

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 54 (1967)
Heft: 2

Artikel: Bildungspolitik : Vortrag
Autor: Schneider, Willi
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-526949>

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: 25.01.2026

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

Bildungspolitik *

Dr. Willi Schneider, Basel

1. Die Schule als Planungsinstrument

«Die Unzufriedenheit mit der Schule gehört zu den Standardthemen der modernen Welt. Das Heimweh nach ‹der guten alten Zeit› und die Ungeduld mit dem Schneckentempo des ‹Fortschrittes› geben sich hier ein Stelldichein. Die Familie fühlt sich übergangen und die Gemeinschaft nicht hinlänglich berücksichtigt. Die Schüler selbst und die Generationen ehemaliger Schüler aber bewahren ihr ein Andenken, in dem der Spott die Dankbarkeit überwiegt.»¹

Mit diesen etwas sarkastischen Sätzen umreißt der deutsche Sozialpsychologe Hofstätter die Situation des Bildungswesens in unserer Zeit. Er deutet an, worin die Problematik besteht: vordergründig gesehen zunächst in der Vielzahl der Wünsche und ‹Anliegen›, die an das Bildungswesen herangetragen werden. Die Schule ist Mädchen für alles: sie soll die Werte der Vergangenheit konservieren und weiterverbreiten, sie soll den Nachwuchs für alle möglichen Berufe nach den mehr oder weniger diskreten Anweisungen der entsprechenden Verbände sicherstellen oder auch dosieren, sie soll eine Prophylaxe gegen die politische Abstinenz der künftigen Staatsbürger ersinnen, sie soll gedankenreiche Konsumenten

höherer Kulturgüter heranbilden, sie soll Erziehung zum Gewässerschutz betreiben und Verständnis für internationale Organisationen wecken.

Es scheint kein Problem unserer Gesellschaft zu geben, das nicht die Form eines Postulates an das Bildungswesen annimmt.

Kann man daraus den Schluß ziehen, daß sich sämtliche Zeitfragen schließlich zu Schul- und Bildungsproblemen reduzieren lassen? Sicher nicht. Man erhält sogar etwa den peinlichen Eindruck, daß die Projektion eines Problems in die Schulstube ein bequemes Surrogat für anstrengende Lösungsversuche im politischen Raum bedeutet.

Aber dennoch zeigt das Stimmengewirr um die Schule Entscheidendes auf: nämlich *das Interesse der Gesellschaft am Bildungswesen und umgekehrt die zentrale Bedeutung, die dem Bildungswesen nicht nur beigegeben wird, sondern objektiv auch zukommt*.

Vorindustrielle Gemeinwesen durften es sich leisten, einen ausgedienten Unteroffizier oder Handwerker mit der Unterweisung einer großen Kinderschar zu beauftragen. Was konnte schon schiefgehen? Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft unterschieden sich nicht allzusehr voneinander, und die wichtigeren Lernprozesse – Umgang mit Vieh, Aneignung handwerklicher Fertigkeiten – fanden außerhalb der Schulstube statt.

Demgegenüber kennzeichnen sich die heutigen Lebensverhältnisse durch einen raschen Wandel auf allen Gebieten. Die Dimension Zeit ist damit auch für die Schule wichtig geworden. Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft rücken auseinander; die Frage, was morgen sein wird, ist offen und drängend. Wir können ihr nicht ausweichen,

* Referat, gehalten an der Lehrerkonferenz des Kantons Zug am 16. November 1966.

sondern sie nur durch Planung normativ zu beantworten suchen.

Nun ist ‹Planung› ein Begriff, der in unserem Lande noch von diskreditierenden Rückständen befreit werden muß. Man neigt etwa dazu, Planung und Freiheit als Gegensätze zu verstehen. Ich formuliere die Gegenthese: Der Verzicht auf Planung bedeutet in keiner Weise, daß sich Freiheit einstellen wird. Verzicht auf Planung heißt unreflektiertes Treibenlassen, ungeprüfte Anerkennung der gerade stärksten Gestaltungskräfte, vielfältige Präjudizierung der Zukunft, keine bewußte Auswahl zwischen Möglichkeiten, Hinnahme des Kommenden als Überraschung.

Planung beruht darauf, daß in der Gegenwart ein breiter Spielraum des Zukünftigen im Keime angelegt ist und daß die Freiheit besteht, innerhalb dieses Spielraums Varianten zu wählen, durch Willensakte zukunftsgestaltend zu wirken.

Was hat das mit der Schule zu tun? Sehr viel, denn die Schule ist eine, vielleicht die wichtigste, der zukunftsprägenden Variablen. Sie wird damit zum Instrument, die Zukunft durch Planung zu sichern, zum Gegenstand und zur Agentur der *Bildungspolitik*. Ich definiere Bildungspolitik wie folgt:

Bildungspolitik ist die Gesamtheit der Maßnahmen zur planmäßigen Abwicklung gesellschaftlich notwendiger Lernprozesse im Rahmen spezialisierter Institutionen.

Bildungspolitik meint nicht jede Aktivität, die unter dem Stichwort ‹Bildung› geschieht, sondern nur bestimmte, von einem Plan vorgesehene Lernvorgänge in besonderen Lerninstitutionen. Diese Lernprozesse werden als ‹gesellschaftlich notwendig› definiert; damit sei nicht übersehen, daß gesellschaftlich notwendige Lernprozesse, *wie der Erwerb der Sprache*, auch *außerhalb* spezialisierter Institutionen vor sich gehen, so in der Familie. Es wird für das ‹gesellschaftlich Notwendige› der Monopolanspruch nicht erhoben, es allein sei sinnvoll.

