

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 79 (1992)
Heft: 11

Artikel: Bildung und Kultur
Autor: Oelkers, Jürgen
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-532181>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 23.12.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Bildung und Kultur

Jürgen Oelkers

Beziehungen zwischen Bildungsfunktion der Schule und Kultur stehen im Zentrum der Überlegungen von Jürgen Oelkers. Seine Aussagen zum schulischen Bildungsangebot und zur Institution Schule widersprechen einem Trend des schrankenlosen Relativismus.

Vor nunmehr fünfundzwanzig Jahren stellte der englische Erziehungsphilosoph Richard Peters dem nicht wenig erstaunten Pädagogenpublikum folgende Frage: Was ist wichtiger für die Bildung eines Menschen, «Bingo, Billard und Bridge» oder «Mathematik, Geschichte und Kunst»? (Peters 1966, S. 144). Die Frage war nicht rhetorisch gemeint. Sie sollte den Punkt bezeichnen, an dem sich Kultur und Bildung verknüpfen lassen. Bingo, der englische Hausfrauensport, der nach der Titelseite des «Blicks» inzwischen auch das deutsche Privatfernsehen erreicht hat, macht seinen Anhängern Spass, erfüllt persönliche Bedürfnisse, verlangt ein gewisses Talent, lässt sich von andern Arten der Unterhaltung abgrenzen und dient sehr vielen Menschen als dauerhafter Gesprächsstoff. Warum nennt man das nicht «Bildung»? Und wenn man nicht genau sagen kann, was «Bildung» ist, warum unterrichten wir dann an unseren Schulen nicht Bingo-Lektionen? Oder unter anderen regionalen Voraussetzungen: Warum nicht das Jassen oder Skatspielen oder mit der neuen Generation der Computer-Kids Nintendo?

Peters hat eine Antwort gegeben, mit der ich mein Referat einleiten werde: Bingo, so die These, ist ein eng begrenzter Spass, der keinen Transfer auf andere Gebiete erlaubt, den man nicht generalisieren kann und der kaum so etwas wie kognitive Leistungen verlangt. Ein so einfältiges Vergnügen kann nicht «Bildung» sein. Diese These werde

ich zunächst *erschüttern* (1), um sie dann mit einigen gängigen Auffassungen der Beziehung von Kultur und Bildung zu vergleichen (2), und sie angesichts dieser Alternativen dann abschliessend wieder *stark* zu machen (3).

Allgemein werde ich den Bildungsauftrag der öffentlichen Schule verteidigen, gegen seine ihrerseits gebildeten Verächter, ohne die heutige Form der Schule in gleicher Weise zu verteidigen. Ich werde bestimmte Versionen der Bildungsreform angreifen, nur um andere desto besser ins Spiel bringen zu können. Auch wenn es bisweilen so klingt, ich werde nicht den Status quo rechtfertigen.

1. Bingo oder Mathematik?

Wir sind gewohnt, in der Bildungspolitik, besonders aber in den Reformdiskussionen, Karikaturen auszutauschen. Wir sprechen über vergrößerte Wirklichkeiten, die mit einfachen Bildern kommuniziert werden. Präzise Argumente sind selten, suggestive Formeln, die uns emotional binden sollen, dagegen die Regel. Das hat Tradition; seit der Reformpädagogik zu Beginn dieses Jahrhunderts beherrschen einfache, aber hochemotionale Gegensätze die Diskussion. Die «Buchsule» steht gegen die Schule des Lebens, die abstrakte Methode gegen das konkrete Lernen, der Frontalunterricht gegen die Selbsttätigkeit, schliesslich gar die Institution Schule gegen das Kind. Peters' These ist ein Versuch, aus diesem Urwald der Schlagworte herauszufinden und die Diktatur der einfachen Gegensätze zu überwinden.

Im Kern entwickelt er ein Argument mit drei Spitzen, die ich folgendermassen zusammenfasse: (1) Bildung muss nicht erfun-

den werden, sondern ist mit der kulturellen Überlieferung immer schon gegeben. Wesentlich ist Bildung daher *Initiation* in Traditionen der Kultur, *mit* denen und *in* denen sich die Fähigkeiten des Lernalers aufbauen. (2) Nicht jede Tradition aber ist bildungsfähig. Mit ihr müssen sich *wertvolle Tätigkeiten* verbinden, die sich von weniger wertvollen signifikant unterscheiden lassen. (3) Für diese Unterscheidung gibt es drei Kriterien, den kognitiven Gehalt einer kulturellen Form, ihre Reichweite und ihre Lernalforderung. Nimmt man diese Kriterien zu Hilfe, dann ist Mathematik fraglos wichtiger als Bingo. Das eine erschließt einen wesentlichen Teil der Welt, das andere bleibt, was es ist, ein harmloses, aber einfältiges Vergnügen.

