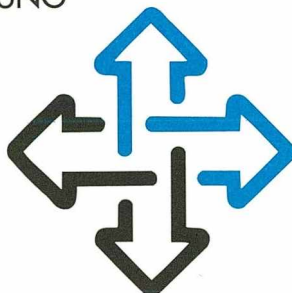


ORDNUNGSPOLITIK

Anforderungen an ein leistungsfähiges Bildungssystem der Zukunft Gedanken aus ordnungspolitischer Sicht

Veranstaltung vom 2. September 1994

AARGAUISCHE STIFTUNG



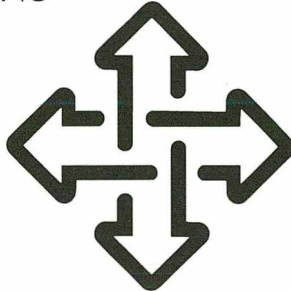
FÜR FREIHEIT
UND VERANTWORTUNG
IN POLITIK
UND WIRTSCHAFT

ORDNUNGSPOLITIK

Anforderungen an ein leistungsfähiges Bildungssystem der Zukunft Gedanken aus ordnungspolitischer Sicht

Veranstaltung vom 2. September 1994

AARGAUISCHE STIFTUNG



FÜR FREIHEIT
UND VERANTWORTUNG
IN POLITIK
UND WIRTSCHAFT

Inhaltsverzeichnis	Seiten
A. Vorwort	
Einleitung von Grossrat Dr. Daniel Heller, Mitglied des Stiftungsrates, Aarau	3
B. Referate	
«Bildungssystem – Arbeitswelt: Wechselwirkungen und gegenseitige Ansprüche» von Dr. Fritz Osterwalder, Institut für Pädagogik, Universität Bern	5
«Zu den methodischen Zielen der Bildung: Welche Erwartungen und Erfordernisse haben welche pädagogischen und methodischen Konsequenzen?» von Prof. Dr. Rolf Dubs, Hochschule St. Gallen	18
«Die GRÜNEN in der Bundesrepublik Deutschland und ihre Pläne zur Reform des Schulunterrichts: Analyse und Kritik» von Dr. Siegfried Uhl, Fachgruppe Erziehungswissenschaft, Universität Konstanz (D)	32
«Schule Aargau im aktuellen Umfeld» von Regierungsrat Peter Wertli, Erziehungsdirektor des Kantons Aargau	52
Thesen «Leitbild Schule Aargau» (Vernehmlassungsversion)	59
C. Position der Stiftung zu den Thesen des Vernehmlassungsentwurfes «Leitbild Schule Aargau»	61

Einleitung

von Grossrat Dr. Daniel Heller, Mitglied des Stiftungsrates, Aarau

Die Stiftung für Freiheit und Verantwortung in Politik und Wirtschaft bezweckt im politischen und wirtschaftlichen Alltag im Sinne ihres Vorbildes, Stifters und Gründungspräsidenten **Prof. Dr. Hans Letsch**, liberale und ordnungspolitische Grundsätze in die öffentliche Diskussion einzubringen.

Das Bildungswesen ist ein Kernstück unserer modernen Industriegesellschaft. Das, was die Schüler in der Schule lernen oder nicht lernen, beeinflusst ganz wesentlich die Überlebensfähigkeit der Gemeinschaften, denen sie angehören. Aus gesellschaftlicher Sicht hat das Erziehungswesen vorrangig die Aufgabe, die Erhaltung der Gesellschaft und ihrer Kultur im Wechsel der Generationen zu sichern. Dazu ist es notwendig, dass der Nachwuchs das Wissen und Können seiner Eltern erlernt. Er muss aber auch die moralischen Überzeugungen und Tugenden erwerben, von denen der Fortbestand von Familie, Gemeinde, Staat und Wirtschaft abhängt.

Weil das Bildungswesen für jeden einzelnen Menschen wie für die gesamte Gesellschaft so grosse Bedeutung hat, sind natürlich auch vielerlei Interessen, Wünsche und Forderungen auf die Bildungspolitik gerichtet, die dieses Bildungswesen steuert. Jede Interessengruppe, die den Nachwuchs im Sinne ihrer Ideen und Ziele beeinflussen will, versucht über die Politik auch Einfluss auf das Schulwesen auszuüben. Im Aargau haben fast 30 Jahre lang Kräfte die Bildungspolitik und das Bildungswesen gestaltet, welche mehrheitlich nicht dem liberalen Gedankengut verpflichtet sind.

Mit der Erarbeitung des Schulleitbildes für unseren Kanton stehen wir vor heute wichtigen Weichenstellungen.

Grund genug, dass der Stiftungsrat beschloss, die diesjährige Veranstaltung zum Thema Ordnungspolitik der Bildungspolitik zu widmen. Wir wollen durch kompetente Referenten einen Beitrag an die Diskussion leisten.

Wir stehen im geistigen Wettbewerb der Vorstellungen über die richtige Organisation von Wirtschaft, Staat und Gesellschaft. Vereinfacht gesagt begrenzen nach wie vor zwei Pole die Spannweite dieser Vorstellungen:

Liberalismus und Sozialismus.

Liberalismus umfasst ein Denken und Handeln, das auf die Schaffung eines umfassenden freiheitlichen Ordnungssystems in Wirtschaft, Gesellschaft und Staat ausgerichtet ist. Der liberale Staat gewährt dem Individuum ein Optimum an Freiheit zur Verfolgung seiner Interessen. Das führt einerseits zum Wettbewerb und zur Arbeitsteilung, welche die freie Marktwirtschaft ausmachen, andererseits zur Interessensharmonie, welche Wirtschaft, Gesellschaft und Staat weiterentwickelt. Die liberale Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung muss auf der freiheitlich und arbeitsteilig organisierten Gesellschaft basieren können, und diese basiert wiederum auf den unterschiedlichen Fähigkeiten, Neigungen und Interessen der einzelnen Menschen im Wettbewerb.

Das Bildungssystem eines liberalen Staatswesens muss nach unserer Überzeugung die Voraussetzungen für die Gewährleistung und Fortführung dieser liberalen Ordnung in Staat und Wirtschaft schaffen. Und die Bildungspolitik hat das Bildungswesen in diesem Sinne zu steuern. Allzu lange hat der Liberalismus Ordnungs-, Wettbewerbs-, Finanz- und Wirtschaftspolitik gemacht und im Bildungswesen lediglich zugeschaut. Das darf nicht länger so bleiben. Wenn unsere Veranstaltung und die vorliegende Broschüre dazu beitragen, das Interesse liberaler Kreise für die Bildungspolitik nachhaltig zu wecken, ist ihr Zweck erfüllt.

Auch für die Bildung gilt nämlich: Leistung kommt vor Umverteilung.

Bildungssystem – Arbeitswelt: Wechselwirkung und gegenseitige Ansprüche

Dr. Fritz Osterwalder, Institut für Pädagogik, Universität Bern

«Würde hingegen Jedem von Jugend an gestattet, nach natürlichen Leitungen seine Kräfte so zu entwickeln und zu üben, wie es seine individuelle Beschaffenheit, seine eigenen Anlagen und entschiedenen Neigungen fordern; würde er nicht angehalten vielweniger gezwungen, so wie Andere zu denken /.../ dann würde Selbstständigkeit unter die Menschen kommen; es würden Männer von eigenem Werthe, von achtungswürdiger Originalität, von fruchtbarer Thatkraft wieder aufstehn.» (Hofmann, F.G.: Über Entwicklung und Bildung der menschlichen Erkenntniskräfte. Basel und Aarau 1805, S. X).

Mit diesem Programm wurde 1801 der Aufbau der Kantonsschule in Aarau durch deren Leiter, Franz Georg Hofmann, angekündigt.

Hofmann nahm sein Programm ernst, die Kantonsschule sollte tatsächlich vollständig an der Individualität jedes einzelnen Schülers ausgerichtet werden. Dementsprechend konnte es auch keine Aufnahmekriterien geben, und im ersten Elementarteil fanden sich dann auch tatsächlich die diversesten Individualitäten zusammen. Junge Erwachsene mit kaum schulfähigen Kindern, Franzosen mit Deutschen und Einheimischen. Gab Hofmann vor, jedes Individuum zu seiner Bestimmung im Beruf zu führen, so endete das Experiment in Tat und Wahrheit im Chaos, und die mutigen Aargauer Schulstifter sahen sich 1804 nach einem neuen Schulleiter um. Berufen wurde Ernst August Evers, der als Rektor die Kantonsschule als Anschluss an die Primarschule organisierte; er richtete sie nicht am Individuum, sondern viel banaler an den Anforderungen, die am Schluss an die Absolventen gestellt wurden, aus. «Die Vorbereitung zur höhern wissenschaftlichen Bildung wird angestrebt» (Evers, E. A.: Nachricht über den Zustand der Kantonsschule zu Aarau. Aarau 1806. S.10–12), und die neue Bürgerschicht soll auf ihre öffentlichen Aufgaben vorbereitet werden.

Aus diesem Wechsel entwickelte sich der erste öffentliche Schulstreit im Kanton Aargau, der mehr als drei Jahre dauerte und nicht nur in der ganzen Schweiz, sondern auch in Preussen leidenschaftlich beobachtet und verfolgt

wurde. Ein besonders nachhaltiges Echo erlangte Ernst August Evers ironische und witzige, aber durchaus gehaltvolle Schrift «Über die Schulbildung zur Bestialität» (Aarau) von 1807. Individualität, die sich nur auf sich selbst bezieht und nicht auf die Gesellschaft, ist rein biologisch und macht Schulbildung, laut Evers Polemik, gänzlich überflüssig, weil sie sich auf die biologische Bestialität des Menschen beschränkt statt die gesellschaftliche Kultur als Mass zu nehmen. Dieser Aargauer Schulstreit interessiert mich im heutigen Zusammenhang nicht nur, weil er einen netten Anschluss ans Lokalkolorit ermöglicht. Viel interessanter an der Auseinandersetzung ist die Frage, welches denn der Bezugspunkt der Kontrahenten ist. Beide, aus Deutschland stammend, geben an, dass der schweizerische Liberalismus, der mit der Helvetischen Republik die Regierung übernahm, sie veranlasste, in die Schweiz zu kommen.

Der in der Schweiz siegreiche Liberalismus entwickelte offenbar gerade in der Bildungspolitik eine besondere Faszination. Wie Schule ordnungspolitisch bestimmt wird, sagt Evers, solle man nicht in Deutschland schauen – «in Deutschland ist daran nicht zu denken: denn wo findet man auch nur einen Schatten von öffentlichem Geist?» –, sondern vielmehr geben dafür der französische Liberalismus und vor allem der englische «public spirit» (Evers, E. A.: Fragment der Aristotelischen Erziehungskunst als Einleitung zu einer prüfenden Vergleichung der antiken und modernen Pädagogik. Nebst einem Beitrag zur Geschichte der Kantonsschule in Aarau. Aarau 1806, S. 61) einen Bezugsrahmen.

Dieser Frage möchte ich hier zuerst nachgehen. Ich versuche darzulegen, wie denn der Bildungssektor ordnungspolitisch verankert wurde und werden kann.

In einem zweiten Schritt möchte ich auf die Aktualität des liberalen ordnungspolitischen Modells bezüglich der Schule für Wirtschaft und Gewerbe hinweisen, und abschliessend kehre ich die Argumentation um, indem ich frage, ob auch für die Schule selbst und für die Bildungspolitik generell dieser Orientierungsrahmen sinnvoll beibehalten werden kann.

1. Die liberale ordnungspolitische Stellung des Bildungssystems

Wenn Evers damals das Bildungssystem der Schweiz auf den französischen und englischen «public spirit» ausrichten wollte, so war Anfang des 19. Jahrhunderts klar, was er damit meinte. In dem Werk, das für die liberalen und ganz generell für die modernen ordnungspolitischen Vorstellungen grundlegend wurde, in Adam Smith's Werk «The Wealth of the Nations» von 1776, findet sich eine eingehende Auseinandersetzung über die Stellung der Schule in einer Marktwirtschaft.

Im Werk des führenden Liberalen der Französischen Revolution, Condorcet, dem Gegenspieler und Opfer der Jakobiner, wurde die Problemstellung von Smith weitergeführt.

Während Smith bezüglich des politischen Systems, das die Marktwirtschaft begleiten sollte, wenig innovativ war, entwickelte Condorcet ein Konzept von plebiszitärer Demokratie – das übrigens beim Aufbau der Schweizer Demokratie im 19. Jh. Pate stand –, und es ist kein Zufall, dass die Vorschläge für die Erneuerung des Bildungssystems von Smith erst in diesem Rahmen voll zur Geltung kommen konnten (Dazu: Osterwalder, F.: Schule und Unterricht im ordnungspolitischen Konzept der klassischen und neoklassischen Ökonomik. ZfPäd 39. Jg. 1993 Nr. 1).

Wenn ich mir in einer aktuellen Auseinandersetzung diese historischen Hinweise erlaube, dann darum, weil das schweizerische Bildungssystem und insbesondere auch jenes des Kantons Aargau auf diesen Konzepten beruhen. Der Bildungsminister der Helvetischen Republik, Philipp Albert Stapfer von Brugg, orientierte sein Schulgesetz, dessen Wirkung bis heute anhält, an Smith und Condorcet. Die Schweiz und vor allem ihr Schulsystem, wie es sich bis ins 20. Jahrhundert herausbildete, kann geradezu als einmaliges liberales bildungspolitisches Laboratorium bezeichnet werden. Darum dürfte es einfach sein, die bildungspolitischen Hauptkonzepte des liberalen Ordnungsmodells in der schweizerischen Geschichte und aktuellen Realität wiederzuerkennen.

Die Stellung des Bildungssystems im Ordnungsmodell kann durch fünf verschiedene Konzepte bestimmt werden:

Allgemeinbildung als Vorbedingung für Berufsausbildung

– Das erste hält die Stellung des Bildungssystems gegenüber dem fest, was Adam Smith die «comercial society» nennt und wir generell als Wirtschaftsleben, die Marktwirtschaft im weitesten Sinne, bezeichnen können. Die technische Arbeitsteilung des Wirtschaftslebens führt dazu, dass, wie schon im 18. Jh. abzusehen war, auch immer spezifischere Kenntnisse, dafür aber – was wir heute erleben – immer komplexere Wissensbestände notwendig werden, um einen individuellen Platz in der Wirtschaft einnehmen zu können. Sie kennen sicher den Vergleich, den Hans Magnus Enzensberger anstelle zwischen dem Wissen und den Kenntnissen des Humanisten Melanchthon des 16. Jahrhunderts und jenem der Friseur Zizi und ihrem Freund Bruno unserer Zeit. Er kommt zum Schluss, dass zwar Zizi und Bruno einiges mehr wissen als Melanchthon, ihr Wissen allerdings nicht gleich strategisch gelagert ist wie jenes des Humanisten. Sie verfügen über die Wissens- und Kenntnisbestände, die für die Arbeit und das tägliche Leben notwendig sind, aber weniger über jene, die die gesellschaftlichen Entscheide ermöglichen, während das wenige Wissen Melanchthons gerade hier zentral gelagert ist (Enzensberger, H. M.: *Mittelmass und Wahn*. Frankfurt 1988, S. 13–21).

Hier setzt die ordnungspolitische Verortung des Bildungssystems gegenüber der «comercial society» an. Damit diese überhaupt funktionieren kann, Arbeitsteilung und Markt zustande kommen und aufrechterhalten werden, brauchen ihre Teilnehmer ein bestimmtes, immer wieder neu bestimmtes Wissen und Können, das gerade nicht durch die Erfahrung in der Arbeitswelt erzeugt wird und auch nicht einfach auf den Beruf bezogen ist. Wie tätigt ein Mensch seine Berufswahl, wie verhält er sich als Anbieter oder Nachfrager auf dem Markt und wie positioniert er sich als Bürgerin und Bürger dem gesellschaftlichen Leben gegenüber – wozu auch die Arbeitswelt gehört –, wenn er nicht vorgängig in die Rationalität eingeführt wird, die der liberalen Ordnung zugrunde liegen soll.

Dementsprechend gehört historisch zum liberalen Ordnungsmodell ein allgemeines, d. h. nicht berufliches Bildungssystem, das sich darauf ausrichtet, die Individuen in die rationalen Formen des gesellschaftlichen Umgangs einzuführen. Erst dieses allgemeine Wissen und Können konstituiert die Individuen als solche für ihren Eintritt in die Wirtschaftswelt oder umgekehrt, das

allgemeine Schulsystem muss ihnen ermöglichen, sich als Individuen, d. h. rational der Wirtschaft gegenüber zu verhalten.

Staatliche Institution mit öffentlicher Führung

– Von daher wäre es naheliegend, ein staatliches Schulsystem zu konzipieren. Es kann auch gesagt werden, dass zur liberalen staatlichen Ordnung die Sicherstellung eines allgemeinen Bildungssystems gehört. Es ist aber ohne Zweifel eine der grossen Leistungen der liberalen Bildungskonzeption, sich nicht damit zu begnügen. Wenn die Gesellschaft von der Freiheit der Individuen her gedacht wird, dann kann nicht einfach der Staatsmacht der Auftrag gegeben werden, diese Individuen durch Erziehung hervorzubringen. Im gleichen Sinne, wie das Bildungssystem der Arbeitswelt gegenüber allgemein konzipiert wird, wird es ordnungspolitisch auch dem Staat gegenüber auf Distanz gesetzt. Über das allgemeine Schulsystem sollen alle, die der Macht ausgesetzt sind, mit dem Wissen und Können ausgestattet werden, womit sie den Staat souverän, d. h. plebiszitär führen können. Der Staat oder die Verwaltung sollen nicht über das Schulsystem verfügen können, auch wenn sie die Institution sicherstellen müssen.

Schule ausgerichtet auf und bestimmt durch Öffentlichkeit

– Aus dieser Distanz des Bildungssystems gegenüber der «political» und «comercial society» entsteht das dritte, ganz wesentliche Konzept zur ordnungspolitischen Verortung des Schulsystems – das in der Schweiz eine grosse Bedeutung bewahrt hat. Die Schulen und Universitäten sind öffentliche Anstalten. Dies bedeutet dreierlei. Zum ersten untersteht die Schule weder dem Staat und seiner Verwaltung noch den Lehrerinnen und Lehrern, ja nicht einmal ausschliesslich den Eltern, sondern vorab der demokratischen Öffentlichkeit selbst. Wir kennen in den meisten Kantonen die Schulgemeinde, die Schulpflege, die Erziehungsräte, die diese schulpolitische Öffentlichkeit bilden. Die fortführende Institution beaufsichtigt die vorgelagerte. Die Universität wacht über das Gymnasium, die Bezirksschule über die Primarschule. Oft wird kritisiert, dass diese Leitungsorgane von Laien besetzt seien und die Aufsicht besser pädagogischen oder stufenspezifischen Profis übergeben werden soll. Aber dies ist gerade die Stärke des Ordnungskonzeptes, dass nicht ein Verwaltungsapparat über die Schule wacht. Dementsprechend können auch die

verschiedenen Interessen und Anforderungen an das Bildungssystem artikuliert werden durch die Wirtschaft, das Gewerbe, Interessenverbände, die Wissenschaft oder auch interessierte Bürgerinnen und Bürger. Wenn es öffentliche Bildungsdebatten gibt, wie sie jetzt im Kanton Aargau stattfinden, dann zeigt das gerade die Aktualität des liberalen Konzeptes der öffentlichen Schule.