Ich klammere die Frage aus, in welchem Verhältnis zueinander die verschiedenen Träger der Bildungspolitik in unserem Lande stehen sollten. Abgrenzungen zwischen Bund, Kantonen, Gemeinden und Privaten pflegen ohnehin *erst dann Diskussionsgegenstand* zu werden, wenn Unzufriedenheiten oder Mißstände akut geworden sind. So liegt es denn nahe, nach den Ursachen zu fragen, welche die Forderung nach einer neuen Bil-

dungspolitik hervorgebracht haben. Im einzelnen nimmt das Postulat natürlich die verschiedensten verbalen Formen an: Nachwuchsförderung, Modernisierung der Lehrpläne, Education permanente, Erschließung der Begabungsreserven, Koordination der Schulsysteme. Alle diese Wünsche gehen jedoch auf dieselben Ursachen zurück.

2. *Wirtschaftliche Grundlagen bildungspolitischer Postulate*

Die Häufigkeit und die Stoßkraft dieser bildungspolitischen Postulate haben ihren Grund in der wirtschaftlichen Entwicklung seit dem Kriegsende. Der Produktionsapparat unserer Volkswirtschaft erweiterte sich beispiellos, der Wohlstand stieg in Höhen, die man vor dem Krieg für phantastisch gehalten hätte, Hunderttausende ausländischer Arbeitskräfte wanderten ein. Die große Mehrheit der Ausländer arbeitet in manuellen Berufen und Bereichen, für die sich die Schweizer recht wenig interessieren. Die Schweizer ziehen sich ins Büro und an andere geschützte Arbeitsplätze zurück, werden Vorgesetzte, Angestellte, Beamte, besetzen die anspruchsvolleren Positionen und feiern den sozialen Aufstieg.

Und trotzdem ertönt seit einigen Jahren aus fast allen Berufen und insbesondere aus solchen mit gehobenen Bildungsansprüchen unisono der Alarmruf Nachwuchsmangel, trotz der Zuwanderung von Ausländern, trotz der Umschichtung innerhalb der erwerbstätigen schweizerischen Bevölkerung. Der Ruf ertönt, obgleich auch das höhere Bildungswesen unter dem Eindruck steht, es werde von den nachdrängenden Interessenten überflutet. Der allgemeine Nachwuchsmangel setzt sich um in gebieterische Forderungen nach Ausbau des Bildungswesens. Es könnten auch andere als die sich aus dem wirtschaftlichen Geschehen ergebenden Notwendigkeiten dafür geltend gemacht werden. Unserem schweizerischen Staatswesen insbesondere sollte eine demokratische Rechtferdigung der Bildungspolitik näher liegen. Von der Bedeutung der Bildung für die Persönlichkeit sei hier abgesehen. Es darf wohl mit dem amerikanischen Soziologen *Lipset* vermutet werden, daß ein hoher Bildungsstand für die Funktionsfähigkeit eines demokratischen Systems eine notwendige, wenn auch keine ausreichende Bedingung ist. Nur wenn ein erheblicher Teil der Bevölkerung in der Lage ist, sich regelmäßig über politische Ereig-

nisse zu informieren und die verschiedenen Deutungen, die aus verschiedenen Quellen kommen, kritisch zu vergleichen, kann sich eine politische Öffentlichkeit erhalten. Gerade der schweizerische Staat, der auf die Urteilsfähigkeit der Bürger baut, bedarf gebildeter Stimmbürger, die sich auch in komplizierteren Fragen zurechtfinden.

Wie gesagt, scheinen diese Gesichtspunkte aber nicht die wegleitenden zu sein; die Bildungspolitik steht vorerst unter dem Gebot wirtschaftlicher Erfordernisse.

Was ist das Wesen der vorhin skizzierten wirtschaftlichen Entwicklung? Es ist nicht bei der quantitativen Erweiterung der Zahl der Arbeitsplätze geblieben; in der Zusammensetzung der Arbeitsplätze hat sich eine qualitative Veränderung ergeben. Offensichtlich ist die Zahl der Arbeitsplätze, deren Inhaber höheren Ansprüchen an Wissen und Können genügen sollten, schneller gewachsen als die Gesamtzahl der Arbeitsplätze. Dies wäre zahlenmäßig nachzuweisen; ich beschränke mich auf ein einziges Beispiel: In einer großen Maschinenfabrik entfielen 1946 auf 100 Arbeiter 20 Angestellte, 1960 63 Angestellte.

Mit den Stichworten Rationalisierung, Technisierung, Automatisierung, Bürokratisierung ist diese Entwicklung, die den heutigen individuellen Wohlstand ermöglicht hat, gekennzeichnet. Das heißt: es verschwinden traditionelle Berufe, Kenntnisse und Fertigkeiten veralten. Wenn die Berufsbezeichnungen bleiben, wandelt sich der Inhalt der Tätigkeit zuweilen radikal. Neue Berufe entstehen, neues Wissen wird verlangt.

Wie geht diese Entwicklung weiter? Welche Züge wird die menschliche Arbeit annehmen? Gibt es Grenzen und Endzustände der Rationalisierung?

