Kooperative Mittelpunktschulen im Kanton Schwyz

Autor(en): **Heiniger, Ueli**

Objekttyp: **Article**

Zeitschrift: **Bildungspolitik : Jahrbuch d. Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren = Politique de l'éducation = Politica dell'educazione**

Band (Jahr): **61/1975-62/1976 (1977)**

PDF erstellt am: **26.05.2024**

Persistenter Link: https://doi.org/10.5169/seals-62480

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.
Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.
Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Ein Dienst der *ETH-Bibliothek*
ETH Zürich, Rämistrasse 101, 8092 Zürich, Schweiz, www.library.ethz.ch

http://www.e-periodica.ch

Kooperative Mittelpunktschulen im Kanton Schwyz

Ueli Heiniger

1. Kurzdarstellung der bisherigen Projektaktivitäten und -Produkte[1]

Politisch und geographisch gehört der Kanton Schwyz zur Zentralschweiz. Dabei sind die 908 km² Fläche und die ca. 92000 Einwohner in sechs Bezirke resp. 30 Gemeinden gegliedert. Durch verschiedene historische Gegebenheiten beeinflussen innenpolitische Spannungen zwischen den Bezirken noch heute die Politik und damit auch die Bildungspolitik. Das heißt aber für Reformen, daß bei eventuellen Veränderungsvorschlägen diesen Besonderheiten Rechnung getragen werden muß.

Zu Beginn des Jahres 1968 bestellte der Erziehungsrat des Kantons Schwyz eine «Planungskommission für Schulfragen». Die Hauptaufgabe dieser Kommission war es, zu prüfen, welche Auswirkungen die von der schweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz (EK) postulierten Zielwerte (Einführung des Herbstschulbeginns und des obligatorischen neunten Schuljahres in der ganzen Schweiz und einheitliche Festlegung des Einschulungsalters) für den Kanton Schwyz haben. Im ersten Zwischenbericht wies der Präsident der Kommission darauf hin, daß diese Aufgabe in bloßer Kommissionsarbeit nicht zu bewältigen sei.

In der Folge ermächtigte deshalb der Regierungsrat das Erziehungsdepartement, einen Auftrag an das Päd. Institut (resp. das Forschungszentrum-FAL) der Universität Freiburg zu erteilen, um einen Gesamtplan der Schulen im Kanton Schwyz zu entwickeln. Dieser sollte dem Auftraggeber Grundlageninformationen über sachgerechte Entscheidungen bei der Verwirklichung bildungspolitischer Ziele vermitteln.

Bis zum Juni 1970 führte der Sachbearbeiter Rickenbacher eine Analyse des bestehenden Schulsystems durch. Unter Einbezug von orts- und regionalplanerischen Aspekten sowie eines Prognosemodells, in das u. a. die voraussichtliche Entwicklung der Schülerzahl, Bevölkerungsbewegungen mit Konsequenzen (Übergangsquoten, Lehrernachwuchs usw.) miteinbezogen wurden, konnte Rickenbacher in seiner Arbeit eine Reihe von möglichen bildungspolitischen Maßnahmen formulieren. Dabei sollten diese unter Berücksichtigung des Ist-Zustandes die vorgegebenen Zielwerte verwirklichen. Zum Kristallisationspunkt der ersten Reformphase wurde die räumliche Zusammenführung der Volksschul-

[1] Eine ausführliche Darstellung findet sich in: Guntern, F.; Heiniger, U.; Kälin, A.; Rickenbacher, I.: Die Oberstufenreform im Kt. Schwyz. Motive und Ansätze zur Entwicklung des Schulsystems. Zürich, Köln, Aarau, Frankfurt a. M., 1974.

oberstufe resp. der Sekundarstufe I in einzelne Schulzentren. Die zusammengefaßten Schultypen Realschule, Sekundarschule und Progymnasium wurden mit dem Begriff «Mittelpunktschule» – vorerst ein örtlicher – geographischer Begriff – bezeichnet. Heute weist der Kanton Schwyz 13 Mittelpunktschulorte auf. (Aufbau wie Schema nach Stadelmann, S. 88.)

Im Zuge dieser Schulzusammenlegung wurde die vorher lokale Trägerschaft der Volksschuloberstufe 1971 auf die Bezirksebene verlegt. Nach der Annahme des neuen Mittelschulgesetzes vom 4. 6. 1972 übernehmen die Sekundarschulen auch die Funktion von vollwertigen Progymnasien.

