

# Bildungspolitik und Schulreform

Autor(en): **Oelkers, Jürgen**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **76 (1989)**

Heft 9

PDF erstellt am: **22.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-532375>

## **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.

---

# Bildungspolitik und Schulreform

Jürgen Oelkers

---

«Das wirklich interessante Ergebnis aller jüngeren Versuche der Schulreform ist ihre sehr begrenzte Wirkung.»  
Mit dieser Feststellung stellt sich Jürgen Oelkers nicht gegen Reformen, sondern plädiert für eine vorsichtige Haltung. Sie resultiert aus einer Kritik an den theoretischen Voraussetzungen und den praktischen Ergebnissen der Bildungsreform der Jahre 1960–1975.

Die Phase der «glorious revolution» der internationalen Bildungsreform (1960 bis 1975) hatte drei theoretische Prämissen, die keineswegs neu waren, auch nicht etwa mit der Veränderung der Erziehungswissenschaft nach 1960 erst entwickelt wurden, sondern zum Kernbestand der Reformpädagogik zählen. Diese Prämissen sind:

- *Begabung* ist lernbar und kann zugleich nur individuell entwickelt werden, so dass die Legitimation des Dreiklassenschulsystems mit Hilfe einer naturalistischen Begabungstheorie zerfällt.
- Das Ausschöpfen der Begabungsreserven gelingt am besten durch die Organisation einer *Einheitsschule*, weil hier die soziale Vorabklassifikation am besten durchbrochen werden kann.
- Der äusseren Vereinheitlichung entspricht eine innere, eine Curriculumreform, die sich auf allen Stufen der Schule als *Wissensorientierung* versteht.

Im Ergebnis ist von diesen drei Prämissen die erste richtig, ohne dass daraus sich zwingend die anderen beiden ableiten würden. Eine dynamische Theorie der Begabung lässt sich kaum noch bestreiten,<sup>1</sup> versteht man unter «Begabung» die durch Lernen bedingte Hervorbringung bestimmter Dispositionen und Standards für bestimmte Fachgebiete. Kein Zweifel besteht über die genetische Verankerung derartiger Lernprozesse, aber das genetische Potential bringt nicht, wie es die naturalistische Ideologie annahm, aus sich heraus die Entfaltung des Talents hervor. Andererseits ist «Lernen» ein kreativer Prozess, der sich nicht *primär* durch Schulen organisieren lässt. Der Irrtum der schulpolitischen Diskussion der sechziger und siebziger Jahre in der Bundesrepublik bestand vor allem darin, diesen Schein zu erzeugen.

## Lehren erzeugt nicht einfach Bildung

Daraus folgt nun aber auch nicht, dass die sogenannten «konservativen» Positionen recht haben, weil sie ähnlich simpel gestrickt sind wie die «progressiven» (allein das sollte Anlass sein, von diesen Etiketten abzurücken): Lernen ist mehr als *schulisches* Lernen und Lehren erzeugt nicht einfach Bildung. Der ganze Vorgang ist nicht der einer trivialen Maschine,<sup>2</sup> wie aber ein Grossteil der Curriculumtechnologie nach 1965 angenommen hat. Konstruktion und Planung waren «zu perfekt» und rechneten nicht mit dem Chaosfaktor Lernen. Das gilt im übrigen auch für die Lehrerausbildung, die keineswegs zu einer Verbesserung der schulischen (nicht der wissenschaftlichen) Qualitäten der Lehrer führte. Es wäre naiv, vom Erfolg einer Professionalisierungsstrategie auf den Erfolg beim Unterrichten zu schliessen.