Damit scheint der Fall klar zu sein: Der Ausdruck «Kultur» beschreibt eine gestufte Wirklichkeit, es gibt höhere und niedrigere Formen, und nur die höheren sorgen für das, was wir in einem anspruchsvollen Sinne «Bildung» nennen. Diese Theorie hat freilich ihre Tücken sobald wir sie mit den Realitäten der Bildung konfrontieren. Ich wähle das bekannteste Beispiel, die Rechtfertigung des Lehrplans der Gymnasien mit «höherer Bildung». Mathematik hat hier tatsächlich einen prominenten Platz, aber erst seit die Naturwissenschaften ihre Stellung im Curriculum erhalten haben. Vorher, im ganzen 19. Jahrhundert, galten die klassischen Sprachen als die eigentlichen Bildungsmächte. Sie konkurrierten im Lehrplan wesentlich nur mit der Religion, gegenüber der ein einträgliches Bildungsverhältnis möglich schien. Das änderte sich unter dem Zwang der Verhältnisse: Vor allem die technischen Erfolge der Naturwissenschaften machten eine Veränderung der Lehrpläne unausweichlich. Heute bilden auch Physik, Chemie, Biologie, und die Wertschätzung der Altphilologie ist stark rückläufig.

Damit aber ist Relativität angesagt: Wenn Physik, Chemie und Biologie «bilden», warum dann nicht die Rechtswissenschaften, die Medizin, die slavische Philologie, die Islamwissenschaften oder die Allgemeine Pädagogik, um nur Universitätsdisziplinen zu nehmen, die *nicht* im Lehrplan der Gymnasien vertreten sind? Ihnen kann kognitiver Gehalt, Reichweite und Lernal-

forderung nicht abgesprochen werden, Peters Kriterien würden gelten, und trotzdem sind sie keine Schulfächer und insofern auch nicht allgemein bildend. Der Ausdruck «Allgemeinbildung» ist weniger harmlos, als er klingt; er *rechtfertigt* die gesamte öffentliche Schule, die nicht unmittelbar dem Leben dienen soll, auch nicht der Vorbereitung auf einen Beruf, sondern eben der allgemeinen Bildung, die im Blick auf die Lehrpläne unserer Schulen aber offenbar wenig *allgemein* und insofern auch wenig *bildend* ist.

Man kann diese Kritik noch verstärken und kommt auf diesem Wege dann auch zur Erschütterung der These von Peters: Warum sollen im Lehrplan der öffentlichen Schulen nur die Universitätsdisziplinen vertreten sein? Warum nicht auch ganz andere Kulturen und Wissensformen, Esoterik und Astrologie, christlicher Fundamentalismus, die Philosophie der Hopi-Indianer? Und wenn das als Argument nicht abzuweisen ist, eben weil es keine griffigen Kriterien gibt, warum dann nicht wirklich Bingo, Bridge und Billard oder Nintendo, Skat und Jassen?

Wenn «Bilden» soviel meint wie das Formen der Persönlichkeit, warum sollte der «Bingo»-spielenden Hausfrau in Brighton oder den Nintendo-Kids im Kaufhaus Loeb ein «Bildungs»-Prozess abgesprochen werden? Das Spiel verlangt Konzentration, sorgt für Unterhaltung, prägt die Persönlichkeit etwa durch Gewinn- und Verlusterfahrungen, lässt sich eine unbestimmte Zeit fortsetzen und fordert nicht mehr, als was die jeweilige Situation verlangt. Das gilt für Esoterik und Astrologie freilich nicht: Wer hier eine Kennerschaft erlangen will, muss die Geheimwissenschaft erlernen. «Erlernen» heisst, sich auf einen Prozess einzulassen, dessen Ergebnis nicht am Ende *einer* Situation feststeht. Man hat nicht gewonnen oder verloren und kann dann nur ein neues Spiel beginnen oder das Spiel sein lassen; vielmehr muss man sich auf etwas einlassen, das am Anfang weder bekannt ist noch beherrscht wird. Auch ist unklar, wie weit man in die Geheimwissenschaft eindringt. Zwischen Astrologen gibt es enorme Unterschiede in der Kompetenz, ebenso bei Fundamentalisten oder Hopi-Philosophen.

