

Zeitschrift: Bulletin / Vereinigung Schweizerischer Hochschuldozenten = Association Suisse des Professeurs d'Université
Herausgeber: Vereinigung Schweizerischer Hochschuldozenten
Band: 21 (1995)
Heft: 4

Artikel: Versuch einer globalen Bildungskritik
Autor: Deppeler, Rolf
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-894267>

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: 17.01.2026

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

Versuch einer globalen Bildungskritik

Von Rolf Deppeler

Kritiker werfen unserer Bildungspolitik gern vor, sie gehe ihre Aufgabe sektoriell an, es fehle ein globales Konzept. Ohne mich zum Richter aufschwingen zu wollen, habe ich als alter bildungspolitischer Hase oft den Eindruck, selbst die Kritiker erlängen dem Makel, den sie der Politik unterstellen. Auch sie stossen sich an einzelnen Tatbeständen und Massnahmen, stellen diese aber selten in die allgemeinen Bildungszusammenhänge. Als der Redaktor des VSH-Bulletins mich bat, diese ihm gegenüber vertretene Meinung mit einem Manuskript von 10–15 Seiten zu veranschaulichen, konnte ich der Versuchung nicht widerstehen, obwohl ich mir bei meiner Pensionierung geschworen hatte, nicht mehr in die bildungspolitische Arena zu steigen. Aber das VSH-Bulletin ist ja keine Arena. So nehme ich denn die Gelegenheit wahr, meine Rentneremotionen zu ordnen. Ich rang weniger mit dem Inhalt als mit der Form. Wie sag ich's meinem Kinde? Ich kam zum Schluss, zwölf Spannungsfelder in den Mittelpunkt zu rücken, mit denen ich mich in meiner langen beruflichen und politischen Laufbahn immer wieder auseinanderzusetzen hatte.

1. Zwölf Spannungsfelder

1.1 *Professionalisierung und Flexibilität*

Eines der zentralen Anliegen unseres Bildungswesens ist die Erziehung auf einen Beruf hin, auch wenn die «allgemeinbildenden Schulen» das nur verschämt zugeben. Nun ist die Berufswelt ungeheuer vielschichtig geworden: Der «professionellen Spezialisierung» scheinen kaum Grenzen gesetzt, wie schon nur die Vielzahl englischer Neologismen belegt, welche die Stellenanzeigen unserer Printmedien überschwemmt. Selbst kommerziell ausgerichtete Privatschulen, die entsprechende Berufsdiplome anpreisen, hinken oft hinter der Entwicklung her. Das Leben schreitet offenbar schneller voran als jede Institution. Wie soll da erst recht unser langsam mahlendes öffentliches Bildungswesen Schritt halten können? Trotzdem klammert es sich an das pädagogische Ideal, mit seiner Ausrichtung auf einen Beruf hin sei es Lebensschule; auch Hochschuldiplome, die akademischen miteinbezogen, sind vorwiegend Berufsdiplome. Mit dem Aushängen solcher Zertifikate erwecken wir oft übertriebene Hoffnungen, weil wir zu meist nur theoretisch Berufstüchtigkeit bescheinigen können. Dazu kommt noch zweierlei. Statistiken sagen uns, dass immer weniger Absolventen die Berufe ausüben, für die sie ausgebildet wurden. Und manche potentielle Arbeitgeber erhoffen sich von ihren künftigen Mitarbeitern an-

scheinend vor allem folgende Qualifikationen: Neugierde und Lernwille; Ausdauer und Ausgeglichenheit; Flexibilität und Phantasie; Begabung, Zusammenhänge zu erkennen und Entwicklungen zu antizipieren. Von konkretem Stoffwissen und von gezielten (Berufs-)Kenntnissen steht da kaum etwas; offenbar wird angenommen, die könnten im gegebenen Arbeitsumfeld erworben werden, sofern jemand über die erwähnten Qualitäten verfügt. Trägt unser Bildungswesen dieser Umorientierung der Zielskala angemessene Rechnung?

1.2 Lebensschule und Autonomie der Lehrerschaft

Weil sich das Leben heute rascher entwickelt als jede Institution, werden auf diese Weise die Grenzen der Erstausbildung aufgezeigt, im Sinne Senecas Lebensschule sein zu können, zumindest nicht stofflich. Das heisst in anderen Worten, dem Lernen komme teilweise Selbstzweckcharakter zu: Lernen um des Lernens willen. Diese Einsicht liegt im Konflikt mit dem Anspruch, die Schule sei Mittel zum Zweck, gezielt berufs- und damit auch lebensstüchtige Absolventen zu entlassen. Verdeutlicht wird dieser Konflikt mit dem Berufsstand, der das Bildungswesen trägt, mit den Pädagoginnen und Pädagogen vom Kindergarten bis hinauf zur Hochschule. Die starke Professionalisierung geht schon daraus hervor, dass von der «Berufung» eines Lehrers wohl öfter die Rede ist als von derjenigen eines Pfarrers oder eines Managers. Und wie oft sprechen wir vom «typischen Lehrer»: Gäbe es, in vergleichbarer Weise, typische Ärzte, Elektroniker oder

