

# **Kirche und Gesellschaft**

Herausgegeben von der  
Katholischen Sozialwissenschaftlichen  
Zentralstelle Mönchengladbach

Nr. 134

## **Allgemeinbildung eine unentbehrliche Grundausrüstung des mündigen Bürgers**

von Erich E. Geißler

Verlag J. P. Bachem

Die Reihe „Kirche und Gesellschaft“ behandelt jeweils aktuelle Fragen aus folgenden Gebieten:

- Kirche in der Gesellschaft
- Staat und Demokratie
- Gesellschaft
- Wirtschaft
- Erziehung und Bildung
- Internationale Beziehungen / Dritte Welt

Die Hefte eignen sich als Material für Schul- und Bildungszwecke.

Bestellungen sind zu richten an die  
Katholische Sozialwissenschaftliche Zentralstelle  
Viktoriastraße 76  
4050 Mönchengladbach 1

**Redaktion:**  
**Katholische Sozialwissenschaftliche Zentralstelle**  
**Mönchengladbach**

„Allgemeinbildung“ entwickelt sich gegenwärtig offensichtlich wiederum zu einem hochaktuellen Thema, nachdem es in den ausgehenden 60er Jahren schon einmal Konjunktur hatte. In diesem Jahr gab es zu diesem Thema gleich eine ganze Reihe von Kongressen<sup>1)</sup>, deren Ergebnisse freilich nicht rundum überzeugen konnten. Denn Bildung ist weder ein Thema, das sich nur schulformspezifisch angehen ließe – was sofort zum hinlänglich bekannten Streit um verschiedene Schularten führt –, noch eines, das mit Blick auf die vielgenannten „neuen Technologien“ auch nur annähernd auszuschöpfen wäre. Deshalb blieben in vielen Beiträgen zum Thema die Aussagen in Einseitigkeiten stecken.

Freilich spielen dabei auch die etwas schwierige Geschichte und die Vieldeutigkeit dieses Begriffs eine Rolle. Nehmen wir nur das Beispiel der erwähnten großen Bildungsbegeisterung der ausgehenden 60er Jahre<sup>2)</sup>. Die einen dachten damals vorrangig an Bildungsinvestitionen für ökonomische Absichten. Andere spezialisierten sich sozialpolitisch für „gleiche Bildungschancen“ und redeten von einem „Bürgerrecht auf Bildung“. Wieder andere hielten es mit der emanzipatorischen Pädagogik. Für sie war Bildung der dafür notwendige Weg angemessener Aufklärung. Nicht allzu weit davon entfernt gab es dann viele „Bildungsexperten“, die meinten, mit Hilfe geeigneter „Bildungsreformen“ anhand entsprechender „Bildungspläne“ müsse es gelingen, die Bildung eines „neuen Menschen“ in einer „neuen Gesellschaft“ voranzutreiben. So vielfältig wie damals so mehrdeutig blieben auch die neueren Gespräche über Begriff und Sache der Bildung.

Dabei hängt in der Tat vieles an Bildung, wenn wir mit ihr, Max Scheler folgend, die „Menschwerdung des Menschen“ in Verbindung bringen<sup>3)</sup>. Deshalb muß die Diskussion schon energisch weiter geführt werden. Aber damit dies über die schon erwähnten Einseitigkeiten hinaus gelingen kann, muß man sich zuvor nötige Grundsätze in Erinnerung rufen.

## **1. Der analytisch-positivistische Rationalismus**

Wissenschaften unterliegen heutzutage, Folge des vorherrschenden analytisch-positivistischen Rationalismus, einer Dominanz analytischer Vorgehensweisen und damit dem Trend einer fortschreitenden Spezialisierung. Nun gibt es aber Sachverhalte, die sich nicht spezialisieren lassen, weil das Objekt verschwindet, sobald man es in seine Einzelteile auflöst. Solche Sachverhalte erleiden folglich im Fortgang der beschriebenen Wissenschaftsentwicklung das Schicksal, derart in den Hintergrund zu rücken, daß die thematische Einheit in Vergessenheit geraten kann, um derentwillen die Differenzierungen angestellt worden sind<sup>4)</sup>. So haben alle kulturkritischen Wellen immer wieder darauf hingewiesen, daß das Gesamtthema „Mensch“ hinter den Spezifikationen der separaten Soziologie,

Psychologie, Biologie, Medizin, aber auch denen der Sprach- und anderen Geisteswissenschaften versinkt und man fälschlicherweise das Ganze zu haben meint, während man in Wirklichkeit doch nur mit dem Teil beschäftigt ist. Der *einen* Bildung des *einen* Menschen, die wir für unabdingbar erachten, damit das Individuum die Qualität der selbständigen, selbstverantwortlichen, mündigen Person erreicht, ist im Verlauf ihrer neueren Geschichte durchaus gleiches widerfahren. Spezialisierung in höchst differenzierte fachspezifische Lernziele einerseits, sozialwissenschaftlich gesteuerte Uminterpretationen von Bildung andererseits haben dazu geführt, daß wir im Zeitalter ausgebreiteter bildungspolitischer Entwicklungen – einer enormen quantitativen Vermehrung der Bildungseinrichtungen, die bereits zu einer wiederum bedenklichen Verpädagogisierung des gesamten menschlichen Lebens führte – weithin nicht mehr zu sagen in der Lage sind, was denn Bildung eigentlich sei. Folge davon war, daß das mehrteilige, komplexe, ja durchaus gegenstrebige Gefüge „Bildung“ für viele zu einem simplen eindimensionalen Verhältnis zusammenschumpfte, wofür die erwähnten unterschiedlichen bildungspolitischen Zielsetzungen der ausgehenden 60er Jahre deutliches Beispiel sind. Gegen solche Eindimensionalität wurde dann wiederum Kritik laut, beispielsweise die zu Beginn der 70er Jahre anhebende Schulkritik mit ihrem neuen Slogan „Schafft die Schulen ab“<sup>5</sup>). Interessant war, daß derartige Kritik gerade von jenen artikuliert wurde, die für die gefährliche Reduktion des Bildungsverständnisses selber Verantwortung trugen.

