

Jürgen Oelkers

Reform ohne „Reformpädagogik“: Schweizer Erfahrungen^{)}*

1. Eine Theorie der „Reform“

Jede pädagogische „Reform“ setzt ein strukturiertes Praxisfeld voraus. Theorien der Reform unterstellen oft einen Zustand, der nie gegeben ist, nämlich den der *tabula rasa*. Aber die Erziehungswirklichkeit steht nicht einfach zur Disposition. Jede Einwirkung auf ein soziales System ist durch das begrenzt, was zum Zeitpunkt der Reform bereits vorhanden ist und beachtet werden muss. „Reformen“ können nur kommuniziert werden als Ansätze zur Verbesserung in bestimmten Bereichen, die den grösseren Teil des Feldes unberührt lassen. Das Praxisfeld kann nicht in toto verändert werden und keine Veränderung führt automatisch auch zu einer Verbesserung.

Andererseits: Im Sinne von George Herbert Mead (1938, S. 343ff.) ist ein Erfahrungsprozess nicht lediglich von Kontinuität und Dauer gekennzeichnet, sondern ebenso von Problemen und Störungen, die Bearbeitung verlangen. Möglich ist das nur, wenn der Prozess andauert, der immer wieder neu ausgerichtet und angepasst werden muss (ebd., S. 345), im Falle der Schule mit schwergewichtigen Lösungen vor Augen, die selbst dann nicht ersetzt werden können, wenn sie als sehr problematisch erscheinen. Das bekannteste Beispiel sind Ziffernnoten, die pädagogisch umstritten sind und doch immer noch einen Grossteil der schulischen Leistungsbewertungen ausmachen.

Unter „Praxisfeld“ verstehe ich nicht einfach die Summe von Akteuren, sondern Akteure in Situationen, die innerhalb eines institutionellen Rahmens handeln.¹ Der Rahmen ist historisch, er besteht aus einer Serie von Problemlösungen, die für die Operativität des Feldes unerlässlich sind.

- Der Umgang mit den Zeitressourcen muss ebenso geregelt sein
- wie der Code des zulässigen Verhaltens,
- die materielle Basis von Erziehung und Unterricht,
- die Zielerwartungen und Leistungsanforderungen
- oder die Zertifizierung der Zielerreichung.

Schule ist ein historisch langfristig ausgebautes System: Für diese und ähnliche Parameter gibt es immer schon Lösungen und alle vorhandenen Lösungen können fraglich werden, nur nicht alle zur gleichen Zeit. Eine Antwort auf das Problem, wie die zur Verfügung stehende Zeit verteilt werden soll, ist die Stundentafel; wer hier etwas ändern will, muss die Lösung, also die Zuordnung von Lektionen in einer gegebenen Hierarchie von

^{*)} Vortrag auf der Tagung „Reformpädagogik – Pädagogik der Reformen“ am 12. November 2011 in der Universität Jena.

¹ Das geht auf die Handlungstheorie von Talcott Parsons zurück (Parsons/Shils/Smelser 1951, S. 56ff.).

Fächern, angreifen und überbieten. Das gilt ebenso für Verhaltenscodes, die finanziellen Ressourcen, die Ziele, die Anforderungen des Lernens oder die mit dem Schulabschluss verbundenen Berechtigungen.

Bei „Reformen“ geht es darum, die vorhandenen Lösungen zu verbessern, neue Lösungen für bestehende Probleme zu finden oder auch neue Probleme zu definieren, auf die Antworten erst gefunden werden müssen, was nur dann möglich ist, wenn das Problem akzeptiert worden ist, von den Akteuren und dies praktisch, nicht lediglich rhetorisch.

- „Lösungen“ erreicht man durch mehr oder weniger kontrollierte Erfahrungen im Umgang mit dem gegebenen Problem, die sich dauerhaft im Feld verankern lassen.
- „Lösungen“ sind einfach neue Regelungen und letztlich neue Gewohnheiten, die sich dann verändern lassen, wenn sie wiederum problematisch erscheinen.

Dabei spielen ihr Gewicht im System und der Grad ihrer Unverzichtbarkeit eine Rolle. Die Stundentafel hat mehr Gewicht als die Raumaufteilung im Klassenzimmer, aber auch die hat Gewicht und kann nicht beliebig verändert werden, schon gar nicht beliebig oft.

Das besondere Praxisfeld Schule kennt auch

- die Umkehrung von Problemen,
- die Wiederkehr von überwundenen Problemen
- die Resistenz gegenüber neuen Problemen
- sowie die Existenz von Problemen, die sich beim besten Willen der Beteiligten nicht lösen lassen.

Inklusion etwa bedeutet die Abkehr von der bisherigen Praxis der Exklusion, was von den Akteuren neue Handlungsstrategien abverlangt und mit der Veränderung sowohl der mentalen als auch der sozialen Gewohnheiten einhergeht. Zu den überwundenen Problemen zählen zum Beispiel Geschlechtsstereotypen in Lehrmitteln, die aber nicht aus der Welt sind, nur weil sie im öffentlichen Raum der Schule unter Bann stehen. Bildungsgerechtigkeit ist ein Systemproblem, das den Erfahrungsraum der Akteure übersteigt und sich in der Reinform der moralischen Forderung nie wird lösen lassen.

Die Zone des Problematischen² in der Reichweite der Akteure muss begrenzt werden, das meiste darf nicht problematisch sein oder so erscheinen. Anders wären die etablierten Lösungen, aus denen die Praxis besteht, nicht verlässlich. Reformen, die auf pädagogischen Intentionen beruhen und Ziele verfolgen, müssen hier anschliessen. Sie können temporäre Verunsicherungen und auch die Steigerung der Belastungen in Kauf nehmen, wenn im Verlaufe des Prozesses Erfolge sichtbar werden und am Ende das Ergebnis überzeugt. Ist das nicht der Fall, schwindet die Emphase sehr schnell.

Die meisten Reformen sind gezielte Provokationen von im Feld etablierten Problemlösungen, die entweder beseitigt oder überboten werden sollen. Man sollte die mit den Reformen verbundenen Absichten und Überzeugungen nicht einfach als „beliefs“ verstehen, sondern als Hypothesen, die der Erfahrung ausgesetzt werden. Die Sprache der Reform ist nicht so. Meistens wird bei grösseren Reformen auf deren „Notwendigkeit“ oder

² „Area of problematic“ (Mead 1938, S. 29ff.).

gar auf die „Unausweichlichkeit“ verwiesen, aber keine Reform ist vor dem Praxiskontakt mehr als eine Hypothese, die gelingen oder scheitern kann. Der pädagogische Kult des grossen Versprechens schützt davor nicht, er führt eher dazu, dass man Bilanzen vermeidet.

