

"Arbeit und Bildung" : Pädagogik als Wissenschaft und ihre Beziehung zum ökonomischen und gesellschaftlichen Wandel

Autor(en): **Tröhler, Daniel**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Infos & Akzente**

Band (Jahr): **6 (1999)**

Heft 1

PDF erstellt am: **28.06.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-917497>

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.

«Arbeit und Bildung»

Pädagogik als Wissenschaft und ihre Beziehung zum ökonomischen und gesellschaftlichen Wandel

Im folgenden Beitrag übt der Autor Kritik am Jahreskongress der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung, der zum Thema «Arbeit und Bildung» vom 24.-26. September 1998 an der Universität Zürich stattfand. Er begründet seine Kritik u.a. mit einem historischen Abriss über das problematische Verhältnis von Arbeit und Bildung, indem er darauf hinweist, dass der Konflikt zwischen ökonomischen und pädagogischen Konzepten bis ins 17. Jahrhundert zurückreicht.*

Von Daniel Tröhler

Im Vorfeld klang alles sehr gut: Die Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF) und das neu gegründete Forum für Gesellschaftsfragen beider Zürcher Hochschulen schliessen sich für einen Kongress zusammen. Das Thema war spannend: «Arbeit und Bildung». Die Art vielversprechend: Ein transdisziplinärer¹ Kongress. Gewaltig war der Aufmarsch: Zehn Hauptreferate, zwei Podiumsdiskussionen und 78 Seminarreferate waren zu hören, insgesamt 43 Stunden in 2 1/2 Tagen.

Fakten und Staunen

Am Ende bleibt zunächst einmal ein dreifaches Erstaunen:

- Das erste betrifft die Zunft der Erziehungswissenschaftler. Es handelte sich ja immerhin um den Jahreskongress der SGBF – und, mit Verlaub: WO waren die Erziehungswissenschaftler und Bildungstheoretikerinnen? Nicht 1/3 der Referierenden waren wissenschaftlich ausgebildete Pädagog/innen, und von diesen arbeiten die wenigsten in der theoretischen Forschung².
- Das zweite betrifft das Forum der Gesellschaftsfragen beider Hochschulen. Niemand wäre berufener gewesen, das schwierige Verhältnis zweier ge-

sellschaftlicher Praxisfelder (Arbeit und Bildung) zu diskutieren als ein solches Forum – aber Themen wie soziale Gerechtigkeit oder Praxeologie waren, wenn überhaupt, nur marginal vorhanden, und nie Gegenstand der Diskussion.

- Und das dritte Erstaunen betrifft die Tatsache, dass die Institution, die den Kongress massgeblich organisiert hat, die Stelle für Universitäre Weiterbildung, für die Hauptreferate alles nur Professoren eingeladen hat – und dem Nachwuchs keine Chancen zur Profilierung bot. Die Professoren haben's uns gedankt und sind grösstenteils nach ihren Referaten wieder abgereist. Allerdings: Seminarreferentinnen und -referenten waren diesbezüglich nicht viel disziplinierter. Man kam, sprach und ging.

Am Thema vorbei!

Die Referate, die ich gehört habe, können in Bezug auf das Kongresssthema in drei Kategorien unterteilt werden:

- Die einen Referate betrafen ausschliesslich pädagogische oder psychologische Aspekte. Man erfuhr etwas über methodologische Probleme bei Rekrutenprüfungen, über Erhebungs-

schwierigkeiten bei der Quantifizierung des Mathematikunterrichts, über Entwicklungen im Lehrplan oder über Vor- und Nachteile teilautonomer Schulen. Aber mit dem Thema des Kongresses hatte diese Kategorie nichts zu tun.

