiderin, Schneider, Elektronikerin, Elektroniker, Gärtnerin, Gärtner, Mechanikerin, Mechaniker usw.

Eine wichtige Funktion haben die Lehrwerkstätten für Behinderte sowie Lehrwerkstätten für sozial auffällige Jugendliche, die oft in Verbindung mit Erziehungsheimen geführt werden.

Organisations-, Verwaltungs-, Büro- und Handelsberufe: Handelsschulen und Handelsmittelschulen: Die Handelsschulen sind eine sehr heterogene Gruppe von Fachschulen. Dazu zählen sowohl Handelsabteilungen von staatlichen Mittelschulen mit 3-jähriger Ausbildung als auch private Tages- und Abendschulen von 1 bis 3 Jahren Dauer. Manche Handelsschülerinnen (die Schulen werden überwiegend von Mädchen besucht) absolvieren zusätzlich ein Praktikum und stellen sich dann der Lehrabschlussprüfung für kaufmännische Angestellte.

Berufe der Heilbehandlung: Krankenpflegeschulen: Die Krankenpflegeschulen werden vom Schweizerischen Roten Kreuz (SRK) im Auftrag der Kantone geführt und sind oft Spitälern angegliedert oder selbständige Institutionen mit öffentlicher Trägerschaft. Die Ausbildung erfolgt abwechselnd in Schulblöcken und Praktika. Der Ausbildungsvertrag wird jedoch mit der Schule abgeschlossen. Deshalb zählt der Ausbildungsgang zu den beruflichen Vollzeitschulen.

In der Regel werden sowohl in den Lehrwerkstätten als auch in den Handelsschulen/Handelsmittelschulen, Pflegeschulen und Schulen für soziale Berufe

koedukative, nach Alter gebildete Klassen geführt. In den Handelsschulen/Handelsmittelschulen liegt das Eintrittsalter in der Regel bei 16 bis 17 Jahren, in den Pflegeschulen bei 18 bis 19 Jahren.

5.3.2.3.4. Unterrichtsfächer, Spezialisierung

Das "Grundmodell" umfasst in der Regel 2 sich ergänzende Bereiche: den allgemeinbildenden Bereich und ein Angebot von berufsbezogenen Fächern. Der allgemeinbildende Bereich umfasst in der Regel:

Sprachen
Mathematik
Naturwissenschaften
Sozialwissenschaften

Das Angebot der berufsbezogenen Fächer richtet sich nach den verschiedenen Berufsrichtungen, z.B. den paramedizinischen, den sozial-erzieherischen, den administrativen, den gewerblichen Berufen.

5.3.2.3.5. Allgemeine Ziele

Das Lehrziel einer beruflichen Vollzeitschule ist neben der Vermittlung einer guten Allgemeinbildung die Vorbereitung auf die spätere Berufsausübung. Wer eine solche Schule mit Erfolg absolviert hat, soll befähigt sein, in der Berufswelt eine qualifizierte Tätigkeit auszuüben, und die schulischen Voraussetzungen für einen späteren beruflichen Aufstieg besitzen.

5.3.2.3.6. Curriculum, Fächer, Stundenzahl

In der Regel wird sowohl in den Lehrwerkstätten als auch in den Handelsschulen/Handelsmittelschulen, Schulen für soziale Berufe und Pflegeschulen nach einem Grundmodell unterrichtet, das sich in 2 Gruppen von Aktivitäten unterteilen lässt, und zwar in die allgemeinbildenden Fächer bzw. in die berufsbezogenen Fächer.

Die Ausbildung in den Lehrwerkstätten erfolgt nach denselben Vorschriften wie in der Betriebslehre: Ausbildungsreglement für die betriebliche (d.h. praktische) Ausbildung, Reglement über die Lehrabschlussprüfung, Lehrplan für den beruflichen Unterricht (enthaltend Berufskunde, Allgemeinbildung und Sport).

Die Richtlinien vom 22.12.1983 über die Voraussetzungen für die Anerkennung der Abschlussprüfung an schweizerischen Handelsmittelschulen regeln den Unterricht an diesen Schulen in groben Zügen.

5.3.2.3.7. Methoden

Die Lehr- und Methodenfreiheit ist gewährleistet. Unterrichtsmethoden wie Block-, Werkstatt-, Epochen- und Projektunterricht können eingesetzt werden. Dabei soll besonders das selbständige Arbeiten von Schülerinnen und Schülern gefördert werden. Besichtigungen (Museen, Exkursionen, Ausstellungen) ergänzen den Unterricht.

5.3.2.3.8. Evaluation der Schülerinnen und Schüler

Die geltenden kantonalen Vorschriften für die Evaluation der Leistungen der Schülerinnen und Schüler an den Maturitätsschulen sind auch auf die Diplommittelschulen (DMS) und in der Regel für die beruflichen Vollzeitschulen anwendbar.

Während der gesamten Ausbildung wird von den Lehrpersonen laufend eine Evaluation durchgeführt. Normalerweise geht die Notenskala von 1 bis 6 (sehr gut), und die Promotion in die nächste Klasse erfolgt auf der Grundlage der während des Schuljahres erreichten Resultate, die mindestens der Note 4 entsprechen müssen.

Für den Erwerb des Diploms werden alle Lernbereiche in einer Diplomprüfung geprüft, zudem zählen die während des letzten Ausbildungsjahres erbrachten Leistungen gleichwertig. Ausserdem wird eine Prüfung in den berufsbezogenen Fächern abgelegt.

5.3.2.3.9. Versetzung in die nächste Klasse, Bildungsberatung

Während der gesamten Ausbildung wird von den Lehrpersonen laufend eine Evaluation durchgeführt. Normalerweise geht man von einer Notenskala von 1 bis 6 (sehr gut) aus, und die Promotion in die nächste Klasse erfolgt auf der Grundlage der während des Schuljahres erreichten Resultate, die mindestens der Note 4 entsprechen müssen.

Auch während der Ausbildung bieten die kantonalen Berufsberatungsstellen ihre Dienste an (Informationsveranstaltungen, Betriebsbesuche, Praktika usw.).

5.3.2.3.10. Abschlusszeugnisse

Das Diplom im allgemeinbildenden Bereich wird aufgrund der letzten Jahresleistungen und der Leistung im Diplomexamen ausgestellt; oder aufgrund der letzten Jahresleistungen, wo kein Diplomexamen stattfindet.

Es werden das erworbene Wissen, die Fähigkeit, es anzuwenden, die geistige Beweglichkeit und das Urteilsvermögen der Kandidatinnen und Kandidaten bewertet.

Zusätzlich ist ein Diplomexamen im berufsbezogenen Bereich durchzuführen.

In den Diplomfächern zählen in der Regel die Jahresleistung und die Examensleistung zu gleichen Teilen.

Das Diplom enthält mindestens Angaben über die erbrachten Leistungen in den Fächern der Lernbereiche und in den gewählten berufsbezogenen Fächern.

Sofern keine anderen Bestimmungen bestehen, gelten für die Schülerbeurteilung die für die Sekundarstufe II gültigen kantonalen Vorschriften.

5.3.2.3.11. Berufszugangsmöglichkeiten, Beziehung Beschäftigung-Ausbildung

Es handelt sich um ein Ausbildungsangebot für all jene Schülerinnen und Schüler, die nicht unbedingt eine duale Berufsbildung abschliessen wollen und die – neben der berufsspezifischen Ausbildung – Wert auf eine umfassende Allgemeinbildung legen. Der Praxisbezug wird durch ein Praktikum in entsprechenden Betrieben sicher gestellt.

5.3.2.3.12. Besondere Massnahmen für die Schülerinnen und Schüler

Im Wesentlichen bestehen dieselben Angebote wie im Kapitel [5.3.2.4.12.], insbesondere Stützkurse, Massnahmen für Behinderte und Begabtenförderung.

5.3.2.4. Duale Berufsbildung und triale Berufsbildung

In der schweizerischen Berufsbildung haben sich als Ergebnis der historischen Entwicklung und des Fehlens einer gesamtschweizerischen Verfassungsgrundlage verschiedene, recht unterschiedliche Systeme der beruflichen Bildung entwickelt. Die dominante Form ist die Berufslehre in einem Betrieb, begleitet vom Besuch einer Berufsschule (duales System) oder von Berufsschule und Einführungskurs (triales System). Einige Berufe können alternativ in einer Berufslehre oder in einer Fachschule erlernt werden.

In der schweizerischen Berufsbildung haben sich als Ergebnis der historischen Entwicklung und des Fehlens einer alle Bereiche der Berufsbildung umfassenden Verfassungsgrundlage verschiedene, recht unterschiedliche Systeme der beruflichen Bildung entwickelt (vgl. [5.1.2.2.]).

5.3.2.4.1. Verschiedene Arten von Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen

Die Urform der modernen schweizerischen Berufslehre besteht aus 2 Lernorten (duales System): dem Lehrbetrieb und der Berufsschule. Der Anteil der Schule beträgt 1 bis 2 Tage pro Woche. Das Berufsbildungsgesetz (BBG), das zurzeit revidiert wird, sieht maximal 2 Tage vor. Im trialen System sind Einführungskurse obligatorisch vorgeschrieben. Sie dauern bis zu einigen Wochen pro Ausbildungsjahr. Viele Lehren umfassen deshalb zusätzlich diese überbetriebliche systematische Einführung in die Grundfertigkeiten des Berufes. Die Einführungskurse werden in Ausbildungszentren der Berufsverbände durchgeführt und stellen einen selbständigen, dritten Lernort dar.

Es wird unterschieden zwischen

- Vorlehre: 1 Jahr
 - Anlehre: 1 bis 2 Jahre
 - 3-jährige Berufslehre: Lehrbetrieb/Berufsschule mit Lehrabschluss
 - 3-jährige Berufslehre: Lehrbetrieb/Berufsschule/Berufsmittelschule (BMS) mit Lehrabschluss
 - 4-jährige Berufslehre: Lehrbetrieb/Berufsschule mit Lehrabschluss
 - 4-jährige Berufslehre: Lehrbetrieb/Berufsschule/BMS mit Lehrabschluss und Berufsmaturität.
- Eine BMS wird von einer gewerblich-industriellen, kaufmännischen oder gestalterischen Berufsschule geführt.

5.3.2.4.2. Aufnahmebedingungen

3- bzw. 4-jährige Berufslehre: Lehrbetrieb/Berufsschule mit Lehrabschluss: Es gibt keine standardisierten Aufnahmebedingungen. Die Betriebe führen oft – im Anschluss an Bewerbung und Vorstellungsgespräch – Tests, die teilweise durch Berufsverbände in standardisierter Form zur Verfügung gestellt werden, durch.

Lehrbetrieb/Berufsschule/Berufsmittelschule (BMS) mit Lehrabschluss und Berufsmaturität: Es findet eine Aufnahmeprüfung statt. Der Prüfungsstoff hat dem Lehrstoff der letzten Schuljahre auf Sekundarstufe I zu entsprechen. Die Aufnahme erfolgt aufgrund einer schriftlichen oder mündlichen Prüfung in den Fächern erste Landessprache, zweite Landessprache und Mathematik.

Die Aufnahmeprüfung ist bestanden, wenn der Durchschnitt aller Fachnoten mindestens 4,0 beträgt und nicht mehr als 1 ungenügende Fachnote erreicht wurde.

Die kantonale Behörde ist für die Aufnahmeprüfung zuständig. Sie kann prüfungsfrei in die BMS zulassen, wer die Bedingungen für die Aufnahme in eine Maturitätsschule erfüllt.

5.3.2.4.3. Niveaus und Altersgruppen

Der Übertritt in das berufliche Bildungswesen erfolgt in der Regel nach Abschluss der obligatorischen Schule, allenfalls nach Besuch eines "Zwischenjahrs", somit im Alter von 16 bis 17 Jahren. Der Berufswahlentscheid fällt am Ende der Sekundarstufe I.

5.3.2.4.4. Unterrichtsfächer, Spezialisierung

Pflicht- und Wahlpflichtfächer

Der Berufsschulunterricht umfasst Pflicht- und Wahlpflichtfächer, welche von allen Lehrlingen des entsprechenden Berufs besucht werden müssen. Der Pflichtunterricht besteht aus einem allgemeinbildenden und einem berufskundlichen Teil und dauert mindestens 1 Tag pro Woche gemäss Lehrplänen des Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT).

Die Lehrinhalte der Allgemeinbildung sind für die kaufmännischen Berufe und Verkaufsberufe berufsspezifisch geregelt; für die gewerblich-industriellen Berufe gelten berufsübergreifende, allgemein gültige Lehrpläne für allgemeinbildende Fächer. Gegenwärtig erfahren die Lehrpläne des allgemeinbildenden Unterrichts eine Reform Diese strebt insbesondere zeitgemässe Inhalte des Grundlagenwissens sowie eine Verbesserung der allgemeinen Kulturtechniken und intellektuellen Grundfertigkeiten an.

Berufskunde ist jener Teil des beruflichen Unterrichts, der sich mit den theoretischen Kenntnissen des entsprechenden Berufes befasst.

Fächer, Inhalte und Lektionenverteilung sind im Lehrplan zum Ausbildungsreglement des jeweiligen Berufes beschrieben. Der Stoff der Berufskunde ist Bestandteil der Berufskennntnisse-Prüfung (Lehrabschlussprüfung).

Der Pflichtunterricht wird nach Möglichkeit in berufsspezifischen Klassen erteilt, was bei Berufen mit geringen Lehrlingszahlen dazu führt, dass die Lehrlinge nicht die nächstliegende Berufsschule besuchen können.

Auf Gesuch hin können Lehrlinge von der Pflicht zum Besuch einzelner Fächer befreit werden, wenn sie sich über eine gleichwertige oder höhere Ausbildung ausweisen.

Für den Besuch des Pflichtunterrichts darf bei Lehrlingen kein Lohnabzug vorgenommen werden. Andererseits haben die Lehrlinge bei Schulausfall im Betrieb zur Arbeit zu erscheinen. Auch mit einem Schulgeld dürfen Lehrlinge nicht belastet werden. Über die Leistungen im Pflichtunterricht wird semesterweise ein Zeugnis abgegeben.

Turnen und Sport: Lehrlinge sind gesetzlich verpflichtet, das Fach zu besuchen: 1 Lektion bei 1 Tag, 2 Lektionen ab 1 1/2 Tagen Pflichtunterricht pro Woche.

Freifächer

Neben dem Pflichtunterricht können von den Lehrlingen freiwillig weitere Fächer und Kurse oder Ausbildungsgänge belegt werden (Freifächer, Berufsmittelschule (BMS)). Freifächer können allgemeinbildende oder direkt berufsbezogene Themen zum Inhalt haben. Sie müssen aber mit dem allgemeinen Bildungsauftrag der Berufsschule gemäss Berufsbildungsgesetz (BBG) vereinbar sein. Die Berufsschule informiert über ihr Angebot und kann auch bei der richtigen Wahl der Freifächer beratend helfen.

Lehrlinge, die im Betrieb und in der Berufsschule Leistungen erbringen, die eine zusätzliche Schulbelastung erlauben, haben Anspruch darauf, Freifächer zu besuchen. Freifächer werden während der Arbeitszeit und in der Freizeit der Lehrlinge angeboten. Bis zu 1 halben Tag pro Woche dürfen Freifächer in die Arbeitszeit fallen, ohne dass den Lehrlingen Lohnabzüge gemacht werden dürfen. Insgesamt muss jedoch die Lehrmeisterin oder der Lehrmeister nicht mehr als 2 Tage Betriebsabwesenheit wegen beruflichem Unterricht akzeptieren.

Der Besuch von freiwilligem Unterricht wird am besten im Gespräch zwischen Lehrmeisterin oder Lehrmeister und Lehrlingen festgelegt. Können sich Lehrmeisterin oder Lehrmeister und Lehrlinge über den Besuch von freiwilligem Unterricht nicht einigen, wenn beispielsweise die

Lehrmeisterin oder der Lehrmeister den Besuch von Freifächern untersagen will, muss die kantonale Behörde – in der Regel das Amt für Berufsbildung – entscheiden (Art. 25 Abs. 3 BBV).

Viele Lehrmeisterinnen und Lehrmeister haben erkannt, dass ein gut geplanter Freifachbesuch für die Ausbildung der Lehrlinge sehr nützlich sein kann und sich auch auf die Leistungen im Betrieb positiv auswirkt. Sie unterstützen deshalb den Freifachbesuch.

- Vorlehre: Die Vorlehre ist ein Ausbildungsangebot, das in rund der Hälfte der Kantone im Anschluss an die obligatorische Schulzeit besteht. Dabei werden den Jugendlichen die Grundlagen für den Beginn einer Berufslehre vermittelt, indem schulische Lücken geschlossen, Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten und vor allem auch Fremdsprachigen eine Starthilfe gegeben und mit praktischer Tätigkeit in einem Vorlehrbetrieb auf die Anforderungen der Arbeitswelt vorbereitet wird.

- Anlehre: Für vorwiegend praktisch begabte Jugendliche gibt es die Anlehre. Anlehrlinge werden wie Lehrlinge in Betrieben ausgebildet und besuchen 1 Tag pro Woche die Berufsschule in speziellen Klassen. Die Anlehre wird nur von rund 1% der Lehrlinge besucht. Der wichtigste Unterschied der Anlehre zur ordentlichen Lehre liegt in der Anpassung des Ausbildungsinhalts in Betrieb und Schule an die spezifischen Möglichkeiten des Jugendlichen und in der starken Individualisierung. Die Klassengrössen sind mit bis zu 12 Schülerinnen und Schülern wesentlich kleiner als bei 3- oder 4-jährigen Berufslehren. In einem Zusatz zum Anlehrvertrag wird für alle Anlehrlinge individuell festgehalten, was sie während ihrer Anlehre zu lernen haben (Ausbildungsprogramm). Diese aufgeführten Qualifikationen werden nach der Ausbildung überprüft und in einer Beilage zum amtlichen Ausweis beschrieben. Es werden keine Noten erteilt, es werden Lernberichte verfasst.

Im neuen BBG soll die Anlehre durch eine berufspraktische Bildung ersetzt werden. Gemäss Entwurf zum neuen BBG besteht die "berufspraktische Bildung" aus einer praktischen Tätigkeit in einem Betrieb oder einer Lehrwerkstätte und einem entsprechenden beruflichen und allgemein bildenden Unterricht. Die Ausbildung soll mit dem sogenannten Berufsattest abschliessen. Die berufspraktische Bildung soll gegenüber der Berufslehre einen eigenständigen Charakter aufweisen, vermehrt individualisierte Ausbildung ermöglichen und klaren Qualitätsstandards genügen. Ziel des Gesetzgebers ist es, Bildungen für Bereiche zu schaffen, welche inhaltlich keine 3-jährige Berufslehre erfordern. Lernschwache Jugendliche sollen über diese Grundbildung in die Berufs- und Arbeitswelt integriert werden, verbunden mit der Chance, sich später weiter zu qualifizieren. Es ist zudem vorgesehen, die Jugendlichen mit einer fachkundigen individuellen Begleitung zu unterstützen, was zu höheren Kosten führen wird. Nach dem Grundsatz "kein Abschluss ohne Anschluss" soll die berufspraktische Bildung zudem eine verkürzte Berufslehre mit dem Abschluss eines eidgenössischen Fähigkeitszeugnisses ermöglichen.

5.3.2.4.5. Allgemeine Ziele

Die pädagogische Besonderheit der Berufslehre besteht in einer doppelten Zielsetzung: Sie soll berufliche Qualifikation und allgemeine Bildung vermitteln. Gemäss Artikel 6 des Berufsbildungsgesetzes (BBG) vermittelt die berufliche Grundausbildung (Berufslehre) die zur Ausübung eines Berufes notwendigen Fertigkeiten und Kenntnisse. Sie erweitert die Allgemeinbildung und fördert die Entfaltung der Persönlichkeit und des Verantwortungsbewusstseins. Sie bildet ferner die Grundlage zur fachlichen und allgemeinen Weiterbildung.

5.3.2.4.6. Curriculum, Fächer, Stundenzahl

Generell bestehen für die schulische Ausbildung Rahmenlehrpläne, so zum Beispiel der Rahmenlehrplan Allgemeinbildung. Konkretisiert werden die Rahmenlehrpläne durch die Schullehrpläne: Die einzelnen Berufsschulen können die Wahl- und Freibereiche des Rahmenlehrplans bestimmen.

Die vom Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) erlassenen Lehrpläne für den beruflichen Unterricht umfassen berufskundliche Fächer, Sport und den Verweis auf den Rahmenlehrplan zur Allgemeinbildung.

Gestützt auf das Ausbildungsreglement arbeitet der zuständige Berufsverband einen Modell-Lehrgang für die praktische Ausbildung im Betrieb aus. Modell-Lehrgänge beschreiben 1 oder mehrere Wege, um die Lehrlinge zum reglementarischen Ausbildungsziel zu führen. Der Modell-Lehrgang ist Hilfsmittel für die systematische und methodisch durchdachte Ausbildung und ist den Lehrlingen durch die Lehrmeisterin oder den Lehrmeister in geeigneter Weise zur Kenntnis zu bringen. Die zutreffende Branche ist im Lehrvertrag zu nennen. Der entsprechende Modell-Lehrgang ist an der Lehrabschlussprüfung massgebend für den Prüfungsteil "Praktische Arbeiten/Kenntnisse aus Lehrbetrieb und Branche".

5.3.2.4.7. Methoden

Beim Einsatz von Lehr-Lernformen gilt Methodenfreiheit. Die lehrerorientierten Lehr-Lernformen in allen ihren Erscheinungsformen (Vortragen, Referieren, Berichten, Erzählen, Lehrgespräch, Präsentation usw.) werden erweitert durch den Einsatz der verschiedenen Sozialformen (Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit) und durch schülerorientierte Lehr-Lernformen (u.a. Werkstattunterricht, Projektmethode, Fallstudie, Planspiel, Leittext).

5.3.2.4.8. Evaluation der Schülerinnen und Schüler

Zeugnisse werden zur schriftlichen Beurteilung über Leistungen der Lehrlinge am Semesterende und am Ende der Ausbildung ausgestellt.

Die Berufsschule beurteilt die Leistungen mit Noten von 6 bis 1.

Gegen ungerechtfertigte Noten kann grundsätzlich Einspruch bei den von den Kantonen bezeichneten Behörden erhoben werden.

Als Zeugnis in weiterem Sinne ist auch der vom Lehrbetrieb zu erstellende Ausbildungsbericht zu verstehen. Die Lehrmeisterin oder der Lehrmeister hält den Stand der Ausbildung periodisch, in der Regel jedes Semester, in einem Ausbildungsbericht fest, den er mit den Lehrlingen bespricht.

Der Bericht ist der gesetzlichen Vertreterin oder dem gesetzlichen Vertreter zur Kenntnis zu bringen. Für den Ausbildungsbericht geeignete Formulare werden vom kantonalen Amt für Berufsbildung mit dem Lehrvertrag abgegeben oder können dort angefordert werden.

5.3.2.4.9. Versetzung in die nächste Klasse, Bildungsberatung

Die schweizerische Gesetzgebung sieht für den Pflichtunterricht an Berufsschulen keine Promotionsordnung vor, jedoch für die Berufsmittelschule (BMS) (siehe weiter unten) und die meisten weiterführenden Schulen. Die Schule hat bei ungenügenden Schulleistungen oder schlechtem Betragen der Lehrlinge ein Antragsrecht auf besondere Massnahmen (z.B. Verwarnung, Lehrvertragsauflösung) bei der kantonalen Behörde.

Lehrbetrieb/Berufsschule/BMS mit Lehrabschluss und Berufsmaturität: Am Ende jedes Semesters wird aufgrund des Zeugnisses über die Promotion entschieden. Definitiv wird ins nächste Semester promoviert, wer in allen an der BMS besuchten Fächern eine Durchschnittsnote von mindestens 4,0 erreicht hat.

Die Bildungsberatung unterstützt Jugendliche und Erwachsene durch persönliche Beratung und Vermittlung von wichtigen Informationen bei der Ausbildungswahl (Berufs-, Schul- und Studienwahl) sowie bei der Gestaltung der beruflichen Laufbahn. Die öffentliche Bildungsberatung (Allgemeine Berufsberatung, Akademische Berufsberatung, Berufsberatung für Invalide) ist unentgeltlich und freiwillig.

5.3.2.4.10. Abschlusszeugnisse

Gegen Ende der Lehrzeit haben die Lehrlinge die Lehrabschlussprüfung zu absolvieren. Durch die Lehrabschlussprüfung wird festgestellt, ob die Lehrlinge die im Ausbildungsreglement und im Lehrplan umschriebenen Lernziele, die sie zur Ausübung ihres Berufes befähigen, erreicht haben (Berufsbildungsgesetz (BBG) Art. 38). Die Lehrabschlussprüfung findet in der Regel am Ende der Lehrzeit oder unmittelbar danach statt und ist für die Lehrlinge obligatorisch. Bei genügenden Leistungen erhalten sie das eidgenössische Fähigkeitszeugnis. Gegen vorschriftswidrige Durchführung der Prüfung und ungerechtfertigte Notengebung kann bei den von den Kantonen bezeichneten Behörden rekurriert werden. Die kantonalen Instanzen entscheiden in Prüfungsangelegenheiten endgültig.

Ein Arbeitszeugnis ("Lehrzeugnis") muss der Lehrbetrieb den Lehrlingen am Ende der Lehrzeit ausstellen. Es muss mindestens Angaben über den erlernten Beruf, die Art der Arbeit und die Dauer der Berufslehre machen. Normalerweise enthält es auch Aussagen über Fähigkeiten, Leistungen und Verhalten.

Das Berufsmaturitätszeugnis ermöglicht den prüfungsfreien Zugang zu allen Fachhochschulen (FH). (Vgl. [5.1.2.2.])

5.3.2.4.11. Berufszugangsmöglichkeiten, Beziehung Beschäftigung-Ausbildung

Die Beziehung zwischen Ausbildung und Beschäftigung ist systemimmanent (duales System). Die Absolventinnen und Absolventen der schweizerischen Berufslehre können sofort produktiv als Fachleute eingesetzt werden. Dies ist ein Vorteil der relativ stark auf einen Beruf ausgerichteten Ausbildung.

Das Berufsmaturitätszeugnis ermöglicht ferner den prüfungsfreien Zugang zu allen Fachhochschulen (FH). (Vgl. [5.1.2.2.])

5.3.2.4.12. Besondere Massnahmen für die Schülerinnen und Schüler

Stützkurse:

Leistungsschwächeren Lehrlingen bieten die Berufsschulen nach Möglichkeit Stützkurse an. Stützkurse sind befristeter Zusatzunterricht zum Aufholen des schulischen Rückstandes und zur Vertiefung des Pflichtstoffes. Sie dürfen 1 halben Tag pro Woche nicht überschreiten. In der Regel können Stützkurse und Freifächer nicht gleichzeitig besucht werden. Sofern Stützkurse während der Arbeitszeit stattfinden, ist der Besuch ohne Lohnabzug zu gestatten.

Lehrabschluss für Erwachsene:

Zur Prüfung werden auch erwachsene Personen zugelassen, die den Beruf nicht erlernt haben, aber mindestens anderthalbmal so lange im Beruf gearbeitet haben, als die vorgeschriebene Lehrzeit beträgt. Die Bewerberinnen und Bewerber müssen sich darüber ausweisen, dass sie den beruflichen Unterricht besucht oder die schulischen Kenntnisse auf eine andere Weise erworben haben. Zur Prüfung werden auch Schülerinnen und Schüler privater Fachschulen zugelassen, deren Ausbildung von den zuständigen kantonalen Organen anerkannt ist. Die Absolventinnen und Absolventen, die die gestellten Anforderungen erfüllen, erhalten das eidgenössische Fähigkeitszeugnis, welches sie berechtigt, sich als gelernte Fachkraft zu bezeichnen. Die Bezeichnung ist gesetzlich geschützt.

Vorlehre:

Die Vorlehre ist ein Ausbildungsangebot, das in rund der Hälfte der Kantone im Anschluss an die obligatorische Schulzeit besteht. Dabei werden den Jugendlichen die Grundlagen für den Beginn einer Berufslehre vermittelt, indem schulische Lücken geschlossen, vor allem für Fremdsprachige, Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten und Wissenslücken in der ersten Landessprache und Mathematik eine Starthilfe gegeben und mit praktischer Tätigkeit im Vorlehrebetrieb auf die Anforderungen der Arbeitswelt vorbereitet wird.

Anlehre:

Gemäss Berufsbildungsgesetz (BBG) vom 19. April 1978 ist die Anlehre eine geregelte Berufsausbildung für vornehmlich praktisch begabte Jugendliche, die nicht in der Lage sind, eine Berufslehre zu bestehen. Die Anlehre vermittelt die notwendigen Fertigkeiten und Kenntnisse zur Beherrschung einfacher Fabrikations- oder Arbeitsprozesse. Sie dauert mindestens 1 Jahr, höchstens 2 Jahre, und soll zum Übertritt in einen andern Betrieb gleicher Art befähigen. Es besteht dann auch die Möglichkeit, eine verkürzte Lehre zu beginnen, falls die Anlehre erfolgreich abgeschlossen wurde.

Jugendliche in einer Anlehre müssen den beruflichen Unterricht besuchen, der berufliche und allgemeinbildende Fächer umfasst. Der Lehrstoff ist vornehmlich auf die Bewältigung der Alltagsprobleme in Berufs- und Privatleben ausgerichtet und wird fächerübergreifend in Themenkreisen vermittelt. Wer die Anlehre beendet hat, erhält nach einer Überprüfung des erreichten Ausbildungsstandes im Lehrbetrieb einen amtlichen Ausweis. Dieser enthält Angaben über die Dauer der Anlehre, das Berufsfeld sowie die Berufsbezeichnung und bestätigt den Besuch des beruflichen Unterrichts. Der Ausweis wird von der Arbeitgeberin oder vom Arbeitgeber und von der kantonalen Behörde unterzeichnet.

Die Partner einer Anlehre haben einen Anlehrvertrag abzuschliessen und ihn zusammen mit einem individuellen Ausbildungsprogramm der kantonalen Behörde zur Genehmigung zu unterbreiten. Die Berufsverbände können zuhanden der Betriebe Ausbildungsprogramme für die Anlehre erarbeiten. Alle wesentlichen Schutzvorschriften des BBG über die Berufslehre gelten auch für die Anlehre.

Im neuen BBG soll die Anlehre durch eine berufspraktische Bildung ersetzt werden. Gemäss Entwurf zum neuen BBG besteht die "berufspraktische Bildung" aus einer praktischen Tätigkeit in einem Betrieb oder einer Lehrwerkstätte und einem entsprechenden beruflichen und allgemein bildenden Unterricht. Die Ausbildung soll mit dem sogenannten Berufsattest abschliessen. Die berufspraktische Bildung soll gegenüber der Berufslehre einen eigenständigen Charakter aufweisen, vermehrt individualisierte Ausbildung ermöglichen und klaren Qualitätsstandards genügen. Ziel des Gesetzgebers ist es, Bildungen für Bereiche zu schaffen, welche inhaltlich keine 3-jährige Berufslehre erfordern. Lernschwache Jugendliche sollen über diese Grundbildung in die Berufs- und Arbeitswelt integriert werden, verbunden mit der Chance, sich später weiter zu qualifizieren. Es ist zudem vorgesehen, die Jugendlichen mit einer fachkundigen individuellen Begleitung zu unterstützen, was zu höheren Kosten führen wird. Nach dem Grundsatz "kein Abschluss ohne Anschluss" soll die berufspraktische Bildung zudem eine verkürzte Berufslehre mit dem Abschluss eines eidgenössischen Fähigkeitszeugnisses ermöglichen.

Massnahmen für Behinderte:

Können Behinderte wegen ihrer Gebrechen nicht alle im Ausbildungsprogramm einer Berufslehre festgehaltenen Arbeiten ausführen, so ist darauf bei Ausbildung und Prüfung Rücksicht zu nehmen.

Die Invalidenversicherung (IV) sieht für jugendliche und erwachsene Behinderte, die nicht in der Lage sind, eine übliche Berufsausbildung zu besuchen, eine sogenannte erstmalige berufliche Ausbildung vor, die zu Lasten der Versicherung in speziellen Werkstätten durchgeführt wird. In der Regel sind die Absolventinnen und Absolventen einer solchen Ausbildung später an geschützten Arbeitsplätzen tätig.

Begabtenförderung:

"Einer Berufsschule oder einer anderen geeigneten Schule kann im Einvernehmen mit dem Bundesamt eine Berufsmittelschule angegliedert werden. Diese vermittelt Begabten und leistungswilligen Lehrlingen als Ergänzung zum Pflichtunterricht eine breitere, der beruflichen und persönlichen Entwicklung dienende Bildung, die ihnen auch den Zugang zu anspruchsvolleren Bildungsgängen erleichtert". (BBG, Art. 29 Abs. 1)

Die Schülerinnen und Schüler der BMS absolvieren eine Lehre in einem Betrieb oder einer Lehrwerkstätte und besuchen wie die anderen Lehrlinge die berufskundlichen Fächer an einer Berufsschule. Ihr Unterricht an der Schule dauert jedoch 1 halben oder ganzen Tag länger als derjenige anderer Lehrlinge.

In der zusätzlichen Zeit besuchen sie einen erweiterten allgemeinbildenden Unterricht nach speziellen Lehrplänen. Neben der Lehrabschlussprüfung haben sie eine Abschlussprüfung zu bestehen, die Grundlage für die Abgabe der Berufsmaturität ist.

An BMS werden technische, gewerbliche, gestalterische, landwirtschaftliche und kaufmännische Abteilungen geführt. Die entsprechenden Berufsmaturitäten gestatten den prüfungsfreien Zutritt zu den entsprechenden Höheren Fachschulen und Fachhochschulen (FH). (Vgl. [5.1.2.2.]

5.4. Andere Organisationsmodelle, alternative Strukturen

Es gibt zahlreiche Organisationsmodelle und alternative Strukturen. Einzelheiten siehe Kapitel 5.4.1. (Sekundarstufe I) und 5.4.2. (Sekundarstufe II).

5.4.1. Sekundarstufe I

Durch Änderungen in der Familienstruktur gibt es in der Schweiz auf der Sekundarstufe I immer mehr Tagesschulen oder Schulen, die einen Mittagstisch mit oder ohne Aufgabenbetreuung anbieten. Träger sind die Gemeinden, manchmal auch Elternvereinigungen.

Einzelne Kantone unterhalten Schulangebote für Leistungssportlerinnen und -sportler oder für musisch Begabte. Die Schülerinnen und Schüler erfüllen in individuell abgestimmten Stundenplänen den Lehrplan und können sich so vermehrt ihren Begabungen zuwenden. Da das kantonale Angebot bei weitem nicht ausreicht, gibt es auch zahlreiche private Träger.

Zweisprachiger Unterricht oder Immersion haben in der Schweiz mit ihren vielen Sprachgrenzen teilweise schon lange Tradition. Auch im Rahmen der Intensivierung des fremdsprachlichen Unterrichts an den Schulen des Sekundarbereichs I und II hat zweisprachiger Unterricht zunehmende Bedeutung erlangt. Nach einer Erhebung im Mai 1996 gibt es 24 Projekte auf der Sekundarstufe I – wovon mehrheitlich Französisch und Deutsch, aber u.a. auch 4 Romanisch und Deutsch und 1 Angebot in Sprachen von Migrantenkindern.

Die Schweiz hat ein gut ausgebautes Privatschulnetz. Zum Teil konfessionelle Schulen, zum Teil nach Theorien von Steiner, Montessori oder anderen, zum Teil auch einfach kommerzielle Alternativen zur öffentlichen Schule.

In einer internationalen Schule, in der das International Baccalaureate Diploma / Diplôme du Baccalauréat international angeboten wird, gibt es auch ein Middle Years Programme.

5.4.2. Sekundarstufe II

Einzelne Kantone unterhalten Schulangebote für Leistungssportlerinnen und -sportler oder für musisch Begabte. Die Schülerinnen und Schüler erwerben in individuell abgestimmten Stundenplänen eine Handels-, Lehrerinnen- oder Lehrer-, Maturitäts- oder Berufsausbildung und können sich so vermehrt ihren Begabungen zuwenden. Da das kantonale Angebot bei weitem nicht ausreicht, gibt es auch zahlreiche private Träger. Langsam zeichnen sich auch Projekte im obligatorischen Schulbereich ab.

Zweisprachiger Unterricht oder Immersion haben in der Schweiz mit ihren vielen Sprachgrenzen teilweise schon lange Tradition. Auch im Rahmen der Intensivierung des fremdsprachlichen Unterrichts an den Schulen des Sekundarbereichs I und II haben zweisprachige Klassen zunehmende Bedeutung erlangt. Nach einer Erhebung im Mai 1996 gibt es 43 Projekte auf der Sekundarstufe II – in allen Kombinationen der Landessprachen, mehrheitlich Französisch und Deutsch, und 5 in Kombination mit Englisch.

Die Schweiz hat ein gut ausgebautes Privatschulnetz. Das Angebot geht von konfessionellen Schulen zu Schulen nach Theorien von Steiner, Montessori oder anderen oder zu kommerziellen Alternativen zur staatlichen Schule. Viele Privatschulen sind auch wegen des Internatsangebotes gefragt.

Auf privater Basis kann man sich auch in Fernkursen für Sekundarstufe-II-Abschlüsse vorbereiten.

In der Schweiz bestehen 12 internationale Schulen, in denen das International Baccalaureate Diploma / Diplôme du Baccalauréat international erworben werden kann, das den Zugang zur Universität und zur Eidgenössischen Technischen Hochschule (ETH) gewährt. In 9 davon ist die Unterrichtssprache Englisch, in 2 Französisch und in 1 Schule Französisch oder Englisch.

Private Schulen bieten die duale Berufsbildung in einer zeitlich flexibleren Form an, beispielsweise 2 Jahre Vollzeitschule und 1 Jahr Vollzeitpraktikum in einem Betrieb.

Grössere Firmen wie zum Beispiel Swisscom oder ABB bieten ihren Lehrlingen so genannte Lernzentren. Dies sind eigenständige Unternehmen, die Lehrlinge für die Gesellschaften sowie für Drittfirmen ausbilden. Die Vorbereitung von jungen Menschen auf das Berufsleben soll so unternehmerisch sinnvoll gestaltet werden. Ein breites Grundwissen wird vor die Spezialisierung gestellt. Die jungen Leute sollen einen grossen fachlichen Überblick erhalten und als geschulte Unternehmerinnen und -unternehmer die Lehre verlassen.

5.5. Statistische Daten

In den folgenden Kapiteln finden sich die statistischen Daten für die Sekundarstufe I und die Sekundarstufe II.

5.5.1. Sekundarstufe I

Schuljahr 1999/2000

	Total	Grund- ansprüche	erweiterte Ansprüche	ohne Selektion
Schülerinnen und Schüler	283'300	80'000	161'400	41'900
- davon Frauen	141'000	36'000	84'300	20'700
<i>Anteil Schülerinnen und Schüler in Privatschulen</i>				
Insgesamt	5,2%	2,3%	5,7%	8,7%
- Privat subventioniert	1,1%	0,6%	1,5%	0,4%
- Privat nicht subventioniert	4,1%	1,7%	4,2%	8,3%
<i>Anteil ausländischer Schülerinnen und Schüler (in %)</i>				
	21	33	13	27
<i>Schülerinnen und Schüler des 8. Schuljahres (in %)</i>				
	100	31	62	7
<i>Lehrpersonen* (in Vollzeitäquivalenten)</i>				
	21'900	n.a.	n.a.	n.a.
- davon Frauen	8'000			
<i>Anzahl Schülerinnen und Schüler pro Lehrperson* (in Vollzeitäquivalenten)</i>				
	12,3	n.a.	n.a.	n.a.
<i>Durchschnittliche Klassengrösse (Anzahl Schülerinnen und Schüler)</i>				
	19,1	17,0	20,4	19,4

* Nur öffentliche Schulen

n.a. = not available

Repetitionsquote

Sekundarstufe I total	4,0%	(11000)
- erweiterte Ansprüche	5,7%	(9000)
- Grundansprüche	1,7%	(1300)
- ohne Selektion	1,6%	(700)

Mehrklassenabteilungen

4% (560) aller öffentlichen Sekundarstufenabteilungen (Sekundarstufe I)

7% aller privaten Sekundarstufenabteilungen (Sekundarstufe I)

<i>Arbeitsstätten</i>	
Sekundar- und Realschulen	996
- Beschäftigte	24'746
- Vollzeit 90–100% Männer	9'371
- Vollzeit 90–100% Frauen	2'774
- Vollzeit 90–100% Total	12'145
- Teilzeit 1 50-89% Männer	2'569
- Teilzeit 1 50-89% Frauen	4'870
- Teilzeit 1 50-89% Total	7'439
- Teilzeit 2 unter 50% Männer	1'320
- Teilzeit 2 unter 50% Frauen	3'842
- Teilzeit 2 unter 50% Total	5'162

Ausgaben der öffentlichen Hand für die obligatorische Schule 1998 (in Millionen Franken und in % der Gesamtausgaben)

	Träger	Träger	Träger
Total	Bund	Kantone	Gemeinden
absolut/%	absolut/%	absolut/%	absolut/%
9'850,8/46,9	21,8/0,2	3814,9/38,7	6'014,1/61,1

Quelle: Bundesamt für Statistik (BFS), Bildungsstatistik

5.5.2. Sekundarstufe II

Schuljahr 1999/2000

	Total	A	B	C
<i>Schülerinnen und Schüler</i>	295'900	73'400	18'400	204'100
- davon Frauen	139'900	41'700	12'900	86'300
<i>Anteil Schülerinnen und Schüler in Privatschulen</i>				
Insgesamt	10,8%	13,4%	16,0%	9,4%
- Privat subventioniert	5,7%	6,4%	3,9%	5,6%
- Privat nicht subventioniert	5,1%	7,0%	12,1%	3,8%
<i>Anteil ausländischer Schülerinnen und Schüler (in %)</i>				
	16,1	n.a.	n.a.	16,9
<i>Lehrpersonen* (in Vollzeitäquivalenten)</i>				
	(Total = n.a.)	6'200	1'150	6'600
- davon Frauen	(Total = n.a.)	1900	350	1500
<i>Anzahl Schülerinnen und Schüler pro Lehrperson (in Vollzeitäquivalenten)</i>				
	(Total = n.a.)	10,3	10,5	8,4

A = Maturitätsschulen, Schule für Lehrpersonen

B = Andere allgemeinbildende Schulen

C = Berufsausbildungen (Vollzeitberufsausbildungen und Berufslehren ohne Berufsmaturität, Anlehre und Vorlehre. Nur gewerblich-industrielle und kaufmännische Berufe)

* Nur öffentliche Schulen

Arbeitsstätten, 1998

<i>Maturitätsschulen</i>	195
Beschäftigte	14'091
- Vollzeit 90–100% Männer	4'596
- Vollzeit 90–100% Frauen	1'125
- Vollzeit 90–100% Total	5'721
- Teilzeit 1 50-89% Männer	2'226
- Teilzeit 1 50-89% Frauen	2'393
- Teilzeit 1 50-89% Total	4'619
- Teilzeit 2 unter 50% Männer	1'742
- Teilzeit 2 unter 50% Frauen	2'009
- Teilzeit 2 unter 50% Total	3'751
<i>Diplommittelschulen</i>	25
Beschäftigte	1'013
- Vollzeit 90–100% Männer	231
- Vollzeit 90–100% Frauen	98
- Vollzeit 90–100% Total	329
- Teilzeit 1 50-89% Männer	140
- Teilzeit 1 50-89% Frauen	286
- Teilzeit 1 50-89% Total	426
- Teilzeit 2 unter 50% Männer	80
- Teilzeit 2 unter 50% Frauen	178
- Teilzeit 2 unter 50% Total	258
<i>Berufsbildende Schulen</i>	419
Beschäftigte	17'075
- Vollzeit 90–100% Männer	5'431
- Vollzeit 90–100% Frauen	2'700
- Vollzeit 90–100% Total	8'131
- Teilzeit 1 50-89% Männer	1'701
- Teilzeit 1 50-89% Frauen	2'031
- Teilzeit 1 50-89% Total	3'732
- Teilzeit 2 unter 50% Männer	3'003
- Teilzeit 2 unter 50% Frauen	2'209
- Teilzeit 2 unter 50% Total	5'212

Anzahl Diplomierte nach Ausbildungstyp, Schuljahr 1999/2000

Allgemeinbildung (Maturität, Schule für Lehrpersonen)	20
Berufsausbildung*	66
Keine Ausbildung	14
Total	100

* Nur Ausbildungen, die sich über mehrere Jahre erstrecken, Schätzung

Berufsausbildung, Anfängerinnen und Anfänger nach Ausbildungsdauer, Schuljahr 1999/2000

Dauer	
2 Jahre	14
3 Jahre	56
4 Jahre	30
Total	100

Bildungsabschlüsse 1999

	Total	Frauen in %
Maturitätszeugnis	14'869	52,8
Lehrpatente*	3'029	82,6
Fähigkeitszeugnis Berufslehre	55'437	47,6
Berufsmaturitätszeugnis	6'027	33,5
Ausweis nach Anlehre	1'936	31,2

*Primarschulen, Hauswirtschaft, Handarbeit, Kindergarten

Ausgaben der öffentlichen Hand für Berufsbildung und allgemeinbildende Schulen 1998 (in Millionen Franken und in % der Gesamtausgaben)

	Total absolut/%	Träger Bund absolut/%	Träger Kantone absolut/%	Träger Gemeinden absolut/%
Berufsbildung	2'887,7/13,7	450,4/15,6	2009,2/69,6	428,1/14,8
Allgemeinbildende Schulen	1752,8/8,3	12,9/0,7	1687,2/96,3	52,8/3,0

Quelle: Bundesamt für Statistik (BFS), Bildungsstatistik

6. Tertiärbereich

In der Schweiz werden 3 Typen tertiärer Bildung unterschieden, die mehrheitlich dem öffentlichen Sektor zuzurechnen sind:

- die kantonalen Universitäten und die Eidgenössischen Technischen Hochschulen (ETH) (die den Universitäten zuzurechnen sind),
- die Fachhochschulen (FH), die per Bundesgesetz 1996 eingeführt wurden und
- die Höheren Fachschulen (HFS), so z.B. die Technikerschulen.

6.1. Geschichtlicher Überblick

Aus historischen und strukturellen Gründen ist es angezeigt, die Entwicklung der tertiären Bildung innerhalb 3 unterschiedlicher Kapitel abzuhandeln, geht es doch um 3 verschiedene Typen tertiärer Bildungseinrichtungen in der Schweiz. 6.1.1. Universitäten und Eidgenössische Technische Hochschulen (ETH)

Die Schweiz kann auf eine mehr als 500-jährige Geschichte akademischer Bildung zurückblicken. Die älteste Universität in der Schweiz wurde in Basel durch Papst Pius II im 15. Jahrhundert gegründet. Sie wurde am 4. April 1460 eröffnet. Andere Universitäten folgten: die Universität Genf im 15. Jahrhundert, die Theologische Fakultät in Luzern im 17. Jahrhundert und im 19. Jahrhundert die Universitäten von Zürich, Bern, Neuenburg, Freiburg und Lausanne sowie die Hochschule St. Gallen (heute Universität). Die jüngste Universität, die Università della Svizzera italiana, wurde 1996 in Lugano und Mendrisio eingeweiht. Die Gründung der Eidgenössischen Technischen Hochschule von Lausanne (EPFL, 1853, unter der Ägide des Bundes seit 1969) und Zürich (ETHZ, 1854) bedeutete den Einbezug der technischen Wissenschaften in die schweizerische Universitätslandschaft.

Das universitäre Bildungssystem beruht auf kantonalen und eidgenössischen Traditionen und wird zurzeit gänzlich reorganisiert. Die Universitäten und ETH erhalten schrittweise die Stellung von rechtlich und finanziell unabhängigen Institutionen, d.h. sie verwalten sich selbst auf der Basis von einem allgemeinen Finanzrahmen und Dritteinnahmen. Das neue Bundesgesetz über die Förderung der Universitäten und über die Zusammenarbeit im Hochschulbereich vom 8. Oktober 1999 wird den Finanzierungsmodus ändern und eine bestimmte Konkurrenz zur Folge haben. Als Konsequenz werden die Universitäten und ETH in Zukunft einer breiteren Qualitätskontrolle unterzogen (System der Akkreditierung und Subventionierung pro Studierende sowie auf der Basis von Qualitätsindikatoren). Mit Ausnahme einiger medizinischen Fakultäten (Bern und Zürich), wo der Numerus clausus eingeführt wurde, bieten alle Universitäten und ETH genügend Studienplätze für Studierende an, welche die Zulassungsbedingungen erfüllen, d.h. einen Maturitätsabschluss besitzen. Mittelfristig wird das ganze tertiäre Bildungssystem in eine Bundesrahmengesetzgebung eingebracht.

Das Profil der Universitäten und ETH zeigt, dass diese tertiären Bildungseinrichtungen stete Herausforderungen durch steigende Ansprüche annehmen, sei es auf der Ebene der Lehre, der Forschung, der Dienstleistung (vor allem zu Gunsten der regionalen Gemeinschaft) oder der Weiterbildung.

Die schweizerische Forschung ist vor allem in den Universitäten, den ETH, in besonderen Institutionen und in grossem Ausmass auch in internationalen Unternehmungen mit wissenschaftlichem Potenzial angesiedelt; die Fachhochschulen (FH) sind in Bezug auf Forschung noch wenig in Erscheinung getreten. Die Universitäten und ETH sind also nicht nur Bildungsinstitutionen, sondern sie repräsentieren auch die wissenschaftliche Forschungstradition des Landes (im Gegensatz zu andern Ländern, wo der Staat selbst bzw. Institutionen wie Akademien den Auftrag der Forschung grösstenteils erfüllen).

Zudem sind die Universitäten und ETH dem internationalen Austausch verpflichtet. Im europäischen Vergleich haben sie einen vergleichsweise hohen Prozentsatz an ausländischen Studierenden und Dozierenden. Es bestehen Zusammenarbeitsverträge mit mehr als 400 nicht schweizerischen Partnerinstitutionen, und die Beteiligung an internationalen Forschungsprojekten ist gross.

6.1.2. Fachhochschulen (FH)

Neben den Universitäten und den Eidgenössischen Technischen Hochschulen (ETH) gibt es – teilweise seit mehr als 100 Jahren – anspruchsvolle praxisorientierte Ausbildungen im Ingenieurwesen, in der Wirtschaft, der Verwaltung, der Musik, der Bildenden Kunst und Gestaltung, dem Gesundheitswesen, der Sozialen Arbeit und weiteren Bereichen. Diese Ausbildungen wurden bisher an Höheren Technischen Lehranstalten (HTL), Höheren Wirtschafts- und Verwaltungsfachschulen (HWV), Höheren Fachschulen für Gestaltung (HFG) oder an anderen Höheren Fachschulen (HFS) vermittelt. Auch die Ausbildung der Lehrpersonen für die Primarschule und den Kindergarten fand teilweise auf der Tertiärstufe, doch nicht auf Universitätsniveau statt (vgl. [8.1.4.1.]). Die wirtschaftlichen und technologischen Veränderungen sowie die europäische Integration stellen das schweizerische Berufsbildungssystem vor neue Herausforderungen. Die Umwandlung von HFS in Fachhochschulen (FH) im Jahre 1995 ist Teil der Neugliederung im tertiären Bildungsbereich und des Revitalisierungsprogrammes der schweizerischen Wirtschaft. Im Vergleich zum Ausland hat die Schweiz diesen Schritt relativ spät vollzogen, nicht zuletzt unter dem Einfluss der Rezession der 90er-Jahre.

Mit den FH hat sich die Schweiz einen neuen tertiären Bildungsbereich geschaffen. Einerseits bereiten die FH auf wissenschaftliche oder künstlerische Berufe vor, andererseits widmen sie sich der angewandten Forschung, der Weiterbildung und den Dienstleitungen für KMU (kleine und mittlere Unternehmungen) oder öffentliche Dienste. Sie bieten Inhaberinnen und Inhabern mit Berufsmittelschulabschluss (Berufsmaturitätsausweis, der 1993 eingeführt wurde) neue Möglichkeiten und steigern die Attraktivität einer Tertiärbildung für Studierende mit einem Berufsbildungs-Curriculum auf der Sekundarstufe, die vorher nur in Ausnahmefällen Zugang zu den Universitäten gehabt hätten.

6.1.3. Höhere Fachschulen (HFS)

Höhere Fachschulen (HFS) gehen auf Weiterbildungsstätten für Berufsleute zurück: Vor allem in den vergangenen 50 Jahren entstanden in der Schweiz eine Reihe von Schulen der Tertiärstufe für die Ausbildung mittlerer und höherer Kader in Technik, Wirtschaft, Bildender Kunst, Musik und weiteren Bereichen. Diese Schulen bilden in der Regel für einen Beruf oder ein Berufsfeld aus. Bis zur Einführung von Fachhochschulen (FH) galten rund 120 Ausbildungsstätten als HFS: Unter anderem waren dies Höhere Technische Lehranstalten (HTL), Höhere Wirtschafts- und Verwaltungsfachschulen (HWV), Höhere Schulen für Gestaltung, HFS für Sozialarbeit, Konservatorien für Musik.

Verschiedene HFS in den kantonal geregelten Bereichen werden gegenwärtig zu (FH) ausgebaut. Im Gesundheitsbereich ist indessen vorgesehen, die Ausbildungen, die zu eigentlichen Berufsdiplomen führen, grundsätzlich an HFS anzusiedeln (z.B. in Pflege und Physiotherapie). Auch Ausbildungsgänge für Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen werden weiterhin an HFS stattfinden.

6.2. Rechtliche Grundlagen

Die schweizerische föderalistische Tradition widerspiegelt sich im Berufsbildungssystem. Die Primar- und Sekundarschulen liegen in der Verantwortung der Kantone, während die Verantwortung für die Tertiärbildung zwischen Kantonen und Bund geteilt wird. Daraus resultiert eine ausgesprochene Vielfalt des Bildungssystems.

Die 10 Universitäten, die 2 Eidgenössischen Technischen Hochschulen (ETH) und ca. 120 Höhere Fachschulen (HFS) repräsentieren die wesentlichen Institutionen tertiärer Bildung. Die Mehrheit der HFS wird zurzeit in 7 Fachhochschulen (FH) umgewandelt. Ausserdem vermitteln auch HFS eine Tertiärbildung.

Seit der Umwandlung eines erheblichen Teils der HFS in FH gibt es in der Schweiz 2 Typen von Hochschulen:

- universitäre Hochschulen – d.h. kantonale Universitäten und ETH
- FH – d.h. alle FH einschliesslich Pädagogische Hochschulen (PH), Hochschulen für Gestaltung und Kunst (HGK), Musikhochschulen (MHS) und Hochschulen für Theater (HST).

6.2.1. Universitäten und Eidgenössische Technische Hochschulen (ETH)

Jeder Kanton besitzt ein Erziehungsdepartement. Deshalb wird jede Universität finanziell und administrativ dem Departement ihres Kantons unterstellt. Vom akademischen Standpunkt aus wird den Universitäten durch die entsprechenden kantonalen Gesetze eine grosse Autonomie zugestanden.

Die beiden Eidgenössischen Technischen Hochschulen (ETH) sind Bundesinstitutionen, wobei ihre akademische Autonomie gewährleistet ist. Artikel 63 Absatz 2 der Bundesverfassung erlaubt dem Bund tertiäre Bildungsinstitutionen zu errichten, zu betreiben oder zu unterstützen. Bis heute hat der Bund zweimal von dieser Kompetenz Gebrauch gemacht: 1854, als er die Eidgenössische Technische Hochschule Zürich (ETHZ) gründete, und 1968, als er die École polytechnique von der Universität Lausanne löste, um eine zweite ETH zu schaffen. Das neue Bundesgesetz betreffend die ETH, seit 1993 in Kraft, sieht eine grössere Autonomie vor – akademisch, finanziell und organisatorisch. Diese Autonomie ist an einen Leistungsvertrag zwischen dem ETH-Rat und der Regierung gekoppelt.

Bisher hat der Bund von der Möglichkeit, eine Universität auf Bundesebene zu schaffen, keinen Gebrauch gemacht.

Im Gegensatz zu den ETH, die ganz vom Bund finanziert werden, haben gewisse Universitäten mit beschränkten kantonalen Ressourcen im Laufe der Zeit Schwierigkeiten, den steigenden Anforderungen gerecht zu werden. Da die Entwicklung jeder Universität von nationalem Interesse ist, hat der Bund Finanzhilfe geleistet. So wurde 1968 das Bundesgesetz über die Förderung der Universitäten und über die Zusammenarbeit im Hochschulbereich (UFG) in Kraft gesetzt. Dieses Bundesgesetz wurde erstmals 1991 teilweise revidiert und 1999 total revidiert.

Das UFG dient in erster Linie als Gesetzesgrundlage für Bundessubventionen zu Gunsten kantonalen Universitäten – doch auch dazu, die tertiäre Bildungspolitik auf nationaler Ebene unter Beteiligung der Kantone, der Universitäten und des Bundes zu regeln. Die Revision von 1999 hat eine Klärung der organisatorischen Strukturen gebracht; sie ist ausgerichtet auf eine output-orientierte Leistung, auf die Konstituierung von Kompetenzzentren sowie auf ein wirksameres Evaluationssystem. Ein Organ bestehend aus Vertreterinnen und Vertretern von Bund und Kantonen ist mit der nationalen Koordination betraut: die Schweizerische Hochschulkonferenz (SHK).

6.2.2. Fachhochschulen (FH)

Der Bund ist für die Fachhochschulen (FH) der folgenden Bereiche zuständig:

Technik und Architektur
Wirtschaft und Verwaltung
Landwirtschaft
Gestaltung

Bei der konkreten Ausgestaltung der Regelungskompetenzen des Bundes besteht zurzeit noch Klärungsbedarf.

Für weitere Bereiche sind die Kantone allein zuständig:

Soziale Arbeit
Gesundheit
Pädagogik (Lehrerinnen- und Lehrerbildung)
Bildende Kunst
Musik, Theater, Tanz
angewandte Linguistik (Übersetzerinnen und Übersetzer, Dolmetscherinnen und Dolmetscher)
angewandte Psychologie

Gesetzliche Grundlagen für die FH im Zuständigkeitsbereich des Bundes bilden das Bundesgesetz über die Fachhochschulen (FHSG) vom 6. Oktober 1995 und die dazugehörigen Verordnungen.

Gesetzliche Grundlagen für die FH im Zuständigkeitsbereich der Kantone bilden die Interkantonale Vereinbarung über die Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen vom 18.2.1993 und das Reglement über die Anerkennung kantonaler FH-Diplome vom 10.6.1999.

Die Kantone haben auf dieser Grundlage eigene FH-Gesetze erlassen, welche die Errichtung und Führung von FH sowohl im Zuständigkeitsbereich des Bundes als auch im Zuständigkeitsbereich der Kantone umfassen.

Die gesamtschweizerische Anerkennung der Diplome von Studiengängen in den kantonalen Bereichen ist durch die Interkantonale Vereinbarung über die Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen vom 18.2.1993 (Diplomvereinbarung) geregelt.

Hierzu ein Beispiel: Höhere Ausbildung in Musik der schweizerischen Konservatorien und Musikhochschulen sowie Jazzschulen werden seit 1997 koordiniert und entsprechende Diplome gesamtschweizerisch anerkannt. Die Rahmenstudienpläne für das instrumentale und vokale Lehrdiplom der Konservatorien und Musikhochschulen und für das musikpädagogisch-künstlerische Diplom der Jazzschulen gelten für die ganze Schweiz.

Bund und Kantone sind also in unterschiedlicher Weise am Aufbau und an der Führung von FH beteiligt: Der Bund ist Gesetzgeber und Anerkennungsinstanz für Studiengänge in seinen Bereichen, und er subventioniert diese Studiengänge. Die Kantone (oder Konkordate von Kantonen) sind die eigentlichen Träger aller FH und regeln zudem diejenigen Bereiche, für die eine Bundeskompetenz fehlt. Sie tragen die finanzielle Hauptlast.