2. Begriffliche Klärung: Gesamtschule – Mittelpunktschule (MPS)

Die wesentlichste Neuerung der von Rickenbacher vorgeschlagenen und von den politischen Instanzen realisierten Mittelpunktschulen liegt eindeutig auf der organisatorischen und strukturellen Ebene. Um für das Folgende Klarheit zu schaffen, schlage ich vor – in Anlehnung an Stubenrauch (1971, 14–17) – die Mittelpunktschule und die Gesamtschule begrifflich klar zu trennen. Eine Gesamtschule ist die räumliche, organisatorische, pädagogische und didaktische Einheit für alle Schüler in der Pflichtschulzeit.

Die Gesamtschule hat ein gemeinsames Erziehungsziel, ein einheitliches Curriculumkonzept, ein gemeinsames Lehrerkollegium und macht allen Schülern der neun (ev. 10) Pflichtschuljahre «ein allgemeinbildendes, in sich differenziertes Unterrichtsangebot (...), das innerhalb einer Schule von allen Schülern je nach Interesse, Begabungsentfaltung und Berufsziel wahrgenommen werden kann» (Stubenrauch, 1971, 16).

Die Mittelpunktschule ist (zunächst) die räumliche Zusammenlegung aller Schüler der Oberstufe (7.–9. Schuljahr; jedoch getrennt in Sekundarschule/Progymnasium und Realschule und Werkschule (Hilfsschul-Oberstufe).

Im Anschluß an einen umfangreichen Bericht der Mittelschulplanungskommission (1971), der die Einrichtung des gebrochenen Bildungsweges forderte[1], erteilte der Regierungsrat des Kantons Schwyz am 8. Mai 1972 einen neuen Auftrag an das Forschungszentrum-FAL, zur wissenschaftlichen Begleitung der Oberstufenreform des Kantons. Auf dem Hintergrund dieses Mittelschulberichtes, dem Konzept der Mittelpunktschule (vgl. Rickenbacher 1972, Heiniger 1973), gesamtschweizerischer Reformbestrebungen und internationaler Tendenzen wurde in der Folge ein Katalog von Leitideen[2] für die anstehende Re-

[1] Diese Forderung kommt primär in der Oberstufe zur Auswirkung.

[2] Solche Leitideen wurden im Kanton Luzern in ähnlicher Form entwickelt und kommen im Artikel von R. Stadelmann zur Darstellung.

formarbeit ausgearbeitet. Vergröbernd könnte man festhalten, dass der Kernpunkt der zweiten Reformphase die Überführung der Mittelpunktschule in eine kooperative Mittelpunktschule ist:

Eine kooperative Mittelpunktschule ist ein Schulzentrum, das neben der Konzentration von verschiedenen Schultypen auf einem Territorium auch organisatorische Einheiten schafft (z. B. eine Schulleitung, ein Kollegium, gemeinsame Nutzung von Fachräumen). Die meisten Unterrichtsveranstaltungen bleiben vorerst schultypenbezogen, die Lehrer werden aber typenübergreifend eingesetzt, koordinieren die Curricula (vorerst in Nebenfächern oder neu hinzukommenden Fächern), arbeiten zusammen (mindestens gemeinsame Konferenzen und einen gemeinsamen Fortbildungsblock) und die schulischen Veranstaltungen, vorerst außerhalb des obligatorischen Lehrplans liegend, werden gemeinsam durchgeführt.

Diese Schulreform wird in der Literatur oft als additive Gesamtschule bezeichnet. Da in der hier gewählten Begriffserklärung der Begriff Gesamtschule nur für Schulreformen reserviert wird, die die Typengrenzen konsequent abgebaut haben, gebrauchen wir den Begriff «additive Gesamtschule» hier nicht.

Da die schwyzerische Oberstufenreform, im Unterschied zu vielen andern in der Schweiz geplanten Reformvorhaben, doch eine ganze Reihe von realisierten Elementen aufzuweisen hat, möchte ich im folgenden rückblickend eine Beurteilung des Projekts vornehmen.

3. Charakteristiken der Reform

Da das Schwyzerprojekt von Beginn Politiker als Partner miteinbezog – und da schließlich der Auftrag durch Politiker erteilt wurde – kam es zu einem Phänomen, das auch Strittmatter (1974, 35) in andern Projekten feststellte: Beim Auftraggeber ist kein explizites Interesse an Theorieprodukten vorhanden (zumindest nicht primär). Das Interesse in diesem Projekt war von Anbeginn stark pragmatisch ausgerichtet, was jedoch nicht heißt, in der Reformplanung würde nur der quantitative Aspekt berücksichtigt.

Rickenbacher (1972, 21–24) hat denn auch mit Nachdruck betont, daß neben den ökonomischen Motiven die Schulreform stark durch soziale und psychologische Motive gekennzeichnet sei. Dabei können diese drei Motive – müssen aber nicht – zu komplementären Zielsetzungen führen.

