

Bildung in einer demokratischen Gesellschaft

Autor(en): **Bönsch, Manfred**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **64 (1977)**

Heft 9

PDF erstellt am: **21.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-529736>

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.

Ein Dienst der *ETH-Bibliothek*
ETH Zürich, Rämistrasse 101, 8092 Zürich, Schweiz, www.library.ethz.ch

<http://www.e-periodica.ch>

Bildung in einer demokratischen Gesellschaft

Bemerkungen zu ihrer inhaltlichen Markierung und Funktionsbestimmung

Manfred Bönsch

1. Zum Bildungsbegriff: was wird bisher unter Bildung verstanden, was müsste in einer demokratischen Gesellschaft unter Bildung verstanden werden?

1.1 Historische Herleitungen und erste Einwände

Bei der Verfolgung dieser Frage kommt man in schwieriges Gelände. Zudem muss ich gleich bekennen, dass mir nur ein Bildungsbegriff akzeptabel sein könnte, der auf die Widersprüchlichkeiten unserer Verhältnisse bezogen ist, sie zu erklären und zu verändern verheisst. Das bedeutet, dass Bildung, z. B. definiert als innere Geprägtheit und Teilhabe an der geistigen Welt¹, offenlässt, wie ich mich als Jugendlicher ohne Lehrstelle verhalten müsste. Soll ich viel lesen, bis ich eines Tages eine Lehrstelle als Schlosser bekomme? Soll ich selbstgenügsam ein Leben lang Hilfsarbeiter bleiben und dies als Gottesfügung ansehen? Oder hat ein gebildeter Jugendlicher Handlungsalternativen? Ich suche nach einer anderen Definition. Litt formulierte: Bildung ist diejenige Verfassung des Menschen, die ihn in den Stand setzt, sowohl sich selbst als auch seine Beziehungen zur Welt in Ordnung zu bringen.² Sind demnach die Brüder Sachs gebildet, wenn sie Millionen für sich sichern und die Arbeitsplätze der Arbeiter ihres Unternehmens einem auf längere Sicht ungewissen Schicksal aussetzen? Oder hat dies mit Bildung überhaupt nichts zu tun? Hat Bildung nur etwas mit sprachlicher und literarischer Bildung zu tun? Würde dies dann heissen, dass man um so gebildeter ist, je kultivierter man sich ausdrücken kann, je mehr man Goethe und Grass gelesen hat? Und muss dann der, der in der Hauptschule nie etwas von Goethe zu hören und zu lesen bekommen hat, auf ewig als ungebildet gelten? Ist das ein Gebildeter, der sich hinter seinem Schreibtisch verschanzt und zur Arbeitslosigkeit der von ihm Ausgebildeten kein Wort sagt, schon gar nicht aktiv wird?

Bildung müsste, so meine ich bis hierher, schon etwas mit individueller Verfasstheit

zu tun haben. Aber wie wäre diese zu beschreiben und wie sollte sie zwischenmenschlich, gesellschaftlich wirksam werden? Ich betone mit Nachdruck das Merkmal gesellschaftlicher Relevanz individuellen Gebildetseins und will dies begründen: Seit Rousseau und Kant gibt es eine bildungsphilosophische Tradition, die den Menschen zu einem Verständnis seiner selbst bringen, ihn zur Teilnahme am gesellschaftlichen Leben befähigen, zu Urteil und Kritik führen möchte.

Das bis in die Gegenwart hinein wirksame neuhumanistische Bildungsideal intendiert die Verwirklichung des Ich, eine in kritischer Distanz zu Gesellschaft, Staat, utilitaristischem Tun kultivierte Individualität in der Hoffnung, durch die Kultivierung vieler einzelner eines Ganzen das Ganze auf die Dauer umformen zu können.³ Der Optimismus, Gesellschaft und Staat durch die Bildung privater Individuen vernünftiger und humaner zu gestalten, hat sich in mindestens dreierlei Hinsicht als problematisch erwiesen:

– Einmal handelte es sich hier um Bildung für zu wenige, in der Regel für Wohlhabende, für Privilegierte, nicht für jeden einzelnen Staatsbürger. Strzelewicz hat herausgearbeitet, wie parallel zu dieser wissenschaftlichen Bildung die Theorie der volkstümlichen Bildung für die Masse des Volkes projektiert wurde und welche diskriminierenden Implikationen diese hatte.⁴