Die Antworten auf diese Fragen sind ebenso vielfältig wie spekulativ. Einig sind sich Ökonomen und Soziologen aber darin, daß die administrativen und technischen Apparaturen der Daseinsicherung nicht einfacher, sondern komplizierter werden. Die intellektuellen Anforderungen an jene, welche diese Apparaturen zu bedienen und mit ihnen zu leben haben, werden weiterhin steigen. Das Gefüge beruflicher Positionen, definiert durch die für jede Position erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten, wird sich weiterhin, und eher in schnellerem Tempo als bisher, wandeln. Diese Erwartungen über die künftige Entwicklung des Positionsgefüges sind Allgemeingut geworden. Wenn sie auch nicht ganz frei von speku-

lativen Elementen sind, so bestimmen sie doch weitgehend die Diskussion über die Bildungspolitik. Bildungspolitik soll demnach im Zeichen der Anpassung an diese Zukunftserwartungen über die Struktur der Arbeitswelt stehen. Die Einwirkungsrichtung ist jedoch nicht einseitig: Bildungspolitik trägt ihrerseits zur Veränderung des Positionsgefüges bei, das heißt das Positionsgefüge entwickelt sich nicht unabhängig von der Bildungspolitik. Wenn zum Beispiel die Dauer der Ausbildung verlängert wird, so kann die Verknappung der Arbeitskräfte eine Umstrukturierung der Berufspositionen hervorrufen, etwa durch Umstellung auf stärker mechanisierte Betriebsformen usw. Bildungspolitik besteht also nicht nur in Anpassung, sondern erzwingt auch Anpassung.

3. Bildungsforschung und -planung – Voraussetzungen der Bildungspolitik

Bildungspolitik hat eine doppelte Zielsetzung. Sie bezieht

1. die Ausrüstung der Individuen für die spezifischen Anforderungen der Berufspositionen in der Zukunft,
2. die Versorgung des wirtschaftlichen Positionsgefüges mit einer ausreichenden Zahl adäquat vorgebildeter Positionsträger.

Bildungspolitik setzt quantifizierte Vorstellungen über den künftigen Bedarf an ausgebildeten Fachkräften der verschiedenen Anforderungsebenen voraus, mit andern Worten eine Wirtschafts- und Sozialprognose, die eine genaue Erfassung des gegenwärtigen Zustandes einschließt.

Bildungsplanung in dieser Form gibt es in unserem Lande noch nicht oder höchstens in schüchternen Ansätzen. Im Ausland hingegen ist die neue Disziplin der Bildungsökonomie bereits eingeführt; das Bundesland Baden-Württemberg legt eine umfassende Studie zur Bildungsplanung vor.² Diese Schrift setzt sich zum Ziel

«die rationale Durchdringung des Bildungswesens als System, die Feststellung der quantitativen und qualitativen Grundtatsachen der Bildungsprozesse und die kurz-, mittel- und langfristige Vorausschätzung zukünftiger Entwicklungstendenzen mit dem Zwecke einmal: bildungspolitische Entscheidungen sachlich vorzubereiten,

zum anderen: bei gegebenen bildungspolitischen Zielen alternative Wege und Instrumente zu beschreiben, auf denen und mit deren Hilfe diese erreicht werden können.»

Die Studie geht so vor, daß sie zunächst in einem Angebotsmodell die Entstehung des Angebots an Arbeitskräften nach ihrer Ausbildungsstruktur aufzeichnet. Sie befaßt sich mit

- der individuellen Nachfrage nach Bildungsplätzen
- dem Angebot an Bildungsplätzen und Lehrkräften
- dem Bildungsprozeß in seinen einzelnen Typen und Stufen.

Diesem Angebotsmodell wird ein Nachfragermodell gegenübergestellt, das von der Wirtschaft ausgeht, die Verwendung der Arbeitskräfte nach ihrer Ausbildung registriert und die Entwicklung der Nachfrage nach Absolventen der verschiedenen Bildungsgänge prognostiziert.

Nachfrage- und Angebotsmodell werden schließlich in der Bildungsbilanz einander gegenübergestellt. Diese Bilanz erschließt eine Vielzahl von Informationen für wirtschafts- und bildungspolitische Entscheidungen. Ein Satz aus den Ergebnissen dieser Studie:

«Die kulturpolitischen Bemühungen des Landes in Richtung auf das (gesteckte) Ziel einer Abiturientenquote von 15% bis 1981 reichen (demnach) kaum aus, um die ökonomisch begründbare Nachfrage nach Akademikern zu decken.»

Offizielles Planungsziel in Baden-Württemberg – und auch in vielen anderen europäischen Ländern – ist eine Maturandenquote von 15% des Jahrganges.³ In unserem Lande weiß niemand genau, wie hoch die Maturandenquote ist; sie dürfte etwa im Landesdurchschnitt bei 5% liegen. Ich gebe diese Zahl von 15% nur wieder, um die bildungspolitischen Anstrengungen unserer Nachbarn zu veranschaulichen.

4. Bildung – ein Produktionsfaktor

Die Bildungsökonomien haben nachgewiesen, daß Bildung ein Produktionsfaktor ist. Die klassische Ökonomie unterschied die drei Produktionsfaktoren Arbeit, Kapital und Boden; später wurde dann der Boden zum Kapital geschlagen. Die öko-

nomische Theorie behauptete, daß der Wirtschaftsertrag auf zwei Arten gesteigert werden könne: entweder durch vermehrten Einsatz von Arbeitskraft oder durch vermehrten Einsatz von Sachkapital. Moderne Wirtschaftswissenschaftler, die das Wachstum der Produktion beobachtet haben, sind zum Schluß gekommen, daß diese beiden Faktoren bei weitem nicht das gesamte Wachstum erklären. Als bedeutenden zusätzlichen Wachstumsfaktor identifizierten sie die Bildung. Internationale Vergleiche von Wohlstandsniveau und Bildungsanstrengungen erhärten diese Zusammenhänge. Länder mit niedrigem Wohlstandsniveau sind Länder mit schlecht ausgebautem Bildungswesen; Länder mit hohem Wohlstandsniveau wenden viel für das Bildungswesen auf und verfügen über hohe Schulbildungsquoten auch bei den Studentenjahrgängen.⁴

