

Wer reformiert denn eigentlich die Schule?

Autor(en): **Bettschart, Oscar**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

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

Heft 18: **Schulreform in Diskussion**

PDF erstellt am: **26.04.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-534865>

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.

mein gehaltene Erziehungsziele und Leitideen bekanntlich auch zu erzeugen vermögen. Ob allerdings eine derartige Zustimmung zu allgemein formulierten Vorstellungen über Schule (z.B. Leitideenkataloge) und Schulreformen (z.B. die oben genannten Grundsätze) bei den Zustimmenden auch zur Verbindlichkeit führen, entsprechende Entscheide zu fällen und diesen gemäss zu handeln, wagen wir zu bezweifeln. Denn so wie sich der alltägliche Unterricht kaum an ausformulierten, allgemeinen und breitabgestützten Zielen (z.B. Zweckartikel, Lehrplan) orientiert, sondern weitgehend durch scheinbar selbstverständliche Zwecke gesteuert wird (z.B. die schulische Selektion, Stoffvermittlung), werden Schulreformen in der Regel weniger durch Grundsätze wie die oben vorgeschlagenen geleitet, sondern vielmehr an systeminterne Zwecke der Schule gebunden (z.B. Verteilung sozialer Aufstiegschancen, Integration in die Gesellschaft). Erziehungsziele, Leitideen, Grundsätze u.ä., die meistens als Orientie-

rungs- und Zielmarken für die künftige Entwicklung von Schule und Schulreformen ausgegeben werden, laufen so besehen Gefahr, eine gegenteilige Wirkung zu haben: statt verbindliche Ausgangs- und Orientierungspunkte zu bilden, werden sie mehr oder weniger beliebig als Rechtfertigungsgrundlage für die vorhandene schulische Praxis und deren weitere Durchsetzung benutzt.

Vor diesem grob skizzierten Hintergrund weisen wir zusammenfassend nochmals darauf hin, wozu die oben dargelegten «Grundsätze für Schulreformen auf kommunaler Ebene» dienen sollten.

Die Grundsätze bilden

- Kriterien für eine Beurteilung und Bewertung vergangener und aktueller Reformen,
- Kriterien und Entscheidungshilfen für das Auffinden, Formulieren und Begründen von aktuellen und künftigen Reformanliegen,
- einen verbindlichen Orientierungsrahmen für die Durchführung von Schulreformen (Entwicklung von Reformstrategien).

Wer reformiert denn eigentlich die Schule?

Oscar Bettschart

Es wäre wohl vermessen, im gebotenen Raum und der gemessenen Zeit erschöpfende Antworten auf diese Frage zu geben. So sei es gestattet, den Lehrern und den «Trägern der Bildungspolitik» einige Stichworte und Denkanstösse zuzuwerfen, ein wenig pointiert und zum Widerspruch herausfordernd.

Reform setzt voraus, dass man mit einem Zustand nicht mehr zufrieden ist und dass man ihn zu ändern sucht. Historisch gesehen haben Reformen immer eines gemeinsam: Die Reformer haben jeweils mehr oder weniger genaue Vorstellungen, was sie wie verändern möchten, aber das Ergebnis der Veränderungen ist meistens anders als vorausgesehen: Reformer können das Schiff wohl losbinden und es in eine bestimmte Richtung stossen; wohin und wie weit die Fahrt geht, entzieht sich aber ihrem Einfluss. Jede Re-

form, besonders Reformen von alten und eingespielten Institutionen, setzen nämlich Kräfte – und Gegenkräfte – frei, welche die Entwicklung unabhängig von den ursprünglichen Intentionen steuern.

Wenn wir also Bilanz der Schulreform in der Schweiz ziehen wollen – die Bemühungen sind immerhin schon mehr als 15 Jahre alt – ist der ganze Bereich der Änderungen, welche auf die Schule wirken, ins Blickfeld zu rücken und nicht nur die Programme der Bildungspolitik. Das ist um so mehr geboten, als die Dinge in der Schweiz mit ihren zwei Dutzend Schulsystemen besonders kompliziert sind.

Nicht umsonst hat sich neben dem Reformgedanken die Idee der Koordination eingenistet, ja diese sind eine eigentliche Symbiose eingegangen, und zwar in einem Masse, dass

in vielen Köpfen, vor allem in jenen der Schulpolitiker, sich der Gedanke festsetzte, das Schulwesen sei dann reformiert, wenn es koordiniert sei, – als gäbe die Frage, ob zum Beispiel Schulbeginn im Frühjahr oder im Herbst sei, ausser den Anschlussproblemen irgendeinen pädagogischen Sinn.

