

Zeitschrift: Fachblatt für schweizerisches Heimwesen = Revue suisse des établissements hospitaliers

Herausgeber: Verein für Schweizerisches Heimwesen

Band: 50 (1979)

Heft: 3

Artikel: Bildungspolitik zwischen Vogelschau und Froschperspektive

Autor: Schneider, Arnold

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-809621>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 27.01.2026

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

Bildungspolitik zwischen Vogelschau und Froschperspektive

«Mut zur Unvollkommenheit»: Fünf Vorträge, fünf Referenten — Martin Hübner, Dr. Wolfram Hönig, Prof. Dr. Walter Heitler, Prof Dr. Norbert Luyten und Regierungsrat Arnold Schneider — zu ein und demselben Thema, Glarus im Mai 1978. Als letzter in der im Dezember-Heft angefangenen und im Februar fortgesetzten Reihe folgt diesmal der Abdruck des Vortrags von Regierungsrat Schneider, Chef des Erziehungsdepartements von Basel-Stadt. Arnold Schneider, vor seiner Wahl in die Kantonsregierung Vorsteher des Bürgerlichen Waisenhauses Basel und Präsident des VSA. Er gehört zu den Ehrenmitgliedern unseres Vereins und fühlt sich ihm auch heute noch verbunden.

Vollkommenheitsstreben – der demokratische Imperativ

«Obwohl der Mensch und das Tier mehrere Vergleichspunkte aufweisen, verfügt dennoch nur der Mensch über eine ihm allein gehörige Eigenart: *er vervollkommnet sich, die Tiere nicht.*»

Diesen Satz hat Alexis de Tocqueville in seinem berühmten Buch über die Demokratie in Amerika geschrieben. Dem französischen Denker fiel auf, dass der Glaube an die menschliche Vervollkommnungsfähigkeit in demokratischen Nationen einen grossen Aufschwung nahm.

«Je mehr die Kästen verschwinden und die Klassen sich einander annähern, je mehr die Menschen sich in wüstem Durcheinander verbinden, Gebräuche, Sitten, Gesetze sich verändern, neue Ereignisse eintreten, neue Wahrheiten offenbar werden und alte Anschauungen zugunsten neuer verschwinden, desto mehr bietet sich dem menschlichen Geiste das Bild einer idealen und immer flüchtigen Vervollkommnung dar.»

«Die aristokratischen Nationen», meint Tocqueville, «neigen von Natur aus dazu, der menschlichen Vervollkommnungsfähigkeit zu enge Grenzen zu setzen, die demokratischen dagegen dehnen sie zuweilen masslos aus.»

Damit sind wir mitten im Thema, und wir sehen auch, dass es ein altes Thema ist. Was Tocqueville vor 140 Jahren beobachtet und zu Papier gebracht hat, gilt fast ohne Abstriche für unsere Zeit. Das Durcheinander der sich jagenden Veränderungen scheint jedenfalls im Vergleich zu Tocquevilles Tagen vollständig erhalten geblieben zu sein, und desgleichen besteht etwelcher Anlass, unsere Zeit eine demokratische zu nennen (denken Sie an die vielen Abstimmungen). Der permanente Aufbruch zu neuer

Vollendung lässt sich auf vielen Gebieten beobachten.

Jeder Verband, jede Partei, jede Gruppierung, die etwas auf sich gibt, unterhält eine Arbeitsgruppe für Grundsatzfragen und entwirft mindestens mittelfristige Entwicklungskonzepte, deren Konturen im Grenzgebiet der Langfristigkeit hoffnungsvoll neblig verschwimmen.

Vom Imperativ, nach Vollkommenheit zu streben, indem man vom Guten zum Besseren schreitet, kann sich keiner dispensieren, der mitreden will und schon gar nicht, wer mitreden muss.

Erwarten Sie also von einem amtierenden kantonalen Erziehungsdirektor kein vorschnelles Bekenntnis zum «Mut zur Unvollkommenheit». Ein solches würde ihm geradewegs als Resignation ausgelegt, ein Wort, das auf dem Felde der Politik gefürchtet wird wie selten eines und sich dort höchstens als Grabsteininschrift eignet.

Die Behörden sind die gefügigsten Diener des Vollkommenheitsgedankens. Sie haben professionellen Optimismus auszustrahlen und die grundsätzliche Lösbarkeit aller Probleme, unter Würdigung aller Standpunkte, zu verkünden. Ein Nein des Souveräns dürfen sie nur als Ermunterung zu neuen Vorschlägen deuten.

Die Schule – Laboratorium für die Lösung gesellschaftlicher Probleme

Insbesondere den für das Bildungswesen verantwortlichen Behörden ist solches aufgetragen. Denn wo, wenn nicht in den Schulen, soll die Gesellschaft von ihren vielerlei Gebrechen geheilt werden? Wenn die Menschen sich in der Ehe nicht verstehen, so muss es wohl am Sexualunterricht gefehlt haben. Wenn sie

nicht zur Urne gehen, so hat der Lehrer im staatsbürgerlichen Unterricht versagt. Umweltschutz setzt selbstverständlich Umweltunterricht voraus, Museumpädagogik soll das Bedürfnis nach Kulturge-nüssen wecken, Wehrpädagogik die Landesverteidi-gung stützen, Medienpädagogik zu vernünftigem Fernsehen und Zeitungslesen animieren. Es dürfen auch Gesundheitserziehung, Suchtbekämpfung, Ver-kehrsunterricht, Konsumentenschulung, Unterweisung in Reklame-Resistenz und Entwicklungshilfe nicht fehlen.