Die Logik von Reformen ist, dass neue Lösungen alte ersetzen sollen, und zwar um den Preis der Verbesserung. Die Serie der etablierten Lösungen darf das System nicht insgesamt schlechter machen, wie die mit jeder grösseren Reform verbundene Opposition von Anfang an vermutet. Pädagogische Konzepte befinden sich immer in einem Zustand, den der englische Philosoph Walter Gallie 1956 als „essentially contested“ (Gallie 1956) bezeichnet hat. Genau aus diesem Grunde kann nur die Praxis über das Gelingen entscheiden, also das, was als die bessere Problemlösung ausprobiert wurde und dann auch angesehen wird.

- Aber wann ist das der Fall?
- Wie stellt man das fest?
- Und wie kommt es, dass oft einfach „beliefs“ über die Güte einer Problemlösung entscheiden?

2. Nutzen von „Reformpädagogik“

Im dritten und vierten Teil meines Vortrages werde ich über verschiedene Reformprojekte aus meinem Arbeitsumfeld berichten, an denen ich mehr oder weniger direkt beteiligt war. Viele dieser Projekte sind von aussen und unabhängig evaluiert worden. Ich nutze diese Daten und verbinde sie mit meinen eigenen Erfahrungen. Über die Einführung verschiedener dieser Projekte habe ich mit entschieden und einige auch über Jahre begleitet. Es sind Projekte nicht an der Peripherie, sondern im Zentrum der heutigen Schulreform. Im Einzelnen geht es um

- die Etablierung des neuen Volksschulfaches „Religion und Kultur“ im Kanton Zürich,
- neue Formen der Steuerung und Qualitätssicherung,
- neue Strategien zur Erprobung und Herstellung der Lehrmittel,
- Veränderungen der Unterrichtskultur,
- neue Schulleitungen,
- Verbesserungen des Praxisbezuges in der Lehrerbildung
- Versuche mit Inklusion
- Herausforderungen der Schulstruktur

Nicht alle diese Projekte sind gelungen, manche sind abgeschlossen, andere dauern an und wieder andere haben gerade erst begonnen. Gemeinsam ist ihnen, dass weder für die Entwicklung der Konzepte noch für die Umsetzung eine kodifizierte „Reformpädagogik“ nötig war, die als Erfolgsgarant verstanden worden wäre und auf die sich die Akteure hätten berufen können oder gar müssen. Wo Anschlüsse an frühere Reformpostulate vermutet werden können, vor allem in Bereich der Individualisierung des Unterrichts, da galt der Bezug nicht einer grossen pädagogischen Tradition oder einem bestimmten Namen, sondern der Lernpsychologie und der an sie anschliessenden Didaktik. Sie mögen reformpädagogische Wurzeln haben, aber das spielte keine Rolle.

Die mit der Reformpädagogik verbundenen rhetorischen Dualismen wie „progressiv“ oder „konservativ“ sind noch nie Garanten des Erfolges gewesen, sie sind allenfalls ideologisch interessant. Ideologien suchen Anhänger und müssen auch gegen die Erfahrung verteidigt werden; öffentliche Schulen dagegen müssen Ziele erreichen und bewegen sich in einem politischen Rahmen, den sie nicht beliebig ausschliessen oder umgehen können. Reformen stehen daher unter Erwartungsdruck, ihre Resultate werden bilanziert und der öffentlichen Kritik ausgesetzt. Vage Rückgriffe auf „die“ Reformpädagogik sind dafür weder notwendig noch sinnvoll.

In bestimmten Ausschnitten ist die Reformpädagogik nur noch für die so genannte „Alternivpädagogik“ interessant, die hinter den rund hundert „freien Schulen“ in Deutschland steht. Meistens wird dabei auf Konzepte der libertären Pädagogik zurückgegriffen, die sich auf eine historische Linie beruft, die von

- Tolstoi und Bakunin,
- der Pariser Commune, wo der Begriff „éducation nouvelle“ geprägt wurde,
- den „modern schools“ der Anarchisten
- und der „deschooling“-Bewegung der sechziger Jahre reicht.

Die historischen Stationen dieser Linie sind allenfalls den Experten bekannt, der Rückgriff gilt dem allgemeinen Konzept und wenigen, damit verbundenen Schlagworten, nicht den geschichtlichen Erfahrungen. Die Ambivalenz dieser Erfahrungen würde es auch kaum zulassen, sich auf eine Traditionslinie zu berufen.

Daneben wird dort auf Reformpädagogik Bezug genommen, wo eine Namensverbindung das nahelegt. Die bekannteste ist die Montessori-Pädagogik, die weltweit erfolgreichste ist die Steiner-Pädagogik, wobei die Berufung auf Namen wenig aussagt über den Wandel der Praxis. Wir sind in Jena: Auch die Jenaplan-Pädagogik heute ist anders als Petersens Zeiten, nicht zuletzt, weil die Schule und ihr Umfeld anders geworden sind. Es geht nicht mehr darum, die allgemeine Volksschule zu entwickeln. Auf der anderen Seite haben sich bestimmte Konzepte wie das „altersdurchmischte Lernen“ auch ohne Berufung auf den Jenaplan durchgesetzt, in Deutschland vor allem in der Grundschule.

Bezieht man die Reformpädagogik mit dem, was normalerweise dazu zählt, auf heutige Projekte, dann ist kein wirklicher Einfluss auszumachen. Das ist im Falle etwa von Fragen der Qualitätssicherung verständlich, weil das jedenfalls in der deutschen Reformpädagogik ausgenommen Petersens „Tatsachenforschung“ kein Thema war. Aber die These gilt auch für den Kern, die Unterrichtskultur und die Kindzentrierung. Die grossen Metaphern und Slogans sind heute Gemeingut, also wer das Kind „im Mittelpunkt“ sieht, muss sich auf niemanden berufen und findet gleichwohl ein rhetorisches Echo. Andererseits ist diese Rhetorik bei praktischen Problemen wenig hilfreich, wie sich an meinen Beispielen zeigen lässt.

3. Reformprojekte aus der Schweiz

Die Einführung neuer Fächer in öffentlichen Schulen, die nicht einfach auf Zusammenlegungen basieren, ist eine seltene Erfahrung. Der Bildungsrat des Kantons Zürich

beschloss am 15. August 2000, also vor mehr als zehn Jahren, ein Modell für ein neues Schulfach in die Vernehmlassung zu geben. Dieses neue Fach hiess „Religion und Kultur“ und sollte das bestehende, nicht obligatorische Volksschulfach „Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht“ („Kokoro“), das auf der Sekundarstufe I angeboten wurde, ablösen. Die Ergebnisse der Vernehmlassung lagen ein Jahr später vor und waren grossmehrheitlich positiv. Das neue Fach sollte „Kenntnis über alle grossen Weltreligionen“ vermitteln (Auszug 2004, S. 4) und als ein konfessionsneutraler Unterricht *über* Religionen konzipiert werden.

Die Grundzüge dieses Faches wurden im Verlaufe eines mehrmonatigen Prozesses von einer Expertengruppe erarbeitet, die aus Vertretern von sechs grossen Religionsgemeinschaften, darunter auch die beiden christlichen, zusammengesetzt war. Die Religionsgemeinschaften waren frei, die Mitglieder selbst zu bestimmen. Am Ende des Prozesses stand ein Papier mit den „Essentials“, die aus Sicht der Religionsgemeinschaften die Grundlagen des Lehrplans darstellen. Diese „Essentials“ wurden 2004 vom Bildungsrat verabschiedet.

