

**Zeitschrift:** Bündner Schulblatt = Bollettino scolastico grigione = Fegl scolastic grischun

**Herausgeber:** Lehrpersonen Graubünden

**Band:** 61 (2001-2002)

**Heft:** 7: Herausforderungen

**Artikel:** Herausforderungen für die Volksschule von morgen

**Autor:** Strittmatter, Anton

**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-357443>

### 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:** 29.01.2026

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

# Herausforderungen für die Volksschule von morgen

von Dr. Anton Strittmatter

**Der Blick in die Landschaft der Schulentwicklung zeigt, dass sich die Schulen in den 26 Kantonen gegenwärtig mit gut zwei Dutzend verschiedenen Reformthemen beschäftigen. Für alle diese Themen gibt es gute Gründe. Nur: paradoxerweise hat ein Grossteil der Lehrerschaft nicht das Gefühl, dass diese Reformaktivitäten viel dazu beitragen, ihre erlebten Alltagsprobleme besser zu meistern.**

Nicht wenige Projekte werden als zusätzliche Belastung, als Erfindung «irgendwelcher Schreibtischtäter» empfunden. Das mag mit der oft unkoordinierten und auch fachlich nicht überzeugenden Art der Reformanlagen zu tun haben, wirft aber vor allem die Frage nach der inhaltlichen Bedeutsamkeit (pertinence) von Reformprogrammen auf. In der Tat gibt es seit der Abschaffung der Pädagogischen Kommission der EDK zu Beginn der Neunzigerjahre keinen schweizerischen «Think Tank» mehr, welcher eine vertiefte Reflexion der wirklichen Probleme und Herausforderungen des Bildungswesens und der Wege zu deren Meisterung leisten würde.

Wir versuchen im Folgenden, die Kernprobleme aufzuzeigen, denen die Schulen heute begegnen. Zu diesen Kernproblemen gilt es dann, Antwortperspektiven zu formulieren.

**Wir glauben, etwa folgende fünf vordringlichen Kernprobleme zu identifizieren:**

1. Die Meisterung der grossen Heterogenität in Schulklassen
2. Die Überwindung der Inflation der Bildungsansprüche und der Unverbindlichkeit der Lehrpläne
3. Der Ersatz der diffus gewordenen Strukturen des Aushandlens öffentlicher Bildung
4. Die Gewinnung schulgerechter Formen der operativen Steuerung der Schulen
5. Die Dynamisierung des Berufsbildes der Lehrkräfte

## 1. Meisterung der Heterogenität in Schulklassen

Schulklassen sind heute und in Zukunft bunter zusammengesetzt den je. Der Jahrgang als Einteilungskriterium macht kaum mehr Sinn, klaffen doch die individuellen Entwicklungsstände gleichaltriger Kinder und Jugendlicher heute um bis zu drei oder vier Jahren auseinander. Die grossen Unterschiede bezüglich der Lebensräume der Kinder und Jugendlichen, bezüglich deren Medienkonsum, bezüglich der Mobilität der Familien und bezüglich der sprachlich-kulturellen Hintergründe schlagen sich direkt in extrem unterschiedlichen Wahrnehmungs-, und Lernmustern nieder. Das berühmte «Gros der Klasse» bzw. die Gauss'sche Normalverteilung, existieren praktisch nicht mehr. «Reaching and teaching the margins» (Bob Sinclair) ist angesagt. Lehren und Lernen in heterogenen Gruppen ist für alle Schulen und Lehrkräfte die grosse Herausforderung der Zeit geworden. Die Schulen

müssen beweglicher werden, um auf den konkreten SchülerInnenmix vor Ort antworten zu können. Das Lerntempo der einzelnen SchülerInnen muss – jenseits von Sitzen bleiben und Überspringen – variieren können. Strukturelle Massnahmen in Form von homogenisierten Lerngruppen müssen in ein sinnvolles Zusammenspiel mit Differenzierungsmassnahmen in heterogenen Klassen gebracht werden. Das «Handwerkszeug» für solchen Unterricht wäre aus der Didaktik