Würde man das Erreichte an den Koordinationsbemühungen messen, so könnte man sicher von einem Scheitern der Schulreform sprechen. Sie hat uns hitzige Volksabstimmungen beschert, dazu eine wahrscheinlich sogar für den Sekretär der Erziehungsdirektorenkonferenz schwer überschaubare Menge von Kommissionen und Institutionen. Diese alle, eifersüchtig darauf bedacht, dass keine in die Kompetenz der andern eingreift und immer vor die Frage gestellt, ob sie denn nun reformieren oder nach dem Prinzip des kleinsten gemeinsamen Nenners koordinieren sollen, haben schliesslich eine Unmenge Papier produziert, so dass selbst die eigentlich zuständigen Herren kaum in der Lage sind, die Beschlüsse – und die dahinter stehenden Interessen – zu überblicken, geschweige denn, sie zu vollziehen.

Ob dieser koordinierende Bildungseifer der konkreten Anpassung des Schulunterrichts an die heutigen Erfordernisse mehr geschadet als genützt hat, bleibe dahingestellt. Auf alle Fälle verdient eine gegenläufige Bewegung alle Aufmerksamkeit: Es fällt nämlich auf, dass die kleinen Kantone die Chance, die ihnen die breite Bildungsdiskussion Ende der 60er Jahre und Anfang der 70er Jahre und der finanzielle Spielraum der Hochkonjunktur boten, viel besser zu nutzen wussten, um die hängigen Probleme zu lösen (etwa der Kanton Schwyz mit der durchlässigen Orientierungsstufe), als die grossen Kantone. Blättert man hingegen den umfangreichen Band «Gesetze und Verordnungen über die Volksschule im Kanton Zürich» durch, so stellt man bald fest, dass dort seit 1966 nicht mehr viel passiert ist – auch bei den Lehrplänen. Eine Ausnahme ist allerdings zu erwähnen; sie weist aber in die gleiche Richtung: Der massive Ausbau der Sonderschulung und der Sonderschulen im Kanton Zürich. Aber der geschah bezeichnenderweise durch die Gemeinden, fast ohne Impulse durch den Kanton. Darf aus dem Gesagten geschlossen werden, dass Schulreform weniger von grossen Programmen abhängig

ist, sondern besser in kleinen Einheiten geschieht, dort, wo die Nöte am unmittelbarsten drücken?

Nöte? Wir haben eingangs davon gesprochen, dass der ganze Bereich der Veränderungen im Blickfeld bleiben muss. Wie sieht es nun da aus? Ende der 60er Jahre haben die deutschen Kultusminister feierlich, verbindlich und koordiniert beschlossen, die «Neue Mathematik» (volkstümlich «Mengenlehre» genannt) in die Lehrpläne aufzunehmen. Eine ungeheure Anstrengung wurde unternommen, um den Beschluss in die Wirklichkeit umzusetzen. Sogar die Massenmedien boten Kurse zur Einführung für Eltern und Lehrer an. Und trotzdem ist das Unternehmen aufs Ganze gesehen in der Bundesrepublik gescheitert, nicht zuletzt am Widerstand der Eltern, die dem Gang des Unterrichts ihrer Kinder nicht mehr zu folgen vermochten. Dabei zweifelte und zweifelt kein Mensch daran, dass einiges im Bereich Mathematik reformbedürftig sei.

Was aber das hohe Gremium der Kultusminister mit ihren riesigen Administrationen nicht fertiggebracht hat, vermag nun heute ein kleines technisches Wunderding: der elektronische Taschenrechner, mit dem jeder Papi seinem Hansli den Nutzen für das Leben der endlosen «Stöcklirechnungen» oder des «fixierenden Kopfrechnens» und wie alle die Finessen der formalen «Rechenfertigkeit» heissen mögen, ad oculos demonstriert. Seither fragen Lehrer und Eltern an, was man im Mathematikunterricht sinnvollerweise tun oder lassen soll – und sind frustriert, wenn man sie höheren Ortes auf die bestehenden Lehrpläne verweist.

Ähnliches geschah im Deutschunterricht: Bis vor etwa 15 Jahren sprachen und verstanden die Kinder, welche in die erste Klasse einrückten, praktisch nur Mundart. Es war der Lehrer, welcher ihnen Deutsch – in vielen Lehrplänen bezeichnenderweise noch heute «Schriftsprache» genannt – beibrachte. Die Schulmeister waren die Lehrmeister der Nation in Sachen Deutsch (und infolgedessen auch die Aktuare in den Dorfvereinen sowie die Jugendbuchautoren der Schweizer Verleger), und was sie lehrten, hatte normativen Charakter, so sehr, dass – blättert man alte Schulbücher durch – man fast geneigt ist, von einem Schullehrerdeutsch als Sondersprache zu reden.

