

Warum unterrichten wir in der Schule Geschichte und nicht Jassen?

Autor(en): **Osterwalder, Fritz**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Infos & Akzente**

Band (Jahr): **5 (1998)**

Heft 1

PDF erstellt am: **14.08.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-917333>

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.

Überlegungen zum Verhältnis von Öffentlicher Bildung und Schulbildung

Warum unterrichten wir in der Schule Geschichte und nicht Jassen?

Von Fritz Osterwalder

Ausgangspunkt in der Fragestellung ist dabei die unausweichliche Annahme, dass Bildung sich nicht als ein psychischer Zustand eines Menschen, als einheitlicher innerlicher Prozess, sondern einzig als Verfügen über bestimmte Wissens- und Könnensbestände und ihre jeweiligen Kontexte und Verfahren beschreiben und in institutionelle Konzepte wie Schule und zielgerichtetes Lernen umsetzen lässt.

Bildung als Wissen und Können

Die Bildung des humanistischen und reformatorischen Grossmeisters des 16. Jahrhunderts lässt sich einfach beschreiben. Seine Könnens- und Wissensbestände waren – so Enzensberger – ausserordentlich eingeschränkt. Melanchthon war fähig, sich an der theologisch-philosophischen Diskussion seiner Zeit, über den Abendmahlsstreit und den freien Willen gestalterisch zu beteiligen, er konnte neben seiner Muttersprache Deutsch noch Lateinisch, Griechisch und Hebräisch lesen, schreiben und sogar sprechen – die klassische Literatur dieser Sprachen zu lesen und philologisch zu bearbeiten war eine seiner wichtigsten Beschäftigungen.

Dementsprechend war auch die Schulbildung, die die Basis für diese Bildung

legte, eingeschränkt und folgte weitgehend einem festen, seit der Antike in den kirchlichen Schulen tradierten Kanon. So entstand der «reiche Geist in einer objektiv engen Welt». Der Blickwinkel war auf Mitteleuropa und Rom eingeschränkt.

Melanchthon wusste kaum, was in der kolonisierten Welt Amerikas vorging und sicher gar nichts aus der Welt des überaus ereignis- und kultureichen China. Die Grenzen Deutschlands hat Melanchthon nur für geistlich-politische Geschäfte überschritten. Nachrichten gab es wenige und diejenigen, die bis zu den deutschen Ohren vordrangen, waren leicht zu verstehen. «Um den Alltag brauchte sich Melanchthon nicht zu kümmern, das war Sache der Frauen und der Dienstboten. Ablenkungen gab es kaum, nur Plagen, Intrigen, Krankheiten. Jeden Morgen begab sich Schwarzerde an sein Pult. Was er aufschlug, waren immer dieselben Bücher.»

Ganz anders sieht die Bildungswelt bei der arbeitslosen Friseurin Zizi des ausgehenden 20. Jahrhunderts aus. Neben ihren beruflichen Kenntnissen, die von der Ästhetik über einige medizinische Elemente bis zur organischen Chemie reichen, geht sie geradezu mit enzyklopädischen Wissensbeständen in ver-

Wer ist gebildet: der humanistische Gelehrte und Reformator des 16. Jahrhunderts, Philipp Melanchthon, oder die Durchschnittskonsumentin mit Berufserfahrung des ausgehenden 20. Jahrhunderts, die arbeitslose Friseurin Zizi? Was haben diese beiden Musterfiguren ihrer Zeit in der Schule gelernt, welche Bildung erarbeiten sie sich täglich selbst? Diese scheinbar ebenso sinnlosen wie provokativen Vergleiche stellte Hans Magnus Enzensberger 1982 im Essay «Über die Ignoranz» an.

schiedensten Bereichen um. Sie kennt unzählige Fernsehserien, ihre Handlungsabläufe und die jeweiligen Schauspieler/innen. Die neuesten Filme besucht sie regelmässig. Sie liest ebenso regelmässig illustrierte Zeitschriften, die sie mit neuem Wissensstoff aus der Welt der Prominenz versorgen, den sie gekonnt mit früher Erworbenem kombiniert. Auch Ausschnitte des Arbeits- und Sozialrechts kennt Zizi bestens seit ihrer Entlassung. Abstrakte Diskussionen wie der Abendmahlsstreit, der Melanchthon während Jahrzehnten beschäftigte, dürften kaum ihr Interesse finden, aber ein ebenso abstraktes Problem wie die Abrechnung der Mehrwertsteuer beherrscht sie bestens.

