Zeitschrift: Bericht über die Verhandlungen der Zürcherischen Schulsynode

Herausgeber: Zürcherische Schulsynode

Band: 144 (1977)

Artikel: IV. Vortrag : Rezession in der Schule - Besinnung auf das Wesentliche in ihrer Aufgabe

Autor: Dubs, Rolf

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-743788

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: 13.12.2025

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

IV. Vortrag

Rezession in der Schule – Besinnung auf das Wesentliche in ihrer Aufgabe

Von Prof. Dr. Rolf Dubs, Hochschule für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, St. Gallen, gehalten an der 144. ordentlichen Versammlung der Schulsynode des Kantons Zürich am 19. September 1977 in Bülach.

I.

Wirtschaftlicher Aufschwung und Wohlstand bringen einen allgemeinen Optimismus, der in alle gesellschaftlichen Bereiche ausstrahlt und nicht selten zum Glauben führt, alles sei durch organisatorische und politische Massnahmen machbar. Gleichzeitig trübt sich der Blick für unangenehme Wahrheiten, und man ist leicht geneigt, nur das Angenehme als wahr zu betrachten. Vor dieser Entwicklung blieben während der Hochkonjunktur auch die Pädagogik und insbesondere die Schulpolitik nicht verschont. Auch sie wollten das Angenehme wahr machen, indem sie sich — von vereinzelten Ausnahmen abgesehen — im wesentlichen auf zwei Postulate konzentrierten: Einerseits glaubte man, der technische und wirtschaftliche Fortschritt könne nur andauern, wenn das intellektuelle Bildungsangebot massgeblich verstärkt werde. Andrerseits verfocht man die Idee, die Chancengleichheit erhöhe die Lebensqualität. Dabei hat man Chancengleichheit gerne als «Zutritt für alle zu gehobenen Schichten» verstanden, und dies in der Meinung, dadurch erhöhe sich die Lebensqualität in einer Gesellschaft ganz allgemein. Für die Schule besonders verhängnisvoll war und ist dabei, dass man «gehobene Schichten» in der Volksmeinung meistens mit «akademischer Bildung» gleichsetzt, denn dadurch wird nicht nur der technische und wirtschaftliche Fortschritt, sondern auch dieses sozialpolitische Postulat zur Triebfeder der Verintellektualisierung der Schule, die uns allen so sehr zu schaffen macht.
An sich wäre diese Entwicklung voraussehbar gewesen. Man wollte sie aber nicht zur Kenntnis nehmen, weil dies Verzicht in zweierlei Hinsicht bedeutet hätte: Einerseits brauchte man leistungsfähige Nachwuchskräfte, um den Wohlstandszuwachs sicherzustellen; darauf verzichten wollte doch niemand. Anderseits strebten immer mehr Eltern eine bessere Zukunft für ihre Kinder über eine akademische Bildung an; ein Verzicht darauf wäre von vielen mit Verlust an Lebensqualität gleichgesetzt worden. Und so brauchte es den Anstoss von aussen — die wirtschaftliche Rezession —, um die ganze Problematik der Verintellektualisierung der Schule mit allen ihren negativen Folgen wie Leistungsdruck, dauernde Überforderung und immer häufiger emotionale Störungen bei den Schülern bewusstzumachen.

II.

An Patentrezepten in dieser Situation fehlt es nicht. In erster Linie soll die Leistungsschule abgeschafft werden. Ob sich jeder, der diese Forderung stellt, auch genau überlegt hat, was eigentlich Schulleistungen sind? Nur zu häufig wird unzulänglich argumentiert, indem Schulleistung und Leistungsgesellschaft gleich-

gesetzt werden. In Wirklichkeit geht es aber um eine Lernleistung des Schülers, die er im Hinblick auf ein bestimmtes Ziel erbringen muss. Mit andern Worten gibt es kein Lernen ohne Leistung. Deshalb ist eine generelle Absage an die Leistungsschule unsinnig. Unsere Aufgabe ist es aber, die Ziele, für die Lernleistungen zu vollbringen sind, neu zu überdenken, um die Schule in Richtung dieser neuen Ziele zu verwesentlichen. Unsere Schule bleibt also eine Leistungsschule. Die von ihr geforderten Lernleistungen dürfen aber nicht die Ziele unserer kranken Leistungsgesellschaft sein. Nun können aber die Schule und ihre Lehrer dieses Problem allein nicht lösen, weil sie letztlich nur Vollzieher des gesellschaftlichen Willens sind. Deshalb hat die Besinnung auf das Wesentliche ausserhalb der Schule zu beginnen, indem zu fragen ist, ob das, was wir während der Hochkonjunktur als angenehm und wahr betrachtet haben, wirklich richtig ist.

