Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 81 (1994)
Heft: 3

Artikel: Schliesst die Schule! : Eine schulpädagogische Widerrede
Autor: Hopmann, Stefan / Künzli, Rudolf
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-527743

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. 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. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

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. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

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. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 09.07.2025

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

Stefan Hopmann und Rudolf Künzli

Schliesst die Schule!

Eine schulpädagogische Widerrede

Die Aufgabe der Schule, wie lange Diskussionen zeigen, ein weites Feld, gewiss. Doch was vermag sie denn bei Lichte besehen überhaupt zu leisten? Stefan Kopmann und Rudolf Künzli stellen sich gegen den Strom der nie abreissenden Forderungen an die Schule, die übrigens, wie in einem Wirbel kreisend, immer wieder die gleichen zu sein scheinen. Die Schule, die offensichtlich zur gesellschaftlichen Problemlöseanstalt verkommen ist, muss sich wieder deutlich abgrenzen und sich auf das konzentrieren, was nur Schule gut und zweckmässig zu tun vermag. So etwa lässt sich die These der Autoren zusammenfassen.

Das Konzert der Meinungen über Aufgaben, Nutzen und Möglichkeiten der öffentlichen Schulen klingt zunehmend dissonant. Harsche Rufe nach einem Zurück zu Zucht und Ordnung, schrille Forderungen nach Behandlung akuter Problemlagen und Nöte, tremolierende Spar- und Leistungsgesänge bestimmen neben raunenden Beschwörungen reformpädagogischer Idyllen die Tonlagen in zufälligen Mischungen. Die Schule und ihre Lehrerschaft übernehmen fast alles, was gefordert wird, ungeachtet eigener und institutioneller Leistungsfähigkeit. Weniger geklagt und gefordert wird deshalb nicht. Statt punktueller schulpädagogischer Tagesappelle und -politik brauchen wir ein orientierendes Schulideal, das Lehrkräfte, Eltern, Schülerinnen und Schüler gleichermassen anspornen kann und auch überzeugungskräftig genug ist, krud reaktionäre Rufe nach der alten Schule obsolet zu machen. Als imaginativen Kern solcher Neuorientierung schlagen wir die leitende Idee vom Spiel-Raum Schule vor.

Beobachtungen

Was gesellschaftlich misslingt, wird zur Schulkritik. Was immer zum Problem wird – Umwelt, Frieden, Toleranz, Gesundheit, Gleichberechtigung, Neue Technologien etc. –, Schule wird zum Politikersatz. Sie soll entkräften, integrieren, vorsorgen, kompensieren, kurz: für die Folgen des andernorts unerledigten Problemdrucks aufkommen. Schule versucht das stets und ständig. Es gibt kaum ein gesellschaftliches Thema von Rang, das nicht umgehend in der Schule nach besten Kräften bearbeitet wird. Doch wie der Hase beim Igel kommt Schule immer zu spät. Denn beim nächsten öffentlichen Missstand wird wieder eine Schulkrise ausgerufen, werden neue Feuerwehrdienste von der Schule verlangt.

Es gibt kaum ein gesellschaftliches Thema von Rang, das nicht umgehend in der Schule nach besten Kräften bearbeitet wird.

Was immer zum Problem wird – die schulischen Lösungsvorschläge gleichen einander: Mehr Öffnung, mehr Lebensnähe, mehr Aktualität, mehr Interessenbezug, mehr Vielfalt etc. Mit jedem beliebigen Thema lässt sich die ganze Bandbreite schulpädagogischer Standardforderun-

gen abrufen. Aber die alltäglich propagierte Pädagogik mit ihren guten Pestalozzis, Montessoris, Gaudigs, Ottos und Petersens gibt sich zu unrecht als gleichsam ausserweltliche und zeitlose Botschaft, so als ob die Waisenhauspädagogik der beginnenden Industrialisierung und die jugendbewegt zivilisationskritische Reformpädagogik mit ihren antirationalistischen Affekten gleichermassen die Antwort auf die gesellschaftlichen Verspannungen von gestern, heute, morgen und übermorgen liefern könnten und so als ob aus Erfahrung nichts zu lernen ist.

