

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

Band: 6 (1984)

Heft: 2

Artikel: Schulreform und Sprachgebrauch : eine Annäherung aus der Praxis

Autor: Barbay, Fernand / Gretler, Armin / Jenzer, Carlo

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-786400>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 15.10.2024

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

Schulreform und Sprachgebrauch — eine Annäherung aus der Praxis

*Fernand Barbay, Armin Gretler,
Carlo Jenzer, Jürgen Reichen, Anton Strittmatter*

Bei Schulreform spielt das Medium der Sprache in verschiedener Hinsicht eine wichtige Rolle. Im vorliegenden Artikel wird davon ausgegangen, dass die Diskussion um Schulreformen teilweise oft chaotisch verläuft. Anhand der Untersuchung sprachlicher Aspekte in drei konkreten Reformen (Planstudie Kindergarten im Kanton Zürich, Revision der Volksschullehrpläne im Kanton Solothurn, Schulreform im Kanton Waadt) wird der Eindruck des Chaos belegt und etwas differenzierter dargestellt. Es ist Aufgabe der Bildungswissenschaften, auf dem Weg von der chaotischen Diskussion zum rationalen Diskurs einen Beitrag zu leisten.

Einleitung

Am Anfang stand die Wahrnehmung einiger sich beruflich mit Schulreformen befassender Bildungsfachleute, teilweise eher einem diffusen Gefühl gleichkommend, die bildungspolitische Diskussion gleiche auf weite Strecken eher einem Chaos als einem rationalen Diskurs. Unter allen Schwierigkeiten, die sich der erfolgreichen Durchführung einer Reform in den Weg stellen, schienen solche sprachlicher Art, im weitesten Sinn, eine nicht geringe Rolle zu spielen. Bald zeigte sich, dass diese Schwierigkeiten in besonderer Weise mit der in der Bildungsforschung hochaktuellen Problematik der Umsetzung von Forschungsergebnissen in die Praxis zusammenhängen und dass von dort ein nur kleiner Schritt zu wissenschaftstheoretischen Grundproblemen der Bildungswissenschaften führt.

In dieser noch weitgehend unartikulierten Form traf diese Wahrnehmung auf den Innovationsausschuss der Pädagogischen Kommission der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Im Arbeitsprogramm des Ausschusses figurieren Veranstaltungen, die in periodischen Abständen kommissionsintern

durchgeführt werden und sich mit verschiedenen Aspekten von schulischen Reformen befassen. Sie dienen der Besinnung und damit, in einem gewissen Masse, der internen Weiterbildung. Der Innovationsausschuss nahm also die Feststellung auf, das, was mit dem Mittel der Sprache zu Schulreformen gesagt oder geschrieben, d.h. also die Art, wie die Reform sprachlich dargestellt werde, habe einen entscheidenden Einfluss auf deren Schicksal. Im Versuch, diese Feststellung etwas zu differenzieren, wurde an verschiedene Aspekte gedacht, z. B. an die bewusste Verwendung eines Vokabulars, das den Zweck verfolgt, eine Reform bei gewissen Adressaten zu disqualifizieren oder, anderes Beispiel, an die zuwenig auf ihre Wirkung analysierte und deshalb eher unbewusste oder naive Verwendung von Begriffen, welche die gleiche Disqualifizierung zur Folge haben kann. Die Beispiele liessen sich mehren. Das aufgrund dieser Ausgangslage im Hinblick auf eine der erwähnten internen Veranstaltungen formulierte Thema «Schulreform und Sprachgebrauch» (*), kurz und lapidar, hat seine endgültige Form erst nach längerer Diskussion im Ausschuss gefunden. Eine frühere, etwas umständlichere Formulierung des Themas lautete «Sprachgebrauch und Entscheidungsmechanismen in Bildungsreformen, eine Kommunikationsanalyse», eine andere, schon kürzere, «Sprache im Kampf für und gegen Innovationen», wieder eine andere «Sprache und Sprachgebrauch als Konfliktquelle und Verständigungschance im Innovationsprozess» und schliesslich eine letzte «Sprache als Bestandteil und Mittel von Innovations- und Entscheidungsprozessen». Aus diesen verschiedenen Versuchen, das Thema zu formulieren, wird deutlich, dass es um mindestens zwei grundlegend verschiedene Aspekte der Rolle von Sprache in Reformprozessen geht. Erstens, und dies betrifft vorwiegend die Gegner bestimmter Reformen, geht es z.B. um den bewussten Einsatz von Sprache (z.B. eines bestimmten Vokabulars) mit dem Ziel, die in Frage stehende Reform zu diskreditieren, indem beim Adressaten Assoziationen geweckt werden, von denen der Sender weiss, dass sie im Zusammenhang mit Feindbildern stehen. Dies ist der politische (hier bildungspolitische) Gebrauch von Sprache, dem Begriffe wie Rhetorik, Propaganda und, eindeutig negativ, Demagogie zuzuordnen sind. Zweitens geht es, mit dem Ziel rationaler Kommunikation, um den Gebrauch bestimmter Sprachen (hier vor allem der bildungswissenschaftlichen), von denen es sich dann aber im Laufe des Prozesses erweist, dass sie unfähig sind, die angestrebte Kommunikation auch zu verwirklichen. Diese beiden Aspekte des Themas «Schulreform und Sprachgebrauch» sind deutlich voneinander zu unterscheiden.

Der Innovationsausschuss beschloss, einige aktuelle Reformsituationen aus schweizerischen Kantonen auf die genannten sprachlichen Aspekte zu untersuchen. Dabei ist es teilweise unerlässlich, die gewählten Reformen an und für sich in knappster Form zu beschreiben. Im folgenden werden Vorarbeiten zu einer allfälligen Kindergartenreform im Kanton Zürich, die Vernehmlassung der Volksschulleitideen im Rahmen der solothurnischen Lehrplanreform und die Schulreform im Kanton Waadt unter den hier zur Diskussion stehenden

Gesichtspunkten kurz analysiert; daran schliesst sich eine eher satirisch zu verstehende Sammlung von «Argumentationsstrategien für Schulreformdiskussionen» an. Diese kurzen Untersuchungen haben zum Ziel,

- das einleitend vermutete Chaos bildungspolitischer Diskussionen empirisch zu belegen und
- die jeweils besonderen Ausprägungen des Sprachgebrauchs in jeder einzelnen Reformsituation herauszuschälen.

Man wird feststellen können, dass in den Beispielen beide der grundsätzlich unterschiedenen Ausprägungen von Sprachgebrauch vorkommen. Die Planstudie Kindergarten ist ein Beispiel dafür, wie angestrebte Kommunikation u.a. infolge des Gebrauchs von Begriffen, die sich dann als Reizwörter erwiesen, nicht zustande kam, während der reformpolitische Argumentationskatalog naturgemäss ein Beispiel für politischen Sprachgebrauch bildet. Beide Formen kommen im solothurnischen und im waadtländischen Beispiel vor. Anschliessend an die Beispiele soll versucht werden, einige Figuren des Chaos in der bildungspolitischen Diskussion zu typisieren und wenn möglich Folgerungen im Hinblick auf eine angestrebte Annäherung an einen rationalen Diskurs zu ziehen.

Insgesamt handelt es sich, dessen sind sich die Autoren wohl bewusst, um erste Bruchstücke zum Thema. Bruchstücke aus der Sicht der schweizerischen Bildungspraxis; mag sein, dass das Thema andernorts oder in der Theorie (mehrere Disziplinen sind angesprochen; insbesondere die an der Universität Genf vertretene Soziologie der Rede, *sociologie du discours*) schon umfassend behandelt wurde. In diesem Sinne ist der vorliegende Beitrag auch eine Einladung zum Dialog in dieser Zeitschrift, ein Dialog, welcher der schweizerischen Bildungspraxis nur Nutzen bringen könnte.

Sollten die Folgerungen aus den Untersuchungen allzu bescheiden sein, so wäre nach Ansicht der Autoren allerdings allein schon die deutlichere Erkenntnis des Chaos der Mühe wert.

Die Planstudie Kindergarten, ihre Rezeption in der Öffentlichkeit und deren Auswirkungen

Auftrag und Vorgehen

Ziel der Planstudie Kindergarten war erstens die Sammlung wichtiger Informationen über Kindergärten im Kanton Zürich im Sinne einer Bestandesaufnahme über Organisationsstrukturen, Ziele, Inhalte, Vorgehensweisen und Erfolge der Kindergarten-Arbeit und zweitens die Verarbeitung und Auswertung der erfassten Informationen im Hinblick auf allfällig zu ergreifende Massnahmen.

Die Planstudie sollte also einerseits eine Studie zum gegenwärtigen Stand der pädagogischen Arbeit im Kindergarten sein, andererseits sollte sie Grundlagen liefern für einen Plan zur Weiterentwicklung und Ausgestaltung des zürcherischen Kindergartens.

Die Studie setzt sich aus fünf Teiluntersuchungen zusammen :

1. Statistische Informationen
2. Erwartungen von Eltern, Erwartungen von Kindergärtnerinnen und Kindergarteninspektorinnen
3. Pädagogische Auffassungen von Kindergärtnerinnen
4. Urteile von Inspektorinnen
5. Beobachtungen in Kindergärten

Sie wurde im Sommer 1979 von Erziehungsrat verabschiedet und anschliessend publiziert. Eine Kurzfassung wurde allen Kindergärtnerinnen, Kindergarten- und Schulbehörden zugestellt.