Die dynamische Begabungstheorie, folgt daraus, ist nicht imstande, Legitimationsgrundlage für eine politische Schulreform zu sein. Aus ihr geht nur hervor, dass Begabung lernabhängig ist, nicht jedoch, wie das Schulsystem organisiert sein muss, um möglichst viel Begabungsreserven auszuschöpfen. Ob es solche Reserven gibt, hängt dagegen

eher von der Theorie ab, die die Progressiven überwunden glauben. Denn nimmt man den dynamischen Begabungsbegriff ernst, dann erlaubt er keine Prognosen, weil er nicht sagen kann, wann das Lernen erfolgreich ist. Er sagt nur, dass Lernen notwendig ist, Begabungen zu entfalten. Der dynamische Begabungsbegriff lässt nicht einmal zu, die Schule für den geeigneten Ort zu halten, Begabungen zu entfalten. Nicht ohne Grund musste Heinrich Roth immer Begabung mit *Bildung* verbinden, um seine bekannten Thesen entwickeln zu können.

### **Für und wider Einheitsschulen**

Daraus folgt, dass Einheitsschule und Curriculumreform gewagte Strategien politischer Veränderung sind, die ihr eigenes Risiko nicht mit dem Hinweis auf Begabungstheorien minimieren können. Sie sind Teil der öffentlichen Diskussion und die muss auf demokratischem Wege entschieden werden. Was die Postulate der Schulreform überzeugend macht, ist nicht eine sichere Begabungstheorie (die nur dann «sicher» war, als man noch naturalistische Positionen vertreten konnte). Vielmehr ist man auf gelungene Beispiele verwiesen, die immer nur sehr begrenzt auf andere gesellschaftliche und staatliche Verhältnisse übertragen werden können. Insofern ist das Beispiel Bundesrepublik für die Schweiz nicht unbedingt aussagekräftig, zumal nicht im Blick auf Fortschritt oder Rückschritt der Gesamtentwicklung des Bildungswesens.

Gegen einen Fortschritt durch Einheitsschule und Wissenschaftsorientierung sprechen vor allem zwei Gründe: Einheitsschulen sind zu gross und Wissenschaftsorientierung ist zu komplex, um das schulische Lernen wirklich zu intensivieren. Wer Einheitsschulen favorisiert, tut dies im allgemeinen mit zwei Argumenten, politische der Chancengleichheit und pädagogische der Verbesserung des Angebots. Beide Argumente hängen zusammen und verweisen auf das Problem der Mindestgrösse: Gleiche Chancen kann man durch ein ungleiches Angebot für alle herstel-

len, aber das verlangt eine hohe Binnendifferenzierung und kann damit von einer bestimmten Untergrösse an nicht realisiert werden. Die Zwergschulen machten nur *ein* Angebot für alle Schüler und das wurde in den sechziger Jahren als Benachteiligung empfunden. Will man aber die Angebotsseite (Lehrplan und Lehrer) verbessern, kann man das nur durch eine Erhöhung der Zahlen erreichen. Es muss Kursdifferenzierung, Themenalternativen und Angebote verschiedener Lehrer geben, wenn tatsächlich eine Wahlmöglichkeit eingeräumt werden soll.

Nun wäre das rein formal und damit unbefriedigend für die reformpädagogische Absicht, bliebe es allein bei dieser quantitativen Verbesserung. Die Seite der Qualitätsverbesserung ist aber, von der Grundschulreform bis zur Veränderung der Lehrerbildung, ganz einseitig nur von den Wissenschaften aus betrieben worden, ganz so, als sei hier für die Zwecke der Ausbildung von Kindern das beste Angebot zu holen und habe es an dieser Einseitigkeit keine gut begründete Kritik gegeben.

### **Kritik an der Wissenschaftsorientierung des Unterrichts**

Die Kritik an der Wissenschaftsorientierung betrifft weniger die Idee als die mit der Realisierung der Idee verbundenen Folgeprobleme.<sup>3</sup> Im allgemeinen wurde die Wissenschaftsorientierung nämlich mit Hilfe der «Abbilddidaktik» zu realisieren versucht, die weder auf die verschiedenen Lebensalter noch auch die sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen wirklich reagieren konnte. Das Ergebnis ist dann nicht mehr Chancengleichheit, sondern mehr Chancenungleichheit, einfach weil das Curriculum einförmig wurde und damit gerade nicht mehr auf die sehr verschiedenen Begabungen reagieren konnte. Das gilt zumal für die Grundschule: Ihre Professionalisierung erwies sich als zweiseitig und die heutigen Reformen *von unten* betonen nicht zufällig gerade das, was in der Phase der Wissenschaftsorientierung ausgespart wurde: praktisches Lernen, geneti-

sche Orientierung des Wissens, kindgemässer Unterricht. Ich halte es für einen falschen und gefährlichen Zungenschlag, dies einfach als «volkstümliche» Bildung abzutun.