Böse Zungen haben schon gesagt, dass die Schule immer dann zum Zuge komme, wenn andere Institutionen versagt haben und verbindliche Lösungen aus politischen Gründen nicht möglich sind. Bewegt man sich diesem Gedanken entlang, so erblickt man die möglichen Bindestrich-Pädagogiken der Zukunft: vielleicht wird dereinst eine Raumplanungskunde Verständnis für Eingriffe wecken, die vorerst noch verpönt sind, und einer Finanz-Erziehung wird aufgetragen, die Steuerbereitschaft schon beim Heranwachsenden auf das staatserhaltende Mass zu steigern. Eine *Energiespar-Erziehung* ist derzeit in Vorbereitung.

Die Liste wird immer länger und vollständiger. Die Tendenz wächst, alles Ungelöste und Beschwerliche zum Traktandum der Schule zu erklären, und fast scheint es, als könne man dadurch die berechtigten Sorgen über alle, wie es heute heißt, «anstehenden Probleme» etwas erleichtern. In der Hand des Lehrers, so redet man sich ein, werden die Probleme sozusagen handlicher und kleiner, und ist einmal die Schulzimmertür geschlossen, so wird er's schon schaffen — er ist ja mit guten Ratschlägen darüber, was man so aufgreifen und mit den Schülern diskutieren könnte, wohlversehen.

Und ist es nicht so, dass die Schule auf das Leben vorbereiten soll und darum an den aktuellen Fragen ohnehin nicht vorbeigehen kann?

Kein Zweifel: sie kann es nicht. Sie kann sich nicht als zeitloser Schonraum für Kinder von den Begehrungen der Zeit lossagen, die als verbindliche politische Aufträge erteilt werden. Ich will mich nicht zur Frage äussern, ob es den Problemen bekommt, wenn sie zu Schulfächern erklärt werden. Diese Frage nährt sich vom Verdacht, dass in der Unterrichtssituation jegliche Inhalte, mögen sie noch so aktuell und problembezogen sein, die Gestalt von Schulstoff annehmen, der von den Schülern in den eingeschliffenen Formen des Schulverhaltens bewältigt wird.

Robert Walser, ein Dichter, der eben erst wieder — etwas lärmig zwar — entdeckt wird, hat diese Zweifel ganz unbefangen in Worte gefasst:

«Die Schule hat nicht die Aufgabe, das Leben zu verstehen und mit in die Ausbildung einzubeziehen. Für Lebensausbildung sorgt ja dann das Leben schon immer jeweilen früh genug. Wenn die Schule sich selber dient, die Kinder ausschliesslich in ihrem eigenen Geist unterrichtet, wird das Leben solche Kinder viel interessanter finden und sie vielleicht in die

Arme nehmen, sie mit mehr Lebensreichtümern be-kannt machen. Das Leben will ja seinerseits die aus der Schule Entlassenen in seinem Geiste unterrichten. Werden nun die Kinder schon in der Schule im Lebensgeist erzogen, so findet das später das Leben sehr langweilig. Es gähnt dann und sagt: „Lasst mich schlafen. Ihr habt mir ja meine Aufgabe genommen. Die Kinder wissen alles schon. Was fang ich mit ihnen an? Die wissen ja übers Leben besser Bescheid als ich selber.“ Dann geht alles und steht doch alles still, und es (ist) wie Traum. Das Leben öffnet sich nur dem, der ihm traut. Die Versorgung der Kinder mit Kenntnis übers Leben von Schule wegen bedeutet eben eine Aengstlichkeit, und mit solch vieler Vorsorglichkeit kommt man nicht sehr weit.

Müsste man nicht wieder zur Sorglosigkeit kommen, da man sich zu stark sorgt?

„Wenn ich euch so arg erscheine“, spricht das Leben, „warum betretet ihr mich dann? Lasst's lieber über-haupt bleiben, wenn man mir kein Lachen über un-erfahrene Ankömmlinge mehr gönnt, bin ich halt gleichgültig.“»

Soweit der Dichter.

Kein Erziehungsdirektor, kein Bildungsplaner und schon gar kein Erziehungswissenschaftler könnte ihn als Kronzeugen anrufen. Seine Sätze eignen sich nicht für das Handbuch eines Curriculum-Ingenieurs, der umfassende Lebenspropädeutik schulgerecht aufbereiten will. Aber sie enthalten eine alte Wahrheit, die bisher noch nicht weggeplant werden konnte: das Spannungsverhältnis zwischen Schule und Leben lässt sich nicht aufheben. Es hat darüber hinaus, so meint der Dichter, seine eigene Würde und Berechtigung.

