

Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 15 (1993)

Heft: 2

Artikel: "Schulreform" - Heuristik einer pädagogischen Denkfigur

Autor: Metz, Peter

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-786337>

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: 22.01.2025

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

«Schulreform» – Heuristik einer pädagogischen Denkfigur

Peter Metz

*Die Geschichte der Schule kann als Geschichte der Versuche gelesen werden, Schule zu reformieren bzw. Reformen abzuwehren. Dabei ist zwischen zwei Ebenen zu unterscheiden: einer Diskursebene und einer Realisierungsebene. Zusätzlich zu differenzieren ist zwischen drei Bezugsbereichen: zwischen der äusseren und der inneren Schulreform sowie innerhalb dieser zwischen Makro- und Mikro(re)formen des Lehrens und Lernens. Zur Gliederung in Reformphasen unterscheide ich in Reformanlässe und -ziele sowie in Strategien der Durchsetzung und der Konsolidierung. Im übrigen verweise ich, was die Frage der Reformphasen anbelangt, auf L. Oertels Aufsatz in diesem Heft. Mein Beitrag abstrahiert von den Inhalten und der Bewertung schulischer Reformen. Er stellt sich also weder grundsätzlich noch im einzelnen Fall **gegen** Reformen im Schulwesen. Auch ein Plädoyer **für** irgendwelche Reformen darf nicht erwartet werden. Es soll vielmehr der Versuch unternommen werden, die Bedeutung und Eigentümlichkeit von «Schulreform» als einer verbreiteten und traditionellen pädagogischen Denk- und Diskursform herauszuarbeiten. Das Resultat kann im Sinne einer Heuristik verwendet werden, die es erlaubt, historische und gegenwärtige Diskurse über Schulreformen in ihrer Funktionsweise und ihrem argumentativen Muster zu verstehen. Das widersprüchliche Resultat kann man so zusammenfassen: Der Terminus «Schulreform» signalisiert Fortschritt, ihre Denkfigur und ihre Wirkungen sind jedoch konservativ: Gestützt wird der Glaube an Fortschritt, an höchste Werte und an die Veränderungsbedürftigkeit der bestehenden Schulverhältnisse. Bewirkt wird ein praktisch nicht einlösbarer Anspruch gegenüber der vermeintlich einheitlichen Schulrealität, die dann gar nicht anders denn als reformbedürftig eingeschätzt werden kann, da sie vor und nach einer Reform in Wirklichkeit different ist. Der Versuch, den Terminus «Schulreform» durch «Schulentwicklung» zu ersetzen, erweist sich dann als Vorteil, wenn die paradoxe Denkfigur des ersteren nicht wieder auflebt, sondern tatsächlich verabschiedet wird.*

Zur Illustration meiner Darlegungen wähle ich als historisches Beispiel die *Bündner Schulreform der 1880er und 1890er Jahre* und als aktuelles Beispiel die *Basler Schulreform*. Im Hinblick auf das Ergebnis einer Heuristik sollte die Auswahl beliebig sein. Es ist reizvoll zu entdecken, wie sehr sich die Argumente ebenso wie deren Funktion im Diskurs über die einhundert Jahre erhalten haben, die die beiden Reformen voneinander trennen. Die Wahl der zwei Beispiele ist in bezug auf den Reformanlass, die Ziele und die Strategien zur Durchsetzung ergiebig. In bezug auf die weiteren Phasen kann der Vergleich nicht greifen, da die Basler Schulreform im Unterschied zum historischen Beispiel noch nicht in die Phase der Implementation, Konsolidierung oder gar der Überführung in eine neue, sie transformierende und erodierende Reformphase getreten ist.

1. Reformanlässe

Der Anlass, aufgrund dessen laufende Entwicklungsarbeiten und Diskussionen über Schulfragen in grössere Reformvorhaben übergehen, hat unterschiedliche Motive. Anregungen dazu können von einzelnen Lehrerinnen und Lehrern bzw. von Lehrerteams ausgehen – so in einzelnen Fällen der derzeitigen Schulversuche –, von der organisierten Lehrerschaft, von der kantonalen oder interkantonal tätigen Bildungsverwaltung oder von politischen Gruppierungen. Über politische Entscheidungsprozesse¹ wie Parteiprogramme, Initiativen und Motionen gelangen sie dann nach einer Phase der administrativen Vorbereitung durch Arbeitsstellen und Kommissionen in die Phase der öffentlichen Auseinandersetzung mit Vernehmlassung und Stellungnahmen.

Die Basler Schulreform, die 1988 und 1992 in zwei Abstimmungen vom Souverän gutgeheissen worden ist, geht auf zwei Initiativbegehren, eine Petition und vier grossrätliche «Anzüge» zurück. Grundlage zur parlamentarischen und öffentlichen Diskussion bildete der «Bericht der Grossratskommission Schulreform», den die Mitglieder des Grossen Rates des Kantons Basel-Stadt am 19.11.1987 zugestellt erhielten. Der Bericht dokumentiert die Stationen der Kommissionsarbeit: Befragungen bei den zuständigen Kreisen, die zum Schluss führten, das Basler Schulsystem sei reformbedürftig, Orientierung über Bestrebungen und Erfahrungen mit neueren Schulmodellen im In- und Ausland, Entwicklung eines eigenen Schulmodells, das die Initiativbegehren und grossrätlichen Anzüge einarbeitete, und Anträge zur Änderung des Schulgesetzes und zur Behandlung der eingereichten Initiativen und Anzüge.

Die Bündner Schulreform der 1880er und 1890er Jahre ist aus ganz unterschiedlichen Anlässen entstanden. Ihren Ausgang nahm sie bei einem grossrätlichen Beschluss, der die Lehrerbildung mit der Begründung verlängerte, die angehenden Lehrer sollten sich im Fach Landwirtschaft vertiefte Kenntnisse erwerben. Der Erziehungsrat korrigierte diesen Entscheid, indem er die Verlängerung auch den übrigen Fächern, insbesondere der Pädagogik, zugute kommen liess, weil durch den Tod des Seminardirektors eine Vakanz entstanden

war. Der Amtsnachfolger nutzte den grossrätlichen Entscheid und die durch den Tod entstandene Unsicherheit, um seine Ausbildungsvorstellungen durchzusetzen, die darauf abzielten, den Unterricht in Pädagogik, Psychologie, Methodik und Schulpraktikum zu intensivieren und inhaltlich neu auszurichten. Die Ausweitung der Seminarreform auf eine Reform der Volksschule ergab sich aus der pädagogischen Neuorientierung der in den Schuldienst tretenden Junglehrer und aus der Notwendigkeit, einen dreissigjährigen Lehrplan zu revidieren und vergriffene bzw. unbefriedigende Lehrmittel zu ersetzen. Treibende Kraft waren zu Beginn die Lehrerbildner des Bündner Lehrerseminars und der Evangelischen Lehranstalt Schiers. Nach 1895, mit dem Wechsel vom Erziehungsrat zum Departementssystem, fanden diese im zuständigen Regierungsrat eine starke Unterstützung. Der erste Chef des bündnerischen Erziehungsdepartements nutzte die Stärkung des Exekutivsystems zugunsten einer Absicherung und Fortführung der 1880 eingeleiteten Schulreform und erkannte in deren Erfolg umgekehrt auch eine Legitimation der Regierungsreform.

