

Schwierige Bildungsforschung : Glossen aus der Sicht des Verwaltungsmannes

Autor(en): **Schneider, Willi**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **58 (1971)**

Heft 13

PDF erstellt am: **28.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-531801>

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.

ger Ausführungsverordnungen angehört werden.

Art. 27bis

Wir nehmen an, daß die Formulierung «so weit dies im allgemeinen Interesse des Landes geboten ist», eine großzügige Interpretation zuläßt. Denn eine Forschung, welche z. B. dem Frieden oder der Entwicklungshilfe dient, liegt ebenfalls im nationalen Interesse.

Bei dieser Gelegenheit möchten wir Ihnen

dafür danken, daß Sie sich so tatkräftig für die Entwicklung des Bildungswesens einsetzen.

Mit vorzüglicher Hochachtung

Der Präsident:

Rektor Josef Bannwart

Der Vizepräsident:

Anton Vonwyl

Der Leiter der Arbeitsstelle für Bildungsfragen:

Dr. Alfons Müller-Marzohl

Schwierige Bildungsforschung

Glossen aus der Sicht des Verwaltungsmannes

Willi Schneider

Die Verlockung ist groß, die Gesamtheit der aktuellen Probleme als Fragen an die Wissenschaft zu formulieren, vom Schreibtisch zurückzulehnen und auf den Eingang der Expertengutachten zu warten. Ein paar geruhssame Jahre wären uns sicher, vorausgesetzt, daß es der Wissenschaft nicht einfielen, die Probleme mittels der beliebten Fragebogen an die Verwaltung zurückzureichen.

Die Verwaltung wird indessen von edleren Motiven als jenem der Arbeitsentlastung bewegt, wenn sie in den Ruf nach Bildungsforschung einstimmt. Umbraust von Reformvorschlägen und Wünschen ist sie überfordert, aus dem dissonanten Chor pädagogischer Meinungen jene herauszuhören, die Beachtung verdienen. Das Herbeiziehen der Wissenschaft als Wahrerin des Gültigen gewährleistet friedlichen Geschäftsgang, erspart fürs erste Konflikte mit den Meinungsfraktionen, zeugt allgemein von Sachlichkeit und Aufgeschlossenheit und sichert zunächst den Beifall der Konservativen wie der Progressiven. Wer würde nicht hoffen, daß die Wissenschaft als Schiedsrichterin seine Auffassungen bestätigt und sie mit dem Glanz der objektiven Richtigkeit ausstattet?

Relative Wahrheiten

Die unausgesprochene Prämisse freilich, daß die Wahrheit einigt, dürfte unrealistisch

sein. Selbst wenn sich die Verwaltung mittels der Wissenschaft in den Besitz der Wahrheit setzen könnte, wäre damit der Weg zur Schulreform noch keineswegs gebahnt, denn nichts spricht dafür, daß die Menschen der Wahrheit mit größerem Eifer folgen als dem Irrtum. Ich setze aber nicht voraus, daß der goldene Pfad, der Königsweg zur Bildung jemals entdeckt werden kann. Vielleicht gibt es ihn gar nicht, und wenn es ihn gibt, so hängt er von so vielen Bedingungen ab, die unter sich wieder so verworren und labil verbunden sind, daß sein Verlauf sich ständig ändert.

Allein schon die Tatsache, daß Bildungsforschung betrieben wird, verändert den Gegenstand, der erforscht werden soll. Hier liegt der Unterschied zu den Naturwissenschaften: Mondgestein bleibt Mondgestein, gleichgültig, welchen Prozeduren es unterworfen wird und wer sich über das Mikroskop beugt. Ein wissenschaftlich beobachteter Lehrer aber dürfte sich von einem unbeobachteten unterscheiden, eine Versuchsklasse verhält sich nicht nur wegen der Versuchsbedingungen anders als eine Normalklasse, und eine Modellschule beeinflusst die konventionelle Schule durch ihre bloße Existenz.

Wer auf die Entdeckung von Naturgesetzen im Schulbereich aus ist, wird immer wieder auf das Ärgernis unklarer Korrelationen sto-

Ben. Die Meßverfahren — auch sie schon problematisch — liefern allenfalls Zahlenwerte, aber keine Erklärung der Kausalzusammenhänge. Wenn sich zwei Variable — nehmen wir als Beispiel väterliches Einkommen einerseits, Schulerfolg des Sohnes andererseits — als statistisch verknüpft erweisen, dergestalt, daß hohem Einkommen guter Schulerfolg zugeordnet ist, so kann dieser Zusammenhang völlig verschieden interpretiert werden.

