

Zeitschrift: Bericht über die Verhandlungen der Zürcherischen Schulsynode
Herausgeber: Zürcherische Schulsynode
Band: 141 (1974)

Artikel: IV. Vortrag : Schulreform: Wege und Perspektiven
Autor: Trier, Uri Peter
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-743478>

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: 14.01.2026

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

IV. Vortrag

Schulreform: Wege und Perspektiven

Vortrag gehalten an der 141. ordentlichen Versammlung der Schulsynode
des Kantons Zürich

16. September 1974 — Uri Peter Trier

I.

Schulreform: Wege und Perspektiven, lautet mein Thema.

Schulreform: Reizwort oder Anreiz, Herausforderung oder Chance, Anmassung oder Aufgabe?

Schulreform ist zum Reizwort geworden. Stellungen werden bezogen, bevor das Gespräch begonnen hat, bevor man überhaupt weiss, worüber man spricht. Kritiker des Schulsystems sammeln Negatives, Befürworter Positives. Man kann sich fragen, wie daraus Konstruktives werden soll. Es ist manchmal schwer, sich des Eindrucks zu erwehren, dass die Heftigkeit der geführten Diskussion umgekehrt proportional zur Information über die Schulk Wirklichkeit, in der wir leben, und über die Entwürfe, sie zu verändern, wächst.

Sie als Lehrer haben das Recht, «Schulreform» als Anmassung zu empfinden, wenn sie von aussen an Sie herangetragen wird. Will man Ihnen, die Sie in der Schule arbeiten, etwas verkaufen? Vom Beruf her sind Sie ja keine Konsumenten. Sobald Sie sich in der Lage fühlen, selbst an der Gestaltung der Schule mitzuwirken — und grundsätzlich können Sie das im zürcherischen Erziehungswesen — wird Ihr Interesse an der Schulreform steigen. Ich kann hier nicht mehr tun, als Ihre Neugierde zu wecken. Lassen Sie mich das an einem Beispiel zeigen: Wenn in Ihrer Klasse 30, 35 oder gar 40 Kinder sitzen und ich Sie frage, ob Sie mit Ihrer Klassengrösse zufrieden sind, bedarf es keiner prophetischer Gaben, um die Antwort vorauszusehen. Sie wünschen sich eine kleinere Klasse. Für Ihre Schüler erhoffen Sie bessere Leistungen und für sich selbst angenehmere Arbeitsbedingungen. Für den Staat heissen kleinere Klassen: mehr Lehrer und mehr Kosten. Sowohl Sie als auch der Staat, sind daran interessiert, etwas darüber zu wissen, wie sich die Klassengrösse auf die Situation und die Lernleistungen der Schüler auswirkt. Nun haben — und jetzt kommt das Ärgerliche — verschiedene Forschungsergebnisse¹ übereinstimmend zu Tage gebracht, dass kein unmittelbarer Zusammenhang zwischen der Klassengrösse und den Leistungen der Schüler zu bestehen scheint — jedenfalls dann nicht, wenn der Lehrer der Klasse in der Form, die man als «Frontalunterricht» bezeichnet, entgegentritt. Es zeigt sich, dass wesentlicher als die Zahl der Schüler zu sein scheint, was im Klassenzimmer geschieht. Dabei spielt die pädagogische Qualifikation des Lehrers, seine Fähigkeit, die Schüler im Unterricht zu selbständigem

Lernen anzuleiten, Lehrmittel, welche auf Lerninteressen und Bedürfnisse des Kindes abgestimmt sind, ein Klassenklima, das Spontaneität ermöglicht und vieles andere, eine Rolle. Zwanzig Schüler können genauso passiv die Lehrbemühungen eines Lehrers über sich ergehen lassen wie vierzig. Unterschiedliche Klassengrößen kämen vermutlich in einem statistischen Vergleich von Lernleistungen erst dann zur Geltung, wenn die Qualität des Unterrichts einen sehr hohen Standard erreicht.

Ich hoffe, Sie verdächtigen mich nun nicht, ein Gegner kleiner Klassen zu sein. Kleine Klassen aber machen noch keine Schulreform — wenn wir darunter Verbesserungen im Vermittlungsprozess zwischen Lehrer und Schüler verstehen. Erst wenn wir eine ganze Reihe von zusätzlichen Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung in den Griff bekommen, gewinnt auch der Bestimmungsfaktor Klassengröße an Gewicht. So verweist das prosaische Problem der Klassengröße auf Fragen der Schulreform.

Wenn ich nun versuche, mit Ihnen Wege und Perspektiven der Schulreform zu überdenken — so zeigt schon der Name des Lokals, in dem wir uns hier befinden: Holiday-inn and Mövenpick (ich dachte zuerst an einen Druckfehler, wies diesen Gedanken aber angesichts der fraglosen Sorgfalt des Redaktors des amtlichen Schulblattes sofort von mir), dass auch diese Synode in einem internationalen Rahmen stattfindet. Nun, eine Schulreform im Zeichen des Kosmopolitismus, als Angleichung an andere, brauchen wir nicht. Hingegen ist es sicherlich nützlich, die persönlich erlebte Schulwelt als eine von vielen denkbaren Welten zu sehen. Der Blick auf die Vielfalt des Möglichen in der Schule, so wie sie sich in den 25 kantonalen Schulsystemen und in den sehr verschiedenen Schulen Europas darbietet, kann uns davor bewahren, das uns Wohlbekannte als Massstab aller Dinge zu betrachten und dann allzu schnell zu urteilen, wertend oder abwertend.

Mancherorts scheint heute in der Schweiz die Schulreform schon beendet zu sein, bevor sie begonnen hat. Andererseits werden verschiedene Entwürfe diskutiert oder redigiert, ich denke etwa an die Expertenberichte der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) «Mittelschule von morgen» und «Lehrerbildung von morgen». Zügiger voran geht es möglicherweise — die Vernehmlassung ist jetzt im Gange — mit der Einführung des Fremdsprachenunterrichts in der Primarschule, eine Neuerung, welche das Gesicht dieser Schule verändern wird.

