

Probleme der Schule heute

Autor(en): **Ipfling, Heinz-Jürgen**

Objekttyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **69 (1982)**

Heft 18: **Schulreform in Diskussion**

PDF erstellt am: **25.04.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-534102>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Probleme der Schule heute¹

Heinz-Jürgen Ipfling

Vorüberlegungen zur Themenstellung

a)

Von Problemen der Schule ist allenthalben die Rede: Man spricht über die Probleme der rückgehenden Schülerzahlen, über das Problem der Lehrerarbeitslosigkeit, über die Stofffülle, über Disziplinprobleme. Derlei Probleme liessen sich noch viele nennen. Wollte man das Thema in der Weise einer spontanen Aufzählung all dieser Detailprobleme angehen, geriete man in ein unüberschaubares Dickicht von Zufälligkeiten.

Es wäre aber auch möglich, eine grosse Zahl von Kompetenten und Betroffenen danach zu befragen, worin sie die Probleme der Schule heute sähen. Die erhobenen Daten wären dann statistisch auszuwerten. Man könnte Problem-Kategorien bilden wie etwa: Probleme der Bildungsökonomie und -planung, Probleme des Intersubjektiven usw. Je nach der befragten Population ergäben sich bestimmt wissenswerte Problemprofile.

Ich will jedoch einen anderen Weg einschlagen, der allerdings die Kenntnis faktischer Entwicklungen in der Schule voraussetzt und der diese Fakten einem bestimmten Verständnis von Schule gegenüberstellt. Das Verfahren hat also kritischen, analytischen Charakter.

b)

Das Thema spricht von *Problemen* der Schule. Problem bedeutet «Aufgabe». Ein Problem ist «ein dem Denken zur Lösung aufgegebenen Sachverhalt». ² Die Aufgabe ist zwar noch ungelöst, aber prinzipiell lösbar. So soll der Begriff «Problem» hier verstanden werden.

Was nun konkret als ungelöste Aufgabe, als Problem der Schule empfunden und bezeichnet wird, das hängt entscheidend davon ab, was man von der Schule erwartet. Wer z.B. in der Schule ausschliesslich eine Einrichtung zur Wissensvermittlung sieht, (die dem Fortkommen im Beschäftigungssystem dient) der wird es kaum als Problem empfinden, wenn diese Schule der Erziehungsaufgabe nur unzureichend nachkommt. Was also nicht als

grundsätzliche Aufgabe von Schule definiert wird, kann auch nicht als ungelöste Aufgabe, als Problem der Schule empfunden werden. Das Nachdenken über Probleme der Schule ist folglich zugleich ein Nachdenken über die Aufgabe der Schule. Ein Verständnis, ein Inbegriff von Schule wird implizit oder explizit vorausgesetzt, und an ihm wird die jeweilige Realität von Schule gemessen und beurteilt, wird festgestellt, dass bestimmte Aufgaben von der Schule mehr oder minder oder gar nicht gelöst sind. Aussagen über Probleme der Schule verlangen also, wenn es um ihre Urteilsbasis geht, nach einer begründeten schultheoretischen Position.

c)

Probleme der Schule *heute* sollen im Zentrum stehen; eine gewisse Aktualität ist also gefragt. Je mehr man jedoch von den subjektiven, lokalen, momentanen und vereinzelter Problemen absieht, je mehr also die Aussagen über Probleme der Schule heute den Anspruch umfassenderer Gültigkeit erheben wollen, umso mehr nähern sie sich einem gleichsam durchgängigen Problembestand von Schule. Grundprobleme der Schule, der Pädagogik, ja des Menschseins haben geschichtliche Kontinuität. ³ Die hier zu untersuchenden Probleme der Schule heute rühren, will man sich nicht in der Tagesaktualität verlieren, deshalb auch an Grundprobleme der Schule überhaupt.

d)

Eine letzte Vorbemerkung betrifft den Stellenwert der Aussagen: Wenn Probleme der Schule aufgesucht werden sollen, dann kommen notwendig deren Schwachstellen zur Sprache. Darüber darf nicht vergessen werden, dass in der Schule viel an guter pädagogischer Arbeit geleistet wird. Das Aufzeigen von Kritikpunkten bedeutet also keinesfalls eine generelle Deklassierung und Verdrossenheit. Die Kritik ist verbunden mit der Hoffnung auf die Schulreform, für die Ansatzmöglichkeiten aufgezeigt werden.

