

SITZUNGSBERICHTE DER LEIBNIZ-SOZIETÄT

Band 73 • Jahrgang 2004

trafo Verlag Berlin

ISSN 0947-5850 ISBN 3-89626-514-8

Inhalt

01 Editorial

02 *Herbert Hörz*: Entsprechen wir den Bildungsanforderungen des 21. Jahrhunderts? - Zum Wirken von Gerhart Neuner

03 *Dietrich Benner*: Allgemeine Menschenbildung und schulische Allgemeinbildung: ein spannungsreiches Verhältnis. Reflexionen zur Unentbehrlichkeit, Notwendigkeit und Aporetik schulischer Allgemeinbildung in öffentlichen Bildungssystemen

04 *Hans-Georg Hofmann*: Eine andere Welt ist möglich, eine Welt ohne verkaufte Bildung

05 *Wolfgang Eichler*: Allgemeinbildung und Allgemeine Pädagogik

06 *Jörg Schlömerkemper*: Allgemeinbildung - ein antinomisches Konzept in antinomischen Verhältnissen

07 *Heinz-Elmar Tenorth*: Grundbildung - Allgemeinbildung: Basiskompetenzen und Steigerungsformen

08 *Christoph Führ*: Bildung im Zeitalter der Ratlosigkeit

09 *Hans-Joachim Hausten*: Schulische Allgemeinbildung als Grundlagenbildung und Instrumentarium selbständigen Lernens

10 *Werner Naumann*: Impulse der Sozialpädagogik zur Weiterentwicklung theoretischer Vorstellungen von pädagogischen Prozessverläufen

11 *Dietrich Hoffmann*: "Schlechte Zeiten" für Bildung

12 *Dietrich Hoffmann, Dieter Kirchhöfer*: Neue Allgemeinbildungskonzeptionen? Überlegungen in Rücksicht auf vorangegangene Diskussionen innerhalb der Leibniz-Sozietät

13 *Dieter Wittich*: Nachträgliche Diskussionsbemerkungen

14 *Gerhart Neuner*: Allgemeinbildung in der Gegenwart
Abschließende Bemerkungen anlässlich meines 75. Geburtstages

15 Vita

16 Literatur

Editorial

Die Arbeitsgemeinschaft Pädagogik der Leibniz-Sozietät führte am 24.11.2004 in der interdisziplinären Kolloquienreihe zu Fragen der Bildung in der Gegenwart ein wissenschaftliches Kolloquium zu Funktion, Struktur und Inhalt von Allgemeinbildung in der gegenwärtigen Gesellschaft durch. Fragen der Allgemeinbildung bewegen Wissenschaft, Politik und Öffentlichkeit gleichermaßen und führen oft zu gegensätzlichen Positionsbestimmungen. Mit dem Kolloquium sollte die Möglichkeit gegeben werden, sich über die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung und ihre Beziehungen zu anderen Wissenschaftsdisziplinen zu verständigen. Mit dem Thema Allgemeinbildung in der Gegenwart war zudem ein Arbeitsfeld gefunden, das die wissenschaftliche Tätigkeit von Gerhart Neuner, der 2004 seinen 75. Geburtstag feierte, gegenwärtiges praktisches Interesse und politische Aktualität gleichermaßen ansprach. Gerhart Neuners Arbeiten zur Allgemeinbildung, zur Lehrplentheorie und zum Verhältnis von pädagogischen Prozess und Struktur der Allgemeinbildung gehören in Deutschland zum Allgemeingut pädagogischen Denkens der Gegenwart.

Der Band vereinigt die überarbeiteten Diskussionsbeiträge auf dieser Konferenz und weitere Diskussionsmeldungen zum Thema.

Für die Fertigstellung des Bandes danken wir herzlich Frau Dr. Irmgard Steiner, die die Textbearbeitung besorgte und das endgültige Tiposkript gestaltete.

Die Herausgeber

Herbert Hörz

Entsprechen wir den Bildungsanforderungen des

21. Jahrhunderts?

– Zum Wirken von Gerhart Neuner –

Wissenschaft und Bildung

Wissenschaftler denken in die Zukunft. Das gilt auch für Historiker, die, mit Einsichten in die vergangenen Wurzeln gegenwärtigen Tun, Hinweise auf mögliche Konsequenzen weiteren Handelns geben können. Gegenwärtige theoretische Problemstellungen sind nach der Lösung zukünftige Praktiken bei der Gestaltung der natürlichen, gesellschaftlichen und mentalen Umwelt. Wissenschaft erfüllt so ihre Funktionen als Produktiv-, Kultur- und Humankraft nur, wenn sie rechtzeitig Wissenslücken erkennt und versucht, sie zu schließen. Verbinden wir nun Wissenschaft und Bildung, dann hat Zukunftsgestaltung eine doppelte Dimension: Neue wissenschaftliche Erkenntnisse und Lebenserfahrungen sind so für die Bildung aufzubereiten, dass sie die effektive und humane lebenspraktische Nutzung in späteren Zeiten erlauben. Wo stehen wir dabei? Eine Bildungsreform ist erforderlich, um den Bildungsanforderungen des 21. Jahrhunderts entsprechen zu können. Darüber besteht Einigkeit. Deutsche Politiker meinen sogar zu den Debatten über die Ergebnisse neuer PISA-Studien, sie hätten die Reform schon auf den Weg gebracht. Nun wären die Ergebnisse abzuwarten. Doch das, was bisher beschlossen wurde, entspricht den großen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts, die mit prinzipiellen Veränderungen der Arbeits- und Lebensweise, mit einer neuen internationalen Situation multikultureller Auseinandersetzungen, mit Medien- und Internetauswirkungen auf Schülerinnen und Schüler verbunden sind, nur ungenügend. So ist weiter über das „Wie“ der angestrebten Reform zu streiten. Bisherige Diskussionen zeigen schon, dass wir dabei präziser sagen müssen, was wir wollen. Oft reden wir von Bildung und meinen Wissenserwerb, der Grundlage von Bildung ist, sie jedoch nicht voll erfasst, da mindestens die Komponente der Wertevermittlung und der Herausbildung

von Charaktereigenschaften als wesentliche Bestandteile von Bildung nicht durch Aufklärung und Wissen zu erreichen sind. Es werden Bildungsideale aufgebaut, die an der Realität scheitern. Was ist erreichbar? Welche Vision von Bildung ist begründbar? Wie ist das Verhältnis von Wissensstandards und Bildungsangeboten zu bestimmen? Was hat die Gesellschaft für die allgemeine Bildung aller Glieder der Gesellschaft zu leisten? Welche Grundbildung ist vermittelbar? Darüber ist weiter zu streiten, um zu praktikablen Ergebnissen zu kommen. Das wollen wir auch heute.

Allgemeinbildung als eines der wichtigsten Themen der Reformbewegung hat viele Facetten. Mit bildungshistorischen Einsichten ist zu zeigen, was schon gedacht und erprobt wurde und welche Erfahrungen zu beachten sind. Die aktuelle Situation ist zu analysieren, um Hinweise auf notwendige Reformen zu bekommen. Unter welchen gesellschaftlichen Verhältnissen ist wie viel Bildung für welche sozialen Schichten angestrebt und realisierbar? Wie verhält es sich mit Bildungsideal und Bildungsrealität? Was kann Schule in ihren verschiedenen Formen leisten? Gibt es Alternativen zu vorherrschenden Schulsystemen? Zu dieser spannenden Debatte begrüße ich Mitglieder der Leibniz-Sozietät, Kooperationspartner und alle an Bildungsfragen Interessierten. Ich danke den Referenten für ihre Bereitschaft, zu der oft kontrovers geführten Diskussion um Allgemeinbildung beizutragen und den Organisatoren um Dieter Kirchhöfer für ihr Engagement, ein wissenschaftlich anspruchsvolles Kolloquium zustande zu bringen.

Bildungsmisere ist ein Schlagwort, das die Öffentlichkeit Deutschlands nicht erst seit PISA und anderen Studien bewegt. Es drückt nicht nur das schlechte Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler bei internationalen Vergleichen zum Leistungsvermögen aus, ist also nicht nur Zustandsbeschreibung, sondern Ausdruck sehr geringer Erwartungen an die Bildungspolitik, anstehende Reformen durchzuführen. Das von ihnen sehr oft beschworene Zukunftspotenzial Bildung wird zu wenig gefördert. Als ob Wissensaneignung und Bildung sich territorialisieren ließe, wachen die Länder eifersüchtig über ihre Rechte, statt Kernpunkte für den Wissenserwerb mit umfassenden Bildungsangeboten zu verbinden, um der Forderung nach einer wissenschaftlich fundierten und pädagogisch motivierenden Allgemeinbildung zu entsprechen. Es gehört zur Verantwortung wissenschaftlicher Einrichtungen, auf die Misere hinzuweisen und Vorschläge zu ihrer Überwindung zu unterbreiten. Ihr stellt sich auch die Leibniz-Sozietät als Wissenschaftsakademie. Eine wichtige Rolle spielt dabei der Arbeitskreis „Bildungsfragen“ von Gerhart Neuner und Dieter Kirchhöfer, der Pädagogen

der Sozietät und die an einer Bildungsreform interessierten Mitglieder und Kooperationspartner zusammenführt, um die beträchtlichen Leistungsdefizite des Schul- und Bildungswesens zu analysieren und begründete Vorschläge zur Änderung zu unterbreiten.

Allgemeinbildung als aktueller Streitfall

Das heutige Kolloquium steht unter dem Thema „Allgemeinbildung in der Gegenwart“. Es ist dem 75. Geburtstag von Gerhart Neuner gewidmet. Steht man vor einem umfangreichen Lebenswerk, wie das bei ihm der Fall ist, so ist es schwer, Hauptpunkte daraus zu entnehmen, die das Schaffen des Jubilars würdigen, ihn ehren und Anknüpfungspunkte für die weitere Arbeit zeigen. Einen Ansatz dafür liefert er, wenn er konstatiert, dass „das Bildungswesen der Bundesrepublik, das im Osten transformierte eingeschlossen, massiv in die Krise geraten ist“. Zur Überwindung fordert er, „überdauernde Erfahrungen“ zu studieren, zu denen auch die aus der DDR zu Allgemeinbildung, Leistungsanforderungen und die Beziehungen von Kindergarten und Grundschule gehören. Er meint, es gäbe nun „Möglichkeiten, den sachlichen Austausch von Erfahrungen in West wie Ost, positiver wie negativer, für die unmittelbar nach 1990 eine entsprechende Atmosphäre fehlte, nachzuholen“ (Neuner 2003, 240). In gewisser Weise sind wir Wissenschaftler nicht nur Realisten, sondern auch theoretische Optimisten, da wir überzeugt sind, dass sich richtige Einsichten durchsetzen, wenn Krisensituationen Lösungen fordern, die dann gesucht und manchmal, unter falschem, weil nur neuem Etikett, präsentiert werden. Praktisch neigen manche von uns mehr einem kurz- und mittelfristigen Pessimismus zu, der anerkennt, dass richtige Forderungen sich meist nur schwer gegen die Behäbigkeit der Verteidiger bestehender Strukturen durchsetzen.

Allgemeinbildung ist zentrales Thema im Wirken von G. Neuner, dessen Behandlung er mit der Frage verbindet, wie wir uns neuen Herausforderungen dieses Jahrhunderts stellen können. 1975 erschien sein Werk „Zur Theorie der sozialistischen Allgemeinbildung“. 1989 behandelte er „Allgemeinbildung – Konzeption, Inhalt, Prozeß“. In vielen Beiträgen vor und nach der Umwälzung gesellschaftlicher Verhältnisse in Ostdeutschland, zeigte er Vorzüge des Bildungssystems in der DDR, ohne problematische Aspekte zu verschweigen. 1999 publizierte er das Buch „Ressource Allgemeinbildung? Neue Aktualität eines alten Themas“. Vor dem Plenum der Leibniz-Sozietät sprach er zu „Allgemeinbildung – unzeitgemäß?“ am 18. Juni 1998, woran sich eine interessante Diskussion anschloss. Neuner warnte vor dem „hektischen Pendeln

zwischen den Extremen“, wie Bildungskanon und Entkanonisierung, bei dem wichtige Ergebnisse bisheriger Reformen, wie Lern- und Leistungsschule, Achtung vor dem Kinde, dem Jugendlichen, verständnisvoller Umgang mit ihnen, soziale und pädagogische Förderung verloren gingen. So könnten nach seiner Meinung die anstehenden Bildungsprobleme des 21. Jahrhunderts wohl kaum gelöst werden (Neuner 1999, 14f.).

An anderer Stelle betont er: „Die Mitglieder der sich herausbildenden Wissensgesellschaft bedürfen eines umfassenden geistigen Horizonts, des fundierten soliden Denkens und verantwortlichen Handelns. Bildung unter diesen Bedingungen darf sich nicht an kurzlebigen Interessen und Schwankungen des Marktgeschehens orientieren“ (Neuner 2004, 330). Das ist richtig. Doch diesem Appell verantwortungsbewusster Bildungstheoretiker und -praktiker folgen Entscheider oft nur mit Worten, um ihn in Taten zu konterkarieren. Das hebt jedoch nicht auf, mit dem Wissen darum, richtige Forderungen zu erheben, um letzten Endes doch etwas zu erreichen. In diesem Sinne ist unser Jubilar hartnäckig, obwohl nicht kritikimmun und einsichtigen Argumenten gegenüber aufgeschlossen.

Es sind wichtige Fragen, die Gerhart Neuner artikuliert und zu deren Beantwortung er seine Standpunkte argumentativ untermauert. Er kritisiert den „Selbstbedienungsansatz“ der sechziger und siebziger Jahre, bei dem sich Schüler einen Mix aus zusagenden Fächern zusammenstellten, was zur Abwahl wichtiger Fächer führte und plädiert für einen stabilen Bildungskanon, „der die Fachbereiche Muttersprache und Literatur, Mathematik, Fremdsprachen, Naturwissenschaften, Technik und Informatik, Geistes- und Sozialwissenschaften, Musik und Kunst sowie Sport umfasst“ (Neuner 1999, 23). Das führt dann zu weiteren Fragen nach den Inhalten, die unbedingt zu behandeln sind. Günstiger ist es m.E. von einem Wissenskanon zu sprechen, der erst die Grundlage für Bildung legt, die jeder Bildungswillige aus einem umfassenden Angebot auswählen könnte. Doch soweit sind wir nur bei Insellösungen, wo sich hervorragende Pädagogen um die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen Gedanken machen und eigene Wege gehen.

Entwicklungsstadien von Gerhart Neuner

Dreißig Jahre stand Gerhart Neuner an der Spitze der zentralen Pädagogischen Einrichtung der DDR, dem Deutschen Pädagogischen Zentralinstitut, der späteren Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (APW). Der aus Böhmen stammende wissbegierige Junge hat einen interessanten Lebensweg hinter sich, von dem er 1996 im Buch „Zwischen Wissenschaft und Politik“ berich-

tet. Lehrerbildungsinstitut, Landarbeit vor und nach der Umsiedlung in die Altmark, Neulehrer, Studium in Halle, Doktorand in Leningrad, Promotion und Habilitation führten ihn zum Amt des Präsidenten der APW und zu hohen politischen Funktionen. Mit dem Ende der DDR ging er in den verordneten Vorruhestand. Doch gesellschaftliche Wenden müssen nicht zu Charakterwenden werden, auch wenn manche diesem Weg folgten. Es war sicher eine schwierige Zeit, in der die neue Obrigkeit alles verurteilte, was in der DDR geschaffen wurde. Ich gehörte den Reformgruppen der Akademie der Wissenschaften der DDR (AdW) und der APW an. In beiden Akademien war Gerhart Neuner Mitglied. Der Versuch einer prinzipiellen Reform der APW zu einer Akademie für Bildungsforschung wurde zwar positiv von den damaligen Entscheidern gesehen, doch abgewickelt wurde trotzdem. Die Gelehrten-Sozietät der AdW drängte der Berliner Senat gegen das Fortführungsgebot des Einigungsvertrags aus ihrem öffentlich-rechtlichen Status. Doch sie gab nicht auf. Als eingetragener Verein führt sie die Tradition der Berliner Wissenschaftsakademie im Sinne von Gottfried Wilhelm Leibniz, einem ihrer Begründer fort. Gerhart Neuner ist als stellvertretender Vorsitzender der Klasse Sozial- und Geisteswissenschaften aktiv an ihrer Entwicklung beteiligt. Als initiativreiches Mitglied unserer Gelehrtenvereinigung leistet er im Präsidium, im Arbeitskreis Bildung und anderen Formen unserer Arbeit, entsprechend seinen Forderungen an die Allgemeinbildung, eine leistungsorientierte, zielstrebige und der Reputation der Sozietät dienende Arbeit.

Kritiken an seinem Wirken als einem der führenden Pädagogen in der DDR blieben nicht aus. Nachwendekritiker des Bildungssystems der DDR meinten, überall den Dirigismus des DDR-Staates aufdecken zu können. So heißt es: „Der gesamte Lebenslauf des Einzelnen in der DDR wurde schlicht und unproblematisch vom Staat geregelt und war ebenso schlicht und unproblematisch vom Bürger zu bewältigen. Schon als Kind war er dazu zu erziehen, sein Leben bis auf die Minute genau akribisch vorzuplanen und auf diese Art zu lernen, daß er selbst nur ein Rädchen im großen Getriebe eines reibungslos funktionierenden sozialistischen Staates war“ (Gries 1994, 7). Die Autorin der Zeilen beginnt ihr Buch mit einer „lupenreinen Familienidylle“ aus Neuners 1985 in 3. Auflage erschienenen populärwissenschaftlichen Schrift „Die zweite Geburt. Über Erziehung im Alltag“, um ihre Auffassung zu untermauern, denn Neuner könne nicht seine „von den offiziellen Richtlinien abweichende Privatmeinung veröffentlicht haben“ (Gries 1994, 5). Es fällt auf, dass keine weitere Arbeit von Neuner zitiert wird, um die wissenschaftlichen Grundlagen seiner populären Darstellung zu erfassen, die im angeführten

Beispiel als geschönt erscheint, doch wohl kaum als generelles Leitbild ausgegeben werden kann. Folgte Neuner hier der Überlegung, eine Welt der schönen Bilder vom Sozialismus zu malen, so kann wohl kaum sein kritischer Blick bestritten werden, wenn man seine Arbeiten liest. Infam wirkt es, wenn Neuners Schilderung mit Äußerungen von Hans Grimm, dem „Erfinder des Volkes, das angeblich keinen Raum zu seiner Entfaltung hatte“, wie die Autorin schreibt, verglichen wird. Unterschwellig wirkt dabei das Argument von zwei deutschen totalitären Staaten, das wissenschaftlich nicht haltbar ist, politisch diffamierend wirken soll und zur Rechtfertigung der radikalen Entsozifizierung genutzt wird.

Sicher ist es nicht leicht, die eigene Vergangenheit kritisch zu bewerten, ohne in den Fehler derer zu verfallen, deren DDR-Entwicklung nach 1989/90 für sie selbst nichts mehr wert war. Für einen Wissenschaftler ist das fatal, weil er sich selbst disqualifiziert. Zwar konnte er, um verstanden zu werden, propagandistisch gewollte Wörter nutzen, seine Hoffnungen auf sozialistische Ideale ausdrücken, sich selbst mit Verstand und ganzem Herzen für die soziale Alternative in Deutschland einsetzen, doch es blieben die Rationalitätskriterien der Wissenschaft, denen er mehr oder weniger verpflichtet war. Folgte er ihnen, so muss es Ergebnisse seines Wirkens geben, die weiter von Bedeutung sind. Bei Gerhart Neuner ist das der Fall, wenn wir seine Studien zur Allgemeinbildung betrachten. Er hat als Herausgeber und Mitautor des Buches „Kindheit in der DDR“, das Ergebnisse eines Projekts der Leibniz-Sozietät umfasst, und mit anderen Arbeiten, zu einer kritischen Analyse mit Blick auf Vorteile und auf Schwierigkeiten des Bildungssystems in der DDR beigetragen (Kirchhöfer u.a. 2003).

In einer Diskussion der Leibniz-Sozietät zu einem anderen Thema stellte jemand die Frage, ob der Referent diese Auffassung so auch vor dreißig Jahren vertreten hätte. Die Antwort zeigte, dass gesellschaftliche Rahmenbedingungen für das Verkünden wissenschaftlicher Wahrheiten von Bedeutung sind, doch die Erkenntnisse selbst nicht verdecken können. Außerdem lernt man ständig dazu. Ich denke, Gerhart Neuner hat eine kritische Sicht auf die Bildung in der DDR gehabt, die er auch in Sitzungen der AdW vortrug, wie ich bestätigen kann. Er betonte jedoch auch berechtigt Vorzüge des Bildungssystems der DDR. Zu dieser Einsicht ringen sich manche nur schwer durch. Wenn doch manche oberflächlichen und politisch motivierten Kritiker der DDR es lernen würden, politischen Zierrat von kreativen Ideen zu differenzieren, dann könnten für die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts an das jetzige Bildungssystem interessante Lehren aus den Erfahrungen der DDR gezogen werden.

Neue Aufklärung und Allgemeinbildung

Wir werden uns heute mit verschiedenen Aspekten der Allgemeinbildung befassen: mit der Forderung nach einer allgemeinen Volksbildung, die jedem Bürger, ob jung oder alt, die für ihn wichtigen Möglichkeiten zum Wissenserwerb gibt, mit den allgemeinen Tendenzen der Wissenschaftsentwicklung, die Kenntnis von Grundlagentheorien verlangt, um neues Wissen einordnen zu können, mit dem allgemeinen Methodengeflecht, in dem sich mathematische, historische und experimentelle Methoden verbinden und mit dem philosophischen Denken, das auf Welterklärung, Ideenprovokation und Lebenshilfe zielt. Es ist die Forderung nach Allgemeinheit von Wissen und Bildung, die selbst präzisiert werden muss, weil auch hier Extreme nicht weiter helfen. Zugespitzt könnte man Mathematik als Grundlage jeden Wissenserwerbs betrachten, doch wo bleiben dann die von der Philosophie zu beantwortenden Sinnfragen nach den Bedeutungsrelationen von Sachverhalten für die Menschen, die Nützlichkeit, Sittlichkeit und Schönheit umfassen. Bildung ist Einheit von Wissenserwerb und Charakterschulung.

Unser Jubilar vertritt, wie ich, die Forderung nach einer Neuen Aufklärung, in der die Einseitigkeiten der klassischen Aufklärung behoben werden, damit Bildungsanforderungen im 21. Jahrhundert entsprochen werden kann, die eine durch die wissenschaftlich-technische Entwicklung hervorgerufene neue Arbeits- und Lebensweise zu beachten hat. Nicht der abstrakte vernünftige und lernwillige Mensch, sondern die durch natürliche und soziale Umstände bedingte Breite menschlicher Verhaltensweisen ist zu berücksichtigen. Frauen und Kinder haben das gleiche Recht auf Aufklärung, wie alle anderen. Die Trennung von Staat und Religion ist durchzusetzen. Multikulturalität ist nicht durch Toleranz, also Duldung des Anderen, allein zu gestalten. Jedes Schema kann antihuman sein. Zuerst wären kulturelle, rassistische, sexistische und andere Diskriminierungen zu bekämpfen. Doch die Gestaltung von Lebensweisen hat auf Tradition, gesellschaftliche Werte und Lebensgefühl Rücksicht zu nehmen. Was hindert uns daran, kulturell unterschiedliche Bereiche ebenso zu fördern, wie gewünschte Multikulturalität. Dabei sind bestimmte Mindestanforderungen von jedem zu erfüllen, der in einem kulturell anders geprägten Land lebt. Er muss sich verständigen können, die Gesetze achten und selbst Anstrengungen zur Integration unternehmen, wenn er eine neue Heimat sucht.

Jeder Mensch bedarf der Aufklärung bemerkte der Zeitgenosse Kants Moses Mendelssohn 1784. Doch sei die Maxime, man dürfe die für den Menschen nützlichen Wahrheiten dann nicht verbreiten, wenn die ihnen innewoh-

nenden Grundsätze der Religion und Sittlichkeit damit niedergerissen würden „eine Schutzwehr der Heuchelei geworden“ (Mendelssohn 1994, 131). Wie oft hören wir das Argument, etwas sei nicht mit den sittlichen Werten und demokratischen Normen vereinbar. Wie viel Heuchelei steckt dahinter? Aufklärung wollte Selbstbestimmung der Menschen durch Selbstdenken auf der Grundlage von Wissenserweiterung, Beseitigung aller Hemmnisse für die Verbreitung der Wahrheit und damit Freiheitsgewinn für jeden Menschen erreichen. Das Ziel gilt weiter.

Disziplin, Kompetenzen und Schöpferium

In einer Diskussion von 1981 betonte Neuner in Ergänzung zu meiner Auffassung von der unikalen schöpferischen Leistung unter bestimmten Bedingungen und der Lehr- und Lernbarkeit wichtiger Eigenschaften: „Da braucht man Beharrlichkeit, Zielstrebigkeit, Zuverlässigkeit, Willensstärke und Disziplin – elementare Eigenschaften, die wir bereits im Unterricht anziehen“ (Pädagogisches Forum 1981, 5). Im Zusammenhang mit der Frage nach der Erkenntnis und Förderung bestimmter Begabungen und Talente, wandte sich Neuner gegen die Auswahl für weiterführende Bildungswege nach einem formalen Durchschnitt, was die leichteste Methode sei, und betonte, sie dorthin zu lenken, „wohin sie nach ihren Kenntnissen, Fähigkeiten, Haltungen und Charaktereigenschaften wirklich gehören“ (ebd., 5). Das von Neuner herausgegebene Buch „Leistungsreserve Schöpferium: Forschungsergebnisse zur Kreativität in Schule, Ausbildung und Wissenschaft“ von 1986, provozierte schon, wie ich in meiner Rezension in der „Einheit“ dazu betonte, mit dem Titel zum Nachdenken, da Reserven noch nicht oder ungenügend genutzte Potenzen zur Problemlösung sind. Ich hob die Individualität kreativer Problemlösungen hervor und die Notwendigkeit, Schöpferium mehr zu fördern. Es verlange das Wundern über Widersprüche in der Theorie und zwischen Theorie und Praxis und wenn man die Neugier aberziehe, brauche man sich über fehlende Kreativität nicht zu wundern. Für mich war das Buch Anregung zur praktikablen Nutzung, wobei weiter über theoretische Auffassungen zu streiten war. In mehreren Diskussionsrunden betonte ich, von Neuner gar nicht so gut aufgenommen, Schöpferium sei das Welträtsel Nr. 1. Ich begründete das damit, dass wir die Mechanismen geistiger Tätigkeit nur ungenügend kennen. Während der Pädagoge auf das Verwerten vorhandenen Wissens drängte, sah der Philosoph mehr auf die noch offenen Probleme, ohne deren bisherigen Teillösungen zu negieren.

Ein wichtiges Problem in Neuners Überlegungen, wenn er sich mit der Bildungsreform als Moment von Aufklärung befasst, ist die Frage: Fachlehrpläne oder ganzheitliches Kompetenzmodell? Betrachtungen zu Kompetenzen sind in Mode. Gegen solche Strömungen ist schwer anzugehen, weil sie meist einen wesentlichen Aspekt des Problems herausgreifen. Sie überspitzen ihn jedoch, was die Gegenbewegung fast vorprogrammiert. Der alte Grundsatz, das eine zu tun und das andere nicht zu lassen, wird meist vergessen. Philosophisch kann man auch auf die Einheit von Gegensätzen verweisen, auf die in solchen Situationen steckenden dialektischen Widersprüche. Neuner zeigt in einer Lehrplananalyse am Beispiel biologischer Sach- und Methodenkompetenz, dass die „Forderungen zutreffend und begründet“ sind, „nur bleiben sie zumeist auf relativ hoher Verallgemeinerungsebene. Dem Wesen nach sind sie mehr allgemeine Appelle als konkret definierte Lehranforderungen, wie sie für Lehrpläne obligatorisch sein sollten“ (Neuner 2004, 307).

Kompetenzen als Dispositionen selbstorganisierten Handelns können gemessen werden, wobei es vielfältige Methoden dafür gibt (Erpenbeck, Rosentstiel 2003). Von der OECD wird in einer Studie vom September 2004 auf wenige Schlüsselkompetenzen für persönliches, soziales und ökonomisches Wohlergehen hingewiesen. Dazu gehört erstens Interagieren in sozial heterogenen Gruppen, denn die Fähigkeit, mit anderen gut auszukommen, zusammenzuarbeiten und Konflikte handhaben und lösen zu können, ist besonders relevant in pluralistischen multikulturellen Gesellschaften. Zweitens geht es um selbständiges Handeln: Der einzelne wird in die Lage versetzt, sein Leben durch eigenständiges Kontrollieren der Lebens- und Arbeitsbedingungen auf verantwortungsvolle und sinnvolle Weise zu gestalten. Drittens sind Hilfsmittel und Instrumente interaktiv zu nutzen. Es ist sicher sinnvoll, solche Ziele zu formulieren, da die Autonomie der Individuen mit der Roboterisierung der Produktion materieller Güter und der Computerisierung des täglichen Lebens wächst, was jedoch zu Gegentendenzen der kontrollierten Disziplinierung führt (Hörz, H. E., Hörz, H. 2005). Bildung hat so Kompetenzen als Ziele zu berücksichtigen, um sachkundiges und verantwortungsbewusstes Handeln zu fördern. Doch es gilt Neuners Hinweis, den Zusammenhang von Kompetenzelementen und didaktischer Fachterminologie herzustellen, um fassbare Tätigkeiten zu beschreiben (Neuner 2004, 308).

Wenn Wissen die Grundlage von Selbstbildung ist, dann hat auch die Wissenschaft sich damit zu befassen, welche Leitideen sie entwickelt, die in Wissensstandards eingehen können. Es geht dabei stets um zwei Momente:

Einerseits darf die Fachspezifik nicht verloren gehen, denn Physik ist zwar Rahmentheorie für chemische und Lebensprozesse, für die Gestaltung unserer Umwelt, doch jede Wissenschaft, die sich mit anderen Bewegungsformen befasst oder Strukturen von Systemen untersucht, hat ihre Spezifik, die zu begreifen ist. Dabei wird es immer schwerer, die Leitideen der Wissenschaften zu bestimmen, die sich mit komplexem menschlichem Verhalten in historischen und aktuellen Aspekten befassen. Hier sollte die Pädagogik alle Wissenschaften an ihre Bringepflicht erinnern, ihre eigenen Leitideen für die Grundbildung in der Schule lehrbar zu machen. Andererseits müssen wir feststellen, dass die Kompetenz zur inter-, multi- und transdisziplinären Arbeit nicht den Herausforderungen entspricht, die durch die wachsende Komplexität von Aufgaben und Entscheidungssituationen geboten ist. Es überwiegt die Spezialisierung gegenüber dem Blick auf das Ganze. Lernen Lehrer, die das Wissen vermitteln und Selbstbildung anregen sollen, in ihrer Ausbildung, wie wichtig der Blick über die Fächergrenzen hinaus ist? Für Schülerinnen und Schüler sind gerade die Grenzfragen zwischen verschiedenen Fächern und die Beziehungen zwischen Einsichten und praktischen Lebensumständen interessant.

Pädagogik kann m.E. Mängel in der wissenschaftlichen Klarheit über die Leitideen von bestimmten Wissenschaften nicht ausgleichen. Grundbildung baut auf gesicherten wissenschaftlichen Grundlagentheorien und Grundmethoden auf. Es war deshalb stets ein wichtiges Anliegen von Gerhart Neuner, die interdisziplinäre Zusammenarbeit der Pädagogen mit anderen Wissenschaftlern zu fördern. Ich selbst habe an vielen Diskussionen über das Verhältnis von Philosophie und Pädagogik teilgenommen. Intensiv haben wir uns mit den Beziehungen von Philosophie und naturwissenschaftlichem Unterricht befasst. Manchmal war es für den Philosophen ärgerlich, wenn Grundsatzprobleme zu schnell mit der Killerphrase erledigt wurden, das sei schulpraktisch nicht machbar. Doch Hartnäckigkeit führte auch da oft weiter. Wir brauchen heute beides: Prinzipielle Diskussionen und praktikable Lösungen. Dafür setzt sich die Leibniz-Sozietät mit ihrem interdisziplinären Potenzial ein.

Über die Kultur des Umgangs im persönlichen Meinungs austausch

Wissenschaft lebt vom Dialog, von der Auseinandersetzung, vom Streit der Meinungen. Lernt man sich erst kennen, so meint eine Anekdote, dann sagt man sich als Schmeicheleien höflich die Unwahrheit, kennt man sich näher, werden höflich Wahrheiten ausgetauscht, um dann, unter Freunden, sich hart

die Wahrheit zu sagen. Man muss dabei nicht unhöflich werden. Doch persönlicher Meinungs­austausch wird dann wichtig, das zeigen auch meine Studien zur Wissenschaftsgeschichte, wenn Probleme angesprochen werden, zu denen es unterschiedliche Auffassungen gibt, wobei also Klärungsbedarf vorhanden ist.

Ich hoffe, Gerhart wird nichts dagegen haben, wenn ich aus einem Brief von mir an ihn vom 25.1.1998 zitiere, um Probleme mit seinen Darstellungen im Buch „Zwischen Wissenschaft und Politik“ zu zeigen. Eines davon betraf die „anthropologische Wende“, die ich, wie ich schrieb „als Zäsur zwar nicht ganz verstehe, da Anthropologie nur ein Wort für die verschiedensten Inhalte ist, wie Du selbst zeigst, ich also nicht weiß, wohin Du die Wende gehen läßt, die jedoch offensichtlich die Hinwendung zum Individuum verdeutlichen soll“. Kritisch vermerke ich dazu: In „der DDR wurde von vielen Pädagogen und Philosophen die Arbeit der Wissenschaftsphilosophen zum Wesen des Menschen, in denen die Fragen nach Ererbtem und Erworbenem, nach der Einheit von Natur-, Gestaltungs- und Vernunftwesen, nach dem Ensemble gesellschaftlicher Verhältnisse in individueller Ausprägung behandelt wurden, nicht ernst genommen und nun wird eine Wende des Marxismus gefordert, die Überschätzung sozialer Komponenten durch die individuellen, der gesellschaftlichen durch die natürlichen zu beseitigen. Die Arbeiten aus der DDR sind wieder nicht im Blickfeld. Das bedaure ich deshalb, weil wir uns alle selbst damit Beine stellen, über die uns andere gern fallen sehen. Ich werde weiterhin die Ergebnisse verteidigen, die auf dialektisch-materialistischer Grundlage zum Wesen des Menschen erarbeitet wurden. Auch meine These von den Grundtypen, die sich die Wirklichkeit vorwiegend logisch-deduktiv oder gegenständlich-induktiv aneignen, immerhin im Plenum der APW vorgetragen, gehört als zu überprüfende Hypothese dazu“. Soweit meine Hinweise.

Dieses Problem ist weiter zu analysieren. Mir fällt auf, dass in vielen Diskussionen um Bildungsfragen zwar immer wieder besonderer Wert auf die Individualität gelegt wird, doch damit die Begründung für eine mögliche Allgemeinbildung von Individuen nicht gegeben ist. Nehmen wir die These von der Individualisierung ernst, dann müsste jeder Lernende mit einem speziellen Programm und spezifischen Lehrkräften versorgt werden. Gibt es jedoch allgemein zu vermittelnden Wissensstoff, dann sind Wissensstandards in der Allgemeinheit zu bestimmen und Bildungsangebote für bestimmte Gruppen zu unterbreiten, was die Motivierung zum Wissenserwerb und zur Eigenbildung einschließt. Allgemeinbildung bleibt so eine Staatsaufgabe, die

mit dem Hinweis auf Individualisierung nicht beiseite geschoben werden darf.

Ein weiteres Problem, das ich im Brief an Gerhart Neuner ansprach, betraf Formulierungen, die einem Kenner der philosophischen Literatur der DDR nicht unterlaufen sollten. Es heißt dazu: „Wenn Du den Gesetzesfetischismus und die historische Notwendigkeit erwähnst, dann fehlen Hinweise auf die umfangreiche Debatte zu statistischen Gesetzen, zu Gesetz und Zufall, zu Entwicklungszyklen mit Stagnationen und Regressionen. Gerade das Thema Wissenschaft und Politik zwingt dazu, wissenschaftliche Thesen und Erkenntnisse von politischen Vereinfachungen zu unterscheiden. Der Stand der Wissenschaft kann nicht an Lehrbüchern und gängigen Meinungen von Propagandisten und Agitatoren der Wissenschaft gemessen werden, sondern muß aus den Arbeiten genommen werden, die Neues brachten, begründeten und verteidigten. In der Diskussion um die Philosophie der DDR wird von ihren Kritikern immer wieder auf Lehrbücher und gängige Darstellungen verwiesen, um Rückständigkeit in der Wissenschaft nachzuweisen. Das ist so, als ob ein Physiker den Stand der Physik kritisiert, weil er ein Lehrbuch gelesen hat, in dem die String-Theorie oder die schwarzen Löcher fehlen. Kein Spitzenmann der Elektronik wird seine Kenntnisse aus Lehrbüchern nehmen, sondern er braucht den aktuellen Austausch mit den Spitzenleuten auf diesem Gebiet. Wir lassen es uns bieten, daß unsere Leistungen nach den Populisten bewertet werden sollen. Ich wehre mich dagegen, finde leider aber immer wieder Ansätze in der Aufarbeitungsliteratur durch eigene Kollegen, die dort selbstkritisch Ergebnisse abstreiten, statt zu sagen, wo sie selbst keine erreichten oder andere ignorierten. Wir haben dabei immer noch das ‚uns‘ und ‚wir‘ nicht verlernt“.

Diese Hinweise auf unseren Meinungs Austausch zeigen, dass es zwischen Kollegen, die interdisziplinär zusammenarbeiten und in der Leibniz-Sozietät das Ziel verfolgen, deren wissenschaftliche Reputation zu erhöhen, sehr wohl Meinungsverschiedenheiten gibt, die ausgesprochen und diskutiert werden, ohne die Atmosphäre des kollegialen gemeinsamen Handelns zu belasten. Ich wünsche mir, dass diese Kultur des Umgangs, oft nicht beachtet oder aus Profilierungssucht sogar missachtet, uns weiter eint. Ich lobe mir Gemeinschaften von Wissenschaftlern, die kreative Ideen gemeinsam weiterentwickeln, statt einer Profilierung des Einzelnen gegen andere. Das ist leider eine nun oft zu bemerkende Auswirkung der Ellbogengesellschaft auf die Wissenschaft, gegen die schon in der Schule angegangen werden könnte.

Ausblick

Will man einen Ausblick auf die Zukunft wagen, um den Kreis der Überlegungen auf den Anfang zurückzuführen, dann kann man realistisch mit Skepsis die wenigen Versuche von Bildungspolitikern betrachten, die erforderliche Reform in Gang zu bringen, um den Bildungsanforderungen des 21. Jahrhunderts zu entsprechen. Optimistisch ist es, wenn ich mit anderen meine, die Reform wird und muss kommen, weil erstens die Probleme zu lösen sind, die zur Krise geführt haben, zweitens Wirtschaft und Lebenswelt darauf drängen, drittens andere Länder vorangehen, so dass ihnen doch gefolgt werden muss. So sind die für das 21. Jahrhundert charakteristischen Bildungsanforderungen anzunehmen, wofür wissenschaftliche Grundlagen zu schaffen und praktikable Hinweise zu geben sind.