- Die anderen Referate pädagogischer Provenienz diskutierten das Thema aus einer Art von Trotz gegen die Wirtschaft, im Sinne von: Wir machen Bildung; was geht uns der Rest der Welt an; und wehe, jemand tritt in unser Gärtchen. Das kann zwar sehr erfrischend sein, wie Frau Professor Gronemeyers Plenumsreferat³ demonstrierte, und der Applaus zeigte, dass viele blessierte Pädagogenseelen sich verstanden fühlten. Aber ein *wissenschaftlicher* Beitrag zum Kongresssthema – Bildung *und* Arbeit – war darin nicht auszumachen.
- Die dritte Kategorie ging davon aus, dass Bildung sich an den ökonomischen Wandel anzupassen hätte. Ganz selbstverständlich wurde dadurch den realen Vorgängen in Markt und Gesellschaft eine absolute Priorität eingeräumt, und dabei vergessen, dass es einer der Vorzüge der Wissenschaft ist, gerade *nicht* aus Sachzwängen heraus

zu reagieren, sondern rational zu reflektieren⁴. Es war frappierend, wie sich Akademiker ihrer ureigensten Freiheit noch immer nicht bedienen, und im vorauseilenden Gehorsam all das tun, wovon sie meinen, es würde von ihnen verlangt. Diese dritte Kategorie gilt es indes ernst zu nehmen, und es fallen zwei Dinge auf: Erstens die Bemühung, den Unterschied von Bildung und Ausbildung möglichst klein zu halten, und zweitens das Bestreben, die beiden in engen Zusammenhang zur Wirtschaft und Arbeitswelt zu stellen. Das ist sowohl theoretisch falsch als auch für die (pädagogische) Theorie insgesamt gefährlich – und hilft der Praxis gar nichts.

Es ist traurig genug: Der beste Beitrag stammte vom Rektor der Universität Zürich, Hans Heinrich Schmid, von Hause aus Theologe. Er war der einzige, der sich bemüht hat, den problematischen Bildungsbegriff zu reflektieren und eine übergeordnete Sicht der beiden gesellschaftlichen Praxisfelder zu gewinnen. Doch anstatt sich an der Begriffs- und Theoriediskussion der letzten Jahre zu orientieren, zogen es viele vor,

100 Jahren – die uns dann die Reformpädagogik beschert hat, die politischen Revolutionen vor 200 Jahren, die uns die bürgerliche Gesellschaft mit ihrem Bildungsideal gebracht hat.

Ungenügende Organisation

Allgemein wurde die Organisation des Kongresses gelobt. Es ist richtig: Die Gipfeli waren da, der Kaffee auch, es wurde pünktlich begonnen und die ausufernden Referentinnen und Referenten unterbrochen. Aber damit ist es doch nicht getan. Es bleibt nämlich schleierhaft, aufgrund welcher Kriterien sowohl Haupt- wie auch Seminarreferenten eingeladen wurden. Es bleibt der Eindruck, dass die Veranstaltung ein JeKaMi war. Kopfschütteln löste auch das Referat von Prof. Beat Hotz-Hart aus dem Bundesamt für Berufsbildung und Technologie in Bern aus, der das neue Nationalfonds-Projekt «Bildung und Beschäftigung» vorstellte. Das vorgetragene Projekt erreichte den stimmungsmässigen Höhepunkt, als klar wurde, dass in diesem Projekt vorerst nur drei Ökonomen vertreten sind, wobei Hotz-Hart noch für eine vierte Person Ausschau hielt, die am besten drei Minderheiten-Anforderun-

se Grundthese hätte man in der Ausschreibung pointiert formulieren und die Interessierten auffordern können, zu ihr kritisch Stellung zu nehmen. Der unausgesprochene Hintergrund der Tagung war ja der schnelle Wandel von Gesellschaft und Arbeitswelt und die Frage, wie Bildung darauf, wenn überhaupt, reagieren soll. Und wenn es um Wandel geht, erweisen sich historisch fundierte Thesen als nützlich, insbesondere wenn man bedenkt, dass sich im 18. Jahrhundert «Arbeit» zum Zentralbegriff der Ökonomie und «Bildung» zum Zentralbegriff der Pädagogik entwickelt hat.