Für politische Nachrichten interessiert sie sich zwar wenig, aber ihr Freund versorgt sie regelmässig mit Headlines aus der ganzen Welt, wenn es sich um genügend spektakuläre Ereignisse handelt. Im Gegensatz zu Melanchthon ist die Friseurin in ganz Europa herumgereist, sie beherrscht die Umrechnung der verschiedensten Währungssysteme. In den Fremdsprachen allerdings ist sie nicht mit dem Nötigen ausgerüstet, sie erwirbt jeweils nur die fundamentalsten Kenntnisse, um im täglichen Urlaubsleben zurecht zu kommen. Sie hat hingegen ei-

nen differenzierenden Einblick in einen Warenkorb, der mehr als 10 000 Produkte umfasst.

In diesem fast unbeschreibbar weiten Spektrum organisiert Zizi im täglichen Austausch mit Freundinnen und Freunden täglich neue Kenntnisse und neue Orientierungen. Die Basis dieses weiten Bildungsprozesses ist, im Gegensatz zu Melanchthons Bildung in den sieben freien Künsten und der universitären Theologie, die eingeschränkte Bildung der obligatorischen Volksschule und einige wenige Stunden an der Berufsschule.

Würde es bei diesem rein quantitativen Vergleich zwischen der Bildung des Humanisten und der Friseurin bleiben, so könnte paradoxerweise gefolgert wer-

den, längerfristig angelegten Bildungsprozesses, der Kontinuitäten erzeugt, reichen ihre Kenntnisse kaum aus; so bleibt ihr nur die ad-hoc Bildung nach der Schulzeit.

genen, längerfristig angelegten Bildungsprozesses, der Kontinuitäten erzeugt, reichen ihre Kenntnisse kaum aus; so bleibt ihr nur die ad-hoc Bildung nach der Schulzeit.

«Cultural literacy»

Was Enzensbergers scheinbar sinnloser Vergleich offen legt, wird gegenwärtig in den USA als eines der grossen politisch-pädagogischen Probleme diskutiert und beginnt uns auch zunehmend in Westeuropa zu beschäftigen. Ein grosser Teil der Bevölkerung verfügt nicht über die Bildungsbestände, die ermöglichen, sich selbstständig an der öffentlichen Auseinandersetzung zu beteiligen und die Erneuerung der eigenen Bildung dementsprechend zu organisieren. Diese Menschen müssen zwar nicht neue Weltbilder und neue Wissenschaften entwickeln wie der humanistische Grossmeister. Aber im Gegensatz zu den Gesellschaften, worin sich die Humanisten bewegten, beruhen die modernen Demokratien auf dem Konzept einer allgemeinen, d.h. demokratischen Öffentlichkeit. Alle Bürgerinnen und Bürger sollten in einem rationalen, d.h. distanzier-ten, auf Allgemeinheit hin angelegten Verfahren festlegen, wie sie sich mit den Herausforderungen ihrer Gesellschaft konfrontieren wollen.

Der Durchbruch des modernen Liberalismus und der Volkssouveränität in der Schweiz im letzten Jahrhundert ist eng an das Konzept der allgemeinen Volksbildung gebunden. Demokratische Rechte, ohne dass alle Bürgerinnen und Bürger Zugang zu den strategisch zentral gelagerten Bildungsbeständen haben, müssten in allgemeiner Demagogie und gesellschaftlicher Irrationalität enden. Und genau in dieser Hinsicht wird in den USA in den letzten Jahren vehement über die Problematik des «kulturellen Analphabetismus» diskutiert.

Die Auseinandersetzung, die weit über die Fachkreise hinaus führt, gilt dabei weniger dem Befund, als dessen Konsequenzen, die für Bildung generell und

den, längerfristig angelegten Bildungsprozesses, der Kontinuitäten erzeugt, reichen ihre Kenntnisse kaum aus; so bleibt ihr nur die ad-hoc Bildung nach der Schulzeit.