Die Schweiz nimmt in diesen internationalen Statistiken insofern eine Sonderstellung ein, als bei ihr in durchaus atypischer Weise ein hoher Wohlstand mit einer verhältnismäßig geringen Studentenquote zusammentrifft. Dieser Sachverhalt hat zweierlei Reaktionen hervorgerufen: Einerseits wurden die Aussagekraft und die Verlässlichkeit der Statistik angezweifelt, und die Schweiz ging als einmaliger «Sonderfall» wie so oft glorreich aus dem Vergleich hervor, andererseits erzeugte die Gegenüberstellung Beunruhigung. Es ist wohl eher die zweite Reaktionsvariante zu empfehlen. Gleichgültig, wie die Kausalitäten liegen, muß doch der unlösbare Zusammenhang von Bildungswesen und Wohlstand insofern als gesichert gelten, als Engpässe im Bildungswesen wohlstands-mindernd wirken können.

Daraus ergibt sich, daß Bildungspolitik ein Mittel der Wohlstandsförderung und eine Determinante der künftigen wirtschaftlichen Stellung der Schweiz ist. Bildungsaufwendungen erhalten somit ökonomisch gesehen Investitionscharakter; sie treten den Aufwendungen zur materiellen Expansion des Produktionsapparates gleichwertig zur Seite.

Wenn es in der Umkehrung bildungsökonomischer Thesen zulässig ist, vom Gesamtzustand einer Volkswirtschaft aus Rückschlüsse auf das sie tragende Bildungswesen zu ziehen, so drängt sich die scheinbar beruhigende Folgerung auf, daß es um das Bildungswesen in der Schweiz recht gut bestellt ist, hat es doch eine beträchtliche Entwicklung der Volkswirtschaft ermöglicht, zumindest nicht behindert.

Wie war das möglich? Steht der *Bildungskatastrophe*, die in unserem nördlichen Nachbarland ausgerufen wird, ein helvetisches «*Bildungswunder*» gegenüber? Leider nein. Erstens ist der schweizerische Wohlstand auf eine Weise produziert worden, deren Kosten und Nachteile erst allmählich – auch in der Schule – sichtbar werden, nämlich unter Bezug eines Millionenheeres ausländischer Arbeitskräfte. Vereinfacht gesagt: personelle Expansion genoß den Vorrang vor technischer Rationalisierung. So muß die Frage aufgeworfen werden, ob nicht mit anderen Mitteln, nämlich durch den Ausbau des Bildungswesens, durch größere Anstrengungen auf dem Gebiet der Forschung und Entwicklung, dasselbe Wohlstandsniveau, und letztlich unter geringeren volkswirtschaftlichen Kosten, hätte erreicht werden können. Schweden zum Beispiel verfügt über dasselbe Wohlstandsniveau wie die Schweiz – mit dem Unterschied, daß es ohne ausländische Arbeitskräfte erarbeitet wurde.

Zum zweiten ist es offensichtlich so, daß das Bildungswesen die nötigen Reserven zur Besetzung der vielen neuen, gehobenen Positionen schon zuvor produziert hatte. Es unterliegt keinem Zweifel, daß in Zeiten wirtschaftlicher Stagnation und Überangebotes auf dem Arbeitsmarkt die Anforderungen an jeden Positionsnehmer möglichst hoch geschraubt werden. Dies führt dann dazu, daß viele überschüssige Kräfte sich mit Positionen begnügen müssen, in denen sie ihre Kenntnisse nicht anwenden können. Mit anderen Worten: sie werden unrationell eingesetzt. Ingenieure verrichten die Arbeiten von Technikern, Techniker jene von Zeichnern, Zeichner jene von Bürodienern. Wie groß diese brachliegenden Reserven in einem gegebenen Gefüge wirtschaftlicher Positionen sind, ist schwer zu sagen; vielleicht sind sie auch heute noch nicht ganz erschöpft, vielleicht werden sie in einem gewissen Maße laufend neu erzeugt.

Die Erschließung dieser Ausbildungsüberschüsse hat wohl die schweizerische Hochkonjunktur zu einem guten Teil ermöglicht. Man kann sich indessen nicht mehr auf das Vorhandensein solcher Reserven verlassen.

Wichtige Indizien sprechen vielmehr dafür, daß der jetzige Zustand des Bildungswesens in der Schweiz die Chancen der künftigen wirtschaftlichen Entwicklung und damit die Stellung der Schweiz auf den Weltmärkten begrenzen, wenn nicht beeinträchtigen wird. Die Berner Berichte

*Hummler*⁵, *Schultz*⁶ und *Labhardt*⁷ sind Zeugnisse für die Zuspritzung der Mangelsituation. Wir haben zu wenig Wissenschaftler und Forscher, zu wenig Ärzte, zu wenig technische Kader und Spitzenkräfte, zu wenig Lehrer. Es scheint deshalb folgerichtig, daß der Bericht Labhardt die Verdoppelung der schweizerischen Studentenzahl innerhalb eines Jahrzehnts verlangte. Will man diesen Vorschlag ernst nehmen, so sind Rückwirkungen auf die Maturitätsschulen und von dort aus auf die Primarschulen unvermeidlich.

Es ist daher zu erwarten, daß das gesamte Bildungswesen unter wachsenden Druck geraten wird, der schließlich politische Formen annehmen wird. Bildungsfragen werden das zentrale Politikum der Zukunft sein. «Das Bildungsproblem ist das Äquivalent des 20. Jahrhunderts für das Armutproblem im 19. Jahrhundert», sagt *Halsey*, ein englischer Bildungsforscher. Der deutsche Soziologe Ralf Dahrendorf hat einer Abhandlung den Titel gegeben: «Von der Industriegesellschaft zur Bildungsgesellschaft». Er vermutet, daß wir uns auf eine Gesellschaft zu bewegen, «in der selbst die wirtschaftlichen Funktionen von der Bewältigung des Bildungsprozesses abhängig sind.»