Das Beispiel ist aber aus einem ganz anderen Grunde entlarvend, denn Mathematik, Physik und Chemie lernen wir in der Schule auf die genau gleiche Weise, in Form eines Prozesses, dessen Ende unabsehbar ist. Die Ergebnisse sind höchst unterschiedlich, die Erfolge und Misserfolge verteilen sich nach einem gleichen Beginn sehr rasch, und der Prozess *endet* an einem individuellen Punkt, obwohl der Unterricht oft noch lange weitergeht. Auch hier sind die Ergebnisse nicht in der Situation des Lernens greifbar wie bei Bingo oder Nintendo, aber dann fragt sich, warum wir das eine in der Schule anbieten und das andere nicht, oder noch schärfer: warum überhaupt solche Gegenstände gelernt werden müssen, wenn über den Erfolg keine Garantie besteht. Warum gehen wir nicht einfach nach den Bedürfnissen vor? Wer Mathematik lernen will, soll Mathematik lernen können, aber wer stattdessen lieber Astrologie oder die Hopi-Philosophie erlernen will, muss dazu ebenso die Möglichkeiten erhalten, und wer schliesslich lieber Bingo spielt, als in die Schule zu gehen, dem darf dieser Wunsch nicht verwehrt werden.

Das klingt merkwürdig, aber vielleicht auch nur, weil wir uns so an die Diktatur des Lehrplans gewöhnt haben, der, wie gesagt, nichts weiter ist, als eine Abfolge historischer Kompromisse, die nicht die allgemeine Bildung repräsentieren, sondern die Interessen der beteiligten Gruppen. Man könnte darin ein ganz irrationales Verfahren sehen, die Inhalte der Bildung festzulegen; wenn diese aber nicht *allgemeingültig* bestimmt werden können, einfach weil immer wesentliche Bestände fehlen, warum sollte man dann den Zugriff auf die Güter der Kultur nicht den Lernenden selbst überlassen? Dieses Argument wird verstärkt, wenn man sich den Prozess der Bildung als *lebenslanges* Lernen vorstellt, das nicht zu einem bestimmten Zeitpunkt abgeschlossen werden kann. Selbst wenn man zugesteht, dass sich Kulturgüter unterscheiden und es trivialere und gehaltvollere Formen gibt, warum sollte man nicht mit den trivialen oder den esoterischen beginnen, wenn die höheren oder die klassischen jederzeit nachgeholt, also auch später noch angeeignet werden können?

Dieses Argument werde ich im dritten Teil meiner Ausführungen als *gefährlich* bekämpfen und zurückweisen. Zuvor aber will ich auf den Kulturrelativismus näher eingehen und untersuchen, wie der Eindruck entstehen kann, in der Nacht seien alle Bildungskühe grau, wenn doch Kultur gerade die Akzeptanz hochgradiger *Unterscheidungen* verlangt, die gerade *nicht* alles gleich aussehen lassen. Man kann Bingo und Mathematik einzig dann auf die gleiche Stufe stellen, wenn man die Unterschiede nicht sehen will, und das gelingt nur mit einer Voraussetzung, die ich genannt habe und die das ganze Relativierungsargument stützt, nämlich die Unantastbarkeit der «Bedürfnisse» der Lernenden. Was aber nützt diese Meinung?

2. Bildung und Bedürfnis

Bildung garantiert nicht Glück, eher führt sie zur Einsicht in die «Unvollkommenheit» aller Verhältnisse. John Stuart Mill, der grosse englische Philosoph des 19. Jahrhunderts, dem Richard Peters sein entscheidendes Argument verdankt, hat den Einwand, dass eben doch «Glück» das Ziel der Bildung sein müsse, mit einem drastischen Argument zurückgewiesen: «Es ist besser, ein unzufriedener Mensch zu sein als ein zufriedenes Schwein; besser ein unzufriedener Sokrates als ein zufriedener Narr» (Mill 1976, S. 18). Das drastische Bild wird so übersetzt: Nur das einfache Glück, das Glück der *nicht*-entwickelten Fähigkeiten, suggeriert Vollkommenheit, weil nämlich anderes nicht vorstellbar ist. Erst Bildungserfahrungen erlauben, die unmittelbar gegebene Bildungssituation zu überwinden, aber dadurch werden zugleich die naiven Glückserwartungen zerstört. Ein «gebildeter Mensch», so Mill, wird «stets das Gefühl haben..., dass alles Glück, das (er) von der Welt, so wie sie beschaffen ist, erwarten kann, *unvollkommen* ist (Ebd.; Hervorhebung J.O.).

Vielleicht ist das der Grund, warum es immer *Gebildete* sind, die die Bildung in Grund und Boden argumentieren. Seit Friedrich Nietzsches Basler Vorträgen «Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten» (1872) ist diese Kritik immer mit drei Argumenten verbunden gewesen, die bis

heute die alternative Diskussion bestimmen: (1) Bildung ist nicht organisierbar, daher können Schulen nicht bilden, oder dies um so weniger, je mehr sie die Form einer allgemeinverbindlichen Anstalt annehmen, durch die alle Kinder eines Jahrgangs geschickt werden, unabhängig von der Frage, ob sie sich zur Bildung eignen oder nicht. (2) Bildung geht nicht in Wissenschaft auf, die moderne Schule ist aber eine Wissenschaftsschule, die daher auch aus diesem Grunde nicht bildet. Sie erreicht nicht die Tiefen der Philosophie, nicht die Höhen der Kunst und nicht das Mass des Klassischen, sondern folgt einfach den aktuellen Trends der Forschung oder was sie dafür hält. (3) Bildung muss vom persönlichen Bedürfnis ausgehen und nicht von einem nivellierten Angebot, das sich nicht individualisieren kann, selbst wenn alle Beteiligten dies wollten. Die Grundidee der modernen Schule steht dem entgegen, nämlich dass alle Kinder *das-selbe* lernen, dass der Lehrplan für alle gleich oder gar nicht gilt.