Öffentlichkeit hat zum zweiten aber auch eine grosse Bedeutung für den Inhalt des Bildungssystems. Moral, Religion oder Weltanschauung sind in einer liberalen Gesellschaft Privatangelegenheit. Öffentliche Schule kann durchaus darüber informieren, deren Geschichte und den rationalen Umgang damit vermitteln, aber sie kann nicht die private Entscheidung der Schülerinnen und Schüler oder der Eltern beeinträchtigen. Es ist darum sinnvoll, dass öffentliche Schule vor allem auf Rationalität, auf den Umgang mit Wissen und Können ausgerichtet und auch eingeschränkt wird. Die liberale Schule hat nicht einen generellen Erziehungsauftrag, zu dem übrigens auch gar nicht die pädagogischen Mittel zur Verfügung stünden. Über das Bildungssystem regelt sich die Öffentlichkeit langfristig selbst, sie setzt damit das, was sie als rational erachtet, fort. Und zum dritten bedeutet damit Öffentlichkeit des Bildungssystems auch, dass alle Einwohner eines Landes über die Schule den gleichen Zugang zur Öffentlichkeit erhalten, d. h., dass sie als rechts- und pflichtgleiche Bürgerinnen und Bürger konstituiert werden. An diese drei grundlegenden ordnungspolitischen Konzepte für das Bildungssystem müssen folgerichtig zwei andere angehängt werden.

Wissen nicht als Kanon, sondern als offener Prozess

– Wir betrachten Wissen und Können, Rationalität, nicht einfach als etwas Abgeschlossenes, als Informationshaufen, als ein Dogma oder einen Kanon, sondern als einen unabschliessbaren Prozess, als endloses Verfahren. Wenn wir sagen, dass Schule Wissen und Können vermitteln soll, dann meinen wir damit keineswegs stupide Büffelei oder Dressur. Vielmehr geht es darum, dass gelernt wird, mit Wissens- und Könnensbereichen als etwas Vorläufigem und Offenem umzugehen. Das nennen wir Wissen und Können als Verfahren (Dazu: Osterwalder, F.: Beruf und Öffentlichkeit – Differenzierung von Wissen, Können und Lernkultur. GdWZ 5. Jg. 1994 Nr. 5). Darum ist für ein öffentliches Bildungssystem ganz entscheidend, dass es selbst neues Wissen und Können produziert, d. h. nicht nur lehrt, sondern auch forscht, die Ergebnisse davon

der öffentlichen Kritik aussetzt und entsprechend dieser Kritik auch sich selbst stetig der Erneuerung des Wissens und Könnens anpasst. Mit der stetigen Erneuerung des Wissens und Könnens entsteht ein eigentlicher Reformmotor im liberalen Bildungssystem selbst, der sicherstellen kann, dass dieses sich den gesellschaftlichen Veränderungen anpasst.

Selektion

Auch das fünfte zentrale Konzept des liberalen Modells bezieht sich ebenso auf Wissen und Können. Grundlegend ist, dass alle Individuen so viel Wissen und Können erhalten, dass sie sich gegenüber Markt und Öffentlichkeit rational verhalten können. Nach welchen Kriterien wird aber ihre Karriere im Bildungssystem selbst geregelt? Wie wird bestimmt, ob jemand Zugang zu höheren Formen von Wissen und Können oder sogar zur eigenständigen Forschung erhält und damit in der Gesellschaft eine je nachdem andere Stellung einnehmen kann? Im Modell werden für die Karriere drei Kriterien vorgesehen. Das erste besteht darin, dass allen der Zugang zum Bildungssystem gleichermaßen zusteht. Das zweite, dass jede Stufe die Wissen- und Könnenbestände vermittelt, die ermöglichen, selbständig den Entscheid zu fällen, ob und welche weiterführende Möglichkeit gewählt wird, Berufswahl oder weitere Bildungswahl, und drittens, dass die Zulassung zur nächsten Stufe einzig und allein davon abhängt, welche Leistungen an Wissen und Können erbracht werden. Damit ist nach aussen in einer gewissen Bandbreite klar, was an intellektueller Leistung von einer oder einem Absolventen einer bestimmten Stufe oder Bildungsinstitution verlangt oder erwartet werden kann.

Dieses Konzept des liberalen Ordnungsmodells, die Selektion, wird einer doppelten Kritik ausgesetzt. Zum einen wird der Schule die Selektion generell vorgeworfen, ihr pädagogischer Auftrag sei damit inkompatibel. Allerdings muss dann die Frage gestellt werden, wo und wie, mit welchen Kriterien denn sonst die Zugänge zu den verschiedensten Bereichen der Gesellschaft erschlossen werden könnten. Etwa durch soziale oder Herkunftskriterien, wie das in früheren Gesellschaften der Fall war? Das Wissen-Können-Kriterium hat den grossen Vorteil, dass es tendenziell diesen alten Selektionskriterien – die aber noch durchaus lebendig sein können – entgegengestellt werden kann. Und dies betrifft gerade den zweiten Vorwurf gegen das Selektionskonzept. Der liberalen Schule wird vorgeworfen, dass sie falsch selektioniere. Sie beziehe

insgeheim doch andere Kriterien ein, so zum Beispiel das Geschlecht, indem sie die Mädchen in der höheren Bildung benachteilige oder von der Wahl anspruchsvoller Berufe abhalte, oder sie schliesse viel wichtigere Kriterien aus, so zum Beispiel die Charakterstärke oder die Sozialisationsformen. Das sind gewichtige Vorwürfe, mit denen sich das liberale Modell immer auseinandersetzen hatte. Und es muss versuchen – meist auch auf Druck der Öffentlichkeit –, diese geheimen Kriterien, Geschlecht, soziale Herkunft, auszuschalten, und diesbezüglich erweist sich gerade die Selektion durch Wissen als Korrektur besonders wirksam. Schwieriger wird es mit andern Kriterien, die kaum der schulischen Vermittlung offenstehen und die die Schule masslos überfordern und auch – nach dem liberalen Gesellschaftsmodell – nicht einer öffentlichen Institution zustehen. Charakterstärke oder Herzlichkeit können kaum schulisch, d. h. stufenmässig, vermittelt werden wie Wissen, und es wäre zudem vom Ordnungsmodell aus ein starker Eingriff in die individuelle Freiheit, wenn die öffentliche Schule festlegen würde, welche Charakterstärke und welche Herzlichkeit sie anerkennt und als Selektionskriterium anlegt.

Wenn wir vor diesem hier nur schematisch dargestellten Ordnungsmodell und den Schulkonzepten des frühen Liberalismus die erste Aargauer Schuldebatte zwischen Hofmann und Evers betrachten, wird offensichtlich, dass es nicht darum ging, ob das Bildungssystem sich auf Individualität ausrichtet oder nicht, sondern um die Frage, wie das Individuum in die Gesellschaft eingeführt wird und welche Rolle ein öffentliches Bildungssystem spielen kann und soll. Dabei ist es gerade Evers, der mit all seinen Einschränkungen und seiner Zurückhaltung gegenüber der Schule sich am liberalen Gesellschaftsmodell orientiert und nicht Hofmann mit seinem Individual-Absolutismus und seinen pädagogischen Allmachtphantasien.

Worauf es uns jetzt aber ankommt, das ist die Frage, wo heute Möglichkeiten und Grenzen dieser Konzepte auszumachen sind.

2. Wirtschaft und öffentliches Bildungssystem

Um mit dem historischen Ordnungs-Modell das Verhältnis der Wirtschaft zum Bildungswesen zu bestimmen, können zwei Zugänge gewählt werden, die ich hier vorführen möchte, um einige aktuelle Probleme zu demonstrieren.

– Das historische Modell des Liberalismus konzipiert ein Allgemeinbildendes Schulsystem. Es führt nicht unmittelbar in den einzelnen Beruf hinein. Vielmehr soll es darauf vorbereiten, dass die Absolventen rational ihre Berufswahl vornehmen können und jede Berufsausbildung auf entsprechenden Grundkenntnissen aufbauen können.

Das sind aber keine festen Größen, wie hier gar nicht betont werden muss. Wissens- und Könnensbestände, die in den Betrieben zur Anwendung kommen oder zu Berufen gebündelt sind, erneuern sich ununterbrochen. Dies stellt für das Schulsystem das grundlegende Problem, wie es sich selbst, sein Allgemeinwissen auf diese Veränderung einstellt. Dazu ist es auf Signale aus der Arbeitswelt angewiesen.

Allerdings genügt es nicht, dass dazu einfach lange Listen von neuen Kenntnissen und Wissensbeständen abgeliefert werden, auf die die Schulen vorbereiten sollen. Vielmehr ist es notwendig, dass sich erfahrene Leute aus Wirtschaft und Gewerbe auch in der Schule engagieren und zusammen mit Lehrerinnen und Lehrern studieren, wie die Lehrpläne auf diesen Wandel eingestellt werden können, Auswahlen getroffen werden und Altes ersetzt wird. Ansonst erzeugt die Schule das alte Problem der Stoffüberlastung oder koppelt sich einfach von der Wissenserneuerung ab.

Dazu kommt ein ganz neues Problem. Heute müssen nicht nur Stufen gegeneinander abgegrenzt und Zulassungen definiert werden, sondern mehrere verschiedene Karrieren führen an die Spitze des Bildungssystems; die neueste führt sogar über Meisterlehre, Berufsmatur und Fachhochschule mitten durch die Arbeitswelt hindurch. Hier tritt ein ganz neues, horizontales Selektionsproblem auf. Nach welchen Kriterien werden die Absolventen auf die verschiedenen Zweige verteilt? Die Lösung beiseite zu schieben oder davor zu kapitulieren – wie es zum Teil in der deutschen Bildungsreform geschehen ist – würde sich sehr bald verheerend auswirken. Klare Zulassungsbestimmungen sind nicht nur auf jeder Stufe, sondern ebenso in jeder Sparte der Ausbildung unausweichlich und sollten nicht durch generelle Aussagen über Gleichwertigkeit u. a. m. ersetzt oder vertuscht werden.

Ich möchte hier schon anfügen, dass aus der Verstärkung der Zusammenarbeit Wirtschaft – Schule bei der Lösung dieser Probleme auch für die Wirt-

schaft etwas heraussehen kann, auch der betriebliche Teil der Berufslehre kann damit verbessert werden. Die Ausbildungsreglemente, die das BIGA erstellt, können dabei gebündelt und auch zu eigentlichen betrieblichen Lehrplänen ausgebaut werden. Das heisst im Modell: Der Wirtschaft sollte der Raum eingeräumt werden, sich als Teil der Öffentlichkeit in der Schulführung zu engagieren und dem Motor der Schulreform, der Wissenserneuerung, neue Information zu liefern.

Eine zweite Anforderung der Wirtschaft an das Bildungssystem betrifft einen Kernbereich der Allgemeinbildung. Nicht nur die Orientierung in der Wirtschaft, sondern auch die zunehmende Rolle, die wirtschaftliche Fragen im öffentlichen Leben spielen, macht es unausweichlich, dass gerade unter dem Gesichtspunkt der Allgemeinbildung die wirtschaftliche Problematik verstärkt in der Schule auf allen Stufen berücksichtigt wird. Ein Grossteil der Akademiker durchläuft nach wie vor die Bildungskarriere, ohne je mit den Problemen des Wirtschaftssystems vertraut gemacht worden zu sein.

Von hier aus können wir auch zur zweiten Optik, unter der das Verhältnis Wirtschaft – Bildung zu betrachten ist, übergehen.

Der öffentliche Bildungssektor ist extrem kostenintensiv. Von daher ist es sicher angebracht, auch nach dem finanziellen Nutzen zu fragen. Dementsprechend wird immer wieder gefordert, diese Ausgaben zielgerichteter, d. h. für Berufs- und nicht für Allgemeinbildung, einzusetzen. Eine der umfangreichsten Studien des Weltbankbeauftragten Psacharopoulos (Returns to Investment in Education, Policy Research Working Paper 1067, January 1993) zeigt nun aber, dass die Investitionen in Allgemeine Bildung (auf der Sekundarstufe I. und II.) um einen Drittel höhere Ertragsraten ergeben als rein berufliche Bildung (Rate of Return, 11 bzw. 16%). Die Ursache dafür liegt eindeutig in den hohen Investitionskosten bei der beruflichen Ausbildung. Diese Relation müsste aber berücksichtigen, wer eine Abkehr von der ordnungspolitischen Situierung des Bildungswesens zugunsten einer reinen beruflichen Bildung fordert. Wer wäre heute fähig und bereit, diese Investitionen vorzunehmen? Noch radikaler wird diese Frage in der wirtschaftspolitischen Auseinandersetzung angeschnitten unter dem Gesichtspunkt der Natur der Bildungsausgaben. Es wäre angemessener, Bildungsausgaben als private Investitionen in die Qualität der eigenen Arbeitskraft, d. h. als Berufsbildung,

zu betrachten, die nachher durch höhere Löhne und mehr Lebensgenuss rentabilisiert werden könnten, so lautet das ökonomische Argument. Dementsprechend wird verlangt, Bildung weitgehend dem Markt zu überlassen (Osterwalder, F.: Markt, Staat, Öffentlichkeit und Bildung. In Gonon/Oelkers: Die Zukunft der öffentlichen Bildung. Bern 1993).

Ich denke, dass die Argumente des frühen Liberalismus für eine öffentlich-staatliche Schule, wie sie oben dargestellt wurden, durchaus noch ihre Bedeutung haben, möchte hier aber ein rein ökonomisches Argument vorführen – ohne damit zu unterstellen, dass der Wirtschaft nicht auch politische Rationalität zugänglich sei.

Eine grossangelegte Studie von Layard, Mayhew und Owen von der London School of Economics (Britain's Training Deficit, London 1994) zeigt, dass erstens der gesellschaftliche Ertrag der Bildung höher ist als der private und dass dementsprechend auch das gesellschaftliche Optimum von Investitionen höher liegt als das private. Dementsprechend führen exklusiv private Investitionen im Bildungssektor notwendigerweise zu einer Unterversorgung. Damit sind wir wieder beim Ausgangspunkt des liberalen Modells, der öffentlichen Bildung.

Es dürfte offensichtlich sein, dass in einer politischen Situation, in welcher sich die Schweiz notgedrungen zunehmend in den europäischen Markt integriert und dementsprechend protektionistischer Schutz aufgegeben werden muss, der öffentlichen Investition in die Bildung besondere Bedeutung zugemessen werden muss.

Dies heisst aber keineswegs, dass staatliche Mehrausgaben für Bildung, wo und für was auch immer, im wirtschaftlichen Interesse liegen. Sicher kann man überall mit mehr Ausgaben etwas verbessern, das soll nicht bestritten werden, aber auch hier gibt es, wie vorher gezeigt wurde, optimale Grössen, und man kann nicht von unbeschränkten Ressourcen ausgehen. Wo soll nun investiert werden? Die obligatorische Volksschule ist immer noch der zentrale Bereich. Allgemeinbildung auf dieser Stufe dürfte der beste Garant dafür sein, dass sich die demokratische Öffentlichkeit weiterentwickeln kann und nicht plötzlich ganze Bevölkerungsteile konstitutiv in Randpositionen abgedrängt werden oder sich dahin zurückziehen. Doch der Abstand zur Sekun-

dar- und Tertiärstufe sinkt zunehmend, und bereits wirken sich Engpässe auf dieser Ebene aus. Dies soll Anlass geben zu einer sehr ökonomischen Schlussbemerkung. Investitionen im Bildungssektor haben eine extrem langsame Umlaufgeschwindigkeit. Diese ist biologisch gegeben durch den Generationenwechsel und die Lerngeschwindigkeit des Menschen. Weder ökonomische noch politische, noch pädagogische Massnahmen schaffen Abhilfe. Das heisst aber, dass Fehlinvestitionen oder mangelnde Investitionen in der Bildung sich kaum unmittelbar auswirken, aber dann, wenn sich ihre Wirkungen manifestieren, auch kaum mehr korrigiert werden können.

3. Schluss: Individualisierung und Privatisierung der Schule

Im Zentrum meiner Überlegung stand bis jetzt die Aktualität der ordnungspolitischen Anforderung der Wirtschaft und Arbeitswelt, der Öffentlichkeit an die Schule. Zum Abschluss soll diskutiert werden, ob es für die Schule sinnvoll ist, sich diesen Anforderungen zu stellen, oder ob nicht schulpädagogisch ein Wandel der ordnungspolitischen Stellung dieser Institution angesagt ist.

Auf jeden Fall ist der Druck dazu sehr gross, er stammt aus dem Umfeld und aus der Schule selbst. Die Hofmannsche Idee, die wir eingangs zitiert haben, hat zwar keine Schule aufgebaut, aber immerhin hat sie Schule gemacht im Sinne, dass sie überall als Schulkritik zu hören ist. In der öffentlichen Diskussion und auch in vielen Schuldiskussionen wird die sich selbst einschränkende, allgemeine öffentliche Wissensschule ganz grundsätzlich als Pauker- und Drillschule verpönt. Statt dessen wird verlangt, dass sich die Schule an Grössen ausrichten soll, die in jedem Individuum spezifisch gegeben sein sollen, und das Leben in seiner Gesamtheit und Einzigartigkeit zu erfassen habe. Die Schule soll gleichermassen alle Kulturen vermitteln wie auch den heimatlosen und verwahrlosten Technokids Kuscheligkeit bieten und den Hochbegabten den Weg nach Harvard ebnen. Kurz: die Schule soll sich nicht an der Öffentlichkeit des Wissens, sondern an der Privatheit der Person und der Individualität ausrichten.

Ich möchte hier abschliessend zwei Argumente vorführen, die dafür sprechen, dass die Schule sich diesem Druck entgegenstellt, um ihren ordnungspolitischen Platz in der Öffentlichkeit zu bewahren.

Zum einen gibt es – ganz im Gegensatz zur Zeit von Hofmann – in der modernen Gesellschaft eine Einrichtung, die diese Form von Privatheit und Individualität extrem gut mimen kann und auch als solche eine Bildungsfunktion erfüllt – wie immer man sich auch dazu stellt –, das Fernsehen und die modernen elektronischen Medien. Wenn die Schule bezüglich Unmittelbarkeit und Individualität mit diesen in Konkurrenz treten will, kann der Ausgang dieses Wettbewerbs schon heute vorausgesagt werden.

Zum zweiten ist eine Grossinstitution wie die öffentliche Schule schon von sich aus unfähig, sich an Privatheit und Individualität anzuschliessen, sie kann diese höchstens imitieren, und bekanntlich ist das Original besser als die Kopie.

Dafür plädiere ich abschliessend noch einmal für das alte liberale Schulmodell: Die Schule soll sich auf jene Aufgaben konzentrieren, die weder das private Leben noch die Arbeitswelt unmittelbar erfüllen können, das Lernen des Umgangs mit schwierigen, aber für das moderne Leben grundlegenden kognitiven Verfahren.

Bildungsziele und ihre pädagogischen und methodischen Konsequenzen

*von Prof. Dr. Rolf Dubs, Institut für Wirtschaftspädagogik,
Hochschule St. Gallen*

1. Grundlegung

Leider zeichnet sich auch in der Schweiz eine Polarisierung in Bildungsfragen ab, hinter der sehr häufig politische Interessen stehen, die sich oft weder um die Erkenntnisse aus der wissenschaftlichen pädagogischen Forschung noch um die Interessen der Schülerinnen und Schüler, für die die Schule gemacht wird, kümmern. Dies zeigte sich auch im Vorfeld der Veröffentlichung des Leitbildes «Schule Aargau», wo von den verschiedensten Seiten her sehr polarisierende Aussagen gemacht und Forderungen gestellt wurden.