Die Formulierung bildungspolitischer Ziele ist aber in dem Sinne problematisch, als die Entscheidungsträger (speziell in kleinen Kantonen) die neuesten Informationen im Bereich der Bildungsplanung und Bildungsforschung zu wenig kennen und so leicht auf überlieferte, nicht reflektierte allgemeine Vorstellungen zurückgegriffen wird.

Dem Planer (resp. einer Planungsgruppe) kommt so ein großer

Stellenwert zu, da er fehlende und relevante Informationen an die Entscheidungsträger zu vermitteln hat. Einem eventuellen Ideologieverdacht könne der Planer entgehen, wenn er – nach Rickenbacher (1972, 53) – ständig seine Position transparent mache.

Die Frage, wie sich allenfalls allgemeine Ziele für die Schule aus politischen, religiösen, wirtschaftlichen usw. Vorstellungen konstruieren (nicht ableiten!) lassen, wird gegenwärtig in einem Nationalfonds-Projekt (Struktur und Funktion didaktischer Bezugssysteme für die Unterrichtsplanung) in der Forschungsgruppe FAL behandelt. Dabei werden Erkenntnisse der entsprechenden Fachwissenschaften beigezogen. Ohne dieses Problem bereits lösen zu können, herrscht Übereinstimmung darüber, daß Zielvorstellungen in der Schulreform von politischen Instanzen genehmigt und in Kraft gesetzt werden müssen.

So sind denn in der ersten Projektphase nicht primär inhaltliche, sondern strukturell – organisatorische Reformen angestrebt worden. Diese Schwerpunktsetzung hat sich aus mindestens 3 Elementen ergeben:

1. *Element: Aufhebung eines Modernitätsrückstandes*

Das ursprüngliche Bedürfnis für die Planungsarbeit zu Beginn war nicht so sehr «Reform», als vielmehr das, was Kälin im ersten Zwischenbericht der Planungskommission so formulierte: «Ein finanzschwacher Kanton wie der unsrige hat die zur Verfügung stehenden Mittel optimal einzusetzen. Es ist deshalb meine feste Überzeugung, daß nur mit tauglichen Methoden, mit einem geschulten Blick für das Ganze und mit wissenschaftlicher Genauigkeit so komplexer Probleme wie die Anpassung des Schulwesens an die heutige Zeit behandelt werden können».

Für Stubenrauch (1972, 44–45) stellt der Inhalt dieser Aussagen die Grundlage des funktionalen Ansatzes dar. Durch instrumentell-rationale Funktionalität soll die Dysfunktion bestehender Subsysteme zum Systemganzen beseitigt werden; oder verständlicher mit anderen Worten: Es wird versucht, ein Modernitätsrückstand des Erziehungswesens zum Ist-Zustand der sozio-ökonomischen Entwicklung einer Gesellschaft aufzuheben, indem technische, unmittelbar machbare Maßnahmen angewendet werden. Das Verlangen zur Aufhebung eines festgestellten Modernitätsrückstandes ist ein sicher legitimes Bedürfnis, führt jedoch kaum zu inhaltlichen Innovationen, da ja das gesellschaftliche System als stabil angenommen wird.

2. *Element: Kurze zeitliche Dauer bis zur Realisierung*

Im Rückblick kann festgestellt werden, daß das Tempo – das Planungs- und Realisierungsphase kennzeichnete – mitverantwortlich dafür war, daß eine «bildungspolitisch freundliche Stimmung» geschickt

genutzt wurde und zu strukturell-organisatorischen Ergebnissen führte, die wohl bereits heute nicht mehr so leicht realisierbar wären. So wurden zur gleichen Zeit auch die beiden fortschrittlichen Gesetze «Mittelschulgesetz» und die neue «Volksschulverordnung» vom Volke resp. dem Kantonsparlament angenommen.

Diese Dringlichkeitseinstufung des Faktors «kurze zeitliche Dauer bis zur Realisierung», um den in der Bildungspolitik bekannten «time lag» zu verkleinern, findet sich auch in den englischen Schools-Council-Projekten. Im Working Paper Nr. 2 (Anhang D) findet sich unter Punkt 13 die Forderung, daß die Innovationen so schnell wie möglich an die Basis gelangen sollen, «ohne zuviel Zeit mit dem Perfektionieren der Vorplanung zu verlieren. Perfektion und komplette Sicherheit, bevor etwas getan wird (before making a move)» seien nicht absolute Notwendigkeit[1]. *Solche Aussagen könnten leicht den Verdacht der Unseriösität* erwecken. Das ist aber offensichtlich die Gefahr, der sich Wissenschaftler aussetzen, wenn solche taktischen Überlegungen, die aber für Entwicklungsprojekte wichtig sind, «zugegeben» werden.