Zu ihnen gehört der Übergang zu einer durch die wissenschaftlich-technische Entwicklung erzwungenen qualitativ neuen Produktionsweise. Neue Lerninhalte, neue Verhaltensstrategien, neue Werte bilden sich heraus, deren innere Widersprüchlichkeit zu beachten ist. Wachsende Autonomie der Menschen im Arbeitsprozess hat Auswirkungen auf die Politik und fordert eine qualitativ neue Demokratie. Die Lehrer-Schüler-Beziehung ist nicht mehr in erster Linie dazu da, die Kluft zwischen Informierten und Nicht-Informierten durch die Vermittlung von Wissen zu schließen. An manchen Stellen wissen Lehrer weniger als ihre durch das Internet informierten Schüler. Lehrer sollten besser auf ihre Aufgaben als Bildungsmoderatoren und nicht nur als Ausbilder vorbereitet werden, damit individuelle Kreativität gefördert, sittliche Reife erreicht und wesentliche Wissens Elemente als Grundbildung angeboten werden. Kompetente Gebildete statt mit Wissensattesten versehene Kenner prüfbareren Wissens könnten dann von der Schule und anderen Bildungseinrichtungen kommen. Globalisierung und Föderalismus widersprechen sich in Deutschland. Es geht um einheitliche und qualitativ hochwertige Standards, mit denen Grundwissen über Mathematik, Naturwissenschaften, Geschichte und Kultur gesichert wird und die für die Länder vergleichbar sind. Als Rahmenbedingungen für die Bildung sind sie durch spezifische Bildungsangebote zu ergänzen, um Individualität fördern zu können. Die Trennung von Kirche und Staat fordert dazu heraus, vergleichende Kultur- und Religionsgeschichte zu lehren, um auch hier den historisch entstandenen Europazentrismus und die oft gepflegte Provinzialität zu überwinden. Eine völlig neue Situation entstand durch Herausbildung einer Weltmacht, den USA, die Präventivkriege unter vorgegebenen Gründen aus Macht- und Rohstoffinteressen führen. Schüler wissen schon einiges über Schein und Wirklichkeit von

Alibiwörtern wie Kampf gegen den Terrorismus und Einhaltung der Menschenrechte als Begründung für kriegerische Handlungen und über die Manipulierung von Meinungen. Doch die Aufklärung darüber muss weitergehen. Wenn Bildung die Einheit von Wissen und Wertevermittlung ist, dann sind Humankriterien zu bestimmen, die als Werte vermittelt werden können.

Wünschen wir uns nach dem allgemeinen Ausblick einen weiterhin sachlich analysierenden und programmatisch denkenden Bildungsforscher Gerhart Neuner, der sich für die anstehende Bildungsreform einsetzt. Uns allen sollten wir Erfolg wünschen, damit wenigstens ein Teil der guten Vorschläge, die sicher auch heute wieder gemacht werden, praktiziert werden kann.

Dietrich Benner

**Allgemeine Menschenbildung und schulische Allgemeinbildung:
ein spannungsreiches Verhältnis
Reflexionen zur Unentbehrlichkeit, Notwendigkeit und Aporetik
schulischer Allgemeinbildung in öffentlichen Bildungssystemen
– Gerhart Neuner zum 75. Geburtstag –**

Vorbemerkung

Die im Thema meines Referates vorangestellte These besagt, dass zwischen schulisch zu vermittelnder Allgemeinbildung und allgemeiner Menschenbildung so unterschieden werden muss, dass dabei die innere Logik und Aporetik einer auf Unentbehrliches und Notwendiges konzentrierten schulischen Allgemeinbildung sichtbar wird.¹

Diese These ist heute weder selbstverständlich noch allgemein anerkannt. In den Präambeln über schulisch zu vermittelnde Fähigkeiten und Schlüsselkompetenzen, die Lehrplänen und Richtlinien vorangestellt werden, wird sie in der Regel übersehen, in reformpädagogischen Vorschlägen zur Verbesserung schulischer Erziehung oft verkannt. In einem gegen traditionelle und gegenwärtige Ansätze der Bildungstheorie und -philosophie argumentierenden Text² zum „Stichwort: ‚Grundbildung‘ und ‚Basiskompetenzen‘“ hat Heinz-Elmar Tenorth kürzlich indirekt zur Unterscheidung zwischen schulischer Allgemeinbildung und allgemeiner Menschenbildung Stellung genommen und die Auffassung vertreten, die Erziehungswissenschaft könne „Alternat-

- 1 Auf Probleme, die am Begriff des Allgemeinen zu diskutieren sind, gehe ich an dieser Stelle nicht ein. Vgl. hierzu die Beiträge von W. Fischer, E. Pleines und anderen in E. Pleines 1987.
- 2 Es sei in diesem Zusammenhang daran erinnert, dass Tenorth 1997 noch eine weniger monopolistische Position vertreten und Abgrenzungs- sowie Zuordnungsprobleme verschiedener Zugänge zur Bildungsthematik untersucht hat. Diese nicht notwendiger Weise dualistisch zu nennende Position aus dem Jahre 1997 scheint mir auch heute noch die rationalere zu sein. Sie sollte daher nicht leichtfertig aufgegeben werden; vgl. hierzu auch Wigger 2004.

tiven zur überlieferten Bildungskonzeption" des comenianischen „Omnes, Omnia, Omnino" von PISA lernen.

Ich verstehe Tenorth im Rückgriff auf früher auch von ihm vertretene Auffassungen so, dass er die in der Tat kritikwürdige, oft unerträgliche Vermengung von Programmatiken einer abstrakten, angeblich menscheitsbeglückenden allgemeinen Menschenbildung mit solchen einer schulischen, auf elementare und weiterführende Lehr-Lern-Prozesse zugeschnittenen Grundbildung kritisieren und überwinden und die Unterscheidung zwischen allgemeiner Menschenbildung und schulischer Allgemeinbildung durch andere Unterscheidungen – wenn vielleicht nicht ersetzen, so doch wenigstens – erweitern will. So diskussionswürdig, legitim und erfolgversprechend ich diese Anliegen erachte, so problematisch scheint mir die Aussicht zu sein, auf die sein jüngster Beitrag setzt. Sie lautet: die anzustrebende neue „Bildungstheorie" werde, wenn erst einmal die traditionellen Bildungstheorien verabschiedet seien, „quasi aus einem theoriegeleiteten Prozess der Bildungsforschung" von selbst entstehen (Tenorth 2004, 175).

Der von Tenorth bemühte Dual zwischen einer sich in allgemeinen Aussagen über die „menschliche Natur und Bestimmung" ergehenden Bildungstheorie, die in der „lichten Höhe philosophischer Reflexion" angesiedelt sei, und pragmatischen, gesellschaftlichen Erfordernissen Rechnung tragenden Konzepten, welche „Grundbildung" durch „Basiskompetenzen" zu definieren versuchen, entstammt dem Arsenal typisch deutscher, bis ins 18. Jahrhundert zurückzuverfolgender und auch gegenwärtig noch fortwirkender Streitigkeiten. Er verdeckt die Tatsache, dass die Abgrenzungsproblematik von allgemeiner Menschenbildung und schulischer Allgemeinbildung seit mehr als 2000 Jahren in der Diskussion über öffentliche Erziehung und Bildung eine bedeutende Rolle spielt. Lässt man sich auf diese in Deutschland zur Zeit der Preußischen Reformen noch wirksame Tradition ein, so zeigt sich, dass die theoretische Erziehungswissenschaft in ihrer eigenen Theoriegeschichte gewichtige Gründe für die Unterscheidung zwischen allgemeiner Menschenbildung und schulischer Allgemeinbildung vorfindet. Diesen lassen sich weitergehende Hinweise entnehmen, welche Bedeutung der Unterscheidung zwischen schulischer Allgemeinbildung und allgemeiner Menschenbildung im Hinblick auf den Implikationszusammenhang zwischen bildungstheoretischen, methodischen und didaktischen Fragen und der Struktur des öffentlichen Bildungssystems zukommt.³

In meinem Vortrag möchte ich an vergessene, nicht zu verabschiedende, sondern vor dem Hintergrund aktueller Probleme neu zu interpretierende Tra-

ditionen erinnern und auf ihre Bedeutung für die gegenwärtige Diskussion hinweisen. Ich beginne mit einem Plädoyer für die Einführung einer gemeinsamen Erziehung, das sich in der Politik des Aristoteles findet. Danach wende ich mich der Bildungslehre und Didaktik des Comenius (1970, 1985) und Baccos (1982, 1990) *Novum Organum* zu. Anschließend beleuchte ich jenes agonale Verhältnis, das sich zwischen Humboldts Bildungstheorie und Schulplänen nachweisen lässt. Am Ende meines Referats komme ich dann – nicht nur aus Anlass des 75. Geburtstags von Gerhart Neuner – auf einige Aspekte der sozialistischen Bildungskonzeption der DDR zu sprechen, in der Unterscheidungen wie die zuvor erörterten teils beachtet, teils vernachlässigt worden sind.

Zur Unterscheidung zwischen grundlegender Elementarbildung und wissenschaftlicher Allgemeinbildung in der Politik des Aristoteles

In seinen Überlegungen zur möglichen Grundstruktur eines für die Polis neu zu schaffenden Erziehungssystem führt Aristoteles aus, der Gesetzgeber müsse sich künftig gründlicher um die Erziehung der Jugend kümmern, da die in ihrer Existenz gefährdete Polis auf eine Erziehung der nachwachsenden Generation für die Gemeinschaft freier Bürger angewiesen sei. Er fährt fort:

„Da aber das Endziel des ganzen Staates ein einziges ist, so liegt es zutage, dass auch die Erziehung für alle eine und dieselbe und die Sorge für sie eine gemeinsame sein muss und keine private, wie es jetzt gehalten wird, wo ein jeder sich nur um seine Kinder kümmert und sie privat unterrichten lässt, wie es ihm gut dünkt. Denn was gemeinsame Angelegenheit ist, das muss auch gemeinsam geübt werden“ (Pol. 1336 b 21–26).

- 3 Bei diesen Fragen handelt es sich – auch nach Tenorths Einschätzung – um solche, die in Teilen der gegenwärtigen Bildungsforschung vernachlässigt werden. So räumt Tenorth am Ende seines Beitrags selbst ein, dass zu den im Grundbildungsprogramm von PISA ungeklärten Problemen 1. der Zusammenhang von domänenspezifischen und domänenunspezifischen Basiskompetenzen, 2. die Historizität und Geltung von Kanon und Kerncurriculum, 3. Fragen der Schulstruktur sowie 4. didaktische und methodische Fragen gehören (vgl. Tenorth 2004, 178ff.). Nimmt man diese Fragen ernst, so kann man nicht länger die Meinung vertreten, aus dem empirischen Forschungsprozess ginge eine Bildungstheorie, welche diese Fragen klärt, von selbst hervor. Der Irrtum dieser Annahme liegt nicht etwa darin, dass es keine Anschlussmöglichkeiten von Bildungstheorie und empirischer Forschung gäbe, (vgl. Benner 2002; Heid 2004), sondern darin, dass in den Bildungstheorien, von denen in den folgenden Abschnitten die Rede sein wird, die von Tenorth in Teilen der gegenwärtigen Bildungsforschung ausgeklammerten Fragen diskutiert und explizit erörtert worden sind.

Aristoteles spricht sich hier nicht für eine Überführung der in Athen existierenden privaten in eine öffentliche Erziehung, sondern für eine Ergänzung der überkommenen Familienerziehung um eine öffentliche und gemeinsame Erziehung der nachwachsenden Generation aus. Was aber deren Aufgaben und Inhalte betrifft, führt er aus, es bestehe keine Einigkeit, ob die öffentliche Erziehung „mehr auf die Ausbildung des Verstandes oder auf die des Charakters der Seele berechnet sein“ müsse, „ob man eher üben“ solle, was zum Leben „nützlich“ ist, oder vielmehr, was zur „Tugend“ führt. Gleichwohl lasse sich jedoch so viel allgemein feststellen:

„Dass man von dem Nützlichen das Unentbehrliche lernen soll, ist unzweifelhaft; dass man aber nicht alles lernen soll, ist klar, und da alle Tätigkeiten in solche der Freien und solche der Nichtfreien zerfallen, so ist es auch klar, dass man sich nur an denjenigen unter den nützlichen Tätigkeiten beteiligen muss, die einen nicht zu handwerksmäßigen Charakter“ haben (Politik 1337 b 4–8).

Als für das Nützliche unentbehrlich lässt er vier Elementaria zu, 1. das „Lesen und Schreiben“, 2. die „Leibesübung“, 3. die „musische Kunst“ und 4. das „Zeichnen“. Diese seien in gemeinsamer Erziehung so zu vermitteln, wie dies die gemeinsame Eudaimonie des Staates und der Einzelnen es erfordere. So sei das Lesen und Schreiben sowohl zu „Geldgeschäften, zur Haushaltung, zur weiteren Ausbildung und zu mancherlei Staatsgeschäften von Nutzen“, diene die Leibesübung „zur Gesundheit und Körperstärke“ und als „Schule der Tapferkeit“, die Musik der Entwicklung einer freien Lebensgestaltung und das Zeichnen dem besseren Verständnis der Maßverhältnisse in den „Werken der Künstler“ (ebd., 1337 b 21ff.).

Damit sind zwei der Abgrenzungen genannt, durch die Aristoteles die allgemeine Menschenbildung von schulischer Allgemeinbildung unterschied. Die eine bezieht sich auf die Erkenntnis der Gesamtordnung aller Zwecke in Natur und Gesellschaft, welche der in den griechischen Stadtstaaten von Sklaven zu verrichtenden Arbeit eine niedere, den in Freiheit auszuübenden Tätigkeiten wie Freundschaft, Wissenschaft und Politik dagegen eine höhere Wertigkeit zuerkannte, die andere auf das für die Polis Nützliche und unbedingt Notwendige. Dieses aber sei im Rahmen einer öffentlichen und gemeinsamen Erziehung angemessen nur so zu erlernen, dass es in Beziehung auf die Zweckordnung angeeignet werde.

Physik und Metaphysik, Psychologie und Ethik, Politik und Poetik gehören nach Aristoteles nicht zur elementaren Grundbildung, in die schulisch organisiertes Lehren und Lernen einführen soll, sondern sind Bereiche einer

Menschenbildung, die erst in einem fortgeschritteneren Alter beginnt und nicht für alle bestimmt ist. Als Abgrenzungskriterium zwischen dem unentbehrlich und dem entbehrlich Nützlichen fungiert die Differenz zwischen den als Lohnarbeit und den in Muße auszuübenden Tätigkeiten. Was in der Arbeit unentbehrlich ist, wird in der Einheit von Lernen und Arbeiten tradiert, was zur Beurteilung der Zweckmäßigkeit von Arbeit unentbehrlich ist, gehört dem Reich allgemeiner Menschenbildung jenseits der Erziehung an, was von dieser wiederum für alle unentbehrlich und für weitergehende Lernprozesse grundlegend ist, macht den Bereich der gemeinsamen schulischen Grundbildung aus.

Die Elementarität der Grundbildung, von der Aristoteles spricht, leitet sich nicht nur aus dem Gesamtleben der Polis ab, sondern ist zugleich methodisch legitimiert. Sie geht zeitlich und sachlich den fortgeschritteneren Formen der Bildung voraus und zeichnet sich methodisch dadurch aus, dass sie den Übergang von den Formen des Erfahrungslernens und -wissens zu Formen des wissenschaftlichen Wissens um die Gründe der Natur- und Gesellschaftsordnung markiert. Gemeinsame Erziehung vermittelt elementare Techniken der Schrift, der gymnastischen und musischen Bewegung und des Zeichnens so, dass durch sie ein Wissen um elementare Gründe der Natur- und Polisordnung induziert wird. Die wissenschaftliche Bearbeitung dieser Gründe aber ist jenseits des Gebiets schulischer Bildung angesiedelt.

Zur Differenz von schulischer Allgemeinbildung und allgemeiner Menschenbildung bei Comenius

Eine ebenfalls dem teleologischen Paradigma verpflichtete, somit vergleichbare Zweiheit in den Bildungsvorstellungen lässt sich, wenn auch anders justiert, an Comenius aufzeigen. Dieser unterschied zwischen der „Allgemeinen Beratung über die Verbesserung der menschlichen Dinge“ (*Consultatio catholica de emendatione rerum humanarum*), welche sich ausdrücklich nicht vorrangig an Lehrer, Kinder und Jugendliche, sondern an „das Menschengeschlecht, vor allem aber an die Gelehrten, Theologen und Machthaber Europas“ wendet (Comenius 1656/1970), und der „Didaktik“ als einer Theorie der „vollständigen Kunst, alle Menschen alles zu lehren“ (Comenius 1657/1985, S. 9).

Das „*Omnes, omnia, omnino*“, von dem Comenius auch mit Blick auf den Schulunterricht spricht, lässt sich weder mit „Alle, Alles, Allseitig“ lehren (vgl. Tenorth 2004, 169), noch so übersetzen, als habe Comenius allen einen

„identischen Bildungsstand“ vermitteln und alle auf gleichem Niveau zu „Allwissenden (Pansophen)“ erziehen wollen.⁴ Das „omnino“ ist richtiger vielmehr mit „ganz“, von „Grund auf“ oder „mit Bezug auf das Ganze“ (vgl. Schaller 2003, 30ff., insbesondere 38) zu übersetzen. Es verweist auf eine neuzeitliche, christlich-protestantische Deutung der aristotelischen Teleologie, welche die Einteilung der Menschen in Freie und Unfreie überwindet, neuzeitliche Wissenschaft und teleologisches Denken synthetisiert und jedem Einzelnen eine weltoffene, unbestimmte Bildsamkeit zuerkennt (vgl. zum Folgenden Comenius 1657/1985, 53–74). Die Kunst, „alle Menschen alles von Grund auf“ zu lehren, wird von Comenius nicht als die Kunst verstanden, allen alles auf gleichem Niveau vollständig und erschöpfend beizubringen, sondern Menschen beiderlei Geschlechts, rasch wie langsam lernende, schwach- wie hochbegabte, behinderte wie nichtbehinderte in elementare Bereiche des Wissen, der Sittlichkeit und der Frömmigkeit einzuführen und mit Hilfe einer solchen Erziehung Lebensformen zu entwickeln, die aus dem Zeitalter der Religions- und Bürgerkriege hinausführen:

„Die Kunst des Lehrens erfordert [...] nichts als eine kunstgerechte Anordnung von Zeit, Stoff und Methode. Können wir die richtig treffen, so ist es nicht schwerer, eine beliebig große Schülerschar alles zu lehren, als mit Hilfe der Werkzeuge, über welche die Buchdruckerkunst verfügt, täglich tausend Bogen mit zierlicher Schrift zu bedecken; oder mit Hilfe der Archimedischen Maschine Häuser, Türme und andere Lasten fortzurücken; oder mit einem Schiff den Ozean zu überqueren und in die neue Welt zu fahren“ (Comenius 1657/1985, S. 77).

In der zuletzt genannten Aussicht stimmte Comenius mit seinem Zeitgenossen Francis Bacon überein, der 1624 in „Nova Atlantis“ eine in stetem Fortschritt begriffene, sich auf dem Boden neuzeitlicher, mathematisch-wissenschaftlicher Rationalität höherbildende Gesellschaftsordnung entworfen hatte, nur dass Comenius, anders als Bacon, kein einheitswissenschaftliches Paradigma vertrat, sondern die traditionelle teleologische Denkform und die moderne rechnende Wissenschaft zusammenzuführen suchte. Hierauf ist zurückzuführen, dass in der comenianischen Induktion beide Formen des Ler-

4 Siehe die Antwort auf die Frage im Online-Seminar Pädagogik: „Welches war der Leitspruch des Comenius? Omnes, omnibus, omnino. Omnes, omnia, omnino. Omnes, omnia, omnino. www.uni-stuttgart.de/pae/edl/index.php?SeminarID=41&ThemenID=131&KapitelID=409. Zum problematischen Zusammenhang zwischen der im „omnino“ angesprochenen pansophischen Emendatio und dem didaktischen „omnes omnia“ siehe Schaller 2004, 30ff., 57ff., 67ff.

nens, die aristotelische und die baconsche, zugleich anzutreffen sind. Dass Comenius den Widerstreit zwischen beiden Bildungs-, Wissenschafts- und Lernkonzepten noch nicht hervorhob, sondern diesen versöhnen zu können meinte, mag damit zusammenhängen, dass er dem innerhalb des teleologischen Denkens selbst ausgetragenen Streit um die richtige Ordnung der Zwecke seine besondere Aufmerksamkeit widmete und die von den katholischen Staaten ausgelösten Religionskriege als Abfall vom wahren Glauben kritisierte.⁵

Abstimmungsprobleme zwischen teleologischen und szientifischen Formen von Rationalität avancierten erst nach Bacon und Comenius zu bildungstheoretisch relevanten Grundproblemen. Sie schlagen bis auf die Ebene der Verständigung über allgemeine Menschenbildung und schulische Allgemeinbildung durch und betreffen auch die Fragen ihrer methodischen, didaktischen und institutionell-organisatorischen Absicherung. An Wilhelm von Humboldts Theorie der Menschenbildung und den Schulplänen, die er auf Visitationsreisen skizzierte, lässt sich dies verdeutlichen.

Das Agonale im Verhältnis von Bildung und Politik sowie allgemeiner Menschenbildung und öffentlicher Schulerziehung bei Wilhelm von Humboldt

Nicht minder merkwürdig als der angedeutete Parallelismus von vormoderne Teleologie und neuzeitlicher Rationalität bei Comenius sind die unterschiedlichen Bildungskonzepte, die Wilhelm von Humboldt in seinen bildungs-, sprach- und staatstheoretischen Schriften und in seinen Schulplänen und Texten zur Preußischen Schulreform vertreten hat (vgl. Lüth 1988; Benner 2003). In Bildungsfragment von 1793/04 und in der Abhandlung über den „Geist der Menschheit“ definiert er Bildung als freieste und mannigfaltigste Wechselwirkung von Mensch und Welt, die an originelle Begegnungen zwischen Individuen zurückgebunden auf kein bestimmtes Paradigma verpflichtet sei. Für bildende Wechselwirkungen soll danach einzig gelten, dass sie als Wechselwirkungen des Selbst mit einer widerständigen, vom neuzeitlichen Subjekt weder konstruierten (Bacon) noch gesetzten (Fichte) Welt konzipiert und so realisiert werden, dass weltbildende auf selbstbildende Prozesse wechselseitig aufeinander zurückwirken können. Für in allgemeinen

5 Zur Einheit von teleologischer und rationaler Logik bei Comenius siehe L. Koch (2003); zu problematischen Aspekten dieser Einheit vgl. Liesner (2003), zu Comenius insgesamt Schaller (2003).

und öffentlichen Schulen zu institutionalisierende Bildungsprozesse schloss Humboldt in seinen Schulplänen aus dem Jahre 1809 eine solche Wechselwirkung jedoch aus. Schulbildung soll diesen zufolge – wie schon bei Aristoteles – auf das unbedingt Notwendige und Elementarische konzentriert und nach dem Modell einer strengen Stadienfolge organisiert werden.

Was aber war der Grund dafür, dass Humboldt Bildung in außerschulischen und schulischen Kontexten eine differente Logik zuschrieb, welche erstere auf Freiheit und Mannigfaltigkeit, letztere aber auf eine strenge Elementarität und Konsekutivität verpflichtete? Der tiefere Grund hierfür scheint mir in einem agonalen Verhältnis zu liegen (vgl. Ruhloff 1989 und 2002; Benner 1990/2003), das Humboldt nicht nur in den Beziehungen zwischen Bildung, Politik und Ökonomie, sondern – bis heute oft übersehen – auch zwischen allgemeiner Menschenbildung und öffentlicher Schulerziehung verortete.

Dass der Krieg der Vater aller Dinge sei, ist nicht die beste Übersetzung von Heraklit. Nicht von Krieg, sondern von Kampf ist im Fragment 53 die Rede. Agonalität, nicht Polemik, bestimmt auch bei Humboldt die Beziehungen zwischen selbstbildenden und weltbildenden Tätigkeiten sowie unter denselben. In seinen „Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen“ führt er zur modernen Mensch-Bürger Problematik aus:

- in den älteren Staaten und Gesellschaften, in denen die Bildung des Bürgers „wenig eigenthümliche Eigenschaften“ gefordert habe, sei es „wohlthätig“ gewesen, „wenn die Verhältnisse des Menschen und des Bürgers so viel als möglich zusammenfallen“,
- unter modernen Bedingungen hingegen seien Staat, Nationalcharakter und Gesellschaft so sehr in permanenten „Aenderungen“ und „Modifikationen“ begriffen, dass es aufhöre, „heilsam zu sein, wenn der Mensch dem Bürger geopfert wird“,
- darum könne in ihnen der „Bürger von seiner Kindheit an“ nicht „schon zum Bürger gebildet“ werden,
- vielmehr müsse „die freieste, so wenig als möglich schon auf die bürgerlichen Verhältnisse gerichtete Bildung des Menschen überall vorangehen“,
- Ziel dieses Vorrangs der Menschenbildung vor der Bürgererziehung sei es, dass der „so gebildete Mensch [...] dann in den Staat treten und die Verfassung des Staats sich gleichsam an ihm prüfen“ könne,
- Prüfungen dieser Art aber dienten immer einer wechselseitigen Evaluati-

on der Bildung des Menschen und der Verfassungen von Staat und Gesellschaft,

- diese Prüfungen aber müssten agonial, d.h. in einem „Kampfe“ wechselseitig sich überbietende Anforderungen und Potenzen der Einzelnen und der Gesellschaft stattfinden,
- nur unter dieser Voraussetzung sei eine „Verbesserung der Verfassung durch die Nation mit Gewissheit [zu] hoffen“ und kein „schädliche[r] Einfluss der bürgerlichen Einrichtung“ zu befürchten (Humboldt 1792, 105f.).

Den Vorrang der allgemeinen Menschenbildung vor der Bürgererziehung begründete Humboldt in dem zitierten Textstellen noch nicht demokratie-, sondern bildungs- und gesellschaftstheoretisch. Er sollte für die Beziehungen zwischen der Bildung des Menschen und der Entwicklung aller ausdifferenzierten Handlungsfelder und Gesellschaftssysteme gelten, für Wissenschaft und Kunst ebenso wie für Sitte und Moral, auch für die Entwicklung der Berufe und ökonomische Betätigungen aller Art und nicht zuletzt für die Religion, die nicht länger mehr als Staatsreligion fortgeführt werden könne.

Wie schon angedeutet, gehört zu den Merkwürdigkeiten der Bildungs- und Gesellschaftstheorie Humboldts, dass dieser „die freieste, so wenig als möglich schon auf die bürgerlichen Verhältnisse gerichtete Bildung des Menschen“, die „überall vorangehen“ müsse, in den Schriften zur Preußischen Bildungsreform als eine elementare und grundlegende Bildung konzipierte. Von ihr aber sagte er, sie unterscheide sich von den standesspezifischen Formen der Erziehung und Sozialisation nicht durch „größt mögliche Mannigfaltigkeit“, sondern durch Abstraktheit und Allgemeinheit, die den begrenzten Beitrag der Schulbildung zur allgemeinen Menschenbildung markierten.

Wie schon Aristoteles fordert er in seinen Schulplänen für den Elementarunterricht, dieser solle sich „nur mit Sprach-, Zahl- und Mass-Verhältnissen“ befassen und in bewusster Gleichgültigkeit gegenüber der „Art des Bezeichneten“ eine Alphabetisierung der nachwachsenden Generation herbeiführen, welche diese in den öffentlichen Gebrauch, nicht aber in einen berufsständischen Gebrauch der Schriftsprache einführe (Humboldt 1809, 191 und 169). Analog weist er dem auf den Elementarunterricht folgenden Schulunterricht die Aufgabe zu, eine für weiterführende Wissensformen propädeutische Bildung zu vermitteln. Vom Unterricht in den alten Sprachen sagt er im Königsberger Schulplan:

„Der Schüler ist reif, wenn er so viel [...] gelernt hat, dass er nun für sich selbst zu lernen im Stande ist. Sein Sprachunterricht z.B. ist auf der Schule

geschlossen, wenn er dahin gekommen ist, nun mit eigner Anstrengung und mit dem Gebrauche der vorhandenen Hilfsmittel jeden Schriftsteller, insoweit er wirklich verständlich ist, mit Sicherheit zu verstehen, und sich in jede gegebene Sprache, nach seiner allgemeinen Kenntnis vom Sprachbau überhaupt, leicht und schnell hinein zu studiren“ (ebd. 169f.).

Der Hiatus zwischen allgemeiner Menschenbildung und elementarer sowie grundlegender Schulbildung tritt an Stellen, wie den zitierten, deutlich hervor. Natürlich wusste auch Humboldt, dass die Buchstaben nicht allgemein, sondern an konkreten Texten erlernt und die lateinische und griechische Sprache nicht nur mit Hilfe von Lexikon und Grammatik, sondern an Hand klassischer Texte angeeignet werden. Darum ordnet er der Elementarschule als Feld, in dem die Schriftsprache zu üben sei, die Naturgeschichte zu und stellt er dem Schulunterricht in den alten Sprachen geschichtskundliche und literarische Inhalte zur Seite. Was den Elementarunterricht betrifft, hospitierte Humboldt mehrfach in Zellers Königsberger Reformschule, in der mit Pestalozzis Elementarmethode und Schulgarten und Naturalienkabinett als besonderen Lernorten experimentiert.⁶

Aufgabe einer auch anwendungsbezogenen Erprobung von Elementarbildung und Schulunterricht sollte es nach Humboldt jedoch nicht sein, den Hiatus zwischen schulischer und allgemeiner Menschenbildung zu schließen, sondern konkrete Übungsfelder zum Gebrauch des Gelernten einzurichten und Übergänge zwischen schulischen und außerschulischen Lern- und Bildungsprozessen zu schaffen. Bildende Wechselwirkungen zwischen der Vertiefung in die Welt der Alten und zeitgenössischen Erfahrungen in der modernen Welt aber verortete Humboldt nicht primär im Schulunterricht, sondern in Bildungsprozessen, die ihren legitimen Ort nicht in, sondern nach der Schule haben. Als geeignete Orte hierfür sah er berufliche wie außerberufliche Situationen und Kontexte, letztlich alle Mensch-Welt-Verhältnisse an, die Arbeit ebenso wie die Sitte, bürgerliche Berufstätigkeit ebenso wie Kunst und Literatur.

So gesehen lässt sich Humboldts Bildungstheorie sowohl in ihren Ausführungen zum außerschulischen als auch zum schulischen Bereich als eine moderne Transformation der Antike lesen. In dieser wird an der bis auf

6 Es wäre interessant, die Differenz zwischen allgemeiner Menschenbildung und elementarer Schulpädagogik einmal auf *diesen* Kontext der frühen Wirkungsgeschichte Pestalozzis auszuliegen; vermutlich zeigte sich dabei ein anderer als der aus dem späten 19. und der ersten Hälfte des 20. Jahrhundert stammende geisteswissenschaftliche und reformpädagogische Pestalozzi und eine andere theoretische Tiefe in Pestalozzis Werk.

Aristoteles zurück zu verfolgenden Unterscheidung von Menschenbildung und Schulbildung festgehalten, Bildung aber nicht mehr auf in Muße auszuübende Tätigkeiten begrenzt, sondern – in Erweiterung der bereits in der Antike anerkannten Bereiche Wissenschaft/Philosophie, Geselligkeit und Politik – auch auf die Welt der Arbeit, der Erfindungen und der bürgerlichen Geschäftigkeit ausgelegt.

Zur Agonalität im Verhältnis von Bildung und Politik in der Ideenschrift von 1772 tritt somit in den Schulplänen als eine zweite diejenige zwischen schulischer Allgemeinbildung und allgemeiner Menschenbildung in den ausdifferenzierten Bereichen der Gesellschaft hinzu. Öffentliche Schulerziehung muss sich auf Elementaria und Propädeutika konzentrieren und auf Vorstellungen von einer Einheit von Leben und Lernen verzichten. Durch einen solchen Verzicht leistet die ihren Beitrag zur Entstehung freier und mannigfaltiger Wechselwirkungen zwischen und in den ausdifferenzierten Bereichen der gesellschaftlicher Praxis, die sie nicht vorwegnehmen, wohl aber vorbereiten und unterstützen kann.

Die Konzentration auf ein Minimum im Bereich öffentlicher Schulerziehung soll damit jene Mannigfaltigkeit und Freiheit sichern, die durch eine substanzielle Ausrichtung öffentlicher Schulbildung auf standesspezifische oder berufsständische Bildungsgänge beschädigt würde. Das Paradox von strenger Elementarisierung und Konsekutivität auf der einen und mannigfaltigem Gebrauch des in Elementar- und Schulunterricht Gelernten zeigt seine produktive Bedeutung, sobald man bedenkt, dass Wilhelm von Humboldt die bildende Qualität des schulischen Unterrichts daran zurück band, dass dieser in horizontal gestuften Stadien der Schulbildung an mannigfaltige Situationen des Weiterlernens anschlussfähig ist, ohne diese Mannigfaltigkeit substanziell zu normieren.

Seit es Schulen gibt, gehören zum Curriculum des Schulunterrichts der Übergang von der gesprochenen Sprache zur Schriftsprache in den Bereichen Lesen, Schreiben, Rechnen und geometrisches Zeichnen. Historische und fremdsprachliche sowie geistes- und gesellschaftskundliche sowie naturkundliche Studien kamen später hinzu. Was unter Elementarbildung zu verstehen ist und allgemeinbildenden Schulunterricht ausmacht, lässt sich gleichwohl inhaltlich nicht ein für allemal festlegen. Elementaria und grundlegende Lernprozesse müssen vielmehr stets von neuem mit der Entwicklung der Wissens- und Lebensformen sowie darauf hin abgestimmt werden, was im Hinblick auf mannigfaltige Weltverhältnisse unbedingt notwendig ist.

Die an Wilhelm von Humboldt aufgezeigten agonalen Beziehungen zwischen schulischer und außerschulischer Menschenbildung erlauben es, Bezüge zu gegenwärtigen Vorhaben in den Bereichen von Bildungstheorie, Bildungsforschung und Bildungsreform herzustellen, nicht zuletzt zu den Untersuchungen von PISA, die sich derzeit auf die Lesefähigkeit sowie mathematische und naturkundliche Kompetenzen konzentrieren. Zweifellos erfasst PISA wesentliche Elementaria grundlegender Lehr-Lern-Prozesse. Sind mit den genannten aber bereits alle repräsentiert oder müssen zu den in den PISA-Projekten thematisierten nicht auch Kompetenzen wie die der freien Rede und des diskursiven Gesprächs, Wechselwirkungen zwischen mündlichem und schriftlichen Sprachgebrauch sowie auf die Bildung des Körpers bezogene gymnastische, die Wahrnehmung entfaltende ästhetische sowie Erfahrung und Reflexivität erweiternde und religiöse Kompetenzen berücksichtigt werden?

Damit sind wir bei Forschungsfragen der heutigen Erziehungswissenschaften angelangt, die gegenwärtig diskutiert werden. Für ihre Bearbeitung dürfte die in problemgeschichtlichen Analysen zu gewinnende Einsicht hilfreich sein, dass Elementarisierung und Konsekutivität – wie in PISA angestrebt – an domänenspezifischen Kompetenzen auszurichten sind, dass diese jedoch ihre Legitimation nicht aus sich selbst, sondern durch Applikationen auf mannigfaltige Mensch-Welt-Beziehungen gewinnen. Nur wenn beides geleistet ist, kann davon ausgegangen werden, dass die agonale Stellung schulischer Bildung beachtet und in den Dienst mannigfaltiger Wechselwirkungen zwischen selbst- und weltbildenden Lernprozessen gestellt wird.

Abgrenzungsprobleme zwischen allgemeiner Menschenbildung und schulischer Allgemeinbildung in der Schulreform der DDR

Abstimmungsprobleme zwischen allgemeiner Menschenbildung und schulischer Allgemeinbildung lassen sich in allen Bildungssystemen beobachten. Was die DDR betrifft, so ist Gerhart Neuner auf sie u.a. in einer von Heinz-Elmar Tenorth und mir für den Thementeil „Einheitlichkeit und Differenzierung“ in der Zeitschrift für Pädagogik angefragten Studie eingegangen, in der er das „Einheitsprinzip im DDR-Bildungswesen“ untersuchte (Neuner 1997). Dieser Studie zufolge gründete sich die Idee der Einheitlichkeit im Schulsystem der DDR auf drei Forderungen:

- erstens auf die schon im Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule genannte Forderung, den gesamten Unterricht der neuen Schule in

inhaltlicher und methodischer Hinsicht an den Wissenschaften auszurichten und in den Dienst einer Überwindung ungleicher Bildungschancen zu stellen,

- zweitens auf die dem Schulgesetz von 1959 zugrunde liegende Maxime der Polytechnisierung, welche auf die Sicherung der Anschlussfähigkeit innerschulischer Lehr-Lern-Prozesse an außerschulische Bildungsanforderungen zielte,
- und drittens auf das Prinzip einer sozialistischen Einheitlichkeit, welches in sich so unterschiedliche Forderungen wie die nach Gleichheit (equality) und Exzellenz (excellence) vereinte (vgl. Neuner 1997, 262ff., 266ff., 269ff.).

Ein zentrales Anliegen der Revision der Lehrplanwerke der DDR war es, die Forderungen nach Gleichheit und Exzellenz auf der Ebene des Curriculums mit den Anforderungen seitens der Abnehmer der Schulabsolventen abzustimmen (vgl. Neuner 1989). Was ihre Abstimmung auf der Ebene des Unterrichts und der Schülerleistungen betrifft, gelangte Neuner für die Endphase der DDR zu dem folgenden Ergebnis:

„Bei den Abiturientenprüfungen sind zwischen 1984 und 1987 von Jahr zu Jahr bessere Gesamtpredikate erzielt worden [...], obgleich die tatsächlichen Leistungen sich nicht adäquat entwickelten. Die geforderte permanente ideologische ‘Rotlichtbestrahlung’ hat angesichts größerer intellektueller Potentiale und gestiegenen Selbstbewußtseins den Überdruß zusätzlich verstärkt. So haben Gleichmacherei und Indoktrination, sich wechselseitig aufschaukelnd, immer mehr junge Menschen in die Opposition getrieben“ (ebd., 275).

Diesem Blick von innen lassen sich in einem Blick von außen Probleme zur Seite stellen, die keineswegs nur DDR-spezifisch sind, sondern auch bundesrepublikanische Aspekte einschließen.

Mit weihevollen Gesamtformeln sind die Schulgesetze und Lehrpläne der DDR nicht minder großzügig umgegangen wie die Lehrpläne der westdeutschen Bundesländer, wenn auch die „Liebe“ zur Armee oder die treue Ergebenheit gegenüber der Landesregierung im Westen nicht zu Normierungen der schulischen Erziehungsaufgabe avancierten. Unterhalb dieser Ebene aber gab es in der DDR eine bildungstheoretische und schultheoretische Debatte, in deren Zentrum Fragen der Elementarisierung und Systematisierung der grundlegenden Bildung und ihrer Beziehungen zu außerschulischen gesellschaftlichen Anforderungen und Aufgaben standen. Gesprächen mit Gerhart Neuner verdankten die im DFG-Projekt „Bildungstheorie und Unterricht“ an

der Humboldt-Universität zusammenarbeitenden Wissenschaftler wichtige Hinweise darauf, dass die im Jahre 1957 von Hans Herbert Becker entwickelten Folgerungen „für das System der Volksbildung“, die während des Revisionismusstreits geächtet wurden, nicht folgenlos geblieben sind, sondern die weitere Entwicklung des Bildungssystems beeinflusst haben.

Beckers Grundthese lautete, schulische Allgemeinbildung sei so zu konzipieren, dass sie an die nachwachsende Generation eine elementare und grundlegende, nicht zuletzt berufsbezogene Allgemeinbildung vermittelt. Dieser aber liege ein Prinzip zugrunde, welches den Grundsätzen der Einheitlichkeit und Differenzierung zugleich verpflichtet sei. Einheitlich sei die Bildungsaufgabe der Schule deshalb, weil sie allen Heranwachsenden eine elementare, grundlegende und berufsbezogene Allgemeinbildung vermittele, differenziert, weil sie aus der auf diese Kriterien bezogenen Gleichwertigkeit schulischer Bildung nicht auf eine Gleichartigkeit aller Bildungsgänge schließe, sondern zwischen Gleichwertigkeit und Gleichartigkeit unterscheide:

„Völlige Gleichartigkeit der Bildung nämlich und ihrer Anforderungen kann geradezu die Gleichwertigkeit und damit das gleiche Recht auf Bildung gefährden. Das zeigen [...] unsere Erfahrungen mit der völlig undifferenzierten achtjährigen Grundschule. Sie suchte durch Gleichartigkeit der Anforderungen das gleiche Recht auf Bildung zu sichern und hat für einen erheblichen Teil ihrer Schüler genau das Gegenteil erreicht, nämlich die Gleichwertigkeit der Bildung gefährdet“ (Becker 1957, 670).

