

Wo sind neue schwerpunkte im bildungssystem notwendig?

Autor(en): **Müller-Marzohl, Alfons**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **61 (1974)**

Heft 22

PDF erstellt am: **20.04.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-534918>

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.

6000 auf neu 9000 Franken festgesetzt. Für Mittelschulen, Lehrerbildungsanstalten und Verkehrsschulen lauten die neuen Höchstansätze 7200 Franken, gegenüber 4500 Franken gemäss bisheriger Ordnung. An diese Beträge werden allfällige Leistungen des Bundes, dessen Subventionssatz 32 Prozent beträgt, angerechnet. Angewiesen wurden auch jene Stipendienansätze, an die der Bund keine Beiträge ausrichtet, und zwar für Berufslehren, landwirtschaftliche Schulen, Haushaltungsschulen sowie für Bezirks- und Sekundarschulen, für die die neuen Höchststipendien nun 2500 Franken, beziehungsweise 1000 Franken betragen.

GR: Mädcheninternat Schiers

Der Schulverein der Evangelischen Mittelschule Schiers hat beschlossen, an dieser Bildungsstätte auch ein Mädcheninternat einzurichten. Im Rahmen der Gesamtrenovation eines der Inter-

natsgebäude sollen die notwendigen Räumlichkeiten zur internen Unterbringung von 20 bis 24 Mädchen bereitgestellt werden.

TI: Schaffung eines Mittelschullehrer-Instituts beschlossen

Nach langer und eingehender Diskussion hat der Tessiner Grosse Rat das neue Mittelschulgesetz verabschiedet. Neben der Vereinheitlichung der unteren Stufen der Mittelschule sieht das Gesetz die Gründung eines kantonalen Instituts zur Ausbildung von Mittelschullehrern vor. Der Regierungsrat wurde ersucht, innert zweier Jahre eine entsprechende Verordnung vorzubereiten. Die Notwendigkeit eines eigenen Instituts des Kantons Tessin wurde mit der Gefahr der Einführung des Numerus clausus in den schweizerischen Universitäten begründet, die auch zur Verknappung der Studienplätze für Tessiner Lehramtskandidaten führen könnte.

Wo sind neue schwerpunkte im bildungssystem notwendig?

Alfons Müller-Marzohl

Vom 16. bis 19. Oktober trafen sich auf dem Leuenberg (BL) etwa 50 Persönlichkeiten aus den Bereichen Pädagogik, Politik, Wirtschaft und Sozialer Arbeit. Schwerpunkte der Arbeitstagung, die von der Käthe-Dannemann-Stiftung (BRD) und der Stiftung Pro Juventute organisiert war und unter dem Patronat von Bundesrat Dr. Hans Hürimann stand, bildeten Themen wie «Probleme der Bildungsreform», «Werte und Ziele der Bildung», «Benachteiligte in unserem Bildungssystem» usw. Im Rahmen dieser Veranstaltung hielt Nationalrat Dr. Alfons Müller-Marzohl aus Luzern ein vielbeachtetes Referat, das wir im folgenden zum Abdruck bringen. CH

Es ist kaum mehr möglich, sich eigenständig und originell über die bildungsziele zu äussern, denn wo immer wir in zeitschriften blättern, wo immer wir politische oder pädagogische hallen betreten, wir vernehmen stets das gleiche rauschen. Erzeugt wird dieses rauschen freilich nicht von einem erneuernden frühlingwind, sondern vom schlagen der schwingen all derer, die sich anschicken, den erdboden zu verlassen und in einen zustand des schwebens überzugehen. Ihr ziel ist es, die pädagogische gegenwart von einem erhabenen flugort aus – im gesamtüberblick – zu orten. Aber das bemühen will

nicht gelingen. In dieser fatalen lage kümmern sich nun immer mehr zweige der wissenschaft um die bildung und ihre teilprobleme. Der Unesco-bericht («Wie wir leben lernen», rororo-sachbuch, nr. 6835) zählt unter anderem auf: gehirnforschung, ernährungslehre, psychologie, behaviorismus, genetische erkenntnistheorie, psychopädagogische theorie, algorithmus, strukturalismus, angewandte und allgemeine linguistik, informationstheorie, semiotik, kybernetik und schliesslich die anthropologie.