2. Reformziele

Schulreformziele werden weniger aufgrund einer *Situationsanalyse*, unter genauer Angabe konkreter schulischer Bedingungen und Verhältnisse, personaler, räumlicher und zeitlicher Faktoren sowie im Verhältnis zur Realisierbarkeit und Überprüfbarkeit der angestrebten Ziele, also empirisch formuliert, sondern programmatisch und im Blick auf den politischen Druck, wie er sich im Reformanlass ausdrückt, deklariert. Die Empirie, einbezogen über Gutachten sowie Erfahrungen aus Fachliteratur und vergleichbaren Versuchen, steht prinzipiell in nachgeordneter, stützender Funktion. Als Grundlage zur Beurteilung der Reformbedürftigkeit und zur Formulierung von Reformzielen dienen in der Regel *Situationsbeschreibungen*, die sich darauf beschränken, Problemfelder zu eruieren, und es erlauben sollen, Lösungen zu entwickeln. Situationsbeschreibungen stützen sich nicht auf umfangreiche Effektivitätskontrollen, sondern auf Einschätzungen durch Beteiligte und interessierte Kreise.

Die angestrebten Ziele werden als situationsunspezifische, allgemeine *Werte* gefasst und gefordert. Inhaltlich betreffen sie die beiden Kategorien der Sozialität und der Individualität. In die Gruppe der sozialen Werte fallen Begriffe wie Kooperation, Teamgeist, Kontakt und gegenseitige Achtung, in jene der individuellen Werte Entfaltung, Selbständigkeit und Lernfreude. Kennzeichnend für Werte sind Gegenwerte, d.h. jene Zustände, die abgelehnt werden. Unter den sozialen Werten sind es u.a. Aggression, Konkurrenz und Einzelkämpfertum. Unter den individuellen Werten werden nebst vielen anderen Unselbständigkeit, Überbürdung, Prüfungsangst und Langeweile genannt.

Der Denkfigur «Schulreform» ist also eine *dichotomisierende Tendenz* eigen. Dies wirkt sich auf die Wahrnehmung der bestehenden Schulverhältnisse aus; sie stehen a priori, vor einer überprüften Erfahrung, dem negierten Wert nahe und angeblich näher als der angestrebte Reformzustand. Vom Merkmal der

Dichotomie geprägt wird auch der Entwurf der «neuen Schule»², wie die Basler Schulreform von 1988/1992 offiziell bezeichnet wird. Diese Denkweise eignet sich grundsätzlich nicht zur differenzierten Erfassung bestehender Schulverhältnisse oder zum Entwurf überprüfbarer Reformschritte oder grösserer Reformvorhaben. Ihre Funktion liegt vielmehr in der Propagierung, Verbreitung und politischen Durchsetzung von Reformvorhaben. Dies zwingt allfällige Gegner in die Defensive, verschafft diesen aber auch die Chance einer Abwehr nach demselben Denkmuster.

Der Appell an höchste Werte zwingt zu bisweilen grotesk anmutenden *Wirkannahmen*, die nur so lange als plausibel erscheinen, wie das Problem der Generalisierbarkeit und Widersprüchlichkeit empirisch gewonnener Resultate unterschlagen wird. So wird in der Basler Schulreform angenommen, dass die Remotion Lernbarrieren und sekundäre Motivation erzeuge, weil der Schüler bloss «aus Angst vor dem ‹Fliegen›» lerne, wie «Psychologie und Gehirnforschung längst glaubhaft nachgewiesen» hätten; *demzufolge* führe der «Wegfall der Remotion... zur Verbesserung des Lernklimas, zu einem Lernen um der Sache willen» (Basler Magazin 10/1993). Als würde das Lernklima nicht durch jene stresserzeugenden Bedingungen wiederum gefährdet, die das neue System setzt: So kann ein «differenzierter Lernbericht» für Schüler, Lehrer und Eltern höchst unangenehm sein (vgl. z.B. die Radiosendung ‹Biotop, statt Abfüllange› vom 26.1.1993).

Die bündnerischen Reformkräfte sind mit dem Anspruch aufgetreten, die vielbeklagte *Überbürdung der Schüler* und die Kopflastigkeit des Unterrichts zu beseitigen. Sie versprachen, die Verfächerung und Stofffülle mit Hilfe ihres Prinzips der Konzentration zu reduzieren. Stattdessen schwoll der Lehrplan der Primarschule an, und die Lehrinhalte wurden obligatorisch erklärt. Es etablierten sich die Fächer Handfertigkeit und Turnen. Die Schulzeit verlängerte sich auf neun Jahre und die Lehrerbildung in zwei Etappen um eineindrittel Jahre. Das Curriculum in Pädagogik erweiterte sich unter dem Einfluss der Wissensakkumulation stetig. Klagen seitens der Eltern führten aber nicht zu einer stofflichen «Abrüstung», sondern zu einer Verschiebung der Belastung: Die Seminaristen mussten den Stoff nicht mehr nach Diktat aufzeichnen und zu Hause ins Reine schreiben, sie fanden ihn gedruckt in einem umfangreichen, zwei-bändigen Werk zum Nachlesen vor. Einzig der Verzicht auf landwirtschaftlichen Unterricht brachte in der Lehrerbildung eine gewisse Entlastung.

Die Erwartungen an die Basler Schulreform sind durchaus vergleichbar mit denjenigen der Bündner vor einhundert Jahren. Der ‹Bericht der Grossratskommission Schulreform› von 1987 beklagt (S. 25), leider sei «noch immer eine allzu einseitige Ausrichtung auf umfassendes Wissen festzustellen, so dass Lehrerinnen und Lehrer umfassendes Wissen festzustellen, so dass Lehrerinnen und Lehrer Gefahr (liefern), zu sehr in die Stoffbewältigung abgedrängt zu werden. (Ein) in Einzelfächer zergliedertes System (fördere) diese Entwicklung zu sehr.» Ob sich das Problem der Überbürdung mit den im Bericht genannten strukturellen Mitteln der Binnendifferenzierung, des Projektunterrichts, der breiter abgestützten Schülerbeurteilung, des Wahlfachangebots und der Niveaueurse entschärfen lässt oder ob es, ähnlich wie in Graubünden, im Effekt auf eine Intensivierung der Lehr- und Lernprozesse verknüpft mit einer

Ausweitung der Wissensanforderungen an Lehrer und Schüler beiderlei Geschlechts hinausläuft, wird spätestens die nächste Schulreformdebatte beantworten. Dass Qualifizierung und Überbürdung, Engagement und Stress zwei Seiten derselben Medaille sein könnten, wird mit Hilfe dieser und ähnlicher rhetorisch wirkungsvoller Schlagworte in einen höchst positiven und einen höchst verwerflichen Wert geschieden.

