

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 65 (1978)
Heft: 6

Artikel: Reformen oder Reförmchen?
Autor: Pöggeler, Franz
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-527255>

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: 30.03.2025

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

Reformen oder Reförmchen?

Franz Pöggeler

Marginalien zur Schulreform

In Deutschland fand die Schulreform bisher vorwiegend in Büchern, Zeitschriften und Zeitungen statt. Die Wirklichkeit der Schule ist dadurch nur wenig verbessert worden.

Die Geschichte der Schulreform ist ein Beweis dafür, wie leicht und wie schnell sich die besten Ideen und Programme in Grund und Boden reformieren lassen.

Alt gewordene Reformer sind nicht selten grosse Skeptiker – oder gar Zyniker, die am Ende sagen: Dass sich die Schule gegen eine Fülle von Reformen resistent verhalten hat, ist ein Beweis für die Vitalität der Schule.

Auch ohne Schulreformen ändert sich in der Schule immer wenigstens eines: das Bild der Generationen.

Für manche Neuerer ist die Reihe der Reformen eine Kette von Frustrationen. Je höher die Ziele der Reform waren, um so grösser waren auch die Enttäuschungen, wenn die Ziele nicht erreicht wurden.

Es hat einzelne Reformen gegeben, die sich wie Amputationen an Haupt und Gliedern der Schule ausgewirkt haben. Man sollte sich in Zukunft länger überlegen, ob eine Amputation nötig ist. Ein ebenso grandioses wie makabres Lehrbuchbeispiel für eine vor-eilige Chirurgie der Schule ist die «Enttypisierung» des Gymnasiums: Erst ist jahrzehntelang unter der Flagge der Schulreform ein Spezialgymnasium nach dem anderen geschaffen worden (vom musischen bis zum technischen, von der Frauenoberschule bis zum Sportgymnasium), und dann werden diese Spezialformen wieder abgebaut, weil man meint, man dürfe den Schüler nicht zu früh auf eine bestimmte Begabungsrichtung festlegen und die Richtungsentscheidung erst später treffen. Wusste man das nicht schon zu Kerschensteiners und Gaudigs Zeiten?

In den fünfziger Jahren hat Wilhelm Flitner darauf aufmerksam gemacht, dass manche Reform nur Reförmchen seien, von Anfang an zur Lächerlichkeit verurteilt. Er nannte als Beispiel die Attacken zur Durchsetzung der Kleinschreibung. Heutzutage gibt es der-

art viele Reformmassnahmen, dass der Unterschied zwischen wichtigen und unwichtigen Ansätzen verblasst. Die «Endverbraucher» an der pädagogischen Konsumfront (Lehrer, Schüler, Eltern) werden immer mehr verwirrt.

Zyniker behaupten: Die Reformen haben sich derart beschleunigt, dass man nur geduldig darauf zu warten braucht, bis die eine Reform die andere aufhebt. Ist das Ende nichts anderes als das Sichaufheben von Plus und Minus?

Manche Reformpläne dienten nicht der Vermenschlichung des Schullebens, sondern der Auffüllung von Archiven.

Solange es die Schule gibt, ist von Schulreform die Rede. Ist das ein Zeichen dafür, dass sich die Schule ihrer Aufgabe nie ganz sicher ist – oder aber erkennt man an der Perpetuierung des Reformierens, dass Staat und Gesellschaft mit der Schule machen, was sie wollen?

Wenn Reformvorschläge an der Basis des Schulwesens ankommen, hat ihnen die Bürokratie oft längst den Elan ausgeblasen. Ideen und Initiativen lassen sich eben nicht verwalten.

Ich kenne keinen Schulreformplan, der hundertprozentig realisiert worden ist. Schulreform kommt mir vor wie ein Steinbruch, in dem Kompromisse aus hartem Gneis gebrochen werden müssen. Immerhin: Kompromisse sind schon viel in einer Demokratie, in der alle das Sagen haben wollen.

Wer Reform will, erzeugt Misstrauen bei den Repräsentanten des status quo. Reformer haben nicht selten das Odium von Partisanen um sich herum verbreitet, – von Partisanen des Fortschritts freilich.

Viele Schulreformen sind nicht an guten Vorschlägen gescheitert, sondern an der Finanzierung. Der Finanzminister ist der geheime Kultusminister. Das gilt übrigens in Demokratien ebenso wie in Diktaturen, – eine bemerkenswerte «Gleichheit» der Systeme.