III.

Einleitend haben wir von der Forderung und Chancengleichheit, verstanden als «akademische Bildung für möglichst viele», gesprochen und festgestellt, dass dieses Postulat wesentlich zur Verintellektualisierung der Schule beigetragen und den Leistungsdruck verschärft hat. Die Begründung dafür ist naheliegend. Wenn das Schulsystem so organisiert wird, dass sich Schüler immer später entscheiden können, ob sie ein Hochschulstudium ergreifen wollen, und schliesslich zunehmend mehr Schüler studieren, so muss sich das Anspruchsniveau der vorausgehenden Schulen immer stärker auf die Anforderungen der Hochschule ausrichten. Zwar könnte der intellektuelle Druck gemildert werden, wenn die Hochschulen ihr Anspruchsniveau senken würden. Diese Forderung wird aber kaum jemand stellen, denn wer möchte sich schon von einem Arzt behandeln oder von einem Anwalt beraten lassen, der seiner Aufgabe nicht gewachsen ist.
Soll deshalb der Verintellektualisierung und dem Leistungsdruck in der Schule Einhalt geboten werden, so ist allen Ernstes zu überlegen, ob nicht das Postulat «Chancengleichheit» im Sinne «akademische Bildung für möglichst viele» in Frage zu stellen ist. Käme man nämlich zum Schluss, dass es langfristig gar nicht so vorteilhaft ist, Akademiker zu sein, so könnten die Schulen wieder früher differenzieren, wodurch die Lehrpläne für einen Teil der Schüler entlastet würden. Ausserdem verzichten mittelmässige Schüler eher auf ein Studium, was die Zahl der überforderten Schüler senken würde. Diesen Punkt möchten wir nicht unterschätzen, gibt es doch auch viele Schüler, die mangels genügender Leistungsfähigkeit unter dauerndem Schuldruck stehen. Wie ist nun zu argumentieren?
Zunächst hat die Forderung nach Chancengleichheit im hier diskutierten Sinn zur *Entkoppelung von Bildungspolitik und Beschäftigungsstruktur* geführt, d. h. die Bildungspolitik ist nicht mehr auf Arbeitsplätze und Beschäftigungsmöglichkeiten ausgerichtet; sie ist autonom geworden. Dadurch ergeben sich Mangel- und Überschussberufe. Ob wir nun in der Schweiz — ähnlich wie in den Vereinigten Staaten oder in der Bundesrepublik Deutschland — bereits einen Akademikerüberfluss haben, lässt sich statistisch nicht eindeutig belegen. Wenn, wie etwa in den Wirtschaftswissenschaften, Absolventen unserer Hochschulen auf immer tieferen beruflichen Qualifikationsstufen eingesetzt werden, so lässt sich statistisch immer eine ausgeglichene Bilanz vorlegen. In Wirklichkeit handelt es sich aber um einen verdeckten Überschuss. Die Wahrscheinlichkeit ist gross, dass wir in der Schweiz in verschiedenen Berufen in einen verdeckten, in einzelnen sogar in einen offenen Akademikerüberschuss gelangen werden. Nun gibt es namhafte Volkswirtschafter — so etwa den holländischen Nobelpreisträger Tinbergen —, die einen allfälligen Akademikerüberschuss bagatellisieren, ihn sogar teilweise als wünschenswertes Ziel sehen. Sie argumentieren folgendermassen: Je stärker die