Ziel dieses Beitrages ist eine Auseinandersetzung mit einigen Aspekten der Bildungsziele, wie sie im Leitbild zur Diskussion stehen, sowie mit der Frage der autonomen Schule, die auf die Gestaltung der Bildungsziele nachhaltigen Einfluss hat. Dabei wird eine mittlere Position bezogen: Die schweizerischen Schulen weisen im internationalen Vergleich viele Stärken aus. Deshalb tragen diejenigen, die alles verändern wollen, nicht nur Gutes zur Schulentwicklung bei. Umgekehrt genügen aber die Traditionen allein nicht mehr. Es gibt viele gute Erneuerungsideen, die – auch wenn sie noch etwas ungewohnt sind – nicht rundwegs abgelehnt werden sollten. Diese Mittelposition ist alles andere als ein gefälliger Opportunismus. Sie widerspiegelt vielmehr das, was der deutsche Kulturphilosoph Eduard Spranger in seinem «Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Pädagogik» so treffend darstellte: Es gibt nichts in der Pädagogik, was nicht auch wieder Nachteile hat. Deshalb bleiben alle Auffassungen zu Schulfragen, die sich nur der Tradition oder nur der Neuerung verschreiben, im Hinblick auf das Wohlergehen unserer Kinder in ihrer Einseitigkeit fragwürdig.

In bezug auf die Bildungsziele polarisieren sich die Meinungen an der grundsätzlichen Zielrichtung der Schule: Für die einen steht die Erziehung zur Leistung im Vordergrund des pädagogischen Denkens; für die anderen

der soziale Ausgleich, der über die Organisation der Schule und die Gestaltung des Unterrichtes erreicht werden sollte. Deshalb vertreten die einen einen engeren Leistungsbegriff und wünschen sich insbesondere eine gegliederte (differenzierte) Sekundarstufe I, während die anderen für eine undifferenzierte Oberstufe mit vielen Individualisierungsmöglichkeiten plädieren. In dieser Hinsicht haben die Verfasser des Leitbildes klar Stellung bezogen: Sie wollen an der dreigliedrigen Schule (Bezirksschule, Sekundarschule, Realschule) festhalten und anerkennen damit, dass es mit zunehmendem Alter kaum mehr zu beseitigende Leistungsunterschiede gibt, was bis zu einem gewissen Grad einem Bekenntnis zu einer leistungsorientierten Schule gleichkommt. Diesem Entscheid werden vor allem solche Gruppierungen, die mittels der Schule einen grösseren sozialen Ausgleich schaffen wollen, nicht zustimmen, obschon eigentlich die Forschungsergebnisse gegen sie sprechen. Es ist offensichtlich so, dass die Schule allein über neue Organisationsformen den sozialen Ausgleich nicht schaffen kann, wohl aber oft die Leistungsfähigkeit der Lernenden beeinträchtigt wird (Blossfeld/Shavit 1993).

Die Zielvorstellung einer leistungsorientierten Schule bedarf allerdings einer sorgfältigeren Betrachtung des Leistungsbegriffes, denn die schweizerische Schule – insbesondere auf höheren Stufen – leidet unter verschiedenen Fehlentwicklungen mit der Leistung. Deshalb will das Leitbild die Schule von einem engeren zu einem weiteren Leistungsbegriff führen, was – insbesondere mit den in ihm vorgesehenen Begriffen – vielerorts zu Ängsten über einen verdeckten Leistungsabbau führt.

2. Die Schulleistung: vom engen zum weiteren Begriff

2.1. Enger Leistungsbegriff

Die Schulleistung ist ins Kreuzfeuer der Kritik geraten, weil sich viele Schülerinnen und Schüler in der Schule überfordert fühlen. Dafür sind wenigstens drei Ursachen verantwortlich. Zunächst lassen sich – insbesondere auf höheren Schulstufen – gewisse Überforderungstendenzen, vor allem infolge des Stoffumfanges und der zum Teil wenig sinnvollen additiven Stoffvermittlung, die für die Lernenden oft nur passives Aufnehmen und

Wiedergeben beinhaltet, nicht leugnen. In dieser Hinsicht ist viel Unterricht von einem engen (rein kognitiven) Leistungsbegriff geprägt, so dass sich eine Gewichtsverlagerung in Richtung eines aktiven Lernens mit neuen Unterrichtsverfahren und Lernformen aufdrängt. Zweitens darf aber nicht übersehen werden, dass viele Schülerinnen und Schüler überfordert sind, weil sie eine Schule besuchen, für die sie die Voraussetzungen nicht mitbringen (Trend zum Gymnasium und zur Universität). Deshalb die Anforderungen zu senken wäre wenig sinnvoll, denn dies würde das allgemeine Leistungsniveau senken, was angesichts der steigenden Anforderungen im Leben unverantwortlich wäre. Drittens sind es Fehlentwicklungen in unserer Gesellschaft, die einen engen Leistungsbegriff in den Schulen verstärken. Abbildung 1 versucht diesen Zusammenhang aufzuzeigen (siehe ausführlicher Dubs 1993).

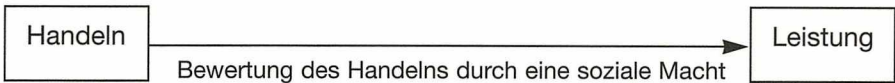


Abb. 1: Leistung als Ergebnis einer Bewertung

Jeder Mensch handelt bei den verschiedenartigsten Gelegenheiten. Mit seinem Handeln will er ein bestimmtes Ziel erreichen, mit dem er ein Bedürfnis befriedigt. Dieses Ziel kann eigene Zufriedenheit, Beachtung, Anerkennung, Belohnung usw. sein. Solange ein Handeln nur um der eigenen Zufriedenheit willen erfolgt, ergeben sich keine Probleme, denn in diesem Fall ist der Mensch selbstbestimmt, d. h., er entscheidet selbst darüber, was ihn zufrieden macht. Sobald aber Beachtung, Anerkennung oder Belohnung angestrebt werden, muss das Handeln bewertet, d. h. von irgend jemandem entschieden werden, welches Handeln durch Beachtung, Anerkennung oder Belohnung als Leistung und welches Handeln nicht als Leistung anerkannt wird. Diese Entscheidung beinhaltet ein Werturteil, das durch eine soziale Macht, meistens durch die vorherrschende Meinung in unserer Gesellschaft, erfolgt. Weil heute die wissenschaftlich-technologische Betrachtungsweise, die materielle Anerkennung und Belohnung, das Streben nach immer Mehr und nach Macht sowie das Prestigedenken vorherrschen, wird fast nur noch solches Handeln als Leistung anerkannt, das diesen Zielvorstellungen entspricht. Dadurch ist die Leistung immer mehr

durch Faktoren beeinflusst, die der einzelne Mensch gar nicht mehr selbst verantwortet. Er wird fremd bestimmt. Als Folge davon hat derjenige, der anderes Handeln positiv bewerten und dem Leistungsbegriff eine andere Bedeutung geben möchte, so lange keine Chance, als er sich in der Minderheit befindet. Die Mehrheit entscheidet, ob sein Handeln als Leistung anerkannt wird. Da sehr viele Politiker und Eltern nur solches Handeln positiv bewerten, das materiellen Wohlstand und persönliches Prestige bringt, tut die Schule sich unendlich schwer, die Schulleistungen auf andere – für den einzelnen Menschen individuell ebenso wertvolle – Tüchtigkeiten umzuorientieren.

Ganz entscheidend ist nun, dass die Schule diesen engen Leistungsbegriff zu überwinden versucht.

2.2. Der erweiterte Leistungsbegriff

Deshalb ist es zu begrüßen, wenn im Leitbild von einem erweiterten Leistungsbegriff ausgegangen wird, indem von der Schule gefordert wird, dass sie Sachkompetenz, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz vermittelt. Allerdings ist es verständlich, wenn sich vor allem traditioneller denkende Kreise mit diesen Begriffen – mindestens in der im Leitbild gewählten Darstellung – nicht zufriedengeben, weil ihr Stellenwert nicht genügend klar zum Ausdruck kommt. Gewichtet man nämlich die neuen Unterrichtsverfahren und Lernformen sowie die Individualisierung – wie es das Leitbild tut – sehr stark, so könnte es bei Lehrkräften, die die Leistung nur im Sinne des Vollzugs wirtschaftlicher Bedürfnisse verstehen und deshalb Leistungsforderungen im Sinne von Sachkompetenz ablehnen, durchaus zu einem Abbau von auch sinnvollen Leistungsforderungen kommen. Wahrscheinlich liesse sich die Akzeptanz des Leitbildes schon wesentlich verbessern, wenn einerseits von sinnvollen Lernleistungen gesprochen und andererseits der Stellenwert der Sachkompetenz (kognitive Leistung) deutlicher hervorgehoben würde. Abbildung 2 zeigt, wie sich sinnvolle Lernleistungen in allgemeiner Form umschreiben lassen (Dubs 1993).

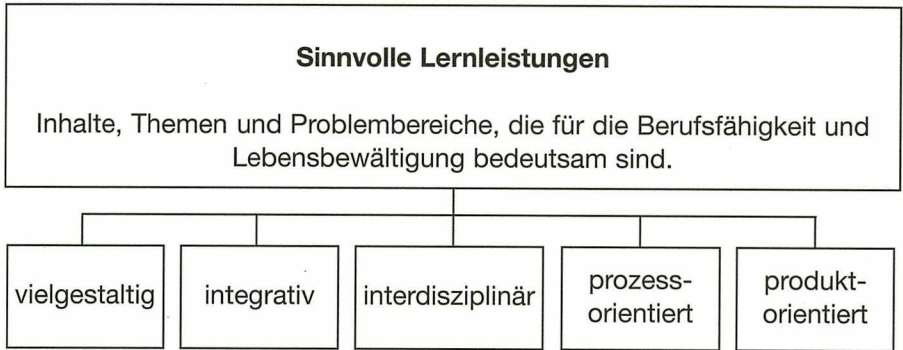


Abb. 2: Sinnvolle Lernleistungen

Sinnvolle Lernleistungen sind nicht wirtschaftliche, mechanische Leistungsgrößen, sondern sie sind immer etwas Ganzheitliches von hoher Qualität: Inhalte, Themen und Problembereiche, die in ganzheitlicher Sicht bearbeitet werden und dazu beitragen, dass Lernende fähig werden, ihren Beruf und ihr Leben zu bewältigen. Deshalb muss erstens die einseitige kognitive Ausrichtung von Schule und Unterricht in Richtung **vielgestaltiger Lernleistungen** ausgerichtet werden (Harmonie der Lernbereiche). Das heisst: beim Aufbau von Lehrplänen und im Unterricht sind **kognitive, affektive, soziale, emotionale, volutive und psychomotorische Bereiche des Lernens** möglichst harmonisch zu kombinieren. Dies sollte zweitens in integrativer Form geschehen, d. h., auf einen anfänglich disziplinenbezogenen (fächerorientierten) Unterricht, in welchem Grundfertigkeiten eingeübt und disziplinäre Einsichten gewonnen werden, sollten im fortgeschrittenen Lehren und Lernen immer stärker umfassendere und für die Berufsfähigkeit und Lebensbewältigung bedeutsamere Themen- und Problembereiche bearbeitet werden, damit die Gesamtschau gefordert wird, zirkuläre Verknüpfungen (Netzwerke) mit ihren Wechselwirkungen und Abhängigkeiten erkannt werden (vernetztes Denken) und damit der Blick für die Dynamik des Gesamtgeschehens geöffnet wird. Mit fortschreitendem Kenntnis- und Könnensstand ist drittens so früh als möglich die **interdisziplinäre Betrachtungsweise** einzuführen.

Schliesslich muss ein ausgewogenes Verhältnis von viertens **prozessorientiertem** und fünftens **produktorientiertem Lernen** bestehen. Prozessorientiertes Lernen betrifft Lernvorgänge, bei denen Lernprozesse wie Problemlösen, Kreativitätstechniken, Lernen lernen, Begriffe aufbauen usw. im Vordergrund stehen, während beim produktorientierten Lernen die Lernergebnisse (erarbeitetes Wissen, gewonnene Erkenntnisse) im Vordergrund stehen. Bedeutsam ist, dass prozessorientiertes Lernen nur in Kombination mit Wissen sinnvoll ist. Deshalb gibt es nicht die Alternative von prozessor- oder produktorientiertem Lernen, sondern die beiden Formen müssen sich ergänzen. Wer nicht über ein sorgfältig aufgebautes Struktur- oder Begriffswissen (nicht additives Faktenwissen) verfügt, kann nicht selbständig Neues hinzulernen. Deshalb ist es wenig nützlich, prozessorientiertes Lernen in eigenständigen Fächern wie «Lern- und Arbeitstechnik» zu fördern. Viel besser ist es, prozess- und produktorientiertes Lernen in den jeweiligen Fächern an den konkreten Inhalten zu kombinieren.

Mit sinnvollen Lernleistungen sollen die Schülerinnen und Schüler zu einer persönlichen Tüchtigkeit erzogen werden. Tüchtigkeit ist die durch eigene Anstrengung erworbene, relativ dauerhafte Eigenschaft eines Menschen, bestimmten Erfordernissen voll und ganz genügen zu können. Wesentlich ist nun, dass die Schule nicht nur einige wenige Tüchtigkeiten fördert, die in der Leistungsgesellschaft vorbehaltlos «bewundert» werden. Sie muss vielmehr viele, verschiedenartige Tüchtigkeiten verstärken und vor allem Motivationen unterstützen, damit die Schülerinnen und Schüler auf möglichst vielen Gebieten tüchtig werden wollen. Dies nicht zuletzt deshalb, weil jede Form von Tüchtigkeit etwas Freiwilliges ist und damit in der Macht des Menschen steht. Dieser Form der Selbsterziehung (freier Selbstzwang) kommt grösste Bedeutung zu. Eine Tüchtigkeit in vielen Bereichen ist für die Lebensbewältigung äusserst bedeutsam. Wie viele Leute scheitern letztlich in ihrem Leben, weil sie nur in einem Lebensbereich tüchtig sind, in allen andern versagen und damit die innere Harmonie nicht finden. Insbesondere deshalb muss die Schule vielgestaltige Lernleistungen fordern.

Ganz entscheidend ist nun, dass in dieser geforderten Vielgestaltigkeit der Schule das Einüben der Grundfertigkeiten nicht vernachlässigt und einer sorgfältigen Erarbeitung eines soliden Grundwissens (nicht eines wenig sinnvollen additiven Faktenwissens) alle Aufmerksamkeit geschenkt wird.

Die kognitiven Ziele müssen im Mittelpunkt des schulischen Lernens bleiben, denn wer notwendige Grundfertigkeiten nicht beherrscht und über ein ungenügendes Wissen verfügt, ist weder in der Lage, Probleme zu lösen noch intellektuell-kreative Leistungen zu erbringen. Können und Wissen sind eine unabdingbare Voraussetzung für anspruchsvollere intellektuelle Leistungen (Mandl/Gruber 1993, Reusser 1994).

Mit dieser Akzentuierung (die eigentlich im Begriff Sachkompetenz des Leitbildes eingeschlossen ist) verlöre auch die geforderte Sozialkompetenz (in meiner Terminologie affektiver, sozialer und volutativer Lernbereich) etwas von ihrem für viele Leute negativen Gehalt. Sie ist für eine lebensvorbereitende Schule von grosser Bedeutung, darf aber nicht zum Selbstzweck werden, was bei einer einseitigen Ausrichtung des Unterrichtes auf neue Unterrichtsverfahren und Lernformen indessen nicht selten der Fall ist.

Sehr unbefriedigend – wenn nicht sogar gefährlich – ist hingegen das Bildungsziel der Selbstkompetenz in der im Leitbild umschriebenen Form. Die «Fähigkeit, für sich selber verantwortlich zu handeln» führt zusammen mit der im ganzen Leitbild immer wieder vertretenen Individualisierung zu einem heute kaum mehr verantwortbaren Werterelativismus. Dieser Eindruck wird verstärkt, wenn man den Vergleich zwischen der Präambel des Schulgesetzes und den Stichworten aus der aktuellen pädagogischen Diskussion (Seite 11 des Leitbildes) betrachtet. Selbstverständlich sind diese dort angeführten neuen Ziele wichtig. Sie sollten aber ergänzt werden durch gewisse Tugenden (Teiltugenden im Sinne von Brezinka 1980), damit die Lernenden auch eine Richtschnur für ihr kritisches Reflektieren erhalten (vgl. z. B. Lickona 1992). Hier will mir scheinen, dass es sich die Verfasser des Leitbildes mit ihrem Werterelativismus etwas einfach gemacht haben, wenn auch zuzugeben ist, dass diese Frage bei der Abfassung eines Leitbildes die schwierigste ist.

2.3. Methodische Konsequenzen

Sinnvolle Lernleistungen im oben beschriebenen Sinn lassen sich nur mit modernen Unterrichtsverfahren (z. B. Projektunterricht, Werkstattunterricht)

und neuen Lernformen (z. B. selbstgesteuertes Lernen) verwirklichen. Wenn deshalb im Leitbild von der Notwendigkeit «erweiterter Lehr- und Lernformen» gesprochen wird, so ist dies im Prinzip richtig. Allerdings sollte beachtet werden, dass daraus nicht neue Einseitigkeiten entstehen, sondern immer wieder überlegt wird, wo herkömmliche Unterrichtsverfahren und wo erweiterte Lehr- und Lernformen zu den besten Lernergebnissen führen. Die empirische Forschung belegt immer deutlicher, wie es nicht die «richtigen» Unterrichtsverfahren und Lernformen gibt, sondern deren Wirksamkeit von den jeweiligen Lernzielen, der unterrichtlichen Situation, den Eigenschaften der Schülerinnen und Schüler sowie den Vorlieben und der Eignung der Lehrkräfte abhängt (vgl. Dubs 1995). Deshalb ist es falsch zu glauben, erweiterte Lehr- und Lernformen garantieren in jedem Fall den Lernerfolg und herkömmliche Unterrichtsverfahren (z. B. Frontalunterricht) hätten in einer modernen Schule keinen Platz mehr. Auch hier ist die Vieltätigkeit bedeutsam. Dies bedeutet, dass an den mittleren und höheren Schulen der vorherrschende Frontalunterricht (Krapf 1985) durch weitere Formen zu ergänzen ist, während auf tieferen Schulstufen der Frontalunterricht nicht völlig vernachlässigt werden darf.

Vor allem Politikerinnen und Politiker befürchten massiv steigende Kosten mit den erweiterten Lehr- und Lernformen. Betrachtet man die Forderungen vieler Lehrkräfte, so besteht diese Gefahr tatsächlich. Dies muss aber nicht sein. Viele Untersuchungen (Dubs 1992a) warnen vor zu kleinen Schulklassen, in denen vor allem die schwächeren Schüler benachteiligt werden, weil ihre Schwächen in zu kleinen Klassen offensichtlicher werden als in größeren. Auch zeigen bewährte Lehrkräfte immer wieder, wie man mit einer guten Organisation im Klassenverband erweiterte Lehr- und Lernformen in Klassen bis zu etwa 24 Schülern problemlos verwirklichen kann. Nicht Räume und Mittel, sondern die Qualität der Lernberatung (oder das Coaching) sind für deren Erfolg massgeblich. In dieser Hinsicht kommen noch grosse Aufgaben auf die Lehrerbildung zu.

