

Editorial

Autor(en): **Oertel, Lutz**

Objektyp: **Preface**

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

Band (Jahr): **15 (1993)**

Heft 2

PDF erstellt am: **22.07.2024**

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Ein Dienst der *ETH-Bibliothek*
ETH Zürich, Rämistrasse 101, 8092 Zürich, Schweiz, www.library.ethz.ch

<http://www.e-periodica.ch>

Editorial

Lutz Oertel

Ähnlich wie die Kugel aus dem Gewehrlauf, natürlich mit geringerer Geschwindigkeit, «schießt» der Zug aus dem Tunnel. In diesem Moment eröffnet sich mir eine der schönsten Seelandschaften der Schweiz. Sie bildet den ruhenden Hintergrund für den vordergründig dahinschnellenden Zug. Ich genieße es, bewegt zu werden, ohne mich zu bewegen, ein Gefühl, geeignet, an Virilio zu erinnern, an sein Thema: die Geschwindigkeit mitsamt ihren psychosozialen Folgen.

Dass die Geschwindigkeit den erfahrbaren Raum «zerstört» wie das Geschoss, das den Luftraum durchschlägt, macht die Zeit zum modernen Mass allen Geschehens. Hochgeschwindigkeitszüge (und Überschallflugzeuge): der vorläufige Stand der Verkehrsmittelrevolution. Werde ich von der Bahn gefahren, erfahre ich nichts von der zurückbleibenden Gegend und vom zurückgelegten Terrain. Das Zurückgebliebene. Deutlicher als an diesem Begriff kann der Umschlag des Technischen ins Politische fast nicht mehr werden: Die Eisenbahnreise war immer auch eine gesellschaftspolitische Fortschrittsmetapher (Schievelbusch); die Bildungsreise war dies eher nicht.

Und hier beginnen sich meine Reisedenken zu vermischen mit solchen über die Schulbildung, denn auch sie wurde ja als fortschrittlich gefeiert. Durchfahren mit der Bahn – kein Lufthauch, keine Bodenwelle behindern das beinahe reibungslose Gleiten. Das dazu passende Ideal des Schulunterrichts dürfte das störungsfreie Fortschreiten im Lernstoff sein. Ziel ist die Ankunft und nicht der Weg, nicht das Reiseerlebnis. Der häufig unverholene Zweck des Schulbesuchs sind Schulzeugnisse und Zertifikate.

Als Reisender sitze ich und werde doch bewegt. Mein aus dem Zug fallender Blick auf den grossen See veranschaulicht eine veränderte Wirklichkeit; vordergründig schwimmt sie, verflüchtigt sich ins Bodenlose. Sitzen, und dies vor allem, ist das Tun in der Schule. Gesessen wird, um die Welt vorbeiziehen

zu lassen; viele Unterrichtsgegenstände werden dabei nur flüchtig gestreift; sie sind nicht wirklich, sondern nur Schulstoff. Reguliert durch die schulische Zeitorganisation ergibt sich kein Erlebnisraum.

Seit der Revolution der Informationsvermittlung fallen sogar Abreise (Ab-senden) und Ankunft zusammen, insbesondere in der elektronischen Welt der bewegten Bilder. Zeitlos: «Von nun an kommt alles an, ohne überhaupt abgereist zu sein» (Virilio). Mit Höchstgeschwindigkeit erreichen wir den Stillstand, bleiben sitzen (in der Bahn, vor dem Fernseher) – eine neue Sesshaftigkeit wurde dies genannt.

Insofern Sitzen eine eminent schulische Angelegenheit ist, schiene die Schule ein modernes Phänomen. Aber in der Schule gesessen wurde schon, bevor die erste Schweizer Eisenbahn von Zürich nach Baden fuhr. Die schulischen Modernitätskennzeichen sind diejenigen der Entstehung unserer modernen Lebensformen; die Schule erscheint mir manchmal als Modernitätsfossil. Die Schulentwicklung wurde nicht, konnte wohl auch nicht elektronisiert werden wie die Informationsvermittlung. Somit ist die Schule nicht bodenlos; sie ist bodenständig, eine ans Terrain gebundene Institution geblieben, die sich modernen Anforderungen widersetzt: «Aufbewahrungsort» für Kinder und Jugendliche soll sie sein und zugleich jede gesellschaftliche Frage von Umweltverhalten bis Drogenkonsum zum Lernthema machen. Sie muss sich dagegen sträuben, denn die Schule und in ihr die einzelne Lehrperson kann nicht immer mehr desgleichen für die Lernenden und die Gesellschaft erbringen, solange es ihr selbst nicht gelingt, sich als Institution zu bewegen.

Abhanden gekommen scheinen uns nicht nur der unmittelbare Erfahrungsraum und Wirklichkeitsbezug, von denen die Schule schon immer abstrahiert hat, vielleicht abstrahieren musste, um gegenüber einer oft als chaotisch beschriebenen Wirklichkeit eine Form zu finden; aus dem Ruder läuft gleichermaßen der historisch-gesellschaftliche Zusammenhang, aus dem heraus Politik möglich wird. Dabei ist für mich erschreckend: Die einst modischen Hirngespinnste postmoderner Theoretiker, wie die Insistenz auf «la différence» (Derrida/Lyotard), abgeleitet aus einer substanzlosen Wirklichkeit der Zeichen und Symbole oder aus einer simulierten Wirklichkeit (Baudrillard), scheinen reale Gestalt angenommen zu haben. Dass krasse Unterscheidungen und Abgrenzungen auf blutige Weise über nationalistische und neofaschistische Rückfälle transportiert werden, ist die menschenrechtsverletzende Pointe einer realen (und nicht simulierten) «Dekonstruktion» Europas mit ihrer tödlichen Ausweglosigkeit auf dem Balkan.