Der Durchbruch des modernen Liberalismus und der Volkssouveränität in der Schweiz im letzten Jahrhundert ist eng an das Konzept der allgemeinen Volksbildung gebunden.

den, dass die Bildung der letzteren jener des ersteren überlegen sei, was immer das auch bedeuten mag.

Um den Vergleich sinnvoll anzulegen, müssen aber zwei weitere Dimensionen angelegt werden, und erst diese vermögen die Problematik von Bildung, die uns heute beschäftigt, aufzuzeigen. Schulbildung und selbstorganisierte Bildung des Humanisten stehen in einem kontinuierlichen Ablauf, dessen Ziel von Beginn an feststand und der auch sehr bald zu einem umfassenden theologischen Weltbild führte, das die wichtigsten neuen Erfahrungen inkorporieren konnte. Jeder neuerarbeitete Gegenstand fand darin seinen festen Platz und diente als Basis für einen weiteren Schritt.

Demgegenüber sind die Bestände, die die Bildung der Friseurin ausmachen, ein kaum zu ordnendes Durcheinander, und Kontinuitäten lassen sich nur wenige erzeugen über die Schriftlichkeit, die Abstraktion und die quantifizierenden Methoden.

seinen Beratern und fast die gesamte gelehrte Welt Westeuropas stand mit ihm im Austausch. Die Friseurin dagegen verfügt zwar über jene Bildungsbestände, die ihr im Allgemeinen ermöglichen, die täglichen Lebensprobleme mit einem rationalen Bildungsprozess zu begleiten. In ihrer sozialen Umgebung steht sie in einem ausgedehnten Austauschprozess der ästhetische, moralische und politische Problemstellungen erfasst. Ihre immer wieder erneuerte Bildung ist durchaus funktional im Hinblick auf diesen Austausch.

Grösseren Schwierigkeiten begegnet sie aber im Hinblick auf die Austausch- und Entscheidungsverfahren, die längerfristig und breiter wirkende Prozesse beeinflussen. Sie beherrscht zwar das abstrakte Verfahren der Mehrwertsteuerabrechnung, aber in der Auseinandersetzung, ob die Steigerung des Mehrwertsteuersatzes und die Senkung der direkten Einkommenssteuer politisch wünschbar sind, kann sie nur schwer mithalten. Und zur Gestaltung eines ei-

Schulbildung auch in Europa von Bedeutung sind. Besonders zugespitzt treten die verschiedenen Positionen in der Auseinandersetzung über E. D. Hirschs Liste der für die amerikanische Öffentlichkeit strategischen Wissensbestände zutage.

Diese Liste von mehr als 5000 Stichworten aus Technologie, Geschichte und Kunst soll – so Hirsch – Basis dafür sein, die amerikanische allgemeine Schulbildung neu zu gestalten. Dabei soll das Ziel nicht darin bestehen, dass die mehr als 5000 Stichworte einfach lexikalisch abgefragt werden können, sondern dass Kontexte und Verfahren damit verbunden werden, die die Bürgerinnen und Bürger selbständig erzeugen und in Gang setzen können. Beim Stichwort «Genozid» handelt es sich also nicht nur darum, das Fremdwort zu verstehen, sondern vielmehr sollen die historischen und moralisch-politischen Dimensionen des Konzepts z. B. mit den Stichworten «Hitler» oder «Holocaust» und «freier Bürger» verbunden werden, um sich als freie Bürger/innen an der öffentlichen Auseinandersetzung beteiligen zu können.

Gegenüber Hirsch werden immer wieder zwei Positionen stark gemacht. Die erste stellt das Konzept der gebildeten demokratischen Öffentlichkeit grundsätzlich in Frage, indem gerade anhand von Hirschs Liste darauf hingewiesen wird, dass es sich dabei weitgehend um die weisse, angelsächsische, männlich bestimmte kulturelle Tradition handle, die verschiedene andere Kulturen bislang unterdrückt habe. Statt eines hoffnungslosen Versuches, die Vorherrschaft dieser Kultur über das Schulwesen wieder zu retablieren, wäre es viel angebrachter – so die Kritiker Hirschs –, die Verschiedenheit der Kulturen im Schulwesen zur Geltung zu bringen, das Schulwesen auf die Lebensbereiche auszurichten, die den Menschen näher sind als die abstrakte öffentliche Kultur, auf ihre unmittelbare, stark ethnisch oder durch die Verschiedenheit der Ge-

schlechter oder Religionen geprägte Welt der unmittelbaren Erfahrung.