Ergebnisse der Planstudie

In der Studie wurde ein Fazit in fünf Punkten gezogen :

- 1) Der quantitative Ausbau des zürcherischen Kindergartens ist weitgehend abgeschlossen. Für die nächsten Jahre soll daher die qualitative Weiterentwicklung Vorrang haben.
- 2) Während der Kindergarten seine soziale Aufgabe allgemein erfüllt und es ihm gelingt, die Kinder in die Gemeinschaft zu integrieren, sind viele Erwartungen im Bereich bildender Zielsetzungen unerfüllt geblieben. Nach Meinung der Mehrheit der Kindergarten-Inspektorinnen und der Eltern, sowie rund der Hälfte der Kindergärtnerinnen müsste den Anliegen einer «basalen Begabungsförderung» vermehrt entsprochen werden.
- 3) «Basale Begabungsförderung» hat weder eine Minderung der Bedeutung des Spiels noch eine «Ver-Schulung» des Kindergartens im schlechten Sinne zur Folge. Sie fordert für die Form der bisher üblichen Kindergarten-Lektionen eine «Ent-Schulung», für den Lektions-Inhalt eine Präzisierung der Ziele sowie ein Mehr an Angeboten zur Sozial-, Sprach- und Denkerziehung im Zusammenhang mit sachkundlichem Grundwissen, ohne dass für das Kind verbindliche Leistungserwartungen gestellt würden. Zu diesem Zweck sollten durch Fort- und Ausbildungsmassnahmen der Erziehungsstil der Kindergärtnerinnen, die Gestaltung des Freispiels und das Förderangebot der Lektionen verbessert werden.
- 4) Zur Steigerung der Unterrichtsqualität müssen insbesondere die Unterrichtsvorbereitung verbessert und die didaktisch-methodische Kompetenz der Kindergärtnerinnen erhöht werden. Es wird empfohlen, dass Kindergärtnerin-

nen in Arbeitsgruppen ihren Unterricht gemeinsam planen und sich dabei bemühen, von «thema-orientierter Improvisation» wegzukommen zugunsten einer «ziel-orientierten Vorbereitung»

- 5) Damit Fortschritte in der dargestellten Richtung möglich sind, müsste allerdings die besonders im Kindergarten spürbare Trennung von Theorie und Praxis aufgearbeitet werden.

Im Hinblick auf weiterführende Massnahmen wurde u.a. die Entwicklung einer Kindergarten-Konzeption vorgeschlagen:

Künftige Anstrengungen zur Ausgestaltung des zürcherischen Kindergartens sollten primär von der Tatsache ausgehen, dass eine didaktische Konzeption fehlt. Die Verbesserung der Qualität des Kindergarten-Unterrichts bedingt daher in erster Priorität die Erarbeitung und Erprobung einer sowohl wissenschaftlich begründeten als auch für die Kindergärtnerinnen praktikablen Konzeption kindgemässer Lern- und Spielformen, die sich im Sinne der «basalen Begabungsförderung» vermehrt an entwicklungspsychologischen Voraussetzungen und Chancen orientiert.

Zu diesem Zweck wäre eine enge und intensive Zusammenarbeit zwischen Kindergärtnerinnen, Behörden, Verwaltung, Wissenschaft, Aus- und Fortbildung nötig. Im Zentrum muss das Fachgespräch zwischen Kindergarten und Wissenschaft stehen. Kern einer entsprechenden Arbeit wäre die Entwicklung halbstrukturierter, d.h. teilweise offener Lern- und Förderangebote, die den besonderen geschichtlichen, geographischen, sozialen und kulturellen Verhältnissen der Kantons Zürich entsprechen.

Die öffentliche Diskussion

Die Planstudie stiess schon kurz nach ihrer Veröffentlichung auf eine breite, teilweise heftige Ablehnung, die schliesslich bis ins Kantonsparlament reichte und zwei Standardvorwürfe immer wieder erhob: Die Planstudie führe zur «Verschulung», zur «Verintellektualisierung» des Kindergartens und zur (curricularen) «Verplanung» der Kindergärtnerinnen.

Beispiele:

1. Aus einem Leserbrief der Kindergartenpräsidentinnen Winterthurs an den «Tages-Anzeiger» (25. März 1980): «...Wenn man die Studie im Klartext zu lesen vermag, geht es den Verfassern vorwiegend um die intellektuelle Förderung des Kleinkindes, es geht um Verschulung im Kindergarten, und gerade diese Grundhaltung stimmt uns nachdenklich. Ist damit nicht automatisch eine Vernachlässigung des Gefühlsbereichs, des Gemüts unserer Kleinen verbunden? Soll nun tatsächlich auch die Kindergartenzeit für

unsere Kinder nicht mehr glücklich und unbeschwert sein, indem das Gemüt gemäss Studie durch den Intellekt ersetzt und das Kind schon frühzeitig zur Lernbereitschaft getrimmt wird ? Soll nun der Leistungsdruck beginnen, kaum hat das Kind den Rockzipfel der Mutter verlassen ?

Einer intellektuellen Parforceausbildung verdanken wir sicher einen Teil unserer Wirtschaftsblüte. Sie kann aber nicht über die zunehmende Seelenverödung und Gemütsarmut hinwegtäuschen. Deshalb erscheint uns die bisherige Kindergartenarbeit einfach zu wertvoll, als dass wir sie für Experimente gemäss Planstudie weggeben könnten...»

2. Aus einer Resolution der Generalversammlung des Kindergärtnerinnen-Vereins Zürich (18. März 1980): «...Wir bemühen uns, unseren Bildungsauftrag auf den «Rahmenplan für die Erziehungs- und Bildungsarbeit im Kindergarten» abzustützen. Der Rahmenplan enthält die Forderung nach ganzheitlicher, stufengerechter Förderung und verzichtet bewusst auf leistungsbezogene Vorschule und die Vorwegnahme von Lehrinhalten, die der Schule zugewiesen sind.

Verbindliche Richtlinien in der Art eines Lehrplanes sind höchst ungeeignete Massnahmen für eine Verbesserung der Kindergartenführung, im Gegenteil, eine methodisch-didaktische Konzeption würde sich hauptsächlich einschränkend auswirken.

Was die Volksschullehrer im Kanton Zürich als wesentlichen und anerkannten Bestandteil ihrer Arbeit beanspruchen dürfen, nämlich die Freiheit in der Wahl der Methode, soll uns nicht mehr zugestanden werden. Das Eingehen auf die Bedürfnisse der anvertrauten Kinder wird in der Planstudie kaum erwähnt. ...»

3. Aus einer Zuschrift des Schulvorstandes der Stadt Zürich an den Erziehungsrat (1. Juli 1980): «... Im Vordergrund steht die Befürchtung, ein straffer Lehrplan mit einem Lehrmittel und verbindlichen Themenvorschlägen
 - beeinträchtige die Methodenfreiheit
 - verunmögliche einen persönlichen Erziehungsstil
 - verhindere das Eingehen auf die Bedürfnisse des einzelnen Kindes
 - führe zu einer einseitigen Intellektförderung auf Kosten der Gemütspflege.Die Erkenntnis, dass alle Förderungsmassnahmen in diesem Alter in ganzheitliches Erleben eingebettet sind und das Kindergartenkind vornehmlich über das Gemüt ansprechbar ist, wird nach Ansicht der Kindergärtnerinnen in der Planstudie nicht berücksichtigt. ...»

Das Interesse an dieser breiten öffentlichen Abwehrfront war weniger die Intensität der Debatte, die geführt wurde, sondern der Umstand, dass nicht Forderungen bestritten wurden, welche die Planstudie ausdrücklich erhob. Denn bei

den beiden Hauptvorwürfen «Verschulung» und «Verplanung» handelte es sich aus der Sicht der Projektverantwortlichen um Unterstellungen oder allenfalls Missverständnisse.

Das Rezeptions-Muster

Dass der Vorwurf «Verschulung/Verplanung» aufrechterhalten werden konnte, ist Folge einer zu wenig reflektierten Terminologie der Planstudie, welche einer undifferenzierten Rezeption Vorschub leistete, bzw. die Uminterpretation einiger zentraler Begriffe der Studie zuliess. So wurde z.B. der Titelbegriff «Planstudie» verstanden als «Lehrplanstudie». Der Begriff «basale Begabungsförderung» wurde umgesetzt in «reine Intellektförderung». Der Münchner Psychologie-Professor Lückert, der in einer Anmerkung auftauchte, wurde zum geistigen Vater der Planstudie ausgerufen. In diesen Interpretationen sah man sich zudem bestätigt, weil im Text u.a. auch die Begriffe «vorschulisch», «vorschulpädagogisch», «Didaktik» bzw. «didaktisch» gebraucht wurden; alles Begriffe, die «ganz klar schulisch» sind.