Die im folgenden gemachte historische Rekonstruktion des Problemverhältnisses hätte den Hintergrund für eine solche Thesenstellung abgeben können. Sie reicht bis ins 17. Jahrhundert zurück, in welchem nämlich das Problemverhältnis, von dem am Kongress die Rede hätte sein sollen, entstand – und ohne das Verständnis dieser Vorgänge in ihrem Kontext fehlt der Rahmen der intendierten gegenwärtigen Diskussion: Sie wird dann fragmentarisch, kontingent und letztlich auch unfruchtbar, und zwar sowohl für die Theorie als auch für die Praxis. Der Kongress war hierzu ein anschauliches Beispiel.

Der unausgesprochene Hintergrund der Tagung war ja der schnelle Wandel von Gesellschaft und Arbeitswelt und die Frage, wie Bildung darauf, wenn überhaupt, reagieren soll.

mit halben Horrorszenarien zu argumentieren: Hörte man diesen Referaten zu, so kam man zum Eindruck, dass die Schweiz das ärmste Land in Europa sei, die höchste Arbeitslosenrate auf der Welt, eine total veraltete Wirtschaft und zudem ein hoffnungslos ineffizientes Bildungssystem habe.

Ich bezweifle, ob eine solche Stimmungsmache wissenschaftlich sinnvoll ist, weiss aber als Historiker der Pädagogik, dass solche Agitationen nicht neu sind. Insbesondere fällt auf, dass gegen Ende der Jahrhunderte, das berühmte fin de siècle, die Untergangsszenarien boomen. Man kennt die Kulturkritik vor

gen zu erfüllen hätte: Sie sollte welsch, weiblich und keine Ökonomin sein. Dass es eine Erziehungswissenschaftlerin sein sollte, wurde nicht verlangt. Der Ärger der Anwesenden war zwar verständlich, aber vielleicht auch etwas unberechtigt. Wenn man sich an einem Kongress zu einem einschlägigen Thema erst gar nicht meldet oder dann dieses Thema nicht wirklich diskutiert – warum sollte man dann von der Politik zur Beratschlagung eben dieses Themas berücksichtigt werden?

Zu einem guten Gelingen eines solch ambitionösen Unterfangens hätte eine Grundthese viel beitragen können. Die-

Die historische Rekonstruktion des Problemverhältnisses von Arbeit und Bildung

Wenn Bildung etwas anderes ist als Ausbildung⁵, dann steht sie auch in einem anderen Bezug zur Arbeit. Ausbildung ist definiert durch die konkrete arbeitsteilige Marktlage und ihrer Zukunft – Bildung ist das nicht oder viel weniger. Fragt man nach deren Beziehung, so tut sich ein schwieriges Problemverhältnis auf, das in einem bestimmten Sinne die problematische Charakteristik der modernen westlichen Welt kennzeichnet. Das ist etwas gross gesprochen, doch möchte ich den Nachweis zumindest ansatzweise skizzieren, und zwar im Spannungsdreieck Wirtschaft, Politik und Persönlichkeitskonzept⁶.

Historische Ausgangslage

Die moderne Welt wurde wesentlich geprägt durch die dynamische Entwicklung der Wirtschaft in all ihren Facetten. Die für unser Thema entscheidende Begebenheit ist dabei schon über 300 Jahre alt: die Gründung der Bank of England und die darauf folgende sogenannte finanzielle Revolution in den 90-er Jahren des 17. Jahrhunderts.

Diese Bank organisierte sich so, dass Privatpersonen – natürlich nur reiche – über die Bank in den Staat investieren konnten, d.h. dem Staat Kredite geben konnten, in der Hoffnung, es werde sich einmal Gewinn daraus ergeben. Durch diese Institution wurde der Staat zum Objekt der spekulativen Begierden, und das ist das historische Ereignis, mit welchem sich sowohl das Staats- bzw. Politikverständnis wie auch das Persönlichkeitskonzept entscheidend zu wandeln beginnen.