2.4. Leistung und Leistungsbewertung

In der pädagogischen Diskussion besteht heute eine Tendenz, die Fremdbeurteilung der Schülerinnen und Schüler durch Klausuren, Noten und

Zeugnisse mit einer Selbstbeurteilung zu ersetzen. Das Leitbild (S. 40) bleibt in dieser Frage offen. Wahrscheinlich wird es nie gelingen, einen wissenschaftlichen Nachweis über die Notwendigkeit von Noten und Zeugnissen als Formen der Fremdbeurteilung zu erbringen, weil diese Frage für eine systematische Untersuchung zu komplex ist. Selbst trete ich aus mehreren Gründen weiterhin für eine Fremdbeurteilung (in erster Linie zur Steuerung des Lernens), eine Leistungsbewertung mit Klausuren (im täglichen Unterricht) und Prüfungen (für die Selektion) sowie Noten ein. Dies aus folgenden Gründen: Erstens bin ich der Überzeugung, dass Klausuren, Prüfungen und Noten, wenn sie richtig gehandhabt werden, lenkende (lernsteuernde) Wirkung haben. Aus empirischen Untersuchungen lässt sich die Trenderaussage ableiten, dass nur sehr gut motivierte, leistungsfähige und oft auch geltungsbedürftige Schülerinnen und Schüler auch ohne Prüfungen und Noten ihre Lernziele erreichen, während dies für durchschnittliche und vor allem für wenig motivierte Lernende eher nicht der Fall ist. Zweitens suchen viele Lernende Vergleichsmöglichkeiten und eindeutige Aussagen über ihre Leistungen (was sicher zu einem guten Teil auf die vorherrschende gesellschaftliche Mentalität zurückzuführen ist), was mit Noten aufgrund von Klausuren und Noten selbst unter Berücksichtigung aller kritischen Aspekte am ehesten gegeben ist. Drittens geben Klausuren, Prüfungen und Noten in allen Selektionsverfahren die relativ eindeutigste Entscheidungsgrundlage. Viertens haben Klausuren, Prüfungen und Noten lebensvorbereitende Wirkungen. Im späteren Leben wird laufend beurteilt und bewertet (Anstellungsgespräche, berufliche Assessment-Centers, Beförderungen im Beruf, Qualifikationssysteme, Bewertungen z. B. von Politikern durch die Öffentlichkeit). Deshalb sollen die Jugendlichen im Umgang damit frühzeitig vertraut gemacht werden, um mögliche Belastungen später auch zu ertragen. Und fünftens sollte nicht der amerikanische Fehler wiederholt werden, indem immer weniger Fremdbeurteilungen vorgenommen werden, die – guten – Universitäten dafür auf eine unmenschlich harte Selektion zurückgreifen, um den hohen Leistungsstand zu halten. Oder ein anderes Beispiel: Im Staat Michigan hat man alle Formen von Fremdbeurteilung sowie die Repetition von Klassen abgeschafft. Inzwischen sind die Leistungen der Lernenden – aus vielen weiteren Gründen – derart abgesunken, dass das Parlament im Mai dieses Jahres beschloss, alle Schülerinnen und Schüler der 6. Klasse einem Lese- und Schreibe-Test zu unterwerfen, der über die Zulassung zum 7. Schuljahr entscheidet. Hier kann man sich fra-

gen, was humaner ist, die regelmässige Fremdbeurteilung oder eine einmalige Prüfung.

Leider ist aber die ganze Schülerbeurteilung in der Schweiz zu einseitig auf die Fremdbeurteilung ausgerichtet. Deshalb sollte das Beurteilungssystem – wie es das Leitbild vorschlägt – durch weitere Beurteilungsverfahren ergänzt werden. In Frage kommen Portfolios (Arbeitshefte, aus denen die Lernfortschritte, die selbst beurteilt werden, ersichtlich sind), Lernjournale, in denen über das eigene Lernen berichtet wird (Beck et al. 1992), oder Selbstbeurteilungen mit Hilfe von Lernfortschrittsbogen. Diese Verfahren eignen sich vorzüglich zur Förderung der Metakognition (Wissen über das eigene Können und Lernen) und sollten in unseren Schulen in Ergänzung zur Fremdbeurteilung rasch Eingang finden.

2.5. Die Leistung am Gymnasium

Offen lässt das Leitbild die Dauer des Gymnasiums (8 + 4 Jahre oder 9 + 3 Jahre). Obschon sich die notwendige Dauer einer Schule wissenschaftlich nicht nachweisen lässt (Dubs 1992b), ist ein dreijähriges Gymnasium nach aller Schulerfahrung zu kurz. Angesichts der steigenden Erwartungen der Hochschulen fehlte an einem dreijährigen Gymnasium die Zeit zur Vertiefung, zum Einsatz neuer Unterrichtsverfahren und Lernformen sowie zur Musse und Reflexion, die an einem Gymnasium nötig ist. Die Folge davon wäre ein Rückfall auf einen engen Leistungsbegriff mit einer Stoffüberfülle, die schon heute die Bildungsziele des Gymnasiums beeinträchtigt.

3. Die Autonomie der einzelnen Schule

Zu vielen Vorbehalten führt das im Leitbild erkennbare Streben, jede Schule als pädagogische Einheit zu sehen, die ihre eigene Kultur aufbaut und sich weitgehend selbst gestaltet. Es wird befürchtet, mit einer solchen Autonomie könnte die einzelne Schule ausser Kontrolle geraten (z. B. bei gewissen Lehrerkombinationen könnten in einseitiger Weise Sozialkompe-

tenzen im Mittelpunkt des Unterrichtes stehen, bei anderen würden mit einem engen Leistungsbegriff wenig sinnvolle Leistungen gefordert usw.).

Neuere Untersuchungen zeigen, dass zu zentralistisch geführte Schulen immer bürokratischer werden, über keine grosse Innovationskraft verfügen und die Lehrkräfte nicht genügend zu motivieren vermögen (Odden/Marsch 1989, Fullan 1991). Deshalb empfiehlt die moderne Schulorganisationslehre dezentrale Strukturen mit klar definierten Freiräumen und einer darauf abgestimmten Autonomie bei den Entscheidungen.

Dezentrale Organisationen mit Freiräumen und Autonomie, die bestimmte von übergeordneten Instanzen vorgegebene Ziele zu erreichen haben (die Schule die von der Gesellschaft vorgegebenen Erziehungs- und Bildungsziele), können aber nie eine volle Autonomie in basisdemokratischer Form haben. Dies ginge bestenfalls, wenn sich die Angehörigen einer solchen Organisation voll mit ihr identifizieren könnten und all ihr Tun in den Dienst dieser Institution stellen würden. Dies ist aber in Wirklichkeit kaum je der Fall. Deshalb kann die Autonomie immer nur eine **Teilautonomie** sein, d. h., es bestehen Freiräume innerhalb **vorgegebener Ziele**, deren **Erfüllung überwacht** wird. Alles andere führte zu Ziellosigkeiten (infolge kurzfristigen Denkens) und zu Ineffizienzen (infolge endloser Diskussionen im vorherrschenden Pluralismus).

Solche Überlegungen führen zur Forderung nach einem Paradigma-Wechsel in der Schulorganisation und -führung: Aus der verwalteten muss eine **teilautonome Schule** werden, in der die Lehrkräfte mehr selbständig gestalten können, damit mehr Dynamik und Innovationskraft entsteht. Sie ist durch die drei in Abbildung 3 dargestellten Autonomiebereiche gekennzeichnet. Die **Lehrplanautonomie** gibt der Lehrerschaft eines grösseren Schulhauses (oder mehrerer kleinerer Schulhäuser zusammen) das Recht, innerhalb eines verbindlichen Minimallehrplans einen schulhauseigenen Lehrplan zu entwickeln. Mit der damit verbundenen Teamarbeit innerhalb eines Schulhauses sollen die Lehrerinnen und Lehrer mehr Gestaltungsfreiheit im Unterricht erhalten, wovon zu erwarten ist, dass sich die Identifikation mit der Schule verstärkt und sich Innovationen im Unterricht rascher verwirklichen lassen. Die Lehrplanfreiheit ist aber nicht umfassend, sondern der Rahmenlehrplan macht verbindliche Minimalvorgaben, denn eine volle

Lehrplanfreiheit wirkte mobilitätsbehindernd. Teilautonome Schulen haben auch **Budgetautonomie**, d. h., jede Schule plant innerhalb staatlicher Vorgaben das Budget selbst. Damit kann sie – nicht zuletzt im Hinblick auf den eigenen Lehrplan – eigene Schwerpunkte setzen. Daraus ergibt sich nicht nur der Vorteil, dass Budgetentscheidungen im Rahmen der Vorgabe dort getroffen werden, wo man die Bedürfnisse am besten kennt, sondern auch die Zeit der Ausreden, man könne etwas nicht innovieren, weil das Geld dazu fehle, wäre vorbei. Schliesslich verfügen teilautonome Schulen über die **Organisationsautonomie**, d. h., die Lehrerschaft gibt sich die Organisation der Schule selbst, wobei die festgelegte Organisationsstruktur von der staatlichen Aufsichtsbehörde zu genehmigen ist. Dies deshalb, damit überwacht werden kann, ob die Leitungsfunktion und damit alle Verantwortlichkeiten in der Führung der Schule klar geregelt sind, denn eine kollektive Schulführung, wie sie vielen Lehrkräften vorschwebt, ist untauglich.

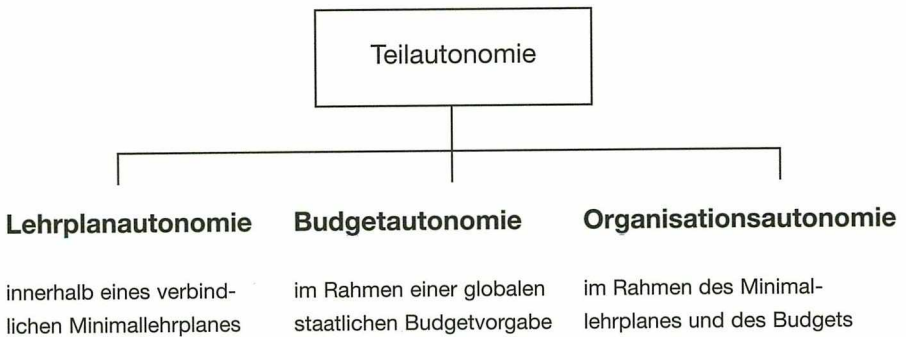


Abb. 3: Teilautonomie der Schulen

Es gibt deutliche Hinweise dafür, dass teilautonome Schulen tatsächlich eine eigene Schulkultur – wie es auch das Leitbild propagiert – aufbauen können, die sich in vielen Fällen positiv auf das Schulklima und die Schülerleistungen auswirkt (Brookover et al. 1979, Austin/Holowenzak 1991). Ihre Verwirklichung ist aber nach amerikanischen Erfahrungen äusserst

anspruchsvoll. Von den Lehrkräften wird ein überdurchschnittlicher Einsatz über den Unterricht hinaus für die Schulgemeinschaft erwartet. Die Schulbehörden müssen sich von ihren vornehmlich administrativen Aufgaben lösen und sich mit den Zielsetzungsprozessen und der Zielüberprüfung (dem Schulcontrolling) auseinandersetzen, d. h. die Schule strategisch führen.

Für mich ist ein Modell teilautonomer Schulen erstrebenswert. Ich wünschte mir die Umschreibungen im Leitbild aber etwas genauer. Vor allem müsste sichergestellt sein, dass die strategische Führung der Schule und das Controlling bei den lokalen politischen Organen und nicht bei kantonalen Schulinspektoren liegt, sonst käme es zu einer Kompetenzvermischung. Die Rolle der Schulinspektoren wäre im Sinne eines «Coaching» zu definieren, d. h., sie hätten keine Inspektions-, sondern eine Unterstützungsfunktion für die Entwicklung teilautonomer Schulen. In dieser Hinsicht scheint mir im Leitbild zwischen Schulautonomie und der Rolle der Schulinspektoren noch ein gewisser Widerspruch zu bestehen.

4. Schlussbemerkungen

Müsste ich darüber entscheiden, ob ich den vorliegenden Entwurf des Leitbildes unterstützen oder bekämpfen würde, wäre ich etwas unsicher. Einerseits sehe ich das gute Bemühen um die Weiterentwicklung des Schulwesens, andererseits ist es mir, wie ich an verschiedenen Stellen zu zeigen versuchte, noch zu unklar und vor allem in einer überlegten Synthese zwischen gutem Herkömmlichen und wertvollem Neuen noch etwas zu unbestimmt. Sehr viele Neuerungen sind so dargestellt, dass bei deren Implementierung noch zu viele Interpretationen möglich sind. Dies schafft Zweifel. Deshalb täte im Interesse einer Beruhigung der öffentlichen Meinung an vielen Stellen eine bessere Differenzierung und Präzisierung gut.

Literaturhinweise

- Austin, G. R./Holowenzak, S. P. (1991). Erwartung – Führung – Schulklima. In: Aurin, K. (Hrsg.). Gute Schulen – Worauf beruht ihre Wirksamkeit? Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Beck, E./Bachmann, Th./Geering, P. et al. (1992). Projekt Eigenständige Lerner. Wissenschaftlicher Schlussbericht. St. Gallen: Forschungsstelle der Pädagogischen Hochschule.
- Blossfeld, H. P./Shavit, Y. (1993). Dauerhafte Ungleichheiten. Zur Veränderung des Einflusses der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen in dreizehn industrialisierten Ländern. In: Zeitschrift für Pädagogik, Nr. 1.
- Brezinka, W. (1980). Erziehungsziele in der pluralistischen Massengesellschaft. In: Lehren und Lernen, Heft 10.
- Brookover, W./Beady, C./Flood, P. et al. (1979). School Social System and Student Achievement – Schools Can Make a Difference. New York: Praeger.
- Dubs, R. (1992a). Der Streit um die Klassengrösse. In: Schweizerische Zeitschrift für Kaufmännisches Bildungswesen, Nr. 3.
- Dubs, R. (1992b). Zur Diskussion über die Schuldauer. In: Schweizerische Zeitschrift für Kaufmännisches Bildungswesen, Nr. 2.
- Dubs, R. (1993). Bildungspolitik, Schule und Unterricht. Eine persönliche Standortbestimmung. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik an der HSG.
- Dubs, R. (erscheint Anfang 1995). Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht. Zürich: Verlag SKV.
- Fullan, M. (1991). The New Meaning of Educational Change. New York: Teachers Press.
- Krapf, B. (1985). Unterrichtsstrukturen und intellektuelle Anforderungen am Gymnasium. Bern: Verlag Paul Haupt.
- Lickona, Th. (1992). Educating for Character. How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility. New York/London: Bantam Books.
- Mandl, H./Gruber, H. (1993). Das Entstehen von Expertisen. Forschungsbericht Nr. 27. München: Institut für Pädagogische Psychologie und Empirische Pädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Odden, A./Marsch, D. (1989). State Education Reform Implementation. In: Hannaway, J./Crowson, R. (Eds.), The Politics of Reforming School Administration. New York: Falmer.
- Reusser, K. (1994). Die Rolle von Lehrerinnen und Lehrern neu überdenken. Kognitionspädagogische Anmerkungen zur «neuen Lernkultur». In: Beiträge zur Lehrerbildung, Heft 1.

Die GRÜNEN in der Bundesrepublik Deutschland und ihre Pläne zur Reform des Schulunterrichts: Analyse und Kritik

von Dr. Siegfried Uhl, Fachgruppe Erziehungswissenschaft, Universität Konstanz (D)

In den Ländern der Bundesrepublik Deutschland sind die ersten grünen und alternativen Wahlbündnisse Ende der siebziger Jahre entstanden. Die Bundespartei «DIE GRÜNEN», die aus ihnen hervorgegangen ist, wurde im Januar 1980 gegründet. Trotz der innerparteilichen Querelen und Flügelkämpfe, die ihre wechselvolle Geschichte kennzeichnen, sind die GRÜNEN eine erfolgreiche Partei. Im Bundestag und in fast allen Landesparlamenten gibt es Abgeordnete der GRÜNEN oder ihrer ostdeutschen Schwester, der Bürgerbewegung «Bündnis 90». Sie sind an mehreren Landesregierungen beteiligt und stellen Minister, Senatoren und Staatssekretäre. Die frühere «Antiparteien-Partei» ist heute eine Kraft, die wie andere Parteien auch die Regierungsgewalt zur Verwirklichung ihrer politischen Ziele zu nutzen versucht.

In weltanschaulicher und programmatischer Hinsicht sind die GRÜNEN eine links von der Mitte stehende Partei. Libertäre, anarchische und undogmatisch-sozialistische Vorstellungen spielen bei ihnen eine viel grössere Rolle als bei ihren Namensvettern in der Schweiz. Die deutschen GRÜNEN ähneln deswegen mehr den «Progressiven Organisationen» (POCH)¹ als der «Grünen Partei der Schweiz» (GPS)², die sich von Anfang an gegen die sozialistischen Gruppen abgegrenzt hat und sich in erster Linie als liberal-humanistisch, ökologisch und teilweise sogar wert-konservativ versteht³.

Was die meisten Bürger in Deutschland über die Ziele der GRÜNEN wissen, lässt sich in wenigen Stichworten zusammenfassen: Umbau der Industrie-

- 1) Vgl. ROGER BLUM: Wandel und Konstanten bei den Progressiven Organisationen (POCH) 1971–1986. In: SVPW [Schweizerische Vereinigung für Politische Wissenschaft] – Jahrbuch, Bd. 26 (1986), S. 119–150.
- 2) Vgl. LAURENT REBEAUD: Die Grünen in der Schweiz. Aus dem Französischen von LUKAS FIERZ. Gümligen/Bonn 1987 (Zytglogge).
- 3) Vgl. MARKUS KREUZER: New Politics: Just Post-Materialist? The Case of the Austrian and Swiss Greens. In: West European Politics, 13. Jg. (1990), S. 12–30.

gesellschaft, Ausstieg aus der Kernkraft, Umweltschutz und ökologische Kreislaufwirtschaft, Friede und Abrüstung, alternatives Leben und Arbeiten, Frauenförderung und – vielleicht am aufsehenerregendsten – Einschränkung des Autoverkehrs. Im Gegensatz dazu sind ihre weitreichenden Pläne zur Umgestaltung des Schulwesens lange unbeachtet geblieben. Obwohl die Schulpolitik bei den GRÜNEN ebensowenig wie bei anderen Parteien im Mittelpunkt steht, gibt es dennoch eine grosse Zahl von parteiamtlichen Texten zu diesem Thema. Zusammengenommen ergeben sie ein mehr oder weniger vollständiges Programm für die Neuordnung des Schulwesens und des Unterrichts. Diesem Programm liegen entwicklungs-, unterrichts- und gesellschaftstheoretische Überzeugungen zugrunde, die ein inhaltlich zusammenhängendes Gedankengefüge bilden. Es kann als die Erziehungslehre oder Praktische Pädagogik der GRÜNEN für den Schulunterricht bezeichnet werden. Sie gehört zur Klasse der weltanschaulich geprägten pädagogischen Satzsysteme⁴ und steht in wissenschaftstheoretischer Sicht auf einer Stufe mit anderen weltanschaulich-politisch oder religiös orientierten Erziehungstheorien⁵. Neben der Pädagogik der GRÜNEN gibt es noch viele weitere weltanschaulich oder religiös gebundene Erziehungslehren: konservative, liberale, sozialistische, christliche, buddhistische, atheistische usw. Sie unterscheiden sich nach ihrem Inhalt voneinander, aber nicht nach ihrem wissenschaftstheoretischen Stellenwert. Es handelt sich bei allen diesen Pädagogiken um praktische Theorien für den Erziehungsalltag, die neben Tatsachenbehauptungen über Erziehungsphänomene auch Bewertungen und weltanschaulich gebundene Handlungsanweisungen für den Erzieher enthalten.