Auf kantonaler Ebene hat nur der Kanton Genf seine Sekundarstufe reformiert. Daneben finden auf kommunaler Ebene in einigen wenigen Kantonen Versuche statt. Man kann nicht behaupten, dass uns die Reformwelle der Nachbarländer weggeschwemmt hätte. Das mag eine Chance sein, wenn wirkliche Bereitschaft da ist, von den Fehlern und Erfolgen anderer zu lernen.

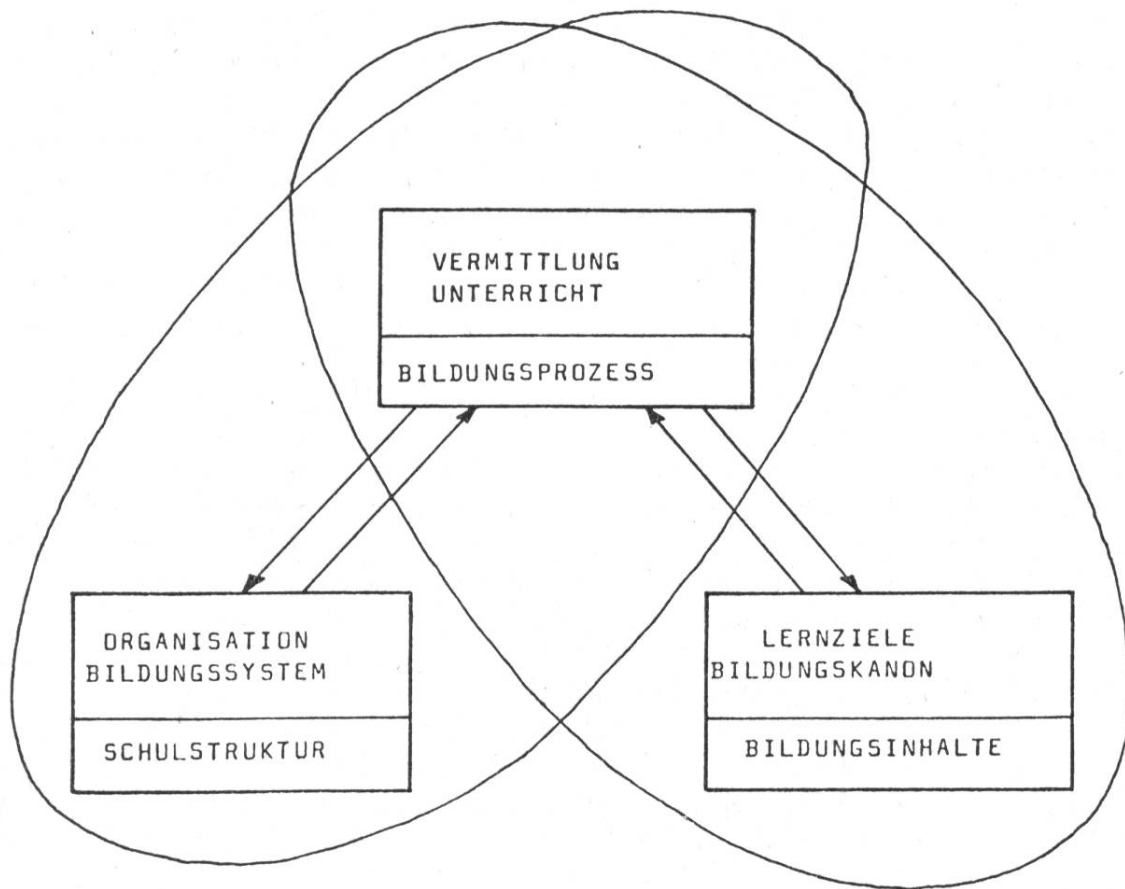
II.

Die Beobachtung, mit welcher Heftigkeit noch bis vor kurzem Projekte der Schulreform verfochten oder abgelehnt, als Wunderlösung oder Verbrechen am Kinde dargestellt wurden, verführt leicht zur falschen Annahme, die Idee der Schulreform sei eine Entdeckung des Jahrhunderts. In Tat und Wahrheit wird die Schule reformiert, seit es die Institution Schule überhaupt gibt. Viele Veränderungen sind jedoch ohne grosses Aufsehen an die Hand genommen worden und daher unbeachtet geblieben.

Es mag sein, dass frühere Reformen weniger ins Bewusstsein der Öffentlichkeit gedrungen sind, dass Änderungen im Unterrichtswesen nur kleine Bevölkerungsgruppen direkt betrafen, nur von einer kleinen Gruppe eingeleitet worden sind, oder aber nur unwesentliche Veränderungen bewirkten. Ins öffentliche Bewusstsein dringen Schulreformen als Aufgabe dann, wenn wissenschaftliche und gesellschaft-

liche Entwicklungen Veränderungen erfordern, die im Gegensatz zur Tradition und zum gesetzlich verankerten Status der Schule stehen.

Diese Veränderungen können sich auf viele verschiedene Bereiche erstrecken, die ich der Einfachheit halber folgendermassen unterteile:



1. Veränderung der Organisation des Bildungssystems.
2. Veränderung der Bildungsinhalte und
3. Veränderung des Bildungsprozesses.

Diese drei Bereiche lassen sich in der Schulwirklichkeit nicht voneinander trennen. Sie beeinflussen sich gegenseitig. Bei der Planung von Reformen wird die innere Abhängigkeit der drei Bereiche allerdings selten voll erfasst. Meist liegt das Schwergewicht auf einem der Bereiche, aus seiner Veränderung ergeben sich zwangsläufig beabsichtigte oder unbeabsichtigte Auswirkungen auf die beiden anderen.

Lassen Sie mich kurz die Entwicklung schildern, die in europäischen Ländern nach dem letzten Weltkrieg Impulse zur Bildungsreform ausgelöst hat. Dies geschieht absichtlich mit den Wörtern, die wir täglich in der Presse gelesen haben, die auch ins öffentliche Bewusstsein und somit in das Feld politischer Entscheidungen gerückt sind. Ich gebe gerne zu, dass diese Wortbildungen möglicherweise mit Bildung wenig zu tun haben, obgleich Bildungsexplosion, Bildungsreserven, Bildungspotential usw. als Missbildungen der dafür besonders anfälligen deutschen Sprache geläufig geworden sind. Immerhin, andere Wörter zu erfinden ist schwierig.

