

Unbeabsichtigte Nebeneffekte pädagogischer Reformen als Problem der Bildungsplanung

Autor(en): **Fell, Margret**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **70 (1983)**

Heft 12

PDF erstellt am: **23.04.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-534727>

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.

Unbeabsichtigte Nebeneffekte pädagogischer Reformen als Problem der Bildungsplanung

Margret Fell

Vorbemerkung

Die Bildungseuphorie, die insbesondere unseren nördlichen Nachbar erfasst hatte, aber auch die Schweiz nachhaltig beeinflusste, ist durch eine Phase der Ernüchterung abgelöst worden. Der Beitrag von Frau Dr. Margret Fell, wenn er auch die Zustände in Deutschland anvisiert, ist aber insofern für unsere bildungspolitische Szene relevant, als er eine Systematisierung potentieller Nebeneffekte von pädagogischen Reformbestrebungen zum Ziel hat und daher geeignet ist, uns vor Fehlplanungen und überstürzten Reformprojekten zu bewahren.

CH

Der Geschichte der Pädagogik lässt sich eine Fülle von ungewollten Nebenwirkungen pädagogischer Massnahmen entnehmen. Erkennen lassen sich diese insbesondere dann recht gut, wenn man «soziale Impulse auf ihre langfristige Impulssteuerung hin untersucht».¹⁾ Dies soll im Folgenden aspekthaft am Beispiel der Bildungsreformen der 60er und 70er Jahre geschehen.

I. Eduard Spranger: Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung

Eduard Spranger, der schon die Bildungsreformen zwischen 1919 und 1933 nicht nur miterlebt, sondern auch mitbestimmt hatte, stellte in seiner Abhandlung «Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung»²⁾ fest, dass es «die absolut gute Organisation des Bildungswesens nicht geben kann. Was ist alltäglicher, als dass unsere Absichten, auch die bestdurchdachten, vom ernstesten Gang des Schicksals oder vom törichtesten Zufall durchkreuzt werden?»³⁾ – Spranger systematisierte das Phänomen der unbeabsichtigten Nebeneffekte als erster in geradezu klassischer Weise. Einer illusorischen Planungseuphorie setzte er ernüchternd entgegen: «Das Erreichte deckt sich niemals ganz mit den Vorstellungen, die

wir vom Erfolg in uns entworfen haben.»⁴⁾ Spranger liess keinen Zweifel daran, dass das Gesetz oder das Prinzip der ungewollten Nebenwirkungen kein Naturgesetz sein kann. «Eher könnte man von einer Unsicherheitsrelation reden. Denn die Regel behauptet, dass immer und notwendig ein Inkongruenzverhältnis eintritt zwischen einem klar umgrenzten Wollen und seinem realen Ergebnis.»⁵⁾

Spranger bezeichnete das Prinzip der ungewollten Nebenwirkungen als das Gesetz der «Heterogenie der Wirkungen». Dabei traf er folgende, auch für die heutige Bildungsplanung relevanten Unterscheidungen

- Nebenwirkungen 1. Ordnung als «diejenigen ungewollten Nebenwirkungen, die sich voraussehen, vielleicht sogar... mildern lassen»;
- Nebenwirkungen 2. Ordnung als «diejenigen ungewollten Nebenwirkungen, die sich nicht voraussehen lassen»⁶⁾.

Spranger bemaass diese Unterscheidung als idealtypisch. Denn «die Grenze zwischen beiden Arten ist nicht scharf, weil durch fortschreitende Erfahrung und Erkenntnis gesetzliche Zusammenhänge in der von uns unabhängigen Weltordnung entdeckt werden können»⁷⁾. Indes liess er es bei dieser Differenzierung nicht bewenden. Er unterschied noch darüber hinaus zwischen:

- solchen unbeabsichtigten Nebenwirkungen, die den ursprünglichen Zwecken nicht entgegenstehen, also unerwünschten Nebenerfolgen und
- solchen unbeabsichtigten Nebenwirkungen, die zweckwidrig und unerwünscht sind⁸⁾.