Schreiner? Höchstens wäre noch, nicht ganz zufällig, der «typische Beamte» ins Feld zu führen. Je stärker die Professionalisierung, desto grösser die Gefahr einer *déformation professionnelle*. Was vermag der Lehrer, was kann er nicht? Er vermag Wissen und Können, Fähigkeiten und Fertigkeiten, wohl auch Wertvorstellungen und Haltungen an andere weiterzugeben. Aber er kann nicht Lebens- und Berufserfahrungen übermitteln, die er selber nie hatte. Gerade dazu zwingt ihn unser Bildungssystem jedoch vorrangig. Die Alternative lautet: Entweder wird der Lehrerstand in dem Sinn entprofessionalisiert, dass eine Rotation unsere Berufspädagogen periodisch in die Alltagspraxis zwingt, was unrealistisch anmutet. Oder der Lehrerschaft wird ein grösserer Freiraum bei der Erziehung des Menschengeschlechts eingeräumt, statt sie in ein Prokrustesbett von Bildungszielen und Stundentafeln zu zwingen, das seinerseits grösstenteils von professionell deformierten Bildungsadministratoren erdacht worden ist.

1.3 Fester Fächerkanon und exemplarisches Lernen

Als unser öffentliches Schulwesen entstand, war es noch möglich, der Jugend einen unbestrittenen Wissensfundus mit auf den Weg zu geben. Seither hat sich menschliches Wissen atemberaubend gemehrt, und zudem stellen neue Erkenntnisse früheres Wissen immer schneller in Frage. Experten trösten uns mit der Einsicht, unsere Lernfähigkeit lasse sich mit den vielfältigsten Bildungsstoffen schulen; es sei weniger wichtig, *was*, sondern *dass* wir

lernten («to learn by learning», exemplarisches Lernen). Wir müssen also eine Auswahl treffen. Aus dieser Sicht ist es erstaunlich, wie zähe sich auf allen Schulstufen ein überlieferter Fächerkanon hält und wie heroisch die Grabenkämpfe sind, wenn auch nur bescheidene Retouchen angebracht werden (vgl. MAV). Dies wäre verständlicher, wenn wir sicher sein könnten, «ewige Wahrheiten» weiterzuleiten und nicht Wissensstoff, von dem wir annehmen müssen, er sei bald einmal überholt. Falls es solche Wahrheiten überhaupt gibt, sind sie vermutlich beispielsweise eher in philosophischen Teilbereichen (Ethik, Logik, Ästhetik, sogar Metaphysik) angesiedelt als in bestimmten Schulfächern, wie sie sich im 19. Jahrhundert, dem damaligen Zeitgeist entsprechend, herausgebildet haben. Fragwürdig ist aber nicht einmal vor allem die aus heutiger Sicht eigentümliche Gewichtung der verschiedenen Fächer. Was weit fataler wirkt, ist unser Drang, das zu übermittelnde Wissen künstlich auffächern zu wollen. Auf diese Weise bestimmt eine Art Häckselsystem unser Bildungswesen, das sicher nicht schüler- aber wohl auch nicht lehrergerecht ist. An dieser Stelle eine fällige Klammerbemerkung: Systemerhaltend ist insbesondere auch die Wechselbeziehung zwischen Schul- und Lehrerbildungsreform. Im modernen Bildungswesen wirken gestern ausgebildete Lehrer, und in den heutigen Lehrerbildungsanstalten lernen die Pädagogen von morgen. Wie liesse sich ein Ausbruch aus diesem Teufelskreis vorstellen?

1.4 Theorie und Praxis

Unser Land ist zu Recht stolz auf seine Berufsbildungstradition. Es hat mit dem Lehrlingswesen ein beispielhaftes Modell einer Durchdringung von Theorie und Praxis geschaffen, das u.a. dazu führte, dass ein ungewöhnlich hoher Prozentsatz der Jugendlichen es nicht mit der obligatorischen Schulzeit bewenden lässt. Diese Tradition steht aber heute an einem Scheideweg, weil die Berufswelt immer weniger den früheren handwerklichen Vorstellungen entspricht. Vor allem wird ein «Theoriedefizit» befürchtet, und entsprechend soll der Berufsbildungsstrang aufgewertet werden, wie schon nur die Terminologie verrät (Berufsmatur, Fachhochschulen). Andererseits wird aber auch schon seit langem beanstandet, der allgemeine Bildungsstrang (Mittelschulen, Universitäten) sei zu «praxisfern». Die Aufwertung der Berufsbildung durch vermehrten Theoriebezug wird fast durchwegs begrüsst, wogegen elitäre Kreise merkwürdigerweise eine vermehrte Praxisnähe der Allgemeinbildung als Abwertung empfinden, weshalb sie weitherum auf Ablehnung stösst. Es sei hier nicht Stellung bezogen; aber das Ungleichgewicht muss uns zu denken geben. Vermutlich ist inzwischen schon der Ansatz falsch, zwischen Berufs- und Allgemeinbildung unterscheiden zu wollen und die beiden Stränge auf Bundesebene auch in verschiedenen Departementen anzusiedeln. Zu allem Überflus scheinen wir im Begriff zu stehen, die zu schroffe Trennung zwischen grösserer (bzw. schwächerer) Theorie- (bzw. Praxis-)Bezogenheit, die bisher für den Sekundärbereich II charakteristisch

war, auch im Tertiärbereich zu institutionalisieren, was den traditionellen Hochschulen sicher nicht gut bekommt. Unabhängig davon stellt sich die Frage, ob dieses Auseinanderdriften mit der gesellschaftlichen Entwicklung, d.h. mit der immer stärkeren Vernetzung von Theorie und Praxis, vereinbar sei.