Die Bedeutung dieses Wandels lässt sich am besten vor dem Hintergrund eines älteren bzw. traditionellen, republikanischen Politikverständnisses begreifen, das im England des 17. Jahrhunderts aufgrund der politischen Wirren erneut diskutiert wurde. Danach ist der Bürger – in diesem republikanischen Kontext – ein Mensch, der aufgrund seines Landbesitzes genügend Ressourcen zur Musse hat und seine Zeit dafür verwendet, sich vollumfänglich für die Belange des Staates einzusetzen – und zwar für alle politischen bzw. öffentlichen oder gesellschaftlichen Belange: Er ist ein Allrounder für das Gemeinwesen. Das republikanische Politikkonzept baut demnach darauf, dass der Bürger in dem Sinne tugendhaft ist, als er sich bereit zeigt, sich für die Dienste des Vaterlandes einzusetzen – weshalb man von patriotischen Tugenden spricht. Verständliche Voraussetzung für diese ethische Politikbestimmung war, dass der Bürger sich nicht dauernd mit der Sicherung seiner ökonomischen Existenz befasse, weil er sich dadurch nicht frei für den Staat einsetzen könne.

Dieser Vorstellung des auf gesicherter ökonomischer Basis operierenden Bürgermenschen, der Kraft seiner Tugend sämtliche politischen Aufgaben erfüllen kann und können soll, stellte sich die des «commercial man» entgegen, der den Staat nicht als Ort der Tugend, sondern als Möglichkeit des Finanzgewinns betrachtet und ihn gleichsam zum Schuldner macht. Selbstverständlich will der

Von der neueren angelsächsischen Forschung konnte nachgewiesen werden, dass das Ideal der umfassenden Persönlichkeit des Bürgers in grösserem oder kleinerem Masse bestehen blieb.

«commercial man» keine politischen Aufgaben im alten Sinne übernehmen, sondern setzt an seiner Stelle bezahlte Spezialisten ein: Söldner, Juristen, Politiker, Verwaltungsbeamte.

Damit ist bereits vorgezeichnet, welche Wege die Wirtschaft in den folgenden Jahrhunderten einschlagen sollte: Sie ist geprägt von Arbeitsteilung. Ein Berufstätiger ist spezialisiert, und dementsprechend ist seine Persönlichkeit geprägt. Ein in der spezialisierten Welt arbeitender Mensch ist selber partikular, nicht mehr die umfassende Persönlichkeit des Bürgers der Republik, die alle Aufgaben erfüllen sollte.

Obleich nun evident ist – und damit will ich die Bedeutung dieses historischen Exkurses für das Tagungsthema und eine allfällige These zeigen – dass sich das moderne, arbeitsteilige Paradigma in der westlichen Welt auf der ganzen Linie durchgesetzt hat und die gesamte Gesellschaft und Politik zu dominieren begann, konnte von der neueren angelsächsischen⁷ Forschung nachgewiesen werden, dass das Ideal der umfassenden Persönlichkeit des Bürgers in grösserem oder kleinerem Masse dennoch bestehen blieb. Kein Begriff in der neuzeitlichen Geschichte vermag dieses Idealbild besser auszudrücken als der Begriff der Bildung.

Rousseau, Smith und Condorcet

Bevor auf den Bildungsbegriff und seine

Problematik eingegangen werden kann, soll der Problemgehalt dieser beiden Persönlichkeitskonzepte im Kontext von Markt und Gesellschaft bzw. Staat an drei Beispielen deutlich gemacht werden.

Es vermag wahrscheinlich nicht besonders zu erstaunen, dass kurz nach der Mitte des 18. Jahrhunderts Rousseau eine heftige Kritik an der «commercial so-

ciety» vornahm, zu welcher auch das Aufblühen der Wissenschaften und Künste und mit ihnen das Sozialisationskonzept der «politesse», der Höflichkeit, gehört. Rousseau, der sich immer wieder und gerne als «citoyen» der Republik «Genève» bezeichnete, entwarf 1762 im «Emile» ein Konzept von allgemeiner Menschenbildung, das explizit gegen die Gefahren der Arbeitsteilung und -spezialisierung gerichtet war – und natürlich auch gegen die Vorstellung, dass die im Umgang der gehobenen Menschen entstehende «politesse» von irgend welcher ethischer Relevanz sei. Viel erstaunlicher mag auf den ersten Blick Adam Smith sein, der als doktrinärer Begründer des wirtschaftlichen Liberalismus gilt, und der dennoch die Probleme der «commercial society» auf den Punkt brachte und dagegen pädagogische Massnahmen forderte. Im fünften Buch seines «Wealth of Nations» aus dem Jahre 1776 beschreibt er die Folgen des zunehmend arbeitsteiligen Marktes – den er vehement verteidigte – für die einzelnen Personen, wobei er diese Folgen deshalb als politisch gravierend betrachtete, weil der Grössteil des Volkes in der Industrie arbeite. Smith sagt: «The man, whose whole life is spent in performing a few simple operations, of which the effects too are, perhaps, always the same, or very nearly the same, has no occasion to exert his understanding, or to exercise his invention in finding out expedients for removing dif-