Nach den Erfahrungen im Projekt sind in relativ rasch sich vollziehenden Entwicklungen oftmals Entscheidungen nötig, die im kritischen Moment noch nicht vollständig – theoretisch – abgesichert sind. So sicherten z.T. theoretische Fundierungen gewisse Prozeßschritte vorerst nur skizzenhaft und wurden im Nachhinein ausformuliert. So *gesehen, war das Projekt teilweise gekennzeichnet durch ein Zurückstellen* theoretischer Überlegungen hinter eine Politik, die stärker durch Strategie und Taktik charakterisiert war und als Schwerpunkt die Realisation hatte.

3. *Element: Aufbau eines innovationsgünstigen Klimas*

Wenn Lattmann/Weiss (1974) – die im übrigen derartige Projekte als technokratisch-pragmatisch bezeichnen – den politischen Erfolg notieren, so sind damit wohl die realisierten Ergebnisse gemeint. Wer die Literatur über Gesamtschulprojekte sichtet, kann feststellen, daß ein Großteil davon zum Schubladenprojekt wurde oder mit «Gesamtschule» nur noch die Bezeichnung gemeinsam hat (vgl. in der Schweiz: z. B. Gesamtschulprojekt Muttenz, «Neue Schule» Basel-Stadt, Allmend-Modell für eine integrierte Oberstufe der Volksschule des Kantons Zürich, Ausbau der Oberstufe der Volksschule Modell Ostschweiz. Alle beschrieben in Häberlin 1972). 1977 wird sogar der vielversprechende

[1] Zwei geschichtliche Bilder sollen diese Haltung illustrieren: «Ich weiß: Seit Salomo wird die Welt durch Experten regiert. Aber wenn man 1872 für den Bau des heutigen Gotthardtunnels nicht mehr Mut zum politischen Entscheid aufgebracht hätte, hätte sich Louis Favre nie bemühen müssen. Und wenn 1502 die Königin Isabella von Christoph Kolumbus eine Kosten-Nutzen-Analyse verlangt hätte, wäre wahrscheinlich auch Amerika nie entdeckt worden» (aus Referat von BR Ritschard, Zürich 13. September 1974).

Gesamtschulversuch Dulliken (Solothurn) abgebrochen, um einem «kooperativen Oberstufenzentrum» zu weichen. Daß im Kanton Schwyz relativ viele strukturelle-organisatorische Innovationen verwirklicht wurden (vgl. S. 74), dürfte wesentlich auch auf ein innovationsgünstiges Klima – oder nach Rudd (1973) – ein humanes Arbeitsklima zurückzuführen sein. Ein solches Klima hängt von den verschiedensten Aktionen und Beeinflussungsfaktoren ab. Rudd (ibid. 329–330) faßt sieben Punkte zusammen, die auch für das Reformfeld Schwyz zutreffen:

1. Die Bereitschaft von Seiten der Behörden, Kommissionen, die Arbeit über Probleme zu ermöglichen, die die Kommissionsmitglieder oder andere Lehrer als real und der Aufmerksamkeit wert erkennen;
2. Das Vorhandensein von befähigten Personen in genügender Zahl innerhalb der Kommissionen, die wertvolle Aufgaben ausführen können;
3. Die Freiheit für die Kommissionsmitglieder, Unzufriedenheit mit aktuellen Zuständen innerhalb der Schule, Behörden oder der Kommission auszudrücken, und zwar in den Bereichen, in denen die Kommission legitimiert ist;
4. Die Bereitschaft von Seiten aller Kommissionsmitglieder, zusammenzuarbeiten, um gemeinsame Ziele mit vereinbarten Mitteln und Methoden zu erreichen;
5. Die Anerkennung, daß viele Personengruppen im Bereich des Schulwesens zu einer Verbesserung des Curriculums beitragen können;
6. Eine Haltung der Offenheit und des gesunden Skeptizismus in bezug auf das, was traditionell und auf das, was neu ist;
7. Die Absenz von unzulässiger Pression von Behördevertretern (innerhalb oder außerhalb des Projektes) über Sachfragen, die eindeutig in den Entscheidungsbereich der Kommission fallen» (ibid. 329–330).

Der Schaffung eines so gearteten Klimas wurde von den primär an der Planung beteiligten Personen ein großes Gewicht beigemessen.