5. Die Pädagogen zwischen Anpassung und Widerstand

Wie soll das Bildungswesen diesem sich jetzt schon bemerkbar machenden Druck gegenüber reagieren? Wir wissen, daß die meisten Pädagogen ein empfindliches Sensorium gegenüber Pressionen entwickeln und daß sie ein ausgeprägtes Unterscheidungsvermögen besitzen, welches ihnen gestattet, Einflüsse nach ihrem Ursprung in der Außenwelt oder im pädagogischen Innenraum auseinanderzuhalten. Sie fühlen sich als Verwalter pädagogischer Bezirke, die gegen Ansprüche der Außenwelt zu verteidigen sind. Nun ist es sicher gut, daß die Rezeption der vielen an das Bildungswesen herangetragenen Wünsche nicht kritiklos, sondern bedachtsam und sichtend erfolgt. Indessen kann die Filterwirkung der Schulhaustüre auch zu gut sein. Wie zeitfern ist doch die Welt unserer Lesebücher, wie dick aufgetragen sind Innigkeit und agrarische Idylle. Hier hat sich die Schule in der läblichen Absicht, Ursprüngliches, Echtes, Naturverbundenes zu vermitteln, der tatsächlichen Erlebnissphäre des

Kindes im 20. Jahrhundert zu stark entfremdet. Die Quittung dafür ist in Form ausgiebigen öffentlichen Hohnes nicht ausgeblieben, wenn auch die Hatz auf die Lesebücher nun ihrerseits zu einer Art Mode geworden ist und wahrscheinlich sowohl die Fluchwürdigkeit des Antiquierten wie die Heilsamkeit des Zeitgemäßen überschätzt.

Ich will mit diesem Beispiel andeuten, daß das Bildungswesen Gefahr läuft, in konservativen und schematisch zeitkritischen Haltungen zu erstarren. Insbesondere wird jeder Versuch einer Einflußnahme von «außen», das heißt von der Gesellschaft her, als illegitime Einmischung empfunden. Führt der Außendruck zu Änderungen, so werden diese als Preisgabe zeitlos gültiger Positionen interpretiert. Damit begeben sich die Träger des Bildungswesens freiwillig der Möglichkeit zu handeln; sie beschränken sich auf Re-Aktion oder Resignation. Es bleibt, um eine Stilblüte von Adorno auf das Zitatenskizzett zu stecken, die «Rancüne der Innerlichkeit», es bleibt ein Ausweichen in Kulturpessimismus und ein Sich-Berufen auf überzeitliche Bildungsaufträge, wobei unklar bleibt, wer diese Aufträge erteilt und in wessen Interesse.

Es wäre nicht nur schade, sondern schädlich, wenn die Ansätze zu einer Bildungspolitik in unserem Lande an dieser Haltung scheitern müßten.

Ich sehe die Aufgabe der Lehrerschaft darin, daß sie den Druck nicht aufhält, sondern ihn aufnimmt, pädagogisch verwandelt und fruktifiziert. Grundsätzlich also sollte die Forderung nach einer expansiven Bildungspolitik von den Trägern des Bildungswesens als legitim anerkannt werden. Expansion bedeutet in diesem Zusammenhang:

1. Vergrößerung des Anteils jener Menschen, die anspruchsvolle Bildungsgänge absolvieren, also: Steigerung der Maturandenquote, Verbreiterung der gehobenen Volksschule, Reduktion des Schüleranteils mit Minimalbildung.
2. Verbesserung der Bildung und Hebung des Bildungserfolgs in allen Bereichen des Bildungswesens.

6. Gibt es Begabungsreserven?

Diese Bestrebungen können im Spruchbandtext «Mobilisierung der Begabungsreserven» zusam-

mengefaßt werden. Ich schätze den Ausdruck Begabungsreserven nicht besonders, weil in ihm eine Art von Begabungsfonds-Theorie anklingt. Demnach wäre Begabung ein genetisch begrenztes, im Zeitablauf gleichbleibendes Potential. Dieser unbewiesenen Auffassung folgt gewöhnlich die These auf dem Fuße, daß die jeweilige Kapazität des höheren Bildungswesens dieses Potential durchaus zureichend zu erschließen vermöge, ja daß im Gegenteil sich zu viele Unbegabte in die höheren Bildungsgänge drängten. Die Begabungsreserve wird in der Optik des Lehrers zum Begabungsdefizit. «Das brennendste Problem an unseren Gymnasien sind ja nicht die Schüler, die nicht zu uns kommen, sondern die vielen, die kommen, ohne den Anforderungen zu genügen». So schreibt ein Gymnasialrektor.⁸

Der Bildungspolitiker findet in der Praxis ein verwirrendes Bild vor. Er unterstellt, daß sich der Ertrag des Bildungssystems in der skizzierten Art verbessern lasse, doch stößt er sogleich auf erfahrene Praktiker, die mehr oder weniger offen das Gegenteil behaupten. Wer hat recht?