Der Soziologe wird seine These bestätigt finden, daß die Schule die bestehende soziale Schichtung reproduziert. Der Begabungstheoretiker älterer Schule wird geneigt sein, sowohl das hohe Einkommen wie den Schulerfolg auf die gleiche Ursache, nämlich das genetische Intelligenzpotential der Eltern zurückzuführen. Sofern ihm die Vererbungstheorie suspekt geworden ist, wird er die gemeinsame Ursache vielleicht in einer familiär gebundenen Disposition zum Lebenserfolg schlechthin erblicken. Der noch nicht von den Sozialwissenschaften beirrte Lehrer wird mit Gegenbeispielen aufwarten und darauf hinweisen, daß der statistische Sachverhalt für die Schule unerheblich sei, weil ihre Erfolgskriterien nichts mit dem väterlichen Einkommen zu tun hätten.

Die Lehre von der Kompliziertheit der Dinge

Spricht die Vielfalt der Deutungen nun gegen die Bildungsforschung? Verlieren sich alle möglichen Erkenntnisse in der Lehre von der unerschöpflichen Kompliziertheit aller Dinge? Ich meine doch: nein! Jener Lehre nämlich ist sehr zu mißtrauen. Sie wird oft nur vorgebracht, um die Dinge vor der Veränderung zu schützen. Die Bildungswissenschaft muß sich darüber im klaren sein, daß sie auch zu diesem Zweck angerufen wird. In der Komplexität der Zusammenhänge, wissenschaftlich aufgewiesen, soll die Rechtfertigung der bestehenden Zustände gefunden werden. Zu ihrer Remedur wird allenfalls die Pinzette zugelassen, wenn gleich zuweilen die Axt nützlicher wäre.

Der Bildungsforscher wird nun erklären, er sei für solches Herunterspielen nicht verantwortlich; es sei eben Sache des Politikers, aus Forschungsergebnissen Schlüsse zu zie-

hen und die erforderlichen Maßnahmen einzuleiten. Auf diese Weise rettet sich die Wissenschaft vor der Frage nach ihren Zielen und ihren Folgen; sie schafft damit Raum für eine umfangreiche Literatur über das Spannungsverhältnis von Sachverstand und Entscheidungsprozeß, über das prekäre Zusammenwirken von Macht und Wissen, Ohnmacht und Ignoranz in der Politik. Der Ausgang des Spieles zwischen Experte und Politiker ist für den Effekt der Bildungsforschung vergleichsweise unerheblich, denn als dritte — und in unserem Zusammenhang entscheidende Gestalt — schiebt sich der Lehrer in das Geschehen ein.

Der Lehrer wartet auf Ergebnisse, nicht Begriffe

Er ist der klassische Repräsentant des Forschungsfeldes. An seinem Denken läßt sich die Beschaffenheit des Feldes ablesen. Er hat es in der Hand, sowohl den Sachverstand des Experten zu ignorieren wie auch der Macht des Politikers Grenzen zu setzen. Er könnte und sollte indessen auch der natürliche Verbündete der Bildungsforschung sein.

Vorderhand aber scheint der Lehrer sich noch nicht als Partner der Bildungsforschung zu verstehen. Mit einer Mischung aus Interesse und Skepsis wartet er ab, was die Forschung an Handfestem vorzuweisen sich anschickt, um dann vielleicht festzustellen, so neu sei es auch wieder nicht.

Es liegt mir fern, dem Lehrer den Schwarzen Peter zuzuschieben, zumal auch zu fragen wäre, ob nicht die Bildungsforschung allen Grund hätte, in sich zu gehen und ihr Verhältnis zur Praxis zu überprüfen. Sie verwendet wohl noch zuviel Mühe darauf, sich als akademische Disziplin oder als Problem-bereich zwischen den Disziplinen zu konstituieren und zu diesem Zwecke allgemeinverständliche Sachverhalte in einer esoterischen Imponiersprache unverständlich auszudrücken. Außerdem scheint die Präzision ihrer Aussagen abzunehmen, je mehr sie sich dem Kern der Unterrichtssituation nähert. Von der Forschung wie von der Reaktion der Lehrer her läßt sich dasselbe Symptom erkennen: die mangelhafte Integration von Theorie und Praxis.