Parallel dazu kam ein politischer Prozess in Gang, der zu einer Volksinitiative führte, die den Erhalt des christlichen Religionsunterrichts auf der Primarstufe forderte. Dieser Unterricht war aufgrund von Sparmassnahmen fraglich geworden. Der Zürcher Regierungsrat schlug als Kompromiss vor, das neue Sekundarschulfach „Religion und Kultur“ auf die Primarschule hin auszuweiten und ihm einen christlichen Schwerpunkt zu geben, ohne jedoch Glaubensunterricht zu erteilen. Abgelöst wurde damit das bisherige Freifach „Biblische Geschichte“. Für den Glaubensunterricht sollten fortan die Religionsgemeinschaften selbst und mit eigenen Mitteln zuständig sein.

Im März 2007 wurde das neue und nunmehr obligatorische Volksschulfach „Religion und Kultur“ vom Zürcher Kantonsrat einstimmig verabschiedet. In diesem Fach wird über alle neun Jahrgangsstufen der Zürcher Volksschule hinweg ein nicht mehr auf Konfession und Glauben bezogener Unterricht erteilt. Religion wird als Bildungsgut verstanden und ist Teil der schulischen Allgemeinbildung. Das neue Fach ist auf verschiedenen Konferenzen öffentlich vorgestellt worden und ist abgesehen von einer bestimmten Oppositionsgruppe unbestritten. Die Einführungskosten liegen bei 5 Millionen Schweizer Franken.³

Seit dem Beschluss des Kantonsrates läuft die Implementation, also die eigentliche Reformarbeit. In diesem Falle ist unter „Implementation“ zu verstehen

- die zeitlich gestufte Einführung des Faches in den Zürcher Gemeinden,
- die Umstellung der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung,
- die Entwicklung von facheigenen Lehrmitteln
- und die gezielte Weiterbildung der bisherigen Lehrkräfte.

Eine spezielle Pädagogik oder gar Rückgriffe auf reformpädagogische „Traditionen“ waren dabei nicht erforderlich. Sie hätten bei der Bewältigung der unvermeidlichen Schwierigkeiten auch kaum weitergeholfen.

Die Schwierigkeiten seien klar benannt. Im Blick auf die Ausbildung der angehenden Lehrkräfte musste ein neuer Lehrgang konzipiert werden. Als Dozenten standen zunächst nur christlich geschulte Fachdidaktiker zur Verfügung, die nicht das ganze Spektrum des

³ NZZ Online vom 4. September 2008.

Fachwissens abdecken konnten. Die Lösung war, die örtliche Religionswissenschaft an der Ausbildung zu beteiligen und auch die Religionsgemeinschaften stärker einzubeziehen. Die Weiterbildung konnte nicht auf ein Lehrmittel zurückgreifen, das parallel zur Einführung des Faches entwickelt wurde und heute immer noch nicht fertig ist.⁴

Die Lehrmittelproduktion selbst stand vor grossen Problemen, denn einerseits gibt es im deutschsprachigen Bereich für ein solches Fach kein Lehrmittelvorbild und zum anderen mussten die ausgewählten Inhalte akribisch und unter Einbezug der Religionsgemeinschaften sowie anderer Gruppen auf ihren sachlichen Gehalt hin überprüft werden. Die Weiterbildung der amtierenden Lehrkräfte erwies sich als besonders schwierige Aufgabe, weil die Lehrkräfte bislang anders unterrichtet haben und ohne verbindliche Lehrmittel nur dann eine Repertoireanpassung vornahmen, wenn sie die Philosophie des neuen Faches tatsächlich übernommen haben.

Niemand hat diesen Verlauf vorhergesehen und die Aufgabe bestand darin, den Prozess fortlaufend anzupassen, ohne das Ziel aus den Augen zu verlieren. Das gilt letztlich für alle grösseren Reformprojekte.

- Diese Projekte sind nur dann nachhaltig,
- wenn sie länger dauern als vorgesehen,
- Umwege gehen können und imstande sind,
- klug auf neu auftauchende Probleme und Schwierigkeiten zu reagieren.

Die anfänglichen Pläne und Hypothesen müssen mit einer robusten Wirklichkeit rechnen, die sich nie in toto überblicken lässt und sozusagen von selbst für Überraschungen sorgt. Das lässt sich auch an einem zweiten Beispiel zeigen, das sich auf Qualitätssicherung bezieht.

Eine gezielte staatliche Schulentwicklung gibt es im Kanton Zürich seit fast zwanzig Jahren. Das grösste Projekt hiess „Teilautonome Volksschule“ (TaV) und verfolgte drei Ziele:

- Den Aufbau von Schulleitungen mit besonderen Kompetenzen,
- die Verstärkung der Eigenverantwortung der einzelnen Schulen
- sowie die Implementation von neuen Instrumenten der Qualitätssicherung wie Mitarbeitergespräche, Teamarbeit, Leitbilder oder auch interne Evaluationen.

Das Projekt war ein gross angelegter praktischer Versuch, an dem rund ein Viertel der kantonalen Schulen teilnahm. Parallel zu diesem Versuch wurde in einer weiteren praktischen Entwicklungsarbeit ausprobiert, wie sich interne und externe Evaluationen aufeinander beziehen lassen. Beide Versuche dauerten von 1997 bis 2004. Die Ergebnisse wurden in einem Volksschulgesetz verankert, über das danach abgestimmt wurde.

Die erste Abstimmung ging aus Sicht der Reformvertreter verloren, vor allem weil die Gesetzesvorlage überfrachtet und an einem Punkt hochgradig umstritten war. Die Vorlage sah die Abschaffung des Kindergartens zugunsten einer „schulischen Grundstufe“ vor und dieser radikale Schritt war der Bevölkerung nicht zu vermitteln. Darauf wurde die Vorlage entschlackt und ohne die Grundstufe, aber mit allen Elementen der beiden Projekte, dem Volk

⁴ Die Einführung der drei Lehrmittel für die Unter-, die Mittel- und die Oberstufe der Volksschule ist für die Jahre 2012 und 2013 vorgesehen.

neu vorgelegt. Das Gesetz ist am 5. Juni 2005 mit mehr als 70% der Stimmen „wichtig“, wie die Schweizer sagen, angenommen worden.

Die Umsetzung des neuen Volksschulgesetzes beschäftigte die Schulen in den nächsten Jahren. Dabei waren zwei Erfahrungen zu beobachten. Zum einen haben die Schulen, die nicht am TaV-Projekt teilgenommen haben, massive Schwierigkeiten erlebt, weil sie nunmehr gezwungen waren, einen Kulturwechsel in Richtung geleitete Schulen vorzunehmen. Auf diesen Wechsel waren sie trotz der Kampagne im Vorfeld der Abstimmung über das neue Volksschulgesetz nicht vorbereitet. Auf der anderen Seite und aber damit zusammenhängend wuchs die Opposition. Zwar hatte man über das Gesetz positiv abgestimmt, aber nunmehr sah man, was daraus folgte und war dann schnell dagegen.