– Zum anderen bestand die verschwiegene politische Funktion dieses Bildungsideals darin, dass eine von politisch-gesellschaftlichen, ökonomischen und technischen Bezügen freigehaltene «Allgemeinbildung» die genannten Bereiche aus der schulmässigen Behandlung und Kritik entliess. Bildung blendete gesellschaftliche, ökonomische und technologische Fähigkeiten des Menschen aus. Und Blankertz sagt dazu: «In ideologiekritischer Überspitzung kann man sogar sagen: indem die sozioökonomischen Strukturen für die Bildung als uninteressant erklärt waren, konnten sie um so sicherer

für die Ausbildung als ein nichthinterfragbarer Sachzwang gelten.»⁵

– Drittens ist mit dem neuhumanistischen Bildungsideal ausser acht geraten, dass Erziehung und Bildung in ziemlich direkter Weise von den gesellschaftlichen Verhältnissen und dabei wieder noch direkter von den Produktions- und Konsumtionsverhältnissen abhängen. Davon wissen wir aus der Sozialisationsliteratur inzwischen einiges.⁶ Gerade in der Gegenwart findet eine alte Marxsche Erkenntnis eine merkwürdige Bestätigung: die materiellen Daseinsbedingungen, genauer: die ökonomischen Verhältnisse bestimmen das Leben der Menschen. Und wenn es wirtschaftlich nicht so glänzend geht, muss man sich vor allem auch bei den Ausgaben für das Bildungswesen beschränken, denn diese haben nichtinvestiven Charakter, sind verlorenes Geld.

1.2 *Deformationen herkömmlichen Bildungsverständnisses*

Nun könnte man im Rahmen einer kritischen Bestandesaufnahme nicht ganz zu Unrecht darauf verweisen, dass wir Bildung längst in einer allzu utilitaristischen Weise verstehen als Produktionsfaktor neben Kapital, Arbeit und Boden, mit dem konkreten Ziel der Bedarfsicherung an Arbeitskräften mit unterschiedlicher Qualifikation, um den Anforderungen der Wirtschaft zu genügen und dem magischen Ziel ständigen Wirtschaftswachstums zu entsprechen. Dabei muss natürlich der Output von Ausbildungsinstitutionen jedweder Art gesteuert werden. Zuviel zu gut Ausgebildete sind zu teuer, bedeuten also Geldverschwendung und stellen überdies eine Gefahr dar. Überqualifizierte sind kritisch, unruhig; gering Qualifizierte sind stiller, weniger informiert, leichter lenkbar. Es sei dahingestellt, inwieweit solche Vorstellungen der Realität entsprechen. Man muss sich einmal deutlich vor Augen führen, welches Bildungsverständnis der Angst vor einem Akademikerproletariat zugrunde liegt, um zu erkennen, wie verzerrt und deformiert Bildung aufgefasst wird.

Neben der gesellschaftlichen Perspektive der Sicherung von Arbeitskraftqualifikation bedeutet Bildung individuell gesehen recht häufig Qualifikation für gut dotierte Posten, Berechtigung zum Aufstieg in höhere Lauf-

bahnen, mehr Einkommen, mehr Macht bzw. Verfügungsgewalt über andere, mehr Ansehen. Da all dies bei einer nicht ausreichenden Zahl von entsprechend dotierten und ausgestatteten Stellen erreicht werden muss, muss Bildung, vor allem die sogenannte höhere Bildung auch gleich Leistungsstreben auf Kosten anderer, Konkurrenzdenken und Ellenbogenverhalten einschliessen, natürlich in einer sublimierten und mit anderen Etiketten versehenen Weise.

1.3 *Alternative Merkmale von Bildung und ihre gesellschaftlichen Korrelate*

Bildung könnte anders verstanden werden. Individuell gesehen als höhere Intellektualität, um ein bewusstes, vergeistigtes, wissensreicheres Leben führen zu können, als soziale und politische Kompetenz, um in grösserem Ausmass an gesellschaftlichen Fragen beteiligt zu sein und in den jeweiligen Lebens- und Arbeitsbereichen besser kooperieren, kommunizieren zu können und weniger Konkurrenz, Wettbewerb, Missgunst zu praktizieren, als Disposition zu mehr individueller Zufriedenheit neben und trotz eventuell beruflich nicht ausfüllender Tätigkeit.