1.5 Analyse und Synthese

Unsere Schulen sind traditionell Wissensschulen. Doch selbst innerhalb dieses verengten Spektrums können sich Breite und Tiefe in die Quere kommen. Wir sollen lernen, einerseits analytisch (vorwiegend kognitiv) und andererseits synthetisch (ganzheitlich) zu denken, wobei, zugegeben, jede Synthese Analyse voraussetzt. Es ist zu vermuten, unser Fachsystem, dem schon die Volksschule verpflichtet ist, könnte die analytischen Voraussetzungen erfüllen. So verfügen beispielsweise Maturanden unbestreitbar über profundes Fachwissen, dem wir dann «allgemeine Hochschulreife» zubilligen. Und doch ist schon dieses Fachwissen im Hinblick auf die Hochschullaufbahn einseitig. Künftige Mediziner gebieten über naturwissenschaftliche Kenntnisse, die ihnen in den propädeutischen Semestern erneut übermittelt werden; demgegenüber gewinnen künftige Juristen am Gymnasium wenig Einblicke in das Wesen des Rechts. Doch das mag lässlich sein. Vor allem aber: wer schlägt die Brücken über die Fächer hinweg, die im Maturitätsausweis benotet werden? Können Gymnasiasten, es sei denn autodidaktisch, von der Analyse zur Synthese fortschreiten? Welche Funktion hätten dabei die Gymnasial-

lehrer, die zu Fachdozenten ausgebildet wurden? Es sei eingeräumt: Kaum jemand verfügt über einen so breitgefächerten Schulsack wie wer im Begriff steht, eine Maturitätsprüfung zu bestehen. Aber bescheinigt das Reife, wenn auch nur Hochschulreife? Seit der Ruf nach «vernetztem Denken» zum gängigen Slogan wurde, äussern auch Hochschuldozenten zunehmend Bedenken. Einer dieser Dozenten, eine Koryphäe übrigens, hat kürzlich von den Übertretenden fast die gleichen Qualifikationen gefordert wie der in Ziffer 1.1 erwähnte Manager von den Hochschulabgängern. Nähme unser Bildungssystem das gebührend zur Kenntnis? Wenn nicht, lässt sich das nur so erklären, dass sich eine Eigengesetzlichkeit herausgebildet hat.

1.6 Intellektualität und Moral

Bis hierher hiess die Frage: Ist ein Mensch mit viel Fachwissen ein gebildeter Mensch? Wir können jetzt einen Schritt weitergehen und fragen: Ist ein gebildeter Mensch ein guter Mensch? Wir hoffen wohl, die Schulung des Intellekts führe auf Umwegen zu sozialem Verhalten. Sonst wäre es nicht zu verantworten, dass wir uns beim Schulaufstieg fast exklusiv auf intellektuelle Selektionskriterien stützen. Und doch besagt «guter Schüler» nicht, dass er ein guter Mensch, sondern dass er in den Prüfungsfächern erfolgreich sei. So hat sich im Bildungswesen eine einseitige Form von «Güte» entwickelt, die wenig mit Moral zu tun hat. Es stellt sich natürlich die Frage: Ist ethisches Verhalten überhaupt lernbar? Skeptiker bezweifeln es. Ein renommierter Professor hat neulich ge-

schrieben, Moral werde mit der Muttermilch aufgesogen oder gar nicht, die Schule vermöge da nichts mehr zu korrigieren. Andere gehen weniger weit und halten Moral zwar für lernbar, aber leider nicht für bewertbar, zumindest nicht für benotbar. In der Tat: Es lässt sich schwerlich ein Multiple Choice-Test denken, bei dem man hinsichtlich ethischer Qualifikation, zum Beispiel Teamfähigkeit, die richtige Antwort ankreuzt und sich damit als kooperativ ausweist. Unser Bildungswesen ist somit intellekt-orientiert, und trotzdem zucken wir nicht zusammen, wenn wir davon ausgehen, es gewährleiste eine «harmonische Bildung von Geist, Körper und Seele» (MAV), und wir scheuen uns auch nicht, uns auf Altmeister Pestalozzis klassisches «Kopf, Herz und Hand» zu berufen. Eine letzte Frage, allerdings eine rhetorische: In welchem Bereich weist der moderne Homo sapiens wohl die grössten Defizite aus, in jenem des Geistes (Kopf), des Körpers (Hand) oder der Seele (Herz)?