Besonders umstritten waren

- die externe Evaluation,
- die daraus folgende Zielanpassung in den einzelnen Schulen,
- die Frage nach dem damit verbundenen Nutzen,
- die neuen Schulleitungen
- und die mit der Umsetzung der Gesetze verbundenen zusätzlichen Arbeitsbelastungen.

Es gibt Schulen, die sich der Philosophie der neuen Bildungssteuerung mit grossem Erfolg angeschlossen haben, während andere versuchen, diese Philosophie zu ignorieren und so viel wie möglich vom alten System zu retten. Ein Resultat, das flächendeckend annähernd oder vollständig gleich wäre, lässt sich mit solchen Versuchen offenbar nicht erreichen. Es wäre auch paradox, den Grad der Schulautonomie zu erhöhen und zugleich weitgehend identische Verhältnisse zu erwarten. Wenigstens hier gilt: Wer gleiche Ziele verfolgt, erhöht die Unterschiede.

In der Legislaturperiode von 2008 bis 2011 war die Zürcher Bildungspolitik von einem Schwerpunkt bestimmt, der in Deutschland so kaum möglich wäre, nämlich die Überprüfung und Neuausrichtung der Lehrmittelproduktion. Der Kanton Zürich verfügt über einen eigenen Lehrmittelverlag, der die schweizerische Lehrmittelproduktion wesentlich mitbestimmt. Die Analyse der Funktion und Bedeutung von Lehrmitteln hat gezeigt, dass die Qualität des Unterrichts nachhaltig von der Qualität der Lehrmittel bestimmt wird. Man kann hier von einem Dreieck reden, nämlich die Kompetenz der Lehrkräfte, die Zusammensetzung der Schulklassen und die Qualität der Lehrmittel. Der Begriff „Lehrmittel“ bezieht sich nicht nur auf die klassischen Lehrbücher, obwohl die immer noch den Hauptanteil ausmachen, vielmehr sind alle Medien des Lernens gemeint, die im Unterricht Verwendung finden.

Lehrmittel werden im Kanton Zürich von der Lehrerschaft begutachtet und erst dann eingeführt, aber es sind wie in Deutschland Autorenprodukte, die vor ihrer Einführung nicht im Feld erprobt worden sind. Von 2009 an lief im Kanton Zürich und anderen Kantonen erstmalig ein Versuch, ein neues Lehrmittel, nicht zufällig für den Mathematikunterricht der Sekundarstufe I, im Feld auszuprobieren⁵ und erst nach Auswertung der Daten fertigzustellen. Auf diese Weise konnte getestet werden, wie die Schülerinnen und Schüler mit den Aufgaben

⁵ Das Lehrwerk „Mathematik Sekundarstufe I“ wurde in 160 Sekundarklassen der Stadt Zürich sowie 18 weiteren Klassen erprobt. Es bietet die gleichen mathematischen Lehrinhalte auf drei Anforderungsstufen und ist handlungsorientiert.

und Problemstellungen umgehen, so dass eine Gewähr besteht, mit dem Lehrmittel nicht völlig falsch zu liegen.

- Das Kardinalproblem bei den bisherigen Lehrmitteln ist,
- dass es für die schwächeren Schülerinnen und Schüler keine geeigneten Lehrmittel gibt.
- Sie werden konzipiert für die idealen, die besten oder die durchschnittlichen Schüler,
- ohne bislang auf die unweigerlich gegebenen Kompetenzstufen im Lernstand Rücksicht zu nehmen.

Eher zufällig ergab sich ein weiterer Schritt in Richtung veränderte Lehrmittelproduktion. Der Zürcher Bildungsrat musste im Fall eines Lehrmittels für ein Sprachfach gravierende Mängel feststellen, ohne auf ein Ersatzlehrmittel zurückgreifen zu können. In dieser Situation kam die Idee auf, von den Lehrkräften und somit den Nutzern auszugehen. Der Lehrmittelverlag wurde beauftragt, eine Webseite aufzuschalten, wo Aufgaben und Beispiele zugänglich waren und wo vor allem die Nutzer sich austauschen konnten, wie sie selbst Probleme der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung ihres Unterrichts bewältigen. Hier entstand sozusagen ein neuer Typ von Lehrmitteln, der den Vorteil hat, durch neue Erfahrungen ständig angepasst werden zu können.

Lehrmittel spielen auch bei der Veränderung der Unterrichtskultur eine wichtige Rolle. Ein grosses Thema ist in diesem Zusammenhang bekanntlich das „selbstorganisierte Lernen“, mit dem auch in Zürich verschiedene Versuche verbunden sind, die allerdings eher die Grenzen aufzeigen, was besonders für die Gymnasien gilt. Erfolge gibt es an unerwarteter Stelle, nämlich in der Verbindung mit elektronischen Lernplattformen, die zunehmend vor allem im Sekundarschulbereich Verwendung finden. Hier wäre ein Rückgriff auf die historische Reformpädagogik möglich gewesen, der allerdings nie gesucht wurde. Durchschlagend war die konstruktivistische Didaktik.

Lernplattformen operieren nach dem Vorbild des Dalton-Plans, den Helen Parkhurst in Abgrenzung zu Maria Montessori entwickelt hat. Dahinter steht die Kritik der sogenannten „lock-step-schooling“, die bereits vor dem Ersten Weltkrieg aufkam⁶ und einen gewissen Einfluss auf die amerikanische Reformpädagogik hatte.

- Die Kritik greift die historische Normalform des Unterrichts an,
- also das Lernen in genau gleichen Schritten und mit nur einem Thema pro Lektion für alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse.

Frederic Lister Burk und Mary Ward von State Normal School in San Francisco entwickelten die ersten Materialien, wie die Schülerinnen und Schüler nach eigenem Tempo und kontrolliert durch Feedback arbeiten können (Burk 1913). Nichts Anderes macht das Grundprinzip von elektronischen Plattformen aus, Konstruktivismus hin oder her.

Besonders die Zürcher Primarschulen sind inzwischen stark geprägt von didaktischen Prinzipien des selbstorganisierten Lernens wie des altersdurchmischten Unterrichts, ohne dass

⁶ Den Ausdruck „lock-step“ verwandte schon William J. Shearer, der Superintendent der öffentlichen Schulen von Elizabeth in New Jersey. Er verfasste 1898 ein Buch gegen das *Grading of Schools*, also die Einteilung der Schülerinnen und Schüler nach Jahrgängen. Shearer war einer der ersten amerikanischen Pädagogen, der für „ungraded schools“ und so für „alterdurchmisches Lernen“ eintrat.

die Ausbildung oder die Weiterbildung etwa auf den Jenaplan zurückgegriffen hätte. Wie in den deutschen Grundschulen erhalten die Schülerinnen und Schüler auch in Zürich in den Anfangsklassen Werkstattunterricht, benutzen oft den Lehrgang „Lesen durch Schreiben“ und arbeiten vielfach in Lernfeldern statt in einzelnen Fächern. Die Noten sind nicht strittig, auch weil die Eltern sie abverlangen. Die Schulen stehen unter direkter Aufsicht der Gemeinden und können sich nicht beliebig gegen die Meinung der Eltern stellen. Die Professionalität der Lehrkräfte ist davon nicht tangiert.