Die sogenannte Bildungsexplosion — gemeint ist damit das explosionsartige Wachstum der Zahl der Schüler an Ausbildungsinstitutionen — hat zwei Wurzeln: eine quantitative und eine qualitative. Die quantitative ergibt sich aus der demographischen Entwicklung: steigende Geburtenzahlen, bis etwa in die Mitte der Sechzigerjahre. Der Höhepunkt dieses Wachstums ist auf der Stufe der Primarschule zur Zeit erreicht. Das Ansteigen von Schülerzahlen ist an sich noch keine Ursache

der Schulreform, es bewirkte aber, dass neue Schulen und ganze Schulkomplexe in kurzer Zeit aus dem Boden gestampft werden mussten. Da ohnehin neue Schulen erforderlich waren, überlegte man mindestens, ob nicht auch neue Organisationsformen in Frage kämen. Es ist ja oft leichter, Neues zu gestalten als Bestehendes zu verändern. Im Kanton Genf z. B. scheint die demographische Entwicklung ein Faktor gewesen zu sein, der entscheidend zur Durchführung der Schulreform beitrug. Die gleiche demographische Entwicklung hat aber in anderen Kantonen keine Veränderung der Schule bewirkt.

Die oft als «sozialer Wandel» bezeichneten qualitativen Wurzeln von Reformen im Bildungswesen europäischer Länder liegen in der beruflichen Umschichtung weiter Kreise der Bevölkerung von der Landwirtschaft und Industrie zum Dienstleistungssektor, in der wachsenden beruflichen Mobilität, dem erhöhten Bedarf der Wirtschaft an qualifizierten Arbeitskräften und den immer komplexeren Problemen, denen der Einzelne in einer für ihn nicht mehr überschaubaren Gesellschaft begegnet.

Sie erinnern sich alle, wie in der Schweiz vor etwa einem Jahrzehnt, mit einiger Verspätung auf die nördlichen und westlichen Nachbarländer, der Ruf nach einer «besseren Ausschöpfung der vorhandenen Begabungsreserven» ertönte. Die Bedürfnisse der expandierenden Industriegesellschaft liessen zunächst die Idee: höhere schulische Ausbildung für alle zu einer allgemein begrüßten Zielvorstellung werden. Für weite Kreise der Bevölkerung wurde die Verknüpfung zwischen in der Schule erworbener Qualifikation und Berufschance greifbarer. Die Frage, wie «effizient» eigentlich unser Bildungssystem arbeitet, das heisst, wie weit es Schulen gelingt, den Anforderungen der Gesellschaft zu entsprechen, wurde immer häufiger gestellt.

Viele Untersuchungen, die zu jener Zeit entstanden, machten übereinstimmend deutlich, dass nur wenigen Kindern aus sozioökonomisch schwachen Schichten der Sprung in die höheren Schulen gelang. In der Schweiz fand die Basler Arbeit von *Hess, Latscha und Schneider* — die Ungleichheit der Bildungschancen —² grosse Beachtung. Obgleich man — und nicht nur in der Schweiz — heftig über die recht eitle Frage stritt, wie gross wohl der Prozentsatz der «für die höheren Schulen begabten Kinder» in den verschiedenen Bevölkerungsteilen sein könnte, war man sich doch ziemlich einig darüber, dass es durch «Nachwuchsförderung» (auch ein bereits wieder veraltetes Wort jener Tage) gelingen sollte, weitere «Begabungsreserven» zu mobilisieren.

Zu einer wachsenden Kritik am Bildungswesen führte einerseits der Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften, andererseits das Bewusstsein immer breiterer Kreise darüber, welche Vorteile mit dem Erwerb einer höheren Ausbildung verbunden sind. Diese Kritik äusserte sich in politisch wirksamen Postulaten wie Chancengleichheit und Demokratisierung des Bildungswesens. Zunächst richtete sich die Kritik vor allem auf die Ausleseschränken, insbesondere zwischen der Grund- oder Primarschule (5. oder 6. Schuljahr) und der Sekundarstufe.

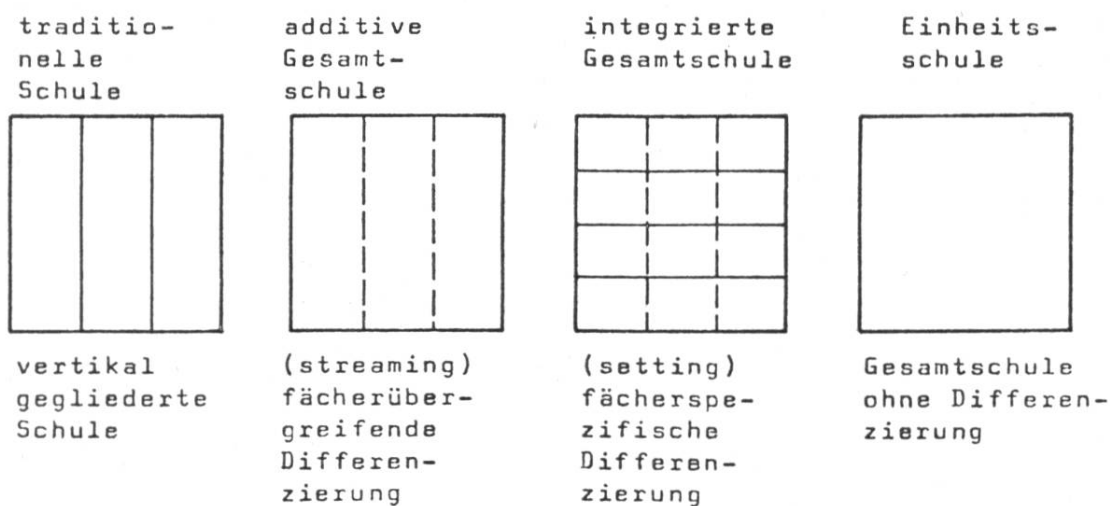
Anfänglich war man — etwa in England und Schweden um 1950 — fünfzehn Jahre später in der Schweiz und in der Bundesrepublik — so optimistisch, zu meinen, schon durch die Verbesserung von Aufnahmeverfahren beim Übertritt von einer Stufe zur nächsten, seien wesentliche Erfolge zu erzielen.³ Es zeigte sich aber ziemlich schnell, dass auch mit aufwendigen Verfahren bei Zuteilungen von Schülern in die verschiedenen Zweige eines vertikal gegliederten Schulsystems die Wahrscheinlichkeit von falschen Voraussagen über den späteren Schulerfolg gross bleibt. Dies war dann der Ausgangspunkt zu einer Reform der Sekundarstufe (d. h. der Schulen für 11- bis 15jährige Schüler) in mehreren Ländern.