1.7 Erstausbildung und lebenslanges Lernen

Als ich zur Schule ging, galt noch die Devise: Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr, was wir uns zu Herzen nahmen. Das heisst dann wohl auch, in positiver Umformulierung: Was Rölfchen einmal gelernt hat, darauf kann Rolf sein Leben lang zurückgreifen. Leider vermag Rolf das nicht zu unterschreiben. Die Einsicht in die rasante gesellschaftliche Entwicklung und in die Verkürzung der Halbwertszeit des Wissens liess die Auguren seit den fünfziger Jahren annehmen, Ler-

nen könne nur als ein lebenslanger Prozess («education permanente») aufgefasst werden. Die Bildungspolitik stellte sich anfänglich quer, kam aber schliesslich nicht darum herum, sogar «Weiterbildungsoffensiven» zu starten. Das ist gewiss lobenswert, scheint aber einfach zu «noch mehr Schule» zu führen, indem die Erwachsenenbildung die Erstausbildung kaum entlastet. Das hängt teilweise damit zusammen, dass die Pressure Groups der autonomen Teilbereiche unseres Bildungssystems auf ihren Stufen wie Löwen um die Wahrung oder gar Mehrung ihres Besitzstands kämpfen. Im Endeffekt gehen immer mehr Menschen immer länger zur Schule: Einerseits werden Kinder früher eingeschult, und andererseits wird der Erstabschluss bestandener Frauen und Männer weiter hinausgeschoben. Das kann nicht der Sinn lebenslangen Lernens sein. Manche Akademiker treten erst nahe bei ihrem Lebenszenit in ihr selbstverantwortetes Berufsleben ein. Die gesellschaftlichen Folgen sind ebenso verhängnisvoll, weil das «Humankapital» dieser Menschen während Jahrzehnten brachliegt. Die vom Bildungssystem verursachte Abschottung der jugendlichen Elite («Postadoleszenz» oder gar «Neotenie») hat wohl tiefergreifende Auswirkungen auf die «Überalterung» unserer Gesellschaft als die verlängerte Lebensdauer.

1.8 Elitebildung und Demokratisierung

Das eine darf das andere nicht ausschliessen. Unsere demokratische Wohlfahrts-gesellschaft braucht beides, sowohl eine leistungsfähige Spitze wie auch eine urteils-

fähige Basis. Aber ein Spannungsfeld lässt sich nicht leugnen, und unter den Fachleuten halten sich die Optimisten und die Pessimisten die Waage. Die einen sind überzeugt, auch die Elite werde automatisch emporgehoben, wenn sich der Durchschnitt anhebt. Die andern befürchten, die Begabten fielen unweigerlich der Durchschnittlichkeit anheim, wenn sie nicht von Kindsbeinen auf gezielt gefördert werden. Unser Bildungswesen richtet sich eher nach der pessimistischen Variante aus. Konkreter: Allen Demokratisierungsbestrebungen zum Trotz schielt es mehr auf die wirkliche oder vermeintliche Elite als auf die grosse Zahl. Die Primar- liebäugelt mit der Sekundar- und nicht mit der Real- schule, die Sekundar- mit der Mittel- und nicht mit der Berufsschule, das Gymnasium mit der Universität und nicht mit der Fachhochschule. Diese Ausrichtung «nach oben» war vor Jahrzehnten auffallender (und teils auch stossender), orientierte sich die Basis doch, etwas krass ausgedrückt, an einer schmalen Spitze von knapp drei Prozent Studenten pro Altersjahrgang. Inzwischen hat sich die Studentenquote fast versechsfacht – wobei übrigens die Wirtschafts- und nicht die Bildungspolitik als Hauptmotor diene –, ohne dass die überlieferten Hochschulziele grundsätzlich zur Diskussion gestellt worden wären: Für heute 100'000 Studierende gelten ähnliche Ideale wie «zu meinen Zeiten» für 15'000. Damit gewann die Auseinandersetzung um «Elite und Masse» neuen Auftrieb, wobei beide Parteien stichhaltige Argumente ins Feld führen können. Auf der einen Seite liegt unsere Hochbegabtenförderung

tatsächlich im argen, und wir stehen in der paradoxen Situation, dass sich das Schulsystem nach der Spitze ausrichtet, ohne dass diese angemessen gestützt würde. Auf der andern Seite haben vergleichbare Länder im EU-Raum neue bildungspolitische Wege beschritten, die dazu führen, dass wir hinsichtlich Hochschulstudentenquoten trotz des Schubs der letzten Jahrzehnte heute wieder ins Hintertreffen geraten sind.