Nicht schon allein die gute Absicht genügt bei Reformen im Erziehungs- und Bildungswesen. Selbst wenn man mit grosser Vorsicht mögliche negative Wirkungen und Folgen abzuschätzen versucht, kann man die Entwicklung nicht völlig steuern. Es entsteht stets «ein Rest, der sich nicht mit unserem Wollen deckt».⁹⁾ Denn «unser Handeln in die von uns

unabhängige Welt hinein trifft immer auf Eigen-gesetzlichkeiten, die in ihr massgebend sind»¹⁰⁾. Zwar vermag der Mensch im Unterschied zum Tier Kausalzusammenhänge herzustellen, und zwar aus der Vergangenheit heraus in die Zukunft hinein, doch stösst auch die menschliche Voraussehbarkeit von möglichen Folgen und Nebenwirkungen an deutliche Grenzen. Dies vor allem deshalb, weil sich durch das analysierende Denken zwar Kausalketten zwischen Voraussetzungen und Folgen konstruieren lassen, aber Zahl, Art und Richtung verschiedenartiger, nicht gewollter, jedoch mit unseren Handlungen stets verbundener Nebenwirkungen nur begrenzt antizipierbar sind. Denn die Bedingungen, in die eine Reform eingefügt ist, können sich ändern und den Sinn einer Innovation ins Gegenteil verkehren.¹¹⁾

Neben den bereits von Spranger getroffenen Differenzierungen von Nebenwirkungen ist also noch mit einer weiteren Unterscheidung zu rechnen:

- den reformendogenen Nebenwirkungen, die sich primär aus der Reform selbst ergeben und
- den reformexogenen Nebenwirkungen, die sich primär durch Veränderungen der Bedingungen, in die eine Reform eingefügt ist, verursacht werden.

Wenn nun alle reformendogenen Nebeneffekte einer Voraussehbarkeit und alle reformexogenen Nebenwirkungen einer mangelnden Prognostizierbarkeit unterliegen würden, so wäre für die Bildungsplanung bereits ein grosses Problem gelöst. Aber die individuellen und gesellschaftlichen Erwartungen und Reaktionen lassen sich bei weitem nicht in allen Fällen rational bewerten und erfassen. Anders ausgedrückt: Bildungsplanung steht vor dem fast unüberwindbaren Problem, den Unterschied zwischen guten Absichten und komplexen Handlungen möglichst exakt zu diagnostizieren. Friedrich Tenbruck grenzt in diesem Zusammenhang zwei Planungsarten voneinander ab:

- die primäre Planung und
- die sekundäre Planung.

«Primär wollen wir Planungen nennen, die ursprünglich neue Ziele zu verwirklichen unternehmen; sekundär sollen Planungen heissen, insofern sie mit der Regulierung der durch primäre Planungen verursachten Folgen befasst sind».¹²⁾

II. Hauptschule als Restschule:

Fazit einer verwissenschaftlichten Bildung

Um Deutschland vor einem schweren Schicksal zu bewahren, zogen in den 60er Jahren, aufgeschreckt durch Georg Pichts Vision von einer drohenden Bildungskatastrophe, besorgte Demonstranten durch die Strassen und fragten auf mitgeführten Transparenten: «1980 – dumm wie ein Deutscher?»¹³⁾. Dies zu verhindern, war das Ziel ihrer Forderungen nach mehr Schulen, mehr Lehrern, mehr Bildung für alle. Die Forderungen wurden erfüllt, allerdings mit dem Ergebnis, dass die Frage heute noch so offen ist wie damals, dass man sogar von einer zweiten Bildungskatastrophe¹⁴⁾ spricht, wenn man voraussetzt, dass es überhaupt eine erste gab.