«*Schulversuchen*» kommt die wichtige Aufgabe zu, die dichotomisierende Tendenz in der Diskussion zu mildern, ohne sie aufzulösen, und den Reformen durch ihr Beispiel Schrittmacherdienste zu leisten: Überhöhte Erwartungen von Befürwortern werden ebenso zurückgenommen wie übergrosse Befürchtungen von Gegnern. Angeforderten Gutachten und wissenschaftlichen Evaluationsarbeiten über Schulversuche und -reformen wird eine legitimierende Funktion zugedacht, obschon sie lediglich Widersprüche und Differenzen innerhalb des Reformvorhabens eruieren und die Überlegenheit einer Gesamtreform höchstens in bezug auf operationalisierte, spezifizierete Merkmale und eine gegebene Untersuchungsanlage, nicht jedoch bezogen auf einen generellen Wert oder die Gesamtstruktur bestätigen können.

Im Falle von äusseren Strukturreformen werden zusätzlich zwei weitere, antipodische Werte zum Angelpunkt der Auseinandersetzung. Sie drücken sich in zahlreichen, nicht bedeutungsgleichen Begriffen aus: Einheitlichkeit, Anpassung, Koordination, *Angleichung*, Integration und Zentralismus auf der einen Seite und Vielgestaltigkeit, *Eigenständigkeit* und Föderalismus auf der andern Seite. Im Kampf um die Basler Schulreform reklamieren Befürworter *und* Gegner *beide* Werte für ihre eigene Position. Im Status-Bericht «die neue Schule steht» (1992, 6) heisst es beispielsweise: «Wenn auch der Schulreformprozess in Basel-Stadt auf die eigenen Schulverhältnisse zugeschnitten ist, liegt doch die neue Schule in ihren wesentlichen Merkmalen deutlich im Zug einer allgemeinen Schulentwicklung in der Schweiz.» Der gegnerische Vorschlag segelte unter dem Etikett «Koordinations-Initiative». Selbstverständlich wurden auch die abgelehnten Gegenwerte bemüht: Niveauverlust infolge Anpassung nach unten und Provinzialismus (s. Basler Zeitung 20.5.1992, S. 51).

Das Ringen um die bündnerische Schulreform konzentrierte sich auf die juristische Frage, ob der kantonale Lehrplan und die Lehrmittel verbindlich erklärt und wie einheitlich sie konzipiert werden sollten. Hinter dieser Frage standen die vitalen Interessen der regionalen Minderheiten, die sich für die Bewahrung der kulturellen und sprachlichen Eigenheiten stark machten. Die Reformer bejahten die Idee der gesellschaftlichen Modernisierung, die durch Vereinheitlichung und Koordination auch den geistigen Verkehr erleichtern sollte. Ihre Gegner versuchten, diese liberalen Tendenzen abzuwehren.

Tabelle 1: Reformziele in der «Basler Schulreform» der 1980er und 1990er Jahre³

Merkmal, Argument	Funktion	Beispiele
Wert: Sozialität (erstrebt in der «Neuen Schule»)	Appell an Überzeugung	«Schulhaus strömt angenehme Atmosphäre aus», «LehrerInnen (sind) zu einem echten Team zusammengewachsen», Kinder suchen «gemeinsam nach Lösungen», «engmaschiges soziales Netz», «intensiver Kontakt», «Rücksichtnahme gegenüber anderen Gruppen- und Klassenmitgliedern», «Chance, das Zusammenleben der Einheimischen mit den später Dazugekommenen (Ausländern) zu verbessern», «Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit», «Mitsprache- und Mitarbeitsmöglichkeiten» der Eltern, «Fähigkeit, Konflikte auszutragen»
Gegenwert zur Sozialität (Einschätzung der bisherigen Schule)	Appell an ablehnende Haltung	«wüste Schlägereien oder «Wandzeichnungen»», «Familiendramen rund um das Zeugnis»
Wert: Individualität (erstrebt in der «Neuen Schule»)	Appell an Überzeugung	«selbständigere Schüler», «Eigenständigkeit der Schüler», «optimale individuelle Förderung», «Chance für sozial handycaperte Schüler», «individuelle Entfaltung», «produktiv» tätig, «vernetztes Denken und Handeln», «Freude und Befriedigung am Lernen», «Kreativität voll entfalten», gleichmässige Förderung von «Kopf, Herz und Hand», Erfassung der «ganzen Persönlichkeit».
Gegenwert zur Individualität (Einschätzung der bisherigen Schule)	Appell an ablehnende Haltung	«langweiliger», demotivierender, «konsumierender» Unterricht, in welchem «alle zur selben Zeit den gleichen Stoff auf die gleiche Weise vorgesetzt erhalten», die Zeugnisse erfassen das «Kind nur mit nackten Zahlen», «Leistungsstress für die jungen Menschen und die Lehrerinnen und Lehrer», «einengende Barrikaden», «allzu einseitige Ausrichtung auf umfassendes Wissen», «in Einzelfächer zergliedertes System»
Wert: Koordination	Appell an Vernunft	«Basel im Schweizer Trend», «im Zuge einer allgemeinen Schulentwicklung in der Schweiz»
Gegenwert (siehe Text)		(siehe Text)
Wert: Eigenständigkeit	Appell an Überzeugung	«der Schulreformprozess in Basel-Stadt (ist) auf die eigenen Verhältnisse zugeschnitten»
Gegenwert (siehe Text)		(siehe Text)

Tabelle 2: Reformziele in der Bündner Schulreform der 1880er und 1890er Jahre⁴

Merkmal, Argument	Funktion	Beispiele
Wert: Sozialität (erstrebt in der Reform nach Herbart-Ziller)	Appell an Überzeugung	«Die Disputation fördert die Zusammenarbeit unter den Schülern; durch die kulturhistorischen Stufen entsteht eine warme Teilnahme»; Theorie als «gemeinsamer Boden pädagogischer Überzeugungen», als Bezugspunkt für Theorieentwicklung und Kritik der Praxis in Ausbildung, Fortbildung und im Berufsstand
Gegenwert zur Sozialität (Einschätzung der bisherigen Schule)	Appell an ablehnende Haltung	Fehlender Zusammenhang in der Lehrerschaft; die Katechese «lässt keine gemüthafte Teilnahme entstehen».
Wert: Individualität (erstrebt in der Reform nach Herbart-Ziller)	Appell an Überzeugung	Die formalen Stufen «beruhen auf einem Menschenbild, das den Einzelne als selbstständiges Wesen betrachtet». Sie gehen «von der Individualität des Schülers aus: von seiner geistigen Kraft, seinen Denkweisen, seinem Lerntempo»; die «Schüler stellen sich in selbsttätiger, «freier Arbeit» über den Stoff.»
Gegenwert zur Individualität (Einschätzung der bisherigen Schule)	Appell an ablehnende Haltung	«Das katechetische Verfahren ... achtet nicht auf die Individualität des Schülers» und «tötet sein Interesse». Der Lehrer «führt den Schüler am Gängelband seiner Fragen zum Ziel des Unterrichts». Seine «Redseligkeit... schädigt die sprachliche Bildung der Schüler.»
Wert: Vereinheitlichung	Appell an Vernunft	Der «Systemwechsel» ist in der Sicht der Reformers «nur eine Frage der Zeit», bis alle den «Vorteil... der Änderungen» erkennen und anerkennen, «der Einheit zulieb», die bequemer ist (Freier Rätier 14.3.1888).
Gegenwert (siehe Text)		(siehe Text)
Wert: Eigenständigkeit	Appell an Überzeugung	Der neue Lehrplan ist «auf die Weckung und Stärkung des nationalen Bewusstseins bedacht ... Denn die <i>nationale Eigenart</i> bildet einen wesentlichen Zug der Individualität des Zöglings» (Bündner Seminar-Blätter 7 (1888/89) N° 9, S. 252).
Gegenwert (siehe Text)		(siehe Text)