Damit trotz dieser komplexen Zuständigkeitsverhältnisse die Einheitlichkeit der FH-Landschaft Schweiz gewährleistet ist, haben sich Bund und Kantone auf das Prinzip geeinigt, wonach für alle FH-Bereiche im Wesentlichen dieselben Leitlinien und Qualitätskriterien gelten – ein wichtiger Faktor für die Anerkennung der Diplome im Ausland, für den interkantonalen Lastenausgleich und nicht zuletzt auch für die Zusammenarbeit mit den Universitäten und den Eidgenössischen Technischen Hochschulen (ETH).

1998 hat der Bund seine FH-Studiengänge bis 2003 anerkannt. Während dieser Übergangszeit wird er ein neues Examen einführen um sicherzustellen, dass die FH die nötigen Bedingungen zur Aufrechterhaltung des FH-Status erfüllen.

6.2.3. Höhere Fachschulen (HFS)

Der Bund regelt gemäss dem Bundesgesetz über die Berufsbildung (BBG) vom 19.4.1978 (Art. 29), der Verordnung über die Berufsbildung (BBV) vom 7.11.1979 (Art. 25 und Art. 27) und den Verordnungen über Mindestvorschriften Höhere Fachschulen (HFS) in den Bereichen Technik, Tourismus, Gastgewerbe, Wirtschaftsinformatik sowie Kaufmännische Gesamtschulen und Ausbildungsgänge für Drogistinnen und Drogisten.

Im Gesundheits- und Sozialbereich lagen die Kompetenzen für die Ausbildungen bei den Kantonen (Schweizerische Sanitätsdirektorenkonferenz (SDK) bzw. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)); zurzeit werden sie in den Bund überführt. Präzise Angaben zum Einbezug der kantonalen Bereiche in die Bundeskompetenz fehlen heute noch weitgehend.

HFS im Zuständigkeitsbereich der Kantone werden durch die Interkantonale Fachschulvereinbarung vom 27. August 1998 geregelt. Diese Vereinbarung enthält Angaben zum interkantonalen Zugang, zur Stellung der Studierenden und zur Abgeltung der Wohnsitzkantone der Studierenden an die Träger der HFS.

6.3. Allgemeine Beschreibung des Aufbaus der Tertiärbildung

Die 3 hauptsächlichen Typen von Bildungseinrichtungen – die Universitäten, die Eidgenössischen Technischen Hochschulen (ETH), die Fachhochschulen (FH) und die Höheren Fachschulen (HFS) – unterscheiden sich in wesentlichen Aspekten, so in den Aufgaben, in den Zielen, in den Ausbildungsprofilen sowie in den Zulassungsbedingungen. Deshalb werden diese Einrichtungen in 3 spezifischen Kapiteln vorgestellt.

6.3.1. Universitäten und Eidgenössische Technische Hochschulen (ETH)

12 Institutionen sind dem Typus Universität zuzuordnen; davon befinden sich die 2 Eidgenössischen Technischen Hochschulen (ETH) in Bundeskompetenz.

4 kantonale Universitäten (Basel, Zürich, Bern und St. Gallen), die Universitäre Hochschule Luzern und die ETH Zürich (ETHZ) sind in der Deutschschweiz angesiedelt, wo auch drei Viertel der Bevölkerung leben. 4 weitere kantonale Universitäten befinden sich in der Suisse Romande: Lausanne, Genf, Neuenburg und Freiburg – die einzige zweisprachige Universität, in der auf Deutsch und Französisch gelehrt wird – und die EPF Lausanne (EPFL). Die Suisse Romande repräsentiert einen Fünftel der Schweizer Bevölkerung. Die jüngste und erst kürzlich gegründete Universität befindet sich in der italienischen Schweiz (im Kanton TI), wo weniger als ein Zehntel der schweizerischen Bevölkerung lebt.

6.3.1.1. Verschiedene Arten von Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen

Obwohl jede Universität und die Eidgenössischen Technischen Hochschulen (ETH) eigene Charakteristiken aufweisen, sind sie sich in ihrer Struktur ähnlich. So verfügt fast jede Universität über Fakultäten für Recht und Wirtschaftswissenschaften, Mathematik und Naturwissenschaften sowie Geistes- und Sprachwissenschaften. Medizinische Fakultäten gibt es an den Universitäten von Basel, Bern, Genf, Lausanne und Zürich; Freiburg und Neuenburg bieten nur die propädeutische Ausbildung an. Römisch-katholische Theologie wird in Freiburg, Luzern und Chur angeboten, christkatholische Theologie in Bern, protestantische Theologie in Basel, Bern, Genf, Lausanne, Neuenburg und Zürich. St. Gallen ist spezialisiert auf Wirtschafts-, Sozial- und Rechtswissenschaften.

Die ETH ihrerseits konzentrieren sich auf Ingenieurwissenschaften, Mathematik und Naturwissenschaften, Architektur, wobei letztere auch an der Università della Svizzera italiana gelehrt wird, sowie teilweise in Genf.

Andere Institutionen bieten spezifische Nachdiplomstudien an (z.B. Hautes études internationales in Genf oder Hautes études en administration publique in Lausanne).

Der private Universitätssektor beschränkt sich im Wesentlichen auf Institutionen im Nachdiplombereich, vor allem in Wirtschaft und Verwaltung. Die Genehmigung des Betriebs einer privaten Universität wird durch die Kantone erteilt, weil sie dazu über die gesetzlichen Kompetenzen verfügen. Missbräuche sollen in Zukunft durch das revidierte Bundesgesetz über die Förderung der Universitäten und über die Zusammenarbeit im Hochschulbereich vom 8. Oktober 1999 und eine entsprechende Bundeskompetenz vermieden werden.

6.3.1.2. Zulassungsbedingungen

Studierende an Universitäten oder Eidgenössischen Technischen Hochschulen (ETH) müssen über einen Maturitätsausweis oder einen gleichwertigen Ausweis verfügen. Zudem müssen sie das 18. Altersjahr zurückgelegt haben und die Studiensprache beherrschen. Die Universitäten und die ETH verfügen bei der Anerkennung von Ausweisen über bestimmte Freiheiten. Im Fall einer teilweisen Anerkennung bzw. Aberkennung müssen sich die Kandidierenden einem Zulassungsexamen unterziehen.

Für die Zulassung zu Universitäten und ETH gibt es keine zentrale Zulassungsstelle. Die Zulassung fällt in die Kompetenz der entsprechenden Universität oder ETH. Das Zulassungsgesuch muss enthalten: genaue Angabe der gewählten Disziplin, eine beglaubigte Kopie oder eine Fotokopie der Studien auf Sekundarstufe II, einen Lebenslauf, eventuell eine Kopie der Exmatrikulationsbescheinigung oder des Diploms im Zusammenhang mit früheren Universitätsstudien. Anlässlich der Immatrikulation, die Anfang jedes Semesters stattfindet, wird mitunter die persönliche Anwesenheit verlangt. Aufgrund des Andrangs zu bestimmten Studiengängen wurde in bestimmten Fakultäten der Numerus clausus eingeführt (z.B. medizinische Fakultäten der Universitäten Bern und Zürich). In allen Fällen findet während der ersten Semester eine Selektion statt.

Der Zugang zu den höheren Semestern ist ebenfalls reglementiert. Es gibt einige Vereinbarungen auf Regierungsebene (auch mit Deutschland und mit Österreich) oder Konventionen (mit französischen Universitäten), die die Anerkennung von Studienabschnitten und Universitätsdiplomen beinhalten. Im Übrigen können Diplomierte von Fachhochschulen (FH) unter bestimmten Bedingungen ihre Studien auf Universitätsebene fortführen, indem sie in das 5. Semester übertreten.

6.3.1.3. Studienrichtungen, Spezialisierung

Es gibt 3 Typen von akademischen Ausweisen und demzufolge 3 akademische Titel: das Lizentiat oder das Diplom, das Doktorat und die Habilitation. Zusätzlich können auch Nachdiplome erworben werden.

Ein Ausweis bestätigt, dass die Inhaberin oder der Inhaber vertiefte Kenntnisse in den jeweiligen Disziplinen und der forschungswissenschaftlichen Methoden besitzt und entsprechende Prüfungen bestanden hat.

Der Begriff "Diplom" bereitet zuweilen Probleme, weil er sowohl für den erfolgreichen Berufsabschluss (Diplomingenieur, Arztdiplom), als auch für ein Nachdiplomstudium (nach dem Lizentiat) oder für den Abschluss einer tertiären nichtuniversitären Ausbildung verwendet wird.

6.3.1.3.1. Lizentiate und Diplome

Die gesamte Studiendauer bis zum Lizentiat (oder zum Diplom) beträgt in der Regel 8 Semester plus ein zusätzliches Semester für die Lizentiats- oder Diplomarbeit; für Medizin sind es 12 Semester. In der Praxis dauert der Studiengang bis zum Universitätsabschluss länger als in den Reglementen vorgesehen. Die Studien dauern an den Universitäten der Deutschschweiz in der Regel länger als an den Universitäten der französischsprachigen Schweiz.

Um Studienpläne zu harmonisieren und die Mobilität der Studierenden zu erhöhen, wurden seit 1990 zahlreiche interuniversitäre und interfakultäre Vereinbarungen geschlossen. Zudem fördert die Beteiligung der Schweiz an Erasmus die Mobilität von Schweizer Studierenden im europäischen Raum (vgl. [11.4.1.]).

6.3.1.3.2. Doktorat, Nachdiplom und Habilitation

Die Weiterführung der Studien nach dem Lizentiat oder dem Diplom führt entweder zu einem Doktorat oder zu Nachdiplomen. Die Promotion zum Doktor erfordert eine unabhängige wissenschaftliche Arbeit – die Dissertation – und bisweilen eine mündliche Prüfung. Die deutschsprachigen Universitäten kennen noch die Tradition der Habilitation: Wer eine universitäre Karriere anstrebt, muss nach der Dissertation eine weitere wissenschaftliche Arbeit – die Habilitationsschrift – verfassen und mitunter ein mündliches Examen ablegen. Die Habilitation situiert sich zwischen dem Doktorat und der Ernennung zur Professorin bzw. zum Professor.

6.3.1.3.3. Weiterbildung

Seit 1990 führen – dank der Unterstützung durch den Bund – alle Universitäten und die beiden Eidgenössischen Technischen Hochschulen (ETH) Weiterbildungsstellen, die für die Durchführung von Nachdiplomstudien und für Weiterbildung verantwortlich sind. Die Dauer dieser Weiterbildungen bzw. Nachdiplomstudien variiert zwischen mehreren Tagen und mehreren Monaten oder gar mehreren Semestern. Die anfallenden Kosten müssen zum grössten Teil von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern bezahlt werden.

6.3.1.4. Allgemeine Ziele

Die Universitäten und die Eidgenössischen Technischen Hochschulen (ETH) haben einen zweifachen Auftrag, und zwar einen universitären (Lehre, Forschung, Dienste, Know-how-Transfer) und einen beruflichen. Die Gewichtung der beiden Bereiche hängt von der jeweiligen Disziplin ab. Trotz gleichbleibendem Auftrag und steigender Zahlen von Studierenden steigen die Mittel der Universitäten und der ETH nicht proportional.

Die universitäre Politik zielt gleichzeitig auf eine verbesserte Zusammenarbeit zwischen den Institutionen (Bildung von Kompetenzzentren, Aufteilung der Spezialitäten, Synergien) und einen gesunden Wettstreit, und zwar sowohl auf nationaler als auch auf internationaler Ebene.

6.3.1.5. Curriculum, Lehrfächer, Stundenzahl

Die Studiengänge sind – je nach Bereich – mehr oder weniger rigide gestaltet: In der Medizin und in den Ingenieurwissenschaften sind die Vorgaben relativ strikt, in den Geisteswissenschaften bestehen grössere Freiräume für individuelle Schwerpunktsetzungen.

Die Studiengänge sind in Semester unterteilt. Mit Ausnahme der Medizin wird in Studienreglementen die Studiendauer auf 8 Semester festgesetzt. Ausserdem wird je nach Studienrichtung ein zusätzliches Semester für die Lizentiats- oder Diplomarbeit vorgesehen. In den ersten Semestern werden Grundlagen der jeweiligen Disziplin vermittelt; dieser Studienabschnitt wird häufig als Grundstudium bezeichnet. Eine zunehmende Spezialisierung und Wahlangebote ergeben sich mit dem Fortschreiten des Studiums. Die Zahl der obligatorischen Unterrichtsstunden (Kurs, Seminare, praktische Arbeiten) variiert je nach Disziplin; sie nimmt in der Regel mit fortschreitender Studiendauer ab. In einigen Disziplinen (z.B. Architektur und Pharmazie) gehören 1 oder 2 zusätzliche Praxissemester zum Studienprogramm.

6.3.1.6. Methoden

Der universitäre Unterricht wird traditionell durch Vorlesungen, Seminare und teilweise Praktika geprägt.

Immer zahlreicher werden jedoch Informationstechnologien eingesetzt. Dies zeigt sich beispielsweise daran, dass ein nationales Projekt "Virtueller Campus Schweiz" gestartet wurde.

6.3.1.7. Evaluation der Studierenden

Die Universitäten und die Eidgenössischen Technischen Hochschulen (ETH) kennen unterschiedliche Modelle der Evaluation; ein einheitliches System gibt es nicht. Die strukturiertesten Studienpläne insbesondere in Medizin und in Ingenieurwissenschaften, doch vermehrt auch Studienpläne anderer Disziplinen, enthalten strikte Studienkontrollen mit Zwischenexamen (Propädeutika) am Ende des 2. und des 4. Semesters. Die Leistungsbewertung mit Noten ist nach wie vor weit verbreitet. Nach und nach werden Credit-Systeme eingeführt (insbesondere ECTS – European Credit Transfer System).

6.3.1.8. Versetzung, Bildungsberatung

Je nach Disziplin bestehen für Studierende kleinere oder grössere Gestaltungsspielräume bei der Wahl von Veranstaltungen, der Setzung von Studienschwerpunkten, der Anzahl und Art der Prüfungen und Studienkontrollen; deswegen bestehen unterschiedliche Regelungen für die Übertritte von einem Studienjahr ins nächste sowie vom Grundstudium ins Hauptstudium. Das 1. und in gewissem Ausmass das 2. Studienjahr an Universitäten und Eidgenössischen Technischen Hochschulen (ETH) dienen auch der Selektion. Die Misserfolgsquote beträgt in diesem Stadium 50%, während des Hauptstudiums ist sie viel kleiner. Allerdings darf diese Quote nicht mit einem Studienabbruch verwechselt werden, da die Möglichkeit einer Wiederholung der Prüfung und/oder eines Studienwechsels besteht.

Der Wechsel eines Studienfachs innerhalb einer Fakultät ist während der ersten Semester leichter zu bewerkstelligen als zu einem späteren Zeitpunkt.

Die Berufsberatung erfolgt in akademischen Berufsberatungsstellen oder universitären Beratungsstellen und beinhaltet in der Regel 2 Aspekte: Die Beratung vor Studienbeginn und die Beratung während der Studienzeit, die auch von den Dozierenden wahrgenommen wird.

6.3.1.9. Abschlusszeugnisse

Die erworbenen Abschlüsse sind mehrheitlich Universitätstitel. Die interkantonale Anerkennung ist mittlerweile sichergestellt (z.B. bei Lehrdiplomen durch die Interkantonale Vereinbarung über die Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen vom 18.2.1993). Manche Titel sind in den verschiedenen Kantonen offiziell, z.B. für Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer oder Rechtsanwältinnen und Rechtsanwälte.

Medizinische und pharmazeutische Fakultäten bzw. Institute sowie die Eidgenössischen Technischen Hochschulen (ETH) vergeben eidgenössische Diplome, die geschützt sind und namentlich Ärztinnen und Ärzte zur Berufsausübung in der ganzen Schweiz berechtigen.

6.3.1.10. Berufszugangsmöglichkeiten, Beziehung Beschäftigung-Ausbildung

Abgängerinnen und Abgänger von Universitäten und Eidgenössischen Technischen Hochschulen (ETH) verfügen über gute Berufschancen: Unmittelbar nach Studienabschluss erhalten ca. 90% eine feste Anstellung.

Die Erhöhung der Studierendenzahlen, die zunehmende Quote der Absolventinnen und Absolventen von Universitäten und ETH sowie die wirtschaftliche Rezession der 90er-Jahre haben indessen dazu geführt, dass Studentinnen und Studenten ihre Berufschancen etwas pessimistischer als in früheren Jahren einschätzen (vgl. [6.5.1.]).

6.3.1.11. Besondere Massnahmen für Studierende

Die Universitäten und Eidgenössischen Technischen Hochschulen (ETH) erbringen für die Studierenden diverse Dienstleistungen: im sozialen, kulturellen und sportlichen Bereich. Alle Universitäten und ETH verfügen über Beratungsstellen.

Was die Studienkosten anbelangt, sind die Probleme eher bei den Lebenskosten zu suchen als bei den Einschreibe- und Semestergebühren, die relativ bescheiden sind (sFr. 500.– pro Semester bei steigender Tendenz). Auf kantonaler Ebene werden für Schweizer Studierende sowie für in der Schweiz niedergelassene Ausländerinnen und Ausländer Stipendien gewährt. Seit 1993 sinkt sowohl die Zahl der Bezügerinnen und Bezüger von Stipendien als auch der Gesamtbetrag der ausbezahlten Stipendien stetig.

Die Möglichkeiten, dass ausländische Studierende ohne Niederlassung in der Schweiz Stipendien erhalten, sind begrenzter: Sie beschränken sich auf Bundesstipendien und Unterstützungen, wie sie in den bilateralen Verträgen der Schweiz mit der EU vorgesehen sind (z.B. im Rahmen des europäischen Austauschprogramms für Studierende Erasmus stellt der Bund Stipendien zur Verfügung (vgl. [11.4.1.])).

Die Universitäten und die ETH setzen Programme zur Frauenförderung um. Massnahmen für behinderte Studierende erscheinen noch ungenügend.

6.3.2. Fachhochschulen (FH)

Die Fachhochschulen (FH) sind in den folgenden Kapiteln detailliert beschrieben.

6.3.2.1. Verschiedene Arten von Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen

Fachhochschulen (FH) sind Einrichtungen der Berufsbildung auf tertiärem Niveau, die vom Bund oder von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)

anerkannt werden. Sie sind in der ganzen Schweiz verbreitet und bilden ein Netz von ca. 60 Schulen, die in 7 FH-Regionen zusammengefasst werden und rund 300 Studiengänge anbieten.

Die FH bereiten auf anspruchsvolle Berufstätigkeiten vor, die wissenschaftliche oder künstlerische Kenntnisse und das Beherrschen entsprechender Methoden voraussetzen. Im Vergleich zu den Universitäten sind sie stärker auf die Praxis ausgerichtet. Ihre Ausbildungsgänge führen weder zu Lizentiatsen noch zu Doktoraten, sondern zu Diplomen.

Mit der Umwandlung der Höheren Fachschulen (HFS) in FH wurde der Leistungsauftrag erweitert. Er umfasst nun die Bereiche
Lehre (Diplomausbildung)
Weiterbildung
anwendungsorientierte Forschung und Entwicklung
Wissens- und Technologietransfer
und Dienstleistungen

6.3.2.2. Zulassungsbedingungen

In der Regel benötigen die Studien an einer Fachhochschule (FH) ein Eidgenössisches Fähigkeitszeugnis und zusätzlich eine Berufsmaturität, welche während oder nach der Berufslehre erworben werden kann. Für einige Studiengänge, wie für Studien, die zu einem Lehrdiplom führen, wird eine gymnasiale Maturität vorausgesetzt (vgl. [8.1.5.]). Je nach Studienfach muss nach einer gymnasialen Maturität der Nachweis einer mindestens einjährigen einschlägigen Berufspraxis erbracht werden.

Andere Abschlusszeugnisse ermöglichen eine Zulassung, wenn die betroffenen Personen gleichwertige allgemeinbildende und berufliche Kenntnisse nachweisen können. Die zuständige Verwaltungsbehörde definiert die Studienbereiche, für die weitere Zulassungsbedingungen vorgesehen werden können und setzt Bedingungen für Studierende aus anderen Studiengängen fest.

Studien, die an einer anderen FH absolviert wurden, werden beim Wechsel von einer FH zur anderen berücksichtigt.

ECTS-Punkte (European Credit Transfer System) müssen anerkannt werden.

6.3.2.3. Studienrichtungen, Spezialisierung

Die Fachhochschulen (FH) bieten rund 300 Studiengänge mit Spezialisierung an: u.a. in den Bereichen Technik, Ingenieurwesen, "Grüne" Wissenschaften (darunter verstanden werden u.a. Agronomie, Landschaftsarchitektur, Garten- und Rebbau), Wirtschaft, angewandte und Bildende Kunst, Hotellerie und Restauration, Gesundheit, Soziale Arbeit, Musik sowie Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Diese Einrichtungen verbinden praktische und theoretische Studien. Das Studium dauert 3 oder 4 Jahre. Bei nachfolgenden Studien an einer Universität können einige an einer FH erworbene Qualifikationen angerechnet werden.

6.3.2.3.1. Diplome

Die von Fachhochschulen (FH) abgegebenen Diplome – z.B. Ingenieurin/Ingenieur FH, Architektin/Architekt FH, Betriebsökonomin/ Betriebsökonom FH, Diplomierete/Diplomierter in Sozialer Arbeit FH, Musikerin/Musiker FH usw. – sind gesetzlich geschützt.

6.3.2.3.2. Weiterbildung

Die Weiterbildung nimmt einen wichtigen Platz in den Fachhochschulen (FH) ein. Das Angebot reicht von Kursen, die ein paar Wochen dauern, bis zu 2-jährigen Nachdiplomstudien, die sogar zum Master-Abschluss führen können. Diese Ausbildungsgänge wenden sich an Berufsleute, die sich spezialisieren wollen, sich Qualifikationen für die Geschäftsführung aneignen wollen, einen Mastertitel oder andere, auch interdisziplinäre Qualifikationen erwerben möchten.

6.3.2.4. Allgemeine Ziele

Die Reform der höheren Berufsbildung hat zum Ziel, die Tertiärstufe auszubauen, um den technischen, wissenschaftlichen und künstlerischen Nachwuchs zu fördern und sicherzustellen, die Studiengänge auf nationaler und internationaler Ebene aufzuwerten (Stärkung der Eurokompatibilität der Diplome) und die Berufsbildung zu verbessern.

Die Fachhochschulen (FH) erteilen eine berufsbezogene wissenschaftliche oder künstlerische Ausbildung auf hohem Niveau.

Die Reform erweitert das Aufgabenspektrum der Schulen: Sie betreiben jetzt auch angewandte Forschung und Entwicklung, Wissens- und Technologietransfer, übernehmen Leistungsaufträge für die Industrie und KMU (kleine und mittlere Unternehmen), sind verantwortlich für die Weiterbildung der Lehrpersonen und breiterer Kreise, für Qualitätsmanagement und für Partnerschaften mit anderen höheren Bildungsinstitutionen.

6.3.2.5. Curriculum, Lehrfächer, Stundenzahl

Die Fachhochschulen (FH) bieten Vollzeitprogramme (3 bis 4 Jahre) oder berufsbegleitende Programme (4 Jahre) an. Mit der Zustimmung der zuständigen Behörde können die Schulen Studiendauer und -abläufe unterschiedlich ausgestalten. Dabei müssen sie sich prinzipiell an die internationalen, speziell an die europäischen Diplomanerkennungskriterien halten.

Der Bund und die Kantone arbeiten daran, den gesamten Berufsbildungssektor zu reorganisieren. Zum aktuellen Stand dieser Grossreform sind lediglich Trendaussagen möglich: Die Vollzeitausbildung enthält zwischen 3000 und 3600 Unterrichtsstunden, d.h. 1000 bis 1200 Stunden pro Jahr. Unterrichtssprache ist die offizielle Sprache (Deutsch, Französisch, Italienisch), aber Englisch ist auch zulässig. Lehrveranstaltungen in Studiengängen, die in der ganzen Schweiz an nur einer FH angeboten werden, müssen nach Möglichkeit in mehreren Sprachen gehalten werden. Die obligatorischen Veranstaltungen werden durch ein breites Spektrum an Fakultativkursen ergänzt.

6.3.2.6. Methoden

An Fachhochschulen (FH) wird unter anderem mit Modulen gearbeitet: Module für spezielle Lehrgänge und allgemeine fächerübergreifende Module (z.B. während des letzten Jahres und in Nachdiplomstudien).

Es gibt 2 Praktikumstypen: Die Praxisjahre vor Beginn der FH-Ausbildung in Zusammenhang mit dem gewünschten Studium (auch für Studierende aus anderen Fachrichtungen) und die Praktika während der Ausbildung.

6.3.2.7. Evaluation der Studierenden

Im Prinzip erfolgt die Evaluation der Studierenden regelmässig und periodisch. Ausserdem gibt es Semesterkontrollen und Examen am Jahresende. Die Lehrpersonen organisieren die Examen und erteilen die Noten. Bei den Diplomprüfungen stehen externe Expertinnen und Experten zur Verfügung.

6.3.2.8. Versetzung in die nächste Klasse, Bildungsberatung

Die Promotionsbestimmungen von Fachhochschulen (FH) variieren je nach Institution. Der Jahresdurchschnitt oder der Credit eines Moduls und das Resultat der Prüfung am Ende des Jahres bestimmen in der Regel, ob eine Versetzung ins nächste Studienjahr erfolgt oder nicht. Die Lehrerinnen- und Lehrerkonferenz berät und entscheidet in Problemfällen. Die Studierenden können in der Regel einmal ein Studienjahr wiederholen. Die Durchlässigkeit in einen anderen Studiengang gestaltet sich schwierig, weil sich die Unterrichtseinheiten vom ersten Jahr an beträchtlich unterscheiden. Zurzeit gibt es wenig Gemeinsamkeiten und sehr viel Spezialisierung. Gemeinsame Lerneinheiten befinden sich im Versuchsstadium. Abgeschlossene Studien werden aber bei einem Übertritt in eine andere FH in Rechnung gestellt.

6.3.2.9. Abschlusszeugnisse

Die Studien an einer Fachhochschule (FH) werden mit einem Examen abgeschlossen. Die zuständige Stelle der Schule regelt die Zulassung und die Inhalte dieser Examen. Wenn sie den Vorschriften entsprechen, anerkennt der Staat die abgegebenen Diplome. Die FH-Titel sind gesetzlich geschützt.

Sowohl die akademische Anerkennung der Studienabschlüsse als auch die Anerkennung im Sinne der Berufszulassung sind Gegenstand von Verhandlungen mit der EU bzw. mit einzelnen Ländern.

6.3.2.10. Berufszugangsmöglichkeiten, Beziehung Beschäftigung-Ausbildung

Die Leistungsaufträge und die Diplomarbeiten dienen nicht nur dazu, Beziehungen zwischen den Fachhochschulen (FH), der Industrie und dem Dienstleistungssektor zu schaffen, sondern sie begünstigen auch die Berufszugangsmöglichkeiten nach Abschluss der Studien. Die FH-Diplomierten finden eher als andere Studierende eine Anstellung: Dank ihren praktischen Erfahrungen können sie sich leichter ins Berufsleben einfügen und sich schneller in Unternehmen integrieren. In einzelnen Bereichen übersteigt die Anzahl der Diplome von FH-Absolventinnen und -absolventen diejenige von Universitätsabsolventinnen und -absolventen (z.B. in Architektur und Ingenieurwissenschaften, wo drei Viertel der Berufsleute im Besitz eines FH-Diploms sind).

6.3.2.11. Besondere Massnahmen für Studierende

Die kantonalen Studienberatungsstellen und die Stipendienstellen beraten Studierende; grössere Fachhochschulen (FH) verfügen über eigene Beratungsstellen. Die im Vergleich zu Universitäten zahlenmässig relativ kleinen Lerngruppen erweisen sich für die Betreuung der Studierenden als vorteilhaft.

6.3.3. Höhere Fachschulen (HFS)

An Höheren Fachschulen (HFS) vertiefen Berufsleute ihre Allgemeinbildung, frischen ihre Berufskennnisse auf oder erwerben Organisations- oder Führungsqualifikationen, die ihnen eine weitere Berufskarriere ermöglichen. Die meisten HFS werden von den entsprechenden Branchenverbänden getragen. Die entsprechenden gesetzlichen Regelungen bestehen auf Bundesebene (z.B. für Technikerschulen, Höhere Kaufmännische Gesamtschulen).

6.3.3.1. Verschiedene Arten von Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen

Gegenwärtig sind rund 70 Technikerschulen und rund 30 andere Höhere Fachschulen (HFS) eidgenössisch anerkannt. 1998 wurden von diesen Schulen rund 2860 Diplome verliehen. Die Bundesgesetzgebung kennt Vorschriften für folgende Typen von HFS:

- Technikerschulen
- Höhere Fachschulen für Gestaltung
- Höhere Kaufmännische Gesamtschulen
- Höhere Fachschulen für Tourismus
- Höhere Gastgewerbliche Fachschulen
- Höhere Hauswirtschaftliche Fachschulen
- Höhere Fachschulen für Wirtschaftsinformatik
- Höhere Fachschulen für Drogistinnen und Drogisten
- Höhere Forstliche Fachschulen

Die unterschiedlichen Rechtsgrundlagen werden harmonisiert. Mit dem In-Kraft-Treten des revidierten Berufsbildungsgesetzes (voraussichtlich 2003) werden für alle Schulen einheitliche Grundlagen geschaffen.

Kantonale Vorschriften bestehen für HFS in den Bereichen Gesundheit, Soziales und Kunst. Das revidierte Berufsbildungsgesetz wird auch für diese Schulen einheitliche Grundlagen schaffen.

Verschiedene HFS in den kantonally geregelten Bereichen werden gegenwärtig zu Fachhochschulen (FH) ausgebaut. Neben den FH werden in den Bereichen Gesundheit und Soziales jedoch weiterhin HFS existieren: Ausbildungen, die zu Berufsdiplomen führen (z.B. in Pflege und in Physiotherapie), sollen grundsätzlich an HFS angesiedelt werden, ebenso Ausbildungen für Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen.

6.3.3.2. Zulassungsbedingungen

Für Höhere Fachschulen (HFS) im Zuständigkeitsbereich des Bundes erfolgt die Zulassung in der Regel nach einer abgeschlossenen Berufslehre, z.T. wird eine gewisse Anzahl Jahre mit Berufspraxis vorausgesetzt. Je nach Typ der HFS sind auch Personen mit einem allgemeindbildenden Abschluss auf der Sekundarstufe II zugelassen.

Die Zulassungsbedingungen für HFS im Zuständigkeitsbereich der Kantone sind unterschiedlich. Da es grösstenteils (noch) keine vorauslaufenden Berufsausbildungen auf Sekundarstufe II gibt, wird in der Regel eine abgeschlossene Berufsausbildung in einem anderen Bereich oder ein allgemeinbildender Abschluss auf Sekundarstufe II vorausgesetzt. In einigen Bereichen findet zusätzlich eine Eignungsabklärung statt (künstlerische Bereiche, Soziale Arbeit).

6.3.3.3. Studienrichtungen, Spezialisierung

Die Spezialisierung richtet sich nach den unter [6.3.3.1.] aufgeführten Schultypen. An Technikerschulen werden die Fachbereiche Maschinenbau, Elektrotechnik, Betriebstechnik, Informatik und Telekommunikation, Hoch- und Tiefbau, Holz- und Metallbau, Heizungs-, Kälte- und Klimatechnik, Lebensmitteltechnologie, Chemie, Farbgestaltung, Drucktechnik u.a. angeboten.

Die staatliche Anerkennung bezieht sich auf die Bildungsgänge. Überprüft werden u.a. Stoffplan, Prüfungsniveau, Unterricht, Qualifikation der Lehrpersonen.

6.3.3.3.1. Diplome

Die anerkannten Schulen stellen Diplome mit gesetzlich geschützten Titeln aus.

6.3.3.3.2. Weiterbildung

Die Institutionen bieten neben den formal anerkannten Bildungsgängen ein breites Weiterbildungsangebot an. Zurzeit werden von den meisten Schulen Nachdiplomstudien (NDS) aufgebaut. Sie dienen dem Qualifikationserhalt und der Aneignung von neuen Technologien. Die Rechtsgrundlagen für die Anerkennung von NDS sind in Vorbereitung.

6.3.3.4. Allgemeine Ziele

Inhaberinnen und Inhaber eines Diploms anerkannter Höherer Fachschulen (HFS) sollen befähigt werden, Fach- und Führungsverantwortung auf mittlerer Kaderstufe zu übernehmen. Die Ausbildungen weisen einen starken Praxisbezug auf.

6.3.3.5. Curriculum, Lehrfächer, Stundenzahl

Die Ausbildungsdauer an Höheren Fachschulen (HFS) beträgt in der Regel 2 Jahre (ca. 2000 Lektionen) im Vollzeitstudium oder 3 Jahre (ab 1500 Lektionen) in berufsbegleitendem Studium. Ergänzt wird ein Vollzeitstudium oft mit bis zu 2 Praxissemestern. In den Entwürfen für Rechtsgrundlagen zur Anerkennung von Nachdiplomstudien ist eine Mindestdauer von 400 Lektionen vorgesehen.

6.3.3.6. Methoden

Die häufigste Lehrform ist der Klassenunterricht, der teilweise mit Praktika und selbständiger Projektarbeit ergänzt wird. Die Projektarbeit erfolgt in Zusammenarbeit mit Unternehmen und wird von den Schulen begleitet. Im Idealfall werden die Projekte von Unternehmen und Studierenden wirtschaftlich genutzt. Insbesondere in den Bereichen Soziale Arbeit und Gesundheit bilden die Praktika einen in die Ausbildung integrierten Bestandteil. Die Praktika werden begleitet und evaluiert.

Neuere Lernformen wie Telelearning werden an Höheren Fachschulen (HFS) immer häufiger praktiziert.

6.3.3.7. Evaluation der Studierenden

Die Beurteilung erfolgt anhand einer Schlussprüfung. Teilweise sind Diplomarbeiten vorgesehen. Bei einigen Schultypen werden Zwischenprüfungen mit selektivem Charakter durchgeführt.

6.3.3.8. Versetzung in die nächste Klasse, Bildungsberatung

Massgebend sind die Reglementierungen der Schulen.

6.3.3.9. Abschlusszeugnisse

Vom Bund anerkannte Höhere Fachschulen (HFS) sind berechtigt, ihren Absolventinnen und Absolventen bundesrechtlich geschützte Titel zu verleihen.

HFS, die gemäss der Interkantonalen Vereinbarung über die Anerkennung der Ausbildungsabschlüsse vom 18.2.1993 anerkannt sind, verleihen schweizerisch anerkannte Titel.

6.3.3.10. Berufszugangsmöglichkeiten, Beziehung Beschäftigung-Ausbildung

Die Absolventinnen und Absolventen der Höheren Fachschulen (HFS) sind dank des starken Praxisbezugs der Schulen auf dem Arbeitsmarkt gesuchte Fachkräfte.

6.3.3.11. Besondere Massnahmen für Studierende

Personen, die sich an Höheren Fachschulen (HFS) ausbilden, können bei den zuständigen kantonalen Stellen Ausbildungsbeihilfen beantragen.

6.3.4. Berufsprüfungen und höhere Fachprüfungen (Meisterprüfungen)

Berufsprüfungen und höhere Fachprüfungen liegen in der fachlichen Verantwortung von Berufsverbänden und werden auch von ihnen durchgeführt. Sie stehen unter der Aufsicht des Bundes, welcher überdies die Prüfungsreglemente genehmigt.

Bisher sind über 150 Berufsprüfungen und über 150 höhere Fachprüfungen anerkannt. 1999 wurden 7370 eidgenössische Fachausweise und 3350 Diplome erteilt.

6.3.4.1. Geschichtlicher Überblick

Meisterprüfungen existierten bereits, bevor der Bund die Kompetenz zur Regelung der Berufsbildung erhielt.

6.3.4.2. Rechtliche Grundlagen

Gesetzliche Grundlagen zu Berufsprüfungen und höheren Fachprüfungen (Meisterprüfungen) sind in der Bundesverfassung (Art. 63), im Bundesgesetz über die Berufsbildung (BBG) vom 19. April 1978 (Art. 51–58) und in der Verordnung über die Berufsbildung (BBV) vom 7. November 1979 (Art. 44–50) enthalten.

6.3.4.3. Allgemeine Beschreibung des Aufbaus

Im Folgenden wird auf Aspekte von Berufsprüfungen und höheren Fachprüfungen (Meisterprüfungen) eingegangen.

6.3.4.3.1. Verschiedene Arten von Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen

Über die Form der Prüfungsvorbereitungen gibt es keine Vorschriften. Grundsätzlich können sich Kandidatinnen und Kandidaten autodidaktisch vorbereiten. In der Regel erfolgt die Prüfungsvorbereitung jedoch an Kursen, die von privaten und öffentlichen Bildungsträgern angeboten werden und häufig an Berufsschulen stattfinden.

6.3.4.3.2. Zulassungsbedingungen

Zu den Berufsprüfungen wird in der Regel zugelassen, wer eine Berufslehre absolviert hat und eine mehrjährige Berufspraxis nachweisen kann. Dasselbe gilt für höhere Fachprüfungen, wobei in einigen Fällen vorangehend eine Berufsprüfung abzulegen ist. Zwischen der höheren Fachprüfung und der Berufsprüfung müssen mindestens 2 Jahre liegen. Weitere Zulassungsbedingungen sind in den einzelnen Prüfungsreglementen festgehalten.

6.3.4.3.3. Studienrichtungen, Spezialisierung

Berufsprüfungen und höhere Fachprüfungen werden in einer Vielzahl von Bereichen durchgeführt. Es gibt 151 höhere Fachprüfungen, die vom Bund anerkannt sind, beispielsweise für Bankfachfrau/Bankfachmann, Kauffrau/Kaufmann des Detailhandels, Wirtschaftsprüferin/Wirtschaftsprüfer, Landwirtin/Landwirt, Schreinermeisterin/Schreinermeister. Berufsprüfungen werden unter anderem für Marketingplanerinnen/Marketingplaner, technische Kaufleute, Wirtschaftsinformatikerinnen/Wirtschaftsinformatiker sowie Personalfachleute durchgeführt.

Diplome

Wer die Berufsprüfung bestanden hat, erhält einen eidgenössischen Fachausweis. Wer die höhere Fachprüfung bestanden hat, erhält ein Diplom.

Berufsprüfungen und höhere Fachprüfungen haben in bestimmten Branchen eine grosse Bedeutung, beispielsweise als Grundlage für die Erteilung von Konzessionen, im Bereich des Sprengwesens, des Umgangs mit giftigen Substanzen, der Starkstrominstallation.

Weiterbildung

Nach einzelnen Berufsprüfungen können weiterführende höhere Fachprüfungen abgelegt werden.

6.3.4.3.4. Allgemeine Ziele

Durch die Berufsprüfung soll festgestellt werden, ob die Bewerberin oder der Bewerber die erforderlichen beruflichen Fähigkeiten und Kenntnisse besitzt, um die Stellung eines Vorgesetzten zu bekleiden oder eine berufliche Funktion zu erfüllen, die wesentlich höhere Ansprüche stellt als Tätigkeiten nach einer abgeschlossenen Berufslehre.

Durch die höheren Fachprüfungen soll festgestellt werden, ob die Bewerberin oder der Bewerber die erforderlichen Fähigkeiten und Kenntnisse besitzt, um einen Betrieb selbständig zu leiten oder in seinem Beruf höheren Anforderungen zu genügen.

6.3.4.3.5. Curriculum, Lehrfächer, Stundenzahl

Über die Ausbildungsprogramme, die Inhalte und die benötigte Lektionenzahl bestehen keine gesetzlichen Vorschriften. Die einzelnen Ausbildungsanbieter legen Inhalt, Dauer und Anspruchsniveau in eigener Interpretation der Prüfungsreglemente fest.

6.3.4.3.6. Methoden

Den Kandidatinnen und Kandidaten steht es frei, wie sie sich auf die Berufsprüfungen oder höheren Fachprüfungen vorbereiten. Möglich sind auch selbständige, individuelle Prüfungsvorbereitungen. In den Kursen zur Prüfungsvorbereitung dominiert der Klassenunterricht.

Der Bund unterstützt die Bestrebungen zur Modularisierung der Berufsprüfungen und höheren Fachprüfungen.

6.3.4.3.7. Evaluation der Studierenden

Für jede Berufsprüfung und höhere Fachprüfung existiert ein eigenes Reglement, in welchem die Prüfungsfächer und die Art und Dauer der Prüfung in den einzelnen Fächern festgehalten sind. Der Prüfungsstoff und das Anspruchsniveau werden in einer Wegleitung zum Reglement festgehalten.

Die Beurteilung findet nur anlässlich der Prüfung statt.

6.3.4.3.8. Versetzung in die nächste Klasse, Bildungsberatung

Entsprechend der freien Prüfungsvorbereitung sind die Reglementierungen der einzelnen Anbieter von Kursen zur Prüfungsvorbereitung massgebend.

6.3.4.3.9. Abschlusszeugnisse

Die staatliche Anerkennung bezieht sich im Unterschied zu den Höheren Fachschulen (HFS) lediglich auf die Prüfung.

6.3.4.3.10. Berufszugangsmöglichkeiten, Beziehung Beschäftigung-Ausbildung

Durch die Bedingung, dass Prüfungskandidatinnen und Prüfungskandidaten eine mehrjährige Berufserfahrung nachzuweisen haben, wird ein ausgeprägter Bezug zur beruflichen Tätigkeit geschaffen. Inhaberinnen und Inhaber von eidgenössischen Fachausweisen und Diplomen sind auf dem Arbeitsmarkt gesuchte Fachkräfte.

6.3.4.3.11. Besondere Massnahmen für Studierende

Wer den eidgenössischen Fachausweis einer Berufsprüfung oder das Diplom einer höheren Fachprüfung erworben hat, wird in ein öffentliches Register eingetragen. Personen, die sich auf Berufsprüfungen und höhere Fachprüfungen vorbereiten, können bei den zuständigen kantonalen Amtsstellen Ausbildungsbeihilfen beantragen.

6.3.4.4. Andere Organisationsmodelle, alternative Strukturen

Angaben zu Ausbildungsverantwortliche in Lehrbetrieben und entsprechende Anforderungen finden sich an anderer Stelle (vgl. [8.1.6.4.4.]).

6.4. Andere Organisationsmodelle, alternative Strukturen

Im Folgenden werden andere Organisationsmodelle und alternative Strukturen von Universitäten und Eidgenössischen Technischen Hochschulen (ETH) (6.4.1.), Fachhochschulen (FH) (6.4.2.) sowie Höheren Fachschulen (HFS) (6.4.3.) dargestellt.

6.4.1. Universitäten und Eidgenössische Technische Hochschulen (ETH)

Obwohl die Universitäten und die Eidgenössischen Technischen Hochschulen (ETH) eine reelle Autonomie besitzen, handelt es sich um öffentliche Institutionen, deren Finanzierung im Wesentlichen vom Staat (Kantone und/oder Bund) garantiert ist. Die einzigen Alternativen und Konkurrenten sind die Fernuniversitäten (so das Studienzentrum Brig in Verbindung mit der Fernuniversität Hagen) und die Zweigstellen ausländischer Privatuniversitäten, die MBA-Studien anbieten.

6.4.2. Fachhochschulen (FH)

Fachhochschulen (FH) bieten auch berufsbegleitende Studien an. Von den 60 Bildungsstätten sind einige privat, die meisten ohne Gewinnabsichten, vor allem in den kantonalen Bereichen. Der Fernunterricht befindet sich zurzeit im Aufbau.

6.4.3. Höhere Fachschulen (HFS)

Die Höheren Fachschulen (HFS) bieten auch berufsbegleitende Studien an.

6.5. Statistische Daten

In den folgenden Kapiteln sind statistische Daten für Universitäten und Eidgenössische Technische Hochschulen (ETH) (6.5.1.), für Fachhochschulen (FH) (6.5.2.) und für die Höheren Fachschulen (HFS) (6.5.3.) enthalten.

6.5.1. Universitäten und Eidgenössische Technische Hochschulen (ETH)

1999/2000

Studierende	95'697
Anteil Frauen	44,6%
Anteil ausländischer Studierender	19,6%
Anteil Nachdiplomstufe	18,7%
Eintrittsquote*	19,2%
– Frauen	18,7%
– Männer	19,6%

* Studienanfängerinnen und -anfänger (ohne Nachdiplomstufe) in Prozent der ständigen Wohnbevölkerung des gleichen Alters. Das Referenzalter liegt bei 21 Jahren.

1999

Lizentiate und Diplome	9'054
Doktorate	2'732
Anzahl Diplomierte*	9,4%

* In Prozent der ständigen Wohnbevölkerung des gleichen Alters. Das Referenzalter liegt bei 27 Jahren.

Beschäftigungslage der Absolventinnen und Absolventen, 1999

erwerbstätig	87,4%
stellensuchend	4,5%
Stelle zugesichert	2,8%
Erwerbsverzicht	5,4%

Personal (in Vollzeitäquivalenten), 1999

Professuren	2'432
Oberer Mittelbau	1'991
Unterer Mittelbau	12'617
Administratives und technisches Personal	8'793
Total des Hochschulpersonals	26'013

Tätigkeitsanteile, 1999

Lehre	35%
F+E	49%
Übrige Aktivitäten	17%

Arbeitsstätten, 1999

<i>Universitäten und ETH</i>	12
- Beschäftigte	26'013
- Vollzeit 90–100% Männer	11'927
- Vollzeit 90–100% Frauen	4'498
- Vollzeit 90–100% Total	16'426
- Teilzeit 1 50-89% Männer	3'512
- Teilzeit 1 50-89% Frauen	3'549
- Teilzeit 1 50-89% Total	7'061
- Teilzeit 2 unter 50% Männer	1'529
- Teilzeit 2 unter 50% Frauen	997
- Teilzeit 2 unter 50% Total	2'526

Finanzen, 1999

Ausgaben nach Finanzquelle (sFr.)	4,0 Mia. (total)
Ordentliche Hochschulrechnung	79%
Schweizerischer Nationalfonds	7%
Übrige Drittmittel	14%
Ausgaben nach Fachbereichsgruppen (sFr.)	4,0 Mia. (total)
Personalaufwand	67%
Sachaufwand	33%

Ausgaben der öffentlichen Hand für Universitäten und ETH 1999 (in Millionen Franken und in % der Gesamtausgaben)

Träger	Träger	Träger	Gemeinden
Total	Bund	Kantone	
absolut/%	absolut/%	absolut/%	absolut/%
3'649,0/17,4	1'802,5/49,4	1'838,6/50,4	7,9/0,2

Die unterschiedlichen Angaben bei den Gesamtausgaben sind darauf zurückzuführen, dass die Finanzierung der Universitäten und ETH nicht ausschliesslich durch Bund, Kantone und Gemeinden, sondern teilweise durch internationale und private Institutionen erfolgt.

Quelle: Bundesamt für Statistik, Sektion Hochschule und Wissenschaft / Finanzstatistik der Eidgenössischen Finanzverwaltung

6.5.2. Fachhochschulen (FH)

1999/2000

Studierende		16'749
Anteil Frauen		24%
Anteil ausländischer Studierender		14,3%
Anteil Nachdiplomstudium	n.a. (Erhebung 2001)	
Eintrittsquote*		7,8%
- Frauen		4,1%
- Männer		11,5%

* Studienanfängerinnen und -anfänger (ohne Nachdiplomstufe) in Prozent der ständigen Wohnbevölkerung des gleichen Alters. Das Referenzalter liegt bei 22 Jahren.

n.a. = not available

Diplome	n.a.
Anzahl Diplomierte*	n.a.

* In Prozent der ständigen Wohnbevölkerung des gleichen Alters.

n.a. = not available. Erste Diplome für Fachhochschulen (FH) in der Kompetenz des Bundes im Jahre 2000

Beschäftigungslage der Absolventinnen und Absolventen, 1999

erwerbstätig	92,2%
stellensuchend	3,7%
Stelle zugesichert	1,4%
Erwerbsverzicht	2,7%

Die Zahlen beziehen sich auf Höhere Fachschulen (HFS) und zukünftige FH.

Personal (in Vollzeitäquivalenten)

Dozierende	n.a.
Oberer Mittelbau	n.a.
Unterer Mittelbau	n.a.
Administratives und technisches Personal	n.a.
Total des Fachhochschulpersonals	n.a.

n.a. = not available

Tätigkeitsanteile

Lehre	n.a.
F+E	n.a.
Übrige Aktivitäten	n.a.

n.a. = not available

Arbeitsstätten, 1998

<i>Fachhochschulen</i>	17
- Beschäftigte	1'083
- Vollzeit 90–100% Männer	452
- Vollzeit 90–100% Frauen	72
- Vollzeit 90–100% Total	524
- Teilzeit 1 50-89% Männer	142
- Teilzeit 1 50-89% Frauen	87
- Teilzeit 1 50-89% Total	229
- Teilzeit 2 unter 50% Männer	260
- Teilzeit 2 unter 50% Frauen	70
- Teilzeit 2 unter 50% Total	330

Finanzen, 1999

Die Zahlen beziehen sich auf die FH in Bundeskompetenz (ohne kantonale FH)

<i>Ausgaben nach Finanzquelle (sFr.)</i>	676 Mio. (total)
Ordentliche Fachhochschulrechnung	91%
Schweizerischer Nationalfonds	–
Übrige Drittmittel	9%

<i>Ausgaben nach Fachbereichsgruppen (sFr.)</i>	676 Mio. (total)
Personalaufwand	70%
Sachaufwand	30%

Ausgaben der öffentlichen Hand für Fachhochschulen 1999 (in Millionen Franken und in % der Gesamtausgaben)

Total	Träger Bund	Träger Kantone	Träger Gemeinden
absolut/%	absolut/%	absolut/%	absolut/%
n.a.	179/26.5%	342/50.6%	n.a.

n.a. = not available

Quelle: Bundesamt für Statistik, Sektion Hochschule und Wissenschaft und BBT

6.5.3. Höhere Fachschulen (HFS)

1999/2000

Studierende	n.a. (Erhebung 2000)
Anteil Frauen	n.a. (Erhebung 2000)
Anteil ausländischer Studierender	n.a. (Erhebung 2000)
Eintrittsquote*	n.a. (Erhebung 2000)
- Frauen	n.a. (Erhebung 2000)
- Männer	n.a. (Erhebung 2000)

*Studienanfängerinnen und -anfänger (ohne Nachdiplomstufe) in Prozent der ständigen Wohnbevölkerung des gleichen Alters.

n.a. = not available

2000

Diplome	n.a. (Erhebung 2000)
Anzahl Diplomierte*	n.a. (Erhebung 2000)

* In Prozent der ständigen Wohnbevölkerung des gleichen Alters.

Beschäftigungslage der Absolventinnen und Absolventen

erwerbstätig	n.a.
stellensuchend	n.a.
Stelle zugesichert	n.a.
Erwerbsverzicht	n.a.

n.a. = not available

Personal (in Vollzeitäquivalenten)

Dozierende	n.a.
Oberer Mittelbau	n.a.
Unterer Mittelbau	n.a.
Administratives und technisches Personal	n.a.
Total des Fachhochschulpersonals	n.a.

n.a. = not available

Tätigkeitsanteile

Lehre	n.a.
F+E	n.a.
Übrige Aktivitäten	n.a.

n.a. = not available

Arbeitsstätten, 1998

<i>Höhere Fachschulen</i>	48
- Beschäftigte	2'921
- Vollzeit 90–100% Männer	1'350
- Vollzeit 90–100% Frauen	199
- Vollzeit 90–100% Total	1'549
- Teilzeit 1 50-89% Männer	393
- Teilzeit 1 50-89% Frauen	232
- Teilzeit 1 50-89% Total	625
- Teilzeit 2 unter 50% Männer	545
- Teilzeit 2 unter 50% Frauen	202
- Teilzeit 2 unter 50% Total	747

Finanzen

Ausgaben nach Finanzquelle (sFr.)	n.a.
Ordentliche Fachhochschulrechnung	n.a.
Schweizerischer Nationalfonds	n.a.
Übrige Drittmittel	n.a.
Ausgaben nach Fachbereichsgruppen (sFr.)	n.a.
Personalaufwand	n.a.
Sachaufwand	n.a.

n.a. = not available

Ausgaben der öffentlichen Hand für Höhere Fachschulen 1998 (in Millionen Franken und in % der Gesamtausgaben)

Total	Träger Bund	Träger Kantone	Träger Gemeinden
absolut/%	absolut/%	absolut/%	absolut/%
n.a.	21.5 Mio.	n.a.	n.a.

Quelle: Bundesamt für Statistik, Sektion Schul- und Berufsbildung

7. Erwachsenenbildung

Wir verstehen unter Erwachsenenbildung (EB) die Gesamtheit der organisierten Lernangebote für Erwachsene und der Institutionen, Unterabteilungen, Gruppen und Einzelpersonen, welche diese Angebote planen und durchführen, samt der dafür benötigten administrativen, räumlichen und medialen Infrastruktur. Als Erwachsene im bildungsbiografischen Sinn betrachten wir Personen, die – nach Abschluss oder Abbruch einer ersten Ausbildung – berufstätig, im Haushalt tätig, arbeitslos oder pensioniert sind. Der Gegenbegriff dazu ist die vollzeitliche Erstausbildung, deren Teilnehmende (Schülerinnen, Schüler, Lehrlinge und Studierende) in der Gesellschaft in erster Linie die Rolle von Lernenden haben.

Wir unterscheiden Weiterbildung nicht von EB. In den Kantonen wird eher von EB gesprochen, beim Bund von Weiterbildung.

Grundsätzlich ist vorweg festzuhalten, dass in der Schweiz der grösste Teil der Angebote für EB durch private Träger, nicht durch staatliche Schulen, erfolgt (vgl. [7.4.]). Dies gilt auch, obgleich in etwas geringerem Mass, für die berufliche Weiterbildung. EB-Politik betrifft daher in erster Linie nicht die Gestaltung eigener staatlicher Angebote, sondern die Schaffung von Rahmenbedingungen für private Träger oder didaktisch autonome staatliche Schulen.

7.1. Geschichtlicher Überblick

Weil Erwachsenenbildung (EB) oft mit dem Gedankengut der Aufklärung verknüpft wird, gibt es kaum Untersuchungen zu den weiter zurückliegenden Jahrhunderten. In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts finden sich als heute noch existierende Träger von Kursen Gemeinnützige Gesellschaften (Bern, Basel).

Mit der Industrialisierung traten neu Arbeiter- und Angestelltenvereine (Grütlivereine ab 1838, Kaufmännische Vereine ab 1850) als Bildungsveranstalter auf: EB galt als kollektive Selbsthilfe. Diese Vereine schlossen sich später zu gesamtschweizerischen Verbänden mit eigenen Bildungsinstitutionen zusammen. Die Handelsschulen der lokalen Kaufmännischen Vereine, später teilweise kantonalisiert, sind für kaufmännische Grund- und Weiterbildung immer noch zentral.

Vor der Einführung der Berufsbildung (schrittweise ab 1900) als neuer Zweig der Erstausbildung war auch die Weiterbildung der voll berufstätigen Jugendlichen ein von Wohlfahrtsorganisationen getragener Zweig der EB. Wegen des dominierenden dualen Systems der beruflichen Erstausbildung (ca. 70–80% der Schulabgängerinnen und -abgänger) spielt heute nachschulische Weiterbildung von Jugendlichen in der Schweiz eine viel kleinere Rolle als in andern europäischen Ländern.

1919/20 entstanden nach deutschem Vorbild die ersten städtischen Volkshochschulen, denen später solche in ländlichen Gebieten folgten. Die meisten Volkshochschulen sind privat-gemeinnützige Vereine oder Stiftungen. Über Räume und Dozierende besteht in der Regel eine enge Verbindung zu lokalen Schulen.

In den 40er-Jahren (seit 1944) begannen die Klubschulen der Migros-Genossenschaften mit ihren Sprachkursen, denen bald Freizeitkurse und seit den 80er-Jahren auch direkt berufsbezogene Kurse folgten. Sie sind zu rund 30% aus dem sog. Kulturprozent der Migros bezuschusst. Seit Beginn der Statistik (1976) sind die Klubschulen der grösste Allroundanbieter.

Daneben entstanden im Bereich der Nachholbildung Privatschulen wie die Akademikergesellschaft für Erwachsenenfortbildung (AKAD), die zum grossen Teil mit Fernunterricht arbeiten.

Ebenfalls in den 40er-Jahren entstanden als neuer Angebotstyp, indirekt nach skandinavischem Vorbild, die kirchlichen Bildungszentren mit Unterkunft. Wegen sinkender Kirchensteuereinnahmen mussten sich diese Zentren in den 90er-Jahren teilweise in Richtung Seminarhotel umorientieren.

Grossfirmen haben später für ihre interne Kaderschulung das Modell des "Zentrums im Grünen" übernommen.

Seit 1960 sind die ursprünglich rein mit Lehrlingsausbildung befassten innerbetrieblichen Schulungsabteilungen zunehmend auch in der Weiterbildung tätig, erlebten ihren Aufschwung aber erst in den 80er-Jahren; heute besteht teilweise eine gegenläufige Tendenz im Sinne der Auslagerung auf externe Seminar- und Kursanbieter.

Seit den 70er-Jahren haben sich im Bereich der sog. allgemeinen beruflichen Weiterbildung (Sprachen, Kommunikation, Führungsschulung u.a.) die privaten selbsttragenden Institute stark vermehrt.

Ebenfalls vor dem Hintergrund der zunehmenden Bedeutung der beruflichen EB haben die gewerblich-industriellen Berufsschulen in den 80er-Jahren ihre Weiterbildungskomponente verstärkt. Analoges gilt auf höherer Stufe für die Höheren Technischen Lehranstalten (HTL) (die unlängst zu Fachhochschulen (FH) zusammengefasst worden sind).

Unabhängig davon begannen in den 80er-Jahren die Vereine "Lesen und Schreiben für Erwachsene" bzw. in der Suisse romande "Lire et Ecrire" mit Elementarbildung für erwachsene funktionale Analphabetinnen und Analphabeten. Vor allem italienische Immigrantorganisationen hatten damit für ihre Klientel schon früher begonnen.

Mit Fördermitteln der Weiterbildungsoffensive des Bundes (1991–1996) haben in den 90er-Jahren die 10 kantonale Universitäten und die 2 Eidgenössischen Technischen Hochschulen (ETH/EPFL) des Bundes, vordem mit Ausnahme von SG und GE kaum in der Weiterbildung engagiert, eigene zentrale Einrichtungen für wissenschaftliche Weiterbildung eröffnet sowie Aufbaustudien angeboten.

Seit 1950 ist auch die Strukturierung des Gesamtfeldes der Träger ein Thema geworden, im Masse wie die vorwiegend privaten Träger in ihrer Gesamtheit gegenüber den staatlichen Behörden als fordernder und/oder beratender Partner auftraten. 1966 begann die 1951 gegründete Schweizerische Vereinigung für Erwachsenenbildung (SVEB) mit der Eröffnung einer vollzeitlich besetzten Geschäftsstelle in Zürich sowie eines teilzeitlichen Secrétariat romand in Lausanne aktiv an der Strukturierung des Feldes zu arbeiten.

Mit der Reorganisation der SVEB von 1991 wurde das gesamte Spektrum der Anbietertypen, statt nur die gemeinnützigen und nicht staatlichen Institutionen, als Vollmitglieder zugelassen. Gegenwärtig umfasst die SVEB rund 200 institutionelle Mitglieder und rund 300 Einzelmitglieder.