Aus der wissenschaftstheoretischen Gleichrangigkeit der verschiedenen weltanschaulich orientierten Erziehungslehren darf man jedoch nicht auf ihre Gleichwertigkeit in sachlicher Hinsicht schliessen. Es gibt grosse Qualitätsunterschiede. Es gibt gute und weniger gute, solide und lückenhafte,

- 4) Zu den Merkmalen weltanschaulich gebundener pädagogischer Argumentationsgefüge vgl. DIANA KELLER: *The Text of Educational Ideologies: Toward the Characterization of a Genre*. In: *Educational Theory*, 44. Jg. (1994), S. 27–42.
- 5) Zu den Merkmalen von Praktischen Pädagogiken vgl. WOLFGANG BREZINKA: *Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik*. München/Basel 1978 (Reinhardt), S. 236–272.

nützliche und unbrauchbare Praktische Pädagogiken. Ihre Qualität lässt sich anhand von Massstäben messen, die für alle praktischen Erziehungstheorien gelten. Inwieweit die Pädagogik der GRÜNEN diesen Qualitätsmassstäben gerecht wird, ist eine wichtige Frage. Doch bevor sie behandelt wird, sind zwei verbreitete Missverständnisse zu klären. Das eine bezieht sich auf die Einheitlichkeit der erziehungs- und schulpolitischen Programmatik der GRÜNEN, das andere auf ihren Zweck.

Zum ersten Missverständnis: Es wird oft bezweifelt, dass es überhaupt eine einheitliche Pädagogik der GRÜNEN gibt. Diese Auffassung ist gut zu verstehen. Die GRÜNEN sind eine Partei, die aus sehr verschiedenartigen weltanschaulichen Quellen hervorgegangen ist. Ihre Programmatik ist ein Gemisch aus bewahrend-konservativen, libertär-individualistischen und utopisch-sozialistischen Weltanschauungselementen. Seit ihrer Gründung hat es bei den GRÜNEN innerparteiliche Machtkämpfe zwischen den Anhängern der verschiedenen Richtungen gegeben zwischen Realpolitikern, Reformökologen, Fundamentaloppositionellen, Ökosozialisten, Ökolibertären und anderen mehr. In den schulpolitischen Arbeitsgemeinschaften der GRÜNEN liegen die Dinge ähnlich. Man trifft dort auf Kinderrechtler, Antipädagogen, Staatsschulgegner und Entschulungskämpfer, Alternativschulanhänger, Verehrer der Reformpädagogik der zwanziger Jahre, ökosozialistische Erziehungstheoretiker, von der halbherzigen sozialliberalen Schulreform enttäuschte Gewerkschafter und Gesamtschulbefürworter. Ihre schulpolitischen Überzeugungen gehen oft weit auseinander. Angesichts der weltanschaulichen und personellen Ungleichartigkeit der GRÜNEN liegt die Vermutung nah, dass auch ihre schulpolitische Programmatik uneinheitlich, vielgestaltig und widersprüchlich sein muss.

Diese Auffassung ist weit verbreitet. Sie ist aber unzutreffend. Das Gegenteil ist der Fall: Die Wahlaussagen und programmatischen Äusserungen der GRÜNEN zur Schulpolitik gleichen sich untereinander so sehr, dass sie «alle von **einem** Autor zu stammen scheinen»⁶. Das gilt in zeitlicher und in räumlicher Hinsicht. Die offizielle Programmatik hat sich in den letzten zehn Jahren kaum verändert. Sie ist nur um einige neue Vorschläge und Forderungen

6) FRANZ-JOSEF STEINER: Grüne Bildungspolitik: alles von einem Autor? In: päd. extra, Jg. 1983, H. 12, S. 5 (meine Hervorhebung).

gen ergänzt worden, zum Beispiel um den Vorschlag zur Wiedereinführung des nach Geschlechtern getrennten Unterrichts in den naturwissenschaftlichen Fächern und um die Forderung nach Ausweitung der «multikulturellen Erziehung». Es gibt auch kaum Unterschiede zwischen den Ländern. Die Programme der Landesverbände weichen nur in einigen Einzelfragen voneinander ab. Die allgemeinen schulpolitischen Ziele sind jedoch überall gleich. Das trifft auch auf die Landesverbände in den neuen Ländern zu, die sich weitgehend am Beispiel der westdeutschen GRÜNEN orientiert und deren Reformforderungen übernommen haben. Die parteiamtliche Pädagogik der GRÜNEN ist also entgegen der landläufigen Meinung ein vergleichsweise einheitliches, in sich geschlossenes und über die Jahre gleichgebliebenes erziehungstheoretisches Satzsystem. Ihre Grundsätze werden von allen Parteiflügeln als verbindlich anerkannt.

Das zweite Missverständnis: Es wird nicht selten angenommen, dass die Pädagogik der GRÜNEN ein blosses Mittel der politischen Wahlwerbung oder eine pädagogische Utopie ohne praktische Konsequenzen ist. Dieses Missverständnis kommt daher, dass sie ursprünglich für den Abdruck in Wahlprogrammen geschrieben worden ist. Sie hat im Augenblick vor allem die Aufgabe, neue Anhänger zu gewinnen. Es wäre jedoch falsch, wenn man die Pädagogik der GRÜNEN nur als eine Sammlung von Texten der politischen Werbung sehen und ihr erziehungstheoretischen Gehalt absprechen würde. Sie ist auch kein reines Gedankenspiel über die Schulerziehung in der Gesellschaft der Zukunft, das niemand ernsthaft verwirklichen will. Sie ist eine ausgearbeitete Erziehungstheorie, die als Richtschnur für die Politik grüner Kultusminister aufgestellt worden ist.

Das Papier von Wahlprogrammen und schulpolitischen Absichtserklärungen ist natürlich geduldig. In der politischen Praxis wird längst nicht alles ausgeführt, was vorher angekündigt worden ist. Die Erfahrungen mit den ersten grün-alternativ geführten Schulverwaltungen zeigen jedoch, dass sich die von den GRÜNEN gestellten Kultusminister recht eng nach den programmatischen Vorgaben richten⁷. So sind im Land Berlin zur Zeit der

7) Vgl. DIE GRÜNEN, Landesverband Niedersachsen (Hg.): Bildungskongress Lernen und Leben zwischen Individualität und Solidarität – auf dem Prüfstand: Erfahrungen und Perspektiven grüner Kinder-, Jugend- und Bildungspolitik. Soltau 1993 (Schulze-Soltau).

rot-grünen Koalition von März 1989 bis November 1990 eine Reihe von Reformvorhaben begonnen worden, die zu den Kernpunkten der grünen Programmatik gehören: die Ausweitung des gemeinsamen Unterrichts von behinderten und nichtbehinderten Kindern, die Vergrößerung der Selbständigkeit der Schulen bei der Auswahl des Lehrstoffs und in Verwaltungsangelegenheiten, die Förderung des ökologischen Schulbaus usw. Das von der Presse vielbeachtete Vorhaben der damaligen Schulsenatorin, die Regeln für die Silbentrennung und Zeichensetzung an den Berliner Schulen zu ändern, ist allerdings in der Programmatik der GRÜNEN nicht vorgesehen gewesen.

Nachdem die beiden gängigen Missverständnisse hinsichtlich der Einheitlichkeit und der praktischen Bedeutung der Erziehungslehre der GRÜNEN geklärt sind, lässt sich folgendes sagen: Die Pädagogik der GRÜNEN ist ein verhältnismässig einheitliches pädagogisches Satzsystem, das erklärermassen als Grundlage für die Reform des Schulwesens dienen soll und diesem Zweck in mehreren Ländern bereits dient. Aus diesem Grund kann sie wie jedes andere pädagogische Satzsystem auf ihre Solidität und ihre Eignung als Orientierungsrahmen für die Schulpolitik geprüft werden. Dabei gelten dieselben Massstäbe, die im allgemeinen für die Einschätzung der Qualität einer Erziehungslehre herangezogen werden. Zu diesen Beurteilungsmassstäben gehören unter anderem gedankliche und sprachliche Klarheit, argumentative Vollständigkeit, die Berücksichtigung des Tatsachenwissens über die Erziehung usw.

Jede Praktische Pädagogik, mit der die Forderung nach Reformen im Erziehungswesen gerechtfertigt wird, lässt sich als pädagogisches Argumentationsgefüge auffassen. Ein pädagogisches Argumentationsgefüge ist ein System von Behauptungen, Begründungen und Stellungnahmen zu Erziehungsfragen. Ein vollständiges pädagogisches Argumentationsgefüge besteht aus den folgenden Teilen⁸⁾: (1) aus der Behauptung, dass ein Defizit, ein Mangel oder Schaden bereits eingetreten ist oder einzutreten droht; (2) aus einer Behauptung über die Ursache des Defizits, die zum Beispiel in

8) Vgl. HARM PASCHEN: Kind(heit) als pädagogisches Argument. In: Bildung und Erziehung, 39. Jg. (1986), S. 165–181; ders.: Das Hänschen-Argument. Zur Analyse und Evaluation pädagogischen Argumentierens. Wien/Köln/Graz 1988 (Böhlau).

einer falschen Art der Schulerziehung liegen kann; (3) aus der Behauptung, dass eine andere Art der Erziehung das Defizit vermeiden oder wiedergutmachen kann; (4) aus der Behauptung, dass die empfohlene neue Art der Erziehung allen anderen Arten der Erziehung überlegen ist; und (5) aus dem Fazit, dass zur Vermeidung oder Wiedergutmachung des von der kritisierten Art der Erziehung verursachten Defizits die empfohlene neue Art der Erziehung angemessen und notwendig ist.

Damit ein pädagogisches Argumentationsgefüge als solide angesehen werden kann, müssen für die Behauptungen empirische und normative Begründungen gegeben werden. Diese Begründungen müssen zuverlässige Erfahrungsdaten und nachvollziehbare moralische Erwägungen enthalten, die die erziehungstheoretischen Argumente plausibel erscheinen lassen. Für die empirische Begründung sind vor allem überprüfbare Ergebnisse von Schulversuchen heranzuziehen, in denen die empfohlene neue Art der Erziehung bereits erprobt worden ist. Ausserdem sollten die Bedingungen angegeben werden, von denen der Erfolg der neuen Methode abhängt. Ihr Anwendungsbereich und mögliche Einschränkungen der Anwendbarkeit sollten ebenso genannt werden wie die Kosten, die ihre Einführung verursachen wird⁹. Bei der normativen Begründung ist darauf zu achten, dass die präskriptiven Teile des Argumentationsgefüges als Bewertungen zu erkennen sind und ihr Normgehalt mit den übergeordneten Wertungsgrundsätzen übereinstimmt.

Nur wenige Erziehungslehren entsprechen den Anforderungen an ein vollständiges pädagogisches Argumentationsgefüge in allen Punkten. Die meisten sind mehr oder weniger lückenhaft. Der Geltungsbereich der Argumente, die Argumentationsschritte und die Schlussfolgerungen sind teilweise unklar oder zweifelhaft. In vielen Praktischen Pädagogiken sind die Empirie-gestützten Begründungen für die Behauptungen unzureichend. Drei Schwächen sind vermutlich am weitesten verbreitet: (1) dass Einwände und Gegenargumente nicht berücksichtigt werden; (2) dass zu wenig über die notwendigen Voraussetzungen zur Verwirklichung der eigenen Vor-

9) Vgl. HARM PASCHEN und LOTHAR WIGGER: Zur Analyse pädagogischer Argumentationen. Bericht des Forschungsprojekts «Bielefelder Katalog pädagogischer Argumente». Weinheim 1992 (Deutscher Studien-Verlag), S. 28 und 61–63.

schläge und über deren ungewollte Nebenwirkungen nachgedacht wird; (3) dass die Frage vernachlässigt wird, ob die gesetzten Erziehungsziele nicht auch oder sogar besser mit anderen als den vorgeschlagenen Mitteln erreicht werden können¹⁰.

Die genannten vier Klassen von Behauptungen in pädagogischen Argumentationsgefügen haben auch in der Pädagogik der GRÜNEN zentrale Bedeutung. Die GRÜNEN behaupten erstens, dass es ein schwerwiegendes Defizit gibt. Es besteht darin, dass die Kinder und Jugendlichen ein unglückliches und von vielen ungünstigen Einflüssen gefährdetes Leben führen müssen. Ein Beispiel für diese Auffassung ist in einer Veröffentlichung aus dem schulpolitischen Arbeitskreis der ALTERNATIVEN LISTE Berlin zu finden. Dort heisst es, dass die naturgegebenen Vorzüge von Kindern und Jugendlichen schon in jungen Jahren zerstört würden: «die natürliche Lernfähigkeit und Lernmotivation, die Mitmenschlichkeit und Solidarität, ihre Kritikfähigkeit, Kreativität und Phantasie, vor allem aber die Musse- und Glücksfähigkeit». «Stress, Hetze und Angst» würden die Kinder belasten. Mit «kalkweissen Gesichtern» und «ganzlosen Augen» würden sie durch das Leben gehen, geplagt von «Kopf- und Magenschmerzen, Darmbeschwerden und Schlafstörungen» und aufrecht gehalten von «Beruhigungs- und Aufputzmitteln». Am Ende der Jugendzeit seien viele «körperlich und/oder seelisch krank». «Resignation, Hoffnungslosigkeit und Null-Bock»-Mentalität seien noch die «geringsten Probleme»¹¹.

Die zweite Behauptung ist, dass dieser Missstand hauptsächlich oder überwiegend von der herkömmlichen Erziehung in den Schulen verursacht wird. Der Landesarbeitskreis Schule der baden-württembergischen GRÜNEN hat in seinem Entwurf zur Schulreform beschrieben, auf welche Weise die Kinder in der Schule geschädigt werden: Der «verkopfte» Unterricht würde die

10) Vgl. LOTHAR WIGGER: Tradition als pädagogisches Argument. Beispiele aus dem Bielefelder Katalog pädagogischer Argumente. In: Bildung und Erziehung, 41. Jg. (1988), S. 427–444, hier: S. 430 f.

11) Vgl. REINHARD FRANZKE, EBERHARD MUTSCHELLER, HELMUT HORST und KLAUS BOTZUM: Ökologie und Schule. Überlegungen zu einer ökologischen Bildungskonzeption. In: DIE GRÜNEN, Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung (Hg.): Doof geboren ist keine/r... Debatte um Grüne Bildungspolitik. Bonn 1987 (Selbstverlag), S. 22–32, Zitate: S. 22 f. und 29.

«seelischen, körperlichen und sinnlichen Anlagen» der Schüler zugunsten der «ausschliesslichen Schulung des Intellekts» verkümmern lassen. Das führe zur «Gefühllosigkeit selbst den grausamsten Inhalten gegenüber», zu einem «mechanistisch-materialistischen Weltbild», zu einem «ausbeuterischen Verhältnis» zur Natur und zu der Unfähigkeit, «Respekt vor dem natürlich Entstandenen, Verständnis und Liebe für das, was sich ohne den Menschen entwickelt hat», zu empfinden. Die einseitig verwissenschaftlichten Unterrichtsgegenstände seien «toter Ballast», eine lebensferne und zersplitterte «Ansammlung isolierter Wissensgüter» von geringem Wert. Im schulischen Konkurrenzkampf um Noten und Abschlusszeugnisse würden die Schüler lernen, dass nur die Einzelleistung zählt. Dadurch würde «solidarisches Handeln ... verhindert» und die rücksichtslose Ellbogenmentalität des modernen Menschen herangezüchtet. Die Schüler würden ungeachtet ihrer persönlichen Fähigkeiten, Neigungen und Eigenarten wie Werkstücke in einem industriellen Fertigungsvorgang behandelt. Die «Eigenschaften des Industriesystems ...: Standardisierung, Spezialisierung, Synchronisierung, Konzentration, Maximierung und Zentralisierung» würden auch das Schulwesen kennzeichnen. «Im 45-Minuten-Takt werden die Schüler pausenlos von einer Unterrichtsstunde in die andere gepresst» und auf einem von der Schulbürokratie vorherbestimmten Weg mit vorgefertigten Wissensbruchstücken versorgt¹². Überall würden sie mitleidlos dem «herkömmlichen Frontal-Paukunterricht» unterzogen. Um der verständlichen Unlust der Schüler entgegenzuwirken, würde man die fehlende «Motivation zum Lernen» durch unverhüllten Zwang ersetzen. «Klassenarbeiten, Zensuren, Zeugnisse und das Sitzenbleiben» seien die gebräuchlichen Druckmittel, mit denen die Schüler zum Lernen veranlasst werden müssten, nachdem ihnen das «echte Interesse an Bildung» längst ausgetrieben worden sei.¹³ In einer von den niedersächsischen GRÜNEN herausgegebenen Broschüre wird darauf hingewiesen, dass sogar die bauliche Gestaltung der Schulen ihre menschenunwürdige Arbeitsweise spiegeln würde. Die Klassenzimmer seien meistens nach den Vorschriften einer «(un)heimlichen

12) DIE GRÜNEN Baden-Württemberg, Landesarbeitskreis Schule (Hg.): Ökologie und Lernen. Plädoyer für eine ökologisch begründete Schulreform. Stuttgart o. J. [1986] (Selbstverlag), S. 8, 14, 17, 19–21, 23 und 29.

13) DIE GRÜNEN, Landesverband Hamburg und GRÜN-ALTERNATIVE LISTE (Hg.): Wahlprogramm '86: Kultur und Emanzipation. Schule und berufliche Bildung – Hochschule – Kultur und Gesellschaft – Für eine Vielfalt der Liebe. Hamburg 1986 (Selbstverlag), S. 1 f.

Schulraumpädagogik» eingerichtet, denen «eigentlich erst die eckenlose, betonierte, gummierte und geweisste Beruhigungszelle eines Landeskrankenhauses genügen könnte».¹⁴

Die dritte Behauptung in der Pädagogik der GRÜNEN ist, dass eine neue Art der Erziehung in der Schule die vom herkömmlichen Unterricht verursachten Schäden vermeiden kann und viel günstigere Wirkungen hat. Diese neue Art des Schulunterrichts stammt aus der amerikanischen «Free-School»- und der deutschen Alternativschulbewegung. Deren Unterrichtsformen und -methoden sollen auch in den staatlichen Schulen angewendet werden.

Im Mittelpunkt der Alternativschultheorie stehen die Grundsätze der Selbstbestimmung des Schülers, der Freiwilligkeit des Lernens und der Selbstregulierung der Schülergruppe¹⁵. Mit dem Ausdruck «Selbstbestimmung des Schülers» ist folgendes gemeint: Jeder Schüler soll möglichst selbständig über die Auswahl des Stoffs entscheiden, mit dem er sich beschäftigen möchte. Die Schule bzw. die Lehrer schreiben wenig vor. Sie bieten den Schülern nur einen gut ausgestatteten «Marktplatz» der Unterrichtsgegenstände an, aus dem sie nach Interesse etwas Passendes aussuchen oder weitergehen können. Wieviel Zeit er für die Beschäftigung mit jedem Gegenstand verwendet und wie schnell er mit seiner Arbeit voranschreiten will, liegt im Ermessen des einzelnen Schülers. Auf diese Weise entsteht ein äusserst differenzierter und individualisierter Unterricht. Der Klassenverband wird zugunsten altersgemischter «Lerngruppen» aufgelöst. Dort sollen die «Schüler ... selbstorganisiert ihren Lernbedürfnissen und ... Projekten nachgehen können»¹⁶.

14) RENATE JÜRGENS-PIEPER, WILHELM PIEPER und JÜRGEN TATZ: Eine Schule für alle. Hrsgg. von den GRÜNEN, Landesverband Niedersachsen, Landesarbeitsgemeinschaft Schule. Hannover ²1986 (Selbstverlag), S. 26 f.

15) Ausführlichere Darstellung und Kritik bei SIEGFRIED UHL: Die Pädagogik der Grünen. Vom Menschenbild zur Familien- und Schulpolitik. München/Basel 1990 (Reinhardt) (= Studien zur Erziehungswissenschaft, hrsgg. von WOLFGANG BREZINKA, Bd. 8), S. 148–169.

16) DIE GRÜNEN, Kreisverband Kiel (Hg.): Programm zur Kommunalwahl '86. Kiel o. J. [1986] (Selbstverlag), S. 34 f.