Die folgenden sieben Problemfelder erheben

nicht den Anspruch auf Vollständigkeit; ihre Auswahl erfolgt aus persönlichem Urteil. Sie sind nur schwer in eine zwingende Reihenfolge zu ordnen: teilweise überschneiden sie sich.

1. Schule im Öffentlichkeitsinteresse

a)

Ein erstes Problem für Schule heute kann darin gesehen werden, dass diese Institution im Zuge allgemeiner Demokratisierungstendenzen stärker ins Interesse der Öffentlichkeit geraten ist, als dies früher der Fall war. War Schule lange Zeit eine Domäne von wenigen Verwaltungs- und Aufsichtsbeamten, so ist sie heute wesentlich mehr in einen öffentlichen Legitimations- und Rechtfertigungsprozess eingebunden. Ich will diese Tendenz an einigen Beispielen konkretisieren: Es gibt – erstens – die Tendenz, wesentliche Angelegenheiten der Schule nicht mehr der Entscheidung der Exekutive zu überlassen, sondern sie an die Legislative zu übertragen.⁴ Dadurch werden Fragen der Schule ins öffentliche, politische Leben gerückt. Zweitens kann darauf hingewiesen werden, dass Vorhaben der Schulreform heute fast immer von Institutionen oder/und Kommissionen wissenschaftlich begleitet werden. Die Ergebnisse gelangen in die öffentliche Diskussion. Als drittes Beispiel können die – im Vergleich zu früher – umfangreicheren Legitimationsprozeduren bei der Entwicklung von Curricula genannt werden. Die Herstellung einer grösseren Öffentlichkeit ist ein ausdrückliches Ziel der Curriculumentwicklung.⁵ Viertens müssen die zunehmenden Möglichkeiten der Partizipation von Lehrern, Eltern und Schülern an schulischen Entscheidungsprozessen genannt werden. Fünftens werden bei Konflikten in unterschiedlichsten Schulfragen die öffentlichen Gerichte angerufen, wodurch die Publizität erhöht wird.

b)

Die Schule hat mit diesem zunehmenden Öffentlichkeitsinteresse allenthalben Probleme: die Entscheidungen dauern länger, ihre Gültigkeitsdauer wird geringer; die grössere Transparenz bringt eher Fehlentwicklungen und Fehlentscheidungen ans Tageslicht; der einzelne Lehrer sieht sich in einem stärkeren

Rechtfertigungszwang, nicht nur gegenüber der Schulaufsicht, sondern auch gegenüber Eltern und Schülern. Die Tatsache, dass Schulfragen stärker öffentlich diskutiert und Schwachstellen eher entlarvt werden, ist natürlich zu begrüssen; andererseits haben endlose ideologische Diskussionen und sachfremde Entscheidungskriterien doch deutliche Negativ-Spuren am Image von Schule hinterlassen und zu einer gewissen Verdrossenheit gegenüber dem Thema «Schule» geführt.⁶

c)

Angesichts dieses ersten Problems sind in Zukunft ein grösseres Gewicht der Sachkompetenz, ruhigere, besser vorbereitete Entscheidungen und eine Entideologisierung zu wünschen.