Ausser der SVEB tritt noch die bezüglich Teilnehmerinnen- und Teilnehmerstunden rund 40 mal kleinere Katholische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KAGEB) als Dachverband der EB in Erscheinung.

Um 1980 begannen sich Träger der EB auch auf kantonaler Ebene zusammenzuschliessen, oft auf Initiative der SVEB. Ein Grund dafür war, dass nach dem Scheitern des Bildungsartikels des Bundes (1973) für nicht berufliche Weiterbildung die Kantone zuständig blieben.

7.2. Rechtliche Grundlagen

Erwachsenenbildung (EB) in der Schweiz zeichnet sich durch ein gewachsenes Nebeneinander von staatlichen und privaten, gemeinnützigen und gewinnorientierten, betrieblichen und öffentlichen Bildungseinrichtungen aus. Diese Pluralität zeigt sich auch in unterschiedlichsten Trägerschaften und Finanzierungen sowie in der grossen Vielfalt der Weiterbildungsangebote. Da die Schweiz föderalistisch aufgebaut ist, müssen die Bundeskompetenzen ausdrücklich festgelegt werden, während alle übrigen Kompetenzen automatisch den Kantonen zufallen. Ein Blick auf die Rechtsgrundlagen und Förderstrukturen ergibt heute ein uneinheitliches und wenig übersichtliches Bild. Zwar kannte auch die Schweiz zu Zeiten der Helvetischen Republik (1798–1803) ein zentralistisches Bildungsmodell, doch hat sich historisch klar ein föderales öffentliches Bildungswesen durchgesetzt. Versuche, dem Bund mehr Kompetenzen zuzuschreiben, scheiterten mehrmals: 1973 (Bildungsartikel) sowie 1986 und 1994 (Kulturförderungsartikel) lehnten es das Volk bzw. die Stände ab, vom Bundesrat

vorgeschlagene und vom Parlament angenommene spezifische Förderungsartikel in der Bundesverfassung zu verankern.

Im Zusammenhang mit der Berufsbildung gemäss Berufsbildungsgesetz (BBG) und bezüglich der Eidgenössischen Technischen Hochschulen (ETH/EPFL) engagiert sich der Bund ausserdem auch in der Weiterbildung, während im Übrigen die gesamte Weiterbildung beruflicher, persönlicher oder soziokultureller Art – wenn überhaupt staatliche Kompetenzen zum Zug kommen – grundsätzlich in die kantonale Kompetenz fällt. Der Bund ist ausserdem unterstützend beteiligt bei der universitären Weiterbildung sowie bei der Weiterbildung der Mittelschullehrpersonen.

Die gesellschaftlichen Entwicklungen und insbesondere jene auf dem Arbeitsmarkt fordern zunehmend integrative Konzepte. Bei Trägern von Weiterbildung selbst haben sich integrative Ansätze bereits stark durchgesetzt; diese Entwicklung wird aber durch die fortbestehende strukturelle und rechtliche Zerteilung zwischen beruflicher und allgemeiner Weiterbildung stark gehemmt.

Bis anhin besteht in der Schweiz kein verbrieftes Recht auf Bildung und demgemäss auch kein Recht auf Weiterbildung. Weiterbildung bleibt der Initiative des Einzelnen überlassen. Der Bildungsbereich, und insbesondere auch die Weiterbildung, ist insgesamt recht heterogen strukturiert und reglementiert. Die Legitimität der Weiterbildung findet noch zu wenig Niederschlag in den rechtlichen Grundlagen. Die Kompetenzen und Rechtsgrundlagen sind wenig einheitlich und auf eine Vielzahl von Akteuren und Strukturen verteilt. Die zersplitterte Kompetenzaufteilung zwischen verschiedenen Departementen ist historisch gewachsen, es fehlt eine nationale Weiterbildungspolitik.

7.2.1. Bundesebene

Die wesentlichen Bestimmungen im Hinblick auf Weiterbildung auf Verfassungs-, Gesetzes- und Verordnungsstufe finden sich auf Bundesebene. Im Einzelnen sind dies:

- Bundesverfassung (Art. 64 und 67)
- Bundesgesetz über die Berufsbildung (Berufsbildungsgesetz BBG)
- Universitätsförderungsgesetz
- Fachhochschulgesetz
- Bundesgesetz über die obligatorische Arbeitslosenversicherung und die Insolvenzenschädigung (Arbeitslosenversicherungsgesetz (AVIG)) vom 25. Juni 1982

- einschlägige Bundesbeschlüsse (z.B. Förderung der universitären Weiterbildung).

Aufgrund dieser legislativen Vielfalt verteilen sich die Zuständigkeiten für den Weiterbildungsbereich auf mehrere Bundesämter innerhalb des Volkswirtschaftsdepartements und des Departements des Inneren.

7.2.2. Kantonale Ebene

Die berufliche Weiterbildung auf kantonaler Ebene wird durch die entsprechenden kantonalen Ausführungsgesetze zum Bundesgesetz über die Berufsbildung eingeschlossen. Entsprechend bestehen für diesen Bereich in allen Kantonen Unterstützungsmöglichkeiten. Während dies in einzelnen Kantonen (z.B. SG) die einzige Gesetzesgrundlage für die Weiterbildung ist, haben andere Kantone für die nicht-berufliche Weiterbildung unterschiedliche Rechtsgrundlagen meist in Form einzelner Artikel in Schul-, Erziehungs- und Kulturgesetze oder in generellen Kompetenznormen (z.B. in der Kantonsverfassung) festgehalten.

Ausnahmen bilden der Kanton BE, der seit 1990 ein spezifisches Erwachsenenbildungsgesetz besitzt, und der Kanton FR (seit 1998). Im Gesetz des Kantons FR wird Erwachsenenbildung folgendermassen definiert: Als Erwachsenenbildung gelten "sämtliche Massnahmen, die es Personen ermöglichen, Lücken in ihrer Grundschulung auszufüllen, ihre Ausbildung fortzusetzen, ihre Kenntnisse auf dem neuesten Stand zu halten oder sich neue Fähigkeiten

anzueignen". Im Kanton SO ist die Förderung der Erwachsenenbildung in der Verfassung festgelegt, trotzdem hat der Kantonsrat 1997 beschlossen, sämtliche Gelder zu streichen. In einigen weiteren Kantonen wurden Postulate oder Motionen für ein Erwachsenenbildungsgesetz überwiesen, ohne dass es aber zur Erarbeitung entsprechender spezieller Gesetze gekommen wäre.

In den 80er- und 90er-Jahren haben mehrere Kantone bei der Revision ihrer Schul- oder Kulturförderungsgesetze Artikel zur Erwachsenenbildung aufgenommen. Seit 1980 erweiterten ausserdem einige Kantone ihre Berufsbildungsgesetze um einen Artikel zur allgemeinen Weiterbildung.

Als erster Kanton richtete BE 1983 eine Abteilung für Erwachsenenbildung an der Erziehungsdirektion ein, in den Kantonen ZH, LU und SG folgte die Einrichtung von Fachstellen für Erwachsenenbildung. In der Zwischenzeit haben fast alle Kantone eine oder einen Beauftragten für Erwachsenenbildung. Das Pensum der Beauftragten beträgt jedoch oft lediglich etwa 20% einer Vollzeitstelle. Innerhalb der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) wurde 1994 die Interkantonale Konferenz der Beauftragten für Erwachsenenbildung (IKEB) eingerichtet. Die IKEB ist als Gremium der EDK die für Weiterbildung zuständige Fachkonferenz, in der alle kantonalen Beauftragten auf schweizerischer Ebene zusammengeschlossen sind.

7.2.3. Kommunale Ebene

Fast alle grösseren Gemeinden haben Verordnungen über Kulturförderung, in denen Erwachsenenbildung (EB) als Förderungsgebiet erwähnt sein kann, aber nicht muss. Einige Kantone (z.B. BE, VD, SZ) verpflichten aber die Gemeinden in den diesbezüglichen Rechtsgrundlagen ausdrücklich zur Förderung der EB.

Vereinzelt führen grössere Städte noch Berufsschulen (z.B. Zürich eine Höhere Schule für Gestaltung); die meisten dieser Schulen sind jedoch kantonalisiert worden, wie denn auch die Regelung der beruflichen Aus- und Weiterbildung durchaus auf Kantons- und Bundesebene liegt.

7.3. Entscheidungsgremien, Finanzierung

Sowohl auf Bundesebene als auch auf Kantonsebene sind verschiedene Stellen für den Weiterbildungsbereich und dessen Finanzierung zuständig.

7.3.1. Bundesebene

Verschiedenste Bundesstellen nehmen Einfluss auf das Gesamtfeld der Erwachsenenbildung (EB).

Volkswirtschaftsdepartement: Bis 1997 war das Bundesamt für Industrie, Gewerbe und Arbeit (BIGA) für den grössten Teil der engeren beruflichen Weiterbildung zuständig. Infolge der Umstrukturierung ist diese Funktion seit Januar 1998 an das neugeschaffene Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) übergegangen. Dieses fördert die berufliche Weiterbildung in jenen Berufen, die unter das Berufsbildungsgesetz fallen. Unterstützt werden Institutionen der beruflichen Aus- und Weiterbildung sowie diverse Entwicklungs- und Pilotprojekte mit innovativem Ansatz.

Das ebenfalls aus der Umstrukturierung des BIGA entstandene Bundesamt für Wirtschaft und Arbeit (BWA) und jetzt umbenannt in Staatssekretariat für Wirtschaft (seco) ist im Weiterbildungsbereich für Massnahmen zuständig, die sich auf das Bundesgesetz über die

obligatorische Arbeitslosenversicherung und die Insolvenzenschädigung stützen. Zum Auftrag des seco gehört u.a. die Bereitstellung von Mitteln zur Bekämpfung von Arbeitslosigkeit. Im Rahmen der Teilrevision des Arbeitslosenversicherungsgesetzes (AVIG) vom 23. Juni 1995 wurde ein neuer Artikel (72b) geschaffen, der die Kantone verpflichtet, die für die arbeitsmarktlichen Massnahmen notwendigen Plätze bereitzustellen. In Zusammenhang mit den Regionalen Arbeitsvermittlungszentren (RAV) wurden seit Anfang 1998 Stellen für die Logistik arbeitsmarktlicher Massnahmen (LAM) eingerichtet.

Das Bundesamt für Landwirtschaft (BAL) ist für die landwirtschaftliche Weiterbildung und Beratung zuständig. Die rechtliche Grundlage bildet das Bundesgesetz über die Förderung der Landwirtschaft. Neu wird die landwirtschaftliche Bildung dem BBT zugeteilt.

Departement des Inneren: Das Bundesamt für Bildung und Wissenschaft (BBW) unterstützt Forschungsarbeiten sowie internationale Projekte (u.a. über die EU-Programme SOCRATES und LEONARDO) im Weiterbildungsbereich sowie die universitären Koordinationsstellen für Weiterbildung und die Schweizerische Zentralstelle für die Weiterbildung der Mittelschullehrpersonen (WBZ). Ebenfalls über das BBW lief die Finanzierung der universitären Weiterbildung im Rahmen der "Weiterbildungsoffensive" (WBO) bis Ende 1999.

Das Bundesamt für Kultur (BAK) leistet subsidiär Kulturförderung, gestützt auf einen allgemeinen Wohlfahrtsauftrag in der Bundesverfassung. Das BAK unterstützt auch 8 Dachverbände im Weiterbildungsbereich mit jährlichen Subventionen.

Das Bundesamt für Sozialversicherung (BSV) leistet Beiträge an die Weiterbildung von Personen, die Kurse für Alte und Behinderte leiten, und unterstützt das Weiterbildungsangebot von Behindertenorganisationen. Diese Förderung stützt sich auf das Bundesgesetz zur Alters- und Hinterlassenenversicherung (AHV) sowie auf dasjenige über die Invalidenversicherung.

Das Bundesamt für Gesundheitswesen (BAG) regelt und fördert u.a. die Weiterbildung von Fachpersonal im Bereich Prävention. (Die Aus- und Weiterbildung des Pflegepersonals ist von den Kantonen an das Schweizerische Rote Kreuz delegiert.) Gesetzliche Grundlage der Förderung bildet das Krankenversicherungsgesetz.

Departement für auswärtige Angelegenheiten (EDA): Die Politische Direktion (Abt. 5) im EDA ist Oberbehörde des Sekretariats der Nationalen Schweizerischen UNESCO-Kommission, welches die Beteiligung an Projekten der UNESCO, u.a. im Bereich EB und dort insbesondere in der Alphabetisierung, betreut.

Stiftung Pro Helvetia: Für die Weiterbildung von besonderer Bedeutung ist die Finanzierung der Kulturstiftung Pro Helvetia durch den Bund. Pro Helvetia leistet Beiträge an wegweisende Projekte der kulturellen bzw. allgemeinen Weiterbildung mit überregionaler bzw. gesamtschweizerischer Bedeutung. 1988 wurden die Bundesbeiträge zwischen BAK und Pro Helvetia neu aufgeteilt: Das BAK unterstützt die Infrastruktur der Dachverbände, während Pro Helvetia konkrete Projekte unterstützt.

Ansatzpunkte für Weiterentwicklung

Die Hauptschwierigkeit für die Weiterentwicklung der Rahmenbedingungen auf Bundesebene besteht darin, dass die Realität sich zunehmend über die Unterscheidung zwischen "beruflicher" und "allgemeiner" (im Sinne von nicht beruflicher) EB hinwegsetzt, während die einschlägige Bundesgesetzgebung diese Zweiteilung weiterhin aufrecht hält.

In letzter Zeit wurde mit der Förderungspraxis des BBT zunehmend versucht, dem faktischen Nutzen der allgemeinen Weiterbildung für die Berufsbildung Rechnung zu tragen, d.h. es werden auch als "allgemein" etikettierbare Veranstaltungen unterstützt, wenn ihr Zusammenhang mit der allgemeinen beruflichen Weiterbildung deutlich ist. Auf dieser Linie würde es auch liegen, die berufliche Relevanz der Dachverbände und überkantonalen Institute der EB anzuerkennen und somit deren Förderung zu einer gemeinsamen Aufgabe von BBT und BAK zu machen.

Einige Kantone sind auch daran, neue Modelle der Zusammenarbeit zwischen dem Kanton und privaten Trägern zu erproben. So hat der Kanton LU die Akkreditierung als Bedingung für den Empfang von Beiträgen neu gesetzlich verankert. In LU erfolgten auch – ein Novum in der

Schweiz – Vorstudien in Richtung Nachfragefinanzierung (Bildungsgutschein); diese sind aber noch nicht ins Gesetz eingeflossen.

7.3.2. Kantonale Ebene

Entsprechend der Kompetenzteilung auf Bundesebene sind auch auf Kantonsebene verschiedene Stellen für den Weiterbildungsbereich zuständig.

Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) trägt vereinzelt schon seit 1971 zur Finanzierung von Dachverbänden der Erwachsenenbildung (EB) bei. Mit der Interkantonalen Konferenz der Beauftragten für Erwachsenenbildung (IKEB), die der EDK unterstellt ist, besteht ein Zusammenschluss aller für EB bzw. Weiterbildung zuständigen Personen in den Kantonen, was eine Zusammenarbeit zwischen den für Berufsbildung und den für die Schule bzw. die Kulturförderung zuständigen Stellen anregt. Die IKEB koordiniert und fördert die Weiterentwicklung der EB in den einzelnen Kantonen und berät die Erziehungsdirektorinnen und -direktoren diesbezüglich.

Wirtschaftsdepartemente: Die kantonalen Ämter für Industrie, Gewerbe und Arbeit (KIGA) sind für die Förderung der auf dem Arbeitslosenversicherungsgesetz (AVIG) beruhenden Weiterbildung zuständig. In ihre Zuständigkeit fallen auch die Regionalen Arbeitsvermittlungszentren (RAV) und innerhalb der KIGA die Stellen für die Logistik arbeitsmarktlicher Massnahmen (LAM).

Erziehungsdepartemente (ED): Den ED obliegt die direkte Förderung von Trägern der allgemeinen Weiterbildung, soweit die Förderung sich auf einzelne Artikel in Schul- oder Kulturförderungsgesetzen oder in den kantonalen Verfassungen stützen.

Wirtschafts- bzw. Erziehungsdepartemente (ED): Die kantonalen Berufsbildungsämter sind für die Umsetzung des Berufsbildungsgesetzes zuständig. In ihren Bereich fällt die berufliche Weiterbildung. Die Aktivität der kantonalen Berufsbildungsämter umfasst im Weiterbildungsbereich das Organisieren eigener Kurse an den kantonalen Berufsschulen sowie die Subventionierung von Angeboten gemeinnütziger Organisationen. Seit mehreren Jahren ist in den Kantonen ein Trend zu beobachten, die Berufsbildung den ED zuzuordnen. 1998 waren nur noch die Berufsbildungsämter der Kantone ZG, FR und JU in den Wirtschaftsdepartementen angesiedelt.

Gemeinsamkeiten der kantonalen Förderung

Die Aufgaben und Schwerpunkte der kantonalen Fachstellen für EB unterscheiden sich stark, ebenso die zur Verfügung stehenden finanziellen Mittel, die von null (TG) bis sFr. 6,8 Millionen (BE) reichen. Die häufigsten Aufgaben sind die Koordination der verschiedenen Angebote und die Information der Bevölkerung mittels Plakaten und Übersichtsprogrammen. Die meisten EB-Stellen haben die Möglichkeit, gemeinnützige Institutionen im Bereich der EB (z.B. Volkshochschule, teilweise auch Elternbildung) mit Beiträgen oder Subventionen zu unterstützen, wofür entweder ein Budget oder Lotteriegelder zur Verfügung stehen. Weitere relativ häufige Aufgaben sind die Unterstützung von Qualitätssicherungsmassnahmen in der EB und der Ausbildung von Auszubildenden sowie Mitarbeit an Weiterbildungskonzepten. Angesichts der meist bescheidenen Arbeitskapazität sind dagegen eigentliche Entwicklungsarbeiten und die Durchführung eigener Angebote nur vereinzelt möglich (in BE, LU, ansatzweise in ZH). Zur Illustration der Unterschiede wird in den folgenden Kapiteln auf die spezifischen Verhältnisse in einzelnen Kantonen näher eingegangen.

7.3.2.1. Fallbeispiel zum Kanton Bern

Am 10. Juni 1990 stimmte das Berner Stimmvolk dem Gesetz über die Förderung der Erwachsenenbildung (EB) zu. Die Abteilung EB verfügt über 365 Stellenprozent und ist dem Amt für Lehrerinnen-, Lehrer- und EB der Erziehungsdirektion zugeordnet. Im Jahr 1997 standen ihr für die Förderung der EB sFr. 6,8 Millionen zur Verfügung.

Schwerpunktmässig erfüllt die Abteilung EB die folgenden Aufgaben:

- Der Kanton gibt mit der BEB – Berner Erwachsenenbildung – eine eigene Zeitschrift heraus, in welcher über aktuelle Tendenzen und Themen, über Entwicklungen und Vorhaben informiert wird.
 - Qualitätssicherung: Subventionierte Organisationen werden einem Akkreditierungsverfahren unterzogen. Mit grösseren Organisationen schliesst die Abteilung Leistungsvereinbarungen ab, in welchen die zu erbringenden Leistungen und deren Überprüfung vereinbart werden.
 - Ausbildung der Auszubildenden: Der Kanton unterstützt verschiedene Ausbildungsgänge mit Zertifikatsabschlüssen und führt gemeinsam mit der Zentralstelle für Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung eine eigene Ausbildung durch. Eine Ausbildung wird für die französischsprachigen Einwohnerinnen und Einwohner gemeinsam mit den Kantonen JU, NE und FR angeboten.
 - Damit auch in abgelegenen Gegenden ein Minimalangebot an EB besteht, schliesst die Abteilung mit kleineren Organisationen oder mit Zusammenschlüssen verschiedener Organisationen Leistungsvereinbarungen ab.
 - Mit den Gemeindeverantwortlichen und den Organisationen wurden an verschiedenen Tagungen Koordinationsprojekte initiiert. Bestrebungen um Koordination der Angebote werden inhaltlich und finanziell unterstützt.
 - Nachholbildung: Schwergewichtig werden die Erstausbildung für junge Erwachsene, Veranstaltungen im Bereich Lesen und Schreiben, Deutschkurse im Migrationsbereich unterstützt. Das Centre interrégional de perfectionnement in Tramelan bietet verschiedene Ausbildungsgänge an, welche eine Integration in das Berufsleben unterstützen, z.B. in der Tourismusbranche, in der Uhrenindustrie.
- Projekte: Verschiedene Projekte werden initiiert und inhaltlich und finanziell unterstützt, z.B. Qualitätskriterien für die Organisation und Durchführung von niederschweligen Deutschkursen im Migrationsbereich, "Bilan-Portfolio de compétences". Berufliche und allgemeine Erwachsenenbildung sind getrennt.

7.3.2.2. Fallbeispiel zum Kanton Tessin

Das neue Gesetz zur Berufsberatung und Aus- und Weiterbildung (Legge sull orientamento scolastico e professionale e sulla formazione professionale e continua) ist 1998 in Kraft getreten und hat vor allem bessere Grundlagen und klarere Regelungen für die berufliche Weiterbildung und die allgemeine Erwachsenenbildung (EB) geschaffen. Die beiden Bereiche werden nicht getrennt.

Die wichtigsten Aufgaben des Kantons, die vom Amt für Berufsbildung wahrgenommen werden, liegen in der Koordination, der finanziellen Unterstützung von Weiterbildungsveranstaltungen gemäss dem Subsidiaritätsprinzip (im Budget sind sFr. 3 Millionen vorgesehen) und in der Qualitätssicherung (z.B. Kriterien für die Ausbildung von Kursleitenden in der Weiterbildung). Koordinationsaufgaben werden auch von der neu geschaffenen Konferenz für EB wahrgenommen.

An 60 verschiedenen Kursorten führt der TI mit seinen "Corsi per adulti" eine direkt dem Erziehungs- und Kulturdepartement unterstellte Volkshochschule. Diese führt rund 1000 Kurse pro Jahr mit 12'000 Teilnehmenden durch. Finanziert wird sie zu 83% aus den Gebühren der Teilnehmenden selbst, die Kosten für den Kanton belaufen sich auf etwa sFr. 500'000.

7.3.2.3. Fallbeispiel zum Kanton Zürich

ZH hat kein eigenes Erwachsenenbildungsgesetz. Parlamentarische Vorstösse zur Schaffung eines Erwachsenenbildungsgesetzes wurden mehrfach abgelehnt. Die Förderung der allgemeinen Erwachsenenbildung (EB) erfolgt auf der Grundlage des Unterrichtsgesetzes: "Der Staat kann allgemein zugängliche Einrichtungen zur Aus- und Weiterbildung insbesondere der Schulentlassenen und Erwachsenen fördern." (§ 273) Bei der Förderung der beruflichen Weiterbildung stützt er sich auf das Bundesgesetz.

Seit dem 1. Juli 1998 ist auch die Berufsbildung, die vorher in der Volkswirtschaftsdirektion war, in der Bildungsdirektion angesiedelt. Neben der Fachstelle für EB, die für die allgemeine Förderung und Koordination zuständig ist, bestehen innerhalb der Bildungsdirektion weiterhin verschiedene andere Stellen, z.B. für die hauswirtschaftliche Weiterbildung, die Elternbildung und die Weiterbildung an den kantonalen Berufsschulen. Weitere Fachstellen bestehen in verschiedenen anderen Direktionen. Die einzelnen Stellen verfügen nur über geringe Arbeitskapazität für die Förderung der Weiterbildung, ein gemeinsames Förderungskonzept für die EB besteht nicht.

Für die allgemeine Förderung der EB, d.h. Subventionen (Volkshochschule, Akademie für Erwachsenenbildung, Bildungsclub für geistig Behinderte, selbstorganisierte Seniorengruppen u.a.) und Projektkredite für gemeinnützige Institutionen stehen ca. sFr. 800'000 zur Verfügung. Eine Besonderheit sind die Prüfungen zum Nachweis des nachgeholt Sekundar- und Realschulabschlusses, mittels deren Erwachsene auf dem zweiten Bildungsweg zu einem Abschlusszeugnis kommen, das dem regulären Zeugnis der obligatorischen Schule gleichgestellt ist.

7.3.3. Kommunale Ebene

Für die Förderung der allgemeinen Erwachsenenbildung (EB) von lokalen Trägern (Volkshochschulen, Elternbildungsvereine, Gemeinschaftszentren, Frauenvereine usw.) ist in der Regel der Gemeinderat (Exekutive) zuständig, da es sich um kleinere Beträge handelt. Die kommunale Schulbehörde, die einem Mitglied des Gemeinderates unterstellt ist, organisiert oft selbst Elternbildung und hauswirtschaftliche Kurse.

Die Arbeitsämter der Gemeinden, insbesondere der Städte, haben durch die Zunahme der Arbeitslosigkeit (heute durchschnittlich 5% in der Westschweiz und im Tessin gegen 6,5%) zusätzliche Aufgaben bei der Organisation und Koordination von Arbeitslosenkursen übernehmen müssen.

Daneben bieten vielerorts auch evangelisch-reformierte und/oder katholische Kirchgemeinden ein kleineres Kursprogramm mit bibelzentrierten oder sozialemischen Inhalten an. Die Entscheidungsgremien sind hier Kirchenpflegen bzw. Pfarreiräte. Die evangelisch-reformierten und die römisch-katholischen Kantonalkirchen sind Körperschaften öffentlichen Rechts, d.h. ausgestattet mit Steuerhoheit bezüglich ihrer Mitglieder.

7.4. Einrichtungen der Erwachsenenbildung

Die wichtigsten Trägertypen der Erwachsenenbildung (EB) in der Schweiz sind bereits im historischen Kapitel (vgl. [7.1.]) erwähnt worden. Dort wurde gezeigt, wie in zeitlicher Staffelung jeweils neue Inhaltsfelder und Zielgruppen in den Blick kamen und wie in Beantwortung dieser zeitbedingten Bedarfslagen jeweils neue Trägerschaften mit bestimmten Charakteristiken entstanden.

Übersicht Erwachsenenbildung (EB) in den Kantonen

Kanton	<i>Rechtsgrundlage</i>
AG	Kulturgesetz, nur finanziell
AI	Verordnung EB 1991 gestützt auf Schulgesetz
AR	Kantonsverfassung Förderung EB/Weiterbildung
BL	Verfassung/Schulgesetz, Bildungsgesetz in Arbeit
BS	Hinweis in Schulgesetz
BE	Gesetz über die Förderung der EB
FR	EB-Gesetz seit 1998
GE	Gesetz in Diskussion
GL	Keine
GR	Bündner Fortbildungsgesetz
JU	Kein Gesetz
LU	Erziehungsgesetz 1953, Totalrevision im Gange
NE	Nur berufliche Weiterbildung
NW	Bildungsgesetz
OW	Gesetz über Schule und Bildung
SH	EB und Elternbildung in Schulgesetz
SZ	Verordnung über EB 1985
SO	Kantonsverfassung Gesetz über Berufsbildung und EB
SG	Berufsbildungsgesetz, Schwerpunkt berufliche Weiterbildung
TG	Keine
TI	Neues Gesetz 1998 für berufliche und allgemeine EB
UR	Kantonsverfassung Gesetz über Schule und Bildung 1997
VD	Keine Angabe
VS	Bisher nur Berufsbildungsgesetz, EB-Gesetz für 2000 in Vorbereitung
ZG	Schulgesetz
ZH	Unterrichtsgesetz

Kanton	<i>Finanzen</i>
AG	Kuratorium, 400'000
AI	20'000 pro Jahr
AR	10'000
BL	Neues Modell in Abklärung
BS	Zentrum EB (Volkshochschule und Senioren)
BE	6,8 Mio
FR	Ca. 250'000
GE	3,8 Mio für allgemeine und berufliche EB
GL	Nach Budget
GR	Beiträge an Institutionen, 293'000
JU	Unterstützung Volkshochschule
LU	95'000
NE	Nur Total
NW	Ca. 24'000
OW	Ca. 8000
SH	16'000 aus Lotteriefonds
SZ	75'000 für Beiträge
SO	Beiträge gestrichen 20'000 für Lernfestival
SG	40'000 für EB
TG	Keine
TI	3 Mio. für berufliche und allgemeine EB/Weiterbildung
UR	50'000 für Projekte, 30'000 für Broschüre

VD	Keine Angabe
VS	Ca. 2 Mio für berufliche Weiterbildung
ZG	230'000
ZH	Ca. 800'000 für EB

Kanton *Strukturen*

AG	Erziehungsdepartement (ED), Abt. Lehrer- und EB
AI	Kommission EB: Erziehungsdirektion, Schulgemeinden, EB-Institutionen
AR	Fachstelle EB in Erziehungsdirektion und Kultur
BL	Koordinationsstelle EB bei Lehrpersonen-Weiterbildung
BS	Subsidiäre Stiftung/Zentrum für EB an Universität
BE	Abteilung EB im Amt für Lehrer- und EB
FR	Kantonale Kommission für EB
GE	Fonds zur Förderung der beruflichen Weiterbildung
GL	Keine EB-Stelle, Weiterbildung an Berufsschulen
GR	Amt für höhere Bildungsfragen
JU	In verschiedenen Departementen
LU	Fachstelle EB im Amt f. Berufsbildung (Erziehungs- und Kulturdepartement)
NE	Keine Angabe
NW	20%-Stelle
OW	Fachstelle EB in Bildungs- und Kulturdepartement, seit 1999 in Berufs- und Weiterbildungszentrum
SH	EB-Beauftragter in Erziehungsdepartement (ED)
SZ	Kantonale Kommission für EB bei Amt für Berufsbildung
SO	Dachverband EB aufgelöst
SG	Fachstelle Weiterbildung im Amt für Berufsbildung
TG	Keine, IKEB-Vertretung durch Zentralstelle Berufsberatung
TI	EB beim Amt für Berufsbildung, Corsi per adulti durch Erziehungs- und Kulturdepartement
UR	20% für Koordination in Erziehungsdirektion, Abt. Kulturförderung EB, Jugend
VD	Berufsbildung neu bei Bildungs- und Jugenddepartement
VS	Keine Angaben
ZG	EB bei Direktion für Bildung und Kultur, Weiterbildung bei Volkswirtschaftsdirektion
ZH	Weiterbildung und EB neu in Bildungsdirektion, weitere Stellen in anderen Departementen

Kanton *Schwerpunkte*

AG	Projekt Förderstrukturen für zukünftige EB-Unterstützung
AI	Übersichtsprogramm, Informations-veranstaltungen
AR	Förderung Eigeninitiative, Unterstützung nicht abgedeckter Bereiche
BL	Bildungsgesetzgebung inkl. EB in Vernehmlassung
BS	Grenzüberschreitende Zusammenarbeit, Ausbildung für EB, neues Konzept in Vorbereitung
BE	Zeitschrift BEB, Akkreditierung, Ausbildung der Ausbilderinnen und Ausbilder, Nachholbildung
FR	Ausbildung der Ausbilderinnen und Ausbilder, Ausführungsbestimmungen Gesetz
GE	Bilan de compétence, Ausbildung der Ausbilderinnen und Ausbilder, Nachholbildung
GL	Unterstützung Lernfestival

GR	Information und Beratung, subsidiäre Unterstützung
JU	Volkshochschule, berufliche Weiterbildung für Arbeitslose
LU	Konferenz für EB, Qualitätssicherung, Weiterbildung-Info, Projekte
NE	Bilan de compétence, Module
NW	Ehrenamtliche EB subsidiär unterstützen
OW	Plakat EB Obwalden, Bildungskonzept, in dem auch EB ein Thema ist
SH	Koordinationsaufgabe, Unterstützung Volkshochschule, Elternbildung, Lernfestival
SZ	Zusammenarbeit Kanton–Private, Qualitätsentwicklung, Weiterbildung für Ausbilderinnen und Ausbilder
SO	Spurgruppe soll grundsätzliche Überlegungen zur EB vorbereiten
SG	Akkreditierung, Module, Qualitätsförderung, Neues Konzept in Abklärung
TG	Weiterbildung an Berufsschulen
TI	Volkshochschule und Università della terza età
UR	Broschüre EB und Weiterbildung an alle Haushalte, Q x 4, Ausbildung Erwachsenenbildnerinnen und -bildner, EB-Konzept 2000
VD	EB-Kurse in Zusammenarbeit mit Privaten
VS	Nur berufliche Weiterbildung und Lehrabschlussprüfungen nach Artikel 41
ZG	Umsetzung des kantonalen EB-Konzeptes
ZH	Neues Konzept in Vorbereitung

7.5. Beteiligung und Einbeziehung der verschiedenen Partner des sozialen Umfeldes

Die Frage scheint in erster Linie auf die Mitsprache privater Interessengruppen bei staatlichen Anbietern abzielen. Die meisten gesellschaftlichen Gruppierungen treten jedoch in der Schweiz selbst als Träger von Erwachsenenbildung (EB) bzw. Weiterbildung auf, weil sie mehr als blosser Mitsprache bei anderen Trägern wollten (z.B. Gewerkschaften, Kirchen, Eltern, Unternehmungen, Berufs- und Branchenverbände, Ausländerinnen- und Ausländerorganisationen). Nur in den Bereichen der Nachholbildung, der höheren Berufsbildung und der universitären Weiterbildung besteht der im Titel von 7.5. implizierte staatliche Primat (über die gesetzlich verankerte Rolle der Verbände in der höheren Berufsbildung vgl. [7.6.7.5.]).

7.6. Allgemeine Beschreibung der wichtigsten Studienfächer

Hier folgen nur allgemeine Hinweise auf Themenkreise. Um die Fülle der thematischen Felder sinnvoll zu strukturieren, sind diese einer Reihe von hauptsächlichen Zielen der Erwachsenenbildung bzw. Weiterbildung (vgl. [7.6.3.]) zugeordnet worden. Dabei ergeben sich natürlich viele Überschneidungsgebiete, d.h. Inhalte, die für verschiedene Ziele relevant sind.

7.6.1. Inhalte

Die Trennungen zwischen beruflicher und allgemeiner Weiterbildung sind nicht scharf zu ziehen, darum sind alle wesentlichen Inhalte in beiden Kategorien vertreten. In beiden Sparten tauchen die Informatik und die Sprachen als Bereich von einer gewissen Bedeutung auf. Klare Unterschiede bestehen in der weiteren Profilierung, die für die berufliche Weiterbildung den

Kaderkursen eine hohe Bedeutung zumisst, während die allgemeine Weiterbildung sich durch eine weitere Schwerpunktsetzung im kulturell-handwerklichen und sportlich-spielerischen Bereich auszeichnet. In beiden Bereichen wird den Kursen, die direkt der Persönlichkeitsbildung dienlich sein sollen, ein eher untergeordneter Wert zugemessen. Auch aus diesen bereichsbezogenen Profilen lässt sich eine erwerbsstatusbezogene und bildungsmässige Segmentierung herauslesen. So sind etwa Kaderkurse klar den Personen vorbehalten, die eine entsprechende Position im Betrieb einnehmen.

7.6.1.1. Inhalte bezüglich Chancengleichheit

- Nachholbildung: Teile von Curricula der Erstausbildung, insbesondere solche, die für nachzuholende Abschlüsse benötigt werden.
- Sog. "Access"-Angebote, d.h. Bildungselemente als Brücke zum Einstieg in mittlere oder höhere Zweitausbildungen
- Angebote für benachteiligte Zielgruppen: Ausländerinnen, Ausländer, Behinderte, Strafgefangene u.a.
- Orientierungswissen zwecks Verständigung zwischen sozialen Gruppen, insbesondere interkulturelle Bildung

7.6.1.2. Inhalte bezüglich beruflicher Qualifikation

- "Allgemeine berufliche Weiterbildung", d.h. berufsbezogene Allgemeinbildung im Sinne von Schlüsselqualifikationen: für alle Berufstätigkeiten benötigte Fertigkeiten und Kenntnisse (Lern- und Arbeitstechniken, Kommunikations- und Sprachwissen, Umgang mit Informationstechnik u.a.)
- Berufliche Weiterbildung im Sinn von Qualifikationserhaltung oder Weiterbildung: für die bisherige Berufstätigkeit neu benötigte fachliche Fertigkeiten und Kenntnisse sowie Zusatzausbildungen bei Veränderung des Aufgabenspektrums
- Weiterbildung im Sinn von Höherqualifizierung: für höhere Positionen des eigenen Berufsfeldes benötigte ergänzende Qualifikationen, namentlich Kommunikations- und Führungswissen, kaufmännische Kenntnisse für Angehörige technischer Berufe und technische Kenntnisse für gelernte Kaufleute
- Umschulung, d.h. Vermittlung der für einen Wechsel zu anderen Berufsfeldern benötigten Fertigkeiten und Kenntnisse
- Berufliche Zweitausbildung: modular oder doch teilzeitlich absolvierbare Elemente beruflicher Grundausbildungen für Erwachsene, im Hinblick auf einen Berufswechsel
- Arbeitsplatzschaffende Qualifikation (z.B. für Tourismusberufe) in abwanderungsbedrohten ländlichen Regionen

7.6.1.3. Inhalte bezüglich Befähigung zur Partizipation

- Generell: Kommunikations- und Sprachfertigkeiten, soziale Bildung
- Verhaltensrepertoires und Kenntnisse für familiäre Rollen und freiwillige soziale Helferfunktionen
- Orientierungswissen über Sinn und Strukturen von Nonprofitorganisationen sowie Wissen und Fertigkeiten zur Ausübung spezifischer Rollen in solchen Organisationen oder in informellen Gruppierungen (Gesprächsleitung, Protokollführung, Öffentlichkeitsarbeit u.a.)
- Interne Bildungsveranstaltungen für Mitglieder von Vereinen und informellen Gruppen zur Entwicklung gemeinsamer Perspektiven
- Vermittlung von organisationsspezifischen Fertigkeiten (in Samaritervereinen, Gesangsvereinen usw.)

- Religiöse Standortbestimmung für Mitglieder von Kirchgemeinden und andern religiösen Gemeinschaften sowie weitere Interessierte
- Ökologisches Wissen zur verantwortungsvollen Ausübung der Verbraucherrolle sowie dafür benötigte spezifische Fertigkeiten
- Orientierungswissen zur Ausübung der Staatsbürgerinnen- und Staatsbürgerrolle
- Friedensstiftende Bildungsangebote (sog. Friedenserziehung) als Befähigung zur Weltbürgerinnen- und Weltbürgerrolle

7.6.1.4. Inhalte bezüglich Orientierung

- Überblick über zeitgeschichtliche, politische, wissenschaftliche und technische sowie kulturelle Entwicklungen
- Einblicke in Arbeitsweisen und Resultate der Geistes-, Sozial- und Naturwissenschaften, der medizinischen und der Ingenieurwissenschaften
- Orientierungshilfen für biografische Umbruchsituationen
- Erörterung ethischer und existenzieller Grundfragen
- Einblicke in verschiedene Positionen bei kontroversen öffentlichen Fragen
- Vertraut machen mit anderen Kulturen und Weltanschauungen

7.6.1.5. Inhalte bezüglich komplementärer Bildung

- Praktische Anleitung zu gestaltender Tätigkeit (Malerei, Fotografie, Textil- und Holzbearbeitung usw.)
- Anleitung zur hobby-mässigen Ausübung von interpretierenden Künsten (Musik, Schauspiel, Tanz usw.)
- Einführung in die Ausübung von Sportarten, Anleitung zur Teilnahme an geistigen und sportlichen Spielen, als Übung von Kreativität und Zusammenarbeit
- Anleitung zu fit erhaltenden oder entspannenden Körperübungen (Gymnastik, Tai-chi usw.) und zu mentalen Techniken der Konzentration und Entspannung (Autogenes Training u.a.)
- Anleitung zur gesunderhaltenden Lebensführung (Ernährungslehre, Alltagsmedizin, Gesundheitspflege usw.)
- Lebenspraktische Anleitung für den häuslichen Rahmen (Kochen, Gartenpflege, häusliche Krankenpflege usw.)

7.6.2. Zulassungsbedingungen, Zielgruppe

Zulassungsbedingungen bestehen vor allem in der höheren Berufsbildung und in der universitären Weiterbildung, die meist den Abschluss der entsprechenden Grundausbildung voraussetzen, sei es im Zuge der Erstausbildung oder sei es teilzeitlich im Erwachsenenalter. In der universitären Weiterbildung werden teilweise auch ausgewählte andere Berufsgruppen (Lehrerinnen und Lehrer der obligatorischen Schule, Erwachsenenbildnerinnen, Erwachsenenbildner, Krankenschwestern und -pfleger u.a.) angesprochen.

7.6.3. Allgemeine Ziele

Aus den effektiv angebotenen Programmen und aus den Absichtserklärungen der Träger können folgende Zielsetzungen abgelesen werden:

- Als übergreifendes Ziel: die Ermöglichung von Selbstständigkeit in allen Handlungsfeldern erwachsener Menschen

- Förderung der Chancengleichheit bezüglich Geschlecht, Alter, Nationalität, Bildungsschicht und Region (kompensatorische Aufgabe)
- Befähigung von Einzelnen oder Gruppen zum Verbleib oder zum Aufstieg in der Arbeitswelt bzw. zum Wiedereintritt in diese (qualifizierende Aufgabe)
- Herstellung, Erhaltung und Verbesserung der Handlungsfähigkeit in sozialen Rollen ausserhalb des Berufs: in Familie und ehrenamtlichen Funktionen, als Verbrauchende und Leitende eines Privathaushalts, als Staatsbürgerinnen und -bürger (partizipationsfördernde Aufgabe)
- Hilfe für Orientierung und Sinnfindung angesichts der Gesamtheit der Erscheinungen der modernen Gesellschaft (Wissenschaft, Politik und Recht, Kultur inkl. Religion und Philosophie), im Hinblick auf die Standorte des Menschen in seiner Zeit (orientierende Aufgabe)
- Anleitung zur Ausübung von gestalterischen und körperlichen Fertigkeiten, die im Beruf nicht oder nicht mehr beansprucht werden, zur Erhaltung oder Wiedererlangung der geistigen Fähigkeiten und des seelischen und körperlichen Wohlbefindens (komplementäre Aufgabe)

7.6.4. Curriculum, Stundenzahl, Kursdauer

Es ist unmöglich, die didaktische Struktur und den stundenmässigen Umfang von Tausenden von Angeboten darzustellen. Generell kann gesagt werden, dass sogar bei gleichen Lernzielen meist verschiedene curriculare Modelle nebeneinander bestehen, verschieden je nach Zielgruppen, je nach Zeitmuster (wöchentliche Abendkurse, Blockkurse usw.) und je nach Lernorganisation (Präsenz- oder Fernunterricht, Praxisbegleitung usw.).

Die mittlere Kursbesuchsdauer pro Jahr und teilnehmende Person beträgt 53 Stunden, der Medianwert – hochgerechnet auf die für Erwachsenenbildung in Frage kommenden Bevölkerung – 32 Stunden. Je nachdem, ob eine Maturität auf dem Zweitbildungsweg nachgeholt wird oder ob beispielsweise eine Schnellsteinführung in eine neue Technologie im Betrieb erfolgt, variiert die Kursdauer beträchtlich. Dennoch bestehen Angaben dafür, dass die Weiterbildung in der Schweiz durch eine grosse Zahl von kurzen und eine sehr geringe Zahl von zeitintensiven Kursbesuchen charakterisiert ist.

Bei der beruflich orientierten Weiterbildung liegt die mittlere Kursbesuchsdauer mit insgesamt 56 Stunden 10 Stunden höher als bei der allgemein orientierten, die einen Gesamtdurchschnitt von 46 Stunden aufweist. Die Medianwerte (siehe oben) liegen jedoch in beiden Bereichen bei 32 Stunden. Laut einer Pressemitteilung des Bundesamtes für Statistik (BFS) liegen diese Werte für 1997 höher: Jede an beruflicher Weiterbildung teilnehmende Person wendet durchschnittlich 74 Stunden pro Jahr dafür auf; der Medianwert (siehe oben) liegt für 1997 in der beruflichen Weiterbildung bei 40 Stunden pro Jahr.

7.6.5. Methoden

Unter diesem Titel geht es um die didaktische Grobstruktur. Der bisher einzige nicht flexible Teil der Erwachsenenbildung (EB) war die berufliche Nachholbildung und die höhere Berufsbildung. Hier ist das Versuchsprojekt "Weiterbildung im Baukastensystem" des Bundesamtes für Berufsbildung und Technologie (BBT) daran, eine Flexibilisierung zu schaffen.

Im Rahmen dieses Projekts hat eine Modulzentrale bis jetzt in zehn Fachbereichen – z.B. "Bauwesen" oder "Handel, Wirtschaft, Verwaltung" – rund 128 Module von 11 Anbietern akkreditiert. Weitere Institutionen haben Module zur Prüfung eingereicht. Die Mehrzahl der Module sind in sog. "Baukästen" eingeordnet, welche die wahlweise Erlangung verschiedener horizontal oder vertikal benachbarter Abschlüsse ermöglichen sollen.

7.6.6. Evaluation der Schülerinnen, Schüler und Studierenden

Bei nicht abschlussbezogenen Kursen – der Mehrheit in der beruflichen und nicht beruflichen Erwachsenenbildung (EB) – legen die Veranstalter im Allgemeinen mehr Wert auf die Evaluation der Programme und der Lehrkräfte. Die Zurückhaltung gegenüber den erwachsenen Klientinnen und Klienten geht zum Teil so weit, dass bei der Einschreibung nicht einmal der Beruf und die Vorbildung erhoben werden, um nicht die Motivation durch schulische Erinnerungen zu beeinträchtigen.

In der schulischen EB (Nachholen von allgemeinbildenden Abschlüssen, insbesondere Maturität) werden dagegen gewisse Arbeiten analog zur Grundausbildung benotet sowie periodisch für jedes Fach Gesamtnoten erteilt.

Noten oder Prädikate enthalten generell auch die meisten beruflichen und universitären Abschlüsse, ohne dass im Verlauf der Lehrgänge in jedem Fall eine Benotung stattfindet.

7.6.7. Abschlusszeugnisse

Der Besuch von Grundstudien an Universitäten und Eidgenössischen Technischen Hochschulen (ETH) durch berufstätige bzw. berufstätig gewesene Erwachsene gehört zum System der Erstausbildung, weil die Teilnehmenden einen mit Schülerinnen, Schülern oder Studierenden vergleichbaren Status haben und weil hierzulande keine speziellen Angebotszeiten für Berufstätige ("extrasessional studies") organisiert werden.

Die Höheren Lehranstalten (HTL, HWV, heute zusammengefasst in Fachhochschulen (FH)) sind ein Grenzfall, weil hier auch teilzeitliche Modelle angeboten werden. Für Grundausbildung typisch ist aber bei ihnen, dass grössere, in sich geschlossene Inhaltskomplexe nach der Logik der Wissenschaftsdisziplin entwickelt werden und dass der Abschluss meist eine neue Etappe in der Laufbahn bedeutet. Diese Institutionen fehlen daher in der Aufstellung.

7.6.7.1. Abschlüsse nach dem Bundesgesetz über die Berufsbildung (BBG)

Nach dem Bundesgesetz über die Berufsbildung (Berufsbildungsgesetz BBG) sind folgende Abschlüsse möglich:

- Berufliche Grundausbildungen für Erwachsene
- Weiterbildung als Fortsetzung einer Grundausbildung
- Ausbildungen für Sekundärberufe

7.6.7.1.1. Berufliche Grundausbildungen für Erwachsene

In Abweichung von den normalerweise vorgesehenen Ausbildungsgängen werden in Artikel 41 Absatz 1 des Bundesgesetzes über die Berufsbildung (Berufsbildungsgesetz BBG) Bedingungen für das Nachholen der beruflichen Grundausbildung angegeben: Die Praxis im Beruf muss anderthalbmal so lange gedauert haben wie die vorgeschriebene Lehre, und die theoretischen Kenntnisse müssen nachgewiesen werden. Unter 51'049 Kandidatinnen und Kandidaten an Lehrabschlussprüfungen (1996) befanden sich gemäss Statistik 2796 oder 5,5% aufgrund von Artikel 41.

7.6.7.1.2. Weiterbildung als Fortsetzung einer Grundausbildung

Berufsprüfungen (zum Erwerb des eidgenössischen Fachausweises) und höhere Fachprüfungen (zum Erwerb des Diploms), welche bestimmte Grundausbildungen erweitern, werden grossteils

von denselben Berufsverbänden, Fachgesellschaften oder Berufsbildungskommissionen fachlich geregelt, welche vom Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) bzw. vom Bundesamt für Landwirtschaft (BAL) zur Ausarbeitung der Reglemente und Stoffpläne der Grundausbildung beigezogen werden. Bei den meisten höheren Abschlüssen dieses Typs ist ein eidgenössisches Fähigkeitszeugnis (d.h. eine abgeschlossene Grundausbildung) in bestimmten, namentlich aufgeführten Berufen die Voraussetzung. (Vgl. [6.5.]

Im Niveau oszillierend zwischen eidgenössischem Fachausweis und Diplom liegt der Abschluss "Techniker TS" in Berufsfeldern von Industrie und Bau (wie "Elektronik" oder "Hochbau") sowie in drei landwirtschaftlichen Spezialisierungsgebieten. Technikerschulen werden vom Bund anerkannt, wenn u.a. ein gewisser Minimalumfang der Ausbildung gegeben ist. Dabei ist sowohl die vollzeitliche wie die teilzeitliche Variante vorgesehen.

Die Höheren kaufmännischen Gesamtschulen (HKG) und die höheren Fachschulen für Wirtschaftsinformatik, für Gastgewerbe und für Tourismus sind in ihren Bereichen etwas weiter führende Entsprechungen zur TS. Die beiden erstgenannten Typen bieten vorwiegend teilzeitlichen, die andern beiden Typen nur vollzeitlichen Unterricht.

13 Technikerschulen sowie eine private Wirtschafts- und Informatikschule bieten auch, durchwegs berufsbegleitende, Nachdiplomprogramme an. (Vgl. [6.3.3.1.]

Noch höher eingestuft als HKG bzw. technische Diplome werden die Höheren Wirtschafts- und Verwaltungsfachschulen (HWV) bzw. die Höheren Technischen Lehranstalten (HTL) (vgl. [6.1.2.], [6.3.2.1.]).

7.6.7.1.3. Ausbildungen für Sekundärberufe

Während die traditionellen höheren Berufsabschlüsse geradlinige Erweiterungen von Grundausbildungen (z.B. vom Bäcker zum Bäckermeister) beinhalten, hat die sekundärberufliche Ausbildung als "gebrochene" Weiterbildung fachlich keine spezifische Grundlage, sondern kann irgendeine Ausbildung auf Sekundärstufe II, bis hin zur allgemeinbildenden Mittelschule, als Vorstufe haben. Je nach Anspruch und Umfang werden sekundärberufliche Ausbildungen mit eidgenössischem Fachausweis oder mit Diplom abgeschlossen und so mit den "Fortsetzungsberufen" derselben Stufe gleichgestellt.

Im Unterschied zu Absolventinnen und Absolventen der Aufbaulehrgänge sind die Absolventinnen und Absolventen solcher nicht geradlinigen Weiterbildungen oft in der Praxis zu einer Funktion gelangt, die sie erst im Nachhinein mit einer Ausbildung theoretisch untermauern und legitimieren. Ein Beispiel auf Stufe Fachausweis: Hauswartin oder Hauswart; ein Beispiel auf Stufe Diplom: Betriebsausbildnerin oder Betriebsausbildner.

Der einzige auf Gesetzesstufe (Art. 4 des Bundesgesetzes über die Berufsbildung) erwähnte Beruf ist der Sekundärberuf der Berufsberaterin oder des Berufsberaters. Das Diplom entspricht der Diplomstufe der Höheren Berufsbildung (vgl. [6.5.]).

7.6.7.2. Interkantonal geregelte Berufsabschlüsse

Die Schweizerische Sanitätsdirektorenkonferenz (SDK) hat dem Schweizerischen Roten Kreuz (SRK) bereits in der Vereinbarung von 1976 den Auftrag zur gesamtschweizerischen Regelung der nicht akademischen medizinischen Berufe erteilt und damit deren interkantonale Anerkennung erreicht.

Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) hat 1996/97 drei Ausbildungen in bildender Kunst, Sozialer Arbeit und Musik überkantonal geregelt. Drei weitere Reglemente (Lehrpersonen für Maturitätsschulen, Schulische Heilpädagogin und Schulischer Heilpädagoge, Erwachsenenbildnerin und Erwachsenenbildner) wurden 1998 erlassen. Für Erwachsene relevant sind insbesondere Abschlüsse für Sekundärberufe wie Jazz-Lehrerin, Jazz-Lehrer, Erwachsenenbildnerin oder Erwachsenenbildner.

7.6.7.3. Allgemeinbildende Abschlüsse

In ZH und anderswo wurden Kurse zum nachträglichen Erwerb von Sekundar- bzw. Realschulabschlüssen (Sekundarstufe I) eingerichtet; eine entsprechende kantonale Prüfung gibt es nur im Kanton ZH wobei der Abschluss mit dem der Erstausbildung identisch ist. In Trägerschaft der Kantone ist auch die Nachholbildung auf der allgemeinbildenden Sekundarstufe II (Gymnasium). GE und ZH schufen Maturitätsschulen für Erwachsene; BE, BS, SG (zusammen mit andern Ostschweizer Kantonen) AG und LU suchten Teilzeitlösungen in der Zusammenarbeit mit privaten Fernkursanbietern (namentlich der Akademikergesellschaft für Erwachsenenfortbildung (AKAD)). Privatschulen bereiten ebenfalls Erwachsene auf die Maturität vor. Die Maturität selbst, als ursprünglich generelle, heute differenzierte Zulassung zum Studium an den Universitäten und Eidgenössischen Technischen Hochschulen (ETH), ist in der Regel ein eidgenössischer Abschluss, auch wenn es daneben kantonale Maturitäten gibt. Nachdiplom-Abschlüsse von Universitäten und ETH werden zur Weiterbildung gezählt. Mit Ausnahme der ETH sind die Universitäten kantonal. Gerade bei Nachdiplom-Lehrgängen besteht eine gute interuniversitäre Koordination.

7.6.7.4. Private internationale Zertifikate

International verwendete private Abschlüsse (London Chamber of Commerce, Alliance Française, Universitäten von Cambridge, Perugia, Salamanca u.a.) werden auch in der Schweiz angeboten.

Schweizerische Institutionen der Erwachsenenbildung (EB), insbesondere die Migros-Klubschulen und die Volkshochschulen, bieten ihren Teilnehmerinnen und Teilnehmern auch die Möglichkeit an, sich für in der Schweiz abgehaltene Prüfungen der International Certificate Conference (ICC) zu melden. Das modulare System der ICC-Zertifikate ist ursprünglich vom deutschen Volkshochschulverband für verschiedene Sprachen, Mathematik, Physik, Chemie, Informatik u.a. entwickelt worden.

7.6.7.5. Zuständigkeiten der Verbände

Die Berufsverbände der vom Bund geregelten Berufe haben einen offiziellen Rechtsstatus als Vollzugskörperschaften der Berufsbildung. Sie regeln und organisieren u.a. die Berufsprüfungen bzw. höheren Fachprüfungen auf der Weiterbildungsstufe. Sie sind auch de facto die Autoren der vom Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) (früher: Bundesamt für Industrie, Gewerbe und Arbeit (BIGA)) vorstrukturierten und vom Eidgenössischen Volkswirtschaftsdepartement (EVD) erlassenen Berufsreglemente, und sie bereiten in Zusammenarbeit mit den Berufsschulen die Stoffpläne für die dazugehörigen Grundausbildungen vor.

Die Berufs- und Fachverbände im landwirtschaftlichen Bereich sind nicht nur für die Weiterbildung, sondern auch schon für die Grundausbildung, also auch die Organisation der Lehrabschlussprüfungen, zuständig.

Das Schweizerische Rote Kreuz (SRK), juristisch ein Verein, kann bezüglich Berufsbildung mit einem vom BBT beigezogenen Verband gleichgesetzt werden, wobei die Schweizerische Sanitätsdirektorenkonferenz (SDK) Auftraggeberin ist.

7.6.7.6. Verbände und Schulen ohne öffentlichen Auftrag

Nur teilweise durch verbandliche Anerkennung koordiniert sind weitere Berufsfelder, so z.B. der Bereich der Heilpraktikerinnen- und Heilpraktiker-Ausbildungen (nur ein Teil der Absolventinnen und Absolventen anderer Schulen erwirbt zusätzlich zum schulinternen

Abschluss ein Diplom der Naturärzte-Vereinigung der Schweiz (NVS)). Ohne eigene schulische Infrastruktur bieten zahlreiche Vertretungen therapeutischer Richtungen und Methoden, manchmal auch einzelne Therapeutinnen und Therapeuten, eigene Ausbildungen an, die oft selbstdefinierte Diplome verleihen.

Zahlreiche Schulen in den Bereichen Handel, Sprachen, Führungsschulung, vereinzelt auch im Sozialbereich (Sozialbegleitung, Therapie) verleihen eigene, nicht von Dritten (mindestens Verbänden) anerkannte "Diplome". Eine Vereinbarung aller anerkennenden Instanzen über den Schutz des Begriffs "Diplom" steht noch aus. Juristisch gesehen kann somit jede Bestätigung einer Ausbildung, mit und ohne Schlussprüfung, als "Diplom" bezeichnet werden.

7.6.8. Ausbilderinnen und Ausbilder

Vereinzelt wurden ab 1980 kantonale Zusammenschlüsse von Fachleuten der Erwachsenenbildung (EB), insbesondere der Elternbildung, gegründet. Ab 1990 entstand auf gesamtschweizerischer Ebene der Verband der Weiterbildungsfachleute (vwbf) und der Schweizerischer Verband für Betriebsausbildung (SVBA). Beide erfassen aber erst einen kleinen Teil der rund 1000 vollzeitlichen und der 30- bis 40'000 teilzeitlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der EB inkl. öffentliche und innerbetriebliche Weiterbildung.

Vom Bund (Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT)) anerkannt ist das Diplom "Betriebsausbilderin"/"Betriebsausbilder", betreut von drei sprachregionalen Verbänden im Auftrag des SVBA. Dieses Diplom ist im Niveau etwa mit dem SVEB-Zertifikat II (siehe unten) zu vergleichen.

Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) hat neu auch kantonale Erwachsenenbildnerin- und Erwachsenenbildner-Diplome privater teilzeitlicher Lehrgänge (in LU, BE und ZH) sowie die Spezialisierungsrichtung "Erwachsenenbildung" (mit Lizenziat bzw. Doktorat) im Fach Pädagogik der Universität Genf interkantonal koordiniert. Das Niveau dieser Ausbildungen wird als oberhalb des SVEB-Zertifikats II eingestuft, wobei bezüglich Einführung in die Wissenschaft wiederum ein Unterschied zwischen den privaten Lehrgängen und dem universitären Studium besteht.

Schon etwas länger als die staatlichen Abschlüsse besteht das Zertifikatssystem der Schweizerischen Vereinigung für Erwachsenenbildung (SVEB) für Ausbildungen für Kursleitende der EB. Dieses erteilt Lehrgängen, die zur Kursleitung im Rahmen vorgegebener Konzepte und Lehrmittel befähigen (Dauer je nach Praxis zwischen 60 und 120 Stunden), das SVEB-Zertifikat I, und solchen, die darüber hinaus die Befähigung zur selbstständigen Planung, Durchführung und Auswertung von Lehrveranstaltungen vermitteln und überprüfen (Dauer rund 250 Stunden), das SVEB-Zertifikat II.

Bis jetzt haben rund 20 Ausbildungen das Zertifikat I und gegen 10 Ausbildungen das Zertifikat II erhalten. Ein Teil dieser Ausbildungen sind auf die berufliche Weiterbildung zugeschnitten, andere auf ganz spezifische Fächer (z.B. Deutsch als Fremdsprache).