Schulsysteme — Bastionen der «Praxis»

Dies gilt nun auch und insbesondere für jenen Teil des Schulgeschehens, der mit administrativen Regeln «in den Griff» zu bekommen ist. Was wir Schulsystem nennen, präsentiert sich als ein sowohl schichtartig wie im Nebeneinander gegliedertes Gebilde aus Schulstufen, Schultypen und Bildungsgütern. Es ist unmöglich, dieses Gefüge, das zu verschiedenen Zeiten immer wieder ergänzt, verändert und erweitert worden ist, auf ein geschlossenes gedankliches Konzept zurückzuführen. Das Schulsystem ist ein theoriefernes Gebilde, gleichsam eine Versteinerung der jeweiligen praktischen Bedürfnisse, die während den letzten 150 Jahren sich politisch durchzusetzen vermochten. Man neigt gerne dazu, das Schulsystem als festgefügte Struktur zu sehen, die als Selbstverständlichkeit keiner näheren Begründung bedarf und vom Wohlwollen lebt, mit dem man hierzulande allem vermeintlich «organisch» Gewachsenen begegnet.

Wenn nun die Bildungsforschung sich aufmacht, diese komplexe Wirklichkeit nach ihren Voraussetzungen und Folgen zu befragen, so sollte man meinen, daß sie auf großes Verständnis stoße. Dem steht indes mancherlei entgegen: der Stolz der Kantone auf ihre bewährten Schulen, die Identifikation vieler Lehrer mit ihrer konkreten Aufgabe innerhalb einer bestimmten Schulstufe. Es entspricht dieser Denkweise, daß der bekannt gewordenen Diagnose eines Gymnasiallehrers «Unsere Gymnasien sind krank» prompt eine Therapie folgt, die sich ausschließlich auf die Gymnasien bezieht. Damit soll kein Urteil über den Wert von Partialreformen gesprochen, wohl aber auf die schwierige Ausgangslage der Bildungsforschung hingewiesen werden.

Wir müssen es lernen, unsere Bildungssysteme den Ansprüchen rationaler Durchdringung auszusetzen, ohne daß wir darin einen Angriff auf das emotionale Engagement des einzelnen Lehrers, Rektors oder Verwaltungsmannes sehen.

Dieser Satz ist eher trivial; trotzdem bedeutet er ein Programm. Ein Programm zur Überwindung des revierverteidigten Verhaltens, das viele Reflexe, aber wenig Reflexion kennt. Es ist außerordentlich mühsam, Fragen zu stellen in einem Bereich, wo so viele

gute Absichten, so viele Gewißheiten und wohlklingende Antworten bereitliegen. Wir haben Schulen für begabte, mittlere und schwächere Schüler, Maturitätstypen von A bis C, nebst unbeachtlichen kantonalen Auch- und Fast-Maturitäten, wir haben Hauptfächer und Nebenfächer... und die ganze Herrlichkeit überlagert von einem Bewertungssystem, das es ermöglicht, sogar die Hochschulreife arithmetisch zu berechnen.

Wo soviel kategorisiert, sortiert, zugewiesen, abgewiesen und beurteilt wird, liegt die Frage in der Luft, ob die Evaluationsmaschinerie nicht selber in höchstem Maße der Evaluation bedürftig sei.

Was sind denn die Maßstäbe des munteren Selektionstreibens? Wie erkennt man Begabungen? Wie fördert man Begabungen? Hat die Sortierung der Schüler den Förderungseffekt, den man ihr zuschreibt? Warum sind Nebenfächer Nebenfächer? Was ist Selbständigkeit des Denkens? Wie erzeugt man es, wie vergewissert man sich seiner?

Pragmatische Abwehrreflexe

Es fehlt nicht an expliziten und impliziten Antworten, die uns unsere Schulsysteme täglich geben. Fast alles beruht auf sogenannten Erfahrungen und auf Meinung. Breitbeinig und unerschütterlich steht der Pragmatismus im Raume. Hinter der Lust der Forschung, ihn anzuzweifeln, wittert er Kontrollabsicht und totale Verwaltung des pädagogischen Innenraumes. Signalhaft schnappt der Abwehrreflex ein.

Die Erklärung liegt wohl darin, daß weder in der Ausbildung noch in der Tradition des Lehrerberufes der Umgang mit quasi-objektiven Meßinstrumenten, mit Methoden des Vergleichs, mit Tests usw. einen festen Platz hat. Erfolgskontrolle und Verifikation sind traditionellerweise nur als freiwillige Selbstkontrolle im Rahmen des Berufsethos und der Erfahrung zugelassen, andere, zumal von «außen» kommende Methoden werden zunächst als Fremdkörper empfunden. Erst nach und nach setzt sich die Erkenntnis fest, daß die eigene Erfahrung nur gewinnen kann, wenn sie mit systematisch erhobenen Daten — von Wissenschaft braucht hier noch gar nicht geredet zu werden — konfrontiert wird.