Was Bildungspolitiker immer neu verlangen, wird sowieso schon längst betrieben.

Was von der Schule gefordert wird, geschieht meist ohnehin. Die klassischen pädagogischen Forderungen konvergieren mit der sozialen und kulturellen Dynamik der Gegenwart. Das Meiste, was Bildungspolitiker und Pädagogen als Forderungen an die Schule stellen, erweist sich bei näherem Zusehen als Bestätigung dessen, was alle eh schon betreiben, mit wieviel Erfolg, sei dahingestellt. Die These lässt sich leicht an den grossen Themen der Schulreform belegen wie «Individualisierung des Lernens», «Diversifikation und Entformalisierung der Institution Schule», «Kreativität», «Kommunikation und Kooperation» etc. Mit anderen Worten, die Schule in ihrem gegenwärtigen Wandel befindet sich im besten Einvernehmen mit dem Zeitgeist. Man frage eine Gruppe von Industriemagnaten oder Meinungsmachern über die notwendigen Bildungserfordernisse, und man wird die Programme skizziert erhalten, wie sie unsere pädagogischen Vordenker kaum anders vor zweihundert Jahren entworfen haben.

Das pädagogische Denken der Neuzeit ist durch seinen Erfolg zukunftslos geworden!

Was alle immer schon betreiben, eröffnet keine neuen Perspektiven. Die Konvergenz von schulischer Programmatik und gesellschaftlicher Entwicklung beraubt das klassische pädagogische Denken der Neuzeit seiner antizipatorischen und orientierenden Kraft. Durch seinen Erfolg, nicht etwa durch den Mangel an Realitätsbezug, ist dieses Denken zukunftslos geworden. Insoweit der Glaube an die Gutartigkeit des industriell-technischen Weltumbaus und seines Aufklärungsprogrammes schwindet, verlieren auch dessen Erziehungsideen und Schulmodelle an Glaubwürdigkeit und Überzeugungskraft. Die ungewollten Nebenfolgen erfolgreicher Aufklärungsarbeit und mehr noch des industriellen Weltumbaus lassen sich aber kaum zureichend mit den gleichen Mitteln kurieren, die mitursächlich für die sichtbaren Schwächen des Projektes der Moderne sind. Eher schon zeugt eine historisch unbegriffene Pädagogik selbst jene Syndrome entscheidend mit und fort, die als massgebliche Herausforderungen des Bildungs- und Erziehungswesens der 90er Jahre gesehen werden können: Gegenaufklärung, Intoleranz, New age und Weltabkehr und der mit ihnen unvermeidliche Rückfall in Aberglaube, Gewalt und Lebensfeindlichkeit.

Trends

Die Schule diffundiert räumlich in der Gesellschaft. Die Schulen verlieren mehr und mehr ihr architektonisches Gesicht. Sie sind als Orte des Lernens zunehmend weniger zu erkennen. Schule ist überall und nirgends. Die nostalgischen Schulbauten rühren uns an wie alte Klöster,

denen sie nachgebildet sind. Der Ortsverlust der Schule zeigt einen Identitätsverlust an, zugleich aber auch den Erfolg der umfassenden Beschulung der Gesellschaft. Unsere Städte, Dörfer und Ferienzentren sind durchsetzt mit Schulungsräumen, Bildungszentren, Tagungslokalen zum Zwecke der umfassenden Mobilisierung einer lernenden Gesellschaft.