3. Strategien zur Durchsetzung von Schulreformen

Von Überzeugungen als solchen darf man nicht behaupten, sie hätten bloss strategische Bedeutung – dies wäre keine faire Annahme und vermutlich in vielen Fällen auch nicht richtig. Die Einrichtung von Schulversuchen und die aufgezeigte Zweiteiligkeit des Denkmusters tragen allerdings strategischen Charakter. Dies verdeutlicht sich, wenn wir den pädagogischen Diskurs über Schulreformen näher betrachten.

Auffallen muss, wie sich das Merkmal der ‹Dichotomie› in weiteren Merkmalen fortsetzt und diese in ein positives bzw. negatives Licht rücken lässt: Die *Neuheit* der Reformschule und die sich für das Neue ‹engagierende› Lehrer- und Elternschaft signalisieren in dieser Optik Modernität, d.h. Aufgeschlossenheit für den gesellschaftlichen Wandel, die notwendigen Anpassungen der Schule und den Fortschritt. Eine Schule, die diesem Entwurf, der Ikone des Neuen, nicht entspricht, erscheint demgegenüber als *veraltet und revisionsbedürftig*. Sie kann gar nicht, so die Annahme, das leisten, was man von ihr verlangt, und die neue Schule wird es können. Als wäre es nicht denkbar und ausserhalb jeder Erfahrung, dass aus ‹konsumierendem Unterricht› ‹Kreativität› folgen kann, aus ‹individueller Entfaltung› ‹Konkurrenz›, aus einem ‹engmaschigen sozialen Netz› ‹wüste Schlägereien› (Zit. in Tab. 1). Gedacht wird die Wirksamkeit in schlichten, kausalen Linearitäten. Überzeugend wirken die Gedankengänge, wenn die Komplexität der Wirklichkeit übergangen und durch vereinfachende Karikaturen ersetzt wird.

Einer sich ‹in vorderster Front› engagierenden Lehrerschaft gegenüber zu stehen kommen alle jene, denen die *Aufgeschlossenheit* für die notwendigen Veränderungen abgeht. Zwischenpositionen gibt es anscheinend nicht. Im Verständnis der Reformwilligen mangelt es den Gegnern an dem, was Schule ausmacht, an Lernfähigkeit. Mit diesem Killerargument – indirekt vorgetragen, doch an exponierte Stelle, nämlich im Geleitwort zur Schrift über ‹die neue Schule steht› (1992, S. 4) gerückt – werden Reformgegner disqualifiziert. Die Härte der *Disqualifizierung* wird taktvoll verdeckt durch psychologisierende Einfühlung, die nachsichtiges Verständnis für die ‹Uneinsichtigen› zum Ausdruck bringen soll: Reformen lösten eben ‹Ängste und Widerstände› aus; lernen könne aber nur, wer ‹innere Sperrungen und alte Muster hinter sich› lasse (ebd., S. 4).

Indem der Neuheitswert durch das paradoxe Argument der *Kontinuität* ergänzt wird, erfährt die reformbefürwortende Position eine erhebliche Stärkung. In der Basler Schulreform kommt diese *Doppelstrategie* vergleichsweise zurückhaltend zum Zug. Es wird lediglich herausgestrichen, dass nebst dem Vielen, das sich verändern soll, auch vieles ‹bleibt›, wie es war (ebd., S. 6–11), und es nicht um eine ‹Revolution›, sondern bloss um ‹bescheidene Neuerungen› zu tun sei. In der Regel wird in Schulreformen die Kontinuitätsbehauptung mittels *historischer Legitimierung* stark untermauert. So auch in der Bündner Schulreform der 1880er und 1890er Jahre. Sie stützte sich auf die Pädagogik und schulreformerische Praxis des Leipziger Professors Tuiskon Ziller (1817–1882). Dieser Bezugspunkt der bündnerischen Reform wird sei-

nerseits historisch legitimiert, indem ihre Vertreter Zillers Ideen sorgfältig und regelmässig in Kontinuität zu den Arbeiten Comenius', Kants, Pestalozzis und Herbarts setzen (Metz 1992). Der «Systemwechsel», der als bedrohlich empfunden werden könnte, erscheint in dieser Lesart als fällige Umsetzung längst erkannter Einsichten. Entscheidend ist, dass diese Einsichten von einer anerkannten Autorität stammen. Ein Blick in das gegenwärtige pädagogische Schrifttum über Schulreformen und -initiativen genügt, um festzustellen, dass die Berufung auf *historische Autoritäten* nicht der Vergangenheit angehört (z.B. Achermann 1992, Flitner 1992, Freinet – praktisch 1993).

Von einiger Raffinesse und Rarität ist die *Verdoppelung der Neuheit*, wie sie die Moderatorin und der Moderator in Heft 2/93 von «Pädagogik» mit der Freinet-Pädagogik verfolgen: die Verpflichtung zur Erneuerung auf der Grundlage eines nichtverpflichtenden Erbes. Es soll mit Hilfe der Freinet-Pädagogik nicht nur eine Erneuerung der Schule erstrebt, sondern diese Pädagogik selbst einem dauerenden Anpassungsprozess unterzogen werden. Die historische Legitimierung bezweckt in diesem Fall Kontinuität des Nicht-Kontinuierlichen. In den Worten der Themenheftgestalter: «Freinet praktisch» will «über die Grundschule hinaus» Reform durch «Verwirklichung und Aktualisierung der Freinet-Prinzipien», die keine «Theorie mit Originalitätsanspruch», «sondern eine ständig zu verändernde Praxis» sei, denn eine «Freinet-Pädagogik» gebe es gar nicht (Freinet – praktisch 1993, S. 5). Reform um der Reform willen, als Mythos ewiger Erneuerung.