In allererster Linie ging es dabei darum, Ausleseentscheide, die sich auf die spätere Ausbildung und Berufswahl auswirken, an das Ende der obligatorischen Schulzeit

zu verschieben. Ausserdem wurde angestrebt, der in den Erziehungswissenschaften heute verbreiteten Meinung Rechnung zu tragen, dass Begabung nicht in der Masse eine starre Grösse sei, als zuvor angenommen wurde.⁴ Der Gedanke, dass es weniger «begabte» und «unbegabte» Schüler gibt als vielmehr solche, welche die Fähigkeit haben, bestimmte Lernprozesse zu meistern und andere, die dabei versagen, wobei die Gründe dieses Erfolgs oder Versagens je nach Aufgabe und Schüler unterschiedlich sind, führte zu Forderungen an die Schule wie: «Durchlässigkeit» und «Individualisierung des Unterrichts». Durch Veränderungen des Schulsystems auf der Sekundarstufe sollten solche Ziele erreicht werden.

Folgende vier Strukturmodelle von Schulen sind — zuweilen in Mischformen — immer vorzufinden.

S C H U L T Y P E N



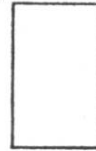
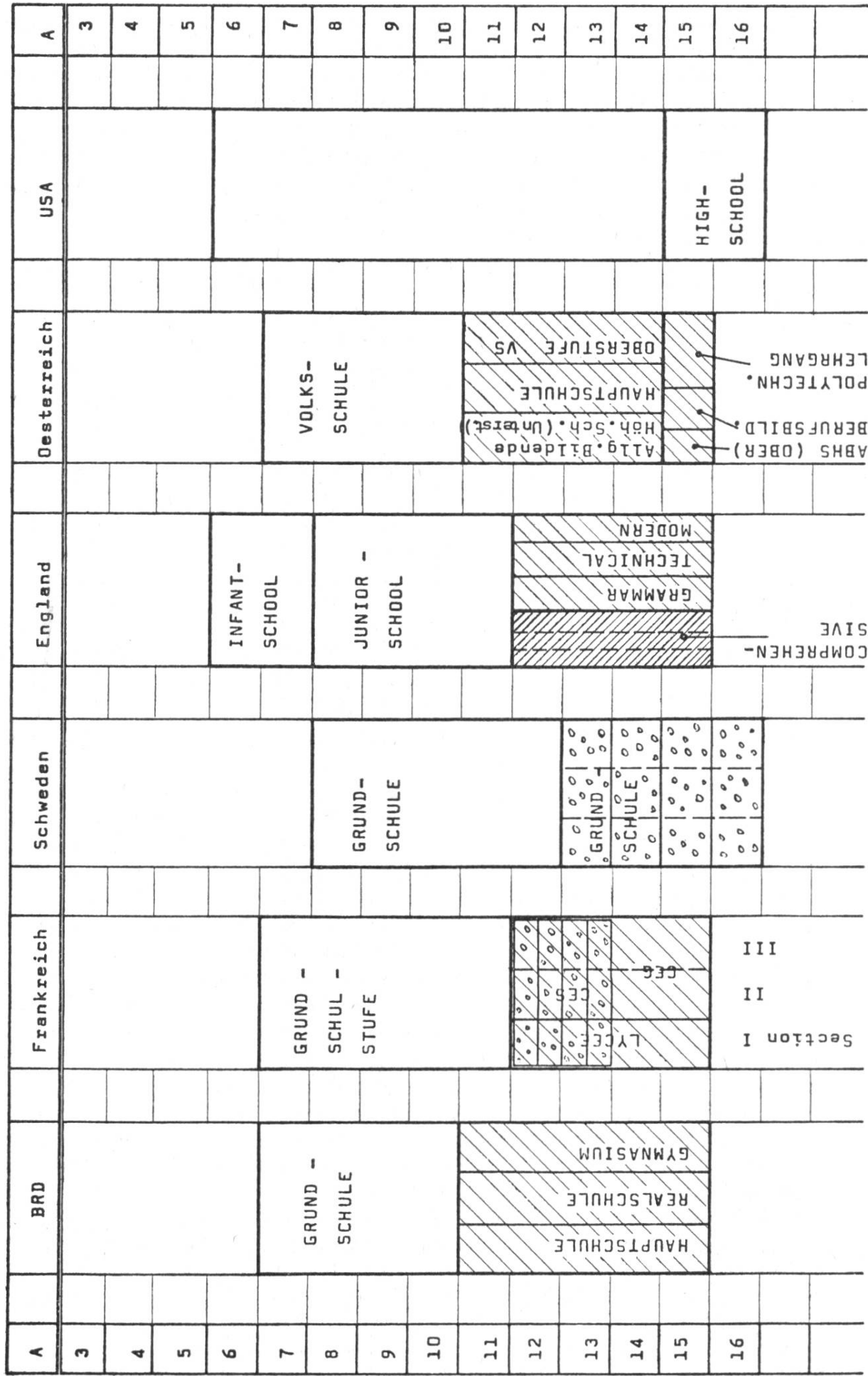
Eine erste Möglichkeit der äusseren, d. h. von der Schulorganisation her gegebenen Differenzierung, besteht in der Gruppierung der Schüler nach Leistungsniveau, ähnlich wie bei der traditionellen Schule (additive Gesamtschule). Da nicht nach Fächern aufgeteilt wird, bleibt die Schulklasse erhalten. Umteilungen von Niveau zu Niveau sind meist halbjährlich oder jährlich möglich. Die englische comprehensive school und der Genfer Cycle d'Orientation entsprechen diesem Typus (vgl. Graphik: Schulsysteme in sechs Ländern, siehe Seite 104).

