

Hans Saner
Öffentliche Schule – Offene Schule

campus Muristalden Momente

Staatliche und private Grundaufgaben, Ansprüche und Leistungen in einer multikulturellen zivilen Gesellschaft

Der Basler Philosoph Hans Saner widmet sich in diesem Referat einem bildungspolitischen, bildungsphilosophischen Themenfeld: Welchen Wert haben private Bildungsinstitutionen in einem weitgehend staatlichen Bildungsumfeld? Welche Gestaltungs- und Freiheitsräume brauchen Schule und Bildung in einer echten Zivilgesellschaft (auch im Unterschied zu einer Staatsgesellschaft?) Wer kann, wer soll in einer gerechten, demokratischen Gesellschaft Service public-Aufgaben übernehmen? Wie lässt sich der schmale Grat zwischen hinreichender staatlicher Regulierung und notwendiger individueller Freiheit bestimmen – allgemein aber auch in Bezug auf das Bildungswesen?

Impressum

"Momente" ist ein schriftliches Denk-, Sprach- und Kommunikationsforum am Gymnasium Muristalden in Bern. Am Muristalden Tätige und Gäste, präsentieren hier Gedanken, Reflexionen, Perspektiven, Aufsätze, Produkte.

In ihrer Bedeutung sind Momente (lat. *movere*) kritische, ausschlaggebende, bewegende Augenblicke. Um solche geht es hier *ansatzweise*.

Parallel zur ‚DenkBar‘, dem mündlichen Denk- und Reflexionsforum am Muristalden, werden in "Momente" Fragen der Bildung, der Schulentwicklung, der Jugend, der Ethik, des Unterrichts, des Alltags, der Zeit besprochen. Es erscheinen hier sowohl Sonderabdrucke von publizierten als auch speziell für "Momente" geschriebene Texte.

"Momente" wird als Print- und als Internetmedium produziert. Im Erscheinungsbild hat es Alltags- und Gebrauchsscharakter. Die Sprachprodukte werden einer dem Gymnasium Muristalden nahe stehenden Leserschaft zugänglich gemacht, welche ausdrücklich bereit ist, sich lesend den "Menschen und Sachen" hier zuzuwenden.

In der Schriftenreihe "Momente" sind bisher erschienen:

- Nr. 1 1998 Von Bildern, ihren Schatten und der Freiheit hinauszutreten (W. Staub)
- Nr. 2 1999 Qualm (W. Staub)
- Nr. 3 2000 Das Gymnasium steht (W. Staub)
- Nr. 4 2001 Spiegelung mit anderen Gymnasien (B. Knobel)
- Nr. 5 2002 Die neuen Lernenden (W. Staub)
- Nr. 6 2002 Das geniale Rennpferd (Kathy Zarnegin, Basel)
- Nr. 7 2002 Werten und Bewerten (Wilhelm Schmid, Berlin)
- Nr. 8 2002 Reif und patentiert – zwei Reden (A. Hohn / A. Struchen)
- Nr. 9 2002 Weihnachtsfeier – vom Versuchtwerden (A. Hohn / R. Radvila)
- Nr. 10 2003 bau zeit (F. Müller)
- Nr. 11 2003 Faszination Clown – eine Matura-Arbeit (A. Michel)
- Nr. 12 2003 SteinGut (C. Jakob / R. Radvila)
- Nr. 13 2003 " Ich weiss, was gut für dich ist." (P. Zimmermann)
- Nr. 14 2003 Matura 2003 Eine Rede – Zwei Aufsätze (A. Rub / H. Bär / S. Steiner)
- Nr. 15 2003 Öffentliche Schule – Offene Schule (Hans Saner, Basel)

Redaktion dieser Ausgabe

Andreas Hohn / Andreas Hieber

© Gymnasium Muristalden Bern 2003 www.muristalden.com

14.11.2003 AHo/AHi/UBo

Zweite durchgesehene Auflage

Inhaltsverzeichnis

I

5

II

9

III

15

In eigener Sache

19

Dieser Vortrag hielt Hans Saner auf Einladung des Vereins der Ehemaligen am 14. November 2003 in der Aula des Campus Muristalden. Er markiert zugleich den Beginn der Veranstaltungen rund um das 150-Jahr-Jubiläum im Jahr 2004.

Meine Damen und Herren,

jede festgefügte Institution erlebt die Zeiten ihrer Reformen als Krise. Eine Krise ist jene Phase in einer Entwicklung, in der die Risiken und Chancen so nahe beisammenliegen, dass der eingeschlagene Weg sowohl in eine Katastrophe als auch in eine Wende zum Besseren führen kann. Zwar werden alle Reformen eingeleitet, um eben diese Wende zum Besseren zu erreichen - und insofern müssten wir alle reformfreudig sein -, aber eine jede ist mit Ungewissheiten verbunden, die uns auch ängstigen - und deshalb hält sich unser Reformwille in Grenzen, vor allem im Bereich der Institutionen. Denn Institutionen sind Dämme gegen das gesellschaftliche Chaos des unberechenbaren Handelns, der fragilen Beziehungen, des Willens zur Macht sowie der Ungleichheit der Menschen und der Situationen, in denen sie stehen. Deshalb taucht fast immer die bange Frage auf: "Und brechen nun die Dämme?", wenn Institutionen verändert werden müssen. Diese Frage wird umso ängstlicher gestellt, je älter und bewährter die Institutionen sind.

