

Zeitschrift: Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse

Herausgeber: Verband Schweizerischer Privatschulen

Band: 54 (1981)

Heft: [7]

Artikel: Bildungspolitische Perspektiven - zwischen Sorge und Zuversicht

Autor: Deppeler, Rolf

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-852166>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. 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. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

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. [Voir Informations légales.](#)

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. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 15.03.2025

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

Liebe Leser

Wenn die Juli-Nummer zur Auslieferung kommt, werden die meisten Schulen wegen Ferien geschlossen sein. Auch in den Büros und Verwaltungen wird in dieser Zeit meistens nur mit halbem Dampf gearbeitet. In der Presse spricht man von «Sauregurkenzeit».

Ich offeriere Ihnen, liebe Leser, allerdings keine sauren Gurken, sondern das Gegenteil: harte Kost – in der Annahme, dass Sie in den Ferien besser Zeit haben, diese Kost zu verdauen. Es handelt sich um die schriftliche Fassung eines Vortrages über bildungspolitische Zukunftsperspektiven von Dr. Rolf Deppeler, gehalten an der Jubiläumstagung des Schweizerischen Verbandes für Fernunterricht im März 1981 in Zürich. Die Sorge, die den Generalsekretär der Schweizerischen Hochschulkonferenz bei der Betrachtung der bildungspolitischen Zukunft erfüllt, muss auch unsere Sorge sein. Warum er trotzdem noch zuversichtlich bleibt, wird auch uns interessieren.

Ich wünsche Ihnen Zeit für die Lektüre und schöne Ferien.



Bildungspolitische Perspektiven – zwischen Sorge und Zuversicht

von Dr. Rolf Deppeler,
Generalsekretär der Schweizerischen Hochschulkonferenz, Bern

I.

Die Bildung lebte immer schon, lebt aber besonders heute in Spannungsfeldern. Das sei im ersten Teil dieses Vortrags anhand eines herkömmlichen und eines modernen Dilemmas veranschaulicht.

1) Das *herkömmliche Spannungsverhältnis* lässt sich mit der Auseinandersetzung rund um die Universität Berlin zu Beginn des 19. Jahrhunderts exemplifizieren. Aus ihr ist die Universitätstradition hervorgegangen, die man vereinfachend als «humboldtsch» bezeichnet. Soll die Universität, extrem ausgedrückt, eine *Stätte*

Herausgeber/Editeur: Verband Schweiz. Privatschulen / Fédération Suisse des Ecoles privées
Redaktion/Rédaction: Dr. Fred Haenssler, Alpeneggstrasse 1, 3012 Bern, Telefon 031/23 35 35
Druck/Impression: Künzler Buchdruckerei AG, Felsenstr. 84, 9000 St.Gallen, Tel. 071/22 45 44
Inserate/Annonces: Max Kopp, Kreuzstr. 58, 8008 Zürich, Tel. 01/918 01 58, w.k.A. 071/22 45 44
Jahres-Abonnemente / Abonnement annuel: Fr. 25.— / Einzelhefte / Numéros isolés: Fr. 3.—
Erscheinungsweise/Mode de parution: Monatlich/Mensuel

des zweckfreien Wissen- und Erlernenwollens sein, oder soll sie die Voraussetzungen für die Ausübung qualifizierter Berufe schaffen? Aus heutiger Sicht wissen wir, dass diese Entweder-Oder-Frage, wie fast alle Alternativfragen, polemisch gestellt ist. Die Universität muss selbstverständlich beides sein. Die Tatsache, dass man an ihr zweckfrei wissen und erlernen können soll, schliesst nicht aus, dass sie damit auch zur Ausübung qualifizierter Berufe beiträgt. Und umgekehrt: Die Universität als Berufsschule bedeutet nicht von vornherein eine Absage an das zweckfreie Wissen- und Erlernenwollen.

Es geht hier, wie meistens, um das Setzen von Schwerpunkten und von Prioritäten, und dieses Setzen von Schwerpunkten und Prioritäten gehorcht dem Pendelgesetz. Auf eine Epoche, die eine Universität allzu utilitaristisch fasst, muss unweigerlich eine Epoche folgen, die sie eher zweckfrei sieht, und umgekehrt. Im Vorfeld der humboldtschen Universitätsreform war die Hochschule zu einer Bildungsstätte entartet, die wir heute als «technokratisch» bezeichnen würden. Ein Korrektiv war unerlässlich, aber, wie meistens, ist bei dieser Korrektur überkompensiert und übergesteuert worden.

Es gab Kräfte, welche die Medizin, die Jurisprudenz und sogar die Theologie aus den heiligen Hallen verbannen wollten, züchten doch diese Fakultäten, die in einen Berufsabschluss ausmünden – Arzt, Anwalt, Pfarrer – anscheinend sogenannte «Brotgelehrte» heran.

Nun ist es einer Universität unwürdig, die Erkenntnis mit Brot, mit dem Lebensunterhalt überhaupt, in Verbindung zu bringen: An die Universität gehört vielmehr, sagte man, der «philosophische Kopf», denn die Philosophie, die Mutter aller Wissenschaften, ist es, die den Menschen nicht nur bildet, sondern die ihn auch handlungsfähig und unter Umständen sogar auch gut, im Sinne von ethisch hochstehend, macht. Mit dieser idealistischen Vorstellung wurde 1809 das genannte Spannungsverhältnis scheinbar aufgelöst: *Die Universität ist gerade dann eine optimale Berufsschule, wenn sie keine Berufsschule, sondern ausschliesslich Stätte zweckfreien Wissen- und Erlernenwollens ist.*

Dieses Paradoxon hat, wie zu erwarten war, wieder zu einem Pendelschlag geführt, mit dem die Universität noch heute ringt. Der vorwiegend humanistischen Universität hat man vorgeworfen, sie sei ein *elitärer Elfenbeinturm*. Die beiden Strömungen sind derzeit beide zu verfolgen, wie man sich denn ja überhaupt nicht denken darf, diese Pendelschläge folgten sich zeitlich abgrenzbar aufeinander. Sie laufen vielmehr parallel, verschlingen sich, und der Institution Universität wird denn heute sowohl vorgeworfen, sie sei beispielsweise zu praxisbezogen, als auch, sie sei zu wenig praxisbezogen.