Dass diese These sich durchzusetzen vermochte ist nach Auffassung der Projektverantwortlichen nur zu verstehen vor dem Hintergrund der allgemeinen Situation des Kindergartens im Kanton Zürich sowie einiger berufssoziologischer Besonderheiten der Kindergärtnerinnen:

- 1) Der Kindergarten ist Sache der Gemeinden; der Kanton verzichtete bisher auf Formulierung eines Erziehungs- und Bildungsauftrages und begnügte sich mit einigen organisatorischen Minimal-Richtlinien.
- 2) Der Kindergarten wurde in den letzten Jahren quantitativ erheblich ausgebaut, die eigentliche pädagogische und didaktische Vorschuldiskussion hingegen stagnierte. Die grosse Vorschuldiskussion Mitte der sechziger/Anfang der siebziger Jahre endete im Kanton Zürich — wie überhaupt in der deutschen Schweiz — damit, dass die Kindergärtnerinnen und Kindergartenkreise «mauerten» und unter Berufung, vor allem auf Fröbel, neuere Postulate, welche von erziehungswissenschaftlicher Seite an den Kindergarten gestellt wurden, kategorisch ablehnten. Diese Abwehrfront bestand auch noch gegen die Planstudie, welche umgekehrt gerade ein Versuch war, diese Front zu durchbrechen. Ob bzw. wie weit das gelungen ist, lässt sich nach Meinung der Projektverantwortlichen zur Zeit noch nicht abschliessend entscheiden.
- 3) Viele Kindergärtnerinnen haben ein wenig gesichertes Rollenverständnis. Ihre berufliche Isolierung, ihre statusmässige Zurücksetzung gegenüber dem Volksschulwesen, die Vorschuldiskussion der letzten Jahre führen zu Verunsicherung. Vor dem Hintergrund dieser Verunsicherung erhalten dann gewisse Wörter, welche zur Identifizierung der Berufsgruppe dienen, Signalfunktion. Wer die «Sprache der Kindergärtnerinnen» spricht, ihre

Begriffe übernimmt (und damit natürlich auch die entsprechenden Denkbahnen), der gehört zum Kindergarten, versteht den Kindergarten, ist mit dem Kindergarten solidarisch. Wer anders spricht (und denkt) gehört dann nicht dazu, versteht den Kindergarten nicht, überfordert die Kindergärtnerinnen, etc... Gemeinsame Sprache schafft Vertrauen. Vertrauen aber brachten die Kindergärtnerinnen der Planstudie nicht entgegen.

Unsorgfältiger Sprachgebrauch ?

Im Rahmen der hier gestellten Problematik stellt sich die Frage, ob der Widerstand gegen die Planstudie geringfügiger ausgefallen wäre, hätte man gewisse «Reizwörter» vorher vermieden ? Diese Frage ist wohl kaum abschliessend zu beantworten. Ganz sicher wurden — obwohl man sich auch über die Sprache der Studie Gedanken machte — Fehler gemacht. So ist etwa der Begriff «basale Begabungsförderung» zu unbedacht gebraucht worden. Man hätte diesen Begriff vermeiden müssen, weil er von der Thematik und der Sache der Planstudie her nicht zwingend vorgegeben war. Zwar wurde die Sache, die der Begriff meint, in der Planstudie zentral abgehandelt, aber dies wäre auch mit Hilfe von Umschreibungen möglich gewesen. Hier kann man im Nachhinein wohl festhalten, eine genauere antizipierende Sprachreflexion wäre vermutlich darauf gestossen, dass der Begriff «basale Begabungsförderung» derart negativ belastet ist, dass er nicht mehr verwendet werden darf.

Als noch verheerender erwies sich die Erwähnung von Prof. Lückert. Dieser Name löste starke Abwehrreflexionen aus, so dass man sich im Nachhinein wirklich fragen muss, warum man eigentlich nicht auf diesen Namen verzichtete, da er mit der Sache, um die es in der Studie ging, gar nichts zu tun hatte.

Anderes, was heute als Fehler taxiert werden muss, war wohl unvermeidlich, weil es ausdrücklich und bewusst getan wurde: Gerade der Zentralbegriff «Planstudie», der mit der Assoziation zu «Lehrplanstudie», der «semantische Hauptgrund» für die entschiedene Ablehnung der Kindergärtnerinnen war, war das Ergebnis besonderer Überlegungen. Der begriff «Planstudie» wurde kreiert, weil man einen Begriff wollte, der zwar zur Zielsetzung und Thematik des Projektes etwas aussagt, aber ohne die Reizbegriffe «Reform» bzw. «Versuch» auskommt. Mit der Vermeidung der Vokabel «Versuch» sollten Assoziationen zu «Kinder = Versuchskaninchen» verunmöglicht werden; der Verzicht auf «Reform» lag nahe, weil z.T. gar keine Reform gewünscht war, bzw. ein Reformpostulat immer implizit Kritik am bisherigen enthält.

Fazit

Bei der Abfassung des Textes hat man sich zwar durchaus Überlegungen zur Sprache gemacht, wollte man Reizwörter vermeiden, hat aber einerseits die Brisanz von Begriffen wie «Lückert», «basale Begabungsförderung», «vorschulisch», «Didaktik» etc., nicht erkannt und andererseits übersehen, dass auch Neuschöpfungen (wie z.B. Planstudie) zu Reizwörtern werden können.

Spekulationen darüber, was wäre, wenn ... sind meistens müssig. Halten wir uns daher an Tatsachen. Tatsache ist, dass die Planstudie viel Widerstand auslöste, dieser Widerstand sich konkret gegen Forderungen richtete, die gar nicht erhoben worden waren. Das eröffnet langfristig die Chance, dass die Sache, um die es in der Planstudie ging, (und die als solche eigentlich nicht in Frage gestellt wurde), sich mit der Zeit doch noch Bahn bricht. Zwar wurde das zentrale Anschlussprojekt «Didaktisch-methodische Konzeption eines zweijährigen Kindergartens» sistiert, modifiziert und zeitlich verzögert. Zwar lieferte die breite Front gegen die Planstudie der zürcherischen Finanzdirektion den Vorwand, bei der Neuverteilung der Aufgaben zwischen Kanton und Gemeinden zur Entlastung der Kantonsfinanzen den Kindergarten wieder ausschliesslich und ohne kantonale Subventionen an die Gemeinden zurückzustufen — aber diesen Entwicklungen erwachsen auch Gegenkräfte. So hat der Widerstand gegen die Planstudie sicher dazu geführt, dass die Diskussion über die Studie sehr viel mehr Leute einbezog, als es sonst der Fall gewesen wäre. Im neuen Lehrplan am Kindergartenseminar wurde das Fach «Methodik» ersetzt durch das Fach «Didaktik», dem noch eine Reihe von kleineren Fachdidaktiken beigegeben wurden. Dabei ist wichtig, dass es sich beim Ganzen um mehr als nur eine Namensänderung handelt. Der Vorstand des schweizerischen Kindergartenvereins, der zu jener Zeit vom Kanton Zürich gestellt wurde, leitete eine Überarbeitung des schweizerischen Rahmenplanes für die Erziehungs- und Bildungsarbeit im Kindergarten ein. Und schliesslich fanden einzelne Vorschläge aus der Planstudie bereits ihren Weg in die Praxis. Es werden Versuche mit neuen Oeffnungszeiten durchgeführt, Kindergärtnerinnen treffen sich regelmässig zu gemeinsamen Vorbereitungen ihrer Kindergartenarbeit (zur Zeit sind es über zwanzig solche autonomen Gruppen im Kanton Zürich), Inspektorinnen stellen fest, dass immer mehr Kindergärtnerinnen versuchen, die klassische «Stübli-Situation» aufzubrechen zugunsten verschiedener Formen von Gruppenunterricht, etc...

Ob das alles auch möglich geworden wäre, ohne Begriffe wie «Planstudie», «basale Begabungsförderung» und «Lückert» oder ob umgekehrt die Entwicklung bereits sehr viel weiter fortgeschritten wäre, hätte man diese Begriffe vermieden, kann hier kaum entschieden werden.

Die solothurnischen Volksschul-Leitideen in der Vernehmlassung

Die Vernehmlassung

Im Juni 1979 ernannte der Regierungsrat des Kantons Solothurn zwei Lehrplankommissionen. Ihre Aufgabe sollte es sein, neue Lehrpläne für die Primar-, Bezirks-, Sekundar- und Oberschule, also für das 1. bis 9. Schuljahr zu schaffen.

Schon in den ersten Sitzungen zeigte sich, dass nicht nur bezüglich Form, Struktur, Lernziele und Inhalte neuer Lehrpläne divergierende Auffassungen vorhanden waren, sondern — was schwerwiegender war — auch bezüglich der Grundaufgaben der Schule, bezüglich des geistigen Fundaments eines neuen Lehrplans. Die weltweit beklagte Verunsicherung und Krise im Erziehungswesen wurde auch hier manifest. Gewissermassen aus einer Notlage heraus beschlossen die beiden gemeinsam tagenden Lehrplankommissionen, ihrer eigentlichen Arbeit eine Besinnungsphase vorausgehen zu lassen: es sollten allgemeine Leitideen des Schulunterrichts festgelegt werden, eine konzeptuelle «Magna Charta», eine gemeinsame, von allen anerkannte Basis für das neue Lehrplangebäude.

Im Winter 1979/80 machte sich ein Ausschuss der Lehrplankommission an die Arbeit. Der dabei entstandene Leitideen-Entwurf wurde im Einverständnis mit dem Regierungsrat in eine breit angelegte Vernehmlassung bei Lehrern, Elternorganisationen, Schulbehörden, Kirchen, Parteien, Arbeitgeber- und Arbeitnehmerorganisationen geschickt (8000 Exemplar). Der Zweck dieser gross angelegten Kampagne war es u.a., abzuklären, ob die recht mühsam erarbeiteten Leitideen tatsächlich dem Willen der Träger unserer Volksschule entsprechen. Das insgesamt 11-Seiten starke Leitideen-Vernehmlassungspapier stiess überall im Kanton Solothurn auf ein lebhaftes Interesse. Es ist wohl nicht übertrieben zu behaupten, dass noch nie im Kanton Solothurn auf so breiter Ebene so grundsätzliche Fragen rund um unser Schul- und Erziehungswesen diskutiert worden sind wie im Winter 1980/81. Zusammengezählt haben Tausende von Solothurnern an den unzähligen Diskussionsabenden und -nachmittagen von Parteien, Lehrervereinen, Elterngruppen, Schulkommissionen etc. teilgenommen. Insgesamt trafen 182 Zuschriften ein, 597 Seiten.