Mit der Forderung nach «Freiwilligkeit des Lernens» wird in der Programmatik der GRÜNEN der Verzicht auf alle Massnahmen umschrieben, mit denen die Schüler zum Lernen gezwungen werden könnten. Dazu gehören alle Arten der vereinheitlichten Erfolgsbeurteilung, Noten, Zeugnisse, die Nichtversetzung und der Schulverweis wegen ungenügender Leistung. Durch ihre Abschaffung sollen Lernangst und Leistungsdruck verhindert und der naturgegebene Lerneifer der Kinder erhalten werden.

Der Ausdruck «Selbstregulierung der Schülergruppe» wird verwendet, um die Eigentätigkeit der Schüler in einem möglichst wenig gelenkten Unterricht zu bezeichnen. In den «selbstregulierten Lerngruppen» sollen sich die Schüler selbständig mit den von ihnen gewählten Aufgaben und Projekten beschäftigen und Spannungen und Konflikte mit den Mitschülern selbst lösen. Dadurch wandeln sich die Berufsaufgaben des Lehrers.

Er braucht seine Schüler nicht länger planvoll zu unterrichten und bei Verstössen gegen die Disziplin zur Ordnung zu rufen. Statt dessen ist seine Tätigkeit ausschliesslich unterstützend. Er steht seinen Schülern unaufdringlich zur Verfügung, wenn sie etwas erklärt haben möchten, um seinen Rat bitten oder seine Hilfe verlangen. Er soll der Helfer und Freund seiner Schüler sein und sie nicht «belehren», «disziplinieren» oder sonstwie «fremdbestimmen».

Das Ideal des Schulunterrichts, das die grünen Schultheoretiker vor Augen haben, lässt sich mit folgenden Stichwörtern zusammenfassen: selbständige Entscheidung der «Betroffenen ... , was, wo, wann, wie, warum gelernt wird»; «offener Unterricht»; Ermöglichung «selbstorganisierter Lernprozesse»; fächerübergreifende «Unterrichtsangebote» in Projektform; Berücksichtigung der «unterschiedlichen Neigungen und Fähigkeiten» und des «individuellen Lerntempos»; «freie Wahl der Unterrichtsangebote [und] der Lehrkräfte»; Abschaffung des herkömmlichen Fachunterrichts; Verzicht auf Leistungsbewertung, Zensierung und andere sachfremde Anreize zum Lernen usw. Ausdrücklich wird auf die «federführende reformpädagogische Rolle» der Alternativschulen hingewiesen, «in denen bereits offener Unterricht stattfindet. DIE GRÜNEN wollen, dass die pädagogischen Erkenntnis-

se und praktischen Erfahrungen aus den Reformschulen ihren Niederschlag [bei der Umgestaltung des staatlichen Schulwesens] finden.»¹⁷

Die vierte Behauptung in der Pädagogik der GRÜNEN ist, dass der Alternativschulunterricht allen anderen Arten des Schulunterrichts überlegen ist. Nur der nach den alternativpädagogischen Grundsätzen umgestaltete Schulunterricht wird für ein geeignetes Mittel gehalten, um die von den GRÜNEN empfohlenen Erziehungsziele verwirklichen zu können. Der baden-württembergische Landesverband hat diese Ziele in seinem Programm für die Landtagswahl 1992 so beschrieben:

«Die ›grüne‹ Bildungspolitik ... will den (jungen) Menschen Verständnis vermitteln für ökologische Problemzusammenhänge und die globalen Herausforderungen; sie sich mit technischen Entwicklungen und Risiken kritisch auseinandersetzen lassen; über die Ursachen von Armut, Hunger, Ungerechtigkeit, Gewalt und Unfrieden aufklären. Darüber hinaus sollen die Lernenden dazu befähigt werden, aus Einsicht und Verantwortung auch politisch zu handeln. Unser Bildungskonzept zielt auf Selbstbestimmung und demokratisch-politische Handlungskompetenz, auf ökologische und soziale Verantwortung sowie auf kulturelle Toleranz und interkulturelles Verstehen. ... Angesagt und längst überfällig ist eine Schulreform ..., die sich der grossen Aufgabe bewusst ist, dass die Schule der 90er Jahre die (jungen) Menschen für die Lösung der globalen ökologischen und sozialen Probleme und Herausforderungen dieses und des nächsten Jahrhunderts vorzubereiten hat. ... Das Schulsystem ... muss für die Zukunft des Einzelnen und der Gesellschaft qualifizieren. ... [Es] sollte vor allem dafür qualifizieren, dass man/frau sich in einer solchen [nämlich ›immer schwieriger werdenden‹] Welt durch ständiges Erkunden, Entdecken, Begreifen-Lernen zurechtfindet bzw. die Weiterbildungsangebote nutzen lernt.»¹⁸

17) DIE GRÜNEN; Landesverband Schleswig-Holstein (Hg.): Landtagswahlprogramm 1992. Kiel o. J. (Selbstverlag), S. 53.

18) DIE GRÜNEN Baden-Württemberg (Hg.): Programm zur Landtagswahl 92. Stuttgart 1991 (Selbstverlag), S. 87 f. und 90.

Diese überaus anspruchsvollen Erziehungsziele können nach Einschätzung der GRÜNEN nicht mit dem herkömmlichen Schulunterricht, wohl aber mit der Alternativschulerziehung erreicht werden.

Das Fazit aus den genannten vier Behauptungen liegt auf der Hand: Zur Vermeidung der von der herkömmlichen Schulerziehung verursachten Schäden und für die Verwirklichung der angestrebten Erziehungsziele ist die Neuordnung des Staatsschulwesens nach den alternativpädagogischen Grundsätzen notwendig, möglich und angemessen.

Dieses Fazit muss natürlich auf seine Berechtigung geprüft werden, bevor man sich mit den Plänen der GRÜNEN einverstanden erklärt. Es wäre unvernünftig, die Schulreform auf der Grundlage einer unsoliden oder wirklichkeitsfernen Erziehungslehre zu beginnen. Nur dann, wenn das erziehungstheoretische Argumentationsgefüge der GRÜNEN die Qualitätsanforderungen für Praktische Pädagogiken gut oder auf alle Fälle besser erfüllt als andere Erziehungslehren, sollte man es zur Richtschnur der Schulpolitik machen.

Wenn man die Qualitätsprüfung möglichst vollständig vornehmen will, muss man sowohl die deskriptiven (oder beschreibenden) als auch die präskriptiven (oder vorschreibenden) Teile in der Pädagogik der GRÜNEN auf ihre Berechtigung untersuchen. Bei der Beurteilung der deskriptiven Teile ist zum Beispiel zu prüfen, ob die Behauptungen über die Wirksamkeit bestimmter Erziehungsmittel wie des «offenen Unterrichts» zutreffend sind. Bei der Prüfung der präskriptiven Teile ist unter anderem zu untersuchen, ob die Forderung nach der Verwirklichung bestimmter Erziehungsziele moralisch gerechtfertigt ist.

Die vollständige Prüfung eines pädagogischen Argumentationsgefüges ist eine mühsame Aufgabe. Sie lässt sich jedoch erleichtern, indem man sich auf die Prüfung der deskriptiven Teile beschränkt und die präskriptiven fürs erste ausser Betracht lässt. Diese Vorgehensweise entspricht dem in der Wissenschaftstheorie weitgehend anerkannten Verfahren zur Untersuchung von Normen, deren Begründung ebenfalls aus einem beschreibenden und einem vorschreibenden Teil besteht. Zuerst wird der deskriptive Teil der Begründung der betreffenden Norm auf seine Berechtigung geprüft: «Eine

Norm [ist nämlich] bereits dann nicht gerechtfertigt, wenn nur einer der in der Begründung auftretenden Teile (also der empirische **oder** der normative) sich bei genauer Prüfung als unhaltbar erweist. **Widerlegen** lässt sich eine Norm auch dann, wenn man nur den empirischen Teil der Begründung überprüft und er dieser Überprüfung nicht standhält.»¹⁹

Das gleiche gilt für die Pädagogik der GRÜNEN. Sie kann ungeachtet ihres weltanschaulich gebundenen normativen Gehalts bereits dann als unzulänglich beurteilt werden, wenn sich die in ihr enthaltenen Tatsachenbehauptungen über die Erziehung als unzutreffend oder zweifelhaft erweisen.

Die wichtigste Tatsachenbehauptung in der Pädagogik der GRÜNEN ist die Behauptung, dass der nach den alternativpädagogischen Grundsätzen umgestaltete Schulunterricht ein nützliches Erziehungsmittel ist. Er soll die Erziehungsziele ökologisches Bewusstsein und Friedensfähigkeit, Autonomie und Solidarität, Kreativität, Spontaneität, die Fähigkeit zum ganzheitlichen Denken usw. erreichen und den Schülern eine angstfreie Schulzeit voll anregender Lernerlebnisse ermöglichen. Man braucht diese Behauptung natürlich nicht unbesehen zu übernehmen. Man kann von den GRÜNEN eine einleuchtende Begründung verlangen, warum sie richtig ist.

Die GRÜNEN sind bisher dem Wunsch nach einer zufriedenstellenden empirischen Begründung für ihre Reformpläne, die sich auf die Ergebnisse von Schulversuchen stützt, nicht nachgekommen. In den schulpolitischen Programmen ist zwar immer wieder der Hinweis auf die guten Erfahrungen mit der Alternativschulziehung zu finden, mehr aber nicht. Die GRÜNEN nennen keine einzige wissenschaftlich akzeptable Untersuchung, in der die Überlegenheit der alternativen Erziehung durch zuverlässige Daten nachgewiesen worden wäre.

Einer der Gründe für diese Lücke ist, dass die Alternativschulziehung kaum erforscht ist. Es gibt natürlich eine grosse Menge von alternativpädagogischen Veröffentlichungen. Die Flut von Literatur, deren Umfang in

19) ECKARD KÖNIG: Theorie der Erziehungswissenschaft, Bd. 2: Normen und ihre Rechtfertigung. München 1975 (Fink) (= Kritische Informationen, Bd. 36), S. 29.

keinem Verhältnis zu der tatsächlichen Grösse des alternativen Schulwesens steht, enthält allerdings fast ausschliesslich programmatische Schriften und persönliche Erfahrungsberichte. Wissenschaftlich aussagekräftige empirische Untersuchungen gibt es – zumindest im deutschen Sprachraum – nur sehr wenige.

Die grünen Pädagogiker rechtfertigen ihre Reformpläne weitgehend mit der vorhandenen programmatischen Literatur und mit subjektiven Darstellungen, die die wirklichen Verhältnisse vermutlich verklären. Sie halten die anspruchsvolle Alternativschul**theorie** unkritisch für eine Beschreibung der Alternativschul**praxis**. In der Regel findet man in den alternativpädagogischen Veröffentlichungen nur begeisterte Berichte über die repressionsfreie, konfliktarme, selbstregulierte erzieherische Idylle an den Alternativschulen und die grossartigen Erfolge der alternativen Erziehung. Ohne Zweifel ist manches von den Ideen der Alternativpädagogik für die Schulreform brauchbar und für die Theoriebildung anregend. Vieles ist aber auch nur Spekulation. Es ist auf dem Schreibtisch von Erziehungstheoretikern entstanden und mehr Programm als Praxis. Wie alles «Geredete» und Geschriebene hat es allein auf Grund seines Vorhandenseins Überzeugungskraft: «Das Geredete als solches zieht weitere Kreise und übernimmt autoritativen Charakter. Die Sache ist so, weil man es sagt.»²⁰

Rein spekulative Erziehungstheorien und subjektive Erfahrungsberichte reichen als Begründung für die Schulreform jedoch nicht aus. Das zeigt ein Vergleich mit einem anderen Bereich der Politik: Niemand würde der Abschaffung der herkömmlichen Medizin und der Umgestaltung des Krankenhauswesens zustimmen auf der Grundlage von unbewiesenen Theorien des Wunderheilens und von Berichten über die sensationellen Erfolge von Geistesheilern auf den Philippinen, wie sie in der Regenbogenpresse erscheinen. Man würde eine solide wissenschaftliche Begründung für die Reformpläne verlangen. Auch bei der Beurteilung von geplanten Schulreformen sollte man sich nicht mit weniger zufriedengeben.

Das heisst freilich nicht, dass persönliche Erfahrungsberichte und Einzelfallbeschreibungen nicht in den Begründungen erziehungstheoretischer

20) MARTIN HEIDEGGER: Sein und Zeit. Tübingen ¹⁰1963 (Niemeyer), § 35, S. 168.

Behauptungen vorkommen dürfen. In den Fällen, in denen ausreichendes Datenmaterial aus wissenschaftlichen Erhebungen fehlt, kann eine genügende Zahl von Erfahrungsberichten eine erziehungstheoretische Behauptung auch ohne strengen statistischen Nachweis plausibel erscheinen lassen.

Das gilt jedoch nur, wenn alle verfügbaren Erfahrungsberichte im grossen und ganzen ähnliche Beobachtungen enthalten.

Das ist bei den Berichten aus den Alternativschulen aber nicht der Fall. Obwohl sie im allgemeinen zu einem günstigen Urteil kommen, gibt es dort auch eine Reihe von Hinweisen auf die Mängel und unbeabsichtigten Nebenwirkungen der alternativen Erziehung. Man könnte sogar eine Kritik der Alternativschulerziehung schreiben und sich dabei auf dieselben Quellen berufen, auf die sich ihre Befürworter stützen.

Hierfür einige Beispiele. Sie stammen übrigens nicht nur von Gegnern, sondern auch von Autoren, die der Alternativpädagogik wohlwollend gegenüberstehen: Ein «teilnehmender Beobachter» des Unterrichts an einer Alternativschule schildert in seinem Erfahrungsbericht mit deutlichen Worten die bisweilen chaotischen Zustände in den Schulräumen, die Gefahr der Verwahrlosung der Schüler und die hilflose Nachgiebigkeit der Lehrkräfte, die Beliebigkeit und Planlosigkeit der kindlichen Beschäftigungen und die damit einhergehende, auch für die Schüler unbefriedigende Anforderungsarmut und Unverbindlichkeit des Unterrichts²¹. Ein anderer Beobachter schreibt über dieselbe Schule, dass die programmatischen Wunschbilder vom ungezwungenen und spielerischen Lernen in der Praxis einige unerwünschte Auswirkungen hervorgebracht hätten. Er bemängelt, dass «die Kinder ... nur allzu leicht auf ihre libidinösen Bestrebungen fixiert ... bleiben»²². Sie machen es sich zwar in der Schule gemütlich, sind aber kaum mehr zu anstrengenden Tätigkeiten und ausdauernder Beschäftigung mit

21) Vgl. RUDOLF MESSNER: Pädagogische Anmerkungen zum Schulkonzept der Glocksee-Schule – Notizen aus teilnehmender Erfahrung. In: HANS GÜNTER JÜRGENSMEIER (Hg.): *Alternative Bildung? Rückfragen an die alternative Pädagogik*. Hannover 1986 (Druck-Team) (= *Erziehung: Utopie und Erfahrung*, Bd. 4), S. 43–63, hier S. 56–60.

22) HERWART KEMPER: Das Schulprojekt Glocksee. Eine Auseinandersetzung mit seinem politischen Anspruch und seiner pädagogischen Konzeption. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 27. Jg. (1981), S. 539–549, hier: S. 546 f.

einem Unterrichtsgegenstand zu bewegen²³. Anscheinend haben sie sich schnell an eine schulische Scheinwelt gewöhnt, die ihnen in jeder Lage die sofortige Befriedigung ihrer augenblicklichen Bedürfnisse und Wünsche bietet. Es ist deshalb nicht verwunderlich, dass ihre Leistungen weit hinter dem üblichen Mass zurückbleiben. So konnte im Jahr 1977 mehr als ein Drittel der Schüler an der betreffenden Alternativschule nach Ende des vierten Schuljahrs nicht lesen²⁴.

Es wird auch berichtet, dass sich die meisten Alternativschulen angesichts der ernüchternden Praxiserfahrungen in vielem der früher scharf kritisierten Arbeitsweise der herkömmlichen Schulen angepasst haben. Inzwischen gibt es dort wieder geregelten, lehrergeleiteten Unterricht, Leistungsdifferenzierung, Teilnahmepflicht, das Bestehen auf Ordnung, Disziplin und Fleiss usw.²⁵ In der Praxis haben sich die Alternativschulen also von ihren hochfliegenden theoretischen Idealen zurückgezogen. Das bedeutet jedoch nicht, dass man die Theorie an Hand der praktischen Erfahrungen überarbeitet und wirklichkeitsgerechter gemacht hätte. Das Gegenteil scheint der Fall gewesen zu sein: Je grösser die Zugeständnisse an die unvermeidlichen Widrigkeiten der Praxis sind, desto unbeirrter wird an der ursprünglichen Lehre festgehalten. So kommt es, dass die nach wie vor vorhandene «Thesen-Radikalität» der Alternativschultheorie mit einer «vergleichsweise regressiven pädagogischen Praxis» im alternativen Unterricht einhergeht²⁶.

Wie die Dinge im Augenblick liegen, können sowohl die Befürworter als auch die Kritiker der alternativen Schulerziehung eine Reihe von Beobach-

23) Vgl. auch DONALD W. OLIVER: Utilitarian Perfectionism and Education: A Critique of Underlying Forces of Innovative Education. In: NOBUO KENNETH SHIMAHARA und ADAM SCRUPSKI (Hg.): Social Forces and Schooling. An Anthropological and Sociological Perspective. New York 1975 (McKay), S. 250–281, hier: S. 271.

24) Vgl. ADALBERT RANG und BRITA RANG-DUDZIK: Elemente einer historischen Kritik der gegenwärtigen Reformpädagogik. Zur Alternativlosigkeit der westdeutschen Alternativschulkonzepte. In: Reformpädagogik und Berufspädagogik. Berlin 1978 (Argument-Verlag) (= Argument-Sonderhand 21), S. 6–62, hier: S. 53.

25) Vgl. HENNING KEESE-PHILIPPS: Alternativschulen = Grüne Schulen? In: LUTZ VON DICK, HENNING KEESE-PHILIPPS und ULF PREUSS-LAUSITZ (Hg.): Ideen für Grüne Bildungspolitik. Weinheim/Basel 1986 (Beltz), S. 73–87.

26) HANS GÜNTER JÜRGENSMEIER: Alternative Bildung? Überblick über eine Diskussion. In: JÜRGENSMEIER (Hg.) 1986, a. a. O., S. 11–25, hier: S. 20 f.

tungen als Rechtfertigung für ihre Überzeugung heranziehen. Wer recht hat, ist wegen der ungewissen Zuverlässigkeit und Verallgemeinerbarkeit der Erfahrungsberichte schwer zu entscheiden. Solange nicht weitere Daten bei der Prüfung verwendet werden, sind sowohl die Begründung der GRÜNEN für die Angemessenheit ihrer Reformpläne als auch die Einwände ihrer Gegner grundsätzlich als gleich solide bzw. unsolide anzusehen.

Die erforderlichen zusätzlichen Daten sind in empirischen Untersuchungen über den sogenannten «offenen Unterricht» zu finden. Dieses Unterrichtsverfahren ähnelt in weiten Teilen der von den Alternativschultheoretikern empfohlenen Vorgehensweise, so daß hier wie dort ähnliche Wirkungen zu erwarten sind.