Abgesehen davon, dass gerade diese Bildungsbestände der unmittelbaren Erfahrung kaum auf Schulbildung angewiesen sind, wie ihre Tradierung belegt, stellt diese Option zwei grundsätzliche Probleme. Zum einen werden damit gerade die Bildungsbestände, die eine Auseinandersetzung mit den grossen gesellschaftlichen Entscheiden, mit Fragen der gesellschaftlichen Orientierung ermöglichen und die ohne schulisches, öffentlich organisiertes und institutionalisiertes Lernen nur von ganz wenigen erworben werden können, schwach gemacht, was bedeuten würde, die Möglichkeiten der demokratischen Partizipation zu schmälern. Zum andern sind es gerade jene abstrakten öffentlichen Bildungsbestände, die Hirsch aufzulisten versucht, die ein rationales, demokratisches und tolerantes Zusammenleben verschiedener Kulturen begründen, ermöglichen und organisieren, und mit denen auch bisheriges Misslingen – das in vielen Bereichen heute schwer wiegt – offen bilanziert und korrigiert werden kann. Kurz und schematisch beschreibt Hirschs Liste die Tradition der aufgeklärten, liberalen Demokratie, die erst den Gedanken der kulturellen und politischen Toleranz zur Geltung brachte. Die zweite Gegenposition zu Hirschs Konzept setzt da an, wo ich in der vorliegenden Argumentation mit Enzensbergers Vergleich begonnen habe. Hirschs Liste zeige gerade die Unmöglichkeit, Bildung sachlich zu beschreiben und institutionell in einem sachlichen Lernprozess zu operationalisieren. Was dabei herauskomme, sei höchstens eine zusammenhanglose Liste, die in ihrer Planlosigkeit nur wenig dem Potpourri des Erfahrungslernens nachstehe, das am Beispiel der Friseurin Zizi oben beschrieben wurde.

Vielmehr müssen Bildung von den sachlichen Gegenständen abgekoppelt und Schule ganz auf Methoden ausgerichtet werden. Dementsprechend wäre es für

die Schulbildung relativ unerheblich, *was* gelernt werde, entscheidend sei, *wie* gelernt werde. Wer einmal das richtige Lernen beherrsche, könne diese Bildung beliebig auf alle Gegenstände anwenden. Ganz in Analogie zum theologischen Bildungskonzept – wer innerlich durch die Erlösung ein Kind Gottes geworden ist, kann die ganze Welt als Gottes Schöpfung verstehen (vgl. dazu den Artikel von Daniel Tröhler in dieser Nummer, S. 10ff.) – wird Bildung als ein psychischer, innerer Zustand beschrieben. Der gebildete Mensch zeichnet sich nicht durch Wissens- und Könnensbestände, sondern durch Gesinnung, Haltung und Kompetenz aus.

Ausgehend vom bisher Gesagten möchte ich mein Bildungskonzept begründen, das eine Trennung von Schulalltag und öffentlicher Bildung beinhaltet.

Jassen oder Rechnen als Schulfach?

Mit der Frage, warum wir in der Schule Mathematik und nicht Bridge unterrichten, skandalisierte 1965 der in der Lehrerbildung engagierte englische Erziehungstheoretiker R. S. Peters die pädagogische Fachwelt. Bridge ist das Kartenspiel, dem schweizerischen Jassen ähnlich, das die Samstagabende und Sonntagnachmittage aller englischen Schichten unterhaltend belebt und sozial bereichert.

Insofern gehören beide durchaus auch zur öffentlichen Kommunikation; die geschickte Handhabung der Spielregeln dieser Kartenspiele setzt auch einige intellektuelle Kenntnisse und soziale Kompetenzen voraus. Wäre Bildung von den sachlichen Strukturen des Wissens und Könnens abkoppelbar, so würde nichts dagegen sprechen, Schulfächer wie Mathematik oder Sprache durch Spiele zu ersetzen, damit dem von vielen Pädagogen gepriesenen Ideal des spielenden Lernens näherzukommen.

Wenn wir diese Option ablehnen, müssen wir also starke sachliche Gründe vorbringen, die Mathematik den Vorrang geben und erklären, warum diese Diszi-

plin für die Bildung wertvoller ist als irgend ein Spiel.