Schulreform ist womöglich nur sehr begrenzt eine Frage *bildungspolitischen* Engagements. Es handelt sich tatsächlich um relativ autonome Systeme, die mit der Verstaatlichung im 19. Jahrhundert auf eigene Weise ihren Anschluss an die moderne Gesellschaft haben.<sup>4</sup> Das wirklich interessante Ergebnis aller jüngeren Versuche der Schulreform ist ihre sehr begrenzte Wirkung. Schulen sind auf die Abfolge von Generationen eingestellt, ihr Zweck ist mit der Bildung der je nachwachsenden Generation verbunden. Diese Aufgabe lässt sich nicht ökonomisch und auch nicht soziologisch ausdrücken, sondern hat eine eigene pädagogische Reflexionsform ausgebildet, mit der seit Beginn der staatlichen Schule über ihre Funktionen und die Notwendigkeit ihrer Reform nachgedacht worden ist (mit übrigens sehr stereotypen Denkmitteln und Reformmotiven).

### Die Schule ist ein sehr zähes System

Ich halte diese Eigendynamik für das entscheidende Ausgangsdatum jeder Reform, sogar für das entscheidende Reformereignis. Alle Versuche, die Schule in ihren zentralen Funktionen radikal umzugestalten, sind bislang misslungen. Selbst das Bildungsexperiment «polytechnische Schule» in den sozialistischen Staaten hat die *Schulform* nicht wirklich verändern können. Das verweist auf ein sehr zähes und ziemlich eigenständiges System, das der Staat unterhält, doch nur sehr begrenzt wirklich beaufsichtigen kann (versteht man unter «Aufsicht» mehr als nur Konformität, nämlich Kontrolle des *outputs*). Wo die zentrale Schulaufsicht angesichts der eigenen Bürokratie wirkungslos ist, sogar negative Folgen hervorbringt, empfiehlt sich eine Fortsetzung der Erfahrungen mit lokaler Aufsicht. Ich halte es für keinen guten Einwand, ausgerechnet an dieser Stelle Professionalisierungsargumente vorzubringen, weil die Lehrerverberufung ihre

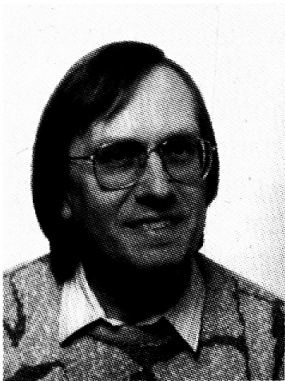


Besonderheit eben darin hat, dass sie *nicht* (wie Ärzte oder Rechtsanwälte) auf Dienstleistungen zu reduzieren ist. Soll es in der Schule wirklich um Erziehung und Bildung junger Menschen gehen, dann kann die lokale Aufsicht nicht gross genug sein, wenn man eine Ahnung davon hat, was autonome Systeme fertig bringen, wenn die Aufsicht versagt. Vorausgesetzt sind allerdings Fairnessregeln, etwa bei der Lehrereinstellung oder -entlassung oder bei der Festlegung der Aufgaben der Aufsicht (die Aufsicht kann ja nicht die Professionalität bezweifeln, aber sie bewertet sie).

Gesamtschulen sind kein Allheilmittel; wo sie eingerichtet werden, muss *örtlicher* Konsens darüber herrschen. Nach meiner Erfahrung geben die demokratischen Institutionen der Schweiz hier bessere Mittel an die Hand als

die Regelungen in der Bundesrepublik, wo ausschliesslich Parlamentsmehrheiten entscheiden. Über Zustimmung oder Ablehnung der *Betroffenen* kann so nur sehr unmittelbar befunden werden.<sup>5</sup> Das gilt natürlich auch für die *Beibehaltung* einer bestimmten Schulform, nicht nur für Innovationen.