Freilich – und das ist charakteristisch für die tatsächliche lage – die anthropologie erscheint nur als eine der vielen nützlichen wissenschaften. Es heisst in diesem bericht: «Die anthropologie – die eng mit der linguistik verbunden ist, weil sie den übergang von der natur zur kultur untersucht, deren erster vermittler die sprache ist – sollte zur pädagogischen forschung beitragen: qualitative, unmittelbare begegnung mit der realität, visuelle und physische beschreibung der phänomene, prüfung der verschiedenen individuellen und kollektiven äusserungen.» Und es wird gönnerhaft festgehalten: «Ganz allgemein liefert die anthropologie einen interessanten beitrag zur neudefinition der

rolle der erziehung und zu ihrer umorientierung» (s. 175). Die anthropologie reiht sich also konsequent in die beschreibenden wissenschaften ein, sie hat nach dieser (gewiss nicht unrealistischen) betrachtungsweise darauf verzichtet, das, was man früher als menschenbild bezeichnet hat, darzustellen oder gar ins gebiet des normativen, der hermeneutik, vorzustossen.

Wissenschaftlich relevant ist also nur die frage: «Wie ist der übergang von der natur zur kultur?» Die andere frage: «Was ist der mensch?» kann beim heutigen wissenschaftsverständnis nicht gestellt werden. Und deshalb bleibt es beim flügelrauschen. Wir können bildungsstrategien entwerfen, wie dies sehr vernünftig im unesco-bericht geschehen ist, aber wir gehen dabei den entscheidendsten fragen aus dem weg.

Eine relative einigkeit besteht immerhin im negativen: Eine wohl beträchtliche anzahl von beobachtern diagnostiziert: die schule beeinträchtigt die éducation permanente, das gymnasium ist krank, die berufsausbildung liegt im argen, das bildungssystem des 18. und 19. jahrhunderts eignet sich nicht mehr für unsere zeit, aber wir sind nicht imstande, ein neues zu schaffen. Relativ einig sind die bildungstheoretiker auch über einige prinzipielle forderungen. Ich erwähne als beispiel: Man müsste das lernen lernen (methoden sind wichtiger als inhalte), die bisherige rolle des lehrers ist überlebt. Statt lebenslänglich eine einmannshow in der schulstube zu bieten, müsste er zum animator werden. Er müsste den schülern beibringen, sich selbst zu informieren, er müsste moderne lernhilfen mit der notwendigen überlegenheit und umsicht anwenden usw. Aber all das gehört bereits zum flügelrauschen. Der eherne koloss schule vibriert dabei, trotz organisatorischer umstellungen, nur leise, und eine wirkliche schulreform scheint ferner denn je. Dem hang der schule zur reproduktion und selbstbestätigung kommt – mindestens in der Schweiz – zurzeit das phänomen der bildungsverdrossenheit entgegen, das sich in negativen volksentscheiden, in der kürzung von forschungskrediten und in parlamentarischen angriffen auf die vermeintliche hyperthrophie des bildungswesens ausdrückt. Auf eine umkehr zu hoffen, scheint also naiv.

Nachdem ich mir nun auf diese weise kon-

sequent jeden ast zertrümmert habe, von dem aus ich flügel Schlagend ins programmatische entschweben könnte, muss ich doch versuchen, irgendwo boden zu fassen, oder – um im bild zu bleiben – eine abflugbasis zu finden. Dabei möchte ich realistisch bleiben. Und für dieses eine mal sei realistisch nicht mit pessimistisch gleichgesetzt, obschon dies – ich kann's nicht lassen – im bereich der bildungspolitik einigermaßen zwangsläufig der fall sein müsste.