Das berechtigte Unbehagen der Lehrer

Das vom Dichter formulierte Unbehagen findet sich in weniger versponnener Form auch bei den Lehrern. Sie fühlen sich von den fortgesetzten Aufrufen, Zeit-fragen, Lebens- und Gesellschaftsprobleme zu bearbeiten, bedrängt.

Sie können nicht in die Gegenoffensive übergehen und diese Anliegen abweisen, denn auch sie stehen unter dem Druck des zeitlosen Postulates nach einer zeitnahen und lebensvorbereitenden Schule. Die blosse Verteidigung der traditionellen Schulfächer würde sie als verknöcherte Wahrer des Gestrigen erscheinen lassen.

Doch wird ihnen nie und von niemandem genau gesagt, was an Ballast abzuwerfen sei. Der Ruf nach Stoffabbau begleitet zwar die Schule seit Jahrzehn-ten, aber wo soll denn abgebaut werden? In der Muttersprache, wo der Mangel an Ausdrucksfähigkeit seit Jahren beklagt wird? (Kürzlich hat der Sprach-verein so etwas wie ein Recht auf Beherrschung der Schriftsprache verkündet — als Wink an die Schule natürlich.) In der Mathematik, der Grundwissen-schaft des technisch-industriellen Zeitalters? In Ge-

schichte, obgleich Geschichtslosigkeit droht? In Geographie — angesichts der immer kleiner und verflochtener werdenden *einen* Welt, in der wir leben? In den Naturwissenschaften — trotz wachsender Einsicht in die Bedeutung von Umwelt, Tierwelt, Pflanzenwelt? In den musischen Fächern, die ohnehin ein Randdasein fristen? In Turnen oder Handarbeit — den schwachen Gegengewichten zur Kopflastigkeit der Programme?

Die Diskussion über den Stoffabbau liegt nicht nur auf der Ebene der Bedeutung der einzelnen Fächer. Sie wird noch kompliziert dadurch, dass die Gruppeninteressen der Fachlehrer aufeinander prallen. Stunde steht gegen Stunde; jede gestrichene Stunde eines Faches löst eine wohl begründete Eingabe der betreffenden Fachgruppe aus: Lernziele würden gefährdet, die schwächeren Schüler benachteiligt, die Erreichbarkeit einer Anschluss-Schule in Frage gestellt. Man habe ohnehin grosse Mühe, das Niveau zu halten.

In dieser Situation lösen die Begehrungen an die Schule, sich immer neuer Themen anzunehmen, bei den Lehrern oft ein Gefühl der Ueberforderung aus. Sie sehen sich vor die Aufgabe gestellt, als Experten in schulfremden Gebieten aufzutreten, die ihnen von der Ausbildung her wenig vertraut sind.

Dabei haben sie schon viel damit zu tun, in den angestammten Fachbereichen der Schule Schritt zu halten, denn auch dort nimmt der Strom der Erneuerung kein Ende, und das Zustandekommen entlastender Routine wird durch ständig neues Hinterfragen der Praxis behindert.

Die Pendelbewegungen der Wissenschaft

Da hat man zum Beispiel am Seminar das Unterrichtsgespräch gelernt, das behutsame Hervorlocken, Ordnen und Lenken der Schülerbeiträge, die man unmerklich auf das Lektionsziel hinsteuert.

Und nun kommen Reformer und entlarven dies als lehrerzentrierten Unterricht, der die Spontaneität der Schüler nicht aufkommen lasse und letztlich darauf hinauslaufe, dass die Schüler die in der Feinstruktur der Präparation versteckten kognitiven Ostereier in einem vom Lehrer geleiteten Heiss-Kalt-Suchespiel einsammeln. Die Schüler werden unter der Illusion des selbständigen Arbeitens im Sinne vorgegebener Fremdziele manipuliert.

Der Lehrer, beeindruckt von dieser Argumentation, überlässt nun der Schüler-Initiative das Feld, vermeidet den vielgeschmähten Frontal-Unterricht, teilt die Klasse in Gruppen auf, lässt mitbestimmen, veranlasst Schüler-Diskussion, Rollenspiel, hofft auf das Erscheinen der Kreativität.

Aber noch ehe der Lehrer sich schlüssig geworden ist, was nun richtig sei, apportieren die Vertreter der Wissenschaft die neuesten gesicherten Erkenntnisse

«Der Schwierige»

Zweite Folge des VSA-Kurses für Leiter und Mitarbeiter von Erziehungs- und Altersheimen sowie für in der offenen Fürsorge tätige Personen.

Wie seinerzeit angekündigt, findet im Juni die zweite Folge des Kurses «Der Schwierige» statt. Es geht um die gleiche Fragestellung wie in der Sequenz vom Februar/März, aber mit inhaltlicher Ausweitung und Vertiefung. Wieder bildet der dreitägige Kurs eine Einheit, ist jedoch so angelegt, dass jedesmal neue Teilnehmer dazukommen können.