Der erste sachliche Unterschied der beiden Tätigkeiten liegt gerade im Spielcharakter des einen und im Wissenschaftscharakter des andern begründet. Insofern Wissen und Können beim Jassen gefordert sind, beziehen sie sich nur gerade auf das Spiel selbst und das Vergnügen, das es bereitet. Insofern wir aber Mathematik unterrichten und lernen, sind ernsthafte, oft auch schmerzhafteste Verstehensleistungen gefordert, die für alles weitere Verstehen selbst erforderlich und fruchtbar, aber nicht unmittelbar in der Tätigkeit selbst kompensiert werden wie beim Spiel.

Zum zweiten können Wissen und Können, die in der Mathematik oder im Sprachunterricht gelehrt werden, weitere kognitive Perspektiven auf zu Beginn des Lernprozesses noch unbekannte Gegenstände eröffnen; diese können geradezu systematisch gesucht und in langgestreckten Lehr-/Lernprozessen angepeilt werden.

Sicher können geübte Jasser auch im gesellschaftlichen Leben Fähigkeiten wie Fairness, Teamgeist und Verfolgung eigener Interessen kombinieren.

Und drittens können über das Lernen einer Wissenschaft oder die Auseinandersetzung mit einem literarisch anspruchsvollen – wie man gern sagt – lebensfernen Text, der nicht an der unmittelbaren Erfahrungswelt anschliesst, Teile des bisherigen Wissens und Könnens wesentlich verändert werden. Sicher können geübte Jasser auch im gesellschaftlichen Leben Fähigkeiten wie Fairness, Teamgeist und Verfolgung eigener Interessen kombinieren. Sie können Politik wie ein Kartenspiel verschiedener Parteien verstehen. Aber sie lernen beim Spiel gerade nicht, darüber nachzudenken und im Austausch mit andern Argumente abzuwägen, die eher für die Privilegierung eines Zieles gegenüber einem andern sprechen, die eher diese Einstel-

lung oder jene bevorzugen lassen.

Bei Bildung in diesem Sinne, gebunden an sachliche Qualitäten von Wissens- und Könnensbeständen, wie sie Peters als Kriterien für die Auswahl von einzelnen Schulgegenständen vorschlägt, handelt es sich immer um eine Auswahl von mehr oder weniger, die zwar relativ, aber nicht beliebig ist. Mit Mathematik lässt sich mehr Wissensanstrengung verbinden als mit Jassen. Aber auch Mathematikunterricht kann so gestaltet werden, dass jede weitere Perspektive verbaut wird, oder Jassen kann so gelernt werden, dass damit eine Reihe von moralischen Entscheiden ins Blickfeld geraten. Es geht also vorerst immer um ein Abwägen von Gründen und um ein Gestalten eines Faches in eine ganz bestimmte Richtung. Schule als langgestreckter und gestaltbarer Lehr- und Lernprozess tut gut daran, diejenigen Kenntnis- und Könnensbestände auszuwählen und auf sie zu setzen, die gerade eine besonders lange und weite Perspektive entfalten lassen, d.h. besonders viel Anstrengung

voraussetzen, d.h. jene, die sich leicht abgrenzen lassen von Gegenständen, die auch rein situativ verstanden werden können.

Aber auch dieses Auswahlkriterium ist relativ. Wie Enzensbergers Gewährsfrau, die Friseurin Zizi, zeigt, lässt sich europäische Geografie und Währungsproblematik leicht, d.h. situativ, verstehen für jemanden, der das Gepäck der obligatorischen Volksschulbildung mit sich trägt, während sehr wahrscheinlich die klassische Bildung in den sieben freien Künsten des Melanchthon davor kapitulieren müsste.

Diese Relativität – aber nicht Beliebigkeit – der Auswahlkriterien und der Wirkung von Bildung lässt abschliessend ein Problem ins Blickfeld geraten, das für

die Aufgabe der modernen Schule entscheidend sein dürfte, und das Enzensbergers Vergleich uns bestens illustriert und auch den Vorschlag von Hirsch erst richtig problematisiert.