Der nüchterne Betrachter sollte wohl davon ausgehen, daß Begabung ein recht verschwommener Begriff ist, auch wenn er in vielen Diskussionen so verwendet wird, als ob er die Evidenz und die Klarheit einer algebraischen Größe hätte, die in Formeln eingesetzt werden kann. Begabungen können nicht gemessen, sondern nur vermutet werden. Auch in Begabungstests werden nicht die Begabungen selber gemessen, sondern Leistungen und Leistungspartikel, jedenfalls manifeste und nicht latente Formen der Befähigung. Von diesen Leistungssegmenten wird angenommen, daß sie ein hintergrundiges Potential gültig repräsentieren. Auf dieser Hypothese beruhen alle Schülerbeurteilungen, sei es auf Grund von Schulleistungen, die mit Noten bewertet werden, sei es auf Grund von Testleistungen quantitativer oder qualitativer Art.

Es ist unbestritten, daß die Menschen von Geburt aus mit verschiedenen Anlagen ausgestattet sind. Theorien, welche Schulerfolg- und -mißerfolg auf Erbanlagen zurückführen, dürften jedoch nur in den äußerst schmalen Extrembereichen von Genie und Schwachsinn anwendbar sein, im breiten Feld dazwischen erklären sie nichts.

Erbanlagen sind vieldeutig; sie können sich nach verschiedenen Richtungen entwickeln. Ererbtes und Erworbenes bilden in der Besonderheit des

Individuums eine unauflösliche Einheit. Zwischen den Erbanlagen im Augenblick der Geburt und den Fähigkeiten und Leistungen, die später manifest werden, liegt der ganze Entwicklungsweg der Persönlichkeit. Jegliche Anlagen sind entwicklungsfähig und entwicklungsbedürftig. Diese Entwicklung ist ein sozialer Prozeß, der von den Umweltbedingungen in mannigfacher und komplizierter Weise beeinflußt wird.

Die Schule tritt in diesen Prozeß ein; sie kontrolliert einen Teil, nicht alle seiner Bedingungen. Hielte man nun die These, es existierten keine Begabungsreserven, für richtig, so ergäbe sich daraus rückblickend der Schluß, daß sich die individuellen Entwicklungsprozesse optimal, das heißt ohne Störungen, abgespielt hätten, dergestalt, daß sie in den Anlagen gesetzten Entfaltungsmöglichkeiten voll ausgeschöpft wurden. Für eine solche Annahme indes fehlt jede Grundlage. Es läßt sich im Gegenteil leicht nachweisen, daß der Prozeß der Umsetzung von individuellen Potentialen in Leistungen und von Leistungen in reale Ausbildungsniveaus sehr störungsanfällig ist und keineswegs automatisch abläuft.

Ich möchte das anhand der Ergebnisse zweier empirischer Untersuchungen belegen.

Der Berner Psychologe Richard *Meili*⁹ hat mit standardisierten Schulleistungstests und psychologischen Leistungstests zu ermitteln versucht, wie hoch der Prozentsatz der elf- bis zwölfjährigen Schulkinder ist, die nach den gängigen Maßstäben befähigt wären, eine Maturitätsschule zu besuchen. Er fand heraus, daß im Landesdurchschnitt 17%, in den größeren Städten sogar 27% der Kinder diese Intelligenzlimite erreichen. Diese Zahlen wären nun die auf den Jahrgang bezogenen Maturandenprozentsätze gegenüberzu stellen. In Basel, das schweizerisch gesehen an der Spitze steht, überschreitet diese Quote kaum 10%, im Landesmittel liegt sie ganz erheblich darunter. Damit ist zumindest ein Indiz für die Existenz von bedeutenden Bildungsreserven gegeben.

Das zweite Beispiel. In der Stadt Basel können Primarschüler, die eine bestimmte Notenlimite in der vierten Klasse erreicht haben, prüfungsfrei in die Gymnasien eintreten. Die Untersuchung eines Übertrittsjahrgangs der Knaben ergab, daß ein starker Zusammenhang zwischen sozialer Schichtung und Ausnützung der Übertrittsberechtigung besteht. Teilte man den Jahrgang nach den Berufen der Väter in Grundschicht, Mittelschicht und Oberschicht ein, so zeigte sich, daß die Ober-

schicht ihre Berechtigung zu 100%, die Mittelschicht zu 85%, die Grundschicht indessen nur zu 41% ausnützte.¹⁰

Eine anschließende Elternbefragung ergab, daß die Bildungsabstinenz der Arbeiterschaft weitgehend auf unzureichende Kenntnisse, zu wenig systematische Information, mangelndes Selbstbewußtsein und sozial bedingte Hemmungen vor dem höheren Bildungswesen zurückzuführen war. Für unseren Gedankengang ist wichtig, daß diese Untersuchung Störfaktoren sozialen Ursprungs in der Umsetzung des Primarschulerfolgs in ein entsprechendes Ausbildungsniveau nachwies, und dies in jener Schweizer Stadt, welche die höchste Mittelschulquote der Schweiz aufweist, kein Regionalproblem in Schulfragen kennt, deren Maturitätsschulen leicht zugänglich sind und deren Arbeiterbevölkerung zu den bestbezahlten der Schweiz gehört.

Die von diesen und auch von weiteren Untersuchungen gelieferten Indizien sind so eindeutig, daß es eines fast unbegrenzten Vertrauens in die Tauglichkeit der bestehenden Schulsysteme bedarf, um die Möglichkeit der Expansion zu verneinen.

Eine Pädagogik, welche die gegenwärtigen Grenzen ihres Wirkens und ihres Erfolges als biologisch gegebene, unverrückbare Grenzen interpretierte, wäre von vornherein eine abgedankte Wissenschaft, eine Ideologie ihres eigenen Mißerfolges. Der Ort des Scheiterns würde aus der Schultube hinaus in die Naturgesetze verlegt.

