

Über Sinn und Unsinn von Modellen in der Bildungsreform

Autor(en): **Pöggeler, Franz**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **66 (1979)**

Heft 6

PDF erstellt am: **21.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-526613>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

mehr in erster Linie Informator und Wissensvermittler, sondern Anreger und Begleiter sein. Er benötigt eine Ausbildung, mit der er gruppodynamische Prozesse überwachen und die technologischen Mittel richtig nutzen kann. Jeder Lehrer sollte nach einer bestimmten Zeit für einige Monate in einem anderen Beruf arbeiten und Erfahrungen sammeln können. Die Zusammenarbeit mit den Eltern ist zu verstärken.

Mehr Mittel für die Hochschulen

Die CVP der Schweiz unterstützt die Förderung der Hochschulen und der Forschung durch den Bund; dessen Beitrag an die Finanzierung der Hochschulinstitutionen ist zu vergrössern. Gleichzeitig sind alle Nicht-hochschulkantone an der Finanzierung zu beteiligen. Die Mittel sind zweckmässig und sparsam einzusetzen. Zulassungsbeschränkungen sind abzulehnen.

Die *Bildungsforschung* ist zu verstärken, weil nur so eine zusammenhängende, umfassende und kontinuierliche Bildungspolitik zum Ziel gelangen kann. Nur mit einem Bildungssystem, das ständig weiterentwickelt und nach den gesellschaftlichen Bedürfnissen ausgestaltet wird, dürfte sich die roh-

stoffarme Schweiz künftig behaupten können.

Für einen neuen Bildungsartikel

Die Forderung, allen Eltern die Möglichkeit zu geben, diejenige Schule zu wählen, die ihrem Kind am besten entspricht, findet in der europäischen Menschenrechtskonvention und in der Sozialcharta ihre Rechtfertigung. Die Freiheit dieser Wahl ist auch in der Schweiz fast überall ausdrücklich garantiert; sie ist in einem neuen Bildungsartikel zu berücksichtigen.

Die *Privatschulen* sind als wertvolle Ergänzung des staatlichen Bildungssystems zu betrachten und deshalb vom Staat mitzuunterstützen, damit sie nicht zu «Schulen der Reichen» werden, sondern ihren sozialen Charakter behalten können. Die *Bildung der Leiter von Jugendorganisationen* ist durch eine teilweise staatliche Subvention zu fördern, damit jede Person, die sich der Jugend annehmen will, neben den technischen auch die pädagogischen Kenntnisse dafür erwerben kann. Auf pädagogische Richtlinien des Staates ist zu verzichten, dagegen dürften sich neue rechtliche Grundlagen aufdrängen.

Über Sinn und Unsinn von Modellen in der Bildungsreform

Franz Pöggeler

Marginalien zu einer Psychose

I. Wer heute daran interessiert ist, den letzten Rest an gutem Sinn der Bildungsreform lächerlich zu machen, sollte fleissig von «*Modellen*» sprechen. Die Verwendung dieses Wortes in der pädagogischen und bildungspolitischen Diskussion lässt die Symptome einer handfesten Reform-*Psychose* sichtbar werden.

Man muss sich fragen, ob bei der übertriebenen Verwendung des Begriffes «*Modell*» mehr Naivität oder Frivolität im Spiel ist, – manchmal vermutlich beides. Auf jeden Fall mutet die Art, wie das Wort heute verwendet wird, krankhaft an. Wie ist dieser Sachverhalt zu erklären?

Die Bildungsreform ist – von Amerika bis

Europa – in eine Krise geraten. Nach fast 2 Jahrzehnten ständigen Planens und Entwerfens, Forderns und Erprobens wird inzwischen immer energischer nach den Ergebnissen gefragt. Haben die Reformen wirklich Verbesserungen im Bildungssystem bewirkt? Sind die Erfolge grösser als die Misserfolge?

Die Abkehr von weiterem, pausenlosem Reformieren lässt in allen betroffenen Staaten erkennen, dass in Politik und Öffentlichkeit das Unbehagen an der Reform ständig wächst und man nicht davon überzeugt ist, dass sich die Reformen gelohnt haben. Parlamente bewilligen nicht mehr so grosszügig Finanzmittel für Experimente, wie sie es noch vor zehn oder fünfzehn Jahren taten,

vor allem in den «goldenen Sechzigern». Selbst die Kultusminister taktieren in Sachen Reform vorsichtiger, eher hinhaltend als aktiv. Die Texte zur erziehungswissenschaftlichen Erfolgskontrolle, die auf den Schreibtischen der Minister liegen, strahlen nicht gerade Optimismus aus, und nicht selten ist die Aussagekraft solcher Effizienzkontrollen schwach, – ganz gleich, ob es sich um die Frage «Gesamtschule oder dreigliedriges Schulwesen?», um die Orientierungsstufe, den Stufenlehrer oder die «Verwissenschaftlichung» der Grundschule handelt.