Melanchthons Bildung war ganzheitlich. Sie war von der Schule aus, ja vom Gegenstand selbst so angelegt, dass sie alles Wissen und alles Können umfassen sollte. Insofern entsprach sie der theologischen Kosmologie seiner Zeit. Vom richtigen Verständnis der göttlichen Offenbarung aus lässt sich nicht nur die ganze Welt intellektuell erfassen, sondern der ganze Mensch, d.h. seine unsterbliche Seele wird von hier aus auch ergriffen und handelt moralisch richtig. (Vgl. dazu den Artikel von Daniel Tröhler in dieser Nummer, S. 10ff.)

Moderne Wissenschaft als Vielzahl von Erfahrungswissenschaften, moderne Gesellschaftsvorstellungen und demokratisch-politische Verhältnisse des Pluralismus und Moralbegriffe, die in Toleranz und Fairness begründet sind, gehen insgesamt nicht mehr von einem geschlossenen, ganzheitlichen Weltbild oder einem ganzheitlichen Subjektverständnis aus. Längst haben wir uns daran gewöhnt, dass trotz aller Dominanz der Mathematik in den Wissenschaften sich damit kaum das Entstehen des Totalitarismus erforschen lässt, oder wir wissen bei aller Reichweite von sprachlichen Kenntnissen, dass sich damit bei der Entscheidung über ein faires Steuersystem wenig erreichen lässt; ebenso, dass ein feinfühligere Ästhet ein relativ skrupelloser Politiker sein kann. Und dass es verschiedene Möglichkeiten des guten Lebens, oder bescheidener, in einer bestimmten Situation verschiedene Arten, sich anständig zu verhalten, gibt, wird heute fast allgemein akzeptiert.

Diese Offenheit, die zwar nie zur Beliebigkeit verkommt, stellten wir schon in Zisis Bildungspotpourri fest und ebenso wird sie in Hirschs Versuch eines Inventariums der «cultural literacy» kritisch moniert. So finden sich darin neben Konzepten, die die westliche Demokra-

tie grundlegend gestaltet haben wie «Toleranz», auch kurzlebige Problembe-
reiche wie «Yuppies», die zwar die öf-
fentliche Kultur der 80er Jahre bestimm-
ten, aber heute schon zu Recht verges-
sen werden. Dementsprechend ist auch
Zizis eigene, postschulische Bildungsan-
strengung weitgehend auf kurzlebige
Bildungsgegenstände ausgerichtet.

Schulbildung soll sich nicht auf die Ein-
tagstreffen ausrichten und kann es auch
nicht. Sie würde riskieren, dass die
Schüler mit Bildung ausgestattet wür-
den, die bei ihrem Eintritt in die öffent-
liche Auseinandersetzung bereits zum
Recht oder zu Unrecht vergessenen
Schrott der «cultural literacy» gehören.

Ganz im Gegensatz dazu gehören zur
«cultural literacy» aber auch Bereiche
wie zum Beispiel die moderne Genetik,
die nicht nur die Spitze von Forschung
und Technik, sondern auch die Bildung
der öffentlichen Moral sicher in den
nächsten Jahrzehnten beschäftigen wer-
den, ohne dass der Zugang dazu mit dem
bisherigen Wissen und Können, das
Schulen vermitteln, irgendwie sicher ge-
funden werden kann. Öffentlichkeit und
Wissenschaft müssen diese Zugänge er-
schließen, bevor sie schulisch überhaupt
aktiviert werden können.

Insofern ist Schulbildung nicht nur eine
Auswahl, die sachlichen Kriterien von
Wissens- und Könnensbeständen folgt,
wie Peters vorschlägt, sondern sie muss
ebenso zwei weiteren Auswahlkriterien
genügen und ist dementsprechend ge-
genüber öffentlicher Bildung oder «cul-
tural literacy» notwendigerweise einge-
schränkt.