Bildung könnte gesellschaftlich gesehen bedeuten, dass neben Produktion und Konsum auch andere Tätigkeiten für wichtig gehalten würden: Kontakte, Geselligkeit, schöpferisches Tun in der Freizeit, grössere Anteilnahme an den Belangen der Gemeinschaft der Nachbarschaft, der Kantons- und Bundespolitik, mehr Engagement in der Kultivierung der menschlichen Beziehungen und an der Humanisierung der Arbeitswelt. Ohne Frage wären solch einem Bildungsverständnis gesellschaftliche Korrelate adäquat, von denen wir mehr oder weniger weit entfernt sind, wie z. B. höhere Mindestverdienste für alle, um die alles überdeckende Jagd nach Einkommen zu verringern, eine stärker ausgebaute soziale Infrastruktur (Bildungszentren, Kommunikationsmöglichkeiten, Treffs, Spielplätze u. a. m.), mehr Demokratie in allen gesellschaftlichen Bereichen, die Hochschätzung von ausserberuflichen Aktivitäten, Gelassenheit und gegebenenfalls Widerstand gegenüber Leistung, Effizienzsteigerung, Gewinnmaximierung.

Solch ein Verständnis von Bildung würde uns keine Angst vor zuviel zu gut Qualifizierten einjagen, weil sie die gesellschaftliche, ökonomische und technologische Kompetenz einschliessen würde, gesellschaftlich Lösungen zu finden, Verantwortung und Einkommen besser zu verteilen, z. B. eine zu geringe Zahl verantwortlicher Tätigkeiten und gut dotierter Posten mit dem Mittel von Rotationssystemen allen dafür Qualifizierten wechselweise verfügbar zu machen. Solch ein Verständnis von Bildung würde auch nicht-beruflichen Tätigkeiten Lebenssinn geben können.

Ohne Zweifel mobilisiert eine Gesellschaft mit wachsender technischer Leistung ihre Begabungsreserven und strebt danach, die Wege zu persönlichem Fortschritt zu erweitern. Alle Arten von Begabungen, die zur Erreichung von Abschlüssen nützlich sind, mit denen man im Berufsleben etwas anfangen kann, sind gefragt. Das Schulwesen ist so ausgebaut, dass es nicht mehr nur eine Rennstrecke gibt, sondern verschiedene, und bei genauerem Zusehen sind die Schulziele hierarchisch geordnet: ein Abitur mit geisteswissenschaftlichem Schwerpunkt hat mehr Ansehen als eines mit naturwissenschaftlichem Schwerpunkt, als ein wirtschaftswissenschaftlicher oder gar ein Sekundar- oder Realschulabschluss. Formal wird Chancengleichheit als Startgleichheit gewährt, und da gerade eine hochdifferenzierte Gesellschaft unterschiedliche Qualifikationen benötigt, könnte alles in Ordnung sein. Auf eine Frage und ein Trugschluss ist zu verweisen. Die Frage ist: wie lange kann eine Gesellschaft, die einen hohen Stand materiellen Wohlstands erreicht hat, ihre Ziele nach den ziemlich einfachen Gesichtspunkten der materiellen Akkumulation verfolgen, wann muss oder sollte sie ihre Perspektive wechseln?

Eppler und auch Dahrendorf haben als kritische Zeitgenossen diesen Sachverhalt thematisiert. Dahrendorf hat in der «Zeit» über den notwendigen Übergang von einer durch Expansion zu einer durch Melioration gekennzeichneten Einstellung geschrieben.⁷ Expansion hat es mit Quantität zu tun, mit einer Organisation der Gesellschaft, die ein ständiges Anwachsen von Produktion und Nachfrage, Einkommen und Ausgaben, mit menschlichen Bedürfnissen und Mitteln zu