Was hier am Beispiel der Universität veranschaulicht wurde, gilt für die Bildung ganz allgemein. In unserer nationalökonomisch und soziologisch verbrämten Terminologie bezeichnet man dieses Spannungsverhältnis etwa mit der Formel, die *Bildung oszilliere zwischen Konsum und Investition*. Bildung als Konsum: Da wäre also Bildung gleichsam ein Verbrauchsgut, das der individuellen Entfaltung des «Konsumenten» dient, womit wir wiederum nahe bei der Bildung als Selbstzweck wären. Oder (und) aber Bildung als Investition: Hier wirkte also z. B. der wirtschaftende Staat, der in die Bildung investiert, weil damit qualifizierte Arbeitskräfte bereitgestellt werden, von denen erwartet werden darf, dass sie dazu beitragen, z. B. das Bruttosozialprodukt zu mehren. Es ist klar, dass auch das Individuum nicht frei von solchem Investitionsdenken ist, und es ist zu hoffen, dass auch der Staat der individuellen Selbstentfaltung den ihr gebührenden Stellenwert beimesse. *Auch hier verschlingen sich also die Motive.*

Diese verschiedenen Vorstellungen vom Stellenwert der Bildung schlagen sich auch in der Bildungspolitik nieder. Wird die Bildung vornehmlich als «Konsumgut» betrachtet, das der individuellen Selbstentfaltung dient, dann mündet das in das Postulat eines Grundrechts auf Bildung aus, dem Dahrendorf die plakative Formel *«Bildung ist Bürgerrecht»* – dies der Titel seines bildungspolitischen Bestsellers – gegeben hat. Wird demgegenüber die Bildung vornehmlich als «Investition» des wirtschaftenden Staates betrachtet, dann liegt sie im *längerfristigen Interesse beispielsweise des Beschäftigungssystems*: Eine grosse Zahl von Menschen im Bildungsprozess ist also auch gesellschaftlich und wirtschaftlich erwünscht oder unerwünscht, und der freie Zugang zur Bildung wäre somit nicht nur individualrechtlich, sondern auch gesamtpolitisch zu fördern oder gegebenenfalls zu drosseln.

Die Frage ist nicht etwa nur akademisch. Lange Zeit hat man beispielsweise darüber diskutiert, ob man beim Ausbau von bestimmten Bildungsstätten einseitig vom politischen Willen zur Verwirklichung der Chancengleichheit – man nannte das *«social demand»* –, oder ob man einseitig von den quantitativen Bedürfnissen des Beschäftigungssystems auszugehen habe – das war der *«manpower approach»*. Soll z. B. jeder, der geeignet und geneigt ist, das Medizinstudium zu ergreifen, dies auch tun können, oder gebietet eine angeblich oder wirklich zu grosse Ärztedichte, die angeblich oder wirklich zu einer weiteren Kostenexplosion im Gesundheitswesen führt, eine Drosselung des Zugangs zu den Medizinstudien? Oder ist nur ein Kompromiss möglich, gleichsam ein gedrosselter freier Zugang?

2) Damit wird ein *noch grundsätzlicheres Spannungsverhältnis angesprochen*, das eine weniger lange Tradition hat, sondern das erst in unserer modernen Dienstleistungs- und Konsumgesellschaft drastisch zum Ausdruck kommt. Bildung also als Konsum, dies nun einmal ganz unpolemisch verstanden. Das Recht auf Bildung, auch wenn es in den Verfassungen und in den Gesetzen nicht verankert sein sollte, prägt de facto unser Bildungswesen. Es prägt es aber nicht nur, weil jedem Individuum das Recht auf möglichst weitgehende Selbstentfaltung zuerkannt wird, sondern weil unsere komplexe Gesellschaft notwendigerweise, wie man sich etwa ausdrückt, eine Bildungs- und Lerngesellschaft sein müsse. *«Unser Leben verlangt Teilnahme an einem nicht endenden Lernprozess»*, las ich in einem volkstümlichen Ratgeber für Fernunterricht. Die Bildung wäre also Konsum *und* Investition; sowohl das Individuum wie auch die Gesellschaft sind an einer *möglichst intensiven Teilnahme eines Jeden am Bildungsprozess direkt interessiert*.

Natürlich ist die Chancengleichheit – was immer man genau darunter verstehen möge – alles andere als verwirklicht, ja, es stellt sich geradezu die Frage, ob sie überhaupt realisierbar sei. Noch immer kommt jedenfalls heute das *«Bürgerrecht Bildung»* privilegierten Individuen und Schichten – z. B. Personen männlichen Geschlechts in städtischen Regionen und in *«gehobenen»* sozialen Kreisen – in ausgeprägterem Masse zu als andern Menschen, dies besonders auch wenn sie das Pech haben, in der dritten Welt zu leben. Und doch hat zweifellos noch nie in der Menschheitsgeschichte ein so grosser Prozentsatz beispielsweise aller Schweizer in so hohem Masse vom institutionalisierten Bildungs- und Weiterbildungsangebot profitiert. *In diesem Sinne sind wir, bei allen Unzulänglichkeiten, in der Tat fast so etwas wie eine «Lerngesellschaft» geworden.*

Doch nun zur Kehrseite der Medaille. Ebenso eindeutig besteht ein stets wachsendes *Unbehagen dieser Lerngesellschaft gegenüber*, zumindest jener Art von

Lerngesellschaft, wie sie sich bei uns herausgebildet hat, besonders insoweit also als, wie das teilweise der Fall ist, Bildung mit Wissen gleichgesetzt wird. Es gibt Statistiken, die darlegen, dass das Wissen in den letzten 20 Jahren stärker angewachsen sei als in der gesamten Menschheitsgeschichte zuvor. Damit ist ein grosser Teil dessen, was man als Jugendlicher erlernen kann, im «besten Alter» schon wieder überholt. Eine solche Entwicklung ist in gleicher Weise erregend-faszinierend und erschreckend-beängstigend.

Was Wunder, dass sich damit auch weitherum *Skepsis dem Wissen gegenüber und somit dem vorwiegend kognitiven Lernprozess gegenüber breit macht*? Man könnte sie auf der einen Seite als Ohnmacht einer nie zu bewältigenden Grösse gegenüber, auf der andern Seite aber auch als Misstrauen den Geistern gegenüber, denen wir riefen, die wir aber nicht mehr loszuwerden vermögen, bezeichnen. *Ein Ruf nach dem Irrationalen, dem Emotionalen auch, ist unverkennbar.*

Die Menschheit wird als in einem existentiellen Ungleichgewicht stehend empfunden. Menschlicher Geist und menschliche Tatkraft haben sich die Erde untertan gemacht, aber wir glauben zu spüren, dass wir dabei Schaden an unserer Seele genommen haben. Die Überzeugung von der unbegrenzten Machbarkeit hat uns nicht jenes Glück gebracht, das wir von ihr erhofften. *Von hier aus werden Wissen und Lernen relativiert.* Kurz, wir sind in der Tat eine Lerngesellschaft, aber ohne durchwegs zu wissen wozu. Oft mündet das geradezu in eine Flucht in den Agnostizismus aus. Lieber gar nichts mehr «wissen» wollen und erst recht eine heilige Scheu davor, solch steriles «Wissen» weiterzugeben. Der Schulmeister ist in Frage gestellt.

Diese Strömung tangiert somit vor allem auch unsere *Institution der Schule*. Am radikalsten gibt Ivan Illich dieser Skepsis Ausdruck, im besonderen in seinem Buch «Die Entschulung der Gesellschaft», aber auch in zahlreichen Einzelstudien, die bezeichnende Titel tragen wie «Schulen helfen nicht» oder «Die Schule als heilige Kuh». Das *Schulwesen* wird von Illich als «*das zentrale mythenbildende Ritual der Industriegesellschaft*» bezeichnet. Dieses Ritual geht von der Vorstellung aus, Schulbildung sei erforderlich, damit man zu einem nützlichen Glied der Gesellschaft werde. «Die Schulen lehren das Kind, das politische System zu akzeptieren, das sein Lehrer repräsentiert, obwohl behauptet wird, der Unterricht sei unpolitisch», ist eine von Illichs Thesen. Das genuine menschliche Verlangen nach Bildung pervertiere sich so in einen Zwang zur Schulung. Mit den Noten und den Diplomen, die das Individuum erhält, werde dieses Individuum zum Bildungsprodukt mit einem spezifischen Marktwert. Da Bildung für Illich vornehmlich in der Ausbildung eines unabhängigen Lebensgefühls zu bestehen hätte, erachtet er *das heutige Schulwesen als bildungsfeindlich*, dies in ähnlicher Weise, wie er die Kirche für antichristlich, das Verkehrswesen für mobilitätsfeindlich und die Medizin für gesundheitsschädigend hält.