Ich gehe nun also von folgenden überlegungen aus:

– Vorausgesetzt, dass keine menscheitskatastrophe eintritt, ist die technologische revolution nicht aufzuhalten und schon gar nicht rückgängig zu machen. Der informationsfluss schwillt konstant, und zwar exponentiell an. Man kann allenfalls das exponentielle wachstum der wirtschaft und den unheimlichen wucherprozess der zivilisation bremsen (wir hoffen alle darauf), aber man kann das wachstum des wissens nicht mehr unterbinden, und man soll es auch nicht. Verschiedene entwicklungen der jüngeren zeit werden dazu beitragen, der wissensvermehrung noch verstärkte impulse zu geben. So kann man z. b. annehmen, dass die drohende krise ebenso sehr den wissenschaftlichen fortschritt stimuliert wie ein krieg. Aber das ist eine spekulative äusserung. Weniger spekulativ ist es, zu sagen, dass die ölkrise zu einer kaum abschätzbaren herausforderung für die westliche wissenschaft geworden ist, und ebenso ist der bericht des club of Rome geeignet, einer ganzen reihe neuer wissenschaften und technologien auftrieb zu geben. Aber selbst abgesehen von diesen faktoren, deren wirksamkeit man noch nicht schlüssig beweisen kann, deutet alles darauf hin, dass sich die räder des wissenschaftlichen betriebes beschleunigen. Das heisst also, dass mittel- und langfristig der bedarf an bildung nicht abnehmen kann (wobei unter «bildung» natürlich nicht einfach die verbreitung von gymnasialem wissen zu verstehen ist).

Wir stehen also vor der aufgabe, mit unserm bildungssystem immer neuen ansprüchen genügen zu müssen. Für eine folgerichtige reform fehlen uns aber erstens der konsens über die art der reform, zweitens der wille dazu und drittens die kraft. Wir müssen also

schrittweise vorwärts gehen, so verfehlt das auch ist. Dabei scheinen mir folgende teilaspekte vordringlich:

1. Die frage nach dem sinn des lebens

Der junge mensch wünscht, dass die schule die frage nach dem sinn des lebens stellt. Und weil diese frage häufig weder gestellt noch ansatzweise beantwortet wird, rebelliert die jugend, und zwar mit recht. Und weil diese frage verdrängt wird, ist das humanum gefährdet. Der ganze fragenkreis, den ich hier anspreche, ist nun freilich sehr komplex. Ich reduziere ihn – in anlehnung an eine umfangreiche arbeit von Hans Krömler in der «schweizer schule» nr. 20/1974, seiten 878 ff. (Christliche erziehung konkret – heute) und mit einem seitenblick auf eine wachsende bibliothek von büchern über dieses thema – auf einige wesentliche stichworte:

Zunächst einmal ist zu sagen, dass die schule den sinn des lebens nicht einfach deduzieren und lehren kann. Sie kann natürlich und soll natürlich die frage danach in alle ihre fächer miteinbeziehen. Aber der sinn des lebens muss vom menschen in erster linie erfahren und erspürt werden. Das ist dadurch möglich, dass der junge mensch das urvertrauen (Staehelin¹) oder ein sinnvertrauen (Zahrndt²) zurückgewinnt. «Dieses ur- oder sinnvertrauen ist ein bewusstsein, eine bewusste und zugleich unbewusste stimmung und gewissheit, in einer unbedingten geborgenheit verwurzelt zu sein. Es beruht auf der erfahrung, dass der mensch vornehmlich nicht ‚macher‘, sondern ‚empfänger‘ seines lebens ist» (Krömler/Zahrndt). «Sodann ist mit urvertrauen auch das bewusstsein gemeint, dass in der welt in allem sein und im ganzen kosmos ein grosser plan da ist oder, wie Werner Heisenberg das nennt, eine ‚zentrale ordnung‘, mit der ich rechnen kann, dass (nach seinen worten) nach jedem winter doch wieder blumen auf den wiesen blühen und dass nach jedem krieg die städte wieder aufgebaut werden, dass also chaotisches sich immer wieder in geordnetes verwandelt.»