Seit 1965 hat sich die Zahl der Studienanfänger verdoppelt, die Häufigkeit der mittleren Schulabschlüsse verdreifacht, die Höhe der staatlichen Bildungsausgaben verfünffacht.¹⁵⁾ Gewiss lag es nicht in der Absicht der Bildungsplaner, die Hauptschule zur Restschule zu degradieren. Doch zumindest bis in die 70er Jahre hinein waren Bildungs- und Hochschulreform für manche Bildungspolitiker weitgehend identisch. Nur noch 40 % der 15jährigen steuern den Hauptschulabschluss an, und von diesen geht auch nur ein Teil auf vollzeitliche Berufs- oder Fachschulen über. In den Städten und Industriezentren ist der Anteil der Hauptschüler auf 30 % bis 20 % gesunken. «Schickt Eure Kinder auf bessere Schulen!» lautete die vor allem die Kopf- und Handarbeit polarisierende Bildungswerbung der 60er Jahre. Doch selbst als man diese unbedachte Werbung beinahe widerrief, setzte sich der nun einmal entfachte Schickt-Eure-Kinder-auf-bessere-Schulen-Trend weiter fort. Der Slogan hatte sich verselbständigt in einer Gesellschaft, in der seit langem das Bildungswesen als ein reines Aufstiegs- und Berechtigungswesen aufgefasst wird; eine Nebenwirkung oder Spätfolge, mit der kaum einer gerechnet hatte.

Die Hauptschule hat seit den 60er Jahren vor allem deshalb keine Zukunft mehr, weil ihre Absolventen von dem gesamten Beschäftigungswesen, allen voran vom öffentlichen Dienst als dem grössten Arbeitgeber, fortwährend demonstriert bekommen, wie begrenzt gerade ihre Anstellungs- und Laufbahnmöglichkeiten sind. Die Hauptschule ist längst nicht mehr die

«tragende Säule» des Bildungswesens, wie sie dereinst von Bildungspolitikern bezeichnet wurde, sie ist nicht die Schule des Aufstiegs, sondern wurde zur Schule des garantierten Abstiegs degradiert.

Die Forderungen Pichtts nach mehr Abiturienten wurde zwar erfüllt, Nebeneffekte wie überfüllte Hochschulen, Akademikerarbeitslosigkeit und ein kaum aufzuhaltender Verdrängungswettbewerb in der Berufsausbildung waren die Folgen. Auffangbar wären diese gewesen, wenn die Bildungsplaner der 60er Jahre den Ausbau der beruflichen Bildung als Konkurrentin und nicht nur als Alternative zum allgemeinbildenden Schulwesen vorangetrieben hätten.

III. Akademikerarbeitslosigkeit: Fazit einer unbedachten Bildungswerbung

Noch 1978 meinte der damalige Bundesbildungsminister, ein Zurückdrehen der Bildungsexpansion würde einen Vertrauensverlust der freiheitlichen Demokratie zur Folge haben.¹⁶⁾ Dieser Verlust ist inzwischen weitgehend eingetreten, nicht nur in Reformgruppen, sondern auch in einer grossen Population von Schülern, Eltern und Lehrern: Erst massive Werbung für akademische Berufe, wie vor allem für den Lehrerberuf – heute Verweigerung der Bildungs- und Aufstiegs Wünsche durch Stelleneinsparungen. Eine Lehrerschwemme hätte vermieden werden können, hätten die Bildungsplaner von damals die bereits vorliegenden Ergebnisse der Bevölkerungsentwicklung in ihre Planung integriert. Dann nämlich wäre langfristig schon mit einem rapiden Rückgang der Geburten- und damit der Schülerzahl kalkuliert worden.