I

"Wie behaglich waren doch die Zeiten", werden sich einige unter Ihnen schon gedacht haben, "als wir noch ein Seminar waren!" Der Leistungsauftrag der Schule war einfach: Das Seminar Muristalden musste seine Absolventen zur Lehrbefähigung an Primarschulen führen und alljährlich eine gewisse Anzahl von Promotionen vornehmen, zum letzten Mal 2002. Es war eine Berufsausbildungsschule mit einer bestimmten Wertbasis und deshalb privatrechtlich organisiert. Zwar musste man dem Staat, der die Oberaufsicht über die Privatschulen innehatte, "beweisen", dass man den Vergleich mit seinen Ausbildungsstätten aushalten konnte; aber mit der Zeit war seine Kontrolle mild. Die Universität richtete keine Erwartungen an ein Lehrerseminar, und die Wirtschaft stellte kaum Forderungen. Die Eltern waren pflegeleicht, weil der Erfolg der Ausbildung in hohem Mass gesichert war, und die Absolventen waren 'nett', weil der Unterricht, ohne grossen Aussendruck, in der angenehmen Atmosphäre eines Schonraumes stattfand.

5

Die Lehrer waren selbstbewusst, da sie in einem wichtigen Bereich der Bildung eine anerkannte Führungsrolle besetzten und jungen Menschen zu einem vergleichbaren Ansehen in der Gesellschaft verhalfen. Die Vermittlung der Pensen überforderte weder sie noch die Seminaristen. - Jedenfalls war manches so, als ich Anfang der fünfziger Jahre bei der staatlichen Konkurrenz in Hofwil/Bern zum Lehrer ausgebildet wurde. Die Institution stand sicher wie auf vier Beinen, und selbst wenn die Erde gebebt hätte, was im Kanton Bern selten vorkam, hätte sie, die Institution, ihren Halt im Althergebrachten nicht verloren.

Aber dann änderten sich die Zeiten - und diese Veränderungen kamen nicht mit einem Erdbeben daher, sondern mit einem Gesellschafts- und einem Institutionenbeben. Die Hintergründe waren komplex: Der scheinbar gesicherte Wohlstand, der nach dem Zweiten Weltkrieg durch die soziale Marktwirtschaft in Westeuropa aufgebaut worden war, stiess an Grenzen. Ab etwa Mitte der siebziger Jahre löste sich, im Sog des aufkommenden Neoliberalismus, das Kapital immer stärker aus seinen sozialen Verpflichtungen und politischen Bindungen. Man lehrte, es dürfe nur *eine* Regulierung des Marktes geben, und diese sei der Markt selber. Der Markt bringe die Werte und Normen *autonom* hervor, nach denen er gedeihen könne. Für ihn aber seien die Betriebe keineswegs nur Warenproduzenten, sondern immer auch Waren, die, in Form von Aktien, auf Zeit Eigentum der oft anonymen shareholders seien. Es komme in einem Betrieb als Ware allein darauf an, den shareholdervalue zu erhöhen, und dafür seien die Mittel der Entlassung, der Billiglöhne, der Standortsverlegung ebenso probat wie etwa das Mittel der Produkteinnovation. Im Verhältnis zum Markt sei lediglich ein schlanker Staat nötig, der gleichsam die Kollateralschäden der entfesselten Wirtschaft auffange, im übrigen aber der *flexible Mensch*, der sich unter den verschiedensten Bedingungen womöglich weltweit zurechtfinde. - In mehreren Schüben fanden *Umverteilungen* grossen Ausmasses statt, am radikalsten nach dem Zusammenbruch des osteuropäischen Sozialismus. Riesige Vermögen ballten sich in kurzer Zeit zusammen. Zugleich entstand gebiets- und phasenweise eine *neue Armut*, vorerst in einer Schicht von etwa 10%, die aber zunehmend auf den Mittelstand vorrückte. Nur noch Privilegierte konnten *allein* eine Familie versorgen. Das Kinderhaben wurde zu teuer.

