

Zeitschrift: Bündner Schulblatt = Bollettino scolastico grigione = Fegl scolastic
grischun

Band: 68 (2006-2007)

Heft: 1: Chaos und Konturen in der Bildungslandschaft

Artikel: Chaos und Konturen in der Bildungslandschaft : ein Versuch, Übersicht
zu schaffen, damit produktives Engagement möglich wird

Autor: Schrittmatter, Anton

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-357601>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. 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. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

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. [Voir Informations légales.](#)

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. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 06.10.2024

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

Chaos und Konturen in der Bildungslandschaft

Ein Versuch, Übersicht zu schaffen, damit produktives Engagement möglich wird

Referat von Dr. Anton Strittmatter (PA LCH, Biel/Bienne) an der DV LGR vom 22. September 2006 in Davos

Vor einer Woche wollte ich diesen Vortrag absagen. Aus Angst. Feigheit, vielleicht. Ich habe schliesslich Familie mit Kindern, und da bringt man sich nicht ohne Not in Gefahr. Anachronistisch, kryptisch, erpresserisch, exotisch, fanatisch, neurotisch und räuberisch sei dieses Bergvolk, warnte mich nämlich die «Weltwoche».

Die bündienstämmige Schwiegermutter unseres Nachbarn beruhigte mich dann allerdings mit dem Hinweis, die Schwiegermutter vom Berlusconi, das sei dieser bekannte Fernsehunterhalter von Italien, hätte kürzlich dort oben ein Haus gekauft; und diese Familie hätte ja mit Raubrittern wirklich gar nichts am Hut. Der Weltwoche könne man sowieso nicht trauen, die würden mit ihren Giftspritzen sowieso alles Schöne und Gute madig machen.

So bin ich denn einigermaßen zuversichtlich-vertrauensvoll hierher, zum Schönen und Guten, gereist. Allerdings mit einem Referatstitel, der paradoxerweise wieder nach Weltwoche-Syndrom klingt. Nur gibt's da einen wesentlichen Unterschied: Ich kann und will nicht um jeden Preis originell sein. Denn mit Blick auf die Schweizer Bildungslandschaft über Chaos zu sinnieren, erscheint doch ziemlich unoriginell – eher gewohnt, altvertraut und also langweilig. Kommt hinzu, dass ich – wohnhaft am Jura-fuss – nicht im Sinn habe, einen Kommentar zum Bündner Bildungswesen abzugeben. Das wäre nicht nur unhöflich, sondern anmassend – und vielleicht auch etwas riskant. Siehe oben.

Der LGR hat von mir ein Übersichtsreferat bestellt, eine Orientierungshilfe. Das macht Sinn. Im Schulalltag begegnet einem Vieles, von dem man nicht so genau weiss, was da abgeht, woher das kommt, welchen Nutzen das haben wird oder welche Risiken und Nebenwirkungen da mitgeliefert werden. Ich nehme Sie also gewissermassen mit auf einen Aussichtspunkt mit Über- und Weitblick, damit Sie dann im Tal unten dem was passiert besser begegnen können, es informiert-wohlwollend willkommen heissen oder informiert-kritisch abweisen oder

informiert-engagiert umpolen oder durch was Besseres ersetzen können.

Ich werfe einen Blick auf die Bildungslandschaft Schweiz mit Schwerpunkt Deutschschweiz. Es liegt an Ihnen und anschliessend an Ihrem Bildungsdirektor, sich jeweils betroffen zu fühlen oder aber zufrieden festzustellen, dass dieses oder jenes Problem für Sie nicht oder anders zutrifft oder bereits einer glücklichen Lösung zugeführt wurde.

Die Metaphern «Chaos» und «Konturen» habe ich eher intuitiv gewählt, weil sie eben die Gefühle treffen, die mich zurzeit als Beobachter der bildungspolitischen Szene befallen.

Chaos: In der Mythologie, etwa in der Schöpfungsgeschichte oder bei den alten Griechen bezeichnet Chaos den «Zustand vollständiger Unordnung oder Verwirrung», aber auch eine Art gedanklicher Brei als Quelle schöpferischen Tuns. In der Mathematik und Physik sind chaotische Systeme nicht lineare dynamische Systeme. Berühmte Beispiele sind etwa der Schmetterlingseffekt beim Wetter, Turbulenzen, Wirtschaftskreisläufe, bestimmte Musterbildungsprozesse, wie beispielsweise die Erosion, aber auch neuronale Netze und damit letztlich auch menschliches Verhalten. Bildungssysteme müssen, in dieser Betrachtungsweise, zwangsläufig zu den chaotischen gezählt werden.