Die moderne Schulkritik hat diesen Argumenten ausser einigen soziologischen Beschreibungen und psychologischen Hypothesen wenig hinzugefügt. Ich kann mich also auf die Diskussion der drei genannten Argumente beschränken, die in ihrer Qualität sehr unterschiedlich sind. Das erste ist das schwächste: «Bildung» ist *immer* organisiert, weil Kultur nicht unorganisiert möglich ist. Kinder wachsen in eine strukturierte Welt hinein, die sie nicht neu erfinden und nur zu einem geringen Teil verändern können. Jede Veränderung verlangt eine volle Teilhabe, also das, was Peters zu Recht Initiation genannt hat. Ein Analphabet kann am öffentlichen Leben nur ganz beschränkt teilnehmen, er ist nicht imstande, die elementaren Zeichen des Alltags richtig zu lesen. Aber auch andere Formen der Ignoranz behindern, nur vielleicht weniger spürbar: Historische Unkenntnis verhindert das Verstehen der eigenen Geschichte, Unfähigkeit in der musischen Bildung verschliesst Zugänge zur Kultur, fehlende Einsicht in die Naturwissenschaften macht es unmöglich, die moderne Wirklichkeit zu begreifen.

Niemand beherrscht diese Zugänge *total*, was zugleich bedeutet, dass Bildung im-

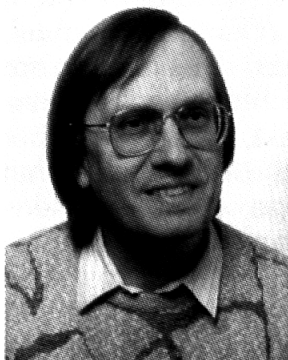
mer auch *Ungenügen* erzeugt. Es gibt keinen perfekten Abschluss, mit dem alle Ansprüche erfüllt wären. Wichtiger aber ist die Einsicht, dass ein Lernender über alle diese Themen und Gegenstände *nicht* verfügt, sondern sie immer nur lernen kann oder nicht. Will er sie aber lernen, dann dominiert ihn zunächst die Anforderung der Sache, also die Kulturtechniken zur Alphabetisierung jener neuen Generation, die Geschichtsschreibung als Ordnung der Vergangenheit, die Kunst als Praxis der Ästhetik oder die Theorien der Wissenschaften als Beschreibung der Wirklichkeiten. Das verlangt vielleicht nicht jene allgemeinverbindliche Anstalt, die wir etwas schönfärberisch «Schule» nennen, wohl aber Organisation. Die Frage ist dann nur, ob wir mit der heutigen Schule schon über die beste Organisation verfügen oder nicht.

Das zweite Argument ist damit in gewisser Weise auch schon widerlegt. Wenn man Bildung als *Prozess* begreift, der nach oben hin offen ist, dann sind Steigerungen – Philosophie, Kunst, Wissenschaft – jederzeit möglich, während die kritische Frage eher ist, wie sich die Anfänge, die Einstiege, organisieren lassen und ob sie tatsächlich allgemeinverbindlich sein sollen. Wenn die moderne Schule eine «Wissenschaftsschule» ist, dann mit einem guten Grund, der erst einmal bestritten sein will. Die Wissenschaften haben ältere Formen des Wissens, zum Beispiel die Esoterik oder die Hopi-Philosophie, ersetzt, wenngleich nicht verdrängt, weil sie für die meisten Probleme bessere Erklärungen angeboten haben. Wenn Bildung zum Verstehen der Welt beitragen soll, dann sind die Wissenschaften dafür der erste Kandidat.