ihrer Befriedigung möglich macht. Melioration hat es mit Qualität zu tun. Diese beginnt bei kleinen Dingen wie der Wiedergewinnung der Städte für Menschen durch Fussgängerzonen, restaurierten Altbauten statt neuer Slums, gilt für die Wohnkultur in den Häusern und berührt im Kern die soziale Konstruktion des menschlichen Lebens insgesamt. In einer auf Expansion ausgerichteten Gesellschaft wird die Arbeitsteilung weitergehen, wird der Konsum steigen, wird die Verschwendung der Rohstoffe fortgesetzt werden, ist die Arbeit für den Lebensunterhalt die zentrale Tätigkeit, sind Bildung als Vorbereitung für nützliche Berufstätigkeit und Freizeit als Erholung von den Mühen der Arbeit blosser Funktionen der Arbeit. Ein Zentralthema der Meliorationsgesellschaft wäre es, die Starre der Arbeitsteilung und der Parzellierung der Ansprüche aufzubrechen und die integrale menschliche Tätigkeit gegen alle partiellen Ansprüche wiederzugewinnen. Ein Wandel in der Bildungsauffassung wie in der allgemeinen wirtschaftlichen Haltung (Ökonomie des guten Haushaltens) wäre notwendig.

1.4 *Gesellschaftlich verschuldete Behinderungen*

Der Trugschluss einer scheinbar aufgeklärten Bildungsgesellschaft liegt bis jetzt darin, dass die Chance zu einer mehr utilitaristisch (Qualifikation für die Arbeitswelt) wie auch zu einer mehr emanzipatorisch (Freisetzung des Individuums zu selbstbestimmtem Leben) orientierten Bildung faktisch für allzu viele Heranwachsende nicht gegeben ist. Auch bei kritischer Durchsicht der Ergebnisse schichtspezifischer Sozialisationsforschung kann man heute mit einiger Sicherheit sagen, «dass das Zentrum für Wertorientierungen der Eltern und die daraus resultierenden Interaktions- und Kommunikationsweisen in der Familie mit ihren Konsequenzen für die psychische Strukturierung des Nachwuchses vor allem in den Arbeitserfahrungen respektive der Berufssituation zu suchen ist.»⁸ Und die berufliche Erfahrungswelt von weit über 50 % der in der BRD Arbeitenden ist gekennzeichnet durch

- relativ niedriges Einkommen,
- Unsicherheit des Arbeitsplatzes und materiellen Besitzstandes,

- geringe Aufstiegschancen,
- vorwiegender Umgang mit Sachen,
- geringes Niveau der Eintrittsqualifikationen in die berufliche Tätigkeit,
- geringes Mass von Anweisungsbefugnis über andere,
- hohes Mass formalisierter Kontrollen,
- hierarchisch strukturierte berufliche Rollengefüge,
- geringer Dispositionsspielraum,
- niedriger Komplexitätsgrad der Arbeitsorganisation,
- geringes Bewusstsein von der Transparenz des Arbeitsprozesses,
- geringe Möglichkeiten für informelle Kommunikation.

Die objektiven Arbeitsbedingungen haben Konsequenzen in den Einstellungen und Verhaltensdispositionen der Eltern, die folgendermassen zu kennzeichnen sind:

- passiv-resignativer Fatalismus, Schicksalsglaube, Apathie,
- geringe reflexive Einstellung zu eigenem Handeln,
- Fehlen einer ausgeprägten Fähigkeit, Bedürfnisse zeitlich aufgeschoben zu befriedigen,
- dichotomisches Gesellschaftsbild, Misstrauen gegenüber den Motiven der Herrschenden,
- grosse informative und affektive Distanz zum Bildungsbereich,
- geringes Aspirationsniveau für Schul- und Berufsziele der Kinder,
- starke Betonung von traditionellen Erziehungswerten wie Gehorsam, Respekt vor Erwachsenen, Ordentlichkeit, Sauberkeit usw.
- autoritäres Einstellungssyndrom,
- restringierter kognitiver Verarbeitungs- und verbaler Kommunikationsstil mit hoher Kontextgebundenheit und geringem Abstraktionsgrad.⁹

Bildung kann unter diesen Existenzbedingungen nicht schlicht als Selbstverwirklichung der Persönlichkeit verstanden werden, weil die Bedingungen von Bildung als individueller Verfasstheit, zu der Aufgeklärtheit, Wissen, elaborierter Sprachcode, Wertebewusstsein gehören, so vollständig fehlen, dass sie auch durch institutionalisierte Bildungsbemühungen nicht zu kompensieren sind.