Ein starkes Problem ist die unterschiedliche Entwicklung des Lernstandes. Die Sekundarschule, die aus den Jahrgängen sieben bis neun besteht, hat den Auftrag, die Schülerinnen und Schüler auf das Arbeitsleben bzw. auf weitergehende Schulen vorzubereiten. Die Volksschule im Kanton Zürich hat einen durchgehenden Lehrgang von neun Jahren. Nach sechs Jahren verlassen die Schüler die Primarschule und werden auf daran anschliessende Sekundarschulen übergeleitet. Der durchgehende Lehrgang führt nicht dazu, dass am Ende ein Mindeststandard für alle erreicht wird.

Eine von der Bildungsdirektion des Kantons Zürich in Auftrag gegebene Längsschnittstudie, die 2004 begonnen und inzwischen drei Erhebungswellen realisiert hat, zeigt deutlich,

- dass von Beginn an im Leistungsbereich grosse Unterschiede bestehen,
- dass die Leistungsschere sich bis zur 3. Klasse nicht weiter öffnet und in einigen Bereichen sogar annähert,
- aber danach bis zur 6. Klasse, also bis zum Übertritt in die Sekundarschulen, weiter und man kann sagen: dramatisch öffnet
(Nach sechs Jahren Primarschule 2011).

Vor dem Hintergrund dieser Datenlage ist zu verstehen, dass besondere Massnahmen notwendig waren, die insbesondere der Qualifizierung für den Lehrstellenmarkt dienen sollen. Mitte der 8. Klasse werden alle Schülerinnen und Schüler getestet, welchen Lernstand sie in zentralen Fächern der Volksschule erreicht haben. Der Test heisst „Stellwerk“ und das ist auch als Metapher zu verstehen, weil die Schule die Weichen stellt, in welche Richtung die anschliessenden Karrieren gehen können.

- Sinn des Tests ist, mit den Resultaten festzulegen, wie in den verbleibenden 18 Monaten die weitere Ausbildung verlaufen soll.
- Es gibt Standortgespräche zwischen den Lehrkräften, den Eltern und den Schülern,
- die zu Leistungsvereinbarungen führen, was in der verbleibenden Schulzeit noch unbedingt erreicht werden muss.

Die Standortgespräche sind bei den Lehrkräften akzeptiert, vor allem aus dem Grunde, dass sie mit den Daten des Tests sowohl bei den Schülern als auch bei den Eltern glaubwürdiger sind (Kammermann/Siegrist/Sempert 2007). Es macht einen Unterschied, ob sie die Schüler ständig ermahnen müssen oder auf Datenbasis Ziele vereinbaren. Dabei geht es nicht um eine besondere Nähe zum Kind oder um den Verzicht auf Rollendistanz, sondern einfach darum, wie pragmatisch der Weg ins Leben hinein verbessert werden kann. Die Lehrkräfte verfügen über hinreichend Kenntnis des schweizerischen Lehrstellenmarktes und wissen, was auch leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern abverlangt wird. Die Vorbereitung auf diese Anforderungen darf nicht der Berufsschule überlassen werden, die andere Aufgaben hat und nicht fehlende Kompetenzen nachbessern kann.

Schweizweit sind auch neue Schulleitungen eingeführt worden, die die älteren „Hausvorstände“ abgelöst haben. Diese Einrichtung stammte noch aus dem 19. Jahrhundert und war der egalitären Verfassung des Kollegiums geschuldet. Begründet wurde die Einführung von geleiteten Schulen und so von herausgehobenen Schulleitungen mit der internationalen Forschungsliteratur. Die deutsche Reformpädagogik kennt keine Modelle von neuartigen Schulleitungen, geschweige denn, welche Rolle die Schulleitungen bei der Entwicklung von Schulen spielen sollen.⁷ Auch hier sind die Probleme im Prozess der Implementation nicht antizipierbar gewesen und durch keine Theorie irgendwie abgesichert worden. Sie mussten und müssen im Prozess gelöst werden.

Typische Probleme sind die folgenden:

- Wenn Schulleitungen tatsächlich die Schulen führen wollen, unterscheiden sie sich vom Kollegium und müssen Ansprüche auch gegen Widerstand durchsetzen können.
- Die neuere Literatur beschreibt die Führungsphilosophie ebenso wie den Alltag, der gekennzeichnet ist durch situativ auftretende Problemlagen, die mit den Mitteln der neuen Führung bearbeitet werden müssen.

Es gibt inzwischen gelungene Modelle ebenso wie gescheiterte, offenbar folgt auch hier die Entwicklung nicht einfach dem vorher gefassten Plan und jede Schule muss ihre eigenen Erfahrungen machen, wie weit Schulleitung im Einzelfall gehen kann und wo die Grenzen sind (Stemmer Obrist 2011).

Ein weiteres Reformfeld ist die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In der Schweiz wurden seit Mitte der neunziger Jahre Pädagogische Hochschulen gegründet, die die alten Seminare ablösten, eine Form, die in Deutschland bereits seit Jahrzehnten verschwunden war. Es gab eigentlich keinen inhaltlichen Grund, die Seminare aufzulösen, der Anlass war ein OECD-Gutachten, in dem darauf verwiesen wurde, dass seminaristische Ausbildungen mit dem europäischen Standard einer Ausbildung auf Tertiärstufe nicht kompatibel seien. Schweizerische Lehrdiplome hätten so keine europäische Anerkennung gefunden.

Der Aufbau von inzwischen fünfzehn Pädagogischen Hochschulen erfolgte an den Standorten, an denen die Lehrerinnen- und Lehrerseminare historisch gewachsen waren. Die Ausnahme ist der Kanton Bern, wo erstmalig eine zentrale Lehrerinnen- und Lehrerausbildung der Stadt Bern eingerichtet wurde. Im Kanton Zürich wurde aus acht verschiedenen Seminaren eine Pädagogische Hochschule gegründet, die die grösste des Landes ist. Die ersten Absolventinnen und Absolventen verliessen die Hochschule im Jahre 2004, so dass inzwischen eine Leistungsbilanz möglich ist.

Hauptkritikpunkt der abnehmenden Schulen ist die beschränkte Einsatzfähigkeit der neu ausgebildeten Lehrkräfte, die auf der Primarstufe nicht mehr in allen Fächern der Volksschule ausgebildet wurden. Dieses Problem ist immer noch virulent, aber durch den Lehrermangel und so durch die Kompromissbereitschaft der einstellenden Schulen reduziert worden.

⁷ Das ist in der amerikanischen Schulgeschichte anders, die stark von den Superintendenten geprägt wurde (Tyack 1974).