So kommt es, daß sich das Problem „Allgemeinbildung“ heute als viel größer darstellt, als man weithin zu sehen geneigt ist. Ja es gewinnt in Teilbereichen eine neue gefährliche Einseitigkeit, wodurch die Positionen „Individuum und Gesellschaft“ allgemein und damit dann auch die Ordnungspolitik des Staates im besonderen in Gefahr gerät und – da die Existenzfragen des Menschen heutzutage vor allem im Futurum gestellt werden – auch das Thema „Zukunft“ davon tangiert wird. Wir haben es folglich keineswegs nur mit einem pädagogischen Thema zu tun, sondern vielmehr mit einem ausgedehnt anthropologischen und mit einem hochbrisanten politischen<sup>6</sup>).

## 2. Bildung und Erziehung

Orientieren wir uns zunächst in einigen wenigen Zügen am klassischen Bildungsverständnis, wobei ich außer auf Kant auch auf Pestalozzi, Schleiermacher, vor allem Herbart zurückgreife und dann auch auf die Überlegungen, die seit der Patristik bei Augustinus und folgend dann in der Scholastik im Zusammenhang mit dem Begriff „Person“ geführt worden sind. Zunächst: „Bildung“ sollte man aus sachlichen Gründen

immer durch die zuzuordnende „Erziehung“ ergänzen. Beide sind nicht synonym, obwohl sie eng zusammengehören. Bildung hat es vornehmlich mit der Seite des wissenden und urteilenden Menschen zu tun, Erziehung mit der des wollenden und handelnden. Beides ist nicht voneinander zu trennen, ist aber auch nicht dasselbe, was schon deutlich wird, wenn man vom Ziel der Selbständigkeit und Mündigkeit her denkt. Denn mit Bildung kommt man niemals an ein Ende. Sie ist eine lebenslange Aufgabe. Erziehung dagegen hat einen interimistisch-vormundschaftlichen Charakter. Eine lebenslange Erziehung wäre eine endlose Entmündigung. Weshalb das beliebte Schlagwort von der life-long-education auf eine gefährliche Verkürzung im Problemverständnis hinweist.

Wissen und Urteilen einerseits, Wollen und Handeln andererseits, – hier kommen immer objektive und subjektive Momente zusammen: etwas, was gewußt werden soll und einer der weiß; einer der urteilt, und das, über das zu urteilen ist; Wollen und Handeln haben eine Gesinnungs- und eine Erfolgsseite. Damit zeigt sich, daß sich Bildung und Erziehung immer auf Objektives beziehen müssen: Kulturtradition, gesellschaftliche Rahmenbedingungen, soziale Verbände, Berufsvorbereitung; dies ganz ohne Zweifel. Dennoch muß der Pädagoge immer zuerst den Menschen im Blick haben, der durch Bildung und Erziehung die Fähigkeiten erwerben soll, begründet ja oder nein sagen zu können und die entfernteren Folgen seines jetzigen Tuns in Rechnung zu stellen, was ja nichts anderes meint als verantwortlich zu handeln<sup>7</sup>). Diese Fähigkeiten sind weder ein einfaches Sozialisationsprodukt, wie jene meinen, die sagen, Politik wäre alles und man brauche nur die Gesellschaft in eine entsprechende Ordnung zu bringen, dann ergäbe sich der entsprechend erzogene Mensch als Sozialisationsprodukt von selber. Sie sind aber auch nicht Ergebnis einfacher Entfaltungsprozesse, wie sich dies in einer anderen Meinung findet, die ständig von „Selbst“ – Selbstentfaltung, Selbstkonzept – redet und deshalb gegen Bildung und Erziehung, sofern diese mehr als Selbstbestimmung meinen, Skepsis und Ablehnung artikulieren.

Wir setzen dagegen in Übereinstimmung mit dem klassischen Konzept: *Ens sociale* heißt nicht nur, daß wir halt nicht als große Einzelgänger leben können, sondern daß unser Personcharakter mitsamt der Qualität der Selbständigkeit von der temporären Hilfe anderer abhängt. Der Mensch wird nur durch den Menschen Mensch, heißt es sinngemäß an einer Stelle bei Pestalozzi. Deshalb sind Bildung und Erziehung nicht nur pädagogische, sondern zentrale anthropologische Kategorien.

Bildung und Erziehung sind freilich Vorgänge, die sich nicht in dem erschöpfen können, was man, öfters unter falscher Berufung auf Humboldt, als zweckfreie Persönlichkeitsbildung ansah nach der Art großbürgerlicher Kulturattitüden, die ja in einer erschreckenden Weise in der Vorstellungswelt neo-feudalistischer Linksintellektueller wiederkehren. Solides Wissen, gediegene Urteilsfähigkeit, eine Wille, der an vorausge-

hende Einsicht gebunden ist, und eine Handlungsfähigkeit, die sich nicht von momentanen Launen determinieren läßt: sie alle brauchen ein Moment der Selbstüberwindung, der Zucht im guten Sinne, der Selbstdisziplin. Nach diesem Bildungsverständnis läßt sich nur in der ausdauernden Hingabe an eine sachliche Aufgabe Bildung gewinnen, kann der Mensch nur im Von-sich-Weggehen sich selber finden, braucht er kurzum die Forderung einer Aufgabe, die weitaus mehr ist, als die modische Rede von „Sachzwängen“ daraus gemacht hat. Leistungsanforderungen sind folglich nichts prinzipiell Entfremdendes. Berufswelt steht nicht gegen Menschwerdung, und Jugendliche sollen nicht, wie eine einseitige Gesellschaftskritik unterstellt, in die Schikane zwischen „Ausstieg oder Anpassung“<sup>8)</sup> gedrängt werden, wenn man auf Qualitäten der Ausdauer, der Sachlichkeit, des Fleißes, der Genauigkeit Wert legt. Ebenso ist auch auf Gemeinwohl ausgerichtete staatsbürgerliche Erziehung keine manipulative Außenlenkung, sondern ebenfalls unaufhebbarer Bestandteil der Persönlichkeitsbildung.