Die Geburtenraten sanken in fast allen Ländern Europas, zum Teil dramatisch. Plötzlich stand wiederum das einstige Gespenst der *Altersarmut* vor Augen. - Zugleich *vereinigte sich Europa* zunehmend. Die Sonderwege der Regionen und der einzelnen Nationen wurden in manchen Bereichen, nicht zuletzt im Bildungssektor, disfunktional. Man musste einheitliche europäische Bildungswege und Bildungsstandards suchen. – Überdem kamen die technischen Geräte, die weltweit jeden mit jedem vernetzen konnten, massenweise auf den Markt. Die ökonomische, politische, mediale und kulturelle *Globalisierung* etablierte sich real, wenn auch nicht total, in einer Welt, die darauf mit ihren Werten und Normen nicht vorbereitet war. Im globalen Dschungel schienen die Kapitalstärksten fast uneingeschränkt sich durchzusetzen. - Die *Migrationen* von Süden nach Norden und von Osten nach Westen durchmischten die Völker immer mehr, ohne dass, quer zu den ethnischen Differenzen, eine kommunikative Koexistenz aufgebaut oder auch nur angestrebt wurde. In allen grösseren Städten wuchsen Mauern der Sprachlosigkeit. - Angesichts der schwierigen Gesamtlage aber neigte der bereits geschwächte *Staat* dazu, all seine Schafe nach dem gleichen Muster zu scheren. Die verschiedensten Institutionen sollten nach den neoliberalen Methoden des New Public Managements (NPM) weitgehend der kontrollierten Eigenverantwortung überlassen werden.

Die Schule reagierte auf diese Entwicklungen erstaunlich schnell. Ihre Reformbewegungen setzten in mehreren Kantonen noch vor der Mitte der siebziger Jahre ein und sind bis heute nicht abgeschlossen. Die Anstösse zu den Reformen und ihren Programmen kamen kaum je aus der Lehrerschaft, sondern aus den Erziehungsdepartementen, also von der Politik, und aus den Zentren der Pädagogik, also von der Universität und von der Leitung der höheren Bildungsanstalten.

Im Rahmen der Reformen der Institutionen ist es zu einer Differenzierung der höheren Mittelschulen gekommen. Die *klassische Matur* öffnet nur noch den Zugang zur Universität, die *Berufsmatur* den Zugang zur je berufsspezifischen Fachhochschule und die *Fachmatur* den Zugang zu gewissen pädagogischen und sozialen höheren Ausbildungsstätten.

Die drei Typen sollen zwar "gleichwertig", aber doch "andersartig" sein. Ob sich diese Differenzierung bewähren wird, muss noch erprobt werden. Sie wird jedenfalls mit einem doppelten Verlust erkaufte: Das Lehrerseminar fällt ihr zum Opfer, und die Durchlässigkeit wird unnötig eingengt.

Das grösste Problem aber scheint mir zu sein, dass der *Aussendruck* auf die höheren Mittelschulen von allein Seiten wächst:

Die *Universität* erwartet Abgänger, die ein Vorstudium kaum mehr nötig haben und ihr Erststudium in geordneter Eile durchlaufen, immer auf den schnellen Abschluss bedacht, der eher weniger Zeit erfordern sollte als eine ausseruniversitäre Berufsausbildung. Denn das Wesentliche erfolgt für sie ohnehin danach. Sie sieht im Gymnasium eine Art Zulieferinstitution, die sich eigentlich bereits auf universitäre Kriterien auszurichten hätte, da das klassische Gymnasium selber ja nicht ausbildet, sondern bildet, und zwar im Hinblick allein auf sie: die Universität.

Die *Wirtschaft* erwartet von der Schule insgesamt gut ausgebildete, effiziente Absolventen, die womöglich das Zeug zu Führungspersönlichkeiten haben. Sie sollten im Wettbewerb herangebildet werden. Es interessiert nicht so sehr, was sie *nicht* können, sondern ob ihre Stärken in den Schlüsselfähigkeiten liegen: Effizienz, Durchsetzungsvermögen, Teamfähigkeit und Flexibilität. Mit diesen Qualitäten sollten die Abgänger zugeliefert werden. - Da der Aufbau und die Festigung dieser Qualitäten durch die *Lehrer* erfolgen, geraten vor allem sie unter Druck - von allen Seiten: den Aufsichtsbehörden, der Schulleitung, der Kollegen, der Schüler und ihrer Eltern. Aus den ehemals souveränen Zensoren sind Evaluationsopfer geworden, eingeklemmt im Sandwich aus Innen- und Aussendruck. - Die Eltern sind nicht mehr pflegeleicht, sondern aufsässig, weil sie um die späteren Chancen ihrer Kinder bangen. Denn das Berufsleben ist in allen Bereichen ein hartes Wettbewerbssystem, in dem kein Teil vor Entlassungen und Arbeitslosigkeit mehr sicher ist. Selbst universitäre Ausbildungen garantieren bei durchschnittlicher Tüchtigkeit den Job nicht mehr.

Zugleich wächst ein Aussendruck auf das ganze Bildungssystem von der *Europäischen Union* her; denn *sie* setzt die Standards (Bologna), die in der kontinentalen Bildung künftig zu gelten haben. Unsere Schulen *müssen* sie übernehmen, wenn die Student/Innen in den Genuss der Freizügigkeit kommen sollen, die ihnen in den wechselseitigen Austausch-Programmen gewährt wird. Die Bildungsisolation wäre nicht allein für die Jugend, sondern für unser ganzes Land eine Katastrophe von unabsehbaren Folgen.