Davon abgesehen entfachte die wenig durchdachte Kopf- und Handarbeit auf das deutlichste trennende Bildungswerbung einen äusserst hohen Prestigeverlust handwerklicher Berufe – eine Nebenwirkung, die gewiss nicht gewollt war. Ob diese voraussehbar war oder nicht, lässt sich an dieser Stelle nicht eindeutig beantworten. Fest steht allerdings: In einer Aufstiegs- und Berechtigungsgesellschaft – wie der Bundesrepublik Deutschland – war es wohl kaum zu erwarten, dass Ansprüche gerade dann aufgegeben würden, wenn man vermehrte Bildungsmöglichkeiten schuf und an-

bot. Der unübersehbare Zusammenhang zwischen Ausbildungsgrad und Besoldungsstufe verursachte einen grossen Abstand zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung.¹⁷⁾

Heute, wo das Beschäftigungssystem in unserer Gesellschaft in eine Krise geraten ist, besinnen sich Eltern wie Lehrer, aber auch Bildungspolitikern und -planer wieder auf den Wert der Handarbeit. Schon seit einigen Jahren ist der Andrang an die sogenannten alternativen Schulen, wie etwa an die Rudolf-Steiner-Schulen, die sowohl eine manuelle wie intellektuelle Ausbildung bieten, derart angewachsen, dass sich die Bildungspolitikern zu neuen Bildungskonzeptionen veranlasst sehen müssten. Auch der momentane Prestigewiedergewinn der handwerklichen Berufe ist eine Nebenwirkung, gewiss für manch einen Pädagogen eine positive.

IV. Solidarisierung der Elternschaft: Fazit einer pädagogischen Reform «von oben»

Retrospektiv besteht kaum noch ein Zweifel, dass die Reformer der 60er Jahre bei ihrem Bemühen, vom Kindergarten bis zur Universität alles zu erneuern, nicht genügend bedacht haben, dass die Veränderung habitualisierter Verhaltensweisen eine Veränderung des Bewusstseins der Beteiligten verlangt und dass solche Bewusstseinsveränderungen in demokratischen Staaten viel Zeit brauchen. Nachträglich wurde eingesehen: «An jeder ... Reform sind möglichst alle am Bildungswesen interessierten Bevölkerungsgruppen beratend zu beteiligen. ... Ohne gründliche «Einstimmung» der Bevölkerung in den Sinn und die Durchführung der jeweiligen Reformmassnahme ist dieser kein Erfolg beschieden.»¹⁸⁾

An eine Beteiligung der Betroffenen, Eltern, Schüler und Lehrer, wurde seitens der Bildungsplaner kaum gedacht. Dennoch oder vielleicht gerade deshalb hat sich wohl in den letzten fünfzehn Jahren eine Solidarisierung der Elternschaft als der numerisch grössten Gruppe derer, die für Erziehung und Bildung der Kinder und Jugendlichen in erster Linie verantwortlich sind, ergeben. Die Eltern sind bildungs- und gesellschaftspolitisch wach geworden und spüren die Macht, die sie im Bildungswesen regulierend ausüben können, eine Nebenwirkung durch eine «von oben» bestimmte Reform initiiert. Noch sind allerdings nicht in al-

len Bundesländern Reformgesetze erlassen worden, die eine wirksamere Mitverantwortung der Eltern begründen und ermöglichen. So wurden z. B. die Chancen der Mitbestimmung von Eltern und Schülern durch das Schulordnungsgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen erheblich erweitert.¹⁹⁾ Damit wurde eine für die Demokratie wichtige Planungsgrösse in den Prozess der Bildungsplanung integriert: die Mitwirkung der Öffentlichkeit.²⁰⁾

**V. Soziales Lernen – mangelhaft / kognitives Lernen – sehr gut:
Fazit einer pädagogisch wenig durchdachten Oberstufendifferenzierung**

Im Jahre 1972 vereinbarte die Kultusministerkonferenz eine Reform der gymnasialen Oberstufe, die die zur Fiktion gewordene Vorstellung eines verbindlichen gymnasialen Fächerkanons aufgab. Statt dessen wurde eine Vermehrung der von der Schule angebotenen Fächer eröffnet, im Prinzip die Ausweitung auf alle Wissenschaften, weil nicht mehr sinnvoll begründbar schien, inwiefern einigen Disziplinen mehr als anderen und in ihrer Konstellation zu einem Kanon besonders bildende Kraft zugesprochen werden dürfte. Für die Schüler bedeutete dies konkret:

- die Erlaubnis, sich auf nur wenige Fächer konzentrieren zu dürfen und
- die Möglichkeit, aus einem grösseren Angebot als zuvor einige Disziplinen als individuelle Schwerpunkte zusammenstellen zu können.

