

Das Elend mir der Allgemeinbildung

Autor(en): **Moser, Heinz**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **73 (1986)**

Heft 11

PDF erstellt am: **12.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-533367>

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.

Das Elend mit der Allgemeinbildung

Heinz Moser



Dr. phil. Heinz Moser, geboren 1948 in St. Gallen. Nach Pädagogik-Studium und Assistententätigkeit an der Universität Zürich längerer Auslandsaufenthalt. Er ist Privatdozent an der Universität Münster und hauptberuflich Redaktor am «Schweizerischen Beobachter». Seit anfangs 1985 verstärkt er das Redaktionsteam der «schweizer schule».

Das Jahr 1986 wird in die Deutsche Pädagogik als Jahr der Revitalisierung des Bildungsbegriffs eingehen. Hans-Ulrich Grunder hat das mit seiner Berichterstattung über den 10. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft deutlich gemacht. Bedeutet dies, dass sich die Erziehungswissenschaft nach Jahren der Betriebsamkeit und Reformen wieder auf ihre Grundlagen besinnt? Der Verdacht liegt nahe, dass diese Wissenschaft in der Allgemeinbildung eine neue Waffe sucht, nachdem sie seit Jahren in einer Krise der Stagnation und des Rückschritts steckt. Man erinnere sich dazu nur folgender Fakten:

- Durch die grosse Lehrerarbeitslosigkeit ist dieser Wissenschaft ihre Ausbildungsperspektive gleichsam abhanden gekommen. Vielerorts werden nur noch Lehrer auf Halde produziert.
- Die wissenschaftliche Reputation der Erziehungswissenschaft ist trotz ihres Ausbaus in den sechziger Jahren bescheiden geblieben.

- Die Stagnation der Bildungsreformen war ein sprechender Beweis dafür, dass der Einfluss der Pädagogik in den fachinternen Diskussionen oft überschätzt wurde.
- Personell ist an den Universitäten eher wieder eine schleichende Auszehrung dieses Fachs zu verspüren, da – wegen des Rückgangs der Lehrerstudenten – allorts Stellen gestrichen werden.

Allgemeinbildung: politischer Kampfbegriff

Düster verhüllen also die Wolken den pädagogischen Himmel. Dies könnte Grund genug dafür sein, um sich neu auf Sinn und Zweck dieser Wissenschaft zu besinnen – vielleicht orientiert am Leitbegriff der Allgemeinbildung. Dennoch bin ich skeptisch, ob dieser Begriff zum Rettungsanker für die Erziehungswissenschaft werden kann. Historische Erfahrung lehrt eher, dass er gleichsam einen Fiebermesser für die Krisen darstellt. Als politischer Kampfbegriff hat das Konzept der Allgemeinbildung in Deutschland immer versagt; er wurde vor allem dann «revitalisiert», wenn die Lage hoffnungslos war, oder wenn die Repräsentanten dieser Disziplin glaubten, mit pädagogischen Konzepten bildungspolitische Prozesse beeinflussen zu können.

Historische Erfahrungen

Beispiele für meine Skepsis sind leicht zu finden. Schon als der Bildungsbegriff in der neuhumanistischen Bewegung des 19. Jahrhunderts entstand, zeigte sich das beschriebene Dilemma. Als damals nämlich der preussische Absolutismus unter dem Ansturm der napoleonischen Armeen zusammenbrach, schien der Bildungstheorie eine allgemeine politische Bedeutung zuzuwachsen. Denn war dieser Zusammenbruch nicht auch dadurch zu verstehen, dass sich die Menschen nicht mehr auf sich selbst besonnen hatten, sondern sich nur noch utilitaristisch von äusseren Werten leiten liessen? Dagegen ist für W. von Humboldt das «Denken immer nur der Versuch seines Geistes, vor sich selbst verständlich, sein Handeln ein Versuch seines

Willens, in sich frei und unabhängig zu werden, seine ganze äussere Geschäftigkeit überhaupt aber nur ein Streben, nicht in sich müssig zu bleiben» (Humboldt 1968, S. 57).