An die Stelle des alten Duals von allgemeiner und beruflicher Bildung trat damit die Trias von schulischer Allgemeinbildung, berufsbezogener Bildung und beruflicher Bildung. Letztere setzt stets eine schon getroffene Berufswahlentscheidung voraus. Die beiden anderen aber lösten die aus dem 19. Jahrhundert überkommene Zweiteilung der Bildung in eine niedere und eine höhere Bildung, welche erstere für das Volk vorsah und letztere für eine Elite reservierte, ab. Der Dual von niederer und höherer Bildung wurde im Schulsystem der DDR tendenziell in ein Nachfolgeverhältnis von elementarer Allgemeinbildung und schulischer Allgemeinbildung überführt, von denen letztere zugleich als berufsbezogene Allgemeinbildung konzipiert war.

Erhebt man den Begriff des Berufs nicht zum einzigen und auch nicht zum einzig herausgehobenen Bezugspunkt schulischer Allgemeinbildung und bezieht man mit Schleiermacher die Einführung der nachwachsenden Generation in die großen Lebensgemeinschaften mit ein, so ergibt sich die Konsequenz, dass Einheitlichkeit und Differenzierung schulischer Allgemeinbildung auf die „Mitgesamttätigkeit“ der Heranwachsenden in den ausdifferenzierten Sys-

teme moderner Gesellschaften zu beziehen sind. Für diese aber gibt es keine verlässliche Gesamtleologie mehr, der wir die Aufgaben der Erziehung und Unterweisung der nachwachsenden Generation entlehnen könnten. Die Mitgesamttätigkeit ist vielmehr durch Konflikte und Kollisionen gekennzeichnet, die weder ökonomisch noch politisch noch pädagogisch zu lösen sind.

Für die Legitimität schulisch institutionalisierter Erziehung und Unterweisung bedeutet dies, dass sie mit innerschulischen Mitteln allein nicht gesichert werden kann. Elementarbildung, grundlegende Bildung und auf die ausdifferenzierten Bereiche und Systeme moderner Gesellschaften bezogene allgemeine Menschenbildung setzen für ihre eigene Legitimität voraus, dass entsprechende Eintritts- und Mitwirkungsmöglichkeiten für die nachwachsenden Generationen gesichert sind. Öffentliche Erziehung und Bildung sind ohne diese Voraussetzung nicht oder nur zynisch legitimierbar. Die Aufklärung über die Notwendigkeit der Sicherung der genannten Voraussetzungen gehört daher mit zum Forschungsauftrag der Erziehungswissenschaft. Zwischen schulischer Allgemeinbildung und allgemeiner Menschenbildung unterscheiden, schließt so gesehen ein, dass schulische Allgemeinbildung erst in individuellen und gesellschaftlichen Bildungsprozessen in Ziel erreicht, in den Menschen welt- und selbstbildend tätig sind.

Hans-Georg Hofmann

Eine andere Welt ist möglich, eine Welt ohne verkaufte Bildung

Aufbruch zu neuen Ufern ist die große Verheißung, die alle Lager des bildungstheoretischen und bildungspolitischen Nachdenken verkünden und zugleich versuchen, ihr Neugedachtes rasch im „Zeitalter der Beschleunigung der Beschleunigung“ in den schulischen Alltag umzusetzen. Auf diesen Aufbruch haben die dritte industrielle Revolution und die neue soziale alternative demokratische Bewegung entscheidenden Einfluss. Die dritte industrielle Revolution braucht gut gebildete Produzenten und den sie beherrschenden Bürger. Sie schafft die entscheidenden Voraussetzungen, dass nunmehr alle den Zugang zu einer umfassenden vielseitigen Bildung als allgemeine und berufliche Bildung lebenslang erhalten können und dass der gebildete Mensch ihr Emblem, ihr Symbol und ihr Standardträger werden kann. Der gebildete Mensch vertritt eine postindustrielle und postkapitalistische Gesellschaft, da der Träger des Wissens zur zentralen Ressource der Gesellschaft wird. Die Bildung des Menschen tritt in dieser sich wandelnden Gesellschaft in das Zentrum des öffentlichen Interesses, da sie zum entscheidenden Faktor für den Wandel aller Lebensbedingungen wird, lässt uns schon 1993 Peter Drucker wissen.

Die neue soziale Bewegung stellt ihrerseits einen vielseitig gebildeten Menschen und politisch handelnden Bürger, der fähig ist eine andere Welt als die des vom Neoliberalismus bestimmten Welt als „Akteur seiner selbst“ aufzubauen ins Zentrum. Den Zusammenbruch des europäischen Sozialismus nutzend, erfolgt jedoch zunächst die gesellschaftliche Einbindung und Nutzung der weltweit ablaufenden dritten industriellen Revolution heute vorrangig unter neoliberalen Vorzeichen. Sie dient der privaten Gewinnmaximierung der Unternehmen, die nicht nur ihren Einfluss auf die Ziele, Inhalte und Methoden der Bildung erhöhen, sondern auch versuchen werden, die Kosten der Bildung auf die Bildungsnachsuchenden abzuwälzen. Heute tonangebende Kräfte des Neoliberalismus beschränken entgegen vieler anderer wissenschaftlicher Erkenntnisse, selbst im eigenen Lager, durch bildungspolitische

Entscheidungen wieder den Zugang für große Gruppen von Lernenden zu einer breiten, den Erfordernissen des Lebens des Einzelnen dienenden Bildung. Sie stellen verstärkt Elitebildung der Massenbildung in Ablehnung eigener früherer Strategien gezielt entgegen.

Dem stehen sich in ihren Zielsetzungen ändernde alternative, demokratische Bewegungen entgegen. Sie verstehen sich sowohl als Gegenkraft zur neoliberalen Gesellschaft- und Bildungsstrategie als auch als eine Bewegung, die zukunftsgerichtete eigene konstruktive bildungstheoretische und bildungspolitische schulpraktische Konzeptionen, gemeinsam mit den Betroffenen entwickelt. Sie erstrebt eine humanistische lebensverbundene und gesellschaftsverändernde Bildung zum Wohl eines jeden Menschen und Bürger. Diese Konzeptionen gehen weit über die bisher übliche Strategie alternativer Schulen der „großen Verweigerung“ hinaus.

Beiden Bewegungen ist eigen, dass sie der Bildung des Menschen von Geburt an, also lebenslang, hohe Priorität beimessen, wenn auch mit entgegengesetzten Zielen. Beide halten an einer von Institutionen getragenen formellen Bildung als Basis für einen erfolgreichen systematischen Bildungserwerb fest. Sie verknüpfen aber diese Art von Bildung stärker mit informellem Lernen, dass auf Erfahrungen des Alltags basiert und zu mindest für die alternative Bewegung eine rationale reflektierende Teilhabe an den Aktionen anderer Akteure ermöglicht (Kirchhöfer 2004). Pädagogisches Nachdenken und Handeln dieser Kräfte wird „Gesellschaftlicher“, greift unmittelbar in den gesellschaftlichen Veränderungsprozess ein. Zwei Leitbilder stehen sich heute gegenüber. Das Leitbild des aufgeklärten und handelnden Entrepreneurs und das des wissenden, kompetenten und handelnden politisch aktiven Bürgers.

Mit der letzteren Bewegung möchte ich mich im Folgenden etwas näher befassen. Drei Fragen stehen im Mittelpunkt:

1. Benennung der bildungstheoretischen und bildungspolitischen Neuansätze des alternativen demokratischen pädagogischen Denkens und Handelns gegen ein Denken und Handeln wider die Zeit.
2. Darstellen von zwei Beispielen neuen alternativen demokratischen bildungstheoretischen Denkens und Handelns in Gestalt der Projekte der Schule von Lucknow in Indien und der „Schule des Citoyen“ in Porte Alegre, Brasilien.
3. Darstellen einiger Merkmale dieses neuen Bildungsdenkens.

Benennung der bildungstheoretischen und bildungspolitischen Neuansätze

ATTAC und andere progressive Organisationen verändern seit Beginn des neuen Jahrhunderts zusammen mit den regionalen und nationalen sozialen und politischen Gipfeltreffen die derzeitige sozial-politische Landschaft der modernen globalen Welt. Entstanden im Kampf gegen den heute vorherrschenden neoliberalen Kurs organisieren sie nicht nur den Kampf gegen die neoliberale Vereinnahmung der dritten industriellen Revolution durch den Neoliberalismus im Auftrag der großen Monopole, sondern treten für einen grundlegenden Erneuerungsprozess der Welt auf der Grundlage der wissenschaftlich-technischen Revolution ein. Dazu beginnen sie, die vielfältigen, bereits bestehenden Einzelaktivitäten alternativer Kräfte zu bündeln und ihnen eine politisch-soziale Richtung zu geben, die umschrieben werden kann: eine andere Welt ist möglich und Bildung ist keine Ware.

Acht allgemeine Merkmale des bildungstheoretischen Denken der neuen demokratischen alternativen pädagogischen Bewegung seien eingangs genannt.

1. Verbreiterung der theoretischen und bildungspraktischen Basis regionalen und nationalen alternativen Denkens und Handeln durch die Auseinandersetzung mit dem progressiven Denken weltweit und der Einbeziehung progressiver Pädagogen aus vielen Staaten der Welt in die Ausgestaltung neuer Bildungs- und Schulmodelle. Hierzu zählt insbesondere die Auseinandersetzung mit den Erkenntnissen der sozialkritischen Pädagogik hinsichtlich ihres Leitbildes vom kritisch mündigen Bürger und der sozialkritischen Orientierung pädagogischen Handelns, die Auseinandersetzung mit dem von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik vertretenen Thesen von der Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung der sich bildenden heranwachsenden Persönlichkeit, das neu zur Kenntnisnehmen der Ideen von Karl Marx und Friedrich Engels hinsichtlich ihrer pädagogischen Aussagen, dass die Zukunft der Menschheit zu einem hohen Maße von der Bildung der heranwachsenden arbeitenden Generation abhängt, dass Lernen mit Arbeit zu verbinden ist, um sich und die Gesellschaft ändern zu können. Große Aufmerksamkeit finden ihre Bemerkungen, dass das kommende Menschengeschlecht allseitig gebildete Bürger braucht, deren Bildungsprozess von der Einheit von geistiger Bildung, Teilnahme der Lernenden an bezahlter produktiver Arbeit, körperlicher Übungen und polytechnischer Abrichtung bestehen muss und dass Bildung Klassencharakter trägt und zukünftig als öffentliches Gut allen kostenlos zur Verfügung stehen muss. Ein hoher Stellenwert kommt

beim Kenntnisnehmen internationaler Erfahrungen der Auswertung der kulturhistorisch psychologischen Schule, wie sie sich in der Sowjetunion herausgebildet hatte, zu. Zugleich werden die Erfahrungen der früheren sozialistischen Länder und die der heutigen sozialistischen Staaten gründlich ausgewertet. Hinzu kommt die systematische Nutzung entscheidender Erkenntnisse von UNESCO und der gewerkschaftlichen Bildungsinternationale, neben den sich in Mittel- und Südamerika neu ausbreitenden pädagogischen Ideen der Pädagogik der Befreiung.

2. Wiederentdeckung des Fortschrittsbegriffs, als theoretische Grundlage für den Anspruch eine andere Welt schaffen zu wollen, der gegenüber früherer Jahre nicht nur umfassender ist, sondern auch das handelnde Individuum und den politischen Bürger zum Ausgangspunkt hat. Das Streben des Einzelnen nach seiner selbstbestimmten Entfaltung dürfte der entscheidende Ansatz dieses neuen Denkens sein. Bildungs- und Arbeitsprozesse werden als Quellen eines politisch-sozialen Handlungskonzepts angesehen, dass getragen von Aufklärung und Handeln, befähigt, die Welt zu erneuern. Die gezielte Herausbildung der Lernenden zu selbstbestimmt handelnden aktiven Bürgern steht im Zentrum. Die Bildung des Citoyens vor dem Privatmenschen hat Vorrang, ohne die Bildungsansprüche des Menschen auszuschließen.
3. Hervorheben des auf der Aufklärungsphilosophie beruhenden pädagogischen Leitbilds vom sich bildenden Menschen und Bürger, verbunden mit dem Einfordern einer Bringpflicht der Gesellschaft gegenüber den Lernenden, die es dem Einzelnen ermöglicht, zu seiner selbstbestimmten Selbstverwirklichung sich zu befähigen.
4. Heranführen des Einzelnen an die Erkenntnis, dass seine Selbstbestimmung Selbstverantwortung und Solidarität erfordert, die nur durch seine frei gewählte kollektive Einbindung in einen organisierten politischen Prozess möglich ist und der Veränderung der gesellschaftlichen Beziehungen und des Menschen dienen muss. Der gesellschaftliche Rahmen dafür wird in einer demokratischen Zivilgesellschaft gesehen. Sie bricht nicht die Brücken zu den bis heute gültigen Normen des demokratischen Zusammenlebens auf pluralistischer Basis ab. Im Gegenteil baut sie sie weiter aus und erweitert sie auf das soziale und wirtschaftliche Leben.
5. Festlegen von Bildungszielen und -inhalten, die den Ansprüchen einer emanzipativen, antizipatorischen und innovativen Bildung entsprechen. Im Zentrum steht das Befähigen zur gesellschaftliche Selbstorganisation, akzeptierte kulturelle und politische Vielfalt der Inhalte der Bildung, ihre

Orientierung am Gemeinwohl, an der Bürgerarbeit, am bürgerlichen Engagement zur Einschränkung eines sich zunehmend fragmentierenden und individualisierenden Lebens. Ziel ist es, dem Gemeinwesen neue moralische Grundsätze zu geben, die den Zusammenhalt fördern und seine Weiterentwicklung ermöglichen. Die parlamentarische Demokratie soll durch verstärkte „direkte“ demokratische Mitwirkung durch den Citizen, den mündigen Bürger ergänzt werden (Kocka 2002).

6. Kennzeichnend ist das Eintreten der neuen alternativen demokratischen Bewegungen für ein Leitbild von einem neuen Menschen, das der Forderung des Neoliberalismus nach einem neuen Menschen als Mitmacher und Arbeitskraftunternehmer entgegensteht. Es gründet sich auf die Fähigkeiten der Bürger, die vielfältigen humanistischen kulturellen, humanistisch-religiösen und humanistisch-ethnischen Werte nicht nur zu akzeptieren, sondern auch umfassend zu fördern, um die Achtung vor der Vielfalt der Kultur der Völker zu wecken und ihr friedfertiges Zusammenleben zu ermöglichen. Es soll eine Welt entstehen, die ohne große soziale Ungleichheiten auskommt.
7. Koka schreibt: „Der Begriff Zivilgesellschaft, der den neuen alternativen Modellen zu Grunde liegt, reflektiert eine Kapitalismuskritik neuer Art. Er setzt auf Diskurs, Konflikt und Verständigung beim Lösen von Problemen, folgt nicht der Logik des Marktes, die auf Wettbewerb, Tausch und shareholder value, da es das Grundprinzip der demokratischen Zivilgesellschaft ist, gesellschaftliches und individuelles Leben als menschenwürdiges Leben durch kooperatives Handeln vieler zu erreichen“. Toni Negri benennt das neue Lebensgefühl der Alternativen: „Wir sind die Herren der Welt und unsere Arbeit erschafft sie fortwährend“ (zitiert nach Bacetta Marco 2004).
8. Die Bildungsziele der Zivilgesellschaft sind umfassender als die der herkömmlichen das tradierende Lernen pflegende Unterrichtsschule. Alternativschulen vermitteln heute eine auf der Höhe der Zeit stehende wissenschaftliche Bildung, die eng mit den praktisch gewonnenen Alltagserfahrungen der Lernenden und Lehrenden und ihrem Tätigsein zur Veränderung ihrer konkreten Umwelt verbunden ist.
9. Die neuen alternativen Bildungsbewegungen lehnen es ab, dass ausschließlich Minderheiten der Gesellschaft über das entscheiden, was jemand zu lernen hat und was ihm vorenthalten wird. Sie fordern das Mitwirken der Betroffenen vor Ort und sehen in den Lernenden und Lehrenden nicht nur Sprachröhren oder Maultaschen zur Aneignung und Weitergabe des Gelernten und Gelehrten.

Die eigenen und die internationalen Erfahrungen beachtend, kommt die neue alternative Bewegung zu dem Schluss, dass neue soziale wissenschaftlich-technische, kulturell-ethische Fragen ein Bildungskonzept erforderlich machen, das allen Bildung bereitstellt, die den heutigen und absehbar zukünftigen Erfordernissen entspricht, d.h. es ist ein breites auf wissenschaftlicher Grundlage beruhendes Bildungsfundament zu vermitteln, zu dem alle Zugang haben und dass durch eine Strategie des Förderns und Forderns und sozial bedingter nachteilausgleichender Maßnahmen den Bildungsgang für alle erfolgreich macht.

So weit meine Einsichten reichen, könnte man hinsichtlich des Bildungsbegriffs der neuen alternativen humanistischen, demokratischen Bewegung sagen:

Bildung ist die permanente Anstrengung, die Selbstverfügung über die eigenen Lebens- und Sozialisationserfahrungen zu erlangen (vgl. Kirchhöfer 2004, Bernhard u.a. 2001). Bildung zielt auf Selbstverwirklichung des menschlichen Wesens im Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse, ist ein tätiges aktives Verhältnis, ist tätiges Sich-Bilden, und steht in unmittelbarem Zusammenhang mit der Arbeit und den politischen, kulturellen und ethischen Streben der Einzelnen, durch eigenes Handeln eine menschenwürdige Gesellschaft für alle zu errichten. Dieser Bildungsbegriff sieht im Bildungsprozess die Gesamtheit der Lebenstätigkeiten, geführt oder selbstständig gerichtet auf die Aneignung von Wissen, Können und Kompetenzen, die das Individuum und Bürger zu seiner Selbstentfaltung einsetzt (Kirchhöfer 2004): Bildung ist damit für die neue alternative demokratische Bewegung die individuelle Gesamtheit der in den Lebenstätigkeiten angeeigneten Kompetenzen, die der geistigen und praktischen Erschließung der Welt, der bewussten Weiterentwicklung der Persönlichkeit dient (Kirchhöfer 2004), und die es den Einzelnen ermöglicht, aktiver Mitstreiter eines gesellschaftlich verändernden Lebens im Sinne der Philosophie einer anderen Welt zu werden. Bildung unterstützt den Einzelnen, dass er erkennt, dass alles was besteht, das Resultat der Veränderung des ehemals Gegenwärtigen ist und es dem Menschen aufgegeben ist, das Heutige in sein Morgen zu verwandeln, wenn die Verhältnisse menschenunwürdig werden.

Ihr Bildungsbegriff reflektiert den Bildungsanspruch einer demokratischen Massengesellschaft, der für alle, Mann und Frau, für Jungen und Mädchen gilt. Das pädagogische Ziel ist es, durch Bildung den Lernende zu urteilsfähigen, selbstverantwortlichen Handeln zu befähigen, Verantwortung

für sich und andere Mitmenschen zu übernehmen und fähig zum gemeinsamen Handeln zu sein.

Dieser Bildungsbegriff schließt ein, dass Gesellschaft und Staat von Geburt eines Kindes an Entwicklungsbedingungen bereitstellen, die es dem Einzelnen ermöglichen, in dem Umfang Zugang zur Bildung zu gewinnen, das jeder die Chance hat, sich durch Bildung aus traditionellen Bindungen und Zwängen zu befreien und seine individuellen Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten zur autonomem Gestaltung seiner Lebensführung zu erweitern, sich selbst zu verwirklichen.

Er fördert eine Lern- und Lehrstrategie des Förderns und Forderns, unterstützt durch innere pädagogische Differenzierung des Bildungserwerbs, die sowohl bedeutet, Methoden und technische Verfahren angepasst an das zu Lernende und den Lernenden zu differenzieren als auch Lernziele und Lerninhalte, verstanden als gemeinsame Minimumanforderungen an alle und möglicher Erweiterungen zu differenzieren. (Die didaktische Literatur weist diesen Vorgang als Fundamentum für alle und ein Additum für Wählende, als Grund- und Leistungskurse aus und bestätigt es mit einer differenzierten Notenskala oder anderer differenzierender Bewertungsformen unterschiedlicher Art (Klaffki 1985).

Dieser Bildungsbegriff stellt kritisch praktische und konstruktive Inhalte ins Zentrum des Aneignungsprozesses. Er zielt darauf, dass der Einzelne eingreifendes Denken und Handeln entwickelt, um drängende Grundprobleme der gesellschaftlichen Entwicklung zu lösen. Er fördert die Fähigkeit zum reflexiven Denken und Handeln, in dem er anregt, sich selbst im Prozess des Handelns zu beobachten, entstandene Problemfelder zu thematisieren und wenn nötig in Frage zu stellen. Er zielt auf Selbstreflexion und daraus resultierende Selbstkonfrontation mit dem zu Tuenden oder dem Getanen und regt an im Zweifelfall im Namen der Humanität umzukehren.

Ziel dieses Bildungsbegriffs ist es, den Einzelnen zu bewegen, sich nicht den vorgefundenen Lebensverhältnissen einer geschlossenen Gesellschaft anzupassen, sondern sie in eine offene Gesellschaft mit einer menschlichen Dimension zu verwandeln. Dazu ist notwendig, dass Bildung ermöglicht, die Welt wissenschaftlich als Ganzes zu erkennen und zu verstehen. Im Zentrum der inhaltlichen Ausrichtung der Bildung stehen Schlüsselprobleme, die meist auch epochale Probleme sind.

Der alternative Bildungsbegriff hebt heute den Wert der Freiheit des Einzelnen als Grundlage für sein kollektives Lernen und Handeln besonders hervor und betont die schöpferische Kraft des Subjektes für den Kampf, um eine

andere Welt. „Wir sind die Herren dieser Welt, unser Begehren und unsere Arbeit erschafft sie fortwährend“, lässt Tony Negri in seinem Werk „*Empire*“ als politische Losung der neuen alternative Bewegung der Welt wissen.

Alternative Bildung überwindet die Beschränkung von Bildung auf das Kindheit- und Jugendalter, entgrenzt Bildungsphasen, richtet sich an alle, kennt keine Zweckfreiheit, zielt sowohl auf Vielseitigkeit als auch auf Brauchbarkeit, Nützlichkeit und Verwertung, die Teilungen in gebildete und bildungsferne Schichten ist ihr fremd, wenn es darum geht, sie als höhere Bildung für wenige und niederer Bildung für viele zu gestalten.

Die alternative Bildung hebt die Werte der sozialen Gerechtigkeit unter globalen weltoffenen Arbeits- und Lebensbedingungen durch eine der demokratische Selbststeuerung verpflichteten Gesellschaft, beruhend auf der Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit des Einzelnen hervor.

Bildung folgt neuen erweiterten ethisch-politischen und ökologischen Wertvorstellungen. Tragende Begriffe sind: Individualisierung des Lebens, verstanden als Freisetzung des Individuums aus traditionellen Bindungen und Zwängen und die Erweiterung der individuellen Handlungsoptionen und Entscheidungsmöglichkeiten zur autonomen Gestaltung von Lebensführung und Lebensverläufen (Kirchhöfer 2004), Subjektivierung von Arbeit und Lernen, verstanden als Entfaltung subjektiver Gestaltungsansprüche und -leistungen an und in der Tätigkeit. Nachhaltigkeit verstanden als Fähigkeit eine dauerhaft zukunftsfähige Entwicklung der ökonomischen, ökologischen und sozialen Dimensionen menschlicher Existenz bei bewusster Betonung der Gestaltung sozialer und sozialökonomischer Verhältnisse, die für alle ein lebenswertes Leben ermöglichen.

Die alternative Bildungsauffassung steht der These von Fukujama vom „Ende der Geschichte“ diametral entgegen. Sie folgt einer dynamischen Geschichtsauffassung, die kein Ende menschlicher und gesellschaftlicher Formen des Lebens und Arbeiten kennt.

Bildung erhält im Konzept der neuen alternativen Bewegung eine Schrittmacherfunktion sowohl für den wissenschaftlich technischen Fortschritts und die von ihm ausgehenden sozialen Folgen als auch für das soziale Leben der Gesellschaft und des Individuums, da sie der Beginn ist für eine gebildete Öffentlichkeit und die „Insel der Schule“ zum Allgemeingut der gesamten gebildeten Gesellschaft macht. Zwei Antworten sind möglich, um Bildung für eine moderne Gesellschaft zu gestalten. Sie folgen entweder dem Leitbild des Entrepreneurs oder dem des Citoyen.

Zwei Beispiele neuen alternativen demokratischen bildungstheoretischen Denkens und Handelns

Das Wunder von Lucknow¹

In der Zwei-Millionen-Stadt Lucknow im bevölkerungsreichsten Staat Indiens Uttar Pradesh entwickelte sich in den letzten dreißig Jahren eine Schule neuen Typs die City Montessori School (CMS). Sie lehnt sich an Ideen der Montessori Pädagogik an, wird privat von ihrem Gründer Jagish Gandhi bis heute geführt und dürfte die größte Schule der Welt mit 21000 Lernenden sein, die vom zweiten bis achtzehn Lebensjahr sie besuchen und dort betreut werden. An ihr wirken über 3000 Lehrende in 21 Teilschulen, verteilt auf die Stadt. Die Schule ist eine Ganztagschule, die über ausgezeichnete unterrichtliche und außerunterrichtliche Entwicklungs- und Bildungsbedingungen verfügt. Sie umfasst Vorschule, Grundschule und Oberschule. Sie kennt keine Sackgassen auf dem Bildungsweg des Einzelnen. Sie ist für die allermeisten Schüler kostenlos, inklusiv ihrer ganztägigen Betreuung. Sie hat fließende Übergänge auf allen Stufen des Bildungserwerbs, die in der Regel Aufsteigen fördern, kennt vielfältige Wege der pädagogischen Differenzierung, um alle individuell so weit wie möglich zu fördern. Sie steht im Guinnessbuch der Rekorde. Die frühkindliche Bildung ist ausgebaut und unterstützt, dass eine hohe auf wissenschaftlicher Grundlage beruhende anspruchsvolle Bildung von allen, durch pädagogische Binnendifferenzierung unterstützt, einschließlich einer Doppelqualifikation in Allgemeinbildung und berufliche Abschlussbildung erreicht wird. Sie ist eng mit der Schule des Landes verbunden. Ihre pädagogische Strategie verfolgt das Ziel, Wege zu öffnen, die es allen Kindern und Jugendlichen ermöglicht, Zugang zu einer anspruchsvollen Allgemeinbildung und beruflichen Bildung zu gewinnen, die auf wissenschaftlichen Grundlagen beruht und lebensverbunden zu gewinnen ist. Vielseitige Bildung in Einheit mit beruflicher Bildung, Bildung zur Allseitigkeit und zur Brauchbarkeit des Einzelnen steht im Vordergrund dieser Schule. Ihr Ziel ist es wissende und geschickte junge Menschen ins Leben zu entlassen. Sie beruht auf einer beeindruckenden Bildungsvision:

Den Einzelnen anzustoßen, die sozialen Lebensbedingungen gemeinsam mit denen, die arm sind so zu verändern, dass alle in Frieden, sozialer Sicherheit und gegenseitiger Toleranz leben können. Für dieses Ziel wurde die

1 Ausführungen über die Schule von Lucknow sind eine weitgehende Wiedergabe des Aufsatzes von Hans Treichel (2004).

Schule als erste Schule der Welt mit dem Preis für Friedenserziehung der UNESCO 2002 ausgezeichnet. Die Schule ist bekannt für ihre von den Lernenden weitgehend selbst gestalteten internationalen Wettbewerbe und Konferenzen, die sich das Ziel stellen, gemeinsam mit vielen Teilnehmern aus der ganzen Welt über Wege für eine gerechte andere Welt zu diskutieren und entsprechende Aktivitäten weltweit auszulösen. Die Bildungsphilosophie der Schule beruht auf mehreren Axiomen:

1. Jedes Kind ist ein potenzielles Licht der Welt oder gleichzeitig der Grund für ihre Finsternis, weshalb die Bildung wissender und handelnder junger Menschen für eine andere Welt erstrangige Bedeutung zukommt.
2. Die Schule ist ein Leuchtturm der Gesellschaft, die nicht in erster Linie die bestehende Gesellschaft widerspiegelt, sondern ein Bild von der kommenden gerechteren Gesellschaft vermitteln muss. Sie ist eine Stätte des Sich-Bildens, folgt einem streitbaren Humanismus und versucht die gesellschaftlichen Lebensbedingungen zu humanisieren, der Welt ein menschliches Gesicht zu geben. Der Heranwachsende, sich bildende und handelnde Citoyen, der gemeinsam mit anderen nach den Prinzipien des Friedens und der gewaltfreien Beziehungen zwischen den Menschen und Staaten handelt, um eine befriedete Welt zu schaffen, steht im Mittelpunkt der gesellschaftlichen Ausrichtung individueller Bildungsprozesse.
3. Ihr gesellschaftlich übergreifendes Ziel ist es, aktiv eine zivilgesellschaftlichen Erfordernissen dienende nachhaltige Entwicklung zu unterstützen, die über ökologisches Anliegen hinausgeht und versucht, menschliches Handeln mit sozialen Konsequenzen für das Überleben der Menschheit zu verbinden. Die CMS legt die Definition Nachhaltigkeit, wie sie im Brundtland-Report gefasst ist, ihrer Schulphilosophie zu Grunde. „Humanity has the ability to make development sustainable-to ensure that it meets the needs of future generations to meet their own needs“. Nachhaltigkeit heißt für die CMS nicht Verkrustung des Gegenwärtigen, sondern Aufbruch für eine gesellschaftliche und individuelle Entwicklung, die mit dem Terminus einer demokratischen Civil Society umschrieben werden kann. Sie gibt dem Citoyen nicht nur Raum sich öffentlich zu äußern, seine Meinung kundzutun und sie in Gremien der repräsentativen Demokratie einzubringen, sondern zu ermöglichen, den einzelnen Bürger als politisches Subjekt zum entscheidenden unmittelbaren Träger einer demokratischen Zivilgesellschaft durch Einfügung von Elementen der „direkten Demokratie“ zu befähigen.
4. Davon abgeleitet heißt es in den Grundsätzen der Schule: „Wir wollen jedes Kind zu einem guten und geschickten, gebildeten Menschen erziehen.

Jeder Schüler soll den Grundsatz beherzigen und verfolgen: Eines Tages werde ich die Welt verändern und sie zu dem einen schönen und lebenswerten Ort machen“. In einer Broschüre der Schule heißt es weiter: „In einer Welt, die geprägt ist durch Streit und Gewalt, rüstet die CMS ihre Schüler mit Wissen und Werten aus, so dass sie in die Welt gehen können, um die Ideale der universellen Brüderlichkeit zu verbreiten und die Welt zu einem besseren Ort des Lebens für die zukünftigen Generationen zu machen“.

5. Vier Pfeiler der Bildung und Erziehung liegen dem Bildungskonzept der Schule zu Grunde: Solides Wissen, Weisheit, geistige Aneignung der materiellen und spirituellen Realität, um der Gesellschaft und der Menschheit zu nutzen und schließlich fließende, klare und fehlerfreie Beherrschung der Sprache in mündlicher und schriftlicher Form.
6. Vier Bildungsbereiche unterstützen dieses Vorgehen: Universelle Werte, Verständnis für die globalen Prozesse, Arbeit nicht nur für sich selbst, sondern für die Welt, hohe Qualität und exzellente Leistungen in allen Dingen. Dabei wird Bildung weniger als individuelle sondern als Gemeinschaftsleistung beschrieben, deren bevorzugte didaktische Mittel der Dialog, die Gruppen- und Partnerarbeit, der fachdominierte Unterricht, der durch lebensverbundenen Projektunterricht auf eine höhere Stufe des Lernens und Lehrens gehoben wird. Das ist damit verbunden Bildung und Erziehung als Vorgänge zu sehen, die Zeit und Geduld brauchen, sich der linearen Vermessung des Bildungsprozesses und seiner Leistungen entziehen, auf Druck und Drill, Auslese und Aussonderung verzichten, Gängelei ablehnen und dafür Lernen fördern, das sinnstiftend wirkt, den Einzelnen befähigt, Weltwissen zu Lebenswissen werden zu lassen und Bildungsmaßstäbe zu finden, die sich an den Bedürfnissen des ganzen Menschen ausrichten.
7. Bildung in dieser Schule ist mehr als einfache Aneignung von Wissen, sie vermittelt geistige Werte, die ein demokratisches Zusammenleben aller Gruppen der Gesellschaft ermöglichen, ist multikulturell ausgerichtet, dient dem Weltfrieden und macht die Heranwachsenden mit den unterschiedlichen Alternativen der globalen Entwicklung der Welt vertraut, damit sie lernen zu entscheiden und bereit werden, globale Verantwortung zu übernehmen.
8. Die Lernstrategie, die auf die Aneignung von Schlüsselkompetenzen gerichtet ist, zielt darauf eigenständiges Lernen in der Gemeinschaft und für die Gemeinschaft zu entwickeln, das Lernen des Lernens zu lehren, wobei

die Ausprägung von sich selbststeuernden und selbstorganisationsfähigen Eigenschaften der Lernenden eine besondere Bedeutung beigemessen wird.

9. Die Schule ist eine Stätte des intensiven fördernden und fordernden Lernens.
10. Bildung und Erziehung sind an der CMS eng mit den Prinzipien einer gelebten Demokratie im Alltag verbunden. Eine ausgebaute Lehrer- und Schülermitverantwortung für ein demokratisches Leben an der Schule ist kennzeichnend. Darüber hinaus ist diese alternative Schule eng mit den sozialen und politischen Bewegungen nicht nur im engeren Schulbereich, sondern mit jenen internationalen sozialen Bewegungen, die sich das Ziel stellen, eine befriedete Welt zu schaffen, verbunden.
11. Eine bedeutende Rolle bei Bildung und Erziehung der Lernenden wird den Eltern beigemessen. Beziehungen zwischen Schule und Elternhaus sind auch institutionell wegen ihrer großen Bedeutung für das Schulexperiment geregelt. Dabei kommt dem teacher-guardian eine zentrale Aufgabe zu, um Eltern aktiv in die gesamte Arbeit der Schule, also auch in den Unterricht einzubeziehen.
12. Die Friedenserziehung, das Friedensengagement und die Erziehung zur Gewaltfreiheit sind die entscheidenden Grundanliegen dieser Schule. Schüler lernen so, durch eigenes Tun unterstützt, gewaltfrei zu leben und gewaltfreie Konfliktlösungen zu suchen. Losungen wie „Come let us be friends“ oder „Yes, it can be done“ bringen diese optimistische Haltung zum Ausdruck.

Das Projekt der „Schule des Citoyen“ (Escola Cidadã) von Porto Alegre als Modell einer zukünftigen vom Staat und den Kommunen getragenen öffentlichen Bildung und Erziehung

Die „Schule des Citoyen“ ist rein äußerlich eine normale von der Armut der Städte und Dörfer Südamerikas gekennzeichnete Schule in Brasilien. Sie hat Unterrichträume, verfügt über Lehrpläne, Arbeitsmittel unterschiedlicher Art, ist eine Ganztagschule, favorisiert das Projektlernen und ist aufs engste mit dem Alltag, dem Leben auf den Straßen und Feldern verbunden, ohne zur „Produktionsschule“ frühsowjetischer und zeitweiliger chinesischer sozialistischer Bildungsentwicklung zu werden. Sie ist in ihrer Ausstattung nicht vergleichbar mit der CMS in Indien.

Sie wählt einen anderen Weg. Sie ist sowohl unmittelbar in das soziale, politische, kulturelle und Arbeitsleben der landlosen Bauern, Kleinbauern und der städtischen Armut im Rahmen der Landlosenbewegung eingebunden

als auch eng mit den großen internationalen Sozialbewegungen, wie sie von den Sozialweltgipfeln repräsentiert werden, verbunden. Kennzeichnend für die Millionen von Mitgliedern umfassende Bewegung der Landlosen ist, dass sie nach der Besetzung von Latifundien den Weg gewählt haben, sich genossenschaftlich zusammenzuschließen, den Boden gemeinsam zu bearbeiten und selbst ihre Produkte zu verkaufen. Das verbindet sich mit einer Philosophie der Mehrheit der Produzenten, über den genossenschaftlichen Weg eine neue andere Welt zu schaffen. Diese soziale und wirtschaftliche Interessen verfolgende Bewegung entwickelt eigenständig Bildungsvorstellungen und Schulmodelle gemeinsam mit den Welt-Sozialforen. Das Projekt der Schule des Citoyens wird von beiden progressiven sozialen und politischen Bewegungen unterstützt, steht in der Tradition der Pädagogik der Befreiung von Paulo Freire aber auch der Sandinistischen Bewegung.

Ihre bildungspolitischen und bildungstheoretischen Grundpositionen wurden seit Mitte der neunziger Jahre entwickelt. Nicht wenige ihrer Ideen sind von den internationalen Erfahrungen progressiven erziehungswissenschaftlichen Denkens beeinflusst. Diese Leitideen wurden in das kulturelle brasilianische Verständnis von Bildung eingefügt, mit der eigenen Schulkultur in Übereinklang gebracht und auf die sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Belange der Landlosen und anderer Entrechteter ausgerichtet. Das Projekt der „Schule des Citoyens“ versteht sich bewusst politisch im Sinne der gezielten Veränderung der Gesellschaft. Das übergreifende Ziel dieses pädagogischen Ansatzes ist durch Bildung und Schule entscheidend dazu beizutragen, die Lernenden zu befähigen nicht nur um mehr Gerechtigkeit für alle zu bitten, sondern sie zu fordern und zu erkämpfen, um verantwortbaren Wohlstand für alle, beruhend auf eigener Arbeit zu sichern, und behutsam mit dem Leben und den Lebensbedingungen dieser Welt umzugehen.

Zwei Ausgangsgrößen bestimmen das Projekt. Zum einen der sich Bildende steht im Zentrum pädagogischen und bildungspolitischen und sozialen Tuns und zum anderen, die Forderung :Bildung muss ein öffentliches staatlich gefördertes Gut sein, dass die Gesellschaft für alle bereitstellt und das für alle auch durch flankierende Maßnahme besonders für Benachteiligte erwerbbar wird und dessen Nutzung für den Einzelnen kostenlos ist. Die allgemeinen Rahmenbedingungen des Projekts stimmen mit den politischen Deklarationen der Landlosenbewegung und der weltweiten Sozialforen überein: demokratische und nachhaltige Entwicklung, politische Macht für das Volk, Erstreben einer demokratischen Zivilgesellschaft, Weiterführung der politische Demokratie zur sozialen und Wirtschaftdemokratie, Neuverteilung

des erzeugten Reichtums zu Gunsten derer, die ihn maßgeblich schaffen, umweltverträgliche Gestaltung der Globalisierung, sorgsamer Umgang mit der Natur, Ablehnung von Krieg und Gewalt, um spezifische Machtinteressen durchzusetzen. Sie stellen Rahmenbedingungen für dieses pädagogische Denken und bildungspolitische Handeln dar, denen die Vertreter der „Schule des Citoyen“ mit eigenständiger „pädagogischer Autonomie“ begegnen.

Die Schule des Citoyen ist verbindliche Schule in ganz Porte Alegre und den angrenzenden ländlichen Gebieten in denen die Bewegung der Landlosen vorherrschend ist. Sie wird von der heutigen Linksregierung des Landes in Grenzen unterstützt. Zugleich greifen die Verfasser dieses Schulmodells auch den Fehdehandschuh der neoliberalen Globalisierungsstrategie von Bildung und Schule zweimal auf.

Erstens lehnen sie die vom der WTO betriebenen GATs Verhandlungen (General Agreement on Trade in Services), die öffentliche Schule und Bildung in ein marktfähiges Gut umzuwandeln durch Kommerzialisierung, eindeutig ab, wie sie auch jegliche Privatisierung von Bildungsträger und -erwerb ablehnen. Staatlich öffentlichen Schule als einziger Bildungsweg für alle und Stätte einer gemeinsamen Volksbildung steht als Ausgangspunkt für ein alternatives Schulmodell, weil nach ihrer Meinung das Menschenrecht auf Bildung nur auf diesem Weg für alle gesichert werden kann.