Was dann dem Jungbrunnen der Praxis entsteigt, macht in einzelnen Fällen eine wohlbekannte, *alte* Denkfigur offenbar. Im Stile der Kinderbriefe an den lieben Gott schreibt Dieter Schüller «im Herbst 1990» (ebd., S. 16) an seinen «lieben Célestin» im Jenseits, er möge ihm «noch ein bisschen Zeit» für die notwendigen Veränderungen einräumen, denn «gemessen an (seinen) Massstäben» sei noch vieles zu tun; bevor sich etwas ändere, müssten «die andern auch überzeugt sein». Célestin möge die Frage irgendwann später entscheiden, ob er wieder kommen wolle oder nicht. Perfektibilitätsstreben, unerreichbare Ideale, stete Erneuerung im Glauben, Missionierung und Wiederkunfts Ideen sind *religiöse Denkformen*, die in der Pädagogikgeschichte nicht unbekannt sind. Man denke an die Schriften und Gedichte, in denen Pestalozzi mit Christus verglichen wird (z.B. Bündner Seminar-Blätter 8 (1889/90) S. 65; s. Osterwalder 1993). Und solches gegenüber dem Atheisten Freinet! Schüllers metaphysischer Brief an «Célestin» ist nicht einfach Ausnahme, Scherz oder blosse Kunstform, sondern unausweichliche Konsequenz aus dem Entscheid, Pädagogik nicht als überprüfbare Theorie, sondern als blosse gesellschaftliche Praxis definieren zu wollen, denn die Alternative zu Wissenschaft, die zur Praxis in ein begründendes und kritisierendes Verhältnis zu treten vermöchte, heisst in irgend einer Form Glaube.

Die legitimierende Funktion des *Empirie- und Wissenschaftsbezugs* ist nicht allein im Blick auf die Begründung von Zielen, sondern auch im Blick auf die Durchsetzung der Reformen von Bedeutung. Der Nachweis, dass einzelne reformerische Anliegen praktikabel sind, sich in andern oder ähnlichen Kontexten bewährt haben, und die Möglichkeit, diese Bewährung gegenüber Skeptikern und Novizen zu demonstrieren, soll die Chance einer Durchsetzung auf

der Diskurs- und der Implementationsebene erhöhen und tut es vermutlich auch. In der Basler Schulreform wird jedem potentiellen Skeptiker vorweg entgegengehalten, die «neue Schule (stehe) fest verankert auf den neuesten Erkenntnissen der Pädagogik». Mit keinem Wort wird auf die Widersprüchlichkeit eingetreten, die empirischen Daten und ihrer Interpretation eigen ist. Als wäre die Produktion in der Pädagogik, einem Zweig der Sozialwissenschaften, ein wertfreier, einheitlicher, progressiver Prozess der Kumulation und Optimierung von Erkenntnissen.

Im Unterschied zur Basler Schulreform basierte die Bündner Schulreform auf einem relativ geschlossenen pädagogischen System, das sich als wissenschaftlich verstand und ausgab. Die Berechtigung, das Etikett «wissenschaftlich» in Anspruch nehmen zu dürfen, leiteten seine Anhänger zum einen von den Grundlagenwerken Herbarts (1776–1842) und Zillers ab, die sich den pädagogischen Begründungsfragen stellten, und zum andern von den akademischen Übungsschulen, die nach dem theoretischen Rahmen der beiden Pädagogen arbeiteten und in denen erzieherische und unterrichtliche Theorieableitungen auf ihre Tauglichkeit überprüft wurden. Die seminareigenen Musterschulen Churs und Schiers haben den Tatbeweis ebenso wie die akademischen Übungsschulen in Jena und Leipzig im grossen und ganzen erbracht. Die Überzeugungskraft der wissenschaftlichen Begründung war dagegen von Beginn weg bedroht, denn die Wissenschaftsgeschichte war über Herbarts Philosophie und Psychologie längst hinausgewachsen und lehnte seine metaphysischen und mathematischen Annahmen ab. Diese Differenz und Schwäche liess sich durch Konsolidierungsstrategien (s. weiter unten) während Jahrzehnten erfolgreich verdecken.

Tabelle 3: Strategien der Durchsetzung in der «Basler Schulreform» der 1980er und 1990er Jahre⁵

Merkmal, Argument	Funktion	Beispiele
Dichotomisierung	Propaganda	«Neue Schule» versus «bestehendes System», «traditioneller Unterricht» «gleichwertig neben» den «erweiterten Lernformen» bzw. versus die «fortschrittlichen Unterrichtsmethoden»
Neuheit (der Reformschule)	Motivierung durch Modernitätsanspruch, Konzession an Fortschrittler	«Neue Schule», «Schule geht mit der Zeit», Notwendigkeit einer «zeitgemäßen Schule», Reform als «kreativer, konstruktiver, faszinierender» Vorgang, «die Schule mit der offenen Zukunft»
Behauptung von Aufgeschlossenheit für Neues	Positive Selbststilisierung	Reformen erfordern «vorwärtsgewandte Zuversicht», ihre Vertreter «engagieren sich... in vorderster Front»
Veraltung (der bisherigen Schule)	Nachweis eines Veränderungsbedarfs, Legitimierung des Neuen durch Karikatur des Alten	Die gesetzlichen Grundlagen der jetzigen Schule stammen aus der «Zwischenkriegszeit», Notwendigkeit einer «Anpassung an veränderte Umweltbedingungen», Reform als «logische Folge unserer gewandelten Gesellschaft»
Behauptung fehlender Aufgeschlossenheit von Gegnern	Disqualifizierung der Gegner	Neues weckt «Ängste und Widerstände», der Mensch kann nur lernen, «wenn er innere Sperrungen und alte Muster hinter sich lässt»
Kontinuität (zur bisherigen Schule)	Erhöhung der Akzeptanz, Konzession an Konservative	«keine Revolution», bloss «bescheidene Neuerungen», die Grundlagen der Schule bleiben «unangetastet», kein «Systemwechsel», «neue Schule ist kein Experiment»
Empiriebezug (der neuen Schule)	Legitimierung durch Bewährung	«Erfahrungen liegen aus einem erfolgreichen... Schulversuch vor», «nichts von (den) Träumen» der 60er Jahre und ihrer radikalen Kritik; die neue Schule beruht auf «jahrelangen Erfahrungen»
Wissenschaftsbezug	Legitimierung durch Wissenschaft	«Psychologie und Gehirnforschung (haben) längst glaubhaft nachgewiesen...», «Die neue Schule steht fest verankert auf den neuesten Erkenntnissen der Pädagogik.»

Tabelle 4: Strategien der Durchsetzung der Bündner Schulreform der 1880er und 1890er Jahre⁶

Merkmal, Argument	Funktion	Beispiele
Dichotomisierung	Propaganda	«Formale Stufen» und «kulturhistorische Stufen» anstelle des «katechetischen Lehrverfahrens» und der «konzentrischen Kreise», Gegensatz von «alter und neuer Methode»
Neuheit (der Reformschule)	Motivierung durch Modernitätsanspruch, Konzession an Fortschrittler	Die formalen Stufen «beruhen auf einem modernen Menschenbild, das den Einzelnen als selbständiges Wesen betrachtet» (Florin 1882, nicht wörtlich zit.).
Veraltung (der bisherigen Schule)	Nachweis eines Veränderungsbedarfs, Legitimierung des Neuen durch Karikatur des Alten	Das Prinzip der «konzentrischen Kreise» «zerstückelt und löst jeden inneren Zusammenhang, (und) erfordert ein rücksichtsloses, rasches Tempo» (Imhof 1886, zit. nach Metz 1992, 351/352). Der Katechet denkt «für die Kinder, nur schade, dass das Leben selbstdenkende Köpfe fordert» (Florin 1882, S. 231). Die Gegner beklagen sich darüber, dass ihre Methode, die Katechese, von den Neuerern «in der Narrenkappe» vorgeführt werde (Metz 1992, S. 292).
Behauptung fehlender Aufgeschlossenheit von Gegnern	Disqualifizierung der Gegner	Die katholischen Gegner der neuen Lehrmethode werden mit jenen uneinsichtigen Helvetiern und Rättern verglichen, die sich nicht zum christlichen Glauben haben bekehren lassen wollen. (Ebd., S. 294).
Kontinuität (zur bisherigen Schule)	Erhöhung der Akzeptanz, Konzession an Konservative, historische Legitimierung	Die Pädagogik Herbarts und Zillers ist nach Wiget «nicht als eine absolut neue Lehre, sondern als eine Fortbildung und klarere und konsequentere Durchführung längst anerkannter Principien» (zit. nach Metz 1992, S. 317) anzusehen.
Empiriebezug (der neuen Schule)	Legitimierung durch Bewährung	«Erst im pädagogischen Laboratorium gelangt die Theorie, die im Hörsaal doziert wird, zu voller Klarheit.» (Wiget, zit. ebd. S. 485)
Wissenschaftsbezug	Legitimierung durch Wissenschaft	«Die neuere Psychologie weist... nach, dass Begriffe sich zunächst nur aus der lebendigen Anschauung heraus entwickeln können» (Florin 1882, S. 231).