2. Überlegungen zu einer neu zu gewinnenden Bildungsidee

Zur Klärung der Bildungsfrage in einer demokratischen Gesellschaft erachte ich daher folgende Überlegungen als notwendig:

2.1 *Der individuelle Aspekt emanzipierender Bildung*

Eine in der Tradition der europäischen Aufklärungsphilosophie stehende kritische Erziehungswissenschaft müsste eine Bildungsidee formulieren, die als Kriterium praktischer Bildungsarbeit darüber wacht, dass die organisierten Lernprozesse den Heranwachsenden zu kritischem Selbstverständnis, zu Selbstbestimmung und zu konkreter Handlungsfähigkeit führen bei gleichzeitiger stetiger Reflexion des gesellschaftlichen Zusammenhanges generell und konkret der sozio-kulturellen und institutionellen Bedingungen wie der praktizierten Interaktionsverhältnisse und der verordneten Lernintentionen und -inhalte. Das gegenüber einer langen Tradition und auch der sog. geisteswissenschaftlichen Pädagogik (Nohl, Weniger, Litt und Schüler) Weiterführende ist dabei, dass das pädagogische Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling, zwischen Älterem und Jüngerem nicht mehr nur als quasi-private Beziehung verstanden werden kann – ihre gesellschaftlichen Determinanten müssen ins Licht gehoben werden – und die Einsicht, dass Bildung in diesem Verständnis nur in einer entsprechend strukturierten Gesellschaft realisierbar ist.

2.2 *Der gesellschaftliche Aspekt emanzipierender Bildung*

Und lässt eine Gesellschaft mit ihren vermeintlich unabänderlichen politisch-ökonomisch-technischen Sachzwängen die Realisierung dieser Bildungsidee nicht zu, muss Erziehungswissenschaft zur permanenten Gesellschaftskritik werden oder sich mit dieser verbinden, wie Klafki es formuliert hat.¹⁰ Das Interesse an einer emanzipatorischen Bildungsidee verbindet sich mit dem fundamentalen Interesse an der Ermittlung der Bedingungen und der praktischen Möglichkeiten, Freiheit, Gerechtigkeit, Vernunft zu realisieren, jeweils verstanden als dialektischer Zusammenhang von individueller und gesellschaftlicher Freiheit und Gerech-

tigkeit, individueller Vernunft und vernunftgemässen gesellschaftlichen Verhältnissen! Um dabei auch wieder konkret zu werden: Wer dies für richtig hält, kann nicht still bleiben, wenn er sieht, wie Bildung in unserem Land unterschiedlich angeboten und verteilt wird. Er muss sich äussern, wenn die Kinder der unteren sozialen Schichten benachteiligt werden, wenn man die Bildungsangebote wieder verknappen möchte, weil ein Zuviel an Gebildeten die Etablierten bedrängen könnte. Er kann nicht schweigen, wenn ein vernünftiger Ausbau des Bildungswesens ständig bedauernd verhindert wird mit dem Hinweis auf die knappen Mittel.

Nur, und hier schliesst sich der Kreis der Überlegungen: wir haben vielleicht zu wenig Gebildete, die Bildung als Verpflichtung zu politischem Handeln, als Engagement für die Benachteiligten verstehen. Solange wir Lehrer und Hochschullehrer haben, die in ihrem Zimmerchen Fontane oder Brigitte lesen und sich um das türkische Gastarbeiterkind, das kein Wort deutsch versteht, aber in einer Klasse von nur Deutschsprechenden mitmachen soll, überhaupt nicht kümmern, solange zweifle ich daran, dass wir Bildung richtig verstehen. Das mag den gesellschaftspolitischen Aspekt von Bildung deutlich machen.