Konturen: Das Gegenstück zum Chaos war bei den alten Griechen der Kosmos, das Wohlgeordnete.

Unsere Alltagserfahrung weiss um die Zweispältigkeit von Chaos und Ordnung. Chaotische Zustände werden zumeist als eher unangenehm erlebt. Wir sehnen uns dann nach Konturen, nach Fixpunkten, nach Berechenbarkeit. Und gleichzeitig haben wir alle auch die Erfahrung, dass eben produktive, kreative Entwicklungen nicht aus der Ordnung sondern eher aus dem Chaos kommen. Und dass stabile Ordnungen rasch

mal beengend wirken, einschränkend, langweilig, eben das Gegenteil von Lebendigkeit sind.

Weder chaotische Zustände noch geordnete sind also per se gut oder schlecht. Im pädagogischen Handeln geht es um das Mass. Wir können nicht wirklich eine verlässliche pädagogische Arbeit leisten, wenn die Aufträge wie auch die Rahmenbedingungen immer nur im Fluss sind, aus Widersprüchlichkeiten und Ungereimtheiten bestehen. Und wir können ebenso nicht wirklich pädagogisch wirken, wenn alles logisch, geschlossen und linear bestimmt ist.

Durchaus im Sinne dieser Ambivalenz versuche ich nun den Überblick über die Bildungslandschaft. Der Sucher ist programmiert auf die Frage, wo denn vor allem **Brennpunkte des Ringens zwischen Chaos und Ordnung** auszumachen sind. Dabei lenke ich den Blick auf fünf solche Brennpunkte, die mir gut erlebbar und von grosser Zukunftsbedeutung erscheinen. Andere Beobachter hätten vielleicht anderes ausgewählt. Das ist nicht in meiner Verantwortung, denn Sie haben mich gewählt. Vergleichen Sie aber durchaus kritisch Ihre eigenen Praxiswahrnehmungen mit dem Angebot, das ich Ihnen jetzt mache.

1. Das Ringen um Koordination und Autonomie

Das EDK-Konkordat von 1970 ist in die Jahre gekommen, ist in einigen Punkten auch nie eingelöst worden. Deutliche Koordinationserfolge hat die EDK vor allem im Bereich der Diplomanerkennungen und im höheren Bildungswesen erzielt. Was Auftrag und Struktur der Volksschule anbelangt, ist wenig Fortschritt beobachtbar. Es gab Angleichungen (z. B. im gegenseitigen Abschreiben von Lehrplänen), aber auch Bewegungen des Auseinanderdriftens der Kantone. Mit dem neuen Bildungs-Rahmenartikel in der Bundesverfassung und den neuen Konkordaten, die jetzt grad in Vernehmlassung stehen, soll ein Quantensprung in der Schulkoordination veranstaltet werden. Namentlich das HarmoS-Kon-

kordat verspricht endlich Angleichungen in der Dauer und Stufung des Schulwesens sowie in Bezug auf die Lehrpläne. Ob sich das alles dann auch so durchsetzen lässt, bleibt offen. Optimismus ist dennoch angebracht.

In den Kantonen selbst findet ein ähnliches Ringen statt, allerdings gewissermassen mit umgekehrten Vorzeichen. Praktisch alle Kantone singen seit einigen Jahren das Hohelied der Schulautonomie, reden von teilautonomen geleiteten Schulen und haben dazu auch Konzepte veröffentlicht und dafür ihre Schulleitungen ausgebildet. Gleichzeitig melden sehr viele Schulen, dass sie noch nie in ihrer Geschichte so viele Leitfäden und Meldeformulare um die Ohren gekriegt hätten, dass noch nie eine so intensive fürsorgliche Belagerung unter Titeln wie externe Schulevaluation, Unterstützungsdienste etc. stattgefunden hätten. Bei näherem Hinschauen wird auch sichtbar, dass mit Schulautonomie nirgendwo das gemeint war, was das Wort verspricht und in anderen Ländern auch ist, nämlich eine Autonomie der Schulen: Es gibt hierzulande immer noch keine öffentlichen Schulhäuser mit eigenem Rechtsstatus. Schulautonomie entpuppt sich, wenn schon, als Gemeindeautonomie, innerhalb derer es nicht wirklich eine Autonomie der Schulen gibt. Dem Katalog von Themen, über welche die Schulen künftig selbst bestimmen sollten, steht ein noch grösserer und immer noch anschwellender Katalog von Leistungszielen, Organisationsvorschriften sowie Evaluationskriterien und -indikatoren gegenüber, welche im Langzeiteffekt auf die Schulen faktisch als obrigkeitliche Vorschriften wirken. Hier, auf dieser Ebene, scheint mir der Ausgang des Ringens noch wesentlich unbestimmter als auf der Ebene der interkantonalen Schulkoordination.