Doch der Versuch, die Welt von der Pädagogik her als Bildungsprozess freier Individuen zu interpretieren, zerbrach an den politischen Realitäten der Restauration. Hartmut Titze kommentiert, dass der Entwurf des Unterrichtsgesetzes, das 1819 dem Kultusminister vorgelegt wurde, politisch nicht mehr das Papier wert war, auf dem er geschrieben stand: «Denn inzwischen hatten sich die gegen die Bildungsreform gerichteten Kräfte soweit formiert, dass es nur noch einige Wochen dauern sollte, bis die ersten Studenten und Professoren unter der Anschuldigung revolutionärer Umtriebe verhaftet wurden» (Titze 1973, S. 102).

Die Beispiele lassen sich vermehren: So gelang es auch der Reformpädagogik zu Anfang dieses Jahrhunderts nicht, ihre Bildungsziele dauerhaft zu etablieren. Von der Kritik am Rationalismus und Intellektualismus zu Beginn des 20. Jahrhunderts profitierte am Ende der Nationalsozialismus – der sich den Hass auf die (linken) Intellektuellen zu eigen machte, das volkstümliche Element völkisch interpretierte und das Gruppenerleben der Jugendbewegung in ihren militanten Organisationen aufnahm und verkehrte.

Aber auch nach dem Zweiten Weltkrieg konnte die Reflexion auf den Bildungsbegriff nicht verhindern, dass der Wiederaufbau des Schulwesens politischen Imperativen folgte und an die Weimarer Zeit anknüpfte. So ist es mehr Wunschdenken, wenn W. Klafki in seinem epochemachenden Werk «Studien zur Bildungstheorie und Didaktik» 1963 schrieb: «Obgleich den Verfechtern der (relativen) Autonomie des Bildungswesens die Scheidung von Schule und Leben durchaus fern lag, hat die Betonung des eigenständig pädagogischen Gesichtspunktes gegenüber den oft usurpatorischen Ansprüchen der geistig-gesellschaftlichen Mächte mindestens die allgemeinbildenden Schulen doch zu einer Art pädagogischer Provinzen, zu «Schonräumen» werden lassen. . . » (Klafki 1963, S. 61).

Gerade die versuchten Bildungsreformen während der sozial-liberalen Koalition machten dann erneut deutlich, wie wenig politischen Spielraum die pädagogischen Provinzen in Wirklichkeit besaßen. Spätestens die zu Beginn dieses Beitrages skizzierten Krisensymptome lassen daran zweifeln, wie weit der «eigenständige pädagogische Gesichtspunkt» – wenn er denn überhaupt existiert – politisch durchzusetzen ist.

Ein politisches Patt

So verwundert es wenig, dass gegenwärtig neben den Erziehungswissenschaftlern auch die konservative Seite die Wiederbelebung der Allgemeinbildung auf ihre Fahnen schreibt. Bundesministerin Dorothee Willms forderte bei der Eröffnung der «Neunten Internationalen Schulausstellung 86» in Dortmund angesichts der neuen Informationstechniken nämlich ebenfalls die «Renaissance der Allgemeinbildung» – allerdings gerade zur Legitimation traditioneller Bildungswerte. Der Jugend sei das Gespür und das Wissen für Gesamtzusammenhänge und die Kontinuität von Entwicklungen zu vermitteln; hierzu biete ein gegliedertes Schulwesen mit einem differenzierten Weiterbildungsangebot die besten Voraussetzungen. Doch auch die Deutung des Bildungsbegriffs als Kampfbegriff der konservativen Wende mag nicht zu überzeugen. Denn es sind ja in Wirklichkeit nicht die Überlegungen zur Allgemeinbildung, welche schlüssig ein bestimmtes Schulmodell erforderten; vielmehr wird dieser Begriff von den bildungspolitischen Parteien auf ihre spezifischen Interessen hin funktionalisiert. Am Schluss bleibt ein Patt, das kaum mehr aufzulösen ist. Sollte die Besinnung auf die Allgemeinbildung eine gewisse pädagogische Autonomie belegen, so ist sie letztlich eher Beweis für das Gegenteil – nämlich die weitgehende politische Hilflosigkeit der Erziehungswissenschaft und Pädagogik.