Zweitens entwickelt die Schule des Citoyen ihre Bildungsstrategien besonders durch Zusammenarbeit mit ATTAC, der Bildungsinternationale und den Weltsozialforen, was dazu beiträgt, ihre regionale Bildungsstrategie unter weltweiter Sicht auszugestalten, je mehr die neue soziale Bewegung ihren Einfluss auf die heutige Globalisierung unter neoliberalen Vorzeichen verstärkt.

Welches sind ihre Prinzipien:

1. Die „Schule des Citoyen“ steht in der südamerikanischen politisch-philosophischen Tradition, dass Gesellschaftsveränderungen mit der Veränderung des Lebens des Einzelnen beginnen. D.h. ihn so zu bilden, dass er sich dem Streben nach seiner Vereinnahmung und Deformierung seines Bewusstseins durch die von den Latifundienbesitzern und Bankiers maßgeblich gesteuerten Bildung entzieht, sich ihnen verweigert, sich für eine alternative „Gegenkultur“ öffnet, die ihn befähigt, seinen Alltag zu erkennen und die ihn zugleich unterstützt, seinen eigenen Alltag zu verändern, um sich selbst und die Gesellschaft zu verändern.
2. Ausgestaltung des demokratischen Lebens an der Schule nach den Grundsätzen der „direkten Demokratie“ als ein Kennzeichen einer demokratischen

tischen Zivilgesellschaft, getragen von veränderungsbereiten autonomen starken Einzelpersönlichkeiten, die fähig sind, sich kollektiv zur Durchsetzung von gemeinsamen Zielen zu vereinigen.

3. Ständige Einbeziehung eines erfahrungsbezogenen Lernens, das zwischen formellen, informellen und beiläufigen Lernen angesiedelt ist und das unmittelbar mit den eigenen Tätigkeiten verbunden ist, Bedingungs-, Handlungs- und Ergebniszusammenhänge relativ ganzheitlich reflektiert und in hohem Maße Alltagserkenntnisse und -erfahrungen in sich aufnimmt (Freire 1981), um die gemeinsamen kollektiven Interessen zu erkennen und um zu lernen, dass die eigene Missachtung und Benachteiligung durch den Latifundienbesitzer nicht eine persönliche Angelegenheit ist, sondern dass dieser Konflikt eine gesellschaftliche Dimension hat, die nur gelöst werden kann, wenn die Interessen der Benachteiligten gemeinsam verteidigt und durchgesetzt werden.
4. Entscheidend dafür ist eine Bildungsstrategie, die die Lernenden anregt zu lernen, zu reden, zuzuhören und gemeinsam zu planen, nicht nur um die Schweigsamkeit der Masse zu brechen, sondern sie anzuregen, Akteure ihres eigenen selbst zu werden, um ihre Lebens- und Arbeitsbedingungen radikal zu verändern. („Der Mensch schafft sich seine Welt selbst“, sind viel gebrauchte Worte). Die grundlegende pädagogische Methode für diese Art des Lernens und Lehrens wird im Dialog gesehen.
5. Dieses Ziel, die eigene Lebens- und Arbeitspraxis zu verändern, erfordert Bildung des Einzelnen zur Ich-Stärke mit der Ausprägung eines kollektiven Bewusstseins zu verbinden, dass dem Einzelnen ermöglicht, selbst zum Urheber der notwendigen Veränderungen zu werden und auf diesem Weg, eine Solidarität der Gebildeten hervorzubringen, die Klarheit haben, gegen wen sich ihr Handeln richtet und wofür sie handeln wollen.
6. Die „Schule des Citoyen“ richtet sich in ihrer pädagogischen und Konzeption und in ihrer Alltagspraxis auf etwas, was es in der brasilianischen Gesellschaft noch nicht gibt. Die Schüler sollen Citoyens werden, d.h. Subjekte ihrer gesellschaftlichen Beziehungen, indem sie befähigt werden, sich selbst und ihre Verhältnisse zu verstehen und zu begreifen, um diese zu verändern. Das Schulmodell folgt der These, dass die politische Gesellschaft keine Ordnung ist, die von außen den individuellen Bestrebungen und Wünschen aufgesetzt ist, sie auch keine Übertragung des Rechts an einen Repräsentanten darstellt, aus dem sich dann eine Verpflichtung oder ein Bürgervertrag ergibt, sondern sie ist ausschließlich das Werk der Menschen selbst, bestimmt durch die Vielfalt ihres Handelns.

Gesellschaft ist in ihren Augen eine menschliche Praxis, die durch das Wissen, das die Menschen über sich selbst entwickeln, autonom wird. Erwerb von Bildung ist demzufolge ein Anspruch des Individuums an die Gesellschaft und nicht umgekehrt.

7. Die neue Erziehung und Bildung ist auf das engste mit den sozialen, politischen, kulturellen Verhältnissen und Prozessen verflochten, sie ist Teil der gesamtgesellschaftlichen Beziehungen, in die mit ihrer Hilfe der Einzelne eingeführt wird. Bildung und Erziehung sind als wesentliche Teilbereiche der gesellschaftlichen Beziehungen mit allen anderen Bereichen verbunden, bleiben aber autonome Größen.
8. Die „Schule des Citoyen“ ist in ihrer Philosophie ideologiekritisch und verfolgt deshalb das Ziel, ein gesellschaftliches Bewusstsein auszuprägen, das Ideologien als erweisbar falsches Bewusstsein charakterisiert, das von bestimmte gesellschaftlichen Machtgruppen genutzt wird, um Lehrende und Lernenden daran zu hindern, erforderliche Einsichten zu vermitteln bzw. zu erwerben, die über die Interessen der Herrschenden hinausgehen und die den Denkhorizont aus sozialen Gründen begrenzen, dem Bankierkonzept folgen und gesellschaftskritisches Wissen aus den Lehrplänen verbannen, um Raum zu schaffen für verbales indoktrinierendes Lehren, das zugleich die Denk- und Sprachgewohnheiten des Volkes negiert und damit das Heer der Benachteiligten weiter vergrößert. Paolo Freire drückt diesen Sachverhalt vor dreißig Jahren so aus: „In der Ausbeutergesellschaft ist das Denken verboten. Die Verschulung des Lernens dient der Anpassung des Einzelnen an ein Denken, das den Horizont des von der Minderheit Bestimmten nicht überschreiten soll. ... Die Bildung erfolgt nach dem „Bankierkonzept“, das kein Wissen zur Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse aufkommen lässt. ... Das koloniale Bildungssystem ist ein diskriminierendes, mittelmäßiges, rein verbales System, das darauf zielt, Entfremdung der Einheimischen von ihren historisch gewachsenen Lebensauffassungen zu bewirken, es folgt einer kolonialistischen Ideologie“.
9. Ziel des Projektes „Schule des Citoyen“ ist es letztlich, die von Freire geforderte „Konszientisation“, der mit pädagogischen Mitteln gestaltete Prozess des Bewusstmachens der eigene Lebenssituation überdenken und Fähigkeiten zu entwickeln, die eigene Lebenslage grundlegend verändern zu können.

Konszientisation zielt darauf, Gruppen- oder auch Klassenbewusstsein zu entwickeln, das zum Handeln über die unmittelbaren Interessen der Gemeinde hinausgeht.

10. Der dem Projekt der „Schule des Citoyens“ zu Grunde liegende Humanismus ist ein streitbarer Humanismus mit kritischer Zuversicht, ohne dogmatische Siegesgewissheit, der auch auf dem kritischen Glauben beruht, dass die Menschen die Dinge schaffen und wiedererschaffen können und damit die Situation, in der ihr Sein fast ein Nicht-Sein ist, überwinden und dahin gelangen können, dieses Nicht-Sein zu einem Sein auf der Suche nach Mehr-Sein zu machen.
11. Die „Schule des Citoyen“ führt vier Prinzipien moderner Bildungsentwicklung zusammen. Sie verbindet Theorie und Praxis, Lernen und Arbeit, Schule und Alltag, Schule und politisches Handeln von der Warte der Interessen, der sie tragenden Kräfte und setzt auf Selbstorganisation der Betroffenen. (Lehrer und Schüler machen ihre Schule ohne direkte Fremd- und Außensteuerung selbst, sie organisieren ihren Alltag, kennen ihr Umfeld, betten den Bildungsprozess eigenständig in dieses Bedingungsgefüge ein, ermöglichen Lernen in einer offenen Schule, fördern Selbstbestimmung und soziale Verantwortung bei jedem Lernenden und setzen eine gleichberechtigte Bildung von Jungen und Mädchen durch). Die „Schule des Citoyens“ ermöglicht Lerninhalte und -ziele, die durch die Kolonialisierung des Bildungswesen jahrhundertlang aus der öffentlichen Bildung verdrängt wurden, in ein modernes Bildungsprogramm zu integrieren, um eine wissbegierige Jugend heranzubilden und um die Kluft, die durch das Volk geht, zu schließen.
12. Die „Schule des Citoyen“ misst der Ausgestaltung des polytechnischen Prinzips als Mittel der Verbindung der Schule mit der Arbeit zentrale Bedeutung zu und entwickelt neue Wege, um den Bildungswert der Arbeit für Schüler zu erhöhen. Produktion und Bildung stellt eines der wesentlichsten Elemente für ein Konzept dar, das sowohl anknüpft an die zu erwartenden Arbeitsbedingungen auf die die Lernenden treffen, aber auch sie einführt in neue Arbeitstechniken und Formen kooperativer Arbeit, um traditionelles Arbeiten auch durch die schulisch Gebildeten schneller aufzubrechen. Zugleich soll diese auch politisch ausgelegte polytechnische Bildung dazu beitragen, den in Jahrhunderten verfestigten bürgerlichen Individualismus zurückzudrängen und den Wert der körperlicher Arbeit für das Selbstwertgefühl des Einzelnen zu erhöhen und von produktiver Arbeit abgewandtes Elitedenken zurückzudrängen. Die Wechselbeziehung von polytechnischer Bildung und körperlicher Arbeit wird von den Autoren des Schulmodells bewusst dafür genutzt, Werte ins Zentrum zu rücken, die im Arbeitsprozess ihren Rückhalt haben wie Solidarität, Mit-

gestaltung, gemeinschaftliche Arbeit, Einheit von Kopf- und Handarbeit, soziale Verantwortung für das Heute und Morgen.

- Das Projekt „Schule des Citoyen“ wird unter schulstrukturellen Gesichtspunkten als demokratische, in das Gemeindeleben eingebundene staatlich öffentliche Einheitsschule realisiert, die ein hohes Maß an Autonomie gegenüber dem Gesamtstaat hat und die seitens des Staates und der Gemeinden voll finanziert wird. Sie legt weitgehend ihre Ziele und Inhalte der Bildung selbst fest. Das Projekt „Schule des Citoyens“ steht nahe der Marx’schen Idee: dass „die freie Entwicklung eines jeden die Bedingung der freien Entwicklung aller“ ist, wobei die Entwicklungsdialektik zwischen „jeden“ und „allen“ die Quintessenz für das Anderssein der erstrebten menschlichen Gesellschaft gegenüber dem heutigen Kapitalismus zum Ausdruck bringt.

Schon 1995 hat die „verfassungsgebende Schulversammlung“ der Stadt Porto Alegre ihre Leitlinien für eine neue Organisation von Lehren und Lernen sowie die Gestaltung der pädagogische Praxis formuliert und zwar als Demokratisierung des Zugangs zur Schule für alle, als Demokratisierung des Schul-Wissens verstanden als Neubestimmung der Ziele, Inhalte, Methoden und des Umfangs der Bildungsinhalte, einschließlich der Demokratisierung des Schulmanagements (Fichtner o.J.).

Einige zusammenfassende Merkmale des pädagogisch-bildungspolitischen Denkens humanistisch-demokratischer-alternativer Bewegungen

Die neue demokratische, humanistische und alternative Bewegung lehnt die Abkapselung vom realen politischen und alltäglichen Lebensprozessen durch ein überhöhtes Streben nach pädagogischer Autonomie ab. Sie sieht nicht in einer sich dem politisch-gesellschaftlichen Leben verweigernden Lebenskultur den Weg zur Selbstbefreiung des Einzelnen. Mit den neuen alternativen Bewegungen wächst die Einsicht, das erfolgreiche pädagogisches und psychologisches Handeln daran gebunden ist, dass Bildungspolitik, Pädagogik, Gesellschaftspolitik und die einzelnen Wissenschaften, die das soziale Leben erforschen, eng miteinander verbunden sind, ohne eine oft in der Vergangenheit übliche hierarchische Überordnung des Politischen anzustreben.

Befähigen zur aktiven Auseinandersetzung mit der eigene Umwelt durch ein tätigkeitsorientiertes Konzept, dass der Prozessgestaltung durch die gewollte Konfrontation des Ichs mit der Aufgabe einen hohen Stellenwert einräumt. Die Lernenden werden veranlasst, nicht nur sich mit der äußeren

Umwelt auseinanderzusetzen, sondern beim Lernen, Arbeiten und politisch Tätigwerden die eigene Natur selbst zu verändern. Die Dialektik von Prozess und brauchbarem Ergebnis wird neu ausgestaltet. Das Ergebnis ist mehr als das „Nützliche“, es umfasst bewusst das „Übermäßige“. Es befähigt aus Weltwissen Lebenswissen zu machen, um so zu lernen für eine neuen humanistischen Grundsätzen folgende andere Welt einzutreten. Übernahme von Verantwortung statt Entmündigung ist das Ziel der neuen alternativen Bewegungen.

Gewährung von Chancengleichheit für alle durch eine Schule, die selbst nicht Quelle sozialer Ungleichheit ist und soziale Ungleichheit selbst reproduziert. Schule soll fördern statt auslesen, Schule ist ein Ort der Einführung in erfahrungsoffenes lebenslanges Lernen, zu dem alle Zugang haben müssen, um nach eigenem Gutdünken Bildungsfelder wählen zu können, die der Einzelne zu seiner Vollkommenheit erstrebt und die es ihm ermöglichen, die erforderlichen Qualifikationen für sein Arbeiten zu finden.

Erhalt und demokratische Weiterentwicklung der von staatlichen und staatlich kommunalen Organen getragenen öffentlichen Bildung, keine Ökonomisierung und auf Profit gerichtete Bildung, aber auch keine Entschulung der Gesellschaft.

Einheit von innerpädagogischen Reformen und bildungspolitischen Strukturreformen zu Gunsten einer Schule für alle, die Zugänge zur Schule demokratisiert, einschließlich der Ziele, Inhalte und des gesamten Lern- und Lehrprozesses. Konzentration der Bildung auf die epochaltypischen Schlüsselprobleme in Verbindung mit der Verarbeitung lokal gewonnener sozialer, politischer, ökonomischer und kultureller Erfahrungen der Lernenden. Herausbildung vielfältiger Interessen und Fähigkeiten durch eine Lehr- und Lernstrategie, die den Lehrenden und Lernenden Freiräume gewährt, die schöpferisches und antizipierendes und partizipatives Lernen und Handelns ermöglichen.

Hervorheben von innovativem, projektorientiertem Lernen, das dazu beitragen soll, den Einzelnen stärker anzuregen, die ihm gesetzten gesellschaftlichen Beziehungen zu verändern, zu erneuern und zu transformieren. Dieses stellen die neuen alternativen Bewegungen einer pädagogischen Strategie der heutigen Schule entgegen, die den Erwerb von festgelegten Auffassungen, Methoden und Regeln folgt, auch von ihnen tradierendes Lernen genannt, da letzteres darauf gerichtet ist, bekannte, sich wiederholende Situationen zu bewältigen und es dazu dient, ein existierendes System oder eine etablierte Lebensform zu erhalten. Tradierendes Lernen dient dem Status quo, bereitet

ungenügend oder gar nicht darauf vor, neue Situationen zu erkennen und mitzugestalten, ist eine Ansicht der Autoren der beschriebenen Projekte. Antizipierendes, innovatives, vielfach projektgebundenes Lernen führt in beiden Projekten dazu, zu lernen Probleme zu vernetzen und die Folgen eigenen Handelns abzuschätzen. Es ist weniger eine Form der unbewussten Anpassung, sondern mehr der bewussten Vorwegnahme. Philosophisch gesprochen, die Zukunft wichtiger nehmen als die Vergangenheit. D.h. den Lernenden zu befähigen, in Problem- und Lösungsszenarien zu denken und zu handeln, die Wechselseitigkeit von Problemlagen zu beachten, Fähigkeiten zum vernetzten Denken aufzubauen, hohe Flexibilität und Sensibilität in der Wahrnehmung von Problemlagen zu erzeugen und in Kategorien der Folgerabschätzung und Abwägung zu denken.

Bildung wird in beiden Modellen entscheidend bestimmt durch das Ziel der Bildung: Selbstverwirklichung des Einzelnen als Bürger und Mensch zu ermöglichen, aber gleichzeitig auch dazu beizutragen, neue gesellschaftliche Beziehungen auszuprägen, weil es ohne sie nur bedingt die Möglichkeit gibt, ein selbstbestimmtes und selbstverwirklichtes Leben zu führen. Kennzeichen für dieses Bildungskonzept ist: Breite Grundlagenbildung für alle, vielseitige Bildung, die den Lernenden stärkt, als schöpferischer Mensch zu leben und ihn gleichzeitig befähigt, kollektiv zu handeln.

Ausgestaltung der Schule zu einem Hort der tätigen partizipativen Demokratie durch Gewährung von großen Freiräumen für selbstorganisiertes Handeln der Lernenden. Abgehen von einem individualistisch-konkurrenzorientierten Leistungsverständnis, das vorwiegend produktorientiert ist.

Neugestaltung des Verhältnisses von Lernen und Lehren durch ein Lehren, das die Ausbildung von Fähigkeiten über das Gelernte hinausgehend beinhaltet, das eigenständige Wege der Lernenden akzeptiert und neue Problemstellungen aufgreift, die Lernenden an den Lehrenden herantragen, aber auch Rückkopplung unter Einbeziehung der gemachten Erfahrungen zulässt und so zu einer reflektierenden Selbstkontrolle über erreichte Resultate führt (Kirchhöfer 2004).

Verbindung von Theorie und Praxis, Lernen und Lehren mit gesellschaftlicher Arbeit und Alltagspraxis, weitgehende Förderung der Eigentätigkeiten der Lernenden, besonders durch den Erwerb von Lern- und Arbeitstechniken, die helfen, Aufgaben eigenständiger zu lösen und reflexives Lernen ermöglichen.

Partizipatives Lehren und Lernen schließt nicht nur ein, die Lernenden aktiv in die Bestimmung der Bildungsziele und der Bildungsinhalte zu integrieren.

ren, sie nicht zu Maultaschen infiltrierter Meinungen verkommen zu lassen, sondern ihre Mitplanen herauszufordern, um den gegenstandsorientierten Bildungsprozess als sozialen Prozess umfassend zu gestalten, da jeder Mensch kompetent ist.

Die Bildungsauffassung der neuen alternativen Bewegung fördert ein optimistisches Lebensbild. Sie vermittelt aber keine dogmatischen Sicherheiten. Sie fördert dafür die Erkenntnis, dass letztlich alle Frage durch die handelnden Subjekte in der Praxis entschieden werden, wobei es darauf zielt, den Einzelnen zu befähigen kritisch gegenüber sich selbst zu bleiben und fähig zur Selbstkonfrontation mit der Praxis der heutigen Globalisierung zu werden, weil die unter neoliberalen Vorzeichen ablaufende Globalisierung Reflexionsmaßstäbe und -formen, die sich an demokratischen politischen Werten messen, ungenügend entwickelt sind (Kirchhöfer 2004).

Konsequente Ablehnung Bildung und Erziehung in Instrumente zu verwandeln, die den Weltfrieden gefährden und Kriege zu einem normalen Instrument der Weltordnung machen.

Die umfassende Gewährleistung des Bildungsrechts für alle als unveräußerliches Menschenrecht für jeden Einzelnen dürfte das Credo alternativer humanistischer Bildungsanstrengungen sein. Deshalb erstreben sie eine Bildung, die einen Emanzipationsprozess in Gang setzt, der den Einzelnen aus der Vormundschaft von Autoritäten und Institutionen entlässt und ihn befähigt, seinen Alltag und sein berufliches Leben eigenständiger und in kollektiver Verbundenheit mit den Vielen neu zu gestalten, „Pfadfinder“ auf dem Weg zu sich selbst und für eine andere Gesellschaft zu werden.

Wolfgang Eichler

Allgemeinbildung und Allgemeine Pädagogik

Ausgangspunkt und Differenz

Offenbar sind Hans-Joachim Hausten und ich *die* Referenten, die Gerhart Neuner ihren Doktorvater nennen können, und ich bekenne, dass mich das immer noch ein wenig stolz macht. Aber ich will daraus weder die Danksagung des Schülers an seinen Lehrer machen noch persönliche Erinnerungen heraufbeschwören. Ich will einem minimalen wissenschaftsgeschichtlichen Anspruch genügen, jedoch ohne das subjektive und biographische Moment ganz weglassen zu müssen. Die beiden Begriffe des Themas, so sachlich sie sind, enthalten es bereits. Sie bezeichnen nicht nur die jeweiligen hauptsächlichen Arbeitsgegenstände von Gerhart Neuner und von mir, sondern stehen auch für den gemeinsamen Ausgangspunkt und den dauerhaften Differenzpunkt zwischen uns.

Mein Dissertationsthema, das mir Gerhart Neuner 1972 nahe legte, entstammte seinem wesentlichen Arbeitsbereich, der schulischen Allgemeinbildung, und forderte Lehrplananalyse, Lehrplankritik und Lehrplantheorie.¹ Zugleich war ihm damit eine „konstruktive Synthese“ gelungen zwischen meinen noch in der Schulpraxis verwurzelten Interessen und den aktuellen Aufgaben in der pädagogischen Theorie. Von diesem Ausgangspunkt habe ich mich dann während meiner anschließenden Tätigkeit an der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften sukzessive wegbewegt. Diese Arbeit hat-

1 Das Thema lautete: *Untersuchung zum stufenspezifischen Niveau der Vermittlung politischer Grunderkenntnisse im gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht (auf der Grundlage einer Analyse und Wertung von Lehrplänen, Nachfolgematerialien und Unterrichtsergebnissen)*. Es ging von der Vorstellung einer sich auf Wissen gründenden politischen Bildung aus und zielte auf die Lehrpläne als praxiswirksame wissenschaftliche Konstrukte. Es fragte nach der Entsprechung von geplanter Wissensvermittlung und Eigenarten der Altersstufen der heranwachsenden Persönlichkeit. Obwohl vermutlich meine erkenntnistheoretische Auslegung des Themas von den ursprünglichen Intentionen Neuners abwich, hat er eine solche Interpretation zugelassen. Wie überhaupt seine Ratschläge nicht strikte Forderungen, sondern zu bedenkende Empfehlungen waren (vgl. Eichler 1975).

te ich im Bereich der Allgemeinen Pädagogik zu leisten, wo ich dem theoretischen Ansatz von Gerhard Stierand begegnete, den ich noch heute für den tragfähigsten in der DDR-Pädagogik halte, der aber nicht unumstritten war.²

Betrachtet man, was auf beiden Gebieten, der Allgemeinbildung und der Allgemeinen Pädagogik, in der DDR Sichtbares geleistet worden ist, dann hat allein Gerhart Neuner zwei Bücher zur Allgemeinbildung verfasst (1973; 1989), denen nach dem Ende der DDR noch ein drittes gefolgt ist (1999). Dahinter stehen Lehrplanwerke und Nachfolgmaterialien, die unter seiner Leitung entstanden waren und auf deren Grundlage die DDR-Bürger eine respektable schulische Allgemeinbildung erwarben. Dagegen ist in der DDR kein einziges Buch entstanden, das den Titel „Allgemeine Pädagogik“ führte. Auch andere Werke, die dieser Disziplin zugerechnet werden könnten, sind spärlich. Diese und ähnliche empirisch konstaterbare Tatsachen mögen Ulrich Wiegmann zu der Artikelüberschrift veranlasst haben: „Allgemeinbildungstheorie *anstatt* Allgemeiner Pädagogik“.³ Es könnte hilfreich sein – auch im Hinblick auf Gegenwartsaufgaben und Zukunftsfragen, wenn auf die tiefer liegenden Spannungen zwischen Allgemeinbildung und Allgemeiner Pädagogik und auf das dennoch vorhandene Aufeinanderangewiesensein beider zurückgegangen wird. In dem hinter mir liegenden Erfahrungsraum der DDR ist gerade auch zu diesem Verhältnis einiges zusammengekommen, was vielleicht noch verwertbar ist. Sei es nur, um auf Bekanntes, aber Vergessenes oder nicht Eingelöstes aufmerksam zu machen.

-
- 2 Über den theoretischen Ansatz Gerhard Stierands für eine marxistische Allgemeine Pädagogik und über seine Rolle bei den Bemühungen um die komplexe Entwicklung der Allgemeinen Pädagogik als Wissenschaftsdisziplin in den 70er und 80er Jahren sowie über seine Publikationen habe ich ausführlicher informiert in meiner Arbeit „Der Stein des Sisyphos“ (2000, 422ff.).
 - 3 Die These, die Wiegmann in diesem Aufsatz, der Bestrebungen zur Entwicklung einer Allgemeinen Pädagogik in der DDR bis etwa 1960 behandelt, aufstellt, „die maßgeblichen pädagogischen Wissenschaftler in der DDR“ hätten sich „seit der Wende von den fünfziger zu den sechziger Jahren aus allgemeinpädagogischen Vergewisserungsbemühungen“ zurückgezogen (1997, 449f.), entspricht meines Erachtens nicht der tatsächlichen Entwicklung (vgl. dazu u.a.: Eichler 2000, 243ff.). Pädagogische Publikationen der 60er Jahre in der DDR belegen, dass diejenigen, die unmittelbar mit der Neubestimmung der Allgemeinbildung befasst waren, Problemstellungen entwickelten, an denen sich die Allgemeine Pädagogik hätte reichlich abarbeiten können, und dass andererseits in der Grundagentheorie und in der Historischen Pädagogik sich sowohl die Kritik an Theoriedefiziten und am Fehlen einer theoretischen und methodologischen Grundlagendisziplin verstärkte als auch vielerorts Bemühungen einsetzten, diese Lücken in eigener Zuständigkeit wenigstens für die jeweils eigene Einrichtung zu schließen. Ende der 60er Jahre lag sogar ein in Gemeinschaftsarbeit entstandenes Buchmanuskript zu den Grundlagen der Pädagogik vor.

Was hat Allgemeine Pädagogik mit Allgemeinbildung zu tun?

Wenn ich von *Allgemeiner Pädagogik* spreche, dann meine ich damit nicht nur ein Buch oder eine Theorie, sondern eine wissenschaftliche Disziplin des pädagogischen Wissenschaftsgebietes. In der Wissenschaftstheorie der DDR hat sich ein fruchtbarer Begriff der *Wissenschaftsdisziplin* entwickelt (vgl. u.a. Guntau, Laitko 1987). Danach ist eine Disziplin ein gegenstandsorientiertes System wissenschaftlicher Erkenntnistätigkeiten, das sich selbständig entwickelt und über einen internen Reproduktionszusammenhang verfügt. Die Disziplin hält das Erkenntnisinteresse permanent auf einen bestimmten Gegenstand gerichtet, erforscht diesen sowohl empirisch als auch theoretisch und systematisiert die gewonnenen Resultate. Für eine Wissenschaftsdisziplin ist es daher von existentieller Bedeutung, *was* sie als ihren Gegenstand ansieht und *wie* sie ihn begreift. Der Gegenstand muss schon von solcher Art sein, dass er diese dauerhafte Bearbeitung auch erfordert. Andererseits ist es für eine objektive Gegebenheit von gesellschaftlichem Rang von erheblicher Bedeutung, ob es eine Wissenschaft gibt, die sich ihr umfassend und tief greifend zuwendet.

Für die Allgemeine Pädagogik als Erziehungswissenschaft ist offenbar klar, dass ihr Gegenstand die Erziehung ist. Aber angesichts dessen, dass Erziehung sich in vielfältigen Formen, Prozessen und Institutionen vollzieht, zu denen sich jeweils spezielle Disziplinen konstituiert haben, scheint sich der Gegenstand der Allgemeinen Pädagogik aufgelöst zu haben und ihr nur noch die Aufgabe zu bleiben, das *Allgemeine* aller Erziehung zu bearbeiten. Aber dieses *Allgemeine* ist bereits das Resultat der denkenden Verarbeitung von Wirklichkeit, und die Allgemeine Pädagogik, wenn sie von dieser Wirklichkeit abstrahiert, würde nur den Vorwurf rechtfertigen, dass sie sich lediglich in Abstraktionen herumtreibe. Die Allgemeine Pädagogik wird aus dem hier drohenden Zirkel nur herausfinden können, wenn sie die Gesamtheit des erzieherischen Geschehens in der gesellschaftlichen Totalität als ihren Gegenstand akzeptiert und versucht, ihn in Begriffe zu fassen, also indem sie – um mit Hegel (1984, 56) zu sprechen – die Anstrengung des Begriffs auf sich nimmt. In diesem Zusammenhang gerät auch die Allgemeinbildung in ihren Horizont, nämlich indem sie Allgemeinbildung als ein *Problem der Erziehung* betrachtet. Es wird sich noch erweisen, dass dies ein Komplex von Problemen ist. Allein das Erschließen und Bewusst machen dieses Komplexes wäre eine bedeutende Aufgabe der Allgemeinen Pädagogik im Hinblick auf die Allgemeinbildung.

Ich will mich im Folgenden dem Bezug der Allgemeinen Pädagogik auf das Historische, das Allgemeine und das Aktuelle der Allgemeinbildungsproblematik zuwenden, wie ich ihn auf der Grundlage meiner DDR-Erfahrung verstehe.

Das Historische

Dass uns Allgemeinbildung als ein Problem der Gegenwart und der Zukunft beschäftigt, bedeutet nicht, dass es dieses Problem erst jetzt gibt. Die Allgemeinbildung selbst als auch die mit ihr verbundene Problematik haben eine Geschichte. Sie haben einen Ursprung gehabt, Entwicklung und Wandlung erfahren, haben das Nachdenken über praktische und theoretische Lösungen provoziert. Die Tradition reicht gerade auf diesem Gebiet in unsere Gegenwart hinein. Die Allgemeine Pädagogik ist hier weitgehend auf die Leistungen der Historischen Pädagogik angewiesen, aber ich halte es für eine wichtige Aufgabe der Allgemeinen Pädagogik, ein problemgeschichtliches Bewusstsein zu entwickeln, zu bewahren und in die aktuellen Lösungsversuche einzubringen.

Rückblickend erweist sich Platons Werk „Der Staat“ als die erste Gesamtdarstellung Allgemeiner Pädagogik (vgl. Eichler 1985, 1986). Ihr Kern ist die Konstruktion eines lebenslangen Lehrplans. Darin enthalten war für sein utopisches Gemeinwesen auch so etwas wie eine Allgemeinbildung im Sinne einer *Bildung aller*. Deren Inhalt war die *Besonnenheit*, die Bereitschaft, sich von der Vernunft, d.h. von den Vernünftigen beherrschen zu lassen. Die höchste Bildung dagegen, die *Bildung in allem*, die Philosophie, war die Spezialbildung der deswegen zur Herrschaft berufenen Philosophen.

Im Mittelalter war die Religion der wesentliche Inhalt der Allgemeinbildung, bis dann im 17. Jahrhundert die ersten „wissenschaftliche(n) Konzeptionen einer bürgerlichen Allgemeinbildung“ (F. Hofmann 1966, 21) entworfen wurden. Für diese Bestrebungen steht vor allem Jan Amos Komensky. Seine Vorgehensweise stellte er so dar, wie sie einer Allgemeinen Pädagogik zukäme: „Ich wollte ein Ganzes vortragen, nicht einen Teil, und den Bau von den untersten unerschütterlichen Fundamenten her beginnen. Denn ich hasse alles Oberflächliche ... alles Bruchstückartige, alles ohne Fundament Gebaute ...“ (zitiert bei: Alt 1954, 46). Das nahezu unerschöpfliche Werk dieses „wirklich großen, überragenden Menschen“ (ebd., 19) fand seine Fortsetzung im 18./19. Jahrhundert, in der Zeit der klassischen bürgerlichen Philosophie und Pädagogik.

Die geistige Produktivität dieser Zeit richtete sich im hohen Maße auf die allgemeine Menschenbildung, auf die Unterscheidung von Allgemeinbildung und Spezialbildung und in diesem Zusammenhang auf die Bestimmung der Begriffe, die Aufdeckung der Zusammenhänge und Antinomien. So entstand in dieser Zeit auch die Allgemeine Pädagogik als ein besonderes Gebiet der sich als Einzelwissenschaft konstituierenden Pädagogik.

In einem knappen Satz fixierte Schelling das Ausgangsproblem: „Immer bleibt doch die doppelte Seite des Individuums, da es einmal ein Selbstganzes und unabhängig ist, dann aber auch nur ergänzender Teil eines höheren Ganzen, des Universums, der Menschheit, seines Volks“ (o.J., 326). Ähnlich versteht Fröbel das Individuum als ein Gliedganzes. Dahinter stehen die sich immer mehr ausprägende Arbeitsteilung des Manufaktur- und Industriezeitalters, die sich ankündigende Überwindung der Geburtsständegesellschaft, das Naturrecht, die Aufklärung und die daraus resultierenden Ansprüche und Fragen an die Bildung. Ist der Mensch in erster Linie zur Brauchbarkeit oder zur individuellen Vollkommenheit zu bilden? Hat allgemeine Menschenbildung Vorrang gegenüber der Bildung zu Stand und Beruf? Im weiteren: Kommt es vor allem auf die Entwicklung der Kräfte (formale Bildung) oder auf positives Wissen (materiale Bildung) an?

Die Produktivität des Bildungsdenkens der klassischen Zeit war verbunden mit Optimismus und Demokratismus. Eine der schönsten Aussagen über die Bildung und über das, was die Erziehung für sie leisten soll, stammt, wen wundert das, von Schleiermacher: „Die Erziehung setzt den Menschen in die Welt, insofern sie die Welt in ihn hineinsetzt; und sie macht ihn die Welt gestalten, insofern sie ihn durch die Welt läßt gestaltet werden“ (1965, 237). Es geht um nichts Geringeres als um Mensch und Welt. Der Erziehung wird die große Aufgabe zugedacht, beide zu vermitteln, indem sie den Menschen zu erkennender und praktischer Aneignung der Welt befähigt. Einheit und Gegensatz von Subjekt und Objekt werden hier mit Blick auf die Erziehung erfasst. Aber der tiefe Sinn dieser Aussage erschließt sich erst, wenn ihre so offensichtliche Plausibilität hinterfragt wird.

Eingang in schulpolitische Überlegungen fand das Problem der Allgemeinbildung im Zusammenhang mit der Spezialbildung vor allem durch Wilhelm von Humboldt. Im so genannten Litauischen Schulplan von 1809 heißt es: „Alle Schulen aber, deren sich nicht ein einzelner Stand, sondern die ganze Nation oder der Staat für diese annimmt, müssen nur allgemeine Menschenbildung bezwecken. – Was das Bedürfnis des Lebens oder eines einzelnen seiner Gewerbe erheischt, muß abgeondert und nach vollendetem allgemeinen

Unterricht erworben werden. Wird beides vermischt, so wird die Bildung / unrein, und man erhält weder vollständige Menschen noch vollständige Bürger einzelner Klassen. [/] Denn beide Bildungen – die allgemeine und die spezielle – werden durch verschiedene Grundsätze geleitet. Durch die allgemeine sollen die Kräfte, d.h. der Mensch selbst gestärkt, geläutert und geregelt werden; durch die spezielle soll er nur Fertigkeiten zur Anwendung erhalten. Für jene ist also jede Kenntnis, jede Fertigkeit, die nicht durch vollständige Einsicht der streng aufgezählten Gründe, oder durch Erhebung zu einer allgemeingültigen Anschauung (wie die mathematische und ästhetische) die Denk- und Einbildungskraft, und durch beide das Gemüt erhöht, tot und unfruchtbar. Für diese muß man sich sehr oft auf in ihren Gründen unverstandene Resultate beschränken, weil die Fertigkeit da sein muß, und Zeit oder Talent zur Einsicht fehlt. ...” (1956, 76f.). Humboldt beschreibt auch den Kanon, der in einer solchen Schule gelehrt werden soll. Danach umfasst der allgemeine Schulunterricht gymnastische, ästhetische, wissenschaftliche Bildung, und zwar als mathematische, philosophische und historische Bildung, sowie Sprachbildung. „Dieser gesamte Unterricht”, so heißt es weiter, „kennt ... auch nur ein und dasselbe Fundament. Denn der gemeinste Tagelöhner und der am feinsten Ausgebildete muß in seinem Gemüt ursprünglich gleich gestimmt werden, wenn jener nicht unter der Menschenwürde roh und dieser nicht unter der Menschenkraft sentimental, chimärisch und verschroben werden soll” (ebd., 77). Der ebenfalls 1809 für den König von Preußen erstellte „Bericht der Sektion Kultus und Unterricht” legt Gedanken über die allgemeine Bildung im Anschluss an die mit ihr verfolgten staatsbürgerlichen Ziele dar. „Sie [die Kommission – W.E.] berechnet ihren allgemeinen Schulplan auf die ganze Masse der Nation und sucht diejenige Entwicklung der menschlichen Kräfte zu befördern, welche allen Ständen gleich notwendig ist und an welche die zu jedem einzelnen Beruf nötigen Fertigkeiten und Kenntnisse leicht angeknüpft werden können. Ihr Bemühen ist daher, den stufenartig verschiedenen Schulen eine solche Einrichtung zu geben, dass jeder Untertan Ew. Königl. Majestät darin zum sittlichen Menschen und guten Bürger gebildet werden könne, wie es ihm seine Verhältnisse erlauben, allein keiner den Unterricht, dem er sich widmet, auf eine Weise empfangen, die ihm für sein übriges Leben unfruchtbar und unnötig werde; welches dadurch zu erreichen steht, dass man bei der Methode des Unterrichts nicht sowohl darauf sehe, dass dieses oder jenes gelernt, sondern in dem Lernen das Gedächtnis geübt, der Verstand geschärft, das Urteil berichtigt, das sittliche Gefühl verfeinert werde. ... Es gibt schlechterdings gewisse Kenntnisse, die allgemein sein müssen, und noch mehr eine gewisse

Bildung der Gesinnungen und des Charakters, die keinem fehlen darf. Jeder ist offenbar nur dann ein guter Handwerker, Kaufmann, Soldat und Geschäftsmann, wenn er an sich und ohne Hinsicht auf seinen besondern Beruf ein guter, anständiger, seinem Stande nach aufgeklärter Mensch und Bürger ist. Gibt ihm der Schulunterricht, was hiezu / erforderlich ist, so erwirbt er die besondere Fähigkeit seines Berufs nachher sehr leicht und behält immer die Freiheit, wie im Leben so oft geschieht, von einem zum andern überzugehen. [/] Fängt man aber von dem besondern Berufe an, so macht man ihn einseitig, und er erlangt nie die Geschicklichkeit und Freiheit, die notwendig ist, um auch in seinem Berufe allein nicht bloß mechanisch, was andere vor ihm getan, nachzuahmen, sondern selbst Erweiterungen und Verbesserungen vorzunehmen. Der Mensch verliert dadurch an Kraft und Selbständigkeit ..." (ebd., 121f.).

Eine derartige Bildung lag auch dem jungen Fröbel im Sinn, der sie im jugendlichen Überschwang und über die Möglichkeiten seiner Zeit weit hinausgreifend zum Volksbildungsprogramm erhob: „So ließe sich nach Pestalozzi das Ganze durchführen, bis alle diese Wissenschaften und Künste eben so wieder in einem Punkte: *Mensch* zusammenträfen, wie sie von demselben ausgingen. Die Frucht dieses Zusammentreffens ist: Philosophie; – sie zu erkennen, macht den Schüler zum *Gelehrten*. Wenn er auf diesem Punkt sich befindet, kann er die Richtung und den Zweck seines Lebens mit Klarheit und wahren Bewußtsein durch sich selbst bestimmen" (zitiert nach: Boldt, Eichler 1982, 35). An anderer Stelle schreibt er: „... wir ... haben keine andere Bestimmung, als Philosophen zu werden ..." (ebd., 44).