Seit etwa 1970, genauer seit die deutschen

Televisionsprogramme in der Schweiz empfangen werden können, ist nun ein erstaunlicher Wandel festzustellen: Die Kinder kennen Deutsch, sie verstehen es, und sie sprechen es. Nur ist es ein anderes Deutsch als jenes, das die Schule traditionell vermittelt hat (Stichwort: «Komm mal rüber»). Kaum ein Lehrerbildungskurs vergeht seither, ohne dass das Problem der Verschiedenartigkeit der deutschen Standardsprache zur Diskussion gestellt und gefragt wird, wie sich der Lehrer dazu verhalten soll. Wie? Dazu wäre einiges auszuführen, auch von seiten der Gralshüter der Lehrpläne. Wesentlich ist in diesem Zusammenhang, dass der Lehrer aus der Rolle, die er einst inne hatte, gedrängt ist und eine neue suchen muss.

Ähnliches wäre auch vom Sachunterricht zu berichten, in dem jetzt Kinder sitzen, die die Technik bald mit der Muttermilch eingesaugt haben und zumindest auf der Mittelstufe beispielsweise besser über die Funktion eines Autos Bescheid wissen als mancher Lehrer. Dazu kommt, dass die Schule von verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen als idealer Tummelplatz für PR-Aktionen entdeckt worden ist. Dass die soeben gegründete und prominenzgarnierte «Gesellschaft für Minderheitenforschung» weit oben auf dem Aktionsprogramm die Schaffung eines Lesebuches über Minderheiten (für welche Stufe? für welches Fach?) gesetzt hat, mag ja noch angehen. Aber wenn der Lehrer gleichzeitig zwei Arbeitsmappen zur Atomenergie, die eine von der Elektrizitätswirtschaft, die andere vom WWF, kostenlos angeboten erhält, beide so aufgemacht, dass sie professionelle Schulbuchmacher, die dauernd das Gemurr über teure Schulbücher im Ohr haben, erbleichen lassen, so erlaubt man sich doch die Frage, was da nun in der Schule konkret passiert. Besteht da nicht zumindest die Gefahr, dass statt der Fachkompetenz eine Ideologie, beziehungsweise die gerade gängige Ideologie, den Sachunterricht zu regieren beginnt – zusammen mit dem, was in der Privatwirtschaft ganz einfach Werbung genannt wird?

Eine weitere (und nicht die unwichtigste) dieser Veränderungen ist das psychosoziale Umfeld (aktuelles Stichwort: «Schule und Elternhaus»). Hier möge zur Illustration ein Zitat aus der sogenannten Winterthurer Studie der Genetiker stehen, die neulich so viel zu reden

gab: «Es wird die Meinung vertreten, aufgrund der vorherrschenden gesellschaftlichen Tendenzen lasse sich heute an dem, was sich als psychosoziale Risiken äussert, wenig ändern, und es sei deshalb an der Schule, sich diesen Gegebenheiten anzupassen. Vorschläge werden gemacht, in welche konkreten Richtungen die notwendigen Reformen zielen sollten.» Auch damit hat sich der Lehrer abzufinden, denn die Empfehlungen der Genetiker, welche auf eine Differenzierung durch – *horribile dictu* – eine Art Privatisierung der Schule abzielen, entsprechen wohl den oben erwähnten Tendenzen, sind aber in der heutigen Situation schlicht – Illusionen. Denn offiziell heisst es doch: lieber weiterstreiten, zum Beispiel um Koordination des Schulbeginns und des Französischunterrichts, als Dezentralisation und Förderung der Eigenverantwortung der Unterrichtenden. Kein Wunder also, dass es heute vielerorts schwierig geworden ist, Lehrer zu sein...