**Lehren und Lernen ist für alle Schulen grosse Herausforderung**

schon längere Zeit vorhanden. Es fehlt noch an der breiten Umsetzung dieses Repertoires. Ausbildung, verbindliche pädagogische Personalführung vor Ort (im Sinne des gemeinsamen Aushandelns einer kohärenten Hausdidaktik), differenzierungs-taugliche Lehrpläne und Lehrmittel sowie die Bereitstellung entsprechender räumlicher Bedingungen sind die Schlüsselstellen für die Umsetzung von Konzepten der Heterogenitätsbewältigung.

## 2. Wider die Bildungsinflation: Vorgabe von Kernkompetenzen in Verbindung mit insistierendem Lehren und Lernen

Der Lehrplan der öffentlichen Schule ist hoffnungslos überladen. Ständig neu auftauchende Modethemen und gesellschaftliche Defiziterfahrungen haben zu einer umfangreichen Auswahlsendung vom Typ «Neckermann-Katalog» geführt. Die Unverbindlichkeit der Lehrpläne wird einzig etwas gehämmert durch obligatorische oder faktisch monopolistische Lehrmittel, durch vorgeschrriebene Studententafeln und durch Examensereignisse an Schnittstellen des Schulsystems. Die Lehrplanpraxis ist zudem von horizontalem Denken geprägt. Es gibt kein einziges Lernziel, keine einzige konkrete Fähigkeit, welche kontinuierlich während der ganzen zehn Jahren Volkschule (Kindergarten eingerechnet) systematisch aufgebaut und trainiert wird. Es überwiegt «Schmetterlingsdidaktik» - vor



Blüte zu Blüte flattern, jeweils ein bisschen nippen, und dann ab zur nächsten...

Es steht – nach den Stoffkatalogen und den umfangreichen Lernzielsammlungen – eine dritte Generation von Lernplänen an: Rahmenlehrpläne, welche einerseits den teilautonomen Schulen und den Lehrkräften Spielraum für ein den lokalen Verhältnissen und den Schulklassen angepasstes Bildungsprogramm geben und andererseits in verbindlicher Art einen harten Kern an erreichbaren Pflicht-Lernzielen festhalten. Das Kernprogramm beschreibt, was alle Schülerinnen und Schüler am Ende der jeweiligen Stufe (z.B. Basisstufe, Mittelstufe, Sekundarstufe I) wissen und können müssen. In diesem Kernbereich ist «Mastery Learning» angesagt,

kann man sich also nicht in Lernkontrollen durch eine schlechte Note «loskaufen», sondern werden die ganzen Jahre hindurch immer wieder Lern- und Anwendungsmöglichkeiten geschaffen, bis die Kernziele nachhaltig erreicht sind.

So einleuchtend das tönt; die Schule hat in ihrer langen Geschichte noch nie auf dem Erreichen von Lernzielen wirklich insistiert. Es würde sich hier um eine epochale schulische «Kulturrevolution» handeln. Die Umsetzung des bereits in den Sechzigerjahren von Benjamin Bloom postulierten Konzepts des «Mastery Learning» hätte gewaltige Konsequenzen für die Einrichtung der Schule und würde namentlich eine konsequente Umsetzung der oben genannten Politik des kompetenten Umgangs mit Heterogenität erfordern. Andererseits verspricht dieses Konzept einen ebenso gewaltigen Nutzen, nämlich die Konzentration auf bedeutsame Lernziele und die sowohl ausbildnerisch effiziente wie auch erzieherisch wertvolle Erfahrung des sicheren Könnens.