Kursdaten	30. Mai, 6. Juni, 20. Juni 1979 je Mittwoch 09.00 bis 12.00 Uhr, 14.00 bis 16.30 Uhr
Kursort	Priesterseminar Luzern, Adligenswilerstrasse (hinter der Hofkirche)
Kursleitung	Dr. Imelda Abbt, Luzern
Kurskosten	Fr. 200.— (inkl. Mittagessen) für VSA-Mitglieder und Mitarbeiter aus VSA-Heimen bei Anmeldung für alle drei Kurstage Fr. 250.— (inkl. Mittagessen) für Nichtmitglieder bei Anmeldung für alle drei Kurstage Einzelkarte für einen Kurstag (inkl. Mittagessen) Fr. 90.—

Anmeldung

(«Der Schwierige»)

Bitte bis 20. Mai 1979 einsenden an das Sekretariat VSA, Seegartenstrasse 2, 8008 Zürich.

Name _____

Vorname _____

Heim _____

Persönliche Mitgliedschaft oder VSA-Mitgliedschaft des Heims Ja Nein

aus USA, wo durch gross angelegte Versuche folgendes ermittelt worden ist:

«Je mehr Unterrichtszeit für direkte Unterweisung im Klassenverband für Rechnen und Sprache verwendet wird, desto besser werden die Lernleistungen.»

«Je zielstrebiger er (der Lehrer) Fragen stellt und Probleme entwickelt, also den Unterricht steuert, desto besser werden die Lernleistungen. Je stärker er seinen Unterricht um Schülerinteressen herum organisiert, er als gleichgestellter Partner an den Aktivitäten der Schüler teilnehmen will und die Schüler mitbestimmen, was sie lernen wollen, desto geringer bleiben die Lernleistungen.»

(Dubs, Urner Schulblatt, Dez. 1977)

Wollte der Lehrer nun aus diesen Ergebnissen den Schluss ziehen, so wie er früher unterrichtet habe, sei es wohl richtig gewesen, so würde ihm die Wissenschaft wahrscheinlich bedeuten, so einfach dürfe er sich's auch wieder nicht machen, denn die frühere Kritik am grossen Unterrichtsregisseur und seinen Mätzchen habe eine gewisse Berechtigung gehabt.

Würde der Lehrer über die Abgeklärtheit eines Kulturphilosophen verfügen, so könnte er an seiner Zigarette ziehen, sich im Fauteuil zurücklehnen und genüsslich sinnieren über die Spiralbewegungen der Wissenschaft, die sich fortwährend auf ein höheres Niveau der Irrtümer schraubt oder, wie es *Robert Musil* ausdrückt:

«Und wenn man bloss ein bisschen achtgibt, kann man wohl immer in der soeben eingetroffenen letzten Zukunft schon die kommende Alte Zeit sehen. Die neuen Ideen sind dann bloss um dreissig Jahre älter, aber befriedigt und ein wenig fettüberpolstert oder überlebt, so ähnlich wie man neben den schimmern- den Gesichtszügen eines Mädchens das erloschene Gesicht der Mutter erblickt; oder sie haben keinen Erfolg gehabt, sind abgezehrt und zu einem Reformvorschlag eingeschrumpft, den ein alter Narr verficht, der von seinen fünfzig Bewundern der grosse Soundso genannt wird.» (MoE, 132)

Soviel sarkastische Distanz wird der Lehrer kaum aufbringen; dazu geht ihm der grosse Wirbel um die Schule doch zu nahe an den Alltag, an seine täglichen Berufserfahrungen und -sorgen. Er wird eher mit dem Gefühl der Ueberforderung reagieren und sich sowohl von den Bildungspolitikern, die dauernd neue Themen überweisen, missverstanden fühlen, wie auch von der Erziehungswissenschaft, die ihn mit Wechselbädern überschüttet. Er setzt die Ueberforderung in die Gegenforderung um: Verbesserte Lehrerbildung (meist gleichbedeutend mit verlängerter Lehrerbildung), niedrigere Pflichtstundenzahlen, kleinere Schulklassen, Fortbildung während der Unterrichtszeit, grundlegende, wirkliche Reformen an Haupt und Gliedern des Bildungsunwesens.

Wie einfach wäre es, den Ueberbringern der Forderungspakete deren Unerfüllbarkeit zu verkünden —

mit der schlichten Einladung zum Mut zur Unvollkommenheit. Aber diese Einladung würde ins Leere stossen. Die Fordernden, ihrerseits von der Vollkommenheit gejagt, denken nicht daran, die Idole der Vollkommenheit abzuschwören — sie bedienen sich ihrer als Begründung ihrer jederzeit verständlichen Wünsche, die Arbeitsbedingungen zu verbessern.

Das Kokettieren mit Vollkommenheitsträumen ist allemal ein wichtiger Teil der Kunst, Postulate durchzusetzen.