Aber solche Allgemeinbildung – Bildung und Erziehung einschließlich – ist heute doppelt bedroht: einmal durch die eingangs genannte Spezialisierung, die ja in der Tat die Frage aufwirft, wie denn wohl der Partikularismus eines Schultages oder eines Stundenplanes (oder aber auch eines Vorlesungsverzeichnisses, wenn wir an die Situation unserer Studenten heute denken) sich zur Einheit der *einen* Bildung der *einen* Person vereinige. Allzu viele meinen, es werde schon eine nicht näher bestimm- bare integrative Kraft der Persönlichkeit geben, die das alles zusammenfügt. Georg Kerschensteiners sarkastische Bemerkung, der Bücherriemen sei das einzige geistige Band, das die Bildung eines Schulvormittages zusammenhalte, gilt für unsere Zeit noch weitaus mehr als für die seinige. Diese Gefahr ist nicht die einzige. Weniger ins allgemeine Bewußtsein tritt eine zweite, die sich von einer nicht absehbaren Langzeitwirkung erweist. Es nützt nichts, über Schulorganisation oder Curricula zu reden, wenn nicht zuvor die Frage nach der Bedingung der Möglichkeit von Allgemeinbildung in unserer Zeit angesichts widerstrebender Ideologien ernsthaft bedacht worden ist.

### **3. Das Rütteln am klassischen Menschenbild**

Die im folgenden nachzuzeichnende Kritik ist universell. Sie trifft nicht nur die Pädagogik, sondern alle Sozial- und Kulturwissenschaften und darüber hinaus die politische Landschaft allgemein; auch der Glaube wird betroffen. Es ist, wie ich es nenne, ein kritisches Rütteln am klassischen Menschenbild der Selbstverantwortlichkeit.

Die Notwendigkeit der Allgemeinbildung ergibt sich nach dieser Konzeption daraus, daß der Mensch, einmal mehr negativ ausgedrückt, als

instinktarmes und instinktreduziertes Wesen nicht in eine spezifische Umwelt eingepaßt ist, sich deshalb mittels seines Geistes und der ihm zugeordneten Hand eine eigene menschliche kulturelle Umwelt bauen muß. Positiv ausgedrückt: Die Freisetzung von Instinktregulationen erst ermöglicht auf Freiheit und Moralität gegründete menschliche Lebensführung<sup>9</sup>).

Der neue kulturkritische Aufstand richtet sich gegen eben diese anthropologische Konzeption. Die Lehre von der Instinktreduktion sei nichts als eine historisch bedingte Annahme. Diese habe freilich eine Zivilisation entstehen lassen, durch die nunmehr beständig Entfremdung von der Natürlichkeit betrieben werde und die Menschen als „reduziert“ erscheinen lasse. Aber gerade das sei nicht seine Natur, sondern ganz im Gegenteil gesellschaftlich bewirkte Korruption<sup>10</sup>). Schuld dafür sei die antagonistische Gesellschaft, in der er zu leben gezwungen werde. Das fange früh mit der Erziehung in der Familie an („Aufzuchtprozeduren“), setze sich in der herrschaftsausübenden Institution der Schule fort, zeige sich dort in den vielfältigen Leistungsanforderungen mit ihren dauernden asketischen Zumutungen – wozu ein vorgegebener Lehrplan genauso gehöre wie das Notensystem – und reiche bis zu der gesellschaftlichen Formation, wonach man erst arbeiten solle, ehe man genießen dürfe. Deshalb ja die immer stärker betonte neo-feudalistische Forderung, der Staat habe, wolle er sich als ein humaner Staat ausweisen, für die Grundbedürfnisse seiner Bürger zu sorgen, ohne aufrechenbare Vorleistungen – sonst treibe er die Menschen in inhumane „neue Not“. Das alles gehört in den Gesamtbereich sogenannter emanzipatorischer Gesellschaftskritik, die noch längst nicht überwunden ist, sondern heute lediglich ihr Argumentationspotential modifiziert und neue Angriffstellungen eingenommen hat.

#### **4. Der modische Zeitgeist des Nominalismus**

Wenn man eine Gefahr erkennen will, muß man nachsehen, woher sie stammt, in diesem Falle: welche Argumente dieser neuen Kulturkritik zugrunde liegen; noch präziser: wie die Ideengeschichte aussieht, die zu derartigen Annahmen führte.

Gehen wir der Sache auf den Grund, finden wir, daß Philosophie, selbst in ihren höchst abstrakten Teilbereichen, wie etwa dem der Erkenntnis-kritik, viel mehr Wirkung zeitigt, als ihr viele zutrauen, wenngleich oder gerade weil solche Wirkung mit hoher zeitlicher Verzögerung einsetzt. Bei Hegel lesen wir sinngemäß: Ist die Vorstellung revolutioniert, hält die Wirklichkeit nicht stand. Und wir haben nunmehr eine Situation, in der die Vorstellungswelt vieler Bürger so weit „revolutioniert“ wurde, daß wir in der Tat Sorge haben müssen, ob die Wirklichkeit standhalten wird, die wir zu verteidigen allen Grund haben. Um was geht es?