Zahl derjenigen, die über eine akademische Bildung verfügen, steigt, desto stärker sinken bei freiem Angebot und Nachfrage deren Löhne. Umgekehrt steigen die Löhne für Angehörige mit weniger qualifizierten Berufen, die infolge der Abwanderung an die Hochschulen knapp geworden sind. Auf diese Weise — so wird gefolgert — gleichen sich mit der Zeit die Löhne in einer Gesellschaft an. Ausserdem gleiche dann die Lohnentwicklung auch Ungleichheiten in der Beschäftigungsstruktur eines Volkes allmählich aus. Da diese beiden langfristigen Ziele erstrebenswert sind, sei es falsch, das Streben nach vermehrter akademischer Bildung zu bremsen. Zwar gibt auch Tinbergen zu, dass es dadurch zu einer Überqualifizierung von akademischen Arbeitskräften kommen kann, insbesondere wenn die akademischen Arbeitskräfte, um sie überhaupt noch beschäftigen zu können, auf immer tieferen Qualifikationsstufen eingesetzt werden. Diesen Nachteil gewichtet er aber nicht stark, weil er der Auffassung ist, vermehrte Bildung schaffe auch bessere Lebensqualität im Sinne von grösserer Zufriedenheit.

IV.

Diese Theorie ist nun aber genauer zu untersuchen. Wir betrachten dazu vier Aspekte.

1. Zunächst stellt sich die Frage, ob derjenige, der überqualifiziert ist, also seine erworbenen Fähigkeiten bei seiner Arbeit nicht einsetzen kann, wirklich glücklich ist. Wir wagen dies zu verneinen, denn langfristig muss ein jeder sein Selbstwertgefühl verlieren, wenn er dauernd unterfordert ist.

2. Die Forderung «Chancengleichheit» im Sinne «akademische Bildung für möglichst viele» weckt falsche Vorstellungen. Sie gaukelt den Jugendlichen vor, jedermann könne in oberste Spitzen aufsteigen. In Tat und Wahrheit hat aber jede Gesellschaft *Pyramidenstruktur*, was heisst, dass in allen Lebensbereichen die Spitze eng ist, und zwar gleichgültig, für welche Staats- und Gesellschaftsform wir dies betrachten. Sowohl zu einem Planungsamt oder zur Partei in einem planwirtschaftlichen System als auch zu einem Parlament in einer Demokratie hat nur eine begrenzte Anzahl von Menschen Zugang. Deshalb bleibt das Postulat nach Chancengleichheit im Sinne von Erfolgsgleichheit unerreichbar.

3. Nimmt die Zahl von Akademikern übermässig zu, so beginnt zusätzlich ein *Verdrängungseffekt* von oben nach unten zu spielen. Fehlen für Akademiker die Arbeitsplätze, so werden sie als formal Höherqualifizierte formal Minderqualifizierte zu verdrängen suchen. Die Folgen davon sind absehbar: Den formal Minderqualifizierten werden die Aufstiegschancen verbaut, indem ihre Aufstiegspositionen durch Akademiker besetzt sind. Deshalb dürfte langfristig zwar ein Problem mit für ihre beruflichen Positionen überqualifizierten Akademikern, nicht aber ein Akademikerproletariat entstehen. Wesentlich ungünstiger wird indessen die Stellung der formal weniger Qualifizierten, und es könnte als Ergebnis einer verfehlten Politik nach Chancengleichheit ein neues nichtakademisches Proletariat entstehen, dem alle Aufstiegschancen verbaut bleiben.

4. Schliesslich ist zu fragen, ob die Annahme Tinbergens, der Markt sichere über die Löhne Einkommensnivellierungen und eine angepasste Beschäftigungsstruktur, richtig ist. Zwar lässt sich diese Tendenz in den Vereinigten Staaten deutlich beobachten. Wir bezweifeln aber, ob sich jene Erfahrungen auf Europa übertragen lassen, denn es besteht ein wesentlicher Unterschied in der Stellung jener Akademiker, die Staatsbeamtungen übernehmen. In der Bundesrepublik Deutschland sind heute rund 50 Prozent aller Akademiker in unkündbarer staatlicher Stellung. Dadurch sind ihre Löhne dem freien Spiel von Angebot und Nachfrage entzogen, und ihre Organisationen werden — verständlicherweise — dafür kämpfen, dass

es trotz Überangebot an Akademikern nicht zu Lohnanpassungen nach unten kommt. Damit spielt aber der Marktmechanismus nicht mehr und der angestrebte Angleichungsprozess fällt weg. Zwar dürfte der Anteil an Akademikern in der Schweiz noch etwas kleiner sein, der Angleichungsprozess fällt aber auch hier zu einem guten Teil aus. Deshalb bleiben wir dieser These von Tinbergen gegenüber sehr kritisch eingestellt.