## 3. Neue Regeln der Aushandlung des Auftrags öffentlicher Bildung

Das Schulsystem der Schweiz ist – wie die meisten anderen Systeme in den deutschsprachigen Ländern – eine eigenartige, paradoxe Mischung von zentralstaatlicher (eidgenössischer oder kantonaler) Detailregelung und faktischer lokaler bzw. individueller Autonomie mit bisweilen anarchistischen Zügen. Die zentralstaatliche Bürokratie

hat sich als wenig zukunftstauglich erwiesen. Sie ist zu träge und vermag den sehr unterschiedlichen lokalen Verhältnissen kaum mehr gerecht zu werden. Es ist unbestritten, dass die lokale Schule mehr in die Verantwortung für eine der Klientel angepasste Bildung eintreten muss. «Schulautonomie» heißt nun das Zauberwort. Und in allen deutschsprachigen Ländern laufen denn auch entsprechende Strukturreformen an (in den Schweizer Kantonen etwa unter Kürzeln wie «TaV», «TAGS», «Schulen mit Profil» oder «SEGRA»).

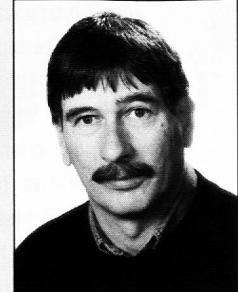
Die Autonomisierungsprogramme laufen indessen – soweit sich das bislang absehen lässt – Gefahr, auf mindestens zweierlei Klippen aufzulaufen:

1. Eine echte Autonomie kommt nicht zu Stande. Niemand will wirklich Macht abgeben und niemand hat wirklich Vertrauen in die Selbststeuerungs-Fähigkeiten der Schulen. Es bleiben so die alten Kompetenzüberlappungen zwischen der zentralen und der lokalen Ebene – nur sind sie nun eingekleidet in moderne Ausdrücke und bedienen sich anderer Kontrollinstrumente. Das dürfte schon nach wenigen Jahren nachhaltig entmutigend wirken und beide Seiten, die Behörden und die Schulen, frustrieren.
2. Wo Schulen in kürzester Zeit mit bisher von zentralen Diensten wahrgenommenen Aufgaben befrachtet werden, entsteht rasch eine grosse Überforderung. Die vor Ort explosionsartig zunehmende Komplexität führt alle Beteiligten an ihre Grenzen. Es entsteht ein gigantischer Beratungsbedarf, der viel kostet und neue Abhängigkeiten schafft. Auf Fehlentwicklungen reagiert die Zentrale mit immer feineren Controlling-Systemen. Und es beginnen spontane Rückdelegationen «nach oben». Die nächste Bürokratisierungsphase ist so vorprogrammiert...

Auf einen Nenner gebracht: Das zu lösende Steuerungsproblem ist nicht tief und konsequent genug durchdacht. Es lautet nämlich: Die herkömmlichen Orte und Spielregeln des Aushandelns von Schule (Lehrpläne, Fächerstundentafeln, schulorganisatorische Rahmenbedingungen etc.) sind im Zuge des politischen bzw. gesell-

## Anton Strittmatter

(1948) ist Leiter der Pädagogischen Arbeitsstelle des Dachverbandes der Schweizer Lehrerinnen und Lehrer LCH. Daneben arbeitet er als freiberuflicher Berater für Schulen in Entwicklungsprojekten und Problemsituationen. Er wohnt mit seiner Familie in Biel-Bienne.



schaftlichen Wandels zu einem grossen Teil obsolet geworden. Die Schulsteuerung funktioniert nicht mehr so, wie das die «Väter» unserer demokratischen Schulverfassungen mal gewollt haben. Die Machtverhältnisse haben sich dramatisch gewandelt und sind unübersichtlicher geworden. Es ist nicht mehr klar, wo welches Schulthema so verhandelt und entschieden werden soll, dass diese Abläufe gleichzeitig den Ansprüchen der Wahrung demokratischer Grundregeln, der Respektierung professionellen Fachwissens, hoher Innovationsfähigkeit und der Einfachheit/Nachvollziehbarkeit gerecht werden. Eine vertiefte Analyse müsste zeigen, wie künftig das Zusammenspiel von Parlamenten, Regierungen, Bildungsdepartementen, Schulaufsicht, lokalen Schulträgern, Schulleitungen und Lehrerschaft vernünftig zu regeln wäre, wobei mit Sicherheit neue Instrumente des Aushandelns und der Verantwortungsteilung zur Anwendung kommen müssten. Als Sonderproblem für die Schweiz ist in diesem Zusammenhang die lokale Laienbehörde (Schulrat, Schulpflege, Schulkommission) zu nennen. Diese Einrichtung aus der Helvetik hat sich in den letzten zweihundert Jahren kaum an die gewandelten schulischen Verhältnisse angepasst und könnte in Zukunft zu einem strukturellen Hindernis für gedeihliche Schulentwicklung werden. Laienräte stehen wohl auch in Zukunft der öffentlichen Schule gut an, nur müssen deren Funktionen neu gedacht werden.