Der Staat muss nach Illich daran gehindert werden, die Errichtung eines öffentlichen Schulwesens zu statuieren. Ein Bildungsgesetz hätte lediglich jedem Bürger das Recht auf einen gleichen Anteil an den öffentlichen Bildungsvorkehrungen zu gewährleisten, etwa in Form einer Bildungskreditkarte. Wir sollten uns von der Vorstellung lösen, dass bei der Zulassung zu Bildungseinrichtungen, aber auch zu Berufsanstellungen, früherer Schulbesuch massgeblich sei. Im Zentrum unserer Bemühungen hätte somit der Schutz der Verbraucher gegen Monopole auf dem Bildungsmarkt zu stehen, gleichsam also ein Antitrustgesetz des Bildungswesens. In einem Wort: *Das Schulwesen muss radikal entstaatlicht werden.*

Mit dieser Ideologie wird ein *Unbehagen artikuliert, das wir wohl alle irgendwo haben* und das vor allem auch das zweite, grundsätzlichere Spannungsverhältnis konkretisiert, von dem hier die Rede ist. Den meisten von uns wird in der Tat die Vorstellung nicht so recht gefallen, die Bildung als Selbstentfaltung in die Rolle eines der Konsumgüter unserer Konsumgesellschaft gedrängt zu sehen, und erst recht nicht die These, dass der Staat seine Bildungspolitik vornehmlich oder gar ausschliesslich als Investition zugunsten einer weiteren Wohlstandserhöhung auffasst. Und doch sind diese Tendenzen unverkennbar. Inserate von Weiterbildungsinstitutionen preisen unsere Kulturgüter in ähnlicher Weise an wie andere Produzenten Coca-Cola, Waschmittel und Matratzen. Und die Gleichung höhere Bildung = grösserer Wohlstand wird von der öffentlichen Hand gern in Anschlag gebracht, wenn es gilt, z. B. Hochschulvorlagen durchzubringen.

In diesem zweiten, grundsätzlicheren, Spannungsverhältnis stehen sich also nicht einfach Bildung als Selbstzweck und Bildung als Mittel zum Zweck gegenüber, sondern *der Zweck der Bildung, wie wir sie heute verstehen, wird grundsätzlich in Frage gestellt*. Illich sieht das bildungshungrige Individuum als Marionette der Institution Schule. Mit seiner Entschulung der Gesellschaft will er das Dilemma in ähnlicher Weise aufheben wie der Kreis um Humboldt das erste der genannten Spannungsverhältnisse. Wir nannten die Humboldt-Universität eine humanistische Universität. Ist es blosser Zufall, dass Erich Fromm Illich als radikalen Humanisten bezeichnet?

II.

Im zweiten Teil meines Vortrags versuche ich zwei Stränge zu verfolgen, die mit der Einsicht in diese der Bildung immanenten Spannungsverhältnisse eng verbunden sind.

1) Der erste dieser Stränge knüpft direkt an Humboldt und Illich an. Da wäre denn festzustellen, dass auch Illich – wie seinerzeit Humboldt – in *polemischer Überspitzung* eine Entweder-oder-Position einnimmt, wo heute eine Sowohl-als-auch- oder unter Umständen eine Weder-noch-Position nicht mehr zu umgehen ist. (In Klammern: Es braucht natürlich solche Polemiker, damit uns die Spannungsverhältnisse überhaupt bewusst werden.)

Zur *Humboldt-Universität sagten wir*: Keine Schule hat das Privileg, ausschliesslich Stätte zweckfreien Wissen- und Erlernenwollens sein zu können, selbst eine Schule nicht, die nicht Berufsschule ist, sondern die beispielsweise «nur» die Pforten zu einer anderen Schule erschliesst wie angeblich das Gymnasium. Und keine Schule kann es sich leisten, ausschliesslich den Zugang zu einer Berufslaufbahn erschliessen zu wollen, auch eine sogenannte Berufsschule nicht. Allgemein- und Berufsbildung durchdringen sich, nur die Akzente werden etwas anders gesetzt. Allgemeinbildung, richtig verstanden, ist sicher auch berufsqualifizierend. Berufserfahrung ihrerseits ist in hohem Masse allgemeinbildend.

Nun noch einige Worte zu Illich: In manchem hat er zweifellos recht. Unsere Schule *ist* teilweise zu einem mythenbildenden Ritual geworden. Die Schule *dient* teilweise dazu, die Ideale einer bürgerlichen Gesellschaft zu verengen und die Schüler zu angepassten Konsumenten zu erziehen. Die Schule *ist* kopflastig und orientiert sich an der intellektuellen Leistungsfähigkeit, wogegen die soziale und die gefühlsmässige Leistungsfähigkeit, manchmal sogar nach wie vor auch die körperliche Leistungsfähigkeit, oft sträflich vernachlässigt werden. (Teilweise mag das damit zusammenhängen, dass der Intellekt leichter bewertet und benotet werden kann als das Gefühl und der Sozialisierungsstand.)

Doch erstens ist das natürlich ein *Zerrbild der Schule*. Die Schule ist gewiss teilweise ein Ghetto, wie denn jedes grosse System der Gefahr unterliegt, einer Eigengesetzlichkeit zu verfallen und sich so der prallen Lebenswirklichkeit zu entziehen. Die Schule teilt hier das Schicksal etwa der Kirche oder der Verwaltung. Auf der andern Seite ist unsere Gesellschaft nicht nur Spiegelbild unserer Schule, sondern unsere Schule eben auch Spiegelbild unserer Gesellschaft und ihrer Wertvorstellungen. Eine Gesellschaft, die auf den Primat von Intellekt, von Leistung, von Besitz und von Wohlstand getrimmt ist, wird weniger einer Schule zur Förderung eines unabhängigen Lebensgefühls zuneigen als einer Leistungsschule, die das Wissen eintrichtert, das sich im Leben auszahlen soll. Und doch ist, wie wir wissen, selbst an unseren Schulen der homo ludens nicht ausgestorben.

Und zweitens, dies vor allem, ist Illichs *Therapie entweder naiv oder perfid*. Er geht von einem Bild des Menschen aus, den es nicht oder kaum gibt. Sein Postulat einer radikalen Entstaatlichung der Schule würde, so, wie die Dinge nun einmal stehen, in einen Sozialdarwinismus übelster Sorte ausmünden. Der Ruf nach einer lebenslangen Bildungskreditkarte mag auf den ersten Blick bestechend anmuten; dabei käme es aber innert kürzester Zeit zu einem Rückfall in bildungsoligarchische Zustände des finstersten Mittelalters. Das eiserne Gesetz der Aristokratie ist oft stärker als der im Menschen angelegte Wille zur Demokratie, das «homo homini lupus» oft elementarer als jedes Solidaritätsgefühl. *Eine starke Ordnungsmacht ist somit leider unabdingbar, und die kann nur der Staat sein*. Die Forderung nach einem Verzicht auf ein öffentliches Schulwesen ist ebenso unrealistisch wie gefährlich. Die Schule des Illich würde zu einem weit elitärerem Ghetto als die Universität des Humboldt.