So war es denn möglich – in Anlehnung an Schmuck (1973), der eine Strategie für eine «flexible, problemlösende oder sich selbst erneuernde (self-renewing) Schulgemeinschaft» (ibid. 2) vorschlägt –, spezielle Arbeitsgruppen zu bilden. Diese sind zusammengesetzt aus Vertretern der interessierten Kreise (Lehrer, Schulverwaltung, Wissenschaftern und evtl. andern), wählen ein oder zwei der in der Vorstufe identifizierten Anliegen aus (resp. können eines der vorher identifizierten und beschriebenen Anliegen auswählen) und arbeiten im kollaborativen Problemlösungsprozeß mit (vgl. Artikel von Stadelmann S. 80ff.).

Aufgrund solcher Lehrer-Kommissionsarbeiten wurden die folgenden Neuerungen in die Wege geleitet:

- Funktionskatalog für Schulhausbauten
- Lernzielkatalog für das Übertrittsverfahren Primarschule-MPS
- Items für Standardarbeiten (im Zusammenhang mit dem Übertritt Primarschule – MPS)
- Koordination MPS – Mittelschule: Lehrmittel, Stoffverteilung, Stundentafel.

Eine weitere Kommission – nicht direkt mit der Oberstufenreform verbunden – hat einen Bericht mit Maßnahmenpaket für die Neugestaltung des Hilfs- und Sonderschulwesens verfaßt.

Nur aufgelistet seien die weiteren realisierten Elemente innerhalb des Projekts oder im Zusammenhang mit diesem:

- Die Schulorte für die Mittelpunktschulen werden festgelegt; isolierte Real- oder Sekundarschulen werden aufgehoben.
- Ein für den Schüler kostenloses Transportsystem wird aufgebaut, ebenso die Schulverpflegung.
- Zum Träger der Mittelpunktschulen (resp. der Volksschuloberstufe) wird der Bezirk.
- Der freiwillige Kindergarten wird ins Volksschulwesen integriert (Träger: Gemeinde).
- Spezialdienste werden geschaffen (z. B. schulpsychologischer Dienst). Träger der Sonderschulen und Spezialdienste wird der Kanton.
- Die obligatorische Schulpflicht wird auf 8 Jahre erhöht (wobei bereits 1975 ca. 70% der Schüler in den Mittelpunktschulen freiwillig das 9. Schuljahr absolvierten).
- Die Lehrer werden im Beamtenverhältnis angestellt
  - mit Fortbildungspflicht
  - mit Mitbestimmungsmöglichkeit (nicht nur Mitsprache) in den Schulbehörden.
- Ein regionales bildungswissenschaftliches Institut (der Zentralschweizerische Beratungsdienst für Schulfragen in Luzern) wird geschaffen (vom Erziehungsrat des Kantons Schwyz bereits 1970, im Anschluß an den Entwicklungsplan von Rickenbacher, vorgeschlagen).

Diese Projektresultate – mit den laufenden Kommissionsarbeiten – führen dazu, daß ich das Projekt – mindestens auf der strukturell-organisatorischen Ebene – als erfolgreich bezeichne. Der politische Erfolg läßt sich indirekt auch durch den neuen Projektauftrag ablesen. Wissenschaftler, die in einem kleinen, finanzarmen Kanton arbeiten, stehen gewissermaßen unter Erfolgszwang, wenn sie weiterhin für Begleitarbeiten beauftragt werden sollen.

Die ganze Reform basiert so auf der Annahme, daß es möglich ist, über strukturell-organisatorische Verbesserungen inhaltliche Veränderungen herbeizuführen. Dabei werden möglichst günstige Infra-

strukturen geschaffen, die es speziell den Lehrern, aber auch Behörden, Wissenschaftlern, Eltern und Schülern erlauben – und sogar stimulieren –, *die Schulgemeinschaft aus sich selbst heraus zu erneuern.*

4. Die Möglichkeiten der Mittelpunktschulzentren

Die bislang realisierten Mittelpunktschulen, wo also im gleichen Schulzentrum mehrere Schultypen (nebeneinander) zusammengefaßt werden, bieten eine Reihe von Möglichkeiten zu einer Umwandlung des Säulensystems in ein integriertes Schulsystem. Die ökonomischen Möglichkeiten liegen klar auf der Hand. Es sind dies:

- Kostspielige (in bezug auf Anschaffung und Betrieb) Einrichtungen, Spezialräume, Bibliotheken und Sportanlagen kommen in relativ großen Schulzentren – auf den einzelnen Schüler umgerechnet – billiger und lassen sich so politisch besser rechtfertigen.
- Die erforderlichen Spezialräume (für Physik, Biologie, Chemie, Sprachlabor, Musikzimmer, Aula, Zeichnen, Werken, Hausarbeit, Sport usw.) und die unterrichtstechnologischen Hilfsmittel können optimal genutzt und damit ökonomischer eingesetzt werden.
- Die Räumlichkeiten und Einrichtungen sind infrastrukturelle *Möglichkeiten für die Erwachsenenbildung oder allgemein* Kultur- und Bildungszentren (vgl. auch Stadelmann 1974, 35).