Zu beobachten ist zwar nicht das Ende der Geschichte (Fukuyama), aber das Ende einer Epoche dualer Systemkoexistenz (West – Ost). Neu tritt eine Vielzahl unterschiedlichster Staaten und Regionen in Konkurrenz, gründen sich nicht nur in verschiedenen, sondern sogar in gegensätzlichen Mentalitäten, an die auch die entsprechenden Schulsysteme, und diese in besonderem Masse gebunden sind. Die Mentalitätsbrüche, wie sie Lepenies nennt, erfordern eine bisher nicht erkennbare Europapolitik und – blicken wir ins Landesinnere – eine entsprechende Innenpolitik, die spätestens seit der EWR-Abstimmung mit helvetischen Mentalitätsbrüchen rechnen muss.

Räumlich beziehen sich die Mentalitätsdifferenzen auf verschiedene Bewegungsrichtungen (mein Zug fuhr von Zürich nach Genf); zeitlich verweisen verschiedene Geschwindigkeiten auf Ungleichzeitiges: als Geschichte im Zeitlupentempo der westeuropäische Versuch, die civil society zu verallgemeinern und blitzschnell der Rückfall in eine überwunden geglaubte Barbarei in restsozialistischen Regionen, der grausame und blutrünstige Kampf um Terrains. Enorm der Zeitdruck, die Mentalitätsgräben zu überbrücken. Deshalb sei Zeitraffer-Politik gefragt (Lepenies), bei der die symbolischen Gehalte im Vordergrund stehen, die eine Verkürzung der Entscheidungsprozesse und eine programmatische Verschlagwortung ermöglichen.

Und Schulpolitik, welche Mentalitäten kennzeichnet sie? Schulsysteme zeugen von einer eher der Bodenständigkeit verhafteten Wirklichkeit, die sich nicht durch zeitfressende Geschwindigkeit zum Verschwinden bringen lässt. Sie reichen jeweils bis an die Grenzen eines Territoriums und sind Ausdruck der darin beheimateten Mentalität. In der schweizerischen Schullandschaft werden in der Regel die Grenzen durch die Kantone gesteckt und besonders befestigt durch Sprachgrenzen und Mundartmuster. Die territoriale Begrenzung ist charakteristisch für Schule und Schulpolitik; sie ist geradezu ein wesentliches Merkmal der schulischen Unbeweglichkeit. Überspitzt gesagt, scheint Schulpolitik so etwas wie Territorialpolitik zu sein.

Ein aktuelles Beispiel der durch Mentalität begrenzten Reformmöglichkeit lieferte kürzlich der Kanton Bern mit dem schulpolitischen Kampf um die Systemstruktur: Sollen es sechs Jahre Primarschule sein? Ein jahrelanges Seilziehen um eine Frage, die der Kanton Zürich 1832 mit einem eindeutigen Ja beantwortet hatte, ohne danach wirtschaftlich und politisch daran zerbrochen zu sein. Um noch ein älteres Beispiel zu erwähnen und den Kanton Bern nicht anzuschwärzen, sei auch auf das beinahe ewige Hin und Her im Kanton Zürich verwiesen, das mit der Umstellung vom Frühlings- auf den Spätsommerbeginn des Schuljahres gemacht wurde.

Wenn man bedenkt, wie unbeweglich reine Äusserlichkeiten der Schule sind, dann wird deutlich und erklärt sich, warum die schulische Reformpolitik meist im Scheitern gipfelt. Sie ist ans Territorium gebunden; es fehlen ihr die schnellen Züge, die übers Terrain sausen. Die Zeitlupe ist das Tempo einer Schulentwicklung, die durch Mentalitäten zurückgehalten wird. Man mag die Zeitlupe als Reformen beklagen und manchmal wäre wirklich eine Zeitraffung erwünscht, wie nicht nur die Beispiele zeigen, sondern auch die in der Bildungslandschaft gemachten Beobachtungen von Uri Peter Trier, seines in der Schweiz (und international) bekannten, auf Schulbildung bezogenen Denkens und Wirkens.

Aber Zeitraffer-Politik ist versucht, irreführende Symbole zu verwenden, beispielsweise die das Elitäre schürende Suche nach «excellence» in den USA, die sich auch nach Europa ausbreitet. Oder schaut man auf die «postmoderne» Variante der Schulentwicklungsprogramme, die auf die Differenz von Schule zu Schule baut. Sie läuft Gefahr, die Verschiedenartigkeit zwischen Schul«kulturen» derart zu stilisieren, dass daraus eine Art Schulkampf (und nicht nur der um Schüleranteile) werden könnte: die Schule im armen, die Schule im reichen Ghetto – das wären «gesäuberte» Schulen, zwischen ihnen ein Graben. Lokale



Mentalitätsgräben im Schulsystem, nicht nur sozialstrukturell bedingte, könnten sich verstärken durch homogene Kollegien, die sich in ihrer Gemeinschaft verschliessen. Solche Befürchtungen richten sich nicht gegen die berechtigte Absicht, in einzelnen Schulen durch Organisationsentwicklung die Fähigkeit zur Problemlösung zu erhöhen. Jedoch eine aufgeklärte Reformpolitik muss Mentalitätsbrüche vermeiden, indem sie das gesamte Schulsystem im Auge behält und über Systemgrenzen hinausschaut; sie darf weder vormoderne Rückfälle noch nachmoderne Ausweglosigkeit zulassen. Lieber Schulreformen in der Zeitlupe als mit Zeitraffer.