Die zweite Möglichkeit äusserer Differenzierung sieht innerhalb einzelner Fächer verschiedene Leistungsniveaus vor (integrierte Gesamtschule). Dadurch wird der Klassenverband über sämtliche Fächer zugunsten von Lerngruppen innerhalb des einzelnen Faches aufgelöst. Niveauwechsel, die auch hier periodisch möglich sind, werden durch spezielle Kurse gefördert. Daneben wird ein Kernunterricht in einzelnen Fächern ohne Leistungsdifferenzierung angeboten. Die Schüler bleiben im Rahmen dieses Kernunterrichts in einer stabilen Gruppe. Entsprechende Schultypen finden wir in Schweden, nach der letzten Schulreform in Frankreich sowie in Gesamtschulen der Bundesrepublik (vgl. Graphik).

Schliesslich besteht die Möglichkeit, die Einheitsschule ohne Leistungsdifferenzierung, so wie wir sie von der zürcherischen Primarschule her kennen, über die ganze Sekundarstufe zu erstrecken. Dass auch dies nicht zum Weltuntergang führt, zeigen die Schulen Amerikas, die schon jahrzehntelang in dieser Form bestehen. Innerhalb einer solchen Schule ist es denkbar, durch innere Differenzierung individuellen Interessen und Fähigkeiten zu entsprechen. Das wird beispielsweise an israelischen Kibbuzschulen wie auch in einzelnen amerikanischen High-Schools versucht.

A = Alter

Graphik: SCHULSYSTEME IN 6 LAENDERN



Einheitsschule



Traditionelle Schulen



Additive Gesamtschulen



Integrierte Gesamtschulen

Die strukturelle Reform des Schulsystems auf der Sekundarstufe in einzelnen Ländern hat sich — wie ausgeführt — am Prinzip einer horizontalen Differenzierung bei Aufrechterhaltung der Durchlässigkeit orientiert. Gleichzeitig wird aber auch der «vertikalen Integration», d. h. der gegenseitigen Abhängigkeit aller Stufen des Bildungssystems grössere Beachtung geschenkt. Im wesentlichen geht es dabei um drei Aspekte, die hier andeutungsweise erwähnt werden:

- die Gewichtung der Vorschulerziehung
- die engere Verflechtung zwischen allgemeiner Grundausbildung und beruflicher Spezialausbildung
- Weiter- und Fortbildung nach einem ersten Berufsabschluss.

Bildung wird in der Sicht dieser Gesamtschau vom Kindergarten bis zur Erwachsenenbildung nicht mehr als eng umrissene Ausbildungsphase des jungen Menschen, sondern als lebensbegleitender Prozess gesehen. Nicht zuletzt wird der Erfolg solcher Bemühungen daran abzulesen sein, wie weit es gelingt, einer totalen Verschlusung des Menschen zu entgehen. Wird ein reformiertes Bildungssystem dazu beitragen, dass Menschen freier leben, indem sie sich entfalten?

Die Aspekte Bildungsinhalte und Bildungsprozess als Wege der Bildungsreform kann ich hier nur andeuten.

Die Idee, die Schule durch Veränderung der Lehrpläne und der Lehrmittel zu reformieren, ist nicht neu. Totalitäre Staaten haben das gut verstanden. Der Bildungskanon stand eigentlich schon immer im Zentrum von Diskussionen über Veränderungen der Schule. Schulreformer fragen nach der Relevanz von vermittelten Inhalten für die Kinder. Häufig wird als Kriterium Gegenwartsbezogenheit, Wirklichkeitsnähe genannt. Doch was ist eigentlich Wirklichkeit?

Sie wissen, was gemeint ist: wieweit hilft die Schule, den Kindern ihre Probleme zu lösen, ihre Fragen zu beantworten? Hier hat die Reform gewiss noch Spielraum. In den letzten Jahren konzentrieren sich die Bemühungen im Rahmen von Schulreformen immer mehr auf das, was man auch «innere Reform der Schule» genannt hat. Angesprochen sind Veränderungen im Vermittlungsprozess zwischen Lehrern und Schülern. Es geht dabei nicht nur um einen Abbau des Frontalunterrichts, sondern um Veränderungen im Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler. Dabei scheinen neben einer vertieften psychologischen und pädagogischen Aus- und Fortbildung der Lehrer, die Institutionalisierung einer engeren Zusammenarbeit zwischen Lehrern sowie Möglichkeiten, kritische Distanz zum eigenen Verhalten zu gewinnen, von Bedeutung. Diese Bestrebungen werden mit den Begriffen: Gruppendynamik, Mikroteaching, Verhaltenstraining, themenzentrierte Interaktion sowie dem Namen des Psychologen *Tausch*⁵ verbunden. In der Schweiz — besonders auch im Rahmen der Lehrerfortbildung des Kantons Zürich — sind Lehrergruppen ernsthaft an der Arbeit, um auf diesem Gebiet Fortschritte zu erzielen.

III.

Es ist versucht worden, Wege der Schulreform kurz an drei Aspekten, die in gegenseitiger Abhängigkeit stehen, zu skizzieren:

Der Bildungsprozess ist das entscheidende Bindeglied zwischen Schulstruktur und den zu vermittelnden Bildungsinhalten. Das Unterrichtsgeschehen bildet die eigentliche Schulwirklichkeit, in der Lehrer und Schüler stehen. Nur über diesen Vermittlungsprozess sind Ziele der Schule erreichbar. Schulsysteme oder Strukturen setzen gewiss äussere Bedingungen für den Unterricht. Diese allein sind aber noch lange nicht — wie man bei Diskussionen über organisatorische Veränderungen der Schule oft meinen könnte — Garanten für die Erreichung irgend welcher Ziele.

Beim Versuch, Ihnen einige Perspektiven der Schulreform aufzuzeigen, bewege ich mich innerhalb des aufgezeichneten Dreiecks (vgl. S. 101).