- In der Öffentlichkeit vordringlich ist das „Theorie-Praxis-Problem“, also der Nutzen der Ausbildung für den Beruf.
- Erfahrene Berufspersonen beklagen, politisch durchaus wirksam, die Theorielastigkeit der Ausbildung,
- obwohl die Studierenden mehr Praxisanteile haben als in der alten seminaristischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Aus dieser Diskussion sind zwei Massnahmen hervorgegangen. Zum einen werden in Zukunft alle Absolventinnen und Absolventen der Pädagogischen Hochschule Zürich befragt, wie sie nach drei Jahren praktischer Erfahrung in den Schulen die Vorbereitung durch die Ausbildung einschätzen. Hier geht es darum, das „Theorie-Praxis-Problem“ - bekanntlich ein Dauerverdacht in der Geschichte der Lehrerinnen- und Lehrerbildung - aus der Zone des Polemischen herauszunehmen und mit Daten zu diskutieren. Vorbild sind die Gymnasien des Kantons Zürich, deren Absolventinnen und Absolventen seit längerem befragt werden, ob sie auf das Studium ausreichend vorbereitet waren. Die mittlerweile durchgeführten fünf Befragungen ergeben eine hohe Zufriedenheit mit der Schulbildung, und es bleibt abzuwarten, ob dasselbe mit der Lehrerinnen- und Lehrerbildung auch der Fall sein wird.

Die zweite Massnahme dient der Verbesserung des Praxisbezuges, der tatsächlich eine Schwachstelle des bisherigen Ausbildungskonzepts gewesen ist. Bislang wurden traditionell Praktika angeboten, die wohl vor- und nachbereitet worden sind, ansonsten aber nicht viel mit der übrigen Ausbildung zu tun hatten. Nunmehr hat die Hochschule ein Konzept entwickelt, das über die gesamte Dauer der Primarlehrerinnen- und Primarlehrerausbildung reicht. Während der sechs Semester werden die Studierenden von Praxislehrkräften begleitet, die die Hochschule selbst ausgebildet hat. Sie arbeiten mit Dozierenden zusammen und sind auf die gleiche Literatur verpflichtet.

Die Studierenden bekommen bereits im ersten Semester Praxiskontakt und machen neu ein dreimonatiges Praktikum, das wie ein Ernstfall organisiert ist. Sie können dabei auf die Praxislehrkräfte als Mentoren zurückgreifen und erleben an den Seminaren der Hochschule, wie sich ihre Erfahrungen in der Praxis einbringen lassen. Die relevante wissenschaftliche Literatur steht zur Verfügung, so dass sie ihre Erfahrungen auch objektivieren können. Wichtig an diesem Konzept ist, dass sie tatsächlich über die gesamte Ausbildungsdauer Ansprechpersonen für das haben, was sie in der Praxis erleben und welche Schlüsse sie daraus ziehen.

4. Scheitern, Abbruch und Verlagerung

Berichten kann ich auch über Erfahrungen des Scheiterns, des Abbruchs und der Verlagerung von Reformpositionen und -strategien. Das sind Erfahrungen der Grenzziehung, die am Anfang nicht erwartet werden; Reformen müssen die möglichen Schwierigkeiten kalkulieren, aber sie dürfen nicht mit dem eigenen Scheitern rechnen. Aber keine Reform muss gelingen, und jeder Prozess kann in eine Situation geraten, in der der Abbruch droht, etwa weil der Widerstand an der Basis zu gross geworden ist. Dann hilft kein Rückgriff auf „bewährte Konzepte“ welcher Pädagogik auch immer. „Bewährt“ sind immer nur praktische Lösungen.

Die notorisch positive Sprache der Reformpädagogik oder überhaupt der Pädagogik verleitet dazu, solche Erfahrungen der Grenzziehung auszublenden. Mit der Pädagogik im

Rücken muss nicht mit negativen Ergebnissen gerechnet werden, die Erfahrung soll nur progressiv verlaufen, aber das ist nicht einmal ein Grenzwert, zumal keine Pädagogik sagt, wann sie vor der Erfahrung kapituliert. Angesichts der zahlreichen Flops sind fortlaufende Verbesserungen keineswegs die Regel.

- Projekte können aus dem Ruder laufen und zu keinen neuen Lösungen führen.
- Ziele können sich als falsch herausstellen und die Praxis kann sich als strukturell widerständig erweisen.
- Die Grenzen sind aber nicht nur mit dem System gegeben, das weicher ist als oft angenommen wird.

Anders als Max Weber angenommen hat, ist selbst die Macht der Kultusbürokratie begrenzt. Die „verwaltete Schule“ ist einfach ein Mythos, den Hellmut Becker (1954) in die Welt gesetzt hat, um vor mehr als fünfzig Jahren die nicht-kirchlichen Privatschulen subventionsfähig zu machen (Oelkers 2011). Auf der anderen Seite sind Grenzen einfach auch mit den Zielen und den pädagogischen Ansprüchen verbunden, die sich nie so verwirklichen lassen, wie das in der Vorstellung erscheint. Und die Ansprüche bleiben auch dann bestehen, wenn sie sichtbar verfehlt wurden.

Man muss sehr genau zwischen Postulaten der Reform und Zielen unterscheiden. Ziele müssen erreichbar sein, Postulate nicht. Diese Idee geht auf John Dewey zurück, der in *Democracy and Education* vorschlägt, nur dann von „Erziehungszielen“ zu sprechen, wenn eine Chance der Erreichbarkeit gegeben ist.

- Das begrenzt die Höhe der Ziele und den Zeitraum, in dem sie verfolgt werden können.
- Normalerweise werden Erziehungsziele ohne zeitliche Befristung kommuniziert, was sie dann sehr abstrakt und praxisfern erscheinen lässt.
- Sie haben dann nur rhetorischen Nutzen.

Ein Schweizer Beispiel für gemischte Resultate und Abbruch von Reformen bezieht sich auf die Schulstruktur. Im Kanton Thurgau ist nach zehn Jahren Schulversuch die gegliederte Sekundarschule abgeschafft und durch eine integrative, dreijährige Gesamtschule ersetzt worden. Im Kanton Zürich war ein ähnlicher Schritt unmöglich. Es gab eine erhebliche Anstrengung, die Schulstruktur einvernehmlich zu verändern. Ein positives Ergebnis war damit nicht verbunden, trotz aufwändiger Moderation und der Bekundung guten Willens auf allen Seiten. Fast anderthalb Jahre Diskussion und ernsthafter Beratung haben nicht dazu geführt, das bestehende System zu vereinheitlichen (Chance Sek I 2010).

Es gibt im Kanton Zürich nebeneinander

- Sekundarschulen mit drei Zweigen, in die die Schüler nach der sechsten Klasse zugewiesen werden und die sich nach Leistungsstärke unterscheiden,
- dann Schulen, die in Stammgruppen und Leistungsniveaus gegliedert sind,
- weiterhin Untergymnasien, Kleinklassen sowie Formen der Sonderbeschulung.