## 4. Die Neuordnung der operativen Steuerung der Schulen

Volksschulen galten lange Zeit als blosse administrative Ansammlung von Einzelkünstlern (Lehrpersonen), welche sich untereinander weitgehend selbst aneinander vorbei organisieren. Zwar wurde durch-

aus Führung wahrgenommen, aber in diffuser und überlappender Art und Weise durch informelle «Leaders» im Kollegium, administrative Schulvorstände, Laienbehörden mit mehr oder weniger Lust zu Eingriffen ins operative Tagesgeschäft und kantonale Schulaufsichtsbeamte. Die neuen Ansprüche an die Schulen setzen eine pädagogische Schulleitung voraus, welche einen von allen Seiten anerkannten und verhandelbaren Status aufweisen muss. Bisherige Erfahrungen zeigen, dass die blosse Übertragung von Management-Konzepten aus der Wirtschaft auf Schulen unangemessen ist. Anderseits gibt es bislang erst in Ansätzen eine originäre Schulleitungsdiskussion, welche Führung aus einem tiefen Verständnis des Organisationstyps Schule heraus zu definieren versucht. Es ist dringlich, die Schulleitungsdiskussion entschieden voranzutreiben und die vereinzelt vorhandenen Denkarbeiten zu bündeln und gesetzgeberisch fruchtbar zu machen. Das Thema ist drängend, weil in verschiedenen Kantonen problematische Schulleitungskonstruktionen eingerichtet werden, welche die Schulen auf längere Zeit mit einem hohen Konfliktpotential beschäftigen könnten - was wir uns angesichts der anderen zu lösenden Probleme kaum leisten können.

Ein Schnittstellenproblem zwischen der strategischen (Kapitel 3) und der operativen (Kapitel 4) Ebene von Schulsteuerung ist die Qualitätsevaluation. Wie wird sichergestellt, dass die Schulen und die Lehrpersonen ihren Auftrag erfüllen? Wie erhalten diese ein dichtes und hochwertiges Feedback auf ihre Arbeit? Und wie erfüllt der Staat seine Garantieaufgabe der Gewährleistung einer chancengleichen Bildung an allen Orten? Die herkömmliche Schulaufsicht ist vor einigen Jahren in eine tief greifende Krise geraten und hat meistens erkannt, dass neue Formen des Vollzugs der Qualitätsüberprüfung gefunden werden müssen. Auch hier hat aber keine vertiefte Analyse der Problemstellung stattgefunden. Vielmehr haben sich mehrere Kantone im raschen Erfinden origineller Controlling-Modelle gegenseitig überboten, teils mit blassen Etikettenwechseln (wo etwa das Inspektorat euphemistisch in Schulberatung umgetauft wurde), teils mit dem überstürzten Import ausländischer Fremdin spektionsmodelle, die sich in diesen Ländern nicht bewährt haben und gegenwärtig

durch bessere Lösungen ersetzt werden (z.B. in den Niederlanden). Zukunftsträchtig dürften Modelle sein, welche auf die kontrollierte und verbindliche Selbstevaluation der Lehrpersonen und der Schulen setzen und Fremdinspektion nurmehr subsidiär für verbleibende Fälle vorsehen, in denen die Selbstevaluation nicht ausreicht.