1.9 Wachstum von unten und Druck von oben

Die Demokratie, zumal ihre föderative Spielart, hält grosse Stücke auf organisches Wachstum von unten nach oben. Zudem haben wir uns das der katholischen Soziallehre abgelauschte Subsidiaritätsprinzip zueigen gemacht, wonach die «obere» Gemeinschaft nur jene Aufgaben übernehme, die von der «unteren» nicht ebensogut erfüllt werden können. Von unserem Bildungswesen nehmen wir exemplarisch an, es wachse in diesem Sinn von unten nach oben. Die Schulrealität vermittelt aber ein anderes Bild, was mit ihrer Ausrichtung auf die Elite zusammenhängt. Die Familie unterzieht sich der Schule, die Primar- der Mittelschule, die Mittel- der Hochschule und damit in mancher Hinsicht auch die Gemeinde dem Kanton und der Kanton dem Bund, Lippenbekenntnisse hin oder her. Wer jemals in einer kommunalen bildungspolitischen Intanz sass, weiss um den engen Spielraum, über den die angeblich autonome Gemeinde verfügt. Aber auch der Kanton, anerkannter Hort der Schulhoheit, hat keineswegs die Bewegungsfreiheit, die man ihm gern zuspricht. Verfas-

sungs- und Gesetzesbestimmungen erlauben es der Zentralinstanz, direkt und indirekt viel einschneidender auf die Schulpolitik einzuwirken, als gemeinhin angenommen wird. Im Berufsbildungswesen, nach wie vor dem Kern unseres Systems, lässt sich nichts deuteln, ist der Bund auf Grund von Art. 34ter Abs. 1 lit. g BV doch befugt, Vorschriften über die Ausbildung in Industrie, Gewerbe, Handel, Landwirtschaft und Hausdienst zu erlassen, womit auch Berufsmatur und Fachhochschulgesetz verfassungsrechtlich abgestützt sind. Aber auch in der sogenannten Allgemeinbildung gehen die Bundesbefugnisse weiter, als auf Grund der Bildungsartikel (Art. 27 BV und Novellen) erwartet werden könnte, wobei Art. 33 Abs. 2 BV eine rechtlich abenteuerliche Rolle spielt, werden damit doch Kompetenzen im Medizinal- und im Maturitätswesen begründet, die verfassungsfremd sind, sich aber entscheidend bis in die Volksschule hinunter auswirken. Eine solche Führungsrolle des Bundes ist in einem kleinen Land wie der Schweiz an sich nicht zu beanstanden. Fatal ist aber die Kluft zwischen Norm und Wirklichkeit. Der Bund führt nicht wirklich, wogegen Kantone und Gemeinden ihre bildungspolitischen Energien im Irrglauben verpuffen, sie vermöchten die Bildungswelt zu bewegen.

1.10 Verschulung und Freiräume

Wir behaupten oft, unser Bildungswesen gehe mit der Zeit. Hier sind Zweifel angebracht, was alle bestätigen können, die Kinder und Kindeskind in der Schule haben. Gewiss schlugen sich manche gesell-

schaftliche Entwicklungen auch im Schulalltag nieder; das Klima ist humaner und farbiger geworden. Die Bildungsziele und der Grundaufbau sind sich aber erstaunlich treu geblieben. Wir haben uns so an das System gewöhnt, dass wir es nicht nur nicht in Frage stellen, sondern im grossen und ganzen sogar für vortrefflich halten. Einige negative Symptome – etwa die Brutalisierung auf dem Pausenplatz, die weitverbreitete Schulverdrossenheit, die vielen Studienabbrecher – beunruhigen uns zwar, lassen uns aber nie zur Grundsatfrage vordringen, ob wir uns mit unserem Schulsystem nicht recht eigentlich einen eigendynamischen, oft absurden, Popanz aufgebaut hätten.

Das Regelnetz von Gesetzen, Dekreten, Verordnungen und Reglementen ist wahrhaft beängstigend und erstickt vor allem auch die Freiräume der Pädagogen. Übersteigerte Systeme führen zu bürokratischer Onanie und sind nicht mehr «a la taille de l'homme», was besonders einen Bereich wie die Erziehung des Menschengeschlechts treffen muss. Manches in unseren verschulten Schulen ist pädagogisch nicht mehr zu rechtfertigen. Was Wunder, dass ein so rigoroser Geist wie Ivan Illich schon vor 35 Jahren geradezu eine Abschaffung der Schulen gefordert hat, weil sich, ähnlich wie etwa im Gesundheitswesen, die auf die Spitze getriebene Institutionalisierung als kontraproduktiv erweise! So weit wird niemand gehen wollen. Aber eine sinnvolle Entschulung der Gesellschaft ist ein Gebot der Stunde. In der Tat liessen sich ganz andere Formen von Schulen denken.

Pädagogische Utopien – wie etwa ein System von Bildungsgutscheinen, die frei und individuell eingelöst werden können, oder ganzheitliche Bildungsstätten auf anthroposophischer Grundlage – sind vielleicht wirklichkeitsbezogener als unser heutiges Modell. Sie stünden einer «harmonischen Bildung von Körper, Geist und Seele» jedenfalls näher; sodann ist anzumerken, dass dort «lustvoller» gelernt und gelehrt würde; ferner stünden die Berufschancen der Absolventen, entgegen weitverbreiteter Meinung, vermutlich nicht schlechter; und last but not least käme das kostengünstiger zu stehen als unser System.