Damit verbunden sind diametral entgegengesetzte Interessen, insbesondere in der Lehrerschaft, die eine strukturelle Neuordnung der Sekundarschule seit mehr als dreissig Jahren behindern. Die einen schwören auf leistungshomogene Gruppen, die anderen lehnen genau das ab.

Ein politisch strittiges Problem ergibt sich aus der Tatsache einer ungebrochenen Einwanderung. Dadurch wird die Maturitätsquote von 19% im Kanton Zürich unter Druck gesetzt, die politisch gewollt ist und angesichts der sehr guten Berufsbildung auch gerechtfertigt werden kann. Deutsche Professoren erwarten aber nicht, dass ihre Kinder in einer Kleinklasse enden und sind auf der anderen Seite überrascht, dass ihre Kinder im Gymnasium eine Eingangsprüfung bestehen und sich in einer Probezeit bewähren müssen, ohne dass es einen Elternentscheid geben würde.

Eine weitere Baustelle ohne grosses Vorankommen ist die Inklusion von Behinderten und Auffälligen. Nahezu alle Schweizer Kantone haben inzwischen Inklusionsprogramme aufgelegt, im Kanton Tessin gibt es sogar langjährige Erfahrungen im Umgang mit Problemen der Inklusion. Aber in bestimmten Deutschschweizer Kantonen hat die Umsetzung zu Schwierigkeiten geführt. Im Kanton Zürich ist der Versuch einer flächendeckenden inklusiven Beschulung nach heftiger Kritik abgebrochen und zurückgestellt worden. Etwa die Hälfte der staatlichen realisieren integrative Formen der Förderung,⁸ die andere nicht.

Die Gründe sind vielfältig, genannt werden

- zu geringe Ressourcen,
- unabsehbare Kostenfolgen etwa durch Baumassnahmen,
- zu schwache Effekte der Weiterbildung
- und auch Widerstände in der Lehrerschaft.

Wenn Kinder und Jugendliche mit sogenannten „Verhaltensauffälligkeiten“ oder „Lernstörungen“ nicht länger „ausgelagert“ werden können, verlieren die Lehrkräfte einen Teil ihrer Machtbasis oder in meiner Theorie gesagt, das gelöste Problem kehrt zurück. Die „Auslagerung“ erfolgte bisher in bester Absicht und mit allen guten Zielen der Förderung. Vielen Lehrkräften war und ist nicht einsichtig, warum sie jetzt einen Paradigmenwechsel vornehmen sollen, wenn sich dadurch nur die Problemfälle in ihrer Klasse erhöhen. Lösungen, im Tandem mit schulischen Sonderpädagogen zu unterrichten, haben sich wohl als machbar, aber auch als sehr aufwändig erwiesen.

Die Veränderung des Bildungssystems und so die grosse Linie der Reformen ist ein politisches Unterfangen. Hier spielen wohl pädagogische Überzeugungen eine Rolle, aber mehr im Sinne einer Philosophie über Ziel und Zweck der öffentlichen Bildung. Interessant ist, dass Positionen der linken Reformpädagogik präsent sind, etwa im Blick auf Gesamt- oder Einheitsschulen, ohne mit konkreten Strategien und Prozessvorstellungen verbunden zu sein. Auf der anderen Seite ist Bewegung in Richtung Zweigliedrigkeit erkennbar, die aber vor allem mit der demographischen Entwicklung zu tun hat. Zudem spielen positive Erfahrungen in den bestehenden Gesamtschulen eine Rolle, wobei kein Anschluss an die Reformschule in der Weimarer Republik oder der frühen Bundesrepublik gesucht wird.

Die politischen Postulate bewegen sich auf der Linie von Gerechtigkeit und Chancengleichheit, von der inzwischen alle Parteien sprechen. Andere Postulate der progressiven Pädagogik wie die Freiheit des Kindes spielen in der Alternativpädagogik eine Rolle, wiederum oft ohne die notwendigen Konkretisierungen. Die Umsetzung solcher Forderungen bewegt sich in einem Rahmen, den auch die deutschen Grundschulen übernommen und weiterentwickelt haben. Das Systemproblem liegt eher dort, wo auf den

⁸ Schulblatt des Kantons Zürich Heft 6 (2011), S. 13f.

beiden Sekundarstufen gänzlich andere Schulkulturen bestehen. Und da hilft keine Berufung auf eine bestimmte Pädagogik.

5. Fazit

„Reformpädagogik“ ist eine historiographische Konstruktion, die in Reformmilieus mit einem hohen Nimbus ausgestattet ist und von der Idee der „neuen“ und „ganz anderen“ Erziehung lebt. Auch das „bewährte Neue“ wird mit Reformpädagogik in Verbindung gebracht hat, weil so Anschluss an historische Konzepte gefunden werden kann. Dem gegenüber muss auf die Kontinuität der pädagogischen Institutionen hingewiesen werden, die sich verändern lassen, aber nur, wenn auf sie Rücksicht genommen wird. Ideen beeinflussen Sprache und Reflexion, etwa wenn man sich zur Montessori-Pädagogik bekennt oder auf John Dewey beruft.

Das ist heute in der deutschen akademischen Pädagogik nicht mehr strittig, aber auch wer Deweys Demokratietheorie vor Augen hat, weiss noch nicht, wie gehandelt werden soll. Deweys viel zitierte „Laborschule“, die in der ursprünglichen Form gerade einmal acht Jahre bestanden hat, durchlebte eine turbulente Geschichte, wäre allein auf der Basis von Deweys Schulplan gar nicht entwicklungsfähig gewesen und musste von zwei Frauen stabilisiert werden, nämlich von Alice Chipman Dewey und Ella Flagg Young.

Die heutige Schulreform hat mit solchen Beispielen wenig zu tun, ausgenommen, dass sichtbar wird, mit welchen Problemen solche ehrgeizigen Reformansätze immer zu kämpfen haben. Mit der „Laborschule“ beruft man sich auf Prinzipien, die in der historischen Praxis einfach eine erhebliche Anpassung erfahren haben und die nur ganz begrenzt auf heutige Situationen übertragbar sind. Das gilt generell. Die historischen Rahmenbedingungen haben sich grundlegend und irreversibel geändert.

Und selbst wenn mit guten Quellen „Pioniere“ der Schulentwicklung ausgemacht werden können wie

- Frederic Lister Burk und Mary Ward für individualisiertes Lernen,
- Alexander J. Stoddard für Schulentwicklung
- oder Joseph Mayer Rice für Schulevaluation -

die Anschlüsse an heutige Situationen sind nur noch in Form von Analogien möglich. Man kommt vielleicht auf ähnliche Ideen, aber sieht sich anderen Problemen gegenüber, hat andere Methoden zur Verfügung und muss in einem grundlegend veränderten Rahmen handeln.