II. Bildungsplaner scheinen mit dem Rücken zur Wand zu stehen, – unfähig, überzeugende Leitlinien für «endgültige» Reformen vorzulegen. Und trotzdem reden und schreiben sie – mitunter in einem lasziv anmutenden Missionarismus – von «Modellen»: Es ist in der Bildungsplanung und -reform leider üblich geworden, ein *Experiment* schon im Planungsstadium als *Modell* zu etikettieren, d. h. es als vorbildlich und beispielhaft zur Nachahmung zu empfehlen. Noch steht gar nicht fest, ob das Experiment überhaupt gelingt. Von den Naturwissenschaften kann man simpel lernen, dass jedes Experiment ge- und misslingen kann; in der Bildungsplanung wird aber anscheinend vorausgesetzt, dass jedes Experiment gelingen «muss». Ein Experiment, das als Modell bezeichnet wird, gerät von Anfang an unter Erfolgszwang. Wer ein Experiment als Modell in Umlauf setzt, scheint überhaupt nicht daran interessiert zu sein, über das Experiment sachlich zu diskutieren; denn er unterstellt ja, dass es gelingen «muss». Das ist nicht nur seine Hoffnung, sondern sein erklärter Wille. Ein als Modell benanntes pädagogisches Experiment in wissenschaftlicher Begleitung kritisch zu untersuchen, ist müßig, weil eventueller Fehlschlag nicht eingeplant ist. Die Palmström-Logik bestimmt, dass nicht sein *darf*, was nicht sein *soll*.

Man erzeugt bei den Initiatoren von «Modellen» solcher Art Ärger, wenn man ihnen diese Logik entgegenhält. Sie halten sich für zu fein, um darauf zu reagieren, ja bezichtigen den Beobachter des Abfalls von höheren pädagogischen Prinzipien. Und wer möchte sich das nachsagen lassen!

III. Im Grunde ist es eine politische Unver-

frorenheit, ein Experiment, dessen Ausgang noch ganz ungewiss ist, schon als Modell, das heisst als Erfolg und Verbesserung zu planen und zu propagieren. «Modell» wird fast zur magischen Beschwörungsformel: Das Risiko des Scheiterns soll apriori gebannt werden. Zugleich sollen auch mögliche Alternativen der Reform unnötig werden, denn man will ja mit dem Wort «Modell» ausdrücken, dass es keine bessere Lösung gibt als die als Modell etikettierte, und deshalb soll gefälligst jeder Alternativvorschlag unterbleiben. Ein leiser Zug von Totalitarismus und Uniformismus wird hier sichtbar: Es darf nur *eine* Lösung, *einen* Reformplan, *eine* Methode geben.

Wer den Alltag der empirischen Forschung in den Sozialwissenschaften kennt, weiss, dass man natürlich eine Versuchsbegleitforschung so ansetzen kann, dass der vom Auftraggeber erwünschte Erfolg sich einstellen «muss». Dementsprechend suchen sich manche Auftraggeber das Forschungspersonal und das Institut aus, das den Auftrag erhält. Selbst jede politische Partei hat «ihre» Forscher und «ihre» Institute. Schon aus finanziellen Ersparnisgründen unterlässt man, zwei voneinander unabhängige Institute sozusagen in Idealkonkurrenz das gleiche Experiment kritisch zu begleiten. Täte man das, könnten ja eventuell gegensätzliche Ergebnisse herauskommen, und das ist nicht geplant.

IV. Ob eine Reformmassnahme, die im Versuch erprobt wird, Modell werden kann, lässt sich erst nach Abschluss des Versuchs ausmachen, nicht aber vorab «bestimmen». Deshalb sollte die Koppelung der Wörter «Modell» und «Versuch» zum Kompositum «Modellversuch» als unstatthaft, unwissenschaftlich und politisch unfair entlarvt werden. Und es sollte schon bei der Planung des Experiments sichergestellt werden, dass das Experiment unter *normalen* und nicht unter «frisierten» Rahmenbedingungen stattfindet. Natürlich kann man einem Experiment in der Schule leicht zum Erfolg verhelfen, wenn man ein Team von pädagogischen Spitzenkräften engagiert; ein neues Reformkonzept, das vielleicht hernach zum Modell werden soll, muss aber auf *normale* Arbeitsbedingungen und für *normal* qualifizierte Lehrer geeignet sein.