Daneben gibt es zahlreiche weitere methodisch-didaktische Lehrgänge und Kurse für angehende oder bereits praktizierende Lehrpersonen der EB bzw. Weiterbildung. Ein Verzeichnis der SVEB von 1996 enthält neben den obenerwähnten zertifizierten Lehrgängen noch rund 65 weitere Angebote.

7.7. Statistische Daten

In den Kapiteln 7.7.1. bis 7.7.5. werden statistische Daten zu verschiedenen Aspekten der Erwachsenenbildung (EB) angeführt.

7.7.1. Kursanbieter allgemeine Weiterbildung

Öffentliche Schulen	21%
Betriebe oder Arbeitgeber	1%
Private Schulen	32%
Andere Institutionen (mehrheitlich private)	23%
Privatpersonen	23%

Quelle: Bundesamt für Statistik (BFS)

7.7.2. Kursanbieter berufliche Weiterbildung

Öffentliche Schulen	16%
Betriebe oder Arbeitgeber	31%
Private Schulen	19%
Andere Institutionen (mehrheitlich private)	26%
Privatpersonen	8%

Quelle: Bundesamt für Statistik (BFS)

7.7.3. Beteiligungsquote

Teilnahme an Weiterbildungskursen, 1996

Berufliche orientierte Kurse	62%
Allgemein orientierte Kurse	38%

Teilnahme an allgemein und beruflich orientierten Weiterbildungskursen, 1996

Personen, die mindestens einen Kurs besucht haben	24,9%
Personen, die zwei oder mehr Kurse besucht haben	12,5%
Personen, die keinen Kurs besucht haben	62,6%

Teilnahme an allgemein und beruflich orientierten Weiterbildungskursen nach Sprachregion, 1996

Deutsch- und rätoromanischsprachige Schweiz	40%
Französischsprachige Schweiz	32%
Italienischsprachige Schweiz	29%

Teilnahme an Weiterbildungskursen nach Geschlecht, 1996

Beruflich orientierte Kurse, Frauen	19%
Beruflich orientierte Kurse, Männer	31%

Allgemein orientierte Kurse, Frauen	21%
Allgemein orientierte Kurse, Männer	9%

Weiterbildungsbeteiligung beruflich orientierte Kurse nach Geschlecht und betrieblicher Unterstützung, 1996

Vom Betrieb unterstützt, Frauen	42%
Vom Betrieb unterstützt, Männer	47%

Teilnahme an Weiterbildungskursen nach Bildung, 1996

Keine nach-obligatorische Ausbildung	19%
Sekundarstufe II: Beruf	38%
Sekundarstufe II: Allgemeinbildung	46%
Höhere Berufsbildung	55%
Universitäten und ETH	50%

Teilnahme an Weiterbildungskursen nach Alter, 1996

20- bis 34-jährig	42%
34- bis 44-jährig	45%
45- bis 54-jährig	42%
55-jährig und älter	22%

Quelle: Bundesamt für Statistik (BFS)

7.7.4. Formen des selbstorganisierten Lernens

Individuelle Lernformen, 1996

Fachliteratur	74%
Vorträge/Tagungen	43%
Computergestützte Programme	21%
Tonband/Videokassetten	18%
Bildungssendungen Radio/TV	15%

Quelle: Bundesamt für Statistik (BFS)

7.7.5. Kursinhalte

Beruflich orientierte Weiterbildung (100% = Gesamtheit der beruflich orientierten Kursbesuche)

Sprachen	12,9%
Informatik	28,5%
Kaderkurse	17,0%
Kunst/-Handwerk/Kultur	3,6%
Gesundheit/Medizin	8,9%
Persönlichkeitsbildung	4,7%
Sport/Spiel	0,7%
Haushalt/Familie	1,2%
Andere	22,5%

Allgemein orientierte Weiterbildung (100% = Gesamtheit der allgemein orientierten Kursbesuche)

Sprachen	25,6%
Informatik	5,1%
Kaderkurse	0,9%
Kunst/-Handwerk/Kultur	24,4%
Gesundheit/Medizin	8,1%
Persönlichkeitsbildung	4,3%
Sport/Spiel	15,3%
Haushalt/Familie	8,6%
Andere	7,7%

Quelle: Bundesamt für Statistik (BFS)

8. Lehrerinnen und Lehrer und anderes Personal im Bildungsbereich

Zurzeit wird die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz reformiert. Aus diesem Grund werden in diesem Kapitel sowohl die aktuellen als auch die zukünftigen Verhältnisse dargestellt.

8.1. Erstausbildung der Lehrerinnen und Lehrer

Bisher wurden Lehrpersonen für die Vorschulstufe und für die Primarstufe mehrheitlich an Seminaren auf Sekundarstufe II ausgebildet. Lehrpersonen für die Sekundarstufe I (erweiterte Ansprüche) und die Sekundarstufe II absolvierten ihre Ausbildung auf tertiärer Stufe – meist an Universitäten.

Bis zum Jahr 2005 wird die gesamte Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf der Tertiärstufe erfolgen: In den nächsten Jahren werden Pädagogische Hochschulen (PH) geschaffen, welche die Grundausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für die Vorschulstufe, die Primarstufe und teilweise auch für die Sekundarstufe I und II übernehmen. Einzelne Reformprojekte (BE, GE) sehen vor, die gesamte Lehrerinnen- und Lehrerbildung an der Universität anzusiedeln. Mit der Reform werden zwei hauptsächliche Ziele verfolgt: Die Erhöhung des Professionalisierungsgrades der Lehrpersonen und die gesamtschweizerische Anerkennung kantonaler Lehrdiplome.

8.1.1. Geschichtlicher Überblick

Die heutige Lehrerinnen- und Lehrerbildung geht auf Entwicklungen im 19. Jahrhundert zurück. Ideen der französischen Revolution und die Jahre der Helvetischen Republik prägten die Bildungslandschaft.

1799 liess Albert Stapfer, Minister für Wissenschaften und Künste, eine Untersuchung über den Zustand der öffentlichen Bildung durchführen. Als grösster Mangel wurde das völlige Fehlen einer Lehrerinnen- und Lehrerbildung empfunden.

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts waren die Meinungen geteilt, wo die Lehrerinnen- und Lehrerbildung stattfinden sollte: Die einen, darunter Père Girard, bevorzugten Seminare, die anderen, unter ihnen Hanhard, setzten ausschliesslich auf Universitäten.

Um 1830 entstanden viele Lehrerseminare. Sie wurden derart konzipiert, dass Theorie und Praxis sowie Allgemeinbildung und Berufsbildung eng miteinander verknüpft wurden. Als Ideal galt die Lebensgemeinschaft in ländlichen Internaten.

Immer häufiger wurde ein Berufsausweis verlangt. Dies bedingte eine Vertiefung und Erweiterung der theoretischen und praktischen Ausbildung. Neu wurden Abschlussprüfungen eingeführt. In der Folge wurde die Lehrerinnen- und Lehrerbildung nach Altersstufe, Schultyp und Unterrichtsdisziplin aufgegliedert. Die kantonale Eigenständigkeit in Bildungsfragen führte zu unterschiedlichen Ausbildungsmodellen für ein und dieselbe Schulstufe oder den gleichen Schultyp.

Der Zeitraum zwischen der ersten schweizerischen Bundesverfassung (1848) und dem Ende des Zweiten Weltkrieges (1945) bedeutete für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung Kontinuität, Expansion und Statusgewinn.

Obwohl die Kantone ab 1945 und insbesondere seit den 60er-Jahren Reformen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in die Wege leiteten, wurden keine gemeinsamen verbindlichen Ziele gesteckt.

Ende der 60er-Jahre führte eine Analyse der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung für die obligatorische Schule zu den Ergebnissen, dass die berufsbildenden Ausbildungsanteile einen geringen Stellenwert besaßen, dass die Dozierenden der berufsbildenden Fächer mangelhaft qualifiziert waren und dass die Lehrpläne der einzelnen Fachdisziplinen fehlten oder ungenügend aufeinander abgestimmt waren. Nicht zuletzt die Ergebnisse dieser Studie veranlasste die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), eine Expertenkommission einzusetzen.

1975 legte die EDK einen Bericht zur "Lehrerbildung von morgen" vor, der als wegweisend betrachtet wurde. Er enthielt u.a. Überlegungen zum Berufsbild der Lehrerinnen und Lehrer, zu den Grundstrukturen der Ausbildung, zum Curriculum der beruflichen Grundausbildung, zur Weiterbildung und zur Berufseinführung. Des Weiteren wurden die Aufgaben und Ausbildung der Dozierenden reflektiert. Die Modelle Lehrerseminar und "tertiäre Lehrerbildung" wurden noch als gleichwertig eingestuft.

Drei Jahre später verabschiedete die EDK Empfehlungen an die Kantone zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Darin wurde festgehalten, dass die Lehrerinnen- und Lehrerbildung aller Stufen und Schultypen grundsätzlich gleichwertig zu gestalten sei, indem die allgemeine Grundausbildung an gemeinsamen Institutionen stattfinden oder durch gemeinsame oder koordinierte Lehrpläne gefördert werden sollte. Dadurch wurde der Status der Kindergärtnerinnen und der Primarlehrerinnen und Primarlehrer aufgewertet und die pädagogische Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe II verbessert. Der Reformschub in den 70er- und 80er-Jahren zielte darauf, die berufliche Ausbildung auszubauen und den Theorie-Praxis-Bezug zu verbessern.

Durch den europäischen Einigungsprozess zu Beginn der 90er-Jahre erhöhte sich der Druck auf die Kantone, ihre Lehrerinnen- und Lehrerbildung aufeinander abzustimmen. Die "Thesen zur Entwicklung pädagogischer Hochschulen" der EDK (1993) dienten in vielen Kantonen als Planungsgrundlage für eine Reform. Im Herbst 1995 beschloss die EDK, die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz zu harmonisieren: Alle Lehrerinnen und Lehrer sollen auf Tertiärstufe ausgebildet werden – sei dies an Universitäten, Fachhochschulen (FH), Pädagogischen Hochschulen (PH), Musikhochschulen (MHS), Hochschulen für Gestaltung und Kunst (HGK) oder besonderen Ausbildungsinstitutionen. Lehrdiplome werden nur dann interkantonal anerkannt, wenn Ausbildungsstätten und Ausbildungsgänge bestimmte Kriterien erfüllen: Eine PH muss mindestens für 300 Studierende Ausbildungsplätze zur Verfügung stellen. Ausbildungsprogramme und Prüfungssysteme werden angeglichen. Es muss Forschung und Entwicklung betrieben werden.

Die Reformen sollen nicht länger als 10 Jahre dauern. Mittlerweile sind basierend auf der "Interkantonalen Vereinbarung über die Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen" (1993) EDK-Ausbildungsreglemente verabschiedet worden, welche für die ganze Schweiz gelten werden (vgl. [8.1.8.6.]). In 7 Kantonen sind bereits neue Gesetze über die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Kraft, in 4 im Stadium der Vernehmlassung und in 4 weiteren in Bearbeitung.

8.1.2. Rechtliche Grundlagen

Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz wird durch kantonales Recht geregelt. Ausbildungs-, Studien- und Prüfungsordnungen u.ä. werden von den einzelnen Kantonen festgelegt. Einheitliche gesetzliche Bestimmungen gibt es nicht.

Zum Unterricht an staatlichen Schulen wird zugelassen, wer ein kantonales oder vom entsprechenden Kanton anerkanntes Patent bzw. Lehrdiplom besitzt. Durch die Ausstellung eines Patentes oder Lehrdiploms wird bescheinigt, dass alle Voraussetzungen für den Unterricht auf der betreffenden Stufe oder in bestimmten Fächern erfüllt sind.

8.1.3. Bildungspolitische Zuständigkeit für die Erstausbildung

Weil das schweizerische Bildungswesen föderalistisch aufgebaut ist, sind in erster Linie die Erziehungsdepartemente (ED) der Kantone für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung zuständig. Die Kompetenzen für die Ausbildung von Lehrpersonen sowohl für die Vorschulstufe als auch für die Primar- und Sekundarstufe I und II liegen bei den Kantonen.

Lediglich für die Ausbildung von Berufsschullehrerinnen und –lehrern, von Gymnasiallehrerinnen und –lehrern an den Eidgenössischen Technischen Hochschulen (ETH) sowie von Turn- und Sportlehrerinnen bzw. Turn- und Sportlehrern an der Eidgenössischen Sportschule ist der Bund zuständig.

8.1.4. Einrichtungen der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung

Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz wird zurzeit durch eine grosse Vielfalt von Ausbildungsstätten geprägt. An über 150 Institutionen werden Lehrerinnen und Lehrer für Vorschule, Primarschule, Sekundarschule, Berufsschule und Gymnasium ausgebildet. Rund zwei Drittel der Ausbildungsstätten bilden Lehrerinnen und Lehrer für die Primar- und die Sekundarstufe I aus. Diese Ausbildungsgänge werden oft im Anschluss an die obligatorische Schulzeit absolviert und sind mehrheitlich auf der Sekundarstufe II angesiedelt.

In Zukunft wird die Lehrerinnen- und Lehrerbildung generell auf der Tertiärstufe stattfinden. In einer Vielzahl von Kantonen werden neu Pädagogische Hochschulen (PH) zur Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für die Vorschulstufe, die Primarstufe und häufig auch für die Sekundarstufe I (Grundansprüche) geschaffen. Zudem werden sie die erziehungswissenschaftliche pädagogische und die berufspraktische Ausbildung für Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe I (erweiterte Ansprüche) und der Sekundarstufe II übernehmen. Engagiert sind einzelne Kantone – AG, deutschsprachiger Teil BE, FR, GR, SO, SG, TI, TG, VD, VS, ZH – oder Konkordate – LU, NW, OW, SZ, UR, ZG bzw. französischsprachiger Teil Kanton BE, JU, NE sowie BL und BS.

Die Kantone AI, AR und GL betreiben keine eigene Lehrerinnen- und Lehrerbildung, SH wird sich unter Umständen an der PH TG beteiligen, GE bildet Lehrerinnen und Lehrer aller Stufen an der Universität aus.

Nicht alle PH werden alle Kategorien von Lehrerinnen und Lehrern ausbilden: Rund ein Drittel wird ausschliesslich Studiengänge für Lehrerinnen und Lehrer der Vorschulstufe und der Primarstufe führen, ein Viertel der PH wird für die Vorschulstufe, Primarstufe und Sekundarstufe I ausbilden, rund die Hälfte für die Vorschulstufe, Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II.

8.1.4.1. Vorschulstufe

Lehrpersonen für die Vorschule werden in 19 Kantonen ausgebildet. In rund zwei Dritteln der Kantone sind die Ausbildungsstätten auf der Sekundarstufe II angesiedelt, in einem Drittel der Kantone, vornehmlich in der Westschweiz, erfolgt die Ausbildung auf der nichtuniversitären Tertiärstufe. Eine Ausnahme stellt momentan die universitäre Ausbildung im Kanton GE dar. Die Ausbildung dauert zwischen 2 und 4 Jahren, im Mittel sind es 3 Jahre.

In Zukunft werden Lehrpersonen für die Vorschule an Pädagogischen Hochschulen (PH) und in 2 Kantonen an Universitäten (BE, GE) ausgebildet.

8.1.4.2. Primarstufe

In 13 Kantonen werden Lehrerinnen und Lehrer für die Primarstufe ausgebildet. 5 weitere Kantone bilden Lehrerinnen und Lehrer für die Primarstufe aus, welche neben 1.–6. Klassen auch auf der Sekundarstufe I (Grundansprüche) unterrichten dürfen. In TI und VD gilt die Unterrichtsberechtigung für 1.–5. bzw. für 1.–4. Klassen.

Lehrerinnen und Lehrer für die Primarstufe werden mehrheitlich an Seminaren ausgebildet, das heisst auf Sekundarstufe II. Die Ausbildung dauert meist 5 Jahre. Seminare bestehen in den Kantonen BE, FR, GR, LU, SZ, SO, SG, TG, VS und ZG.

In 4 Kantonen werden Seminare in Unterseminare für die fachliche Ausbildung und Oberseminare für die pädagogisch-didaktische Ausbildung unterteilt.

Die Ausbildungsstätten sind überwiegend staatliche Institutionen. In der Zentralschweiz und der Ostschweiz existieren einige Seminare mit privater Trägerschaft.

Mit der Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung werden die Seminare entweder aufgehoben, in Maturitätsschulen umgewandelt oder einer Pädagogischen Hochschule (PH) angegliedert.

8.1.4.3. Sekundarstufe I

In der Schweiz gibt es wenige Ausbildungsgänge für Lehrerinnen und Lehrer, welche auf die spezifischen Bedürfnisse der Sekundarstufe I (Grundansprüche) zugeschnitten sind. Wer Ausbildungsgänge für Lehrerinnen und Lehrer verschiedener Schulstufen miteinander vergleicht, stellt fest, dass sie für die Sekundarstufe I (Grundansprüche) bezüglich der Kriterien Ausbildungsbeginn, Ausbildungsdauer, Zulassungsbedingungen, Bezeichnung des Lehrerinnen- und Lehrertypus, Unterrichtsberechtigung, Struktur der Ausbildung, Ausbildungsinhalte und Prüfungen am stärksten voneinander abweichen.

8.1.4.3.1. Allgemeine Unterrichtsberechtigungen

In 6 Kantonen existieren Ausbildungsgänge, welche zu einer Unterrichtsberechtigung für die Sekundarstufe I (Grundansprüche) führen. 6 weitere Kantone kennen Ausbildungsgänge, die zum Unterricht an 1.–9. Klassen auf der Primarstufe und der Sekundarstufe I (Grundansprüche) berechtigen.

Lehrerinnen und Lehrer mit einer Unterrichtsberechtigung für die Sekundarstufe I (erweiterte Ansprüche) werden in 8 Kantonen auf Tertiärstufe – mehrheitlich an Universitäten – ausgebildet.

Ausbildungsgänge, welche ausschliesslich für erweiterte Ansprüche der Sekundarstufe I qualifizieren, werden in 4 Deutschschweizer Kantonen angeboten. In BS, GE, JU, NE, TI und VD erwerben Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe I gleichzeitig die Unterrichtsberechtigung für Grundansprüche und erweiterte Ansprüche, wobei in TI die Sekundarstufe I nicht unterteilt wird. Unterrichtet werden meist 7.–9., doch in einzelnen Kantonen auch 5.–9. oder 6.–9. Klassen.

8.1.4.3.2. Fächerspezifische Unterrichtsberechtigungen

Ausbildungsgänge für Handarbeiten und Werken

Ausbildungsstätten für Lehrerinnen und Lehrer, welche Handarbeiten und Werken unterrichten, bestehen in der Hälfte der Kantone (AG, BS, FR, GR, LU, SG, SO, SZ, TG, VS, VD, ZG und ZH). Ausser in einzelnen Kantonen (teilweise FR, SO, VD und ZH) wird auf der Sekundarstufe II an Seminaren ausgebildet. Universitäre Ausbildungsgänge gibt es keine.

Entsprechende Patente oder Lehrdiplome berechtigen dazu, sowohl auf Primarstufe als auch auf Sekundarstufe I zu unterrichten. Die Ausbildung dauert in Ausnahmefällen 2 Jahre, doch mehrheitlich zwischen 3 und 5 Jahren.

Ausbildungsgänge für Hauswirtschaft

Ein sehr ähnliches Bild zeigt sich bei Ausbildungen für Lehrpersonen, welche Hauswirtschaft unterrichten: In 12 Kantonen (AG, BS, BE, FR, GR, JU, LU, SG, SO, SZ, ZG und ZH) wird mehrheitlich auf Sekundarstufe II und selten auf der nichtuniversitären Tertiärstufe (teilweise FR, JU, SO, und ZH) ausgebildet. Die Dauer der Ausbildung beträgt zwischen 2 und 5 Jahren.

Ausbildungsgänge für Turnen und Sport

Ausbildungen für das Fach Turnen und Sport bestehen in BS, BE, GE, VD und an der Eidgenössischen Technischen Hochschule (ETH). Erworben wird eine Unterrichtsberechtigung für Primarstufe und Sekundarstufe I, teilweise auch für Sekundarstufe II. Alle Ausbildungsgänge befinden sich an Universitäten. Sie dauern zwischen 2 und 4 Jahren.

Ausbildungsgänge für den Unterricht an Sonderklassen

Ausbildungsgänge für Lehrpersonen an Sonderklassen (vgl. [10.3.2.1.]) bestehen in den 8 Kantonen BS, BE, FR, GE, LU, NE, VD und ZH. Sie befinden sich ausnahmslos auf der Tertiärstufe, doch ausser in BS und GE nicht an Universitäten. Die Ausbildungsdauer bewegt sich in der Bandbreite von 1,5 bis 5 Jahren, liegt aber mehrheitlich bei 2 bis 3 Jahren.

8.1.4.4. Sekundarstufe II

9 Kantone sowie die Eidgenössische Technische Hochschule Zürich (ETHZ) bieten Ausbildungen für Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe II an. 6 Kantone bilden rund 95% der Lehrerinnen und Lehrer für die Sekundarstufe II aus.

In 8 Kantonen gilt die Unterrichtsberechtigung für gymnasiale Klassen auf der Sekundarstufe I und für die Sekundarstufe II. Doch Lehrerinnen und Lehrer mit Lehrdiplomen für die Sekundarstufe II unterrichten nicht nur an Gymnasien, sondern auch an Diplommittelschulen (DMS), Handelsmittelschulen, kaufmännischen und gewerblichen Berufsschulen.

Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe II werden an Universitäten ausgebildet. In einer Minderheit der Kantone übernehmen ausseruniversitäre pädagogische Institutionen die pädagogische und methodisch-didaktische, jedoch nicht die fachliche Ausbildung.

Wenn die Ausbildung nach dem Fachstudium erfolgt, dauert sie 1 bis 2 Jahre (JU, NE, VD), ansonsten 4 bis 7 Jahre (BS, BE, FR, LU, ZH, ETH).

8.1.4.5. Berufsbildung

Die Ausbildung der Lehrpersonen für kaufmännische Berufsschulen findet an Universitäten statt. Sie entspricht derjenigen für Lehrerinnen und Lehrer der Maturitätsschulen (vgl. [8.1.4.4.], [8.1.5.4.1.], [8.1.6.4.1.] und [8.1.6.4.2.]). Für Wirtschaftsfächer bestehen spezielle Studiengänge, die mit einem Diplom für das höhere Lehramt abschliessen.

Lehrerinnen und Lehrer für gewerblich-industrielle Berufsschulen und für Schulen für Gestaltung werden im Anschluss an eine höhere technische Ausbildung auf tertiärer Stufe oder nach Erhalt des Lehrdiploms für die Primarstufe an Bildungsstätten des Bundes, d.h. den drei Schweizerischen Instituten für Berufspädagogik (SIBP), qualifiziert. Die Ausbildungsgänge werden als 2-jährige Vollzeitvariante und seit 1998 als berufsbegleitende Teilzeitvariante in Modulform angeboten.

In Zukunft sollen auf Tertiärniveau "Institute für Berufsbildung Schweiz" geschaffen werden. Vorausgesetzt werden Abschlüsse einer Universität oder einer Fachhochschule (FH). Die Ausbildung soll als Nachdiplomstudium konzipiert werden.

Ausbildungsverantwortliche in Lehrbetrieben sind meist Berufsleute, welche über eine mehrjährige Praxis verfügen; in kleineren Firmen sind es auch oft die Betriebsinhaberinnen und Betriebsinhaber selbst (vgl. [8.1.6.4.4.]).

8.1.5. Zulassungsbedingungen

Weder für einzelne Schulstufen noch für alle Kantone sind die Zulassungsbedingungen einheitlich geregelt.

Wer die Ausbildung für Lehrerinnen und Lehrer der Vorschulstufe, Primarstufe oder Sekundarstufe I (Grundansprüche) an einem Seminar beginnen möchte, muss die Sekundarstufe I abgeschlossen haben und eine Aufnahmeprüfung bestehen.

Eine Maturität wird in der Regel für Ausbildungsgänge auf tertiärer Stufe vorausgesetzt, welche dazu berechtigen, auf der Sekundarstufe I (erweiterte Ansprüche) und der Sekundarstufe II zu unterrichten.

In Zukunft wird eine gymnasiale Maturität als Zulassungsbedingung für alle Lehrberufe die Regel. Einige Ausnahmen sind jedoch möglich: In den EDK-Anerkennungsreglementen für Lehrdiplome wird vorgesehen, dass auch für Absolventinnen und Absolventen von Diplommittelschulen (DMS) und Personen mit Berufsmaturität sowie für Berufsleute Zugangsmöglichkeiten geschaffen werden. (Vgl. [8.1.8.6.]

8.1.5.1. Vorschulstufe

Wer Kindergärtnerin oder Kindergärtner werden will, muss mindestens die Sekundarstufe I abgeschlossen haben und eine Aufnahmeprüfung bestehen. In rund der Hälfte der Kantone, welche entsprechende Ausbildungsgänge anbieten, wird ein Mindestalter von 18 Jahren oder ein Mittelschulabschluss, d.h. ein Diplom einer Diplommittelschule (DMS) oder eine Maturität, verlangt: Es sind dies AG, BS JU, NE, SH, SO, TG, TI, teilweise VD und ZH. In einzelnen Kantonen müssen darüber hinaus Sozialpraktika absolviert werden. Eine Zugangsmöglichkeit nach Abschluss einer Berufslehre oder Berufsmittelschule besteht in etwas weniger als der Hälfte der Kantone (AG, BL, BS, FR, LU, SH, SO, TI).

Gemäss EDK-Reglement wird für angehende Lehrerinnen und Lehrer der Vorschulstufe als Zulassungsbedingung für einen prüfungsfreien Eintritt in die neuen Ausbildungsinstitutionen eine gymnasiale Maturität oder ein DMS-3-Diplom verlangt. Nun sehen aber nur 4 von 15 Reformprojekten vor, Lehrerinnen und Lehrer ausschliesslich für die Vorschulstufe auszubilden. Absolventinnen und Absolventen einer DMS-3 werden nach heutigem Planungsstand nur in den Projekten der Kantone GR, SG und ZH ohne Aufnahmeprüfungen, Vorbereitungskurse oder ergänzende Bildungsnachweise Zugang erhalten. Für Absolventinnen und Absolventen einer Berufsmaturitätsschule sowie für Berufsleute werden Zugangsmöglichkeiten geschaffen, welche indessen an Bedingungen wie Aufnahmeprüfungen und Vorbereitungskurse geknüpft werden. Mängel an Allgemeinbildung sind vor Studienbeginn zu kompensieren.

8.1.5.2. Primarstufe

Die Zulassungsbedingungen hängen davon ab, ob die Ausbildung im Anschluss an die obligatorische Schulzeit, ein Gymnasium, eine Diplommittelschule (DMS) oder eine Berufslehre erfolgt – und ob die Ausbildungsstätte auf der Sekundarstufe II oder auf Tertiärniveau angesiedelt ist.

Mit der Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung werden sich die Zulassungsbedingungen ändern: Eine gymnasiale Maturität berechtigt in Zukunft zum prüfungsfreien Eintritt in eine Institution der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Weiter bestehen Zulassungsmöglichkeiten für Absolventinnen und Absolventen einer DMS-3, einer Berufsmaturitätsschule sowie für Berufsleute. Allerdings müssen sie Mängel an Allgemeinbildung vor Studienbeginn kompensieren. Deswegen sehen alle Reformprojekte vor, für Absolventinnen und Absolventen einer DMS-3, einer Berufsmaturitätsschule sowie für Berufsleute Vorbereitungskurse oder Aufnahmeprüfungen durchzuführen.

Die heute noch geltenden Regelungen werden in den Kapiteln 8.1.5.2.1., 8.1.5.2.2. und 8.1.5.2.3. dargestellt.

8.1.5.2.1. Seminaristische Ausbildung

Wer in ein Seminar für Primarlehrerinnen und Primarlehrer eintreten will, muss die obligatorische Schule abgeschlossen und eine Aufnahmeprüfung bestanden haben. Diese Regelung gilt in 7 Kantonen.

8.1.5.2.2. Ausbildung nach Maturität

5 Kantone kennen für Lehrtätigkeiten auf der Primarstufe keine Ausbildung im Anschluss an die obligatorische Schulzeit. Gefordert wird eine Maturität. Bisweilen wird für die Ausbildung auf tertiärer Stufe zusätzlich eine Aufnahmeprüfung, eine Eignungsabklärung, ein Eignungsgespräch oder ein Aufnahmeverfahren durchgeführt.

Wer nach der Maturität Primarlehrerin oder Primarlehrer werden will, muss in 9 Kantonen keine eigentliche Aufnahmeprüfung bestehen.

8.1.5.2.3. Ausbildung für Berufsleute

In rund der Hälfte der Kantone, welche Primarlehrerinnen und Primarlehrer ausbilden, können auch Berufsleute in eine Ausbildungsstätte eintreten. Verlangt wird vielfach eine mehrjährige Berufspraxis und stets das Bestehen einer Aufnahmeprüfung.

Weitere Zulassungskriterien bilden in einzelnen Kantonen ärztliche Befunde und Wohnsitz im Kanton.

8.1.5.3. Sekundarstufe I

Bei den Zulassungsbedingungen muss unterschieden werden, ob es sich um Ausbildungsgänge für Grundansprüche der Sekundarstufe I oder für erweiterte Ansprüche der Sekundarstufe I handelt.

In Zukunft werden für Studiengänge, welche zu einer Unterrichtsberechtigung auf der Sekundarstufe I führen, unter bestimmten Bedingungen (Vorbereitungskurse, Aufnahmeprüfungen, vorgängiges allgemeinbildendes Studienjahr u.ä.) auch Berufsleute zugelassen. Dies wird in mindestens 5 von 11 Institutionen, die Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe I ausbilden werden, der Fall sein.

Die heute noch geltenden Zulassungsbedingungen sind aber den Kapiteln 8.1.5.3.1. und 8.1.5.3.2. zu entnehmen.

8.1.5.3.1. Grundansprüche

Für die Zulassung an einer Ausbildungsstätte für Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe I (Grundansprüche) wird am häufigsten eine Maturität oder ein Lehrdiplom für Primarlehrerinnen und Primarlehrer vorausgesetzt.

In je 2 Kantonen kann die Ausbildung zu Lehrerinnen und Lehrern für die Sekundarstufe I (Grundansprüche) nach einer Berufslehre oder einer Diplommittelschule (DMS) begonnen werden.

In 2 weiteren Kantonen ist es möglich, nach einer abgeschlossenen obligatorischen Schulpflicht in ein Seminar einzutreten, wo mit der Unterrichtsberechtigung für die Primarstufe auch eine solche für die Sekundarstufe I (Grundansprüche) erworben wird.

8.1.5.3.2. Erweiterte Ansprüche

Um eine Ausbildung für Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe I (erweiterte Ansprüche) beginnen zu können, wird in der Mehrzahl der Kantone eine Maturität oder ein Lehrdiplom für Primarlehrerinnen und Primarlehrer vorausgesetzt. 5 Kantone kennen gleichzeitig beide Möglichkeiten. Im TI wird gar ein akademisches Diplom und ein Jahr Lehrtätigkeit benötigt.

8.1.5.4. Sekundarstufe II

Im folgenden wird zwischen Ausbildungsgängen für Lehrerinnen und Lehrer allgemeinbildender Schulen auf Sekundarstufe II und Lehrerinnen und Lehrer für Berufsschulen auf Sekundarstufe II unterschieden.

8.1.5.4.1. Allgemeine Bildung

Da die Ausbildungsgänge für Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe II auf tertiärem Niveau angesiedelt sind, wird eine Maturität oder ein Lehrdiplom gefordert.

Wer Lehrerin oder Lehrer für die Sekundarstufe II werden will, muss in 3 Kantonen eine Maturität oder ein Lehrdiplom vorweisen. ZH und die Eidgenössische Technische Hochschule (ETH) fordern stets eine Maturität. In der französischsprachigen Schweiz wird ein Lizentiat verlangt.

Mit der Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird in Zukunft für den Abschluss der Ausbildung, welche zur Lehrtätigkeit an Gymnasien berechtigt, ein Studium an der Universität oder der ETH mit Lizentiats- oder Diplomabschluss verlangt.

8.1.5.4.2. Berufsbildung

Lehrerinnen und Lehrer an kaufmännischen Berufsschulen verfügen mehrheitlich über ein Lehrdiplom für die Sekundarstufe II. Es gelten die selben Zulassungsbedingungen wie für die allgemeine Bildung (vgl. 8.1.5.4.1.). Für Wirtschaftsfächer bestehen spezielle Studiengänge. Auch hier ist die gymnasiale Maturität in der Regel Zulassungsbedingung.

Bei Ausbildungen für Lehrerinnen und Lehrer an gewerblich-industriellen Berufsschulen sieht die Situation anders aus:

Lehrerinnen und Lehrer für Allgemeinbildung müssen ein Lehrdiplom für die Primarstufe oder die Sekundarstufe I und anschliessende Berufspraxis ausweisen können.

Lehrerinnen und Lehrer fachkundlicher Richtung müssen einen Abschluss einer Höheren Technischen Lehranstalt (HTL) oder einer Fachhochschule (FH) besitzen. Vorausgesetzt werden der höchste berufsfeldbezogene Abschluss, mindestens 2 Jahre Berufspraxis, nebenamtlicher Unterricht an einer Berufsschule und ein Didaktikkurs.

8.1.6. Curriculum, Studienrichtungen, Spezialisierungen

Ausbildungsgänge für Lehrerinnen und Lehrer enthalten

- allgemeinbildende Anteile (Vorschulstufe, Primarstufe, teilweise Sekundarstufe I)
- fachwissenschaftliche Anteile (mehrheitlich Sekundarstufe I, Sekundarstufe II)
- berufsbildende Anteile (mindestens Pädagogik, Didaktik und Fachdidaktik)
- (Schul-)Praktika

Eine Berufseinführungsphase existiert bisher nicht, wird jedoch im Zuge der Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung eingeführt.

Mit der Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, insbesondere mit der Einrichtung Pädagogischer Hochschulen (PH), werden sich Curricula, Studienrichtungen und Spezialisierungen ändern (vgl. [8.1.6.2.]). Heute präsentiert sich die Situation aber noch wie in den Kapiteln 8.1.6.1. bis 8.1.6.4.4. dargestellt.

8.1.6.1. Vorschulstufe

Die Ausbildungsgänge für zukünftige Kindergärtnerinnen und Kindergärtner werden meist in die Bereiche Allgemeinbildung, Berufsbildung und Schulpraktika geteilt.

8.1.6.1.1. Ausbildungsdauer

Die Ausbildung dauert zwischen 2 und 5 Jahren. Die Dauer hängt davon ab, ob allgemeinbildende Anteile vor der Ausbildung absolviert werden oder in die Ausbildung integriert sind. Im Mittel sind es rund 3 Jahre. Oft werden Kindergärtnerinnen und Kindergärtner zwischen dem 11.–13. Ausbildungsjahr qualifiziert, doch es gibt Kantone, wo die Ausbildung bereits mit dem 9. Ausbildungsjahr beginnt oder am Ende des 15. Ausbildungsjahres abgeschlossen wird.

8.1.6.1.2. Curricula

Die Ausbildungsgänge bestehen aus allgemeinbildenden Anteilen, berufsbildenden Anteilen und Praktika.

Die Allgemeinbildung beinhaltet fast überall die Fächer Muttersprache, Musik, Werken, Zeichnen/bildnerisches Gestalten und Turnen/Sport. Häufig stehen auch Gesellschaftskunde, Gesundheitslehre, Naturkunde und Rhythmik auf dem Programm.

Fremdsprachen tauchen in der Deutschschweiz selten in den Curricula auf – ebenso in der ganzen Schweiz die Fächer Mathematik, Biologie, Chemie, Physik, Geschichte und Geographie.

In einzelnen Kantonen sind die Fächer Bewegungserziehung, Gegenwartskunde, Informatik, Jugendfürsorge, Kasperlibau und –spiel, Kinderliteratur, Kunstbetrachtung, Kunstgeschichte, Logopädie, Maschinenschreiben, Medienkunde, Philosophie, Rechtslehre, Religion, Sozialarbeit, Sprecherziehung, Staatskunde, Theater, Volkskunde und Wahrnehmungserziehung Bestandteil des Curriculums.

Der berufsbildende Bereich wird durch Erziehungswissenschaften und Didaktik geprägt. Fachdidaktik, Heilpädagogik, Methodik und Psychologie werden in den Curricula relativ selten als eigenständige Fächer angeführt.

Praktika finden sowohl lektionen-, block-, tage- oder wochenweise statt. In den allermeisten Ausbildungsgängen werden Praktika bereits während des 1. Ausbildungsjahres angesetzt. In der deutschsprachigen Schweiz variiert die Semesterstundenzahl für berufsbezogene Praktika zwischen 19 und 62 Semesterstunden, bei einem Mittelwert von 35 Stunden. Vermutlich sind die Unterschiede in der französischsprachigen Schweiz ebenso gross.

8.1.6.2. Primarstufe

Die verschiedenen Ausbildungsgänge für Primarlehrerinnen und Primarlehrer charakterisieren sich durch Vielfalt.

Selbst in einem einzelnen Kanton können bis zu drei verschiedenartige Ausbildungsgänge existieren. Dies hängt mit den Zulassungsbedingungen zusammen.

8.1.6.2.1. Ausbildungsdauer der Seminare

Die Ausbildung für Primarlehrerinnen und Primarlehrer dauert zwischen 1,5 und 6 Jahren; in je der Hälfte der Kantone im Mittel 2,5 bzw. 5 Jahre. Die Dauer hängt davon ab, ob allgemeinbildende Anteile vor der Ausbildung absolviert werden oder in die Ausbildung integriert sind. Unterschiede sind darauf zurückzuführen, dass im einen Fall eine Maturität, ein Diplommittelschulabschluss oder ein Abschluss einer anerkannten Berufsausbildung vorausgesetzt wird und im anderen Fall die Ausbildung an die Sekundarstufe I anschliesst. Maturitätsgebundene Wege dauern zwischen 1,5 und 2 Jahren. Für Berufsleute beträgt die Ausbildungsdauer rund 3 Jahre; die Ausbildungsgänge sind analog den 5-jährigen Seminaren aufgebaut.

Primarlehrerinnen und Primarlehrer werden entweder zwischen dem 9. VS und 14. oder dem 13. und 16. Ausbildungsjahr qualifiziert.

8.1.6.2.2. Curricula der Seminare

Die Programme 5-jähriger Seminare zeichnen sich in den ersten 3 Jahren durch einen sehr hohen Anteil an Allgemeinbildung aus; das Schwergewicht der berufsbildenden Inhalte und Praktika liegt auf dem 4. und 5. Ausbildungsjahr. Pädagogik, Psychologie, Didaktik und Schulpraktika setzten entweder ab dem 2. oder 3. Ausbildungsjahr ein. Spezialwochen und Blockunterricht sind sehr unterschiedlich dotiert.

Ihre unverwechselbaren Profile erhalten die Ausbildungsgänge für Primarlehrerinnen und Primarlehrer mitunter durch eine bestimmte Palette von allgemeinbildenden und berufsbildenden Fächern, durch die Anteile der musisch-kreativ-sportlichen Fächer und durch Spezialwochen und Praktika. Sehr häufig realisiert werden Fremdsprachen-, Sozial- und Wirtschaftspraktika, doch auch Sportwochen und Projektwochen, beispielsweise zu Gesundheits-, Medien- und Umwelterziehung oder interkultureller Erziehung. Diese Spezialwochen und Praktika beanspruchen im Durchschnitt 15 Wochen, können jedoch im Einzelfall auch ein ganzes Jahr dauern.

Fächer

In beinahe allen Seminaren für Primarlehrerinnen und Primarlehrer stehen Deutsch, Französisch, Mathematik, Zeichnen, Werken, Musik, Turnen, Pädagogik, Psychologie, Didaktik und Fachdidaktik auf dem Programm.

An mehr als der Hälfte der Ausbildungsstätten insbesondere der Deutschschweiz sind Englisch oder Italienisch, Geschichte und Staatskunde, Informatik, Geographie, Physik, Chemie, Biologie und Instrumentalunterricht obligatorische Fächer.

Daneben wird in einigen Kantonen u.a. auch Schreiben, Methodik, Medienkunde, Chorgesang, Jugendliteratur, Gesundheitserziehung, Maschinenschreiben, Philosophie, Umweltkunde, Unterrichtspraxis und Volkswirtschaft betrieben. Wahlpflichtfächer gibt es in 3 Kantonen, Wahlfächer in 6 Kantonen.

Insgesamt werden in Schweizer Seminaren über 40 Fächer unterrichtet, wobei die einzelnen Fachdidaktiken noch nicht mitgezählt sind.

Praktika

In allen Kantonen, welche Primarlehrerinnen und Primarlehrer ausbilden, kommt den Schulpraktika eine besondere Bedeutung zu: Sie sind in die Ausbildung integriert, in Blöcke aufgeteilt und dauern zwischen 6 und 34, im Mittel aber 14 Wochen. Je nach Struktur der Ausbildung beginnen die Schulpraktika bereits ab dem 1. Ausbildungsjahr oder ab dem 2. bis 4. Ausbildungsjahr.

8.1.6.2.3. Ausbildungsdauer auf Tertiärstufe

Die Ausbildung für Primarlehrerinnen und Primarlehrer dauert auf der Tertiärstufe zwischen 1,5 und 3 Jahren.

8.1.6.2.4. Curricula auf Tertiärstufe

Die Curricula der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf Tertiärstufe unterscheiden sich nicht wesentlich von denjenigen auf Sekundarstufe II.

Nahezu in allen Kantonen sind allgemeinbildende Ausbildungsanteile vorhanden. Die Fächer entsprechen denjenigen seminaristischer Ausbildungsgänge (z.B. AG, BL, BS, GE, NE, SH, VD, ZH).

Berufsbildende Anteile – am häufigsten Pädagogik, Psychologie, Didaktik und Fachdidaktik – sowie Lehrpraktika stehen meist von Beginn weg auf dem Programm, wobei die Fachdidaktiken im Mittel stärker gewichtet werden als in Ausbildungsgängen auf Sekundarstufe II.

8.1.6.3. Sekundarstufe I

Für die Sekundarstufe I lassen sich grundsätzlich zwei Typen von Ausbildungen unterscheiden: Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe I (Grundansprüche) sind im allgemeinen Primarlehrerinnen und Primarlehrer, welche zum Teil über eine Zusatzausbildung verfügen. Normalerweise unterrichten sie das gesamte Fächerspektrum. Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe I (erweiterte Ansprüche) werden entweder in einem Studiengang qualifiziert, wo die fachliche und die berufliche Ausbildung integriert sind – oder die fachliche Ausbildung erfolgt an einer Universität und die berufliche Ausbildung an einer ausseruniversitären pädagogischen Institution. In der Regel unterrichten Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe I (erweiterte Ansprüche) 3 bis 5 Fächer.

8.1.6.3.1. Ausbildungsdauer Grundansprüche

In 11 Kantonen werden Lehrerinnen und Lehrer ausgebildet, welche auf der Sekundarstufe I (Grundansprüche) unterrichten dürfen. Darunter befinden sich 6 Kantone, in denen mit der Unterrichtsberechtigung für die Primarstufe automatisch eine Unterrichtsberechtigung für die Sekundarstufe I (Grundansprüche) erworben wird.

Die Bandbreite der Ausbildungsjahre reicht vom 10. bis zum 19., die Ausbildungsdauer beträgt zwischen 20 Wochen und 5 Jahren. In 3 Kantonen wird der Abschluss nach 4 bis 5 Jahren erlangt, in 6 Kantonen nach 2 bis 3 Jahren und in 4 Kantonen nach einem halben bis eineinhalb Jahren. Dieser Umstand erklärt sich durch unterschiedliche Zulassungsbedingungen und Unterrichtsberechtigungen.

Drei Viertel der Kantone, welche Lehrerinnen und Lehrer für die Sekundarstufe I (Grundansprüche) ausbilden, bieten ausschliesslich Vollzeitausbildungen an. In 3 Kantonen wird die Ausbildung berufsbegleitend absolviert.

8.1.6.3.2. Curricula Grundansprüche

Grundsätzlich beinhalten alle Ausbildungsgänge fachliche und berufsbildende Anteile, doch mit spezifischen Gewichtungen, insbesondere was die Fachdidaktik, Schulpraktika oder Spezialwochen anbelangt. Maturitätsgebundene Ausbildungsgänge zeichnen sich durch vergleichsweise hohe Anteile an Pädagogik, Didaktik und Schulpraktika aus.

An Ausbildungsstätten, welche Lehrerinnen und Lehrer für die Sekundarstufe I (Grundansprüche) qualifizieren, sind Pädagogik, Musik, Werken, Deutsch, Französisch und Mathematik als essenziell einzustufen. Diese Fächer stehen in fast allen der 11 Kantone auf dem Programm. Mit Pädagogik setzten sich angehende Lehrerinnen und Lehrer ausser in BE und GR von Beginn weg auseinander.

In rund zwei Drittel der Kantone beschäftigen sich angehende Lehrerinnen und Lehrer ausserdem mit Zeichnen, Turnen, Physik, Informatik, Didaktik und Fachdidaktik. Bezogen auf die Häufigkeit bilden die Fächer Religion, Geschichte, Geographie, Psychologie, Unterrichtspraxis, Instrument, Chemie, Biologie, Chor und Schreiben eine weitere Gruppe, welche in etwa der Hälfte der Ausbildungsgänge vertreten ist.

Darüber hinaus werden noch weitere 35 Fächer von B wie Berufswahl bis W wie Wirtschaftskunde angeboten. In der Schweiz werden an Ausbildungsstätten für Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe I (Grundansprüche) insgesamt mehr als 50 Fächer unterrichtet – bis hin zu Buchhaltung, Gesprächsführung und Wandtafelzeichnen.

In etwas mehr als einem Drittel der Kantone besteht die Möglichkeit, Wahlpflichtfächer oder Wahlfächer zu belegen.

Ausser in 3 Kantonen, wo Spezialwochen keine Erwähnung finden, sind während der Ausbildung im Mittel 15 Wochen für Projekte reserviert. Es überwiegen pädagogische Inhalte wie Berufswahl, fächerübergreifender Unterricht, Interkulturelle Erziehung, Medienerziehung sowie Sport, doch auch Fremdsprachen und Kontakte zur Arbeitswelt werden gefördert.

Mit einer Ausnahme werden für alle Kantone, die Lehrerinnen und Lehrer für die Sekundarstufe I (Grundansprüche) ausbilden, Schulpraktika erwähnt. Diese Schulpraktika finden meist bereits ab dem 1. Ausbildungsjahr statt und dauern durchschnittlich 12 Wochen.

8.1.6.3.3. Ausbildungsdauer erweiterte Ansprüche

Ausbildungsgänge für Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe I (erweiterte Ansprüche) bestehen in den Kantonen BS, BE, FR, GE, NE, SG, VD, ZH. In TI werden Ausbildungsgänge für Grundansprüche und für erweiterte Ansprüche der Sekundarstufe I nicht getrennt. Darüber hinaus werden in AG und JU berufsbildende und praktische, jedoch keine fachwissenschaftlichen Ausbildungsanteile vermittelt, weil letztere andernorts absolviert werden. In GE, JU, NE und VD wird nicht nur die Unterrichtsberechtigung für die Sekundarstufe I (erweiterte Ansprüche), sondern gleichzeitig diejenige für die Sekundarstufe II erworben.

Für angehende Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe I (erweiterte Ansprüche) beträgt die Ausbildungsdauer in 6 Kantonen 3 bis 4 Jahre, in 2 Kantonen 1 Jahr. Diese Diskrepanz erklärt sich dadurch, dass im ersten Fall die fachliche Ausbildung integriert ist und im zweiten Fall vorausgesetzt wird. Meistens erfolgen die Ausbildungen zwischen dem 13. und dem 17. Ausbildungsjahr.

8.1.6.3.4. Curricula erweiterte Ansprüche

Die Ausbildung zu Lehrerinnen und Lehrern der Sekundarstufe I (erweiterte Ansprüche) umfasst mehrheitlich fachwissenschaftliche und berufsbildende Ausbildungsanteile sowie Schulpraktika. In 2 Kantonen erfolgt die berufsbildende Ausbildung nach dem Fachstudium. Die Studiengänge sind nicht einheitlich aufgebaut. Anforderungen, Inhalte und berufsbildende Ausbildungsanteile unterscheiden sich.

Fachwissenschaftliche Ausbildungsanteile werden fast ausnahmslos an Universitäten absolviert. Grundsätzlich stehen zwei Richtungen zur Auswahl: Geisteswissenschaften und Mathematik/Naturwissenschaften.

Als geisteswissenschaftliche Disziplinen werden u.a. Deutsch, Französisch, Englisch, Geschichte und Italienisch angeboten, etwas weniger häufig Geographie, Griechisch, Kunstgeschichte und Latein, selten Pädagogik, Philosophie, Rätoromanisch und Spanisch. Weiter können oft Musik, Religion, Turnen/Sport und Zeichnen gewählt werden, in einzelnen Kantonen auch Betriebswirtschaft, Gestalten, Hauswirtschaft, Staatsrecht und Theater. Die mathematisch-naturwissenschaftliche Richtung beinhaltet Mathematik, Biologie, Chemie, Geographie und Physik und selten Informatik. Ausser in SG sind 3 oder 4 Disziplinen zu wählen, d.h. meist ein Hauptfach und Nebenfächer. Die Fächerkombinationen sind je nach Universität vorgeschrieben oder frei wählbar. Geisteswissenschaftliche, naturwissenschaftliche, handwerkliche, musische und sportliche Fächer können in einigen Ausbildungsstätten kombiniert werden.

Die berufsbildenden Anteile beinhalten mehrheitlich Pädagogik, Didaktik, Fachdidaktik und Unterrichtspraxis, teilweise auch Psychologie. Stets müssen Praktika absolviert werden. Sie dauern meist zwischen 2 und 12 Wochen, im Mittel rund 7 Wochen.

8.1.6.4. Sekundarstufe II

Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe II werden in 9 Kantonen ausgebildet: in BS, BE, FR, GE, LU, NE, SG, VD und ZH.

In SG werden Handelslehrerinnen und Handelslehrer sowie Wirtschaftspädagoginnen und Wirtschaftspädagogen ausgebildet; in LU bestehen Ausbildungsgänge für Lehrerinnen und Lehrer, die auf der Sekundarstufe II Zeichnen, Werken oder Musik unterrichten.

Ausserdem werden in JU berufsbildende und praktische, jedoch keine fachwissenschaftlichen Ausbildungsanteile vermittelt.

Lehrerinnen und Lehrer für die Sekundarstufe II erhalten ihre Ausbildung in der Regel an Universitäten, wo ein akademischer Abschluss erbracht wird.

In einzelnen Kantonen wird die berufsbezogene pädagogische und didaktische Ausbildung an ausseruniversitären Institutionen erteilt.

In der französischsprachigen Schweiz wird nicht nur die Unterrichtsberechtigung für die Sekundarstufe II, sondern gleichzeitig diejenige für die Sekundarstufe I (erweiterte Ansprüche) erworben.

8.1.6.4.1. Ausbildungsdauer für angehende Lehrpersonen an allgemeinbildenden Schulen

In den Kantonen BS, BE, FR und ZH, welche Lehrerinnen und Lehrer für die Sekundarstufe II meist zwischen dem 13. bis 18. Ausbildungsjahr qualifizieren, beträgt die reguläre Ausbildungsdauer zwischen 4 und 8 Jahren. Fachstudium und berufliche Ausbildung laufen parallel.

In 4 Westschweizer Kantonen schliesst die Lehrerinnen- und Lehrerbildung für die Sekundarstufe II an ein Fachstudium mit einem Lizentiatsabschluss (in JU mindestens an ein Halblizentiat) an und dauert deswegen 1 bis 2 Jahre, sie erfolgt zwischen dem 16. und 18. Ausbildungsjahr.

Ausbildungsgänge für die Fächer Wirtschaft, Musik und Zeichnen dauern 4 bis 5 Jahre. Ausgebildet wird an Universitäten bzw. an Konservatorien bzw. an Höheren Schulen für Gestaltung.

8.1.6.4.2. Curricula für angehende Lehrpersonen an allgemeinbildenden Schulen

Die fachliche Ausbildung erfolgt in zwei bis drei Disziplinen an Geistes- und Naturwissenschaftlichen Fakultäten der Universitäten oder an der Eidgenössischen Technischen Hochschule Zürich (ETHZ) – ausser in Fachbereichen Wirtschaft, Musik, Zeichnen und Turnen.

Studienhaupt- oder Studiennebenfächer sind Deutsch, Englisch, Französisch, Geschichte, Griechisch, Italienisch, Latein, Russisch, Musik, Biologie, Chemie, Geographie, Mathematik und Physik, in einzelnen Kantonen auch Hebräisch, Kunstgeschichte, Musikwissenschaft, Pädagogik, Philosophie, Psychologie, Rätoromanisch, Spanisch, Astronomie, Biochemie, Informatik, Philosophie, Umweltnaturwissenschaften, Versicherungslehre, Wirtschaftspädagogik, Turnen und Sport, Zeichnen und Gestalten. Nur als Nebenfächer wählbar sind in einzelnen Kantonen Archäologie und Theologie. Die Fächerkombination ist je nach Universität teilweise vorgeschrieben oder frei wählbar.

Im Rahmenlehrplan für Maturitätsschulen sind jedoch weniger Fächer enthalten: Unterrichtet werden Deutsch, Französisch, Italienisch, Rätoromanisch, Englisch, Spanisch, Russisch, Latein, Griechisch, Geschichte, Geographie, Wirtschaft und Recht, Philosophie, Pädagogik und

Psychologie, Religion, Mathematik, Anwendungen der Mathematik, Physik, Chemie, Biologie, Bildnerisches Gestalten, Musik und Sport.

Die berufliche Ausbildung beinhaltet in den meisten Fällen Pädagogik, Psychologie, Didaktik und Fachdidaktik. Darüber hinaus werden in einzelnen Fällen Audiovisuelle Medien, Informatik, Jugendkunde, Medienpädagogik Soziologie, Sprachlabor, Sprecherziehung oder Spezialkurse zum Lehrerinnen- und Lehrerverhalten angeboten. Projektwochen, wie sie in Ausbildungsgängen für Lehrerinnen und Lehrer der Primarstufe und der Sekundarstufe I verbreitet sind, werden in der Literatur keine erwähnt.

In rund der Hälfte der Kantone ist Unterrichtspraxis in die Ausbildung integriert. In der Deutschschweiz beginnen sie im zweitletzten oder letzten Studienjahr. In der Westschweiz sind zwischen 235 und 480 Lektionen Praktika zu absolvieren. In GE, JU, NE und VD besteht darüber hinaus eine Verpflichtung, während der Ausbildung mindestens zwischen 10 und 12 Lektionen Unterricht im Rahmen einer Teilzeitstelle zu erteilen. In der Deutschschweiz sind die Schulpraktika wesentlich weniger lang: Sie sind mit 48 bis 140 Lektionen dotiert.

8.1.6.4.3. Ausbildungsdauer für angehende Lehrpersonen an berufsbildenden Schulen

Die Ausbildungsdauer für Berufsschullehrerinnen und -lehrer beträgt am Schweizerischen Institut für Berufspädagogik (SIBP) 2 Jahre. Im ersten Jahr beträgt der Ausbildungsanteil 80% (plus 20% Lehrtätigkeit), im zweiten Jahr 20% (plus 80% Lehrtätigkeit).

Lehrerinnen und Lehrer kaufmännischer Berufsschulen studieren gleich lange wie Lehrpersonen für allgemeinbildende Schulen der Sekundarstufe II, also wenigstens 4 Jahre (vgl. [8.1.6.4.1.]).

Ausbildungsverantwortliche in Lehrbetrieben müssen mindestens einen einwöchigen Kurs besuchen.

8.1.6.4.4. Curricula für angehende Lehrpersonen an berufsbildenden Schulen

In Curricula für Berufsschullehrerinnen und -lehrer an gewerblich-industriellen Berufsschulen wird die pädagogisch-didaktische Ausbildung und der Theorie-Praxis-Bezug stark gewichtet. Inhalte sind Unterricht und Unterrichten, berufspädagogische und psychologische Grundlagen, Allgemeinbildung und Fachwissen sowie Fachdidaktiken. Weiter können Zusatzqualifikationen für den Unterricht an Berufsmaturitätsklassen, an Klassen mit besonderen Bedürfnissen sowie für Sportunterricht erworben werden.

In Zukunft soll an den "Instituten für Berufsbildung Schweiz" ausschliesslich die berufspädagogische Ausbildung im Anschluss an ein Fachhochschul- oder ein Universitätsstudium erfolgen. Der Umfang wird umgerechnet mit einem Jahr Vollzeitstudium von rund 1000 Lektionen beziffert.

Curricula der Ausbildungsgänge für Lehrerinnen und Lehrer kaufmännischer Berufsschulen entsprechen denjenigen für die Sekundarstufe II (vgl. [8.1.6.4.2.]).

Ausbildungsverantwortliche in Lehrbetrieben sind meist Berufsleute, welche über mehrjährige Praxiserfahrungen verfügen; in kleineren Firmen sind es auch oft die Betriebsinhaberinnen und Betriebsinhaber selbst.

Alle Ausbildungsverantwortliche müssen einen Kurs im Umfang von mindestens 40 Stunden besuchen. Die Inhalte werden vom Bund vorgeschrieben: Es sind dies Grundlagen der Berufsbildung, gesetzliche Grundlagen des Lehrverhältnisses, Jugendliche im Lehrlingsalter,

Lehrlingsauswahl, Führung und Erziehung des Lehrlings, Qualifikation des Lehrlings, Ausbildungsplanung, Lehren und Lernen im Betrieb, Unfallverhütung und Gesundheitsvorsorge, Lehrmeister und Berufsschule, Lehrmeister und Lehrabschlussprüfung, Anlehre. Organisiert werden die Kurse in der Regel von kantonalen Stellen und Berufsverbänden. Eine Abschlussprüfung gibt es nicht.

8.1.6.5. Ausbildung im Ausland

Angehende Lehrerinnen und Lehrer, welche ihr Studium an Universitäten absolvieren, können an europäischen Austauschprogrammen teilnehmen.

Von Austauschprogrammen ausgeschlossen sind Lehrerinnen und Lehrer, die an Seminaren ausgebildet werden. Der Grund liegt darin, dass Seminare Institutionen der Sekundarstufe II sind.

In laufenden Reformen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird die Ausbildung im Ausland bisher nicht sonderlich betont.

8.1.6.6. Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Bis zum Jahr 2005 wird die gesamte Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf der Tertiärstufe erfolgen: Geplant sind 13 Pädagogische Hochschulen (PH). In 2 Kantonen (BE und GE) wird die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ganz oder teilweise an Universitäten angesiedelt.

Die Ausbildung soll Theorie und Praxis sowie Lehre und Forschung verbinden. PH bieten Grundausbildung, Weiterbildung sowie berufsfeldbezogene Forschung und Entwicklung an. Diese Bereiche werden konzeptionell aufeinander abgestimmt. PH können die Berufseinführung übernehmen und Dienstleistungen erbringen.

Zur rechtlichen Lage vgl. [8.1.1.] und [8.1.8.6.]

8.1.6.6.1. Ausbildungsdauer

Die Ausbildung für Lehrerinnen und Lehrer der Vorschulstufe und der Primarstufe wird mindestens 3 Jahre dauern.

Die Ausbildungsdauer für Lehrpersonen, die auf der Sekundarstufe I unterrichten wollen, liegt bei mindestens 4 Jahren.

Lehrerinnen und Lehrer für Maturitätsschulen werden mindestens 5 Jahre studieren.

Die Ausbildung in Schulischer Heilpädagogik erfolgt in der Regel nach oder während einer Ausbildung für den Unterricht an Regelklassen der Vorschul-, Primar- oder Sekundarstufe I. Das Vollzeitstudium dauert mindestens 2 Jahre, das berufsbegleitende Studium mindestens 3 Jahre. (Vgl. [10.7.], [10.7.1.], [10.7.2.] und [10.7.3.]