7. *Experimentell-wissenschaftliche Pädagogik tut not!*

Nach dem Gesagten sollte es klar sein, daß die Frage nach Existenz und Umfang der Begabungsreserven nicht nur die Frage nach einem Personenkreis ist, der bisher von den Institutionen der höheren Bildung nicht *erfaßt* wurde. Die Frage muß auch so formuliert werden: Ist es möglich, die gegenwärtig im Bildungswesen aller Stufen erzielten Ergebnisse zu verbessern – oder müssen alle Versuche zur Verbesserung an der Begrenztheit der Begabungsreserven scheitern?

So gestellt, kann die Frage nicht mehr mit Nein beantwortet werden. Sie schließt nun die bei der Lehrerschaft in Didaktik, Methodik und Schulorganisation zu vermutenden Erfolgsreserven ein.

Damit sei an die zwar banale, aber oft vergessene Tatsache erinnert, daß der Erfolg des Bildungsprozesses durchaus nicht nur von der Person des Schülers abhängt, obgleich er die Konsequenzen des Mißerfolges in jedem Falle zu tragen hat, und das Schulwesen so angelegt ist, daß schlechte Noten systematisch gegen den Schüler interpretiert werden, nicht gegen den Lehrer. Der Lehrer operiert von einer gesicherten Position aus; er stellt fest und beurteilt; er braucht sich selber und seine Methodik nicht in Frage zu stellen.

Lernprozesse sind komplizierte soziale Prozesse auf Gegenseitigkeit. Wissen wir genug über die Dynamik des Lehrens und des Lernens, über die Wirkungen von Methoden, Motivationen, pädagogischen Haltungen?

Wissen wir genug über die Möglichkeiten des einzelnen, die Chancen und die Grenzen seiner Entwicklung? Sind wir sicher, daß unsere Schulsysteme richtig gebaut sind, daß sie nicht durch falsche Weichenstellungen die Entfaltung der Begabungen eher hindern statt fördern? Ich meine, daß wir über recht wenig systematisch erarbeitetes, verbindliches Wissen über diese Fragen verfügen. Die Pädagogik und die geisteswissenschaftlich orientierte Psychologie verkünden zwar viel Allgemeingültiges über den Menschen schlechthin, überlassen aber experimentelles Vorgehen weitgehend ausländischer Forschung. Hier, auf dem Gebiete empirischer pädagogisch-psychologischer Bildungsforschung, hat unser Land einen bedeutenden Rückstand aufzuholen, worüber sich noch nicht alle Universitäten im klaren zu sein scheinen.

Dabei geht es weniger um die Befriedigung des «Wir-auch»-Tribe als um gültige Grundlagen bildungspolitischer Entscheidungen. Wer solche Entscheidungen heute zu treffen hat, sieht sich regelmäßig einer Vielzahl widersprüchlicher Auffassungen gegenüber, die sich alle auf individuelle Erfahrungen abstützen. Schlüsselworte sind etwa: «die besonderen Verhältnisse», «das Niveau», «das Bewährte», «das Ansehen».

Die bisherige Art der Diskussion um Bildungsfragen in unserem Lande wird exemplarisch sichtbar im Streit um die eidgenössische Maturitätsanerkennungs-Verordnung. Abgesehen davon, daß die Auseinandersetzung um das Ärztelstein von den wesentlicheren Problemen der Maturitätsschulen nur ablenkt, wird dieser Streit rein ideo-logisch geführt, das heißt vermittels Errichtung eines Gedankengebäudes über Interessenlagen

und Vorurteile, und unter totalem Verzicht auf den Versuch, die Frage so zu formulieren, daß die Antwort mit empirisch-objektiven Methoden gesucht werden könnte.

Ich werfe verallgemeinernd den schweizerischen Bildungssystemen vor, daß sie Entscheidungen treffen, die auf der Fiktion beruhen, das über den Bildungsprozeß zu erarbeitende Wissen sei bereits greifbar. Der Vorwurf trifft nicht alle Systeme in gleicher Weise, und er ignoriert – die Problematik vereinfachend – die Reformversuche im großen und im kleinen. Aber: die Bildungssysteme teilen auf, ordnen die «Schülertypen», wobei merkwürdigerweise die Zahl der festgestellten Schülertypen immer mit der Zahl der angebotenen Bildungszweige übereinstimmt, sie beurteilen, benoten, befördern, eliminieren.

In Basel zum Beispiel werden die Primarschüler nach vier Jahren auf die weiterführenden Schulen verteilt, was zu Entscheiden über Zehnjährige nötigt. Ich brauche nicht zu betonen, daß die Grundlagen dieses Entscheides in vielen Fällen prekär sind. Dies äußert sich darin, daß von vornherein mindestens ein Viertel der Entscheide sich als falsch erweisen insofern, als die Schüler von den anspruchsvolleren in die weniger anspruchsvollen Zweige des Schulwesens removiert werden. Der Korrekturmechanismus des Schulsystems wirkt nach unten, die Entscheidungskorrektur nach oben ist ohne Zeitverlust nur in Ausnahmefällen möglich. Trotzdem hält man in Basel an der vierjährigen Primarschule fest, so wie der Kanton Zürich nicht daran denkt, seine sechsjährige Primarschule aufzugeben.

Wo aber sind die wissenschaftlichen Untersuchungen, die uns darüber Auskunft geben, ob die guten Schüler Schaden nehmen, wenn sie sechs statt vier Jahre mit den weniger guten Schülern zusammen sind, ob die schlechten Schüler von der Anwesenheit der guten profitieren, ob Leistungshomogenität der Klassen wünschenswert ist, ob Heterogenität den Lehrerfolg schmälert? Sie fehlen, und damit fehlt eine Grundlage der Bildungspolitik.