«Innere» und «äussere» Schulreform – ein falscher Gegensatz

Ich habe bisher nur von den harmloseren Varianten der Bildungspolitik gesprochen. Die Erneuerung der Bildungsstoffe und die Veränderung des Schulehal- tens gehören offenkundig zur Zone der «inneren Schulreform», wo sich jedermann bewegen kann, ohne in den Geruch eines Systemveränderers zu geraten. Die Imperative der inneren Schulreform klammern das Institutionelle, Administrative und Organisatorische der Schule aus und beanspruchen Geltung unabhängig vom Gefüge der Schultypen und den in der Rechtsordnung vorgesehenen Selektionsmechanismen.

Man darf annehmen, dass die «innere Schulreform» ein Alltagsanliegen jedes guten Lehrers ist. Er korrigiert seine Fehler, erprobt Neues, langweilt sich über seinen früheren Präparationen und entwirft neue, bessere, er hält sich à jour, studiert Fachbücher und besucht Kurse. Der periodische Wechsel der Schüler, in deren Verhalten sich die neuere Pädagogik der Lebenshilfe-Zeitschriften und der Beratungsecken abzeichnet, signalisiert ihm den Wandel der Erziehungsstile oder -moden. Er muss von berufswegen Schritt halten, und wenn er klug ist, will er es auch.

Die vom Lehrer betriebene «stille Schulreform» hat jedoch den Nachteil, dass sie unter der Wahrnehmungsschwelle der Bildungspolitiker liegt. Wenn diese die innere Schulreform ausrufen, so geschieht dies entweder zur Abwehr irgend einer drohenden äusseren Schulreform oder weil die Trauben der äusseren Schulreform zu hoch hängen, mithin zu sauer sind.

Das Verhältnis von Innerem zu Aeusserem würde eine geistesgeschichtliche Abhandlung verdienen — wofür die übrigen von Ihnen eingeladenen Referenten zweifellos kompetenter wären. Wer in die Innerlichkeit flüchtet, räumt jedenfalls die Aussenwelt und kräftigt damit jene Mächte, die sie beherrschen.

In bildungspolitischen Kontroversen werden aussen und innen oft gegeneinander ausgespielt. Die Bildungswelt wird in zwei säuberlich voneinander geschiedene Teile gespalten, wobei das Innere meist mit dem Wichtigen und Bedeutungsvollen, das Aeussere mit dem Aeusserlichen, weniger wichtigen und schliesslich Belanglosen gleichgesetzt wird. Auf der andern Seite des Spektrums findet sich die These, die

Schulreform sei vorwiegend deshalb nicht vom Fleck gekommen, weil das Schulsystem falsch organisiert sei. Aus dieser Betrachtungsweise ergibt sich die Suche nach dem richtig organisierten Schulsystem, das der Reform nicht nur alle zwanzig Jahre ein kurzes Gastrecht, sondern eine dauernde Heimstatt bietet. Die Reform wird gewissermassen durch gekonnte Organisation herbeigezaubert.

Koordination – aussen und innen

Das Wechselspiel von «Innen» und «Aussen» beeinflusste auch das Geschehen in der *Schulkoordination*.

Wenn Sie ein gutes Gedächtnis haben, so erinnern Sie sich an Anfänge:

1967 beschlossen die Erziehungsdirektoren die Umstellung des Schuljahrbeginnes auf den Spätsommer. Der schönen Einigkeit der Regierungsräte folgte jedoch die totale Zerrissenheit der Fachleute des Schuljahrbeginns, die sich in viel grösserer Zahl als erwartet einfanden, und mehrere widersprüchliche Volksentscheide.

Jener ersten Koordinationsanstrengung wurde vorgeworfen, sie sei dem Administrativen und Aeusserlichen verhaftet und verschwende zuviel Energie auf Unwesentliches. Als sich das Scheitern der Schuljahrverschiebung abzeichnete, schworen die Erziehungsdirektoren die «äussere Schulkoordination» ab, proklamierten aber ohne Verzug den Beginn der «inneren» Schulkoordination. Als deren Paradestück erwies sich bald das Fach Französisch. Dies natürlich mit Recht: während in einigen Kantonen der Schweiz die erste Fremdsprache im 5. Schuljahr beginnt, trauen andere Kantone ihren Schülern erst im 7. Schuljahr die Anfänge des Französischen zu. Hinzu kommt, dass das Französische zwar in allen auf Auslese bedachten Schultypen eine starke Stellung hat, während es an der Oberstufe der Primarschule eher zu einem Aschelbrödeldasein als Fakultativfach neigt.

Da lag nun eine echte Aufgabe für den pädagogischen Innenausbau vor; innere Schulkoordination und innere Schulreform verbanden sich zu einem überzeugenden Anliegen. Der Französischbeginn sollte in der ganzen deutschsprachigen Schweiz durch Vorverlegung auf das 4. Primarschuljahr koordiniert werden, und zwar sollte keine Schülergruppe mehr vom Französischunterricht ausgeschlossen werden. Es war allen von vornherein klar, dass dieses Vorhaben eine methodische Reform und neue Lehrmittel voraussetzte.