8.1.6.6.2. Curricula

Pädagogische Hochschulen (PH) sollen angehende Lehrerinnen und Lehrer zum Erziehen und Lehren, Beraten und Beurteilen, Organisieren und Administrieren, Innovieren und Entwickeln befähigen.

Die Studierenden sollen lernen

- Entwicklungsstand und Lernverhalten von Schülerinnen und Schülern zu erfassen und zu fördern
- Unterricht zu planen, zu gestalten und zu evaluieren
- schulische Fähigkeiten und Leistungen zu beurteilen

- pädagogische Projekte zu entwickeln und zu realisieren
- mit anderen Lehrpersonen, der Schulleitung und den Eltern zusammenzuarbeiten
- ihre eigene Lehrtätigkeit zu analysieren und zu reflektieren
- bei anwendungsorientierten Forschungsprojekten mitzuarbeiten
- ihre eigene Weiterbildung zu planen

Angehende Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe I sollen zudem lernen, Schülerinnen und Schüler bei der Berufswahl zu unterstützen und auf eine berufliche Ausbildung oder weiterführende Schule vorzubereiten.

Ausbildungsgänge für Gymnasiallehrerinnen und -lehrer sollen ausserdem dazu befähigen, Schülerinnen und Schülern grundlegende Kenntnisse im Hinblick auf ein Studium an der Universität oder der Eidgenössischen Technischen Hochschule (ETH) zu vermitteln.

Das Studium umfasst

- eine fachlich-fachwissenschaftliche Ausbildung mit interdisziplinären Komponenten
- eine erziehungswissenschaftliche Ausbildung in den Bereichen allgemeine Didaktik, Stufen- und Fachdidaktik, Psychologie und Pädagogik einschliesslich Sonderpädagogik und interkultureller Pädagogik
- eine berufspraktische Ausbildung im Umfang von 20–30% der gesamten Ausbildungszeit u.a. mit Hospitationen und Praktika auf der Zielstufe
- eine Diplomarbeit

Einige PH integrieren in den Ausbildungsgängen für die Vorschul- und Primarstufe Sozial- und Wirtschaftspraktika oder Fremdsprachenaufenthalte; einzelne PH werden ihre Studiengänge modular aufbauen und das ECTS (European Credit Transfer System) einführen.

Für angehende Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe I soll die fachlich-fachwissenschaftliche und fachdidaktische Ausbildung mindestens 40% der Ausbildungszeit umfassen, die erziehungswissenschaftliche Ausbildung mindestens 20% und die Praxisausbildung mindestens 10%.

Ausbildungsgänge für Schulische Heilpädagogik beinhalten Theorie und Praxis der Heilpädagogik, Vertiefungen in den Fachbereichen Pädagogik und Didaktik, Inhalte benachbarter Fachbereiche wie Psychologie, Medizin, Soziologie und Rechtskunde. (Vgl. [10.7.], [10.7.1.], [10.7.2.] und [10.7.3.]

8.1.6.6.3. Forschung und Entwicklung

Forschung und Entwicklung sind für die zukünftigen Pädagogische Hochschulen (PH) von hoher Bedeutung und finden Eingang in die Grundausbildung. Beabsichtigt wird u.a. in den Bereichen Schulentwicklung, Entwicklung von Lehrmitteln und Evaluation tätig zu werden. Geplant sind verschiedene Formen der Zusammenarbeit mit verwandten Institutionen u.a. mit kantonalen Forschungsstellen, anderen PH und Universitäten.

8.1.6.6.4. Berufseinführung

Die Berufseinführung wird als Bindeglied zwischen Grundausbildung und Weiterbildung konzipiert. Sie bietet eine institutionalisierte Unterstützung der Berufseinsteigerinnen und -einsteiger. Ausgangspunkt bilden Fragen der Praxis, insbesondere Konfliktsituationen im Unterricht. Die Berufseinführung zielt darauf, den Umgang mit komplexen Entscheidungssituationen zu verbessern und Problemlösungsfähigkeiten aufzubauen.

8.1.6.6.5. Weiterbildung und Zusatzausbildung

Alle Pädagogischen Hochschulen (PH) werden im Bereich der Weiterbildung und Zusatzausbildung Aktivitäten entfalten.

Dabei geht es u.a. um eine Vertiefung und Erneuerung beruflicher Kompetenzen, um Schul- und Teamentwicklung, Beratung, Schulleitung und Langzeitweiterbildung.

Besonderes Gewicht gelegt wird auf Angebote für die Nach- oder Zusatzqualifikation von Lehrpersonen, die eine Unterrichtsberechtigung für andere Fächer, Stufen oder spezielle Klassen erwerben wollen.

8.1.7. Methoden

Neben klassischen Lehrmethoden werden die Ausbildungsgänge für die Vorschul- und Primarstufe immer mehr durch erweiterte Lehr- und Lernformen geprägt (u.a. Gruppenarbeiten, fächerübergreifender Unterricht, Werkstattunterricht, Projektunterricht).

Insbesondere fachwissenschaftliche Anteile in Ausbildungsgängen für Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufen I und II werden durch die an Universitäten und Eidgenössischen Technischen Hochschulen (ETH) üblichen Methoden vermittelt: Vorlesungen, Seminare, Übungen, Kolloquien. Lehrpraktika wurden in 8.1.6. ([8.1.6.1.2.], [8.1.6.2.2.], [8.1.6.3.2.], [8.1.6.3.4.] und [8.1.6.4.2.]) beschrieben.

Mit der Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung werden während der fachlich-fachwissenschaftlichen Ausbildung interdisziplinäre Komponenten stärker gewichtet. Weiter sollen Studierende in Forschungsprojekte einbezogen werden. Die berufspraktische Ausbildung wird 20–30% der gesamten Ausbildungszeit umfassen.

8.1.8. Evaluation, Zeugnis

Am Ende der Ausbildung werden in der Regel mindestens folgende Bereiche geprüft:

- Allgemeinbildung (Vorschulstufe, Primarstufe, teilweise Sekundarstufe I)
- Fachwissenschaften (Sekundarstufe I und Sekundarstufe II)
- berufsbildende Ausbildungsanteile, d.h. Pädagogik, Didaktik und Fachdidaktik
- Unterrichtspraxis

Zudem muss häufig eine Diplomarbeit verfasst werden.

Einzelheiten sind in den Studienreglementen und Prüfungsreglementen der einzelnen Ausbildungsinstitutionen geregelt.

8.1.8.1. Evaluation Ausbildung für Vorschulstufe

In den meisten Kantonen wird eine Abschlussprüfung durchgeführt. Die angehenden Kindergärtnerinnen und Kindergärtner müssen sich in rund 5 bis 7 Fächern über ihre Kenntnisse ausweisen – meist in Pädagogik, Didaktik, Methodik, Muttersprache, Musik, Zeichnen und Werken, doch teilweise auch in anderen Fächern (vgl. [8.1.6.1.2.]). Geprüft wird mündlich und schriftlich. Weiter findet eine praktische Prüfung statt. In einigen Kantonen (u.a. BL, BE fr., FR, SH, TI) ist eine Diplomarbeit zu verfassen.

3 Kantone (JU, GE und NE) kennen keine eigentliche Abschlussprüfung. Dort zählen die Evaluationsergebnisse, welche im Verlaufe der Ausbildung erbracht wurden.

Die Lehrdiplome der Kindergartenseminare gelten als Abschlüsse auf Sekundarstufe II.

In den Kantonen BL, GE, VD bezieht sich der Geltungsbereich des Diploms zusätzlich auf die ersten beiden Jahre der Primarstufe.

Ab dem Jahr 2001 werden in den Kantonen BL, BS, BE, FR, GE, JU, NE, evtl. SG, SO, VD, VS, TI nur noch Lehrpersonen mit einer übergreifenden Berechtigung für Kindergarten und Unterstufe oder Primarstufe ausgebildet.

8.1.8.2. Evaluation Ausbildung für Primarstufe

Zwischenprüfungen und Abschlussprüfungen werden sehr unterschiedlich gehandhabt. Es gibt 2 Kantone, die keine eigentliche Abschlussprüfung kennen. Doch in den meisten Kantonen werden bis zu 10 Fächer geprüft.

Zeitpunkte und Modalitäten der Prüfungen unterscheiden sich ebenfalls: Bei 5-jährigen Seminaren finden die Prüfungen meist am Ende des 4. und des 5. Ausbildungsjahres statt. Examiniert wird nicht nur schriftlich, sondern auch mündlich. 4 Kantone kennen Diplom-, Patent- und Hausarbeiten oder Forschungsprojekte.

Geprüft werden allgemeinbildende und berufsbildende Anteile, d.h. mindestens die Muttersprache, eine Fremdsprache, Mathematik, Pädagogik, Psychologie, Didaktik und Musik, oft auch Zeichnen und Turnen, Geschichte und Naturwissenschaften. Ausserdem muss eine Lehrprobe von 1 oder 2 Lektionen gehalten werden, jedoch nicht in allen Kantonen. Die Lehrdiplome der Seminare gelten als Abschlüsse auf Sekundarstufe II.

8.1.8.3. Evaluation Ausbildung für Sekundarstufe I

Die Prüfungen für angehende Lehrerinnen und Lehrer, welche auf der Sekundarstufe I (Grundansprüche) unterrichten wollen, werden sehr unterschiedlich ausgestaltet: Es gibt Institutionen, die auf eine eigentliche Abschlussprüfung verzichten, aber auch solche, welche eine Abschlussprüfung in 10 Fächern durchführen. Zusätzlich bewertet werden die Unterrichtspraxis und eine Diplomarbeit.

Häufig sind Abschlussprüfungen in Pädagogik, Didaktik oder Fachdidaktik und weiteren Fächern wie Deutsch, Französisch, Mathematik, Naturwissenschaften, Musik, Zeichnen und Werken. Ausserdem findet eine Lehrprobe statt.

Mit Ausnahme zweier Kantone finden für Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe I (erweiterte Ansprüche) überall mündliche und schriftliche Abschlussprüfungen in mindestens drei Fachbereichen statt. Ferner werden Pädagogik, pädagogische Psychologie, Didaktik und Fachdidaktik geprüft – doch nicht überall.

Die Prüfungsmodalitäten unterscheiden sich beträchtlich: Mal wird sowohl schriftlich als auch mündlich examiniert, mal ausschliesslich mündlich, mal ist eine Abschlussarbeit zu verfassen und an einem Kolloquium teilzunehmen. Lehrproben werden in der Hälfte der ausbildenden Kantone abgehalten.

8.1.8.4. Evaluation Ausbildung für Sekundarstufe II

Die Prüfungen für Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe II setzen sich aus fachwissenschaftlichen und berufsbildenden Teilen zusammen.

Der fachwissenschaftliche Teil besteht aus einem Lizentiatsabschluss, d.h. aus mehreren mündlichen und schriftlichen Prüfungen sowie einer wissenschaftlichen Abschlussarbeit. Für die berufsbildenden Teile unterscheiden sich die Prüfungsanforderungen erheblich: 5 Ausbildungsgänge insbesondere in der Westschweiz kennen keine eigentlichen Abschlussprüfungen. Anderswo wird eine methodisch-didaktische Prüfung durchgeführt, Erziehungswissenschaften und Didaktik mündlich geprüft und zusätzlich eine schriftliche Arbeit verlangt. In anderen Fällen sind schriftliche Examina in Pädagogik und Didaktik sowie

mündliche in pädagogischer Psychologie abzulegen. An weiteren Ausbildungsinstitutionen werden Kenntnisse in Didaktik, Fachdidaktik und Pädagogik mündlich oder schriftlich getestet. Eine praktische Prüfung ist in etwas mehr als der Hälfte der ausbildenden Kantone üblich: Für 5 Ausbildungsgänge werden Lehrproben ausdrücklich erwähnt.

8.1.8.5. Gegenwärtige Situation der Anerkennung von Lehrdiplomen

Die gegenseitige Anerkennung von Lehrdiplomen wird durch Vereinbarungen zwischen den Kantonen geregelt. Doch einzelne Kantone können auch selber bestimmen, ob sie Lehrdiplome anderer Kantone anerkennen wollen.

Tatsächlich anerkennen nur wenige Kantone Lehrdiplome anderer Kantone. Dies bedeutet, dass beispielsweise eine Primarlehrerin, die ihr Lehrdiplom im Kanton A erhalten hat, in den Kantonen B, C, D und E ihren Beruf nicht ohne weiteres ausüben kann.

Lehrdiplome für die Primarstufe sind in der Regel nur in denjenigen Kantonen gültig, in denen sie ausgestellt werden. Nur in der Zentralschweiz bestehen interkantonale Abkommen, welche die berufliche Freizügigkeit voll gewährleisten. In 2 weiteren Kantonen (TI und VD) besteht ausdrücklich die Möglichkeit der Anerkennung ausserkantonaler Lehrdiplome für die Primarstufe.

Weit mehr als die Hälfte der Kantone, welche Ausbildungen für die Sekundarstufe I anbieten, kennen zurzeit keine Vereinbarungen zur gegenseitigen Anerkennung der Diplome. Falls Vereinbarungen bestehen, bleiben sie auf einzelne Kantone beschränkt z.B. BS und BL sowie BE und SO.

In der Praxis besitzen Lehrdiplome für die Sekundarstufe II gesamtschweizerische Gültigkeit. Verbindlich geregelt ist die gegenseitige Anerkennung von Lehrdiplomen der Sekundarstufe II allerdings nur in 3 Kantonen (NE, VD und ZH) und für Berufsschulen.

Wesentlich hängt die gegenseitige Anerkennung von Lehrdiplomen von der Beschäftigungslage ab. Herrscht in einem Kanton Mangel an Lehrerinnen und Lehrern, werden ausserkantonale Lehrdiplome eher anerkannt.

8.1.8.6. Zukünftige Situation der Anerkennung von Lehrdiplomen

Mit der "Interkantonalen Vereinbarung über die Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen", welche 1993 in Kraft gesetzt wurde, schuf die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) eine Grundlage sowohl für die Anerkennung kantonaler Ausbildungsabschlüsse in der Schweiz als auch für die Anerkennung ausländischer Ausbildungsabschlüsse. Die Vereinbarung gilt für die Lehrerinnen und Lehrer aller Stufen.

Die Diplomanerkennungskommission der EDK bestimmt, welche Lehrdiplome in Zukunft anerkannt werden. Die Kantone verpflichten sich, allen Inhaberinnen und Inhabern eines anerkannten Ausbildungsabschlusses den gleichen Zugang zum Stellenmarkt zu ermöglichen.

In den Diplomanerkennungsreglementen werden die minimalen Anforderungen festgehalten, denen ein Abschluss genügen muss. Zwingend vorgeschrieben sind die mit dem Abschluss ausgewiesene Qualifikation und das Prüfungsverfahren. Zudem können bestimmt werden: die Voraussetzungen zur Ausbildung, die Zulassungsbedingungen, die Dauer der Ausbildung, die Lehrgegenstände und die Qualifikation der Lehrpersonen. Damit ein Anerkennungsreglement in Kraft tritt, muss es von der EDK genehmigt werden.

In Kraft getreten sind

- das Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Vorschulstufe und der Primarstufe
- das Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen für Lehrkräfte der Sekundarstufe I
- das Reglement über die Anerkennung der Lehrdiplome für die Maturitätsschulen
- das Reglement für die Anerkennung der Lehrdiplome im Bereich der Schulischen Heilpädagogik
- das Reglement über die Anerkennung der Diplome für höhere Ausbildung in Musik

Weiter sind Bestrebungen im Gange, dass zukünftige eidgenössische Lehrdiplome der "Institute für Berufsbildung Schweiz" auch von der EDK anerkannt werden.

Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird in Zukunft zu folgenden Diplomen führen:

- Lehrdiplome für die Vorschulstufe
- Lehrdiplome für die Vorschulstufe und die Primarstufe
- Lehrdiplome für die Primarstufe
- Fächergruppenlehrdiplome für die Primarstufe (mit Bezeichnung der Fachbereiche)
- Lehrdiplome für die Sekundarstufe I
- Lehrdiplome für die Sekundarstufe I und für Maturitätsschulen
- Lehrdiplome für Maturitätsschulen
- Diplome in Schulischer Heilpädagogik

8.1.9. Berufszugangsmöglichkeiten, Beziehung Beschäftigung-Ausbildung

Für Lehrerinnen und Lehrer besteht kein Rechtsanspruch auf Beschäftigung. Entscheidend ist der Bedarf an Lehrerinnen und Lehrern. Die Einstellung erfolgt im Rahmen eines Bewerbungsverfahrens. Kriterien für eine Wahl sind u.a. Leistungen, Persönlichkeit und Fächerkombination.

8.2. Arbeitsbedingungen der Lehrerinnen und Lehrer

In den Kapiteln 8.2.1. bis 8.2.12. werden verschiedene Aspekte der Arbeitsbedingungen von Lehrerinnen und Lehrer dargestellt.

8.2.1. Geschichtlicher Überblick

Die historische Entwicklung der Arbeitsbedingungen von Lehrerinnen und Lehrern hängt eng mit der Geschichte ihrer Ausbildung zusammen. Anfangs unterrichteten die Schulmeister in Mehrklassenschulen mit hohen Beständen von Schülerinnen und Schülern, erhielten keinen festen Lohn und waren meist darauf angewiesen, Nebenbeschäftigungen nachzugehen. Mit der Einrichtung von Seminaren um 1830 und den Schulobligatorien in den Kantonen begann sich ihre materielle Lage zu verbessern. Parallel dazu stieg ihr gesellschaftliches Ansehen.

8.2.2. Rechtliche Grundlagen

Allen Kantonen steht es frei, nur eine beschränkte Zahl von neuen Lehrerinnen und Lehrern in den Schuldienst aufzunehmen. Nach Abschluss der Ausbildung besteht kein Anspruch auf eine Stelle.

Lehrerinnen und Lehrer werden nicht als Beamte auf Lebenszeit gewählt, sondern in der Mehrheit der Kantone für eine bestimmte mehrjährige Amtsdauer. Die feste Anstellung für eine Amtsperiode garantiert einen finanziellen Anspruch, nicht dagegen eine effektive Beschäftigung. Selbst bei ungerechtfertigter Entlassung oder Nichtwiederwahl besteht nur ein Anspruch auf Lohn bzw. Schadenersatz.

Mit der Amtsdauerregelung sind automatische Besoldungserhöhungen verbunden, sowie besondere Treueprämien und Familienzulagen, längere Lohnfortzahlungen im Krankheitsfall und bessere Abgangsentschädigungen als in der Privatwirtschaft.

Keine Amtsdauerregelung kennen die Kantone AR, BE, BL, GE, GR, NE, OW, VD, TI und ZG, abgeschafft werden soll sie in AI, LU, NW, SO, SZ und ZH. Es besteht eine Tendenz weg vom Beamtenstatus mit mehrjähriger Amtsdauer, bei welchem Entlassungen nur in ausserordentlichen Fällen ausgesprochen werden können, hin zu unbefristeten, kündbaren Dienstverhältnissen im Rahmen von Gesamtarbeitsverträgen.

8.2.3. Bildungspolitische Zuständigkeit für die Arbeitsbedingungen

Die Arbeitsbedingungen der Lehrerinnen und Lehrer werden von den Kantonen festgelegt. Diese bestimmen u.a. über das Gehalt, die Anzahl von Unterrichtsstunden und über die Art der Anstellung.

8.2.4. Beschäftigungszugang, Ernennung

Wer an staatlichen Schulen unterrichten will, muss ein vom jeweiligen Kanton ausgestelltes Lehrdiplom oder ein von diesem Kanton anerkanntes Lehrdiplom vorweisen können. Das Lehrdiplom muss für die Schulstufe bzw. für die Fächer ausgestellt sein, die unterrichtet werden.

Bewerbungsverfahren laufen nicht über die kantonalen, sondern über die kommunalen Schulbehörden. Diese wählen u.a. nach den Kriterien Leistungen, Persönlichkeit und Fächerkombination aus.

Schulleitungen verfügen über keine formellen Kompetenzen, Lehrerinnen und Lehrer anzustellen oder zu entlassen.

8.2.5. Beruflicher Status

Häufig werden neu in den Beruf eintretende Lehrpersonen für eine bestimmte Anzahl von Jahren provisorisch angestellt (z.B. ZH, VS). Erst nach bestandener Bewährungsfrist erhalten sie eine feste Anstellung.

Danach werden Lehrerinnen und Lehrer auf unbestimmte Dauer öffentlich-rechtlich angestellt oder für eine 4- bis 6-jährige Amtsdauer gewählt.

Je höher die Schulstufe, desto geringer der Anteil der fest angestellten Lehrpersonen: Während auf der Vorschulstufe und auf der Primarstufe 78% der Lehrpersonen fest angestellt sind, so sind es auf der Sekundarstufe I 73% und auf der Sekundarstufe II noch 70% (Zahlen für 1995/96). Diese Verteilung hängt von der Anstellungspolitik der Schulbehörden ab.

Schwankungen der Unterrichtspensen werden durch flexibel einsetzbare Lehrpersonen aufgefangen.

In der Schweiz sind Lehrerinnen und Lehrer keine Beamten auf Lebenszeit. Es wird nicht nach gehobenem und höherem Dienst unterschieden.

Auch die Schule selbst ist bisher kaum hierarchisiert, die Kompetenzen der Schulleitungen bewegen sich in engen Grenzen. Lehrerinnen und Lehrer verfügen über einen beträchtlichen Handlungsspielraum. Die staatliche Schulaufsicht übt eher eine Beratungs- als eine Kontrollfunktion aus. (Vgl. [2.13.]

8.2.6. Beruflicher Aufstieg, Beförderung

Lehrerinnen und Lehrer können nach einer entsprechenden Weiterbildung zusätzliche Fächer unterrichten oder an einer höheren Schulstufe unterrichten. Weiter können sie in Abteilungs- oder Schulleitungen aufsteigen.

Lehrerinnen und Lehrer werden entsprechend ihrer Ausbildung und der Schulstufe in Gehaltsklassen eingeteilt. Beförderungen erfolgen innerhalb dieser Gehaltsklassen. In Abhängigkeit von der Berufserfahrung werden ohne Beurteilung Gehaltsstufen angerechnet: Der Lohn steigt automatisch in Abhängigkeit von der Anzahl Dienstjahre.

In einigen Kantonen wurden Qualifikationssysteme für Lehrerinnen und Lehrer erprobt oder eingeführt, die teilweise lohnwirksam sind (vgl. [8.2.9.]).

In Zukunft werden alle Pädagogischen Hochschulen (PH) im Bereich der Weiterbildung und Zusatzausbildung Aktivitäten entfalten. Besonderes Gewicht gelegt wird auf Angebote für die Nach- oder Zusatzqualifikation von Lehrpersonen, die eine Unterrichtsberechtigung für andere Fächer, Stufen oder spezielle Klassen erwerben wollen (vgl. [8.3.4.]).

8.2.7. Versetzung, berufliche Mobilität

Schulbehörden ordnen nur in Ausnahmefällen an, dass eine Lehrerin oder ein Lehrer versetzt wird. Gewöhnlich suchen sich Lehrerinnen und Lehrer selbständig eine neue Stelle.

Alle freien Stellen werden von kantonalen oder kommunalen Behörden ausgeschrieben. Von der Möglichkeit, sich für den Schuldienst in anderen Gemeinden zu bewerben, wird häufig Gebrauch gemacht.

8.2.8. Entlassungen, Berufswechsel

Die Kantone befinden über einen Ausschluss vom Schuldienst. Zulässig sind disziplinarische und administrative Gründe wie ungenügende fachliche Leistung. Unzulässige Entlassungsgründe sind fehlender Bedarf oder die Verletzung der Wohnortspflicht. Wesentlich sind Umstände im Einzelfall: Ein bestimmtes Strafmass oder ein bestimmter Straftatbestand, z.B. eine unbedingte Freiheitsstrafe von vier Monaten oder Delikte gegen die Sittlichkeit, führen nicht automatisch zu einem Ausschluss.

Wie bei Disziplinarmaßnahmen müssen Betroffene vor einem Ausschluss angehört werden. Lehrerinnen und Lehrer, die sich noch im Amt befinden, verlieren ihre Wählbarkeit nur dann, wenn gleichzeitig oder vorher eine Entlassung erfolgt.

Über die Zulassung zum Schuldienst und den Widerruf der Zulassung entscheidet die gleiche Schulbehörde. Nach Ablauf einer bestimmten Frist muss die Möglichkeit bestehen, wieder zum Schuldienst zugelassen zu werden. Ein Ausschluss auf Lebenszeit wird als unverhältnismässig erachtet.

Schweizerische Statistiken über die Abwanderung aus dem Lehrberuf existieren nicht. Ein Teil der Absolventinnen und Absolventen von Ausbildungsstätten für Lehrerinnen und Lehrer tritt

nicht in den Schuldienst ein, sondern sucht sich eine Beschäftigung im ausserschulischen Bereich. In BE wandten sich in den vergangenen Jahren im Mittel rund 20% der Lehrerinnen und Lehrer nach ihrer Ausbildung für die Sekundarstufe I und II einer anderen beruflichen Tätigkeit zu.

8.2.9. Gehalt

Im internationalen Vergleich haben Schweizer Lehrerinnen und Lehrer die höchsten Löhne. Dies ist allerdings nicht mehr so, wenn die Kaufkraft und die hohen Unterrichtspensen einbezogen werden (vgl. [8.2.10.]).

Die Löhne der Lehrerinnen und Lehrer werden durch die Kantone in einem Lohnklassensystem festgelegt. Ihre Höhe hängt von der Dauer der Grundausbildung, der Schulstufe und dem Dienstalter ab.

Die Gehälter für eine Vollzeitstelle betragen brutto inklusive Ortszulagen, Teuerungszulagen, Treueprämien, weitere Zulagen und 13. Monatslohn (kantonale Angaben für 1998: die Aufstellung beinhaltet die Bandbreite zwischen den jeweils tiefsten und den höchsten Jahreslohn in der Schweiz)

– Kindergarten	1. Dienstjahr	sFr. 46'738.– bis	sFr. 73'777.–
	Maximum	sFr. 70'347.– bis	sFr. 101'452.–
– Primarschule	1. Dienstjahr	sFr. 58'627.– bis	sFr. 73'777.–
	Maximum	sFr. 89'117.– bis	sFr. 116'236.–
– Sekundarstufe I Grundansprüche	1. Dienstjahr	sFr. 66'857.– bis	sFr. 83'591.–
	Maximum	sFr. 94'538.– bis	sFr. 132'498.–
– Sekundarstufe I erweiterte Ansprüche	1. Dienstjahr	sFr. 69'638.– bis	sFr. 87'981.–
	Maximum	sFr. 104'750.– bis	sFr. 132'498.–
– Berufsschule	1. Dienstjahr	sFr. 65'373.– bis	sFr. 99'762.–
	Maximum	sFr. 100'984.– bis	sFr. 158'225.–
– Mittelschule	1. Dienstjahr	sFr. 80'236.– bis	sFr. 102'853.–
	Maximum	sFr. 117'126.– bis	sFr. 158'225.–

Staatliche Sparanstrengungen führten in den vergangenen Jahren vielerorts zu Reallohnsenkungen. Ausserdem wurden in einigen Kantonen lohnwirksame Qualifikationen eingeführt.

Im Zuge der Schulentwicklungsdebatte werden Themen wie Schulleitung, Qualitätsevaluation und Lehrerinnen- und Lehrerbeurteilung intensiv diskutiert. Tendenziell erhalten die Schulleitungen mehr Kompetenzen. Instrumente zur Leistungsbeurteilung der Lehrerinnen und Lehrer werden eingeführt: Lohnwirksame Qualifikationssysteme (LQS) werden in allen Kantonen mit Ausnahme von AI, AR, GR, SZ und VS zumindest diskutiert, häufig ist ihre Einführung auch schon beschlossen. In SH und FR werden LQS bereits umgesetzt. LQS beinhalten meist förderorientierte Aspekte und sehen selten Auswirkungen in Lohnprozenten vor (nur SO), sondern sollen den Lohnstufen- und Lohnklassenanstieg beeinflussen (FR, SG, TG, ZG, ZH) oder als Interventionsmöglichkeit (Honorierung bzw. Sanktion) eingesetzt werden (BE, GR, SH).

8.2.10. Arbeitszeit

Die Arbeitszeit von Lehrerinnen und Lehrern setzt sich zusammen aus Unterrichtsverpflichtung, Vorbereitung und Nachbereitung des Unterrichts, Unterrichtsplanung und -evaluation, administrativen Aufgaben, Kontakten mit Eltern, Behörden und weiteren Interessierten, Weiterbildung, Zusammenarbeit im Team und weiteren Aufgaben.

Je nach Kanton und Schulstufe variiert die Unterrichtsverpflichtung für ein Vollpensum von 27 bis 33 Lektionen pro Woche auf der Primarstufe (1085 Stunden pro Jahr)
von 22 bis 31 Lektionen auf der Sekundarstufe I (1056 Stunden pro Jahr)
von 22 bis 27 Lektionen auf der Sekundarstufe II

Wegen des Ausübens von Schulleitungsfunktionen sowie von Sonderaufgaben (z.B. Schulbibliothek, Informatiksupport, Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung) kann das Pflichtpensum reduziert werden.

Je nach Kanton dauert eine Lektion gewöhnlich 40 bis 50 Minuten. Auf der Primarstufe zählt ein Jahr 35–40 und auf den Sekundarstufen I und II 36,5–40 Schulwochen.

Damit liegt die Schweiz bei der Unterrichtsverpflichtung international an der Spitze.

Die reine Unterrichtszeit darf nicht mit der Arbeitszeit gleichgesetzt werden. Lehrerinnen und Lehrer der Primarstufe und der Sekundarstufe arbeiten pro Jahr rund 1860 Stunden, Gymnasiallehrerinnen und -lehrer rund 1820 Stunden und Berufsschullehrerinnen und -lehrer rund 1900 Stunden. Lehrpersonen verwenden die Hälfte ihrer Arbeitszeit für das Unterrichten, ein Viertel für die tägliche Vor- und Nachbereitung und den restlichen Viertel für die langfristige Unterrichtsplanung und Unterrichtsevaluation, administrative Aufgaben, Kontakte mit Eltern, Behörden und weiteren Interessierten, für ihre Weiterbildung und für die Zusammenarbeit im Team.

Teilzeitarbeit ist bei Lehrerinnen und Lehrern weit verbreitet. Auf der Primarstufe und der Sekundarstufe I arbeiten etwas weniger als die Hälfte von ihnen Teilzeit (46%), in den Mittelschulen jedoch mehr als die Hälfte (56%). Am häufigsten ist ein Beschäftigungsgrad von 50–90%.

8.2.11. Urlaub

In der Schweiz dauern die Schulferien rund 12–14 Wochen. Die unterrichtsfreie Zeit ist indessen nicht mit Urlaub gleichzusetzen. In den Wochen ohne Unterrichtsverpflichtung wird u.a. Weiterbildung und langfristige Unterrichtsplanung betrieben.

Während der Schulferien wird laut Untersuchungen je nach Stufe durchschnittlich 10–13 Stunden pro Woche für die Schule gearbeitet. Im Mittel finden bloss während 3 Wochen keine beruflichen Aktivitäten statt.

8.2.12. Pensionierung

Lehrerinnen werden mit 62 Jahren und Lehrer mit 65 Jahren pensioniert. Auf nationaler Ebene sind Bestrebungen im Gange, das Rentenalter von Frauen und Männern anzugleichen: Ab 2002 wird das Rentenalter für Frauen auf 63 Jahre heraufgesetzt, ab 2005 auf 64 Jahre.

Lehrkräfte, die aus gesundheitlichen Gründen ihren Auftrag nicht mehr erfüllen, können von den zuständigen Behörden vorzeitig in den Ruhestand versetzt werden.

Die Rente setzt sich zusammen aus Geldern der Alters- und Hinterbliebenenversicherung (AHV) sowie der Pensionskasse. Heute beträgt die Rente bei voller Beitragsdauer maximal rund drei Viertel des letzten Gehalts.

8.3. Berufsbegleitende Weiterbildung

Die Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern wird hauptsächlich durch die Kantone getragen, organisiert und finanziert.

8.3.1. Geschichtlicher Überblick

Die Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer geht auf Anstrengungen von Lehrerinnen- und Lehrerorganisationen zurück. Ziel war es, pädagogische Kenntnisse der Lehrerinnen und Lehrer zu vertiefen und gesellschaftlichen Entwicklungen Rechnung zu tragen.

Bis in die 70er-Jahre wurde die Weiterbildung von Lehrpersonen der Vorschulstufe, Primarstufe und Sekundarstufe I nahezu vollständig von Lehrerinnen- und Lehrerorganisationen organisiert. Daneben waren das Schweizerische Institut für Berufspädagogik (SIBP) und Berufsverbände in der Weiterbildung von Lehrpersonen der Berufsschulen aktiv.

Weiterbildung wurde meist (halb-)tageweise betrieben. Angeboten wurden einzelne fachspezifische Kurse mit starken Bezügen zur Unterrichtspraxis. Die Jahresprogramme enthielten weder Leitideen noch allgemeine Konzepte.

Ab 1970 folgte eine Phase der Institutionalisierung mit dem Ziel, pädagogische und didaktische Defizite der Grundausbildung auszugleichen: Kantone oder Regionen stellten personelle und finanzielle Mittel bereit, richteten eigene Weiterbildungseinrichtungen für Lehrpersonen der Primarstufe und der Sekundarstufe I ein, bauten Ausbildungs- und Dokumentationszentren auf und eröffneten pädagogische Arbeitsstellen.

Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) lancierte das Projekt "Lehrerfortbildung von morgen" und schuf eine nationale Stelle für die Weiterbildung von Lehrpersonen der Sekundarstufe II, die Schweizerische Zentralstelle für die Weiterbildung der Mittelschullehrpersonen (WBZ).

Heute verfügen alle Kantone über Weiterbildungsstellen für Lehrerinnen und Lehrer. Insgesamt gibt es 32 kantonale Weiterbildungsinstitutionen.

8.3.2. Rechtliche Grundlagen

Auf nationaler Ebene wird die Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung gesetzlich nicht geregelt. Die Kantone schreiben in ihren Schulgesetzen und Verordnungen die Pflicht und oft auch das Recht zur Weiterbildung fest, doch inhaltlich wird die Weiterbildung in den Schulgesetzen häufig nicht bestimmt.

Kantonale Erziehungsdepartemente (ED) können Weiterbildungsveranstaltungen – etwa im Zusammenhang mit der Einführung neuer Lehrpläne oder Lehrmittel – für obligatorisch erklären.

Immer mehr Kantone schreiben verbindlich vor, dass für Weiterbildung 5 bis 10% der Arbeitszeit eingesetzt werden muss. In einigen Kantonen sind solche Regelungen in Schulgesetzen enthalten (z.B. in BE, BL).

8.3.3. Bildungspolitische Zuständigkeit für die berufsbegleitende Weiterbildung

Für die Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer sind die Kantone zuständig. Gesetzlich verankert ist die Weiterbildung in den kantonalen Schulgesetzen. Kantonale Institutionen organisieren den überwiegenden Teil der Weiterbildungsveranstaltungen. Die Kantone übernehmen den Hauptteil der anfallenden Kosten.

8.3.4. Einrichtungen der Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung

Alle Kantone führen Weiterbildungsstellen für Lehrerinnen und Lehrer. Insgesamt sind dies 32 Institutionen.

Die kantonalen Weiterbildungsstellen, die Schweizerische Zentralstelle für die Weiterbildung der Mittelschullehrpersonen (WBZ), das Schweizerische Institut für Berufspädagogik (SIBP) und in

geringerem Masse Schule und Weiterbildung Schweiz (swch.ch) besitzen für bestimmte Stufen oder Regionen nahezu ein Weiterbildungsmonopol. Rund drei Viertel der in der Weiterbildung tätigen Personen sind selbst Lehrerinnen und Lehrer. Konzepte für die Ausbildung von Weiterbildungsfachleuten sind erst am Entstehen.

Institutionelle Weiterbildung funktioniert nach dem Nachfrageprinzip: Eine Veranstaltung wird dann durchgeführt, wenn sich genügend Lehrerinnen und Lehrer anmelden. Heute finden in der Schweiz pro Jahr über 1000 Weiterbildungsveranstaltungen statt.

Neben der institutionellen Weiterbildung wird auch schulinterne Weiterbildung betrieben. Die einzelnen Kollegien entwickeln Konzepte für ihre eigene Weiterbildung und können Sachverständige beiziehen. Bei der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung werden sie durch die kantonalen Weiterbildungsstellen unterstützt.

Die Gesamtkosten für Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung werden auf insgesamt sFr. 80 Mio. pro Jahr geschätzt. Zu diesem Betrag kommen Kosten für Stellvertretungen, Bildungsurlaube und Langzeitweiterbildungen bzw. für schulinterne Weiterbildungsaktivitäten von jährlich mindestens sFr. 40 Mio. bzw. sFr. 20 Mio. hinzu.

Planung, Programmleitung, Entwicklung und Durchführung werden hauptsächlich durch die Kantone, doch teilweise auch durch den Bund oder die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) finanziert.

In einigen Kantonen müssen Lehrerinnen und Lehrer ihre Weiterbildung neu selbst bezahlen. Die Kosten werden jedoch von Schulgemeinden oder Schulen mindestens teilweise zurückerstattet.

Im Zuge der Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung werden alle neuen Institutionen – insbesondere die Pädagogischen Hochschulen (PH) – Weiterbildung betreiben. Dies wird dazu führen, dass in einigen Fällen bestehende Weiterbildungsinstitutionen in die neuen Institutionen integriert werden.

8.3.5. Zulassungsbedingungen

Eigentliche Zulassungsbeschränkungen bestehen in der Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung kaum. Gewöhnlich werden Weiterbildungen für genau festgelegte Adressatenkreise angeboten: Beispielsweise für Lehrerinnen und Lehrer, welche ein bestimmtes Fach unterrichten oder auf einer bestimmten Stufe Schule halten. Anmeldungen erfolgen in der Regel aus eigener Initiative. Für schulinterne Weiterbildung melden sich ganze Kollegien an. Langzeitweiterbildung (z.B. während eines ganzen Semesters) setzt die Unterstützung durch Schulleitungen und Schulbehörden voraus.

8.3.6. Curriculum, Studienrichtungen, Spezialisierung

Rund 50–60% der Lehrerinnen und Lehrer besuchen während durchschnittlich 6–7 Tagen pro Jahr Kurse an Weiterbildungsinstitutionen. Die restlichen 40–50% setzen ausschliesslich auf individuelle Weiterbildung.

Einzelne Unterrichtsfächer oder fächerübergreifende Themen sind Gegenstand von rund drei Fünfteln aller Weiterbildungsveranstaltungen; pädagogische, fachdidaktische und psychologische Inhalte sowie Schulentwicklungsprojekte machen etwas mehr als ein Drittel aus. Darunter befinden sich auch persönlichkeitsbildende Angebote zur Förderung der Selbst- und Sozialkompetenz.

Auf zunehmendes Interesse stossen Kurse zu erweiterten Lehr- und Lernformen und Veranstaltungen, welche Zusammenarbeit und Austausch im Kollegium unterstützen.

In einzelnen Kantonen besteht für Lehrerinnen und Lehrer die Möglichkeit, sich zu Schulberaterinnen und Schulberatern weiterzubilden (z.B. in BE) und danach selbständig zu arbeiten.

Langzeitweiterbildung wird in 6 Kantonen, von der Regionalkonferenz EDK-Ost und dem Schweizerischen Institut für Berufspädagogik (SIBP) angeboten. Sie dauert zwischen 10 und 23 Wochen, ist modular aufgebaut und richtet sich an Lehrerinnen und Lehrer, welche bereits mindestens 8 Jahre unterrichten. Kursinhalte sind u.a. aktuelle Entwicklungen in Schule und Unterricht, die berufliche Tätigkeit und die eigene Biografie. Zudem erfolgt eine Weiterbildung in individuell selbst gewählten Bereichen.

Neben der institutionalisierten Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung wird auch schulinterne Weiterbildung betrieben. Die einzelnen Kollegien entwickeln Konzepte für ihre eigene Weiterbildung, bestimmen Weiterbildungsinhalte und können Sachverständige beiziehen. Bei der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung werden sie durch die kantonalen Weiterbildungsstellen unterstützt. Schulinterne Weiterbildung beinhaltet auch so genannte Hol-Kurse, welche von Weiterbildungsinstitutionen konzipiert und von Lehrerinnen- und Lehrerkollegien modifiziert werden können.

Individuelle Weiterbildung wird flexibel geplant, gestaltet und realisiert. Lehrerinnen und Lehrer wählen die Themen selber aus und überprüfen die Wirksamkeit selbst. Formell festgelegte Ziele sind selten.

8.3.7. Methoden und Organisationsformen

Weiterbildung für Lehrerinnen und Lehrer findet häufig in Seminarform statt. Die Veranstaltungen zeichnen sich durch einen hohen Diskussionsanteil aus. Ausserdem werden u.a. Hospitationen, Intervisionen, Kolloquien, Praxisberatungen, Studienreisen und Symposien durchgeführt.

Da in neueren Lehrplänen der obligatorischen Schule die Fächer Geographie, Geschichte, Hauswirtschaft, Lebenskunde, Naturkunde und Religion zum Unterrichtsbereich Mensch und Umwelt zusammengefasst werden und da übergreifende Anliegen wie Berufswahlvorbereitung, Gesundheitserziehung, Medienerziehung, Umwelterziehung und Verkehrserziehung neu enthalten sind oder stärker gewichtet werden, wird fächerübergreifender Unterricht immer mehr ein Gegenstand der Weiterbildung.

Häufig werden in Weiterbildungsveranstaltungen erweiterte Lehr- und Lernformen erprobt (u.a. fächerübergreifender Unterricht, Werkstattunterricht, Projektunterricht).

8.3.8. Evaluation, Zeugnis

In der Regel findet keine Beurteilung von Lehrerinnen und Lehrern statt, die an Weiterbildungsveranstaltungen teilnehmen. Häufig werden Bestätigungen der Kursteilnahme abgegeben.

Bei umfangreichen Weiterbildungskursen, beispielsweise in Gesprächsführung oder Schulberatung, werden Zertifikate ausgestellt.

Ausbildungsgänge mit Abschluss als Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildnerin oder als Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildner gibt es keine.

8.3.9. Berufsperspektiven

Die Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung zielt in erster Linie auf fachliche, pädagogische, didaktische und persönlichkeitsbildende Qualifikationen. Bisweilen eröffnet sie neue

Perspektiven innerhalb des Berufsfelds: z.B. das Unterrichten zusätzlicher Fächer oder Tätigkeiten in Schulleitung und Schulentwicklung (u.a. Beratung, Teamarbeit, Evaluation).

8.4. Anderes Personal im Bildungsbereich

Ausbildungsgänge für anderes Personal im Schulbereich – z.B. für Schulinspektorinnen und Schulinspektoren, pädagogische Beraterinnen und Berater oder Hauswartinnen und Hauswarte – stehen in den Anfängen. Vereinzelt gibt es berufsbegleitende Kurse, die oft nicht mehr als einige Wochen dauern.

Die Arbeitsbedingungen des anderen Personals im Schulbereich werden von den Kantonen festgelegt. Diese bestimmen u.a. Gehalt und die Art der Anstellung.

8.4.1. Schulinspektorat

Für die Schulaufsicht ist in fast allen Kantonen das Schulinspektorat zuständig. Die kantonalen Schulinspektorate üben im Wesentlichen die fachliche Aufsicht aus (u.a. Einhaltung der Lehrpläne, Überprüfung der Methoden, Promotionen der Schülerinnen und Schüler). Sie kontrollieren den Vollzug der kantonalen Gesetze, Verordnungen und Beschlüsse. In jüngerer Zeit haben sich die Aufgaben der Inspektorinnen und Inspektoren hin zu Beratungstätigkeiten und pädagogischer Animation verschoben: Im Vordergrund stehen Schulentwicklung und Hilfestellungen beim Lösen von Konflikten. In der obligatorischen Schule und der Berufsbildung sind für eine bestimmte Region meist vollamtliche Inspektorinnen und Inspektoren tätig, auf der Sekundarstufe II übernehmen vor allem Schulleiterinnen und Schulleiter diese Aufgabe. Gewöhnlich arbeiten ehemalige Lehrerinnen und Lehrer mit langjähriger Schulpraxis als Inspektorinnen und Inspektoren; besondere Ausbildungsgänge für diese Tätigkeit gibt es keine, Weiterbildungskurse schon.

Stellen für Inspektorinnen und Inspektoren werden in den Kantonen öffentlich ausgeschrieben. Wahlgremium ist häufig der Regierungsrat. Die Anstellungsbedingungen richten sich nach den kantonalen Bestimmungen.

8.4.2. Schulleitung

In fast allen Kantonen gibt es traditionellerweise Schulvorsteherinnen und Schulvorsteher. Es sind Lehrerinnen und Lehrer, die administrative und organisatorische Aufgaben erledigen. Ihre Kompetenzen sind auf Gemeindeebene geregelt.

Schulleitungen bestehen für die obligatorische Schule erst seit kurzer Zeit in wenigen Kantonen. Der Kanton BE war noch 1997 der einzige Kanton der definitiv und flächendeckend beschloss, dass Schulleitungen nicht nur administrative und organisatorische Aufgaben erledigen, sondern auch personelle und pädagogische Führungsfunktionen übernehmen.

Es sind Lehrerinnen und Lehrer, die Schulleitungsaufgaben meist im Nebenamt ausüben. Dafür müssen sie weniger Lektionen unterrichten.

Ausbildungen für Schulleiterinnen und Schulleiter sind meist noch im Aufbau begriffen. In einigen Kantonen (z.B. LU, BE, BL und SO) bestehen Ausbildungsgänge für Schulleiterinnen und Schulleiter. Diese Ausbildungsgänge dauern zwischen 10 und 35 Kurstagen, laufen über 5 bis 24 Monate und werden meist von kantonalen Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildungsstellen durchgeführt. Die Ausbildungsgänge enthalten Praxisanteile. Kursinhalte sind u.a. Schulleitbild,

Schul- und Organisationsentwicklung, Schulklima, Schulkultur und Schulqualität, Schulleitungsmodelle, Führung, Persönlichkeitsentwicklung, Teamentwicklung, pädagogische Beratung, Informations- und Öffentlichkeitsarbeit, Recht und Bildungspolitik.

8.4.3. Sonderpädagogik

Die Erstausbildung von Lehrerinnen und Lehrern der Sonderpädagogik wird in [8.1.6.6.1.], [8.1.6.6.2.], [8.1.8.6.], [10.7.], [10.7.1.], [10.7.2.] und [10.7.3.] behandelt. Die Arbeitsbedingungen entsprechen jenen anderer Kategorien von Lehrerinnen und Lehrern (vgl. [8.2.2.], [8.2.5.] und [8.2.9.]).

8.4.4. Familienexterne Kinderbetreuung

Angaben zu den Ausbildungen von Kleinkinderzieherinnen und Kleinkinderziehern, Tagesmüttern sowie Spielgruppenleiterinnen und Spielgruppenleitern finden sich in den Kapiteln 8.4.4.1., 8.4.4.2. und 8.4.4.3.

8.4.4.1. Kleinkinderzieherinnen und Kleinkinderzieher

Die Anforderungen an die Ausbildung von Kleinkinderzieherinnen und Kleinkinderziehern sind bis heute noch nicht verbindlich festgelegt. Der Beruf untersteht noch nicht dem schweizerischen Berufsbildungsgesetz, ein neues Berufsbildungsgesetz wird zurzeit bearbeitet.

Der Schweizerische Krippenverband (SKV) verfasste "Richtlinien für die Anerkennung der Berufsausbildung zur Kleinkinderzieherin"; er anerkennt Ausbildungsgänge und Diplome.

Es existieren insgesamt vier Schulen, welche Personal für Krippen gemäss den Anforderungen des SKV ausbilden. Die Ausbildung findet in der Regel als Erstausbildung auf der Sekundarstufe II statt. Die angehenden Kleinkinderzieherinnen und Kleinkinderzieher müssen mindestens einen Abschluss der Sekundarstufe I (Grundansprüche) mit einem Notendurchschnitt von 4.5 (bei Bestnote 6) vorweisen können und im Kalenderjahr des Lehrbeginns das 18. Altersjahr vollenden. Das Grundkonzept der Ausbildung entspricht demjenigen der dualen Berufslehre, einer Kombination von praktischer Arbeit in einem Lehrbetrieb und Schulbesuch von einem Tag pro Woche.

Für die theoretische Ausbildung von Kleinkinderzieherinnen und Kleinkinderziehern an der Berufs-, Fach- und Fortbildungsschule (BFF) in Bern stehen beispielsweise insgesamt 1568 Unterrichtsstunden der 3 Jahre dauernden Ausbildungszeit zur Verfügung. Die Ausbildungsinhalte gliedern sich in vier Fachbereiche. Der Fachbereich Allgemeinbildung beinhaltet die Fächer Deutsch, Soziologie, Ethik, Rechtskunde, Natur/Ökologie. Im Fachbereich Sozial- und Erziehungswissenschaften werden Inhalte der Psychologie und Pädagogik vermittelt. Der Fachbereich Gesundheit und Ernährung beinhaltet Entwicklungslehre und Ernährung, im gestalterisch/kreativ/musischen Fachbereich werden Musik, Werken/Zeichnen, Theater sowie Sport/Bewegung angeboten. Supervision findet sich ebenfalls auf der Studentafel der BFF Bern.

Die Lehrbetriebe, in welchen die praktische Ausbildung absolviert werden, müssen ebenfalls den Anerkennungsrichtlinien des SKV entsprechen.

Für ausgebildete Kleinkinderzieherinnen und Kleinkinderzieher bestehen heute zwei berufsbegleitende Weiterbildungsmöglichkeiten: Ein einjähriger Lehrgang zur Praxisausbilderin oder zum Praxisausbilder, welcher durch ein weiteres berufsbegleitendes Lehrjahr zur

Krippenleiterin oder zum Krippenleiter erweitert werden kann. Andere Weiterbildungsmöglichkeiten wie die Berufsmaturität werden diskutiert.

8.4.4.2. Tagesmütter

Tagesmütter sind grösstenteils älter als dreissig Jahre und haben praktisch immer eigene Kinder im Vorschul- oder Schulalter. Mehr als ein Viertel verfügt über eine Ausbildung im pflegerischen oder erzieherischen Bereich. Voraussetzung für die Ausübung dieser Tätigkeit als Angestellte eines Tageselternvereins ist Erfahrung mit eigenen Kindern. Als wichtige Voraussetzungen werden weiter Freude und Interesse an Kindern und die Bereitschaft aller Familienmitglieder, die Familie zu öffnen, genannt. Tagesmütter, welche über einen Tagesfamilienverein vermittelt werden, müssen einen Einführungskurs besuchen, der insgesamt 12 Stunden dauert. In der Schulung lernen Tagesmütter beispielsweise Kriterien kennen, welche dazu beitragen, dass die Autonomie des Kindes in der Tagesfamilie respektiert wird. Weiterbildungsangebote für Tagesmütter sind je nach Verein und Region sehr unterschiedlich gestaltet.

8.4.4.3. Spielgruppenleiterinnen und Spielgruppenleiter

Im Gegensatz zum unverbindlichen Hütedienst wird in Spielgruppen eine konstante Betreuung durch eine entsprechend ausgebildete Spielgruppenleiterin oder einen ausgebildeten Spielgruppenleiter angestrebt. In den vergangenen Jahren hat sich die Tätigkeit der Spielgruppenleiterin oder des Spielgruppenleiters aus der Selbsthilfe von Frauen mit eigenen Kindern entwickelt. Oft werden Eltern durch Mithüten und Elternaktivitäten in die Betreuung einbezogen. Eine anerkannte Aus- und Weiterbildung gibt es bis jetzt nicht. Verschiedene Institutionen bzw. Einzelpersonen im Bereich der Erwachsenenbildung bieten Kurse für Spielgruppenleiterinnen und Spielgruppenleiter an. Diese Angebote sind sehr unterschiedlich und umfassen zwischen 70 und 200 Lektionen. Inhaltliche Aussagen über die einzelnen Angebote können aufgrund mangelnder Daten keine gemacht werden.

8.4.5. Betreuung von Schülerinnen und Schülern

Die Betreuung der Schülerinnen und Schüler in Ganztageschulen oder in Schulen mit Mittagstischen wird gewöhnlich durch Lehrerinnen und Lehrer übernommen. Wenn Lehrerinnen und Lehrer spezielle Betreuungsaufgaben übernehmen, wird ihr Pflichtpensum reduziert. Betreuungspersonen mit speziellen Ausbildungen gibt es nicht.

8.5. Lehrpersonen an Universitäten und Eidgenössischen Technischen Hochschulen (ETH)

Die Lehrpersonen an Universitäten und Eidgenössischen Technischen Hochschulen (ETH) lassen sich in folgende Gruppen einteilen:

- Professorinnen und Professoren: Ordinariate, Extraordinariate und Assistenzprofessuren; rund ein Fünftel aller akademischen Stellen an Universitäten und ETH
- Oberer Mittelbau: Privatdozentinnen und Privatdozenten, Lehrbeauftragte, Lektorinnen und Lektoren, Gastdozentinnen und Gastdozenten; eine von sechs akademischen Stellen an Universitäten und ETH

– Unterer Mittelbau: Assistentinnen und Assistenten, wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, rund zwei Drittel aller akademischen Stellen an Universitäten und ETH

8.5.1. Einstellung

In der Deutschschweiz wird für ordentliche Professuren neben einem Abschluss der Universität oder der Eidgenössischen Technischen Hochschule (ETH) und einer Dissertation eine Habilitation verlangt, in der Westschweiz ein Abschluss der Universität oder der ETH und eine Dissertation. Daneben spielen Erfahrungen in Beruf, Forschung und Lehre eine Rolle. Ordentliche Professorinnen und Professoren an kantonalen Universitäten werden überwiegend von einer Berufungskommission zur Wahl vorgeschlagen. Die Fakultät bestimmt eine Reihenfolge der Kandidatinnen und Kandidaten und reicht diese an den Regierungsrat des Kantons weiter, welcher die endgültige Entscheidung trifft. Für Professuren an ETH bestätigt der Bundesrat die Wahl.

8.5.2. Aufgaben und Status

Ordentliche Professorinnen und Professoren an kantonalen Universitäten und Eidgenössischen Technischen Hochschulen (ETH) haben einen Lehrstuhl inne. Sie sind u.a. für die Hauptvorlesungen und für die Studienprogramme zuständig. Ausserdem müssen sie Prüfungen abnehmen sowie Forschung betreiben und anleiten. Ausser an der ETH Lausanne werden Leistungen der Professorinnen und Professoren nicht evaluiert.

Die Lehrverpflichtung ordentlicher Professorinnen und Professoren beträgt zwischen 6 bis 8 Stunden pro Woche; an der ETH Zürich sind es bis 10 Stunden pro Woche. Nach 6 bis 8 Jahren Tätigkeit in Lehre und Forschung kann ein Freisemester zur Weiterbildung bezogen werden.

Im Gegensatz zu ausserordentlichen Professorinnen und Professoren, Privatdozentinnen und Privatdozenten sowie Lehrbeauftragten sind ordentliche Professorinnen und Professoren meist vollzeitig beschäftigt. Die Gehälter richten sich für Universitätsprofessuren nach den kantonalen Bestimmungen und für Professuren an den ETH nach den Bestimmungen des Bundes. 1997 betrug im Kanton BE das Brutto-Jahresgehalt für eine vollamtliche ordentliche Professur ohne Sozialzulagen zwischen sFr. 123'182.– und sFr. 216'583.–. Zum Vergleich: Ausserordentliche vollamtliche Professorinnen und Professoren verdienten zwischen sFr. 104'242.– und sFr. 183'284.–, Dozentinnen und Dozenten zwischen sFr. 93'341.– und sFr. 164'117.–, Oberassistentinnen und Oberassistenten zwischen sFr. 79'354.– und sFr. 139'523.–, Assistentinnen und Assistenten zwischen sFr. 67'941.– und sFr. 125'675.– (alle Angaben Kanton BE 1997, Jahres-Bruttogehalt ohne Sozialzulagen).

Professorinnen und Professoren sind nach öffentlich-rechtlichen Bestimmungen der Kantone oder des Bundes angestellt. Alle 5 bis 10 Jahre erfolgt eine automatische Wiederwahl oder es muss ein Antrag auf Wiederwahl gestellt werden. Professorinnen und Professoren treten gewöhnlich mit 65 Jahren in den Ruhestand. An einzelnen Universitäten sind Verlängerungen bis zum 70. Altersjahr möglich (BE, FR).

8.6. Statistische Daten

Im Folgenden werden Statistiken über den Beschäftigungsgrad, das Alter und den Frauenanteil von Lehrpersonen verschiedener Schulstufen und –typen angeführt. Zudem sind Daten zu den Ausgaben der öffentlichen Hand für den Unterricht enthalten.

Statistiken über die durchschnittliche Anzahl der Unterrichtsstunden und Arbeitsstunden pro Woche sind dem Kapitel [8.2.10.] zu entnehmen. Die Bandbreiten der Löhne von Lehrerinnen und Lehrern verschiedener Schulstufen und -typen werden im Kapitel [8.2.9.] dargestellt, und das Kapitel [8.3.4.] enthält Richtwerte zu den Ausgaben für die Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung.

Beschäftigungsgrad von Lehrerinnen und Lehrern, Schuljahr 1997/98 Teilzeitbeschäftigte Lehrerinnen u. Lehrer (in %)

	Primarstufe	Sekundarstufe I	Sekundarstufe II
< 50%	18	18	35
50% – 90%	27	27	30
> 90%	55	55	35

Alter von Lehrerinnen und Lehrern, Schuljahr 1997/98 Vierzigjährige oder ältere Lehrerinnen und Lehrer (in %)

	Primarstufe	Sekundarstufe I	Sekundarstufe II
	48	61	66

Anmerkungen:

Die Zahlen in den Tabellen beziehen sich auf öffentliche allgemeinbildende Schulen und berufsbildende Schulen (lediglich gewerblich-industrielle und kaufmännische Berufe).

Quelle: Bundesamt für Statistik (BFS), Bildungsstatistik

In Berufsschulen sind 31% der Lehrerinnen und Lehrer 90% oder mehr beschäftigt.

Quelle: BFS, Lehrkräftestatistik 1997/98

Lehrerinnen und Lehrer, Schuljahr 1996/97

	Total	Frauen in %
Vorschule	7'229	99,3
Primarstufe	27'354	67,2
Sekundarstufe I	2'673	35,4
Sonderschule	3'574	64,4
Obligatorische Schule	52'601	53,9
Maturitätsschulen	5'469	28,4
andere allgemeinbildende Schulen	1'030	42,4
Grundberufsausbildung	11'683	27
Professorinnen und Professoren	2'284	5,7
Übrige Dozentinnen und Dozenten	1'740	19,2
Assistentinnen, Assistenten, wissenschaft- liche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter	7'262	25,6
Universitäten und ETH	11'286	20,6

Anmerkungen:

Die Zahlen der Lehrerinnen- und Lehrer wurden in Vollzeitpensen umgerechnet. Die Datenbasis für die Vorschulstufe ist nicht ganz vollständig (ohne BL, AG).

Die Zahlen für die Sekundarstufe II Grundberufsausbildung beziehen sich auf das Schuljahr 1997/98 und beinhalten gewerblich-industrielle und kaufmännische Berufsschulen.