Und doch dürfen wir uns allen diesen Argumenten nicht verschliessen. *Das Pendel hat eindeutig in Richtung einer technokratischen und entseelten Schule ausgeschlagen*, die nicht nur die Ausbildung eines unabhängigen Lebensgefühls nicht unbedingt fördert, sondern es auch erschwert, die derzeitige einseitige Wertordnung für die Zukunftsgesellschaft in Frage zu stellen. Ein neuer Humboldt oder wohl ein neuer Pestalozzi ist nachgerade überfällig. In andern Worten: Es bleibt uns nicht anderes übrig, als *unser bestehendes Bildungssystem mit neuem Leben zu erfüllen*, und zwar tatsächlich in der Richtung, die uns Illich – und mit ihm manche andere – aufzeigt. Schon das ist eine Sisypusarbeit.

Was heisst das konkret? Einmal dies: *Im Mittelpunkt steht das öffentliche Bildungswesen*, und es muss es auch bleiben. Unser zentrales Bestreben muss also dahin gehen, den nötigen Wandel im Rahmen unserer herkömmlichen Bildungspolitik, im Rahmen unserer Schulen, zu bewirken. Aber die Schule darf – im Gegensatz etwa zur PTT – kein Regiebetrieb, *kein staatliches Monopol* sein. An der Privatschule ist zu erproben und zu erreichen, was das öffentliche Bildungswesen nicht geben kann, oft weil es nicht will, jedenfalls noch nicht will. Das Nebeneinander von öffentlichem und privatem Bildungswesen ist, so möchte ich sagen, bildungswesensimmanent, und ich könnte mir geradezu eine Reprivatisierung bestimmter Schulbereiche vorstellen, jedenfalls aber nicht eine weitere «Verstaatlichung».

Wie denn überhaupt für mich das Bildungswesen der Bereich schlechthin dessen ist, in dem das *Subsidiaritätsprinzip* nicht nur erwünscht, sondern unerlässlich ist. Konkret: Was die Familie, der Verein, usw. gleich gut oder besser erreichen kann, soll nicht an die öffentliche Hand (*Primat der Privatsphäre*) delegiert werden. Was die Institution Schule sachgemäss zu bewältigen vermag, soll nicht vom Schul-

träger (Gemeinde, Kanton, Bund) übernommen werden (*Schulautonomie*). Was in der Gemeinde besser überblickt werden kann als im Kanton, soll bei der Gemeinde bleiben oder innerhalb der Gemeinde beim Quartier (*Dezentralisation*). Und schliesslich ist das Bildungswesen mit Vorteil in der Kompetenz der Kantone und mit Fug ganz gewiss nicht Bundessache (*Föderalismus*), vom Europarat und der Unesco ganz zu schweigen. Mir scheint, unser Schulrecht und unsere Schulwirklichkeit sollten auf diese vier Prinzipien hin ganz grundsätzlich überprüft werden, wobei die je übergeordnete Instanz sich wirklich darauf zu beschränken hätte, die unerlässliche Führungsfunktion zu übernehmen und die Ausführung in weitestmöglichem Masse der je untergeordneten Instanz zu überlassen. Heute ist es demgegenüber vielfach so, dass die untere Instanz unter der Bildungsbürokratie der nächstoberen zu leiden hat, was oft die nächstuntere Instanz, besonders aber die Schule selbst, in ihrem «Lebensgefühl» beeinträchtigt.

Die Thematik ist uferlos. Es seien zwei Punkte herausgegriffen.

Etwas simplifizierend wird man fordern können: *Je «höher» die Schulstufe, desto grösser die Gebietskörperschaft, die für sie die Hauptverantwortung trägt.* Die *Volksschule* steht der Gemeinde am nächsten, sie sollte deren Autonomieraum teilen, denn besonders in grossen Kantonen sind die Voraussetzungen von Region zu Region verschieden. Die *Mittelschulen* dagegen heissen nicht von ungefähr in manchen Ständen Kantonsschulen, sie sind par excellence den Gliedstaaten zugeordnet; zu vermeiden wäre, dass auf gleicher Stufe sich zwei Gebietskörperschaften die Befugnisse streitig machen, beispielsweise Gemeinden (Sekundarschulen) und Kanton (Untergymnasien) auf der Sekundärstufe I, Kantone (Gymnasien) und Bund (Berufsschulwesen) auf der Sekundärstufe II. Die *Hochschulen* sind de facto eine Gemeinschaftsaufgabe von Bund und Kantonen, während sich de jure die bisherige Kompetenzausscheidung im grossen und ganzen bewährt haben dürfte.

Was nun aber die *Vorschule* und den sogenannten *Quartärbereich* betrifft, möchte ich die staatliche Trägerschaft in möglichst engen Grenzen halten, um den Verschulungs- und Bürokratisierungstendenzen zu steuern. Es ist mir kürzlich ein Entwurf zu einem kantonalen *Kindergartengesetz* in die Hände gefallen, das mir den Angstschweiss in die Poren getrieben hat. Die Kindergärten würden in einer Art und Weise verreglementiert, die bestimmt im Interesse der Kinder (und der Kindergärtnerinnen!) zu vermeiden ist. Vor allem würden aber auch die Gemeinden und Quartiere des auf dieser Stufe unerlässlichen Freiraums verlustig gehen. Das Gleiche gilt aber wohl auch für die *Erwachsenenbildung*. Ich begreife, dass der hier herrschende Wildwuchs den Wunsch nach einer verfassungsmässigen Verankerung, einer Richtlinienkompetenz des Bundes, wach werden liess und wohl weiterhin lässt. Und doch hat mich in dieser Hinsicht am 4. März 1973 die knappe Verwerfung des Bildungsartikels (Art. 27bis) erleichtert. Man vergegenwärtige sich: «Der Bund ist befugt, . . . Grundsätze für Gestaltung und Ausbau . . . der Erwachsenenbildung und der ausserschulischen Jugendbildung . . . aufzustellen.» Wenn man auch annehmen darf, der Bund hätte sich diesbezüglich vornehmer Zurückhaltung bemüht, darf man doch nicht übersehen, welch weitreichendes Instrument damit dem Zentralstaat in die Hand gegeben worden wäre.