2. Das Ringen um Auftragsklarheit

Lehrerinnen und Lehrer stehen heute in einer Vielfalt und Widersprüchlichkeit von Aufträgen. Naivlinge würden sagen, aber der Auftrag stehe doch im Lehrplan. Tatsache ist: Nach allen Lehrplanevaluationen in der Deutschschweiz ist der Lehrplan nur für gut einen Drittel der Lehrerschaft eine wirklich steuernde Leitschnur. Wer sich subjektiv vermeintlich an den Lehrplan hält, muss bald mal zur Kenntnis nehmen,

dass Kolleginnen und Kollegen zur Linken, zur Rechten, unten oder oben denselben Lehrplan ganz anders deuten. Gesteuert wird das Ganze eher durch eine Vielfalt von Parallel-«Lehrplänen» – den obligatorischen oder vorherrschenden Lehrmitteln, den Prüfungsnormen von abnehmenden Schulstufen, den Vergleichsarbeiten und den eigenen fachdidaktischen Ideen. Und die sind nicht immer in Einklang mit dem Lehrplan. Frägt man drei Lehrer nach der Bedeutung der im Lehrplan als verbindlich markierten Lernziele, kriegt man drei verschieden Antworten: für den ersten Lehrer sind das die Fähigkeiten, welche möglichst alle Schüler auf dieser Stufe erreichen müssen; für die zweite Lehrerin ist das ein unmöglicher, übertriebener Anspruch, «obligatorisch» bedeute eher eine Art Bemühenspflicht, Lernchancen geben, hier sei redliches Bemühen und nicht unrealistische Erfüllungspflicht angesagt; und der dritte Lehrer geht davon aus, dass dieser Stoff halt einfach «durchgenommen werden muss», es gelte also «Behandlungspflicht». Kommen die auf vielerlei Wegen in die Schule hinein wirkenden unterschiedlichen Ansprüche der Eltern oder der abnehmenden Lehrbetriebe hinzu. Von den zunehmend mehr verbreiteten Tests (Klassencockpit, Stellwerk, Basic-Check etc.) ist nachweislich nicht bekannt, welche curriculare Validität sie aufweisen, oder einfacher gesagt: was da wirklich gemessen wird und ob das wirklich dem Kernauftrag der Schule gemäss Lehrplan entspricht. Am Ende bleibt in diesem Tollhaus eigentlich nur noch das persönliche pädagogische Gewissen, die persönliche Bildungsüberzeugung. Das aber ist illegal, für diese Art von individueller pädagogischer Selbstverwirklichung sind die Lehrerinnen und Lehrer nicht angestellt.

Die frühere Freude an den faktischen Freiheiten ist mittlerweile einem kollektiven Leiden an dieser Diffusheit und Widersprüchlichkeit der Auftragslage gewichen. Der Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH) fordert schon seit vielen Jahren eine Fokussierung des Kernauftrags, um den Lehrberuf wieder professionell lebbar zu machen. Inzwischen hat die EDK mit dem Projekt HarmoS, mit der Entwicklung von Kompetenzmodellen und Mindeststandards (neuerdings Basisstandards genannt) einen Schritt in die geforderte Richtung gemacht. Das Vorhaben weist Unsicherheiten

und Gefahren auf. Unsere Haltung ist jedoch die, dass es eigentlich keine zukunftsfähige Alternative zu diesem Ansatz gibt. Wir müssen ihn zum Gelingen bringen. Und mit «wir» meine ich die hierfür absolut notwendige Koalition zwischen der Lehrerschaft und den bildungspolitischen Verantwortlichen. Entsprechend notwendig ist denn auch die Umsetzung und inhaltliche Verbreiterung des HarmoS-Ansatzes in Form des beschlossenen Deutschschweizer Lehrplans. Der LCH verlangt nachdrücklich für die bei HarmoS ausgeklammerten Fächer die gleiche sorgfältige Bearbeitung im Rahmen des Deutschschweizer Lehrplanprojekts. Mit diesen Auftragsklärungen muss dann aber unbedingt eine konsequente Politik des Primats der Lehrpläne verfolgt werden. Das heisst, dass der Staat den Lehrplan als zentrale Auftragserteilung schützen muss, es nicht mehr zulassen darf, dass dieser neue Lehrplan flugs wieder durch andere staatlich geförderte oder tolerierte Konkurrenzlehrpläne geschwächt oder gar ausser Kraft gesetzt wird. Sonst wären wir dann in ein paar Jahren wieder gleich weit wie heute.