Sofern überhaupt empirische Studien aus dem deutschen Sprachraum vorliegen, scheinen sie eher gegen als für den offenen Unterricht zu sprechen. Bei einer Untersuchung mit Grundschulkindern erwies er sich nur für eine Minderheit als erfolgreich, nicht aber für den Durchschnittsschüler. Der offene Unterricht, bei dem die Schüler aus einer Vielzahl von Unterrichtsgegenständen auswählen und sich selbständig mit ihnen beschäftigen dürfen, ist unter günstigen Bedingungen für rund ein Drittel der Schüler ein brauchbares Unterrichtsverfahren. Dabei handelt es sich um den leistungsfähigsten und am meisten motivierten Teil der Schülerschaft, der in der Regel auch von den Eltern zum Lernen angehalten wird. Die Schüler aus dieser Gruppe erreichen im offenen Unterricht ungefähr dieselben Lernergebnisse wie im Regelunterricht. Für die übrigen Schüler ist der offene Unterricht aber eine eher ungünstige Form des Unterrichts. Ein Drittel der Schülerschaft gibt bei Schwierigkeiten und Rückschlägen schnell auf, vertrödelt seine Zeit, «pfuscht» mit den Lehrmitteln herum und beschäftigt sich am liebsten mit längst bekannten Aufgaben. Nur ein Fünftel wählt selbständig einen neuen Lerngegenstand. 70 Prozent der Schüler meinen, sie hätten im offenen Unterricht nichts Neues gelernt. Bei 60 Prozent bemerkten die Beobachter Unlust- und Spannungszustände, 30 Prozent waren aggressiv, 40 Prozent arbeiteten «verdrossen und freudlos»²⁷.

27) Vgl. HENNING GÜNTHER: Kompetenzvermittlung durch Erziehung – Kritische Befunde zum «offenen Lernen». In: JÜRGEN MITTELSTRASS (Hg.): Kongress Junge Wissenschaft und Kultur: Wohin geht die Sprache? Wirklichkeit – Kommunikation – Kompetenz. Essen 1989 (MA Akademie-Verlag) (= Veröffentlichungen der Hanns-Martin-Schleyer-Stiftung, Bd. 28), S. 318–325.

Diese Forschungsergebnisse sprechen gegen die Behauptung, dass der alternative Schulunterricht ein brauchbares Erziehungsmittel und allen anderen Lehrverfahren überlegen ist. An den Qualitätsanforderungen für Erziehungslehren gemessen, ist die Pädagogik der GRÜNEN im Augenblick also ein empirisch verhältnismässig schlecht begründetes Argumentationsgefüge. Sie enthält Versprechungen über den voraussichtlichen Erfolg der Umgestaltung des Schulwesens, die im Licht der Forschung unhaltbar sind, und verschweigt ihre Mängel. Es wäre deshalb unvernünftig, die Pädagogik der GRÜNEN in ihrer derzeitigen Form zur Richtschnur für die Schulreform zu machen. Das würde viele unerwünschte Nebenfolgen nach sich ziehen und nur wenig Nutzen bringen.

Das bedeutet aber nicht, dass alle Vorschläge der GRÜNEN zur Reform des Schulwesens von vornherein als unsolide abzulehnen sind. Manche Ideen der Alternativschulpädagogik sind bemerkenswert, wenn auch nicht neu. Sie können mit einigem Erfolg im Unterricht verwirklicht werden, sofern bestimmte zusätzliche Bedingungen erfüllt sind und man ihren begrenzten Geltungsbereich im Auge behält.

Empirische Untersuchungen haben gezeigt, dass der offene Unterricht zu einem beachtlichen Anstieg der Schulleistungen und zur Verbesserung des Klimas in der Klasse führen kann²⁸. Diese günstigen Wirkungen treten jedoch nur dann ein, wenn den Kindern sorgfältig vorbereitetes Material zur Verfügung gestellt wird. Ausserdem müssen sie von einem erfahrenen Lehrer betreut werden, der sie bei ihrer Beschäftigung mit den Unterrichtsstoffen anleitet.

Entgegen der in der Pädagogik der GRÜNEN vertretenen Ansicht verlangt die Arbeit im offenen Unterricht keineswegs **weniger**, sondern viel **mehr** erzieherisches Können. Der offene Unterricht fordert von der Lehrkraft viel Einsatz und grosse Anstrengungen. Sie muss das Material sorgfältig nach dem Kenntnisstand und Interesse der Schüler auswählen, die Kunst der

28) Vgl. ROBERT A. HORWITZ: Psychological Effects of Open Classroom Teaching on Primary School Children: A Review of the Research. Grand Forks, N. D. 1976 (North Dakota Study Group on Evaluation, University of North Dakota).

inneren Differenzierung beherrschen, die Schüler behutsam zur Lösung ihrer Aufgaben führen und bei Rückschlägen ermuntern, sie bei der Sache halten, sie im richtigen Mass fordern und ihnen ein vernünftiges Mass an Unterstützung geben. Mit kurzen Worten: Der offene Unterricht braucht einen Lehrer mit herausragenden erzieherischen, didaktischen und organisatorischen Fähigkeiten und mit grosser persönlicher Ausstrahlung.

Die empirische Forschung bezeichnet den Unterrichtsstil dieses guten Lehrers mit dem Wort «demokratisch»²⁹. Er vermeidet die Fehler des permissiven Laisser-faire-Typs ebenso wie die des autoritären Klassenführers. Er ist in jeder Hinsicht erfolgreicher als die beiden anderen. In seinen Klassen wird nicht nur besser gelernt, es herrscht auch ein freundlicheres Klima, und Unterrichtsstörungen sind selten.

Neueren amerikanischen Studien gemäss müssen ungeachtet aller Methodenfragen vor allem die folgenden Voraussetzungen gegeben sein, damit die Schüler erfolgreich lernen: hohe Erwartungen («expectations») und Anforderungen («demands») des Lehrers an die Schüler; die Erfüllung der unterrichtlichen Leitungsaufgabe durch den Lehrer; eine verbindliche, aber nicht starre Ordnung im Unterricht; und regelmässige Leistungsmessungen oder sonstige Formen der Rückmeldung, die den Schülern und ihrem Lehrer Aufschluss über den Unterrichtserfolg gewähren³⁰. Es scheinen also gerade diejenigen Handlungsweisen des Lehrers ausschlaggebend zu sein, die in der Pädagogik der GRÜNEN nicht berücksichtigt oder sogar ausdrücklich abgelehnt werden. Das Argumentationsgefüge macht also hinsichtlich der Voraussetzungen, von denen der Erfolg der vorgeschlagenen Unterrichtsreformen abhängt, unzutreffende Angaben und verliert dadurch an Solidität.

Dasselbe gilt hinsichtlich der Grenzen des alternativen Unterrichts. In der Pädagogik der GRÜNEN wird der Eindruck erweckt, als sei er ein Universalmittel für alle Lehrgegenstände und Altersstufen.

29) Vgl. als Überblick WOLFGANG KRAMP: Studien zur Theorie der Schule. München 1973 (Kösel), S. 137–140.

30) Vgl. CHARLES M. PAYNE: Getting What We Ask For. The Ambiguity of Success and Failure in Urban Education. Westport, Connecticut/London 1984 (Greenwood) (= Contributions to the Study of Education, Bd. 12), S. 75–101, 151 f. und 155–180.

Der alternative Unterricht kann die anderen Unterrichtsformen aber nicht überflüssig machen. Das liegt daran, dass die «unmittelbaren» situativen Erfahrungen» mit Lernmaterialien nicht sehr weit führen. Sie «bedürfen zusätzlich der theoretischen Anstrengung, nämlich der Abstraktion, Verallgemeinerung, Synthese»³¹. Die spontane Erfahrung muss verarbeitet, durchdacht und in ein grösseres Ganzes eingeordnet werden. Zusammenhänge müssen erkannt, Fehler und Irrtümer richtiggestellt werden. Das geschieht bei komplexen, unanschaulichen Lehrstoffen nicht von selbst oder nebenbei. Es ist darum notwendig, das zu vermittelnde Wissen zu ordnen, in Einzelteile zu zerlegen und Stück für Stück zu lehren. Zur Erfüllung dieser notwendigen Bedingungen wird man auch in Zukunft nicht auf den Fachunterricht vor der Klassengemeinschaft verzichten können, der im Hinblick auf die Übersichtlichkeit und Schnelligkeit der Darstellung der Lehrstoffe nach wie vor die wirtschaftlichste Form des Unterrichtens ist.

Die einmal gewonnene Einsicht in einen Sachverhalt muss ausserdem durch Wiederholung, Übung und Anwendung auf neue Sachverhalte eingepägt werden. Die meisten anspruchsvollen Ergebnisse des Lernens werden nur auf diese Weise zur Grundlage fester Bereitschaften des Denkens und Handelns. Der Unterricht muss darauf Rücksicht nehmen und Abschnitte enthalten, in denen das Gelernte wiederholt und systematisch eingeübt wird.

Das Ergebnis der Prüfung der deskriptiven Teile in der Pädagogik der GRÜNEN lässt sich wie folgt zusammenfassen: Der nach den alternativpädagogischen Grundsätzen umgestaltete Schulunterricht ist vermutlich kein geeignetes Mittel, um die von den GRÜNEN gewünschten Erziehungsziele erreichen zu können. Das in empirischen Untersuchungen zusammengetragene Wissen über den Alternativschulunterricht und verwandte Unterrichtsformen spricht eher gegen als für seine Wirksamkeit. Vom argumentationstheoretischen Standpunkt aus gesehen, enthält die Pädagogik der GRÜNEN also verhältnismässig schlecht begründete Behauptungen über die Wirkung der empfohlenen Unterrichtsreform. Sie ist ausserdem lückenhaft. Die notwendigen Angaben über die zu erwartenden Nebenwirkungen

31) ARNULF HOPF: Zum ambivalenten Charakter situationsorientierter Ansätze in der neuen Curriculum-Entwicklung. In: Reformpädagogik und Berufspädagogik 1978, a. a. O., S. 116–132, hier: S. 129.

fehlen. Die entscheidenden Bedingungen, von denen der Unterrichtserfolg abhängt, werden ebensowenig berücksichtigt wie die Grenzen der Anwendbarkeit der neuen Methode.

In ihrer jetzigen Form ist die Pädagogik der GRÜNEN nicht solide genug, um als Grundlage für die Schulreform dienen zu können. Das liegt nicht zuletzt an den Übertreibungen und Überspitzungen der Alternativschultheoretiker, die alles ganz anders machen wollen als im herkömmlichen Unterricht und deshalb viele bewährte Erziehungsgrundsätze ausser acht lassen.

Seit einiger Zeit mehren sich allerdings die Zeichen, dass sich die GRÜNEN von der Radikalität der frühen Jahre verabschieden. Das könnte dazu führen, dass die GRÜNEN die wirklichkeitsfernen Teile der Alternativpädagogik über Bord werfen und sich bei der Formulierung von Erziehungstheorien auf einleuchtende und gut begründete Verbesserungsvorschläge konzentrieren.

Schule Aargau im aktuellen Umfeld

von Regierungsrat Peter Wertli, Erziehungsdirektor des Kantons Aargau

Ich freue mich sehr, dass die «Aargauische Stiftung für Freiheit und Verantwortung in Politik und Wirtschaft» Interesse zeigt am aargauischen Bildungswesen. Offensichtlich ist auch in bürgerlichen Kreisen erkannt worden, welche Bedeutung und zentrale Rolle dem Schul- und Bildungswesen für Staat und Gesellschaft zukommt, welche entscheidenden Weichenstellungen für Individuum und Gemeinschaft, für Gegenwart und Zukunft hier geschehen. Und, um den Namen Ihrer Stiftung aufzunehmen, Freiheit und Verantwortung haben, wie auch Politik und Wirtschaft, viel mit Bildung zu tun.

Neben den drei hochinteressanten Fachreferaten, die einen breiten Blick auf das Bildungssystem und auf die Bildungsziele, bei uns und in Deutschland, ermöglicht haben, werde ich nun, dem Thema meines Votums gemäss, Schule Aargau im aktuellen Umfeld, den Rahmen geographisch

wieder etwas enger ziehen. Ich will versuchen, Ihnen die Schule Aargau – wo sie steht und in welche Richtung sie sich bewegt – anhand des «Leitbilds Schule Aargau» zu zeigen. Das Leitbild als Grundlage meiner Ausführungen deshalb, weil

- dieses Dokument, das sich seit Anfang des neuen Schuljahres, also seit rund vier Wochen, in der Vernehmlassung befindet, die aktuellste Darstellung unseres Schul- und Bildungswesens ist;
- dieses Dokument sich als bildungspolitische Antwort auf Fragestellungen, Entwicklungen, Veränderungen und Tendenzen versteht;
- das Leitbild nach Auswertung der Vernehmlassung, Überarbeitung und parlamentarischer Beratung zu einem Führungsinstrument werden soll.

Stellenwert des Leitbildes und weiteres Vorgehen

Das Leitbild Schule Aargau ist in sehr kurzer Zeit, innerhalb eines Jahres, in intensiver Arbeit und Beratung durch eine grosse Arbeitsgruppe, fünf thematisch orientierte Fachkommissionen, und den Erziehungsrat entstanden. Es versteht sich als bildungspolitisches Dokument, welches Grundideen, Schwerpunkte und Leitlinien aufzeigt. Es erhebt keinen Anspruch, ein umsetzungsfertiges Planungsdokument im Massstab 1:1 zu sein. Noch steht, nach durchgeführter Vernehmlassung, eine Menge Arbeit bevor:

- die Einarbeitung der Vernehmlassung;
- eine vertiefte Betrachtung einzelner Problembereiche und die weitere Konkretisierung einzelner Massnahmen und Lösungsvorschläge;
- eine Abstimmung und Vernetzung mit den finanzpolitischen und raumplanerischen Rahmen- und Randbedingungen;
- eine Prioritätensetzung.

Erst dann werden die einzelnen Massnahmen, soweit sie in Vernehmlassung und parlamentarischer Beratung grundsätzliche Akzeptanz gefunden haben, mit entsprechenden Gesetzes-, Dekrets- oder Verordnungsänderungen im ordentlichen Verfahren gestaffelt zum Entscheid unterbreitet werden können.

13 Thesen – eine Kurzfassung des «Leitbilds Schule Aargau»

13 Thesen, die nach Standortbestimmung und Diskussion möglicher Schulentwicklung aus der Beratung der Arbeitsgruppe Leitbild hervorgegangen sind, widerspiegeln die Hauptanliegen des Leitbildes und zeigen die Ausrichtung der aargauischen Bildungspolitik und den Weg künftiger Schulentwicklung auf.

- 3.1.** Der rasche und immer raschere Wandel von Gesellschaft und Wirtschaft – nicht nur im Aargau, sondern gesamtschweizerisch und gesamteuropäisch – mit positiven Erscheinungen (technologischer Fortschritt usw.), aber auch negativen Auswirkungen (Gewalt, Drogen usw.) lässt das Bildungswesen nicht unberührt. Die Schule als Teil dieser Gesellschaft muss den Wandel mitvollziehen, muss sich mitentwickeln. Die Schule muss offen bleiben für Neues, aber auch bewahrend für echte Werte. Sie kann und soll nicht von jeder aktuellen Modeströmung mitgespült werden. Schule braucht Kontinuität, Ruhe und Geborgenheit. Es braucht das Gleichgewicht zwischen aus dem gesellschaftlichen Wandel notwendiger Entwicklung und Veränderung und unerlässlicher Konstanz. Nur so kann die Schule Aargau, die im interkantonalen Vergleich gut abschneidet, ihre **Qualität** sichern und optimieren.
- 3.2.** Der – nicht neue – Gedanke des **lebenslangen Lernens** ist zusammen mit neuen Anforderungen an die Erstausbildung als Antwort auf den raschen Wandel unserer Berufs- und Arbeitswelt zu verstehen. Die Grundausbildung als breite, solide Basis, auf welcher, in rekurrenter Weiterbildung, qualifizierende und spezialisierende Bausteine aufgebaut werden können. Nur so kann das Postulat von Wirtschaft und Industrie nach Flexibilität erfüllt werden. Lebenslanges Lernen ist dann attraktiv und volkswirtschaftlich verkraftbar, wenn die **Schuldauer** bis zur Matur oder zum Abschluss der Berufslehre nicht zu lang ist, der Jugendliche früh mit der Praxis in Berührung kommt. Die Regierung hat sich im Regierungsprogramm 93/97 für eine Verkürzung ausgesprochen. Die pädagogischen Ansichten gehen allerdings in dieser Frage sehr weit auseinander, und es sind noch spannende Auseinandersetzungen zu erwarten. Das Leitbild zeigt zwei mögliche Varianten auf, die vertieft diskutiert werden müssen.

- 3.3.** Auch die Forderung nach einem **ganzheitlichen Bildungsziel** ist nichts Neues. Wir kennen die Trias von Pestalozzi aus dem 19. Jahrhundert, welche die gleichmässige Ausbildung von Geist, Herz und Hand empfiehlt und aus der das ausgehende 20. Jahrhundert **3 S** gemacht hat: Sachkompetenz (Sachwissen, Beherrschung der Kulturtechniken usw.), Sozialkompetenz (Verantwortung, Konfliktbewältigung, Teamfähigkeit usw.) und Selbstkompetenz (Eigenverantwortung, Selbstwahrnehmung, Persönlichkeitsentwicklung usw.). Die Schule ist und bleibt die Vermittlerin von Sachwissen und fachlicher Kompetenz. Erkenntnisse aus der Wirtschaft, aus der militärischen Führung zeigen jedoch auf, dass auch die Ausbildung sozialer Fähigkeiten und Persönlichkeitsbildung wichtig sind. Individuelle Fähigkeiten wie Teamleistung können so entscheidend verbessert, Fehlleistungen gemindert und Probleme besser gelöst werden. Leistung und Leistungsbereitschaft werden auch künftig gefordert werden.
- 3.4.** An die dritte These anschliessend, muss auf eine ganzheitliche Bildung auch eine ganzheitliche **Schülerbeurteilung** erfolgen. Beurteilung soll sich fördernd und motivierend auf die Persönlichkeit und Persönlichkeitsentwicklung der einzelnen Schülerinnen und Schüler auswirken. Ganzheitliche Beurteilung schliesst Noten und Zeugnis nicht aus, sondern ergänzt die Beurteilung des momentanen, abfragbaren Wissensstandes durch eine umfassende Beurteilung, die das Kind als Persönlichkeit erfasst, seine Entwicklung aufzeigt und auch Empfehlungen für die Förderung und Weiterentwicklung umfassen kann.
- 3.5.** Diese These enthält den Gedanken einer möglichst **integrativen Schulung**. Stärkere wie schwächere Schülerinnen und Schüler sollen wenn immer möglich in der Regelklasse bleiben und innerhalb der Klasse individuell gefördert werden. Der Klassenunterricht bleibt unbestrittene Lehrform. Durch individualisierenden Unterricht soll ein Eingehen auf schulische, auch sprachbedingte Probleme und die Förderung von besonderen Begabungen beim einzelnen Kind ermöglicht werden. Für besonders begabte Kinder soll zudem die Möglichkeit geschaffen werden, Klassen zu überspringen und Schulen mit höheren Anforderungen zu besuchen. Individualisierender Unterricht stellt hohe Anforderungen an die Lehrkräfte. Durch Beratung und Fortbildung soll, im Verbund mit

Teamarbeit und verbesserter Koordination, den Lehrkräften Hilfestellung geleistet werden.