Erkenntniskritik hat sich immer wieder in unterschiedlichen Ansätzen mit der Frage nach der Seinsqualität unserer Allgemeinbegriffe beschäftigt. In der neueren Philosophiegeschichte tritt die nominalistische Version immer stärker in den Vordergrund, wonach diese nomen tantum seien, von uns gebildete Worte, die wir wie Netze auswerfen, um mit ihnen Wirklichkeit einzufangen. In Fiktionalismus verhaftet bliebe aber die Annahme, diesen „Namen“ käme die Qualität eines Vorfindlich-Gegenständlichen zu. Sie existierten nur „als ob“. Der Historismus hat die geschichtliche Bedingtheit solcher „Wortspiele“ betont. Die Psychoanalyse hat dann demonstriert, welcher Projektionsmechanismus es bewirke, daß viele immer wieder das „als ob“ zur Realität erheben möchten. Solche falsche „Verdinglichung“ geschehe freilich nicht nur in der individuellen Vorstellung, sondern erfahre gesellschaftlich-kulturelle Ausprägung: in der Institution des Rechtes etwa, vor allem aber im Bereich der Moral, sodann in den verschiedenen gesellschaftlichen Institutionen, wie der Ehe und ihrer fälschlicherweise postulierten Unauflöslichkeit, der Arbeitsformation und vielem anderen mehr. So formierten sich objektivierte Gebilde der Kultur und wirkten als „Herrschaft“ und damit „entfremdend“ auf den Menschen zurück. Rousseau hat solche Gesellschaftskritik vehement geäußert. Feuerbach und Marx haben sie aufgegriffen und auf sogenannte gesellschaftliche Grundwidersprüche hin spezifiziert. Und der freudianisch orientierte Neo-Marxismus unserer Tage lebt in allen seinen Teilbereichen von dieser Art Entfremdungstheorie<sup>11</sup>). Mit dieser Annahme einer permanent wirkenden gesellschaftlich bedingten Entfremdung hat die mit dem ausgehenden 19. Jahrhundert anhebende Lebensphilosophie (Nietzsche, Bergson, Klages) eine ganz neue Vorstellungswelt verbunden. Leben verhalte sich zur Ordnung wie die Bewegung zur Ruhe, zur Moral wie die Dynamik zum Zwang, zum Staat wie die Freiheit zum Gesetz. Leben sei etwas unmittelbar Schöpferisches, das überall dort verkümmern müsse, wo man es einem von außen gesetzten Zwang unterwirft. Wobei zu beachten wichtig ist, daß sich solcher Zwang raffinierter Mittel bediene, indem er über pädagogische Veranstaltungen äußerliche Ordnungsregeln verinnerliche (internalisiere). Menschen tun danach tatsächlich von sich aus, was andere von ihnen erwarten. Aber dies sei nicht Freiheit, sondern nichts als Dressur. Deshalb hat Adorno formuliert<sup>12</sup>): „In der antagonistischen Gesellschaft sind die Menschen, jeder einzelne, unidentisch mit sich und kraft solcher Spaltung a priori beschädigt . . . Was dem Subjekt als sein eigenes Wesen erscheint und worin es gegenüber den entfremdeten gesellschaftlichen Notwendigkeiten sich selbst zu besitzen meint, ist, gemessen an jene Notwendigkeiten, bloße Illusion . . . Selbsterhaltung glückt den Individuen nur noch, soweit ihnen die Bildung ihrer selbst mißglückt, durch selbstverordnete Regression.“



Das geschehe aber nicht nur beim sogenannten Charakter eines Menschen und dem, was wir sein Gewissen nennen, sondern im Geiste allgemein – führt Ludwig Klages aus<sup>13)</sup> –, sofern sich dieser vorgegebener Denkkordnungen bediene. Denn Leben sei unmittelbar schöpferisch. Folglich werden von nun an Bezeichnungen wie „spontan“ und „kreativ“ zu neuen pädagogischen Leitbegriffen hochstilisiert und selbst in der Fachsprache der Psychologie wurde eine Zeitlang das sogenannte „divergierende“ Denken dem „konvergierenden“ vorgezogen.

Spontan ist das Individuum vor allem in seinen Triebäußerungen. Und nachdem man die im Geiste angesiedelten Begriffe nominalistisch zu Wortspielen degradiert hat und nichts Inhaltliches mehr festzuhalten in der Lage ist, nimmt es nicht wunder, wenn nunmehr die Triebstruktur des Menschen als die einzig unmittelbar faßbare Wirklichkeit erscheint und den sogenannten „natürlichen Bedürfnissen“ das Recht der Unmittelbarkeit eingeräumt wird, denen gegenüber sich Ordnungsvorgaben allenfalls realpolitisch legitimieren können und folglich einem fortgesetzten Rechtfertigungszwang unterstehen. So überrascht es nicht, wenn in Lernzielkatalogen unserer Tage die Position „Genußfähigkeit“ auftritt.

## **5. „Instrumentelle“ Vernunft hier und „praktische“ Vernunft dort?**

Dies vorausgesetzt, wird die neuere Wendung in die Technik-Kritik hinein durchsichtig<sup>14)</sup>, wobei eine besonders raffinierte Argumentationsverkehrung zu beobachten ist, ein mißbräuchlicher Aufklärungsanspruch. Diese höchst geschickt eingefädelte Argumentation bedient sich der bekannten Bezeichnungen von „instrumenteller Vernunft“ gleich „halbierter Rationalität“ einerseits und dem Anspruch an „praktischer Vernunft“ andererseits<sup>15)</sup>. „Instrumentelle Vernunft“ sei jene in technischen und wirtschaftlichen Sachzwängen sich äußernde Funktionalität, die den Lebensrhythmus des Menschen dem bösen Maschinentakt unterordnen wolle, den technischen Orwell forciere, kurzum den Menschen mit Hilfe eben der Mittel von seiner „Natur“ entfremde, die doch zunächst einmal zu deren Befreiung installiert worden sei. „Praktische Vernunft“ dagegen gilt als jene „aufgeklärte“ Heilslehre, die infolge ihrer hohen moralischen Qualität dies alles abzuwenden sich mühen müsse, womit nicht verhandlungsfähige Techniker und Wirtschaftler die Welt überzögen. Deshalb wird neuerdings auch zwischen „Technokraten“ hier und „Demokraten“ dort unterschieden.