Die *Migration* schliesslich trägt vor allem in die unteren Schulstufen den Druck der *Sprachprobleme*, der wieder auf dem Lehrpersonal lastet, und in alle Schultypen den Druck von *Wert-, Symbol- und Normenproblemen*, die die Integration erschweren. Es fragt sich zunehmend, ob in *multikulturellen Gesellschaften* streng *monokulturelle öffentliche Schulen* noch am Platz sind, und innerhalb welcher Grenzen den multikulturellen Bedürfnissen Rechnung getragen werden könnte und sollte. Das ist auch eine Frage nach den Angebotsmöglichkeiten und -pflichten der *öffentlichen und privaten Schulen* in einer *zivilen Gesellschaft*, deren Schulen, ob nun öffentliche oder private, angesichts des schnellen Wandels der Gesellschaften, *offene Schulen* sein sollten.

II

Im Unterschied zu *einzelnen Schulen*, die öffentlich oder privat sein können, ist *das Schulsystem* einer zivilen Gesellschaft als ganzes immer ein öffentliches System. Es ist ein entscheidender Teil des *service public*, ein Teil, der als System so offen ist, dass er alternative Anbieter und Angebote zu den öffentlichen unter bestimmten Bedingungen zulässt.

"*Öffentlich*" nennen wir eine Schule, deren Anbieter das Gemeinwesen ist und deren Angebot im Prinzip allen zugänglich ist. Öffentliche Schulen sind öffentlichrechtlich organisiert. "*Privat*" nennen wir eine Schule, deren Anbieter eine private Korporation oder eine Privatperson ist. Private Schulen sind privatrechtlich organisiert. Wenn ihr Angebot wie das einer öffentlichen Schule im Prinzip allen zugänglich ist, so könnten wir von einer "*öffentlichen Privatschule*" reden.

Der Muristalden ist ein Mischtyp dieser Art. Im Unterschied dazu ist z. B. die Jüdische Schule in Basel eine reine Privatschule. Und das Gymnasium Neufeld in Bern ist eine reine öffentliche Schule.

Private Schulen werden immer ein *alternatives Angebot* zu den öffentlichen Schulen machen. Denn ohne dieses würde niemand die Mehrkosten einer privaten Schulung auf sich nehmen. Das Angebot kann auf fünf verschiedenen Ebenen liegen:

1. Häufig besteht es in *Zusatzpensen*, die im Verhältnis zum öffentlichen Lehrplan Bildungsnischen belegen wie etwa "Kunst" oder "Ethik" oder "Fernöstliche Religionen". Der Muristalden bietet aufgrund einer Leistungsvereinbarung mit der Erziehungsdirektion solche Zusatzpensen an. Ihre Möglichkeit ist auch in den öffentlichen Lehrplänen insofern eingebaut als diese Wahlfächer vorsehen: freie Angebote zum Stoff, den alle sich aneignen müssen.

Gibt es *Grenzen* alternativer Pensenangebote? Alle Angebote stehen unter der Bedingung, dass die Anforderungen des öffentlichen Lehrplans erfüllt werden. Das schränkt ihren Umfang ein. Sie stehen ferner unter der Kontrolle einer Vereinbarung. Das schränkt ihre Thematik ein. Und schliesslich stehen sie unter den Bedingungen des Marktes; denn ein privater Anbieter ist auf Nachfrage angewiesen. Das schränkt ihre Unabhängigkeit von Trends ein. - Der Rat an private Anbieter könnte also lauten: Auf jeden Fall Zusatzpensen, aber nicht zu umfangreiche, nicht thematisch zu provokative, dennoch relevante und trendkompatible.

2. Zuweilen liegt das private Angebot in einer anderen, angeblich "besseren" oder "humaneren" *Pädagogik*. Sie ist in der Regel mit alternativen Wertsetzungen oder gar mit einer alternativen Weltanschauung verbunden, wie zum Beispiel in den Anthroposophischen Schulen. - Pädagogik im Schulraum, so könnten wir sagen, ist ineins die Ausbildung der menschlichen *Grundfähigkeiten*, die Technik und Atmosphäre der *Vermittlung und Aneignung* bestimmter Pensen sowie die Ausgestaltung der *Beziehungen und der Konvivialität* in der Schulgemeinschaft.

Ihre *humanen Grundwerte der Würde, der Freiheit und der Solidarität* bestimmen ihre Rechte. Diese werden heute in der *Konvention der Menschenrechte* und in der *UNO-Konvention der Rechte des Kindes* global gefordert. Das aufklärerische Ziel der *Entfaltung der Fähigkeiten Aller* ist der *Kern aller Bildung*, der technische *Zweck der Vermittlung bestimmter Pensen* wird aber in jeder Zeit inhaltlich neu definiert. - Die *Grenzen* der Freiheit der Pädagogik müssen deshalb dreifach gezogen werden: Pädagogik sollte die Grundfähigkeiten der jungen Menschen fördern. Sie sollte zur Vermittlung fähig und deshalb kommunikativ sein. Und sie sollte den Menschenrechten und den Rechten des Kindes angemessen sein. Daran sind die öffentlichen und die alternativen Pädagogiken gleichermassen zu messen.