Zwei gegensätzliche Positionen

Das eingegangene Material ist ausserordentlich komplex. Es zeigt grosso modo, dass die Leitideen bei sehr vielen der Angesprochenen auf volle oder wenigstens grundsätzliche Zustimmung stiessen. Es zeigt aber weiter, dass es eine ganze Reihe von sehr kritischen und ablehnenden Stellungnahmen zu den Leitideen enthält. Die Ueberprüfung dieser letzteren legt eine Scheidung in zwei Gruppen mit entgegengesetzter Position nahe: in jene der Essentialisten und jene der Reformpädagogen (1).

Auf eine einfache Formel gebracht lassen sich die beiden Positionen etwa wie folgt charakterisieren:

Reformpädagogik: Ausweitung des Auftrags der Schule auf die Bildung des ganzen Menschen und aller Menschen. Sozial-integrativer Erziehungsstil.

Essentialismus: Reduktion des Auftrags der Schule auf die «basic skills», den Elementarunterricht in Kulturtechniken. Leistung und Disziplin.

Die Hauptfrage an der sich die Essentialisten und Reformpädagogen scheiden, ist die, wieviel Bildung und Erziehung von der Schule, wieviel vom Elternhaus zu

übernehmen sei. Die Essentialisten legen das Schwergewicht auf das Elternhaus und lehnen es ab, der Schule immer neue Aufgaben zu überbürden; die Reformpädagogen hingegen weisen auf Unzulänglichkeiten und den Zerfall der Familienerziehung hin und plädieren für eine Ausweitung des erzieherischen Auftrags der öffentlichen Schule.

Kritik der Leitideen von zwei Seiten

Es ist zweifellos so, dass die von den beiden Lehrplankommissionen ausgearbeiteten Leitideen selbst keineswegs der einen oder andern Position zuzuordnen wären. Sie sind das Ergebnis eines recht zäh ausgehandelten Kompromisses. Aber gerade wegen ihres Kompromisscharakters boten die Leitideen sowohl den Essentialisten wie den Reformpädagogen Angriffsflächen. Ja, es kann etwas verallgemeinernd gesagt werden, dass in vielen Fällen die Leitideen den Essentialisten zu reformerisch, den Reformpädagogen aber zu essentialistisch, zu verkümmert schienen, d.h. zu sehr an den heutigen Realitäten orientiert. Fassen wir die doppelte Kritik, die aus Extrempositionen auf die Leitideen niederprasselte, etwas näher ins Auge.

Einfachheit versus Komplexität: Das Anspruchsniveau der Leitideen ist den Essentialisten zu hoch, und zwar formal wie inhaltlich. Die Ziele der künftigen Volksschule sind zu hoch gesetzt. In zwei Eingaben ist die Rede von «Sphärenklängen». Die Leitideen seien «utopisch», heisst es anderswo, zu «idealistisch», zu «abstrakt», zu «ferne von der Praxis». Was hier der Schule zugemutet werde, schreibt ein Parteigremium, sei «nicht zu bewältigen». Dieser Meinung ist auch eine Dorflehrerschaft: man hätte «schon genug Mühe mit Stoff- und Leistungsdruck». Die Sprache der Leitideen ist zu kompliziert, für ein «normales Schulkommissionsmitglied», heisst es in einer Eingabe, «nicht verständlich». Die Leitideen enthalten zu viele «Fachausdrücke», zu viele «Fremdwörter». Lehrerinnen fordern, dass «komplizierte Schachtelsätze und Einschreibungen, sowie unnötige Wiederholungen vermieden werden. Mit einfachen «Soll-Grundsätzen» würde alles «kürzer und klarer».

Den Reformpädagogen hingegen ist das Anspruchsniveau der Leitideen nicht zu hoch. Nur genügen ihnen diese Leitideen für sich allein nicht. Sie müssten — wie bereits angetönt — mit konkreterem ergänzt werden. Die Sprache scheint ihnen weniger Schwierigkeiten gemacht zu haben. Eine Schulkommission dankte für die Verständlichkeit der Sprache der Leitideen.

Fortschritt versus Rückschritt: Nach Auffassung der Essentialisten könnte die Ausweitung des Aufgabenkreises der Schule im Erzieherischen leicht dazu führen, dass alles ein wenig, aber nichts recht getan wird. Bei den hoch gesetzten Zielen besteht die Gefahr, bereits «in der konkreten Arbeit der Lehrplanrevision den Boden unter den Füßen zu verlieren». Die Vernachlässigung der traditionellen Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Rechnen), hat bereits heute bedrohlichen Umfang angenommen. «Einer Volksverdummung ohnegleichen ist Einhalt

zu gebieten», sie ist nicht mit «(...) fragwürdigen Leitideen noch zu fördern», hiess es an einer Regionalschulkommission.

Einen Rückschritt befürchten auf ihre Weise auch die Reformpädagogen, zumindest bringen ihnen die Leitideen zu wenig Fortschritt. Die Leitideen, schreibt eine Lehrerorganisation, sind eine «Bestätigung des Ist-Zustandes»; man erhalte den Eindruck, es müsse «etwas gehen, aber es (dürfe) nichts passieren». Im Grunde seien die Leitideen dazu angetan, Neuerungen zu verhindern.

Leistungsdruck versus Gleichmacherei: In den Leitideen dominiert nach der Meinung der Essentialisten eine «Tendenz zur Gleichmacherei». Man missachte zu sehr, heisst es, dass die Volksschule auf die Mittelschulen und Berufsschulen vorzubereiten habe und darum möglichst gute und notwendigerweise unterschiedliche Leistungen hervorbringen müsse. Die Klage über den Leistungsdruck ist im übrigen unberechtigt. Wie sich in Gesprächen immer wieder zeige, schreibt eine Gruppe Bezirkslehrer, haben Eltern «nicht den Eindruck», «ihr Kind müsse zuviel für die Schule arbeiten, aber es habe halt «daneben» noch so viel zu tun».

Die Reformpädagogen hingegen verweisen immer wieder auf die Schäden, welche Leistungs- und Selektionsdruck mit sich bringen: Repression, Stressgefühl, Schulangst, Verhaltensstörungen, psychosomatische Leiden. Für sie ist ein Stoffabbau von erster Dringlichkeit, und hierin sind sie auch mit vielen Essentialisten einer Meinung; nur begnügen sie sich nicht damit. Die Schule muss nach ihrer Auffassung die «Kopflastigkeit» aufgeben und — wie dargestellt — neue Dimensionen ihres Tuns eröffnen. In einer Schule, wie sie ihnen vorschwebt, erhält das Postulat der «Chancengleichheit» einen neuen Sinn.

Ideologie versus Ideologie: Essentialisten und Reformpädagogen verdächtigen beide die Leitideen der Ideologie. Der Text, heisst es in einer Stellungnahme, versuche «mit Hilfe des Volksschul-Bildungsplans ein neues Menschenbild zu verwirklichen». Schon in den Diskussionen rund um die Leitideen war immer wieder die Befürchtung geäussert worden, es versuchen «gewisse Kreise» über die Leitideen — und die Schule — die Gesellschaft in ihrem ideologischen Sinne zu verändern. Diese Befürchtung hatten Gruppen verschiedenster weltanschaulicher Provenienz. Dass man sich gegenseitig ideologisch-politische Absichten vorwirft, wenn es um die Gestaltung der künftigen Schule geht, ist offensichtlich unausweichlich.

Zwei verschiedene Wörterbücher

Aus dem Bisherigen geht hervor, dass in den 597 Seiten Vernehmlassung zu den Leitideen des Volksschulunterrichts nicht nur zwei verschiedene Positionen, nicht nur zwei verschiedene Arten von Kritik sichtbar, sondern auch zwei Sprachen hörbar werden. Diese beiden Sprachen linguistisch im einzelnen darzustellen, wäre wohl schwer. Wahrscheinlich lassen sich durchaus Eigenheiten in der

Syntax, in der Semantik, in der Rhetorik herausarbeiten. Wir beschränken uns hier darauf, das für die beiden «Sprachen» typische Vokabular anzudeuten, denn dieses ist offensichtlich verschieden.

Wir blättern gewissermassen im Wörterbuch der beiden Sprachen und stossen dabei auf folgende Wörter, die gerne zur Charakterisierung eigener Positionen verwendet werden:

- | | |
|------------------------|---|
| - Abbau | - Abbau |
| - Arbeit | - Demokratie |
| - Berufsleben | - einheitlich |
| - Disziplin | - Emotion |
| - Erwerbsleben | - Fortschritt |
| - Fach | - Freiraum |
| - Familie | - Ganzheit |
| - klar | - Gesamt (in vielen Wortzusammensetzungen:
z.B. Gesamtschule, Gesamtkonzept) |
| - knapp | - Gleich (in vielen Wortzusammensetzungen:
z.B. Gleichwertigkeit, Gleichheit) |
| - Leistung | - grundsätzlich |
| - Lehrerpersönlichkeit | - Integration |
| - Menschenbild | - kleine Klassen |
| - Praxis | - komplex |
| - Stoff | - Konzept |
| - Schreiben | - kreativ |
| - Rechnen | - Mit (in vielen Wortzusammensetzungen: z.B.
Mitarbeit, Mitbestimmung) |
| - Tradition | - Projekt |
| - Wirklichkeit | - Selbst (in vielen Wortzusammensetzungen:
z.B. Selbstbestimmung, Selbstwahrnehmung) |
| - Wirtschaft | - Sozial (in vielen Wortzusammensetzungen:
z.B. Sozialerziehung, Sozialformen) |

Wenn kritisiert, angegriffen, polemisiert wird, kommt zur Charakterisierung (ev. Karikierung) des Gegners etwa folgender Wortschatz hinzu:

- | | |
|------------------|-------------------|
| - ausländisch | - autoritär |
| - kompliziert | - elitär |
| - illusorisch | - Leistungsdruck |
| - theoretisch | - Selektionsdruck |
| - überladen | - Stoffdruck |
| - unverständlich | - Stress |
| - utopisch | - Repression |

Mit dieser Auswahl aus dem imaginären Wörterbuch der Essentialisten einerseits und der Reformpädagogen andererseits haben wir deren Positionen zweifelsohne etwas ins Groteske verzogen. Aber den Eindruck, dass es tatsächlich zwei verschiedene Vokabulare gibt, um über die Schule der Zukunft zu reden, werden wir nicht los. Es wäre interessant zu untersuchen, ob sich mit Auszählungen der Wörter in den Texten die hier vorgebrachte These auch statistisch nachweisen liesse.