3. Das Ringen mit der Heterogenität

Schulklassen waren schon immer heterogen zusammengesetzt und nie homogen förderbar. Während vieler Jahrzehnte durfte dieses Wissen aber verdrängt werden. Mit dem Jahrgangsklassen-System verbunden war die gewissermassen offizielle Erlaubnis, gleichaltrige Schüler für gleich beschulbar zu halten und einen entsprechenden Gleichschritt-Marsch-Unterricht zu veranstalten. Die Meinung war, dass das für das sogenannte Gros der Klasse angemessen und erfolgreich sei. Die paar, die da nicht mitkommen, fangen wir dann durch heilpädagogische Reparaturwerkstätten auf; die paar, die dabei unterfordert werden, sind zu vernachlässigen und werden es später irgendwie schon selbst schaffen. So lautete die Meinung.

Inzwischen ist klar geworden: die Heterogenität ist real noch grösser geworden, als sie jemals war. Dies ist einerseits bedingt durch die fortgeschrittene entwicklungspsychologische «Akzeleration», das heisst die ungleich rasche oder langsame Entwicklung der gleichaltrigen Kinder, und andererseits durch die zunehmend multikulturelle Situation in den Schulklassen sowohl innerhalb

der Schweizer Population wie auch bezüglich der ausländischen Population. Die Augen endgültig geöffnet haben dann die PISA-Erhebungen. Wir müssen zur Kenntnis nehmen, dass zweihundert Jahre Chancengleichheitsbemühungen praktisch nichts gefruchtet haben, dass die Schule mehr oder weniger die milieubedingten Startvoraussetzungen reproduziert, dass dabei bis zu zwanzig Prozent der Schülerinnen und Schüler (die sogenannte «Risikogruppe») die Fähigkeiten nicht mitbekommen, welche für das spätere Leben wesentlich wären. Und zunehmend zu einem volkswirtschaftlichen Problem werden – mal abgesehen von den individuellen Tragödien, die so entstehen. Kommt hinzu, dass wir besonders begabte Schülerinnen und Schüler nur sehr ungenügend so fördern können, wie sie es zugute hätten.

Die Bildungswissenschaften wissen schon lange, wie mit Heterogenität in Schulen produktiv umzugehen wäre. Der PISA-Schock hat leider nicht ein nachdenkliches, interessiertes Anzapfen dieses Wissens ausgelöst, sondern zunächst mal – und im nun wirklich zynischen Sinne gemeint – in chaotischer Weise einen populistischen Rezeptmarkt ausgelöst. Da reisen nun seit ein paar Jahren selbsternannte Hirnspezialisten in der Gegend herum und verkünden das Hohelied der Frühförderung und des easy-learning im Fremdsprachenbereich. Wirtschaftsverbände fordern plötzlich Frühförderung und Tagesschulen, welche vor noch nicht allzu langer Zeit als sozialistischer Kinderraub und Gleichmacherei verdammt wurden. Man hat, nachdem man die wirtschaftsgünstigen Aspekte der Ausschöpfung des Frauenpotenzials entdeckt hatte, plötzlich ein Herz für Frühförderung und Chancengleichheit. Dabei wurde auch die alte Floskel von «Fordern und Fördern» ausgegraben, flugs daraus ein nationales Parteiprogramm gemacht, und verspricht sich eine Besserung durch verschärfte Notengebung und Abschlusstests. Andere sehen das Heil im «Blendet Learning», im vermehrten Einbezug der modernen Informationstechnologien in den Unterricht, während wieder andere ebenso originell sein wollen und die Verbannung des Computers aus der Grundstufe fordern, damit endlich wieder wirklich gelernt würde.

Tatsache ist, dass wir eine in der Fachwelt durchaus bekannte kluge Kombination ver-

schiedener Massnahmen brauchen. Die wichtigsten Punkte nennt der LCH im «Manifest für ein leistungsfähiges Bildungswesen» (auf www.lch.ch abrufbar). Und Tatsache ist auch, dass die Umsetzung dieser Massnahmen erhebliche zusätzliche Ressourcen erfordert. Da machen es sich Bildungspolitiker ein bisschen leicht, wenn sie bloss auf das Sparpotenzial bei der Bildungsverwaltung sowie auf den Verzicht auf teure Luxus-Schulbauten verweisen. Letzteres ist geradezu lächerlich angesichts des inzwischen bekannten künftigen Schülerrückgangs. Es schleckt keine Geiss weg, dass wenn wir wirkliche Verbesserungen im Sinne eines allgemein höheren Wirkungsgrades der Schule wollen, wir halt eben «finnische Verhältnisse» schaffen müssen:

- eine Umlagerung der Arbeitszeit der Lehrerinnen und Lehrer von der weltrekordverdächtigen Zahl von zu haltenden Pflichtlektionen hin zu einer seriöseren, das heisst mehr Zeit beanspruchenden Vor- und Nachbereitung des Unterrichts (was Pflichtlektionenzahlen von eher bei zwanzig als bei dreissig bedeutet),
- eine Entlastung der Lehrerinnen und Lehrer durch eine unterstützende Schulleitung (heute leider in manchen Schulen stattdessen ein zusätzlicher Stressor),
- eine massive Verbesserung der sogenannten Betreuungsverhältnisse (in erfolgreichen Ländern bei 2,0 Lehrpersonen pro Klasse statt bei 1,2 bis 1,5, wie wir das heute haben);
- und selbstverständlich braucht es Tagesbetreuungs-Strukturen, welche die Förderbarkeit der Kinder weniger abhängig vom Umfang und Niveau der elterlichen Präsenz zu Hause macht.

Wir müssen mit vereinten Kräften darlegen, wie rentabel diese Mehrausgaben eben als Investition sowohl in die Volkswirtschaft wie auch in die Erhaltung und Weiterentwicklung unserer demokratischen Staatsform sowie auch in das Wohlbefinden der jungen Menschen ist.

4. Das Ringen um die Qualitätssteuerung

Unsere Gesellschaft ist seit Jahren von tiefen Unsicherheitsgefühlen geschüttelt. Zukunftängste dominieren und schaffen die Sehnsucht nach Sicherheiten, nach Berechenbarkeiten. Das ist der Nährboden auf dem der ganze bunte Jahrmarkt der Quali-

tätsmanagementsysteme wachsen konnte. Dafür wird momentan in den meisten Kantonen fast unbeschränkt Geld locker gemacht. Schulmanagement, Qualitätsmanagement verspricht Management. Kommt vom Lateinischen «manum agere», Italienisch «maneggiare», bedeutet: etwas in Händen, im Griff haben. Der Blick in die Landschaft zeigt, dass bislang vor allem oder fast ausschliesslich in externe Fachstellen investiert wird, weil diesen mehr zugeutraut wird, die geforderte öffentliche Versicherung abzugeben, als man es Systemen der professionell gemachten Selbstevaluation der Schulen zutraut. Dies im Gegensatz zur Wirtschaft, welche fast ausschliesslich Selbstevaluationssysteme installiert hat. Und diese ganzen Investitionen stehen überdies im Gegensatz zur Tatsache, dass fast alle dieser Systeme im Ausland bereits nachhaltig gescheitert sind.

Wir haben es mit einer anhaltenden Krise der Schulaufsicht zu tun, welche eine neue Politik mit mehr als spekulativer, das heisst mit gut begründeter Erfolgsaussicht noch nicht gefunden hat. Die Krise wird mit Sicherheit noch einige Jahre andauern. Beispiel: Die EDK hat eine Studiengruppe beauftragt, Empfehlungen an die Kantone in Form eines Leitfadens für die Qualitätsevaluation bzw. das Qualitätsmanagement im Schulwesen zu entwickeln. Die Mitglieder dieser Studiengruppe liegen sich seit Monaten in den Haaren. Der Konsens scheint nur durch Hinaufschrauben des Abstraktionsniveaus bis zur Banalität allgemeiner Aussagen herstellbar. Ein erster Entwurf hat an einer Tagung in diesem Frühling bei den kantonalen Verantwortlichen nur Kopfschütteln geerntet: da sei man im Kanton alleweil schon meilenweit weiter. Die Interessen, die Unbeholfenheiten und die sehr unterschiedlichen Aufsichtstraditionen in den Kantonen scheinen eine Verständigung sehr schwierig zu machen.

Es bleibt auch hier nichts anderes übrig, als mit der Zeit zu einer wenigstens kantonal kohärenten Qualitätspolitik zu finden. Und diese muss nach allen internationalen Erfahrungen konsequent dem Subsidiaritätsprinzip verpflichtet sein. Dies bedeutet: Ausschöpfen aller Möglichkeiten der Qualitätsentwicklung und Qualitätsevaluation bei den Lehrpersonen und an den Schulen selbst; und dann auf den oberen Ebenen nur mehr *das* ergänzend durch Fachstellen

tun, was erwiesenermassen (ich betone: «erwiesenermassen», und nicht «vermutlich») die Schulen nicht selbst leisten können. Im Moment gehen die meisten Kantone den umgekehrten Weg, zumal es der EDK-Vorstand schriftlich abgelehnt hatte, vom Primat der Selbstevaluation auszugehen. Es ist zu hoffen, dass solche Um- und Irrwege dann doch noch auf den Pfad der Tugend zurückfinden.