Ich breche hier ab, ohne damit sagen zu wollen, mit den Klassikern höre die Problemgeschichte auf, aber mit der klassischen bürgerlichen Pädagogik fühlte sich die DDR-Pädagogik besonders verbunden. Die von ihr aufgeworfenen Fragen sind in einer konkret-historischen Situation aufgekommen, haben einen erheblichen Stellenwert erlangt und gewisse Antworten gefunden. Das bedeutet nicht, dass sie sich inzwischen erledigt hätten. Im Gegenteil: Unter veränderten Umständen ergeben sie sich stets aufs Neue und erfordern konkrete Bearbeitung, die zu praktischen Lösungen führen muss. Um aber das Historische fruchtbar erschließen zu können, ist wiederum die Kenntnis des Allgemeinen erforderlich. Nach Herbart ist die Geschichte erst dann verständlich und interessant, wenn man der Hauptideen mächtig ist, um finden und beurteilen zu können, was man sucht (1976, 384).

Das Allgemeine

Das Bemühen um das Allgemeine besteht zu einem erheblichen Teil in der Klärung der Grundbegriffe *Erziehung* und *Bildung* und in diesem Zusammenhang auch des Begriffs *Allgemeinbildung*.⁴ Sofern es nicht lediglich um Konventionen geht, muss man den systematischen Zusammenhang der Begriffe herstellen, dessen Entsprechung mit den realen Zusammenhängen prüfen, die der Sache immanenten Wesenswidersprüche aufdecken, kurz: Gesetze und Antinomien erkennen. Das bedeutet, Theoriearbeit zu leisten, und zwar nicht nur nebenher, sondern als die Hauptarbeit der Allgemeinen Pädagogik.

In einer halbwegs stimmigen pädagogischen Theorie und einem entsprechenden Begriffssystem ist die Bestimmung der Grundbegriffe auch bedeutsam für den Begriff der *Allgemeinbildung*. Der Begriff der *Bildung* bringt zum Ausdruck, dass die Individuen, die in eine in bestimmter Weise eingerichtete Welt hineingeboren werden, ein *subjektives Vermögen* erwerben müssen, um in dieser Welt leben und die gegenständliche Hinterlassenschaft der vorangegangenen Generationen, das objektive Vermögen, nutzen zu können. Dieser Erwerb, zu dem die Individuen mit ihrer Geburt lediglich die biotischen Voraussetzungen mitbringen, ist ihre *Bildung*. Diese Bildung ist die Arbeit der Individuen an sich selbst. Niemand kann sie bilden, wenn sie es nicht selbst tun. Die Menschheit hat in ihrer Entwicklung viele Mittel und Möglichkeiten der Bildung hervorgebracht, aber unverzichtbar ist offenbar geblieben die Unterstützung der Bildung durch andere, schon gebildete Individuen. Diese Hilfe wird, wenn sie absichtsvoll geschieht, *Erziehung* genannt.

Diese Bestimmung von Bildung und der Rolle der Erziehung dabei gilt auch in der Zusammensetzung *Allgemeinbildung*. Man kann, ja man müsste sehr weit ausholen, wenn man den Begriff Allgemeinbildung zureichend bestimmen wollte. Am leichtesten scheint es zu sein, wenn man Allgemeinbildung und Spezialbildung gegenüberstellt. Dann wäre Allgemeinbildung die Befähigung aller Individuen einer Gesellschaft für die Aufgaben, die alle in etwa in gleicher Weise zu bewältigen hätten, und Spezialbildung die Bildung bestimmter Individuen für bestimmte, also für spezielle Aufgaben in einer differenzierten, arbeitsteiligen Gesellschaft. Will man sich des Problems entledigen, dass sich Menschen ihr Leben lang bilden und dies nicht nur für ihre Berufstätigkeit, dann wäre Allgemeinbildung als eine Grund- oder

4 Bis zuletzt hat die Allgemeine Pädagogik in der DDR Anstrengungen um die Klärung der Grundbegriffe unternommen, beispielsweise auf einem wissenschaftlichen Kolloquium der APW im April 1989 (vgl.: Stierand 1989, Hofmann 1985).

Grundlagenbildung zu verstehen, die einer speziellen Befähigung und Betätigung vorausgeht. Diese Tendenz führt dann sehr schnell zu der Konsequenz, Allgemeinbildung mit Aufgabe und Ergebnis der Schulbildung gleichzusetzen. Genau in diesem Sinne geht es Gerhart Neuner in seinem dritten Buch über Allgemeinbildung darum, „*was Kinder und Jugendliche wie am Ausklang des 20. Jahrhunderts in der Schule lernen sollen, damit sie Allgemeinbildung erwerben*“ (1999, 53).

Allgemeine Pädagogik will von dieser Sicht weg. Sie will Bildung und Erziehung nicht eingegrenzt wissen – weder auf die Institution Schule noch auf das Kindes- und Jugendalter. Sie leitet ihren Daseinsanspruch genau davon her, dass Bildung und Erziehung gesamtgesellschaftliche und – auf das Individuum bezogen – lebenslange Vorgänge sind.

Diese einfachen und abstrakten, ja trivialen Erörterungen lassen bereits widersprüchliche Beziehungen erahnen, die sich beim weiteren theoretischen Durchdringen als ein Geflecht von unaufhebbaren Antinomien und Paradoxien entfalten. Die konkret-historische Beschaffenheit dieses Geflechts innerhalb einer bestimmten Gesellschaft aufzudecken, wäre Aufgabe der Allgemeinen Pädagogik.

Für die Allgemeine Pädagogik ist Allgemeinbildung *ihr* Gegenstand, *sofern* diese Aufgabe der Erziehung ist, aber sie muss eben in Rechnung stellen, dass Allgemeinbildung über Erziehung hinausreicht. Zum einen dadurch, dass sie eben Selbstbildung ist und das Individuum auch jenseits aller Erziehung an seiner Allgemeinbildung arbeitet. Es gehört zu den Zwecken der Erziehung, das Individuum zu dieser selbständigen allgemeinen Bildung zu befähigen. Zum andern wirken an der Allgemeinbildung des Individuums alle sozialisierenden Faktoren auch ohne erzieherische Intentionen mit. Die Wirkungsmöglichkeiten und das tatsächliche Wirken der Erziehung im Ganzen der Bildung zu erfassen, dürfte zu den Aufgaben der Allgemeinen Pädagogik gehören. In den Versuchen der Allgemeinen Pädagogik in der DDR, ihren Gegenstand zu bestimmen und zu bezeichnen, war die Rede vom „gesellschaftlichen Erziehungsprozeß“, von „der sich selbst erziehenden Gesellschaft“ oder auch von der „erzieherischen Kultur der Gesellschaft“.

In der Erziehung, verstanden als ein Verhältnis zwischen Subjekten, von denen die einen erziehen und die anderen erzogen werden, ist das Moment der Subjektivität begründet, das sich geltend macht, selbst wenn man dem Inhalt der Erziehung in gewissen Grenzen Objektivität zuerkennen könnte. Martin Buber hat diesen Sachverhalt treffend festgestellt: „Erziehung von Menschen durch Menschen bedeutet Auslese der wirkenden Welt durch eine Person und

in ihr. Der Erzieher sammelt die aufbauenden Kräfte der Welt ein. In sich selber, in seinem welterfüllten Selbst scheidet er, lehnt ab und bestätigt" (1964, 38). Auswahl des Inhalts der Erziehung, also auch der Allgemeinbildung, soweit Erziehung daran mitwirkt, ergibt schon den ersten Komplex von Widersprüchen: Welche Subjekte sollen ermächtigt sein oder werden, den Bildungsinhalt für andere Subjekte auszuwählen und nach welchen Kriterien? Auswahl ist unumgänglich, denn kein Individuum ist heute mehr in der Lage, die Gesamtheit des subjektiven Vermögens der Gesellschaft zu reproduzieren. Auswahl bedeutet aber immer auch Ausschluss. Die Bestimmung des Bildungsinhalts kann einhergehen mit Bildungsverlusten, wie zum Beispiel Inge von Wangenheim 1981 sehr kritisch für die DDR festgestellt hat (vgl. 1987). Dabei entscheidet die Selektion des Bildungsinhalts nicht nur über die Bildung von Individuen, sondern eben auch über die Bildung der jeweiligen Gesellschaft.

Die Auswahl des Bildungsinhalts ist Moment der Konstruktion der Allgemeinbildung, soweit sie Aufgabe der Erziehung ist. Diese Auswahl ist willkürlich (von Subjekten gewollt), aber nicht zufällig. Dafür hängt von der Konstruktion der Allgemeinbildung zuviel ab – für das Individuum und für die Gesellschaft. Es muss also eine Vorstellung davon geben, wie das Ganze der Allgemeinbildung als vollständiger Entwurf und als realisierte Allgemeinbildung der Individuen und der Gesellschaft aussehen soll. Der Entwurf der Allgemeinbildung ist schließlich ein Ergebnis von Abstimmungsprozessen und Kompromissen, das mehr oder weniger konsensfähig ist. Wenn auch die Allgemeine Pädagogik nicht die Instanz sein kann, die diese projektierte Allgemeinbildung verbindlich fest schreibt, so kann von ihr doch erwartet werden, dass sie an deren Zustandekommen mit der ihr eigenen Sachkenntnis in den Grundfragen mitwirkt. Dazu gehört, dass sie diese Grundfragen erst einmal in der möglichen Klarheit und Schärfe herausarbeitet, was nichts anderes bedeutet, als eine *Theorie der Allgemeinbildung* zu erarbeiten. Sie wird sich dabei ständig im Spannungsfeld von Deskription, Normativität, Kritik und Konstruktion bewegen müssen, also jenen Spannungen ausgesetzt sein, denen sie sich seit eh und je als den Problemen ihres Selbstverständnisses gegenüber sieht. Eine Theorie der Allgemeinbildung kann hier nicht geliefert werden, aber vielleicht ist eine grobe Skizzierung des zu bearbeitenden Gegenstandes möglich, um damit näher an die Widersprüche oder – wie es bei Nohl hieß – Antinomien heranzukommen (vgl. 1949, 127). Man kann sich dabei ein Dreieck vorstellen, dessen Seiten die bei der Projektierung zu berück-

sichtigenden Größen und dessen Feld die Erziehung mit ihren Zielen, Inhalten, Formen, Methoden und erziehenden Subjekten sind.

Die erste dieser Größen ist – wie schon erwähnt – das subjektive Vermögen der Gesellschaft, das ununterbrochen sich entwickelt, erneuert, erweitert, vertieft usw. Diese Entwicklung und Kumulation des subjektiven Vermögens ist ständige Aufforderung zur Erneuerung des Bildungsinhalts. Dabei liegt zwischen der Entstehung subjektiven Vermögens und seiner Präsentation als Bildungsinhalt immer der gesellschaftliche Prozess der Transformation mit dem von diesem benötigten Zeitaufwand, so dass subjektives Vermögen quasi immer verspätet zum Bildungsinhalt wird bzw. der Bildungsinhalt immer von der Entwicklung des subjektiven Vermögens überholt wird. Es kann also niemals der Fall sein, dass der Bildungsinhalt auf dem neuesten Stand des subjektiven Vermögens ist. Das kann auch nicht das Ziel bei der Bestimmung des Bildungsinhalts sein.

Die zweite Größe, die bei der Bestimmung des Bildungsinhalts in Betracht zu ziehen ist, sind die künftigen Lebenstätigkeiten der Zu-Erziehenden oder – aus etwas anderer Perspektive – die Anforderungen der Gesellschaft an die Fähigkeiten der Erzogenen. Das Dilemma, das sich hier auftut, ergibt sich aus der Tatsache, dass bei der Organisation unseres Bildungswesens die Befähigung der Betätigung im Prinzip vorausgeht, wofür es gute Gründe gibt. Aber über die künftigen Lebenstätigkeiten der Individuen kann nur in groben Zügen gewusst werden, so dass immer mit einer Differenz zwischen dem Erwerb der Bildung und der Verwertung der Bildung gerechnet werden muss. Allgemeinbildung verdankt zum Teil ihre Entstehung dieser Differenz, die sich mit dem Ende der Standesgesellschaft ergab, indem sie als die allgemeine und solide Grundlage für alle weitere spezielle Bildung gedacht wurde. Aber auch über die Funktion einer breiten Grundlagenbildung für die Berufsausbildung hinaus, schloss Erziehung immer wieder das Bestreben ein, durch Bildung Zukunft zu gestalten, das auch immer wieder enttäuscht worden ist.

Die dritte zu beachtende Größe sind die zu erziehenden Subjekte selbst, die in ihrer Gesamtheit keine homogene Masse sind, sondern in ihren jeweils individuellen Besonderheiten (Anlagen, Sozialisationserfahrungen, Bedürfnissen und Interessen) nicht nur ihre biotische, psychische und soziale Entwicklung als Individuen, sondern auch die soziale Struktur der Gesellschaft in der jeweils konkret-historischen Situation widerspiegeln. Die Bestimmung der Allgemeinbildung muss mit dieser Tatsache rechnen und kann sie doch nur im Großen und Ganzen berücksichtigen.

Die Tendenzen dieser drei Größen, von denen jede für sich schon eine Menge Probleme bereitet, treffen im Feld der Erziehung mit den dort traditionell gewachsenen und schwer zu verändernden Gegebenheiten zusammen. Selbst wenn in diesem Feld mit Reformen darauf reagiert wird, stellt sich deren Effekt nicht in jedem Fall umgehend ein. Auch die Schule der DDR hat ihre Zeit gebraucht, die Intentionen ihrer Reformen zu greifbaren Resultaten zu führen. Dieses Feld der Erziehung zusammen mit den bei der Bestimmung der Allgemeinbildung zu berücksichtigenden Größen existiert in einem Kontext, den Ökonomie, Sozialstruktur, Politik, Kultur und Ideologie der Gesellschaft in ihrer Verflochtenheit bilden. Diese Zusammenhänge als ihren Gegenstand zu beanspruchen und von da aus zum Problem der Allgemeinbildung Stellung zu nehmen, wäre *eine* Aufgabe Allgemeiner Pädagogik.

Hinzu kommt eine *zweite* Aufgabe, die sich daraus ergibt, dass die endgültige Gestalt der als Aufgabe der Erziehung projektierten Allgemeinbildung von den speziellen Didaktiken der Institutionen und Fächer bestimmt wird. Aber es gibt allgemeine und übergreifende Fragen, die von diesen nicht wissenschaftlich bearbeitet und entschieden werden können. Die Projektion des subjektiven Vermögens auf die Aneignungsebene der Erziehung erfordert nicht nur Auswahl, sondern auch Strukturierung zum Zwecke der Aneignung. Wobei die Strukturgebung der Auswahl nicht einfach folgt, sondern in der Realität beide Vorgänge ineinander übergehen und sich durcheinander realisieren.

Die Strukturgebung ist in jedem Falle vom Faktor Zeit gefordert. Die Aneignung eines bestimmten Inhalts erfolgt immer zu einem bestimmten Zeitpunkt und beansprucht ein bestimmtes Zeitquantum. Der Zeitfonds für die erzieherische Aneignung der Allgemeinbildung ist nicht unbegrenzt, und die Zeitpunkte für das Lernen sind nicht in jeder Hinsicht gleichermaßen effektiv. Planung ist erforderlich, ein Gesamtlehrplan muss erstellt werden, der die Pläne der einzelnen Fächer einschließt bzw. ihnen vorausgeht. Lehrplan ist hier also in einem weiten Sinne gemeint. Er umfasst zunächst eine Vorstellung von der Gesamtheit der Bildungsbereiche, die in ihm vorkommen sollen. Man findet solche Vorstellungen unter verschiedenen Namen immer wieder. In der DDR wurde von den („fünf“) Seiten, Teilen, Bestandteilen der Erziehung, Bildung bzw. der Allgemeinbildung gesprochen, heute ist mehr vom Kern der Allgemeinbildung oder vom Kanon die Rede. Das Bildungsgesetz der DDR von 1965 bezieht eine solche additive Beschreibung der Allgemeinbildung auf das ganze Bildungssystem, nicht nur auf die allgemeinbildende Schule, denn der Erwerb der Allgemeinbildung setzt sich nicht nur nach der

Schule fort, sondern beginnt bereits vor dem Schulanfang (vgl. Benner u.a. 2004, 281). Hält das Gesetz fest, dass Allgemeinbildung über Schule hinausreicht, dann muss es auch eine entsprechende wissenschaftliche Sicht geben, die das Ganze der Allgemeinbildung und den spezifischen Anteil jedes Alters, jeder Stufe und Institution daran im Blick behält. Damit ist aber lediglich angegeben, was als Bildungsgut überhaupt in Betracht kommt. Auch dies kann zum Problem und damit zum Thema der Allgemeinen Pädagogik werden (zum Beispiel: Religion, alte Sprachen, militärische Bildung usw.). Aber für den Charakter des Lehrplans ist die Frage entscheidend, in welchen zeitlichen Proportionen die Bestandteile oder Bereiche in ihm Platz finden. Dieses Problem der „Rangordnung“ und des „Geltungsanspruchs“ der Bereiche setzt sich – z.B. in der Schule – fort in der Gestaltung des Fächersystems und der Stundentafel. Diese Fragen, aber auch weitere sich anschließende, sind ohne die Mitwirkung der Allgemeinen Pädagogik nicht zufrieden stellend zu lösen. Es sind schwierige Fragen grundsätzlicher Art. Die Allgemeine Pädagogik beansprucht für ihren Beitrag zur Konstruktion der Allgemeinbildung andere Zeithorizonte als die Fachdidaktiken für ihre unmittelbaren Lehrplanarbeiten, denn Fächersystem und Stundentafel berühren den *Charakter* der Schule, dieser aber ändert sich in anderen Zeitintervallen als der Inhalt einzelner Lehrpläne.⁵

Aber selbst bei dem ureigensten Geschäft der Fachdidaktiken gibt es Fragen, die über deren alleinige Kompetenz hinausgehen, von Bedeutung für alle oder mehrere Fächer oder überhaupt von allgemeinem Interesse sind. Im Zuge der letzten Lehrplanrevision in der DDR gab es Bemühungen, die Hauptfunktion jedes Unterrichtsfaches im Ganzen der Allgemeinbildung zu bestimmen, um von daher den konkreten Inhalt des Faches festlegen zu können. Das ist ganz sicher zuerst eine Sache des jeweiligen Faches selbst, aber dennoch wohl des Faches nicht allein. Die allgemeinen Fragen stellen sich hier nur in spezifischer Weise. Der Inhalt eines Faches, selbst wenn dieses sich sehr direkt z.B. auf eine Wissenschaft bezieht, kann sehr verschieden akzentuiert werden – mehr wissenschaftlich oder mehr „volkstümlich“, mehr als Vorbereitung auf künftige Spezialbildung oder mehr als Ausformung eines allgemeinen Weltbildes, also philosophisch ausgerichtet. Selbst das

5 Ein Beispiel ist die 1980 an der APW von Adam und Eichler fertig gestellte Studie „Ausgewählte Probleme der Proportionen der Allgemeinbildung und der Stundentafel“, die trotz positiver Beurteilung durch die Ministerin für Volksbildung, Margot Honecker, nicht mehr wirksam geworden ist, weil die Lehrplanrevision längst begonnen hatte, ohne dass diese übergreifenden Fragen vorher erörtert worden waren.

Wissenschaftsverständnis kann strittig sein. Das subjektive Vermögen der Gesellschaft wird bei der Projektion auf die Aneignungsebene nicht nur der Selektion unterworfen und neu strukturiert, sondern es erfährt eine pädagogisch-didaktische Umformung. Fragen der didaktischen Vereinfachung, der kategorialen Bildung und des exemplarischen Lernens gehören hier her. Von K.-F. Wessel wurde seinerzeit die Hypothese in die Allgemeinbildungsdiskussion eingebracht, dass die einmal aufgebaute Struktur der Allgemeinbildung eines Menschen weitgehend irreversiblen Charakter hat, dass der in der Schule gebildete Kern der Allgemeinbildung dominierend bleibt (1975, 143f.). Einen erheblichen Einfluss erlangten in der DDR Auffassungen der sowjetischen Psychologie. So schrieb Dawydow, dass der Lehrplan, indem er die Struktur des anzueignenden Wissens und das Verfahren seiner Koordinierung angibt, auch denjenigen *Denktyp* festlegt, der bei den Schülern während der Aneignung des dargebotenen Stoffes herausgebildet wird (1977, 21). Und Inge von Wangenheim spitzte in ihrer Kritik am Bildungsinhalt der DDR-Schule ihre Auffassung zu: Bildung sei das, was bleibt, wenn das Wissen längst vergessen ist (1987, 45). Das ist das alte Problem von materialer und formaler Bildung. Diese und ähnliche Fragen, die letzten Endes im konkreten Fach zu lösen sind, sind allgemeine Fragen und daher Inhalt des permanenten Diskurses zwischen Allgemeiner Pädagogik und Didaktiken. Die Allgemeine Pädagogik kann dabei nur mithalten, wenn sie zu diesen Fragen theoretisch und – so weit das möglich ist – empirisch arbeitet.

Das Aktuelle

Letzten Endes muss das Bemühen der Allgemeinen Pädagogik dem Aktuellen gelten, und zwar sowohl im Sinne der Kritik des Gegebenen als auch der Konstruktion von Neuem. Dabei muss ihr spezieller Beitrag auf das Prinzipielle und Ganze der Allgemeinbildung gerichtet sein. Hier erweist sich, ob eine Allgemeine Pädagogik überhaupt benötigt wird. Muss die Allgemeine Pädagogik oft selbst erst das Bedürfnis nach ihrem Beitrag hervorrufen, so überzeugt sie nur durch die von ihr erbrachte spezifische Leistung, nicht durch die wiederholte Beteuerung ihrer Rolle und Bedeutung.

Die Welt hat sich seit der Klassik erheblich verändert und die Bildungssituation mit ihr. War seinerzeit ein allgemeines Pflichtschulwesen überhaupt erst durchzusetzen, bestehen heute in den entwickelten Ländern ausgebaute, differenzierte und leistungsfähige Bildungssysteme. Die originäre Produktion subjektiven Vermögens, insbesondere in der Wissenschaft, vollzieht sich heute in einem mit der damaligen Zeit unvergleichlichen Umfang und Tem-

po. Die Medien, die den Austausch der Informationen besorgen, damals vor allem der gesellige Umgang sowie Buch und Presse, haben eine zu jener Zeit unvorstellbare Vielfalt und Wirkungskraft erlangt. Und die Bildung samt der sie unterstützenden Erziehung? An die Stelle der großen Hoffnung, durch sie zu einer wesentlichen Verbesserung der menschlichen Verhältnisse und des Menschen selbst zu kommen, ist im erheblichen Maße Ernüchterung und Skepsis getreten. Gewiss, die enormen Fortschritte von Wissenschaft und Technik sowie des materiellen Wohlstandes zumindest für einen Teil der Menschen schließen auch Erfolge der Bildung und Erziehung ein und ermöglichen sie. Dennoch: Die Worte, die Brecht seinem Galilei in den Mund legte, sind an unsere Zeit gerichtet: „Wie es nun steht, ist das Höchste, was man erhoffen kann, ein Geschlecht erfinderischer Zwerge, die für alles gemietet werden können“ (1957, 182).

Brecht meint damit in etwa das, was Adorno 1959 in seiner Theorie der Halbbildung darlegte. Nicht Unbildung ist das Bildungsproblem unserer Zeit, nicht Mangel an Wissen, sondern eher eine nicht beherrschbare geistige Überproduktion, die Wissen, aber auch Pseudowissen und Halbwissen hervorbringt. Darin besteht das Bildungsproblem unserer Zeit, und es wird sich vermutlich verschärfen. Es gibt auch keine Instanz, und es ist auch keine zu wünschen, die es unmittelbar lösen könnte. Letzten Endes kann es nur jedes Individuum für sich selbst lösen. Nach Karl-Friedrich Wessel muss der Mensch selektieren können, um souverän sein zu können (1992, 23). Ihn dazu zu befähigen, ist Moment der Bildung und der sie unterstützenden Erziehung. Dabei führt der Weg nach Adorno nicht über die Halbbildung. Denn: „Das Halbverstandene und Halberfahrene ist nicht die Vorstufe der Bildung sondern ihr Todfeind ...“ (1990, 111).

Inge von Wangenheim formulierte 1981 in ihrem kritischen Essay zur Bildung in der DDR unter anderem drei Sätze, die ich für anregend genug halte, auch über unsere gegenwärtige Bildungssituation nachzudenken, und aus denen sich das ganze Programm der Allgemeinen Pädagogik ableiten ließe: „Bildung entsteht in einem bestimmten sozialen Milieu ... Bildung hat immer einen Fuß in der Tür zur Philosophie. Ohne Bildung gibt es keine effektive Kritik an unredlichen Zuständen ...“ (1987, 45).

Von hier aus verstehe ich auch die Frage, die Tenorth in seinem Allgemeinbildungsbuch aufwirft: „Ist deshalb auch der Kern der allgemeinen Bildung von der Staatsbürgerrolle aus zu definieren, als der einzigen Rolle, die wir in einer funktional differenzierten Gesellschaft notwendigerweise alle innehaben, als Wähler zumindest oder als Objekt von Politik?“ (1994, 75). Te-

north sieht eine Aufgabe der Allgemeinbildung darin, die Laien zur Kritik gegenüber den Experten zu befähigen (ebd., 78). Das ist ein einleuchtender Gedanke, der gerade auch in Bezug auf die Politik als wünschenswertes Ziel gelten könnte. Mir fällt ein, was Brecht in seinem Fragment „Me-ti. Buch der Wendungen“ erzählt: „Mi-en-leh [damit ist ein heute nicht mehr gern zitierter Marxist gemeint] sagte, jede Köchin müsse den Staat lenken können. Er hatte so zugleich eine Veränderung des Staates wie der Köchin im Auge. Aber man kann auch daraus die Lehre ziehen, dass es vorteilhaft ist, den Staat als eine Küche, die Küche aber als einen Staat einzurichten“ (1983, 194). Die Mitwirkung der Individuen an der Verbesserung der Welt bzw. der Gesellschaft ist danach nicht allein von deren Allgemeinbildung abhängig, sondern zugleich oder sogar im höheren Maße von der Einrichtung der Gesellschaft selbst. Ist sie möglich in einer Gesellschaft und deren Staat, der nicht wie eine „Küche“ eingerichtet ist, nämlich nicht rational, nicht übersichtlich, nicht effektiv, nicht ökonomisch in dem ursprünglichen Sinne von „haushälterisch“?

Schluss

Die Konstruktion von Allgemeinbildung ist bereits eine Veränderung der Gesellschaft und hängt mit Interessen zusammen. Das Nachdenken über Allgemeinbildung ist nicht zu trennen von dem Nachdenken darüber, wie die Gesellschaft ist, wie sie sein könnte und sollte. Alles Leben ist Problemlösen, sagt Popper (1995, 255ff.). Auf die Gebundenheit an eine Problemsituation bei der Bestimmung der Allgemeinbildung verweist auch Martin Buber: „Der Bereich, dem dieser [der Bildungsstoff – W.E.] zu entnehmen ist, ist schlechthin kein besonderer, er umfaßt grundsätzlich alles; was ihm aber jeweils entnommen wird, das bestimmen keine allgemeinen Prinzipien, das Bestimmende ist hier unsre jeweilige Situation. Sie allein liefert das Kriterium der Auswahl: wessen der Mensch, der diese Situation da bestehen soll, unser wachsendes Geschlecht, an Bildungsstoff bedarf, um sie zu bestehen, das und nichts andres ist der Bildungsstoff unsrer Stunde. Hier verbindet und vermischt sich eigentümlich Allgemeines und Besonderes“ (1964, 43).

Jörg Schlömerkemper

Allgemeinbildung – ein antinomisches Konzept in antinomischen Verhältnissen

Vorbemerkung: Die Anreise zu dieser Tagung in Ost-Berlin hat Erinnerungen wach gerufen: Als Jugendlicher aus „Westdeutschland“ habe ich in den 60er Jahren an „Erkundungen“, teilgenommen, die zugleich faszinierend und beängstigend waren: Mit wenigen Schritten und nach (nicht immer) kurzer (Warte-)Zeit am Bahnhof Friedrichstr. konnte ich in eine Welt eintauchen, in der ganz andere, humanitäre und egalitäre Zielvorstellungen propagiert wurden, denen allerdings die beobachtbare Praxis in vieler Hinsicht nicht zu entsprechen schien. Immerhin gaben solche Exkursionen die Chance, die damals im Westen zur „allgemeinen“ Bildung gehörende ablehnende Vorstellung von Sozialismus mit ihrer „real existierenden“ Form zu vergleichen und sich ein eigenes Urteil zu „bilden“. Die dabei schon damals deutlich gespürte Diskrepanz zwischen Ideen und Ideologien (im kritischen Sinne) beschäftigt mich seitdem auch bei Themen und Problemen pädagogischer Theorie und Praxis. Die Frage nach der Bedeutung von „Allgemeinbildung“ gehört dazu. Und es freut mich, dass ich heute dazu meine Überlegungen darlegen darf, die freilich noch nicht so „zu Ende gedacht“ sind, dass ich ein fertiges Konzept vorlegen könnte. Wer in „Antinomien“ denkt, kommt vielleicht nie zu einem eindeutigen „fertig“!

Allgemeinbildung – ein Problem? – Die Fragen sind keineswegs neu: Was sollen Kinder und Jugendliche gelernt haben, wenn sie in die Welt der Erwachsenen hineinwachsen? Was müssen sie wissen, was müssen sie können, um möglichst vielseitig und wirkungsmächtig am gesellschaftlichen Leben teilnehmen und einen befriedigenden und zugleich nützlichen Platz im beruflichen Leben ausfüllen und dann auch noch in der Politik mitwirken zu können? An Antworten auf diese Fragen fehlt es keineswegs (Herr Benner hat gerade noch einmal die historischen Entwicklungslinien von Aristoteles bis Gerhart Neuner aufgezeigt). Ein Problem, vielmehr eine – zu unserem Glück – von jeder Generation wieder neu zu bewältigende Aufgabe ergibt sich aus

der so genannten „Verfallszeit“ des verbindlich zu Lernenden ausmacht. Dabei dürfte es kaum möglich sein, die Anteile dessen, was „verfällt“, und dessen, was Bestand hat, exakt zu bestimmen. Dieser Verweis auf die immer wieder fällige Aktualisierung der verbindlichen Bildungsinhalte und die darauf antwortenden Erneuerungen scheinen zu einem erheblichen Anteil eine Art Ritual zu sein, das die Bedeutung und die Legitimität des Anspruchs auf eine „allen gemeine“ Bildung immer neu wiederherstellen und/oder stärken soll. Diese Legitimationsfunktion des Allgemeinbildungs-Konzepts spielt m.E. eine wesentliche Rolle, denn es geht – so lässt sich meine These auf den Punkt bringen – bei Allgemeinbildung nicht nur um die Inhalte und die erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten, sondern auch und gerade um die an Bildung geknüpften Berechtigungen und Privilegien.

Wenn man sich nämlich die vielen in einer ehrenwerten Tradition stehenden Konzepte der Allgemeinbildung ansieht, dann stellt sich die Frage, ob der ständige Überprüfungs- und Aktualisierungsbedarf sich wirklich in erster Linie aus inhaltlichen bzw. sachlich-kulturellen Entwicklungen ergibt. Ist Allgemeinbildung nicht vielmehr deshalb immer wieder erneuerungsbedürftig, weil ihre Legitimationskraft zu schwinden droht oder bereits in Frage gestellt ist? Wenn es gesellschaftlich und politisch fraglich wird, dass die sozialen und beruflichen Berechtigungen an bis dahin vertrauten Kriterien gemessen werden darf, dann kann eine „Modernisierung“ dieser Inhalte vielleicht dazu beitragen, die daran gebundene Legitimierung hierarchischer Verhältnisse neu zu festigen.

Offenbar ist es in Jahrhunderte langer Tradition und Bemühung nicht gelungen, die anspruchsvollen Ziele einer Bildung für alle (die zudem noch „vollständig“ bzw. „ganzheitlich“ sein sollte) zu erreichen. Immer ist ein großer Teil der Kinder und Jugendlichen mehr oder weniger deutlich hinter den hohen Erwartungen zurück geblieben. Längst wissen nicht alle „Alles, was man wissen muss“ (Schwanitz 1999), und dass man nicht in die Verlegenheit kommt, Fragen zu stellen, „die man (angeblich) nicht stellen darf“, wenn man sich nicht blamieren will, wird vor allem dadurch zu vermeiden sucht, dass man sich auf vordergründige Konversation beschränkt. „Halbbildung“ (Adorno 1962) ist in diesem Sinne nicht nur bürgerlicher Repression geschuldet, sondern wohl auch als ein Scheitern der Allgemeinbildungs-Konzepte selbst zu deuten. Jedenfalls erscheint es mir angebracht, dieses relative Scheitern (bzw. das lediglich partielle Gelingen) auch darauf hin zu prüfen, ob die Ursachen im Konzept der Allgemeinbildung selbst liegen.

Dies kann durch den Vergleich mit Konzepten der „Bildung“ deutlich werden. Dabei komme ich immer wieder auf eine antinomische Grundstruktur, die mir in einem Seminar über Heinz-Joachim Heydorns Abhandlung „Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft“ deutlich geworden ist. Ein Student meldete sich gleich in der ersten Sitzung mit dem Einwand, er verstehe dies nicht, denn nach seinem Verständnis sei „Bildung“ doch gerade das Medium, mit dem sich „Herrschaft“ immer wieder neue Legitimation verschafft und ihre Privilegien auf Dauer zu stellen vermag – kurz: Bildung sei mit Herrschaft identisch und stehe keineswegs im Widerspruch zu ihr.

Mir scheint nun weder die eine noch die andere Sichtweise allein zutreffend zu sein. Vielmehr kann Bildung nur deshalb zur Legitimation von Privilegiensicherung taugen, weil sie zugleich (oder zuvor) mit dem Versprechen verbunden ist, dass sie „im Prinzip“ allen in gleicher Weise zugänglich sein soll. Aber da sie von jedem einzelnen nach seinem „Vermögen“ (W. v. Humboldt) wahrgenommen und angeeignet wird, ergäben sich nun einmal mehr oder weniger deutliche Unterschiede und unterschiedlich große Abstände zum Ziel der vielseitig entfalteten Persönlichkeit, die zur „Höherentwicklung der Menschheit“ beitragen kann. In dem Maße, in dem es einer gesellschaftlichen Gruppe gelingt, diese Maßstäbe zu definieren und politisch zu stabilisieren, hat sie die Kriterien in der Hand, mit denen sie andere Gruppen auf sozialem Abstand halten kann (vgl. ausführlicher Schlömerkemper 1997).

Das Konzept der *Allgemeinbildung* kann nun einerseits als eine Linderung dieses Problems verstanden werden, auf den zweiten Blick ist es jedoch eine Verschärfung: Die allen gemeine Bildung kann durchaus als eine „kleine“ Ausgabe der „großen“ Bildung verstanden werden, die mit geringeren Ansprüchen auftritt und nur das als verbindlich erklärt, was tatsächlich von allen angeeignet werden kann. In aktueller Begrifflichkeit könnte man nach meinem Verständnis von „Mindeststandards“ reden. Aber weil es nicht bei der Festlegung solcher Minimalanforderungen bleibt, sondern immer noch eins „draufgesattelt“ wird, wird auch das Allgemeinbildungs-Konzept zu einem Maßstab, an dem sich Unterschiede festmachen lassen.

Vergleichbar ist dies mit der aktuellen Diskussion um Bildungsstandards: Aus dem ursprünglichen Vorschlag, nur das unterste, aber für alle verbindliche und von allen (im Prinzip) erreichbare Kompetenzniveau zu definieren, ist im bildungspolitischen Prozess (sprich in den Verhandlungen in der KMK) die Definition von „Regelstandards“ geworden. Ging es zunächst darum, dass niemand unter dem Mindestniveau qualifiziert und gebildet werden sollte, ist an Regelstandards, die ein „mittleres“ Anspruchsniveau definieren,

wieder deutlich zwischen denen zu unterscheiden, die „darunter“ bzw. „darüber“ liegen.

Aber auch die Definition von „Mindeststandards“ kann ja nicht unterbinden, dass darüber nachgedacht wird, was denn über dieses Minimum hinaus die höheren Kompetenzstufen ausmacht. Das Mindestniveau soll so definiert sein, dass es die „Teilhabe“ am gesellschaftlich-politischen Leben und eine berufliche Tätigkeit ermöglicht – allgemeiner: dass jemand am sozialen Wettbewerb teilnehmen kann. Aber dieses niedere Niveau sichert keineswegs, dass er am Wettlauf um bessere Chancen mit Aussicht auf Erfolg teilnehmen kann. Es schließt ihn sogar weitgehend aus. Erreicht werden kann allerdings, dass jene, denen diese Mindest-Teilnahme-Kompetenzen vermittelt worden sind, sich nicht mehr über einen prinzipiellen Ausschluss beklagen können. Sie haben ja „im Prinzip“ alle Chancen gehabt! Mit der Allgemeinbildung verhält es sich ähnlich: das „allen gemeine“ ist „schön und gut“, aber wohl auch „recht und billig“: Es reicht für bescheidene Anforderungen und es legitimiert damit zugleich die herausragenden Berechtigungen jener, die über dieses Allgemeine hinausragen.

Nun muss man sich wie bei den Bildungsstandards auch bei der allgemeinen Bildung nicht mit einem Minimum zufrieden geben. Tatsächlich werden ja als „Allgemeinbildung“ auch und gerade jene Kompetenzen verstanden, die in einem anspruchsvolleren Sinne allen Menschen vermittelt werden sollen. Diese Kompetenzen sollen allen umfassend verfügbar sein, damit – um es knapp auszudrücken – die gesellschaftlich notwendige Arbeit kooperativ geleistet werden kann und alle zur Lösung anstehender Probleme und Entwicklungsaufgaben beitragen können. Diese allen gemeinsam verfügbare Bildung soll Kommunikation möglich machen – und was spräche dagegen, dass dies auf einem möglichst hohen Niveau geschehen soll? Aber damit ist das Konzept der Allgemeinbildung in eben jene „Falle“ antinomischer Bedeutungen gefallen, die ich eingangs für den Bildungsbegriff benannt habe: Sie erhebt den Anspruch und benennt das Versprechen, dass alle Menschen in anspruchsvoller Weise an gesellschaftlicher Arbeit und kultureller Aktivität teilhaben können, sie definiert aber zugleich Maßstäbe, an denen Unterschiede gemessen und Berechtigungen angebunden werden können. Gleichwohl darf aus dieser immer möglichen und tatsächlich auch immer wirkungsvollen Instrumentalisierung von Bildung und Allgemeinbildung nicht gefolgert werden, dass damit zugleich auch die emanzipatorischen Ansprüche und die humanitären Maßstäbe fraglich geworden wären oder gar aufgegeben werden sollten. Nur weil der Anspruch auf „Höherentwicklung

der Menschheit“ unter den Bedingungen einer hierarchischen Sozialstruktur immer auch als Medium der Abgrenzung missbraucht werden kann, ist er als solcher nicht diskreditiert. In historischer Sicht bleibt immerhin festzuhalten, dass „Bildung“ jenes Medium war, mit dem sich das Bürgertum die Teilhabe an den Privilegien des Geburtsadels erkämpft hat. Prinzipiell bleibt der Anspruch erhalten, dass allen die volle Entfaltung ihrer Persönlichkeit möglich sein muss und soziale Teilhabe nicht beschränkt sein darf.