Damit der mensch so weit kommen kann, muss er freilich zuerst sich selbst finden. Über die frage der ichtfindung, der individuation oder personalisation haben sich E. H. Erikson³, Erich Fromm⁴ und andere ein-

gehend geäußert. Krömler fasst sie so zusammen:

«– Der junge mensch will in seiner ganzheit ein ich werden, das die dinge selber aktiv in die hand nehmen möchte.

– Dieses ich wird einer nur aus seinem eigenen inneren wesen heraus, das er ist.

– Er muss dazu körperlich und in fortschreitender kontinuierlichkeit seelisch viele stufen und stadien durchlaufen.

– Dieser durchlauf wird notwendigerweise zur krise, die nur durch neue identifikationen mit gleichaltrigen und führerfiguren ausserhalb der familie gelöst werden kann.

– Der junge mensch definiert sich und die andern stets neu, zum teil überdefiniert er sich.

– All das geschieht vor allem durch den prozess der erfahrung und einer spontanen aktivität.»

Dieser prozess der individuation wird in unserer bildungsgesellschaft freilich mehr behindert als gefördert: durch leistungsdruck, konsum, künstliche bedürfnisse, fehlendes gleichgewicht wegen der überbetonung des rationalen, mangelnder lebenserfahrung und nichtbewältigter sexualität.

Das alles möchte ich nicht als flügelrauschen verstanden wissen, sondern als notschrei: Wir müssen das humanum retten. Wir dürfen den jungen menschen nicht den sinnlosigkeitsgefühlen überlassen, sondern wir müssen ihm helfen durch bestätigung, und wir müssen ihn zum wahren (nicht zum vordergründigen) glück erziehen.

Hier stellt sich die frage nach der religiösen haltung und nach dem christentum, das mindestens in der abendländischen welt in seinen wesentlichen elementen zum humanen erbe gehört. Ich trete auf beides nicht näher ein, weil rein schon die begriffsbestimmungen einen breiten raum einnehmen müssten. Ein element, das die sinnfindung erst ermöglicht und das zugleich als das zentral christliche angesehen werden darf, möchte ich herausgreifen, nämlich

2. Die liebe als pädagogische grundkraft

Urvertrauen entsteht nicht durch rationale bearbeitung des jungen menschen, sondern

bekanntlich durch die liebe, welche der erzieher auszustrahlen vermag. Dieses wissen ist nicht nur das fundament dessen, was man als christliche erziehung bezeichnet hat. Auch für Pestalozzi, der sich nicht als christlicher pädagoge etikettierte, wird es in jeder äusserung spürbar.

Und doch gibt es kaum eine menschliche grundkraft, die dem heutigen bildungssystem so sehr mangelt, wie gerade die liebe. Unsere schulen sind geprägt von einem brutalen sozialdarwinismus. Rücksichtslos wird da geprüft und selektioniert und eingetrichtert und ein wettbewerb getrieben, der immer nur gerade dem starken und dem lehrer nützt. Die schule ist vielerorts verbeamtet und einem unguten leistungsprinzip verfallen (nb: es ist auch ein gutes leistungsprinzip denkbar).

Natürlich scheinen sofort die antinomien auf, sobald von liebe die rede ist: die strenge, die gerechtigkeit, und ebenso scheinen die gefahren auf, wie z. b. die bequemlichkeit usw. Aber ich trete darauf nicht ein, sondern möchte einmal zum kampf aufrufen gegen die lieblosigkeit unseres schulalltags. Unser bildungssystem soll nicht weiter resignation, schreck, vereinsamung und demütigung verbreiten, sondern zuversicht. Eine solche forderung tönt nun wieder verdächtig nach dem rauschen der schwingen, weil sie am unvermögen des menschen scheitern muss. Aber ich glaube dennoch, dass eine erweckung der pädagogischen liebe möglich ist und dass uns eine solche erweckungsbewegung weiterführen könnte. (Immerhin: Ich möchte diese forderung so unpathetisch wie nur möglich vorbringen, so wie ein arzt, der feststellt: Es liegt an der zu geringen zahl der roten blutkörperchen.) Alle folgenden überlegungen stehen damit in zusammenhang.