Insgesamt lassen diese vier Gesichtspunkte das politische Postulat «Chancengleichheit» in einem etwas anderen Licht erscheinen. Was geschieht nun aber, wenn wir die negativen Auswirkungen dieses Postulates (Verlust des Selbstwertgefühls bei vielen Akademikern mit Überqualifikation, zerstörte Illusion des sozialen Aufstiegs, Verdrängungseffekt) nicht zur Kenntnis nehmen wollen und unsere Bildungspolitik im bisherigen Sinn weiterführen? Unseres Erachtens wird zweierlei geschehen. Erstens werden die durch die Rezession knapper werdenden staatlichen Mittel fehlgeleitet, indem die Bildungsinvestitionen nicht nach den Bedürfnissen der Beschäftigungsstruktur des Landes eingesetzt, sondern überproportional für die akademische Ausbildung verwendet werden. Dadurch verschärft sich aber die Fehlentwicklung, weil andere Bildungsinstitutionen, die dringend Geld zur Verbesserung ihrer Lage benötigen, noch knapper gehalten sind. Zweitens wird man die Schulorganisation und die Lehrinhalte auf die akademischen Bedürfnisse ausrichten. Dazu muss die Durchlässigkeit aller Schultypen möglichst lange aufrechterhalten bleiben, was zu wesentlichen inhaltlichen Forderungen an alle Schulstufen führt. Diese Forderungen sind es denn auch, die die Schule verintellektualisieren und Schüler, die die nötigen intellektuellen Voraussetzungen nicht mitbringen, dauernd überfordern. Dauernde Überforderung verstärkt zugleich das Gefühl, eine entmenschlichte Schule besuchen zu müssen.
Damit kommen wir zu einer grundlegenden Aussage: Wenn wir die Schule aus dem Teufelskreis Stoffüberfülle, Überforderung und Entmenschlichung herausbringen wollen, so müssen wir das Postulat der «Chancengleichheit», verstanden als «akademische Bildung für möglichst viele», rasch überwinden. Nach allem, was hier an Argumenten vorgetragen wurde, sollte dies nicht schwerfallen, denn das Postulat erweist sich bei genauerem Hinsehen als gefährliche Illusion. Deshalb sollte auch der für unsere Gesellschaft typische *Sozialzwang zum Aufstieg* hinfällig werden. Solange man vorbehaltlos annehmen konnte, der Aufstieg über höhere Bildung bringe bessere Lebensqualität, war das Bestreben aller Eltern, ihre Kinder akademisch zu schulen, verständlich. Nachdem sich aber die Pyramidenstruktur in unserer Gesellschaft nicht wegdiskutieren lässt und die Zahl der akademisch Gebildeten, die unter ihrem Qualifikationsniveau arbeiten, steigt, sollte es den Eltern leichter fallen, ihre Kinder nicht mehr dem Sozialzwang zum Aufstieg auszusetzen.

V.

Eine solche Stellungnahme mag auch heute noch als asozial bezeichnet oder mit elitärem Denken gleichgesetzt werden. Um solchen Vorwürfen zu begegnen, aber auch um den Begriff Chancengleichheit genauer zu fassen, ist eine weitere, für viele unangenehme Wahrheit anzuführen, nämlich die *Ungleichheit der Vererbung.* Die ganze Diskussion um die Chancengleichheit war zu lange von der Meinung geprägt, Intelligenz und schulische Leistungsfähigkeit seien durch eine gute Umwelt «machbar». Heute weiss man, dass zwischen Anlagen und Umwelt eine Wechselwirkung in dem Sinne besteht, dass es eine gute Umwelt braucht, um Anlagen zur Entfaltung zu bringen, die Einwirkungen der Umwelt ihre Grenzen aber an den erbbedingten Anlagen findet. Dieser heute von keinem ernsthaften Wissenschafter mehr bestrittene Sachverhalt gibt dem Postulat der Chancen-