Wenn man an solchen Zielsetzungen festhalten will und doch zur Kenntnis nimmt, dass das Projekt der allen gemeinen Emanzipation nicht erfolgreich war, dann stellt sich die Frage, ob die bisherig verfolgten Konzepte der „Bildung“ über den derzeitigen gesellschaftlichen Entwicklungsstand hinaus tragen können. Der Kern des Problems scheint mir darin zu liegen, dass es offenbar bisher nicht gelungen ist und vermutlich auf absehbare Zeit auch nicht gelingen wird, allen Heranwachsenden Kompetenzen auf einem hohem Niveau zu vermitteln. Die „Unterschiedlichkeit der Köpfe“ (Herbart) ist nicht verringert worden, sie scheint vielmehr gerade auch durch die vielfältigen Förderungskonzepte noch größer geworden zu sein. Und eben deshalb wurde es möglich, dass „Bildung“ zur Reproduktion und Legitimation einer hierarchischen Sozialstruktur instrumentalisiert wurde. Die Verknüpfung der unterschiedlichen Kompetenzen mit dem hohen Maßstab der Menschenwürde hat es möglich gemacht, diejenigen von gleicher sozialer Teilhabe auszuschließen, die im Sinne dieser Verknüpfung „nur“ mit geringeren, weniger umfangreichen und anspruchsvollen Kompetenzen an der gesellschaftlich notwendigen Arbeit mitwirken können.

Dahinter steht die folgende Gedankenkette: Die Höherentwicklung der Menschheit ist eine anspruchsvolle Aufgabe – sie erfordert anspruchsvolle Kompetenzen – der individuell differente Umfang (das Niveau) dieser Kompetenzen ist der Maßstab des individuellen Beitrags zu dieser schwierigen Aufgabe – dieser Beitrag wird in Kategorien der „Bildung“ wertgeschätzt – aus den unterschiedlichen Kompetenzen werden hierarchische Grade der Bildung abgeleitet – und danach wird den Menschen ihr Platz in der sozialen Hierarchie und ihr Anteil an dem von allen erarbeiteten Reichtum zugewiesen. Die unterschiedlichen Kompetenzen werden in Bildungsgrade transformiert, die sich am Idealbild der „voll entfalteten“ Persönlichkeit orientieren. Auch die nach dem je individuellen „Vermögen“ voll entfalteten Kompetenzen haben nur dann eine Chance, als „Bildung“ bewertet und anerkannt zu werden, wenn sie sich dem Ideal weitgehend annähern.

Um eine Alternative zu suchen, scheint es mir hilfreich, drei Konzepte von „Bildung“ zu unterscheiden, die zu der soeben genannten Problematik in unterschiedlicher Weise in Beziehung stehen. Die Differenz besteht darin, wie mit der „Unterschiedlichkeit der Köpfe“, also den differenten Kompetenzen der Menschen umgegangen wird. Ich unterscheide ein „meritokratisches“, ein „kompensatorisches“ und ein „egalitäres“ Konzept von Bildung. Die jeweiligen Besonderheiten lassen sich folgendermaßen fassen (in ähnlicher Weise habe ich 1989 den „Integrations“-Begriff diskutiert):

1. Ein *meritokratisches* Verständnis von Bildung: Damit ist gemeint, dass alle Kinder und Jugendlichen am Wettbewerb auf dem Weg zu höheren Bildungsabschlüssen und den damit verbundenen Gratifikationen (den „Meriten“) unter gleichen Bedingungen teilnehmen können. Das Stichwort „Chancengleichheit“ spielt in diesem Zusammenhang eine wesentliche Rolle: Alle sollen die gleiche Chance haben, ihre Kenntnisse und Fähigkeiten so zu entfalten, dass sie ihre Leistungsfähigkeit und ggf. einen hohen Grad an Bildung nachweisen können. Durch objektive und gerechte Prüfungen ist nach diesem Konzept festzustellen, wer welche Kompetenz erworben hat und in welchem Grade die verschiedenen Personen als „gebildet“ gelten sollen. – „Meritokratisch“ ist dieses Konzept in dem Sinne, dass mit einem höheren Grad an Bildung der Anspruch auf größere Teilhabe am gesellschaftlichen Reichtum verbunden ist, dass mit höherer Bildung Privilegien sozialer und beruflicher Art gerechtfertigt werden. Dies hatte Wilhelm von Humboldt zwar nicht (ausdrücklich) gemeint, aber im Verlauf der gesellschaftlichen Auseinandersetzungen hat das „Bildungsbürgertum“ daraus jenes elitäre Verständnis von Bildung entwickelt, von dem oben die Rede war. Der Verweis auf die hohen, nicht von allen einlösbaren Bildungsansprüchen trägt seitdem zur Sicherung sozialer Privilegien und zur Abgrenzung gegenüber anderen, den „niederen“ gesellschaftlichen Gruppen bei. Wenn nun Bildungsinstitutionen sich in diesem Sinne an tendenziell „elitären“ Normen orientieren, dann tragen sie zur sozialen Selektion und zur Reproduktion hierarchischer Strukturen bei.
2. Ein *kompensatorisches* Konzept von Bildung: Damit sind Vorstellungen gemeint, die angesichts der Unterschiedlichkeit der Ausgangsbedingungen im Wettbewerb um privilegierte Bildungspositionen allen Kindern und Jugendlichen dazu verhelfen wollen, in diesem Wettbewerb nicht nur mitzuhalten, sondern tatsächlich erfolgreich zu sein. Durch eine geschickte und intensive Förderung sollen am Ende der Schulzeit oder zu-

mindest in einem fortgeschrittenen Lebensalter alle Kinder alle Ziele des Bildungsprogramms erreicht haben können. „Alle schaffen es“ lautete die Parole. Kompensatorische Konzepte von Bildung gehen also davon aus, dass die Unterschiedlichkeit der Köpfe durch geschickte pädagogisch-didaktische Maßnahmen ausgeglichen, „kompensiert“ werden kann.

Das meritokratische und das kompensatorische Konzept von Bildung orientieren sich also an der Vorstellung, dass berufliche und soziale Positionen mit Bildung in einer engen Beziehung stehen und dass letztlich die herausgehobenen Positionen allein durch einen höheren Bildungsgrad legitimiert werden. Um diese Legitimität zu sichern, muss alles getan werden, was sie in Frage stellen könnte: insbesondere sind Benachteiligung zu vermeiden, die sich aus den unterschiedlichen Lebenslagen von Kindern und den damit verbundenen unterschiedlichen Entwicklungsmöglichkeiten ergeben könnten. Erst wenn alle Kinder die gleiche Chance haben, am Wettbewerb um die privilegierten Positionen teilzuhaben, ist die soziale Ungleichheit, die sich sozusagen „trotzdem“ einstellt, gerechtfertigt. In pädagogischer Hinsicht sind beide Konzepte problematisch, weil sie das Bemühen um Bildung instrumentalisieren. Es geht eben nicht darum, sich sachlich und aus inhaltlichem Interesse mit einer Sache auseinanderzusetzen, sondern dies immer mit Blick darauf zu tun, dass es um den Erwerb von Berechtigungen geht. Der „Tauschwert“ des Gelernten bekommt eine sehr starke Bedeutung. Beide Konzepte sind sozusagen in der Verknüpfung von Kompetenzen und „Bildung“ gefangen. Sie orientieren sich zwar am hohen Ideal der vollen Entfaltung von Persönlichkeit und am Anspruch, dass allen dies möglich werden soll, aber weil sie die Grenzen der Kompetenzentwicklung nicht aufheben können, bestätigen sie die Legitimationsfunktion. Im elitären, meritokratischen Konzept haben diese Grenzen sogar einen konzeptionell zentralen Platz (Bildung = Leistung = Gratifikation), das kompensatorische Konzept operiert mit illusionären Versprechungen, die nicht eingelöst werden können, aber die Legitimität des hierarchisch-sozialen Anspruchs aufrecht erhalten helfen. – Ein drittes Konzept versucht, aus dieser ‚Falle‘ auszubrechen:

3. Ein *egalitäres* Verständnis von Bildung: Während es bei meritokratischen und kompensatorischen Konzepten von Bildung in erster Linie um das Produkt, um das Endergebnis der Bildungsbemühungen geht (sei es in deutlich differenzierender Weise oder nach dem Ausgleich von Defiziten), zielt dieses Konzept von Bildung stärker auf die Bedeutung, welche die jeweiligen Kompetenzen für die individuelle und soziale Entfaltung

der Persönlichkeit haben. Der Grad an „Bildung“ wird aus der engen Verknüpfung mit den individuell erworbenen und verfügbaren Kompetenzen gelöst. „Bildung“ soll sich dann nicht allein oder vor allem darin ausdrücken, *was* Menschen können, sondern *wie* sie mit diesen Kenntnissen und Fertigkeiten umgehen. Nicht der Umfang der Kompetenzen ist für den Bildungsgrad eines Menschen entscheidend, sondern die „Haltung“, mit der eine Person ihre jeweiligen Kompetenzen handhabt. Bei einem solchen „habituellen“ Bildungsverständnis benutze ich den Habitus-Begriff (im Unterschied zu Bourdieu) nicht (nur) in kritischer Konnotation („bürgerlicher Habitus“), sondern als eine wünschenswerte und zu fördernde Alternative, die auf einen egalitären Umgang zielt.

Ein solcher gebildeter Habitus kann sich in zwei Dimensionen ausdrücken: Zum einen stellt sich die Frage, ob eine Person mit den verfügbaren Kenntnissen und Fertigkeiten konstruktiv und offen umgeht, ob sie bereit ist, ihr Verständnis einer Sache jeweils weiter zu entwickeln, Neues hinzuzulernen, Bestehendes in Frage zu stellen, Vertrautes zu überdenken und ggf. neue Sichtweisen einzunehmen. Zum anderen zeigt sich eine habituelle Bildung darin, ob jemand bereit und in der Lage ist, mit anderen Menschen über die Unterschiedlichkeit der Kompetenzen hinweg zu kooperieren und zu kommunizieren. Darin drückt sich auch aus, in welchem Maße jemand andere Menschen mit anderen Kompetenzen als gleichberechtigt akzeptiert.

Wenn über „Bildung“ in diesem Sinne unterschiedlich gedacht und gehandelt werden kann, stellt sich die Frage, unter welchen Bedingungen es zu der einen oder der anderen Form kommt. Wann wird „Bildung“ elitär instrumentalisiert, wann trägt sie zur egalitären Entwicklung der Persönlichkeit und damit letztlich auch der Gesellschaft bei? Bei der Klärung dieser Fragen wird man die oben entwickelte Unterscheidung keineswegs so verstehen dürfen, dass die eine oder andere Variante die jeweils anderen prinzipiell ausschließen könnte. Ich verstehe sie vielmehr als idealtypische Dimensionen, die mit unterschiedlichem Gewicht in einer Beziehung zueinander stehen und in einem dynamischen Wechselspiel wirksam sind. Und es scheint mir nicht möglich, die Bedeutung der Dimensionen allein aus der theoretisch-konzeptionellen Analyse von „Bildung“ selbst zu beantworten. Und ebenso wenig scheint es mir möglich, die eine oder andere Dimension durch inhaltliche Definitionen wirksam werden zu lassen. Was z.B. auch immer an kritisch-emanzipatorischen Inhalten mit Bildung verbunden wird, es bleibt in dem oben genannten Sinne instrumentalisierbar: Wer „die Verhältnisse“ besonders gut kritisieren

kann, kann damit zugleich den Anspruch legitimieren, an diesen Verhältnissen in herausgehobener Weise teilhaben zu dürfen. Umgekehrt wird auch eine meritokratisch gemeinte Konzeption von Bildung nicht mehr Legitimität beanspruchen können, wenn sie nicht wenigstens prinzipiell die Gleichheit der Chancen – also ein egalitäres Moment – behauptet. Das kompensatorische Konzept bezieht sich sogar ausdrücklich auf die beiden anderen Dimensionen: Das Recht auf Teilhabe macht hohe Kompetenzen zur Voraussetzung, es soll aber für alle in gleicher Weise einlösbar werden.

Bildungstheoretische Analysen kommen also an eine Grenze, wenn sie sich konzeptionell lediglich intern in den Dimensionen von „Bildung“ bewegen. Über programmatische Bekundungen und wohlgemeinte Appelle kann sie nicht hinaus gelangen. Und eine Kritik der Instrumentalisierung macht die Ursachen und Beweggründe nicht erkennbar, wenn sie sich lediglich auf bildungstheoretische Prinzipien bezieht. Weiterhelfen kann jedoch der Blick auf die Kontextbedingungen, unter denen „Bildung“ sich vollzieht bzw. gestaltet wird. Zu denken ist dabei in nahe liegender Weise zunächst an die gesellschaftlich-politischen Verhältnisse: an die öffentlich-kulturelle Legitimität sozialer Ungleichheit bzw. die Geltungskraft sozialer und politischer Egalitätspostulate. Darauf hat pädagogisches Denken und Handeln nur begrenzten, allenfalls indirekten Einfluss. Zuständig und verantwortlich ist es jedoch für zwei Bereiche, die mit „Bildung“ in einem engen Zusammenhang stehen: für Erziehung und Sozialisation.

Aber auch hier gerät die Reflexion rasch in Schwierigkeiten, denn weder „Erziehung“ noch „Sozialisation“ ist konzeptionell und in der praktischen Bedeutung eindeutig zu fassen: Erziehungskonzepte und -praktiken – hier verstanden als intentional reflektierte Einwirkungen auf Kinder und Jugendliche – stehen in einer Spannung zwischen Anpassung und Freisetzung, sie bewegen sich zwischen Repression und Emanzipation, sie können die Gestalt von Dressur oder Autonomie haben, die „Betroffenen“ können Objekt oder Subjekt sein, erdulden müssen oder handeln dürfen. Bei „Sozialisation“ – hier verstanden als die latenten, in der Regel nicht reflektierten Einflüsse, die von institutionellen und sozialen Kontexten ausgehen, in denen Kinder und Jugendliche aufwachsen – verhält es sich ähnlich: Die „Verhältnisse“ können erleben lassen, dass Menschen empathisch und solidarisch miteinander umgehen, dass Menschenwürde und Gleichberechtigung nicht nur Postulate und schöner Schein sind; sie können aber auch erfahren, dass der Umgang von Menschen miteinander von Misstrauen und Konkurrenz geprägt ist.

Für die konkrete Gestalt, die „Bildung“ in verschiedenen Kontexten und Situationen bekommt, ist es nun in starker Weise bedeutsam, in welcher Ausprägung Erziehungs- und Sozialisationsprozesse gestaltet sind. Dabei gehe ich von einer grundlegenden Differenz zwischen Bildung einerseits und Erziehung und Sozialisation zum anderen aus: Bildung ist nach meinem Verständnis in seiner antinomischen Bedeutung nicht (zumindest weniger) verfügbar, weil sich die oben analytisch unterschiedenen Dimensionen nur begrifflich, aber nicht faktisch trennen lassen (s.o.). Erziehung ist jedoch intentional (eher) gestaltbar, weil die genannten Pole sich antagonistisch gegenüberstehen und nicht miteinander vereint auftreten können: Man kann nicht zugleich Dressur und Autonomie verfolgen, nicht zugleich unterwerfen und aufrichten wollen. Das schließt zwar nicht aus, dass das eine neben dem anderen bestehen bleibt und wider die Absichten wirkt (als „funktionale Erziehung“ wird das oft bezeichnet), aber Intention und praktische Bemühungen können um Konsequenz bemüht sein oder gar eindeutig wirken.

Schwieriger ist es bei der Sozialisation: Die latenten Wirkungen sind nicht in jeder Hinsicht intentionaler Klärung und Entscheidung verfügbar und das eine wirkt neben dem anderen – „Risiken und Nebenwirkungen“ sind oft erst dann erkennbar, wenn sie nicht mehr korrigierbar sind. Gleichwohl ist es möglich, sozialisatorische Prozesse zu reflektieren und jene Wirkungs-Faktoren zu gestalten, die den Kontext von Erziehung und von Bildung beeinflussen. Nach Schleiermacher kann man dabei auf „Unterstützen“ oder „Gegenwirken“ verweisen.

Für die konkrete Gestalt von „Bildung“ ist dies dahingehend bedeutsam, dass durch Sozialisation und Erziehung jene „Haltungen“ beeinflusst werden, die für den Umgang mit Kompetenzen bedeutsam sind: Wer die sozialisatorische Erfahrung von Hierarchie macht und wer zu Konkurrenz erzogen wird, wird mit Bildung eher im Sinne der meritokratischen Dimension umgehen. Wer dagegen in seinem gesellschaftlichen und sozialen Umfeld Solidarität erfährt und wem entsprechende Wertvorstellungen vermittelt worden sind, der wird eher egalitär über seine Mitmenschen denken und aus der Differenz zwischen seinen und deren Kompetenzen nicht unterschiedliche Wertschätzungen ableiten.

Ich möchte versuchen, meine Überlegungen an zwei Beispielen zu verdeutlichen bzw. auf ihre Tragfähigkeit zu prüfen. Ich beziehe mich dabei auf Daten, die ich seit 1986 wiederholt in verschiedenen Kontexten erhoben habe. Es geht um die Frage, welche Bedeutung der Begriff „Bildung“ im Alltagsverständnis hat. Es wird die Vermutung geprüft, dass „Bildung“ mehr

oder weniger bewusst in jener Doppeldeutigkeit verstanden wird, von der hier die Rede ist.

Das erste Beispiel bezieht sich auf „Bildung“ in den Schulen der DDR (Schlömerkemper 1991): Nach der Öffnung der deutsch-deutschen Grenze stellte sich sozusagen im Sinne eines gesellschaftlich-politischen Experiments sogleich die Frage, ob das Verständnis von Bildung ein anderes sein könnte, wenn die Befragten unter anderen Konstellationen aufgewachsen, erzogen und „gebildet“ worden sind als die Schülerinnen und Schüler in der damaligen westlich orientierten Bundesrepublik. Befragt wurden mit Hilfe von Kollegen in Leipzig 283 Schülerinnen und Schüler der EOS.¹ Eine „hermeneutische Datenanalyse“ (Schlömerkemper 2002) zwischen Schüler und Schülerinnen aus der Bundesrepublik und der DDR zeigt sich zwar keine völlig andere Sichtweise, aber eine deutliche Tendenz scheint mir bezeichnend. Die Aussagen der Schüler und Schülerinnen in der DDR bringen eine Haltung des „zuversichtlichen Abwartens“ zum Ausdruck: Eine stärkere Zuversicht deutet sich darin an, dass von der Schule und ihren Lehrerinnen und Lehrern erwartet wird, dass diese sich um eine möglichst weitreichende und qualitativ anspruchsvolle Bildung bemühen. Dies scheint aber zugleich und sozusagen als komplementäre „Nebenwirkung“ damit verbunden zu sein, dass die Schülerinnen und Schüler ihren Lehrerinnen und Lehrern die Verantwortung für den Erfolg dieser Bemühungen zuschreiben. Etwas salopp formuliert: „Wenn der Gesellschaft und Euch Lehrerinnen und Lehrern unsere Bildung so wichtig ist, dann versucht ihr doch bitte, sie uns zu vermitteln; wir sind bereit, eure Bildungsbemühungen hinzunehmen, und wir glauben der Versicherung, dass die Bedingungen dafür recht gut sind, aber eben deshalb können wir die Wirkungen eurer Bemühungen zuversichtlich abwarten. Die Verantwortung für unsere Bildung liegt bei euch!“ – Hier zeigt sich m.E., wie „die Verhältnisse“ die Haltung beeinflusst, mit der Bildung wahrgenommen wird.

Ein zweiter Blick auf die in diesem Projekt erhobenen Daten prüft die Vermutung, dass sich im zeitlichen Verlauf von 1989 bis 1998 die Einstellungen zu „Bildung“ verändert haben. Dazu kann ich Daten heranziehen, die im Abstand von knapp zehn Jahren mit demselben Fragebogen und bei vergleichbaren Personengruppen (im wesentlichen Studierenden der Universitäten Göttingen und Frankfurt/Main) erhoben worden sind (vgl. ausführlicher Schlömerkemper 2000). Der Vergleich über die Zeit zeigt, dass „egalitäre“ Sichtweisen fast unverändert bekundet werden, dass aber deutlich stärker je-

1 Zu Dank verpflichtet bin ich insbesondere Prof. Helmut Faust.

ner Sicht zugestimmt wird, die Bildung als Rechtfertigung für Privilegien versteht. Dies wird m.E. im Kontext der allgemeinen gesellschaftlichen und politischen Entwicklung verständlich. Offenbar hat die egalitäre Dimension des Chancengleichheits-Postulats an Bedeutung verloren und die hierarchisch-elitäre Sicht eine größere Bedeutung gewonnen. Dass in jenen Jahren immer häufiger und mit zunehmendem politischen Einfluss gefordert wurde, den Begriff der „Chancengleichheit“ durch den der „Chancengerechtigkeit“ zu ersetzen, bringt dies schon im Wechsel des Leitbegriffs deutlich zum Ausdruck. Sollte vordem durch die Gleichheit der Chancen auch die soziale Diskrepanz durch den kompensatorischen Ausgleich ungleicher Startchancen verringert werden, betont der Verweis auf „Gerechtigkeit“ stärker die Legitimität sozialer Ungleichheit und damit auch die Legitimität sozialer Privilegien. Wie anders hätte sich das Versprechen, dass „mehr Bildung“ sich „auszahlt“, eingelöst werden können? Auch hier zeigt sich, dass „die Verhältnisse“ das Verständnis von „Bildung“ beeinflussen.

Als Summe dieser Überlegungen und als Folgerung aus den beiden Beispielen ergibt sich nach meiner Sicht der Dinge Folgendes: Die Antinomien des Bildungskonzepts sind nur (zumindest mit größerer Aussicht auf Erfolg) dadurch im Sinne einer humanitären, emanzipatorischen Zielsetzung zu bearbeiten, dass die unterschiedlichen Kompetenzen der Menschen mit einem Habitus verbunden werden, der sich an diesen Zielsetzungen orientiert. Dieser ist nicht aus Bildung (aus seinen Inhalten und Kompetenzen) heraus gestaltbar, aber er ist durch Erziehung und Sozialisation beeinflussbar, wenn die Intentionen geklärt und die latenten Wirkungen erkannt werden. In diesem Sinne kann man sagen: Bildung braucht Erziehung! Es ist also theoretisch-konzeptionell, kritisch-analytisch und pädagogisch-praktisch nicht hinreichend, bei „Bildung“ nur die Inhalte zu klären. Hinzukommen müssen die Reflexion von Erziehung und Sozialisation sowie deren zielorientierte Gestaltung. Bildung braucht Verhältnisse, die sich zu ihrem antinomischen Charakter zumindest in der Zielsetzung eindeutig verhalten und in der Praxis um Konsequenz bemüht sind. An den „real existierenden“ Bedingungen unseres Bildungswesens dürfte es in dieser Hinsicht noch einiges zu tun geben.

Heinz-Elmar Tenorth

Grundbildung – Allgemeinbildung: Basiskompetenzen und Steigerungsformen

Vorbemerkung

Zu den Themen, an denen man ungeachtet der deutschen Teilung und aller ideologischen Divergenzen, bis 1990 deutschsprachige Pädagogen in ihrem gemeinsamen Erbe gegenüber anderen deutlich erkennen konnte, gehörte ohne Zweifel die Argumentation mit dem Bildungsbegriff. Nicht nur, dass dieser Begriff in Ost und West kontinuierlich verwendet wurde, seine theoretische Reflexion speiste sich aus den gleichen, wenn auch unterschiedlich rezipierten und bewerteten Traditionslinien philosophisch-pädagogischer Reflexion, und er fungierte sowohl theoretisch wie politisch in gleicher Weise – als Zentralformel, mit der Zuschreibungen an Individuen und ihre Muster des Heranwachsens und der Aneignung von Welt ebenso diskutiert wurden wie politische Grundsatzentscheidungen über das Bildungssystem oder Fragen der Gestaltung von Programmen und Systemen in Organisationen des Lernens. Dieser Verweisungszusammenhang hat bis 1989/90 Stabilität behalten, er lässt sich auch an aktuellen Debatten erkennen. Die Schriften Gerhart Neuners vor und nach 1990 könnte ich als Beleg nennen (Neuner 1973, 1999), aber man kann auch die aktuelle politische Kritik des Bildungswesens lesen, um die Kontinuität dieser Diskussion bestätigt zu finden.

Gegenwärtig leben wir ja in einer Situation, in der das Bildungswesen erneut insgesamt thematisch wird – und es ist kein Zufall, dass dabei auch die Debatte über den Bildungsbegriff selbst neue Dynamik gewonnen hat. Er wird kontrovers diskutiert unter den Erziehungswissenschaftlern, aber auch mit rührenden Formen der Neuentdeckung unter Philosophen, die erstaunt das „Potential“ des Bildungsbegriffes der deutschen idealistischen philosophischen Tradition sehen und feststellen, dass er geeignet ist, die umfassende Thematik der Konstitution des Subjekts zu erörtern¹. Diese großen Fragen in-

1 Besonders hübsch als eifersüchtig-innovativ auftretende Neuentdeckerin Birgit Sandkaulen: La Bildung. In: FAZ 19.11.2004, 10 – und selbstverständlich mit dem Hinweis: „Mit Pädagogik hat das nicht das mindeste zu tun“.

teressieren mich heute nicht zuerst, mein Interesse gilt der Leistungsfähigkeit der bildungstheoretischen Reflexion im bildungspolitischen Kontext und meine Absicht ist es nur,

1. auf ein Problem aufmerksam zu machen und damit eine konzeptionelle Leerstelle der bildungspolitischen und -theoretischen Diskussion zu markieren und
2. zur Bearbeitung dieser Leerstelle eine Unterscheidung innerhalb der Begrifflichkeit von Bildung vorzuschlagen, die vielleicht zur Bearbeitung des Problems geeignet ist.

Mit diesen Überlegungen steht also nicht die Systemfrage als Organisationsproblem auf der Tagesordnung, aber das Selbstverständnis des Bildungssystems soll doch in einem konzeptuellen und theoretischen Sinne erörtert werden. Es geht um die Frage, was man in legitimer Weise von einer Schule für alle erwarten darf, und dann wird, wie in Deutschland nicht anders zu erwarten, nicht mehr nur über Systemstrukturen gestritten, sondern auch bildungstheoretisch argumentiert.

In diesem Kontext ist aktuell in bildungstheoretischen und -politische Debatten das systematische Problem entstanden, das ich zum zentralen Punkt meiner Überlegungen machen will, und das ist die Frage der „Grundbildung“ oder der „grundlegenden Bildung“.² Für dieses Problem, und für die Kontroverse, die sich inzwischen entzündet, hat die OECD den Anlaß geliefert, zusammen mit einigen bundesdeutschen Bildungsforschern und -theoretikern, die sich in der Diskussion schulischer Allgemeinbildung systematisch oder bei der Analyse von Leistungsdaten des deutschen Bildungswesens seit PISA empirisch auf das von der OECD entwickelte und in Ansätzen auch in Deutschland ausgearbeitete Konzept von „literacy“ als Grundbildung konzentriert haben.³

Kontrovers wird dieses Konzept gegenwärtig vor allem aus der Perspektive der traditionellen Bildungstheorie diskutiert. Sie kann darin nur ein „funktionalistisches Kompetenzmodell“ erkennen, das den Namen der grundlegenden „Bildung“ nicht verdiene. Es habe jedenfalls, so die jüngste

- 2 Das Thema habe ich auch, z.T. mit gleichen Formulierungen und Argumenten, in meinem Vortrag „Grundbildung – institutionelle Restriktion oder legitimes Programm?“ am 27.9.2004 zur Eröffnung der Jahrestagung Grundschulforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Würzburg behandelt.
- 3 Einerseits beziehe ich mich, bildungstheoretisch und wie die Kritiker dieses Konzepts von Grundbildung auch, dabei auf meine eigene Studie: Alle alles zu lehren. Darmstadt 1994, andererseits, für die Bildungsforschung, auf die programmatischen Texte der Pisa-Autoren (Baumert, Stanat, Demmrich 2001 sowie Baumert 2002).

Kritik, „mit dem, was die Tradition ‚Bildung‘ nannte, wenig oder gar nichts zu tun“ (Koch 2004)⁴; auch an die Stelle der notwendig zu vermittelnden und für Schulen typischen Allgemeinbildung könne es nicht treten. Denn, und jetzt wird es für die Schulsystem-Debatte interessant: „das, was ausnahmslos jeder zu erlernen hatte“, also, wie ich ergänze, das was mit „literacy“ oder Grundbildung bezeichnet wird, das bezeichne allenfalls das „Minimum“ allgemeiner Bildung und das werde, so der Kritiker weiter, bereits „heute in der Grundschule vermittelt“ (Koch 2004, 184), erreiche aber nicht die Würde und Weihe der „Allgemeinbildung“, jedenfalls dann nicht, wenn man am Zusammenhang von „Allgemeiner Menschenbildung und Allgemeinbildung“ festhalte.

Das ist die interessante Konfliktlinie: Grundbildung wird gegen Allgemeinbildung ausgespielt, als legitim gilt allein allgemeine Bildung, jedenfalls kein pragmatisches Modell von literacy und schon gar nicht die bildungspolitische Orientierung an der Garantie eines Bildungsminimums. Das ist mein Thema. Ich lese dabei den manifesten und schärfer werdenden Konflikt nicht als bedeutungsloses Nachhutgefecht der alten Bildungstheoretiker, die mit der aktuellen Strategie der Bildungspolitik ihre Probleme haben, sondern systematisch und dann vor allem als *Indiz für ein systematisches Defizit, dass wir nämlich in Deutschland in einem bildungstheoretischen Sinne, also nicht allein institutionell, ein Konzept von „Grundbildung“ oder des „Bildungsminimums“ nicht entwickelt haben* oder die verfügbaren Modelle nicht anerkennen wollen.

Angesichts des Defizits einer Theorie der Grundbildung ist es meine *zentrale These*,

1. dass der Bezug auf die Grundschule und ihr pädagogisches Selbstverständnis dieses Defizit nicht beseitigt, sondern verschärft. Denn die gegebene institutionelle Struktur der Grundschule in Deutschland verbietet es, sie als Schule des „Minimums“ zu interpretieren, wie das leichtfertig unsere Bildungstheoretiker tun.
2. Einlösbar wäre die Gleichsetzung von Institution und Programm allenfalls dann, wenn man „Grundschule“ in einem einheitsschulischen Sinne interpretierte, z.B. so, wie die dänische Grundskola oder so, wie Einheitschulsysteme anderer Länder – aber nicht wie die Gesamtschulen, die wir in Deutschland kennen.
3. Grundbildung ist aber zuerst ein bildungstheoretisches Problem, dessen

4 In diesem Heft 7 der ZfE findet sich auch die ausführliche Erläuterung meiner eigenen Position, damit man prüfen kann, ob Koch richtig interpretiert (vgl. Tenorth 2004a. sowie für das Thema auch Tenorth 2004b.

Klärung wir uns durch die Fixierung auf Schultypen eher verstellen als aufklären.

Die hier formulierten Thesen versuche ich in den folgenden Überlegungen abzuarbeiten. Dabei kann ich – schon angesichts der Zeit – an das Konzept von „grundlegender Bildung“, das sich in Deutschland im Kontext der Grundschule entwickelt hat, nur knapp erinnern, denn der Versuch, „Grundbildung“ systematisch zu bestimmen und dabei gleichzeitig die Einwände der bildungstheoretischen Kritiker des literacy-Konzepts auszuräumen, interessiert mich mehr. Damit werden nämlich auch die Folgeprobleme sichtbar, die ich abschließend andeuten will – als Einstieg in die Diskussion der Konsequenzen, die diese historische Erinnerung und systematische Besinnung für die institutionelle Form der Grundbildung haben muss, samt der Frage, ob allein eine „Gesamtschule“ das legitime Schulmodell für ein Programm der Grundbildung sein kann.

Die Tradition der „grundlegenden Bildung“ – oder das Dilemma von Institution und Programm

Selbstverständlich beginnt das Problem nicht erst heute oder gar mit den Folgen der OECD-Studien, wichtiger als Zäsur sind in Deutschland die Jahre der Weimarer Republik und die im Kontext ihrer Bildungspolitik vollzogene Gründung und Einrichtung der Grundschule. Diese Geschichte ist wohlbekannt, so dass ich nicht die Einzelheiten der Gesetzgebung oder den unübersehbaren Kompromißcharakter⁵ der Schulartikel der Verfassung, des Reichsgrundschulgesetzes von 1920 und der folgenden Richtlinien von 1923 im Detail erläutern oder gar kritisieren muss. Mir kommt es darauf an, die Folgen für die Gestalt und die Debatte über grundlegende Bildung und ihr Verständnis in Deutschland zu zeigen.

Mit der Einführung der Schulpflicht und der Einrichtung der vierjährigen obligatorischen Grundschule wird 1920 primär die gesellschaftspolitische und institutionelle Seite der Grundbildung definiert, also die Gleichheit vor dem Schulzwang und die Allgemeinheit des Schulbesuchs für vier Jahre. Nicht vollständig erreicht wird dagegen die ursprüngliche Intention einer gleichen Schule für alle, unabhängig von „Konfession und Klasse“, denn die traditionellen Konfessionsgrenzen bleiben folgenreich wirksam und die

5 Der ist schon zeitgenössisch hinreichend kritisiert worden. Peter Petersen (1930, 2) sagt, dass sein Konzept „das Reichsgrundschulgesetz als ein noch jämmerlicheres schulpolitisches Kompromiß erwiesen hat“ als man schon im Allgemeinen sagen müßte.

1925/26 eingeräumte Option eines nur dreijährigen Kursus der Grundschule für die „besonders leistungsfähigen Schulkinder“ zieht erneut Klassengrenzen ein.⁶ Man kann in den langen Übergangsfristen für die – prinzipiell aufgehobenen – Vorschulen sogar ein Aufweichen der institutionellen Zäsur erkennen, sie spiegeln m.E. aber vor allem die überhaupt nicht gelungene schulpädagogische Klärung des Konzepts der Grundbildung; denn ein Konzept der für alle obligatorischen Bildung (das im 19. und frühen 20. Jahrhundert noch intensiv diskutiert worden war) fehlt vollständig. Sichtbar ist das bereits an der Tatsache, dass für die Volksschuloberstufe jede positive Bestimmung in den einschlägigen Gesetzen und Richtlinien nahezu für die ganze Zeit der 20er Jahre fehlt, ablesbar schon daran, dass das Reichsschulgesetz überhaupt nicht zu Stande kommt. Insofern bleibt es dabei, dass die Grundschule zwar die Vorschule ersetzt, aber kein umfassendes Konzept obligatorischer Bildung für alle eröffnet. Das Selbstverständnis der Grundschule wird nämlich, als Ergebnis der Kompromisse, so definiert, wie es die Zeitgenossen loben⁷ und wie es in der Folgezeit auch bei Pädagogen anerkannt bleibt, nämlich als kindgemäße Schule eigenen Rechts, bis sie nach 1969 als veränderungsbedürftig interpretiert wird. Das geschieht vor dem Hintergrund eines anderen Verständnisses von Demokratie, das längere gemeinsame Schulen zu fordern scheint, und eines anderen Verständnis von Anthropologie, ja einer „anthropologischen Erziehungswissenschaft“⁸, die ein anderes Bild der Kindheit und vor allem ein anderes Bild von „Begabung und Lernen im Kindesalter“ fordert.

-
- 6 Die Dokumente und ihre Erläuterung finden sich schon bei Christoph Führ (1972, u.a. S. 161 f.) das „Gesetz betreffend die Grundschulen und Aufhebung der Vorschulen vom 28. April 1920“ sowie das die Praxis der „Springer“-Erlasse ermöglichende „Gesetz, betreffend den Lehrgang der Grundschule vom 18. April 1925“; die hinhaltende Vorschulgesetzgebung, u.a. in dem am 26.2.1927 erlassenen „Gesetz zur Änderung des Reichsgesetzes ... vom 28. April 1920“ (164); für die konzeptionell ausschlaggebenden „Richtlinien des Reichsministers des Innern für die Durchführung des Grundschulgesetzes ... vom 25. Februar 1925“, mit denen die Dauer auf 4 Jahre begrenzt wird, sowie für die „Richtlinien über Zielbestimmung und innere Gestaltung der Grundschule“ vom 18. April 1923, mit denen die Stellung im Bildungssystem fixiert wird (280 ff.).
 - 7 Typisch z.B. die Analyse bei Karl Eckhardt (1928). Eckhardt erläutert den „Sinngehalt“ der Grundschule in drei Schritten: Sie sei, schultheoretisch und „pädagogisch“ die „gemeinsame Bildungsstätte, die eine dem Kinde gemäße grundlegende Bildung vermittelt“, gesellschaftspolitisch bzw. im Kontext der „Nationalerziehung“ die „gemeinsame Bildungsstätte aller deutschen Kinder“ und habe daher „die Aufgabe, zur Gemeinschaftsgesinnung zu erziehen“, und – bezogen auf das Bildungssystem und die Begabungsdimension – sie sei „eine Stätte der Schülersauslese“ (93).
 - 8 Vgl. Erwin Schwartz 1969, 7–28, zit. 17, für das gesamte Argument 13 ff., für die Defizit-zuschreibung an die Weimarer Grundschule 10.

Das, was 1969 bezogen auf die Demokratie als Form der Nationalerziehung mit der Gesamtschule nachgeholt werden soll, das fehlte in der Weimarer Republik: Weder war dort die Grundschule eine „besondere Schulgattung“ noch gibt es für Grundbildung eine Bestimmung jenseits der grundschulisch fixierten „kindgemäßen“ Bildung. Die Grundschule wird, interessanterweise, nur als „Grundlage für jede weiterführende Bildung“ (Ziff. 5. der Richtlinien von 1923) eigenständig fixiert, aber die Schulen, auf die in § 1 des Gesetzes von 1920 dann Bezug genommen wird, sind die mittleren und höheren Schulen – die Volksschuloberstufe bleibt ohne Funktionsbestimmung.

Wir alle wissen, dass das Konzept der „volkstümlichen Bildung“ in diese Leerstelle tritt, so dass tatsächlich eine einheitliche „Grundlegende Bildung“ für alle konzeptionell auf die Grundschule beschränkt bleibt; aber wir wissen alle auch, dass „volkstümliche Bildung“ weder bildungstheoretisch und systematisch noch gesellschaftsgeschichtlich und politisch ihre Legitimation behaupten konnte – so wenig wie das zugrundeliegende Begabungskonzept. Grundbildung für alle wird dann, nach 1965, „wissenschaftsorientiert“ neu definiert, dem gymnasialen Lehrgang abgelesen und institutionell der Sekundarstufe zugeordnet, also – wenn man den Zuschreibungen unserer Bildungstheoretiker folgt – vom „Maximum“ der Konzepte von Allgemeinbildung aus definiert.

Das kann man machen, muss dann freilich mit den Folgeproblemen leben: Vor dem Anspruch der gymnasialen Tradition können Gesamtschulen in Deutschland keine eigene Identität gewinnen, weil mit dem Bildungskonzept auch die damit verbundene implizite Selektivität den Lehrgang der Sekundarschulen bestimmt und die Effekte nicht egalisierend, sondern ausschließend werden. In der Formulierung von Bildungsstandards kehren die kompromisshaften Besonderheiten der Wertigkeit von Schulen im Sekundarbereich insofern wieder, als der „mittlere Abschluss“ offenbar das Maß des Allgemeinen bestimmen muss, ohne dass es aber einen „unteren“ Abschluss gibt – es sei denn, der Übergang aus der Grundschule in die „weiterführenden“ Schulen würde diesen Status gewinnen. Aber dann wäre Grundbildung auf vier bzw. sechs Jahre reduziert und auf ein Curriculum bezogen, das eine wesentliche Bedingung der modernen Grundbildung, die Fremdsprachenkompetenz, vielleicht vorbereiten, aber nicht sichern kann.

Das Dilemma bleibt deshalb erhalten, dass die institutionelle Struktur des deutschen Bildungswesens keinen Indikator für Dauer und Umfang der Grundbildung abgibt und dass zugleich kein Konsens über die notwendige Grundbildung im Sinne der für alle unerlässlichen „Basiskompetenzen“ existiert.

tiert, weil sekundarschulbezogene Allgemeinbildung sich von der dominierenden Kraft der gymnasialen Tradition bildungstheoretischen Denkens nicht ablösen kann. In Prozessen der Standardisierung und bei der Formulierung von „Bildungsstandards“ zeigt sich die Brisanz dieses Konfliktes darin, dass zwischen Bund und Ländern nicht geklärt ist, ob „Regel“- oder „Mindeststandards“ formuliert werden sollen, ob man schulartbezogen oder schulartübergreifend definiert, an welchem Standard man die Arbeit in den Schulen mißt und das Erreichen der Grundbildung orientieren will. Das Dilemma der Grundbildung, wie es im Widerspruch von Programm und institutioneller Struktur existiert, lebt deshalb fort.