2. Schule als offenes Angebot

a)

Ein zweites Problem von Schule heute sehe ich darin, dass diese Institution im Verlaufe ihrer Geschichte immer mehr Aufgaben übertragen bekam oder an sich zog. Sie steht heute vor einer Fülle von Lehrstoff und vor vielschichtigen erzieherischen Aufgaben. Ich will diese Aussage konkretisieren: Das niedere Schulwesen ging in seiner geschichtlichen Entwicklung (im ausgehenden Mittelalter) von der Vermittlung der Kulturtechniken aus. Im Laufe der Jahrhunderte kamen der Reihe nach als Lehraufgaben hinzu: die Religion (in der Reformationszeit), die Realien (im 17./18. Jahrhundert), die musische Bildung (zu Beginn unseres Jahrhunderts), die politische, soziale, ökonomische Bildung (bis in unsere Tage). Schule ging ferner über blosser Disziplinierung ihrer Schüler hinaus und wandelte sich zur Erziehungsschule. Heute werden ihr neue Aufgaben zugewiesen, wenn man z.B. an die Ganztagschule oder an die schulische Betreuung von Ausländerkindern denkt.

b)

Schule hat also im Verlauf ihrer Geschichte immer mehr und immer differenziertere Bedürfnisse der Gesellschaft zu befriedigen oder Defizite der Gesellschaft zu kompensieren. Dies hat zur Folge, dass der Stoff immer mehr, die Schuldauer immer länger wurde. Der Zwangscharakter von Schule verstärkte sich.

Das Lernen wurde immer mehr von primären und unmittelbaren Lernorten wegverlagert, eben in die Schule hereingenommen, damit zwar klar in Lehrgängen geordnet und aufbereitet, aber auch lebensferner, stärker gleichgeschaltet. Denkt man diese Entwicklung konsequent weiter, so könnte die Schule zum Monopolisten für Lernen werden. Ich sehe darin die Probleme der Verschulung, im einzelnen: die Monopolisierung und Gleichstellung, die Lebensferne, die Ausschaltung anderer Lernorte, die Reduzierung der Sozialkontakte.

c) Die Forderungen angesichts dieses zweiten Problems müssten lauten: Stärkeres Hinausgehen der Schule ins Leben und zugleich Herannahme ausserschulischer Kompetenz in den Unterricht; buntes und vielseitiges Angebot von Schulen im Hinblick auf Inhalte, Trägerschaft usw.;⁷ Förderung konkurrierender Bildungseinrichtungen (wie Jugendgruppen, Sportvereine, Bildungszentren, Tagungsstätten, Schullandheime); Vorbereitung der Schüler auf die Wahrnehmung dieser Angebote. Hinter diesen Forderungen steht die Überlegung, dass Schule heute durch oberflächliche Vielwisserei satt macht, teilweise bis zum Überdruß; sie sollte durch ein reichhaltiges Angebot aber vielmehr *das* wecken, was HERBART «Vielseitigkeit des Interesses» genannt hat.

3. Kopf, Herz und Hand

a) Mit der griffigen Formel «Kopf, Herz und Hand», die es harmonisch zu entfalten gelte, hat PESTALOZZI eine zentrale Forderung für den Bildungsprozess ausgesprochen. Sieht man auf diese Formel, so tut sich ein drittes Problem auf, das allerdings nicht neu ist: Schule hat traditionell ihr Schwergewicht in der Vermittlung von Wissen, genauer: Sie stellt primär auf Anpassungs- und Gedächtnisleistungen ab, auf zunehmend abstraktes Denken, auf Verbalisierungsfähigkeit. Kurz: das Kognitive ist ihre Domäne.

Diese Präferenz hängt mit dem im abendländischen Raum entwickelten Bild vom Menschen zusammen, das im Denken, im kritischen Bewusstsein des Menschen, in der Sprache sein

Wesen am adäquatesten verwirklicht sieht. Andere Dimensionen der menschlichen Psyche, der Bereich des Emotionalen, des Affektiven, des Fühlens und der Bereich des Pragmatischen, des Instrumentellen treten dahinter zurück.

b) So sehr unser Leben aber von der Rationalität bestimmt sein mag und so sehr es Intellektualität und Kognition zu entfalten gilt – so deutlich haben kritische Beobachter des Bildungssystems immer wieder auf die Gefahr einer Reduzierung des Menschen hingewiesen.