4. Strategien der Konsolidierung und Implementation

Die Unterscheidung in Strategien der Durchsetzung und der Konsolidierung ist bloss kategorialer Art. Vom Reformprozess her gesehen greifen die verschiedenen Strategien ineinander. Zur Konsolidierung zähle ich diejenigen Strategien, deren Funktion es ist, die Reform kognitiv, personell oder strukturell abzusichern.

Die herbartianisch inspirierte Bündner Schulreform vermochte sich trotz umfangreicher Kritik und langjähriger Widerstände in den anvisierten Bildungsbereichen weitgehend durchzusetzen und während Jahrzehnten zu halten. Fragt man nach den Gründen dieses Erfolgs, stösst man rasch auf einige Kennziffern: Hohe Zahl von *Publikationen*, regelmässige Benutzung traditioneller Informationsträger wie Tageszeitungen und Fachzeitschriften sowie Aufbau eigener *Publikationsorgane*. Über diese Organe erreichten die Reformkräfte über Jahrzehnte regelmässig und rasch die angehenden und amtierenden Lehrer sowie eine weitere an pädagogischen Fragen interessierte Öffentlichkeit. Die eigenen Publikationsorgane und *Vereine* bildeten nicht nur Medien von Öffentlichkeit, sondern stellten diese auch her. Auf diesen Foren liess sich ihre Position verbreiten, popularisieren, vertiefen, verteidigen und weiterentwickeln. Tauchten neue pädagogische Auffassungen und Richtungen auf, wandten sich ihnen die Vertreter der herbartianischen Reform als erste zu, um das, was mit ihrem Standpunkt vereinbar schien, zu assimilieren und das Unvereinbare argumentativ abzuwehren oder schlicht zu ignorieren. So integriert der Herbartianer Paul Conrad (1856–1939) beispielsweise die reformpädagogischen Arbeitsstufen terminologisch in seine Formalstufen und betont, dass beide pädagogischen Richtungen dasselbe Ziel, nämlich unmittelbares Interesse und Selbsttätigkeit, verfolgten. Dass das Konzept der «Selbsttätigkeit» von Herbart und den Arbeitsschulpädagogen aber sehr unterschiedlich begründet und verstanden wird, macht der Churer Seminardirektor in seinen Schriften nicht deutlich (vgl. Metz 1992, S. 334–340).

In den verwendeten Unterlagen zur Basler Schulreform finden wir zahlreiche Elemente einer Konsolidierungsstrategie. Im Unterschied zur Bündner Reform, die ihren Effort einigen wenigen, engagierten, inspirierenden Persönlichkeiten verdankt, von deren Wirksamkeit der Erfolg der Reform in hohem Mass abhing, steht hinter der Basler Schulreform ein eigenes, arbeitsteiliges «*Projektmanagement*». Aufgabe der Projektleitung, bestehend «aus einer erstklassigen Leitungspersönlichkeit mit leistungsfähigem Sekretariat» ist es, den «Übergang zum neuen System» vorzubereiten, zu koordinieren und zu evaluieren (Bericht der Grossratskommission Schulreform 1987, 110). Im Sinne einer «prozesshaften Entfaltung» soll die Schulreform gestaltbar bleiben, damit allfällige «Fehlentwicklungen» erkannt und rückgängig gemacht werden können. Ein jährlicher «Status-Bericht» informiert die zuständigen Stellen und die weitere Öffentlichkeit über den Fortgang der Arbeiten. Der «Status-Bericht» von 1992 ist in einem ansprechenden Layout erschienen: zweifarbig und zweispaltig gedruckt, illustriert mit vierzehn Abbildungen. Während die Ausführ-

rungsarbeiten der Exekutive und der Verwaltung obliegen, nimmt ein verwaltungsexterner «Planconsult» das «laufende Controlling» über die Arbeit der Projektleitung und der Arbeitsgruppen vor (Status-Bericht 1992, 41).

Zur absichernden Reformstrategie der Basler gehört sicher ein hoher Grad an *Information* und *Beteiligung*, vorab der Lehrerinnen und Lehrer. Der «Status-Bericht» 1992 orientiert die Lehrerschaft über die wesentlichen Punkte der Reform, gibt eine «Kontaktadresse» an und weist auf ein «Info-Telefon», das «die neuesten Informationen ab Band über den Fortschritt der neuen Schule» (ebd., S. 18) in Umlauf setzt, gleich einem telefonischen Börsenbericht oder den Wetterprognosen. Die Lehrerschaft kann sich u.a. über schriftliche Berichte der Arbeitsgruppen, «Info-Ordner», Schulblatt, Hearings und Konferenzen auf dem laufenden halten, während sich die Eltern und eine interessierte Öffentlichkeit über die Medien, in Prospekten sowie Eltern-Seminaren und -Zirkeln informieren lassen können. Der «Status-Bericht» von 1992 betont drei Monate vor der zweiten Abstimmung, die Schulreform stütze sich auf «jahrelange Erfahrungen», deren Resultate die Lehrerschaft in Vernehmlassungen überprüft habe. «Dreissig Prozent der betroffenen Lehrerinnen und Lehrer», so wird zuversichtlich festgestellt, arbeiteten «in irgendeiner Form aktiv an der Schulreform mit.» (Ebd., S. 5) Damit dürfte der Wunsch verbunden gewesen sein, in der Lehrerschaft durch eine hohe Beteiligung Motivierungs- und Solidarisierungseffekte auszulösen, die die Akzeptanz der Reform erhöhen und die Initianten der «Koordinations-Initiative» isolieren würden. Im Vorfeld der Abstimmung erwies sich die Frage, wie weit die Lehrerschaft hinter den Zielen der Reform stehe, als meinungsbildender Faktor (vgl. Basler Zeitung 28.4. und 20.5.92).