Was durch Schulreform in der Schulpraxis passieren soll, erfahren Lehrer und Schüler meist aus der Zeitung. Werden Schulrefor-

men ausserhalb der Schulen geplant? Falls das so wäre, müssten sie a priori zum Scheitern verurteilt sein.

Systemveränderer aller Schattierungen und Richtungen pflegen Schulreform als politische Spielwiese zu favorisieren. Noch nie haben sie etwa dem Verkehrs- oder dem Gesundheitswesen etwas Ähnliches zugemutet. Weshalb lässt die Schule sich solchen Missbrauch immer wieder gefallen?

Bei manchen Schulreformen ist es so eilig zugegangen, dass bestimmte Anordnungen im Augenblick des Inkrafttretens bereits wieder durch neue Erlasse überholt wurden. Wer nimmt sich da nicht ernst? Die Schulpraxis oder die Schulpolitik?

Böse Zungen behaupten, Schulreform sei das sicherste Mittel, um die Öffentlichkeit darüber hinwegsehen zu lassen, dass es den Lehrern doch noch recht gut gehe. Weshalb auch nicht?

Wenn man schnelle Neuerungen unbedingt vermeiden will, setzt man Kommissionen ein. Viele Reformen sind bisher unpopulär geblieben und deshalb nur halbherzig durchgesetzt worden, weil sie sozusagen im Rücken der Bevölkerung geplant wurden – ohne angemessene Mitbeteiligung von Lehrern, Eltern und Schülern.

Wenn es so etwas wie eine Strategie oder Methodik der Reform gibt, so scheint die erste Stufe – die der richtigen psychologischen Vorbereitung und Einstimmung – die wichtigste zu sein. Eine Reform kann nur glücken, wenn die, welche sie auszuführen haben, hierfür gründlich motiviert sind. Reformen kann man nicht befehlen.

Viele Reformen der letzten Jahrzehnte – gleich in welchem europäischen Lande – sind mehr von politischen als von pädagogischen Grundsätzen bestimmt worden. Pädagogen wünschen immer wieder, die politischen Motive von Reformen den pädagogischen unter- und zuzuordnen. Hier kommt es darauf an, den Politikern die politische Nützlichkeit pädagogischer Grundsätze klar zu machen. Aber über das Ja oder Nein von Reformen entscheidet die Politik, nicht die Pädagogik, weil Veränderungen des Schulwesens ja auch Veränderung der Gesellschaft nach sich ziehen. Unpolitische Reformen: undenkbar! Unpädagogische Reformen: leider möglich.

Ich erinnere mich eines Disputs, den Schulreformer aus West und Ost im Jahre 1951 in Schwelm im Bergischen Land unternahmen. Die politischen und die pädagogischen Gegensätze prallten heftig aufeinander, obgleich der Disput in der Absicht arrangiert worden war, ein gesamteuropäisches Konzept der Schulreform zu entwerfen. Aus heutiger Sicht erscheint das als eine grandiose Illusion. An dem Disput nahmen mehrere «grand old men» der Schulreform der zwanziger Jahre teil, die sich bemühten, unter den neuen politischen Verhältnissen die Ernte ihrer Reformideen in die Scheuern zu bringen. Unter diesen Männern war auch Paul Oestreich, der 1945 oberster Schulaufsichtsbeamter von Gross-Berlin geworden war. Als die Gegensätze unentwirrbar erschienen, rief er: «Ihr sollt nicht westlich und nicht östlich reformieren, ihr sollt «oestreichisch» reformieren!»

Es ist vermessen, die persönliche und fachliche Autorität eines Reformpädagogen für so gross zu halten, dass sie politische Gegensätze von Herrschaftssystemen überbrücken kann.

Immer wenn es in der Geschichte der Schulreform aus politischen Gründen nicht gelang, grosse Neuerungen einzuführen, zogen sich die interessierten Pädagogen auf das zurück, was sie «innere Schulreform» nannten: Damit meinten sie vor allem die weitgehende Freiheit des Lehrers, die es ihm ermöglicht, in seiner innerschulischen Tätigkeit neue Methoden, neue Unterrichtsmittel und vor allem einen neuen Geist der Erziehung anzuwenden.

Insofern kann die Formel von der «inneren Schulreform» sinnvoll sein. Aber politisch gesehen ist sie eine Verlegenheitslösung: Man wähnt, sich auf das «rein Pädagogische» der Reform zurückziehen zu können, wenn die Durchsetzung eines grossen Reformplanes am Parteienproporz scheitert.