Eines der Hauptprobleme der Schulreform der letzten Jahrzehnte scheint mir darin zu liegen, dass sie zu sehr strukturelle Veränderungen in den Vordergrund stellte und von der expliziten oder impliziten Annahme ausging, dass neue Organisationsformen auch eine Verbesserung des Unterrichts bewirken. Das mag damit zusammenhängen, dass es leichter ist, über Schulmodelle zu streiten als über Unterrichtsprozesse. Die Forschung hat sich darum bemüht festzustellen, ob nun unter gewissen äusseren Bedingungen, beispielsweise unter denjenigen einer Leistungsdifferenzierung nach Fächern, bessere oder schlechtere Lernergebnisse erzielt werden als unter den Bedingungen eines vertikal gegliederten Schulsystems, wie etwa demjenigen unserer Oberstufe. Sie kam in der Regel zum Ergebnis, dass ein solcher Unterschied nicht nachweisbar ist.⁶ Heisst das nun, es sei für den Unterrichtserfolg belanglos, in welchem Schulsystem er stattfindet? Wohl kaum. Das Schulsystem ist der Rahmen, in dem Lehrer lehren und Schüler lernen. Dieser Rahmen bleibt selbstverständlich nicht ohne Konsequenzen für den Unterricht — es sei beispielsweise auf die Auswirkung von Selektionsdruck beim Übertritt von der Primarschule in weiterführende Schulen erinnert. Im gleichen Rahmen kann aber im Unterricht sehr Verschiedenes geschehen. Wenn ich nun hervorhebe, dass dieses Geschehen von der Tätigkeit des Lehrers abhängt, werden Sie mir wohl nicht zu dieser originellen Einsicht gratulieren. Ich möchte daher sogleich hinzufügen, dass man nicht bei der trivialen Aussage stehen bleiben darf, es gäbe eben gute und schlechte Lehrer, das sei das Entscheidende. Das Entscheidende ist vielmehr, wie «gute» Lehrer und «gute» Schüler noch besser und «schlechte» weniger schlecht werden. Und dazu gehört auch, dass man aufhört, von guten und schlechten Schülern so zu reden, als seien dies Naturereignisse. Das ist nur möglich, wenn man den Unterricht als Prozess versteht, in dem sich Lehrer und Schüler begegnen, um eine gemeinsame Aufgabe zu meistern. Und dazu müssen sie Ausgangspunkt und Ziel des gemeinsamen Unternehmens klar vor Augen haben, um sich zusammen auf den Weg zu machen. In diesem Zusammenhang möchte ich versuchen, einige Hinweise auf mir wichtig erscheinende erziehungswissenschaftliche Arbeiten zu geben, die uns vielleicht in Reformen der Schule weiterführen.

Wir können von der Ihnen geläufigen alltäglichen Beobachtung ausgehen, dass gewisse Kinder schneller lernen als andere. Allen steht aber gewöhnlich in der Schule zur Erreichung eines Lernziels derselbe Zeitraum zur Verfügung. Obgleich man auch versucht, langsameren Kindern Rechnung zu tragen, richtet sich dieser Zeitraum nicht nach den langsamsten Kindern, sondern nach einem Durchschnitt. Somit erreichen gewisse Schüler ein Lernziel, während andere zurückbleiben.⁷ Da aber einzelne Lernziele zudem Lernschritte auf einem längeren Weg sind, startet das zurückgebliebene Kind bei der nächsten Lernetappe unter schlechteren Bedingungen. Ein Hindernislauf also, bei dem die Hindernisse immer höher werden. Bei der Beobachtung der Lernleistungen solcher Kinder besteht für den Lehrer die Gefahr, Unterschiede im Lernrhythmus des Schülers als Begabungsunterschiede zu sehen. Einige von Ihnen werden einwenden, es handle sich ja schliesslich um zwei Seiten der gleichen Medaille. Schüler seien eben langsam, weil sie nicht begabt sind. Das mag teilweise stimmen, vielleicht aber zu einem geringeren Teil, als wir meinen. Vielleicht lernen Schüler auch langsamer, weil sie gelernt haben, dass Lehrer annehmen, sie seien nicht begabt. Auch hierfür — man nennt dies eine sich eigentümlich bestätigende Prophezeiung — liefern Forschungsergebnisse Indizien. Ausserhalb der Schule interessiert eigentlich kaum jemanden, ob man lange dazu gebraucht hat, etwas zu lernen, das man kann. Der gute Autofahrer ist nicht derjenige, der mit der Mindestzahl an möglichen Fahrstunden die Prüfung bestanden hat.

Die Forscher haben also versucht, herauszufinden, wie weit wir kommen, wenn wir Kindern in der Schule — gemäss ihren Lernvoraussetzungen und gemäss ihrem individuellen Lernnaturell — verschiedene und zeitlich unterschiedlich dotierte Wege des Lernens eröffnen. Sie haben versucht herauszufinden, was im Vermittlungsprozess zwischen Lehrern und Schülern geschehen muss, um Lernleistungen von schwächeren Schülern denjenigen erfolgreicherer Schüler anzugleichen. Sie sind dabei nicht auf das Ei des Kolumbus gestossen, alte Bekannte der Pädagogik und Didaktik fanden sich ein. Den Forschern ging es aber nicht darum, zu sagen, was man sollte, vielmehr darum, festzustellen, was sich machen lässt, d. h., welche Bestimmungsfaktoren zu kontrollieren sind, um die Lernleistungen von schwächeren Schülern (bei der Lösung von Aufgaben oder Aufgabensequenzen) zu erhöhen.

Es ergeben sich drei Gruppen von Bestimmungsfaktoren:

1. Kognitive Voraussetzungen des Schülers für die Bewältigung einer Lernaufgabe. Schüler bringen verschiedene kognitive Voraussetzungen mit. Es nützt wenig, von «durchschnittlichen» Voraussetzungen ausgehen zu wollen. Es muss für einzelne Schüler und Schülergruppen erkennbar werden, ob und welche Kenntnisse und Erfahrungen im Hinblick auf die gestellte Aufgabe vorliegen.
2. Affektive Voraussetzungen des Schülers. Erfolgs- und Misserfolgserlebnisse, Interessen und das Selbstbild des Schülers bestimmen weitgehend die Chancen, eine Aufgabe zu lösen.
3. Unterrichtsqualität. Sie ergibt sich aus der individuellen Unterstützung des Lernens durch Hinweise, differenzierte Unterrichtshilfen, Ausschöpfung aller Möglichkeiten, den einzelnen Schüler selbst zum Träger des Lernprozesses werden zu lassen und Ermutigung des Schülers. Dabei sind für den Lehrer Rückinformationen über den Lernerfolg der einzelnen Schüler notwendig.