Schlussbemerkungen

Die Analyse der 597 Seiten Vernehmlassungen zum Leitideen-Entwurf von 1980 hat ergeben, dass sich die kritischen und ablehnenden Stimmen zwei gegensätzlichen und schulhistorisch nicht unbekanntenen Positionen zuordnen lassen: dem Essentialismus und der Reformpädagogik. Die Vertreter des Essentialismus wünschen eine Reduktion des Schulauftrags auf das Wesentliche: auf den Unterricht in den Kulturtechniken (basic skills), auf die Wissensvermittlung, auf Disziplin und Leistung. Die Vertreter der Reformpädagogik ihrerseits wünschen eine Ausweitung des Schulauftrags auf das Erzieherische: Darum die Forderung nach Kreativem, nach Gemütsbildung, nach sozialer Schulung etc. Die kruziale Frage, an der sich die Geister scheiden, ist die nach der Aufteilung der Bildungsarbeit zwischen Schule und Familie. Die Essentialisten legen das Schwergewicht auf die Familie; der Schule werden sie nicht allzu viel zumuten. «Der ohnehin schon verunsicherten Lehrerschaft», schreibt ein prominenter Einsender, dürfen «nicht Ziele vorgegaukelt werden, zu deren Erreichung sie gar nicht befähigt ist». Die Reformpädagogen hingegen sind überzeugt, dass die Schule in unserer heutigen Gesellschaft neue Erziehungsaufgaben übernehmen kann und muss.

Nicht immer werden die beiden Positionen mit der gleichen Entschiedenheit und Konsequenz in der Gedankenführung bezogen. Oft ist die Argumentation auch ein eigenartiges Gemisch von Essentialismus und Reformpädagogik, besonders dann, wenn die Stellungnahmen an Diskussionsabenden «additiv» zusammengestellt worden sind. In vielen Papieren traten die Widersprüche, welche sich ein Jahr zuvor in den Verhandlungen der Lehrplankommission gezeigt hatten, wieder neu hervor, gewissermassen wie in einem Spiegel und in hundertfacher Vergrößerung. Man musste unweigerlich den Eindruck einer heillosen, babylonischen Sprachverwirrung haben.

Die Analyse der extremen Stellungnahmen hat nun vieles zur Klärung beigetragen. Ein Ergebnis dieser Analyse ist die Einsicht, dass die beiden Extrempositionen nicht nur ihre eigene Ideologie, sondern auch ihr eigenes Vokabular, ihre eigene Sprache haben. Dabei dürfen die Positionen der Essentialisten und Reformpädagogen nicht mit parteipolitischen Positionen gleichgesetzt werden — so nahe diese Versuchung auch liegt. Die Stellungnahmen der drei grossen politischen Volksparteien zu den Leitideen zeigen das recht deutlich: In allen finden wir sowohl essentialistisches wie reformpädagogisches Gedankengut. Die

Tatsache, dass im Gespräch um die Zukunft der Schule zwei Vokabulare verwendet, zwei verschiedene Sprachen gesprochen werden — und dies oft wirr durcheinander —, muss zu denken geben. Es bleibt uns Schulleuten wohl nichts anderes übrig, als beide Sprachen gut zu verstehen, auch wenn wir nicht beide sprechen wollen.

Die waadtländische Schulreform und ihre Gegner

Das Projekt einer Erneuerung der waadtländischen Schule gehört in den Rahmen der grossen Reformbewegung, welche die europäischen Schulen nach dem zweiten Weltkrieg erfasste. Im Waadtland begann die Reform im Jahre 1956 bescheiden mit einigen Massnahmen, welche die Oeffnung der Sekundarbildung zum Ziel hatten. Ueber verschiedene Etappen führte die Erneuerungsbe-
wegung anfangs der siebziger Jahre dann zur Einrichtung der Versuchszonen (zones pilotes) in Rolle und Vevey.

Le projet définitif de nouvelle structure de l'école vaudoise fait l'objet d'un exposé des motifs et projet de décret qui est discuté par le Grand Conseil dans sa session de février 1981. Dans les grandes lignes, le projet prévoit:

- une école primaire de 4 ans
- un cycle d'observation en 5e et 6e avec cours à niveaux en 6e
- un cycle terminal avec trois divisions: gymnasiale, supérieure et pré-professionnelle.

Le projet est accepté à une très faible majorité. Un référendum est lancé, qui recueille plus de 20'000 signatures. La votation populaire des 26 et 27 septembre 1981 donne une majorité rejetante de 34'683 contre 31'884 oui.

Les objectifs de l'enseignement

Avant d'étudier l'évolution des idées autour du projet de réforme scolaire, il importe de faire une place particulière aux objectifs de l'enseignement. En effet, dès qu'il a été connu, ce texte a rencontré la plus large approbation de la part des autorités, des enseignants et des parents. Chacun y a vu — ou a cru y voir — la formulation de ses propres intentions car leur caractère général permettait toutes les interprétations. C'est ainsi que, de la gauche à la droite, tous les projets nouveaux se réclament de ces objectifs qui sont bien ceux de l'enseignement et non pas de la réforme.

A les examiner de plus près, on s'aperçoit que le premier — et ce n'est pas un hasard — précise que l'acquisition des connaissances demeure l'objectif essentiel de l'école. Le second est d'ordre psychologique: il rappelle que le but n'est pas d'accumuler des connaissances pour elles-mêmes, mais d'en faire un instrument du développement de l'individu. Quant au troisième, dans lequel certains ont voulu voir une tendance «socialisante» il vise à favoriser les relations

de coopération entre des personnes qui seront plus tard appelées à collaborer dans le cadre de la famille, de l'entreprise ou de la société.

Au départ, les auteurs de ce texte avaient l'ambition de faire découler de ces objectifs, une structure, des méthodes et des programmes. Or, il est rapidement apparu que le vague de leur formulation permettait de déboucher sur des systèmes très différents, voire opposés. C'est essentiellement dans le domaine des méthodes que ces objectifs peuvent être appliqués avec profit. L'accent porté sur la réforme de structure de l'école a donc entraîné l'abandon partiel des objectifs de l'enseignement, mais ceux-ci conservent toute leur valeur pour la rénovation des méthodes à laquelle il convient de procéder. Notons que ces objectifs sont intégralement repris dans le texte de l'initiative que s'apprête à lancer le Mouvement pour une véritable réforme de l'école.

Evolution des idées sur la réforme scolaire vaudoise de 1970 à 1975

A l'époque où les projets de réforme scolaire sont élaborés dans le canton, l'Europe occidentale s'est donné pour ambition de « démocratiser l'école ». Dans le canton de Vaud, on chercherait en vain dans les textes de 1970 une référence à l'égalité des chances ou à la démocratisation des études. Les expériences des pays voisins sont mentionnées sans que leurs implications politiques soient prises en compte.

L'accent est porté beaucoup plus sur l'individualisation de l'enseignement et le développement des potentialités de l'élève. C'est pourquoi on peut parler d'un projet « personnaliste et libéral » dans la mesure où l'école cherche d'abord à former l'enfant et à l'intégrer dans la société, tout en faisant de lui l'agent et même le partenaire de son éducation. Les initiateurs de la réforme ont l'ambition de présenter un projet « pédo-centrique » et dégagé de toute tendance politique.

La présentation du premier rapport du CREPS (Conseil de la réforme et de la planification scolaires) au début de 1971 recueille une très large approbation dans la population et jusqu'au Grand Conseil où le texte est accepté à l'unanimité. Quelques réserves sont toutefois exprimées par les représentants des partis de gauche quant aux mesures prévues pour la mise en application et le contrôle des expériences : cette réaction de l'opposition est parfaitement normale dans un parlement à majorité de centre-droite, mais elle n'empêche pas tous les partis d'accepter le projet.

A l'extrême-droite, quelques critiques sont émises par la « Nation » (organe de la Ligue vaudoise) et par le « Bulletin patronal ». On regrette, en particulier, que l'on ne tienne pas compte de la pénurie de maîtres et que l'on n'investisse pas plus dans l'enseignement. Entre 1972 et 1974, le débat sur la réforme connaît une période de répit. L'attention des journalistes et des politiciens se porte plutôt sur la rénovation qui s'amorce dans le domaine des programmes en rapport avec CIRCE (Commission intercantonale romande de coordination de l'enseignement). Les zones pilotes de Rolle et de Vevey sont mises en place dans des climats assez différents. Alors qu'à Rolle la population accorde son appui à l'expérience, il y a, à Vevey, une assez large frange qui demeure attachée au système

traditionnel. Celle-ci se recrute dans les couches sociales élevées, mais aussi dans les milieux ouvriers qui ne voient pas la nécessité d'un changement. De leur côté, les associations d'enseignement marquent une prudente réserve en attendant de connaître les projets définitifs. Ils insistent pour que les expériences pilotes soient soumises à une évaluation scientifique (cette dernière revendication sera présentée à plusieurs reprises par la Société vaudoise des maîtres secondaires).