Ich werde gleich zeigen, dass auch diese These nicht so glatt aufgeht, wie sie klingt. Zuvor aber will ich auf das dritte Argument eingehen, demzufolge das individuelle Bedürfnis über die Wahl der Bildung entscheiden sollte. Ich habe von der «Unantastbarkeit» der Bedürfnisorientierung gesprochen, weil hier ein Glaubenssatz fast aller Reformpädagogen liegt, der historischen wie der gegenwärtigen, so sehr sie sich ansonsten auch unterscheiden mögen. Die Rede vom «Bedürfnis» der Kinder ist verhältnismässig neu, sie hat zu tun mit der

Entstehung der Kinderpsychologie am Ende des 19. Jahrhunderts. Die klassische Pädagogik sprach von *Interesse*, nicht von «Bedürfnis». Bildung muss vom Interesse ausgehen, so lautete der Lehrsatz, der aber paradoxer ist, als er in dieser trivialen Fassung klingt. Wenn *kein* Interesse vorhanden ist, muss Bildung gleichwohl möglich sein oder darf nicht ausgeschlossen werden. Das gleiche gilt für Bedürfnisse: Bildung kann nicht dadurch vorenthalten werden, wenn im Augenblick der Nachfrage *kein* Bedürfnis artikuliert wird. Andererseits ist in vielen Fällen Bildung an den richtigen Zeitpunkt gebunden, also kann *nicht* nachgeholt werden, wenn sich, aus welchen Gründen auch immer, *später* entsprechende Bedürfnisse einstellen.

Diese letzte These widerspricht in gewisser Weise der Idee einer *éducation permanente*, sofern damit eine Beliebigkeit der Reihenfolge gemeint ist. Aber bestimmte Erfahrungen lassen sich nicht nachholen, wenn man sie versäumt hat. Das gilt nicht nur für Bildungsprozesse, aber eben doch auch für sie. Es wäre gefährlicher Leichtsinns zu meinen, die Entwicklung musischen Könnens liesse sich verschieben, bis zufällig das Bedürfnis erwacht; ebenso leichtsinnig wäre es, mit dem historischen Verstehen zu warten, bis ein Zufall die



Jürgen Oelkers, Prof. Dr., geboren 1947; seit 1987 o. Prof. für Allgemeine Pädagogik an der Universität Bern. Mitherausgeber der «Zeitschrift für Pädagogik» (seit 1985), Vorsitzender der Kommission «Bildungs- und Erziehungsphilosophie» der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (seit 1987); Forschungsgebiete: Geschichte der Pädagogik im 18. und 19. Jahrhundert; analytische Erziehungsphilosophie.

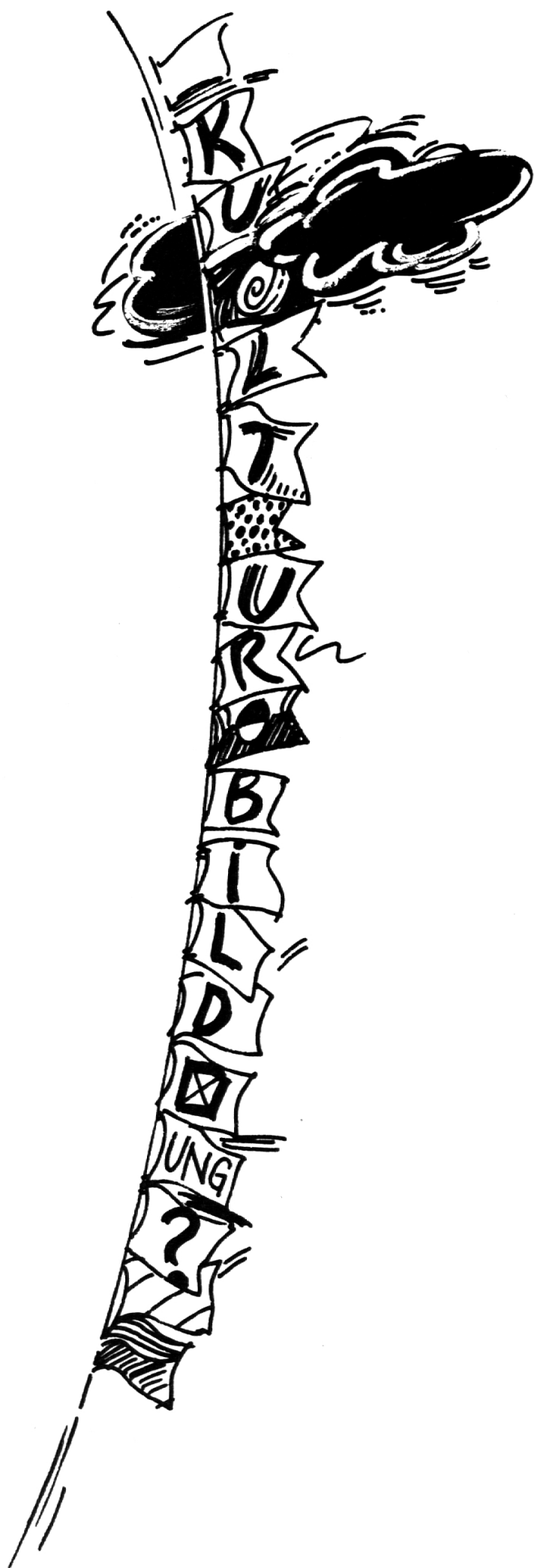
Nachfrage erweckt. Bildung ist kein Konsumprodukt, das man beliebig bestellen und verzehren kann. Und wichtiger noch, Bedürfnisse und Interessen verändern sich *mit* den Bildungserfahrungen. Es gibt hier einen *point of no return*: Wem einmal die Welt der Musik eröffnet worden ist, so dass sich die eigene Persönlichkeit damit verbinden konnte, kann nicht wieder zurück. Man kann gerade dann *nicht* wieder ignorant werden, wenn sich mit der Bildung nicht nur Glückserfahrungen verbinden. Bildung ist kein Produkt, das man einfach austauschen könnte, wenn es missliebig geworden ist.