Selbst wenn man die zentrale Bedeutung des Kognitiven als Instanz des Strukturierens, Ordners, Analysierens, Zusammenhangstiftens, des Begründens und Rechtfertigens anerkennt, wird man mit Blick auf die Schule feststellen müssen, dass eines ihrer Probleme heute in der Geringschätzung und Vernachlässigung der emotionalen und der pragmatischen Dimension liegt. Horst RUMPF, der dieses Defizit besonders brandmarkt, spricht von der «stillgelegten Sinnlichkeit». Nicht die Musik als Lebendiges, Emotionales steht im Vordergrund, sondern Melodie, Rhythmus, Takt; nicht der erlebende Mensch, sondern Knochen, ihre Funktion, ihre Arten, ihre Bestandteile; nicht die gesprochene, mitteilende Sprache, sondern Adjektiv, Attribut, Apposition, Adverb usw. «Es sind das alles begriffliche Instrumente, welche es erlauben, vertraute und vertrackte Weltbegebenheiten gleichsam im Handstreich in Elemente zu zerlegen». «Man lernt, asketisch, auf Vorrat, auf eine nicht spürbare Zukunft hin: Elemente, Instrumente, Voraussetzungen, Grundlagen...»⁸ Der Körper, die eigene Erfahrung, die eigene Spontaneität sind weitgehend stillgelegt.

So kommt es, dass die Schul-Gebildeten sich zwar rühmen können, zu wissen, wie der Satz des Pythagoras lautet und dass «asinus» im Lateinischen der Esel ist, dass sie aber häufig Analphabeten sind, wenn sie ihre Gefühle ausdrücken sollen und dass sie ungestraft damit kokettieren können, *nicht* zu wissen, wie man einen Nagel einschlägt.

c) Die Konsequenzen hieraus für eine Weiterentwicklung der Schule sind leicht zu ziehen: Der Mensch als fühlendes und handelndes Wesen wird mehr Berücksichtigung erfahren müs-

sen, um der Ganzheit des Menschen willen, oder weniger abstrakt: um der Freude, der Spontaneität des Kindes und Jugendlichen willen.

4. Wissen und Haltung

a)

Durchaus folgerichtig schliessen sich jetzt Überlegungen zu einem vierten Problem von Schule heute an, die das Verhältnis von Wissen und Haltung betreffen. Schule beabsichtigt Wissensvermittlung, so sahen wir bereits. Nun kennzeichnet es aber menschliches Wissen, dass es nicht ichfremd und beziehungslos – computergleich – in uns «abgelegt» ist, sondern es ist notwendig *unser* Wissen, leicht oder mühsam erworben, als starrer Besitz oder als dauernde Aufgabe betrachtet, verantwortungslos eingesetzt und vermarktet oder leitenden sittlichen Regulativen unterworfen. D.h.: Unser Wissen ist von unserer Haltung nicht zu trennen; wir zeigen Haltungen, indem und wie wir unser Wissen erwerben, ordnen, einsetzen, verantworten. Und vielleicht ist das Bildungsproblem nichts anderes als das Bemühen, dass Wissen und Haltung in ein rechtes Verhältnis zueinander kommen.⁹

Wenn die Schule mit einem *Bildungsanspruch* auftritt, dann steht jedenfalls dieses Verhältnis von Wissen und Haltung als Aufgabe vor ihr. Es kann doch nicht gleichgültig sein, wie und warum ein Schüler sein Wissen erwirbt, was seine Motive sind, wie er damit umgeht, wie sein Wissen in seinen Handlungen zum Tragen kommt.

b)

Aber eben hier liegt das vierte Problem, das ich ansprechen möchte. Die Rücksichtnahme auf die Haltungsrelevanz des Wissens ist durch einige Tatsachen erschwert: Allbekannt ist die Zunahme der zu vermittelnden Stoffquantität. Die Stoffhuberei führt jedoch dazu, dass man sich die Sinnfrage immer weniger stellt; die Sinnfrage in doppelter Weise: Erstens, hat es einen Sinn und – wenn ja – welchen, diesen Stoff zu behandeln? Und zweitens, welche Konsequenzen hat dieser Stoff, dieses neue Wissen für den Schüler, für sein jetziges und zukünftiges Leben?