✪ KANADA ✪ MALTA ✪ NEUSEELAND ✪
 ✪ AUSTRALIEN ✪ LATEINAMERIKA ✪ FRANKREICH ✪ CH
 ✪ ENGLAND ✪ IRLAND ✪ SCHOTTLAND ✪ USA ✪ SÜDAFRIKA ✪

Sprachkurse für: Erwachsene ab 17 J,
 junge Kaderleute und Führungskräfte,
 Intensiv-, Diplom und Ferienkurse,
 Privatunterricht im Hause des Lehrers,
 Kurse für Schüler 10-17 J

Sprach- aufenthalte

Name _____
 Strasse _____
 PLZ/Ort _____ MU
 Alter _____
 Bitte gewünschte Länder und Kurstypen einkreisen.

ERFOLG IST KEIN ZUFALL
COSMOLINGUA
 8050 Zürich • Wattstr. 3 • 01-312 33 30
www.cosmolingua.ch

✪ ITALIEN ✪ SPANIEN ✪ JAPAN ✪



Tiffany Glaskunst

Alle Werkzeuge, Glassteine
 Farbglass, Spiegel, Fensterglas,
 Werkzeuge, Formen, Vorlagen und
 Literatur vorrätig. Tiffany-kurse.
 Verkauf Tiffanylampen
 Tiffany Vers. Katalog 110 S.Fr. 10
 Seit 15 Jahren sind wir spezialisiert
 auf Glaskunst.
 Grosse Tiffany Ausstellung

Speckstein

Alle Werkzeuge, Lederschnüre,
 Bücher und Specksteinbalsam.

Preisliste & Anleitung gratis.

Wir importieren Speckstein
 vornehmlich aus Brasilien und
 Russland. Immer verschiedene
 Töne am Lager. Stückgewichte für
 Schulen 0,5 - 2 Kg. Grössere
 Steine bis 150 Kg am Lager.
 Spezielle Zuschnitte nach Ihren
 Wünschen.



<http://www.tiffany.ch>

Do-it-ART AG

Laden & Versand

Keltenweg 6 6312 Steinhausen / ZG
 Telefon 041 7431020 Fax 041 7431024

E-Mail: Tiffanyswiss@Spectraweb.ch

Den Phänomenen auf der Spur.

Das Technorama ist eine einzig-
 artige Gelegenheit, Vorstellungen
 über Naturwissenschaft und
 Technik selbständig und experi-
 mentell – an über 500 interaktiven
 Exponaten – zu erwerben.
 Mit Erlebnissen, die erst noch
 Spass machen und für den
 Unterricht motivierend wirken.



«Wahrnehmung» neu als ständiges Ausstellungsthema

mit Dutzenden von Experimenten
 über den Einfluss der Psyche auf
 unsere Sinneswahrnehmungen.

Verlangen Sie unsere Lehrer-Information!

geöffnet Dienstag bis Sonntag, 10 bis 17 Uhr
 Autobahnausfahrt A1 Oberwinterthur
 Bus Nr. 5 ab HB Winterthur

Gratisparkplätzen und Restaurant

Technoramastrasse 1, CH-8404 Winterthur
 Tel. 052 243 05 05 / www.technorama.ch

TECHNORAMA



faculties which never occur». Die Folgen dieser Praxis sind verheerend. «He naturally loses, therefore, the habit of such exertion, and generally becomes as stupid and ignorant as it is possible for a human creature to become. The topor of his mind renders him, not only incapable of relishing or bearing a part in any rational conversation, but of conceiving any generous, noble, or tender sentiment». Und Smiths Fazit über den arbeitenden Menschen lautet: «The uniformity of his stationary life naturally corrupts the courage of his mind, and makes him regard with abhorrence the irregular, uncertain, and adventurous life of a soldier»⁸. Korruption ist die Folge der «commercial society» – Korruption als korrelative Erscheinung zum Verlust der politischen Tugend im republikanischen Modell.