2.3 Der curriculare Aspekt emanzipatorischer Bildung

Unter curricularem Aspekt wären die herkömmlichen Fächer aufgefordert, ihre Legitimation und ihren Beitrag zu einer so verstandenen Bildung neu zu begründen. Hartmut von Hentig hat schon in den sechziger Jahren gesagt: «Die Lernziele der Bildung... sind endgültig nicht mehr nach den alten Einteilungen und Disziplinen zu bestimmen, sondern nur noch nach den Aufgaben, die sich aus der Notwendigkeit ergeben, mit jenen (gesellschaftlich bestimmten) Veränderungen fertig zu werden.»¹¹ Auch die Vorbereitende Kommission zur Lehrplanrevision für die Sekundarstufe I in Hessen hat unter Leitung von Wolfgang Klafki Mitte der sechziger Jahre schon formuliert: «Die oberflächliche Praxis dagegen, Lernziele aus Fragestellungen, Methoden und Resultaten der Einzelwissenschaften unreflektiert

abzuleiten, lässt... Fragen offen: Welchen inneren Zusammenhang haben die einzelnen Fächer und ihre Lernziele zueinander im Rahmen eines Gesamtcurriculums?» Und sie formulierte, dass die Leitidee der jeweils zu leistenden Vermittlung Emanzipation sein sollte. «Das bedeutet: der Wert eines Lernziels wird letztlich daran gemessen, inwieweit er innerhalb des organisierten Lernprozesses dazu beiträgt, die Fähigkeit des Schülers zur Analyse gesellschaftlicher Zusammenhänge und damit sein Selbstverständnis und seine Handlungsfähigkeit in der jeweiligen historischen Situation zu fördern.»¹²

Und das heisst, dass der Erkenntnisbezug des Subjekts zum Objekt, der das Bewusstsein des Subjekts im Verhältnis zur Realität vergrössert, differenziert und richtet, die allgemeine Lehrintention ist, die eben nicht primär aus der Struktur der Unterrichtsgegenstände selbst gewonnen werden kann. Wenn die Art der Beziehungen, die das Ich mit der Welt aufbaut, in der konkreten Entfaltung des Vernunftinteresses zu bestimmen, zu strukturieren und zu beeinflussen ist, müssen die Lernenden in ihrem jeweiligen Stand den Gang der Erkenntniserweiterung mitbestimmen können. Dies impliziert aus der Perspektive der etablierten Fächer die seit einigen Jahren aktuell gewordene sog. Legitimationsproblematik¹³, aus der Perspektive der Lehrenden und der Lernenden ein Überdenken der herkömmlichen Kommunikations- und Vermittlungsmuster. Damit komme ich zum kommunikativen Aspekt des Themas.

2.4 Der kommunikative Aspekt emanzipatorischer Bildung

Das emanzipatorische Element der in aller Kürze beschriebenen Bildungsidee liegt darin, dass das Individuum lernt, sein Handeln, seine Bedürfnisse, seine Interessen, kurz: sein Leben selbst zu bestimmen. Mir ist bis heute nicht klargeworden, wie der Gedanke einer emanzipatorischen Bildungspraxis immer wieder verketzert werden konnte, da mit ihr erst das Menschsein zu seiner vollen Entfaltung kommen könnte. Mit dem Stichwort der symmetrischen Kommunikation wird die Frage nach den zugelassenen und nicht zugelassenen Kommunikations- und Verhandlungsmodi aufgeworfen.

Damit ist der professionell im Bildungswesen Tätige in seinem Selbstverständnis angesprochen. Der Schwächere, Jüngere, weniger Wissende, weniger Kompetente wird in der Mehrzahl der Fälle als Objekt betrachtet, das erst noch zum Menschen gemacht werden muss. Da das emanzipatorische Interesse das Interesse des Menschen an der Erweiterung und Erhaltung der Verfügung über sich selbst ist und auf die Aufhebung und Abwehr irrationaler Herrschaft abzielt, wäre das entscheidende Kriterium für emanzipierend genannte Aktionen das Mass, mit dem die Handelnden ihre Opponenten als Subjekte behandeln.¹⁴ Die Veränderung von Lehr-/Lernverhältnissen von Subjekt-Objekt- zu Subjekt-Subjekt-Beziehungen würde ein kommunikatives Handeln zur Folge haben, das durch die Verständigung über und die gemeinsame Gewinnung von Sinn-Orientierungen und Handlungszielen gekennzeichnet ist.¹⁵ Die Bildung der Gebildeten müsste ihre Nagelprobe darin sehen, inwieweit sie Interessen und Bedürfnisse von Lernenden neben fachlichen Kompetenzen zum Ausgang für Lernprozesse macht, inwieweit sie Kritik an nicht näher erläuterten Norm- und Zielsetzungen zulässt, inwieweit sie die Reversibilität der Interaktionen anregt, inwieweit sie Widerspruch nicht als Frechheit, sondern als möglicherweise richtigere Auffassung akzeptiert.¹⁶