3. Schon eine längere Tradition hat das alternative Angebot der *Betonung des Konfessionellen*. So gab und gibt es Katholische, Evangelische und Jüdische Schulen, Internate und Institute, die zur Matura führen. Sie stammen zum Teil aus der Zeit des Kulturkampfes oder der religiösen Diaspora. Das Grundrecht auf Glaubens- und Gewissensfreiheit hat die Behörden gezwungen, Schulen akkulturierter Konfessionen zu dulden, allerdings ohne sie eigens zu unterstützen.

4. Im Zeitalter der zunehmenden *Multikulturalität* öffnet sich den privaten Anbietern ein weites neues Feld. Wenn es christliche und jüdische Schulen geben darf: warum nicht auch islamische, buddhistische und hinduistische? Warum nicht interkonfessionelle und interkulturelle Religionslehre als Zusatzangebot? Warum nicht Meditation und Mystik als spiritueller alternativer Grundkurs? Und wenn die Schulen selber ihre Konfessionalität betonen dürfen: warum nicht auch der einzelne Schüler und die einzelne Schülerin? Es wäre doch eine Schule denkbar, in der alle ihre religiösen Symbole als Zeichen ihrer Zugehörigkeit und ihrer Identität mit sich tragen? Warum denn nicht?

Gegen alle diese Privatanbieter hätte der Staat, wohl wieder aus Gründen der Glaubens- und Gewissensfreiheit, vermutlich einen schweren Stand, wenn er eindeutige Grenzen setzen wollte. Mir scheint, dass er dennoch Grenzen setzen müsste, etwa der folgenden Art: Konfessionelle Schulen aller Religionen sind als private Schulen erlaubt, sofern sie im Unterricht die Menschen- und die Kinderrechte einhalten und nicht rassistische oder fundamentalistische oder politisch unversöhnliche Lehren verbreiten.

Die staatlichen Schulen selber bieten nur Religionslehre und Religionsphilosophie an, und zwar womöglich interkulturelle, und überlassen die Einübung in eine bestimmte Religion oder Konfession den Kirchen. Das Mittragen konfessioneller Symbole wird entweder den Mitgliedern *aller* Konfessionen verboten oder gestattet, sofern die Symbole, wie etwa der grosse Tschador, den Unterricht nicht behindern. Auch wenn die Symbole mitgetragen werden, muss immer klar bleiben, dass *die staatliche Schule ein säkularer Bildungsraum* ist, in dem Glaubensüberzeugungen zwar respektiert, aber nicht für kognitive Wahrheiten gehalten werden. Denn die Ideen der Aufklärung und der Freiheit von Lehre und Forschung sind den Religionen und den Konfessionen abgerungen worden und müssen immer noch gegen sie verteidigt werden.

5. Schliesslich sind heute *Fremdsprachen* ein häufiges öffentliches und privates Angebot. Gymnasiast/Innen in den grösseren Städten haben die Möglichkeit, neben den üblichen Fremdsprachen vielleicht Spanisch, Russisch, Chinesisch und Arabisch zu lernen. Einzelne private (so das Gymnasium Muristalden) und neuerdings auch öffentliche Schulen führen grosse Teile des Unterrichts fremdsprachig durch, wie es übrigens schon lange in den Französischen und Italienischen Schulen üblich ist. Diese waren die Schulen zugewanderter Populationen, die ihre Muttersprachen und ihre Kultur an die Kinder weitergeben wollten. Zur Zeit haben die privaten Englischen Schulen - von den Primarklassen bis zu den Universitäten - grossen Zulauf. Englisch ist die kommende lingua franca - vielleicht für die ganze Menschheit.

Im Hinblick auf das Sprachenproblem sollten wir drei Fragen miteinander verknüpfen: 1. Wie wird es möglich, dass in einer multikulturellen, sehr mobilen und sehr vernetzten Welt im Prinzip jeder Mensch mit jedem Menschen kommunizieren kann, obwohl es doch so viele, nämlich etwa 6000, Sprachen gibt? 2. Können wir unsere Muttersprachen, und zwar die Dialekte und die Schriftsprachen, auf der Rückkehr nach Babylon, das heisst: auf dem Weg zu einer weltumspannenden Sprache, erhalten? 3. Was sind wir unseren anderssprachigen Landsleuten schuldig?

Die *logische Antwort* auf die beiden ersten Fragen ist einfach: Wir müssen erstens unsere *Muttersprachen pflegen*. Aber es werden z.B. in Zürich etwa 200 Muttersprachen gesprochen. Wir müssen uns deshalb zweitens *auf eine universale Zweitsprache* einigen. So wie die Welt nun einmal ist, kann dies nur Englisch sein: die Sprache der Unterhaltung, des Sports, der Technik, des Verkehrs, einer grossen Dichtung und der Wissenschaften. - Wichtig dabei ist: Englisch soll nicht *die Weltsprache* werden; denn als solche würde sie alle anderen Sprachen ins Abseits drängen, sondern die *universale Zweitsprache*. Den Vorrang für uns haben die Muttersprachen. Die Völker aber, für welche die Muttersprache mit der universalen Zweitsprache zusammenfällt, haben eben Pech: Sie werden vermutlich nie eine zweite Sprache erlernen. Das ist eine Form der kulturellen Armut.