3. Förderung der kreativität

Der französische professor und denker (was ja nicht immer identisch ist) Roger Garaudy («Die veränderte welt verändern», schw. handelszeitung, nr. 9/1974) äusserte vor ungefähr einem jahr, der bericht des Club of Rome sei eine niederlage Descartes'. Er ist also ein augenfälliges zeugnis dafür, dass der bloss rationale mensch ebenso sehr gefahr läuft, sich selbst zu zerstören, wie der

bloss emotionale. Deshalb hat Garaudy (ich zitiere) «den präsidenten des Club of Rome aufgefordert, nach seinem ‚antifaustischen‘ bericht über die grenzen des wachstums eine ‚dionysische‘ studie zu verfassen, ... (und darin) an die schöpferischen fähigkeiten jedes einzelnen zu appellieren.»

Es gibt einen erstaunlich eindeutigen konsens darüber, dass unser bildungssystem Pestalozzis programm «kopf, herz, hand» nicht befolgt, denn es ist kopflastig, herzlos und linkshändig. Die folgen sind mannigfaltig: Der weltgeschichtliche aspekt ist eben im zitat von Garaudy sichtbar geworden. Ich möchte jedoch noch auf weitere aspekte hinweisen. So auf die gefährliche polarisierung «hier intellektuelle mittelschulbildung – hier nichtintellektuelle berufsbildung», die aus der ungerechtfertigten tieferwertung der nichtintellektuellen bildung entstanden ist. Ein neues bildungsverständnis versteht unter bildung die entfaltung *aller* fähigkeiten, also auch der nichtintellektuellen. Nun sind besonders die privaten schulen schon seit generationen – und erst recht seit den letzten jahrzehnten – intensiv damit beschäftigt, auch kreative fähigkeiten zu fördern, z. b. durch die pflege der musik, des theaters, der gestaltung. All das ist wichtig, genügt aber noch nicht. Dazu gehört nämlich auch, dass der schüler nach *eigenen* lösungen suchen darf und muss (im heutigen system ist im vornherein die lösung des lehrers zu suchen) und dass er *praktische* lösungen sucht. Vor allem muss der technische alltag in die schule hereingeholt werden. Damit sind wir beim nächsten stichwort:

4. Beschäftigung mit der menschheitsentwicklung

Die schule ist stets vom trieb zur abstraktion in gang gehalten worden. Dabei gelang es ihr z. b., einen kulturbegriff zu schaffen, welcher die «zivilisation» ausklammerte. Ja, man hat sich darum bemüht, die begriffe kultur und zivilisation säuberlich voneinander zu trennen. Das führte unter anderem dazu, dass sich die anwälte der reinen kultur über die technik erhaben fühlten und es dann folgerichtig unterliessen, sich mit ihr zu beschäftigen. Die folgen davon sind verheerend. Man erwartet daher, wie dies prof. Marc Sieber in der «Technischen Rund-

schau»* ausgeführt hat, ein neues verständnis gegenüber der technik: Sie darf nicht einfach als fortschritt, aber auch nicht einfach als feind verstanden werden, denn sie ist «integrierender bestandteil einer sinnvollen menscheitsentwicklung». Die universalen zusammenhänge sind sichtbarer zu machen, und es fragt sich, ob das bildungssystem ganz richtig konzipiert ist, wenn die geisteswissenschaftliche richtung und die mathematisch-naturwissenschaftliche richtung zu konsequent getrennt werden. Aus seinen vorschlägen, die dazu beitragen könnten, «zu einem humaneren und wirklichkeitsbezogeneren bildungsideal zurückzufinden», zitiere ich: «Eine gezielte vermittlung des wissens über die (ökonomischen, technischen und politischen) zusammenhänge lässt sich z. b. durch lehrerpraktika in der industrie erzielen, durch seminare mit industrievertretern und lehrern, durch delegationen von lehrkräften aus der wirtschaft in die staatlichen schulen und durch schaffung von unterrichtshilfen, wobei die neuen audiovisuellen (und sonstigen) lehrprogramme eine gute möglichkeit für eine zusammenarbeit zwischen wirtschaft und schule bieten.» Im zusammenhang damit steht natürlich auch das bildungsziel:

5. Bildung zum sozialen verhalten

Unter dem titel «Was erwartet die wirtschaft von der schule?» hat im mai dieses jahres ein direktor der Ciba-Geigy in der handelszeitung proklamiert**: «Die grösste bildungslücke liegt im sozialverhalten.» Auch diese feststellung ist wie alle andern, die ich bis jetzt vorgetragen habe, nicht neu. Sie zieht sich unübersehbar durch die literatur über die bildungspolitik und findet einen allgemeinen konsens. Aber vom konsens zur tat ist in der bildungspolitik ein ungeheuerlicher weg. Und zudem lässt die erwähnte diagnose verschiedene lösungsversuche zu: Ich möchte im vornhinein die lösung ausschal-

ten, welche verlangt, der junge mensch müsste früher in den wirtschaftsprozess eingegliedert werden, denn eine verkürzung der schule brächte einen revolutionierenden wandel des bildungssystems mit sich und ist daher im augenblick nicht realistisch.

Hingegen sind alle andern ansätze sorgfältig zu verfolgen. Ich erwähne z. b. die schülermitbestimmung. Die öffentliche schule ist hier in kläglichen anfangsversuchen stecken geblieben, während einzelne privatschulen eine geradezu ideale selbstverwaltung entwickelt und sowohl praktisch wie theoretisch bewältigt haben. Ferner: Die gruppenarbeit in der schule steckt ebenfalls erst in den anfängen und ist da und dort bereits wieder aufgegeben worden. Wichtig wäre aber auch die umwandlung der lehrerrolle: Weg von der einmanninformation, die stets nur von vorn nach hinten zielt, von der falschen fragestellung (gefragt wird nur das, was der lehrer hören will), vom autoritären führungsstil usw. Der traditionelle lehrstil behindert die entfaltung der sozialen anlagen im jungen menschen.

Beachtung verdient vor allem ein sehr erfolgreicher versuch des kollegiums Immensee, das früher reine internatsschule gewesen ist, heute jedoch auch als öffentliches gymnasium für die region funktioniert: Die tragende idee dieser schule ist die mitverantwortung für die dritte welt, und diese idee weckt ungeahnte schöpferische kräfte, die sich in gruppen- und in klassenarbeiten manifestieren. Beachtlich im betriebe dieser schule ist folgendes: Der einsatz, den ein schüler ausserschulisch für die gemeinschaft leistet (in einer gruppe, im theater oder wo immer) wird als eigentliche schulleistung anerkannt und mitbeurteilt. Der initiative schüler wird hier also nicht einfach mit schlechten noten in den vorübergehend vernachlässigten fächern zur ordnung zurückgepfiffen, sondern es wird ihm gelegenheit geboten, gerade im sozialen einsatz eine leistung zu erbringen, welche von der schule mitberücksichtigt wird.

Das soziale verhalten lässt sich natürlich nicht verbessern, solange an unsern schulen der verrückte und erbarmungslose leistungsbetrieb herrscht, der sich in der meinung äussert, derjenige lehrer sei der beste, der am meisten schüler zur strecke bringt.

* Prof. Marc Sieber: Jugend und technischer fortschritt, in: «Technische Rundschau», 18/1974. – Ähnliche überlegungen sind vor der anerkennung des typus c vielfach angestellt worden, so vor allem von Josef Vital Kopp.

** P. Wyss in: Schweizerische Handelszeitung, 20/1974, S. 15.

6. Demokratisierung der schule

Das stich- oder schlagwort demokratisierung der schule ist zu vieldeutig, als dass man es ohne genaue einkreisung in die diskussion einbringen dürfte. So mag man darunter z. b. eine bessere respektierung des schülers und ein pädagogisch erwünschtes mitspracherecht des schülers verstehen. Die probleme, die damit zusammenhängen, sind bereits kurz angedeutet worden.