Tabelle 5: Strategien der Konsolidierung in der «Basler Schulreform» der 1980er und 1990er Jahre⁷

Merkmal, Argument	Funktion	Beispiele
Publikationen	Information über die Anliegen der Reform	Berichte von Arbeitsgruppen, Info-Ordner, Medien
Auditive Medien	Information der betroffenen Lehrerschaft und einer weitem Öffentlichkeit	Info-Telefon
Publikationsorgane	Profilierung in der betroffenen Lehrerschaft und in der weitem Öffentlichkeit	Status-Berichte der Projektleitung, Schulblatt
Beteiligung der Betroffenen	Auslösung von Motivierungs- und Solidarisierungseffekten, Erhöhung und Erhaltung der Akzeptanz	Möglichst hohe Beteiligung der Lehrerinnen und Lehrer an der Reformarbeit und an orientierenden Veranstaltungen (Hearings, Freiwillige Schulsynode)

Tabelle 6: Strategien der Konsolidierung in der Bündner Schulreform der 1880er und 1890er Jahre⁸

Merkmal, Argument	Funktion	Beispiele
Publikationen	Information über die Anliegen der Reform	Wigets ‹Thesen›, diverse Artikel in der ‹Praxis›, Lehrbücher Conrads und Wigets
Publikationsorgane	Herstellung einer eigenen Öffentlichkeit	Jahresberichte des bündnerischen Lehrervereins, Bündner Seminar-Blätter
Verteidigung	Absicherung der Reform gegenüber Gegnern	Ausfechtung von Polemiken (siehe Metz 1992)
Indifferenz	Bewahrung der eigenen Position	(siehe Text)
Rekrutierung Gleichgesinnter	Langfristige Absicherung der Reform	Wahl von Übungsschullehrern mit herbartianischer Ausbildung in Leipzig und Jena

5. Problematik der Denkfigur ‹Schulreform›

Die vier Abschnitte meines Beitrags weisen nach, wie sehr Schulreformen von einem dichotomisierenden Denkschema geprägt sind. Man muss sich fragen, ob es sich überhaupt noch um einen pädagogischen und nicht eher um einen politischen Diskurs handelt, überblicken wir nochmals die Funktionen in den Tabellen: Appell an Überzeugung, Propaganda, positive Selbststilisierung, Akzeptanz etc. Dass im Zug von Schulreformen bildungspolitische Entscheidungen anstehen, die in einem Prozess der Meinungsbildung und politischen Auseinandersetzung vorbereitet werden müssen, ist in unserem politischen System zwingend. Dass aber die bestehenden Schulverhältnisse nicht weit nüchterner auf ihre Effektivität hin überprüft werden und sich mit Neuerungen überhohe Erwartungen oder, im Falle der Gegner, übergrosse Zweifel und Ängste verbinden, kann nicht überzeugen. Hier müsste im Verfahren eine stärkere Trennung erfolgen. Es genügt nicht, bestehende Schulverhältnisse aufgrund der Einschätzung von Beteiligten und weiteren Kreisen als reformbedürftig zu qualifizieren, denn auch eine als positiv eingeschätzte Schule oder Schulstruktur kann verbesserungswürdig sein und umgekehrt. Wenn das Konzept ‹Schulentwicklung› so verwendet wird, dass bestehende Schulen auf ihre Effektivität überprüft und vorgenommene Veränderungen laufend evaluiert werden, dann schiene es mir richtig und möglich zu sein, die Denkfigur ‹Schulreform› zu verabschieden. Effektivitätskontrolle würde beinhalten, dass ein weiter Fächer operationalisierbarer Gütekriterien gewählt und auf Idealformulierungen wie ‹offene Zukunft›, ‹humane Schule›, ‹ganzheitliche Entwicklung› verzichtet würde (z.B. Status-Bericht 1992, 10).

Schulreformen bewirken mit ihrer dichotomisierenden Idealisierung des Neuen, ihrer Karikierung des Alten und mit der Tendenz zur Generalisierung positiver oder negativer Wirkungen nicht nur eine progressive Veränderung, sondern sie konservieren auch den Glauben an Veränderungsbedürftigkeit, denn die Umsetzung einer Schulreform beseitigt nicht auch die Kluft zu pädagogischen Idealen. Das *Paradoxe an der Denkfigur* «Schulreform» liegt also darin, dass sie jene Kritik erzeugt, die durch die Reform hinfällig werden sollte. Dies kann sich erst ändern, wenn die Pädagoginnen und Pädagogen auf die prestigeträchtige politische Semantik verzichten und Schulentwicklung ein Stück weit vom politischen Diskurs abkoppeln, um die Debatte letztlich zu versachlichen und zum Bestandteil ihres eignen und eigenständigen Professionsdiskurses zu machen.

Anmerkungen

¹ Siehe Klöti 1983.

² Wenn nichts anderes vermerkt, sind die zit. Ausdr. den Tab. bzw. den entspr. Quellen entnommen.

³ Die Zit. stammen aus: Basler Magazin 10/1993, Basler Schulreform 1992, Bericht der Grossratskommission Schulreform 1987 u. «die neue Schule steht» 1992.

⁴ Die Beispiele aus Metz 1992, die Zit. ebd., S. 290–292, S. 351 u. S. 485–493. Hervorh. im Orig.

⁵ Die Zit. stammen aus: Basler Magazin 10/1993, Basler Schulreform 1992, Bericht der Grossratskommission Schulreform 1987 u. «die neue Schule steht» 1992.

⁶ Die Beispiele aus Metz 1992, die Zit. ebd., S. 290–292, S. 351 u. S. 485–493. Hervorh. im Orig.

⁷ Die Beispiele aus: Basler Magazin 10/1993, Basler Schulreform 1992, Bericht der Grossratskommission Schulreform 1987 u. «die neue Schule steht» 1992.

⁸ Die Beispiele aus Metz 1992, die Zit. ebd., S. 290–292, S. 351 u. S. 485–493.

Quellen und Literatur

Achermann, E.: Mit Kindern Schule machen. Zürich: Verlag Lehrerinnen und Lehrer Schweiz 1992.

Aurin, K. (Hrsg.): Gute Schulen – worauf beruht ihre Wirksamkeit? Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1912.

Basler Magazin 13.3.1993, Nr. 10, S. 1–3.

Basler Schulreform. Ein Porträt der neuen Schule. In: Basellandschaftliche Schulnachrichten 1992, Nr. 5, S. 5–10.

Die Basler Schulreform zum zweitenmal vor dem Volk. In: Neue Zürcher Zeitung 213 (10.6.1992) Nr. 132, S. 23.

Bericht der Grossratskommission Schulreform, Nr. 8010. Den Mitgliedern des Grossen Rates des Kantons Basel-Stadt zugestellt am 19. November 1987.

Biotop, nicht Abfüllanlage. Schulversuch Spiegel/Bern. Radiosendung im «Familienrat», DRS 1 vom 26.1.1993, 20.00.

Brunner, J.: Unternehmen Schulreform im Kanton Bern. In: SLZ 3/1993, S. 8–10.

Bündner Seminar-Blätter. Chur 1–9 (1882/83–1891).