L'opposition au projet de réforme 1975-1980

La parution en mai 1975 du «projet de rénovation de l'école vaudoise élaboré par un groupe d'enseignants sous la présidence de Marianne Thibaud-Jaccard, députée» (projet Thibaud), marque une étape importante dans le processus de réforme de l'école vaudoise. Pour la première fois apparaît une solution de rechange au projet du gouvernement. Cette solution bénéficie d'un très large appui venant des partis de centre et de la droite, des groupements patronaux, des maîtres secondaires et des représentants de la campagne.

Les critiques formulées à l'égard du projet départemental et de son application dans les zones pilotes sont, pour l'essentiel les suivantes :

- une conception intellectualiste de l'école
- l'absence de possibilités de transferts et de raccordements
- la non-reconnaissance de la diversité du développement des enfants
- l'absence de mesures de pédagogie compensatoire dès la 1^{ère} année
- les insuffisances dans les programmes appliqués dans les zones pilotes qui empêcheront les élèves d'accéder au gymnase.

La parution de projet Thibaud a pour effet de modifier la position des forces politiques face au projet de réforme. C'est ainsi qu'une opposition de plus en plus structurée se manifeste à droite, alors que les partis de gauche souhaitent une réforme plus profonde de l'école vaudoise. Lors des débats au Grand Conseil, quelques escarmouches n'empêchent pas les députés d'approuver le rapport du Conseil d'Etat à une très forte majorité.

Parallèlement, une campagne de presse, savamment orchestrée, prétend démasquer les fondements idéologiques de la réforme et sa volonté de bouleverser la société. Elle critique :

- la volonté de faire disparaître le monde occidental avec ses valeurs traditionnelles
- la création de vastes ensembles scolaires
- un nivellement des élèves résultant de l'hétérogénéité des classes
- le retard dans l'apprentissage du latin
- l'absence de précision sur le coût de l'opération et les besoins en maîtres
- l'intention de faire de l'école une fabrique de contestataires
- la volonté de faire passer la réforme des structures par le jeu de la réforme des programmes.

Une accusation revient fréquemment, c'est celle de vouloir instituer une véritable école globale. Bien que la structure projetée n'ait jamais prévu plus de cinq années hétérogènes, on brandit l'épouvantail de l'école suédoise et de son idéologie égalitaire. Procès d'intention, certes, mais qui recueillera un très large écho.

Pour répondre aux vœux des opposants, certains aménagements sont apportés aux projets : l'organisation est décentralisée pour satisfaire les représentants des milieux ruraux, des cours à niveaux et des options sont introduits en 6e année, les avantages reconnus des classes supérieures sont sauvegardés dans la division supérieure. Mais ces corrections ne désarment pas une opposition résolue à faire échouer le projet.

Le débat sur la réforme en 1981

Plutôt que d'analyser l'évolution des idées de 1975 à 1981, nous préférons reprendre et étudier plus en détail les motifs avancés contre le décret sur la réforme scolaire lors de la campagne qui a précédé la votation des 26 et 27 septembre 1981. On y retrouve, en effet, plus ou moins développés, les arguments présentés dans la presse ou dans les débats politiques au cours des dernières années. Pour la commodité de la démonstration, nous distinguerons ceux qui jugent la réforme insuffisante — thèse de la gauche — de ceux qui la jugent trop révolutionnaire — thèse de la droite.

Arguments de la gauche

- les motifs de la réforme ne sont pas expliqués. On nous fait voter sur une nouvelle structure sans en préciser le contenu;
- l'institution de niveaux et d'options en 6e année crée un système très sélectif;
- en adoptant le décret, on fige le système pour 20 ans;
- la structure proposée n'est pas celle qui a été expérimentée dans les zones pilotes;
- le Conseil d'Etat s'est éloigné des objectifs qu'il s'était fixés au début des travaux;
- le système proposé est trop proche de la structure actuelle pour qu'on puisse parler d'une véritable réforme.

Arguments de la droite

- le nouveau système coûte trop cher: 10 millions supplémentaires par année et 130 millions de constructions nouvelles;
- le débat de fond sur une véritable réforme est escamoté;
- on supprime les classes supérieures, qui sont très appréciées par les parents et par la population en général;
- la création d'un cycle d'observation retarde le moment de la sélection sans la rendre plus facile;

- on porte préjudice à la formation classique en retardant l'apprentissage du latin;
- la durée des études gymnasiales devra être portée à 4 ans, contrairement à ce que prétend le Conseil d'Etat;
- le projet ne tient pas compte de la diversité des rythmes des enfants : il sombre dans le mythe égalitaire.

Comme elle le fait dans tous les pays où une réforme scolaire est projetée, la droite défend des positions élitistes et conservatrices. Elle veut maintenir une sélection précoce de manière à séparer le plus tôt possible les élèves doués, même si, durant la campagne, elle feint de prendre le parti des enfants défavorisés. Elle redoute toute modification de la répartition des élèves dans les divisions des années terminales, qui, à ses yeux, pourrait entraîner des bouleversements sociaux. Bien que l'association des maîtres secondaires n'ait pas pris parti dans le débat, la plupart de ses membres se rangent aux côtés des opposants de droite.

Quoiqu'il soit difficile d'apprécier l'importance respective des deux groupes d'opposants, on peut estimer que, dans un canton peu enclin aux innovations, les arguments de la droite ont porté beaucoup plus que ceux de la gauche. Mais l'existence — même de ces deux oppositions — dans laquelle des enseignants se sont engagés, a troublé nombre de citoyens qui ont souvent réagi par l'abstention. «Comment peut-on nous demander de trancher, alors que les maîtres ne sont pas d'accord entre eux ?», entend-on répéter dans la population qui s'est montrée très sensible à la confusion entretenue par les adversaires du projet.

Conclusions

L'analyse des motifs qui ont abouti à l'échec du projet est un exercice périlleux qui est lié à une appréciation parfaitement subjective de la situation. Dans les quelques considérations qui vont suivre, nous nous abstenons de tenir compte des données politiques locales bien qu'elles aient pesé d'un poids très lourd dans la balance. Nous nous limiterons à des remarques qui pourraient rendre service à ceux qui seraient tentés par l'aventure de la réforme scolaire.

- 1) Une réforme de l'école doit s'inscrire dans un contexte de réforme plus générale. Il est difficile de faire admettre à l'opinion la nécessité de changer une institution dans un environnement politique, social et économique stable. Au moment où le projet avait été lancé, à la fin des années 60, il y avait, au sein de la population, un large consensus pour un changement dans l'école. L'évolution de la conjoncture dans la dernière décennie a renversé la tendance en matière d'innovation scolaire, et ceci non seulement dans notre canton mais dans tous les pays d'Europe. Le moment était donc particulièrement mal choisi pour poser au peuple une telle question.

- 2) Par souci de la clarté, le projet s'est borné à une réforme de structure de l'école, ce qui n'a pas été compris dans la population. Le mécontentement à l'égard des nouveaux programmes romands et des méthodes qui leur sont liées, a été largement exploité par les opposants: on a souvent voté contre la mathématique moderne plutôt que contre le cycle d'observation. Une vraie réforme de l'école ne devrait pas craindre d'aborder tous les aspects de l'école au lieu de se limiter à la structure, qui n'est probablement pas le plus important.
- 3) La réforme d'une tranche du système scolaire doit s'étendre également aux années suivantes. Changer la structure du niveau secondaire I sans toucher au secondaire II revient à faire des maîtres du gymnase les juges du nouveau système par comparaison avec le système traditionnel. Or il est bien rare que cette confrontation joue en faveur des nouveaux venus, dont on est trop tenté de souligner les insuffisances.
- 4) La démarche du scientifique qui veut que l'on formule des hypothèses puis qu'on les soumette à expérience avant de prendre une décision, convient mal au domaine de l'éducation. Il y a tant de facteurs qui entrent en jeu dans l'enseignement que l'on ne peut en isoler un pour le soumettre à une évaluation. Quelle que soit la valeur des conclusions que les chercheurs peuvent livrer à ceux qui doivent prendre les décisions, elles ne suffiront pas à asseoir une conviction, voire même à lutter contre des préjugés ou des ragots. Une démarche plus efficace consiste à faire prendre d'abord les décisions de principe puis de soumettre à expérimentation les modalités d'application: on économise ainsi beaucoup d'argent et beaucoup de forces. A notre connaissance, il n'y a pas de pays ou de canton qui ait adopté un nouveau système scolaire sur la base des résultats d'une ou plusieurs expériences.
- 5) Peut-on évaluer dans l'ensemble de la démarche le rôle joué par le vocabulaire utilisé ?
Dès le début, les responsables de la réforme ont renoncé aux termes à forte connotation politique tels que: égalité des chances, démocratisation, élitisme. Dans le souci d'éviter des malentendus, ils ont introduit un lexique dans le rapport de 1975. Mais cette précaution n'a pas résolu le problème: même lorsque les mots ne se trouvaient pas dans les textes ou dans les exposés, ils leur étaient attribués. Ainsi, le système proposé, qui ne comprend que cinq années hétérogènes, a été souvent qualifié d'«école globale» par les adversaires. Mais ces affirmations tiennent plutôt du slogan. Dans un canton où l'on n'a pas, au même degré qu'en France, le souci de la précision dans l'expression, la population a été peu sensible aux subtilités du vocabulaire utilisé. En revanche, comme partout ailleurs, elle a fini par réagir à certains mots et à certaines expressions alors même qu'elle n'en comprenait pas le sens.