Vielfach bedeutet demokratisierung der schule auch einfach erziehung zur demokratie. Das anliegen, das sich dahinter verbirgt, ist von grösster wichtigkeit, denn offensichtlich ist selbst ein so demokratisiertes staatsgebilde wie die Schweiz an entscheidenden grenzen angelangt, die nur noch durch eine bewusste erziehung zur demokratie überschritten werden können. Die antworten auf die probleme, die sich dabei stellen, lassen sich ebenfalls aus den bereits erwähnten postulaten ableiten.

Der begriff demokratisierung der schule bleibt aber noch in dem sinne zu erörtern, wie ihn der Unesco-bericht anwendet: im sinne von verbesserung der chancengleichheit und vermehrung der bildung. Gegen das bildungspolitische programm, das sich vom prinzip der chancengleichheit (also der demokratisierung) ableitet, wenden sich heute nicht mehr bloss die arrivierten, welche ihre privilegien verteidigen, sondern ernsthaftere gegner. Ich meine nicht nur Illich, der sozusagen zur zerstörung der schule alarm bläst, sondern ich denke z. b. auch an die schweizerischen philosophen, die im februar dieses jahres vor einer forcierung des bildungssystems auf der ganzen welt warnten*. So erklärte die Genfer philosophin Jeanne Hersch, die demokratisierung der schule erhöhe den leistungsdruck und verstärke die unmenschliche selektion. Der philosoph Lübke (Zürich) bezweifelte, ob das system der *éducation permanente* als fortschritt zu werten sei, weil es sich zum zwang auswirke, die selbstfindung erschwere und weil das alter darin seine ratgeberrolle verliere. Aus diesen gründen rechnete man auch recht ungnädig mit den bildungsreformen ab, die dem postulat nach einer solchen demo-

kratisierung dienen. Jeanne Hersch wagte die behauptung: «Nicht die tradition muss sich über ihre werthaltigkeit ausweisen, die beweislaster fällt der neuerung zu: ist sie wertvoll, in ihren konsequenzen erwünscht?» (Als ob man die zukunft je beweisen könnte!) Man wertet also gerade in philosophischen kreisen die demokratisierung als zerstörung bewährter tradition, weil man befürchtet, der geschultere mensch erwarte von den wissenschaften eine hilfe, die sie nicht geben kann, und dieser neue mensch sei nicht mehr bereit und fähig, die grenzsituationen des lebens (Jaspers) wie leid und tod usw. anzunehmen. Es ist nun zwar sehr erfreulich, dass sich heute die philosophen wieder für die rettung des humans engagieren, aber leider bringt eine einseitige betrachtung der verhältnisse keine hilfe. Denn, wie ich bereits einleitend bemerkte, vermehren sich die informationen, ob es den philosophen passt oder nicht, und uns scheint, dass in dieser komplizierter werdenden welt nichts so geeignet ist, eine hilfe zur bewältigung des lebens zu bieten, wie gerade die bildung. Ein vordergründiges ziel der erwachsenenbildung ist ja die befreiung von den zwängen und die hilfe.

Ich bekenne mich also gegen die erwähnten philosophen zur überzeugung, dass nur die intensive bildung und weiterbildung im sinne der *éducation permanente* die voraussetzungen für die bewältigung der gegenwartsprobleme schafft. Das zwingt uns freilich zu prüfen, ob denn unsere schule auch wirklich auf die lebensbegleitende weiterbildung vorbereite. Das ist offenbar nur in ungenügendem ausmass der fall, denn vor nicht allzu langer zeit hat ein internationales symposium im auftrag des europarates einen ganzen katalog von hindernissen zusammengetragen, welche die schule selbst gegen das spätere weiterlernen aufrichtet (misserfolgspädagogik, lebensfremdheit, autoritätsbetrieb, unterdrückung der schöpferischen leistung, beschämung des nicht erfolgreichen, keine anleitung zum eigenständigen lernen, unvernünftige und frustrierende prüfungen usw.). Wenn wir von demokratisierung der schule sprechen, müssen wir uns mit all diesen problemen befassen, denn erst durch die fortschritte in diesen belangen bekommt die ausweitung des bildungswesens einen positiven sinn. Es scheint mir notwendig,

* Zitiert nach Iso Baumer: Philosophie und bildungsreform. «Der Bund» 49/1974, S. 31..

diesen scheinbar kleinen postulaten nachzugehen, bis eine andere generation den mut findet, das bildungssystem aufzubauen, das eigentlich unsere generation aufbauen sollte.