Unter der Obhut der Erziehungsdirektorenkonferenz machten sich Planer und Koordinatoren ans Werk, um dem Projekt auch den Rückhalt der Lehrerschaft zu sichern. Versuche, Umfragen, Tagungen und Vernehmlassungen fanden statt. Die emsige Suche nach dem Konsensus der Beteiligten förderte indessen ständig neue Inventare der Meinungsverschiedenhei-

ten zutage, so dass der Weg des Handelns sich im Gestrüpp des Wenn und Aber zu verlieren drohte.

Die bedrängten Erziehungsdirektoren verschafften sich dann Luft, indem sie im Oktober 1975 Empfehlungen an die Kantone ergehen liessen. Darin hiess es, der Beginn des Unterrichts in der zweiten Landessprache sei auf «das 4. oder 5. Schuljahr anzusetzen».

Man war ausgezogen zur Suche eines einheitlichen Beginns, und man konnte sich nur auf eine Bandbreite einigen. Sogar der Versuch, einen Termin zur Verwirklichung der Empfehlung zu setzen, scheiterte. Die in einem Entwurf zur Empfehlung enthaltene Frist bis 1985 wurde angesichts des Einspruchs verschiedener Kantone gestrichen.

Warum dieses minimale Ergebnis langer und intensiver Bemühungen?

Der Empfehlungstext selber gibt eine Begründung:

«*Aufgrund der unterschiedlichen schulischen Verhältnisse in den Kantonen und Regionen sowie der spezifischen Bedingungen der mehrsprachigen Kantone und des Kantons Tessin ist die einheitliche Festsetzung eines Schuljahres für den Beginn des Unterrichts in der zweiten Landessprache in der ganzen Schweiz vorläufig nicht möglich.*»

Das heisst doch nichts anderes als das: die «innere» Koordination findet ihre Grenzen an äusseren, organisatorischen Eigenheiten, an der Dauer der Primarschule und der Aufgliederung der weiterführenden Schulen beispielsweise. Ohne äussere Koordination muss jede innere Arbeit Stückwerk bleiben.

Damit wird deutlich, wie falsch es ist, Innen und Aussen als Gegensätze oder als voneinander unabhängige Bereiche zu verstehen. Innen und Aussen hängen im Bildungswesen eng zusammen. Innendekoration ist kein Ersatz für tragfähige Strukturen und diese garantieren keine Wohnlichkeit im Innern.

Die Suche nach tragfähigen Strukturen

Die Frage der Strukturen und der damit zusammenhängenden Gross-Architektur des Bildungswesens ist seit ungefähr zwanzig Jahren von unwiderstehlicher Anziehungskraft für Politik und Wissenschaft.

Man kann fast auf den Tag genau den Zeitpunkt angeben, von dem an die Bildungspolitik einen erheblichen Bedeutungszuwachs erfuhr. Am 4. Oktober 1957 nämlich schoss die Sowjet-Union ihre ersten bemannten Satelliten auf eine Umlaufbahn. Ein Sputnik-Schock bemächtigte sich der Amerikaner; das Gespenst des Bildungsrückstandes ging um, und mit grossem Elan bauten sie ihr Bildungswesen aus, vor allem im naturwissenschaftlich-technischen Sektor. Dieser Elan griff über internationale Organisationen bald auch nach Europa über, und auch unser Land entdeckte einen grossen Nachholbedarf an Bildung und an Ausgebildeten aller Art.

Alle Prognosen signalisierten einen ständig wachsenden Bedarf an Studierten, Kadern und gut ausgebildeten Arbeitskräften jeglicher Art.

«Die Zuwachsrate des Bedarfes an Ausgebildeten ist um so grösser, je höher die Ausbildungsstufe ist», prophezeite der vom Bundesrat herangezogene Futurologe Kneschaurek noch 1974.

Und weiter:

«Danach nimmt der Bedarf an Ausgebildeten aller Bildungsstufen in den nächsten Jahrzehnten stärker zu als das Angebot an bildungsfähigen und bildungswilligen Jugendlichen.» (Kn. p. 107)

Also kein Lehrer- oder Akademikerüberfluss, sondern Mangel für den Rest dieses Jahrtausends.

Heute sieht die Zukunftsszenerie ein bisschen anders aus, und der Schwerpunkt der Sorge hat sich auf die Frage verlagert, ob für alle Jugendlichen Ausbildung- und Arbeitsplätze vorhanden seien.

Das Problem jedoch, ob und wie das Bildungswesen mit dem Arbeitsmarkt verknüpft werden soll, hat den Konjunkturwechsel überdauert, und damit ist das Bildungswesen im Zentrum planerischer Aktivität geblieben.

Ihr Tagungsthema verbietet es mir, die Liste dessen, was man im Bildungswesen alles tun sollte, um neue Varianten zu bereichern.

Ich lasse das Programmatische beiseite zugunsten einiger Randbemerkungen und Fragezeichen. Dass die grosse Bildungspolitik zur Vogelschau neigt und damit dem Risiko des Ermüdungsabsturzes in die Froschperspektive ausgesetzt ist, habe ich im Titel meiner Ausführungen bereits angedeutet.