Solche Art von „Aufklärung“ wird propagiert, während doch alle, die ideologisch unbefangenen Geistes die Wirklichkeit betrachten, wissen, wie wenig in politische Funktionärsherrschaft umgemünzte „praktische Vernunft“ den Ansprüchen von Humanität zu genügen in der Lage ist und daß die wirkliche Emanzipation der Menschheit nicht durch Marx und

Engels und auch nicht durch popularisierte Psychoanalyse erfolgt ist, sondern durch Justus von Liebig, der den Hunger bannte, durch Robert Koch, der die Seuchen bezwang, durch die vielgescholtene Chemie, die der Hausfrau den harten Arbeitstag nahm, summa: durch die Wissenschaften also, die von einer realitätsabgewandten Utopie heute gerne als Bedrohung der Menschheit dargestellt werden.

Deshalb gelten als wichtige Fundamente gegenwarts- und zukunftsorientierter Bildung die folgenden Überlegungen:

Selbst wenn man Einwände gegen die sogenannte Industriegesellschaft anmelden mag, muß man doch immer davon ausgehen, daß diese weder „abzuschaffen“ noch auch einfach nach Belieben zu verändern wäre. Alle leichtsinnigen Versuche in diese Richtung hätten Katastrophen zur Folge. Lebensbedingungen der Länder der Dritten Welt würden dann allgemein, mit dem verstärkenden Zusatz, daß niemand mehr da wäre, der durch Hilfsaktionen irgendwelcher Art eingreifen könnte. Deshalb kann Schule gar nicht anders, wenn sie nicht in Verantwortungslosigkeit abgleiten will, als auf die Bedingungen einer Industriegesellschaft vorzubereiten.

Es wäre einseitig, unkritisch und ungerecht, diese sogenannte Industriegesellschaft nur von ihren stellenweise ja in der Tat bedenklichen Nebeneffekten her beurteilen zu wollen. Man muß wohl zuerst auf die tatsächlich eingetretenen weitreichenden Verbesserungen der Lebensbedingungen blicken. Der unmittelbare Zusammenhang von Lebensqualität, Technik und Bildung ist bei einer ganzen Reihe solcher, die sich selber gerne intellektuell nennen, vergessen worden. Man wird fragen müssen, ob zum Zustand nicht unbeträchtlicher Technikfeindlichkeit nicht auch eine einseitig ausgelegte Bildung beigetragen hat.

Die bei vielen unserer „Gebildeten“ bemerkbare weitreichende Ignoranz über die wirtschaftlichen (nicht nur technischen) Bedingungen unserer derzeitigen Lebensqualität gibt zu denken. Sie gehen offensichtlich von der naiven Annahme aus, diese Bedingungen wären naturwüchsig und stellten sich von selber her, so daß viel Augenmerk darauf nicht zu verwenden sei. In Wahrheit haben Wirtschaftler mehr für die Erreichung halbwegs ausgeglichener sozialer Zustände getan als alle Sozialpolitiker zusammengenommen, und in Wahrheit sind diese Zustände Produkt technischer und zugleich wirtschaftlicher Prozesse, Ergebnis geplanter Arbeit, die wiederum von einer angemessenen Bildung abhängt; folglich auch wieder verlierbar, wenn die notwendige Aufmerksamkeit darauf verloren geht. Eben dies scheint seit geraumer Zeit in einem besorgniserregenden Ausmaß gerade in der Bildungslandschaft der Fall zu sein.

Das viel diskutierte Unbehagen an der Industriegesellschaft hat neuerdings bei einem Teil der Sozialwissenschaftler dazu geführt, zwischen sogenannten „materialistischen“ und „post-materialistischen“ Werten zu unterscheiden und, wie dies nicht verwunderlich ist, die letzteren den ersteren vorzuziehen<sup>16</sup>). Es besteht Grund zur Annahme, daß solche

neueren „Realutopien“ auch in den gesellschaftspolitischen Unterricht der Schule einziehen. Dann werden solche, die noch keinerlei ausreichende Ahnung über volks- und betriebswirtschaftliche Bedingungs Zusammenhänge haben können, darüber diskutieren, daß die „materialistischen“ Positionen (wie Wirtschaftswachstum, stabile Gesellschaft, Energieausbau, Aufrechterhaltung staatlicher Ordnung) weniger wichtig seien als die „post-materialistischen“ (Toleranz statt Wettbewerb, „Ideen zählen mehr als Geld“). Solchermaßen Gebildete werden beide als Alternativen ansehen, darauf ihre politischen Meinungen gründen und keiner wird ihnen energisch genug beibringen, daß man das zweite nur dann und nur solange haben kann, als das erste in Ordnung ist.

Ja noch mehr: Der Tübinger Soziologe Tenbrück hat überzeugend entwickelt<sup>17)</sup>, wie eine an vorgeblicher „praktischer Vernunft“ orientierte heilungsversessene Politik unter Benutzung ideologischer Sozialwissenschaft sich die Sozialfälle erst selber schaffe, die sie brauche, um an ihnen die angebliche Devianz des Menschen in der antagonistischen Gesellschaft unserer Zeit behaupten zu können, die dann als Rechtfertigung der folgenden Therapie und der gewünschten Gesellschaftsveränderung diene. Die Jugendforschung der zurückliegenden Jahre gibt dafür beredete Beispiele. Die allerorten propagierten Defizittheorien haben sich empirisch nicht rechtfertigen lassen<sup>18)</sup>. Die Jugend erwies sich viel stabiler, natürlicher, gesünder, als sie diesen Theorien nach hätte sein müssen. Damit sind wir bereits bei den Folgen.

## **6. Folgen, erster Teil: Moral, Recht, Gesellschaft**

Folgen sind mehrteiliger Art. Vor allem (wiederum ein Stück jener berüchtigten „Dialektik der Aufklärung“): das, was heutzutage verbreitet als Befreiung zur Natürlichkeit gepriesen wird, stellt von einer komplexeren Betrachtungsweise aus eine äußerste Gefährdung des Humanum dar. Nehmen wir nur drei Beispiele: Moral, Recht, Gesellschaft.