Die Infrastruktur der Mittelpunktschulen öffnet aber auch die Entwicklungsmöglichkeiten im pädagogisch-organisatorischen Bereich:

Pädagogisch-organisatorische Möglichkeiten:

- Die Zusammenlegung verschiedener Schultypen ermöglicht die Zusammenarbeit der verschiedenen Lehrkörper, was u. a. dazu beiträgt, bestehende Prestigebarrieren abzubauen.
- Die Lehrer können leichter typenübergreifend eingesetzt werden. Dadurch kann das fachliche Potential besser genützt werden, die Lehrer können differenziert, ihrer Ausbildung entsprechend eingesetzt werden. Zudem ist es möglich, die Spezialisten zu Sonderaufgaben beizuziehen.
- Für eine schulzentreninterne Lehrerfortbildung können neue Ansätze entwickelt werden.
- Die im versäulten System teils schichtenspezifisch aufgefächerten Schülergruppen können hier sozial integriert werden (u. a. Abbau des Prestigedenkens bei der Schulwahl).
- Modelle für die Durchlässigkeit zwischen den einzelnen Schul-

typen lassen sich leichter realisieren (vgl. Artikel von Stadelmann S. 80ff.).
- Differenzierungsformen können angeboten werden.
- Die Eingliederung der Schüler nach Abschluß der 6. Primarschulklasse braucht nicht endgültigen Charakter zu haben. Es können sowohl vertikal wie horizontal Korrekturmöglichkeiten eingebaut werden.
- Die Schüler können ohne Zeitverlust in die nächste höhere Klasse einer weiterführenden Schule eintreten (was natürlich eine entsprechende Harmonisierung der Curricula sich bedingender Schultypen und die Schaffung eines entsprechenden Wahlfachangebotes in den Mittelpunktschulen voraussetzt).
- Leistungs- und entwicklungshemmende Faktoren im Bildungsmilieu des Schülers können in den Mittelpunktschulen besser korrigiert werden (vgl. Kirfel 1970).

5. Reform als offener Planungsprozeß

Nun genügt es keineswegs, die Probleme und Möglichkeiten einer Schule zu sehen und zu meinen, die Entwicklung würde von selbst geschehen resp. die Probleme lösen sich von selbst. Dies würde leicht dazu führen, daß Schwierigkeiten nur punktuell angegangen werden und zu wenig auf systematischen Überlegungen beruhen. Dies ist zumindest auch die Meinung von Rolff (1971), der glaubt, daß die Entwicklung neuer Schulen bisher weniger auf systematischer Planung als vielmehr auf naturwüchsigen Prozessen beruhe, «die vom engagierten Bildungspolitiker oder von kommunalpolitischen Interessen in Gang gesetzt wurden, dann aber sich selbst überlassen blieben» (ibid., 125).

Die auf S. 75, 76 angegebenen Möglichkeiten können wohl nur dann erreicht werden, wenn der Lehrer und weitere Beteiligte (Schuladministration, Wissenschaftler, Eltern usw.) ins Zentrum des Reformprozesses gestellt werden.

Wenn also Reformen nicht mehr gleichsam von oben dekretiert werden, sondern eine breite Beteiligung angestrebt wird, geht es um «die Entwicklung neuer Kooperationsformen zwischen den verschiedenen Gremien, um die Befähigung der Lehrer zur Formulierung und Realisierung von Initiativen und im weitesten Sinne um eine neue Art des Innovationsprozesses im Curriculumbereich» (Aregger, Frey, Eigenmann 1975, 28).

Mit der dadurch bedingten Umstrukturierung und Umverteilung von Kompetenzen, Zuständigkeitsbereichen und Entwicklungsspielräumen wie auch dem ständigen Einfliessen von neuen Forschungsergebnissen kann ein klassisches Experimentaldesign nicht mehr angewendet werden, da nur noch wenige Konstanten vorhanden sind (vgl. Artikel von Stadelmann S. 80ff.).

Im folgenden soll auf eine Schwierigkeit eines möglichst breiten Beteiligungsansatzes eingegangen werden, die in der bildungsplanerischen Arbeit bisher wenig Beachtung fand: Der erhöhte Grad an Unsicherheit.