Damit bin ich in gewisser Weise wieder bei der These von Richard Peters gelandet, aber ich habe ihre Schwächen zu sehr betont, um sie unverändert übernehmen zu können. Daher biete ich abschliessend eine Variante an, von der ich annehme, dass sie die genannten Schwächen vermeidet, ohne darum natürlich schon perfekt zu sein. Auch die Theorie der Bildung entspricht der Imperfektibilität ihres Gegenstandes.

3. Bildung als Initiation

Bildungskritik ist zu einem Grossteil immer *Schulkritik*, also Kritik an der Organisationsform, der Anstalt oder gar, in dramatischen Karikaturen, des Gefängnisses, in das wir die Kinder einsperren, ohne ihnen das zu vermitteln, was der Ausdruck «Bildung» beansprucht. Der Ausgangspunkt dieser Kritik ist immer das *einzelne* Kind, aber nicht in seiner empirischen vielfältigen Gestalt, sondern im Blick auf seine «Natur» oder seine «Seele», die dann entgegen der Grundrichtung der eigenen Kritik immer als einheitlich oder überall gleich behauptet wird. Die Schule wird kritisiert, dass sie die Kinder nivelliert, aber die Vorstellung «des» Kindes unterstellt ihrerseits ein einheitliches Niveau oder eine identische Beschaffenheit.

Dieser Hinweis soll meine eigene Kritik stützen, mit der ich eine sentimentale Vorstellung von Kindheit zurückweise. Ich nenne das die «Biedermeier»-Kindheit, in der alle Kinder gleich gut, begabt und kreativ sind und nur die Umwelt oder eben



die Schule sie daran hindert, ihre Talente zu entfalten. Diese Vorstellung ist bei der Kritik beliebt, aber man muss sehen, was sie voraussetzt, *ein* Bild für alle, zumal ein *sentimentales*, das tatsächlich der Biedermeier-Ästhetik verpflichtet ist. Demgegenüber betone ich die Unterschiede und die Unsicherheiten: Es gibt keine ideale Passung zwischen dem Angebot und dem Effekt der Bildung, weshalb auch Kritik unausweichlich ist. Es gibt immer Defizite zu beklagen, das Problem ist nur, dass die weitaus meiste Bildungskritik, nähme man sie ernst, mit Folgerungen verbunden wäre, die mehr zerstörten, als sie aufbauen könnten. Man kann nicht wirklich die Schule «vom Kinde aus» organisieren, meint man damit, dass *jedes* Kind mit *allen* seinen Bedürfnissen beachtet wird, in Permanenz und in nicht nachlassender Intensität. «Individualisierung», zu Ende gedacht, würde bedeuten, für jedes Kind eine eigene Schule fordern zu müssen.

Was aber macht dann den Sinn der Schule aus? Wenn wir nicht mehr im Zeitalter der Hauslehrer leben, wenn Bildung heute demokratisch geöffnet wird, wenn also grosse Zahlen und lange Zeiten zu bewältigen sind, dann ist ein *organisiertes* Angebot unvermeidlich. Das Angebot stellt nicht jeden zufrieden, und es wirkt auch nicht immer auf die gleiche Weise; aber ohne dieses Angebot, also ohne das Prinzip der modernen Schule, wäre es nicht möglich, die Standards und Niveaus der Kultur zu erhalten und weiterzugeben und könnten *demokratische* Ansprüche nicht erfüllt werden. Die öffentliche Schule dient vor allem diesem Zweck, darum kann auch relativ unproblematisch, wenngleich noch sehr abstrakt, von öffentlicher *Bildung* die Rede sein. «Bildung» eröffnet einfach *Zugänge*, Wege des Verstehens (Oelkers 1986) und damit des Denkens, des Wahrnehmens und Empfindens. Das geschieht natürlich individuell, aber nicht unabhängig vom Angebot. Man interessiert sich für die Konstruktion von Bachs «Musikalischem Opfer», für die existentiellen Abgründe in den Dramen Shakespeares oder für die Bilder Paul Klees nicht einfach durch Teilnahme am Alltagsleben und nicht ohne Vorleistungen. Wenn Bildung Gewinn haben soll, dann muss ein Preis bezahlt werden.