Das Bedürfnis nach Gesamtschau ist natürlich nicht zu verwerfen. Es stellt sich bei jedem ein, der über das Bildungswesen unseres von vielen Grenzen durchzogenen Landes nachsinnt. Wer alles überblicken will, muss sich weit über die Gehege der Parzellengrenzen erheben. Aus der Vogelschau erscheinen die Grenzzäune weniger hoch. Die Kleinheit und Vielfalt des Geschauten lässt den Wunsch nach Neuordnung und Vereinfachung meist als berechtigt und erfüllbar erscheinen. Das Luftbild der Zustände zeigt auf den ersten Blick viele Möglichkeiten der Arrondierung, der Güterzusammenlegung und der Neuanpflanzung.

Die Sprache der Problembewältigung

Solchem Bestreben, das aus der Vogelschau immer machbar erscheint, kommt die Sprache der Bildungsforschung entgegen. Sie stellt die Begriffe bereit, mit denen man die widerspenstigen Wirklichkeiten «in den Griff» nimmt. Darin unterscheidet sie sich zweifellos von der Sprache der älteren Pädagogik, deren philosophisch-feierliche Chiffren die Wirklichkeit nicht beherrschen, sondern erleuchten wollten.

Es beginnt damit, dass der Jargon fixfertige Muster der Kritik liefert:

- die Entscheidungsvorgänge sind kaum je völlig transparent;
- die Information zwischen den Teilbereichen ist kaum je vollständig, ganz zu schweigen vom lückenhaften Informationsstand der «Entscheidungsträger»;
- die Koordination der Entscheidung ist kaum je gegeben;
- die Planung kaum je umfassend genug;
- die Evaluation der Taten und Unterlassungen kaum je genügend gründlich;
- die massgebenden Gremien sind meist falsch zusammengesetzt.

Mit derlei Analyse lassen sich Bildungssysteme jederzeit als in höchstem Masse reorganisationsbedürftig darstellen, das Zürcher System wie das Obwaldner. Wahrscheinlich trifft die Kritik auch für Afghanistan zu; sie erklärt möglicherweise sogar den stockenden Absatz einer Marken-Zahnpasta.

Der Jargon ebnet die Unterschiede der Wirklichkeiten aus und schneidet das föderalistische Urgestein wie Butter in logische Blöcke. Er offeriert die allgemein-gültige Verfahrenstechnologie der Problemlösung, zu deren Kennzeichnung bevorzugt er Adjektive wie:

- | | |
|----------------|--------------|
| — klar, | — optimal, |
| — transparent, | — adäquat, |
| — gezielt, | — effizient. |

Das Verfahren beginnt dann damit, dass ein solider viereckiger Bezugsrahmen gezimmert wird. Er klärt das Grundsätzliche, ordnet die zulässigen Argumente und schützt gegen den Einbruch des Diffusen, das ausserhalb des Rahmens lauert. Eingerahmt werden nicht mehr die Kalendersprüche von früher, auch nicht die Intuitionen irgendwelcher geistiger Urproduzenten, sondern vernehmlassungsresistente Leitideen oder Leitbilder.

Verfahren zur Harmonisierung der Strukturen werden entwickelt. Die Welt wird in Aufgabenfelder und Funktionsbereiche eingeteilt. Jedem Einteilungsvorschlag folgt der Koordinationsimperativ. Keine Gliederung darf zur Verselbständigung führen. Koordinierte Planungs- und Entscheidungsabläufe sichern wirksamen Konzeptvollzug. Man denkt interdisziplinär, postsekundär und kooperativ, und wenn's trotzdem nicht recht vorwärts geht, so liegt es am mangelnden Ausbau der Innovationsforschung.

Der Jargon der gehobenen Bildungspolitik träumt von der Machbarkeit der besten aller möglichen Welten, von der Ueberlegenheit der neuen Strukturen. Vielleicht ist der Jargon der unerlässliche Vorbote grosser Veränderungen. Ich neige allerdings zur Auffassung, dass die Wirklichkeit dem Sprachschatz der Schreibtisch-Planer fortwährend entwischt, weil sie von den abstrakten Worthülsen nicht gehalten wird.

Es gehört gewissermassen zum Stehsatz der Bildungspublizistik, dass zuwenig geforscht und geplant wird.

Nun werde ich mich hüten, dies zu bezweifeln. Jede Generation ist mit Fragen konfrontiert, die sie beantworten muss, und sie bedient sich dabei zeitgemässer Mittel. Und dazu gehört heute die Wissenschaft.

Die Vorläufigkeit von Forschung und Planung

Das edelste Ziel der Forschung, auch der Bildungsforschung, ist die Entdeckung der Wahrheit. Die Forschung soll Sätze zustande bringen, die gelten, weil sie überprüft sind und sowohl den bekannten Fakten wie den Meinungen standhalten. Solche Tat-sachenforschung ist unentbehrlich, aber sie hat einen wesentlichen Nachteil.