- 3.6.** Die sechste These basiert auf der Erkenntnis, dass Entscheidungskompetenzen und damit auch die Verantwortung möglichst an den Ort der Problembewältigung herangetragen werden müssen, d.h. hin zu den einzelnen Schulen und Gemeinden. Das bedeutet eine neue Kompetenzverteilung zwischen Kanton und Gemeinde: Der Kanton übernimmt die strategische Führung und sorgt für Rahmenbedingungen und Qualitätsnormen, die operative Führung und Verantwortung gibt er an die lokalen Behörden ab. Die **Delegation von Kompetenzen «vor Ort»** entbindet den Kanton nicht von der Evaluation und Qualitätskontrolle. Die zukünftige Schule Aargau wird jedoch an Entscheidungsspielraum und damit an Autonomie gewinnen.
- 3.7.** Die moderne Schule wird als **Einheit** verstanden, d. h., sie besteht nicht aus Einzelkämpferinnen und -kämpfern, sondern aus einem Team, in das bestmöglich alle an der Schule Beteiligten – Lehrkräfte, Schulbehörden, Eltern und, altersangepasst, die Schülerinnen und Schüler – miteingebunden sind, Mitverantwortung tragen. Die Schule wird zu einer pädagogischen und organisatorischen Einheit, die gemeinsam anstehende Probleme löst. Die Zusammenarbeit im Schulhaus, die Teamarbeit zwischen den Lehrkräften wird bewusst gefördert. Das ist in Anbetracht der immer komplexer und vernetzter werdenden Aufgaben, welche die Schule zu lösen hat, sinnvoll und notwendig.
- 3.8.** Schule ist, auch für die Lehrkräfte, schwieriger und anspruchsvoller geworden. Führung, Kontrolle und Hilfestellung bei Problemen haben hohen Stellenwert erhalten. Im Aargau macht man sich seit längerem Gedanken über Führungsaufgaben und Führungsfragen im Schulbetrieb, über die Aufgabenteilung von **Aufsicht und Beratung**. Inspektorat und Schulleitung werden stärker als bisher getrennte, neu definierte Funktionen erhalten. Mit der Aufsicht muss sichergestellt werden, dass die inhaltlichen Ziele erreicht und die organisatorischen Rahmenbedingungen eingehalten werden, die Beratung erbringt in Problemsituationen Hilfestellung für die einzelnen Lehrkräfte, die Lehrerteams, die Schule als Ganzes.

- 3.9.** Der Aargau besitzt durch seine Siedlungsstruktur einzelne sehr kleine Schulen. Dies gilt besonders für die Oberstufe. Hier besteht erheblicher Koordinations- und Handlungsbedarf. Eine **Kreisschulbildung auf der Oberstufe** ist pädagogisch sinnvoll – beispielsweise in Anbetracht von optimiertem Fächerabtausch und Auslastung von Lehrkräften – und finanzpolitisch interessant. Der Kanton zeichnet für die Rahmenbedingungen verantwortlich. Der Verzicht von kleineren Gemeinden auf die Führung von Oberstufentypen im Dorf ist ein heikler Punkt, der von den betroffenen Gemeinden viel Verständnis abverlangt.
- 3.10.** Aussage zur **Gleichwertigkeit von akademischer Bildung und Berufsbildung**. Der Berufsbildungsbereich ist wohl derjenige Bereich, der zur Zeit am stärksten in Bewegung ist. Ich denke an die Einführung der Berufsmaturitäten oder auch an die bevorstehende Einführung von Fachhochschulen. Damit wird die Berufsbildung aufgewertet und auch attraktiver gemacht. Das ist für den Aargau als Wirtschaftsstandort von Bedeutung. Deshalb ist es ein Anliegen, den hohen Stellenwert der Berufsbildung und seine Gleichwertigkeit – nicht Gleichartigkeit – mit dem akademischen Bildungsweg im Leitbild klar zu betonen.
- 3.11.** Als grösster Nichthochschulkanton und bedeutender Wirtschaftsstandort ist der Aargau daran interessiert, sich im Tertiärbereich besonders stark zu engagieren, insbesondere auch im Hinblick auf die Errichtung von **Fachhochschulen**. Die Berufsmatur kann erst dann ihren Zweck erfüllen und für Schulabgängerinnen und -abgänger attraktiv sein, wenn der Anschlusszug gewährleistet ist. Ein kantonales Fachhochschulgesetz muss ausgearbeitet werden.
- 3.12.** Föderalismus in Ehren – aber in vielen Bereichen, darunter dem Bildungsbereich, ist verstärkte Zusammenarbeit nicht nur sinnvoll, sondern auch notwendig. Die interkantonale Zusammenarbeit der Nordwestschweizerischen und der Schweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz trägt massgeblich dazu bei, vorhandene Synergien zu nutzen und das Bildungsangebot besser zu koordinieren.

3.13. Bildung ist Kapital, besonders in einem rohstoffarmen Land wie der Schweiz. Der Wirtschaft kann es nicht egal sein, wie ihre zukünftigen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer ausgebildet sind. Das Leitbild versucht den Forderungen von Wirtschaft und Gesellschaft Rechnung zu tragen. Das Leitbild stellt den langfristigen Leistungsausbau dar, ganz im Bewusstsein, dass die Bereitstellung von **Ressourcen** (finanziell, personell und infrastrukturell) auch tragbar für Kanton und Gemeinden sein muss.

Ich habe diese Thesen, als inhaltliche Zusammenfassung der Leitbildideen, welche die Orientierung und Ausrichtung der Schule Aargau aufzeigen sollen, dargelegt und erläutert. Sie werden festgestellt haben: Das Leitbild postuliert nicht eine Schul- und Bildungsrevolution in unserem Kanton. Es nimmt offen Stellung zu Fragen, die sich aufgrund gesellschaftlicher Entwicklungen und neuer Erkenntnisse der Bildungsforschung ergeben. Insbesondere nimmt es auch Fragen auf, die in einigen anderen Kantonen bereits entschieden worden sind – wie beispielsweise das Primarschulfranzösisch oder auch die Verkürzung der Erstausbildungsdauer –, oder es nimmt Fragen auf, die andernorts ebenfalls anstehen, noch diskutiert werden müssen – ich denke an die Einschulungsproblematik oder an Fragen der Leistungsbeurteilung. Das Leitbild betont, entgegen bereits gehörten Einwänden, die Bedeutung von Leistung und Leistungsbereitschaft, auch für den Schul- und Bildungsbereich. Vermittlung von Sachwissen und Kompetenz bleibt eine wesentliche Aufgabe der Schule. Es postuliert weder Leistungsabbau und Nivellierung noch Gleichmacherei, sondern will gegenteils, mit der Betonung der individuellen Förderung, jedes Kind, jede Schülerin, jeden Schüler bestmöglich in seinen Fähigkeiten fördern und stärken.

Ich hoffe, dass sich möglichst viele Lehrkräfte, Schulbehörden, Eltern und politische Gremien zu diesem Leitbild äussern werden. Jede Meinung ist mir wichtig. Der Bildungsbereich ist ein zu bedeutender, zukunftsorientierter Bereich, als dass er nur einigen wenigen überlassen werden könnte.

Thesen «Leitbild Schule Aargau» (Vernehmlassungsversion)

- 3.1.** Die Schule sichert und verbessert ihre Qualität und sorgt für einen Ausgleich von Konstanz und Wandel. Sie ist offen für Entwicklungen und weckt Interesse und Verantwortung. Sie leistet einen Beitrag zu einem erfüllten Dasein der Schülerinnen und Schüler und zur Bewältigung der gesellschaftlichen Herausforderungen.
- 3.2.** Die Schülerinnen und Schüler erhalten eine Grundausbildung, die sie befähigt, mit sich und der gesellschaftlichen Umwelt verantwortlich umzugehen, und werden zum lebenslangen Lernen (Weiterbildung) angeregt. Die Schulangebote und -strukturen richten sich hinsichtlich Dauer und Wahl der Inhalte nach diesen Grundsätzen.
- 3.3.** Die Bildung entwickelt Kopf, Herz und Hand gleichermassen. Sie fördert Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz und führt zu einer positiven Leistungsbereitschaft. Die Bildung richtet sich nach den Lebens- und Alltagsbereichen der Schülerinnen und Schüler sowie nach der kulturellen und beruflichen Lebenswelt.
- 3.4.** Die Beurteilung der Schülerinnen und Schüler erfolgt ganzheitlich, d. h. bezogen auf alle Kompetenzen. Sie ist fördernd auf die Lernprozesse und auf die alters- und entwicklungsgemässe Wahrnehmung von Eigenverantwortung ausgerichtet und motivierend gestaltet.
- 3.5.** Schülerinnen und Schüler mit besonderen Begabungen und solche mit Lernschwierigkeiten werden möglichst integrativ (d. h. in der Regelklasse) gefördert. Die günstige Wirkung des Zusammenspiels von Klassenunterricht und individualisierendem Unterricht wird dabei genutzt. Beide Unterrichtsformen werden ausgewogen weiterentwickelt.
- 3.6.** Lehrkräfte, Lehrerteam, Schulleitung, Schulbehörden als Verantwortliche vor Ort sind mit genügend Kompetenzen und Qualifikationen ausgerüstet, um die Funktionsfähigkeit und Erneuerungskraft der Schule verantwortlich zu gewährleisten. Die lokale Schulführung wird gestärkt.

- 3.7.** Durch verantwortungsbewusste Zusammenarbeit aller Beteiligten entwickelt sich die Schule zur pädagogischen Einheit (wirkungsvolle, zu eigener Problemlösung fähige Schule). Die Lehrkräfte werden in der Teamarbeit ausgebildet und unterstützt. Die Zusammenarbeit mit den Eltern wird gepflegt, weiterentwickelt und genutzt.
- 3.8.** Aufsicht und Beratung werden fachlich kompetent und fördernd für die Beteiligten und für die Schulen als pädagogische Einheiten eingerichtet.
- 3.9.** Die Gemeinden werden auf inhaltlicher und organisatorischer Ebene in der Führung und Koordination von Schulen vom Kanton unterstützt (z. B. Bilden von Kreisschulen, in der gegenseitigen Abstimmung des Schulraumbedarfs, durch die Begleitung, Evaluation und Umsetzung der Ergebnisse von Schulentwicklungsprojekten).
- 3.10.** Die Schultypen der Sekundarstufe II – Mittelschule und Berufsbildung – werden im Rahmen der Vorgaben des Bundes weiterentwickelt. Vor dem Hintergrund der Gleichwertigkeit werden die verschiedenen Ausbildungs- und Schultypen koordiniert.
- 3.11.** Der Kanton engagiert sich im tertiären Bildungsbereich durch die Einrichtung von Fachhochschulen.
- 3.12.** Der Kanton arbeitet zur Erfüllung des Bildungsauftrages mit andern Kantonen im Rahmen der Nordwestschweizerischen und der Schweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz zusammen.
- 3.13.** Gesellschaftliche und wirtschaftliche Anforderungen und Entwicklungen verlangen ein leistungsfähiges Bildungswesen. Das Leitbild stellt in diversen Massnahmen den nötigen Leistungsausbau dar und verweist auf die dafür notwendigen Ressourcen (finanziell, personell und infrastrukturell). Auf die Verkräftbarkeit im Rahmen der öffentlichen Haushalte ist Rücksicht zu nehmen (Kanton und Gemeinden).

Position der Stiftung zu den Thesen des Vernehmlassungsentwurfes «Leitbild Schule Aargau»

These 3.1.

Man kann diesen drei Sätzen durchaus zustimmen, weil sie beliebig interpretiert werden können. Bemerkenswert ist, dass der Ausdruck «Bildungspolitik» vermieden wird; es ist von «der Schule» die Rede. Tatsächlich aber bezweckt das Leitbild, hauptsächliche Ziele und Massnahmen sowie Prioritäten der Bildungspolitik festzulegen; es geht darum, durch das Stellen von Weichen den Kurs der Bildungspolitik zu bestimmen. Die These 3.1. besagt für die Schule – je nach Interpretation – viel, für die Bildungspolitik wenig.

Die Thesen sollten die **Volksschule** in den **Mittelpunkt** stellen, weil die innere und äussere Schulreform zur Hauptsache die Volksschule betreffen.

These 3.2.

Was verlangt das Postulat «lebenslanges Lernen» von der Volksschule? Erziehung, Bildung und Ausbildung machen einen Stufenprozess aus. Entscheidend ist, dass jede Stufe ihre spezifische Funktion optimal bewältigt, damit die nächste Stufe mit bestmöglichen Voraussetzungen starten kann. Die Allgemeinbildung der Volksschule ist daher in jeder Hinsicht **tragfähig** zu gestalten («... erhalten eine **tragfähige** Grundausbildung ...»). Vgl. BBG Art. 6 (Ziel der Berufsbildung)!

Die vorliegende These trägt der Gemeinwohlfunktion der Bildung zu wenig Rechnung: Grundlage für das soziale Zusammenleben, für die Leistungsfähigkeit von Staat, Wirtschaft und Kultur (i. w. S.).

These 3.3.

«Die Bildung entwickelt **Kopf, Herz und Hand** gleichermassen» – **Zustimmung**. Die Volksschule hat sowohl zu erziehen als auch zu bilden; das Leitbild klammert den Erziehungsauftrag aus. Dies ist erklärungsbedürftig.

Die Volksschule zielt auf optimale **Handlungskompetenz** der Schülerinnen und Schüler zur Entwicklung der eigenen Persönlichkeit, aber auch zur Mitgestaltung der Gemeinschaft. Zur Handlungskompetenz gehören

die **Fachkompetenz**, die **Methodenkompetenz** und die **Sozialkompetenz**.

Wir lehnen den Begriff «**Selbstkompetenz**» mit Nachdruck ab; er verträgt sich schlecht mit Fach- und Sozialkompetenz, weil diese ebenfalls Fähigkeiten der zu Erziehenden erfassen. Er leistet pädagogischen Konzepten Vorschub (z. B. Reformpädagogik), die wir verwerfen.

These 3.4.

Die These verweist auf neue Konzepte der Leistungsbeurteilung, die wir verwerfen. Wir befürworten die humane Leistungsschule, welche Schülerinnen und Schüler periodisch prüft, selektioniert und Leistungen benotet. Es drängen sich hier **keine** Reformen auf.

These 3.5.

Es ist richtig, besonders Begabte und besonders Schwache in der Volksschule «möglichst integrativ (d. h. in der Regelklasse)» zu fördern; dies schliesst aber Kleinklassen nicht aus. Die Lernziele der Regelklasse sind durch Ganzklassenunterricht und neue Lehr- und Lernformen zu verfolgen. Wir lehnen jedoch eine einseitige oder übermässige Individualisierung des Unterrichts ab. Die Bemühungen haben der Regelklasse insgesamt zu gelten; die Kräfte dürfen nicht durch Sondermassnahmen (Individualunterricht) für besondere Gruppen verzettelt werden.

These 3.6.

Wir verwerfen diese These und weisen die neue Kompetenzverteilung zwischen Kanton und Gemeinden entschieden zurück. Der Wirtschaftsraum Aargau oder das Beschäftigungssystem Aargau erfordern eine gesamt-kantonale Volksschule, welche in allen Gemeinden identische Ziele, Inhalte und Methoden sowie Niveauanforderungen durchsetzt. Der Kanton kann die Verantwortung für die Einhaltung und Durchsetzung funktionstüchtiger Lehrpläne keinesfalls auf die Gemeinden übertragen. Daraus würde ein Volksschul-Chaos resultieren, welches untragbar ist.

These 3.7.

Die Dezentralisierung des Volksschulwesens nach dem **Konzept der Schule oder des Schulhauses als pädagogische Einheit** ist mit Nachdruck zu verwerfen.

Die massgebende pädagogische Einheit ist die Volksschule Aargau, welche inhaltlich-leistungsmässig, methodisch-didaktisch sowie bezüglich Lernzielen durch zentrale Lehrpläne gesteuert wird.

These 3.8.

Die vorliegende These bezüglich Aufsicht/Inspektorat und Beratung/Schulberatungsstellen ist inhaltlich mit dem Konzept der Schulen als pädagogische Einheit verknüpft. Sie muss daher ebenfalls verworfen werden.

These 3.9.

Wir halten an der bisherigen **Aufgabenteilung zwischen Kanton und Gemeinden** gemäss Schulgesetz vom 17. März 1981 (AGS Bd. 10, S. 529), insbesondere an den Bestimmungen über die Schulpflege (§§ 69 ff. Schulgesetz), fest und sehen hier **keinen Reformbedarf**.

Es ist Sache des Regierungsrates und des Grossen Rates, über Schulentwicklungsprojekte zu befinden.

These 3.10.

Festzuhalten ist,

- dass die Maturitätsschulen auf die Maturitätsanerkennungsverordnung (MAV) des Bundes,
- dass die Berufsbildung im Kanton auf das Berufsbildungsrecht des Bundes, insbesondere auf Lehrpläne und Reglemente der Berufe, auszurichten sind.

Völlig rätselhaft ist der folgende Satz: «Die Maturität [gemäss MAV] und die Berufsmaturität sind nicht als gleichartig, aber als gleichwertig zu behandeln» (zit. Leitbild S. 44, mittlere Spalte).

Es ist zumindest fragwürdig, laut These Ausbildungs- und Schultypen der Maturitäts- und Berufsbildung zu «koordinieren» (was heisst dies konkret?).

These 3.11.

Das wichtigste Postulat der Bildungspolitik Aargau jenseits der Volks- und Mittelschule und Lehrerbildung ist die Fort- und Weiterentwicklung der HTL und HWV zu Fachhochschulen im Sinne der einschlägigen Bundesgesetzgebung.

Weiteren Fachhochschulen stehen wir mit Skepsis oder ablehnend gegenüber.

These 3.12.

Die Zusammenarbeit der Kantone in Erziehungsdirektorenkonferenzen (EDK) ist nötig. EDK können und sollen den Behörden des Kantons **Entscheidungsunterlagen** liefern. Weder nötig noch sinnvoll sind die unkritische Aufnahme und Realisierung von EDK-Projekten.

These 3.13.

Ein leistungsfähiges Bildungswesen setzt eine Bildungspolitik voraus, welche sich zum **Leitbild der humanen Leistungsschule** bekennt, was beim ED-Leitbild nicht oder nicht ausreichend der Fall ist. Etliche Vorschläge zur inneren und äusseren Schulreform sind geeignet, die Leistungsfähigkeit des Schulwesens Aargau massiv zu beeinträchtigen.

Die Finanzlage zwingt uns, nur zwingend nötige Reformen zu verwirklichen, klare Prioritäten der Bildungspolitik zu setzen.

Die Publikationen der Stiftung zur Ordnungspolitik:

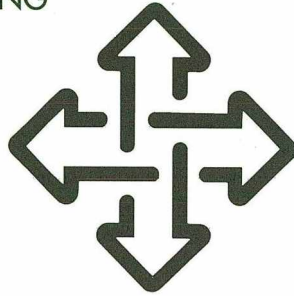
1993: Deregulierung, Liberalisierung und Privatisierung – vom Schlagwort zur praktischen Politik.

Veranstaltung vom 3. November 1993 mit einem Beitrag von Prof. Dr. Hans Letsch.

1994: Anforderungen an ein leistungsfähiges Bildungssystem der Zukunft – Gedanken aus ordnungspolitischer Sicht.

Veranstaltung vom 2. September 1994 mit Beiträgen von Dr. Fritz Osterwalder, Prof. Dr. Rolf Dubs, Dr. Siegfried Uhl und Regierungsrat Peter Wertli.

AARGAUISCHE STIFTUNG



FÜR FREIHEIT
UND VERANTWORTUNG
IN POLITIK
UND WIRTSCHAFT

Stiftungszweck

Die Stiftung bezweckt, die Grundsätze von Freiheit und Verantwortung im politischen und wirtschaftlichen Alltag durchzusetzen und insbesondere die jüngere Generation im Kanton anzusprechen und zu fördern. Die Stiftung ist einer positiven, von Zuversicht geprägten Grundhaltung verpflichtet.

Zur Erreichung des Zwecks führt die Stiftung Veranstaltungen durch, nimmt zu politischen und wirtschaftlichen Fragen Stellung und zeichnet beispielhaftes Wirken aus. Das Schwergewicht liegt auf praktischen Problemen bzw. Lösungsansätzen, die durch Sachkompetenz einerseits und eine dem Stiftungszweck entsprechende Grundhaltung andererseits geprägt sind.

Sekretariat der Stiftung: Zurlindeninsel 1, Postfach 3030, 5001 Aarau