Man kann kaum bestreiten, dass die Bilder Klees, Shakespeares Dramen oder Bachs «Musikalisches Opfer» zu den grossen Beispielen der europäischen Kultur zählen. Ihnen kommt offenbar ein bestimmter und hoher Wert zu, über den es kaum Dissens gibt. Natürlich ist diese Übereinstimmung selbst ein Bildungsvorgang, eine historische Entwicklung, ohne die man kaum begründen könnte, warum der Kunstunterricht in den öffentlichen Schulen sich mit Klee beschäftigen sollte, was ja zugleich bedeutet, andere Künstler werden ausgeschlossen. Der historische Konsens ist an den Rändern vage, aber es gibt immer einen Kern, der letztlich auch den Lehrplan bestimmt. An diesem Kern kommt auch nicht vorbei, wer ein erbitterter Kritiker des «Klassischen» ist. Ohne diesen Konsens wäre ein schrankenloser Relativismus unvermeidlich.

Dieser Relativismus ist ein Grundmerkmal vieler Diskussionen, die sich mit Lehrplanrevisionen beschäftigt. Warum Shakespeare lesen, wenn man doch mit den Gebrauchstexten der Massenpresse deren Ideologie entlarven und somit ein Stück praktische Aufklärung durchsetzen kann? Aber die Analyse von «Blick»-Texten hat keinen Gehalt, sie erschöpft sich rasch und ist zu schnell zu eindeutig, um ernsthaft als Rivale zu «Macbeth» begriffen werden zu können. Ähnlich ist der allgemeine Zusammenhang von Chemie und Umweltkrise zu rasch begriffen, um zu einem Dauerthema des Unterrichts zu werden. Soll dieser Zusammenhang aber spezifiziert werden, dann sind fachliche Informationen unvermeidlich. «Fachliche Informationen» sind an Verstehenshorizonte gebunden, man muss erst lange durch den Chemieunterricht hindurchgegangen sein, man muss auch frustriert worden sein, um zu begreifen, was das Fach ausmacht und wieso es eine solche Bedeutung erlangt hat.

Meine Verteidigung der Schule, genauer: ihrer Bildungsfunktion, liegt hier: Man kann Bildung nicht billig haben, es braucht langgestreckte Prozesse der Einführung in bestimmte Felder des Wissens und Könnens, ohne die Lernende ewig dilettieren würden. Das gilt für alle Bereiche, es ist also nicht etwa nur ein Argument für die gymnasiale Bildung. Die sogenannten Kul-

turtechniken – Lesen, Schreiben, Rechnen – werden *mühsam* gelernt, mit einem grossen Zeitaufwand und erheblichen Frustrationen, was sich auch dann nicht vermeiden liesse, wenn jedes Kind einen eigenen Hauslehrer hätte. Zugleich eröffnen diese Techniken kulturelle Räume: Nur wer lesen kann, dem erschliesst sich Literatur und Wissenschaft, aber auch das Alltagsleben und überhaupt jede Verstehensdimension.

«Kulturtechniken» sind aber nicht die einzigen Elementarvorgänge der Bildung. Ich nehme als Beispiel eine der schlimmsten Sünden der heutigen Schule, die Vernachlässigung der ästhetischen Schulung. Die meisten Menschen sind trotz Schulbesuch musische Analphabeten. Sie haben nicht gelernt, zu *sehen* oder zu *hören*, über das hinaus, was ihnen die Umwelt bietet. Aber die durchschnittliche Umwelt ist gerade ästhetisch verarmt, ohne Sinn für die Differenzen, von derart engen Gewohnheiten des Sehens und Hörens geprägt, bei denen man sich wundert, dass sich nicht mehr Protest regt. Das gleiche gilt für Bewegungsabläufe oder für Sport im weiteren Sinne. Auf geheimnisvolle Weise glaubt die Gesellschaft, sich hier der Bildung entsagen oder sie den Spezialisten überlassen zu können.

Ich sage damit nicht, dass die Schule alle Kinder ästhetisch oder sportlich erheben wird, sondern nur, dass auch diese Elementarprozesse zur «Bildung» gehören. Zugleich lässt sich damit die These erhärten, dass Bildungsprozesse sich nicht einfach durch Teilnahme am Alltag befördern lassen, wie man bisweilen gerade in der reformpädagogischen Literatur lesen kann. Schule und Leben erfüllen unterschiedliche Aufgaben, und es entspricht dem Zweck der Schule, wenn sie sich *nicht* ständig mit dem Leben trifft. Sie braucht ihre *eigene* Zeit, sonst könnte es keine langwierigen Prozesse geben, die sich auch Umwege leisten müssen, die mit Frustrationen verbunden sind und deren Ende ungewiss ist, ohne die aber Initiationen in anforderungsreiche kulturelle Systeme nicht möglich wären.