Ein nicht unwichtiger Teilaspekt dieses Themas ist die Zukunft der kommunalen Laien-Schulbehörden. Mit dem unaufhaltensamen Ausbau einerseits der Schulleitungen und andererseits der kantonalen und interkantonalen Lenkungsinstrumente gerät nun nach dem Inspektorat auch diese Einrichtung in die Krise. Zwar wird da in vielen Kantonen von operativer Führung durch die Schulleitung und strategischer Führung durch die kommunale Schulbehörde gefaselt. Dieses strategische Organ stellt dann aber nach kurzer Zeit frustriert fest, dass sämtliche strategischen Optionen, die diesen Namen verdienen, vom Kanton besetzt werden, und der kommunalen Behörde mit Ausnahme des Baus und Unterhalts der Räume und Einrichtungen kaum was übrig bleibt. Der Kanton Solothurn hat diese Behörde nun vor kurzem de facto abgeschafft, ein zweiter (Basel-Stadt) hat dieses Ansinnen momentan in Vernehmlassung und wird das wohl auch so durchziehen. Angesichts der Tatsache, dass kein anderes Land der Welt mehr solche kommunalen Schulbehörden mit den hergebrachten Funktionen kennt, wäre dem nicht nachzutruauern. Man kann ohne Zweifel auch ohne diese Einrichtung eine gute, leistungsfähige Schule veranstalten. Andererseits lohnt sich unbedingt ein vertieftes Nachdenken über das, was da passiert bzw. über das, worum es da geht, welches Kind man vielleicht gerade mit dem Bade ausschüttet. Strategische Schulführungsfunktionen, die mit der Qualität der Schule zu tun haben, werden die Gemeinden künftig wirklich nicht mehr haben. Und operative schon gar nicht. Wenn man jedoch das Konzept öffentliche Volksschule ernst nimmt, wird man nicht darum herum kommen, die alte aufklärerische Idee der Edukative, eines Elements der Laienbeteiligung an dieser Volksschule neu zu prüfen und womöglich neue, zukunftsgerichtete Formen des Einbezugs der Bevölkerung und namentlich der Eltern finden müssen.

5. Das Ringen um die neue Lehrerbildung

Mit den «Empfehlungen zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen» der EDK vom 26. Oktober 1995 ist eine epochale Reform in diesem Bereich ausgelöst worden. Die über 60 Lehrerinnen- und Lehrerseminare sind verschwunden, die Landschaft besteht seit einem Jahr nur mehr aus weniger als 20 pädagogischen Hochschulen. Man könnte sagen, die Tertiärisierung sei formell abgeschlossen. Die meisten PH's haben inzwischen ihre formelle Anerkennung durch die entsprechenden Organe der EDK erhalten. Schaut man etwas näher in diese Landschaft, zeigen sich allerdings auch hier einigermaßen dynamische, um nicht zu sagen chaotische Zustände:

- Auf allen Stufen hat sich ein Wildwuchs von Stufendiplomen und Fächerprofilen entwickelt, welcher die Anstellbarkeit der Absolventinnen und Absolventen über die Kantonsgrenzen hinaus gefährdet. Es braucht hier dringlich eine verbindliche Koordination.
- Allen Anzeichen nach dürfte der für die Primarstufe vorgesehene Bachelor-Abschluss zum doppelten Non-Valeur werden: Die Fachhochschul-Abschlüsse (als was leider auch die PH-Abschlüsse behandelt werden) haben generell Mühe, an den Universitäten beim Weiterstudium eine gebührende Anerkennung/Anrechnung zu finden. Dabei zeichnet sich generell ab, dass in einigermaßen gehobenen Berufen (z. B. in der Juristerei oder im Wirtschaftsbereich) nicht mit Bachelors gerechnet wird, sondern der Berufszugang einen Master voraussetzt. Zumindest verhalten sich die Studierenden heute so. Hinzu kommt, dass einzelne PH's eine Aufnahmepolitik betreiben, welche vom «Königsweg» gymnasiale Matur gemäss EDK-Anerkennungsrichtlinien abweicht, was das Hochschulprestige der PH's nicht fördert. Dies zusammen schafft die Gefahr, dass das Lehndiplom für die Primarstufe im Quervergleich der Berufe, die zueinander in Konkurrenz stehen, keinen Zentimeter Sozialprestige gewinnt, wahrscheinlich sogar verliert. Das war gerade nicht die Idee der Tertiärisierung.
- Insbesondere muss die Anrechnung von Abschlüssen in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung durch die Universitäten