Freud hat, was von den neueren Entfaltungsideologen gerne verschwiegen wird, die im „Über-Ich“ internalisierte Moral als unentbehrliche Korrektur der Triebkräfte betrachtet, denen er eine immament-entelechische Ordnungsqualität nicht zutraute. Im Gegenteil, er hat die gerade in ihnen lokalisierte Aggressivität und ihren Hang zur Destruktion in ihrer Gefährlichkeit erkannt und deshalb denen, die in der Rückkehr zur Vorstellung eines geschlossenen Funktionskreises natürlicher Bedürfnisse das wiederhergestellte Heil sehen wollten, in aller Schärfe entgegengehalten, solche Erziehung sündige darin, daß sie den Menschen nicht auf die Aggression vorbereite, deren Objekt er zu werden drohe, und daß sie deshalb verfare, als ob man Leuten, die zu einer Polarexpedition aufbrächen, mit Sommerkleidung und Landkarten der oberitalienischen Seen ausrüste<sup>19)</sup>.

Aber Adorno hat erklärt<sup>20</sup>): „Das Gewissen ist das Schandmal der unfreien Gesellschaft“, und Emanzipationstheoretiker sind ihm darin willig gefolgt. Ja, die lebensphilosophisch geprägte Denkrichtung hat dann mehr und mehr selbst an der im Ich repräsentierten Rationalität Kritik zu üben begonnen und ihr Spontaneität und Kreativität als höherwertig entgegengestellt. Dem entspricht auch der „aufgeklärte“ Zeitgeist der Massenmedien: dem momentanen Impuls folgen dürfen, im Hier und Jetzt aufgehen können, nicht nach Konsequenzen seines Handelns fragen müssen, mit deutlicher Kritik an allem, was sich solcher „Selbstbestimmung“ entgegenstellt – Nietzsches „Unschuld des Werdens“ in neuer Aktualität. Ihr habe sich Moral und Recht anzupassen und nicht umgekehrt. Inzwischen haben wir ja auch bereits längst eine Rechtsentwicklung, in der solchermaßen interpretierte Individualrechte beständig den Gruppen- und Gemeinschaftsrechten vorgezogen werden. Dramatisch werden Konsequenzen freilich ganz besonders, wenn – wie in den Ereignissen im Mai dieses Jahres deutlich geworden (Tschernobyl) – der ideologisch Entrationalisierte komplexe Situationen zu durchschauen offensichtlich kaum noch in der Lage ist, hoffnungslos Angststürmen ausgeliefert bleibt und zwischen objektivem Sachverhalt und subjektiver Stimmung zu unterscheiden verlernt.

Im Grundgesetz und in unseren Länderverfassungen sind Grund- und Menschenrechte Abstimmungsprozeduren entzogen, weil man deren metajuristische Gültigkeit durch Mehrheiten weder einsetzen noch absetzen kann. Dies garantiert ja erst die nötige Beständigkeit der gesellschaftlichen Formation, die in ihrer Grundposition der Zufälligkeit wechselnder Mehrheiten entzogen bleiben muß, soll der einzelne instandgesetzt werden, Vertrauen in die Stabilität einer gesellschaftlichen Ordnung zu entwickeln und sein Leben selbstverantwortlich zu planen und zu gestalten. Aber gerade dagegen der Sturmlauf lebensphilosophisch gestimmter „Dynamisten“, die die Legitimität solcher Positionen in Zweifel ziehen, ja sie als undemokratisch bezeichnen, weil mit dem behaupteten Wandel der Werte unvereinbar<sup>21</sup>). In neueren Abhandlungen zum Thema Moral treten deshalb Positionen auf, die einer Verkehrung um hundertachtzig Grad gleichkommen: Nur der Autonome, der sich nicht „konventionell“ im Sinne vorgegebener Rechtspositionen, sondern vielmehr „postkonventionell“ verhalte, erreiche heute das Niveau eines wahrhaft Aufgeklärten und eines moralisch Qualifizierten<sup>22</sup>). Daher auch die Rede vom „zivilen Ungehorsam“, der in den Rang einer neuen moralischen Dignität erhoben wird.

Damit kommen wir zum letzten Punkt, der Gesellschaft. Eine Gesellschaft, in der Leistung als sozialer Gütemaßstab dient, zukunftsbezogene Vorsorge dem einzelnen überantwortet wird, solange dieser für sich selber zu sorgen in der Lage ist, Selbstverantwortlichkeit also vor soziale Dauerpflege tritt, der Genuß an vorausgehende Arbeitsleistungen gebunden

bleibt und man dem einzelnen zumutet, die Konsequenzen seiner Handlungen auch selber zu tragen und sich deshalb rechtzeitig entsprechend vorsichtig zu verhalten, – solch eine Gesellschaft wird der lebensphilosophisch „Aufgeklärte“ das Verdikt einer „antagonistischen Gesellschaft“ anhängen, in der der Einzelne „Identität“ nicht gewinnen könne, sondern vielmehr notwendig geschädigt bleiben müsse, wie dies im vorgetragenen Adorno-Zitat sehr deutlich geworden ist. Von einer solchen Grundannahme gehen dann weitere Konsequenzen aus:

Zuerst: Gerade das, was durch Allgemeinbildung in ihrem erwähnten klassischen Verständnis geleistet werden soll – die Übernahme von Verantwortung in den verschiedenen Dimensionen des Berufs, der Familie, der Rechtlichkeit und einer moralischen Grundorientierung – wird durch die dargestellte neue Art von „Aufklärung“ deklassiert und in einer daran angebondenen Bildung den Heranwachsenden entsprechend einseitig vermittelt. Man nehme nur die in vielen Jugendberichten der letzten Jahre immer wieder beschworene tristesse: Den armen Jugendlichen bliebe in dieser miserablen Gesellschaft nur die Wahl zwischen „Anpassung und Ausstieg“. Aus dem ehemals vorgestellten Ziel personaler Reife durch Verantwortlichkeit wird nunmehr eine Belastung, und eine Gesellschaft, die solche Belastung ihrer Jugend zumute, werde zu einer antagonistischen, der die Qualität der Humanität nicht zukomme. In solcher Situation erst – die nichts eigenständig Jugendliches an sich hat, sondern in die vielmehr Jugend durch entsprechende gesellschaftskritische Bildung hineingestoßen wurde – entsteht die resignative Stimmung des No-Future, für die man, nachdem man sie selber künstlich erzeugt hat, andere anklagt.