Nur die Vergangenheit nämlich kann Daten liefern. Die Forschung beschäftigt sich also mit dem schon Geschehenen. Im Bildungswesen heisst das, dass die Wirksamkeit von Ideen geprüft wird, die schon 20 bis 40 Jahre alt sind und heute das Unterrichten prägen. Berücksichtigt man weiter, dass das Datensammeln und -auswerten selber eine Menge Zeit benötigt und dass nochmals Zeit verstreicht bis die Publikationen erscheinen, so ergibt sich, dass das scheinbar unproblematische «Aufnehmen» von «Ist-Zuständen» eine rückwärts gewandte Tätigkeit ist.

Diesen Einwand könnte man übergeben, wenn Forschungsergebnisse die Eigenschaft hätten, Einigkeit zu stiften, und wenn grundlegende Meinungsverschiedenheiten aufgrund von Daten entschieden werden könnten. Wenn es also eine wissenschaftliche Antwort auf alle Frage gäbe.

Dann stünde ja der Errichtung des einen und allein seligmachenden nationalen Bildungssystems nichts mehr entgegen, es seien denn ein paar folkloristische Bekenntnisse zum Föderalismus.

Wir wissen aber bisher nur, dass die Meinungsverschiedenheiten, Unterschiede des politischen Standorts und der Weltanschauung, alle Forschungsergebnisse überdauern. Forschung protokolliert Ausschnitte der Wirklichkeit, sagt aber nicht, wie die Zukunft sein soll.

In dieser Situation scheint *Planung* unerlässlich zu sein. Ausgangspunkte der Planung sind ebenfalls Ist-Zustand und Rückschau. Die Rückschau macht den Trend der vergangenen Jahre sichtbar. Die Planer sind natürlich nicht so naiv, uns die Fortsetzung des Trends als Zukunft zu verkaufen. Sie werden ein paar Faktoren finden, die den Trendverlauf beeinflussen, und sie werden, wenn sie vorsichtig sind, innerhalb einer Bandbreite der Wahrscheinlichkeit Aussagen formulieren. Auf diese Weise versucht man, die nächsten paar Jahre zu überblicken. Es gibt

zweifellos Gebiete, in denen das möglich ist. So sind die Geburtenzahlen der Gegenwart die Erstklässlerzahlen in sieben Jahren. Gleichwohl wird die planende Vorausschau ihr Geburtsübel, den Ist-Zustand, nur schwer los. Sie verführt zur Meinung, dass die Zukunft von den selben Einflüssen wie die Vergangenheit, vielleicht mit ein paar Dosierungsschwankungen, bestimmt wird. Sie ist zuwenig sensibel für Sprünge und Brüche, die im Gefüge der Ideen und der ökonomischen Verhältnisse jederzeit möglich sind, zuwenig hellsichtig für den Bedeutungsverlust alter Kontroversen und das Auftauchen neuer Dringlichkeiten, neuer Aengste, neuer Sachzwänge.

Wie schnell scheinbar verfestigte Tendenzen sich ändern können, haben wir in den letzten Jahren erlebt. War es bis 1974 eine dauernde Aufgabe aller Kantone, soviele Lehrer auszubilden wie die Seminare bewältigen konnten, so konnte das Dossier «Lehrermangel» fast von einem Tag auf den andern geschlossen werden. In der Rückschau lässt sich sogar sagen warum, aber vorausgesehen hat es keiner.

Ich glaube nicht, dass die Zukunft planerisch aus vorhandenen Daten erschlossen werden kann. Vielleicht gibt es ein paar Daten über die Schweiz im Jahre 2000, die man schon jetzt zusammenstellen könnte.

Aber ich bin sicher: sie reflektieren das Wesentliche nicht. Es bedürfte eines Sehers, eines Propheten, um uns das Bild der Zukunft zu enthüllen. Er dürfte aber kaum damit rechnen, an die Kongresse für Bildungswissenschaften eingeladen zu werden, weil er seine Prophezeiung nicht empirisch-wissenschaftlich absichern könnte.

Musil, den ich mit Bedacht einen Dichter unseres Jahrhunderts nenne, hat geschrieben:

«Diese Ordnung ist nicht so fest, wie sie sich gibt; kein Ding, keine Form, kein Grundsatz sind sicher, alles ist in einer unsichtbaren, aber niemals ruhenden Wandlung begriffen, im Unfesten liegt mehr von der Zukunft als im Festen, und die Gegenwart ist nichts als eine Hypothese, über die man noch nicht hinausgekommen ist.» (MOE, p. 250)

Man möchte dieses Wort auch für das Bildungswesen beanspruchen. Der Dichter leistet es sich, die Dinge in der Schwebе zu lassen und seinem Helden zu empfehlen,

«sich von der Welt freizuhalten, in jenem guten Sinn, den ein Forscher Tatsachen gegenüber bewahrt, die ihn verführen wollen, voreilig an sie zu glauben.»

Ich kann Ihnen — den Mut zur Unvollkommenheit aufbringend — kein besseres Schlusswort mitgeben: Die bildungspolitische Gegenwart ist immer eine Hypothese, die der Ueberprüfung bedarf — man soll aber nicht voreilig an Tatsachen glauben, die sich bald genug als Hypothesen herausstellen.