gleichheit, verstanden als Erfolgsgleichheit, endgültig den Todesstoss. Deshalb muss eine Bildungspolitik, die von allen Schülern ein Maximum an intellektueller Leistung herausholen will, zum Misserfolg führen, indem entweder ein Teil der Schüler dauernd überfordert ist oder man bewusst eine dauernde Niveausenkung in Kauf nimmt. Amerikanische Erfahrungen mit einer solchen Bildungspolitik weisen auf eine massive Niveausenkung des Unterrichts in vielen Schulen hin.
Wenn wir damit das Postulat von Chancengleichheit im Sinne von Erfolgsgleichheit, die sich in der Zahl von Hochschulabsolventen ausdrückt, als Irrlehre abtun, so heisst dies nicht, dass der Problemkreis Chancengleichheit hinfällig wird. Im Gegenteil. Selbst in der Schweiz haben wir noch eine grosse Chancenungleichheit in bezug auf die Startbedingungen. So ist es beispielsweise so, dass Kinder aus untern sozialen Schichten oder aus ländlichen Gegenden bei gleicher Leistungsfähigkeit schlechtere Startchancen in der Schule oder beim Übertritt in höhere Schulen haben. In diesem Sinn kommt der Förderung der *Chancengleichheit*, verstanden als *Schaffen der Startgleichheit*, auch bei uns grösste Bedeutung zu.
Damit lassen sich erste Aussagen machen, die zur Besinnung auf das Wesentliche in der Aufgabe der Schule anregen:

1. Wenn wir die Illusion nach Chancengleicheit im Sinne von Erfolgsgleichheit aufgeben, so nimmt man der Schule den Druck, möglichst viele Jugendliche zu einer akademischen Laufbahn zu führen. Dann kann auch auf die Forderung nach überspitzter Durchlässigkeit zwischen Schultypen verzichtet werden. Dies entlastet die Lehrpläne ganz allgemein, führt für einzelne Schultypen bewusst zu einem Abbau der Verintellektualisierung des Unterrichts und reduziert die Zahl der überforderten Schüler, wodurch die Entmenschlichung der Schule nicht weiter fortschreitet.

2. Wenn wir endlich zugeben, dass es immer erbbedingte Ungleichheiten in der Schulleistungsfähigkeit geben wird, so eilt die Bildungspolitik nicht mehr illusionären Zielsetzungen nach, sondern sie wird sich auch wieder viel ernsthafter mit jenen Jugendlichen befassen, die intellektuell nicht zur Spitze gehören und die Lehrpläne auf deren Bedürfnisse ausrichten: mehr praktische, handwerkliche und künstlerische Tätigkeiten in oberen Primarschulklassen, angemessene intellektuelle Förderung in der Sekundarschule, differenzierte Ausbildung an der Berufsschule.

3. Wenn wir aber zugleich deutlich hervorheben, dass immer noch Chancenungleichheit im Sinne von Ungleichheit in den Startbedingungen bestehen, so gilt es, hier ein mehreres zu tun: Zusätzliche Förderungsmassnahmen für benachteiligte Kinder auf untern Schulstufen; Abbau einer Differenzierung nach Leistungsfähigkeit in den untern Primarschulklassen, denn bei einer solchen Differenzierung werden gewisse Kinder doppelt benachteiligt, einerseits durch die schlechten Startchancen, andrerseits durch die Zuweisung in einen schlechteren Klassentyp (Sonderklassen, Schulkindergarten usw.), aus dem sie nicht mehr herauskommen.

VI.

Nun kann man zu Recht einwenden, diese Ausführungen mögen durchaus zutreffen, sie stellten aber nur die halbe Wahrheit dar. Unabhängig von den erwähnten bildungspolitischen Illusionen seien es auch die *Curriculumsforscher* und die *Lehrplanreformer* gewesen, die mit ihren neuen Lehrplänen Wesentliches zur Verintellektualisierung, zur Stoffüberfülle und zur Vernachlässigung der emotionalen Dimension beigetragen haben. Als Mitverantwortliche für verschiedene neue Curricula erkannten wir diese Gefahr sehr früh. Deshalb vertraten wir schon immer die Auffassung, Fachwissenschaft und Erziehungswissenschaft dürften allein keine neuen Lehrpläne gestalten. Sie hätten dies gemeinsam mit Lehrern der betref-