## 5. Die Dynamisierung des Berufsbildes der Lehrerinnen

Als letztes, aber nicht unwichtigstes Schwerpunktthema ist die Überwindung eines alten und fest gesicherten Tabus vorzuschlagen: Die Ablösung des «Alle-Lehrer-sind-gleich» Paradigmas durch ein Konzept der «strukturierten Lehrerschaft». Dieser Begriff ist 1975 im Schweizer Expertenbericht «Lehrerbildung von morgen» postuliert worden und in der Diskussion über den Bericht dann von der Lehrerschaft eifrigst wieder zu Grabe getragen worden. Es war und ist allerdings unbestritten, dass die Normallaufbahnperspektive einer Lehrperson einbahnig aussieht. Die Aussicht, vor derselben Wandtafel die Pension zu erreichen, vor der man 40 Jahre zuvor den Beruf angetreten hat, ist nach wie vor gross. Das Betreten von Meisterstufen nach einigen Jahren Berufspraxis, die Qualifizierung für pädagogische bzw. fachdidaktische Spezialaufgaben, die Übernahme von mehr Verantwortung, Job Rotation, Job Enrichment und Job Enlargement sind im Gegensatz zu fast allen anderen Berufen sehr schwach ausgeprägt und werden gar mit Misstrauen bedacht. Denn das «Paritäts-Muster» (Dan Lortie), die Maxime «Alle Lehrer sind gleich» übt in diesem von fachlichen Normunsicherheiten geprägten Beruf eine starke Schutzfunktion aus. Die ausschliessliche Anbindung der Besoldung an die Anzahl der erteilten Unterrichtsstunden und das Dienstalter sichert zusätzlich dieses Paritätsmuster. Lehrkräfte, welche Spezialaufgaben übernehmen, aus der Erfüllung der unterrichtlichen Mindestansprüche hinaustreten, werden als Sonderfälle behandelt, kriegen (wenn überhaupt) «Entlastungsstunden» (Welch perverser Begriff!), werden zur zusätzlichen Störquelle in der ohnehin überbürokratisierten Lektionen-Schieberei.

Die oben beschriebenen neuen Herausforderungen an die Schulen und die ganzen



Ergebnisse der Burnoutforschung legen indessen nahe, den Personaleinsatz und die Laufbahngestaltung der Lehrerinnen im Sinne einer optimalen Ressourcennutzung künftig wesentlich differenzierter zu gestalten. Es muss gelingen, die verschiedenen schulischen Aufgaben als unterschiedlich wahrzunehmen, ohne in Höher- und Minder-Bewertungen zu geraten. Lehrerinnen und Lehrer müssen die Unterschiedlichkeiten in einem Kollegium als fruchtbare Ressource erleben können, ohne dass unzweckmässige Hierarchien entstehen. Schulleitung muss künftig die Fähigkeit und Erlaubnis (auch von den Lehrerinnen) haben, für eine gerechte Aufgaben- bzw. Aufwandverteilung zu sorgen und Lehrpersonen zu Weiterbildungen, Funktionswechsel und Spezialisierungen zu ermuntern. Es wäre dann nicht mehr abwegig, sich ein Kollegium aus ein paar Novizen und vielen «Master Teachers» mit je anderen Spezialitäten vorzustellen, die unterschiedliche Anteile an Unterricht und anderen Aufgaben wahrnehmen und sich als komplementäres All Stars-Team in der Problemlöschule verstehen. Ein solches Berufsbild dürfte einen wesentlichen Beitrag zur Sicherung eines qualitativ hochstehenden und quantitativ ausreichenden Nachwuchses leisten.

## Nachwort: Und alle die anderen «Themen»?

Es könnte nun gefragt werden: Und wo ist hier die Sprachdebatte? Wo sind hier die Neuen Informationstechnologien? Wo die Begabtenförderung und die Integration von Lernschwachen? Es liesse sich leicht zeigen, dass beliebige solche Themen keine Chance haben, nachhaltig bearbeitet zu werden, wenn nicht in den fünf hier prioritären Problembereichen endlich bessere Lösungen gefunden werden.