Die dritte Frage verlangt nach einer *kulturpolitischen Antwort*: Wir sind es unseren Landsleuten schuldig, ihre Sprachen zu erlernen. Falls das Pensum zu gross wird - was die Regel sein dürfte -, bleibt als Minimalprogramm: Deutsch für die romanischen Populationen, Französisch für die germanischen. Für das Sprachenangebot bedeutet das: Deutsch, Französisch, Englisch im Obligatorium; alle anderen Sprachen im freien öffentlichen und privaten Angebot.

Sofern ein privater Anbieter verpflichtet wird, im Angebot einem öffentlichen Lehrplan zu genügen und er dieser Verpflichtung auch nachkommt, müsste er Anrecht auf *staatliche Unterstützungsbeiträge* haben; denn er nimmt dem Gemeinwesen einen Teil seiner Bildungskosten ab. Eben um diesen Anteil müssten die Gesamtkosten für Schüler und Schülerinnen ermässigt werden. Diese Regelung wäre nicht nur ein Gebot der Fairness, also der Gerechtigkeit, den Schulen, sondern auch den Schülern gegenüber. Denn noch ist alle private Bildung und Ausbildung mit einem *Makel* behaftet: nicht alle können sie sich leisten, in der Regel nicht die Familien der unteren Schichten und schon gar nicht der ausländischen Zuwanderer. Deshalb sind so viele Privatschulen schichtenspezifische und kulturspezifische Schulen: Schulen der helvetischen oberen Mittelschicht oder Oberschicht. Ihnen fehlt oft eine spezifisch moderne Schulerfahrung: die multikulturelle Konvivialität.

Aber vielleicht sichert gerade dieser Makel das Niveau sowohl der privaten wie der staatlichen Schulen. Wenn nämlich die privaten Schulen ohne finanzielles Opfer zugänglich wären, würden möglicherweise so viele Schülerinnen und Schüler in sie abwandern, dass sie ihre qualitativen Anreize vernachlässigten und dass die staatlichen Schulen qualitativ ausgedünnt würden. Es könnte sich dann eine ähnliche Entwicklung anbahnen wie in den Schulen Amerikas: Wer etwas werden will, darf sich eine staatliche Schule und eine mittelmässige private nicht leisten. Wir haben Anzeichen einer derartigen Tendenz in der Arbeitslosigkeit der Grundschulabgänger, aber nicht im Schulsystem als ganzem.

Ein Staat, der Interesse nimmt an privaten Schulen, indem er sie als "öffentliche Privatschulen" anerkennt und mit ihnen Leistungsvereinbarungen eingeht, bietet selber nicht bloss ein öffentliches, sondern ein *offenes Schulsystem* an. Der Gegenbegriff zur "*offenen Schule*" ist nicht die "private", sondern die "*geschlossene Schule*" so wie der Gegenbegriff zur "offenen Gesellschaft" (Popper) die "geschlossene Gesellschaft" ist.

Gibt es *Kennzeichen* einer offenen Schule? Sie ist strukturell nicht fixiert und nicht statisch, sondern im Wandel der Zeit und des Umfeldes *reform- und wandlungsfähig*. Sie bietet nicht nur *einen* Bildungsweg an, den alle in gleicher Weise durchschreiten müssen, sondern *mehrere*. Sie hat einen *hohen Grad von Durchlässigkeit* zu alternativen Systemen und Stufen. Sie ist *weder weltanschaulich noch religiös ausschliessend gebunden*, sondern *differenzverträglich*. Und sie *begegnet anderen Kulturen* und ihren Schülern *mit Respekt*. Ein *offenes Schulsystem* ermöglicht all das. Eine *offene einzelne Schule* aber *soll es verwirklichen*. Sie hält dadurch ein vielfältigeres und flexibleres Angebot zur Förderung ihrer Schüler bereit und verdient deshalb den Vorrang.

III

Eine *Gesellschaft* sieht in den Reformen der Schule ein *Mittel zum Zweck*, das Schulwesen dem gesellschaftlichen Wandel anzupassen. Ihr Interesse an der Schule ist die Befähigung der nächsten Generation zur Aufrechterhaltung und Fortentwicklung ihrer Zivilisation. Für sie ist deshalb eine Schulreform dann zweckmässig, wenn sie durch Anpassung an die Erfordernisse der Zeit dem Zweck der Erhaltung und Fortentwicklung der kulturellen Standards *effizienter* dient. Diese Zweckdienlichkeit möchte sie durch Institutionen sichern, unter denen das Schulobligatorium, die Stufung des Schulsystems und die Selektion die wichtigsten sind.