- Conrad, P.: Grundzüge der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften in elementarer Darstellung. Für Lehrerseminarien und zum Selbstunterricht. I. Teil: Psychologie mit Anwendungen auf den Unterricht und die Erziehung überhaupt. Davos: Richter 1902a.
- –: Grundzüge der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften in elementarer Darstellung. Für Lehrerseminarien und zum Selbstunterricht. II. Teil: Elemente der Ethik und der allgemeinen Pädagogik. Davos: Richter 1902b.
- Flitner, A.: Schulreform und Praktisches Lernen. In: Neue Sammlung 30 (1990) S. 385–394.
- –: Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts. Jenaer Vorlesungen. Mit einem Beitrag von D. Knab. München: Piper 1992 (= Serie Piper; 1546).
- Florin, A.: Kritische Betrachtungen über die katechetische Lehrform. In: Die Praxis der schweizerischen Volks- und Mittelschule 2 (1882) H. 3, S. 229–247.
- Freier Rätier. Chur 1 (1868) – 107 (1974).
- Freinet – praktisch. Über die Grundschule hinaus. Themenheft. In: Pädagogik 45 (Februar 1993) H. 2, S. 1–33.
- Friedeburg, L. v.: Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1989.
- Grunder, H.-U.: Seminarreform und Reformpädagogik. Bern: Lang 1993 (= Explorationen; 6).
- Hentig, H. v.: Bilanz der Bildungsreform in der Bundesrepublik Deutschland. In: Neue Sammlung 30 (1990) S. 366–384.
- Jahresbericht des bündnerischen Lehrervereins. Chur 1 (1883/84) – 59 (1941).
- Keimer, P.: Schulentwicklung als kollektiver Lernprozess. In: VPOD-Magazin 80/1993, S. 19–26.
- Kemper, H.: Wie alternativ sind alternative Schulen? Theorie, Geschichte und Praxis. Weinheim: Deutscher Studienverlag 1991.
- Klöti, U.: Politikformulierung. In: Handbuch Politisches System der Schweiz. Bd. 2. Bern: Haupt 1983, S. 313–337.
- Metz, P.: Schulreformen im Kanton Graubünden. In: Bildungsforschung und Bildungspraxis 10 (1988) H. 1, S. 5–19.
- –: Herbartianismus als Paradigma für Professionalisierung und Schulreform. Ein Beitrag zur Bündner Schulgeschichte der Jahre 1880 bis 1930 und zur Wirkungsgeschichte der Pädagogik Herbarts und der Herbartianer Ziller, Stoy und Rein in der Schweiz. Bern: Lang 1992 (= Explorationen; 4).
- Meyer, Ch.: Edwin, der neue Pestalozzi von Stans. In: Die Weltwoche 60 (5.11.1992) Nr. 45, S. 78.
- Meyer, P. M.: Liebe Eltern, die Schule ist nicht so. Bern: Zytglogge 1989.
- Die neue Schule steht. Basler Schulreform. Stand und Weg der Reformarbeiten. Status-Bericht März 1992. Hrsg. von der Projektleitung u. dem Projekt-Management Basler Schulreform. Basel 1992.
- Oertel, L.: Reform der Reformstrategie. In: Bildungsforschung und Bildungspraxis 15 (1993) Nr. 2.
- Osterwalder, F.: Pestalozzi – Wirkungsgeschichte im 19. Jahrhundert. Habilitationsschrift Universität Bern. Bern: Manuskript 1993.
- Pädagogisches Argumentieren. Hrsg. von H. Paschen und L. Wigger. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1992.
- Die Praxis der schweizerischen Volks- und Mittelschule. Hrsg. von J. Bühlmann. Zürich 1 (1881) – 9 (1889).
- Rahmenrichtlinien für die Orientierungsschule. [Hrsg. von der] Basler Schulreform, Projektleitung, Bereich Pädagogik. [Verf. von der] Arbeitsgruppe 3.1 A u. B. April 1991, H. 1.

Status-Bericht 1992; s. unter «Die neue Schule steht».

Vaupel, D.: Arbeit mit dem Wochenplan. Ein Schritt zum selbständigen Lernen (nicht nur) in Hauptschulklassen. In: Pädagogik 12/1992, S. 38 ff.

Wiget, Th.: Sechs Thesen über Studiengang und Examina an den Lehrerseminarien. In: Praxis 2 (1882a) S. 62–63.

– –: Thesen über die Thätigkeit der Seminaristen an der Übungsschule des Seminars. In: Praxis 2 (1882b) S. 62–67.

– –: Die formalen Stufen des Unterrichts. In: Jahresbericht des bündnerischen Lehrervereins 1 (1883/84) S. 3–57. [Auch als SA ersch.].

– –: Die formalen Stufen des Unterrichts. Eine Einführung in das Studium der Herbart-Zillerschen Pädagogik. Chur: Albin 1885. (2. Aufl.).

«Réforme scolaire» – heuristique d’une forme de réflexion pédagogique

Résumé

L’histoire de l’école peut être envisagée comme l’histoire des tentatives de réformer l’école, ou alors, comme celle de mettre un frein aux réformes. Mon étude n’a pas pour objet la teneur ni l’évaluation des réformes scolaires. J’ai au contraire tenté de dégager la signification et la particularité de la «réforme scolaire» considérée comme une forme de réflexion pédagogique répandue et traditionnelle. Afin de donner une structure aux phases des réformes, je distingue entre causes et objectifs des réformes ainsi qu’entre stratégies de réalisation et de stabilisation. La solution peut être appliquée dans la perspective d’une heuristique qui permet de comprendre le mode de fonctionnement et le modèle de raisonnement des discussions historiques et actuelles sur les réformes scolaires. C’est en ces termes qu’on peut résumer l’antinomie: le terme de «réforme scolaire» est synonyme de progrès, alors que sa forme de réflexion et ses effets sont empreints de conservatisme: la croyance au progrès, aux valeurs les plus élevées et à la nécessité de modifier les conditions scolaires existantes est préservée; mais ce phénomène aboutit à une non-satisfaction des ambitions envers une réalité scolaire censée être homogène. La tentative de remplacer le terme de «réforme scolaire» par celui de «développement scolaire» s’avère profitable si on n’assiste pas à une renaissance de la forme de réflexion paradoxale, mais à un réel rejet.

«School reform» – heuristics of a pedagogic pattern of thinking

Summary

The history of school can be viewed as the history of attempts to reform school, or else to ward off reforms. My paper does not deal with the contents and the assessment of school reforms. My aim was to work out the significance and the characteristics of «school reform» as a widespread and traditional pedagogic form of thinking. In order to divide up the phases of reform I make a distinction between the causes and aims of reform as well as between strategies of execution and of consolidation. The result can be used in the sense of heuristics that allow the understanding of historical and present discussions about school reforms in their way of functioning and their argumentative pattern. The contradictory result can be summarised thus: the term «school reform» signals progress, its pattern of thinking and its effects, however, are conservative: they protect the belief in progress, in highest values and in the necessity of changing the existing conditions in schools; it produces a practically unredeemable claim with regard to a supposedly standardized school reality. The attempt to replace the term «school reform» by «school development» proves then to be an advantage if the paradoxical thinking pattern of the former is not revived but is indeed dismissed.