Quelle: BFS, Lehrkräftestatistik

Ausgaben der öffentlichen Hand 1996 in Millionen Franken

Lehrerinnen- und Lehrerausbildung	401,8
Personalaufwand	14'056,9
- davon für Lehrpersonen	9'621,8

Quelle: BFS, Bildungsausgaben

9. Evaluation des Bildungssystems

In diesem Kapitel wird Evaluation unter verschiedenen Gesichtspunkten betrachtet: Einerseits werden Evaluationsinstrumente vorgestellt, die im Verlaufe der vergangenen Jahrzehnte entwickelt wurden (9.1.1. bis 9.1.3.), andererseits neue Evaluationsformen beschrieben (9.1.4.). Dabei spielt die Selbstbewertung der Institutionen aller Stufen im Bildungswesen eine entscheidende Rolle: Ausgewählte Modelle werden exemplarisch angeführt (9.2.1. bis 9.2.4.). Beispiele der Evaluationsverfahren auf lokaler, regionaler und nationaler Ebene schliessen das Kapitel über Evaluation des Bildungssystems im engeren Sinne ab (9.3.1. bis 9.3.4.). Da auch Bildungsforschung sich mit Themen der Evaluation befasst, werden anschliessend ihre Entstehung (9.5.1. bis 9.5.2.), ihre Institutionalisierungsgeschichte (9.5.3.), ihre Organisationen (9.5.4.), ihre Struktur und Verflechtung mit Politik, Verwaltung und Praxis (9.5.5.), sowie ihre Themen (9.5.6.) und ihre Finanzierung (9.5.7.) dargestellt.

9.1. Geschichtlicher Überblick

In der Bundesverfassung von 1848 wurde in Bezug auf das Bildungswesen lediglich die Befugnis des Bundes festgehalten, eine Universität und eine polytechnische Schule zu errichten. Damit war die föderalistische Struktur des schweizerischen Bildungswesens festgelegt: Bildung ist Sache der Kantone. Dies hatte weitreichende Folgen auch für die Evaluation des Bildungssystems, denn dem Bund fehlte jegliche Kompetenz und Grundlage, die Entwicklung in den Kantonen zu kontrollieren und zu beurteilen. Anlässlich der Totalrevision von 1874 wurde die Bundesverfassung dann um einen für das Bildungswesen wichtigen Artikel ergänzt: "Die Kantone sorgen für genügenden Primarunterricht, welcher ausschliesslich unter staatlicher Leitung stehen soll." Daraus leitete der Bundesrat ein Recht des Bundes ab, darüber zu wachen, dass diese verfassungsmässige Pflicht von den Kantonen auch tatsächlich erfüllt würde. Dies war die Geburtsstunde der Pädagogischen Rekrutenprüfungen, eines indirekten zentralen Evaluationsinstrumentes in Bezug auf die kantonalen Bildungssysteme. Indirekt deshalb, weil der Bildungsstand der 19- bis 20jährigen Männer – die Frauen blieben von dieser Evaluation ausgeschlossen, was den Wert des Instrumentes entscheidend beeinträchtigte – über den Umweg der militärischen Organisation des Landes geprüft wurde. Ab 1875 hatten sich die jungen Männer in der für alle obligatorischen militärischen Rekrutenschule über ihre Kenntnisse in den Fächern Lesen, Aufsatz (schriftlicher Ausdruck), Rechnen und Vaterlandskunde (Geschichte und Staatsbürgerkunde) auszuweisen. Einerseits führten die Ergebnisse dieser Prüfungen zu individuellem Nachhilfeunterricht: Jene Männer, die in mehr als einem Fach die Note 4 (schlechteste Note einer Skala von 1 bis 4) hatten, wurden während der Rekrutenzeit zum Besuche der Nachschule (im Schreiben, Lesen und Rechnen) verpflichtet. Andererseits gaben diese Prüfungsergebnisse dem Bund einen Einblick in die unterschiedlichen kantonalen Entwicklungen der obligatorischen Schule.

9.1.1. Nationale Evaluationsinstrumente

Im Laufe der Geschichte wurden die beiden Hauptabschlüsse der Sekundarstufe II (Maturität für die Allgemeinbildung, Lehrabschluss für die Berufsbildung) eidgenössisch geregelt und damit einer gesamtschweizerischen Evaluation zugänglich gemacht. Unter dem Einfluss der Mediziner (Gewährleistung der Anforderungen, die zum Eintritt in ein Medizinstudium erfüllt sein mussten) entstand 1880 das erste eidgenössische Maturitätsreglement, das schon 1888 revidiert wurde. 1891 setzte der Bundesrat eine Eidgenössische Maturitätskommission ein, deren Aufgabe im wesentlichen in der Überwachung (Evaluation) der anzuerkennenden und anerkannten höheren Lehranstalten bestand. In der ständigen Weiterentwicklung des Gymnasiums wurde die Maturitätsverordnung 1906, 1925, 1968, 1972 und schliesslich 1995

revidiert. Diese letzte Revision führte zu einer "Verwaltungsvereinbarung zwischen dem Schweizerischen Bundesrat und der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) über die Anerkennung von gymnasialen Maturitätsausweisen" und brachte gleichzeitig eine Änderung der rechtlichen Grundlagen: Neben dem Bund sind neu auch die Kantone wieder Träger des Evaluationsinstrumentes Maturitätsanerkennung.

Auch die berufliche Grundausbildung, die von der Mehrheit der 16- bis 19-jährigen Schweizerinnen und Schweizer durchlaufen wird, wurde nach einer Phase kantonaler Lehrlingsgesetze (in der Regel vom Ende des 19. oder vom Beginn des 20. Jahrhunderts) durch das erste eidgenössische Berufsbildungsgesetz von 1930 gesamtschweizerisch geregelt. Die einheitliche Regelung der Lehrabschlussprüfungen erlaubt grundsätzlich auch eine Evaluation auf nationaler Ebene.

Die traditionell wichtigsten Elemente der Evaluation des Bildungswesens sind aber gemäss den föderalistischen Strukturen auf kantonaler und kommunaler Ebene angesiedelt.

9.1.2. Kantonale Evaluationsinstrumente

Die Kantone verfügen über ein Inspektoratswesen. Zur Beurteilung des Unterrichts werden Inspektorinnen und Inspektoren eingesetzt. Dabei können, je nach Kanton, 3 verschiedene Systeme unterschieden werden: 1) hauptamtliche Inspektorinnen und Inspektoren; 2) nebenamtliche, d. h. teilzeitliche Inspektorinnen und Inspektoren, die hauptamtlich als Lehrpersonen tätig sind und für ihre Inspektionstätigkeit von einem Teil ihres Pensums entlastet werden; sie beurteilen also ihre Kolleginnen und Kollegen; 3) Laieninspektorinnen und -inspektoren (ebenfalls nebenamtlich und teilzeitlich). Die Hauptaufgabe der Inspektorinnen und Inspektoren besteht in der Beurteilung des Unterrichts und insbesondere der Lehrpersonen. Am Ende des 20. Jahrhunderts steht das herkömmliche Inspektoratswesen in vielen Kantonen im Umbruch: Schon seit langer Zeit wird der Begriff Kontrolle durch den Begriff Beratung ergänzt und teilweise ersetzt; zudem erweitert sich die Inspektoratstätigkeit zunehmend über die Beurteilung des Unterrichts und der Lehrpersonen im engeren Sinne hinaus auf die Beurteilung einer Schule als Ganzes unter Einschluss von Merkmalen wie z. B. der Schulleitung, der Teamarbeit unter den Lehrpersonen und des Schulklimas.

Über die kantonale Zuständigkeit für das Inspektoratswesen und damit für das herkömmliche Hauptinstrument der Unterrichtsevaluation hinaus, ist die dominierende Rolle der Kantone im schweizerischen Bildungswesen und für dessen Evaluation zu betonen (die 26 kantonalen Schulgesetze sind die wesentliche Grundlage des Bildungswesens). Dies gilt insbesondere auch für den wichtigen Bereich der Lehrpläne: Diese werden kantonal erlassen und kantonal evaluiert (in 2 von 4 Regionen haben sich die Kantone zusammengeschlossen, um die Lehrpläne und deren Evaluation auf regionaler Ebene zu regeln; vgl. dazu [9.3.]). Die meisten Kantone haben ihre Lehrpläne für die obligatorische Schule in den 80er- und 90er-Jahren des 20. Jahrhunderts reformiert und deren Umsetzung anschliessend evaluiert. Weitere Evaluationsinstrumente, meist auf der kantonalen, manchmal auch auf der regionalen oder nationalen Ebene, sind Evaluationsberichte und -erhebungen zu speziellen Fragestellungen. Im Rahmen ihrer generellen Verantwortung für die Sicherung und die Evaluation der Qualität der Schulen haben mehrere kantonale Erziehungsdepartemente (ED) im Lauf der 90er-Jahre des 20. Jahrhunderts überdies eigene Verwaltungsstellen für die Qualitätssicherung geschaffen.

9.1.3. Kommunale Evaluationsinstrumente

Auf der Gemeindeebene übernehmen Schulkommissionen (oder Schulpflegen) bestimmte Aufgaben im lokalen Bildungswesen. Grundsätzlich verfügt jede der mehr als 3000 schweizerischen Gemeinden über eine von den lokalen Stimmbürgerinnen und Stimmbürgern gewählte Schulkommission. Diese besteht meistens aus 5 bis 7 Personen und ist zuständig für

die Qualität der lokalen Schulen (Kindergarten, Primarstufe und häufig Sekundarstufe I), in der Regel einschliesslich der Wahl der Lehrpersonen und ihrer Beurteilung. Die Schulkommission ist meist auch die erste Instanz zur Regelung von strittigen Fällen der Schülerinnen- und Schülerbeurteilung: Sind die Eltern mit der Beurteilung ihres Kindes durch die Lehrpersonen nicht einverstanden, so haben sie die Möglichkeit, an die Schulkommission zu gelangen. Die Schulkommission als lokales Element des Evaluationssystems gewährleistet so eine grosse Nähe und enge Verbundenheit zwischen der Bevölkerung und ihrer lokalen Schule und wird allgemein als wesentlicher Garant der Schulqualität angesehen.

9.1.4. Neue Entwicklungen

Unter dem Einfluss des New Public Management, aber auch anderer, zum Teil in der Pädagogik wurzelnder Strömungen, sind im ausgehenden 20. Jahrhundert Themen ins Zentrum der bildungspolitischen Diskussion gerückt, die durch folgende Stichworte gekennzeichnet werden können: Wirksamkeit der Bildungssysteme, Qualitätssicherung im Bildungswesen, Erhöhung der Autonomie der einzelnen Bildungsinstitutionen (in der Schweiz spielt der Begriff der teilautonomen Schule eine zentrale Rolle) und damit erhöhte Aufmerksamkeit für die Ebene des einzelnen Schulhauses. Schliesslich gewinnen internationale Vergleiche und die Erstellung von Bildungsindikatoren als Systemsteuerungsinstrumente zunehmend an Bedeutung. Alle diese Entwicklungen haben tiefgreifende Auswirkungen auf die Evaluation der Bildungssysteme. Vor allem der im Bildungswesen relativ neue Begriff der Selbstevaluation (meist im Zusammenhang mit Schulentwicklung gesehen) gewinnt entscheidend an Gewicht (vgl. 9.2.).

9.2. Selbstbewertung der Einrichtungen

Die im geschichtlichen Überblick (vgl. 9.1.) dargestellten Evaluationsinstrumente des schweizerischen Bildungswesens (Pädagogische Rekrutenprüfungen, Maturitätsanerkenntnisreglement, Lehrabschlussprüfungen in der beruflichen Grundausbildung, kantonales Inspektoratswesen, kantonale Erziehungsdepartemente (ED) im allgemeinen, Schulkommissionen auf Gemeindeebene) beruhen alle auf einer Verfassungsgrundlage und sind in eidgenössischen oder kantonalen Gesetzen und Verordnungen geregelt. Dies ist nicht der Fall für die Instrumente der Selbstevaluation der Bildungsinstitutionen, die in 9.2. dargestellt werden. Hier handelt es sich vielmehr um Tendenzen und Reformansätze, denen in den 90er-Jahren des 20. Jahrhunderts und damit wahrscheinlich für die zukünftige Entwicklung des Bereichs der Evaluation im Bildungswesen eine grosse Bedeutung zukommt. Diese Tendenzen und Reformansätze sind im grösseren Rahmen der bildungspolitischen Stichworte Wirksamkeit des Bildungswesens, Qualitätssicherung im Bildungswesen, erhöhte Autonomie der einzelnen Bildungsinstitutionen (vgl. 9.1.) zu sehen. Generell liegt ihnen ein Paradigmawechsel von der summativen zur formativen Evaluation zugrunde (wie er zuerst im speziellen Bereich der Schülerinnen- und Schülerbeurteilung Fuss fasste). Formative Evaluation beruht auf einem engen Zusammenhang zwischen Evaluation und Entwicklung; die hier dargestellten Tendenzen und Reformansätze sind daher immer im Zusammenhang mit Schulentwicklung zu sehen. Eine unmittelbare Grundlage für die Notwendigkeit der Selbstevaluation ist die postulierte und teilweise bereits umgesetzte Teilautonomie der Bildungsinstitutionen: Diese setzt voraus, dass die einzelnen Schulen fähig sind, ihre eigene Arbeit kritisch zu analysieren und zu evaluieren. In den bisherigen Reformansätzen wird Selbstevaluation aber lediglich als ein Element künftiger Evaluation gesehen; weitere Elemente sind wie bisher die externe Evaluation und die Rechenschaftsablage an die gesetzlich zuständigen Instanzen, vor allem die kantonalen Erziehungsdepartemente (ED).

9.2.1. Selbstbewertung im Vorschulbereich

Fragen im Zusammenhang mit Evaluation und Aufsicht im Vorschulbereich werden in den Kapiteln 9.2.1.1. (Vorschulerziehung) und 9.2.1.2. (familienexterne Kinderbetreuung) erörtert.

9.2.1.1. Vorschulerziehung

Zuständig für die Aufsicht über die Kindergärten sind in den meisten Gemeinden spezielle Kindergartenkommissionen. Diese sind ihrerseits der Schulpflege unterstellt. Die Oberaufsicht führen in den meisten Kantonen die Schulinspektorate. Diese fungieren auch als Beschwerdestelle. Jeder Kindergarten wird mindestens einmal pro Jahr durch ein Mitglied der Kindergartenkommission besucht.

9.2.1.2. Familienexterne Kinderbetreuung

Fragen im Zusammenhang mit Evaluation und Aufsicht in der familienexternen Kinderbetreuung werden in den Kapiteln 9.2.1.2.1. (Krippen), 9.2.1.2.2. (Tagesmütter) und 9.2.1.2.3. (Spielgruppen) erörtert.

9.2.1.2.1. Krippen

Einrichtungen wie Kinderkrippen sind gemäss der vom Bund erlassenen Verordnung über die Aufnahme von Pflegekindern von 1977 durch eine sachkundige Person mindestens alle 2 Jahre zu besuchen. Laut dieser Verordnung sind Betreuungsinstitutionen bewilligungspflichtig. Ein zu diesem Zweck einzureichendes Gesuch hat Informationen zu Ziel und Zweck der Einrichtung, Anzahl der aufzunehmenden Kinder, Personal und Räumlichkeiten zu enthalten. Viele Kantone, darunter AG, AR, NW, OW, SZ und UR, kennen keine verbindlichen Richtlinien für die Bewilligung familienexterner Betreuungseinrichtungen, doch beziehen sie sich oft Richtlinien von anderen Kantonen oder von Städten. Die Kantone BE, BS und ZH haben eigene Richtlinien oder Betriebsreglemente. In anderen Kantonen wiederum gelten die Anerkennungsrichtlinien des Schweizerischen Krippenverbandes (SKV).

Inhaltlich stimmen die bestehenden Richtlinien abgesehen von einigen Ausnahmen überein. Eine Kindergruppe sollte beispielsweise gemäss SKV nicht mehr als 8 bis 10 Kinder umfassen und von 2 bis 3 Personen betreut werden. Mindestens eine dieser Betreuerinnen muss eine entsprechende Fachausbildung ausweisen. Pro Gruppe sollten 2 Räume vorhanden sein. Schätzungsweise rund drei Viertel der Krippen waren 1993 in der Deutschschweiz Mitglied des Verbands.

Grundsätzlich standen Fragen rund um die Qualität in Anbetracht der mangelnden Aufsichtspraxis bis vor kurzem nicht im Zentrum; Diskussionen im Zusammenhang mit Qualitätssicherung wurden in den letzten Jahren jedoch vermehrt auch im Sozialbereich geführt. Sie sind oft gekoppelt an Leistungsaufträge zwischen den Anbietern familienexterner Kinderbetreuung und der öffentlichen Hand. In der Stadt Zürich läuft ein Versuch, die Arbeit in den städtisch subventionierten Krippen anhand eines Qualitätssicherungsinstrumentes umfassend zu beurteilen.

9.2.1.2.2. Tagesmütter

Die eidgenössische Verordnung über die Aufnahme von Pflegekindern aus dem Jahre 1977 regelt die familienexterne Kinderbetreuung. Während Kinderkrippen in allen Kantonen bewilligungspflichtig sind, trifft dies – teils mit Einschränkungen – für die Betreuung bei Tagesmüttern nur in einem Teil der Kantone zu. Die existierenden Vorschriften wiederum werden nicht in allen Kantonen konsequent angewendet.

Genauere Angaben zur Praxis von Aufsicht und Bewilligungen fehlen. Dennoch dürften Tagesmütter in der Schweiz mehrheitlich nicht beaufsichtigt werden. Insbesondere kleine Kantone mit geringem Betreuungsangebot nehmen Aufsichtsaufgaben teils nur marginal wahr. Demgegenüber stellt die Einbindung eines Teils der Betreuungsverhältnisse in die Struktur von Tagesfamilienvereinen eine gewisse Gewährleistung von Kontrolle dar.

Die Behörde hat die Möglichkeit, Tagesfamilien die Aufnahme weiterer Kinder zu untersagen, wenn Massnahmen zur Behebung von Mängeln oder Schwierigkeiten erfolglos geblieben sind oder von vornherein ungenügend erscheinen.

9.2.1.2.3. Spielgruppen

Das Angebot der Spielgruppen ist in keinem Kanton gesetzlich geregelt. Dementsprechend unterstehen sie auch keiner Aufsicht und Kontrolle. Dies könnte sich mittelfristig verändern, weil seit einiger Zeit Ausbildungsgänge existieren – im Kanton BE zum Beispiel seit 3 Jahren –, sie sind jedoch nicht in jedem Kanton Voraussetzung für das Leiten einer Spielgruppe (vgl. auch [8.4.4.3.]).

9.2.2. Selbstbewertung im Primarbereich und im Sekundarbereich I

Im Rahmen der in 9.1. dargestellten bildungspolitischen Strömungen und der in 9.2. festgehaltenen Tendenzen und Reformansätze führen in der zweiten Hälfte der 90er-Jahre des 20. Jahrhunderts zahlreiche Schulen in der Schweiz Schulentwicklungsprojekte durch, in denen die Selbstevaluation eine zentrale Rolle spielt. Zum Teil handeln diese Schulen völlig eigenständig, zu einem grösseren Teil sind sie in kantonale oder regionale Entwicklungsprojekte eingebunden. Da die Zahl der beteiligten Schulen ständig zunimmt, wird hier auf den Versuch der Erstellung eines Inventars zugunsten exemplarischer Darstellung verzichtet.

Die meisten dieser Selbstevaluations- und Schulentwicklungsprojekte weisen eine Reihe gemeinsamer Merkmale auf. Die Projekte sind freiwillig, d. h. das Team einer Schule beschliesst aus eigener Motivation, ein solches Projekt durchzuführen. Meist werden die Projekte von einer externen Beratung unterstützt; diese wird in der Regel von den kantonalen oder regionalen Pädagogischen Arbeitsstellen, von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Dachverbandes Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH) oder von privaten Beratungsfirmen wahrgenommen. Der Projektträgerschaft gehören meist Partnerinstitutionen auf verschiedenen Ebenen an. Im Projekt "Schulen mit Profil" des Kantons LU sind dies beispielsweise das Erziehungs- und Kulturdepartement des Kantons LU, der Luzerner Lehrerinnen- und Lehrerverband und der Verband der Schulpflege-Präsidentinnen und -Präsidenten des Kantons LU. Im Pilotprojekt des Kantons BL "Formatives bzw. förderndes Qualitätsevaluations-System" arbeiten der Lehrerinnen- und Lehrerverein BL, die kantonale Erziehungsdirektion (ED) (und hier vor allem das Schulinspektorat und die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung), die Pädagogische Arbeitsstelle des LCH und selbstverständlich die beteiligten Schulen (mit 248 Lehrpersonen und den entsprechenden Schulpflegern) zusammen. Auch die Eltern und die Schülerinnen und Schüler werden (über die Schule) in das Projekt einbezogen. Insgesamt beruhen diese Selbstevaluations- und Schulentwicklungsprojekte auf neuartigen Formen mehrstufiger Zusammenarbeit unter verschiedenen Partnern. Dazu gehören auch neue Zusammenarbeitsformen zwischen Bildungspraxis sowie Bildungsforschung und -entwicklung.

9.2.2.1. Modellbeispiel Formatives Qualitätsevaluations-System (FQS)

Exemplarisch wird hier auf einige Merkmale des Pilotprojektes des Kantons BL "Formatives bzw. förderndes Qualitätsevaluations-System" (FQS) eingegangen; sie gelten im wesentlichen, wenn auch in veränderter Form, für zahlreiche andere Selbstevaluations- und Schulentwicklungsprojekte. Ursprünglich geht dieses Projekt auf eine im Gefolge des New Public Management auftretende Strömung im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbeurteilung zurück. Gefordert wurde ein "Lohnwirksames Qualifikations-System" (LQS) für Lehrpersonen; verschiedene Kantone sind daran, ein solches System einzuführen. Gegen dieses System wehrt sich vehement der Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH); als Gegenstück und Alternative zu LQS entwickelte er ein (nun urheberrechtlich geschütztes) "Formatives Qualitätsevaluations-System» (FQS). Der Lehrerinnen- und Lehrerverein BL entschloss sich, dem drohenden LQS mit der Unterstützung der kantonalen Erziehungsdirektion (ED) einen Schulversuch FQS entgegenzusetzen. Schon in der Vorbereitungsphase des Projektes erhielt FQS die neue Bedeutung "Förderndes Qualitätsevaluations-System", "um die Entwicklung weg vom reinen Personalqualifikations- hin zu einem umfassenden Qualitätsevaluations-System für die ganze Schule zu dokumentieren".

Das Konzept FQS "geht vom Vorrang der Selbstevaluation aus" und "zielt auf die Entwicklung einer Kultur der Qualitätssorge, welche von allen Beteiligten mitgestaltet wird. Es liegt in der Verantwortung der einzelnen Schule, die vorgegebenen und die selbst definierten Qualitätsansprüche zu überprüfen und ihren Betrieb zu optimieren. Von aussen wird nur überprüft, ob die einzelne Schule das auch wirklich tut und dafür geeignete Verfahren und Instrumente entwickelt und eingesetzt hat". Zu den Verfahrensstandards von FQS gehören aber auch "der Beizug externer Beurteilungen sowie die Rechenschaftsablegung gegenüber externen Aufsichtsinstanzen".

FQS ist eines von vielen Qualitätsüberprüfungsverfahren. In einem Überblick über die gegenwärtig im schweizerischen Bildungswesen angewandten Qualitätssysteme werden neben FQS 7 weitere Verfahren aufgelistet.

9.2.2.2. Modellbeispiel Teilautonome Volksschulen

Als weiteres Beispiel der Tendenz, die Selbstbewertung zur Grundlage der Evaluation der Bildungsinstitutionen zu machen, wird das Projekt "Teilautonome Volksschulen" der Bildungsdirektion des Kantons ZH skizziert. Der Kern dieses Projekts "besteht darin, die einzelne Schule als Handlungs- und Verantwortungseinheit so zu etablieren, dass sie ihr zugeschriebene Gestaltungsspielräume nutzen kann. Diese Aufgabe soll dazu dienen, die gute Schul- und Unterrichtsqualität zu erhalten und zu verbessern". Das Versuchsprojekt mit freiwilligen Projektschulen dauert von 1997/98 bis 1999/2000 und beruht auf Projektvereinbarungen zwischen der einzelnen Schule, der kommunalen Schulbehörde (Schulkommission) und dem Kanton. "Längerfristig soll aufgrund der Erfahrungen des Projekts ein allgemeingültiger (rechtlicher) Rahmen für teilautonome Schulen formuliert werden, der den unterschiedlichen Schulverhältnissen (Stadt – Land, Schulgrösse, Zusammensetzung der Schülerinnen- und Schülerschaft bezüglich sozialer Schicht und Immigrantanteil) und der Forderung nach Chancengleichheit Rechnung trägt".

Ein zentrales Element dieses Projekts ist die Qualitätssicherung auf der Grundlage von Selbstbewertung und entsprechender Anpassung der Schulaufsicht. "Die Inhalte der Selbstbewertung orientieren sich am Lehrplan, am Schulleitbild und am Schulprogramm. Für die Selbstbewertung gelten folgende Grundsätze:

- Orientierung an den kommunalen Schulzielen
- Einverständnis der Lehrpersonen mit den Inhalten und Verfahren der Selbstbewertung
- breite Datenerhebung (Lehrpersonen, Eltern, Schülerinnen- und Schüler)

- gemeinsame Dateninterpretation und Schlussfolgerungen
- Pflicht zur Umsetzung der Schlussfolgerungen, nächste Schritte–gemeinsam abgestützte Berichterstattung (mündlich, schriftlich, Adressat).

Für die Selbstbewertung sollen folgende Festlegungen getroffen werden:

- die Beurteilungskriterien
- das Vorgehen bei der Datenerhebung und -auswertung
- die Intervalle und zeitlichen Abläufe der Selbstbewertung
- die Durchführung der Selbstbewertung
- die Auswertung und Interpretation."

9.2.3. Selbstbewertung im Sekundarbereich II

Für die Selbstevaluation im Sekundarbereich II gilt weitgehend schon Gesagtes (vgl. 9.1. und 9.2.); insbesondere sind die zahlreichen Selbstevaluations- und Schulentwicklungsprojekte an den allgemein- und berufsbildenden Schulen dieser Stufe grundsätzlich ähnlich zu charakterisieren wie jene der Primar- und der Sekundarstufe I (vgl. 9.2.2.). Auch auf der Sekundarstufe II handelt es sich in einigen Fällen um die Initiative einzelner Schulen; meist sind die Schulen aber in kantonale oder regionale Projekte eingebunden. Ein regionales Projekt zur Qualitätsentwicklung auf der Sekundarstufe II wird exemplarisch in [9.3.3.] dargestellt.

9.2.4. Selbstbewertung im Tertiärbereich

Die Selbstevaluation im Tertiärbereich beruht im wesentlichen auf 3 Elementen. Einige Institutionen (vor allem die beiden Eidgenössischen Technischen Hochschulen (ETH), aber auch einzelne Universitäten) haben didaktische Lehrstühle oder Zentren für diese Stufe eingerichtet. Diese haben u. a. das Ziel, den Dozentinnen und Dozenten die Möglichkeit zu geben, ihren eigenen Unterrichtsstil kennenzulernen und, wenn nötig, durch geeignete Weiterbildungsmaßnahmen zu verbessern. Die Benutzung dieser Möglichkeit beruht auf Freiwilligkeit. Zweitens erwägen einige Institutionen im Tertiärbereich, regelmässige Dozentinnen- und Dozentenbeurteilungen durch die Studierenden einzuführen oder haben solche schon eingeführt. Schliesslich wird auch diesen Institutionen im Gefolge des New Public Management häufig eine erhöhte Autonomie gewährt, in deren Rahmen sie gehalten sind, selbstevaluative und qualitätssichernde Massnahmen zu treffen. Dies gilt insbesondere auch für die am Ende des Jahrhunderts in Entstehung begriffenen Fachhochschulen (FH), die Leistungsaufträge zu erfüllen haben werden.

9.3. Evaluation auf regionaler und lokaler Ebene

Die zentrale Rolle der Kantone und der Gemeinden in der Evaluation des schweizerischen Bildungswesens wurde bereits dargestellt (vgl. [9.1.2.] und [9.1.3.]). Hier wird darum ausschliesslich auf die Bedeutung der Regionen im Bereich der Evaluation eingegangen. Die 26 Kantone haben sich im Rahmen der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) zu 4 Regionalkonferenzen zusammengeschlossen: Suisse romande und Tessin, Zentralschweiz, Nordwestschweiz und Ostschweiz. Diese 4 Regionen bilden eine Zwischenebene und ein Bindeglied zwischen der kantonalen und der nationalen Ebene; sie haben teilweise gewisse Funktionen im Bereich der Evaluation (vor allem der Lehrplanevaluation) übernommen.

9.3.1. Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP SR/TI)

Die erste Region, in der gemeinsame Lehrpläne für die obligatorische Schulzeit geschaffen und in der Folge gemeinsam evaluiert wurden, war die Suisse romande und der Tessin. Die Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP SR/TI) setzte 1968 zu diesem Zweck eine Commission intercantonale romande de coordination de l'enseignement (CIRCE) ein. Diese bewältigte ihre Aufgabe in gut 20-jähriger Arbeit in 3 deutlich voneinander unterschiedenen Etappen: CIRCE I für die 1. bis 4. Klasse der Primarschule, CIRCE II für die 5. und 6. Klasse der Primarschule und schliesslich, mit Start im Jahre 1978, CIRCE III für das 7., 8. und 9. Schuljahr der obligatorischen Schulzeit, d. h. für die Sekundarstufe I. Wegen der erheblichen interkantonalen Unterschiede in den Schulstrukturen dieser Stufe beschränkte sich diese dritte Etappe auf die Ausarbeitung von Rahmenlehrplänen, d. h. im wesentlichen auf die Festlegung der am Ende der obligatorischen Schulzeit zu erreichenden Ziele. Nach der Ausarbeitung der Lehrpläne für die verschiedenen Fächer wurden diese jeweils in der Schulpraxis erprobt, evaluiert und gemäss den Bewertungsergebnissen revidiert. Eine wichtige Rolle in diesem Lehrplan- und Evaluationsprojekt spielte das westschweizerische Bildungsforschungs- und Dokumentationsinstitut IRDP (Institut romand de recherche et de documentation pédagogiques).

9.3.2. Bildungsdirektoren-Konferenz Zentralschweiz (BKZ) (früher: Innerschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz (IEDK))

Ein regionales Grossprojekt im Bereich der Lehrplanerarbeitung und -evaluation wurde von Mitte der 70er- bis Mitte der 90er-Jahre von der Innerschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz (IEDK) (heute: Bildungsdirektoren-Konferenz Zentralschweiz (BKZ)) unter der Federführung des Zentralschweizerischen Beratungsdienstes für Schulfragen (ZBS) (heute: Bildungsplanung Zentralschweiz) durchgeführt. Für alle obligatorischen Fächer der obligatorischen Schulzeit (Primarstufe und Sekundarstufe I) wurden Lehrpläne erarbeitet, die allen Kantonen der Region gemeinsam sind. Diese wurden einer Erprobungsphase unterworfen und aufgrund der Evaluationsergebnisse in ihre definitive Fassung gebracht.

9.3.3. Nordwestschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz (NW EDK)

Die beiden anderen Regionen der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK) (Nordwestschweizerische Erziehungsdirektorenkonferenz (NW EDK) und Erziehungsdirektoren-Konferenz der Ostschweizer Kantone und des Fürstentums Liechtenstein (EDK-Ost)), die nicht über regionale Forschungs- und Entwicklungsinstitutionen verfügen, haben keine regionale Projekte zur Lehrplanerarbeitung und -evaluation durchgeführt. Lehrplanerarbeitung und -evaluation geschieht dort weiterhin auf kantonaler Ebene.

Hingegen führt die NW EDK in der zweiten Hälfte der 90er-Jahre ein regionales Projekt "Qualitätsentwicklung auf der Sekundarstufe II" durch, das ähnlich motiviert ist wie die entsprechenden kantonalen Projekte auf der Primarstufe und auf der Sekundarstufe I (vgl. 9.2.2.). Zur Begründung des Projekts wird u. a. gesagt: "Die heutige Schulaufsicht (Evaluation) beruht auf einem Modell, das in wichtigen Punkten den gesellschaftlichen und institutionellen Veränderungen, die sich in den letzten Jahrzehnten vollzogen haben, nicht mehr gerecht wird (Vermischung von Aufsicht und Beratung, lange Reaktionszeiten, eingeschränkte Sicht von Schulqualität, punktuelle Wahrnehmung)." Der Aufbau einer eigentlichen Evaluationskultur wird gefordert, weil die Qualitätsentwicklung ein mittel- und langfristiger Prozess sei, in dem die einzelnen Schulen Qualitätsevaluationen systematisch planen und durchführen. Die Rollen zwischen den Projektpartnern (Lehrpersonen der beteiligten Schulen, Schulleitung, Schülerinnen und Schüler, Eltern, Aufsichtskommission, Verwaltung, Inspektorat,

Projektleitung, externe Beratung) werden ausgehandelt. In einer ersten Projektphase (1996–1999) geht es um den Aufbau einer systematischen Selbstevaluation. In der zweiten Projektphase (1999–2002) wird es um systematische Schul- und Unterrichtsevaluation insgesamt gehen, wobei die Entwicklungs- und Evaluationsprozesse und -instrumente in einem schulspezifischen Qualitätshandbuch dokumentiert werden. Die Zahl der freiwillig sich beteiligenden Schulen ist offen; zu Beginn des Projekts waren es 13 Schulen aus 7 Kantonen. Neu ist die Beteiligung von Schulen sowohl der allgemein- als auch der berufsbildenden Richtung der Sekundarstufe II an einem gemeinsamen Projekt.

9.3.4. Interkantonale Arbeitsgemeinschaft

In der zweiten Hälfte der 90er-Jahre haben sich eine Reihe deutschschweizerischer Kantone zur Interkantonalen Arbeitsgemeinschaft "Dezentralisierung und Qualitätssicherung im Bildungswesen" zusammengeschlossen. Diese hat die beiden Berichte "Qualitätssicherung in der Volksschule – Bezugspunkte und ein Vorschlag" und "Bausteine eines Steuerungskonzepts für den Bereich der Volksschule – Überlegungen zu einem neuen Verhältnis von Einzelschule, Gemeinde und Kanton" herausgegeben, in denen Fragen der Evaluation und Selbstevaluation eine wichtige Rolle spielen.

9.4. Evaluation auf nationaler Ebene

Die wichtigsten traditionellen Evaluationsinstrumente auf nationaler Ebene (Maturitätsanerkennungsreglement, Lehrabschlussprüfungen in der Berufsbildung) wurden im geschichtlichen Überblick dargestellt (vgl. 9.1.1.). Hier wird darum auf neue Tendenzen im Bereich der Evaluation und Steuerung des schweizerischen Bildungssystems hingewiesen, die unter den Stichworten internationale Vergleiche und Bildungsindikatoren zusammengefasst werden können; sie werden zweifellos in der weiteren Entwicklung dieses Bereichs eine wichtige Rolle spielen. Ferner werden einige Forschungs- und Entwicklungsprojekte erwähnt, die einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Evaluation auf nationaler Ebene leisten.

9.4.1. Forschungs- und Entwicklungsprogramme

Die nationalen Forschungs- und Entwicklungsprogramme SIPRI (Überprüfung der Situation der Primarschule, 1978–1986) und NFP 33 (Die Wirksamkeit unserer Bildungssysteme, 1993–1999) werden im Abschnitt Bildungsforschung behandelt (vgl. [9.5.4.3.]). Dazu kommt als weitere Massnahme auf nationaler Ebene, diesmal im Bereich der Berufsbildung, die Evaluation des Rahmenlehrplans für den allgemeinbildenden Unterricht an den gewerblich-industriellen Berufsschulen und Lehrwerkstätten in der zweiten Hälfte der 90er-Jahre.

9.4.2. Internationale Vergleiche und Bildungsindikatoren

Gefördert vor allem durch die OECD, kommt den Bildungsindikatoren als Evaluations- und Steuerungsinstrumenten der Bildungssysteme eine zunehmende Bedeutung zu. Die Schweiz beteiligt sich sowohl am OECD-Projekt INES (International Indicators of Educational Systems) als auch am OECD-Projekt PISA (Programme for International Student Assessment). Die Ergebnisse dieser Projekte werden vermutlich die zukünftige Entwicklung des Bereichs Evaluation und Steuerung entscheidend beeinflussen. Ein besonderes Problem für die Schweiz wird die Umsetzung dieser Ergebnisse von der nationalen auf die kantonale Ebene sein, auf der

die Systeme tatsächlich gesteuert werden. Im Folgenden werden die Indikatoren aufgelistet, die das Bundesamt für Statistik 1995 veröffentlicht hat. Sie zeigen u. a., dass es um eine umfassende Erfassung des Bildungssystems geht.

A) Kontextindikatoren:

A1) Sozio-demographische Merkmale der Bevölkerung

A2) Einstellungen und Erwartungen der Öffentlichkeit gegenüber dem Bildungssystem

A3) Wirtschaftliche und soziale Rahmenbedingungen des Bildungssystems

B) Prozessindikatoren

B1) Bildungsbeteiligung

B2) Lehrpersonen

B3) Verfügbare finanzielle Ressourcen im Bildungssystem

B4) Organisation des Bildungssystems

C) Resultats- und Wirkungsindikatoren

C1) Erworbene Diplome

C2) Kenntnisse und Fähigkeiten

C3) Bildungsfolgen I: Bildungskarrieren

C4) Bildungsfolgen II: Auf dem Arbeitsmarkt

C5) Bildungsfolgen III: Soziale Auswirkungen

Einerseits werden diese Bildungsindikatoren ständig ausgebaut, andererseits sind Bestrebungen im Gange, sogenannte Kernindikatoren herauszukristallisieren.

9.5. Bildungsforschung

Entsprechend der föderalistischen Struktur des Bildungswesens wird Bildungsforschung dezentral in wenigen grossen, einigen mittleren und zahlreichen kleinen Institutionen betrieben, die etwa zu gleichen Teilen im Tertiärbereich und auf der Ebene der kantonalen Verwaltungen angesiedelt sind. Inhaltlich stehen bisher vor allem Projekte auf der Mikroebene der Bereiche pädagogische Psychologie und Didaktik im Zentrum, hingegen bestehen Forschungslücken z. B. auf der Makroebene und in den Bereichen Bildungsökonomie und Bildungssoziologie. Eine wichtige Rolle spielen die Beziehungen zwischen Bildungsforschung, Bildungspolitik, Bildungsverwaltung und Bildungspraxis. Gemessen an den etwa 20 Milliarden Franken, welche die Schweiz jährlich für ihr Bildungswesen ausgibt, ist die Bildungsforschung sehr bescheiden dotiert.

9.5.1. Vorläufer und frühe Anfänge empirischer Bildungsforschung

Als schweizerische Vorläufer heutiger Bildungsforschung können so grosse Namen wie Jean-Jacques Rousseau (1712–1778), Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827), Philipp Albert Stapfer (1766–1840) mit seiner Schulenquête von 1799 in der kurzen Periode der Helvetik, der bernische Pädagoge Philipp Emmanuel von Fellenberg (1771–1844), der Freiburger Erzieher Père Grégoire Girard (1765–1850) und der spätere Tessiner Bundesrat Stefano Franscini (1796–1857) bezeichnet werden.

Ein Ansatzpunkt der Linie, die zur heutigen Bildungsforschung führt, ist im Genf des ausgehenden 19. und des beginnenden 20. Jahrhunderts mit Namen wie Théodor Flournoy (1854–1920), Edouard Claparède (1873–1940), Pierre Bovet (1878–1965) sowie Adolphe Ferrière (1879–1960) und dem berühmt gewordenen Institut Jean-Jacques Rousseau anzusiedeln. Hier wurde – im Bereich der experimentellen und pädagogischen Psychologie – erstmals Bildungsforschung mit empirischen, vor allem naturwissenschaftlichen Methoden betrieben. Von diesem schon damals weltweit ausstrahlenden Zentrum führt eine direkte

Entwicklung zur heute bedeutendsten und grössten Bildungsforschungsinstitution in der Schweiz, der Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE) der Universität Genf. Die Brücke vom beginnenden ins ausgehende Jahrhundert schlägt Jean Piaget (1896-1980) mit seiner kognitiven Entwicklungspsychologie.

Die deutsche Schweiz kennt bis zum Zweiten Weltkrieg keine vergleichbare Entwicklung. Die Pädagogik, im wesentlichen unberührt von empirischen Methoden, bleibt rein geisteswissenschaftlich. Hingegen ist hier auf einige frühe, meist private Initiativen empirischer Schulforschung im Sinne der Sammlung und vergleichenden Darstellung statistischer Daten und anderer Fakten hinzuweisen. Auch die schulgeschichtliche Forschung erlebte von etwa 1880 bis 1920 eine vorübergehende Blütezeit.

9.5.2. Entstehung der modernen Bildungsforschung

Die institutionellen Grundlagen der heutigen Bildungsforschung wurden im wesentlichen (mit Ausnahme von Genf, vgl. 9.5.1.) in den 60er- und 70er-Jahren des 20. Jahrhunderts gelegt. Damals wurde die schweizerische Bildungspolitik durch zwei Leitideen geprägt: die Ausschöpfung der Begabungsreserven (die schweizerische Übersetzung und Anwendung der Ergebnisse der Humankapitalforschung) und den Ruf nach Annäherung an die Chancengleichheit oder Chancengerechtigkeit im Bildungswesen. Beide Leitideen hingen eng mit zentralen Ergebnissen der ausländischen und internationalen Bildungsforschung zusammen.

Auf der ökonomischen Seite kam die Sorge um den Nachwuchs, d. h. um den Beitrag des Bildungswesens zum wirtschaftlichen Wachstum, das damals ökologisch noch nicht problematisiert war, in einer ganzen Reihe offizieller Berichte zum Ausdruck.

Auf der gesellschaftlichen Seite beruhte die Forderung nach Chancengleichheit auf der durch Forschung ins Bewusstsein gehobenen Tatsache, dass Kinder verschiedener sozio-ökonomischer Herkunft in den verschiedenen Bildungsinstitutionen sehr ungleich vertreten sind. Ungleichheiten sind aber nicht nur durch die sozio-ökonomische, sondern auch durch die regionale Herkunft, das Geschlecht und die Konfession bestimmt. Die mit dem Begriff der Chancengleichheit in Zusammenhang stehenden Ideen und Fakten beeinflussten das Bildungswesen auch in der Schweiz tiefgreifend: Stipendiengesetz (1965), strukturelle Reformen auf der Sekundarstufe I in einigen Kantonen, Dezentralisierung der Maturitätsschulen und spektakuläre Expansion auf der Universitätsebene, aber auch, wenn auch weniger spektakulär, in der Berufsbildung.

9.5.3. Die institutionelle Begründung der Bildungsforschung zwischen 1965 und 1975

In den 60er- und frühen 70er-Jahren nahm die Schweiz teil an einer weltweiten Strömung, in der Bildung zu einem zentralen Gegenstand von Politik und Entwicklung wird. Die Stichworte Wirtschaftswachstum, Bildung als grundlegendes Menschenrecht, Hebung des allgemeinen Bildungsniveaus, Demokratisierung des Bildungswesens, aber auch Fortschrittsglaube können hier genannt werden. Ein besonderer Aspekt dieser weltweiten Strömung war das neu auftretende Interesse der Bildungspolitik an der Bildungsforschung. War bis zum Zweiten Weltkrieg die Rede von Bildungsforschung, so war diese in der Regel ausschliesslich auf der Ebene der Universitäten, und damit in relativ grosser Distanz zu Bildungspolitik und Bildungsverwaltung, angesiedelt. In der Schweiz führte dieses neue politische Interesse an Bildungsforschung, der föderalistischen Struktur des Bildungswesens entsprechend, zur Gründung einer ganzen Reihe kantonaler und zweier regionaler Institutionen sowie einer Koordinationsstelle auf nationaler Ebene.

Während zu Beginn der 60er-Jahre weniger als 20 Bildungsforschungsinstitutionen bestanden, wurden im Jahrzehnt zwischen 1965 und 1975 etwa 40 neue Forschungs- und Entwicklungsinstitutionen, ungefähr gleichmässig verteilt auf die Universitäten und verwaltungsinterne Institutionen, gegründet. Das sind, die privaten Institutionen ausgenommen, ungefähr die Hälfte der heute existierenden Institutionen der Bildungsforschung und -entwicklung.

9.5.4. Etappen in der Entwicklung der Bildungsforschung seit 1970

Seit 1970 ist die Entwicklung der Bildungsforschung u. a. durch die Aufnahme in die offizielle forschungspolitische Agenda, die Gründung einer wissenschaftlichen Vereinigung, Entwicklungsplanung, nationale Forschungsprogramme und die Institutionalisierung weiterer Koordinationsorgane zwischen Forschung, Politik, Verwaltung und Praxis gekennzeichnet.

9.5.4.1. Die Gründung der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung

Nachdem Bildungsforschung im Forschungsbericht 1973 des Schweizerischen Wissenschaftsrates ein erstes Mal als eigenes Forschungsfeld mit eigenem Bewusstsein in Erscheinung getreten war, wurde 1975 die Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF) gegründet. Dies war ein wichtiger Schritt auf dem Weg zur Identitätsfindung der schweizerischen Bildungsforschung und zur Institutionalisierung eines breit abgestützten Theorie-Praxis-Bezuges (die ab 1979 erscheinende wissenschaftliche Zeitschrift der SGBF gab sich denn auch sehr bewusst den Namen "Bildungsforschung und Bildungspraxis"). Seither sind 2 weitere, mit der SGBF eng zusammenarbeitende, forschungsorientierte Gesellschaften im Bereich der Bildung entstanden: 1987, nach Abschluss des Nationalen Forschungsprogramms EVA, die Schweizerische Gesellschaft für angewandte Bildungsforschung (SGAB) und 1992 die Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL).

9.5.4.2. Der Entwicklungsplan der schweizerischen Bildungsforschung

Die Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF) befasste sich bald mit der Ausarbeitung eines Entwicklungsplanes. Hier galt es erstmals, zu wichtigen und oft auch heiklen Fragen einen breit abgestützten Konsens zu finden, aber auch, umfangreiches Grundlagenmaterial zu erarbeiten. Aus der Situationsanalyse abgeleitet wurden 16 an je spezifische Adressaten gerichtete Empfehlungen, die dahingehend zusammengefasst werden können, dass Bildungsforschung und -entwicklung dringend der Förderung im Sinne der folgenden Postulate bedürfen:

- quantitative und qualitative Kapazitätserweiterung;
- Erhöhung von Stabilität und Kontinuität und Stärkung der Identität;
- vermehrte Schwerpunktbildung;
- ausgeglichene räumliche Verteilung;
- verbesserte Zusammenarbeit zwischen Universitäten und verwaltungsinternen Institutionen;
- verbesserte Zusammenarbeit zwischen Forschung, Praxis, Verwaltung und Politik.

Schliesslich wurde im Entwicklungsplan das Selbstverständnis der schweizerischen Bildungsforschung in den folgenden 5 Funktionen formuliert:

- Bildungsforschung erforscht und erklärt das Bildungsgeschehen mit empirisch-analytischen, hermeneutischen und anderen Methoden (analytisch-erklärende Funktion).
- Bildungsforschung bemüht sich um die Bildung von Synthesen aus bruchstückhaft vorliegenden Forschungsergebnissen. Sie steht damit einerseits im Dienste der Praxis und trägt

andererseits zur wissenschaftlichen Theoriebildung bei (synthese- und theoriebildende Funktion).

– Bildungsforschung entwirft (in der Regel aufgrund von Zielen, die durch die Bildungspolitik vorgegeben sind) Konzepte und Modelle einer möglichen Weiterentwicklung des Bildungswesens (prospektive Funktion).

– Bildungsforschung begleitet Versuche und Reformen im Bildungswesen (evaluative Funktion).

– Bildungsforschung erfüllt Beratungsaufgaben bei der Planung und Entwicklung im Bildungswesen (Beratungs-, Planungs- und Entwicklungsfunktion).

9.5.4.3. Nationale Forschungsprogramme

Die beginnende Konstituierung der Bildungsforschung als eigenes Forschungsfeld mit eigenem Bewusstsein und eigener Identität führte in bisher 3 Fällen zu einer Konzentration der Kräfte in nationalen Forschungs- und/oder Entwicklungsprogrammen:

– SIPRI (Überprüfung der Situation der Primarschule) (1978–1986) war ein Projekt der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), das folgende 4 Teilprojekte umfasste: 1. Lernziele der Primarschule – Anspruch und Wirklichkeit, 2. Funktionen und Formen der Schülerbeurteilung, 3. Übergang von der Vorschulzeit zur Primarschule, 4. Kontakte und Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus.

– Das Nationale Forschungsprogramm 10 (1980–1987) "Bildung und das Wirken in Gesellschaft und Beruf" – durchwegs unter seinem französischen Namen "Education et vie active", abgekürzt EVA, bekannt – war Fragestellungen aus dem Bereich der Berufsbildung gewidmet.

– Das Nationale Forschungsprogramm 33 "Die Wirksamkeit unserer Bildungssysteme angesichts der demographischen und technologischen Entwicklung und angesichts der Probleme in der mehrsprachigen Schweiz" (1993–1999) umfasst insgesamt etwa 30 Projekte, die in folgende 2 Hauptbereiche gegliedert werden: 1. Die Wirksamkeit von Lernprozessen: schulische Sozialisation, Lernbedingungen, Lernmotivation, Lernfähigkeit und Lernerfolg, 2. Die Wirksamkeit von Bildungssystemen: Systembeschreibung, Systemanalyse, Systemevaluation, Systemwandel.

9.5.4.4. Schweizerische Koordinationskonferenz Bildungsforschung (CORECHED)

Gegen Ende der 80er-Jahre nahmen 2 Stränge Form an, die dann Ende 1991 zur Gründung der Schweizerischen Koordinationskonferenz Bildungsforschung (CORECHED: Conférence suisse de coordination pour la recherche en éducation) führten. Erstens galt es, eine Instanz zu schaffen, die die vielfältigen Probleme regeln konnte, die sich mit der vermehrten Beteiligung an internationalen Bildungsforschungsprojekten stellten. Zweitens formulierte mit der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) eine der wichtigsten bildungspolitischen Instanzen ihre Erwartungen an die Bildungsforschung. In der CORECHED sind die wichtigsten Akteure aus Bildungspolitik und Bildungsforschung vertreten (EDK, zuständige Bundesämter, universitäre Institutionen, kantonale und regionale Institutionen der Schulentwicklung und Bildungsforschung, Spitzen der Lehrerinnen- und Lehrerverbände, Erwachsenenbildung). Die Hauptaufgabe der CORECHED besteht in der Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungsverwaltung; insbesondere gewährleistet sie die Zusammenarbeit von Bund und Kantonen in diesem Bereich. CORECHED hat 1994 "Leitlinien für die Entwicklung der schweizerischen Bildungsforschung" veröffentlicht; ebenfalls im Rahmen von CORECHED wird periodisch Bericht erstattet über Stand, Entwicklung und Tendenzen der Bildungsforschung sowie die Beziehungen zwischen Bildungsforschung, Bildungspolitik, -verwaltung und -praxis. Eine 1996 durchgeführte externe Evaluation attestiert der CORECHED, in kurzer Zeit zu einem gewichtigen, konsens- und entscheidungsfähigen Gremium herangewachsen zu sein.

9.5.4.5. Schweizerische Konferenz der Leiterinnen und Leiter von Arbeitsstellen für Schulentwicklung und Bildungsforschung (CODICRE)

Ungefähr gleichzeitig wie die Schweizerische Koordinationskonferenz Bildungsforschung (CORECHED), nämlich 1992, wurde die Schweizerische Konferenz der Leiterinnen und Leiter von Arbeitsstellen für Schulentwicklung und Bildungsforschung (CODICRE: Conférence suisse des centres cantonaux et régionaux de développement scolaire et de recherche en éducation) gegründet. Diese entsprang einem immer stärker werdenden Bedürfnis nach gegenseitiger interkantonalen Information, Koordination und Zusammenarbeit. Vorangegangen waren ihr sprachregionale Gruppierungen in der Suisse romande (und Tessin) einerseits und in der Deutschschweiz andererseits. Die CODICRE hat sich inzwischen auch als Fachkonferenz der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) konstituiert. Damit werden die Beziehungen zwischen Bildungsforschung einerseits und Bildungspolitik sowie Bildungsverwaltung andererseits, die bei verwaltungsinternen Institutionen auf kantonaler Ebene naturgemäss vorhanden sind, auch auf nationaler Ebene institutionalisiert.

9.5.5. Die institutionelle Struktur der Bildungsforschung

Wird die institutionelle Struktur der schweizerischen Bildungsforschung analysiert, so fallen zuerst die Merkmale Zersplitterung und Atomisierung auf. Bildungsforschung erscheint als geprägt von einem nur kleinen stabilen Kern, der eine gewisse Forschungskontinuität und damit die Akkumulation von Wissen gewährleistet (schätzungsweise etwa 200 Forscherinnen und Forscher). Diesem Kern gegenüber steht eine breite Randzone, die durch Instabilität, Diskontinuität und eine starke Fluktuation der Forscherinnen und Forscher gekennzeichnet ist (schätzungsweise um die 1000 Personen, für die aber eine gewisse Forschungstätigkeit nur eine Zwischen- und Durchgangsstation bedeutet).

1996 wurden 125 Institutionen der Bildungsforschung und -entwicklung erfasst. Die auf den ersten Blick erstaunlich hohe Zahl muss sofort relativiert werden: Darunter befinden sich nur wenige grosse und gewichtige, einige mittlere, dafür aber zahlreiche kleine und sehr kleine Institutionen, die die sogenannte kritische Masse einer Forschungsinstitution in keiner Weise erreichen.

Die institutionelle Struktur ist durch folgende Merkmale geprägt:

- Den Universitäten und den verwaltungsinternen Institutionen kommt ungefähr die gleiche Bedeutung zu. Dies gilt rein quantitativ (44 universitäre Institutionen, 42 verwaltungsinterne Institutionen), aber auch für das Gewicht der beiden Institutionstypen (gemessen vor allem an der Zahl der beschäftigten Forscherinnen und Forscher). Die grosse Bedeutung von Forschung und Entwicklung, die direkt im Rahmen der Verwaltung durchgeführt wird, ist ein charakteristischer Zug der Bildungsforschung in der Schweiz.
- Die Vielfalt der universitären Disziplinen macht deutlich, dass Bildungsforschung ein multidisziplinäres Feld ist. Neben den sogenannten Grundlagendisziplinen (Pädagogik, Psychologie, Soziologie) spielen zahlreiche andere wissenschaftliche Disziplinen eine Rolle.
- Eine wichtige Entwicklung lässt sich auf der Ebene der kantonalen pädagogischen Arbeitsstellen (neu: Arbeitsstellen für Schulentwicklung und Bildungsforschung) feststellen. In Fortsetzung der Gründungswelle von 1965 bis 1975 haben sich inzwischen die meisten Kantone mit einem solchen Instrument ausgestattet.
- Seit dem Ende der 80er-Jahre ergibt sich ein spektakulärer Zuwachs an privaten Institutionen (von 7 auf 39). Allerdings muss unterstrichen werden, dass es sich in der Regel um sehr kleine Bildungsberatungsfirmen handelt, deren Tätigkeit auch Forschung und Entwicklung umfasst.

9.5.6. Inhalte und Themen der Bildungsforschung

Ein Überblick über Inhalte und Themen der Bildungsforschung, gegliedert einerseits nach Stufen im Bildungswesen, andererseits nach Aspekten des Bildungsprozesses, zeigt u. a., dass die Primarschule und die Sekundarstufe I mit je einem Fünftel der Projekte am stärksten vertreten sind. Die Tatsache, dass in den letzten Jahren andere Stufen des Bildungswesens bildungspolitisch im Zentrum standen, verweist allerdings auch auf Lücken in Forschung und Entwicklung. In der Tat haben sich die bildungspolitischen Schwerpunkte in letzter Zeit stark auf die Sekundarstufe II (Revision des Maturitätsanerkennungsreglementes, Rahmenlehrpläne für das Gymnasium, Einführung der Berufsmaturität), auf die ausseruniversitäre Tertiärstufe (Fachhochschulentwicklung) und auf die Weiterbildung (sogenannte Weiterbildungsoffensive) verlagert. In diesen Bereichen ist die Forschungsaktivität jedoch relativ schwach. Reformen im Bildungswesen werden demnach teilweise nur mit schwacher wissenschaftlicher Unterstützung und Begleitung durchgeführt.

Bezogen auf die Aspekte des Bildungsprozesses, befassen sich relativ viele Projekte mit den Wirkungen dieser Prozesse bzw. mit der Evaluation von Bildungssystemen, was zu einem grossen Teil auf das Nationale Forschungsprogramm 33 zurückzuführen ist. Ebenfalls relativ gut vertreten sind Projekte zu strukturellen und organisatorischen Aspekten, zu Lehr- und Lernmethoden, zu Curricula, Lerninhalten und Lernzielen sowie zur Ausbildung, den Einstellungen und dem Verhalten von Lehrenden.

Insgesamt steht also die Mikroperspektive der Bereiche pädagogische Psychologie und Didaktik stark im Zentrum; umgekehrt heisst das, dass in folgenden Bereichen bzw. auf folgenden Ebenen gravierende Lücken bestehen:

- Sekundarstufe II (Systemevaluation, besonders auch in der Berufsbildung);
- universitäre und ausseruniversitäre Bildung (d.h. Universitäts- und Fachhochschulforschung, Forschung im Bereich der höheren Berufsbildung);
- Erwachsenenbildung / Weiterbildung;
- Grundlagenforschung generell;
- Makroebene generell;
- Bildungsökonomie, Bildungssoziologie, staatsrechtliche Bildungsforschung;
- Prospektivstudien.

9.5.7. Finanzierung und Kosten der Bildungsforschung

Die Schweiz lässt sich ihr Bildungswesen pro Jahr rund 20 Milliarden Franken kosten. Im Rahmen des Entwicklungsplans (vgl. [9.5.4.2.]) wurde seinerzeit berechnet (neuere Zahlen sind nicht vorhanden), dass der Anteil für Forschung und Entwicklung (allerdings ohne die festen Infrastrukturkosten) an den Gesamtausgaben für das Bildungswesen etwa 0,6‰ beträgt. Wird diese Zahl aufgrund einer Schätzung der Infrastrukturkosten verdoppelt, so ergibt das 1,2‰. Dieser Wert kann in Beziehung zum damaligen (1983), am Umsatz gemessenen, Forschungs- und Entwicklungsaufwand verschiedener Industriebereiche gesetzt werden: Bauwesen 0,6%, Mittelwert für 6 Industriegruppen 6,5%, chemische Industrie 10,2%. Der F&E-Aufwand der Industrie war also im Mittel etwa fünfzig-, an der Spitze etwa hundertmal so gross wie jener des Bildungswesens. Daraus lässt sich – auch ohne differenziertere Überlegungen – ableiten, dass Forschung und Entwicklung im Bildungswesen offensichtlich unterdotiert sind.

Zur Zeit des Entwicklungsplans der schweizerischen Bildungsforschung (neuere Daten liegen nicht vor) waren die Kantone der wichtigste Geldgeber (ca. 50%), es folgten der Schweizerische Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung, eine Bundesinstanz, mit etwa 35% und andere (übrige Bundesinstanzen, Gemeinden und Private) mit den restlichen etwa 15%.