1.11 Präsenzstudien und Autodidaktik

Die im obigen Spannungsfeld verfochtene Tendenz mag ideologisch anmuten. Die Antiquiertheit unseres Bildungswesens kann aber auch mit handfesten Beispielen untermauert werden. Bis zur Erfindung des Buchdrucks stand sinnvollerweise das Lehrgespräch, der platonische Dialog etwa, im Vordergrund, zwar eine aufwendige Methode, damals aber finanziell verkraftbar, weil nur eine sehr schmale Elite angesprochen war. Es kamen nur Präsenzstudien in Frage, wenn man sich nicht gar mit einsamem Meditieren in der Tonne begnügen wollte. Schon seit dem Beginn der Neuzeit hätten die steigenden Buchauflagen und die Erfindung von Skripten neue Verhältnisse schaffen können und sollen. Noch bis vor kurzem wurde aber mit der unverwechselbaren Aura grosser Lehrerpersönlichkeiten auf dem Katheder operiert, wie wenn das Neue Testament nur ein unzulänglicher Ersatz für den unmittelba-

ren Kontakt mit Jesus sein könnte. Derlei ist heute noch zusätzlich zu relativieren. Die elektronischen Medien lassen den professoralen Star in die gute Stube flimmern. Gewiss, mag es, selbst das stimmt nicht mehr durchwegs, eine eingleisige Kommunikation sein. Aber wie verhielte es sich denn mit den Massenvorlesungen? Autodidaktisches Lernen, natürlich sinnvoll mit persönlichen Begegnungen ergänzt, ist individueller und autonomer als die Massenvorlesung einer noch so renommierten Koryphäe. Diese Einsicht ist nicht neu. Es gibt Berufsleute, die sich auf dem zweiten Bildungsweg die eidgenössische Maturität erworben haben, ohne einen Schritt in ein Gymnasium zu tun, und es sind die schlechtesten nicht. Im angloamerikanischen Sprachraum hat die University without walls eine alte Tradition, und in Kontinentaleuropa machen Fernuniversitäten ihren Weg. Natürlich wird man unter den Disziplinen differenzieren müssen. Tendenziell aber doch: Die mauernlose Universität! Sie nimmt sich, wie ihr Name sagt, baulich bescheiden aus. Demgegenüber ist unsere Bildungskultur einseitig in eine Gebäude-, Ausstattungs- und Gerätekultur umgegossen worden, die etwas vorspiegelt, das nicht mehr in diesem Mass gebraucht wird. Das hat Symbolcharakter. Unsere Schule: «Festgemauert in der Erden steht die Form, aus Lehm gebrannt.»

1.12 Finanzengpässe und Primat des Bildungswesens

Wie jene des Gesundheits-, des Verkehrs- und sogar des Sozialwesens ist auch die Finanzierung des Bildungswesens an Gren-

zen gestossen, die nicht mehr überschritten werden können. Im besonderen Fall wird das weniger einsichtig, weil der Gesamtbildungsaufwand auf eine Unzahl von Teilinstanzen aufgesplittet ist. Nach vorsichtigen Schätzungen überschreiten die jährlichen Totalauslagen 15 Milliarden, was rund einem Fünftel der öffentlichen Ausgaben entspräche. Trotz dieser gewaltigen Manövriermasse trifft es das Bildungswesen sofort hart, sobald auch nur ein kleiner konjunktureller Einbruch erfolgt. Die entsprechenden Sparübungen greifen, weil der Grossteil der Ausgaben gebunden – eben festgemauert – ist, an die Substanz: Vergrösserung von Klassen, Erhöhung von Schulgeldern, Reduktion von Stipendien, Kürzung von Forschungsgeldern, Einführung von Zulassungsbeschränkungen usw. Das System als Ganzes bleibt aber unangetastet. These: Der Aufwand eines Fünftels unserer öffentlichen Ausgaben für das Bildungswesen ist sicher angemessen, wohl sogar eher knapp. Ob er heute aber durchwegs sinnvoll eingesetzt werde, ist eine andere Frage. Es ginge also um eine Umverteilung der Mittel, u.a. um eine stärkere Gewichtung der Betriebs- als der Sachinvestitionsausgaben (oder, auf gut deutsch: mehr Software, weniger Hardware). Dabei sollen wir nie vergessen, dass das Bildungswesen ein Bereich *sui generis* ist, der sich den gängigen Kosten-Nutzen-Analysen schon nur deshalb entzieht, weil sich der Nutzen nie auch nur annähernd beziffern lässt. Das enthebt uns aber nicht der Aufgabe, uns Gedanken zu der Beziehung zwischen Aufwand und Ertrag zu machen, dabei aber in erster Linie pädagogische

Kriterien zu berücksichtigen. Genau das habe ich mir mit dem Aufzeigen der zwölf Spannungsfelder vorgenommen.