Auch hier haben wir es wiederum mit einer Illusion zu tun: Es geht nicht an, dass jeder Lehrer sozusagen auf eigene Faust und nach eigenem Geschmack Schulreform praktiziert. Nicht ihm gehört die Schule, sondern der Gesellschaft, die ihn zur Erziehung autorisiert hat. Mit «innerer Schulreform» kann man das politische Defizit der Reform nicht kompensieren. Der Lehrer, der auf sei-

ne Weise «innere Schulreform» betreibt, läuft Gefahr, Privatpolitik zu riskieren. Dadurch kann er sich leicht ins Unrecht setzen. Er kann und darf die «grosse» Politik, die ihm sein Amt übertragen hat, nicht umgehen.

Kardinaltugend des Reformers sollte nicht Kühnheit, sondern Beharrlichkeit sein, garniert mit Optimismus.

Die Briten, die man manchmal ungerecht arm an Temperament nennt, haben ein Musterbeispiel für die Art und Weise gegeben, wie man eine Schulreformplanung in die Tat umsetzt. Der «Education Act», das grosse Schulreformgesetz, wurde 1944 beschlossen – mit der weisen Bestimmung, die Reform in zumutbaren Zeitstufen durchzuführen, und zwar in etwa fünfzehn bis zwanzig Jahren.

Schulreform muss nicht unbedingt Schulrevolution sein. Mit dem evolutionären Verhalten erreicht man mehr.

Ob sich das «bewährte Alte» tatsächlich bewährt hat, sollte man von Zeit zu Zeit kritisch prüfen. Auch Torheiten und Irrtümer können alt werden und zur Tradition werden. Irrtümer sammeln sich nicht nur im Lager der Reformer, sondern auch derer, die das jeweils Bestehende zementieren möchten. Aber Entwicklungen lassen sich nicht zementieren, – sie sprengen auch die härtesten Gewohnheiten.

Bisher hat sich die Schulreform zu einseitig auf die Erneuerung von Organisation und Methode der Schule bezogen. Nötig ist für die Zukunft vor allem eine Reform der Inhalte und Ziele. Voraussetzung hierfür ist kon-

zentrierte geistige Substanz. Nur wer diese zur Verfügung hat, sollte sich in der Reform engagieren.

Wer eine Reform übereilt durchsetzen will, hat anscheinend kein Vertrauen in die Zukunft. Denn er befürchtet wohl, eine politische Tendenzwende könnte kommen und die Reform (oder das Reförmchen) wieder rückgängig machen.

Das Bildungswesen ist eine zu komplizierte Riesenorganisation, als dass man sie alle vier oder zehn Jahre völlig verändern dürfte. Zur Erziehung und Bildung gehört auch Kontinuität der Grundauffassungen und der Grundwerte, die unser Leben sinnvoll machen, auch das Leben der Schule.

Immer reformieren: das müsste doch wohl heissen, nie mit dem Bestehenden zufrieden zu sein. Aber mit chronischer Unzufriedenheit kann man auf die Dauer politisch nicht erfolgreich sein.

Wir haben es in den Industriestaaten schon so weit gebracht, dass die Reform reformiert werden muss, weil sie der Gesellschaft wie ein Motor vorkommt, der überstrapaziert worden und heiss gelaufen ist. Da ist nur eines hilfreich: den Motor in einen langsameren Gang zu schalten, nicht immer auf vollen Touren zu fahren und von Zeit zu Zeit abzuschalten.

Wenn die Reform reformiert werden muss, fehlt genau das, was eine Reform überhaupt erst attraktiv und wünschenswert machen kann: Initiative, Spontaneität und Begeisterung für das Neue und das Bessere.

Orientierung über Legasthenie *

erarbeitet von der deutschsprachigen Abteilung «Logopädie» der Poliklinik des Heilpädagogischen Instituts der Universität Freiburg

Einleitung und Definition

Definitionen entstehen meist auf dem Hintergrund von Theorien über das entsprechende Gebiet. Es ist hinreichend bekannt, dass zurzeit mehr denn je über die Legasthenie,

auch Lese-Rechtschreibeschwäche (LRS) genannt, diskutiert wird. Dabei sind die möglichen Ursachen, die manchmal in die Definition einbezogen werden, heute ebenso umstritten wie zu Beginn der Legasthenieforschung. Es ist deshalb nicht verwunderlich, wenn der Leser beim Sichten der angebotenen Literatur einer Fülle verschiedener Definitionen begegnet, durch die er eher verwirrt als aufgeklärt wird.

* Mit freundlicher Erlaubnis entnommen den «Deutschfreiburger Schulinformationen» vom 9. Januar 1978.