Jugend ist, soziologisch betrachtet, ein Moratorium. In ihm gilt der Pflichtenkatalog des erwachsenen Lebens noch nicht zur Gänze. Was Wunder, wenn angesichts der entwickelten, ideologisch aufgeheizten Gesellschaftskritik sich nunmehr eine Haltung ausbreitet, daß man gar nicht mehr erwachsen werden will, weil ja dann allenthalben die so heftig beschworene Entfremdung drohe. Man bleibt deshalb lange in der Marginalposition des Pubertierenden, und jugendliche Subkulturen, wie Mode, Sprache, Musik, Umgangsformen, rücken zum allgemeinen Kulturstandard auf. Ja, eine besonders raffinierte Politik setzt sogar auf solche Verweigerer, weil hier endlich das Potential an Dysfunktionalität vorzuliegen scheine, das man doch brauche, um diese verhaßte Gesellschaft aus den Angeln heben zu können.

## **7. Folgen, zweiter Teil: Selbstverantwortlichkeit und Subsidiarität**

Und damit kommen wir zum Gravierendsten. Mit der neuen Aufklärung fallen die ordnungspolitischen Leitvorstellungen der Selbstverantwort-

lichkeit und der Subsidiarität des Staates. Selbstverantwortlichkeit hieße nach klassischem Bildungsverständnis, begründet ja oder nein sagen zu können, die Folgen des jetzigen Tuns rechtzeitig in Rechnung zu stellen, seinen Willen an seine Einsicht zu binden und die Folgen seiner Handlung selber zu tragen. Alles asketische Momente, die jetzt zu angeblich ungebührlichen Sachzwängen uminterpretiert werden. Deshalb auch der sich verschärfende Angriff gegen das Prinzip der Subsidiarität. Dem Staat komme die als neue und bessere Humanität ausgelegte Aufgabe zu, die Grundbedürfnisse des Individuums zu befriedigen, ehe dieses sich in das Joch von Arbeit und Leistung habe einbinden müssen. Humane Gesellschaft habe zur Verfügung zu stellen, was der Mensch zum Leben brauche, ohne die Bedingung irgendeiner Gegenleistung. Vorsorge habe vor persönlicher Verantwortung zu treten, und damit schiebt sich nunmehr an die Stelle der mit Selbstverantwortlichkeit gekoppelten Subsidiarität das neue allein für moralisch erklärte Gebot einer Vollversorgung.

Diese Art von „Aufklärung“ und einer an sie angebundene „Bildung“ ist viel verbreiteter, als viele anzunehmen geneigt sind, die noch immer an einen Grundkonsens glauben möchten, der in Wirklichkeit schon längst nicht mehr besteht. Deshalb ja meine Sorge, daß es bei einer Diskussion um Allgemeinbildung heute nicht mehr nur um Organisationsformen, um curriculare Probleme, auch nicht um die sicherlich wichtige Frage der Spezialisierung gehen dürfe. Wir müssen vielmehr nach den Bedingungen der Möglichkeit von Bildung heute fragen und mit aller Energie in die Kontroverse eintreten, deren Konturen ich aufgezeigt habe.

## **8. Perspektiven**

Die dem entgegensetzende Perspektive und Programmatik kann nur heißen: Wir brauchen einen neuen Willen zur Selbständigkeit, zur personalen Mündigkeit und müssen deshalb Allgemeinbildung, im Widerspruch zu modischen Ideologien, darauf ausrichten. Die Zukunft einer freien Gesellschaft hängt an dieser Bedingung. Sonst werden die Ahnungen eines Oswald Spengler in der Tat wahr. Deshalb müssen wir unser „Prinzip Hoffnung“ mit dieser alten und zugleich neuen Form von Allgemeinbildung verbinden. Das heißt zweierlei:

Die nötige scharfe Kritik gegen den Anspruch monopolisierter Aufklärung in den verschiedenen Positionen: in der Moral-, Rechts- und Gesellschaftskritik und vor allem in der anmaßenden Behauptung, man dürfe so ohne weiteres zwischen „instrumenteller“ und „praktischer Vernunft“ unterscheiden, die erste als „halbiert“ abqualifizieren und sich selber zum Vertreter der allein legitimen „praktischen Vernunft“ deklarieren. Im Gegenteil, heute etabliert sich „instrumentelle“ gleich „halbierte“ Vernunft vor allem im politischen Bürokratismus und der davon ausgehenden

Funktionärsherrschaft und das heißt bei jenen, die nach außen hin „praktische Vernunft“ in einem besonderen Maße für sich reklamieren. In solche Dimensionen getragen hat Allgemeinbildung wichtige aufklärerische Funktion und bewahrt unsere Jugend davor, absichtlich in Hoffnungslosigkeit getrieben zu werden, um dann als Aggressionspotential für Gesellschaftsveränderer zu dienen<sup>23</sup>).