Gegen diesen Verfall argumentiert Smith zweifach, einmal moralisch und dann politisch. Die moralische Kritik richtet sich gegen die Tatsache, dass Menschen in dieser Lage gar nicht mehr fähig sind, ihre legitimen Eigeninteressen zu verfolgen und damit ihr basales Menschenrecht verlieren. Die politische Kritik dagegen baut auf den Umstand, dass Menschen ohne Urteilskraft leicht Opfer von Aberglaube und politischen Täuschungen werden – und diese Gefahr hat insbesondere in freien Staaten schlimme Folgen. Als Gegenmittel gegen den Verfall sieht Smith die staatliche schulische Grundausbildung vor, mit welcher die Kinder, bevor sie in den Arbeitsprozess einbezogen werden, eine grundlegende allgemeine Bildung erhalten sollen. Was heute so selbstverständlich tönt, enthielt in jener Zeit durchaus eine Spitze, und zwar gegen die bereits erwähnte Ansicht vieler Frühliberaler, dass im Umgang der Wirtschaft «politesse», d.h. Höflichkeit im Sinne der Bezähmung der Leidenschaften, gelehrt würde. Die moralisch und politisch notwendige Bildung sollte nach Adam Smith nicht im Prozess der Wirtschaft erzielt werden, sondern vor ihm – und diese Aufgabe muss gemäss Smith, der sich

sonst vor staatlichen Eingriffen hütet, vom Staat übernommen werden. Smiths Thesen wurden im kontinentalen Europa breit rezipiert und entgegen der wirtschaftsliberalen Vulgär-Rezeption im 19. Jahrhundert, die Smith auf dessen Theorie des Wirtschaftskreislaufs reduzierte⁹, verstand man im 18. Jahrhundert noch die Einbettung seiner ökonomischen Theorie in einen ethisch-politischen Gesamtrahmen; und nur der war der Grund für die vielzitierte «invisible hand». Kein geringerer als der pädagogische Theoretiker des revolutionären Frankreich, Condorcet, übernahm in einem gewissen Sinne die Forderung nach Autonomie der Schulbildung gegenüber dem Markt und radikalisierte sie zusätzlich gegenüber dem Staat, in dem durch die auf Vernunft zielende Schulbildung die Bürger dazu geführt werden sollten, mittels rationalem Diskurs ihre eigenen Angelegenheiten selber bewältigen zu können.

Die «Bildung» und die Problematik des Begriffs

Es ist aus der Entwicklung des 18. Jahrhunderts kein Zufall, dass den Gefahren der «commercial society» in Frankreich und England anders begegnet wurde als in Deutschland. Frankreich und England waren die führenden Nationen in Wissenschaft, Aufklärung und Industrie; Deutschland war provinziell, rückständig und nach wie vor stark religiös geprägt, was den ungeheuren Einfluss des Pietismus erklärbar macht. So ist es auch kein Zufall, dass in Deutschland für das nach wie vor latent vorhandene Desiderat der umfassenden Persönlichkeit der Bildungsbegriff verwendet wurde, der aus der theologischen Tradition stammt und ursprünglich die Überformung der sündigen Menschenseele durch das Urbild Gottes meint¹⁰. Während aber in den Anfängen dieses Ziel durch Kontemplation zu erreichen versucht wurde, pädagogisierte sich im Verlauf des 18. Jahrhunderts der Bildungsbegriff zusehends, ein Prozess, der in die Bildungs-