2. Ansatz einer subjektiven Gesamtbilanz

Die zwölf herausgegriffenen Spannungsfelder mögen teilweise willkürlich sein, wiewohl ich mich bemüht habe, jene zu artikulieren, die mich in meiner bildungspolitischen Laufbahn von Schritt zu Tritt begleitet haben. Es wird mir auch vorgeworfen werden können, erstens seien die Gegenüberstellungen teilweise tendenziös gewertet und zweitens gebe ich von Fall zu Fall bestenfalls Gemeinplätze von mir. Ich möchte das nicht einmal bestreiten: Beim Niederschreiben hatte ich selber manchmal diesen doppelten Eindruck. Aber das ist nicht das Entscheidende. Es geht um das Zusammenwirken der Tatbestände, mögen sie im einzelnen auch umstritten sein. Und hier schält sich denn, wie mir scheint, ein eindeutiger Trend heraus, der unser Bildungswesen prägt und den ich nun abschliessend aufzuzeigen versuche, auf die mir bewusste Gefahr hin, dass das «Résumé des Résumés» noch schlagwortartiger wirken muss. Aber dieses Risiko bin ich eingegangen, als ich mich der anmassenden Herausforderung stellte, eine «globale Bildungskritik» auf knapp 15 Schreibmaschinenseiten unterbringen zu wollen. Je die beiden Pole der zwölf Kräftefelder sind nicht an sich gut oder schlecht. So braucht es: eine Berufsausrichtung der Bildungswege; eine entsprechende Einbindung der Lehrerschaft; die Schulung des

Intellekts; die Fähigkeit, analytisch zu denken; breitgefächerte theoretische Kenntnisse; eine Gliederung des Wissensstoffs in Disziplinen; eine angemessene Erstausbildungsphase; eine Förderung von Eliten aller Art; Zwänge von oben nach unten; eine gewisse Institutionalisierung des Bildungswesens; Präsenzunterricht sowohl unten wie oben; die Einbindung des Bildungswesens in die Finanzplanung. Wenn sich erweisen sollte, dass die Tendenzen aller Spannungsfelder einseitig in die gleiche Richtung zielen, ist allerdings Gegensteuer zu geben. Das würde dann etwa heissen: grössere Flexibilität des Systems; mehr Lehr- und Lernfreiheit; Abbau der Kopflastigkeit; Einbezug vernetzten Denkens; Überwindung eines teilweise veralteten Fächerkanons; Entrümpelung der Erstausbildung; mehr Basisarbeit ohne Vernachlässigung der Hochbegabtenförderung; bessere Integration der Universitäten in den Tertiärbereich; klare Führung des Bundes bei mehr Gemeindeautonomie; Deregulierung im Sinne einer Entschulung der Gesellschaft; Förderung der kostengünstigen Autodidaktik; Steigerung, aber auch Umlagerung des öffentlichen Aufwands für das Bildungswesen.

Ich persönlich bekenne mich überzeugt zu diesem Forderungskatalog. Als Quintessenz des Versuchs, eine globale Bildungskritik zu wagen, mag er banal anmuten. Aber man täusche sich nicht! Wer sich mit der von mir verfochtenen Stossrichtung im Rahmen der Spannungsfelder solidarisiert, wird bald einmal einsehen, dass der Teufel im Detail liegt. Um es mit leicht andern Worten zu formulieren: Es hört sich gut an,

dass wir auf der einen Seite anstreben sollten, nicht mehr vor allem Stoffwissen und Fachkenntnisse zu übermitteln, uns weniger von Lehrplänen und Stundentafeln leiten zu lassen, den Stellenwert der Professionalisierung, der Erstausbildung und der Präsenzstudien zu relativieren und uns damit abzufinden, dass die Schule nicht Lebensschule im engeren Sinn sein kann. Auch wirkt auf der andern Seite die Aussage plausibel, dass exemplarisches Lehren, Vorleben von Haltungen, pädagogische Freiräume, praxisnahe Weiterbildung, autodidaktisches Lernen und die Rückführung der Lehrerschaft auf das, was sie kraft ihrer eigenen Ausbildung wirklich geben kann und vermutlich auch will, eine bessere Gewähr dafür böten, dass die grossen Finanzmittel für das Bildungswesen sinnvoller eingesetzt werden. Aber welches Programm!

Im Bestreben, das hohe Ziel auch nur ansatzweise zu erreichen, müssen wir in Anbetracht der hemmenden Kräfte nicht zuletzt auch die Beziehung von öffentlicher Hand und Schulwesen grundsätzlich überdenken. Staat und Bildung verfolgen verschiedenartige Ziele. Die jeweilige politische Opportunität darf nicht Massstab dafür sein, was die Schule längerfristig anstreben soll. Weil das sehr allgemein klingt, ein aktuelles Beispiel: Bei der Beratung der Fachhochschulgesetzesvorlage haben einige (bürgerliche) Parlamentarier die «Revitalisierung der Wirtschaft» als vornehmstes Ziel dieser für die Schweiz neuen Art von Bildungsstätten hingestellt. Nun ist gegen die Revitalisierung der Wirtschaft natürlich nichts einzuwenden, und es sei