Es hat sich gezeigt, dass in Schulen, die als Reformen geplant waren, viel mehr Gelder investiert worden sind als in den üblichen, bei denen das Geld für die Anschaffung von Lehr- und Lernmitteln oft hinten und vorn nicht ausreicht. Modellhaftigkeit kann man einer Schule leicht geben, wenn man ihr ein besonders geschmackvolles, besonders aufwendig gebautes und mustergültig ausgestattetes Gebäude gibt, während «normale» Schulen sich mit alten «Kästen» begnügen müssen, in denen ausser Kreide kaum etwas neu angeschafft wird.

V. Es ist das gute Recht von Bildungsplanern und -reformern, sich ein möglichst schönes Modell einer zukünftigen, besseren Verfasstheit der Schule auszudenken; es ist aber auch die Pflicht der Planer und Reformen, Experimente immer nur im Plural, d. h. mit Alternativen laufen zu lassen und jedem Experiment die gleichen Rahmenbedingungen zu geben, unter denen «normale» Schulen alltäglich stehen. Schulreformen haben nur Sinn, wenn sie nicht für ein paar wenige neue Schulen gemacht werden, sondern für ein ganzes, flächendeckendes Netz von Schulen. Aber leider haben wir uns schon

seit den Zeiten der klassischen Reformpädagogik daran gewöhnt, beim Wort «Reform» immer nur an einzelne, ganz wenige Schulen zu denken, an Abbotsholme oder Wickersdorf, an die Hauslehrerschule Berthold Ottos oder die wenigen Lebensgemeinschaftsschulen in Hamburg, an Salem und an die Odenwaldschule, an Summerhill und ähnliche «pädagogische Inseln», auf denen zu wohnen nur sehr wenige Kinder und Lehrer das Glück (oder Pech?) haben.

Eine Schulreform ist heute – in einer demokratischen Massengesellschaft, die möglichst allen Kindern Gerechtigkeit und Förderung zuwenden muss, nur glaubhaft, wenn sie in die Breite wirkt und dazu hilft, die Schaffensbedingungen und das Lernklima in der «Drecklinie» der Pädagogik, in der Alltagsarbeit der Schule zu verbessern. Die Mehrheit der Eltern und Lehrer lässt sich heute von Planern und Reformern nicht mehr suggerieren, welche Art von Schule Modell sein «soll». Das Urteil darüber, ob eine neue Form, ein neuer Geist die Schulkwirklichkeit verbessert, fällen letzten Endes Schüler, Lehrer und Eltern, nicht Forscher-Teams und auch nicht Planungsstäbe.

Zusammenarbeit SRG und Erziehungsdirektorenkonferenz

Christian Doelker

Das Schulfernsehen bietet aus zwei Gründen Anlass zu einer Zusammenarbeit auf Ebene der Radio- und Fernsehgesellschaft SRG und der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK. Der eine Grund ist rechtlicher und der andere konzeptioneller und finanzieller Natur.

Nach dem geltenden Urheberrecht dürfen Fernsehsendungen in den Schulen lediglich empfangen, nicht aber aufgezeichnet und zeitverschoben vorgeführt werden. Entsprechend ist es auch nicht möglich, Fernsehsendungen durch Dritte aufzuzeichnen und an die Schulen zu verleihen. Von dieser bestehenden Rechtslage sind sämtliche Sendungen des Schulfernsehens, die ja eigentlich fast ausschliesslich für den Gebrauch in der Schule konzipiert sind, nicht ausgenommen.

Es entsteht so die pointierte Situation, dass Fernsehsendungen deutscher Fernsehstationen, die für die Schulen in der Bundesrepublik auch als Speicher verfügbar sind, in den Schulen der Schweiz nicht aufgezeichnet werden dürfen. Umgekehrt können Sendungen des Schweizer Fernsehens, also u. a. auch Schulfernsehsendungen, legal in den Schulen der Bundesrepublik, nicht aber der Schweiz gespeichert werden.

Um in dieser prekären Lage eine Lösung anzubieten bzw. die bestehende Praxis von «Piratenaufzeichnungen» legalisieren zu können, hat die EDK bei der laufenden Revision des Urheberrechts vorgeschlagen, die Verwendung der Bild-Ton-Aufzeichnungsgeräte in der Schule dem privaten Gebrauch gleichzustellen. Allenfalls wäre dabei für die Abgeltung der Rechte eine pauschale Ver-