Eine *Schule* möchte aber in ihren Reformen auch einen *Sinn* sehen. Dieser Sinn ist nicht identisch mit dem gesellschaftlichen Zweck. Denn er leitet sich her aus der *pädagogischen Arbeit* der Schule. Diese Arbeit ist die *Entfaltung von Fähigkeiten junger Menschen anhand von Stoffen* (Pensen) und *in Kommunikation gleichrespektierter Schüler und Lehrer* (inter pares). Der Sinn der Reformen ist für die Schule *die Ermöglichung einer besseren Qualität dieser Arbeit*. Es ist denkbar, dass die zweckmässige Reform der Gesellschaft die Arbeit der Schule behindert und dass die sinnvolle Reform der Schule dem Zweck der Gesellschaft nicht genügt. Dann entwickelt sich ein *gesellschaftlicher-pädagogischer* Schulkampf aus der doppelten Angst, dass die Gesellschaft im Willen zur Effizienz die Schule zerstört und dass die Schule in ihrem pädagogischen Eros die gesellschaftlichen Bedürfnisse vernachlässigt.

Drei Ebenen sind also in der pädagogischen Arbeit miteinander verknüpft: *die Entfaltung der Fähigkeiten junger Menschen, Stoffe oder Pensen als Sachen* und *pädagogische Beziehungen in Lernprozessen*. Wie sind sie miteinander verbunden?

Die *Entfaltung der Grundfähigkeiten* ist die primäre Aufgabe der Schule. Sie geschieht *immer anhand einer Sache*, die gleichermassen das Objekt der Lernenden und Lehrenden ist. Das Objekt des Lehrers ist also nicht der Schüler und das Objekt des Schülers nicht der Lehrer. Sondern beide sind Subjekte, die in der Vermittlung und Aneignung dasselbe Objekt haben.

Darin liegt *die sachliche Komponente der pädagogischen Arbeit*, die von einem Stoff nicht ablösbar ist. Zwar gibt es Pensen, die sich mehr oder weniger zur Entfaltung der Fähigkeiten eignen. Dann muss man eben die geeigneteren wählen. Aber es gibt *keine Entfaltung eines Subjekts ohne Objekte*, weil es überhaupt kein Subjekt ohne Objekt gibt. Und ebenso gibt es in der pädagogischen Arbeit *kein Subjekt ohne andere Subjekte*, nämlich der Mitschüler/Innen und Lehrer/Innen. Die Entfaltung der Fähigkeiten geschieht immer als *"esse inter homines"*, das heisst: als Sein unter Menschen und in Beziehung mit Menschen, und als *"esse ad res"*: als Sein bei den Sachen. "Esse inter homines" war bei den Römern eine Formel für *"leben"*; "esse inter homines" und "esse ad res" sind gemeinsam eine Formel für den *pädagogischen Prozess*. Auch er verläuft nicht abgelöst von den Sachen, sondern in der Hinwendung zu ihnen. Deshalb sagen wir, dass Entfaltungsprozesse in einer Sozialwelt angesichts einer Sachwelt vorsichgehen.

Von dieser Warte aus wird der *Wahlspruch* vom Muristalden *"Die Menschen stärken, die Sachen klären"* problematisch. Was heisst hier *"stärken"*? Klingt das nicht zu erbaulich? Ist *"fördern"* gemeint? Die wichtigste pädagogische Förderung der jungen Menschen geschieht aber in der Übung und Entfaltung ihrer Grundfähigkeiten. Soll man *erst* die Menschen fördern und *dann* die Sachen klären? Aber man kann die Fähigkeiten immer nur anhand von Sachen fördern. Und das geschieht keineswegs allein dadurch, dass man die Sachen *"klärt"*, sondern auch dadurch, dass man sie *wahrnimmt*, dass man sie *versteht*, *empfindet* und *beurteilt*; dass man mit ihnen *etwas tut* und dieses Tun *verantwortet* (was der Muristalden mit seinen vier Leitbild-Begriffen versucht). Und schliesslich: das dritte Moment der Beziehungen fehlt fast ganz - es sei denn, es bestehe darin, dass einer, vermutlich der Pädagoge, die anderen, wahrscheinlich die Zöglinge, *"stärkt"*, durch welche Zusprachen oder Handlungen auch immer – was nicht einer wechselseitigen pädagogischen Relation entsprechen würde. Sie sehen: Wenn man mit dem Nachdenken und Unterscheiden beginnt, wird alles zerstört. Man muss die schönen Worte - und ein solches ist ihr Wahlspruch - in ihrem Glanz in Ruhe lassen. Man kann sie jenseits aller Nörgelei verstehen.

Die *Entfaltung der Grundfähigkeiten* beginnt lange vor der Einschulung und dauert lange über die Schulzeit hinaus. Sie ist eine lebenswährende Aufgabe aller Menschen. Man kann sie auf fünf Ebenen ansiedeln: auf der ästhetischen, der kognitiven, der kommunikativen, der kooperativen und der ethischen.