Eine weitere Erschwernis liegt für die Schule heute darin, dass Fragen der Haltung nicht

mehr so ungebrochen und eindeutig wie früher entschieden werden können. Sitten, Gebräuche, gesellschaftliche Normen, religiöse und politische Weltanschauungen werden in ihrem Geltungsanspruch kritisiert und in Frage gestellt. Der Lehrer steht also sich selbst, seinen Schülern und Dritten gegenüber in einem Rechtfertigungszwang, er muss Farbe bekennen, wenn er auf Haltungen sieht, wenn er erziehen will. Manche ziehen sich deshalb aus diesem anstrengenden Geschäft zurück, legen – soweit das überhaupt geht – ihre Erziehungsaufgabe nieder und verschanzen sich hinter dem Stoff, der ihnen für das Erzieherische angeblich keine Zeit lasse.

c)

Die Schule muss wohl – so scheint mir die Konsequenz zu lauten – Abschied nehmen von der unerfüllbaren Absicht, allumfassend zu informieren. Theodor BALLAUFF hat gesagt, dass sie ins Ganze einführen soll, nicht jedoch in alles.¹⁰ Das heisst, dass sie nicht die volle Wissenschaftssystematik ihrer Unterrichtsgegenstände abbilden kann, sondern lediglich exemplarische Denkeinstiege in die Fülle der Geltungsgebiete erlaubt. Die Ganzheitlichkeit des Menschen fordert aber zugleich, dass man ihn nicht als blossen Behälter seines Wissens betrachtet, sondern als einen, der sein Wissen in seine Verantwortung einbeziehen muss.

5. Lehrer und Schüler

a)

Bisher war stets von der Schule die Rede; die Menschen in ihr – Lehrer und Schüler – kamen nur mittelbar in den Blick. Ich will sie jetzt unmittelbar ansprechen, weil wir dadurch auf weitere Probleme von Schule heute stossen. Aufgrund der Tatsache, dass die Schule auf weite Strecken der gesellschaftlichen Bedürfnisbefriedigung dient und fast ausschliesslich der Staat als ihr Träger auftritt, besteht leicht die Gefahr, dass der Lehrer zum Büttel der Gesellschaft und zum blossen Funktionär des Staates wird. Die Schulaufsicht verstärkt diese Tendenz dadurch, dass sie allgemeine Beamteneigenschaften auch beim Lehrer höher honoriert als pädagogische Eigenschaften.¹¹ Entsprechend formiert sich die Schüler-Rolle: Der Schüler wird an gesell-

schaftliche Vorgegebenheiten angepasst, hat staatlicherseits vorgeplante Pensen zu bewältigen; er ist im wesentlichen *Objekt* von Unterricht.

b)

Das Problematische dieser Rollenzuweisungen liegt nach meiner Auffassung darin, dass es dem pädagogischen Prozess in Erziehung und Unterricht nicht darum gehen kann, nur in ein System von Vorgegebenheiten einzuführen und den jungen Menschen objekthaft an dieses anzupassen. Geschieht dies nämlich, dann bleibt dessen Selbständigkeit, Kreativität, Urteilsfähigkeit, sein kritisches Bewusstsein auf der Strecke, er wird als Subjekt nicht ernst genommen, als Subjekt, das sein «Selbstführer durch das Leben» (SAILER) werden soll. Der Lehrer handelt gleichsam nur technisch, als Erfüllungsgehilfe in fremdem Auftrag; und das Ergebnis seiner Bemühungen sind in den meisten Fällen dann eben auch Schüler als angepasste Erfüllungsgehilfen und Mitläufer.