Allgemeinbildung: pädagogischer Reflexionsbegriff

Dennoch ist die Neubesinnung auf das Konzept der Allgemeinbildung in einem anderen Sinne durchaus sinnvoll und notwendig. Gerade heute scheint es mir nämlich verstärkt wichtig, sich der allgemeinbildenden Funktionen des Bildungswesens zu vergewissern und «Allgemeinbildung als ein geschichtlich vermitteltes Bewusstsein über zentrale Fragen der gemeinsamen Gegenwart und der voraussehbaren Zukunft» (Klafki) zu reflektieren.

Ich möchte diese These in zwei Hinsichten begründen:

1. Auf der einen Seite ist die Schule in den letzten Jahrzehnten aus verschiedensten Motiven heraus mit neuen Inhalten und Akzentverschiebungen im Fächerkanon konfrontiert worden. In der Schweiz wären z.B. zu nennen:
 - Der Französischunterricht in der Primarschule;
 - das Eindringen des Computers und der Informatik in die Schule;
 - die Veränderungen in der geschlechtsspezifischen Erziehung und dem hauswirtschaftlichen Unterricht;
 - die «Neue Mathematik»;
 - die Betonung lebens- und sozialkundlicher Themenstellungen.

In einer solchen Situation kommt der Zeitpunkt, wo die Pädagogen aufgerufen sind, Bilanz zu ziehen und alle diese Veränderungen zu überprüfen und neu auf Gegenwart und Zukunft zu beziehen.

2. Wie Klafki fordert, wäre – sozusagen als Kontrast zu dem, was in den Schulen vorgegeben ist – auch zu untersuchen, wie weit sich die zentralen Probleme der Gegenwart in der Schule spiegeln, bzw. ob und wie sie dort aufgenommen werden (vergl. Grunder, in diesem Heft S. 29f). Allerdings wird sich die Pädagogik dabei nicht die Rolle des Oberschiedsrichters – z.B. über friedens- oder umweltpolitische Positionen – anmassen können. Sie wird allenfalls in der Frage einen Beitrag leisten, ob und wie solche Probleme zur Allgemeinbildung gehören bzw. lebensorientierende Wirksamkeit auszuüben vermögen.

In dieser doppelten Ausrichtung scheint mir eine Bildungsdiskussion gegenwärtig durchaus wünschbar und notwendig. Es wäre zu hoffen, dass sich daraus auch für unsere schweizerische Pädagogik ein fruchtbarer Anstoss ergibt, wieder einmal verstärkt auch das BILDUNGSwesen zu reflektieren, nachdem sonst eher das BildungsWESEN im Vordergrund der Diskussionen steht.

Pädagogik und politische Theorie

Meine kritischen Anmerkungen sollten nun allerdings nicht dahingehend missverstanden werden, dass der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft jede politische Relevanz abgesprochen wird. Meines Erachtens kann der Allgemeinbildungsbegriff auch im Rahmen der mehr analytischen pädagogischen Reflexion nach politischen Konsequenzen im Bereich des Bildungswesens verlangen. In diesem Sinne habe ich z.B. in meinem Buch «Der Computer vor der Schultür» (Zürich 1986) auf bildungspolitische Forderungen nicht verzichtet.

Problematisch scheint mit lediglich, wenn sich die in der Krise befindliche Erziehungswissenschaft deutscher Provenienz am Schopfe ihres Bildungsbegriffs gleichsam aus dem Sumpf zu ziehen versucht. Wie war es denn mit dem Schlachtruf, dass Volksbefreiung wesentlich Volksbildung bedeute – wie er in der Schweiz während der Regenerationszeit (um 1830) die Runde machte? Politische Wirksamkeit erhielt dieser Slogan, weil er in das allgemeine politische Szenario der damaligen freisinnigen und radikalen Bewegungen passte. Vermessen und unglaublich wirkt es heute jedoch, wenn sich die pädagogische Zunft durch die Erneuerung des Allgemeinbildungsbegriffs ein politisches Umfeld gleichsam selbst zu zimmern versucht.

Literatur

- W. v. Humboldt, Theorie der Bildung des Menschen, in: H. Röhrs (Hrsg.), Bildungsphilosophie II, Frankfurt 1968, S. 56 ff.
W. Klafki, Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim/Basel 1963.
H. Moser, Der Computer vor der Schultür, Zürich 1976.
H. Titze, Die Politisierung der Erziehung, Frankfurt 1973.