fenden Schulstufe zu tun, damit eine praxisbezogene Kontrolle ein Überborden der Wissenschaft bremsen könne. Leider erfüllte sich diese Hoffnung — wie uns scheinen will — aus zwei Gründen nicht: Einerseits arbeiten in solchen Lehrplangruppen meistens Schulpraktiker mit, die sich im Verlaufe der Entwicklungsarbeit mit dem Neuen auseinandersetzten, sich intensiv und spezialisiert weiterbildeten sowie mit der Lehrplanarbeit identifizierten. Führen sie dann mit den Lehrplanentwürfen Schulversuche durch, so hatten sie dank ihrer Kompetenz Erfolg, währenddem die übrigen Lehrer zum Teil überfordert sind. In diesem Sinn sind neue Lehrpläne gelegentlich nicht einmal in erster Linie für die Schüler, sondern für die Lehrer eine Überforderung. Und fühlt sich ein Lehrer überfordert, so leidet sein Unterricht ganz beträchtlich. Andrerseits beobachten wir immer wieder, wie Lehrer aus persönlichem Interesse und — durchaus verständlich — Ehrgeiz heraus selbst die Verintellektualisierung des Unterrichts und damit die stoffliche Überforderung der Schüler vorantreiben. Um dies an zwei Beispielen zu verdeutlichen: Für uns ist es unverständlich, weshalb man in einem Kanton den naturwissenschaftlichen Unterricht auf der Sekundarschulstufe ausschliesslich in vorwissenschaftlichem Sinn durchführt und nicht etwa in der Biologie ein Schwergewicht auf die Naturbeobachtung und das Naturerlebnis, in der Physik auf Bedürfnisse der Freizeitgestaltung (Basteln, Reparieren) und nur in der Chemie auf die vorwissenschaftliche Betrachtung legt. Oder: Mit Handelslehrern an Wirtschaftsgymnasien streiten wir uns, weil wir glauben, eine mathematische Orientierung der Volkswirtschaftslehre führe zu einer unnötigen Intellektualisierung des Unterrichtes; eine wirtschaftspolitisch ausgerichtete Volkswirtschaftslehre wäre eine bessere Alternative zur Verwissenschaftlichung der Mittelschule. Interessant ist also an beiden Fällen, dass es Lehrer sind, die eher zu einer Verintellektualisierung der betreffenden Lehrpläne neigen.

Es ist aber nicht unsere Absicht, jemanden für Fehlentwicklungen verantwortlich zu machen. Tatsache scheint uns einfach zu sein, dass neue Lehrpläne in der Tendenz intellektuell eher zu anspruchsvoll und oft überfüllt sind. Eindeutig falsch ist nun aber die oft gehörte Reaktion: «Genereller Abbau der intellektuellen Leistung und zum Ausgleich mehr musische Fächer.» Den Wert dieser Fächer bestreiten wir in keiner Weise und meinen auch, sie müssten in Lehrplänen mehr Platz finden. Ebenso wichtig sind aber der Leistungsfähigkeit der Schüler angepasste *Leistungsforderungen.* Sollen unsere Kinder fähig werden, ihre künftigen Lebensprobleme zu bewältigen und unsere Gesellschaft vielleicht sogar neuen Zielsetzungen zuzuführen, so müssen sie hoch leistungsfähig sein. Dazu müssen aber die Lehrplankonstrukteure nach neuen Ansätzen suchen, welche die Schüler in die Lage versetzen,

1. Phänomene zu analysieren und Probleme Lösungen zuzuführen, deren Konsequenzen überschaubar sind, und nicht nur Kenntnisse in grössere Zusammenhänge einzuordnen und zu sortieren;
2. Meinungen dort zu ändern, wo sich nach einer Objektivierung der Vorstellung Änderungen aufdrängen, also Meinungen nicht nur synthetisch zu vertiefen;
3. konstruktiver Phantasie Raum zu geben und auf diese Weise das Bewusstsein für Gegenstände und Fragestellungen zu öffnen, die nicht im Rahmen des Üblichen liegen, wobei nicht nur Sachvorstellungen, sondern auch Werthaltungen einzubeziehen sind;
4. im freien Urteil zu einer eigenen Meinung zu gelangen, die in sich widerspruchsfrei ist.