Allerdings könnte ich auch der blossen Umkehrung der Aufgabe nicht zustimmen: Der Lehrer kann *auch* nicht als ausschliesslicher Kritiker und Destrukteur der sogenannten bestehenden Verhältnisse auftreten. Wenn er nur destruiert, entlässt er die Schüler hilflos in das Bestehende; setzt er jedoch *sein* alternatives Konzept verbindlich für den Schüler, dann manipuliert er ihn genauso wie der Anpasser, nur mit anderen Inhalten oder Ideologien.

c)

Die Lösung dieses Dilemmas scheint mir darin zu liegen, dass die Schule weder zur Anpassung schlechthin, noch zum Widerstand schlechthin erziehen darf; vielmehr hat sie durch Argument und Gegenargument den Schüler entwicklungsgemäss, d.h. stufenweise instand zu setzen, dass er *selbst* entscheiden lernt, wann Anpassung und wann Widerstand das richtige Verhalten ist; er soll selbst über sich und sein Leben entscheiden lernen. Dies lässt sich auch konkreter sagen: Wer dem Schüler nur Meinungen aufredet, züchtet Unselbständigkeit, dumpfe Ergebnislosigkeit oder Auflehnung. Schule muss den Schüler an Entscheidungen mitbeteiligen und ihn in die Verantwortung einbeziehen; Schule darf nicht nur Umsetzungsinstanz verordneter Lernziele sein, sondern auch Sache des Schülers. Ebenso braucht der Lehrer einen pädagogi-

schen Handlungsfreiraum, weil er nur in einem solchen Freiraum dem Schüler zeigen kann, dass er sich entscheiden, binden lernen muss.

6. Schule als Lebensraum

a)

Ein vorletztes Problemfeld, das ich ansprechen möchte, liegt in der Tatsache begründet, dass die Schule zu einer Grossinstitution gewachsen ist, die von Millionen Schülern pflichtgemäss besucht werden muss, die Tausenden von Lehrern Arbeitsstätte ist. Schule als Organisation muss verwaltet, kontrolliert, auch reglementiert werden; sie ist ein ökonomischer Faktor der Volkswirtschaft; sie zeigt eine bestimmte äussere Struktur und Gliederung; für sie gibt es Richtlinien, Verordnungen, Gesetze in Fülle.

b)

So unabweisbar diese äusseren Rahmenbedingungen sind, so deutlich muss auch auf das Problem hingewiesen werden, dass das verwaltende, kontrollierende, fiskalische Moment, alle diese Bürokratismen zur Verselbstständigung neigen und ihren Dienstcharakter für die Ermöglichung des Pädagogischen leicht aus dem Auge verlieren. Dafür gibt es viele Beispiele: Da findet ein Praktikum nicht statt, weil es versicherungsrechtliche Bedenken gibt; da verlangt ein Schulaufsichtsbeamter von seinen Lehrern gleiche Blumenübertöpfe im Klassenzimmer; da fällt ein Ausflug aus, weil es kein Geld dafür gibt; da verbringt der Schulleiter seine Zeit mit der Erstellung von Statistiken, statt mit der Führung seines Kollegiums; da werden aus Rationalisierungsgründen Schulen mit 2000 Schülern geschaffen; da lassen Schulbaurichtlinien den Bau von Lernfabriken zu.

Es besteht die Gefahr, dass das Bürokratische überwuchert, dass Risikobereitschaft, Eigenverantwortung, unkonventionelle Lösungen, Kreativität, persönliches Engagement getilgt werden, dass Trott und Gleichförmigkeit, Ängstlichkeit und Anonymität an ihre Stelle treten. Das unmittelbare personale Leben weicht sekundären Systemen.

c)

Die Reform müsste hier in Richtung der Verlagerung von Verantwortung nach «unten» ge-

hen, in Richtung auf gut gegliederte und überschaubare Schulen; Schule muss wohnlicher, ästhetischer werden. Pestalozzi hat vom Wohnstubegeist gesprochen. Die Schulen müssen neben dem Unterricht ihr soziales Leben wahrnehmen und gestalten durch Veranstaltungen, Schullandheimaufenthalte, Patenschaften, durch das, was man Schulleben nennt, damit sie Lern- und Lebensstätten sind.