Aus den möglichen Analogien darf nicht geschlossen werden, dass heutige Reformen weitgehend die alten sind. Zum einen sind frühere Lösungen in der Organisation Schule verankert worden und zum anderen stellen sich heute Probleme, die historisch gar nicht in den Blick genommen werden mussten, man denke nur an ethnische Heterogenität, Individualisierung der Lebensformen, Diskriminierungsverbot oder die Gleichsetzung der Lernzeit mit der Lebenszeit. Die historische Lösung, die gesellschaftliche Integration mit Schulabschlüssen zu regeln, bezieht sich nur noch auf den Anfang einer Karriere und bestimmt das Ende nicht mehr.

Zudem läuft man Gefahr, mit historischen Analogien bei der „Wiederkehr des Immergleichen“ zu landen und den Sinn der Anstrengung zu verlieren, weil die Botschaft wäre, dass sich mit immergleichen Konzepten nie etwas zum Besseren wendet. Aber die historischen Bilanzen der Schulentwicklung sind nicht so schlecht, wie die Schulkritik unterstellt. Das liesse sich an vielen Parametern zeigen und erlaubt einen Schluss: In der historischen Dauer von Schulentwicklung seit Beginn des 20. Jahrhunderts ist auch ohne explizite „Reformpädagogik“ viel erreicht worden.

Ganz am Ende - warum dann aber der Einfluss der „beliefs“, der reformpädagogischen Überzeugungen im Feld? Eine Antwort geht dahin, dass die „beliefs“ nie anders geworden und mit der Sprache der Pädagogik einfach gegeben sind. Das lässt sich an einem Postulat zeigen, das in vielen reformpädagogischen Texten vorkommt:

- Damit der Erzieher in seinem Geschäft „nicht irre gehe und unterliege, so soll er selbst bei seinem Zöglinge in die Schule gehen“.
- Was er bei seinem Zögling tadeln oder verbessern will, muss er „zuerst in sich“ tadeln und verbessern.
- Wenn ein Erzieher nicht täglich von seinem Zögling lernt, ist er „nicht würdig“, ein Kinder-Lehrer zu sein.

Heute würde man durchgehend den „Zögling“ durch das „Kind“ ersetzen, aber das Postulat, mit der Erziehung beim Erzieher anzufangen, ohne zu sagen, wie man das machen soll, steht nicht erst in den Feuerbach-Thesen. Mein Zitat ist dem dritten Band der *Vernunftlehre* von Johann Michael Sailer⁹ entnommen, der 1830 in dritter Auflage erschienen ist. Vergleichbare Postulate einer „Kindzentrierung“ der Erziehung lassen sich längst vorher nachweisen und kommen im ganzen 19. Jahrhundert vor, auch dort, wo nicht mehr auf das Matthäus-Evangelium verwiesen wird (Sailer 1830, S. 184).

Sailer war von 1829 an Bischof von Regensburg. Er macht sich Gedanken über das Schicksal von Reformatoren, also Männern und Frauen, die „grosse Umkehrungen der Denkart und Handlungen“ bewirken wollen (ebd.).

- Manche haben die Welt bloss am Schreibtisch studiert und höchstens vom Fenster aus „durch Hülfe eines Fernrohrs beguckt“ (ebd., S. 185).
- Andere arbeiten an einer Maschine, „die mit ihren tausend schön ausgearbeiteten Rädern“ die Zuschauer beschäftigt, „aber nicht mehr leisten wird, als was der einfachste Hebel wirkt“ (ebd., S. 185/186).
- Und wieder andere verlieren sich mit ihrem „Projekt“ in Träumen, aus denen man „mit leeren Händen“ erwacht und „kein Brod in der Tischlade findet“ (ebd., S. 186).

Denkt man an das Schicksal der staatlichen Lehrpläne, der Lernzielbatterien und Sprachlabore, der Bildungsplanung, der polyvalenten Lehrerbildung oder der kybernetischen Pädagogik, dann ist dem nichts hinzuzufügen, ausser den Hinweis auf die Mühen der Ebene.

⁹ Johann Michael Sailer (1751-1832) wurde jesuitisch geschult und war von 1800 an Professor für Theologie an der bayerischen Landesuniversität in Landshut. Seit 1821 stand er in Diensten des Bistums von Regensburg, 1807 erschien seine einflussreiche Schrift *Ueber Erziehung für Erzieher*.

Literatur

- Auszug aus dem Protokoll des Regierungsrates des Kantons Zürich. Sitzung vom 22. Dezember 2004. 1978. Postulate ... Zürich 2004.
- Becker, H.: Die verwaltete Schule. Gefahren und Möglichkeiten. In: Merkur Band 7 (Dezember 1954), S. 1155-1177.
- Burk, F.L.: Lock-Step Schooling and a Remedy: The Fundamental Evil and Handicaps of Class Instruction and a Report of Progress in the Construction of an Individual System. Sacramento, Cal.: F.W. Richardson 1913.
- Chance Sek - Weiterentwicklung der Sekundarstufe der Volksschule im Kanton Zürich. Bericht zum Projekt. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich 2010.
- Gallie, W.B.: Essentially Contested Concepts. In: Proceedings of the Aristotelian Society Vol. 56 (1956), S. 167-198.
- Kammermann, M./Siegrist, M./Sempert, W.: Begleitende und abschliessende Auswertung der Erfahrungen mit dem neu gestalteten Schuljahr an der Sekundarschule des Kantons Zürich. Schlussbericht zur zweiten Erhebung (April-Juni 2007). Vervielf. Ms. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik 2007.
- Mead, G.H.: The Philosophy of the Act. Ed. by Ch. W. Morris. Chicago/London: The University of Chicago Press 1938.
- Nach sechs Jahren Primarschule. Lernstand der Schulanfängerinnen und Schulanfänger von 2003 vor ihrem Übertritt in die Sekundarstufe I. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich 2011.
- Oelkers, J.: Zur Neubewertung der Reformpädagogik Ms. Zürich 2011.
<http://www.ife.uzh.ch> Vorträge Oelkers 2011.
- Parsons, T./Shils, E./ Smelser, N.J.: Toward a General Theory of Action. Theoretical Foundations for the Social Sciences. Cambridge/Mass.: Harvard University Press 1951.
- Sailer, J. M.: Vernunftlehre für Menschen, wie sie sind, das ist: Anleitung zur Erkenntniss und Liebe der Wahrheit. Unter Anleitung des Verfassers hrsg. v. J. Widmer. III. Band. Dritte, revidierte und vermehrte Auflage. Sulzbach: J.E. v. Seidel'sche Buchhandlung 1830.
- Stemmer Obrist, G.: Schulleiterinnen und Schulleiter in der Aargauer Volksschule. Eine qualitative Studie zu Aspekten des beruflichen Selbst- und Führungsverständnisses von Schulleitenden und zu den Gelingensbedingungen der operativen Führung auf der Mesoebene des Bildungssystems im Paradigmenwechsel von der „egalitär-demokratischen“ hin zur „Geleiteten Schule“. Diss. phil. Universität Zürich/Institut für Erziehungswissenschaft. Ms. Zürich 2011.
- Tyack, D.: The One Best System. A History of American Urban Education. Cambridge/Mass.: Harvard University Press 1974.