„Grundbildung“ und „Basiskompetenzen“ – das Programm

Fragt man, ob andere Lösungen denkbar sind und wie denn, um mit den curricularen Fragen zu beginnen, ein Kanon der Grundbildung und ihr Curriculum aussehen könnten, dann wird schnell klar, dass es mit dem Lehrplan der Grundschulen nicht getan ist. Selbst die aktuellen Versuche, länderübergreifend solche Curricula neu für die Grundschule zu entwickeln⁹, zeigen zwar an, dass man das Problem der Grundbildung kennt, machen aber zugleich – eher ungewollt – sichtbar, dass die Planungen für die Grundschule dem Problem nicht entsprechen können. Das wird manifest, wenn in diesen Planungen der durchaus im Kontext der Grundbildung notwendigen Erwartung der fremdsprachlichen Kompetenz Raum gegeben wird, sogar mit der starken Formulierung, dass „Kompetenz im Umgang mit fremden Sprachen“ am Ende der Grundschulzeit erreicht sein soll. Aber dann lassen die Richtlinien völlig offen, wie diese Grundbildung in der Grundschule erreicht werden soll, sie belegen nur, dass von der Grundstufe der Bildung fälschlich erwartet wird, was nur Inhalt und Ergebnis des gesamten Lehrgangs der Grundbildung sein kann. Aber dieser Focus wird – nach dem zeitlichen Umfang grundlegender Bildung oder in den zugehörigen Kompetenzbestimmungen – in diesen Lehrplänen nicht gewählt.

Auch in den curriculum- und lehrplantheoretischen Überlegungen im Umkreis der Grundschulpädagogik und -didaktik dominiert trotz gelegentlicher Hinweise auf das „gemeinsame Sockelniveau für alle“ (Einsiedler 2003, 286) die Fokussierung durch die Grenzen der Institution, nicht die systematische Frage, was denn Grundbildung bedeuten könnte, schon gar nicht

9 Meine Hinweise beziehen sich auf die 2004 vorgestellten „Rahmenlehrpläne Grundschule“ für Brandenburg, Bremen, Berlin und Mecklenburg-Vorpommern.

der Versuch, in der systematischen Weise – dann auch stufenbezogen – zu denken, wie das von pragmatischen Konzepten im Kontext der literacy-Debatte aus naheliegen könnte. Es verwundert deshalb auch nicht, dass z.B. die Frage der Dauer der Grundschulzeit zwar viel diskutiert wird, aber doch im wesentlichen als gesellschaftspolitisches Problem, nicht in den Dimensionen der Lernzeit, die für Grundbildung gegeben sein muss. Dieter Lenzens unkonventioneller Vorschlag¹⁰, die obligatorische Lernzeit mit dem 12. Lebensjahr enden und dann den Übergang in den Beruf beginnen und spätere Optionen für „Fortbildung“ folgen zu lassen und abzusichern, wird deshalb auch nur als Kuriosum wahrgenommen, aber weder als Wiederholung eines alten französischen Modells der Pflichtschulzeit identifiziert¹¹ noch als Indiz für ein reduktionistisches Programm des Bildungsminimums kritisiert.

Man kommt, mit anderen Worten, um eine systematische Diskussion des Kanons der Grundbildung nicht herum. Aus Frankreich gibt es dafür Vorbilder¹², die aber inhaltlich diskussionsbedürftig sind, u.a. im Blick auf die nicht berücksichtigten historisch-sozialen und fremdsprachlichen Kompetenzen, und die wegen der anderen Lernorganisation und Lernzeit vor der Sekundarbildung nicht unmittelbar vergleichbar sind. Für die systematische Diskussion ist deshalb immer noch zuerst das literacy-Konzept und die damit verbundene pragmatisch-funktionale Orientierung des bildungstheoretischen Denkens einschlägig, als Einlösung des alten Programmsatzes, dass man

10 Er findet sich als Teil der bildungstheoretischen Programmüberlegungen, die Lenzen u.a. für den Verband der Bayerischen Wirtschaft moderiert hat.

11 Vgl. dazu meine Hinweise in Tenorth 2004c.

12 Elisabeth Flitner hat sie als „fachübergreifende Fähigkeiten“ vorgestellt, „die während der gesamten Schulzeit vermittelt werden sollten, ... und als Werkzeuge des Lernens zur Bewältigung des Lebens in allen modernen Gesellschaften unentbehrlich sind“, vgl. die Fassung, die in den Bericht der Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg eingegangen ist: Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg (Hrsg.): *Bildung und Schule in Berlin und Brandenburg. Herausforderungen und gemeinsame Entwicklungsperspektiven*. Berlin/Potsdam 2003, bes. 104 ff. Dazu zählen (1) „Lesen-, Schreiben- und Sprechen-Können“, (2) „mathematische Fähigkeiten und Fertigkeiten“, (3) ein „beginnendes konzeptuelles Verständnis von Phänomenen der belebten und unbelebten Natur und ihrer technischen Veränderung sowie ein elementares Verständnis von Raum und Zeit“, (4) „die Fähigkeit zur systematischen, fragegeleiteten Beobachtung und die Verfügung über dazugehörige Praktiken sowie elementare Fähigkeiten der experimentellen Manipulation“, (5) *Erziehung des Körpers, seiner Geschicklichkeit, der Sinne, der Sensibilität und Ausdrucksfähigkeit*“, (6) „Regeln und Werte des zivilisierten Umgangs miteinander“ sowie (7) „Lernmethoden, Arbeitstechniken und Arbeitsorganisation“. Diese Fähigkeiten werden hier dann doch allein für die Grundschule vorgesehen, obwohl sie mit der Lernzeit deutscher Grundschulen – anders als in Frankreich angesichts der obligatorisch vorgeschalteten école maternelle – schon in der notwendigen Dauer der Lernzeit nicht vergleichbar ist.

„Bildung als Ausstattung zum Verhalten in der Welt“ (S. B. Robinsohn) zu klären hat. Kompetenztheoretisch orientiert, werden hier die unentbehrlichen kulturellen Basisfähigkeiten definiert, die als grundlegende Prämissen für die Teilhabe an gesellschaftlicher Kommunikation durch schulische Arbeit universalisiert werden müssen – als historische Gestalt dessen, was heute allgemeine Bildung heißen kann, vor jeder Spezialisierung und auch vor der funktionsspezifischen Erweiterung, wie sie etwa studienbezogene Schulen oder berufsbezogene Bildungsgänge fordern.

Auch über die notwendigen Elemente dieser kulturellen Basiskompetenzen gibt es durchaus konkrete Vorstellungen, für die es – jedenfalls außerhalb der traditionellen deutschen Bildungsdiskurses – auch einen breiten Konsens gibt, schon darin, dass hier über mehr als die basalen Kulturtechniken geredet wird. Dazu zählen, einerseits und für die Basiskompetenzen:

- Beherrschung der Verkehrssprache,
- mathematische Mitteilungsfähigkeit,
- Selbstregulation des Wissenserwerbs,
- Kompetenz im Umgang mit modernen Informationstechnologien
- Fremdsprachliche Kompetenz.¹³

Vergleichbar eindeutig kann man über die curriculare Dimension sprechen, in der diese Kompetenzen in schulischer Arbeit angebahnt und das notwendige Orientierungswissen zugleich eröffnet wird. Im Lehrplan der Schulen sind diese Dimensionen als Modi des Weltzugangs repräsentiert, durchaus reinterpremierbar in der bildungstheoretischen Tradition, die seit Wilhelm von Humboldt für die schulischen Kenntnisse bereitsteht, nämlich als „mathematisches“, „historisches“, „linguistisches“, „ästhetisch-expressives“ und „philosophisches“ Verstehen von und Verhalten zur Welt.¹⁴ In Schulfächern finden diese Dimensionen des Weltzugangs ihre historisch-institutionelle Konkretion und sie zeigen damit, dass Verfachlichung und Verwissenschaftlichung für moderne Grundbildung unentbehrlich sind.

Anders als die eingangs zitierten bildungstheoretischen Kritiker ist dieses Konzept der Grundbildung offen für den historisch-sozialen Wandel (so dass der Vorwurf, hier würde ein „invariables Minimum“ fixiert¹⁵ wirklich nur Indiz für Leseverweigerung ist). Es ist angewiesen auf empirische Bildungsfor-

13 In Anlehnung an Baumert 2003 in Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg (Hrsg.): *Bildung und Schule in Berlin und Brandenburg. Herausforderungen und gemeinsame Entwicklungsperspektiven*. Berlin/Potsdam 2003, bes. 80.

14 Ebd. 78 f., für die theoretische Begründung Tenorth 1994 sowie Baumert 2003.

15 So der Vorwurf bei Koch 2004, 187.

schung, um bestimmen zu können, wie sich die Kompetenzen domänen-spezifisch in schulischen Lehrgängen umsetzen lassen, und es hat, das darf man bei allen Debatten über Grundbildung nicht ignorieren, neben der personenbezogenen Seite eine institutionendefinierte Referenz. Sie zeigt, dass Bildung nicht nur personenbezogen zuschreibbar ist, sondern auch als gesellschaftliche Tatsache verstanden werden muss.

Als „Mindeststandard“ wird dieses Konzept der Grundbildung nämlich zuerst und vor allem den Bildungseinrichtungen selbst vorgegeben, sie haben die Bringeschuld in der Einlösung dieses Konzepts. „No child left behind“, das ist die US-amerikanische Formel, die inzwischen eine ganze Bildungsbe-wegung inspiriert¹⁶, „Mindeststandards“ zu sichern als Äquivalent aus der deutschen Debatte über Bildungsstandards. Sie sollen also nicht etwa die Lernanstrengungen der Individuen begrenzen, sondern die Pflichten fixieren, denen sich Schulen der Grundbildung nicht entziehen dürfen – auch nicht durch Ausgrenzung nach unten. Heterogenität der Lerngruppen ist die notwendige Konsequenz, Differenzierung deshalb die unausweichliche Herausforderung an Bildungseinrichtungen und an die professionelle Kompetenz der Lehrenden.

Institutionelle Konsequenzen: Bildungsgänge statt Systeme gestalten!

Muß man deshalb auch Gesamtschulen einrichten, wie der Chor der Bildungspolitikerinnen von Bulmahn zu Stange und Sager jetzt wiederholt? Allenfalls dann, so meine ich, wenn gesichert ist, dass diese „Gesamt“- oder „Gemeinschaftsschulen“ mit dem Durchschnitt der existenten Gesamtschulen nichts zu tun haben (wie das ja auch für die einheitsschulischen Siegerländer bei PISA gilt). Was man also braucht, das ist ein tragfähiges institutionelles Konzept der Grundbildung, das zur Sicherung von Mindeststandards geeignet ist und weder die Risikogruppen bestätigt noch die Ungleichheiten reproduziert – wie das gegebene System (auch der Gesamtschulen). Abstrakt gesprochen, man benötigt ein System, das Einheit und Differenz in individuell legitimer Weise zurechnet, Standardisierung und Individualisierung also angemessen verbindet.

In Deutschland wird man jetzt Bekenntnisse ablegen müssen, ich will lieber die Probleme markieren, die man dafür diskutieren muss:

16 Wolfgang Böttcher hat in seiner Rezeption der US-amerikanischen Debatte über ein modernes Kerncurriculum im Anschluss an die Arbeiten von E. D. Hirsch jr. diesen Diskussionsstrang vorgestellt (u.a. Böttcher, W., Kalb, P.E. 2002.

1. vom Bildungsminimum und seiner institutionellen Garantie war schon die Rede, das ist das systematische Essential,
2. zu klären ist weiter, in welchem Maße das Jugendalter einer Schule bedarf, also des Lernens in einem pädagogisch definierten „Schonraum“, und wie diese Schule in sich differenziert sein kann – z.B. nach den Lernmöglichkeiten und -interessen der Lernenden und nach den sich anschließenden Prozessen spezieller Bildung zwischen Beruf und Universität,
3. sagen muss man schließlich, wann und wie, und mit welchem Grad an Reversibilität, pädagogisch erzeugte Ungleichheit hingenommen wird; denn vermeiden, das will ich doch hinzufügen, kann man pädagogisch erzeugte Ungleichheit nicht: Lernen, zumal anspruchsvolles Lernen, erzeugt unausweichlich Differenzen, die man pädagogisch nicht ignorieren darf, zumal dann nicht, wenn man unter dem Anspruch von Individualisierung denkt.

Gibt es für diese Erwartungen eine – vielleicht sogar nur eine einzige – Form von Schule? Ich glaube nicht und es wäre historisch und politisch klug, den Eindruck erst gar nicht zu erwecken. Statt der Orientierung an Schulen, Schularten und -systemen würde ich deshalb konstruktiv wie analytisch empfehlen, von „Bildungsgängen“ aus zu denken, also von den Einheiten, die sich biographisch sowieso viel stärker und eindeutiger in ihrer systematischen Bedeutung identifizieren lassen, in aller Umweghaftigkeit, die Bildungskarrieren eigen ist: *Bildungsgänge lassen sich als institutionell eröffnete und individuell gewählte, aber prinzipiell revidierbare Optionen von Lernwegen interpretieren, die sich nach curricularen und zeitlichen Indizes und in ihrer aufeinander verwiesenen Wertigkeit und Anschlussfähigkeit unterscheiden lassen.* Schon aktuell spielen solche Bildungsgänge im Bildungswesen eine große, häufig übersehene Rolle (vgl. u.a. Baumert, Artelt 2003), auch keineswegs nur in der Weise, dass man primär institutionelles down-grading oder den Alltag von Abstiegsprozessen erleben muss.

Gibt es, so meine Schlussfrage, für diese Bildungsgänge auch eine bildungstheoretische Interpretation – eine solche, die Grundbildung als notwendige Voraussetzung, aber nicht als Abschluss der schulisch gestützten Konstitution des Subjekts zu sehen lehrt?

In der Logik der aktuellen wie der traditionellen Debatte liegt es, jetzt den Begriff der „allgemeinen Bildung“ zu aktivieren – das kann eine Lösung sein, wenn man in Kauf nimmt, dass dann für den weiteren Prozess der Ausdifferenzierung von Institutionen der Begriff der „erweiterten Allgemeinbildung“ notwendig wird und man – spätestens im Sekundarbereich II – damit zugleich

den Konflikt von allgemeiner und beruflicher Bildung wieder auf dem Tisch hat und sich mit Integrationsprogrammen konfrontiert sieht, die heute wenig überzeugend sind. Allgemein und „speziell“ könnte man dann unterscheiden – und wäre wieder bei den Klassikern, freilich um den Preis, dass erneut Gelehrtenbildung und universitär-hochschulische Berufspropädeutik und -ausbildung als „allgemein“, alle anderen Formen der Qualifizierung als „speziell“ etikettiert würden.

Eduard Spranger hat dagegen, schon Anfang der 1920er Jahre die Reihung „grundlegende Bildung – berufliche Bildung – allgemeine Bildung“ vorgeschlagen, um die bildungstheoretische Sequenzierung im Lebenslauf zu charakterisieren (1925). Dahinter steckt das alte Motiv, dass 'über den Beruf, und nur über den Beruf' der Bildungsprozess verlaufen kann, also im Medium des Speziellen, sobald man ihn institutionalisiert nach der Grundbildung denkt, und dass wir das Allgemeine nur „im Leben selbst“ finden, dann ohne Grenze und Abschluss, aber auch in einer Vielfalt jenseits der Institutionen und d.h. jenseits der „Gehäuse der Hörigkeit“, um einen Zeitgenossen Sprangers mit ins Boot zu nehmen und an die Leistungen der Subjekte selbst zu erinnern; denn sie sind – nicht nur in Bildungsgängen – dann nach der Grundbildung zunehmend selbst die Konstrukteure ihrer Lebensläufe.

„Grundbildung“ fände dann ihre Steigerungsformen in zweifacher Referenz, in der Logik von Beruf und Arbeit und in der lebensweltlichen Konstitution des Subjekts, aber sie bliebe in der Logik von „Bildung“, denn sie behielte die Einheit der Form als individuenzentrierten Modus der Aneignung von Welt. Wer dann Zielformeln mag oder sucht, der kann dann die Klassiker zitieren und die höchste und proportionierlichste Ausbildung der Kräfte zu einem Ganzen unterstellen, wenn er den Harmonieerwartungen und -implikationen nicht erliegt, die man mit einer solchen Rhetorik nur selten vermeidet. Mir würde es reichen, die interne Stufung des Bildungsprozesses selbst zu sehen und – bezogen auf die Schule – an der notwendigen Grundbildung zu arbeiten, sie aber nicht im Blick auf das Ganze und das große und erwünschte Ziel und Ende leichtfertig zu ignorieren.

Christoph Führ

Bildung im Zeitalter der Ratlosigkeit Anmerkungen aus bildungsgeschichtlicher Perspektive

„Ratlosigkeit ist immer“ lautet ein „neudeutscher Slogan“. Einer unserer Lehrer warf einst „Ratlosen“ in der Klasse mit mokantem Lächeln eine vielleicht auch Ihnen bekannte Sentenz an den Kopf: Wer sich nicht zu helfen weiß, ist nicht wert, in Verlegenheit zu geraten. Daran musste ich denken, als mich Herr Kirchhöfer ausgerechnet mit diesem Thema konfrontierte. Vorgeschlagen hatte ich „Anmerkungen aus bildungsgeschichtlicher Perspektive“ und dachte dabei an das Werk unseres Jubilars, das mir am besten vertraut ist: seine Autobiographie. Die neue Themenstellung verwies mich auf eine andere Studie, seine „Allgemeinbildung – Konzeption – Inhalt – Prozeß“ – Neuners Summa paedagogica, 1989 im Frühjahr zu Berlin bei Volk und Wissen erschienen, durch die ein halbes Jahr später beginnenden Entwicklungen um seine eigentlichen Adressaten gebracht und damit eingegangen in die Bildungsgeschichte. Freilich, dies Buch ist kein „Werk der Ratlosigkeit“, denn es geht um ein klares Ziel: die Erziehung zum Sozialismus.

Bevor ich jedoch Neuners Hauptwerk sichte, einige Vorbemerkungen zu unserem Thema. Wer sich heute einen Überblick über die schier Regale füllende neue Literatur zur „Allgemeinbildungs-Diskussion“ und zur „Kanonistik“ zu verschaffen sucht, dem geht es vielleicht so wie Bundespräsident Roman Herzog im Frühjahr 1998: Die Robert-Bosch-Stiftung hatte damals zu einem Podiumsgespräch zum Thema „Deutsche Bildungseinheit“ ins Schloss Bellevue geladen. In der Podiumsdiskussion nutzte ich die Gelegenheit und dankte dem Bundespräsidenten dafür, dass er sich mehrfach, zuletzt wenige Wochen zuvor, für eine breite Allgemeinbildung eingesetzt hatte. Nach der Diskussion kam er zu mir und bemerkte: „Herr Führ, ich habe mich inzwischen belehren lassen“ – ich vermute von den „Bertelsmännern“ –, „daß es heute eine Allgemeinbildung gar nicht mehr geben kann“. Darauf warf ich ein: „Herr Bundespräsident, ich erlaube mir, bei Ihrer Meinung von vor sechs Wochen zu bleiben“. Damit sei meine eigene Position hinreichend angedeutet.

Für die Jahrgänge, die um 1930 geboren sind, hat Karl Jaspers in dem berühmten Göschenbändchen Nr. 1000 „Die geistige Situation der Zeit“ 1931 umrissen, was uns wenige Jahre später in unserem Schulleben erwarten sollte. Jaspers schreibt zur Erziehung: „Wenn aber die Substanz des Ganzen fragwürdig geworden sich in der Auflösung befindet, so wird die Erziehung unsicher und zersplittert. Sie bringt die Kinder nicht mehr an die Größe eines alle umfassenden Ganzen heran, sondern vermittelt vielerlei. ... Es werden Versuche gemacht und kurzatmig Inhalte, Ziele, Methoden gewechselt. – Eine Unruhe bemächtigt sich der Welt; ins Bodenlose gleitend fühlt man, daß alles daran liege, was aus der kommenden Generation werde. ... Der eine greift zurück und will, was ihm selbst schon nicht mehr unbedingt ist, den Kindern als absolut vermitteln. Der andere verwirft diese geschichtliche Überlieferung und treibt Erziehung, als ob sie zeitlos in der Schulung von technischem Können, Erwerb realen Wissens, und in der Orientierung über die gegenwärtige Welt beschlossen sei. ... Symptom der Unruhe unserer Zeit um die Erziehung ist die Intensität pädagogischen Bemühens ohne Einheit einer Idee, die unabsehbare jährliche Literatur, die Steigerung didaktischer Kunst, die persönliche Hingabe einzelner Lehrer in einem Maße, wie sie kaum jemals war. Doch ist vorläufig das Charakteristische unserer Situation die Auflösung substantieller Erziehung zugunsten eines endlosen pädagogischen Probierens. ... Ein Zeitalter, das sich selbst nicht vertraut, kümmert sich um die Erziehung, als ob hier aus dem Nichts wieder alles so werden könnte“ (1931, 93, 94).

Und sind wir 2004 weiter als 1931? Was haben alle so genannten Bildungsreformen letztlich gefruchtet? Auf den von Roman Herzog mit Recht proklamierten „Ruck“ in der Bildungsreform warten wir bislang vergebens. Manche hatten gemeint, die Vereinigung 1990 werde auch eine Wende im Bildungsbereich fördern. Stattdessen liegt eine eigentümliche Missstimmung wie eine Dunstglocke über Schulen und Hochschulen, noch forciert durch die finanzielle Not der öffentlichen Hand.

Ich will diese einleitenden Betrachtungen mit einem Hinweis auf eine 1897 in Berlin erschienene Broschüre mit dem Titel „Über geistige Heimatlosigkeit in der deutschen Gegenwart“ abschließen. Ihr Verfasser war Ludwig Wiese (1806–1900), ein aus bescheidenen Handwerkskreisen – sein Vater war Büchsenmacher – stammender Philologe, der es zum Leiter der Abteilung Höhere Schulen im Preußischen Kultusministerium (von 1852 bis 1875) brachte. Wilhelm II. verlieh ihm zum 90. Geburtstag den Titel „Excellenz“ (als einzigem preußischen Oberlehrer neben seinem Erzieher Hinzpeter) und schenkte ihm

sein Bild mit der eigenhändigen Widmung: „Von einem dankbaren Schüler“. Wiese war also damals der in der preußischen Bildungsverwaltung am höchsten aufgestiegene Philologe. Seine mehrbändige Dokumentation zum höheren Schulwesen und seine Autobiographie „Lebenserinnerungen und Amtserfahrungen“ (1886) sind unerlässlich für jeden, der sich mit der Bildungsgeschichte des 19. Jahrhunderts beschäftigt.

Wir sind gewohnt, die wilhelminische Ära (etwa von 1890 – 1914) als Zeitalter der „Weltgeltung deutscher Bildung“ nachträglich verklärt zu sehen. Hören wir, was der 91jährige Wiese unter Rückgriff auf die Wiederaufrichtung des Kaisertums deutscher Nation 1871 kurz vor der Jahrhundertwende 1897 schrieb: „... Es fehlt viel, daß im Volke eine ungetrübte Freude und Befriedigung an dem Erreichten herrscht. Die Consolidierung des Reichs wird durch die alte Stammesrivalität, durch die Feindschaft der politischen Parteien und durch heillose sociale Zustände erschwert und aufgehalten; eine umgestaltende Gährung ist auf fast allen Gebieten des öffentlichen Lebens wahrnehmbar“ (6). Es führte zu weit, auf Wieses Hauptthema, die geistige Heimatlosigkeit der Deutschen näher einzugehen. Das folgende Wiese-Zitat leitet über zu Neuners großem Thema „Allgemeinbildung“. Wiese schreibt: „Die höheren Lehranstalten sind keine Fachschulen, sondern haben allgemeine Geistesbildung zum Zweck, welche nicht in gedächtnismäßiger Aufnahme vieler Kenntnisse, sondern in der Klarheit des Denkens, in geistiger Selbsttätigkeit und in der Aneignung der Grundwahrheiten besteht, welche das sittliche Leben regieren. In der Vereinigung davon kann die in der Schule erworbene Bildung eine geistige Heimat für das ganze spätere Leben werden. Die Hauptaufgabe der Lehrkunst und der Einmütigkeit der Lehrkräfte bleibt es, die Mannigfaltigkeit des Lehrplans vor Vereinzelung zu bewahren, und den Unterricht zu einer Gesamtwirkung zu konzentrieren“ (1897, 25).

Weithin identisch äußert sich rund 90 Jahre später Gerhart Neuner in seiner „Allgemeinbildung“, abgesehen von dem Hinweis auf die ethische Erziehung, die in Neuners Konzeption mehr am Rande steht. Natürlich ist das Werk geschrieben unter der Voraussetzung des Fortbestandes der DDR. Es sollte dem Ziel dienen, die Lehrpläne sowie den Unterricht der allgemeinbildenden Schulen zu optimieren, und knüpft thematisch an frühere Veröffentlichungen Neuners an. Es versteht sich ausdrücklich als Publikation der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR, stützt sich vielfach auf deren Untersuchungen, bezieht zugleich die einschlägige „westliche“ Diskussion von Poper, Brezinka bis Robinsohn, Hans Maier und Klafki mit ein und – was den Bildungshistoriker freut – greift auch auf preußisch-deut-

sche Diskussionen seit der vorigen Jahrhundertwende zurück, z.B. auf die preußischen Schulkonferenzen sowie mehrfach auf Hans Richerts preußische Lehrpläne für die höheren Schulen von 1925, die weit über das Ende Preußens und des Deutschen Reiches hinaus von vielen westdeutschen Pädagogen bis zur Mitte der 60er Jahre als maßgebend angesehen wurden.

Neuners Studie schloss eine langjährige Debatte in der DDR über den neuen Gesamtlehrplan der 10-klassigen polytechnischen Oberschule ab. An dieser breiten Diskussion waren rund 1000 Wissenschaftler verschiedener Disziplinen und etwa 3000 Lehrer beteiligt. Neuner ging es „nicht nur um Einzelveränderungen an Lehrplänen und Unterrichtsmaterialien, sonder in Verbindung damit standen prinzipielle Fragen der Schulpolitik und Pädagogik ...“ (1989, 7). Die Arbeit umfasst über 400 Seiten und gliedert sich in drei Teile:

1. Die Konzeption sozialistischer Allgemeinbildung,
2. Inhalt der Allgemeinbildung,
3. Allgemeinbildung und pädagogischer Prozess.

Neuner versucht sich, gemäß ideologischer Vorgaben, in eine große Tradition einzuordnen: „Diese Linie des Denkens über Bildung und Allgemeinbildung ist in den Werken der Dichter und Denker des deutschen Bürgertums in klassischer Weise vorgeprägt, und wesentliche Elemente dieses humanistischen Bildungsdenken sind vom Marxismus, von der Arbeiterbewegung aufgegriffen und weitergeführt worden“ (ebd. 10). Freilich weiß Neuner sehr genau zu unterscheiden zwischen Lehrplan und Schulrealität: „Dieser im Lehrplanwerk projektierte Unterricht ist noch nicht der reale Unterricht, wie er an der Schule, in der Klasse, im konkreten gemeinschaftlichen Wirken von Lehrern und Schüler stattfindet“ (ebd. 327). Dem schöpferischen Spielraum des Lehrers sieht sich Neuner – in bester reformpädagogischer Tradition! – ausdrücklich verpflichtet (367) und erinnert daran, dass „neue pädagogische Entwicklungen und Erfahrungen“ zu „diesen neuen Problemen“ führen können (410). Denn: „Im pädagogischen Prozeß bleibt nichts, wie es ist“ (340, womit – streng genommen – die Planbarkeit der sozialistischen Erziehung grundsätzlich in Frage gestellt wurde.

In dem dreiviertel Jahr zwischen dem Erscheinen von Neuners Werk und der „Wende“ sind verständlicherweise nur wenige Rezensionen in Fachzeitschriften erschienen, z.B. von Werner Naumann in der „Pädagogik“ (H.11/1989) und von Wolfgang Mitter in „Bildung und Erziehung“ (H. 1/1990). Eine Besprechung von Lothar Klingberg ging der Zeitschrift „Einheit“ am 1.10.1989 zu, ist aber nicht mehr zum Druck gelangt.

Naumann würdigt das Werk als „bisher umfassendste und beeindruckendste wissenschaftliche Publikation des Akademiepräsidenten“. Mitter unterstreicht „Ansätze zu einer Neuorientierung pädagogischen Denkens: Sie äußern sich vor allem in Neuners Forderung nach Anpassung der Bildungsinhalte an die fortlaufende wissenschaftlich-technische Revolution und auch in der Aufnahme individualpsychologischer Kategorien in seine Persönlichkeitstheoretischen Überlegungen“.

Als das Werk im Frühjahr 1989 erschien, begann bald darauf die „Götterdämmerung“ der DDR. Nachträglich lesen sich die folgenden Sätze Neuners zur „Friedenserziehung“ und zum „Selbstbewußtsein der Jugend“ wie ein „Wetterleuchten“ im Blick auf die „Kerzen-Demonstrationen“ im Herbst 1989: „Der Frieden soll als tief erlebter persönlicher Wert empfunden werden, und zugleich sollen die Jungen und Mädchen daraus die persönliche moralische Verantwortung ableiten, mit ihren Kräften zur Erhaltung des Friedens einen Beitrag zu leisten“ (1989, 309). ... „In unserer Republik ist eine selbstbewußte, gebildete, aktive und vielseitig interessierte Jugend herangewachsen. Sie kann nicht nur Objekt des pädagogischen Prozesses sein, sondern muß und will diesen aktiv mitgestalten; sie will Subjekt sein, selbst Verantwortung wahrnehmen“ (ebd. 331):

Die eigentliche Zielsetzung Neuners, die Lehrplanrevision der DDR, wurde mit ihrem Ende obsolet. Es ist im Rahmen dieses Kurzreferats auch nicht möglich, sich mit Neuners bildungsgeschichtlichen und ideologischen Aspekten auseinanderzusetzen. Dazu wäre viel zu sagen. Wer zu einem realistischen Bild der deutschen Schulgeschichte kommen will, muss sich freimachen von zeitgenössischen Klassenkampfklišees.

Selbstkritisch hat Neuner 1993 bei der von Rolf Wernstedt und Ernst Cloer veranstalteten Hildesheimer Tagung zur Bilanzierung der Pädagogik der DDR höchst präzise geäußert: „Es hat nicht funktioniert, und es kann offenbar auch nicht funktionieren, die Menschen gesellschaftlich und geistig freisetzen, sie aufklären und emanzipieren zu wollen, wie es die ursprüngliche Intention von Karl Marx war, und zugleich zu verneinen, man könne sie mittels einer Ideologie, die unbestreitbare wissenschaftliche Wahrheit, Kenntnis der Gesetze der Geschichte und einer voraussehbaren und machbaren Zukunft für sich reklamiert, indoktrinieren, ihnen vorschreiben, was sie denken und wie sie sich verhalten sollen. Dieser innere Konflikt war meines Erachtens, neben den Defekten sozialistischer Planwirtschaft, der ungelösten deutschen Frage, anderen weltpolitischen Umständen, die eigentliche Ursache für

das Scheitern des DDR-Sozialismus samt seiner Erziehung und Pädagogik“ (Neuner 1994, 64).

Gerade diese markant umschriebene Einsicht legt die Frage nahe, die uns abschließend beschäftigen soll: Was macht Neuners Abschlussbilanz zur Lehrplanforschung – gerade im Zeitalter der Ratlosigkeit – weiterhin lesenswert?

1. Zunächst ein bildungstheoretischer Aspekt: Hier liegt die umfassendste Skizze der Lehrplan-Diskussionen der DDR für den Zeitraum von 1945 bis 1989 vor. Wer sich mit der Bildungsgeschichte der DDR beschäftigt, muss dieses Werk studieren und versuchen – wie bei allen historischen Erscheinungen –, es aus seiner Zeit heraus zu verstehen.
2. Trotz der ideologischen Bindungen: hier ist der bildungstheoretische Generalnenner sozialistischer Allgemeinbildung – die allseitige Persönlichkeitsentwicklung – so prägnant herausgearbeitet, dass alle, die sich mit dem unerschöpflichen Thema „Allgemeinbildung“ beschäftigen, davon profitieren werden. Dabei wäre freilich mit zu bedenken, ob die u.a. auf Condorcet zurückgehende marxistische Zielsetzung einer „allseitigen Persönlichkeitsentwicklung“ eine typisch neuhumanistische – pädagogisch unrealistische – Überspannung ist und einem „Machbarkeitswahn“ Vorschub leistet.
3. Für alle, die an der Entwicklung von Lehrplänen beteiligt sind, ist das Werk eine Fundgrube pädagogischer, psychologischer und fachdidaktischer Erfahrungen, die auch größtenteils über das Ende der DDR hinaus weiterhin bedenkenswert bleiben. Ich erwähne nur seinen Warnruf vor Perfektionismus: „... Eine perfekte hundertprozentige Planung des Ablaufes pädagogischer Prozesse (ist) nicht real und auch theoretisch unzulässig“ (1989, 342).

Aus diesem Grunde habe ich in meinem Buch „Deutsches Bildungswesen seit 1945. Grundzüge und Probleme (Bonn/Neuwied 1996) im Schlusskapitel besonders auf Gerhard Neuners Werk hingewiesen und empfohlen, den Autor in Expertenkommissionen zu berufen. Das Bändchen ist inzwischen ins Englische und Chinesische übersetzt. Die deutschen Adressaten hat es wahrscheinlich nicht erreicht. Nun bin ich ratlos.

Hans-Joachim Hausten

**Schulische Allgemeinbildung als Grundlagenbildung und
Instrumentarium selbständigen Lernens
– Zu einigen konzeptionellen Positionen der Allgemeinbildung in
der DDR –**

Welche Allgemeinbildung brauchen unsere heutigen Schüler? Diese Frage ist sehr berechtigt. Sie ist nicht nur uralt, sondern auch allzeit aktuell. Es ist eine offene Frage, und es wird eine solche bleiben. Niemand vermag mit absoluter Sicherheit zu sagen, was nun unbedingt zu der in der allgemeinbildenden Schule zu vermittelnden und von den Schülern anzueignenden Allgemeinbildung gehören muss. Noch schwieriger zu beantworten ist wohl die Frage, die sich erfahrungsgemäß bei Lehrplannerarbeitungen immer wieder ergab, was nicht dazu gehören muss, obwohl es doch „so wichtig sei“. Unsere Erfahrungen lehren aber auch, dass wir auf diese Frage als Antwort fast immer nur die Aussage erhalten, was eigentlich noch in den Inhalt aufgenommen werden müsste.

Die Grenzen zwischen aufzunehmenden und nicht aufzunehmenden Inhalten lassen sich nicht exakt bestimmen. Die inhaltlichen Konturen sind nur schwer abzustecken. Versuche zur Entwicklung von Kriterien zur Bestimmung des Inhalts der Allgemeinbildung haben bisher immer mehr Fragen aufgeworfen als beantwortet. Schon aus den Tendenzen der ständigen raschen Weiterentwicklung auf allen Gebieten des gesellschaftlichen Lebens und der laufenden Anreicherung des Wissens ergeben sich immer neue und höhere Anforderungen an den Absolventen der Schule, und an ihrer Bewältigung wird letzten Endes die Leistungsfähigkeit des Bildungssystems gemessen. Andererseits wird Allgemeinbildung nicht nur in der Institution Schule erworben und auch nicht nur im Schulalter.

Es kommt folglich darauf an, die gesellschaftlichen Erwartungen zu ermitteln und in Bildungskonsequenzen umzusetzen. Das aber wirft zunächst einige Fragen des theoretisch-methodologischen Herangehens und der Konzipierung auf.

Zu einigen methodologischen Fragen

Ausgangspunkt muss eine verbindliche Aussage darüber sein, was wir unter „Allgemeinbildung“ verstehen und welche Funktion die in der Schule anzueignende im Prozess der Persönlichkeitsentwicklung im Kindes- und Jugendalter hat. Wir gingen in der DDR von folgender Definition aus: Die in der allgemeinbildenden Schule zu vermittelnde und anzueignende Allgemeinbildung ist elementarer Bestandteil der gesamten Bildung des Menschen und muss als solcher eine komplexe und ausbaufähige Grundlagenbildung sein, die darauf gerichtet ist, alle wesentlichen Leistungs- und Verhaltensdispositionen für die entscheidenden Lebenstätigkeiten und sozialen Beziehungen der sich ständig weiterentwickelnden Persönlichkeit zu schaffen. Als „Grundausrüstung“ an Bildung muss sie eine universelle Bildung sein, die auf die Lebenswirklichkeit in ihrer Komplexität bezogen ist, eine gewisse Ausgewogenheit in den Aneignungsbereichen und in den grundlegenden Tätigkeiten besitzt, auf die Herausbildung der auf Sachwissen, Können und ethisch-moralischen Einstellungen gegründeten Entscheidungs- und Handlungskompetenz gerichtet ist. Sie muss ausbaufähig sein und als ein Instrument der ständigen Erweiterung, Vervollkommnung, Vertiefung und erforderlichenfalls auch Erneuerung, Veränderung genutzt werden können.

Entsprechend dem gesellschaftlich determinierten Ziel der Leistung eines soliden Beitrags zur Persönlichkeitsentwicklung war nun zu entscheiden, worin dieser zu bestehen habe. Unter „Persönlichkeit“ wurde die unter konkret-historischen Bedingungen erfolgende Ausprägung solcher wesensbestimmender Eigenschaften des Menschen verstanden, die es ihm ermöglichen, in seiner Tätigkeit und in seinen sozialen Beziehungen als aktiv und bewusst handelndes Subjekt an der Realisierung gesellschaftlicher Bedürfnisse teilzunehmen und dabei sich selbst zu formen. Aus dieser Sicht boten sich zwei Bezugsebenen für die Konzipierung des Beitrages an, mit dem ausbaufähige Grundlagen der Persönlichkeitsentwicklung durch die allgemeinbildende Schule zu schaffen waren: die gesellschaftlichen Entwicklungstendenzen mit den daraus resultierenden Anforderungen und die Bedingungen und Gesetzmäßigkeiten der psychischen Entwicklung des Individuums.

In unserer Zeit, da sich in den Wissenschaften rasante Entwicklungen vollziehen, kommt es auch zu ständigen Veränderungen und Weiterentwicklungen im System der Wissenschaften. Je tiefer und umfassender der Mensch die Wirklichkeit erkennt, desto größer wird die Zahl der wissenschaftlichen Spezialdisziplinen. Es vollzieht sich ein ständiger Prozess der Differenzierung. Neue Spezialwissenschaften entstehen, alte verändern ihren Gegen-

stand und ihre Methodik. Trotz dieser ständig stärker werdenden Differenzierung und Spezialisierung vollzieht sich auch in den Wissenschaften ein Prozess des „Zusammenwachsens“. Die zunehmende Komplexität, Verflechtung, wechselseitige Abhängigkeit und gegenseitige Einwirkung gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse erfordert das Zusammenwirken der Wissenschaftler bei den Forschungen zu so komplexen Themen, wie zum Beispiel der Mensch und seine Entwicklung.

Jede Einzelwissenschaft untersucht ganz spezifische Seiten und Bereiche der objektiven Realität. Sie bemüht sich um die Erkenntnis der Gesamtheit der Eigenschaften, Strukturen und Bewegungsgesetze dieses Bereiches der objektiven Realität und um die adäquate Widerspiegelung der erkannten Merkmale und Beziehungen im Bewusstsein der Menschen in Form von Begriffen und Aussagen.

Mit dem Studium der Entwicklung der Persönlichkeit befassen sich verschiedene Wissenschaften. Die Soziologie studiert sie als Glied im System der sozialen Beziehungen und als Faktor der gesellschaftlichen Entwicklung. Die Ethik befasst sich mit ihr vom Standpunkt der sittlichen Entwicklung. Die Psychologie erforscht die psychische Beschaffenheit und Entwicklung des Menschen.