theorie des Neuhumanismus mündete. Der Begriff des Neuhumanismus verweist bereits auf das Bildungsmittel des Bildungsziels: Es ist die harmonisch-ästhetische Seelenbildung in der Aneignung antiker Bildungsgüter, was wiederum die Erlernung der lateinischen und griechischen Sprache notwendig machte. Die humanistischen Gymnasien, die bis heute existieren, fanden so ihre legitimatorische Begründung; und es ist kein Zufall, dass Humboldt, der die Tradition der Gymnasien in Deutschland massgeblich prägte, auch der führende Theoretiker des pädagogischen Neuhumanismus war. Der Erfolg war riesig: Zu Beginn des 19. Jahrhunderts war der Bildungsbegriff der beliebteste Terminus der – gebildeten Schichten.

Diese Ausführungen vermögen zu zeigen, welches Recht besteht, an dieser Tagung den Bildungsbegriff zu verwenden – und zwar, weil er auf ein ernsthaftes Desiderat verweist; aber die Überlegungen zeigen auch, welche Probleme in dieser hybriden Vorstellung von Mensch-Vollendung stecken. Es ist nämlich nicht anzunehmen, dass ein ganzes Volk diesem Bildungsideal nachstreben kann – wer je Fliesenleger, Lageristen oder Kaminfeger unterrichtet hat, weiss das. Dieser Bildungsideologie ging es aber auch nicht primär darum, Volksbildung zu organisieren, sondern letztlich darum, dass das in Deutschland gebeutelte Bürgertum sich gegenüber dem Adel gesellschaftspolitisch legitimieren und emanzipieren konnte. Konnte sich der Adel durch Geburt seine gesellschaftlich hervorragende Stellung legitimieren, so sollte es für das Bürgertum die Bildung sein.

Die Pointe dieses gesellschaftlichen Emanzipationswillens aber ist, dass mit dem Bürgertum genau jene soziale Schicht ein ganzheitliches Persönlichkeitsideal vertrat, in deren Händen die Wirtschaft war, eine Wirtschaft, die auf Arbeitsteilung baute. «Commercial society» sollte also – mit den ganzen Problemen für die arbeitenden Personen –

für das Volk gelten, während der Profit daraus der ganzheitlichen Bildung der «Kapitalisten» dienen sollte. In einer modifizierten Form erlebte das antike Ideal des Bürgers dadurch eine Renaissance, freilich nicht zum Zwecke eines ethischen Politikverständnisses, sondern zum eigennützigen Zweck der sozialen Emanzipation gegenüber Adel und Krone. Der wesentlich bescheidenere, dafür aber um so demokratischere Weg eines Condorcets war in Deutschland um die Wende vom 18. ins 19. Jahrhundert kein Thema.

Schlussbemerkungen

Aus diesen Überlegungen folgt, dass die Sache der «Bildung» im Zusammenhang mit «Arbeit» durchaus zu diskutieren ist, weil es auf ein Bedürfnis verweist, das trotz der Hegemonie der Wirtschaft innerhalb westlicher Gesellschaften nicht ausgelöscht wurde und werden konnte, und insofern wäre ein transdisziplinärer Kongress spannend und vielversprechend. Dagegen ist der Begriff der «Bil-

dung» selber kein geeigneter, weil er erstens die hybride Vorstellung und Konnotation der Gottesebenbildlichkeit transportiert und weil er zweitens in einem Kontext steht, der mit den politischen Vorstellungen moderner demokratischer Staaten inkompatibel ist. Das heisst allerdings nicht, dass die Lösungen eines Smith oder Condorcet problemlos sind, weil mit Konzepten, die auf Wissen bauen, das Problem nicht gelöst ist, wie aus rationalen Einsichten die unverzichtbare Tugend entsteht¹. Doch das wiederum ist ein anderes, ein innerpädagogisches Thema, das an einem anderen Ort diskutiert werden muss.

Daniel Tröhler ist Leiter der Pestalozzi-Forschungsstelle am Pestalozzianum und Oberassistent am Pädagogischen Institut der Universität Zürich.