Damit sollte

- die sachbezogene Lernhaltung bestärkt,
- die Entscheidungsfähigkeit des Schülers angesichts von Fachalternativen gefördert,
- die Leistungsfähigkeit und der Bildungsertrag erhöht werden.²¹⁾

Diese Ziele galten den Bildungsplanern als so bedeutsam, dass sie dafür den traditionellen Klassenverband opferten und das Kurssystem einführten, womit der Wert des sozialen Lernens zur Nichtigkeit degradiert wurde.

Die individuellen Präferenzen der Schüler deformierten sich schnell angesichts des Numerus clausus zu Überlebensstrategien im Kampf um Notendurchschnitte. Die Wahlfächer wurden zu Leistungsfächern und nicht zu Denk- und Bildungsfächern. Viele Schüler versagten

in wesentlichen Bereichen des sozialen Lernens. Hilfsbereitschaft schwächeren Schülern gegenüber fand nur noch wenig Anerkennung, weil jeder aus Konkurrenzgründen an sich zu denken hat. Die Auflösung des traditionellen Klassenverbandes zugunsten eines Kurssystems brachte Einbussen sozialer Konstanz mit sich. Denn die Entstehung bestimmter Haltungen und Einstellungen bedarf einer bestimmten Dauerhaftigkeit und Kontaktintensität, die nur entstehen, wenn Heranwachsende über eine angemessen lange Zeit mit einem konstanten Personenkreis Kontakte aufbauen können.²²⁾ Diese Negativwirkung der differenzierten Oberstufe wurde von den Bildungsplanern kaum in Erwägung gezogen. Vorrang hatte eine möglichst schon in der Schule beginnende wissenschaftliche Bildung. Die mangelnde Berücksichtigung sozialen Lernens auf seiten der Bildungsplaner und der faktische Rückgang sozialen Lernens auf seiten der Schüler nehmen sich vor der von Theodor W. Adorno aufgestellten Minimalforderung an den Bildungsvorgang als pädagogisch deprimierend aus: Wenn in Zukunft Erziehung überhaupt noch legitim sein kann, dann nur dadurch, dass sie «Erziehung nach Auschwitz» wird, d. h. eine Bildung, die den Tatbestand Auschwitz ein für allemal unmöglich macht²³⁾. Dazu bedarf es allerdings der Befähigung, den anderen – und sei es auch der Schwächere bzw. der per conventionem als der Schwächere bezeichnete – zu respektieren. Dazu bedarf es zuvorderst einer entsprechenden Ausbildung der angehenden Lehrer bzw. einer Fortbildung des Lehrpersonals.

**VI. Flexible Bildungsplanung
als Konsequenz einer imponderablen
pädagogischen Realität**

Der Katalog unbeabsichtigter Nebeneffekte pädagogischer Reformen liesse sich mühelos erweitern, so z. B. auf Nebenwirkungen von Mammutschulen, von wohnungsfernen Schulen, einer permanenten Curriculumrevision usw. Fest steht: Bildungsplanung muss immer mit Imponderabilien rechnen. Die Randbedingungen sind nicht wie in naturwissenschaftlichen Experimenten in klar voneinander isolierte Variablen segmentierbar. Dennoch lässt sich zweifelsohne die eine oder andere Neben-

wirkung von Reformen voraussehen. Dies betrifft insbesondere die reformendogenen Nebeneffekte, die sich zumeist unmittelbar aus der Planung und Durchführung der Reform selbst ergeben. Aber auch reformexogene Nebenwirkungen sind in gewissem Umfang absehbar. Dies dann, wenn sich Bildungsplanung als ein Feld interdisziplinärer Forschung begreift und nicht nur Informationen aus dem Kernbereich der Bildungsforschung, sondern darüber hinaus auch relevante Daten soziologischer, psychologischer, anthropologischer, ökonomischer, demographischer und juristischer Provenienz in ihren Arbeitsprozess mit einbezieht. Eine systematische Auseinandersetzung mit der von Spranger aufgestellten Theorie der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung wäre für die Bildungsplaner der 60er Jahre gewiss hilfreich gewesen.