9.6. Statistische Daten

Projekte der Selbst- und/oder Fremdevaluation an Schulen der Deutschschweiz (Stand 1999)

Selbstevaluation	BE, FR
Fremdevaluation	AR, GR
Selbst- und Fremdevaluation	AG, BL, LU, NW, OW, SZ, SO, SG, TG, UR, VS, ZG, ZH

Trennung von Beratung und Beurteilung in der fachlich-pädagogischen Schulaufsicht in der Deutschschweiz (Stand 1999)

Nein	19% (AI, SO, SZ, UR)
Noch offen	38% (AG, BE, BS, FR, GL, SH, VS, ZG)
Ja	43% (AR, BL, GR, LU, NW, OW, SG, TG, ZH)

Pädagogische Schulleitungen in der Deutschschweiz (Stand 1999)

Keine	13% (AI, TG, VS (Primarschule))
In Vorbereitung	17% (BL, SH, SZ, UR)
Versuchsschulen	28% (AG, AR, BS, FR, GL, GR, SO)
- 50% in der obligatorischen Schule	(NW, OW, SG, ZH)
- 50% in der obligatorischen Schule	(LU)
100% in der obligatorischen Schule	(BE, FR, VS (Sekundarstufe I), ZG)

BILDUNGSFORSCHUNG

Gemäss Angaben der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF) gab es im Jahr 2000 rund 120 öffentliche und private Institutionen, die Bildungsforschung betrieben. Darin enthalten sind auch Institutionen, in der eine Person tätig ist. Insgesamt waren rund 1200 Personen mit Bildungsforschung beschäftigt (1996). Im Folgenden werden differenzierte Angaben von 1991 angeführt.

Aus der Untersuchung zur Situation der Sozialwissenschaftlichen Forschung (SOWI) in der Schweiz (1991)

Aktiver Kern (Institutionen)	36
- davon universitäre Institutionen	12
- davon ausseruniversitäre Institutionen	24
- davon verwaltungsinterne Institutionen auf Bundesebene	4
- davon verwaltungsinterne Institutionen auf regionaler Ebene	2
- davon verwaltungsinterne Institutionen auf kantonaler Ebene	16
- davon private resp. halb-öffentliche Institutionen von nationaler Bedeutung	2

	Anzahl	Personen	Vollzeit- äquivalent	reine Forschungs- stellen	Projekte
a. In der Untersuchung erfasste Institutionen	36	517	360	117,7	345
b. übrige Institutionen (in der Untersuchung nicht erfasst)	5	59	41	16	51
c. weitere Institutionen mit punktueller Bildungsforschung	50	90			90

Institutionstypen und Forschungsprojekte

Die Untersuchung SOWI enthält auch Forschungsprojekte, die zwischen 1988 und 1991 angelaufen sind oder abgeschlossen wurden.

Institutionstyp	Anzahl Projekte	in Prozent
Universitäre Institutionen	129	37,4
Ausseruniv. Institutionen	216	62,6
Total	345	100,0

Diese Forschungsprojekte fokussieren verschiedene Bildungsstufen unter verschiedenen Aspekten:

Bildungsstufen

Stufe bzw. Bereich	Anzahl Projekte	in Prozent
Vorschulstufe, Kindergarten	5	1,4
Primarstufe	51	14,8
Sekundarstufe I	31	9,0
Sekundarstufe II	15	4,3
Lehrerinnen- und Lehrerbildung, -weiterbildung	22	6,4
Berufslehre	19	5,5
Höhere Fachschulen, universitäre Institutionen	11	3,2
Allg. und berufliche Erwachsenenbildung	9	2,6
Sonderschulwesen	26	7,5
Übertritt	13	3,8
Gesamtes Bildungssystem	34	9,8
Stufe irrelevant	59	17,1
Sonstiges	50	14,5
Total	345	99,9

Aspekte der Bildungsprozesse

Aspekte des Bildungsprozesses	Anzahl Projekte	in Prozent
Lehr- und Lernmethoden	64	18,5
Curricula, Lerninhalte, Lernziele	38	11,0
Verlauf und Wirkung des Bildungsprozesses	37	10,7
Lehrende: Einstellung/Verhalten/Ausbildung	31	9,0
Strukturelle und organisatorische Aspekte	30	8,7
Evaluation/Selektion Lehrende/Lernende	26	7,5
Hilfsmittel und Medien	17	4,9
Individuelle Voraussetzungen, Determinanten	16	4,6
Statistik	12	3,5

Soziale Interaktion	10	2,9
Bildungsangebot	9	2,6
Gesellschaftliche, ökonomische, politische, rechtliche Bedingungen	5	1,4
Sonstiges	50	14,5
Total	345	99,8

Wissenschaftliche Arbeit

Die Veröffentlichungen der Forschungsgruppen in den letzten 2 Jahren vor der Untersuchung SOWI wurden wie folgt klassiert:

Artikel in wissenschaftsorientierten Zeitschriften (CH)	64	6,9%
Artikel in praxisorientierten Zeitschriften (CH)	253	27,4%
Artikel in ausländischen Zeitschriften	68	7,4%
Artikel in Zeitschriften, die vom SSCI (Social Science Citation Index) ausgewertet werden	12	1,3%
Bücher	29	3,1%
Kapitel in Büchern	145	15,7%
Herausgeberschaften	22	2,3%
Andere Publikationen	331	35,8%
Total	924	100,0%

Finanzierung Bildungsforschung

Die Schweiz gibt für ihr Bildungswesen pro Jahr rund 20 Milliarden Franken aus. Im Rahmen des Entwicklungsplans (vgl. [9.5.4.2.]) wurde 1988 berechnet, dass der Anteil für Forschung und Entwicklung (allerdings ohne die festen Infrastrukturkosten) an den Gesamtausgaben für das Bildungswesen etwa 0,6‰ beträgt. Wird diese Zahl aufgrund einer Schätzung der Infrastrukturkosten verdoppelt, so ergibt das 1,2‰. Dies entspricht 20 Millionen ohne Infrastrukturkosten, 24 Millionen mit Infrastrukturkosten.

Davon zahlten die Kantone 50%, der Schweizerischer Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (Bundesinstanz) 35% und andere Institutionen (übrige Bundesinstanzen, Gemeinden und Private) 15%.

10. Sonderschulwesen

Die Bezeichnungen Sonderpädagogik, Heilpädagogik, Spezielle Pädagogik, neuerdings auch Behindertenpädagogik gelten in der Schweiz als mehr oder weniger gleichbedeutend. Aus Traditionsgründen wird der Terminus Heilpädagogik aber wohl am meisten verwendet. Die Heil- bzw. Sonderpädagogik wird in der Schweiz eindeutig der Erziehungswissenschaft zugerechnet. Sie ist eine vertiefte Pädagogik, die sich mit gestörten, beeinträchtigten oder gefährdeten Erziehungsverhältnissen, mit der Erziehung unter erschwerten Bedingungen beschäftigt.

Ansprechpartner bei Fragen zum Sonderschulwesen für die ganze Schweiz ist die Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik (SZH). Ihr Ziel ist die Förderung und Koordination der Heilpädagogik in ihren unterschiedlichen institutionellen Formen sowie der Schulung, Erziehung und Bildung behinderter Menschen auf ihren verschiedenen Altersstufen in der Schweiz.

10.1. Geschichtlicher Überblick

Das Sonderschulwesen in der Schweiz ist in einem langen, wechselseitigen Prozess von theoretischen Grundlegungen der Heil- bzw. Sonderpädagogik und ihre praktischen Umsetzungen in den einzelnen Disziplinen entstanden.

10.1.1. Theoretische Grundlagen

Obwohl weder ihre Wurzeln noch ihre Ausprägungen auf den geographischen Raum Schweiz begrenzt werden können, lassen sich anhand einiger Exponenten doch gewisse Stationen und Schwerpunkte der "Schweizer Heilpädagogik" als Grundlagen des schweizerischen Sonderschulwesens umreissen.

Während noch der Erziehungsphilosoph J.J. Rousseau (1712-1778) nichts mit schwächlichen, kranken und gebrechlichen Kindern anzufangen wusste, ging von seinem Zeitgenossen J.H. Pestalozzi (1746-1821) ein starker und prägender Impuls auf die Schweizer Heilpädagogik und das weitere pädagogische Gedankengut allgemein aus. Allerdings hielt Pestalozzi das Entwickeln einer "Sonder"-Pädagogik nicht für angezeigt, da sein pädagogisch-sozialpolitischer Denkansatz die heilerzieherische Problematik miteinschloss. Seine Stärke lag in der Verbindung von Theorie und Praxis einerseits und von Pädagogik und Politik andererseits. Zu den weiteren Verdiensten Pestalozzis gehören der empirische Ausgangspunkt seiner theoretischen Reflexionen, seine ersten Ansätze einer verstehenden Psychologie zur Überwindung des Moralismus, die Betonung der Prophylaxe und die Bevorzugung der Hilfe gegenüber der Strafe. Pestalozzi war beseelt von Liebe zu benachteiligten Kindern sowie von der Überzeugung der Erziehungsbedürftigkeit und Bildbarkeit aller, auch der behinderten Kinder.

Einen wichtigen Beitrag zur theoretischen Grundlegung brachte 1931 die Berufung von H. Hanselmann (1885-1960) zum Professor für Heilpädagogik an der Universität Zürich. Es war dies der erste Lehrstuhl dieses Fachgebiets in Europa. In seiner 1930 erstmals publizierten Einführung in die Heilpädagogik fasste Hanselmann die verschiedenen Fachdisziplinen zur "Sondererziehung" zusammen und wurde zum Mitbegründer der neueren deutschsprachigen Heilpädagogik. Er ersetzte den früheren zentralen Begriff der Abnormität durch jenen der Entwicklungshemmung. Zu den Entwicklungshemmungen zählte er a) Mindersinnigkeit und Sinnesschwäche, b) Geistesschwäche, c) Sprachleiden und d) Schwererziehbarkeit. Das von ihm vorgeschlagene methodische Instrumentarium reicht von psychoanalytischer Therapie bis zu

Arbeitstherapie und Rhythmik. Besonderen Wert legte er auch auf die Vorbeugung, die am besten durch die Erziehung der Erzieherin oder des Erziehers erreicht werden kann.

P. Moor (1899-1977), ab 1951 Nachfolger von H. Hanselmann, überwand dessen biologistisches Verständnis von Entwicklung und vertrat eine betont pädagogische Sichtweise. Nach ihm muss in erster Linie die Erzieherin oder der Erzieher wissen, zu welchen Zielen er das Kind hinführen soll und will. Diese Entwicklung pädagogischer Zielvorstellungen setzt philosophisch-anthropologische Überlegungen voraus. In seiner Heilpädagogischen Psychologie entwickelte Moor die Theorie "vom inneren Halt", der das Ziel der Erziehung ist. Moor fragt in seiner Heilpädagogik stets nach den Möglichkeiten der Erziehung angesichts einer durch Entwicklungshemmungen erschwerten Aufgabe.

In der Tradition der "Zürcher Schule" von Hanselmann und Moor, aber auch der Existenzialphilosophen Buber und Bollnow, steht der an der Universität Basel wirkende Dozent E. E. Kobi (*1935). Mit 8 Grundfragen führte er in das heilerzieherische Handeln und heilpädagogische Denken ein, nämlich mit der existentiellen, der phänomenologischen, der topologischen, der chronologischen, der ätiologischen, der teleologischen, der methodischen und der dialogischen Frage.

In seinen theoretischen Erörterungen orientierte sich E. Montalta (1907-1986) vor allem an L. Bopps philosophisch-anthropologischer Theorie vom Wertsinn und von der Wertsinnshemmung. Das Anliegen einer Heilpädagogik als wertgeleitete Wissenschaft wurde von seinem Nachfolger auf dem Freiburger Heilpädagogik-Lehrstuhl, U. Haeblerlin (*1937), wieder aufgenommen.

Einen festen Platz innerhalb der Schweizer Sonderpädagogik nimmt auch die anthroposophische Heilpädagogik nach R. Steiner (1861-1925) ein, der sich 1914 in Dornach niederliess. Erste Anregungen für eine anthroposophisch orientierte Heilpädagogik gab R. Steiner im Jahre 1924 mit seinem "Heilpädagogischen Kurs". Der Hauptgedanke seiner Heilpädagogik besteht darin, dass das Geistwesen des Menschen nicht erkranken, aber in seiner Entfaltung im physischen Dasein durch ein mangelhaftes Leibesinstrument behindert sein kann.

Beizufügen sind die mehr indirekten Einflüsse des Psychologen J. Piaget (1896-1980) und seiner Genfer Schule auf die Erziehung und Schulung Behinderter. Obwohl sich Piaget mit der Entwicklung des normalen Kindes befasste, wurden seine Erkenntnisse auch auf die Störungen der Intelligenz und der Kognition, der Motorik und der Wahrnehmung, der Sprache und des Lernens übertragen.

Zusammenfassend und verallgemeinernd lässt sich sagen, dass die theoretisch-systematischen Grundlagen der Schweizer Heilpädagogik und ihres Sonderschulwesens stark von einer philosophisch-anthropologischen und wertgebundenen Betrachtungsweise geprägt sind.

10.1.2. Institutionelle Entwicklung

In den nachfolgenden Kapiteln finden sich Aufzeichnungen über die institutionelle Entwicklung im Sonderschulwesen, und zwar für die Bereiche Sehbehinderung, Hörbehinderung, körperliche Behinderung, Lernbehinderung, geistige Behinderung, sprachliche Behinderung und Verhaltensstörungen.

10.1.2.1. Sehbehinderung

Für sehbehinderte Kinder und Jugendliche entstand 1810 in Zürich die erste Blindenanstalt. Sie war vor dem Hintergrund des sich zu Beginn des 19. Jahrhunderts verbreitenden

Brüderlichkeits- und Solidaritätsideals sowie der Zielsetzung einer Nutzbarmachung der menschlichen Arbeitskraft im Sinne der bürgerlichen Brauchbarkeit entstanden. Hauptziel der Blindenanstalt war es zunächst, arme Blinde in den Stand zu versetzen, sich künftig ihr Brot zu verdienen. Ab 1828 wurden auch Taubstumme in die Blindenanstalt aufgenommen, und schon bald lebten bis zu zehnmal mehr Taubstumme als Blinde in der Blindenanstalt. 1941 wurde die Blindenanstalt Zürich schliesslich aufgelöst. In der Zwischenzeit wurde in Bern ein zweites Blindenheim geschaffen (1837); 1843 folgte dann die Gründung des ersten Blindenheims in der französischsprachigen Schweiz.

10.1.2.2. Hörbehinderung

Mit der Schulung gehörloser Kinder begann in der Schweiz 1777 Pfarrer H. Keller in Schlieren bei Zürich. Unter der Protektion von J.H. Pestalozzi wurde 1811 in Yverdon die erste Taubstummenanstalt der Schweiz gegründet, der in den Jahren 1822 bis 1860 die Mehrzahl der heute noch bestehenden Sonderschulen für Hörgeschädigte folgte. Eine Differenzierung des Bildungsangebotes nach Schweregrad der Behinderung und Schulstufen erfolgte nach 1941. Die Tendenz zur Integration führte später insbesondere in der französisch- und italienischsprachigen Schweiz zur Auflösung von Sondereinrichtungen und zu vielfältigen Formen zusätzlicher Betreuung.

10.1.2.3. Körperliche Behinderung

Der Gedanke, Körperbehinderte durch Schulung zur Selbstständigkeit zu führen, tauchte erst im 18. und 19. Jahrhundert auf. Während man sich anderer Behindertengruppen früher und intensiver annahm, blieben "Krüppelhafte" oft in ihren Familien oder wurden im Armenhaus untergebracht. Nebst verschiedenen Initiativen von Einzelpersonen und von Fürsorgevereinen zur Gründung von Schulen für körperbehinderte Kinder kam es Ende der 60er-Jahre zu einem eigentlichen Aufschwung der Schulen für Körperbehinderte. Dank der Einführung der Invalidenversicherung (IV) wurde es nämlich privaten Stiftungen und Vereinen, aber auch Gemeinden und Kantonen möglich, Sonderschulen für Körperbehinderte aufzubauen. Bis 1956 gab es für körperbehinderte Kinder ausschliesslich Heim- und Klinikschulen; erst nachher kamen Wocheninternate und Tagesschulen hinzu, letztere vor allem auf Drängen der Elternvereinigungen.

10.1.2.4. Lernbehinderung

Die Anfänge der heutigen Schulung Lernbehinderter gehen auf die Mitte des letzten Jahrhunderts zurück; einige siedeln den Beginn der Lernbehindertenpädagogik allerdings früher (d.h. ab Ende des 18. Jahrhunderts) an und bringen ihn in Zusammenhang mit der Einführung der gesetzlichen Schulpflicht. Zusammenhänge bestehen auch mit der Entstehungsgeschichte der Geistigbehindertenpädagogik. Die erste Hilfsklasse in der Schweiz wurde 1882 in La Chaux-de-Fonds eröffnet, einige Jahre später folgten Basel, St. Gallen und Zürich.

10.1.2.5. Geistige Behinderung

Die Schulung geistig behinderter Kinder und Jugendlicher geht vor allem zurück auf wichtige gemeinnützige, pädagogische und wissenschaftliche Impulse von den sogenannten Zirkeln ab Ende des 17. Jahrhunderts, so von der Helvetischen Gesellschaft, der Schweizerischen Hilfsgesellschaft und der Schweizerischen Gemeinnützigen Gesellschaft (SGG). Neben

bedeutenden zeitgenössischen Politikern waren auch berühmte Pädagogen wie J.H. Pestalozzi, P. E. von Fellenberg und G. Girard Mitglied der SGG. 1889 wurde die erste Konferenz für das Idiotenwesen einberufen. Sie führte nicht nur zur Gründung von Hilfsklassen für Schwachbegabte, sondern wurde auch zum Ausgangspunkt der Schulung und Erziehung geistig Behinderter.

Einen starken Einfluss auf die moderne Geistigbehindertenpädagogik hatte J. Guggenbühl (1816-1863), dem es bei seiner Anstaltsgründung auf dem Abendberg bei Interlaken nicht bloss um die Verhütung des Kretinismus ging, sondern ausdrücklich um die Heilung, Pflege und Erziehung der davon betroffenen Menschen. Guggenbühl scheint alle 3 Grundlagen damaliger Bemühungen um den geistig behinderten Menschen in sich vereinigt zu haben: medizinisches Interesse, theologische Begründung und pädagogische Motivation.

Im 20. Jahrhundert haben 2 Entwicklungstendenzen die Geistigbehindertenpädagogik beeinflusst: einerseits die Gründung und Ausbreitung der "Hilfsschulen" im Rahmen des Schulsystems, andererseits die Entstehung von Anstalten zur Beschäftigung von geistig Behinderten. Später kam als organische Fortsetzung dieser Entwicklung die Entstehung von Tagesschulen für geistig behinderte Kinder dazu. So reicht die von Maria Egg gegründete "Heilpädagogische Hilfsschule" in Zürich bis ungefähr 1937 zurück. Auch Hanselmann und Moor haben sich im Rahmen ihrer theoretischen Grundlagen ausführlich mit der "Geistesschwäche" befasst und die damit zusammenhängende "Gesamtseelenschwäche", die über den Intelligenzmangel hinausgeht, betont.

Historisch zuletzt vollzog sich eine pädagogische Hinwendung auch zu den geistig Schwerstbehinderten, denen bis vor einigen Jahren die Bildungsfähigkeit abgesprochen wurde. 3 Faktoren haben zu dieser Veränderung geführt: die religiöse Einstellung und deren theologische Begründung der Hinwendung zum "Schwachen", die anthroposophische Heilpädagogik Rudolf Steiners und die Anfänge der Kinderpsychiatrie.

10.1.2.6. Sprachliche Behinderung

Das Sprachheilwesen der Schweiz hat seinen Ursprung im Taubstummwesen. Als an den im 19. Jahrhundert gegründeten, relativ zahlreichen Taubstummanstalten dank prophylaktischer Massnahmen Kapazitäten frei wurden, begann man mit der Behandlung von Sprachbehinderten. Viele dieser Anstalten wurden später zu Sprachheil- und Taubstummanstalten umstrukturiert und umbenannt. Die Anfänge ambulanter Sprachheilbehandlung (ab 1850) hingegen sind eng mit den Namen einzelner Pioniere verbunden. Gesamtschweizerisch gesehen begann die ambulante Versorgung Sprachbehinderter vielerorts erst nach 1960; der Ausbau erfolgte in allen Kantonen insbesondere in den 70er-Jahren.

10.1.2.7. Verhaltensstörungen

Angesichts des vielschichtigen Sachverhalts "Verhaltensstörung" ist es nicht leicht, die Verhaltensgestörtenpädagogik geschichtlich nachzuzeichnen. Die "Verwahrlosung" ist erst mit dem Vordringen der Pädagogik in ausserschulische Bereiche (Jugendhilfe, Wohlfahrtspflege etc.) um die 2. Hälfte des 18. Jahrhunderts zu einem pädagogischen Anliegen geworden. In der sozialpädagogischen Gründerzeit des 19. Jahrhunderts dominierten caritativ-diakonische und gemeinnützig-humanitäre Impulse gegenüber geringen staatlichen Initiativen. Die ersten Einrichtungen wurden als Waisen- und Armenhäuser konzipiert. Ferner war die "Rettungshausbewegung" an der Entstehung spezieller pädagogischer Institutionen für Verwahrloste wesentlich mitbeteiligt. J.H. Pestalozzi gilt als Vorläufer dieser Bewegung. Im Gefolge der Jugendprotestbewegung um 1968 war die Heimerziehung insbesondere verhaltensgestörter Kinder und Jugendlicher stark umstritten. Die Anstalten alten Stils mit ihrer "Zucht und Ordnung" begannen sich daraufhin zu wandeln; zudem entstanden alternative

Formen der Fremderziehung wie: Kommunen, Wohnkollektive, Wohngemeinschaften, später auch sozialpädagogische Wohngemeinschaften und heilpädagogische Grossfamilien. Damit wurde langsam der Weg geebnet für ein kooperierendes Verbundsystem der verschiedenen Formen stationärer, ambulanter und teiloffener therapeutisch-pädagogischer Arbeit.

10.2. Rechtliche Grundlagen

Die Schweiz kennt, ausgenommen für gewisse Bereiche der Berufsbildung, keine nationale Schul- oder Erziehungsgesetzgebung. Dafür sind die Kantone in ihrem Hoheitsgebiet zuständig. Einen grossen Einfluss auf die Sonderschulung übt allerdings die Eidgenössische Invalidenversicherung (IV) aus.

10.2.1. Kantonale Regelungen

Vorschriften zur pädagogischen Förderung Behinderter sind mehrheitlich in den kantonalen Erziehungs- und Schulgesetzen sowie den dazugehörigen Verordnungen und Ausführungsbestimmungen, teilweise aber auch in Fürsorgegesetzen, verankert. In Einzelfällen haben Kantone eigene Behindertengesetze erlassen. Das Recht auf Sonderschulung oder spezielle erzieherische, schulische oder pädagogisch-therapeutische Massnahmen ist darin teils explizit, teils implizit festgehalten.

10.2.1.1. Bildungsangebote und Fördermassnahmen

Die allgemeine Schulpflicht gilt auch für die besondere Schulung. Direkt erwähnt wird sie allerdings nur in wenigen Kantonen, in den anderen kann ausgegangen werden, dass die Regelungen zur allgemeinen Schulpflicht anwendbar sind. In mehreren Kantonen können behinderte Kinder ganz oder vorzeitig von der allgemeinen Schulpflicht befreit werden, wenn sie das Kriterium der (schweren) Behinderung, der Gebrechlichkeit oder der Hilflosigkeit erfüllen; gleichzeitig mit der Schulpflichtbefreiung werden die betreffenden Kinder jedoch speziellen Massnahmen oder Einrichtungen zugewiesen.

Die Kantone unterscheiden sich in ihren Rechtsgrundlagen auch bezüglich des Angebots von schulischen und erzieherischen Massnahmen und bezüglich der verschiedenen Untersuchungs- und Überweisungsverfahren bei Schulschwierigkeiten und anderen Auffälligkeiten.

Grundsätzlich lassen sich 3 verschiedene Schulungsformen für Kinder, die die Anforderungen einer Regelklasse nicht erfüllen, erkennen: eine Regelklasse mit zusätzlichen Spezialmassnahmen; eine Kleinklasse, eventuell mit zusätzlichen Spezialmassnahmen; oder eine von der Invalidenversicherung (IV) subventionierte Sonderschule, eventuell mit zusätzlichen Spezialmassnahmen. Je nach Kanton stehen alle 3 oder nur einzelne dieser aufgezeigten Möglichkeiten zur Verfügung.

Stütz- und Fördermassnahmen sind in allen Kantonen in irgendeiner Form vorgesehen.

10.2.1.2. Organisation der Massnahmen

Träger der verschiedenen Massnahmen der besonderen Schulung können Kantone, Gemeinden, Stiftungen, Vereine oder Private sein. Stütz- und Fördermassnahmen, die den Unterricht an Kleinklassen ersetzen oder ergänzen, werden meistens vom entsprechenden Schulträger, also den Gemeinden und Gemeindeverbänden, getragen.

Die kantonal unterschiedlich geregelte Zuweisung zu einer besonderen Schulungsmassnahme lässt sich grob in die Phasen des Antrags, der Abklärung und des Zuweisungsentscheides einteilen. Antragsberechtigte Personen oder Instanzen sind in erster Linie Lehrpersonen, Spezialdienste, Ärztinnen und Ärzte, Schulbehörden und Vormundschaftsbehörden, z.T. aber auch die Eltern selbst.

Abklärungsinstanzen sind in allen Kantonen Spezialdienste oder Fachleute. Eine zentrale Stellung nehmen dabei Schul-, Kinder- und Jugendpsychologische Dienste ein.

Der Entscheid über die Zuweisung zu einer besonderen Schulungsmassnahme liegt in allen Kantonen in der Hand einer Schulbehörde.

10.2.2. Nationale Regelungen im Rahmen der Eidgenössischen Invalidenversicherung (IV)

Die verfassungsmässige Grundlage für eine staatliche Alters-, Hinterlassenen- und Invalidenvorsorge wurde 1925 geschaffen. Das Bundesgesetz über die Invalidenversicherung (IVG) wurde aber erst am 19. Juni 1959 vom Parlament verabschiedet und trat auf den 1. Januar 1960 in Kraft. Die Verordnung über die Invalidenversicherung (IVV) folgte auf den 17. Januar 1961.

10.2.2.1. Allgemeine Richtlinien

Die Anspruchsberechtigung auf Leistungen der Invalidenversicherung (IV) setzt eine Invalidität voraus, d.h. eine "durch einen körperlichen oder geistigen Gesundheitsschaden als Folge von Geburtsgebrechen, Krankheit oder Unfall verursachte, voraussichtlich bleibende oder längere Zeit dauernde Erwerbsunfähigkeit" (IVG Art. 4 Abs. 1). Personen vor dem vollendeten 20. Altersjahr gelten als invalid, wenn der Gesundheitsschaden wahrscheinlich eine Erwerbsunfähigkeit zur Folge haben wird. (IVG Art. 5 Abs. 1)

Hauptziel der IV ist die Wiederherstellung, Verbesserung oder Erhaltung der Erwerbsfähigkeit des Versicherten, seine (Wieder-)Eingliederung ins Erwerbsleben, entsprechend dem Grundsatz "Eingliederung vor Rente". Es können aber auch Eingliederungsmassnahmen verfügt werden, wo angesichts der Schwere der Behinderung eine Erwerbsfähigkeit kaum mehr in Frage kommt. Diesem Hauptziel der IV entspricht der primäre Leistungsbereich, nämlich die Eingliederungsmassnahmen. Der zweite Bereich umfasst Geldleistungen in Form von Renten und Hilflosenentschädigungen, wenn die Eingliederung nicht oder nur zu einem ungenügenden Teil erreicht werden kann, sowie von Taggeldern als Lohnersatzleistungen zu Eingliederungsmassnahmen.

10.2.2.2. Individuelle Versicherungsleistungen

Eingliederungsmassnahmen bestehen zur Hauptsache in individuellen Versicherungsleistungen der Invalidenversicherung (IV). Sie betreffen: a) medizinische Massnahmen (chirurgische, physiotherapeutische und psychotherapeutische Interventionen zur Herstellung bzw. Verbesserung der Erwerbstätigkeit); b) Massnahmen beruflicher Art (Berufsberatung, erstmalige berufliche Ausbildung, Umschulung, Arbeitsvermittlung, Kapitalhilfe); c) Massnahmen für die Sonderschulung und die Betreuung von hilflosen Versicherten vor dem vollendeten 20. Altersjahr; d) Abgabe von Hilfsmitteln; e) Ausrichtung von Taggeldern während der Durchführung von Eingliederungsmassnahmen. (IVG Art. 8 Abs. 3 und IVV Art. 2–22)

Pädagogisch gesehen sind insbesondere die Massnahmen der IV für die Sonderschulung von Interesse. Diese bestehen aus folgenden Leistungen: a) Schulgeldbeiträge; b) Kostgeldbeiträge, wenn Schülerinnen und Schüler auswärts verpflegt oder untergebracht werden müssen; c)

Beiträge an pädagogisch-therapeutische Massnahmen; d) Vergütung der durch die Sonderschulmassnahmen bedingten Transportkosten. (IVG Art. 19 Abs. 2 und IVV Art. 8–11) Als Sonderschulmassnahme gilt nicht nur der eigentliche regelmässige Schulunterricht, sondern auch die Förderung in manuellen Belangen, in Verrichtungen des täglichen Lebens und in der Fähigkeit des Kontakts mit der Umwelt. (IVG Art. 19 Abs. 1) Für Kinder, die wegen ihrer Invalidität auf besondere Pflege und Aufsicht angewiesen sind, werden besondere Beiträge (Hilflosenentschädigung) entrichtet. (IVG Art. 20)

Pädagogisch-therapeutische Massnahmen sind individuelle, behindertenspezifische Fördermassnahmen, die sich nicht im Klassenverband durchführen lassen und die der Vorbereitung auf die spätere Schulung, als zusätzliche Massnahme zur Sonderschulung oder zur Ermöglichung der Teilnahme am Unterricht der obligatorischen Schule dienlich sind. Darunter fallen: Behandlung schwerer Sprachstörungen, Ableseunterricht und Hörtraining für Hörgeschädigte, besondere Förderung taubblinder Kinder, Sprachaufbau bei schwer geistig Behinderten, Sondergymnastik für schwer geistig Behinderte sowie Sinnesbehinderte. Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang auch die Früherziehung behinderter Kleinkinder, die ebenfalls als pädagogisch-therapeutische Massnahme von der IV übernommen wird. (IVV Art. 8, 9 und 10)

Die IV-Leistungen an die Sonderschulung können wenn nötig bis zur Vollendung des 20. Lebensjahres ausgedehnt werden. (IVV Art. 8) Von dieser Möglichkeit wird in zunehmendem Masse Gebrauch gemacht, zeigt sich doch, dass die Sonderschulung oft über die obligatorische Schulzeit hinaus nötig ist.

Anspruch auf Beiträge der IV an die Sonderschulung im vorschulpflichtigen und schulpflichtigen Alter haben: "a. geistig behinderte Versicherte, deren Intelligenzquotient nicht mehr als 75 beträgt; b. blinde und sehbehinderte Versicherte mit einer korrigierten Sehschärfe von weniger als 0.3 bei beidäugigem Sehen; c. gehörlose und hörbehinderte Versicherte mit einem mittleren Hörverlust des besseren Ohres im Reintonaudiogramm von mindestens 30 dB oder einem diesem äquivalenten Hörverlust im Sprachaudiogramm; d. schwer körperlich behinderte Versicherte; e. sprachbehinderte Versicherte mit schweren Sprachstörungen; f. schwer verhaltensgestörte Versicherte; g. Versicherte, bei denen die für die einzelnen Gesundheitsschäden erforderlichen Voraussetzungen nach den Buchstaben a-f nicht vollumfänglich erfüllt sind, die aber infolge der Kumulation von Gesundheitsschäden dem Unterricht in der Volksschule nicht zu folgen vermögen" (IVV Art. 8 Abs. 4).

10.2.2.3. Kollektive Versicherungsleistungen

Die Invalidenversicherung (IV) kennt folgende kollektiven Versicherungsleistungen: Beiträge a) an den Bau und Betrieb von privaten und öffentlichen Behinderteneinrichtungen (Schulen, Werkstätten, Wohnheime); b) an Fort- und Weiterbildungsstätten des Lehr- und Fachpersonals. (IVG Art. 73–74 und IVV Art. 99–113) Da die IV über keine eigenen sonderpädagogischen Institutionen verfügt, unterstützt sie auf diesem Wege die Initiativen zur Gründung und Führung von Behinderteneinrichtungen der Kantone, Gemeinden und privaten Vereinigungen, ferner die Durchführung von Kursen für Fachpersonal sowie für Behinderte und deren Angehörige.

Obwohl das Sonderschulwesen trotz der finanziellen Unterstützung durch die IV Sache der Kantone ist, hat der Bund von der gesetzlich vorgesehenen Möglichkeit Gebrauch gemacht, spezielle Zulassungsvorschriften für Sonderschulen zu erlassen (Mindestanforderungen bezüglich Personal, Einrichtungen und Betriebsführung).

Als Sonderschulen werden von der IV jene zugelassen, die für Kinder, welche infolge einer Behinderung nicht die öffentliche Schule besuchen können, einen adäquaten Unterricht anbieten und welche den kantonalen Vorschriften genügen. Rechtsträger dieser Institutionen können sowohl Privatpersonen als auch Vereine, Stiftungen oder öffentlich-rechtliche Körperschaften (vor allem Kantone und Gemeinden) sein.

10.3. Verschiedene Arten von Einrichtungen, Aufnahme- und Betreuungsstrukturen, Ausbildungsrichtungen

Analog zum föderalistischen Regelschulsystem ist auch das Sonderschulwesen von Kanton zu Kanton unterschiedlich aufgebaut und organisiert. Die Einrichtungen unterscheiden sich auch je nach Behindertenpopulation, ebenso nach Altersgruppen bzw. Bildungsstufe.

10.3.1. Einrichtungen im Vorschulbereich

Besondere Angebote im Vorschulbereich bestehen einerseits in speziellen Kindergärten, andererseits in der Heilpädagogischen Früherziehung.

10.3.1.1. Sonderkindergärten

Sonderkindergärten gehören, wie die regulären Kindergärten, selten zum obligatorischen Schulbereich. Als Vorstufen sind sie meistens einer Sonderschule oder der Regelschule angeschlossen. Sie kommen dort zum Einsatz, wo der Regelkindergarten den Bedürfnissen eines entwicklungsauffälligen Kindes nicht gerecht werden kann. Aufgenommen werden in der Regel 4- bis 6-jährige Kinder mit verschiedenen Entwicklungsauffälligkeiten.

10.3.1.2. Heilpädagogische Früherziehung

Heilpädagogische Früherziehung wird definiert als eine der Frühmassnahmen für entwicklungsauffällige Kinder im Vorschulalter sowie als Unterstützung ihres mittelbaren und unmittelbaren Umfeldes. Sie richtet sich an alle Kinder, die in ihrer Entwicklung erheblich gefährdet, gestört oder behindert sind, und zwar unabhängig von Art und Ursache der Entwicklungsauffälligkeit. Die Bezugspersonen des betroffenen Kindes werden miteinbezogen. Die Zielsetzung ist eine zweifache: Einerseits soll durch gezielte und vielseitige Förderung das entwicklungsauffällige Kind zu einer aktiven Auseinandersetzung mit seiner Umwelt angeregt werden. Andererseits wird die Erhöhung der Erziehungskompetenz der Eltern (oder anderer Erziehungsverantwortlicher) angestrebt.

10.3.1.2.1. Behandlungsformen

Heilpädagogische Früherziehung wird in mobiler, ambulanter und teilweise auch in stationärer Form angeboten. Die üblichste Art ist die mobile Heilpädagogische Früherziehung im Elternhaus. Dies ermöglicht den Heilpädagogischen Früherzieherinnen und -erziehern, das Kind in seiner gewohnten Umgebung zu sehen; zugleich wird dadurch der Zugang zu Gesprächen mit den Eltern erleichtert. Die ambulante Heilpädagogische Früherziehung findet in Räumen statt, welche zum Heilpädagogischen Früherziehungsdienst gehören. Stationäre Heilpädagogische Früherziehung geschieht in ganz wenigen Heimen oder Kliniken, in denen das betroffene Kind lebt.

10.3.1.2.2. Organisation

Organisatorisch sind 3 Institutionsformen zu unterscheiden: Heilpädagogische Früherziehung wird von eigenständigen Diensten angeboten, von Diensten, die an andere Therapie- oder Beratungsstellen angegliedert sind oder von Diensten, die einer Institution eingegliedert sind. Die Bezeichnungen für die Früherziehungsdienste sind sehr uneinheitlich (Beispiele: Heilpädagogischer Dienst, Frühberatungs- und Therapiestelle, Heilpädagogische Frühberatungsstelle). Insgesamt existieren zur Zeit gegen 100 solcher Stellen. Dazu, dass die Schweiz nahezu flächendeckend versorgt ist, tragen seit einigen Jahren auch die freiberuflich tätigen Früherzieherinnen und Früherzieher bei.

Die meisten Früherziehungsdienste betreuen Kinder mit verschiedensten Behinderungen. Eine Reihe von Stellen hat sich aber auf eine Behinderungsart spezialisiert (z.B. Audiopädagogische Dienste oder Früherziehungsstellen für sehbehinderte Kinder) und bieten deshalb oft eine regionsübergreifende Dienstleistung an.

Als Trägerschaften fungieren sowohl privatrechtliche (Vereine, Stiftungen) als auch öffentlich-rechtliche Körperschaften (z.B. Gemeinde, Kanton).

Personell sind die Früherziehungsdienste durch Absolventinnen und Absolventen verschiedener pädagogisch-therapeutischer Ausbildungen besetzt, wobei allerdings die Personen mit einer heilpädagogischen Ausbildung die grösste Berufsgruppe darstellen.

10.3.1.2.3. Kosten

Die Kosten für die Heilpädagogische Früherziehung werden heute zu einem grossen Teil von der Eidgenössischen Invalidenversicherung (IV) getragen. Kantone, Gemeinden und/oder andere öffentlich- oder privatrechtliche Trägerschaften leisten Beiträge in unterschiedlicher Höhe. Die durch die IV ungedeckten Kosten entstehen grösstenteils dadurch, dass viele Früherziehungsdienste auch Kinder betreuen, welche die Anspruchsvoraussetzungen der IV nicht erfüllen (also von Behinderung "lediglich" bedrohte oder nicht versicherte Kinder). Damit die Kosten der Heilpädagogischen Früherziehung bei solchen Kindern gedeckt werden können, müssen teilweise die entsprechenden rechtlichen Grundlagen in den Kantonen noch geschaffen oder verbessert werden.

10.3.2. Einrichtungen der Primarstufe und der Sekundarstufe I

Sonderschulung umfasst alle schulisch-erzieherischen Bemühungen für behinderte Kinder und Jugendliche. Diese Massnahmen werden, mit wenigen Ausnahmen, in allen Schweizer Kantonen in folgenden Bereichen durchgeführt: a) in Sonderklassen, welche eng mit der Regelschule verbunden sind (Sonderschulung im Volksschulbereich); b) in von der Invalidenversicherung (IV) subventionierten Sonderschulen (Sonderschulung im IV-Bereich); c) in ambulanten Förder-, Beratungs- und Therapieeinrichtungen. Diese früher selbstverständliche Unterscheidung in Sonderschulung im Volksschulbereich bzw. im IV-Bereich lässt sich heute nicht mehr klar und konsequent aufrechterhalten.

Die Angebote an Sonderklassen und Sonderschulen sind je nach Kanton unterschiedlich ausgestaltet. Als Trend lässt sich ablesen, dass die Einrichtungen umso differenzierter sind, je grösser und finanzkräftiger der Kanton ist. Das bedeutet aber nicht, dass für die Behinderten in kleineren und finanzschwächeren Kantonen schlechter gesorgt wird, da gegebenenfalls interkantonale Regelungen getroffen werden.

10.3.2.1. Sonderklassen

Die Sonder- bzw. Kleinklassen befinden sich grösstenteils in Regelschulhäusern und sind damit in die örtliche Schulorganisation eingebunden, während die von der Invalidenversicherung (IV) subventionierten Sonderschulen teilweise in eigenen Räumlichkeiten untergebracht sind und eine gewisse Unabhängigkeit und Selbstständigkeit bewahren.

In der Schweiz lassen sich folgende Sonderklassentypen unterscheiden: Einführungsklassen, Sonderklassen bzw. Kleinklassen für Lernbehinderte, für Sprachbehinderte, für Körperbehinderte und für Fremdsprachige. Die Oberstufe der Kleinklasse wird als Werkschule oder Werkklasse, wenn die Dauer lediglich ein Jahr beträgt als Werkjahr bezeichnet.

Einführungs- oder Einschulungsklassen dienen der Erleichterung des Schulanfangs. Sie werden von schulpflichtigen Schülerinnen und Schülern besucht, die noch nicht oder nur teilweise schulreif sind. Aus diesem Grund wird der Unterrichtsstoff des ersten Schuljahres für solche Kinder auf 2 Jahre verteilt. Dieser Klassentyp hat sowohl Förder- und Beobachtungsaufgaben als auch Selektionsfunktion für die spätere Zuweisung zu Regel-, Klein- oder Sonderklassen.

Der verbreitetste Sonderklassentyp ist die Kleinklasse, die für Kinder mit Lernbehinderungen vorgesehen ist. Sie fehlt nur im Kanton TI, welcher überhaupt keine Sonderklassen im Bereich der obligatorischen Schule mehr führt, dafür aber die pädagogischen Stützdienste gut ausgebaut hat. Werkschulen/-klassen als Oberstufen der Kleinklasse sind recht verbreitet.

Klassen für verhaltensschweringe Kinder und Jugendliche finden sich in der Mehrzahl der Kantone. In der ganzen Schweiz ist jedoch eine zunehmende Durchmischung dieser Gruppe mit derjenigen der Kleinklassen für Lernbehinderte zu beobachten.

In einigen Kantonen gibt es Klassen für fremdsprachige Kinder und Jugendliche, die zum Sonderklassenbereich gehören. Meist gehören Klassen für Fremdsprachige aber zur Regelschule. Viele Kantone lösen dieses Problem mit Stütz- und anderen Fördermassnahmen. Weitere Sonderklassentypen für sinnes- und sprachgeschädigte sowie für körperbehinderte und chronischkranke Kinder kommen nur in einigen grossen Schweizer Städten vor.

10.3.2.2. Sonderschulen

Im Bereich der Invalidenversicherung (IV) lassen sich folgende Sonderschultypen unterscheiden: Schulen für geistig behinderte Kinder und Jugendliche, z.T. aufgeteilt nach schulbildungsfähig, praktischbildungsfähig und/oder mehrfachbehindert, Schulen für körperbehinderte, verhaltensgestörte, hörgeschädigte, sprachgestörte, sehgeschädigte und chronischkranke Kinder und Jugendliche.

Für geistig behinderte Kinder und Jugendliche bestehen in allen Kantonen Einrichtungen, mit Ausnahme eines kleinen Kantons. In einigen Kantonen gibt es offiziell Schulen oder Abteilungen für Mehrfachbehinderte.

Ebenfalls über die ganze Schweiz verbreitet sind die IV-Sonderschulen für Verhaltensgestörte, für Körper- und für Sprachbehinderte. Kleine und wenig besiedelte Kantone (z.B. in der Zentralschweiz) lösen diese Aufgaben vielfach zusammen mit Nachbarkantonen. Dies trifft noch mehr zu bei den Sonderschulen für Hör- und Sehbehinderte. Sonderschulen für chronischkranke Kinder gibt es nur an wenigen Krankenhäusern.

10.3.2.3. Stütz- und Fördermassnahmen

Die Sonderklassen und Sonderschulen, aber auch die Regelschulen werden ergänzt durch verschiedene Stütz- und Fördermassnahmen, die von Stützlehrerinnen und Stützlehrern oder von den Schul- und Spezialdiensten angeboten werden. Dazu gehören in erster Linie Logopädie und Legastheniebehandlung, dann aber auch schulische Hilfen, Bewegungsschulung/-therapie

und schulpsychologische Beratung. Schätzungsweise 10-20% aller Schülerinnen und Schüler auf der Primarstufe profitieren von diesen Angeboten.

Der (heil-)pädagogische Stütz- oder Zusatzunterricht hat zuerst im Kanton TI, dann in den französischsprachigen Kantonen und schliesslich auch in der Deutschschweiz Fuss gefasst. Er kommt als zusätzliche Förderung schulschwacher Kinder in Regel- oder Sonderklassen zur Anwendung. Je nach Situation und Konzeption arbeiten Stützlehrerinnen und Stützlehrer teils innerhalb, teils ausserhalb der Klasse. Teils sind sie einem einzigen Schulhaus bzw. Schulkreis zugeordnet, teils gehen sie als Wanderlehrerinnen und Wanderlehrer von Ort zu Ort.

10.3.3. Einrichtungen der Sekundarstufe II und der Tertiärstufe

Im Vergleich zum obligatorischen Schulbereich ist die Berufsvorbereitung und Berufsbildung behinderter Menschen im nachschulischen Bereich weniger konsequent und kohärent ausgebaut. Generell betrachtet findet ein Teil der beruflichen Vorbereitung bereits auf der Sekundarstufe I statt. Klassische Bereiche der Berufsbildung sind jedoch die Berufsschulen auf Sekundarstufe II, die Höheren Technischen Lehranstalten (HTL), die Höheren Fachschulen (HFS), aber auch die Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und teilweise die Hochschulen. Im Rahmen dieses Berufsbildungssystems gibt es Sondereinrichtungen bzw. besondere Massnahmen für Behinderte. Die gesetzlichen Grundlagen bieten zudem Raum für behinderungsspezifische Erleichterungen.

10.3.3.1. Berufliche Vorbereitung

Zur beruflichen Vorbereitung zählen die Berufswahlvorbereitung, die Berufsberatung und die Vorlehre. Die Berufswahlvorbereitung findet in der abgebenden Schule (Sekundarstufe I) statt. Durch Aufklärung und Beratung soll die Berufs- und Studienwahl erleichtert werden. Ist jemand im Sinne der Invalidenversicherung (IV) behindert, hat er vonseiten der IV auch Anspruch auf Berufsberatung. Unter Vorlehre werden Massnahmen verstanden, die Jugendliche aus irgendwelchen Gründen zur Vorbereitung auf eine Berufslehre oder eine Anlehre brauchen. Hier lassen sich folgende Formen unterscheiden: a) das Werkjahr; b) das Übergangsjahr; c) die beruflichen Vorbereitungskurse.

10.3.3.2. Berufliche Ausbildung

Zur beruflichen Ausbildung zählen die unterschiedlichsten Bildungsgänge von verschiedener Dauer: a) die Einführung in eine berufliche Tätigkeit: Es handelt sich dabei in der Regel um die Vorbereitung auf einfache Tätigkeiten, die keinem staatlich anerkannten Berufsabschluss gleichkommt (Arbeit in geschützten Werkstätten, Hilfsarbeiten in der offenen Wirtschaft, Arbeitsverrichtungen im Anschluss an eine praktische Lehre); b) die Anlehre: Nach dem Bundesgesetz über die Berufsbildung (BBG) handelt es sich dabei um eine ein- bis zweijährige, vertraglich geregelte berufliche Ausbildung mit einem praktischen wie theoretischen Teil, die mit einem staatlichen Ausweis abgeschlossen wird; c) die Berufslehre: Diese nach BBG geregelte berufliche Grundausbildung vermittelt in 2–4 Jahren die für die Ausübung eines Berufs notwendigen Fertigkeiten und Kenntnisse und schliesst mit einem eidgenössischen Fähigkeitsausweis ab; für Behinderte können im Einzelfall Erleichterungen vorgenommen werden; für Sinnesbehinderte bestehen zudem spezielle Berufsschulen; d) weitere Ausbildungsmöglichkeiten wie Besuch von Höheren Fachschulen, Institutionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und Hochschulen; hier geht es insbesondere um Erleichterungen für Hör-, Seh- und Körperbehinderte.

Die Invalidenversicherung (IV) unterstützt die berufliche Ausbildung der Behinderten massgeblich, sofern die Anspruchsvoraussetzungen erfüllt sind. Sie führt die Berufsberatung und berufliche Eingliederung durch. Den Berufsberaterinnen und Berufsberatern der IV-Regionalstellen sind auch die Überwachung der beruflichen Ausbildungen und die Arbeitsvermittlung übertragen. Bei der behinderungsspezifischen beruflichen Ausbildung verlässt sich die IV ganz auf die Initiative Dritter. Spezielle Eingliederungsstätten, vorwiegend von privaten gemeinnützigen Trägerschaften betrieben, offerieren ein Berufsbildungsangebot, das von einfachen Einführungskursen bis zu hochspezialisierten Lehrgängen reicht. Bei einer erstmaligen beruflichen Ausbildung bezahlt die IV die invaliditätsbedingten Mehrkosten, bei Umschulungen auf einen neuen Beruf hingegen die gesamten Ausbildungskosten. Neben den spezialisierten Eingliederungsstätten finden Behinderte auch in marktwirtschaftlich orientierten Betriebe in Industrie, Handel und Gewerbe sowie in öffentlichen Verwaltungen Ausbildungsgelegenheiten, auch wenn dazu von Gesetzes wegen keine Verpflichtungen bestehen.

10.3.3.3. Berufliche Weiterbildung

Bei der beruflichen Weiterbildung geht es darum, die beruflichen Kenntnisse und Fähigkeiten zu festigen und zu erweitern sowie die Allgemeinbildung zu fördern. Entsprechende Angebote werden von Ausbildungsstätten, Berufs- und Fachverbänden oder Unternehmungen durchgeführt. Die berufliche Weiterbildung lässt sich abgrenzen von der allgemeinen Erwachsenenbildung, welche in erster Linie der persönlichen Entfaltung dient. Die entsprechenden Angebote, offeriert von Volkshochschulen, Sozial- und Freizeitorganisationen, umfassen auch spezielle Veranstaltungen für behinderte Menschen, wie dies bei den Freizeitkursen der geschützten Werkstätten, der Elternvereinigungen und der Behindertenorganisationen der Fall ist.

10.4. Abstimmung mit den regulären Ausbildungseinrichtungen

In den nachstehenden Kapiteln wird der mehrdimensionale Integrationsbegriff erläutert sowie auf die verschiedenen Ebenen der Integration eingegangen.

10.4.1. Mehrdimensionaler Integrationsbegriff

Die Integrations/Separations-Diskussion ist so alt wie die Sondereinrichtungen und Spezialklassen für Behinderte. In verstärktem Masse wird aber seit den 70er-Jahren auch in der Schweiz die Forderung nach "Integration Behinderter" gestellt. In den 80er-Jahren setzten Schulversuche und Forschungsarbeiten zur Integration ein.

Eine allgemeingültige Definition des Integrationsbegriffs existiert in der Schweiz nicht. Üblicherweise werden verschiedene Grade, Formen und Stufen der Integration unterschieden. Als grundlegendste Unterscheidung kann jene in Integration als Ziel und Integration als Mittel bezeichnet werden. Integration als Ziel beinhaltet die möglichst umfassende Teilhabe der Behinderten am gesellschaftlichen Leben. Ein Mittel zur Verwirklichung dieses Zieles besteht zum Beispiel in der möglichst gemeinsamen Schulung und Erziehung von Behinderten und Nichtbehinderten.

Die schulisch-erzieherische Integration wird in der Schweiz vorwiegend als Prozess betrachtet, bei dem es nicht um ein Entweder-oder, sondern um eine Tendenz zur möglichst gemeinsamen Schulung und Erziehung von Behinderten und Nichtbehinderten geht. In diesem Sinne bedeutet Integration, den behinderten Kinder und Jugendlichen in einer möglichst wenig restriktiven

Umgebung und in verschiedenartigen institutionellen Formen eine Erziehung und Schulung zu gewährleisten, die ihren speziellen Bedürfnissen entsprechen.

10.4.2. Verschiedene Ebenen der Integration

Nach diesem mehrdimensionalen Integrationsbegriff lässt sich für die Schweiz der Verwirklichungsgrad des Integrationsgedankens u.a. anhand folgender Gesichtspunkte aufzeigen: nach den Aussagen in den Rechtsgrundlagen und Planungsberichten, anhand administrativer und institutioneller Strukturen, je nach Unterstützung der Familie, der Ausbildung und Kooperation des Fachpersonals, den vorhandenen Massnahmen und Einrichtungen, sowie den Einstellungen der Gesellschaft.

Bezüglich Rechtsgrundlagen, administrativer und institutioneller Strukturen geht Integration Hand in Hand mit staatlicher Dezentralisierung, mit dem Abbau der Konzentration behinderter Kinder in zentralen Sondereinrichtungen und der Befürwortung dezentraler Bildungseinrichtungen. In der Schweiz sind die Aufgaben der Behindertenerziehung weitgehend an die Kantone delegiert. Diese haben ihrerseits Einrichtungen und Massnahmen dezentralisiert, um die Grundversorgung in allen Regionen sicherzustellen. Abgesehen vom segregierenden Einfluss der Invalidenversicherung (IV) auf die kantonalen Sonderschulsysteme gibt es darin auch integrationsfreundliche Regelungen, die in erster Linie bei den Massnahmen pädagogisch-therapeutischer Art zu finden sind, weil sie auch die Teilnahme am Regelunterricht unterstützen.

Seitens der Kantone gibt es keine einheitlichen Aussagen zur Integrationsfrage, da die 26 Kantone der Schweiz ihre eigenen, mehr oder weniger ausführlichen Gesetze, Verordnungen und Bestimmungen zur erzieherischen, schulischen und beruflichen Förderung Behinderter erlassen haben. Jedoch hat die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) als Koordinationsorgan unter den 26 autonomen kantonalen Erziehungssystemen in Planungsberichten und Kommissionsarbeiten verschiedentlich Empfehlungen zur schulisch-erzieherischen Integration behinderter Kinder abgegeben.

Die Unterstützung der Familie ist für die Integration in der Hinsicht wichtig, dass dadurch behinderte Kinder in ihren Familien bleiben können. Die Hilfestellungen verschiedener Art erfolgen hauptsächlich in Form von Beratung, Schulung und Entlastung. Eltern behinderter Kinder können sich zur Beratung an verschiedene Sozialberatungsstellen wenden, die von Gemeinden, Regionen, Betrieben oder Vereinigungen getragen werden. In der Schweiz sind speziell die Beratungsstellen der Pro Infirmis auf Probleme Behinderter spezialisiert. Diese Beratungsstellen bieten einerseits Sachhilfen, andererseits Beziehungshilfen an. Damit behinderte Kinder angemessen gefördert werden, müssen deren Eltern für ihre Aufgabe vorbereitet und regelmässig geschult werden. In der Schweiz bestehen zu diesem Zweck zahlreiche private Organisationen, insbesondere Elternvereine. Möglichkeiten zur Unterstützung und Entlastung der Eltern tragen ebenfalls wesentlich dazu bei, dass Kinder in ihren Familien bleiben können. Sie bestehen in Form von Entlastungsdiensten, Ferienlagern und Freizeitgruppen. Auch das Fachpersonal wird in seiner Ausbildung zunehmend mit der Frage der Integration konfrontiert und darauf vorbereitet.

Durch ein frühzeitiges Erfassen der Behinderten zum Zweck der Früherziehung wird die schulisch-erzieherische Integration erleichtert. In der Schweiz ist die Früherziehung behinderter oder von Behinderung bedrohter Kleinkinder gut ausgebaut. Die meisten Kantone verfügen über ein differenziertes Angebot von Einrichtungen und Massnahmen. Dadurch wird eine Platzierung in die für ein bestimmtes Kind individuell geeignete Institution ermöglicht. Auch haben sich die Versorgungsstrukturen von stationären Einrichtungen zu ambulanten Dienstleistungen hin verlagert. So sind z.B. die schulbegleitenden Zusatzhilfen in der Schweiz recht gut ausgebaut. Mittlerweile werden Versuche gemeinsamer

Schulung behinderter und nicht behinderter Schülerinnen und Schüler in allen Behinderungssparten unternommen.

10.5. Zulassungsbedingungen, Diagnose und schulische Beratung

Das Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs bzw. zur Stellung von sonderpädagogischen Diagnosen sowie die Einleitung und Bewilligung einer sonderpädagogischen Massnahme hängt von der Problemlage und Fragestellung ab, ist aber auch in den verschiedenen Kantonen unterschiedlich geregelt. Für die Abklärungen, Diagnosestellungen, Behandlungen und Beratungen bestehen entsprechende Schuldienste.

10.5.1. Darstellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs

Der Begriff des sonderpädagogischen Förderbedarfs findet erst langsam Eingang in den sonderpädagogischen Sprachgebrauch. Neben der Förderdiagnostik ist die Diagnosestellung nach Behinderungskategorie noch stark verbreitet und oft auch von den gesetzlichen Grundlagen her (vgl. Invalidenversicherung (IV)) erforderlich.

Eine offizielle gesamtschweizerische Klassifikation der Behinderungsformen existiert nicht. Im allgemeinen werden die nachfolgenden, international mehr oder weniger üblichen Unterscheidungen berücksichtigt. Wegen der Kleinräumigkeit und geographisch-sprachlich-politischen Zersplitterung der Verhältnisse in der Schweiz ist oft eine allzu grosse institutionelle Differenzierung und Spezialisierung weder sinnvoll noch möglich. Eine gewisse Globalität der verwendeten Behinderungskategorien und dementsprechend eine gewisse Polyvalenz der Behinderteneinrichtungen ist somit kennzeichnend.

10.5.1.1. Sehbehinderung

In der schweizerischen Terminologie werden vorwiegend "sehbehindert", teilweise auch "sehgeschädigt" als Oberbegriffe, "blind" und "sehschwach" als Unterbegriffe verwendet. Als "sehbehindert" gilt, wer trotz optimaler Korrektur visuell eingeschränkt ist oder über gar kein Sehvermögen verfügt. Sehschwache können sich Informationen immer noch vorwiegend auf visuellem Weg aneignen, während Blinde bzw. hochgradig Sehschwache auf Medien und Methoden des Blindenunterrichts angewiesen sind. In der Verordnung über die Invalidenversicherung (IV) werden Sonderschulbeiträge an blinde und sehbehinderte Minderjährige mit einer korrigierten Sehschärfe von weniger als 0.3 bei beidäugigem Sehen gewährt.

10.5.1.2. Hörbehinderung

Aus pädagogischer Sicht kann bei Hörschädigungen unterschieden werden zwischen "gehörlos", "schwerhörig" und "spätertaub". Bei Gehörlosigkeit ist die angeborene oder im frühesten Kindesalter eingetretene Hörschädigung so stark, dass sich die Sprache nicht natürlich über das Gehör entwickelt (prälinguale Gehörlosigkeit). Meistens sind dennoch Hörreste vorhanden, die möglichst gut auszunützen sind. Bei einer Schwerhörigkeit ist das Hörvermögen mehr oder weniger eingeschränkt (leicht-, mittel- oder hochgradige Schwerhörigkeit), aber doch noch so gut, dass zumindest mit Hörverstärkung (Hörgerät) die Sprachentwicklung spontan einsetzt, also Sprachaufnahme über das Gehör möglich ist. Bei Spätertaubten ist der Hörverlust erst eingetreten, nachdem sich die Muttersprache schon natürlich und unbehindert über das

ursprünglich intakte Gehör entwickelt hat (postlinguale Gehörlosigkeit). Die Bezeichnung "taubstumm" wird heute nicht mehr verwendet.

10.5.1.3. Körperliche Behinderung

In Anlehnung an internationale Gepflogenheiten werden in der Schweiz jene Personen als körperbehindert bezeichnet, die infolge einer Missbildung oder Beeinträchtigung ihres Zentralnervensystems oder ihres Stütz- und Bewegungssystems in ihrer grob- oder feinmotorischen Bewegungsfähigkeit wesentlich und über längere Zeit beeinträchtigt sind. Nicht dazu gerechnet werden körperliche Schäden der Augen, des Gehörs und der Sprachorgane. Zu den Körperbehinderungen zählen also cerebrale Bewegungsstörungen, Dysmelien (Gliedmassenfehlbildungen), Spina bifida (Rückenmarkschäden), Myopathien (Muskelerkrankungen), Erkrankungen des Skeletts, Unfallfolgen (Lähmungen etc.).