7. Gesprächsführung

Eine chance weiterzukommen, sehe ich darin, dass die schule einige erkenntnisse der gruppensdynamik nutzt. Ich denke da nun vor allem an das, was Ruth Cohn⁵ in ihren beiträgen zur «humanisierung der schule» vorbringt: Der lehrer müsste zu einem wirklichen gespräch befähigt werden, und zwar eben dadurch, dass er erkennt, was – gruppensdynamisch gesehen – ein gespräch überhaupt ist. Erste positive ansätze finden sich im *konzept des lehrerseminars Altdorf*. Ich möchte nun keineswegs die gruppensdynamik und das sensitivity-training als neue ideologie in die bildungsdiskussion einführen. Ich halte es aber für eine logische folge aller diagnosen über unser schulsystem, dass wir beim gespräch beginnen und uns dabei die tieferen einblicke einer jungen wissenschaft zunutze machen. Das gespräch

ist ja das urinstrument der ichfindung, der wahrheitsfindung und der entfaltung des ganzen menschen. Es ist der schule – welche ja eine künstliche einrichtung ist – weitgehend verlorengegangen. Wir sollten es ihr zurückgewinnen.

Ich habe damit nun einige postulate für die diskussion bereitgestellt. Vielleicht ist Ihnen aufgefallen, dass ihre verwirklichung minimale geldmittel erfordert. Sie könnten daher realistisch erscheinen. Leider erfordern sie aber einen enormen menschlichen einsatz aller beteiligten, und so stellt sich wiederum die frage: War auch das nur ein geräuschvolles flügelschlagen?

Anmerkungen:

¹ B. Staehelin: Urvertrauen und zweite wirklichkeit, Zürich 1973

² Zahndt Heinz: Religiöse aspekte gegenwärtiger welt- und lebenserfahrung.

³ E. H. Erikson: Einsicht und verantwortung

⁴ E. Fromm: Revolution der hoffnung, in: Religionsunterricht an höheren Schulen, 3/1974.

⁵ Ruth Cohn: Zur humanisierung der schulen. Vom rivalitätsprinzip zum kooperationsmodell, in: «schweizer schule» vom 15. juli 1974, s. 623 ff.

Die Problematik von Entscheidungsgrundlagen beim Übertritt von der Primarschule in die weiterführende Schule

Uri P. Trier

Ich hatte ursprünglich die Absicht, meinen Aufsatz auf Ergebnisse eines Forschungsprojektes zu stützen, das zurzeit an der Pädagogischen Abteilung der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich im Gange ist. Diese Absicht ist durch die Tücke des Objektes – Computer sind bekanntlich nur schnell, wenn die Programme laufen, und auch dann nur, wenn sie wollen – durchkreuzt worden. Ich werde mich daher weniger auf empirische Forschungsergebnisse stützen, die ich hoffte, gerade ofenfrisch aus der Backstube holen zu können, als auf grundsätzliche allgemeine Betrachtungen, die auf einer mehrjährigen Beschäftigung mit diesem Fragenkomplex aufbauen. Einige empirische Daten werden in meine Ausführungen als Illustration eingebaut.

1. Grundsätzliches zu Ausleseverfahren

1.1 Nur unter folgenden *Voraussetzungen* sind verlässliche Ausleseverfahren möglich:

1.1.1 Klare und umfassende Bestimmung der Ausbildungsziele.

Die geringe Formalisierung der Ausbildungsziele im traditionellen Schulsystem erschwert (oder verunmöglicht) eine Operationalisierung auf der Ebene objektivierbarer Erfolgskriterien.

1.1.2 Eindeutig definier- und objektivierbare Erfolgskriterien.

1.1.3 Relative Konstanz von Persönlichkeitsvariablen, die den Erfolg oder Misserfolg im Ausbildungsprozess determinieren.