Ebensowenig wie Gesamtschulen ist auch das Konzept der Wissenschaftsorientierung ein Königsweg der Schulreform. Beide Argumente bedenken die starke Differenzierung des Schulsystems nicht und können nur an bestimmten Stellen wirklich effektive Reform besorgen. Dass wir in einer wissenschaftlichen Zivilisation leben, ist im übrigen keine Begründung dafür, den *gesamten* schulischen Unterricht, der ja keineswegs nur auf die Gesellschaft vorbereiten, sondern für umfassende Bildung sorgen soll, «wissenschaftsorientiert» zu betreiben, und dies um so weniger, als damit sehr schwerwiegende Probleme der didaktischen Umsetzung verbunden sind, die bis heute nicht einmal ansatzweise gelöst sind.



Jürgen Oelkers, Prof. Dr., geboren 1947; seit 1987 o. Prof. für Allgemeine Pädagogik an der Universität Bern. Mitherausgeber der «Zeitschrift für Pädagogik» (seit 1985), Vorsitzender der Kommission «Bildungs- und Erziehungsphilosophie» der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (seit 1987); Forschungsgebiete: Geschichte der Pädagogik im 18. und 19. Jahrhundert; analytische Erziehungsphilosophie.

## Bildungsreform ist ein gesellschaftliches Problem

Der Begriff «Wissenschaftsorientierung», in sich berechtigt, kann nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Praxis bislang sehr mager ist, einfach weil sie nur *einem* Muster des «autonomen Systems» Schule gefolgt ist. Man hat überwiegend einfach die Philologisierung der Fächer betrieben, eine Art Gymnasium nach unten gemacht, ohne die Eigenrationalität der Grund- und Volksschule zu beachten. Das musste schiefgehen und daraus kann man lernen, insbesondere im Blick auf die Fehleinschätzung rein quantitativer Zuwächse, die etwa aus dem Anwachsen der Abiturientenzahlen auf die Qualität des Bildungssystems schliessen. Was damit verändert wurde, sind Selektionen, nicht zwingend Qualitäten.

Selektion durch Schulabschlüsse verweist auf Trends der Bildungspolitik, wie folgende Zahlen rasch verdeutlichen können: 1985 wurden in der Schweiz 12'611 Maturitätszeugnisse ausgestellt; das entspricht einem Anteil von 12,1 Prozent im Verhältnis zur 19jährigen ständigen Wohnbevölkerung. Die Zahl von mehr als 12'000 Abschlüssen bezieht sich auf alle Maturitätstypen (A, B, C, D, E und Handelsmaturität), wobei der Typ A und B noch dominiert, der Typ C aber stark aufholt. Was an dieser Zahl interessant ist, ergibt sich erst aus dem historischen Vergleich: Um 1900 gab es weniger als 1000 Maturitätsabschlüsse; die Zahl steigt bis 1955 nur etwa um das Doppelte, während von den sechziger Jahren an «eine starke Zunahme der Maturitätszeugnisse» erfolgte, so dass die Statistik von einer «Tendenzwende» sprechen kann.<sup>6</sup> Man muss natürlich das Bevölkerungswachstum in Rechnung stellen, so dass ein anderer Vergleich aussagekräftiger ist: 1900 entsprach der Anteil der Maturanden pro Jahrgang gerade einem Prozent, 1940 lag er bei etwas über drei Prozent und 1985 stieg er auf über 12 Prozent an. Das entspricht einem internationalen Trend, wobei Schweizer Zahlen eher niedrig sind. Zum Vergleich: Im westdeutschen Stadtstaat Hamburg erlangten 1987 35,7 Prozent des Schülerjahrgangs die Hochschulrei-

fe, während im Bundesland Bayern die Abiturientenquote 1986 15,2 Prozent betrug.<sup>7</sup>