Die Auswahl der Schulbildung muss
auch die Bildungsinstitution, den über
mehrere Jahre andauernden Lernvor-
gang organisieren und stabilisieren. Wo
moderne Wissenschaft, Moral und Öf-
fentlichkeit sprung- und lückenhaft blei-
ben müssen und sollen, muss und kann
das institutionalisierte Bildungswesen

gerade einen kontinuierlichen, aufeinan-
der abgestimmten Lernvorgang organi-
sieren. Das ist der unüberbietbare Vor-
teil der Schulinstitution gegenüber allen
andern Lernvorgängen. Fernsehen kann
sehr leicht bilden, Reiseerlebnisse wir-
ken ohne Zweifel bildend, aber beide
sind extrem situativ gebunden. Das in-
stitutionalisierte Bildungswesen kann
sich so anlegen, dass die Schüler mit
sechs Jahren zu lernen beginnen, was sie
vielleicht erst mit 18 Jahren für das Ver-
ständnis und die Bewältigung komplexer
Probleme brauchen. Schulbildung ist al-
so eine Auswahl, die ganz bestimmten
Lernkriterien entspricht. Wir lernen in
den ersten Primarklassen mit der Perlen-
raupe rechnen, nicht weil in der Öff-
fentlichkeit schwierige Probleme der öf-
fentlichen Finanzen mit Perlenraupen
abgehandelt werden, sondern weil die
Perlenraupe einen lernenden Zugang
zur Stetigkeit des Systems der natürli-
chen Zahlen erleichtert, der allerdings
erst 10 Jahre später schulisch vollzogen
wird. Diese Lernordnung der Schule –
der einzelnen Lerngegenstände im glei-
chen Moment untereinander und in der
Zeit und den aufeinanderfolgenden
Schultypen hintereinander – verlockt ge-
rade Pädagoginnen und Pädagogen im-
mer wieder zur Annahme, sie könnten
den Weg zurück zur ganzheitlichen Kos-
mologie unseres Theologen Melanch-
thon finden. Doch das Ergebnis auch der
bestens organisierten Auswahl der
Schulbildung ist höchstens ein erfolgrei-
cher Lernprozess und damit der sichere,
rationale Zugang zu Wissenschaft,
Berufen und moderner Öffentlichkeit.
Doch darin müssen immer wieder gänz-
lich neue Erkenntnis- und Lernvorgänge
gesucht werden, die gerade nicht durch
die Schulbildung gesichert sind und die
immer wieder auf die verlorene Ganz-
heit, beziehungsweise auf die Öffent-
lichkeit und Demokratiefähigkeit unse-
rer Bildung verweisen.

Aber auch von einem zweiten Gesichts-
punkt aus ist Schulbildung einge-
schränkter als öffentliche Bildung, in-
dem sie nicht einfach deren sachlicher
Struktur folgt. Schule und Bildungsin-
stitutionen sind in einer liberalen Gesell-
schaft nicht einfach bürokratische Insze-
nierungen, sondern sie unterstehen viel-
mehr demokratischer Lenkung und
Kontrolle. Über die Bildungsinstitution
und ihre Auswahl an Wissens- und Kön-
nensbeständen kann die demokratische
Öffentlichkeit in einem eingeschränkten
Masse auch sich selbst steuern. Wissens-
und Könnensbereiche, die sie für beson-
ders bewahrens- oder verallgemeine-
rungswert hält, die aber vom Vergessen
bedroht sind, kann sie den Bildungsin-
stitutionen zur Bewahrung durch Tradie-
rung aufgeben. Kaum jemand würde sich
sehr wahrscheinlich mit den klassischen
Dramen beschäftigen, wenn nicht Schu-
len deren Tradierung sichergestellt hät-
ten. Die gegenüber den Inhalten von
Öffentlichkeit eingeschränkte Schulbil-
dung ist gewissermassen auch eine Aus-
zeichnung oder Hierarchisierung von In-
halten durch die Öffentlichkeit selbst.
Ob sie dann aber doch tatsächlich be-
wahrt, verallgemeinert, wiederbelebt
oder sogar weiterentwickelt oder eben
doch vergessen werden, darüber kann
auch Öffentlichkeit nicht bestimmen,
denn dies hängt letztlich ab von der Qua-
lität dieser Inhalte selbst und nicht zu-
letzt auch von jener der Bildungsinstitu-
tionen.

Literaturhinweise

- Enzensberger, H. M. *Mittelmass und Wahn: Gesammelte Zerstreungen*. Frankfurt: Suhrkamp, 1991.
Hirsch, E. D. *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*. New York: Vintage Books, 1988.
Peters, R. S. *Ethik und Erziehung*. (London 1965) Düsseldorf: 1972.

Prof. Dr. Fritz Osterwalder ist Professor für Pädagogik an der Universität Karlsruhe.