L'existence de deux oppositions a eu pour effet de rendre difficile l'interprétation du scrutin populaire. « Qui, parmi les 34'683 « Neinsager » était pour le statut quo ? Qui était partisan d'une autre réforme ? Qui, enfin, a simplement déposé un non dans l'urne, de crainte d'avoir une facture trop lourde à payer ? » écrivait un journaliste le 28 septembre. Déjà les deux tendances se sont mises à l'oeuvre, comme elles s'y étaient engagées : les opposants de droite ont présenté des propositions d'aménagement du système actuel et ceux de la gauche ont préparé l'initiative qu'ils lanceront au mois de mars. Le débat sur la réforme de l'école se poursuit.

Vocabulaire des opposants

- coût
- classe hétérogène
- retard de la sélection
- tri continu
- démagogie
- réformette
- les études classiques
- le latin
- les humanités
- recyclage des maîtres
- désordre, confusion
- irresponsabilité
- lassitude
- bricolage
- tourisme scolaire
- école globale
- nivellement
- uniformité
- projet communiste
- centralisation
- prolongation des parents
- suppression de la compétition
- restaurer la qualité
- nécessité des classes passerelles
- valeur de la tradition
- suppression des classes supérieures
- étanchéité du système
- baisse du niveau des connaissances
- sauvegarde du génie vaudois

Vocabulaire des partisans

- Cohérence
- défauts du système actuel
- différenciation
- observation prolongée
- meilleure orientation
- perméabilité
- participation des parents
- immobilisme
- coordination scolaire
- politisation
- stabilisation
- retard de la sélection
- décentralisation
- suppression de l'examen ponctuel

Argumentationsstrategien für Schulreformdiskussionen

Rezeptblatt für noch ungeübte Reformkritiker, als Behelf für die Abfassung von Vernehmlassungen, parlamentarischen Interventionen, Reden vor Lehrervereinen, Leserbriefen etc.

Strategie:

Beispiele:

Karikierung

(Etwas lächerlich machen)

Glossen, z.B. über Fachsprache Bonmots, Witze

Ueber-Verallgemeinerung

Durchlässigkeit ist ein Unsinn: Soll den jeder «Dubel» ins Gymnasium dürfen?

GAU-Vision

(GAU = grösster anzunehmender Unfall)

Auf schlimmstmögliche Missbrauchvariante hinweisen; Schreckbeispiele aus dem Ausland

Negativ-Etikettierung

(Eine Idee bzw. deren Verfechter mit einer allgemein verfeimten Idee, Persönlichkeit oder Gruppe in Verbindung bringen)

Gleichmacherei, Verplanung des Menschen, Vermassung, Nivellierung, Behavioristen, Krawallmacher, Schulvogt, ausländisch, Idi Amin, Eichmann usw.

Autoritäten-Garnitur

(Die eigene Idee mit anerkannten Autoritäten garnieren)

Rekurs auf Pestalozzi, Einstein, Bruder Klaus, Professor Sowieso

Begriffs-Pachtung

(Exklusive Inanspruchnahme allgemein positiv belegter Begriffe/Ansätze)

Kind, vom Kinde aus, Kopf-Herz-Hand, Seele, Gemüt, Natur, Verantwortung, Volkswille, Wohlstand und Sicherheit, Tradition, Ruhe, Geborgenheit

Behauptung von Sachzwängen

(Vorschieben scheinbar unangreifbarer Sachzwänge)

MAV (Maturitätsanerkennungsverordnung), BIGA (Bundesamt für Industrie, Gewerbe und Arbeit), Wirtschaft, Eltern, Zeitgeist, Plan Gottes, Finanzknappheit, Begabung

Praxis-Anbiederung

Unterstützen der Theorie bzw. Utopie-Feindlichkeit; Pachten des Begriffs «praktisch»; Jedem seine Praxis bzw. Erfahrung bestätigen

Marginalisierung

(Ein Anliegen durch Verschieben eines grösseren unerfüllten Anliegens als zweitrangig darstellen)

«Man würde gescheiter die Erwachsenenbildung endlich ausbauen.» «ohne verbesserte Volksschule nützt auch die ausgebauteste Erwachsenenbildung nichts.»

Sprichwörter-Konservatismus

(Latenter Konservatismus wird durch halb wahre Volksweisheiten legitimiert)

«Nicht alles, was neu ist, ist gut; und nicht alles was gut ist, ist neu!»

Ausgewogenheits-Behauptung

Man behauptet «Ausgewogenheit». Oder: Man akzeptiert den guten Kern einer zu bekämpfenden Idee, bedauert aber deren Einseitigkeit und entschärft sie im Namen der Ausgewogenheit.

Defensiver Liberalismus

Lehrerfreiheit, Elternrechte, gegen staatlichen Zentralismus

Ideologie-Verdacht

Behaupten, etwas sei «ideologisch»: d.h. unbewiesen, voreingenommen, links

Inkonsequenz-Vorwurf

Man sucht nach der radikalsten Version einer Idee und wirft der zur Diskussion stehenden Idee dann im Vergleich Inkonsequenz vor

Adverbialverstärkung

Man garniere seinen Standpunkt mit starken Adverbien wie: zweckmässig, natürlich, zweifellos, sicher, immer

Echtheits-Zertifikat

Man drehe Schlüsselbegriffe des Gegners um, indem man ihm das Etikett «falsch verstanden» anhängt und sich selber als «echten» Verfechter der Idee bezeichnet: z.B. falsch verstandene Gerechtigkeit versus echte Gerechtigkeit

Präsens-Behauptung

Man verwende für seinen Standpunkt immer das Präsens («ist»), auch wenn der Konjunktiv angebracht wäre

Krieg mit Anführungszeichen

Man kann mit Anführungszeichen erfundene Aussagen wie Zitate aussehen lassen, oder auch gezielt sonst ehrenwerte Begriffe mit dem Hauch des Obskuren umgeben (z.B. ...behaupten neuerdings einige «Erziehungsfachleute»)

Bestätigung der chaotischen Zustände in der bildungspolitischen Diskussion

Alle drei Beispiele bestätigen, dass in der bildungspolitischen Diskussion teilweise chaotische Zustände herrschen. Im Kanton Waadt fand zwar der Text über die Bildungsziele breite Zustimmung, allerdings nur, wie sich nachher zeigte,⁷ weil er beliebige Interpretationen zuließ, so dass jeder darin fand, was er darin suchte. Als bei den ersten öffentlichen Diskussionen der Reform deutlich wurde, dass in bezug auf die Bedeutung der verwendeten Begriffe die grösste Verwirrung herrschte, gab das Erziehungsdepartement ein entsprechendes Lexikon heraus. Leider half auch das nicht, und die Zweideutigkeit der gängigsten Reformbegriffe blieb bestehen. Dabei scheinen beide einleitend unterschiedenen Aspekte des Sprachgebrauchs eine Rolle gespielt zu haben, nämlich sowohl die (natürlich unbeabsichtigte) Unfähigkeit, mittels bestimmter Begriffe mit bestimmten Adressaten zu kommunizieren, als auch der bewusste Eingriff in die Wortbedeutung mit dem Ziel, damit die geplante Reform bei bestimmten Adressaten zu diskreditieren. Es nützte auch nichts, dass die für die Reform zuständigen Instanzen politisch beladene Begriffe wie Chancengleichheit und Demokratisierung vermieden. Das hinderte die Gegner der Reform nicht daran, diese kurzerhand auf das Reizwort «Gesamtschule» zu reduzieren und sie durch Anhängung dieser Etikette zu disqualifizieren.

Bei der Vernehmlassung zur Lehrplanrevision im Kanton Solothurn zeigte sich, dass das Spektrum der Meinungen letztlich auf zwei Grundpositionen zurückgeführt werden kann, jene der Essentialisten und jene der Reformpädagogen (wobei klar ist, dass dies eine unter mehrere Möglichkeiten ist, die Situation fassbar zu machen). Jeder dieser beiden ideologischen Grundpositionen entspricht eine eigene Sprache mit einem eigenen Vokabular. Man sprach zwar von der gleichen Sache, aber nicht in der gleichen Sprache, so dass der Eindruck einer «heillosen, babylonischen Sprachverwirrung» entstand. Sehr interessant und eher unerwartet ist der Hinweis, dass die beiden ideologischen Grundpositionen nicht mit parteipolitischen Positionen gleichgesetzt werden dürfen.

Im Falle der Planstudie Kindergarten im Kanton Zürich wird festgestellt, dass die von den Projektverantwortlichen verwendete Terminologie die Neuinterpretation einiger zentraler Begriffe zuließ. Als in diesem Sinne besonders schwarzes Schaf erwies sich der von der Wissenschaft geprägte Begriff der basalen Begabungsförderung. Ihm wurden Bedeutungen unterstellt, welche die Gegner der Planstudie im Klartext vergeblich suchten, weil sie nicht gemeint waren. Nimmt man die frühkindliche Forschung und den Kindergarten als je eigene Bereiche, mit eigener Sprache, so hat der Begriff der basalen Begabungsförderung als Vertreter des wissenschaftlichen Bereichs hier eine Signalfunktion übernommen; er wird vom Bereich des Kindergartens im wesentlichen als Signal des Feindbildes aufgenommen und mit dem Inbegriff des Feindbildes, nämlich mit der

Verschulung des Kindergartens, aufgeladen. Es fehlte hier die gemeinsame Sprache, die zur Verständigung hätte führen können. Selbstkritisch schliessen die Projektverantwortlichen daraus auf eine zu wenig reflektierte Terminologie der Planstudie.