Reformen sind immer «mehrdimensional und bedürfen daher einer gründlichen Untersuchung ihrer Bedingungen, sowie einer prognostischen Abschätzung ihrer verschiedenartigen Auswirkungen»²⁴⁾. Es wäre zu wünschen, dass eine eingehende Analyse der Spät- und Nebenfolgen die frühere Reformeuphorie nicht in eine Reformphobie verwandelt, sondern zukünftigen Reformern zum Anlass wird, ihre Pläne exakter zu überdenken.

Anmerkungen

- 1) Steinbacher, F. / Eggers, Ph.: Pädagogische Soziologie. Bad Heilbrunn 1979, S. 40.
- 2) Spranger, E.: Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung. Heidelberg 1962.
- 3) Spranger, E.: a.a.O., S. 6 f.
- 4) Spranger, E.: a.a.O., S. 9.
- 5) Spranger, E.: a.a.O., S. 14 f.
- 6) Spranger, E.: a.a.O., S. 10.
- 7) Spranger, E.: a.a.O., S. 10.
- 8) Vgl.: Spranger, E.: a.a.O., S. 14.
- 9) Spranger, E.: a.a.O., S. 10.
- 10) Spranger, E.: a.a.O., S. 15.
- 11) Vgl.: Geissler, E. E.: Ungewollte und gewollte Effekte neuerer Curriculumstrategien, in: Zeitschrift für Politik. Jg. 28, 1981, H. 3, S. 220.
- 12) Tenbruck, F.: Zu einer Theorie der Planung, in: Wissenschaft und Praxis. Köln/Opladen 1967, S. 109.
- 13) Kölnische Rundschau: v. 5. 4. 1967.
- 14) Vgl.: Pöggeler, F.: Die zweite deutsche Bildungskatastrophe, in: forum E, Jg. 33, 1980, H. 9, S. 178–181.

- 15) Bildungsexpansion: Ein neuer Notstand, in: Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft, Jg. 8, 1982, Nr. 27, S. 6.
- 16) Vgl.: Die Bildungsexpansion nicht zurückdrehen, in: forum E, Jg. 31, 1978, H. 5, S. 117.
- 17) Vgl.: Maier, H.: Zwischenrufe zur Bildungspolitik. Osnabrück 1972, S. 47.
- 18) Pöggeler, F.: Bilanz der Reform. Das deutsche Bildungswesen 1965–1980, in: Allgemeiner Schulanzeiger, Jg. 15, 1981, H. 2, S. 44.
- 19) Vgl. a.a.O.
- 20) Vgl. hierzu die Abhandlung von J. Habermas: Verwissenschaftlichte Politik und öffentliche Meinung, in: Reich, K. (Hrsg.): Humanität und politische Verantwortung. Stuttgart u.a. 1964.
- 21) Vgl.: Blankertz, H.: Oberstufenreform, in: Wörterbuch der Pädagogik. Bd. 2, Freiburg/Basel/Wien 1977, S. 317.
- 22) Vgl. Oerter, R.: Moderne Entwicklungspsychologie. Donauwörth 1973¹³, S. 228 ff.
- 23) Adorno, Th. W.: Erziehung nach Auschwitz, in: ders.: Erziehung zur Mündigkeit, hrsg. v. G. Kadelbach. Frankfurt 1975⁴, S. 88–104.
- 24) Steinbacher, F. / Eggers, Ph.: Pädagogische Soziologie... a.a.O., S. 42.