Von ausschlaggebender Bedeutung scheint mir bei all dem die *Möglichkeit der Partizipation der direkt Betroffenen zu sein.* Auf Stufe des *Primärbereichs* (inkl. Kindergarten!) und des *Sekundärbereichs* sind das in erster Linie die Eltern. Ich glaube nicht, dass mit unseren herkömmlichen *Schulkommissionen und Schulpflegen* diese Aufgabe in befriedigender Weise erfüllt wird, und von der Institu-

tion der *Elternabende* halte ich nicht allzuviel. Die betroffenen Eltern stehen der Institution recht machtlos und vor allem auch verschüchtert gegenüber. (Wie oft habe ich als Schulkommissionspräsident von einer besorgten Mutter den resignierten Rückzieher zur Kenntnis nehmen müssen: Ich sage lieber nichts, sonst muss es doch nur unser Kind büssen!) Nun weiss ich natürlich, dass oft in Anschlag gebracht wird, gerade die Eltern seien es, die den Leistungscharakter der Schule, die Noten, die Selektion und die Promotion, einseitig in den Vordergrund rückten. Gewiss, dass sei nicht bestritten. Aber geht man dabei nicht eben von unserem elternunabhängigen Schulsystem aus, von dem ihm innewohnenden Druck der oberen auf die unteren Stufen? *Ich wage die These, dass unsere Schulen bei verwirklichter Elternpartizipation freudvoller und menschlicher würden. Auf Stufe der Tertiär- und vor allem der Quartärbildung sind es die Absolventen selber, die entscheidend partizipieren können sollten.* Ich gestehe, dass mich auf dieser Stufe die heutigen Mitsprache- und Mitbestimmungsdiskussionen ziemlich ratlos stimmen. Das steht man also mündigen Bürgern mit allen bürgerlichen Rechten und Pflichten gegenüber, und die degradiert man in Fragen ihrer eigenen Ausbildung oft zu kritiklosen Konsumenten, mit dem fadenscheinigen Argument, es fehle ihnen der nötige Einblick in die Materie, und das Gefälle vom Lehrenden zum Lernenden müsse sich in einem hierarchischen Verhältnis auswirken. Das ist mir, jenseits aller ideologieverbrämten Demokratisierungs- und Mitbestimmungsdiskussionen, weitgehend unverständlich. *Ausser den Möglichkeiten unserer politischen Demokratie und über informelle Gespräche zwischen Lehrern und Schülern hinaus müssen diesbezüglich unbedingt neue Formen gefunden werden.*

2) Nun aber, in engem Zusammenhang damit, zum zweiten Strang im Rahmen dieses zweiten Teils. *Es hat sich allmählich herumgesprochen, dass der Lernprozess «lebenslänglich» zu sein habe.* Die Stichhaltigkeit des Anspruchs «Was Hänchen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr», wird rechtens in Frage gestellt. Das Hänchen *kann* manches gar nicht lernen, weil noch niemand es weiss oder weil Hänchen noch zu unverdorben oder zu naiv ist. Der Hans *muss* manches lernen, weil sich die Kenntnisse oder die Voraussetzungen geändert haben. Diese Dinge sind Ihnen allen zu vertraut, als dass ich mich lang darüber verbreiten müsste. Kurz, das Postulat nach «*éducation permanente*» ist in fast aller Munde. Doch hat das öffentliche Bildungswesen mit der Erfüllung dieser Forderung wirklich ernst gemacht? *Hat die Einsicht in die Notwendigkeit der rekurrenten Ausbildung – von einigen lobenswerten Ausnahmen abgesehen – Früchte getragen? Man wird das füglich bestreiten dürfen.*

Jede ernstgemeinte Realisierung und Institutionalisierung des rekurrenten Prinzips sollte, wenigstens tendenziell, *Hand in Hand mit einer Verkürzung oder doch zumindest Nichtverlängerung der Initialausbildung gehen.* In der Tat wachsen die bildungspolitischen Finanzbäume nicht in den Himmel, und wir wollen auch nicht Parkinsons Schreckgespenst von der Pensionsberechtigung, die mit der Erringung des Schulabschlussdiploms eintritt, nachleben. Doch auch von der «pädagogischen Übersättigung» her, einem durch stete Aufnahme strapazierten Magen, ist es erwünscht, dass man das «lebenslange Lernen» mit einer Entlastung der Erstausbildung erkaufe. Ich empfand es immer als Nonsens, dass in der Regel erst ein Fünfunddreissigjähriger eine Arztpraxis eröffnen kann, wenn er seinen Zenit vermutlich schon überschritten hat und wenn beispielsweise nur noch ein kleiner Prozentsatz gleichaltriger Frauen Kinder zur Welt setzt.

Doch vorläufig erstrecken wir im Prinzip noch die *obligatorische Schulzeit*, nach dem Prinzip: Je länger desto besser. Falls der Herbstschulbeginn zur Regel wird, möchte ich wetten, dass das nicht in eine Verkürzung, sondern in eine Verlängerung der *Gymnasialzeit* ausmündet. Die Zahl der Studenten erhöht sich stärker als die Zahl der Studienanfänger, was annehmen lässt, dass die *Studiendauer*, allen Verschulungs-, Strukturierungs- und Rationalisierungstendenzen zum Trotz, gesamthaft zunimmt. Ob es wirklich der Weisheit letzter Schluss sei, die *Grundausbildung der Lehrer*, die schon neun oder gar zehn Jahre zur Schule gingen, auf fünf bis sechs Jahre zu verlängern, ist, in diesem Lichte besehen, mehr als fraglich. Kurz, *in fast allen Bereichen wäre der oft beschworene «Praxisschock» weit geringer, wenn man sich nicht darauf kaprizierte, den jungen Menschen so lange wie möglich die Bank einer institutionalisierten Schule drücken zu lassen und damit der Lebenswirklichkeit zu entziehen*. Gerade jene, die offenbar berufen wären, in Zukunft Führungspositionen in der Gesellschaft zu übernehmen, kommen erst nach einem Drittel ihres Lebens wirklich hautnah mit diesem Leben in Berührung. Das rächt sich schon heute und wird sich in Zukunft noch mehr rächen. *Wir sind in geradezu grotesker Weise schulgläubig geworden*.

Auf manchen Schulen steht der zwar wunderschöne, aber nachgerade mit einem Fragezeichen zu versehenen Spruch «Non scholae sed vitae discimus». Schon Seneca soll diesen Satz polemisch umgekehrt haben: «Wir lernen nicht für das Leben, sondern für die Schule.» Ivan Illich würde das zwar wohl unterschreiben, aber das steht in diesem Zusammenhang nicht zur Diskussion. Was mich mehr bedrängt, ist eine andere mögliche Verballhornung dieses Ausspruchs, von der ich hoffe, dass sie von mir stammt, jedenfalls habe ich sie bisher noch nirgends sonst vorgefunden. Wir scheinen von der Voraussetzung auszugehen «Non vita, sed schola docet». *Wir tun so, als gewännen wir nur in der Schule und nicht im Leben die Voraussetzungen, um im Leben unsern Mann – unsere Frau! – zu stellen*. Solange wir von dieser Prämisse ausgehen, wird es uns schwer fallen, der Vorstellung von der Rekurrenz in unserem Bildungswesen ernsthaft nachzuleben. Es ist offenbar ein Teufelskreis, dem wir nicht entrinnen können: Je mehr wir die Lehrerbildung «professionalisieren», desto stärker entfremden wir den Lehrer dem Leben und desto mehr neigen wir zur Ansicht, dass nur die Schule, nicht aber das Leben, bilden könne. In Klammern: Auch Seneca verabsolutiert, indem er eine Entweder-Oder-Position einnimmt. Ich schlage folgende Fassung vor: *Vita scholae docet. Mit der Vorstellung, dass die Schule nicht ein Bildungsmonopol hat, wäre schon viel gewonnen*.