(Forderung: mindestens direkte Zulassung zum Master-Studium) wohl durch bildungspolitische Direktiven oder gar Gerichtsentscheide erzwungen werden. Es entspricht dem schon immer vertretenen standespolitischen Programm des LCH, jegliche Lehrerinnen- und Lehrerausbildungen, welche bezüglich Weiterbildung eine Sackgasse darstellen, abzulehnen bzw. zu öffnen.

- Der mit grossem Aufwand vorgenommenen Modularisierung von Lehrgängen entspricht nicht nur kein oder ein geringer Gegenwert bezüglich Durchlässigkeit zu anderen Studiengängen; es stellt sich auch die Frage, ob nicht bisherige Lehrgangsqualitäten (kohärenter Aufbau, organische Hinführung zu einem Berufsfeld) verloren gehen bzw. verloren gegangen sind. Und ob die Proportionen zwischen Lehren/Lernen und ständigen Modulabschlussprüfungen angemessen sind.
- Auch im Bereich der Nachdiplom-Weiterbildungen hat sich ein (noch grösserer) Wildwuchs entwickelt. Die NDK's und NDS' schiessen ins Kraut, ohne dass ein Personalentwicklungs-Konzept zumindest auf kantonaler Ebene dafür eine Grundlage bieten würde. Zu befürchten ist, dass Leute mit solchen Abschlüssen Positionen besetzen, über deren Sinn und Unsinn nie politisch diskutiert und entschieden wurde; oder dass die Leute frustriert werden, weil ihre neuen Kompetenzen im System nicht gefragt sind. Es braucht dringlichst eine Diskussion über Laufbahnperspektiven im Lehrberuf (vom Beruf her gedacht), welche mit einem Personalbedarfs-Konzept des Bildungswesens (vom System her gedacht) ausreichend in Einklang ist.
- Im Bereich Weiterbildung zeichnet sich ein Rückschlag bezüglich der Frage der «Eigentümerschaft» der Weiterbildung ab: Ansätze eines freien Marktes von Anbietern, welche über die Nachfrage finanziert werden, und zwar aus Ressourcen, welche bei den Nutzern (Lehrpersonen, Schulen) sind, drohen wieder ganz zu verschwinden. Dies zugunsten eines Anbietermonopols bei den PH's, welche über die ganzen Mittel verfügen (mit Ausnahme von ein paar SchilW-Krediten). Die Anbieter verbrauchen dann einen schönen Teil der Mittel für Bürokratien, für teure Prospekte und für die Produktion

von Angeboten, die zur Hälfte nie zustande kommen. Auch hier sind Vorstösse fällig.

- Die mit der Tertiarisierung verbundene Erwartung einer besseren Verbindung von Praxis und Wissenschaftlichkeit (Konzept «praticien chercheur») ist bislang den Vollzugsnachweis schuldig geblieben. Der Blick auf die bestehenden Forschungsaktivitäten der PH's zeigt die schon von universitären Lehrerbildungsinstituten her bekannten Probleme: Zu kleine, unterkritische «Masse» für wirklich relevante Forschung; keine Forschungskoordination; nur sehr selten eine Verbindung von Forschung und Lehre, welche auch als berufliches Qualifizierungsfeld für die Studierenden angelegt ist.

Die meisten dieser Probleme sind breit erkannt und anerkannt. Die Schweizerische Konferenz der Direktorinnen und Direktoren der pädagogischen Hochschulen arbeitet daran, allerdings mit unterschiedlichen Erfolgsaussichten, weil eben zwischen verschiedenen pädagogischen Hochschulen nicht nur Zusammenarbeit, sondern auch Konkurrenz bis hin zu Kannibalismus herrscht. Die Universitäten, soweit sie mit diesen Problemen eben auch zu tun haben, sind prinzipiell von den kantonalen Behörden kaum steuerbar. Und das offene Geheimnis, dass da ein halbes Dutzend PH's viel zu klein geraten sind, um auf Dauer überleben zu können, wird wegen der drohenden politischen Heimatschutzdebatten noch eher unter dem Tisch gehalten. Im neuesten, aktualisierten Aktionsprogramm der EDK sind solche Probleme allerdings genannt. Es ist zu hoffen, dass dem geschilderten Wildwuchs langsam eine interkantonale politische Gestaltungskraft ent-