Bloom, einer der wichtigsten Forscher in diesem Bereich, glaubt nachgewiesen zu haben⁸: Wenn Kinder unter den gleichen kognitiven und effektiven Voraussetzungen an Lernaufgaben arbeiten und ihnen eine individualisierende Unterstützung im Unterricht angeboten wird, treten 70 bis 90 Prozent der unter den üblichen schulischen Bedingungen beobachtbaren Unterschiede der Kinder beim Lernerfolg nicht mehr in Erscheinung. Er vertritt daher die Ansicht, dass entscheidende Fortschritte in der Effizienz des Lehr/Lernprozesses zu erzielen sind.

Der Lehrer steht in diesem Prozess nicht vor dem Kind, sondern dort, wo es nötig ist, vermittelnd und hilfreich eingreifend, neben ihm. Er ist Katalysator des Unterrichts.

Diese Melodie kommt ihnen wahrscheinlich bekannt vor. Wieso soll denn diese althergebrachte pädagogische Forderung an den Lehrer mit Schulreform etwas zu tun haben? Kurz gesagt: damit Förderung des Schülers nicht Überforderung des Lehrers heisst.

Individualisierung des Unterrichts bleibt ein leeres Schlagwort wie jedes andere, wenn nicht eine Reihe von ganz konkreten Voraussetzungen gegeben sind, sie zu ermöglichen. Dazu gehören entsprechende pädagogisch-psychologische Aus- und Fortbildungsqualifikationen für Lehrer. Dazu gehört die Verfügbarkeit eines Instrumentariums zur Erfassung von Lernprozessen und zur Beurteilung von Lernfortschritt. Dazu gehören differenzierte Lehrmittel und dazu gehören schliesslich Verfahren, welche dem Lehrer die Selbstkontrolle und Korrektur seines Verhaltens ermöglichen.

Dazu mag man einwenden, all das sei nicht billig! In der Tat: Schulreform ist nicht billig, obgleich für sie nicht unbedingt neue Schulhäuser gebaut oder eine prunkvolle Ausstattung bereitgestellt werden muss. Die Gesellschaft muss bedenken, ob sie diese nicht risikofreie Investition in ihre Zukunft leisten will oder nicht.

IV.

Ich schliesse mein Referat mit einigen Gedanken zum Verhältnis Schule und Gesellschaft.

Die Schulreform kann als heute gebräuchlicher Verdrängungsmechanismus der Gesellschaft bezeichnet werden, ungelöste Kernfragen auf die Schule zu verschieben (ich denke etwa an die Chancengleichheit), ohne die nötigen Voraussetzungen zu schaffen, sie wirklich zu lösen. Unheilvoll sind jene illusionären Heilserwartungen, die sich dann auf die Schule richten: Schulreform ohne Gesellschaftsreform oder gar Gesellschaftsreform durch Schulreform.

Ich glaube, dass es gerade auch im Interesse derjenigen liegt, die an Schulreform engagiert arbeiten, einen nüchternen Blick für Realitäten zu bewahren. So etwa ist es nützlich zu wissen, dass die drei international grössten Forschungsprojekte, die sich mit dem Einfluss von Elternhaus und Schule auf Lernleistungen und den Ausbildungsweg von Kindern befasst haben, übereinstimmend zum Schluss gelangten, dass der Einfluss des häuslichen Milieus etwa 70 Prozent, der der Schule jedoch nur 30 Prozent ausmacht.⁹ Es ist denkbar, dass durch eine Hebung der Qualität der schulischen Erziehung und des Unterrichts sich dieses Verhältnis in Richtung auf ein grösseres Gewicht der Schule verschiebt. Solche Prozesse sind jedoch langwierig. Selbstverständlich ist die Konsequenz, die aus solchen Forschungsergebnissen zu ziehen ist, nicht ein erleichtertes Aufatmen, da die Schule ja nicht so ins Gewicht falle, sondern die Betonung der Wichtigkeit einer Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Eltern. Für eine solche Zusammenarbeit sind Lehrer wiederum freier, wenn sie sich nicht als Prügelknabe der Gesellschaft — für deren unbewältigte Konflikte — fühlen.

Ein weiterer Punkt, den ich im Zusammenhang mit dem Verhältnis Gesellschaft/Schule erwähnen will, ist die Entwicklung, welche die Schulreform unter dem Postulat der Chancengleichheit genommen hat.

Die Expansion der Wirtschaft der Industrienationen führte nach dem letzten Weltkrieg zu einem schnell ansteigenden Bedarf an hochqualifizierten Arbeitskräften, gleichzeitig ermöglichte die zunehmende allgemeine Wohlfahrt immer breiteren Kreisen den Zugang zu mittleren und höheren Stufen des Bildungswesens. Die Dimension «höher» ist aber nach wie vor eng mit den tradierten Vorstellungen des Bürgertums des XIX. Jahrhunderts verknüpft: hoch und mit der Aura von Prestige und Status versehen, steht der Akademiker. Und nun erfolgt die fatale — weitgehend nicht bewusste — Einengung des Postulats Chancengleichheit, so wie es in der Reform der Schule als Leitidee wirksam wurde: Chancengleichheit ist die Gleichheit der Chance, eine akademische Ausbildung zu erwerben.

Heute schon, und zwar auch unabhängig von der Frage der nachhinkenden Ausbildungskapazität der Hochschule, mehren sich die Zeichen, dass dieser Weg in eine Sackgasse geführt hat. Eine Entmythologisierung der akademischen Ausbildung wäre dringend geboten, nicht deswegen, weil es in einigen Ländern Westeuropas bereits arbeitslose Akademiker gibt, sondern weil die Welt der Zukunft sicherlich nicht eine Welt von vielen Akademikern und wenigen Nichtakademikern sein wird. Es wird vielleicht, so möchte man zumindest hoffen, eine Welt sein, in der viele Menschen Kultur schaffen und tragen, und die soziale Umwelt, in der sie leben, selbst gestalten. Dazu kann eine Schule, die die Allgemeinbildung als Bildung für die selbstverantwortete Gestaltung der gesellschaftlichen Wirklichkeit versteht, vorbereiten.