Vielleicht verknüpfen sich nun hier die zwei Fadenenden, die wir mit unsern beiden Strängen in Händen halten. Es wurde einer «*Entinstitutionalisierung*» der *Institution Schule* das Wort geredet, einer gewissen «*Reprivatisierung*» der Bildung, jedenfalls einer strikten Anwendung des Subsidiaritätsprinzips, zwar einer Führungsfunktion der oberen Instanz, aber mit einer Delegation von möglichst viel Verantwortung und Freiraum an die untere Instanz. Das alles im Namen einer richtig verstandenen «*Entschulung*» *unserer Gesellschaft*. Zweitens aber wurde die enorme Komplexität eben dieser modernen Wohlfahrts- und Dienstleistungsgesellschaft hervorgehoben, das *ungeheure Mass an Wissen, Können und Haltungen*, das sie bedingt, leider auch die Tatsache, dass Wissen, Können und vielleicht sogar Haltungen *stets wieder auf den neuesten Stand gebracht werden müssen*, dass diese also, schnöde ausgedrückt, ihrerseits teilweise Wegwerfprodukte geworden sind wie der Ochsnerkübel selig, wie das Schwarz-weiss-Fernsehen, wie der Berner Rosenapfel, wie der Zylinderhut. *Wir sind zum permanenten*

Lernen und Umlernen verdammt. Wie verträgt sich das mit dem Entschulungs-postulat? Wohl nur auf die Weise, dass wir uns von der Fiktion befreien, nur die Schule lehre.

Wenn wir das Leben in den Lernprozess einbeziehen, tragen wir zur Entschulung bei, und Entschulung hiesse dann Entritualisierung, Entintellektualisierung, Entbürokratisierung, Entmythisierung oder, vielleicht ganz einfach, Entkrampfung und Vermenschlichung. *Vielleicht lernen wir mehr, indem wir weniger lernen*, wobei dieses Paradoxon natürlich dadurch aufzulösen ist, dass wir den Begriff «Lernen» anders fassen, als wir es gemeinhin zu tun pflegen. «Lernen» ist nicht nur Wissen und Können, sondern auch Fühlen und Leben.

Lassen Sie mich diesen zweiten Abschnitt, einstweilen noch etwas beziehungslos, mit einem *Zitat aus den Thesen der Eidg. Kommission für Jugendfragen zu den Jugendunruhen 1980* schliessen, aus jenem Dokument also, das ein hoher Bildungsmagistrat als «gehobene Makulatur» bezeichnet hat. Da steht zu lesen: «Eine kinder- und jugendfreundliche Schulpolitik genügt nicht, wir brauchen eine Bildungspolitik, bei der auch die Erwachsenen, die oft in ein routinemässig festgelegtes und eindimensionales Berufsleben eingespannt sind, ihre Bedürfnisse nach Weiterentwicklung und kreativer Betätigung berücksichtigt sehen. Chancengleichheit gilt auch unter den Generationen.» Ein grosses Wort, wohl gar nicht so gelassen ausgesprochen! *Wäre damit jener fatale Teufelskreis zu durchbrechen, der darin besteht, dass unsere Leistungsschule den gesellschaftlichen Ist-Zustand festzumauern droht und handkehrum die Gesellschaft mit ihren derzeitigen Wertordnungen haargenau die Schule hat, die sie sich wünscht?*

III.

Im dritten Teil nehme ich mir vor, erstens die bisher lockeren oder gar losen Gedanken etwas zu ordnen und zweitens einige fragmentarische Folgerungen für die Zukunft der Erwachsenenbildung im speziellen zu ziehen.

1) *Vier der dargestellten Überlegungsreihen seien in Thesenform rekapituliert und nach Möglichkeit untereinander in Verbindung gebracht.*

Da ist erstens das, was als *Dilemma zwischen Bildung mit dem Ziel individueller Selbstentfaltung und Bildung aufgrund gesellschaftlichen Bedarfs* bezeichnet wurde. Vielleicht sollten wir besser Wechselbeziehung statt Spannungsverhältnis oder gar Dilemma sagen. Idealistisch überhöht und in Anlehnung an Humboldt, liesse sich annehmen, dass ich, indem ich mich selber optimal entfalte, der Gesellschaft am meisten zu geben vermag. Dabei wäre aber das unerlässliche Korrelat nicht zu unterschlagen, nämlich dass ich nur, wenn ich mich gesellschaftsbezogen bilde, tatsächlich auch meine Selbstverwirklichung fördere. Das klingt vielleicht etwas gar hochgemut. Aber der folgenden These wird man als Diskussionsgrundlage zustimmen können: *Bildung hat eine individuelle und eine gesellschaftsbezogene Komponente. Bildung nur als Möglichkeit individueller Selbstentfaltung, ohne Blick auf die Gesellschaft, verstanden, ist egoistisch und steril, und Bildung nur vom gesellschaftlichen Bedarf her gesehen, ohne Rücksicht auf das Individuum, ist unmenschlich und unrealistisch.*

Zum zweiten: *Das Potential möglicher Kenntnisse und Fertigkeiten ist unermesslich und unüberschaubar geworden und wächst Tag für Tag in atemberaubender Weise weiter an*, was zur Folge hat, dass mein Wissen und mein Können immer bruchstückhafter und somit die Auswahl dessen, was ich als wissens- und könnenswert halte, immer problematischer wird. Das sollte mich der erlernbaren

Stofffülle gegenüber nicht nur mit Demut erfüllen, sondern mich auch zur Erkenntnis führen, dass ich eine andere Haltung zum Wissen und zum Können gewinnen muss. Diese Einsichten sollten auch in die *Bildungspolitik* einfließen. Zu bedenken sind vor allem die *Bildungsziele*, wie im oberen Abschnitt dargestellt, wogegen die *Wege zu diesen Zielen* offenbar von allergrösster Vielfalt sind und sein können. Sicher spielt die *Motivation*, auf diese Bildungsziele zuzustreben, eine ausschlaggebende Rolle, der *Wille und die Kraft* also, *sich zu bilden und weiterzubilden*, die Fähigkeit aber auch, das Wissen und das Können für sich selbst und im Dienste der Gesellschaft *richtig anzuwenden*, wozu es vor allem einer *menschlichen Haltung* bedarf.

Zum dritten: Die beiden erwähnten Einsichten haben auch ihre *Auswirkungen auf den Zeitpunkt meines Bildungsprozesses*, der also ein umfassender Bildungsprozess und nicht ein blosser Lernprozess im engeren Sinn sein soll, ein Prozess, in den Wissen, Können, Haltungen, Motivation und Fähigkeit zu autodidaktischer Bildung und Weiterbildung einfließen müssen. *Ein solcher Prozess kann nicht anders als permanent, lebenslang sein*. Eine gründliche Initialausbildung ist notwendig, aber nicht hinreichend. Überspitzt liesse sich sogar behaupten, dass sich Lücken in der Initialausbildung fast immer ausfüllen lassen, also reparabel sind, wogegen der Verzicht auf *éducation permanente* zu irreparablen Mängeln führen muss. Daraus lässt sich, entgegen manchen früheren pädagogischen Einsichten, wenn nicht geradezu ein Primat so doch eine *notwendige deutliche Akzentverschiebung zur Erwachsenenbildung hin* ableiten. Diese Einsicht hat in der staatlichen Bildungspolitik noch wenig Niederschlag gefunden. Die Frage ist aber erlaubt, inwieweit sie ihren Niederschlag in der *staatlichen* Bildungspolitik überhaupt finden *kann*, wenn wir nicht eine noch weitergehende Verschulung unserer Gesellschaft in Kauf nehmen wollen.