Lernprozesse auf beiden Seiten hätten hier zu einer Sensibilität gegenüber Abhängigkeitsverhältnissen zu führen, zu einem Abbau von unreflektiertem Autoritätsanspruch wie blinder Autoritätsfixierung. Offenheit und Rationalität bei der Bildung und Überprüfung eigener Meinungen wie kritisches und angstfreies Denken gegenüber sich nicht selbst begründenden Kompetenzansprüchen wären Qualitäten, die ebenfalls beiderseits zu lernen wären. Schliesslich wären gemeinsam die Einschränkungen und Fremdbestimmungen zu reflektieren, die solch eine kommunikative Praxis durch eigenes Verschulden, schlechte materielle Lernbedingungen oder gesellschaftliche Zwänge immer wieder behindern.

3. Schluss

Lernprozesse dieser Art würden selbstverständlich auch die bewusst und bejahend

einzugehenden Beschränkungen und Verpflichtungen deutlich machen, die jeder im Interesse lebenswerter Verhältnisse einzu gehen hätte. Aber sie wären Ergebnis einer Definition aller Beteiligten, nicht mehr nur der Bevorteilten.

Bildung so verstanden würde unsere wissenschaftliche Kompetenz als Beitrag in einem kommunikativen Lerngeschehen verstehen, nicht als Ausgangspunkt für Lern- und Leistungsaufforderungen, weil der Lernende prinzipiell im Stand desjenigen gedacht wird, der Fragen und Probleme ebenso findet und definiert wie derjenige, der einen Erfahrungs- und Wissensvorsprung hat.

Bildungspraxis in diesem Sinn würde denjenigen favorisieren, der interessante Lernangebote macht, weil er zur Bewusstseins-erweiterung, zur Lebensbereicherung, zur Kompetenzsteigerung Angebote verheisst. Der Gedanke, Schule auf diese Weise als Angebot zu verstehen, ist uns schon länger abhanden gekommen!

Bildung dieser Art würde diejenigen solidarisieren, die andere von dieser Bildung ausgeschlossen sehen bzw. die nicht einmal materiell die Voraussetzungen haben, um über die Existenzhaltung hinauszudenken. Es würde sich also um eine Bildungsidee handeln, die Selbstbestimmung, Lebens-erweiterung und soziale Verpflichtung einschliesst und dies gegenüber bzw. in deutlich durchschauten gesellschaftlichen Verhältnissen.

Wenn Sie mir bis hierher in meinen Ausführungen gefolgt sind, werden Sie den letzten Gedanken wenn nicht akzeptieren, so vielleicht mitbedenken können: für die Realisierung einer Bildung zum Zwecke der Selbstbestimmung des Individuums und der Entwicklung einer Gesellschaft, die durch Freiheit, Gerechtigkeit, Vernunft gekennzeichnet ist, tun wir in der gegenwärtigen Lehrerausbildung zu wenig, was uns mitverantwortlich macht für das, was in der Schule geschieht und nicht geschieht und letztlich für die Gesellschaft, wie sie sich uns zeigt.

Anmerkungen:

¹ W. Hehlmann: Wörterbuch der Pädagogik, Stuttgart, 1964⁷, S. 57

- ² Th. Litt: Das klassische Bildungsideal und die moderne Welt, 1955
- ³ K. Mollenhauer: Erziehung und Emanzipation, München, 1968, S. 65 f.
- ⁴ W. Strzelewicz: Die unterbelichtete Schule, in: Die Deutsche Schule, 1/1970
- ⁵ H. Blankertz: Bildung – Bildungstheorie, in: Chr. Wulf (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung München, 1974, S. 65 ff.
- ⁶ exemplarisch sei genannt: K. J. Huch: Einübung in die Klassengesellschaft, Frankfurt/M., 1970
- ⁷ R. Dahrendorf: Die Zukunft der Freiheit, in: Die Zeit, Nr. 3, 1975
E. Eppler: Massstäbe für eine humane Gesellschaft: Lebensstandard oder Lebensqualität?, Stuttgart, 1975.
- ⁸ G. Steinkamp: Analyse und Kritik des Leistungsprinzips im Ausbildungs- und Berufssystem industrieller Gesellschaften, in: K. Hurrelmann (Hrsg.): Soziologie der Erziehung, Weinheim und Basel, 1974, S. 169 f.
- ⁹ Steinkamp, a. a. O., S. 170 ff.
K. Hurrelmann: Erziehungssystem und Gesellschaft, Reinbeck b. Hamburg, 1975, S. 108 ff.
- ¹⁰ W. Klafki: Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik – Empirie – Ideologiekritik, in: Zeitschrift für Pädagogik, 3/1971.
- ¹¹ H. v. Hentig: Systemzwang und Selbstbestimmung, Stuttgart, 1968.
- ¹² Zur Lehrplanrevision für die Sekundarstufe in Hessen, Bericht der «Vorbereitenden Kommission» unter der Leitung von Wolfgang Klafki, Wiesbaden, 1965.
- ¹³ W. Manz: Schule und Legitimation, Hamburg, 1975
- ¹⁴ W. Lampert: Leistungsprinzip und Emanzipation, Frankfurt/M., 1971, S. 318 f.
- ¹⁵ K. Mollenhauer: Theorien zum Erziehungsprozess, München, 1972,
- ¹⁶ M. Bönsch: Beiträge zu einer kritischen und instrumentellen Didaktik, München, 1975.

Leitbild – Idol

Eine pädagogische Aufgabe

Justin Rechsteiner

Man braucht mit heutiger Jugend nicht in betont engem Kontakt zu stehen, um zu erfahren, dass sie sich weithin anders informiert und orientiert als der Erwachsene, dass ihre Ideale und Idole die Erzieherwelt mitunter auch in grosse Verlegenheit bringen. Was hat es mit dieser Diskrepanz der Zielvorstellungen auf sich? Soll sie der Erzieher als Herausforderung ernst nehmen, oder darf er zuversichtlich warten, bis sich die Dinge im Verlauf der Zeit von selbst einpendeln?

Wir meinen, das erste treffe zu: Der junge Mensch braucht für die Bewältigung der Werte und Ziele, wie sie von überall her an ihn herangetragen werden, und aus denen er auswählt, die Hilfe des Erziehers. Das bedeutet aber, dass dieser für die Problematik aufgeschlossen und sich über die Gesetzmässigkeiten, die dabei im Spiele sind, einigermassen im klaren ist. Hierfür möchten die folgenden Überlegungen dienen.

Die Komplexität des Themas verlangt einen grundsätzlichen Einstieg. In einem ersten Schritt versuchen wir den Rahmen für unsere Thematik abzustecken. Wir werden dabei von der menschlichen Identität als allgemein-anthropologischer und jugendspezifischer Lebensaufgabe zu reden haben. Von dort her gewinnen wir in einem zweiten Schritt den Ansatz, den eigentlichen Unter-

suchungsgegenstand LEITBILD – IDOL zu klären und darzustellen, um dann in einem dritten Schritt pädagogische Konsequenzen formulieren zu können.

I ZUR PROBLEMATIK MENSCHLICHER IDENTITÄT

Die vorsichtige Formulierung der Überschrift soll darauf hindeuten, dass wir im folgenden wohl das Wesentliche zur Sprache zu bringen versuchen, es allerdings nicht umfassend tun können. Wir setzen mit jenem Sachverhalt an, der in der Fachsprache und inzwischen auch umgangssprachlich mit «Identität» benannt wird.

1. Identität als Selbstdefinition des Menschen

Auf die Fragen «Wer bin ich? Wohin gehöre ich?» gibt es verschiedene Antworten. Wenn Psychologen oder Pädagogen darauf antworten sollen, so greifen sie vorwiegend auf den Begriff Identität zurück, den der amerikadeutsche Psychiater Erik H. Erik-