Die Schule diffundiert temporal in der Lebenszeit. Die Schulzeit lässt sich immer weniger eindeutig innerhalb der Lebenszeit abgrenzen, gegenüber der vorschulischen Kindheit, der nach-schulischen Phase der Erwerbsarbeit. Schule verliert ihre temporale Physiognomie. Zugleich tritt ihre Initialfunktion in der Verteilung von Wissen und der Einführung in dessen Produktion, Wertung und Nutzung zunehmend zurück zugunsten eines Nacharbeitens von andernorts gewonnenen (Lern-) Erfahrungen.

Die Schule grenzt sich immer weniger ab gegenüber der vorschulischen Kindheit und gegenüber der Zeit der Erwerbsarbeit.

Schule diffundiert sachlich in der Wissensorganisation der Gesellschaft. Sie übernimmt beliebig viele Funktionen und Themen nach Art der Produktdiversifikation eines Industriebetriebes, der sich zum Konzern entwickelt. Die von der Schulkritik geforderte Aufhebung der institutionellen Ausgrenzung organisierten Lernens gegenüber den unmittelbar lebensbedeutsamen Formen mitgängigen Lernens ist längst durch massenhafte Organisation von schulischen und schulähnlichen Lernprozessen in Medien und Bildungsindustrie realisiert. So ist die Schule nur eine Informationsquelle unter vielen andern, meist nicht einmal die bedeutendste.

Die Schule diffundiert kulturell in alle Lebensbereiche. Die Einsicht, dass künftig immer Neues und immer mehr gelernt werden muss, hat längst weit über die berufliche Aus- und Weiterbildung hinaus dazu geführt, beinah alles und jedes als Lernangebot darzustellen. Kinderspiel und Freizeitspass, Medienangebote und Ferienfahrten, noch die unsäglichsten Quizsendungen werden als Lernchance annonciert. Es gibt kaum noch Nischen pädagogisch nicht funktionalisierter Erfahrung, freien Genusses oder der Freude an Leistung um ihrer selbst willen.

Folgen

Während früher Unterricht sich auf eine überschaubar gemeinsame Lebenswelt beziehen konnte und Hauptaufgabe der Schule war, neue Horizonte zu eröffnen, leben Schülerinnen und Schüler heute in einer Mannigfaltigkeit sozialer und informationeller Bezüge und begegnen weitaus mehr Dingen in Familie, Freizeit, in Medien und auf Reisen usw. als Schulweisheit je fassen kann. Die sogenannte Öffnung der Schule potenziert die Vielfalt nur, anstatt einen Ort der Sammlung und Orientierung, einen Ort gemeinsamer und anderer Erfahrung zu schaffen.

Während früher Schule einen bestimmten Zeitabschnitt im Leben markierte, droht sie jetzt durch ihre Allgegenwart und Permanenz alle übrigen Lebensregungen zu subsumieren. Jugendliche haben heute auch einen ausserschulischen Stundenplan von mindestens so gedrängter Fülle: Sport, Jugendgruppe, Tanzstunde, Musikunterricht, Nachhilfe – fehlt nur noch eine Dreiviertelstunde für Gespräche im Familienkreis einzutragen. Und der Druck hält an: Nie ist eine Qualifikation gesichert, lebenslang wird weiter gelernt und geprüft. Der Preis für die Vielfalt der Möglichkeiten ist, dass nie ein Ende in Sicht ist, Schule nie aufhört. Die geöffnete Schule vermittelt das Gefühl, dass überall Schule ist und alles zur Schule werden kann, anstatt eine Zeit abschliessbarer Erfahrung, bleibenden Erfolges zu schaffen.

Die geöffnete Schule vermittelt das Gefühl, dass überall Schule ist und alles zur Schule werden kann.