auch eingeräumt, dass das Bildungswesen einen valablen Beitrag dazu zu leisten vermag. Aber Wirtschaftsförderung als Bildungsziel? Unser Bildungswesen hat sich in einem so hohen Masse verpolitisiert, dass uns ein solcher Nonsens nicht einmal mehr auffällt. Nichts gegen echte Politikbezogenheit! Aber im Bildungswesen ist sie zu einem grossen Teil zur Verbürokratisierung verkommen. Unsere Bildungspolitik wickelt sich vornehmlich auf administrativer Ebene ab. Dabei wären die Pädagogen ein sichererer Garant für die Übereinstimmung von Aufwand und Ertrag in unserer Bildungspolitik, sofern sie entsprechend ausgebildet würden. Falls wir uns dazu durchringen, müssen ihnen zusätzliche Freiräume erschlossen werden. Nicht etwa eine Privatisierung, sondern eine radikale Deregulierung – hier ist das Schlagwort für einmal am Platz – unseres Bildungswesens sollte unser aller Ziel sein. Die öffentliche Hand müsste beispielsweise in vier stufenbezogenen Rahmengesetzen (Primär-, Sekundär-, Tertiärbereich, Weiterbildung) vorgeben, welche Ziele ihr, bei klarer Kompetenzabgrenzung zwischen Bund, Kantonen und Gemeinden, vorschweben. Für die Ausführung der Gesetze wären in weitestmöglichem Mass die Schulen selber zuständig, wobei ihre Autonomie auf Mittel- und Hochschulstufe weiterführen mag als im Volksschulbereich (eigentlich paradox!). Diese Autonomie müsste auch eine erhöhte finanzielle Selbstverantwortung in sich schliessen.

Auf Grund der Gelder, welche die zusammenarbeitenden Bildungsstätten – auf der Tertiärstufe im Kanton also beispielsweise alle «höheren Schulen», seien sie Universitäten, Fachhochschulen oder vom heutigen System vernachlässigte andere Anstalten – beanspruchen, sprächen die zuständigen Instanzen (Volk, Parlament, Regierung, auf Stufe Bund, Kanton und Gemeinde) die notwendigen Globalkredite. Das wäre ohne jeden Zweifel ökonomischer als das heutige Gerangel um Bundes- und Kantonssubventionen.

Aber es geht hier ja nicht vordringlich um die Finanzen. Gewiss müssen wir die Illusion begraben, die heutige Fremdkontrolle des Bildungswesens durch die staatliche Administration sei finanzpolitisch effizient. Das ist sie nicht. Vor allem ist sie aber nicht bildungsgerecht. In Jahrzehnten unseres bürokratischen Wildwuchses haben sich Mechanismen herausgebildet, die Sonderinteressen dienen und zu wahren Sinekuren wurden. Nur eine wirksame Selbstkontrolle vermag dieses undurchschaubare Gestrüpp zu durchforsten. Ich als ehemaliger Bildungsadministrator wage zu behaupten: Jede Alternative ist nicht nur bildungsgerechter, sondern auch kostengünstiger als der Ist-Zustand. Pädagogisierung des Bildungswesens ohne Entpolitisierung? Offenbar eine Illusion! Als Rentner nehme ich das gelassen hin. Wäre ich noch an der Front, würde ich vermutlich aber heute zum Revolutionär.

Essai d'une critique globale de l'éducation

Rolf Deppeler a été actif pendant plus de trente ans dans le domaine de la politique de l'éducation, soit professionnellement, soit comme homme politique. Récemment, il a fait part au rédacteur de ce bulletin de ses regrets face au morcellement des politiques suisses en matière d'éducation et au manque de concepts généraux communs. Il fit cependant remarquer que les critiques de notre système d'éducation ne s'en prennent qu'à des points et mesures isolés sans jamais s'aventurer à proposer de vue globale. Sur ce, le rédacteur a demandé à M. Deppeler de bien vouloir concrétiser cette opinion pour le bulletin de l'Association. L'auteur se base sur douze zones de tensions auxquelles il a été confronté durant sa carrière: Professionnalisation/flexibilité, école de la vie/autonomie du corps enseignant, canon rigide par matière/enseignement sur la base d'exemples, théorie/pratique, analyse/synthèse, intellectualisme/morale, première formation/apprendre tout au long de sa vie, formation d'une élite/démocratisation, croissance à la base/pression par le sommet, scolarisation/liberté, présence aux cours/autodidaxie, problèmes de financement/priorité du sy-

stème éducatif. Dans son bilan, l'auteur arrive à la conclusion que l'on peut déterminer une direction résultant de toutes ces zones de tension, direction qu'il s'agit de contrer, pour le bien de l'éducation, s'il l'on ne veut pas que les générations futures nous reprochent d'avoir été les esclaves d'une bureaucratie unilatérale. Il lance un plaidoyer pour plus de flexibilité, plus de rapports avec la pratique, pour une plus grande ouverture des pensées au delà des spécialisations, pour que l'on accorde plus de poids aux valeurs éthiques, pour un démantèlement des canons rigides par matière, pour un allègement des premières formations, pour plus d'autodidaxie, pour plus d'espaces de libertés pour les enseignants et les écoles, mesures qui devraient permettre une optimisation de l'utilisations des moyens financiers importants mis à la disposition des écoles. Ses exigences sur un plan plus formel sont une dérégulation radicale, une plus grande autonomie pour la base, une répartition plus claire des compétences entre la Confédération, les cantons et les communes. Deppeler reste cependant sceptique et doute que ces mesures soient réalisables dans notre pays si bureaucratisé.