* Der Artikel ist eine schriftliche Umarbeitung der mündlichen Reflexion am Ende des Kongresse

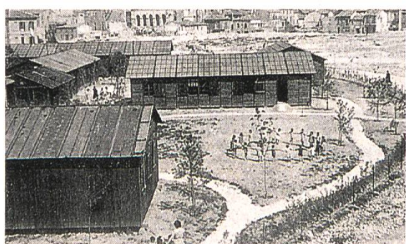
1 Die Organisatoren legten Wert auf diesen Begriff – der Unterschied zum Begriff «interdisziplinär» wurde aber nicht klar.

- 2 Im Protokoll der SGBF-Jahresversammlung 1998 wird angegeben, von den 371 anwesenden Personen seien nur 51 Mitglieder der SGBF an allen drei Tagen des Jahreskongresses anwesend gewesen. In: SGBF Bulletin, 3/98, S. 9.
- 3 Sie sprach zum Thema: «Was geht der Arbeitsmarkt die Bildung an?»
- 4 Ähnlich präsentiert sich die neueste Nummer der «Zeitschrift für Erziehungswissenschaft» (1998/4) mit dem Schwerpunkt: «Arbeitsgesellschaft und Bildung im Wandel». Im Gegensatz zum Kongress werden darin der umfassende Wandel kompetent aufgearbeitet und griffige Thesen formuliert.
- 5 Diese beiden Begriffe wurden in der Ausschreibung undifferenziert verwendet. Eine Intervention von aussen führte aber zu keiner Korrektur seitens der Organisatoren, so dass ich am deutschen Begriff «Bildung» festhalte.
- 6 Ich folge hier den Analysen von J.A. Pocock: Die Mobilität des Eigentums und die Entstehung der Soziologie des 18. Jahrhunderts; ders.: Autorität und Eigentum. Die Frage nach den liberalen Ursprüngen. Beide in: ders.: *Die andere Bürgergesellschaft. Zur Dialektik von Tugend und Korruption*, Frankfurt/Main 1993.
- 7 Vgl. Pocock, a.a.O.
- 8 Adam Smith: *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*, London 1776, Volume II, S. 366.
- 9 Vgl. Rudolf Walther: Exkurs: Wirtschaftlicher Liberalismus. In: *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*. Band 3, Stuttgart 1982, S. 795 ff.
- 10 Für diese Entwicklung siehe Daniel Tröhler: Bildung – ein schulpädagogischer Begriff? In: Pestalozzianum (Hrsg.): *Infos und Akzente*. 1998, Heft 1, S. 10-17.
- 11 Vgl. dazu: Daniel Tröhler: Christian Wolff und Johann Georg Sulzer – Eigenart und Problem rationaler Ethik und Pädagogik. In: Dieter Jedan, Christoph Lüthi (Hrsg.): *Moral Philosophy and Education in the Enlightenment*, Bochum 1999 (im Druck).

Schule für alle

Besuch beim Centro Educativo Italo Svizzero CEIS in Rimini

Das unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg mit Schweizer Hilfe gegründete Centro Educativo Italo Svizzero CEIS in Rimini geniesst auch heute noch dank seinem interessanten Gesamtkonzept einen sehr guten Ruf. Es bietet weit über 200 Kindergärtnern und Schüler/innen Gelegenheit, in einem Umfeld zu lernen, in dem viel Wert auf ganzheitliches Lernen gelegt wird.



Das Centro, kurz nach seiner Gründung 1946.

Die Unterstufenschüler planen einen Ausflug ans nahe Meer. Die Klasse ist im Kreis versammelt und die beiden Lehrerinnen sammeln Vorschläge, wie man am besten zum Strand gelange. Simona schlägt den Zug vor, Francesco würde einen ganz langen Ferrari, in dem alle Platz hätten, vorziehen, während Laura die

Von Franziska Bischofberger

Vorteile eines Autobusses aufzählt. Die Lehrerinnen notieren die Vorschläge, und eine junge Frau schaut dabei zu. Sie ist Bosnierin, aus Tuzla, und absolviert beim CEIS ein Praktikum. Bevor in der nächsten Stunde endgültig über das Reismittel entschieden wird, fassen die Lehrerinnen mit Hilfe ihrer Notizen die