Während früher Aufgabe der Schule war, in stabil gefügte und geordnete Wissensbestände einzuführen, sind Gleichzeitigkeit von Systematik und Ekklektik Signum moderner Wissensproduktion und -organisation: fächerübergreifender Wandel, ganzheitliche Zugänge zu den Phänomenen der Weltwahrnehmung, synkretistische Behandlung der Erfahrung, immer kürzere Haltbarkeit gerade erst erreichter Wissensstände. All das setzt die Logik des Nacheinander, des Schritt für Schritt, des systematischen Aufbaus ausser Kraft. Der Umgang mit der Gleichzeitigkeit und Interdependenz des Wissens ist stattdessen zur wichtigsten Lernaufgabe geworden. Die propagierte Öffnung der Schule folgt der neuen Topographie des Wissens blindlings und zersplittert das Lernen auf zahllose Zugänge und Teilstücke, anstatt unter den Konditionen der Gegenwart einen überschaubaren und kohärent verdichteten Raum anschlussfähiger und erschliessungsmächtiger Erfahrung neu auszugrenzen.

Während früher Aufgabe der Schule war, aus der Masse des Möglichen bestimmte Wissensbestände und Lernerfahrungen für alle verbindlich zu machen, hat die umfassende Verschulung dazu geführt, alles und jedes in Schulstoff zu verwandeln. Eine gewichtete Auswahl, was gerade und nur in der Schule und von keinem anderen Anbieter zu leisten wäre, fehlt. Die sogenannte Öffnung der Schule assimiliert die Schule dieser Beliebigkeit der gesellschaftlichen Lernorte, anstatt eine Kultur ausschliesslich schulspezifischer Erfahrung zu schaffen.

Abschiede

Es ist Zeit, Abschied zu nehmen von den liebgewordenen Vorstellungen der Schule als Garten, Wohnstube, Werkstatt, Begegnungsstätte usw. Es war ohnehin immer schwer zu verstehen, warum eine Institution, die eben als Reaktion darauf entstanden ist, dass Garten, Wohnstube usw. als Lernorte nicht mehr ausreichten, warum eine solche Institution krampfhaft versuchen soll, ihr Anderssein durch Nachahmung ihrer Vorgänger zu kaschieren. Ebensowenig macht die als Anschaulichkeit gepriesene Suche nach lebensweltlicher Evidenz irgendeinen Sinn in einer Welt, in der das Nächstliegende unanschaulich, das Wirkungsmächtigste unsichtbar und der Oberflächenschein meist trügerisch ist.

Es gilt im Gegenteil genau das herauszustreichen, was nur Schule kann: gemeinsame Lernerfahrungen in einer durchkonstruierten, abgeschlossenen und darum aus sich selbst verständlichen Lernumwelt zu vermitteln.

Es ist an der Zeit, Abschied zu nehmen von dem Versuch, Schularbeit mit allen nur möglichen ausserschulischen Erfahrungswelten und Lernprozessen zu verkoppeln. Es war ohnehin immer schwer zu verstehen, warum eine Institution, deren Hauptmerkmal die Fähigkeit zur Organisation sachlich und zeitlich begrenzter Lernprozesse ist, sich in Lerngänge verstricken soll, die sie kaum nachhaltig beeinflussen, geschweige denn steuern kann. Es gilt im Gegenteil genau das herauszustreichen, was nur Schule kann: in einer abgemessenen Zeit allen eine gemeinsame Grundlage schaffen, von der aus sie dann die Vielfalt des auch noch Möglichen in gemeinsame Erfahrungen zurückführen können.

Wissen ist nicht nach der Art einer ägyptischen Pyramide aufgeschichtet oder nach den Prinzipien der Fliessbandarbeit zu zerlegen.

Es ist an der Zeit, Abschied zu nehmen von der anachronistischen Vorstellung, Wissen sei nach Art einer ägyptischen Pyramide aufgeschichtet oder nach den Prinzipien des Fliessbandes zu zerlegen. Alte Hierarchien unterschiedlicher Bildungsniveaus (von der niederen bis zur höheren Bildung) sind kontraproduktiv, gemessen an der Differenziertheit moderner beruflicher Qualifikationen und gemessen an der Vielfalt der Begabungsprofile unverzeihliche Simplifizierungen. Es war ohnehin immer schwer zu verstehen, warum eine Institution, zu deren leistungsstärksten Traditionen die Niveau- und Fachdifferenzierung der Lernangebote gehört, weiterhin versuchen soll, an einem längst vergangenen monistisch linearen Begabungsbegriff festzuhalten. Es gilt im Gegenteil genau das herauszustreichen, was gerade Schule anbieten kann (am Beispiel der antiken polis, so gut wie in Kernphysik): Einübung in Komplexität, die je nach Sachlage, Fach und Fähigkeiten komplexe Zugänge zu vielschichtigen Problemzusammenhängen eröffnet.