Von dieser Schule her wird es, so wage ich zu glauben, nicht nur *eine* begehwerte Strasse geben, die der Hochschule. Vielleicht wird die Hochschule als geschlossene Ausbildungsstätte für Akademiker neue Formen annehmen. Über vielfäl-

tige, nicht nur auf Grundausbildung beruhende, sondern stufenweise erworbene Qualifikationen sollten sich Wege zu den verschiedensten beruflichen Funktionen öffnen, zu Berufen, die in ihrer Attraktivität den traditionell akademischen nicht nachstehen.

In einer längerfristigen Perspektive wird dies aber kaum durch eine kosmetische «Akademisierung» von nichtakademischen Tätigkeitsfeldern zu erreichen sein. Die Anziehungskraft eines möglichst breiten Spektrums von Berufen kann nur dann erhöht werden, wenn Veränderungen in der Wertschätzung, welche die Gesellschaft physischer, sozialer, gestalterischer und wissenschaftlicher Arbeit entgegenbringt, wirksam werden. Wirksam auch auf Prestige und materiellen Anreiz.

Nicht Chancengleichheit, in der Enge ihrer Gerichtetheit auf Zuzug zur Hochschule, sondern Chancenvielfalt als Öffnung auf mannigfaltige und im Sinne einer Selbstverwirklichung des Individuums gleichwertige Berufs- und Lebensziele hin, wäre das Postulat, das eine Reform des Bildungswesens, das sich an gesellschaftlichen Bedürfnissen der Zukunft orientiert, ermöglicht. Aber — und hier komme ich zum Ausgangspunkt meiner Überlegung zur Frage Gesellschaft und Schule zurück — ein solches Postulat kann an Durchschlagskraft nur gewinnen und eine Reform der Schule in Gang bringen, wenn entsprechende Veränderungen am Werthorizont der Gesellschaft zu politischer Willensbildung führen.

Nicht die Schule zeichnet die Umrisse dieses Werthorizonts, sondern die in ständigem Wandel begriffene Gesellschaft. Diejenigen, die durch ihr Handeln in der Gegenwart die Zukunft dieser Schule verantworten — und das sind wir, die hier Versammelten — können aber den Blick über die nächste Hügelkette hinaus zu diesem Horizont öffnen. Schulreform liegt im Spannungsfeld zwischen Bestehendem und Werdenem.

Gestatten Sie mir, mit einem Wort von Karl Schmid, der vor vier Jahren an der Synode gesprochen hat, zu schliessen. Wenige haben wie er, die Spannung zwischen Tradition und Erneuerung in sich ausgetragen.

Ich entnehme seinem Vortrag folgendes: «Wenn man sich so oder ähnlich Gedanken macht über die Schule als Ort der Ausbildung und als Raum der Bildung, stellt man etwas Eigentümliches fest: ob man den Anfang der Überlegungen bei den Forschungslaboratorien nimmt oder bei der Frage, was die Schule dem Menschen — brauchen wir einmal das unzeitgemässe Wort — für sein ‚Glück‘ mitgeben könne: in jedem Fall kommt man zum Schluss, dass das Unverwechselbare der Schule in ihrer Mittelbarkeit liegt ... Die Schule muss lehren, wie man sein ganzes Leben hindurch lernt.»

Anmerkungen:

- 1 Eine Darstellung und Zusammenfassung dieser Forschungsergebnisse (vor allem für England) bietet: *Pidgeon, D.*: Class size as a factor of pupil performance. A policy analysis. OECD. DAS/EID/73.52 Paris, 30. November 1973.
- 2 *Hess, F., Latscha, F. und Schneider, W.*: Die Ungleichheit der Bildungschancen, Walter Verlag, Olten 1966.
- 3 Vgl. etwa *Vernon, P. E.*, Secondary School Selection, Methuen, London 1957.
- 4 Eine gute Übersicht über den jetzigen Stand der Diskussion gibt *Skowronek, H.* (Hrsg.) Umwelt und Begabung, Klett, Stuttgart, 1973.
- 5 *Tausch, R. und Tausch, A.*, Erziehungspsychologie, Göttingen, 1971.
- 6 Wichtige Untersuchungen zu diesem Thema finden sich in: *Ekstrom, R.*, Experimental studies of homogeneous grouping, Princeton, Educational Testing Service, 1959.
Borg, W., Ability grouping in the public schools. Journal of experimental education, 34, 1965, 2, S. 1-97.
Goldberg, M., Passow, A. und Justman, J., The effects of ability grouping, Teachers College Press, New York, 1966.
Yates, A. (Hrsg.) Grouping in education. Almqvist und Wiksell, Stockholm, 1968.
- 7 Ein Modell, welches die Lernzeit berücksichtigt, entwickelte *Carroll, J.*
Vgl. *Carroll, J.*, Ein Modell schulischen Lernens in: *Edelstein, W. und Hopf, D.* (Hrsg.) Bedingungen des Bildungsprozesses, Klett, Stuttgart, 1973, S. 234 ff.
- 8 *Bloom, B.* (Hrsg.) Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning, Mc-Graw Hill, New York, 1971.
Bloom, B., Individuelle Unterschiede in der Schulleistung: ein überholtes Problem? in *Edelstein, W. und Hopf, D.* a. a. O. S. 251 ff.
- 9 Es handelt sich um folgende drei grosse Forschungsprojekte:
 1. *Coleman, J.*, Equality of Educational Opportunity, Government Printing Office, Washington, 1966.
 2. H. M. S. O. (Her Majesty's Stationery Office, *Plowden-report*) Children and their Primary Schools, London 1967. Zwei follow-up Studien über das Schulschicksal dieser Kinder auf der Sekundarstufe sind erschienen.
 3. International project for the evaluation of educational achievement (I.E.A.) ein Projekt der UNESCO; diverse Publikationen sind erschienen.
Unter anderem: *Husen, T.* (Hrsg.) International Study of Achievement in Mathematics: A comparison of Twelve Countries, John Wiley and Sons, New York, 1967.
Eine Übersicht vermittelt: *Husen, T.*, Social background and Educational career, OECD, Paris, 1972.