Zum vierten denn: *Träger eines so verstandenen Bildungsprozesses kann nicht der Staat, jedenfalls nicht der Staat allein sein*. Der Staat tritt subsidiär zum Individuum und zu privatrechtlichen Gruppierungen aller Art, Familie, Vereinen, Berufsverbänden, privaten Schulorganisationen, hinzu. Die Forderungen des Ivan Illich erhalten so eine zusätzliche Begründung. Der Staat muss sich in seinem bildungspolitischen Gestaltungsdrang nicht nur Zurückhaltung auferlegen, weil er sonst die Bildung bürokratisch denaturieren könnte, sondern vor allem auch, weil die Bildung für das Individuum und die Gesellschaft einen andern Stellenwert erhalten hat als im vorindustriellen und teilweise sogar noch im industriellen Zeitalter. *Bildungspolitik ist heute nur noch mit einer vielfältigen Trägerschaft möglich, und schon von hier aus besehen ist eine möglichst weitgehende Partizipation der «Basis» unabdingbar*. Dass der Staat auch für die Bildungspolitik oberste Ordnungsmacht ist und bleibt, sei hierbei nicht bestritten. Aber er soll doch wohl in erster Linie Finanzträger sein.

Erlauben Sie mir nach diesen vier Thesen noch eine mehr formale Bemerkung! Das ganze Spektrum der Bildungspolitik ist so reich und so vielfältig, dass eine Rede schon durch die Auswahl der aufgeworfenen Fragen die Thematik in oft unzulässiger Weise vereinfacht und verzerrt. Wenn im Rahmen eines Vortrags dann noch zu einer Zusammenfassung in Thesenform geschritten wird, dann wird der Bogen oft vollends überspannt. Thesen dieser Art werden oft entweder so abstrakt, dass sie banal anmuten, oder dann zielen sie in ihrer lapidaren Verkürzung ganz einfach an der Wirklichkeit vorbei. Diese beiden Klippen habe auch ich wohl nicht ganz umschifft. Aber Sie verstehen mich: *Es waren Akzente zu setzen*. Wie ich einleitend ausführte, kann es nie um Entweder-Oder-Lösungen gehen,

sondern um ein Setzen von Schwerpunkten und von Prioritäten, und hierbei gehorchen wir dem *Pendelgesetz*. Wie die Universität im Vorfeld von Humboldt, steht heute *die ganze Schule meiner Meinung nach mehr im Zeichen der «Technokratie» als in jenem der Spontaneität, ein Überwuchern der Organisation scheint gefährlicher als ein Übermass von Kreativität, ein Erstickten in der Stofffülle ist wahrscheinlicher als ein Erfrieren in der Zugluft eines zu grossen Frei-raums*. Das versuche ich abschliessend am Beispiel der Zukunft unserer Erwachsenenbildung noch etwas zu veranschaulichen.

2) Es sei zu Beginn das Zitat aus dem Bericht der in diesem Zusammenhang gewiss unverdächtigen Eidg. Kommission für Jugendfragen in Erinnerung gerufen, in dem eine Bildungspolitik gefordert wird, «bei der *auch die Erwachsenen . . . ihre Bedürfnisse nach Weiterbildung und kreativer Betätigung berücksichtigt sehen*». Dabei wird, zur Begründung, auf die «Einspannung in das «routinemässig» festgelegte und eindimensionale Berufsleben» Bezug genommen. Erwachsenenbildung also unter anderem auch als Lebenstherapie!

Ein Aussenstehender wird sich schwer vorstellen können, was alles unter dem Begriff «Erwachsenenbildung» subsumiert werden kann und auch muss, wenn damit nicht nur traditionelle Bildungsaufträge erfüllt, sondern wenn ganz allgemein die «Bedürfnisse nach Weiterentwicklung und kreativer Betätigung» berücksichtigt werden sollen, was nichts anderes heisst, als dass mehr oder weniger alle «ausgeschulten» – verzeihen Sie das hässliche Wort! – Erwachsenen als Zielpublikum angesprochen sind.

Einen kleinen Hinweis erlaubt beispielsweise der Versuch von Carl Rohrer in der Zeitschrift der Schweizerischen Vereinigung für Erwachsenenbildung (Nr. 4, 1980), *die Tätigkeitsbereiche in der Erwachsenenbildung systematisch darzustellen*. Er unterteilt grob in fünf «Zielfelder von Bildungsbemühungen»: Probleme des Einzelmenschen – Kommunikation, Sprachen – Hilfe für soziale Rollen – Berufliche Bildung – Freizeitbezogene Bildung: Ausgleich, Wachstum. Jedes dieser Zielfelder ist wiederum in Untergruppen eingeteilt, so dass insgesamt 31 Bereiche entstehen. Durchgeht man diese 31 Bereiche, dann erst kann man ermes-sen, *welch eine ungeheure Varietät von Bildungszielen, Lehrprogrammen, Lehrmethoden, Lehrmitteln und Lehrpersonen mit diesem Bildungsauftrag verbunden ist*.

Ich kann es mir nicht versagen, als Illustration *zehn dieser 31 Unterzielfelder* her-auszugreifen: «Lebenspraktische Probleme (Kochen, Steuererklärung, usw.)» – «Religiöse/philosophische Daseinsorientierung» – «Affektive (Nach-)Entfaltung» – «Nicht-sprachliche Aspekte der Kommunikation» – «Staatsbürgerliche/politische Bildung» – «Elternbildung (Familienbildung)» – «Weiterbildung als Qualifikations-erhaltung» – «Weiterbildung im Sinne von Höherqualifizierung (bzw. Umschu-lung)» – «Gestalterische Fertigkeiten» – «Orientierung über Wissenschaft und Technik». Das ist ein knappes Drittel.

Man wird begreifen, dass ich leicht beunruhigt wäre, wenn nun der Bund oder auch nur ein Kanton befugt wäre, «Grundsätze für Gestaltung und Ausbau» bei-spielsweise von Koch- und Bridgekursen, von Seminarien zu besserem Kunstver-ständnis, aber sogar auch der branchenbezogenen Weiterbildung oder der Eltern- und Mütterschulung aufzustellen. Man wird mir entgegen, das seien absurde Beispiele. Da muss ich nun allerdings sagen, und Professor C. Northcote Parkin-son wird mir zustimmen, dass Absurdität eine Bürokratie nicht immer abschreckt, wenn sie sich anschickt, eine durch die Verfassung verbrieft Befugnis in die Tat umzusetzen. Etwas weniger pointiert ausgedrückt: *Die Erwachsenenbildung ist*

ein viel zu weites und heterogenes Feld, als dass man irgendeiner Instanz einen Blankoscheck für ihre Gestaltung und für ihren Ausbau ausstellen dürfte.