Für die künftige Schule von besonderer Bedeutung ist, dass diese Ziele nicht mit sehr vielen, sondern mit wenigen, aber in Zukunft entscheidenden Inhalten erarbeitet werden.

VII.

Seltsamerweise spricht man in der Öffentlichkeit ganz selten vom Druck, der Unruhe und den Unsicherheiten, die durch Schulreformversuche in die Schule hineingetragen werden. Auch hier leidet unser Schulwesen unter Nachwirkungen der Hochkonjunktur: Durch die falschverstandene Forderung nach Chancengleichheit und den Glauben an die nahezu unbegrenzte Wirkung einer guten Umwelt meinte man, mit organisatorischen Umgestaltungen des gesamten Schulwesens lasse sich das Ziel von möglichst vielen Akademikern am schnellsten erreichen. Da diese Meinung politisch gerne gehört war, drängten Schulbehörden geradezu nach Schulreformen, die möglichst kurzfristig durchgeführt werden sollten, denn auch sie standen unter Erfolgszwang. Ganz selten hat man aber gefragt, welches die Auswirkungen für Lehrer und Schüler sind. Uns ist die Frage kürzlich bewusstgeworden, als wir im Zusammenhang mit einer Untersuchung über das Kern-Kurs-System auf der Sekundarschulstufe von Schülern hörten, das laufende Umstufen bringe für sie zusätzlichen Druck und neue Ängste, etwas, was gerade mit diesem Versuch vermindert werden sollte. In einem solchen Fall erinnert man sich unweigerlich an das «Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung» des deutschen Pädagogen Eduard Spranger, das besagt, man dürfe nie vergessen, dass jede pädagogische Massnahme, die zu Verbesserungen führen will, auch wieder wesentliche Nachteile in Form von ungewollten Nebenwirkungen bringt. Dieses Gesetz sollte uns bei allen schulorganisatorischen Massnahmen eine Mahnung sein.

Damit nehmen wir nicht grundsätzlich gegen Schulversuche Stellung. Im Gegenteil. Weil so viele schulpraktische Fragestellungen offen sind, brauchen wir dringend Reformversuche. Sie sollten sich aber stärker auf die innere Schulreform, d. h. auf die Überarbeitung der Lehrpläne der einzelnen Fächer, und weniger auf die äussere Schulreform, d. h. die organisierte Umgestaltung der Schule, beschränken, nachdem doch heute als gesichert gilt, dass sich sozialpolitische Postulate nicht über die äussere Schulreform verwirklichen lassen. Ausserdem sollte die Zahl der Reformversuche deutlich beschränkt werden, dafür aber eine wissenschaftliche Begleitung sichergestellt sein. Im weitern müssen die Erziehungsbehörden an die Schulversuche ausserordentlich strenge Anforderungen stellen, damit der Schulversuch nicht eine allgemeine Verunsicherung bringt. Als Minimalanforderungen betrachten wir: Schriftliche Literaturanalyse über die bisherige Forschungsliteratur; klar formulierte Zielsetzungen für den Versuch (Versuchsanordnung, Hypothese); klar formulierter Lehrplan mit Lernzielen; Konzept für die Erfolgskontrollen; Definition der wissenschaftlichen Begleitung; Klärung aller juristischen Fragen; detaillierte Instruktion der Lehrer und Information der Eltern.

VIII

Schliesslich stellt sich aber noch die Frage, warum die Lehrer selbst nichts gegen die zunehmende Verwissenschaftlichung, Überforderung und teilweise Entmenschlichung der Schule unternommen haben.