Es ist an der Zeit, Abschied zunehmen von der selbstzerstörerischen Eilfertigkeit, schulisches Lernen immer aufs neue so anzupassen, dass es überall nachgeahmt und weitergeführt werden kann. Wo es bloss um didaktische Hilfestellung, funktionale Wissensvermittlung oder Wegbereitung für Arbeiten und Lernen andernorts geht, können private Anbieter solches ebenso gut, wenn nicht besser. Zum Beispiel demonstrieren Nachhilfeschulen täglich ihre grössere Geschmeidigkeit in der Anpassung an eine Vielfalt von Lernkulturen. Es gibt dann angesichts der Kompetenz und Vielfalt solcher und anderer Schulträger keinen Grund, an der teuren Verpflichtung zum Besuch öffentlich geregelter Schulen festzuhalten. Es war ohnehin immer schwer zu verstehen, warum eine Institution, zu deren wichtigsten Errungenschaften die Durchsetzung von Lernen als Lebensabschnitt und Kulturform gehörte, auf alles verzichtet, wodurch ihre Andersartigkeit erlebbar wird. Jeder Fanklub bietet heute mehr an erlebter Gemeinsamkeit als selbst ein Traditionsgymnasium. Wenn Schule einen Unterschied machen soll,

gilt es im Gegenteil genau das herauszustreichen, was Schule eher als andere kann und können muss: einen Spielraum mit eigener Kultur schaffen.

Spiel-Räume

Statt die Schule zu öffnen, gilt es den spielerischen Charakter der Schule zu erkennen, ihren Spiel-Raum gegenüber andern Bereichen der Erfahrung wieder deutlicher abzugrenzen. Die Bühne braucht eine Rampe, damit sichtbar und erfahrbar wird, was gespielt wird und gezeigt werden soll! Gegenüber der Allgegenwart des Lehrens und der Beliebigkeit der Lernorte und Lernthemen ist Schule in einen eindeutigen Raum zu verwandeln, in dem Einmaliges erwartet, geleistet und erreicht werden kann: Selbstinszenierungen des Schullebens. Der primäre Spielplan der Schule bedarf keiner geborgten Themen, sie bietet sie zuhauf. In basisdemokratischer Verfassung inszeniert wird die Grammatik von Gemeinschaften sichtbar, die Logik von Auseinandersetzung erklärbar und veränderbar, ebenso werden Folgen von Entschlüssen erlebbar. So kann Schule allererst wieder erzeugen, was nicht mehr als naturwüchsig vorauszusetzen ist: Gemeinsamkeit des Lernens. Nicht der leblose Kalkül mit geborgten ausserschulischen Lebenswelten, gegenwärtigen oder künftigen, nicht die lähmende Ohnmacht im Ausdruck einer doch nichts verändernder Betroffenheit oder der erwachsene Missbrauch kindlicher Emotionalität am Uneigentlichen, sondern der spielend erfahrbare Ernst der eigenen Lage ist dazu erforderlich, dies auch an Themen wie Frieden, Umwelt, Gleichberechtigung, nicht als mehr oder weniger aktuelle Postulate einer rasch wechselnden Traktandenliste gesellschaftlich artikulierten Moralbedarfs, sondern sichtbar inszenierte Existentialien der eigenen Lage. Der wichtigste pädagogische Grundsatz dazu ist immer noch der, dass vorgezeigt werden muss, was erkannt und nachgemacht werden soll, nicht als Anschauung schulfremder Exempel, sondern als Erfahrung an Ort und Stelle, an und in der Schule selbst. Gegenüber reformpädagogischen Ganzheitphantasien aller Art sei's betont, wir reden nicht von vereinnahmenden Lebensgemeinschaften, wir reden vom inszenierten und erlebbaren Schulleben. Das Stück hat ein Ende, jeden Tag und jede Woche, jedes Jahr, man kann die Stunden zählen und dann etwas anderes tun, und man kann es immer neu aufführen, nochmals von vorne beginnen.