Auf Grund dieser spezifischen Voraussetzungen in der Erwachsenenbildung scheint mir, dass *die Perspektiven, die ich für das Bildungswesen in seiner Gesamtheit nachzuzeichnen versucht habe, vor allem in diesem sogenannten Quartärbereich in ganz besonderer Weise nutzbar gemacht werden könnten.* Das gilt nicht nur für die Zurückhaltung, die sich Bund und Kantone aufzuerlegen hätten, sondern ganz allgemein wären hier die *Forderungen der Partizipation «an der Basis» und der Subsidiarität mit speziellem Nachdruck zu beherzigen.* Der Adressat der Erwachsenenbildung darf nicht Objekt einer Institution werden, sondern er ist mitgestaltendes Subjekt. Und die Hauptverantwortung werden privatrechtliche Institutionen auch in Zukunft zu tragen haben, Vereinigungen und Zweckverbände in der Art des Schweizerischen Verbandes für Fernunterricht, dieser dankbare und verpflichtende Hinweis sei mir an dieser Jubiläumstagung gestattet. Damit will ich nun allerdings keineswegs ausschliessen, dass *der Staat – Bund und Kantone – ordnend in die Erwachsenenbildung eingreife,* der Bund, könnte ich mir vorstellen, einstweilen mit einer Subsidienkompetenz, die Kantone mit einer Grundsatzgesetzgebungsbefugnis, wobei sie hier noch einen grossen Nachholbedarf aufzuholen haben. Nicht ausser Acht lassen wollen wir – sowohl auf lokaler wie auch auf gesamtschweizerischer Ebene – die *Rechtsform der Stiftung,* mit der sich in besonderen Bereichen – gerade beispielsweise im Fernunterricht – eine enge Zusammenarbeit privater Träger mit öffentlichrechtlichen Instanzen, ich denke beispielsweise an die SRG, institutionalisieren liesse.

Doch sollen ja *gerade nicht organisatorische Fragen im Vordergrund stehen,* obwohl solche die Verantwortlichen der Erwachsenenbildung in hohem Masse bedrängen mögen. Doch glaube ich, dass es ihr Schicksal ist und wohl auch bleiben sollte, etwas Wildwuchs mit all seinen Vor- und Nachteilen zu akzeptieren. Vielleicht eher fahrlässig wäre ich vorläufig der Meinung, mit einer straffen Organisation der Erwachsenenbildung würde der Teufel – ein gewisses Chaos – unter Umständen mit dem Beelzebub – der Verschulung eines Bereichs, der eben just nicht verschult werden darf – ausgetrieben. *Cum grano salis liesse sich also sagen, dass die Postulate des Ivan Illich, die für die Gesamtheit unseres Schulwesens unzulässig sind, für den Bereich der Erwachsenenbildung durchaus als Richtschnur genommen werden könnten und sollten.*

Da wäre erst einmal das *Ziel der Erwachsenenbildung.* Könnte nicht hier gelten, dass im Prinzip wirklich die «Ausbildung eines unabhängigen Lebensgefühls» Leitmotiv sein müsste? Damit kämen wir der von der Jugendkommission gewünschten Berücksichtigung der Bedürfnisse nach Weiterentwicklung und kreativer Betätigung zweifellos näher als mit Leistung, Noten und Diplomen, dies vielleicht sogar nicht nur im allgemeinbildenden, sondern auch im sogenannten berufsbildenden Sektor des Quartärbereichs. Auf dieser Stufe sollte es in der Tat ein Ende haben mit jedem «mythenbildenden Ritual», *hier sollte das Kriterium der «Nützlichkeit» relativiert werden,* hier müsste die Idee einer *Bildungskreditkarte,* die in irgendeiner Erwachsenenschule, einem Erwachsenenkurs, eingelöst werden kann, ihren Sinn haben. Kurz, *ich zweifle, ob Kriterien der Effizienz und der Rationalität auf dieser Stufe wegleitend sein sollten,* nicht weil ich die Erwachsenenbildung gering einschätze, sondern im Gegenteil, weil ich ihr fast eine Pionierfunktion einräume, die später auf unser Schulsystem ausstrahlt. Die Erwachsenenbildung als Eisbrecher, wo Lernen nicht nur Wissen und Können, sondern auch Fühlen und Leben ist!

Das müsste zweifellos konkretisiert werden, doch welcher Festvortrag darf sich schon vornehmen, wirklich bahnbrechend zu sein! *So komme ich denn zum Schluss.* Von Sorge und von Zuversicht war in der Überschrift die Rede. *Dass ich von tiefer Sorge erfüllt bin, sollte in der letzten Stunde zum Ausdruck gekommen sein. Doch wo bleibt die Zuversicht?* Nun, ich bin der festen Überzeugung, ohne es einstweilen belegen zu können, dass der vielgeschmähte Zeitgeist Entwicklungen in der von mir gewünschten Richtung begünstigt. Wir scheinen an einem Wendepunkt angelangt zu sein, und wir werden uns dessen immer deutlicher bewusst. «Ein Ruf nach dem Irrationalen, dem Emotionalen auch, ist unverkennbar», habe ich im ersten Teil etwas unreflektiert behauptet. Nun weiss ich natürlich nur zu gut, dass Irrationalität und Emotionalität in unserer Welt viel auf dem Gewissen haben. *Und doch: Wenn das Pendel wieder einmal auszuschielen hat, dann sicher nicht in Richtung zusätzlicher Effizienz und Technokratie, in Richtung noch vermehrter Rationalität.* Die Frauen sind in diesem Auditorium – wie fast überall, wo die Errungenschaften unserer Männergesellschaft gefeiert werden – in der Minderzahl. *Vielleicht müssen wir unsern Frauen vertrauen.* Wenn sie einmal noch besser gelernt haben werden, nicht uns Männern nachzueifern, mag auch in der Bildungspolitik das Pendel in der Richtung ausschlagen, die uns so nottäte. Sie sehen, verehrte Herren, meine Zuversicht ist ganz und gar spekulativ.

Kurse

Kurs für audiovisuellen Unterricht 1981 des VSP

Referent: Alex Auer, Gewerbeschule Muttenz

Programm:

1. Übersicht über die audiovisuellen Mittel
2. Aufnahme und Behaltprozente der Lernenden
3. Der Einsatz der wichtigsten audiovisuellen Mittel
 - 3.1. Wandtafel
 - 3.2. Hellraumprojektor
 - 3.3. Diaprojektor
 - 3.4. Episkop
 - 3.5. Film
 - 3.6. Fernsehen
 - 3.7. Radiorekorder

Kursort: Zürich AKAD, Jungholzstr. 43, 8050 Zürich
5. September 1981, 10.00 bis 15.00 Uhr (inkl. Mittagspause)

Anmeldung: Für den Kurs in Bern spätestens bis 5. Juni 1981, für den Kurs in Zürich spätestens bis Ende Juli 1981 an das Sekretariat Verband Schweizerischer Privatschulen, Rämistr. 35, Postfach, 8024 Zürich, mittels beiliegendem Anmeldeschein.