Diese Unsicherheit muß – wenn der Entscheid für einen «offenen Planungsansatz» gefallen ist – akzeptiert werden; denn in der Mitbeteiligung breiter Kreise ist die Mitbeteiligung des Gefühls, des Vorurteils, der unreflektierten Erfahrung und – bis zu einem gewissen Grade – der Unvernunft impliziert (vgl. Tobler, 1974). Dieser Feststellung wird darum ein so großes Gewicht beigemessen, da sich gegenwärtig die folgende Tendenz abzuzeichnen scheint: Die soziale Organisationsform der Demokratie wird so lange akzeptiert, als die Resultate demokratischer Abstimmungen den Ansichten der Meinungsbildner entsprechen. Im Moment, wo diese Übereinstimmung nicht mehr gegeben ist, wird die Organisationsform als solche in Frage gestellt. Eine ähnliche Gefahr besteht für das ebenfalls demokratische Entwicklungsverfahren. Sollte beispielsweise die Mehrheit der beteiligten Lehrer andere anzustrebende Ziele identifizieren, als dies die Auftraggeber oder Wissenschaftler tun, ist zu vermuten, daß die Lehrermitbeteiligung als solche in Frage gestellt würde, anstatt die Kommunikations- und Informationsverfahren zu überprüfen.

Dieser Unsicherheit kann durch das «überdauernde Leitsystem» (hier die Leitideen) als Bezugssystem entgangen werden. Wohl ist dieses selbst auch revidierbar, besitzt aber doch eine «ähnliche Funktion wie die Theorie vor, während und nach einem Experiment» (Aregger, Frey 1972, 27) und bietet sich zur Lokalisierung der Teilprojekte und deren «temporären Leitsystemen» (ibid., 27) an.

Die temporären Leitsysteme wären denn auch ideal, um die Gedanken von Owen (in: Taylor/Johnson 1974) aufzunehmen. Nach Owen sind die Pläne zur Verwirklichung (Implementation) von Curriculumentwicklungen zu sauber und methodisch beschrieben, mit allzu klaren Zielen und genau überprüfbaren Resultaten, als daß damit noch «Konfusion, Unentschlossenheit, Ungewißheit und Nachlässigkeit des menschlichen Tuns» (ibid. 66) eingefangen werden könnte. Und diese «klinischen» Beschreibungen würden auch das missen, was man als Stil bezeichnen könne. Nämlich den Stil der involvierten Personen, ob sie einen mehr oder weniger dominanten Einfluß auf Erfolg oder Mißerfolg haben.

Diese Aussagen bedeuten nicht, daß Phänomene wie «Konfusion» oder «Nachlässigkeit» Prinzipien des Entwicklungsprojektes seien. Ein offener Planungsprozeß stützt sich auch weiterhin nicht auf Intuition, sondern arbeitet mit dem Prinzip der wissenschaftlich abgesicherten Aussagen. Im Unterschied zu geschlossenen Planungsprozessen wird aber nicht stur daran festgehalten, d. h. die wissenschaftlichen Überlegungen können revidiert resp. verworfen werden. Dabei müssen aber auch Argumente, die dem Wissenschafter zunächst als «unvernünftig» erscheinen, geprüft und in die Planung miteinbezogen werden.

6. Informeller «feed-back» als Planungselement

Wenn aber – wie eben betont – ein offener Planungsprozeß nicht auf wissenschaftlich abgesicherte Aussagen verzichten kann, so müssen ständig Überprüfungen, Evaluationen durchgeführt werden. Auf die im Reformprojekt im Kanton Schwyz durchgeführten systematischen Evaluationsuntersuchungen soll hier nicht eingetreten werden. Dagegen möchte ich zum Abschluß kurz eine Form der Rückmeldung beschreiben, die man etwas hochtrabend als informelle Prozeß- und Produktevaluation bezeichnen könnte.

Die an sämtlichen Phasen der Planung beteiligten Personen (Wissenschaftlern, Schulinspektoren, pädagogische Mitarbeiter im Erziehungsdepartement) setzen sich selber den Auftrag, sämtliche manifesten Formen von «informellen feed-back» zu sammeln, Lehrer zu ermutigen, solche Rückmeldungen abzugeben und diese Rückmeldungen in die Planungsgruppe zu tragen.

Solch informeller «feed-back» kann aufgenommen werden in manifester Form als:

- persönliche Gespräche
- persönliche Briefe
- Leserbriefe an Zeitungen
- Zeitungsartikel
- Traktanden resp. Protokolle von Schulkommission (Behörden) oder Lehrerverbänden
- evtl. gehäufte Absenz in Kommissionssitzungen
- «gereizte Stimmung»
- Parlamentarische Anfragen (oder sonstige Vorstöße)
- Verlauf von Fortbildungsveranstaltungen (in Lehrerbildung morgen, 1975, 476, als «Sensoren» bezeichnet).
- usw.