Es gilt genau zu kalkulieren, was an Lernen nur und ausschliesslich während der Schulzeit möglich ist und nicht auf andere Lernarrangements verschoben werden darf.

Statt durch Vernetzung mit allgegenwärtigem Lernen die Schule in uferlose Lernprozesse zu verstricken, gilt es genau zu kalkulieren, was nur und ausschliesslich während der Schulzeit möglich ist und deshalb nicht auf andere Lernarrangements verschoben werden darf. Der Vorteil, dass fast alle Inhalte bei Bedarf später oder ausserhalb nachgeholt werden können, entlastet die Schule von falschen Vollständigkeitsansprüchen und schafft Raum, nach eigenen Erfordernissen Lernziele und Themen so abzustecken, dass alle Schülerinnen und Schüler in ihrer Schulzeit erfahren können, dass sie zu erfolgreichem Lernen und gemeinsamer Leistung fähig werden und sind, zum beharrlichen Bei-der-Sache-bleiben mit wachsendem Interesse bis zum endlich erlebbaren

Erfolg. Denkbar wäre etwa, in Lehrplänen nicht Lerngegenstände für alle verpflichtend zu machen – diese sind zumeist austausch- und nachholbar –, sondern schulspezifische Lernarrangements, die geeignet sind, einen hohen Anteil an lernmethodischen und prozessorganisatorischen Reflexionen individuell und gemeinschaftlich zu erfordern und zu ermöglichen: komplexe Projekte, zeitintensive Gruppenarbeiten, kollektive Forschungs- und Lernprozesse, die in der Schule geplant, entschieden, durchgeführt und beendet werden können.

Schule ist so zu organisieren, dass für die Vielfalt der Begabungen und die Vielfalt der einzelnen Wissensformen und Problemstellungen angemessen gesorgt wird.

Statt weiter ergebnislos über Differenzierungsmodelle entlang simplifizierter Begabungsbegriffe und linearer Wissensgliederungen zu streiten und nach vereinfachender Homogenisierung von Lerngruppen zu suchen, gilt es, Schule so zu organisieren, dass für die Vielfalt der Begabungen und die Komplexität der einzelnen Wissensformen und Problemstellungen angemessen gesorgt wird. Das immer noch unübertroffene Modell dafür bietet die Humboldtsche «universitas» mit ihren Fakultäten und ihrer Vorstellung vom forschenden Lernen und lehrenden Forschen. So wie bisher die Lernformen höherer Bildung sukzessive nach unten durchgesickert sind, wäre es an der Zeit, den nächsten Schritt zu wagen und auch dieses Modell auf die Schule zu übertragen. Denkbar wäre etwa ein Schulsystem, in dem aufbauend auf eine (wie die alte Artisten-Fakultät) elementare Vorkenntnisse vermittelnde Grundschule eine nach Fakultäten gegliederte Sekundarschule folgt mit fachspezifischen Kursfolgen und anspruchsvollen Lehr- und Lernformen. Kein Kind, das hier nicht wenigstens eine Aufgabe fände, in der es zu Spitzenleistung befähigt werden könnte und von der aus mit Selbstvertrauen die anderen Wirklichkeitszugänge erarbeitet werden können. Die Angebote der anderen Fakultäten wären als Nebenfächer so zu belegen, das Allgemeinbildung als Fähigkeit zur allgemeinen Verständigung wieder möglich wird. Die überschaubaren Fakultäten würden erlauben, auf die grobschlächtige Einteilung in Jahrgangsklassen zu verzichten, die sinnlos unterschiedliche Lerntempi einebnet. Und der Universitätsidee folgend lebte auch die Schule von der Qualität ihrer Lehrenden, die im Wettstreit der Fakultäten die Kraft ihres spezifischen Beitrags zur Bewältigung gemeinsamer Probleme vorzeigen wollen.