Denkt man sich diesen Lernprozeß zu Ende, so sollte schließlich jeder Lehrer an der Bildungsforschung teilhaben. Im Berufsbild des Lehrers sollte die Einsicht enthalten sein, daß in der vieldeutigen Welt der Pädagogik die Sachverhalte nicht mit großen Worten abgedeckt, sondern unerbittlich untersucht werden sollten, daß Forschung und Entwicklung notwendig und möglich sind, daß Experimente sich aufdrängen.

Vielleicht erhielte das Berufsbild des Lehrers jene Nähe zur industriellen und wissenschaftlichen Welt, die ihm heute abzugehen scheint, ein Mangel, der mit Aufrufen an die Behörden, doch nun endlich das Image des Lehrers aufzuwerten, nicht behoben werden kann.

Daß sich daraus ganz konkrete Anforderungen an unsere Universitäten und insbesondere an unsere Lehrerbildung ergeben, sei nur angetönt.

Die Chance des Nullpunkts

Die Festgefahrenheit unserer Verhältnisse zwingt der Bildungsforschung vorerst die Priorität auf, das bestehende System der Bildung sachlich zu kritisieren. Ob das von einem systemimmanenten Standpunkt her oder aus einer externen, gesellschaftskritischen Sicht geschieht, ist eine wissenschaftstheoretische Streitfrage ohne großes Gewicht, denn so oder so haben wir, trotz

der nun gegründeten Koordinationsstelle für Bildungsforschung in Aarau, sehr nahe beim Punkte Null zu beginnen.

Ich resümiere meine Erwartungen an die Bildungsforschung. Ich erwarte von der Bildungsforschung nicht, daß sie die vielfältige Verhängtheit des Schulgeschehens mit unserer gesellschaftlichen Gesamtkultur, oder — etwas weniger neutral ausgedrückt, mit den Ungleichheiten unserer geschichteten Gesellschaft — aufhebt, ich erwarte aber, daß sie die Zusammenhänge sichtbar macht. Ich erwarte, daß sie den Zwang der pädagogischen Selbstverständlichkeiten durchbricht und Wege aufzeigt, wie man die gängigen Worte wie Bildung, Niveau, Reife, selbständiges Denken, sicheres Wissen usw. in pädagogisches Handeln umsetzt. Ich erwarte, daß die Bildungsforschung Methoden entwickelt, wie man dieses Handeln steuern und wie man seine Zweckmäßigkeit überprüfen kann. Die Bildungsforschung kann diese Methoden nicht am Schreibtisch ersinnen, sondern sie muß sich auf die Kooperation der Lehrer stützen.

Bildungsforschung, die der Schulwelt keine großen Worte, wohl aber kritisierbare Denkansätze, überprüfbare Verifikationsmethoden und klare Diskussionskategorien schenkt, müßte sich die Frage nicht vorlegen, ob sie genügend Innovation herbeiführt, — sie wäre Innovation.

Haltungsverfall und Körperbewegung

Hans Wespi

Seit einem Jahrzehnt ungefähr wird in unserem Land über den Haltungsverfall und seine Konsequenzen diskutiert. Es wurden in dieser Zeit Zahlen zusammengetragen, die immer deutlicher werden ließen, wie sehr unsere Jugend — wie in allen Kulturstaaten — durch die Bewegungsarmut des modernen Lebens gefährdet ist. Schon vorher begannen Schulärzte sich um diese Veränderungen der Jugend zunehmend zu

kümmern. Leider sind auch heute präventive Maßnahmen erst in Ansätzen zu sehen. Dabei scheint, daß gerade hier es leicht sein sollte, Prävention zu treiben und der bewegungshungrigen Jugend grünes Licht für die Abreaktion des bekannten Bewegungsdranges zu geben.

Es ist indessen sicher, daß die Verhältnisse nicht ganz so einfach liegen. Zunächst ist in keiner Weise bewiesen, daß *nur* die mangelnde Körperbewegung des modernen Menschen zum Haltungsverfall führt.

Aus: Schulblatt des Kantons Zürich, Nr. 6, Juni 1971, S. 449 ff.

Woher rührt «Haltungsverfall»? Nach einer