Durch die häufige Zusammenkunft der nicht (örtlich) im Projektfeld arbeitenden Wissenschaftler und der «an der Front» tätigen Inspektoren ist es möglich, die Anliegen und Fragen der «Basis» sofort aufzunehmen und die – an den Leitideen gemessenen – Reaktionen zu besprechen und in Handlungen umzusetzen («Rückmeldung von zwischenzeitlichen und kurzfristig auswertbaren Teilergebnissen an die Lehrer» (Klafki, 1973, 514)).

Dieses informelle Prozeß- und Produktevaluationsverfahren hat gute Dienste geleistet in bezug auf

- Konfliktbewältigung
- Verstärkung von persönlichen Initiativen
- rechtzeitiges Abbrechen, evtl. Umleiten, von nicht-leitideenkonformen Vorhaben oder: Revision einer Leitidee
- Zusammenarbeit zwischen Lehrer, Administrator und Wissenschafter.

Wenn auch der Autor – als wissenschaftlicher Berater in diesem Projekt tätig – subjektiv dieses Verfahren als «erfolgreich» taxiert, ist es gerade diese Subjektivität, die die «informelle Prozeß- und Produktevaluation» gefährlich macht. Da die methodologischen Kriterien «Validität» und «Objektivität» eindeutig nicht erfüllt werden, sind subjektive, wenig transparente Entscheidungen möglich. Um abzuklären, ob es zu derartigen Entscheidungen gekommen ist, und um eine nächste Projektphase wissenschaftlich vorzubereiten, ist jeweils zum Abschluß der vorhergehenden Phase eine systematische, valide und objektive Produktevaluation durchzuführen.

7. Literaturübersicht

Aregger, K.; Frey, K.: Curriculumtheoretische Ansätze in einem Entwicklungsprojekt. Arbeitspapiere und Kurzberichte, Nr. 15. Freiburg, 1971.

Aregger, K.; Frey, K.; Eigenmann, J.: Die Evaluation des Projekts EBAC-PS. In: Thema Curriculum 1975, Heft 5.

Guntern, F.; Heiniger, U.; Kälin, A.; Rickenbacher, I.: Die Oberstufenreform im Kanton Schwyz. Motive und Ansätze zur Entwicklung des Schulsystems. Zürich, Köln, Aarau, Frankfurt a. M., 1974.

Haeberlin, U. (Hrsg.): Schweizer Gesamtschulmodelle. Basel, 1972.

Heiniger, U.: Die Mittelpunktschule – Eine Möglichkeit zur Integration der Volksschuloberstufe. Freiburg, 1973. Xerokopiert.

Kirfel, B.: Schulstruktur und Bildungschancen. Hannover, 1970.

Klafki, W.: Handlungsforschung im Schulfeld. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 4, 1973, S. 487–516.

Lattmann, U. P.; Weiss, J.: Tendenzen der Oberstufenreform. In: Schweizerische Lehrerzeitung, Nr. 34, 1974, S. 1268–1273.

Lehrerbildung von morgen: Grundlagen, Strukturen, Inhalte. Bericht der Expertenkommission der EDK. Hitzkirch, 1975.

Mittelschulplanungskommission: Mittelschulplanung Kanton Schwyz. Bericht an den Regierungsrat des Kantons Schwyz. 1970 (1. Teil), 1971 (2. Teil).

Owen, J. G.: Curriculumdevelopment in England. In: Taylor, P. H.; Johnson, M.: Curriculum development – a comparative study. Windsor (NFER), 1974. S. 55–87.

Rickenbacher, K.: Entwicklungsplan der Schulen im Kanton Schwyz. Freiburg, 1972. (Arbeitspapiere und Kurzberichte, Nr. 17.)

Rolff, H.-G.: Perspektiven einer projektorientierten und kooperativen Gesamtschulplanung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 9. Beiheft, 1971.

Rudd, A.: Local curriculum development. In: Lomax D. E. (Hrsg.): The Education of Teachers in Britain. London. New York, Sydney, Toronto, 1973. S. 321–331.

Schmuck, R. A.: Bringing parents and students into school management: A new programm of research and development on Organisation Development. Oregon, 1973. Polykopiert.

Schools Council: Raising the school leaving age. London (H.M.S.O.), 1965. (Working Paper, No. 2.)

Stadelmann, R.: Orientierungsstufe der Stadt Luzern. Luzern, 1974.

Strittmatter, A.: Curriculumprojekt-Planung. Freiburg, 1974. (Nicht veröffentlichte Dissertation.)

Stubenrauch, H.: Die Gesamtschule im Widerspruch des Systems. München, 1971.

Tobler, J.: Ein Sieg der Demokratie? (In: Luzerner Neuste Nachrichten, 21. Oktober 1974.)