Schule hat ein Ort zu sein, wo man gerne hingeht...

Statt gesichtslos eine Lernstätte unter vielen, hat Schule ein Ort zu sein, der zum Bleiben einlädt und wo man gerne hingeht, wo man Menschen trifft, die einem nicht gleichgültig sind, mit denen man etwas gestalten kann, zu denen man gerne gehört und das auch gerne zeigt, ein Ort, an dem man über sich und die Welt etwas Neues erfahren kann. Eine solche Schule sucht nach der ihr eigenen (Spiel-)Kultur des sichtbaren und gelebten Miteinanders. Durch ihre spezifische Gestaltung des expliziten Miteinanders, der Lernräume, der Lernformen und der Vielfalt und Differenziertheit des Lehrpersonals könnte Schule so unverwechselbar sein und sich zeigen. Identität ist allein öffentlich zu gewinnen, durch Selbstdarstellung und Darstellung der eigenen Leistungen. Zu denken wäre nicht nur an Schulwettkämpfe, Leistungswettbewerbe, Schulausstellungen, Schulaufführungen, eigene Feste, eigene Zeitun-

gen, Lehrbücher und Lernprogramme nach Art der überdurchschnittlich erfolgreichen Internate und Campus-Universitäten; zu denken wäre auch an öffentliche Dienstleistungen und Projekte, solange sie nur ihren Spiel- und Zeigecharakter zu bewahren vermögen.

Eine Nachbemerkung

Einzelheiten mag man so oder anders sehen, Ansätze allerorten finden. Die Kritik meint auch weniger einzelne Autoren und einzelne Reformvorschläge als vielmehr eine verbreitete Orientierung an überständigen reformpädagogischen Denkfiguren einerseits und wirtschaftsliberalistischen Marktmodellen andererseits. Während die leitenden Chiffren und Metaphern der ersten Richtung sich schon vor 60 Jahren als weitgehend widerstandslos gegen politisch-pädagogische Totalitarismen erwiesen haben und sich auch heute unter ihren Zeichen einmal mehr wohlmeinende und bösartig vereinnahmende Ganzheitsideologen versammeln, so verkleistern die Bannerträger der Ware Bildung auf der andern Seite die gesellschaftlichen Widersprüche und verraten den widerständigen und die jeweiligen Verhältnisse überschiessenden Auftrag und Gehalt von Schule. Wir polemisieren also gegen die Wortführer einer Entinstitutionalisierung von Schule und die bewegten Vorredner pädagogischer Lebensunmittellbarkeits-Idyllen auf der einen Seite und die wohlfeilen Versprechungen einer nach den neuesten Kursrezepten für Führungspersonal marktförmig gemanagten Schule, privat oder staatlich, auf der andern Seite. Wir plädieren für schulisch organisiertes Lehren und Lernen gemäss seiner ihm eigenen Logik, seiner eigenen Dignität und seinem eigenen Recht. Schule hat genug Zeit damit verloren, untergegangene Lebenswelten als Lernwelten nachzustellen oder die je neueste Produktionslogik in vorauseilendem Funktionsgehorsam zu imitieren. Die Schule ist nicht das Leben, und das Leben taugt nur sehr bedingt zur Schule.

Die Schule muss ihr Lehren und Lernen gemäss ihrer eigenen Logik, ihrer eigenen Dignität und ihrem eigenen Recht organisieren.