7. Schule als Bildungseinrichtung

a)

Ein besonders diffiziles Problem stelle ich an den Schluss: Fast alle unserer Schulen sind entstanden, um gesellschaftliche Bedürfnisse zu erfüllen. Zu diesem pragmatischen Aspekt kam im Laufe der Jahrhunderte der Schulentwicklung ein entscheidender humanitärer Gedanke hinzu: Schulen sollten nicht nur Stätten der Lebensnot (NIETZSCHE), sondern der allgemeinen Menschenbildung sein. Dies ist ein gewaltiger Fortschritt, den wir Pädagogen wie *COMENIUS*, *PESTALOZZI*, *FRÖBEL*, *HUMBOLDT* und vielen anderen verdanken.

b)

Aber diese Aufgabe der allgemeinen Menschenbildung durch die Schule erfuhr und erfährt zu allen Zeiten ihre Behinderung. Die einen möchten über die Schule alte Ständesprivilegien und Schichtvorteile verteidigen; die anderen sehen in ihr ein Instrument des Klassenkampfes.

In unserer mobilen, demokratischen Gesellschaft erhält die Schule unter dem Signum des sogenannten Leistungsprinzips immer mehr die Funktion einer Zuweisungsstelle für Sozialchancen (*SCHELSKY*). So sehr es einerseits zu begrüßen ist, dass Schulbesuch nicht mehr die *Konsequenz* von Schichtzugehörigkeit, sondern *Voraussetzung* für Chancenzuweisung geworden ist, so bedenklich sind gewisse Begleiterscheinungen dieses Wandels: Schule betreibt Allokation, vergibt lebensentscheidende Berechtigungen; sie kennt harte Selektionsmechanismen auf fragwürdiger diagnostischer Basis; das Konkurrenzprinzip zieht mehr und mehr in sie ein. Das Lernen wird dadurch mindestens zum Teil mediatisiert: Man lernt nicht so sehr aus Sachinteresse, sondern um Punkte, Noten,

Berechtigungen, Geld, Ansehen, Sozialprestige zu gewinnen.

c)

Eine Steuerung dieser Entwicklung ist nur schwer möglich, weil hier grundlegende gesellschaftliche Positionen berührt sind. Eine Wende ist nur dann zu erwarten, wenn neben die Ideologie der Machbarkeit wieder mehr die Sinnfrage, neben das Konkurrieren das Kooperieren, neben das Leistungsprinzip das Sozialprinzip, neben das ökonomische Kalkül die Frage nach Moralität und Sittlichkeit tritt. Dieser Wandel liegt in der Hand der Politik und der konkreten Lebensgestaltung der Erwachsenen.

Schlussgedanke

Ich habe eingangs betont, dass in diesem Beitrag der kritische Ton vorwalten wird; das liegt notwendig am Thema, das ja *Probleme* der Schule heute aufzeigen sollte. Die vorgetragenen Gedanken sollten verdeutlicht haben, dass die Schule zwar keine *Reformhektik* vertragen kann, dass es aber ebenso falsch ist, wenn zur Zeit lautstark nach Ruhe für die Schule gerufen wird. Diese unsere Schule hat die Reform so nötig wie je zuvor; und wir sollten nicht nachlassen, daran zu arbeiten.

Anmerkungen

¹ Es handelt sich um einen Vortrag, der im Rahmen der Tagung «Leistung und Lernfreude» im Duttweiler Institut, Zürich, Juli 1982, gehalten wurde.

² A. Neuhäusler: Grundbegriffe der philosophischen Sprache; München, 1963, S. 172.

³ Vgl. Nic. Hartmann: Der philosophische Gedanke und seine Geschichte. Abhandlung der Preussischen Akademie der Wissenschaften, Berlin, Jg. 1936, Phil.-hist. Klasse, Nr. 5, S. 5f.

⁴ Vgl. Deutscher Juristentag: Schule im Rechtsstaat, Bd. I, Entwurf für ein Landesschulgesetz; München, 1981.

⁵ Vgl. S. B. Robinsohn: Bildungsreform als Revision des Curriculum; Neuwied, 1967.

⁶ Man denke etwa an die Diskussion über die Gesamtschule in der Bundesrepublik Deutschland oder über die Ganztagschule in Österreich.

⁷ Vgl. W. Fischer: Bildung trotz Schule? in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 4/1975, S. 327ff.

⁸ H. Rumpf: Die stillgelegte Sinnlichkeit; in: Die Zeit, Nr. 17, 1980. Ders.: Die übergangene Sinnlichkeit; München, 1981, S. 68.