Ausserhalb der hier behandelten drei Reformsituationen seien nachfolgend kurz zwei Aussagen zitiert, die ihrerseits den teilweise chaotischen Charakter der sich mit Bildungsproblemen befassenden Diskussion bestätigen. Seinerzeit gab ein in der Tagespresse erschienener Artikel über «Die Sünden der Erziehungswissenschaft» einiges zu reden und zu schreiben; in einer die Kontroverse analysierenden Betrachtung in der Schweizerischen Lehrerzeitung wurde dazu folgendes gesagt: Es «dürfte deutlich geworden sein, wie wenig eine Diskussion um Bildungsprobleme — auch unter Fachleuten, auch wenn in ihrem Titel das Wort «Erziehungswissenschaft» vorkommt — in der Regel durch wissenschaftliche Argumente bestimmt wird. Angesichts der Komplexität des Gegenstandes und unserer bisherigen theoretischen Unfähigkeit, ihn rational zu durchdringen, ist es kaum übertrieben, die Bildungsdiskussion im allgemeinen als chaotisch zu bezeichnen» (2). Und schliesslich ein Bildungspolitiker und Erziehungsdirektor zum Thema: «Wie vielfach in breit angelegten und endlos repetierten Diskussionen sinken solche häufig verwendeten Begriffe (hier: Humane Schule. Die Autoren) rasch zu diffusen Schlagwörtern und aggressiven Reizwörtern herab, und in solchem Zustand eignen sie sich kaum mehr zur Erkenntnis und Analyse der Realität und für redliche, weiterhelfende Gespräche. Wenn man also über aktuelle Schulfragen in gemeinsamen Gespräch wirklich weiterkommen will, muss man sich stets neu vergewissern, wovon man spricht und auf welche Realität man Bezug nimmt und welches Ideal man vor Augen hat. Behutsames Verwenden von «abgegriffenen Begriffen», präzisierendes Umschreiben dessen, was man wirklich meint, ist hier besonders angezeigt» (3).

Einige Figuren des Chaos

Das Chaotische in der bildungspolitischen Diskussion kann verschiedene Ausprägungen annehmen; einige von ihnen sollen abschliessend exemplarisch kurz angedeutet werden:

Der Gebrauch von Leerformeln: Als Leerformel kann man eine Aussage bezeichnen, die keinen Informationsgehalt besitzt, weil sie seinen breiten Spielraum der Interpretation offenlässt. Dies gilt sowohl für empirische als auch für normative Sätze, wenn diese so formuliert werden, dass sie mit jedem empirischen Sachverhalt bzw. jeder möglichen Wertung vereinbar sind; sie haben dann selbst keinen empirischen oder normativen Gehalt mehr (nach Topitsch). Leerformeln spielen sowohl im waadtländischen als auch im solothurnischen Beispiel eine Rolle, und es wäre eine interessante Aufgabe, die Leerformeln zu sammeln, die zur Zeit im schweizerischen Bildungswesen und insbesondere in den bildungspolitischen Teilen von Parteiprogrammen in Gebrauch stehen.

Reduktion eines komplexen Sachverhaltes auf eine ideologisch leicht einzuordnende Chiffre oder Etikette: Man kann von der Hypothese ausgehen, der Mensch schaffe sich, um sich entscheiden zu können, ein System von Orientierungsfeldern, in denen er klar zu sehen glaubt (Beispiele: politisch rechts — links; für oder gegen die Technik; konservativ — progressiv; einer bestimmten Ethik entsprechend nicht entsprechend; usw). Jedes (neue) Problem wird dann einem der Orientierungsfelder zugeordnet und gemäss dem dort schon gefallenen Grundsatzentscheid beurteilt, was auch dem Mechanismus, Unbekanntes auf Bekanntes zurückzuführen bzw. zu reduzieren, entspricht. Ein klassisches Beispiel einer Reduktion und Etikettierung lässt sich auf bildungspolitischem Gebiet im Zusammenhang mit der Gesamtschule aufzeigen: Komplexe und vielgestaltige Reformbestrebungen auf der Sekundarstufe I werden auf die Chiffre Gesamtschule reduziert und diese mit dem Etikett «politisch links» versehen. Damit erübrigt sich, gemäss dem oben angedeuteten Mechanismus, ein Verstehen der komplexen Reformen: die Chiffre Gesamtschule wird erkannt und gemäss der Etikette ohne weitere Diskussion dem Feindes- oder Freundesland zugewiesen. Aehnliches liesse sich über die Reduktion des Begriffs der basalen Begabungsförderung auf das Feindbild Verschulung des Kindergartens sagen.

Der Eingriff in die Wortbedeutung: Hier ist die Uebernahme eines Begriffs aus einer Sprache (z.B. der wissenschaftlichen) in eine andere unter gleichzeitiger Veränderung seines Gehaltes gemeint. Transferiert wird nur die Worthülse, die dann mit einem neuen Inhalt aufgeladen wird, so dass der gleiche Begriff hinfort verschiedene Inhalte hat. Hier kann wiederum das Schicksal des Begriffs der basalen Begabungsförderung als Beispiel dienen.

Die Schwierigkeit, Begriffe zu schaffen und zu erhalten, die ideologisch nicht belastet sind: Der schwierige Stand der Bildungswissenschaften und der tiefe Anerkennungsgrad, den sie in der Oeffentlichkeit geniessen, hängt u.a. damit zusammen, dass sie generell der Ideologie verdächtigt werden. Ihre Sprache sei durchsetzt mit Begriffen, in denen Sachverhalt und Wertung des Sachverhalts sich vermischen. Dies erschwert oder verunmöglicht aber eine Diskussion des Sachverhaltes. Auf diese Feststellung, die ein Vorwurf von aussen an die Adresse der Bildungsforschung ist, kann hier nicht weiter eingegangen werden; sie müsste Gegenstand einer eigenen kleineren Untersuchung sein.

Von der chaotischen zur rationalen Diskussion

Es wurde behauptet und dann an Beispielen aufgezeigt, dass die bildungspolitische Diskussion teilweise chaotisch verläuft. Uebernimmt man, obwohl er hier nicht näher überprüft werden kann, den oben erwähnten Vorwurf der Verwendung ideologiebelasteter Begriffe, so müsste eine der Voraussetzungen zur Ueberwindung des chaotischen Zustandes von den Bildungswissenschaften selbst kommen. Diese werden sich zunehmend als Wissenschaft konstituieren können, wenn es ihnen gelingt, auch nach aussen eine Sprache zu sprechen, in der Sachverhalt und (ideologische) Wertung dieses Sachverhaltes deutlich unterschieden werden können.

ANMERKUNGEN

- (*) Die Pädagogische Kommission hat sich im Rahmen ihrer Sitzung vom 7. und 8. Juni 1982 mit dem Thema «Schulreform und Sprachgebrauch» befasst.
- (1) siehe dazu z.B. Bagley, William C. — Just what is the crux of the Conflict Between the Progressives and the Essentialists. Ed. Am. and Supervision 26, 1940.
- (2) siehe dazu die Kontroverse um den Aufsatz von Arthur Wegmann «Die Sünden der Erziehungswissenschaft» (erschieden zuerst im «Tagesanzeiger», dann in der «Schweizerischen Lehrerzeitung», Nr. 1/2, 1981). Die hier zitierten Sätze stammen aus dem die Kontroverse abschliessenden Beitrag von Armin Gretler, der unter dem Titel «Zur Auseinandersetzung um die Erziehungswissenschaften — ein Plädoyer für Geduld, Mut und Redlichkeit» in der «Schweizerischen Lehrerzeitung», Nr. 10. vom 5. März 1981, S. 338 - 339, erschienen ist.
- (3) siehe dazu Walter Gut, Erziehungsdirektor des Kantons Luzern, im Artikel «Wege zur humanen Schule», der mit dem Untertitel «Ueberlegungen zur bildungspolitischen Diskussion unserer Tage» im «Vaterland» vom 28. März 1981 erschienen ist.

RESUME

Réformes scolaires et langage — une approche venant de la pratique

Sous plusieurs aspects, le langage joue un rôle important dans le cadre de réformes scolaires. L'article qui suit part de l'impression que la discussion autour de réformes scolaires présente souvent un caractère chaotique. L'examen de quelques aspects langagiers dans trois réformes concrètes (Etudes et planification concernant le jardin d'enfants dans le canton de Zurich, réforme des programmes de l'école obligatoire dans le canton de Soleure, réforme de l'école vaudoise) permet de confirmer et de différencier cette impression. Une des tâches des sciences de l'éducation consiste à fournir des contributions permettant de dépasser la discussion chaotique pour s'approcher du discours rationnel.

SUMMARY

School reforms and language — a practical approach

From different points of view, language, within school reforms, has an important rôle to play. The point of departure of the following article is the impression that discussions concerning school reforms are often at least partially chaotic. This impression is confirmed by the detailed examination of linguistic aspects in three current educational reforms (Planning study of the Kindergarten in the canton of Zurich, reform of the curricula in compulsory schools in the canton of Solothurn, school reform in the canton of Vaud). The sciences of education should contribute on the way from chaotic discussion towards rational communication.