Zunächst blieb allen jenen Lehrern, die den Übertritt in eine höhere Schulstufe vorzubereiten hatten, bei der beschriebenen sozialpolitischen Grundwelle keine andere Wahl, als den steigenden Anforderungen gerecht zu werden. Diese Tendenz hat sich um so mehr verschärft, je häufiger Lehrer von Schulbehörden und Eltern nach Erfolgsquoten beim Übertritt ihrer Schüler beurteilt wurden. Weniger leicht zu finden ist eine Antwort für die übrigen Lehrer, weil die Gründe sehr vielfältig sind. Zweifellos gibt es recht viele Lehrer, die den Trend zur Verintellektualisierung des Unterrichtes aus Überzeugung mitgemacht haben. Sie forderten die Schüler in der Überzeugung, sie auf diese Weise am besten auf die Leistungs-

gesellschaft vorzubereiten. Daneben mag es solche geben, die den Weg des geringsten Widerstandes gehen und das tun, was im Lehrplan vorgegeben ist. Schliesslich bleibt die grosse Gruppe derjenigen Lehrer, die vor allem darunter gelitten haben, dass der musische Unterricht zeitlich zu knapp bemessen ist, zugleich aber unsicher waren, wie man das Emotionale auch im traditionellen Unterricht zum Tragen bringen kann. Uns scheint nämlich, dass heute etwas zu scharf zwischen intellektuellem und emotionalem Unterricht unterschieden wird. Für alle, die wir Lehrer auszubilden haben, wird es in den nächsten Jahren eine der wichtigsten Aufgaben sein, den angehenden Lehrern Strategien zur bewussten Planung des Emotionalen im täglichen Unterricht mitzugeben. Mit andern Worten müssen wir Lehrer soweit bringen, dass für den Mangel an Emotionalem im Unterricht nicht nur das «Schulsystem» verantwortlich gemacht wird, sondern sie sich aus ihrer Persönlichkeit heraus auch bewusst bei jeder Gelegenheit darum bemühen. Letztlich sind es nie die Lehrpläne und staatlichen Vorschriften, welche die Schule menschlich warm machen, sondern es ist die Lehrerpersönlichkeit mit ihrem Verhalten.

IX.

Damit wollen wir uns ein zweites Mal auf das Wesentliche in der Aufgabe der Schule besinnen und folgende Aussagen machen:

1. Es ist unbestritten, dass wir unsere Lehrpläne in zwei Richtungen überdenken müssen: Einerseits geht es darum, unsere Schüler intellektuell angemessen zu fordern, indem wir ihnen weniger Lerngegenstände in auf sie zugeschnittener Form vorlegen, dafür solche auswählen, die für die Bewältigung des Lebens massgeblich sind. Andrerseits ist dem Emotionalen und Musischen mehr Platz zu gewähren.

2. Dies bedeutet aber nicht Verzicht auf eine Schule, die sinnvoll intellektuelle Lernleistungen fordert. Eine Gesellschaft mit einer jungen Generation, die nichts mehr leisten kann, wird sich nicht mehr erneuern.

3. Die notwendigen Schulreformen sollen schwerpunktmässig innere Reformen sein. Die Geschäftigkeit mit grossen äussern Reformen ist auf ein Minimum zu beschränken und nur in solchen Bereichen fortzuführen, wo nicht utopischen sozialpolitischen Zielvorstellungen nachgeeifert wird.

4. Schulreformen müssen sehr langsam durchgeführt und nur schrittweise verwirklicht werden, damit genügend Zeit für die Lehrerfortbildung bleibt. Viel Druck, Hektik und Unruhe im Schulbetrieb ist auf falsches Lehrerverhalten zurückzuführen, das durch Überforderung infolge zu schneller Reformen bedingt ist.

5. Ein wichtiger Akzent in der Lehrerbildung muss in den nächsten Jahren auf das Einüben von emotionalen Lehrstrategien gelegt werden, damit die Lehrer den emotionalen Bereich im Schulunterricht bewusster aus ihrer Persönlichkeit heraus angehen und nicht glauben, diese wichtige Aufgabe lasse sich über Schulorganisation und Lehrplan lösen.

Unsere Wirtschaft ist in eine Rezession geraten. Dadurch sind wir verunsichert, und die Gefahr ist gross, dass es zu Überreaktionen kommt. Die Pädagogik ist dafür besonders anfällig und neigt zu extremen Pendelschlägen. Dies gilt es zu verhüten, indem wir auch im Bildungswesen redimensionieren, die Utopien der Hochkonjunktur vergessen und wieder lernen, auch Unangenehmes als wahr zu akzeptieren.