Bildungsreform *ist* ein gesellschaftliches Problem, einfach weil die Chancengerechtigkeit in einer dynamischen Gesellschaft immer umstritten sein wird. Aber man kann daraus nicht, wie in den sechziger Jahren, schliessen, das gesellschaftliche Problem mit pädagogischen Mitteln ein für alle Mal lösen zu können. Bildungsreform und Schule stehen in keinem kausalen Zusammenhang, jedenfalls nicht in einem eindeutig positiven. Das macht vorsichtig und wie vorsichtige Reformen zu bewerkstelligen sind, das wäre die Frage der Zukunft. Die Schule hat hundertfünfzig Jahre gebraucht zu dem System zu werden, das sie heute darstellt; warum sollte eine Reform weniger Zeit beanspruchen?

#### Anmerkungen

<sup>1</sup> Zur neueren Diskussion vgl.: Paul Helbig: Wider die Neubelebung traditioneller Ansätze in der Begabungsdiskussion. Eine kritische Sicht des internationalen Forschungsstandes zur Frage der Intelligenz-Erblichkeit. In: Pädagogik in Ost und West 36, 3 (1988), S. 134-149.

<sup>2</sup> Vgl.: Heinz von Foerster: Sicht und Einsicht. Versuche zu einer operativen Erkenntnistheorie. Übers. von W.K. Köck. Braunschweig/Wiesbaden 1985.

<sup>3</sup> Zum Folgenden: Jürgen Oelkers: Können die öffentlichen Erwartungen an die Grundschule pädagogisch begründet werden? In: Die Grundschule Heft 2 (1989), im Druck.

<sup>4</sup> Vgl.: Jürgen Oelkers: Reformpädagogik: Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim/München 1989, Teil 2.

<sup>5</sup> Die Möglichkeit eines Volksentscheids in den Verfassungen einiger Bundesländer (z.B. Nordrhein-Westfalen) ist demgegenüber kein Widerspruch. Diese Möglichkeit ist *keine* Kontrolle und Mitsprache in einer *örtlichen* Öffentlichkeit.

<sup>6</sup> Maturitäten 1970–1985. Bearb. von Ph. Gaillard et. al. Genf/Bern 1986, S. 10 (= Statistische Resultate, Nr. 15. Bildung und Wissenschaft)

<sup>7</sup> Für die Übersendung der Angaben danke ich der Behörde für Schule und Berufsbildung der Freien und Hansestadt Hamburg (Brief vom 16. September 1988) und dem Bayrischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Brief vom 22. September 1988). Die Angaben lassen sich nur bedingt vergleichen: In Hamburg bezieht sich die Angabe über das Erreichen der Hochschulreife

auf die *Schulabschlüsse* eines Jahres, in Bayern die Angabe der Abitursquote auf den Anteil der Abiturienten an der gleichaltrigen Wohnbevölkerung. Eine andere Zahl ist womöglich aufschlussreicher: 1971 betrug in Hamburg der Anteil von Abschlüssen mit Hochschulreife 14,4 Prozent (1987: 35,7 Prozent); in Bayern stieg die Abiturientenquote von 8,2 Prozent (1970) auf 15,2 Prozent (1986).

Die Beiträge von Jürgen Oelkers und Uri Peter Trier in diesem Heft nehmen Bezug auf die in Heft 9/88 der «schweizer schule» unter dem Titel «*Die Schweiz – in einer heimlichen Bildungskrise?*» geführte Diskussion.

Das Heft enthielt die Beiträge:  
*Heinz Moser*: Die Schweiz in einer heimlichen Bildungskrise?  
*Hans Luksch*: Restriktionen der Elementarschulreform in der Schweiz?  
*Leza M. Uffer*: Wo steht die Bildungsforschung in der Schweiz?

Gerne liefern wir Ihnen das Heft 9/88 nach, und zwar zu einem Preis von Fr. 10.–, ab 2 Expl. à Fr. 7.–.  
(Lieferung solange Vorrat.)

Name \_\_\_\_\_

Adresse \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Bestellungen an:  
Brunner Druck AG, Arsenalstrasse 24,  
Postfach, 6010 Kriens