⁹ Vgl. A. Petzelt: Wissen und Haltung; Freiburg, 1955.

¹⁰ Vgl. Th. Ballauff: Schule der Zukunft; Bochum, o. J.

¹¹ Vgl. H. Gröschel (Hrsg.): Die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit für Erziehung und Unterricht; München, 1980, besonders S. 105ff.

*Es war einmal ein Reformier,
der wollte nicht bloss verändern,
sondern sogar verbessern.*

Lothar Kaiser

Wo sind die Reformen (geblieben)?

Hans Bäbler

Für den geneigten Leser muss ich wohl vorausschicken, dass ich dreissig Jahre lang unterrichtet habe und mich erst dann als Schulinspektor in den hintern Teil der Schulstube zurückgezogen habe. Der Blick aus dem Hintergrund mag daher etwas ungewöhnlich und durch dreissig Jahre vordergründiges Betrachten leicht getrübt sein.

Brief an den Schulinspektor: «Sehr geehrter Herr Schulinspektor, wir haben in den letzten Deutschstunden über Schulprobleme gesprochen. Nun hätten wir gerne noch ein paar Fragen an Sie gerichtet. Könnten Sie einmal zu uns kommen? Freundlich grüsst Sie..., Schülerin der 2. Sek.»

Ich bin hingegangen und habe über eine Stunde lang, auf einer Bank sitzend, Schüler neben mir und zu meinen Füßen, Fragen beantwortet. Da, meine ich, sind Reformen spürbar. Man spricht über die Schule, man betrachtet den Schulinspektor als Gesprächspartner, man grüsst ihn freundlich, nicht hochachtungsvoll, und – man spricht miteinander.

Brief an den Schulinspektor: «Sehr geehrter Herr Schulinspektor, wegen dem Durchschnitt von 3,85 kann meine Tochter nicht promoviert werden. Der Lehrer sagt zwar, M. sei eine intelligente Schülerin, und sie wäre ohne weiteres in der Lage, den Lehrstoff in der Realschule zu bewältigen. Ein Knabe mit einem Durchschnitt von 3,94 wurde befördert. Was soll ich machen?...»

Da, meine ich, ist von Reformgedanken nicht viel zu merken. Oder wohl dies, dass man mit dem Taschenrechner das Komma auf mehrere

Stellen genau berechnen kann, oder dass ständig verfeinerte Bewertungssysteme höchstens dazu führen, dass man den «Computer» mit noch mehr Eingaben füttert, die schon in ihrem Ursprung falsch sind.

Ein prächtiger Schulhaus-Neubau. Weite Rasenflächen, eine Hügellandschaft, die zum Versteckenspiel einlädt, und eine Tafel «Rasen betreten verboten». Weite, lichte Gänge, breite Treppen, die zum Herumrennen einladen, und ein Anschlag «Herumrennen in den Gängen verboten».

Wie viel habe ich doch von Freiraum, von schülergerechtem Schulhausbau gelesen! Was nützt's, wenn sie nicht Besitz nehmen dürfen von ihrem Freiraum, die Schüler. Er darf nicht ihr Zufluchtsort sein, ihr Winkel, in den sie sich auch einmal zurückziehen können, ihr Spielplatz, wo sie sich vergessen dürfen, ihre Diskussionsecke, in der sie so laut oder so leise reden dürfen, wie ihnen grad zumute ist.

Ein Schulhaus. Eingezwängt zwischen Strasse und Häuser. Zwei asphaltierte Plätze. Ein Lehrer, auf den Knien herumrutschend. Ein Farbtopf. Linien, die auf dem rauhen Untergrund nicht recht halten wollen, die aber eine zukünftige Spielform erkennen lassen.

Wenn dann der Reformwille so weit geht, dass sich Lehrer auch grad noch am Spiel beteiligen, statt mit zugekniffenen Augen Aufsicht zu halten, können sich alle Reformier beglückwünschen.

Ein Klassenzimmer. Vorerst beunruhigend: Ist es laute Stille oder gedämpfter Lärm, un-