gegengesetzt wird. Insbesondere wird die Lehrerschaft sich wieder vermehrt in die Lehrerbildungspolitik einmischen müssen. Wir sind fast der einzige gehobene Sozialberuf, der nicht selbst bzw. massgeblich die Ausbildung des Nachwuchses reguliert bzw. mitreguliert. Es ist zum Wohle der Schulqualität notwendig, als Berufsorganisation dieses Thema wieder weiter oben auf die Traktandenliste zu setzen. Denn auch hier sollten wir langsam «finnische Verhältnisse» schaffen, wo die besten Gymnasialtinnen und Gymnasiasten Schlange stehen vor den Toren der Lehrerbildungs-Hochschulen, welche sie dann mit einem universitären Master-Abschluss verlassen und mit welchem sie ein sehr hohes gesellschaftliches Ansehen und damit den Respekt geniessen, der heute für eine fruchtbare Unterrichtsarbeit unverzichtbarer denn je geworden ist.

Ich habe jetzt vielleicht etwas viel vom Chaos geredet und bei den absehbaren Konturen und Ordnungen noch etwas viel im Konjunktiv bleiben müssen. Das liegt in der Natur der Sache. Schlecht ist das nicht unbedingt. Und wir sind solche Dynamiken ja mittlerweile gewohnt. Es bleibt hoch spannend, in dieser Branche berufstätig zu sein. Als Lehrerinnen und Lehrer geben wir den innewohnenden Versuchungen zum Jammern ob all dieser Unwägbarkeiten nur kurzzeitig nach. Unser professioneller Reflex ist, *mit* dem Chaos zu gehen, es anzusprechen, wo Scheinordnungen darüber hinweg täuschen wollen, und vermehrt unsere Tarife für die Auftragserfüllung unter solchen Umständen durchzugeben. Schwierige Zeiten, und die finden zweifellos im Moment statt, meistert man am besten mit beschwingter Leichtigkeit, mit

Humor und Festigkeit. Ich schliesse in diesem Sinne mit drei Zitaten.

Das erste – zur beschwingten Leichtigkeit – stammt vom Friedrich Nietzsche, dem Also-sprach-für-jede-Gelegenheit-Zarathustra in den Mund gelegt: „Ich sage euch: Man muss immer noch Chaos in sich haben, um einen tanzenden Stern gebären zu können.“

Das Stichwort Stern führt zum nächsten Purzelbaum. Segelnationen wie die Bündner oder wir Innerschweizer wissen, dass die Achterdeck-Aufbauten von Schiffen «stern» heissen. Das erinnert mich an folgende Geschichte, deren Pointe ich der Lehrerschaft als Haltung in chaotischen Zeiten empfehle. Es handelt sich um die Abschrift eines Funkgesprächs, das tatsächlich im Oktober 1995 zwischen einem US-Marinefahrzeug und kanadischen Behörden vor der Küste Neufundlands stattgefunden hat. Es wurde am 10. Oktober 1995 vom Chief of Naval Operations veröffentlicht.

Amerikaner: Bitte ändern Sie Ihren Kurs um 15 Grad nach Norden, um eine Kollision zu vermeiden.

Kanadier: Ich empfehle, *sie* ändern *ihren* Kurs 15 Grad nach Süden, um eine Kollision zu vermeiden.

Amerikaner: Dies ist der Kapitän eines Schiffs der US-Marine. Ich sage noch einmal: Ändern *sie* *ihren* Kurs.

Kanadier: Nein. Ich sage noch einmal: *Sie* ändern *ihren* Kurs.

Amerikaner: Dies ist der Flugzeugträger «US Lincoln», das zweitgrösste Schiff in der Atlantikflotte der Vereinigten Staaten. Wir werden von drei Zerstörern, drei Kreuzern und mehreren Hilfsschiffen begleitet. Ich verlange, dass *sie* *ihren* Kurs 15 Grad nach Norden, das ist einsfünf Grad nach Norden, ändern, oder es werden Gegenmassnahmen ergriffen, um die Sicherheit dieses Schiffes zu gewährleisten.

Kanadier: Wir sind ein Leuchtturm. *Sie* sind dran.

Und zum Abschluss nochmals ein chaotischer Salto vorwärts. Albert Einstein stellt bescheiden-unbescheiden fest: «Nur ein Genie beherrscht das Chaos».

Das scheint mir eine würdige Überleitung zum Referat von Herrn Regierungsrat Claudio Lardi. Den ich – pro specie rara – als gescheiterten Erziehungsdirektor schätzen gelernt habe.

