

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

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 13 (1991)

Heft: 3

Vorwort: Editorial

Autor: Grunder, H.U.

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: 11.01.2025

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

Was ist eine gute Schule?

Seit es Schule in staatlicher Verantwortung gibt, seit institutionelles Lehren und Lernen öffentlich kontrollierbar ist, wird die Frage nach der Effizienz von Schule gestellt. Was leistet die Institution, welche Erfolge kann sie verbuchen – oder «moderner» gefragt: welchen «Output» weist sie aus? Die Antworten sind vielschichtig, abhängig von «Messgrössen», die ihrerseits wiederum kaum quantifizierbar sind.

Deshalb ist das Feld der Debatte weitläufig: Kritik und Verteidigung tummeln sich darin. Verdanken sie ihre Argumente nur der Chance, ungleiche Ausgangspositionen gegeneinander ausspielen zu können?

Im langwierigen Prozess, den die Institution vom Ende des 18. Jahrhunderts an bis heute durchgemacht hat, ist der Anspruch der Kontrollierbarkeit von Unterricht, zuweilen von «Erziehung und Unterricht», nie verschwunden. Aus gegensätzlichster Warte ist das Begehren, die tatsächliche Leistungsfähigkeit des schulischen Vermittlungsprozesses zu analysieren und zu optimieren, sowohl an die Schule als später auch an die Lernprozesse erforschende Bildungswissenschaft gestellt worden. Hat sich die eine lange gegen das Ansinnen gewehrt, auf Effizienz geprüft zu werden, erachtete letztere genau diese Aufgabe als wissenschaftlichen Auftrag. Erziehungswissenschaft ist sich der zahlreichen Facetten von Schule mittlerweile längst gewahr geworden; doch ihre Rolle im Disput um eine «gute Schule» fand sie – wenigstens in der Schweiz – noch nicht. Auf welche Seite soll sie sich schlagen?

Schule hat sich mit Schulkritik immer schwer getan. Dass die Frage, was denn eine «gute Schule» sei, von Kindern und Eltern, schliesslich von Politikern, Ökonomen und Militärs, von schulkritischen, ja schulskeptischen Ansätzen auszugehen *hatte*, das leuchtete ihren Exponenten selten ein. Sie versuchten – und trachten auch heute danach – dasselbe Problem mit anderen Mitteln zu beantworten.

Dabei fällt auf, dass keineswegs Übereinstimmung besteht, ja dass geradezu krasse Meinungsunterschiede herrschen, geht es um die ‹gute Schule›. Welcher Art ist dieses System, das die Urteile derart entzweit?

Wer selten zum Thema befragt wird, sind die Kinder. Sie haben in den Augen der Erwachsenen offensichtlich kaum etwas dazu zu sagen. Ihre Meinung ist gemeinhin weder entscheidend noch bindend, wenn überhaupt gewünscht. So streiten sich Schulentlassene über die ‹gute Schule› – in der Annahme, ihre Optik von der Arbeits- und Wirkungsweise der Institution sei die zutreffende. So suchen Erwachsene nach Antworten für jene, die sich vermutlich nichts sehnlicher wünschen, als über ihre Gegenwart und Zukunft mitreden zu können. In der Meinung, Schule könne unbegrenzt erreichen, was sie anstrebt, neigen wir dazu, ‹Erfolg› oder ‹Misserfolg› des Systems Schule voranzusetzen, d.h., eine Wirkung anzunehmen, die schwer zu beweisen ist. Was heisst denn nun ‹Erfolg›? Ist eine Schule dann ‹gut›, wenn sie ihre Absolventen in diesem oder jenen geistigen, seelischen oder kognitiven Zustand entlässt?

Unterstellt, die Wirkungsweise von Schule zu messen sei aus pädagogischen Gründen kaum möglich (unstetige Lernprozesse, ‹Quantensprünge› im Können, langfristige Lernprozesse, unbeabsichtigte ‹Nebenwirkungen›): Weshalb versuchen jene, die Schule prägenden ‹Mächte› der Institution die eigenen Kriterien der Effektivität aufzuerlegen? Erziehungswissenschaft weiss um das Problem, verfährt aber oft genug in derselben Art.

Vor diesem Hintergrund ist die Frage statthaft, ob Schule, Kindern Wissen und Können vermittelnd, nicht in gleichem Mass darauf achten sollte, ihrer ‹Klientel› eine anregende, angenehme, lernmotivierende Umgebung zu bieten. Darin müsste die Pädagogik die immer wieder tot gesagte Institution unterstützen.

Erziehungswissenschaft muss für eine *kindbewusste*, nicht zwingend eine platt reformpädagogisch-kindgemässe Schule Partei ergreifen.

Indem sie die Aussagen darüber, was eine ‹gute Schule› sei, sammelt, zusammenstellt, ordnet, interpretiert und dazu ihr eigenes Wissen fügt, bezieht sie Position für eine Institution und deren Reformierbarkeit, deren Existenzberechtigung, deren Effizienz und Attraktivität selbst von den daran Beteiligten gelegentlich verneint wird.

Deshalb muss Erziehungswissenschaft *politisch* argumentieren und dort in politische Prozesse eingreifen, wo droht, dass sich Schule – im Interesse anderer Argumente – in Richtung einer weniger kindbewussten Institution entwickelt.

H.U. Grunder