Bleibt die Frage, warum wir einen spezifischen Kanon unterrichten und so das Bildungsangebot der öffentlichen Schule in

einer ganz bestimmten Weise beschränken? Diese Frage lässt sich nicht abschliessend beantworten, schon deswegen nicht, weil Lehrpläne immer auch politische Kompromisse darstellen, wie dies in einer demokratischen Gesellschaft auch anders nicht der Fall sein kann. Die Selektionen sind freilich nicht einfach beliebig oder bloss abhängig von den Interessen; die Lehrpläne der modernen Schule gehen seit dem 18. Jahrhundert vom Aufklärungsgelbst der Wissenschaften aus, nicht nur, aber doch im Sinne eines organisierenden Prinzips. Dieses Prinzip ist immer wieder angegriffen, aber nicht wirklich erschüttet oder gar abgeschafft worden. Eher ist erstaunlich, wie selten es gerechtfertigt wird, wie stark die Schulkritik von anderen Motiven bestimmt wird. Aber soll «Bildung» mit dem Verstehen der modernen Wirklichkeit zu tun haben, dann ist diese Priorität unvermeidlich.

Sie ist auch begründbar, wenn man drei Kriterien beachtet, (1) die *Irrtumsfähigkeit* des Wissens oder seine eigene Lernkompetenz, (2) die Reichweite und Übertragbarkeit oder die *Anschlussfähigkeit* und (3) ein Verhältnis von Wissen und Können, das sich zu einem *allgemeinbildenden* Bildungsangebot verbinden lässt. Das ist sehr abstrakt gesagt und lässt sich so konkretisieren: Wissenschaften sind enorm lernfähig, weil sie darauf sensibilisiert sind, die eigenen Irrtümer auszumerzen, ohne an eine abschliessende Wahrheit zu gelangen. Ihre Stärke liegt darin, dass sie diese Fallibilität kalkulieren können. Esoterik und Astrologie sind Lehren, die den eigenen Irrtum ausschliessen, ebenso die Philosophie der Hopi-Indianer oder der Zen-Buddhismus. Wer diese Sachverhalte lernen will, muss dies können, aber nicht als Grundangebot einer allgemeinverbindlichen und öffentlichen Schule, die zum Verstehen der Wirklichkeit in einer demokratischen Gesellschaft beitragen soll. Dazu benötigt sie anschlussfähiges Wissen, das nicht einfach nur für sich steht, sondern sich übertragen und anwenden lässt. Das spricht für Mathematik und Logik, aber gegen ein Hauptfach Esoterik.

«Anwenden» heisst auch, Wissen lässt sich mit Können verbinden, was zunächst für die Wissenschaft selbst gilt, die aus der Er-

fahrung heraus entwickelt hat, dann aber auch für alle praktischen Fächer, die nicht aus der Wissenschaft, sondern aus Formen der Kunst entstanden sind. Die öffentliche Schule macht praktische Fächer verbindlich, sofern sie einem allgemeinen Bildungsanspruch nachkommen und sich mit Wissenschaften verbinden lassen. Definieren wir diese Kriterien nicht klar und machen sie mit guten Argumenten stark, dann ist es unmöglich, die Inhalte der Bildung zu bestimmen. Denn dass immer etwas fehlt, ist selbstverständlich. Von Wissenschaft und Kunst könnte *ohne* Defizite keine Rede sein, und wahrscheinlich macht gerade das ihren Reiz aus.

Ich plädiere für *starke* Bildungsinstitutionen, aber nicht für übermässig abhängige. Die künftigen Schulen müssen sich weit mehr als heute gegen die Konkurrenz der Medien und der Unterhaltungsindustrie verteidigen, und dazu bedürfen sie verstärkt des Spielraums von Experimenten. Freilich geht es immer um Experimente der eigenen Attraktivität, um Experimente, wie *Bildung* in neuen Formen und anderen Strukturen, aber organisiert und erfolgreich, vermittelt werden kann. Eine Schule, die ihren eigenen Zweck nicht *ständig* und *immer neu* unter Beweis stellen kann, verspielt den historischen Kredit, den die moderne Gesellschaft ihr eingeräumt hat.

Literatur

Mill, J.St.: Der Utilitarismus, Übersetzt und hrsg. von D. Birnbacher, Stuttgart 1976 (engl. Orig. 1861)

Nietzsche, F.: Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten. Sechs öffentliche Vorträge (1872), In: F. Nietzsche: Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe, hrsg. von G. Colli/M. Montinari, Bd. 1 München 1980, S. 641–752.

Oelkers, J.: Verstehen als Bildungsziel, In N. Luhmann/K. E. Schorr (Hrsg.): Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt/M 1986, S. 167–218

Peters, R.S.: Ethics and Education. London: Georg Allen & Unwin 1966.