Es ist deshalb dringend zu wünschen, daß Rationalität und Effektivität des Bildungswesens auf allen Stufen zum Gegenstand wissenschaftlicher Forschung gemacht werden in der Absicht, das Rendement der Bildungsanstrengungen zu steigern. Psychologie und Pädagogik, Soziologie und Ökonomie finden im Bildungswesen ein interdisziplinäres Wirkungsfeld.

Diese wissenschaftliche Forschung ist die Bedingung einer Bildungsreform, die sowohl Qualität wie Quantität der Bildung verbessern sollte. Die Hauptrichtung der Bildungsreform sei nur in Stichworten angedeutet¹¹:

- größere Flexibilität der Institutionen.
Die notwendige Differenzierung der Bildungsinhalte nach Neigungen und Fähigkeiten sollte sich nicht in starren, administrativ getrennten, durch Elimination homogenisierten Schultypen niederschlagen, sondern innerhalb größerer Schuleinheiten erfolgen (System von Leistungsgruppen nach Fächern).
- Die auch in diesem System unvermeidlichen Entscheide über den Schüler sollten durch den Ausbau psychologischer Dienste und durch die allgemeine psychologische Sensibilisierung der Lehrerschaft fundierter ausfallen und zugleich vorläufiger sein. Im Rahmen der flexiblen Leistungsgruppenorganisation wären sie leichter als bisher zu korrigieren. Alles, was berufsentscheidend ist, hat so spät wie möglich zu geschehen.
- Die Bildungsinhalte sollten kritisch überprüft werden. Dabei ist die illusionäre Idee der Allgemeinbildung fallen zu lassen. Es gibt keine Bildung mehr, die den Anspruch auf Allgemeinheit erheben könnte. Bildung ist immer partiell, und es bildet den Menschen, was ihn interessiert. Diesen Interessen tragen die heutigen eidgenössisch verordneten Lehrplanrahmen der Gymnasien nicht Rechnung. Es sollte deshalb ein flexibles System von Kernfächern und Wahlfächern geschaffen werden, welches das überlebte System der Maturitätstypen ablöst.
- Auf allen Stufen des Bildungssystems muß nach Unterrichtsformen gesucht werden, die den Schüler aktivieren, zu kritischem Denken erwecken und ihn intellektuell anregen.

Eine solche, zum Teil institutionelle, zum Teil aber auch geistige Umstellungen erfordernde Bildungsreform ist wohl notwendig, um die Ungleichheit der Bildungschancen zwar nicht zu beheben – sie ist unaufhebbar – aber sie doch entscheidend zu mildern.

Die Grundvoraussetzung meiner Gedankengänge ist die Überzeugung, daß die Schweiz einer Mobilisierung des Intellektes bedarf, um in der Welt von morgen bestehen zu können. Bedenken Sie, daß diese Mobilisierung des Intellektes weltweit

im Gange ist; sie vollzieht sich im Zeichen des Wettrennens um Mond und Mars. Wir müssen uns mit weniger spektakulären, aber hoffentlich ebenso wirksamen Antrieben begnügen.

Vielleicht fragen Sie zum Schluß, ob die Expansion des Bildungswesens nicht dazu führe, daß niemand mehr die Mülleimer leeren wolle. Vielleicht, aber dieses Risiko ist wohl gering einzuschätzen im Vergleich zur Gefahr, die uns droht, wenn wir unsere Bildungspolitik vernachlässigen. Wir haben beim Ausbau unseres Bildungswesens möglicherweise zu wählen zwischen dem fehlenden Hilfsarbeiter und dem fehlenden Ingenieur; die Wahl sollte uns leicht fallen.

Literaturverzeichnis

- ¹ P. R. Hofstätter: Einführung in die Sozialpsychologie, Stuttgart 1963, p. 275.
- ² H. P. Widmaier u. a.: Bildung und Wirtschaftswachstum, Modellstudie zur Bildungsplanung, herausgegeben vom Kultusministerium Baden-Württemberg, Villingen 1966.
- ³ Vgl. Targets for Education in Europe in 1970, OECD, Paris 1962.
- ⁴ F. Kneschaurek: Kritische Bemerkungen über die Entwicklung des Hochschulstudiums in der Schweiz, in «Wirtschaft und Recht», 15. Jahrgang, Heft 3/1963.
- ⁵ Schlußbericht des Arbeitsausschusses zur Förderung des wissenschaftlichen und technischen Nachwuchses (Bericht Hummler) in: «Mitteilungsblatt des Delegierten für Arbeitsbeschaffung und wirtschaftliche Kriegsvorsorge», 1959, H. 1.
- ⁶ Bericht der Eidgenössischen Kommission für Nachwuchsfragen auf dem Gebiete der Geisteswissenschaften und der medizinischen Berufe sowie des Lehrerberufes auf der Mittelschulstufe (Schultz), Bern 1963.
- ⁷ Bericht der Eidgenössischen Expertenkommission für Fragen der Hochschulförderung (Labhardt), Bern 1964.
- ⁸ H. Gutzwiller: Vorsicht! in «Basler Schulblatt», 25. Jahrgang, Nr. 5/1964.
- ⁹ R. Meili: Untersuchung über das Intelligenzniveau von Schweizer Kindern in «Nachwuchsförderung», Mitteilungsblatt der Schweizerischen Vereinigung für die Förderung des beruflichen und wissenschaftlichen Nachwuchses, Nr. 6, Oktober 1964.
- ¹⁰ F. Heß, F. Latscha, W. Schneider: Die Ungleichheit der Bildungschancen, Olten 1966, p. 89.
- ¹¹ Vgl. auch: Gymnasialrektoren besuchen amerikanische Schulen, Aarau 1965 (Sauerländer).