Die *ästhetische Ebene* ist das Reich der Wahrnehmung durch unsere Sinne. Wahrnehmung ist ein vielspuriges Wegnetz zur Wirklichkeit. Das Kind kennt sich auf ihm aus, wenn es zur Schule kommt. Es ist die Regel, dass diese Vielfalt vorerst eingeschränkt wird, weil es angeblich nur zwei "geistige" Sinnestätigkeiten gibt, Sehen und Hören, aber drei "animalische": Riechen, Schmecken und Tasten. Die Aufgabe der Schule wird es sein, die Wahrnehmung auf allen Wegen nicht verkümmern zu lassen, sondern ihr die intensiveren Qualitäten der Nuancierung und des synästhetischen Zusammenspiels zu erschliessen: ineins empfindsam und bewusst. Das ist die Grundlage aller Welterschliessung und der Inbegriff der Aufmerksamkeit, die wir allem Seienden schulden.

Alles Wahrgenommene wird auf der *kognitiven Ebene* für das Bewusstsein erhellt. Auch hier gilt: Das Kind denkt, lange bevor es zur Schule geht. Es bedenkt einzelnes, was es wahrnimmt, und manches, was ihm widerfährt. Aber auf den höheren Stufen soll ihm das Bewusstsein für die Wege (die Methoden) und die Form (die Logik) des erkennenden Denkens der Wissenschaften sowie des die Erkenntnis übersteigenden Denkens der Religionen und der Philosophie geweckt werden. Denken ist oft ein einsames Geschäft. In der pädagogischen Beziehung drängt es zur Kommunikation.

Sprechen, Schreiben, Lesen: das sind die Stufen der *kommunikativen Ebene*. Ihr gemeinsames Fundament ist die *Sprache*, die alles vergegenwärtigen kann, was in seiner Dinglichkeit abwesend ist. *Das Gespräch* ist die Brücke der pädagogischen Beziehung. Es verbindet die Lernenden untereinander und mit den Lehrenden. Ihm ist eine erweckende Kraft für die Entfaltung aller Grundvermögen inne. Deshalb ist es der Schlüssel der Menschwerdung, ja das Wesen des Menschseins. Daher sagt Hölderlin: "Wir sind ein Gespräch." Im Schreiben ist der Andere als Leser abwesend, im Lesen der Andere als Schreiber. Allein das Gespräch ist die Brücke, über die zwei aufeinander zugehen.

Immer, wenn man miteinander etwas tun und erreichen will, muss man über diese Brücke gehen. Sie führt in die *kooperative Ebene*, auf der gehandelt wird. Das Handeln in der Schule ist vorab die pädagogische Arbeit. Diese wird zwar an Stoffen der Welt getan, und insofern ist die Aussenwelt in der Schule partiell repräsentiert. Aber die Arbeit dringt selten direkt in die Welt hinaus und verändert diese nur indirekt. Insofern gehört zu jeder Schule eine Doppelwelt: eine pädagogische Eigenwelt, die die Schule selber ist, und die vorgestellte Aussenwelt, von der die Schüler in ihrer Arbeit sich Kenntnisse aneignen. Im Hinblick auf diese Doppelwelt liegt das Handeln in der Schule im Schnittpunkt von Arbeit und Spiel. Erst im Hinblick auf die Entfaltung der Grundfähigkeiten konkreter Menschen gewinnt es seinen ganzen Ernst.

Das ist entscheidend für die *ethische Ebene* der Verantwortung. Alles Handeln, das über die Schule hinausreicht in die Welt, muss auch vor dieser verantwortet werden: die Art und Weise also, wie die Aussenwelt in den Stoffen repräsentiert wird, und auch die Qualität der Weltkenntnisse, die die Schule verbreitet; denn beides wird indirekt auf die Welt zurückwirken. Aber ungleich viel schwerer wiegt die Verantwortung der Schule, der Lehrerinnen und Lehrer vor den Schülern. Denn sie fördern oder behindern die Entfaltung junger Menschen, denen schon bald die Aufgabe zufällt, ihr Leben selber zu führen und die Welt, in der sie leben, mitzugestalten.

In eigener Sache

„Momente“ erscheinen unregelmässig regelmässig: Wann immer uns etwas bewegt, beschäftigt, begeistert, herausfordert und sich dies in schriftlicher Form *be-greifen* lässt, versuchen wir eine neue Nummer zu gestalten. So entstehen jährlich mehrere Ausgaben zu ganz unterschiedlichen Themen (vgl. Impressum).

Gerne schicken wir Ihnen unsere „Momente“ auch nach Hause. Mit untenstehendem Talon können Sie uns Ihre Koordinaten mitteilen, so dass wir Ihnen die Neuerscheinungen zukommen lassen können.

-- ✂ ----- ✂ ----- ✂ ----- ✂ ----- ✂ ----- ✂ ----- ✂ ----- ✂ ----- ✂ ----- ✂ ----- ✂

Name und Vorname:

Adresse / PLZ und Ort:

Bitte schicken Sie diesen Talon an folgende Adresse:

Campus Muristalden AG
zHd. Sekretariat / „Momente“
Muristrasse 8
3006 Bern