Wir haben uns eingangs vorgenommen, pointiert zu schreiben, um Denkanstösse zu geben, Denkanstösse zu einem Problem, das heute allseitig ein gewisses Unbehagen verbreitet (sonst wäre diese Sondernummer sicher nicht konzipiert worden). Das Unbehagen zeigt sich auch im allgegenwärtigen Trend, Überblick zu gewinnen, indem man sogenannte Leitbilder entwickelt: kantonal, regional, schweizerisch und neuerdings sogar in der OECD. Sicher werden sie eine Sammlung sehr schöner Sätze sein darüber, was die Schule alles kann und soll. Wir meinen, es wäre nach Lage der Dinge besser, sich einmal klar und illusionslos zu überlegen und der Öffentlichkeit deutlich zu sagen, was die Schule *nicht* kann, also die Grenze dessen zu ziehen, in der heute ein Lehrer mit einiger Sicherheit unterrichten kann. Allzusehr haften mir die Dramen junger Lehrerinnen und Lehrer im Gedächtnis, die kurz nach dem Seminar voll Idealismus den Kindern Vater oder Mutter spielen wollten, jedes Kind als Einzelfall behandelten und dabei in kurzer Frist gescheitert sind – Winterthurer Studie hin oder her.

Und noch etwas. Wäre es nicht besser, wir wären ehrlich und hörten mit dem Gerede von der Koordination auf. Schaffen wir alle diesbezüglichen Kommissionen und Institutionen ab! Das spart Geld, das wir ausgeben für etwas, das doch nichts bringt, weder nach innen

noch nach aussen. Verwenden wir besser unsere Energien darauf, dort zu helfen (und nicht zu kommandieren), wo die Kräfte wirksam werden und wo das passiert, was Bestand haben wird in der Schulstube, und nehmen wir Lektionen in Kauf, die nach curricularer Theorie nicht ganz lupenrein sind. (Das Beste, was mir aus meiner Schulzeit im Gedächtnis haften geblieben ist, stand sicher in keinem Lehrplan.) Verschaffen wir dem Lehrer die Sicherheit, mit der er freudig und gelassen mit seinem Wissen und seinem Können die kommende Generation erziehen kann. An Schwierigkeiten wird es ihm auch weiterhin nicht fehlen.

sprechen sie reform?

ja? dann

funktionieren

sie die elitäre, repressive

leistungsgesellschaft

um

*durch emanzipatorische strategien
der verunsicherung und optimierung.*

Nein? Dann

können Sie die Schule

– leider –

nur verbessern.

Lothar Kaiser

Die Selbstrechtfertigung der Schulpraxis und die Reformeuphorie der Planer

Zum Spannungsfeld zwischen persönlicher Veränderungsbereitschaft und geplanten Reformen

Kurt Schmid

Die obligatorische Volksschule – erst rund hundert Jahre alt – hat sich dermassen als Organisation in unserer Gesellschaft etabliert, dass sie mindestens gleichermassen an der Selbsterhaltung wie an ihrem Resultat interessiert ist. Wenn man im Bereich der Lehrpläne vom «heimlichen» Lehrplan Sozialerziehung gesprochen hat, so muss man im Bereich der Institution Schule vom «heimlichen Selbstlegitimationsritus» sprechen, der umso schwerer erkennbar ist, als er eben heimlich praktiziert wird und umso weniger änderbar, als er zum Ritus erstarrt.

In der ersten Reformeuphorie glaubten manche Planer, diesen Ritus aufbrechen zu können. Es zeigt sich aber, dass viele Praktiker (und auch manche Planer), die Lehrplanreformen einfach als neuen und konkurrenzierenden Ritus ansahen und noch ansehen, dass sie also mit alten Vorstellungen an neue Probleme herangehen. Und gerade dies geht nicht.

Zugegeben, die oben genannte These mag in

ihrem allgemeinen Geltungsanspruch den Bogen überspannen. Es lohnt sich aber, laufende Reformvorhaben darauf hin zu überprüfen. Darum mag ein Beispiel einer solchen Überprüfung – auch wenn sie hier nur in einem groben Ansatz geschehen kann – den Gedankenflug etwas auf den Boden der Wirklichkeit herunterholen. Es wird sich dann zeigen, dass die Reformeuphorie der Planer ebenfalls nicht unproblematisch ist.

Die in manchen Kantonen anlaufende Reform des Hauswirtschafts- und Handarbeitsunterrichtes (auch Werken und Gestalten genannt) sieht sich grob gesehen zweierlei Problemen gegenüber. Da stellt sich aus der Sicht der Planer im Zuge des Zeitwandels die Frage, welches heute der Bildungsauftrag der genannten Fächer sei und ob die vorherrschende Praxis den Erfordernissen der Mädchen und Knaben noch genüge. Wenn man den oft zitierten Anspruch der Schule, sie bereite auf das Leben vor (nicht für die Schule, für das Leben lernen wir) ernst nimmt, kommt man be-