10.5.1.4. Chronisch Kranke

Der Körperbehindertenpädagogik sehr nahestehend sind die Erziehungs- und Schulungsprobleme chronisch kranker Kinder und Jugendlicher. Häufige erziehungserschwerende Krankheiten sind u.a. Herzerkrankungen, Diabetes, Blutkrankheiten, Nierenfunktionsstörungen, Endokrine Störungen und Gesichtsentstellungen. Besonders zu erwähnen ist auch die Epilepsie. Die Anfallshäufigkeit kann sich direkt auf die schulische Leistungsfähigkeit auswirken. Zudem beeinflussen die krankheitsbedingten Lebenseinschränkungen die personale Entwicklung und soziale Integration des Kindes.

10.5.1.5. Lernbehinderung

Der in den 60er-Jahren in der deutschen Fachliteratur auftauchende Begriff Lernbehinderung hat sich in der Schweiz im alltäglichen und im rechtlichen Sprachgebrauch nur sehr schwer durchsetzen können. Als lernbehindert werden jene Schülerinnen und Schüler bezeichnet, die in einer ungünstigen Lernsituation (gekennzeichnet durch innerschulische, ausserschulische und personale Bedingungen) den wesentlichen Anforderungen der Regelschule nicht gewachsen sind und somit Misserfolg und Überforderung erleben, für welche jedoch begründete Hoffnungen bestehen, dass sie im Regelschulbereich mittels gezielter Hilfeleistungen die Kulturtechniken erlernen.

10.5.1.6. Geistige Behinderung

Geistig behinderte Menschen sind in der Regel in mehreren Bereichen beeinträchtigt. Dies drückt sich allgemein in einer disharmonischen Entwicklung im Bereich der Motorik, der Wahrnehmung, der Emotionalität, der sprachlichen und nichtsprachlichen Kommunikation und im Bereich des Denkens aus. Allen geistig Behinderten gemeinsam ist die starke Einschränkung der Lernfähigkeit, wobei (wie dies auch die Invalidenversicherung (IV) festhält) ein Intelligenzquotient von weniger als 75 als Richtwert gilt. Die medizinisch orientierte Dreiteilung in Debilität - Imbezilität - Idiotie ist in heilpädagogischen Kreisen verpönt und kaum (mehr) gebräuchlich.

Unter dem Einfluss der IV ist folgende massnahmenorientierte Unterscheidung gebräuchlich: a) schulbildungsfähige; b) praktischbildungsfähige; c) in den lebenspraktischen Belangen gewöhnungsfähige geistig Behinderte.

Geistig Behinderte, welche noch in einem bescheidenen Mass die Kulturtechniken erlernen können, gelten als schulbildungsfähig (Richtwert: IQ 60–75).

Als praktischbildungsfähig gelten geistig behinderte Kinder, die nicht oder nur in sehr begrenztem Umfang die Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Rechnen) zu erwerben in der Lage sind, die aber hinsichtlich sozialer Kompetenz und einfacher beruflicher Tätigkeit bildbar sind (IQ von 60 als oberer Richtwert). Praktischbildungsfähige erhalten in der Regel nach der Schulentlassung, eventuell nach einer weiteren Ausbildung, einen Arbeitsplatz in einer geschützten Werkstatt, in einem Haushalt oder in einem Betrieb, der ihren besonderen Möglichkeiten und Schutzbedürfnissen Rechnung trägt.

Mit gewöhnungsfähig werden schwer geistig Behinderte bezeichnet, die ihr Leben lang regelmässig und in erheblichem Masse Beaufsichtigung und Hilfe bei den alltäglichen Lebensverrichtungen benötigen. Diese Gruppe der geistig Behinderten erwirbt mehrheitlich durch Gewöhnung, Übung oder Training charakterliche, soziale und praktische Fähigkeiten und Fertigkeiten, die ihnen zu vermehrter Selbstständigkeit verhelfen und ihnen eine sinnvolle Beschäftigung ermöglichen. Gewöhnungsfähige Jugendliche werden nach der Schulentlassung in der Regel in eine Beschäftigungsstätte, nötigenfalls zudem in ein angegliedertes Wohnheim, aufgenommen.

Diese traditionelle Einteilung geistig behinderter Menschen, die ausschliesslich am IQ orientiert ist, ist jedoch ungenau und pädagogisch nur bedingt brauchbar.

10.5.1.7. Sprachliche Behinderung

Auch im Sprachbehindertenwesen gibt es keine einheitliche schweizerische Terminologie. Es wird, teils mit gleichbedeutendem, teils mit leicht unterschiedlichem Begriffsinhalt, von Sprachbehinderung, von Sprachstörung oder von Sprachgebrechen gesprochen. Die Fachdisziplin selbst wird vorwiegend mit Logopädie und weniger oft mit Sprachheilpädagogik bezeichnet, dies trotz primär (heil-)pädagogischer Ausrichtung.

Nach der Definition der Ausbildungsinstitute beschäftigt sich die Logopädie mit dem in seiner Kommunikationsfähigkeit beeinträchtigten Menschen, dies mit dem Ziel, die Kommunikationsfähigkeit des sprachbehinderten Menschen zu verbessern und eine aus der Sprachbehinderung erwachsene Benachteiligung in seinem sozialen und beruflichen Lebensbereich zu verhindern oder zu vermindern. Logopädie befasst sich mit Störungen der Sprache in gesprochener und geschriebener Form sowie mit Störungen der Stimme bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen.

10.5.1.8. Verhaltensstörung

Unter dem Einfluss verschiedener Wissenschaftsdisziplinen und veränderter Auffassungen hat der neue Begriff "Verhaltensstörung" (oder "Verhaltensauffälligkeit") die alten Bezeichnungen "Schwererziehbarkeit" und "Verwahrlosung", wie sie noch in den Lehrbüchern von H. Hanselmann und P. Moor sowie in der heilpädagogischen Praxis gebräuchlich waren, in den letzten Jahren weitgehend verdrängt. Da und dort ist der Ausdruck "erziehungsschwierig" zu hören, wodurch besonders die erzieherische Dimension des Problems angedeutet wird.

10.5.2. Stellen für Diagnose, Beratung und Therapie

Für Kinder im vorschulpflichtigen Alter, Schülerinnen und Schüler in Regelklassen, Sonderklassen und Sonderschulen sowie Jugendliche nach der obligatorischen Schulzeit, bei denen Schwierigkeiten in Erziehung, Schulung oder Bildung auftreten, bestehen verschiedene Spezialdienste, welche die betroffenen Personen und ihre Umgebung in professioneller Art und Weise ambulant begleiten.

Es lassen sich hauptsächlich die in den Kapiteln 10.5.2.1. bis 10.5.2.3. dargestellten Angebote an Schuldiensten und Spezialmassnahmen aufzählen.

10.5.2.1. Schulische Angebote

Deutschunterricht für Fremdsprachige erhalten Kinder, die aus einem anderen Sprach- und Kulturbereich zuziehen.

Nachhilfeunterricht umfasst jene ambulanten Angebote, die der Unterstützung eines Kindes in der Regelklasse dienen.

Aufgabenhilfe wird für Kinder eingesetzt, die aus sozialen oder sprachlichen Gründen bei der selbstständigen Erledigung der Hausaufgaben benachteiligt sind.

Berufsberatungsstellen bilden eine orientierende und beratende Nahtstelle zwischen Schule und Berufswelt. Ihre Aufgabe besteht darin, die Schülerinnen und Schüler in Zusammenarbeit mit den Eltern und den Lehrpersonen im Berufsfindungsprozess zu begleiten. Bei Schülerinnen und Schülern mit einem besonderen Erziehungs- oder Bildungsweg ist die Berufsfindung oft empfindlich eingeschränkt. Für sie ist es in dieser Phase deshalb besonders wichtig, zwischen äusseren Bedingungen und individuellen Möglichkeiten und Wünschen abwägen zu lernen.

10.5.2.2. Beratungsstellen

Früherziehungsdienste ermöglichen die Erfassung und Betreuung behinderter oder von Behinderung bedrohter Kinder vor dem Eintritt in eine Institution der regulären oder besonderen Schulung.

Schulgesundheitsdienste sind Schulärztliche Dienste und Schulzahnärztliche Dienste. Sie haben Gesundheitserziehung und Gesundheitspflege zur Aufgabe. Ihre Angebote bestehen sowohl in prophylaktischen Massnahmen als auch in der Erfassung von gesundheitlichen Störungen und Behinderungen.

Schulpsychologische Dienste sind Abklärungs- und Beratungsinstitutionen für alle an der Schule Beteiligten. Sie erfüllen folgende Aufgaben: Abklärungen von Schulreife sowie Lern- und Verhaltensauffälligkeiten, Beratung von Eltern, Schülerinnen, Schülern, Lehrpersonen und Schulbehörden, Vermittlung von geeigneten weiteren Spezialdiensten, Antragstellung an die Schulpflege, Koordination, Begleitung und Nachkontrolle der eingeleiteten Massnahmen, Beratung der Schulbehörden bei pädagogisch-psychologischen Fragen, Zusammenarbeit mit anderen Fachleuten und Spezialdiensten, Mitarbeit beim Aufbau und bei der Organisation von Spezialmassnahmen, Mitwirkung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Öffentlichkeitsarbeit. Schulpsychologische Dienste stehen organisatorisch und hierarchisch ausserhalb der Schule, sind administrativ jedoch der Schulverwaltung angegliedert. Träger von Schulpsychologischen Diensten sind Gemeinden, Zweckverbände, Kantone oder private Organisationen.

10.5.2.3. Therapeutische Massnahmen

Der Heilpädagogische Stützunterricht wird als alternative Organisationsform zu Sonderklassen in Betracht gezogen, wenn das bestehende Angebot den Bedürfnissen einer Gemeinde nicht mehr genügt. In der französischsprachigen und vor allem in der italienischsprachigen Schweiz haben die verschiedenen Formen des Stützunterrichts einen grösseren Stellenwert und eine stärkere Tradition als in der deutschsprachigen Schweiz.

Heilpädagogischer Stützunterricht beinhaltet einerseits heilpädagogische Intensivmassnahmen, individualisierte Hilfe im Klassenraum sowie Stütz- und Fördermassnahmen ausserhalb des Schulzimmers. Er beinhaltet auf der anderen Seite aber auch Veränderungen im Unterricht sowie

im allgemeinen Umgang und in der Zusammenarbeit zwischen den Beteiligten. Langfristige Veränderungen sollen dazu führen, dass Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer ihren Unterricht individualisieren, Anregungen aus dem Förderprogramm der Heilpädagoginnen und Heilpädagogen aufnehmen und Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern in bezug auf die Lehrplannerfüllung zulassen können. Vermehrt werden heute auch die Eltern, weitere Fachleute sowie die Schulbehörden in die Problemlösungsprozesse einbezogen. Träger des Heilpädagogischen Stützunterrichtes sind in erster Linie Träger der lokalen Schulsysteme. Die Fachperson des Heilpädagogischen Stützunterrichts untersteht denselben Aufsichtsbehörden wie die Lehrkräfte an den obligatorischen Schulen.

Logopädischen Diensten obliegen Abklärung, Behandlung und Vorbeugung von Stimm- und Sprachstörungen. Die logopädische Tätigkeit wird nicht nur als Sprachkorrektur und Sprachheilunterricht, sondern als Hilfe zur Erhöhung der Kommunikationsfähigkeit betrachtet. Logopädische Massnahmen werden vorwiegend ambulant durchgeführt.

Die Psychomotoriktherapie hat zum Ziel, die motorischen Möglichkeiten des Kindes zu erweitern und zu verbessern sowie seine Wahrnehmung des Körpers und seine Beziehung zu Raum und Zeit zu schulen. Kinder besuchen die Psychomotoriktherapie ein- bis zweimal wöchentlich einzeln oder in Gruppen. Hier werden ihre Störungen gezielt in spielerischer Form durch Bewegung und Musik behandelt.

Kinder- und Jugendpsychiatrische Dienste haben die Untersuchung und Behandlung von Kindern und Jugendlichen mit psychischen Problemen sowie allgemeine Abklärungsfunktionen zur Aufgabe.

Die Psychotherapie bildet einen Bestandteil der psychosozialen Angebote und dient neben der Therapie auch der Prävention. Bei Psychotherapie mit Kindern und Jugendlichen wird die Familie und die Umgebung des Kindes stark einbezogen.

10.6. Niveaus und Altersgruppen

In Anlehnung an das Regelschulsystem ist auch das Sonderschulwesen in Stufen aufgeteilt, jedoch stark in Abhängigkeit von der Behinderungsart und von der Anzahl der behinderten Schülerinnen und Schülern. Dies gilt auch für die Altersdurchmischung der Klassen. Abgesehen von integrativen Schulungsformen werden Klassen grundsätzlich nach dem Kriterium der Behinderungsart gebildet. Kleinräumigkeit, Regionalisierung und Multikulturalität der Schweiz erlauben jedoch in der Regel keine starken Differenzierungen.

10.7. Lehrerinnen, Lehrer und anderes Fachpersonal, besondere Ausbildung

Fachpersonen, die im Sonderschulwesen tätig sein wollen, absolvieren in der Regel eine besondere Ausbildung. Wer im tertiären (universitären oder ausseruniversitären) Bildungsbereich ein Studium der Heil- oder Sonderpädagogik absolviert, bezeichnet sich als Heilpädagogin oder Heilpädagoge bzw. (synonym) als Sonderpädagogin oder Sonderpädagoge. Dieses Studium führt, gegebenenfalls mit entsprechender Spezialisierung, zu verschiedenen heilpädagogischen Berufen.

10.7.1. Grundausbildung

Im Anschluss an eine Ausbildung für Regellehrerinnen- und -lehrer und mit entsprechender pädagogischer Erfahrung kann an sonderpädagogischen Fachhochschulinstitutionen eine Ausbildung für Sonderschul- bzw. Sonderklassenlehrerinnen und -lehrer erworben werden. Daneben gibt es an Universitäten auch Ausbildungsgänge mit der Möglichkeit eines akademischen Abschlusses (Lizentiat, Doktorat) oder eines Diploms für den ausserschulischen Bereich. Die Diplomausbildungsgänge, die eigentliche Berufsausbildungen darstellen, dauern in der Regel 6 Semester, während für Studienabschlüsse mit Lizentiat oder Doktorat mindestens 8 bzw. 10 Semester notwendig sind.

10.7.2. Spezialisierung

Die Schwerpunktsetzung und Spezialisierung erfolgt je nach Ausbildungsstätte unterschiedlich, sei dies nach Behinderungsart (z.B. Pädagogik der Lernbehinderten), nach Altersstufe des Personenkreises (z.B. Vorschulheilpädagogin oder Vorschulheilpädagoge) oder nach institutionellem Arbeitsbereich (z.B. schulische Heilpädagogin oder schulischer Heilpädagoge). Ganz allgemein lässt sich sagen, dass die Ausbildungsspezialisierung in der Schweiz z.B. im Vergleich zur Bundesrepublik Deutschland weniger weit vorangetrieben wurde; einerseits mag dies wegen des geringen Bedarfs in verschiedenen Sparten (vgl. Seh- bzw. Körperbehindertenwesen) nicht angezeigt oder realisierbar sein; andererseits spielt wohl auch die Überzeugung mit, dem partikularistischen Spezialistentum entgegenzuwirken und die ganzheitliche pädagogische Aufgabe zu betonen. Eine Sonderstellung nehmen die Berufe der Logopädin oder des Logopäden und der Psychomotoriktherapeutin oder des Psychomotoriktherapeuten ein, die zwar vorwiegend an heilpädagogischen Ausbildungsstätten ausgebildet werden, teilweise aber nicht als heilpädagogische Spezialberufe betrachtet werden.

10.7.3. Alternative Formen

Die heilpädagogischen Ausbildungsgänge auf anthroposophischer Grundlage gehen von der praktischen Arbeit aus und legen grossen Wert auf die künstlerische Bildung. In einer 3-jährigen Grundausbildung für Heilerzieherinnen und -erzieher arbeiten die Absolventinnen und Absolventen in Heimen und besuchen in dieser Zeit Kurse. Weitere Studien führen zum Abschluss als anthroposophische Heilpädagogin oder anthroposophischer Heilpädagoge. Für Sozialtherapeutinnen und Sozialtherapeuten bestehen ähnliche praxisbegleitende Ausbildungen. Abgesehen von Heilpädagoginnen und Heilpädagogen arbeiten, wenn auch in anderer Funktion, weitere pädagogische Berufsgruppen mit Behinderten. Dazu gehören insbesondere die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, die in der Schweiz an Höheren Fachschulen und Fachhochschulen (FH) in 3–4 Jahren ausgebildet werden.

10.8. Allgemeine Ziele

Weder für den Regel- noch für den Sonderschulbereich gibt es gesamtschweizerisch verbindliche Richtlinien, welche die Bildungsziele umschreiben. Einen gewissen Ersatz bilden die Empfehlungen und Beschlüsse der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).

Die bisher einzigen EDK-Empfehlungen zur Sonderpädagogik vom 24. Oktober 1985 halten lediglich als Grundsatz fest, dass Kinder mit Lernschwierigkeiten im Unterricht besonders zu

berücksichtigen und zu fördern sind und dass alle Abklärungen und Massnahmen soweit wie möglich in Zusammenarbeit mit den Eltern zu treffen sind.

Etwas konkreter sind die EDK-Empfehlungen (1993) zur Heilpädagogischen Früherziehung. Demnach gelten als Hauptaufgaben der Heilpädagogischen Früherziehung die Frühdiagnostik, die Frühförderung und die Früherfassung. Heilpädagogische Früherziehung bietet dem in seiner Entwicklung erheblich gefährdeten, gestörten oder behinderten Kind von seiner Geburt bis zu seiner Einschulung gezielte pädagogisch-therapeutische Massnahmen und umfassende Unterstützung an. Zur Heilpädagogischen Früherziehung gehören auch die Beratung und die Unterstützung der Bezugspersonen entwicklungsauffälliger Kinder in ihrer besonderen Erziehungssituation.

Der exemplarischen Veranschaulichung sollen zwei kantonale Beispiele sonderpädagogischer Zielumschreibungen dienen:

Das neue Gesetz (1999) über die Volksschulbildung im Kanton LU hält fest, dass die Sonderschulen die individuelle Bildung, Förderung, Erziehung und Pflege behinderter Kinder und Jugendlicher gewährleisten. Die Förderangebote (Spezialunterricht, Spezialklassen sowie weitere Massnahmen zur Förderung der Durchlässigkeit und zur Unterstützung der Integration) dienen der bestmöglichen Ausbildung und Erziehung der Lernenden.

Im Lehrplanteil (1995) für die Kleinklassen (vgl. [10.3.2.1.]) für Kinder mit Lernbehinderungen oder komplexen Lernstörungen, die den Anforderungen der Regelklasse nicht gewachsen sind, hält die Erziehungsdirektion des Kantons BE fest, dass die Kleinklasse ein Teil der obligatorischen Schule ist und dass somit grundsätzlich die selben Bildungsziele wie für die Regelklassen gelten. Das Führen einer Kleinklasse ist eine Massnahme äusserer Differenzierung. Diese hat zum Ziel, Schülerinnen und Schülern, für die unterrichtsbegleitende, spezielle Unterstützungsmassnahmen nicht genügen, bestmöglich zu fördern und ihnen damit die Integration in Gemeinschaft, Gesellschaft und Arbeitswelt zu ermöglichen und zu erleichtern.

10.9. Curriculum, Fächer, Stundenzahl

Angaben über Curricula und Lehrplanentwicklung im sonderpädagogischen Bereich sind in der Schweiz sehr spärlich. Fest steht, dass es, wie im Regelschulbereich, kein nationales Curriculum gibt, jedoch wird interkantonale Zusammenarbeit angestrebt. Sonderpädagogische Curricula haben sich, je nach Behinderungsart, mehr oder weniger den kantonalen Lehrplänen anzulehnen. Der sonderpädagogische Bereich ist zu heterogen (etwa blinde versus geistig behinderte versus hörgeschädigte Schülerinnen und Schüler), als dass für ihn ein Lehrplan entwickelt werden könnte.

Besondere Curricula wurden lediglich für die Schulung Lernbehinderter sowie geistig Behinderter entwickelt. Als Beispiel sei der Lehrplanteil des Kantons BE für die Kleinklasse (vgl. [10.3.2.1.]) für Kinder mit Lernbehinderungen oder komplexen Lernstörungen, die den Anforderungen der Regelklasse nicht gewachsen sind, erwähnt. Gemäss Fächerkanon werden im obligatorischen Unterricht die Fächer Natur – Mensch – Mitwelt, Deutsch, welche das Schwergewicht bilden, ferner Mathematik, Gestalten, Musik und Sport unterrichtet. Für das musikalisch-rhythmische Gestalten und den Fremdsprachenunterricht gelten besondere Bestimmungen. Die Anzahl der wöchentlichen Lektionen steigt entsprechend den Klassen von 23 auf rund 30. Im Unterricht wird besonders auf die Bereiche Motorik, Wahrnehmung, Kognition, Sprache, Emotionalität und Soziabilität geachtet.

Bildungsziele und -inhalte werden weniger in starren Lehrplänen als vielmehr in Leitbildern der Schulen sowie in individuellen Förderplänen für die Schülerinnen und Schüler formuliert.

Viele sonderpädagogische Einrichtungen der Schweiz haben in den letzten Jahren Leitbilder erarbeitet, die teilweise auch Aussagen zu Zielen, Inhalten und Methoden der sonderpädagogischen Förderung enthalten. Solche Leitideen können der sich anschliessenden konkret-individuellen Förderplanung dienen. Diese ist in der Schweiz da und dort Praxis, aber nirgends, wie zum Teil in andern Ländern, verbindlich vorgeschrieben. Die individuelle Betonung des besonderen Förderbedarfs hat eine enge Verknüpfung der curricularen mit der diagnostischen Fragestellung nach sich gezogen. In diesem Sinne kann Lehr- und Förderplanung kein einmaliger Akt sein, sondern ist immer wieder der Entwicklung der Schülerin oder des Schülers mit besonderem Förderbedarf anzupassen.

10.10. Methoden

Die sonderpädagogischen Methoden bzw. die wichtigsten methodischen Ansätze im Sonderschulwesen lassen sich nach behinderungsspezifischen Gesichtspunkten wie folgt umschreiben.

10.10.1. Sehbehinderung

Die Frühberatungsstellen für sehbehinderte Kinder bieten spezifische Beratung der Eltern, Erzieherinnen und Erzieher sowie gezielte pädagogisch-therapeutische Förderung der Kinder nach einem individuellen Plan an. Besonderer Aufmerksamkeit bedürfen dabei Sinnes- und Wahrnehmungserfahrung, Bewegungsentwicklung und Kommunikation. Diese Massnahmen werden zuerst in der Einzel-, später in der Gruppensituation, im Elternhaus oder in einem Zentrum, in jedem Fall aber von einer sonderpädagogisch ausgebildeten Fachperson in Zusammenarbeit mit andern Spezialistinnen und Spezialisten (Ärztinnen, Ärzte, Sozialarbeiterinnen, Sozialarbeiter, Logopädinnen, Logopäden usw.) durchgeführt. Alle Sehbehindertenschulen nehmen sowohl blinde wie sehgeschwache Kinder auf. Die früher recht abgesonderten Sonderschulen haben sich in den letzten Jahren sehr geöffnet und ermöglichten einzelnen Schülerinnen und Schülern die Integration in die Regelschule. Zunehmend mehr sehbehinderte Kinder besuchen heute mit Unterstützung von Ambulanzlehrerinnen und Ambulanzlehrern und sehbehindertenspezifischen Hilfsmitteln die Regelschule.

10.10.2. Hörbehinderung

Zur Frühbetreuung und Früherziehung von hörgeschädigten Kindern gibt es an grösseren Orten (meistens in Verbindung mit einer Ohrenklinik oder einer Hörgeschädigtenschule) Pädodaudiologische bzw. Audiopädagogische Beratungsstellen. Zu ihren Aufgaben gehört vorab die Früherziehung (Hörerziehung, Sprachanbahnung) sowie die Beratung und Anleitung der Eltern. Ferner kann hier die hörprothetische Versorgung erfolgen. Der dritte Aufgabenbereich besteht in der ambulanten Durchführung pädagogisch-therapeutischer Massnahmen (Hörerziehung, Sprachtherapie, Stützunterricht, Beratung der Eltern, Lehrerinnen und Lehrer, Einsatz technischer Hilfsmittel) bei jenen hörgeschädigten Kindern, welche den Regelkindergarten oder die Regelschule besuchen. Besondere Bedeutung wird der optimalen Ausnutzung des Restgehörs sowie der Anleitung und der intensiven Mitarbeit des Elternhauses beigemessen.

In der Regel besuchen gehörlose Kinder spezialisierte Sonderschulen, in Ausnahmefällen und je nach Begabung und vorhandener Unterstützung aber auch Regelschulen. Schwerhörige Kinder

hingegen besuchen – mit sonderpädagogischer, eventuell logopädischer Betreuung – meist die Normalschule und nur bei beträchtlichem Hörverlust und zusätzlichen Behinderungen die Sonderschule. Ertaubte werden je nach erreichtem Stand der Sprachfertigkeit zusammen mit Schwerhörigen oder Gehörlosen, zunehmend aber auch in Normalklassen unterrichtet.

In der deutschsprachigen Schweiz wird mehrheitlich nach der "Deutschen Methode" (oralen Methode) gearbeitet. Die Frage, ob Ablesen und Sprechen neben der Nutzung des Restgehörs und der Vibrationsempfindungen auch durch den Einsatz von Manualsegmenten und Gebärden erleichtert werden soll, ist vielfach umstritten, hat aber durch das Erproben von Zeichensystemen in neuerer Zeit an Aktualität und Zustimmung gewonnen. Ein anderer Diskussionspunkt ist immer wieder auch die Frage der integrierten Schulung hörgeschädigter Kinder gegenüber ihrer Zusammenfassung in Sonderschulen. Seit Jahren besuchen zunehmend mehr Hörgeschädigte, insbesondere Schwerhörige, mit Unterstützung und Beratung durch Pädodialogen öffentliche Schulen. Dies hat einerseits zu einer Veränderung der Schülerinnen- und Schülerpopulation und andererseits zu einem erheblichen Rückgang der Schülerinnen- und Schülerzahlen an den teilweise ohnehin kleinen Sondereinrichtungen für Hörgeschädigte geführt.

Mit Ausnahme des Musikunterrichts haben die Gehörlosenschulen praktisch den gleichen Förderplan wie die Schulen der Hörenden. Zu den besonderen Aufgaben gehören die Sprachförderung, der Artikulations- und Absehungunterricht sowie die Hörerziehung.

10.10.3. Körperliche Behinderung

Die Vorschulerziehung körperbehinderter Kinder wird von Heilpädagogischen Beratungsstellen begleitet und gefördert. Im Einzelunterricht, zu Hause oder in der Therapiestelle, versucht die Heilpädagogin oder der Heilpädagoge auf spielerische Weise das Kind in seiner gesamten Entwicklung zu fördern. In der Kleingruppe werden vor allem soziale Verhaltensweisen geübt, die dem Kind grössere Selbstständigkeit zu Hause und im Kontakt mit anderen Kindern ermöglichen. In der heilpädagogischen Früherfassung und Frühbetreuung von körperbehinderten Kindern ist die Zusammenarbeit zwischen Heilpädagogin oder Heilpädagoge und Physiotherapeutin oder Physiotherapeut besonders wichtig. In der pädagogischen Förderung wird das Schwergewicht auf die Bewältigung der Umwelt, auf die selbstständige Aktivität des Kindes im Spiel und auf die erzieherische Beratung und Anleitung der Eltern gelegt.

Je nach Situation und Einzelfall können körperbehinderte Kinder entweder die Regelschule oder die Sonderschule besuchen. Die wenigen Sonderschulen für Körperbehinderte nehmen eine gewisse Zentrumsfunktion wahr; von ihnen können Beratung, Erfassung und Hilfsmittelversorgung ausgehen.

Die Unterrichtsformen und die Lernziele lehnen sich stark an diejenigen der Regelklassen an, tragen aber den besonderen Lernschwierigkeiten und erzieherischen Bedürfnissen Rechnung. Frühere reduktive Curriculauffassungen (Reduktion der Unterrichtsinhalte angesichts reduzierter Bildsamkeit) sind "erschliessenden" Positionen (differenzierte Realitätserschliessung) gewichen.

10.10.4. Geistige Behinderung

Grundsätzlich wird jedes geistig behinderte Kind, unabhängig von Art und Schwere der Behinderung, in die pädagogische Förderung einbezogen. Schulungs- und Erziehungsbemühungen bei geistig behinderten Kindern beziehen sich nicht auf einzelne isolierte Bereiche, sondern müssen vielschichtig und auf die Förderung der Gesamtpersönlichkeit des Kindes ausgerichtet sein.

Die Früherziehung geistig behinderter Kinder ist in der Schweiz gut ausgebaut. Die heilpädagogischen Früherzieherinnen und -erzieher haben die Aufgabe, die Eltern in ihrer Erziehung zu unterstützen. Sie arbeiten mit Kind und Eltern in der Regel einmal pro Woche, meistens in der Familie, seltener in der Beratungsstelle. Dabei werden zusammen mit den Eltern, eventuell unter Beizug weiterer Fachkräfte, Entwicklungsmöglichkeiten abgeschätzt, Übungen erarbeitet und Erziehungsfragen besprochen.

Die sonderpädagogische Förderung geistig behinderter Kinder und Jugendlicher erfolgt in Klein- oder Sonderklassen, in Tagesschulen oder in Sonderschulen mit oder ohne angeschlossenem Heim. In der Schulsituation werden Lernprozesse systematisch und lernzielorientiert angebahnt und eingeübt, im Heim- und Familienkontext weiter ergänzt und gefestigt. Bei Defiziten und Störungen bietet die Therapie (Einzelförderung, Logopädie, Physiotherapie etc.) zusätzlich individualisierte Lernhilfen an. Grundsätzlich geht es darum, die Persönlichkeit der geistig Behinderten umfassend und ihrer Möglichkeiten und ihren Rhythmus entsprechend zu fördern. Dabei lernen einige Kinder lesen und rechnen, andere lediglich alltägliche Verrichtungen (wie z.B. sich anziehen oder selbstständig essen). Praktische Tätigkeiten, eine gute Arbeitshaltung und eine gewisse Selbstständigkeit sind wichtige Mittel zur Vorbereitung der Lebensbewältigung.

10.10.5. Sprachliche Behinderung

Sprachbehinderte Kinder werden hauptsächlich in Sprachheilambulatorien, eher ausnahmsweise auch in Sprachheilkindergärten und Sprachheilklassen logopädisch betreut. Ein Netz von ambulanten Therapiestellen erstreckt sich heute über das ganze Land, auch über ländliche Gebiete mit geringer Bevölkerungsdichte. Dort reist eine Logopädin oder ein Logopäde zum Teil von Gemeinde zu Gemeinde, von Schulhaus zu Schulhaus. Diese mobile Arbeitsweise erlaubt eine flexible Anpassung an die aktuellen lokalen Bedürfnisse. Den Ambulatorien ähnlich sind die wenigen existierenden logopädischen Privatpraxen.

Die logopädische Behandlung erfolgt heute am häufigsten in Form von Einzeltherapie. In der Regel wird ein Sprachbehinderter ein- bis zweimal wöchentlich im Ambulatorium in Therapie genommen. Gruppentherapeutische Formen sind eher selten. Diese Interventionspraxis ist teils historisch gewachsen, teils durch organisatorische oder administrative Vorgaben begünstigt.

10.10.6. Verhaltensstörungen

Theoretische wie praktische Einflüsse auf die heutige pädagogische Praxis bei Verhaltensstörungen lassen sich vorab zurückführen auf psychoanalytische und verhaltenstherapeutische Auffassungen, insbesondere aber auf die Anthropologie von P. Moor. Während verhaltenstherapeutische Ansätze eher selten sind, haben die Psychoanalyse und ihre Nachfolgebewegungen mit ihrer Betonung der ersten Lebensjahre, der frühkindlichen Beziehungen und der Lebensgeschichte überhaupt die Grenzen der Erziehbarkeit erweitert. Ein Schweizer Exponent dieser Ausrichtung war H. Zulliger, der sich intensiv mit sozial auffälligen und verhaltensgestörten Kindern und Jugendlichen beschäftigte.

Der grösste Einfluss auf die Verhaltensgestörtenpädagogik in der Schweiz aber mag P. Moor zukommen. Für ihn war Verwahrlosung das radikale Gegenstück eines erfüllten menschlichen Daseins. Sie ist nicht das Resultat unglücklicher Umstände, sondern die schuldhaft vernachlässigung der Erziehungspflicht, den "inneren Halt" aufzubauen. Verwahrlosung ist also unter den Entwicklungshemmungen jene, die grundsätzlich vermeidbar wäre. Aus dem Verständnis der Heilpädagogik als Pädagogik unter erschwerten Umständen (P. Moor) ergibt sich für den Umgang mit Verhaltensstörungen, dass viele allgemeinpädagogische Vorgehensweisen in modifizierter, akzentuierter Form auch bei verhaltensgestörten Kindern und Jugendlichen gelten. In den Mittelpunkt gestellt werden die pädagogischen Grundhaltungen (wie

Geduld, Konsequenz, Geborgenheit usw.), ferner der Aufbau einer pädagogischen Beziehung. Durch eine äussere stützende Ordnung ("äusserer Halt") soll das gewünschte Sozialverhalten angewöhnt und daraus eine eigene Haltung entwickelt werden. Schliesslich gilt das therapeutische Milieu, das Alltagsleben mit seinen vielseitigen Aktivitäten als integrierender Bestandteil des pädagogisch-therapeutischen Konzepts.

10.11. Evaluation der Schülerinnen und Schüler

Analog zum Regelschulsystem, vermutlich je nach Behinderungsart jedoch etwas weniger systematisch, werden die Schülerinnen und Schüler im sonderpädagogischen Bereich kontinuierlich einer formativen Evaluation durch die Lehrerin oder den Lehrer unterzogen. Summative Evaluationen (z.B. standardisierte Prüfungen am Ende des Schuljahres) sind kaum üblich. Die Evaluation liegt hauptsächlich in der Verantwortung der Lehrperson, eventuell auch der Schulleitung oder Schulaufsicht. Sonderpädagogische oder schulpsychologische Zentren werden im Zweifelsfall beigezogen.

10.12. Versetzung in die nächste Klasse, Schullaufbahnberatung

Den Bedingungen für die Versetzung in die nächsthöhere Klasse/Stufe kommt im sonderpädagogischen Bereich geringe Bedeutung zu, da der Schulaufbau nach Stufen weniger ausgeprägt ist und viele Klassen altersdurchmischt sind. Hingegen nehmen die Diskussionen und Bestrebungen zur Umorientierung des Sonderschulwesens im Sinne der schulischen Integration behinderter Kinder einen grossen Raum ein. (Vgl. 10.4.)

10.13. Abschlusszeugnis

Im Sonderschulwesen gibt es keine besonderen Verfahren bei der Zeugnisvergabe. Im Gegensatz zum Regelschulwesen besteht hier aber eher die Tendenz, narrative statt numerische Noten abzugeben.

10.14. Berufszugangsmöglichkeiten, Beziehung Beschäftigung - Ausbildung

Die Frage des Berufszugangs stellt sich je nach Behinderungsart in unterschiedlicher Form.

10.14.1. Sehbehinderung

Eine Sehbehinderung schränkt die Berufswahl und die Erwerbsmöglichkeiten stark ein. Man kann jedoch feststellen, dass sich die Auswahl an Berufsmöglichkeiten für Blinde und Sehbehinderte allmählich erweitert. Schon vor der Einführung der Eingliederungsmassnahmen im Rahmen der Invalidenversicherung (IV) haben sich die Selbst- und Sozialhilfe um eine

sorgfältige Beratung und Erforschung in Sachen Berufsfindung und berufliche Eingliederung bemüht. Die gewählten beruflichen Vorbereitungs- und Ausbildungswege sind teils sehbehindertenspezifischer (Eingliederungsstätte, Anlehre), teils regulärer Natur (Lehre, Studium). Der Grad der beruflichen Eingliederung Blinder in der Schweiz kann als relativ hoch bezeichnet werden. Zur persönlichen Weiterbildung und sinnvollen Freizeitgestaltung stehen spezifische Bibliotheken und Hörbüchereien zur Verfügung.

10.14.2. Hörbehinderung

Wollen sich Hörgeschädigte über eine Berufslehre hinaus weiter ausbilden, besuchen sie zusammen mit den Hörenden die Schule. In der Wahl des Berufes sind die Gehörlosen zwar etwas eingeschränkt, haben aber doch eine relativ grosse Palette von Möglichkeiten zur Verfügung. Die meisten absolvieren eine volle Berufslehre (3–4 Jahre) bei einer Lehrmeisterin oder einem Lehrmeister. Daneben besuchen sie die interkantonale Berufsschule für Hörgeschädigte, die bei Bedarf in mehreren Städten mit Klassen vertreten ist. Probleme bereiten den schwerhörigen und gehörlosen Menschen nach abgeschlossener Berufslehre vor allem der rasch zunehmende Informationsmangel. In Zukunft muss deshalb vermehrt Gewicht auf berufliche Weiterbildung gelegt werden, damit die berufliche Bewährung Gehörloser und Schwerhöriger gewährleistet werden kann.

10.14.3. Geistige Behinderung

Seit der Genehmigung des Berufsbildungsgesetzes im Jahre 1979 können auch geistig behinderte Jugendliche, je nach ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten, eine vom Bund anerkannte Berufsausbildung, nämlich eine Anlehre absolvieren. Erwachsene Menschen mit einer geistigen Behinderung haben die Möglichkeit, sich im Rahmen von Erwachsenenbildungsangeboten, die je nach Träger unterschiedlich (integriert bis separiert) organisiert sind, weiterzubilden. Je nach Konjunkturlage können mehr oder weniger geistig behinderte Menschen in die offene Wirtschaft eingegliedert werden. Eine Mehrzahl findet in geschützten Werkstätten eine ihren Möglichkeiten entsprechende Arbeit. Geistig behinderte Menschen schweren Grades werden in Beschäftigungsgruppen betreut.

10.15. Andere Organisationsmodelle, alternative Strukturen

Als alternative Modelle sind u.a. die heilpädagogischen Einrichtungen auf anthroposophischer Grundlage nach R. Steiner sowie der Ansatz von M. Montessori zu erwähnen.

10.16. Statistische Daten

Schuljahr 1999/2000

Anzahl Sonderschülerinnen und -schüler	48'740
Anteil Schülerinnen und Schüler der obligatorischen Schulen in Sonderschulen	6%
- Bandbreite (kantonale Mittelwerte)	2-10%
Anzahl Lehrpersonen* (in Vollzeitäquivalente umgerechnet)	4'446
Anzahl Schülerinnen und Schüler pro Vollzeitäquivalent einer Lehrperson*	8,4
Schülerinnen und Schüler pro Klasse	9,6
- Bandbreite (kantonale Mittelwerte)	7-14
Anteil ausländischer Kinder	46%

* Lediglich öffentliche Schulen - Schuljahr 1998/99

Arbeitsstätten, 1998

<i>Sonderschulen</i>	189
- Beschäftigte	2'799
- Vollzeit 90-100% Männer	382
- Vollzeit 90-100% Frauen	564
- Vollzeit 90-100% Total	946
- Teilzeit 1 50-89% Männer	161
- Teilzeit 1 50-89% Frauen	936
- Teilzeit 1 50-89% Total	1'097
- Teilzeit 2 unter 50% Männer	103
- Teilzeit 2 unter 50% Frauen	653
- Teilzeit 2 unter 50% Total	756

Ausgaben der öffentlichen Hand für Sonderschulen 1998 (in Millionen Franken)

Total	Träger Bund	Träger Kantone	Träger Gemeinden
absolut/%	absolut/%	absolut/%	absolut/%
836.6/4,0*	0,0/0,0	418,6/50,0	418,0/50

* Der gesamten Bildungsausgaben

Quelle: Bundesamt für Statistik, Bildungsstatistik

11. Die europäische Dimension im Bildungsbereich

Aufgrund ihrer geographischen Lage im Herzen Europas sind die Beziehungen der Schweiz zu ihren Nachbarländern in vielen Bereichen (Verkehr, Wirtschaft, Kultur) seit jeher durch weit gehende Offenheit geprägt. Da die Schweiz jedoch nicht zu den Mitgliedstaaten der Europäischen Union (EU) gehört, ist sie von einem Teil des "europäischen Konzerts" von vornherein ausgeschlossen. Während langer Zeit hatte das Konzept der europäischen Dimension – wie es von der EU verstanden wird – im schweizerischen Bildungssystem daher zumindest explizit eine verhältnismässig geringe Bedeutung. Eine Ausnahme hiervon bildete lediglich die universitäre Tertiärstufe. Die Schweiz ist indessen seit 1964 Vollmitglied des Europarats und auch Mitglied der UNESCO, so dass sie bereits seit mehreren Jahrzehnten in den "europäischen (und in der Folge paneuropäischen) Bildungsraum" im weitesten Sinne des Wortes integriert ist. In diesem Zusammenhang beteiligt sich die Schweiz im Bereich der Kultur und der Bildung seit langem sehr aktiv an der regierungsübergreifenden Zusammenarbeit auf europäischer Ebene (Ministerkonferenzen, Sachverständigenausschüsse, Überlegungen zur Gestaltung der Bildungspolitik, Einschulung von Kindern von Migrantinnen und Migranten, lebende Sprachen, Geschichte usw.). Von allen Bereichen hingegen, die dem Gemeinschaftsrecht unterstehen – Diplomanerkennung, Bildungsprogramme wie SOCRATES (ERASMUS, COMENIUS und BEREICHSÜBERGREIFENDE MASSNAHMEN), LEONARDO, JUGEND FÜR EUROPA –, ist die Schweiz vorläufig praktisch vollständig ausgeschlossen. Die Tatsache, dass das Schweizer Volk den bilateralen Abkommen in der Volksabstimmung vom 21. Mai 2000 mit deutlicher Mehrheit zugestimmt hat, ist zweifellos ein Zeichen der Öffnung. Auf das Bildungssystem wird dies jedoch nur indirekte Auswirkungen haben, da nur 2 der 7 Abkommen – freier Personenverkehr, der die Berücksichtigung der beiden europäischen Richtlinien zur allgemeinen Regelung der Anerkennung von Berufsdiplomen "Maturität + 3" und "Maturität + 1 oder 2" bedingt; Forschungsprogramme – in einem mehr oder weniger direkten Zusammenhang mit der Bildung stehen.

11.1. Die europäische Dimension im Primarbereich, im Sekundarbereich I und im Sekundarbereich II

Bis Ende der 80er-Jahre beruhte die Berücksichtigung der europäischen Dimension im Bildungsbereich hauptsächlich auf individuellen Initiativen von Lehrerinnen und Lehrern sowie auf Arbeiten, die unter der Leitung von Vereinigungen von Lehrpersonen wie beispielsweise der Association Européenne des Enseignants (AEDE, europäische Lehrpersonenvereinigung) durchgeführt wurden. Im mehrsprachigen und plurikulturellen Umfeld der Schweiz, das auch durch eine grosse Zahl von fremdsprachigen Schülerinnen und Schülern gekennzeichnet ist, konzentrierten sich die Schulbehörden in erster Linie auf die Schulung der Gastarbeiterkinder (Empfehlungen der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) von 1972, 1974, 1976, 1985 und 1991), auf den Fremdsprachenunterricht (Empfehlungen der EDK von 1975 und 1986) sowie auf die Förderung des Schülerinnen-, Schüler-, Lehrerinnen- und Lehreraustausches zwischen den Regionen des Landes (Empfehlungen der EDK von 1985). Ab 1990 trugen die rasche Entwicklung der politischen Lage in Europa (Zerfall des Kommunismus, Entwicklung der Europäischen Union (EU) usw.) sowie die Aussicht auf eine Integration der Schweiz in den Europäischen Wirtschaftsraum (EWR) massgeblich dazu bei, dass in breiten Kreisen der Schweiz, insbesondere auf politischer Ebene und im Bereich des Bildungssystems, ein Mentalitätswandel einsetzte, der mit einer allgemeinen Öffnung und der Entwicklung eines "europäischen Bewusstseins" einherging. Auch bedeutende Arbeiten des Europarats in diesem Bereich (Empfehlung des Ministerkomitees, Resolutionen der Ständigen Konferenz der Europäischen Erziehungsminister, Wien, 1991) gaben entscheidende Impulse dafür,

dass der europäischen Dimension im Bildungsbereich auf politischer Ebene explizit Rechnung getragen wurde. Die Tatsache, dass das Schweizer Volk am 6. Dezember 1992 den Beitritt zum EWR ablehnte, hatte keinen Unterbruch, sondern vielmehr eine Verstärkung der eingeleiteten Prozesse zur Folge.

Am 18. Februar 1993 verabschiedeten die EDK und die kantonalen Volkswirtschaftsdirektorinnen und -direktoren, die für die Berufsbildung verantwortlich sind, zwei wichtige Empfehlungen: die "Empfehlungen zu Europa in der Schule" und die "Empfehlungen zur Förderung des nationalen und internationalen Austausches im Bildungswesen".

Innerhalb des allgemeinen Rahmens der Empfehlungen zur europäischen Dimension im Bildungsbereich wird insbesondere auf die folgenden Elemente Wert gelegt:

- die zweifache Dimension des Konzepts (der allgemeinere Teil des Konzepts bezieht sich auf die europäische Dimension im Bildungsbereich, während es beim zweiten, spezifischeren Teil um die Berücksichtigung dieser Dimension innerhalb der Bildung geht);
- die Geschichte, die kulturellen Traditionen und die gemeinsamen europäischen Werte;
- die natürliche europäische Dimension und die Stärken (beispielsweise den auf dem Grundsatz der Subsidiarität beruhenden Föderalismus), welche die Schweiz einbringen kann;
- die gegenseitige Abhängigkeit und die europäische und weltweite Solidarität;
- das gesamte europäische Gebilde, seine Ausdehnung auf den ganzen Kontinent und seine konkrete Realität für alle Bürgerinnen und Bürger;
- die mit dieser neuen Situation verbundenen Chancen und Risiken;
- die wichtige Aufgabe der Bildungssysteme beim Aufbau eines solidarischen, ausgewogenen und demokratischen Europas.

Mit den 8 Empfehlungen wird von den entsprechenden Behörden konkret Folgendes verlangt:

1. Fortsetzung und gegebenenfalls Intensivierung der Bemühungen für das Erlernen und Lehren von lebenden Sprachen auf allen Ebenen der Bildung;
2. Fortsetzung der Bemühungen für die Integration von fremdsprachigen Personen aus anderen Kulturen sowie für die Förderung eines besseren interkulturellen Verständnisses;
3. Förderung und Unterstützung von Kontakten und des Austausches auf allen Ebenen zwischen Schülerinnen und Schülern, Lehrlingen, Lehrerinnen und Lehrern sowie Schulleitungen aus den verschiedenen Sprachregionen der Schweiz, den Grenzregionen und aus anderen europäischen Ländern;
4. expliziter Einbezug der europäischen Dimension in die Schulprogramme auf allen Ebenen;
5. Berücksichtigung der europäischen Dimension bei der Konzeption und Realisierung der Lehrmittel und gegebenenfalls Entwicklung von geeignetem Lehrmaterial;
6. stärkere Betonung der europäischen Dimension in der Grundausbildung und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer;
7. Förderung und Unterstützung der Teilnahme von Schulen an schulischen und ausserschulischen Aktivitäten, die zur Förderung der europäischen Dimension durchgeführt werden;
8. Kooperation und Austausch von Informationen über durchgeführte Versuche."

Für die Umsetzung der europäischen Dimension im Unterricht wurden Lehrmittel angepasst und in gewissen Fällen neu entwickelt. In diesem Zusammenhang ist beispielsweise das 1993 in der Westschweiz herausgegebene Lehrmittel "Une dimension européenne à l'école" zu erwähnen, zu dem der Europarat eine Monographie mit dem Titel "La dimension européenne dans le curriculum: une réalisation suisse" herausgegeben hat. Anführen lassen sich auch die Lehrmittel "Odysee" und "Kaléido", die für die interkulturelle Erziehung bestimmt sind. Diese wurden 1994 in der Westschweiz herausgegeben, wobei vom ersteren eine Adaptation in die deutsche (1998) und italienische Sprache (1996) realisiert wurde.

Die Empfehlungen zur Förderung des Austausches im Bildungswesen sind eine Aktualisierung der entsprechenden Empfehlungen aus dem Jahre 1985. Diese wurden hinsichtlich der Teilnahme von Jugendlichen im Bereich der Berufsbildung und des Austausches mit dem Ausland erweitert.

Zusammenfassend wird mit diesen Empfehlungen von den entsprechenden Behörden Folgendes verlangt:

1. Berücksichtigung des Austausches als Element des Unterrichts (obligatorische und postobligatorische Schule, Berufsbildung), der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern sowie der Ausübung ihres Berufs;
2. Einleitung von Massnahmen, damit Jugendliche an allen Formen des Austausches und von Kontakten teilnehmen können, die mit anderen Sprachregionen unseres Landes und mit dem Ausland bestehen;
3. Unterstützung von Austauschprojekten durch geeignete rechtliche, strukturelle und administrative Massnahmen und Bereitstellung der erforderlichen finanziellen Mittel;
4. Informierung aller betroffenen Instanzen über die Möglichkeiten, die Rahmenbedingungen und die mit der Realisierung dieser Projekte verbundenen Verfahren;
5. Ermunterung von Sprachlehrerinnen und -lehrern sowie von Lehrpersonen anderer Fächer zur Teilnahme an entsprechenden Projekten (fächerübergreifende Aktivitäten, themenorientierte Projekte);
6. Zusammenarbeit mit schweizerischen Institutionen, die mit der Koordination des Austausches von Jugendlichen und Lehrpersonen beauftragt sind;
7. Bestimmung von kantonalen Verantwortlichen, die mit der Umsetzung der Empfehlungen beauftragt werden;
8. Informationsaustausch über die durchgeführten Versuche und Analyse der Ergebnisse.

11.2. Die europäische Dimension im Tertiärbereich

Was die Ausbildungsinstitutionen der Tertiärstufe anbelangt, hat der Austausch mit ausländischen Institutionen seit langem Tradition. Insbesondere in der Schweiz wurde der Austausch durch den hohen Anteil von ausländischen Professorinnen und Professoren (1998 waren 30,5% des Personals der Universitäten und Eidgenössischen Technischen Hochschulen (ETH) nicht schweizerischer Nationalität) sowie von ausländischen Studentinnen und Studenten (15,6% im Zeitraum 1998/99) seit jeher begünstigt.

Auf formeller Ebene hat die Schweiz 1991 die 5 Konventionen des Europarats zur Mobilität auf der Universitätsstufe und die Konvention der UNESCO über die Anerkennung von Diplomen des höheren Bildungswesens im Raum Europa/Nordamerika unterzeichnet und ratifiziert. Ausserdem hat die Schweiz 1999 die gemeinsame Konvention des Europarats und der UNESCO über die höhere Bildung unterzeichnet und ratifiziert ("Konvention von Lissabon").

In diesem Zusammenhang ist auch die Einführung und schrittweise Ausweitung des Zertifizierungssystems ECTS (European Credit Transfer System) in den Universitäten und Fachhochschulen (FH) zu erwähnen.

Diese vorteilhafte Ausgangslage hinsichtlich der Offenheit der höheren Bildungsinstitutionen gegenüber dem Ausland konnte durch die Teilnahme des Tertiärbereichs an Austauschprogrammen der Europäischen Union (EU) noch zusätzlich unterstützt und ausgebaut werden. Insbesondere das Programm ERASMUS war und ist bei den Schweizer Studierenden ein grosser Erfolg (vgl. statistische Daten im Kapitel [11.4.1.]).

11.3. Schweizerische Austauschprogramme

Für die Austauschprogramme sind die folgenden Institutionen verantwortlich: "Jugendaustausch in der Schweiz" der ch Stiftung in Solothurn (Austausch von Klassen, Schülerinnen und Schülern, Lehrlingen sowie von Lehrerinnen und Lehrern im Bereich der obligatorischen und postobligatorischen Schule) und INTERMUNDO in Bern für den ausserschulischen Bereich (Austausch von Jugendlichen). Ein Teil dieser Austauschprogramme erfolgt im Rahmen der – eingeschränkten – Teilnahme an den Programmen der Europäischen Union (EU) (vgl. [11.4.]).

11.3.1. Schülerinnen- und Schüleraustausch

Im Zeitraum 1997/98 nahmen 178 Schweizer Schulklassen (4 der Primarstufe, 51 der Sekundarstufe I, 104 der Sekundarstufe II und 19 Berufsschulklassen) an einem Austauschprogramm mit dem Ausland teil (169 mit europäischen Ländern). Zudem unterhielten 263 Schülerinnen und Schüler eine Brieffreundschaft mit einem ausländischen Jugendlichen. 7 Schulen beteiligen sich auch an "classes du patrimoine" (Programm des Europarats zur Sensibilisierung von Schülerinnen und Schülern für Kultur und Kulturerbe in all seinen Formen), mit Partnern in Deutschland, Belgien, Frankreich, Italien, Russland und in Grossbritannien.

11.3.2. Lehrerinnen- und Lehreraustausch

Im Zeitraum 1998/99 befanden sich 33 Lehrpersonen in einem Ganzjahres-, Semester- oder Trimesteraustausch. Hinzu kamen 1997/98 20 Kurzaustausche und 5 Hospitationen in Schweizer Schulen der Sekundarstufe II.

Im Rahmen des Weiterbildungsprogramms des Europarats nahmen 15 Schweizer Lehrerinnen und Lehrer an Kursen im Ausland teil, während 32 Lehrpersonen aus allen Regionen Europas Weiterbildungskurse in der Schweiz absolvierten – von diesen konnten zudem 5 an Schulen hospitieren.

11.4. Teilnahme an Programmen der Europäischen Union (EU)

Aufgrund des negativen Ergebnisses der Volksabstimmung vom 6. Dezember 1992 über den Europäischen Wirtschaftsraum (EWR) kann die Schweiz nicht in gewünschtem Ausmass an den Programmen der Europäischen Union (EU) teilnehmen. Seit 1996 hat die Schweiz indessen die Möglichkeit, sich indirekt – als "stiller Partner" – an den Programmen der EU zu beteiligen (Möglichkeit zur Teilnahme an bestehenden Mobilitätsprojekten, sofern dies von drei EU-Mitgliedstaaten gutgeheissen wird; keine offizielle Möglichkeit zur Lancierung oder Änderung von Projekten; die Finanzierung geht vollständig zu Lasten der Schweiz; kein Einsitz in den europäischen Ausschüssen der verschiedenen Programme usw.). Diese Programme der EU laufen jedoch mit grossem Erfolg (vgl. statistische Angaben in [11.4.1.], [11.4.2.], [11.4.3.] und [11.4.4.]). Die Teilnahme an SOCRATES (ERASMUS, COMENIUS und BEREICHSÜBERGREIFENDE MASSNAHMEN), LEONARDO und JUGEND FÜR EUROPA erfolgt derzeit über "provisorische nationale Agenturen" mit einer Finanzierung durch den Bund. Obwohl sich das Schweizer Volk in der Volksabstimmung vom 21. Mai 2000 für die bilateralen Abkommen ausgesprochen hat, dürfte die gegenwärtige Situation der "stillen Partnerschaft" noch eine gewisse Zeit andauern. Eine tatsächliche Teilnahme an den Bildungs- und Jugendprogrammen

der EU würde neue sektorielle bilaterale Verhandlungen ("2. Paket") zwischen der Schweiz und der EU erfordern.

11.4.1. ERASMUS

Bis 1995 wurde die Teilnahme am ERASMUS-Programm durch ein bilaterales Abkommen zwischen der Schweiz und der Europäischen Union (EU) geregelt. Da dieses Abkommen in der Folge gekündigt wurde, ergriff die Schweiz finanzielle Übergangsmassnahmen. Seither verzeichnet das ERASMUS-Programm – auf den ersten Blick paradoxerweise – immer grössere Erfolge. Im Zeitraum 1998/99 nahmen 1224 Schweizer Studierende (1101 auf universitärer Ebene und 123 auf der nichtuniversitären Tertiärstufe) an diesem Programm teil, während 1226 EU-Staatsangehörige (1130 auf universitärer und 96 auf nichtuniversitärer Ebene) einen Studienaufenthalt in der Schweiz absolvierten. 1995 lagen die entsprechenden Zahlen bei 726 und 688.

11.4.2. COMENIUS und BEREICHSÜBERGREIFENDE MASSNAHMEN

Seit 1996 kann die Schweiz an diesem Programm als "stiller Partner" teilnehmen. Für den Zeitraum 1998/99 liegen die folgenden statistischen Angaben vor:

– Comenius, Aktion 1:

16 Schweizer Schulen (oder Klassen) arbeiteten im Rahmen von Schulpartnerschaften mit Ländern der Europäischen Union (EU) zusammen. Dabei handelte es sich hauptsächlich um Kontakte mit Nachbarländern (Frankreich, Italien, Deutschland) sowie mit Luxemburg, Belgien, Spanien und Grossbritannien.

– Comenius, Aktion 2:

Keine Teilnahme

– Comenius, Aktion 3:

An einem europäischen Weiterbildungsprojekt konnten Schweizer Lehrpersonen aus verständlichen Gründen nicht teilnehmen (Aktion 3.1), doch 54 Lehrerinnen und Lehrer erhielten ein Einzelstipendium für den Besuch von Weiterbildungskursen (Aktion 3.2).

– Lingua, Aktion A:

Keine Teilnahme

– Lingua, Aktion B:

62 Lehrerinnen und Lehrer absolvierten – hauptsächlich in Deutschland und in Frankreich – ein europäisches Weiterbildungsprogramm im Bereich des Fremdsprachenunterrichts.

– Lingua, Aktion C:

Keine Teilnahme

– Lingua, Aktion D:

3 Westschweizer Universitäten und Forschungsinstitute arbeiteten im Hinblick auf die Schaffung neuer Lehrmittel mit 5 EU-Ländern zusammen.

– Lingua, Aktion E:

7 Schulen der Sekundarstufe II führten mit einem EU-Land einen Sprachtausch durch.

– Offener Fernunterricht:

Zusammen mit 5 EU-Ländern beteiligten sich das Centre Informatique Pédagogique (CIP) und das Centre de Recherches Psychopédagogiques (CRPP) aus Genf am Projekt "Socrates' Mailbox".

Das Budget für diese verschiedenen Aktivitäten betrug sFr. 500'000.-.

11.4.3. LEONARDO

Im Zeitraum 1998/99 war die Schweiz wie folgt an diesem Programm beteiligt:

Teil I:

17 Schweizer Berufsbildungsinstitutionen und -organisationen beteiligten sich an länderübergreifenden Pilotprojekten im Bereich der Berufsbildung.

Teil II:

90 junge Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer absolvierten Praktika und Kurse im Bereich der beruflichen Weiterbildung in Ländern der Europäischen Union (EU).

Das Budget für diese verschiedenen Aktivitäten belief sich auf sFr. 1'400'000.-.

11.4.4. JEUNESSE POUR L'EUROPE

1998/99 war die Schweiz folgendermassen beteiligt:

Im Rahmen der 5 Aktionen, aus denen sich das Programm "Jugend für Europa" zusammensetzt, nahmen junge Schweizerinnen und Schweizer an insgesamt elf offiziellen Projekten teil, die von Staaten der Europäischen Union (EU) lanciert worden waren.

Das Budget für diese verschiedenen Aktivitäten betrug sFr. 40'000.-.

11.5. Statistische Daten

vgl. [11.4.1.], [11.4.2.], [11.4.3.] und [11.4.4.]

Index aus alter Datei

Reform 10, 22, 23, 59, 72, 98, 120, 154, 155, 157, 160, 162, 169, 171, 181

Revision 3, 10, 17, 62, 63, 71, 74, 112, 136, 189, 202