Kritik macht freilich erst den Raum frei, in dem Allgemeinbildung geschehen kann, füllt ihn indes noch nicht aus. Hier ist an schon Gesagtes zu erinnern:

- die Sonderstellung des Menschen, wie sie in einer langen Tradition philosophischer Anthropologie ausgebreitet worden ist, derzufolge die Kultur zur Natur der Menschen gehört und deshalb nicht gegen die sogenannten „natürlichen Bedürfnisse“ ausgespielt werden darf;
- der damit eng zusammenhängende Umstand, daß der Mensch weder als Entfaltungsprodukt noch als Ergebnis eines Sozialdeterminismus zu betrachten ist, sondern als Person, die die unentbehrlichen Kategorien von Bildung und Erziehung braucht, gemäß dem pestalozzischen Satz, wonach der Mensch nur durch den Menschen Mensch wird;
- Selbständigkeit als Ziel von Bildung und Erziehung, die sich nur in der zugeordneten menschlichen Ordnungsform von Moralität ausweisen kann. Das Gewissen ist deshalb kein „Schandmal einer unfreien Gesellschaft“ und Moral keine Außensteuerung, sondern vielmehr das *ultimum potentiae* der Person.
- Was wiederum einschließt, daß Ordnung nicht als prinzipiell lebensfeindliches Prinzip verstanden werden darf.

Weder die Ordnung der Moral, noch die des Rechtes, noch die einer Arbeitswelt ist ein grundsätzlich einschränkendes, entfremdendes, kupierendes Moment. Im Gegenteil: Nur dort, wo das, was man heute gern als „sekundäre Tugenden“ abqualifiziert – Sachlichkeit, Genauigkeit, Ausdauer, Pünktlichkeit –, in Bildung und Erziehung hineingenommen wird, können sich Primärtugenden entwickeln. Denn wie will man denn wohl Klugheit praktizieren, wenn man nicht zuvor Sachlichkeit und Genauigkeit gelernt hat; wie will man tapfer sein, wenn Selbstüberwindung bislang kein Thema war. Deshalb ist und bleibt Allgemeinbildung in den entwickelten Dimensionen die unentbehrliche Grundausstattung eines mündigen Bürgers in unserer Zeit.

## Anmerkungen

- 1) Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, März 1986 in Heidelberg; WRK, April 1986, ebenfalls in Heidelberg; Symposium des BMBW, Juni 1986 in Bonn: „Allgemeinbildung im Computer-Zeitalter“; Stifterverband für die deutsche Wirtschaft, Oktober 1986 in Essen: „Wirtschaft – Technik – Bildung.“
- 2) Vgl. dazu E. E. Geißler: Die Schule. Theorien, Modelle, Kritik, Stuttgart 1983, vor allem S. 12 ff.
- 3) Vor allem in „Bildung und Wissen“, Frankfurt/M. 1947.
- 4) Vgl. E. E. Geißler: Das ungewissen Wissen, in: FAZ v. 17. 10. 84, S. 25.
- 5) Vgl. E. E. Geißler: Die Schule a. a. O., S. 214 ff.
- 6) Zum Gesamtthema E. E. Geißler: Allgemeinbildung in einer freien Gesellschaft, Düsseldorf 1967.
- 7) Vgl. dazu E. E. Geißler: Herbarts Lehre vom erziehenden Unterricht, Heidelberg 1970.
- 8) Vgl. Jugendwerk der Deutschen Shell, 1980, Jugend zwischen Anpassung und Ausstieg, Hamburg 1980.
- 9) Dazu die anthropologischen Systeme der Pleßner, Scheler, Rothacker, Gehlen.
- 10) Dazu vor allem die Herbert Marcuse, Theodor W. Adorno, auch Erich Fromm. Zur kritischen Distanzierung vgl. H. Günther, C. Willeke, R. Willeke: Die Gewalt der Verneinung. Die kritische Theorie und ihre Folgen, Stuttgart 1978.
- 11) E. E. Geißler: Emanzipation oder Aufklärung, in: Lübke, Tenbruck u. a.: Aufklärung heute, Zürich 1980.
- 12) In: Sociologica, Zum Verhältnis von Soziologie und Psychologie, Bd. 1, Frankfurt/M. 1955; S. 11 f., 45, 32.
- 13) L. Klages: Der Geist als Widersacher der Seele, München 1929 ff.; Gesamtwerk (5 Bücher), erstmals München 1932.
- 14) Vgl. E. E. Geißler: Welche Farbe hat die Zukunft? Über politische Kultur im technischen Zeitalter, Bonn 1986.
- 15) Vgl. M. Horkheimer: Zur Kritik der instrumentellen Vernunft, Frankfurt/M. 1969; J. Habermas: Gegen einen positivistisch halbierten Rationalismus, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie, Jg. 16, 1964, S. 635–659.
- 16) Vgl. R. Inglehart: Wertewandel in den westlichen Gesellschaften, in: Klages H./Kmieciak P. (Hg.): Wertewandel und gesellschaftlicher Wandel, Frankfurt/M. 1979, S. 279–317.
- 17) F. H. Tenbruck: Die Sozialwissenschaft als Mythos der Moderne, Schriftenreihe der Fördergemeinschaft für Schulen in freier Trägerschaft, Heft 31, Köln 1985.
- 18) Vgl. John Coleman: Eine neue Theorie der Adoleszenz, in: Olbricht/Todt: Probleme des Jugendalters, Berlin u. a. 1984, S. 57 ff.
- 19) In: Das Unbehagen in der Kultur, in: S. Freud, Studienausgabe, Bd. IX, Frankfurt/M. 1974, (zuerst 1929/30), S. 260, Anm. 1.
- 20) In: Negative Dialektik, Frankfurt/M. 1966, S. 270.
- 21) Vgl. Bayertz/Holz: Grundwertediskussion. Der Streit um die geistigen Grundlagen der Demokratie, Köln 1978.
- 22) Vgl. E. E. Geißler, Verantwortung, in: Verantwortung, Protokolle des Institutes für Erziehungswissenschaft, Bonn 1986 (nicht im Buchhandel).
- 23) Dazu ausführlich E. E. Geißler: Welche Farbe hat die Zukunft?, a. a. O., Kap. 5: Bildungsauftrag Zukunft.

## Zur Person des Verfassers

Dr. phil. Erich E. Geißler, Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Bonn.