Die Pädagogik wendet sich besonders dem Prozess der aktiven Veränderung der sich entwickelnden Persönlichkeit zu, verstanden als einen Prozess der Selbstveränderung, der Selbstentwicklung. Sie kann nicht erfolgreich sein, wenn der Horizont des pädagogischen Denkens nicht auf die Nutzung des ganzen Reichtums der Erkenntnisse der verschiedenen Einzelwissenschaften vom Menschen ausgeweitet wird. Die Pädagogik muss folglich in das Ensemble der Wissenschaften vom Menschen integriert werden. Der Prozess der wissenschaftlichen Differenzierung und Spezialisierung muss zum Beispiel hier in die gegenläufige Tendenz der Synthetisierung und Zusammenführung hinübergeführt werden, um so komplexe Erscheinungen und Prozesse erforschen zu können. In allen Phasen der wissenschaftlichen pädagogischen Forschung müssen sich Analyse und Synthese ständig einander ablösen und wechselseitig ergänzen und befruchten.

Für die pädagogische Wissenschaft in der DDR hieß es nun, aus der Erkenntnis dieser Zusammenhänge und Entwicklungen, alle Erkenntnisse und Forschungsergebnisse aus den verschiedenen Wissenschaften, die sich mit dem Menschen und seiner Entwicklung befassen, aufzuarbeiten und für den Zweck der Vermittlung und Aneignung von Allgemeinbildung nutzbar zu machen, sie konzeptionell aufzubereiten.

Beim Präsidium der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR wurde darum eine interdisziplinäre Arbeitsgemeinschaft unter der Leitung unseres Jubilars, des damaligen Präsidenten der Akademie, Professor Dr. sc. Gerhart Neuner gebildet, der Experten aus verschiedenen Wissenschaften angehörten. Philosophen, Psychologen, Ökonomen, Soziologen, Jugendforscher, Mediziner und Pädagogen bemühten sich im wissenschaftlichen Gedanken- und Erkenntnisaustausch sowie durch Diskussion offener Fragen um die Erarbeitung theoretisch-konzeptioneller Grundlagen und die Weiterentwicklung einer komplexen Persönlichkeitstheorie, welche für die Pädagogik einen möglichst hohen Grad an Validität besitzen kann.

Der persönlichkeits-theoretische Ansatz erwies sich besonders im Hinblick auf die Bestimmung der Funktion der Allgemeinbildung als eine konstruktive Ausgangsbasis. Aus dieser Funktionsbestimmung folgte, dass Ziel, Inhalt und didaktisch-methodisches Konzept aus den Anforderungen und Bedingungen abgeleitet werden müssen, die sich in den verschiedenen Gesellschafts- und Lebensbereichen für die Entwicklung der Persönlichkeit in Gegenwart und absehbarer Zukunft ergeben und ergeben werden, sowie aus der Rolle des Schülers als Subjekt seiner Entwicklung und den sich daraus ergebenden Potenzen für sein Wirksamwerden in der Gesellschaft und die Gestaltung seines persönlichen Lebens.

Didaktik, Erziehungstheorie, die Methodiken der Unterrichtsfächer standen nun vor der Aufgabe, aus den Erkenntnissen dieser Arbeitsgemeinschaft Gewinn zu ziehen und den Bogen von den wissenschaftlichen Grundauffassungen bis hin zum Schulalltag zu schlagen. Dabei bestand auf der Ebene der interdisziplinären Arbeitsgemeinschaft der Anspruch bei der Erkenntnisgewinnung nicht darin, ein unmittelbar anwendbares Instrumentarium für die Lösung konkreter Fragen im Unterricht zu erarbeiten und zu vermitteln, sondern Ziel war die Positionsbestimmung, die Gewinnung von Einsichten in Zusammenhänge wie von Eigenschaften innerhalb der Struktur der Persönlichkeit, in Grundfragen der Entwicklungskonzeption, der Diagnostik und der dementsprechenden Gestaltung des pädagogischen Prozesses sowie von Inhalt, Struktur und Methode der Allgemeinbildung. Zu diesen und anderen Themen fanden über fünf Jahre hinweg Arbeitsberatungen des Expertengremiums statt. Ihre Ergebnisse flossen 1974 in die vorgetragenen Erkenntnisse und Positionen auf der II. Konferenz der Pädagogen sozialistischer Länder zur Fragen der Persönlichkeitsentwicklung im Kindes- und Jugendalter ein.

Eine erste zusammenfassende Feststellung kann folglich darin bestehen, dass die Beantwortung solcher komplexer Fragen wie die der Allgemeinbil-

dungskonzeption das Produkt einer *Gemeinschaftsarbeit* verschiedener Wissenschaften sein muss. Das kann niemals durch die Pädagogik allein gelöst werden. Die gleiche Feststellung trifft auf das komplizierte Anliegen der Inhaltsbestimmung für die schulische Allgemeinbildung zu.

Dementsprechend war auch das Vorgehen in dieser Angelegenheit. Hier wurden zunächst Experten aus den verschiedensten Bereichen des gesellschaftlichen Lebens und der Wissenschaften befragt. Sie wurden gebeten, Auskunft über Entwicklungstendenzen und zu erwartende Erkenntnisse und Weiterentwicklungen in den Wissenschaften und Gesellschaftsbereichen, über Anwendungen neuer Erkenntnisse in den Bereichen der gesellschaftlichen Praxis, über Grundtendenzen in der Weiterentwicklung der Arbeitsweisen und Arbeitsinhalte sowie über eventuelle Schlussfolgerungen aus diesen Entwicklungen für die Bestimmung von Zielen und Inhalten schulischer Allgemeinbildung zu erteilen. Einbezogen waren in diese Befragungen Experten aus den grundlegenden Natur- und Gesellschaftswissenschaften, aus den angewandten Wissenschaften wie Medizin, Ökonomie, Technik, Ernährungswissenschaft und Umweltschutz, aus strukturbestimmenden Wirtschaftsbereichen wie Landwirtschaft, Energiewirtschaft, Maschinenbau, Bauwesen, aus der Landesverteidigung, dem Gesundheitswesen, dem Rechtswesen und aus dem Bereich Kultur und Lebensweise.

Zu den weiteren Methoden gehörten vor allem der internationale Vergleich und die Ermittlung der Ergebnisse der Realisierung der damals gültigen Lehrpläne in der Unterrichtspraxis durch empirisch-analytische Untersuchungen, welche sich aus Hospitationen im Unterricht und Befragungen von Lehrern zu deren Erfahrungen bei der Umsetzung der Forderungen der Lehrpläne in der Praxis zusammensetzten.

Es war ein prinzipielles Anliegen des Akademie-Präsidenten als Vorsitzendem der Leitinstitution für die pädagogische Forschung in der DDR, dass theoretische Erkenntnisse und Positionen immer bis hin zur Umsetzung in der Praxis gedacht und erforscht werden sollten. Er selbst ging dabei mit gutem Beispiel voran, indem er in seinen Publikationen zur Theorie der Allgemeinbildung immer den Bogen von theoretischen Grundpositionen über Fragen der Allgemeinbildungskonzeption bis hin zu konkreten Schlussfolgerungen für die Erarbeitung von Lehrplänen schlug und deren Umsetzung in der Praxis unmittelbar selbst anlässlich von Hospitationen und Gesprächen mit den Lehrern beobachtete.

Die enge Verbindung von *Theorie und Praxis* entspricht einer Auffassung von wissenschaftlich-pädagogischer Forschung, wonach die Praxis letztlich das Kriterium dafür ist, was mittelbar oder unmittelbar für die Schule, für die praktische Bildungs- und Erziehungsarbeit herauskommt. Eine solche praxisorientierte Forschung zwingt dazu, die wissenschaftlich-theoretischen Fragestellungen zu Ende zu denken, die Verantwortung für die Umsetzbarkeit in der Praxis zu übernehmen. Auch heute haftet noch mancher wissenschaftlich-pädagogischen Arbeit der Mangel an, dass sie von den Bedürfnissen der Schulpraxis weit entfernt ist und in ihren Aussagen und manchmal auch in ihrer Sprache die Masse der Lehrer und Erzieher nicht bewegt oder gar nicht erreicht. Sie hört dort auf, wo für den Lehrer die konkreten Probleme der Umsetzung beginnen.

Wir bemühten uns um eine Qualität der Zusammenarbeit von Wissenschaftlern und Praktikern, die darin bestand, dass in der Praxis gemeinsam mit den Lehrern überprüft wurde, was wirklich abgesichert und praktikabel ist. Wissenschaftliche Empfehlungen und Ratschläge mussten in einer solchen Weise ausgereift und überprüft sein, dass Einseitigkeiten, Missverständnisse und schematische Vereinfachungen vermieden wurden. Eine solche Gemeinschaftsarbeit von Wissenschaftlern und Praktikern stellt sich dar als ein wechselseitiger Prozess des Gebens und Nehmens. Es ist nicht so, dass nur die Wissenschaft der Praxis Hilfe geben kann und muss. Die Praktiker haben in der Regel wertvolle Erkenntnisse und Erfahrungen, deren Verallgemeinerung zum unerlässlichen Fundament für die weitere Entwicklung der pädagogischen Theorie werden müssen, um auf die konkreten Fragen der Lehrer und Erzieher ebenso konkrete Antworten geben zu können.

Man muss mitunter aber auch feststellen, dass einige Lehrer, Direktoren und Schulfunktionäre die wissenschaftliche Literatur nur unter dem Aspekt durchblättern, fertige Rezepte zu erhaschen. Oft fehlt ihnen die Zeit zum gründlichen Studium, manchmal werden aber auch wissenschaftliche Publikationen nach dem Lesen der ersten Seiten zur Seite gelegt, weil nicht sofort die erwarteten praktischen Bezüge sichtbar werden. Hier gilt es, manche noch vorhandenen Vorbehalte gegenüber der Wissenschaft zu überwinden.

Im Hinblick auf die Umsetzung der Allgemeinbildungskonzeption wurden an den Universitäten, Pädagogischen Hochschulen und an der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften vielfältige Formen der direkten Kooperation zwischen Praktikern und Wissenschaftlern genutzt. Die Methodiker der einzelnen Unterrichtsfächer führten Analysen zur Erprobung und Realisierung der Lehrpläne durch. Die Mitarbeiter des Instituts für Unterrichtsmittel

erprobten den Einsatz neuer und weiterentwickelter Unterrichtsmittel. Didaktiker untersuchten die Gestaltung des Unterrichts im Hinblick auf verschiedene Schwerpunkte zur Erhöhung seiner Effektivität und in einer arbeitsteiligen fachübergreifenden Bilanzierung unter Beteiligung aller Didaktikforschungsbereiche der Universitäten und Pädagogischen Hochschulen und deren Praxispartner die Umsetzung wesentlicher Qualitätsmerkmale der weiterentwickelten Gesamtkonzeption der Allgemeinbildung und des Unterrichts in den Lehrplänen. Die Psychologen widmeten sich psychologischen Fragen im Prozess des praktischen pädagogischen Geschehens.

Als zweite zusammenfassende Feststellung sei folglich hervorgehoben, dass alles das, was zur schulischen Allgemeinbildung konzipiert und beschlossen wird, vom Lehrer mitgetragen und dementsprechend realisiert werden muss, dass schließlich die Entwicklung des pädagogischen Könnens der Lehrer als entscheidendes Kriterium einer echten und effektiven Weiterentwicklung der allgemeinbildenden Schule zu werten ist. Gemeinschaftsarbeit und Praxisverbundenheit erwiesen sich in der DDR bei den Arbeiten zur schulischen Allgemeinbildung als zwei wesentliche Voraussetzungen für Entscheidungen zur Veränderung oder Weiterentwicklung.

Nun einige Bemerkungen zu inhaltlichen Positionen, offenen Fragen und Erfahrungen der Arbeit an der Allgemeinbildungskonzeption und an der Weiterentwicklung der Lehrpläne. Da galt es zunächst, Kriterien für die Bestimmung des Inhalts in den einzelnen Unterrichtsfächern unter der Sicht auf das Gesamtkonzept der schulischen Allgemeinbildung zu finden.

Wir verfügten nicht über ein perfekt ausgearbeitetes System von Kriterien für die Inhaltsauswahl, das gleichermaßen für alle Unterrichtsfächer als „Raster“ gelten konnte, um mit Sicherheit Entscheidungen über die Aufnahme bzw. Nichtaufnahme bestimmter Inhalte treffen zu können. Es ist fraglich, ob es ein solches System, das diesem Anspruch gerecht wird, überhaupt geben kann. Schon der Begriff „Kriterium“ ist in diesem Zusammenhang unter streng wissenschaftlicher Sicht nicht tragbar.

Im Zusammenhang mit der Konzipierung und Erarbeitung von Lehrplänen in den Jahren 1965 bis 1971 wurden von verschiedenen Autoren (genannt seien hier besonders Neuner, Mader, Günther, Drefenstedt, Stöhr) Auffassungen und Positionen entwickelt, die als grundlegende Hinweise für die Inhaltsbestimmung herangezogen werden. Ausgehend von Neuners Definition, dass der Begriff „Allgemeinbildung jene Bildung im weiten Sinne“ kennzeichnet, „die von allen Mitgliedern der Gesellschaft gleichermaßen erworben wird, sich auf die Vermittlung und Aneignung von Bildungsinhalten aus

allen wesentlichen Kulturbereichen bezieht, allgemeine Voraussetzungen für das Leben und die Arbeit in der Gesellschaft sowie die weiterführende spezielle Bildung schafft und Grundlagen für die allseitige Entwicklung der Persönlichkeit legt“ (Neuner 1973, 137), ist es schließlich gelungen, jene Aspekte herauszuarbeiten, unter der Sicht der herangereiften Bedingungen und der künftig zu erwartenden Anforderungen kritisch zu prüfen und weiterzuentwickeln und in überschaubarer Weise darzustellen, die grundlegende theoretische Ausgangspositionen für die Bestimmung des Inhalts der Allgemeinbildung in den Unterrichtsfächern sein konnten. Die von uns erarbeiteten Aspekte hatten gewissermaßen eine heuristische Funktion bei der Entscheidungsfindung hinsichtlich der Aufnahme neuer Inhalte in die Allgemeinbildung bzw. bei der Prüfung bereits enthaltener Inhalte auf deren Relevanz für die Erfüllung der Funktion der Allgemeinbildung in ihrer Gesamtheit bei der Entwicklung der Persönlichkeit der jungen Menschen sowie der Funktion eines jeden Unterrichtsfaches.

In meinen weiteren Ausführungen konzentriere ich mich auf zwei dieser grundlegenden Aspekte für die Inhaltsbestimmung: der Grundlagencharakter und die methodologische Funktion. Der Charakter der schulischen Allgemeinbildung muss der einer soliden, anwendbaren und ausbaufähigen Grundlagenbildung sein und als solcher die Herausbildung allgemein- geistiger und geistig-praktischer Fähigkeiten und Fertigkeiten als Instrumentarium für den lebenslangen selbständigen Erwerb von Wissen und Können garantieren.

Was heißt „Grundlagenbildung“?

Der Inhalt der Allgemeinbildung, der Gegenstand des Unterrichts in der allgemeinbildenden Schule in der DDR war, sollte in seiner Gesamtheit Ausdruck der Universalität der menschlichen Kultur sein und seinem Wesen nach eine humanistische Bildung gewährleisten. Auf einem hohen wissenschaftlichen Niveau sollten ausgewogene Proportionen zwischen den verschiedenen Inhaltsbereichen die Grundlage einer allseitigen Bildung sein. Inhalte und Betätigungsweisen im Unterricht waren als Vorbereitung der jungen Generation auf die Vielfalt und Verschiedenartigkeit der grundlegenden Lebensstätigkeiten und Beziehungen im Prozess der Arbeit und im gesamten Leben in der sozialistischen Gesellschaft gedacht. Von daher sollen hier einige Probleme näher beleuchtet werden, die auch zu damaligen Zeiten offensichtlich waren bzw. unterschwellig das Denken bewegten.

Das Problem der Allseitigkeit.

Das sich auf Marx berufende Verständnis von Allseitigkeit der Persönlichkeitsentwicklung und das nach dem Vorbild der sowjetischen Schule strukturierte Bildungsgut waren wichtige Richtpunkte für die Auswahl des Bildungsinhalts. Der Begriff „Allseitigkeit“ löste allerdings mancherlei Diskussionen aus. Es wurden unter anderem Standpunkte vertreten, die den Begriff durch „Vielseitigkeit“ ersetzen oder ganz auf ihn verzichten wollten.

Allseitigkeit darf allerdings nicht mit absoluter Vollkommenheit gleichgesetzt werden. Berechtigung hatte und hat der Begriff damals wie auch heute, wenn man ihn als Alternative zu jeder Art von Einseitigkeit und Monotonie versteht. So war er gedacht und so sollte diese Forderung auch gewertet werden. Im Stadium hoher Automatisierung und Technisierung und im Umgang mit erweiterter Freizeit (vielfach durch Arbeitslosigkeit bedingt) stellt sich die Gefahr der Einseitigkeit heute unter einem anderen Blickwinkel. Eine konkret-historische Sichtweise ist deshalb erforderlich.

Mit der Absicht der allseitigen Persönlichkeitsentwicklung wurde bei der Konzipierung der schulischen Allgemeinbildung in der DDR darauf abgezielt, deren Inhalt als Ausdruck der Universalität der menschlichen Kultur zu bestimmen und damit Grundlagen zu schaffen für die Entfaltung der geistigen Kräfte, die Formung des Charakters sowie die Ausbildung der Emotionen und der Phantasie, für die Entwicklung von Begabungen und Talenten, für die Einmaligkeit der Ausprägung der Persönlichkeit als Individualität. Für alle Schüler sollten die gleichen Chancen bestehen, was jedoch nicht heißen sollte und konnte, dass für jeden Schüler ein Zwang zur allseitigen Bildung besteht, der niemals realistisch sein kann.

Bei der Inhaltsbestimmung von Allgemeinbildung werden sich immer Lücken abzeichnen, die mehr oder weniger ins Gewicht fallen. Für die schulische Allgemeinbildung in der DDR traf dies in der Weise zu, dass sie die Umsetzung des Prinzips der Verbundenheit von Schule und Leben zu stark auf die Verbindung von Theorie und Praxis einengte und der Aspekt der Befähigung zur sinnvollen Gestaltung des eigenen Lebens nach persönlichen Bedürfnissen und Interessen überwiegend auf die Beziehung zur Arbeit und das Wirksamwerden als Staatsbürger ausgerichtet war. Obwohl in anderen Ländern des Sozialismus nach und nach Fragen der ethisch-moralischen Bildung und Erziehung, der Rechtserziehung, der Vorbereitung auf Ehe und Familie, der Nutzung der Freizeit zur sinnvollen Reproduktion der physischen und psychischen Kräfte, zum Umgang mit den Massenmedien usw. im obligatorischen oder fakultativen Bereich des Unterrichts stärkeres Gewicht erhielten,

waren in der DDR erst gegen Ende der achtziger Jahre hierfür Ansätze erkennbar. Die Intensivierung aller Arbeits- und Lebensprozesse bringt es mit sich, dass die nervliche Belastung der Menschen wächst und gewisse Einseitigkeiten in der Lebensweise auftreten. Die Ganzheitlichkeit der Persönlichkeitsentwicklung und die Komplexität der Lebensgestaltung müssen darum umso stärker im Blick sein. Man mag dabei in Rechnung stellen, dass es für die DDR vor allem darauf ankam, die Arbeitsproduktivität zu erhöhen und ökonomisch nicht gänzlich ins Abseits zu geraten. Außerdem war die Arbeitslosigkeit kein Problem in diesen Dimensionen, wie wir sie jetzt erleben. Vor allem für die Jugend waren eine Berufsausbildung nach Schulabschluss und damit eine gewisse Perspektive gegeben, wenn sie auch nicht immer mit den persönlichen Vorstellungen übereinstimmte. Die Frage der Gestaltung einer unbegrenzten Freizeit stand nicht mit solcher Brisanz wie heute.

Trotz wenn und aber: Schulische Allgemeinbildung muss immer als fundamentale, flexible Bildung des Menschen verstanden werden, an die der Anspruch auf *universelle Anwendbarkeit* in allen Lebensbereichen und Lebenssituationen gestellt werden muss. Sie muss ausbaufähig sein, damit der Mensch zu allen Zeiten seines Lebens den wachsenden und sich verändernden Anforderungen gerecht werden kann, und zwar als eine ganzheitlich geforderte und handelnde Persönlichkeit. Wenn sie diesen Ansprüchen genügt, bedarf es nicht der Deklaration von Allseitigkeit, welche offensichtlich zu Verwirrungen führt. Allgemeinbildung kann allerdings auch nicht als ein beziehungsloses Nebeneinander verschiedener Inhaltsbereiche und Inhaltselemente verstanden werden, sondern sie bedarf einer Strukturierung unter integrativen Gesichtspunkten. Damit stellt sich eine nächste Frage.

Welches sind die strukturbestimmenden Inhaltselemente?

Dies ist zunächst einmal eine Frage der Auswahl und differenzierten Anordnung der Inhalte, die nicht ohne die Beachtung der Ziel-Stoff-Zeit-Problematik zu beantworten ist. Wir können vor allem auf drei Lösungsansätze aus den Erfahrungen in der DDR verweisen. Da wäre natürlich erstens die *Auswahl* der Inhalte zu nennen.

Der im Unterricht an der allgemeinbildenden Schule zu vermittelnde und anzueignende Kern der Allgemeinbildung muss die wesentlichen Elemente und die zwischen ihnen bestehenden Relationen enthalten und zum vollen Verständnis bringen. Zu den strukturbestimmenden Inhaltselementen gehören die grundlegenden Wissens Elemente, das heißt die entscheidenden Begriffe, Sachverhalte, Zusammenhänge und Theorien aus den verschiedenen Wissen-

schafts-, Kultur- und Technikbereichen, die gewissermaßen die Grundgerüste des Unterrichtsstoffes in den verschiedenen Unterrichtsfächern bilden.

Ein wichtiger Hinweis kam damals von den befragten Experten aus den verschiedenen Wissenschaften. Diese trafen ganz allgemein und übereinstimmend die Aussage, dass sich die Vermittlung anwendungsbereiten Wissens auf die grundlegenden Begriffe, Gesetze und Theorien konzentrieren müsse und bei Berücksichtigung der notwendigen Flexibilität nicht von so genannten modernen, teilweise noch nicht einmal ausgereiften Spezialgebieten und Theorien ausgehen dürfe. Der wesentliche Unterrichtsstoff, so weit er konstitutiven Elementen der Wissenschaften entspricht, ist den Wissenschaftsgebieten zu entnehmen, die fertig ausgearbeitet vorliegen. Speziell neue Entwicklungsrichtungen sollten nicht Bildungsgut der zehnklassigen polytechnischen Oberschule werden. Bei aller Bedeutung der Gesellschaftsprognostik sollte sich diese Schule auf die klassischen Grundlagen orientieren. Diese müssen so angeeignet werden, dass sie jederzeit verfügbar sind.

Zu den strukturbestimmenden Inhaltselementen gehören ebenfalls das Wissen um die wesentlichen Arbeitsverfahren, Methoden und Techniken sowie die Kenntnis der grundlegenden, die Persönlichkeitsstruktur in ihrer inhaltlichen Gerichtetheit formenden Normen, Regeln und Wertauffassungen. Diese Wissens Elemente können im Einzelnen sowohl fachspezifische als auch fachübergreifende Sachverhalte und Beziehungen reflektieren. Durch die unter didaktischen, psychologischen und methodischen Aspekten zu erfolgende Auswahl, Wichtung und Anordnung in Fachlehrgängen sind mit den Lehrplänen Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass diese Wissens Elemente durch eine auf die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler gerichtete Strategie der pädagogischen Führung im Zusammenhang mit allen anderen Inhaltselementen der Allgemeinbildung zu stabilen Persönlichkeitseigenschaften werden.

Mit der Wissensvermittlung und -aneignung muss sich in der grundlegenden Allgemeinbildung die Könnensentwicklung vollziehen. Um Wissen zu erwerben, muss der Mensch dazu in der Lage und befähigt sein. Andererseits kann eine solche Befähigung nicht ohne das Wissen um bestimmte Handlungsweisen und Zusammenhänge erworben werden. Zum Können des Schülers zählen wir darum in erster Linie seine Verfahrenskennnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen und Gewohnheiten im Hinblick auf die Durchführung geistiger, geistig-praktischer und manuell-produktiver Handlungen und Tätigkeiten.

Im Zusammenhang mit der Konzentration auf grundlegende Wissensselemente erfolgte bei Lehrplanerarbeitungen in der DDR die Orientierung auf solche Tätigkeiten der Schüler, die den für das jeweilige Unterrichtsfach spezifischen Aneignungsweisen und Erkenntnismethoden entsprechen, die elementare wissenschaftliche Denk- und Arbeitsweisen darstellen und die somit den Aneignungsprozess in seinen Grundzügen kennzeichnen. Da sich die Herausbildung von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Gewohnheiten in der Regel in mehr oder weniger langzeitlichen Prozessen vollzieht, wurde in den Lehrplänen auf Grundlinien der Könnensentwicklung orientiert, welche auf notwendige Übungsprozesse, auf Konzentrations- oder Schwerpunkte, zwischenfachliche Beziehungen und zu erreichende Niveaustufen aufmerksam machten.

Bei Praxisanalysen zeigte sich allerdings immer wieder, dass manche Lehrer versuchen, alles „unter einen Hut bringen“ zu wollen. Besonders mit den Ergebnissen der Könnensentwicklung waren diese Lehrer dann selbst unzufrieden. Man beklagte dafür gewöhnlich die Zeitnot infolge einer zu großen Fülle an Wissensstoff. Die Ziel-Stoff-Zeit-Relation war tatsächlich sehr angespannt. Wir können auf eine Reihe von Ansätzen und Versuchen zur Entschärfung verweisen, die allerdings oftmals nur partiell effektiv wurden.

Eine zweite Lösungsrichtung bestand in den pädagogisch-wissenschaftlichen Untersuchungen zur *Konzentration auf das Wesentliche im Unterricht*. Sie zielten darauf ab, dem Lehrer Hinweise zu geben, wie er in seinem Unterricht die Stoffvorgaben der Lehrpläne einer gewissen Wichtung unterziehen und mit differenziertem Aufwand vorgehen kann. Jene Elemente des Inhalts sollten mit besonderem Engagement behandelt werden, die als die wesentlichen zu betrachten sind. Andere Stoffelemente zur Veranschaulichung, zur Ergänzung oder Erläuterung sollten nur den Rahmen bilden. Auch die Lehrpläne sollten dementsprechend angelegt sein, dass sie Wesentliches hervorheben. Dies gelang in den verschiedenen Unterrichtsfächern mit unterschiedlichem Erfolg. Ebenso konnte man in der Praxis auf gute Beispiele gelungener Konzentration treffen, aber auch hier zeigte sich ein sehr differenziertes Bild.

Als ein dritter Lösungsansatz wurde eine Neu- oder Umprofilierung von Fachlehrgängen in verschiedenen Unterrichtsfächern vorgenommen. Das betraf unter anderem folgende *Lehrgangskorrekturen*:

- Abbau eines überhöhten theoretischen Anspruchs, präzisere Zielbestimmung, genauere Kennzeichnung des auf den einzelnen Stufen zu erreichenden Niveaus und des dazu anzueignenden Stoffes;

- Reduzierung des Stoffes durch Beseitigung von stofflichen Überlastungen, unnötigen Doppelbehandlungen auf gleichem Niveau, nicht mehr den Anforderungen entsprechenden Stoffkomplexen und nicht unbedingt notwendigen zweitrangigen Stoffelementen;
- Eingrenzung der Ziele und des Stoffumfangs durch Verlagerung von Stoffkomplexen in andere Klassenstufen bzw. Kennzeichnung dessen, was nicht mehr zu behandeln ist;
- Verbesserung des Übungskonzepts durch Berücksichtigung des notwendigen Zeitaufwandes für das Einprägen grundlegender Inhalte, die Ausbildung von Fertigkeiten, die Wiederholung, Systematisierung und Anwendung;
- Erhöhung der Anzahl der „Stunden zur freien Verfügung des Lehrers“, um aus der konkreten pädagogischen Situation in der Klasse heraus bestimmte Stoffkomplexe aufwendiger behandeln zu können, Möglichkeiten problemhafter Unterrichtsgestaltung zur Entwicklung der geistigen Aktivität der Schüler, der Herausbildung von schöpferischen Fähigkeiten, von Problembewusstheit und zunehmender Selbständigkeit nutzen zu können, insgesamt selbst schöpferischer an die pädagogische Arbeit herangehen zu können.

Aber auch hier zeigte es sich, dass diese Maßnahmen in den verschiedenen Unterrichtsfächern mit unterschiedlichem Erfolg genutzt werden konnten. Die Belastung der Schüler entsteht doch nicht durch das einzelne Unterrichtsfach, sondern durch die Summe aller Fächer. Was viele Lehrer an die Schüler herantragen, muss von einem jeden Schüler für sich allein verkraftet werden. Das Kernproblem lag offensichtlich darin, genauer zu bestimmen, was denn nun das *obligatorische Minimum* an grundlegender Allgemeinbildung für alle Schüler sein muss, und was zur Ergänzung, Vertiefung, Vervollkommnung dienen und auch ohne Schaden anzurichten wieder vergessen werden kann. Danach sei der erforderliche pädagogische Aufwand zu bestimmen.

Gerhart Neuner legte in seinem 1989 im Volk und Wissen Verlag erschienenen Buch „Allgemeinbildung“ dar, dass zwischen „grundlegendem Stoff und solchen Stoffen“ zu unterscheiden sei, die als „unterstützende und ergänzende Stoffe davon abgesetzt werden können“. Grundlegender Stoff habe eine „Schlüsselfunktion für das Lernen im Fach, in anderen Fächern und in der weiterführenden Bildung. Er ist systembildend für das Wissen und Können im Fach, für die Herausbildung der Gerichtetheit der Persönlichkeit, ihres Charakters, ihrer Bedürfnisse sowie ihrer schöpferischen Fähigkeiten und

Begabungen“ (263f). Dem kann man nur zustimmen. Es dürfte der entscheidende Ansatz zur Lösung des Problems „Grundlagenbildung“ sein, wenn man ihn konsequent weiterdenkt und umsetzt. Alles andere erwies sich, wie wir immer wieder feststellen mussten, nur mehr oder weniger als ein „Kurieren am Symptom“.

Aber welches sind nun die grundlegenden Stoffe? Wer legt sie fest und nach welchen Kriterien? Ist eventuell eine noch stärkere Abstufung möglich und zweckmäßig? Denkbar wäre vielleicht eine Strukturierung in grundlegende, ergänzende und nebensächliche, aber veranschaulichende Stoffelemente. Damit sind wir wieder am Ausgangspunkt unserer Überlegungen. Und es lässt sich gleich eine weitere Frage anschließen: Muss schulische Allgemeinbildung von allen Schülern gleichermaßen angeeignet werden, was eigentlich gar nicht möglich ist? Darum wählen wir eine andere Formulierung der Frage.

Wie ist das Verhältnis von einheitlicher Bildung und Differenzierung zu gestalten?

Aus sozialpolitischen Gründen wurde in der DDR die Einheitsschule geschaffen und bis zum Abschluss der zehnten Klasse ausgebaut. Bisher bestehende Bildungsprivilegien wurden konsequent abgeschafft. Alle Kinder des Volkes sollten die gleichen Bildungschancen haben. Arbeiter- und Bauernkinder, die bisher benachteiligt waren, erhielten nun besondere Förderung. Ein jeder Schüler sollte so gefordert und gefördert werden, dass er seine Leistungspotenzen bis zur oberen Grenze voll ausschöpft.

Nun sind aber, wie wir alle wissen, die oberen Leistungsgrenzen individuell unterschiedlich gelagert. Nach den Erkenntnissen der dialektisch-materialistischen Persönlichkeitstheorie sind die biologischen und die sozialen Faktoren, Erbe und Umwelt, wesentliche Voraussetzungen für die Persönlichkeitsentwicklung. Die eigentlichen Ursachen und Triebkräfte sind jedoch die inneren Widersprüche, die in der Tätigkeit und durch die Tätigkeit gelöst werden und immer wieder neu entstehen. Die Persönlichkeit entwickelt sich in der aktiven und bewussten Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Erwartungen und Anforderungen. Bezogen auf die Aneignung von Allgemeinbildung bedeutet dies, dass die Widersprüche zwischen dem augenblicklichen Leistungsniveau und den jeweils höheren Anforderungen immer wieder neu gelöst und neu gesetzt werden müssen. Sie werden für die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler relevant, wenn sie von diesen erkannt und verinnerlicht werden. Es müssen also Motivationsstrukturen aktiviert

und entwickelt werden, damit sich der junge Mensch um die Stimulierung und Aktivierung seiner eigenen Entwicklung selbst bemüht, damit er als Subjekt seiner eigenen Persönlichkeitsentwicklung bewusst und aktiv wirksam wird.

Das Problem besteht darin, dass neue Lernanforderungen nicht für alle Schüler gleich hoch sind. Daraus resultieren letzten Endes Über- und Unterforderungen. Es wird niemals möglich sein, dass sich alle Schüler alle Inhalte der Allgemeinbildung im gleichen Maße aneignen. Hier ist pädagogische Differenzierung gefragt. Im Hinblick auf die *innere oder didaktische Differenzierung* im Unterricht gab es in der DDR entsprechende Untersuchungen, die zu Anregungen für die Lehrer führten. Versuche zur äußeren Differenzierung stießen jedoch auf Vorbehalte, weil dahinter gar zu schnell die Verletzung des Prinzips der Einheitlichkeit vermutet wurde.

An der Einheitsschule durfte nicht gerüttelt werden. Eine Schule, die allen Schülern die gleichen Bildungschancen bietet, ist durchaus eine humanistische Errungenschaft. Sie ist es aber auch, wenn dabei die individuellen Besonderheiten, die unterschiedlichen Interessen und Bedürfnisse, die verschieden entwickelten Fähigkeiten und Begabungen Berücksichtigung finden. Ein Weg in dieser Richtung war im Ansatz in der Gestaltung des fakultativen Unterrichts innerhalb der schulischen Allgemeinbildung der DDR zu erkennen.

Dieser differenzierte *fakultative Unterricht*, der sich lange Zeit auf wöchentlich zwei Stunden in den Klassen 9 beschränkte und an dem ein Teil der Schüler mit den entsprechenden Interessen und Neigungen teilnahm, bot die Möglichkeit, eine höhere Flexibilität der schulischen Allgemeinbildung im Hinblick auf das Reagieren auf neue gesellschaftliche Anforderungen, resultierend vor allem aus dem wissenschaftlich-technischen Fortschritt, wie auch hinsichtlich der Öffnung für die Entfaltung von Talenten und Begabungen und überhaupt für die Herausbildung der Individualität der Schüler zu entwickeln. Für hochbegabte Schüler standen Spezialeklassen und Spezialschulen auf sportlichem, künstlerischem, fremdsprachlichem und mathematisch-naturwissenschaftlich-technischem Gebiet offen.

Insgesamt war das Verhältnis von obligatorischem und fakultativem Unterricht jedoch für die Masse der Schüler an der zehnklassigen Schule in der DDR nicht befriedigend gelöst. Erst Ende der achtziger Jahre wurde eine quantitative Ausweitung und qualitative Anreicherung dieses Unterrichts vorbereitet. Es ging dabei vor allem um die Erhöhung der Erfolgssicherheit bei der Aneignung grundlegenden Wissens und Könnens durch eine differen-

zierte Arbeit mit den Schülern und eine intensivere Förderung der Schüler im Hinblick auf ihre Stärken und Leistungspotenzen. Es wurde vorgeschlagen, zu einem vierjährigen Wahlunterricht, beginnend mit Klasse 7, überzugehen. Neben dem fakultativen Unterricht sollten die Schüler auch die Möglichkeit haben, an wahlweise-obligatorischen Kursen teilzunehmen. Es sollte sich den Schülern ein breiteres Betätigungsfeld für die Entfaltung ihrer Individualität und die Ausschöpfung ihrer Leistungsmöglichkeiten bieten. Sie sollten Leistungs- und Verhaltensweisen entwickeln, die auf Selbstbildung und Selbsterziehung hinauslaufen und nicht zuletzt Entscheidungen im Hinblick auf Bildungsweg- und Berufsorientierungen in Übereinstimmung von gesellschaftlichen und persönlichen Interessen sowie territorialen Gegebenheiten ermöglichen. Derartige Vorhaben waren jedoch nicht mehr realisierbar.

In die entgegengesetzte Richtung ging die zentrale Entscheidung hinsichtlich *der Differenzierung der Bildungswege*. Schüler, die zur Hochschulreife geführt werden sollten und wollten, gingen nun statt wie bisher nach der 8. Klasse erst nach der 10. Klasse in die Abiturstufe über. Im Vordergrund stand die Vorbereitung auf den sozialistischen Facharbeiter. Von den Lehrern der weiterführenden Schulen und Hochschulen wurde diese Entscheidung zur Differenzierung erst nach Klasse 10 nicht begrüßt. Sie schränkte die Möglichkeiten zur gründlichen Vorbereitung auf das Studium ein.

Denkbar wäre dagegen eher eine Differenzierung zu einem früheren Zeitpunkt gewesen. Nicht nach Klasse 4, aber vielleicht nach Klasse 6 oder 7. Es wurde allgemein festgestellt, dass die Jugendlichen früher reif werden. Somit sollte eigentlich auch eine frühere fundierte Entscheidung hinsichtlich der weiteren beruflichen Entwicklung erwartet werden können.

Auch schulorganisatorische Überlegungen hätten dem nicht im Wege gestanden. Eine 1982 in Auftrag gegebene Disposition für eine Studie zur Weiterentwicklung der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule sah vor, dass nun die Mittelstufe mit den Klassen 4 bis 6 stärker profiliert werden sollte. Beim bisherigen Übergang nach Klasse 4 direkt in die Oberstufe traten einige Probleme auffallend in Erscheinung. Bei Schülern der Klassen 5 und 6 zeigten sich oftmals erhebliche Mängel in der Lernhaltung und in der Disziplin. Die Polarisierung der Lernleistungen zeichnete sich zunehmend stärker ab. Die Quote der Sitzenbleiber war am Ende der 6. Klasse am höchsten. Durch Veränderungen im Inhalt, in der Stundentafel und in der Art und Weise der Aneignung der Inhalte sollte ein kontinuierlicherer Übergang zur Oberstufe erreicht werden. Die dazu erforderlichen wissenschaftlichen Arbeiten durften jedoch nicht eingeleitet werden.

Mit dem Beginn der 7. Klasse waren schließlich auch alle in der zehnklassigen Schule zu unterrichtenden Fächer eingeführt. Diese Tatsache und die beabsichtigte Vorverlegung des Beginns des fakultativen Unterrichts hätten zur Entscheidungsfindung der Schüler und zu einer soliden Beurteilung ihres Leistungsvermögens beitragen können. Eine hier erfolgende Differenzierung hätte zweifellos zur Erleichterung der Arbeit der Lehrer in den oberen Klassen und zu einem rationelleren und effektiveren Durchlauf der Bildungswege geführt. Die Gleichheit der Bildungschancen wäre dadurch nicht eingeschränkt worden.

Solide Grundlagenbildung kann doch nicht lückenlose Aneignung des Wissens heißen. Sie muss das „Grundgerüst“, die fundamentale Basis für die einzelnen Wissenschafts-, Kultur- und Lebensbereiche schaffen und ausbaufähig sein. Mit ihrer Hilfe muss der Mensch in der Lage sein, die notwendige Orientierung zu erwerben, um sich im Leben die erforderlichen Informationen beschaffen zu können, die er braucht, um sich den Problemen und Anforderungen in den verschiedenen Situationen des Lebens stellen zu können. So muss er fähig und bereit sein, jederzeit selbständig und geistig zu arbeiten und zu lernen.

Was muss die schulische Allgemeinbildung für die Befähigung zum selbständigen geistigen Arbeiten und Lernen leisten können?

Das Niveau der Bildung eines Menschen wird vor allem daran gemessen, inwieweit er in der Lage ist, selbständig zu denken und zu handeln. Natürlich ist dazu Wissen erforderlich, aber die Wissensaneignung muss in der dialektischen Einheit mit der Könnensentwicklung erfolgen, damit das Wissen produktiv gemacht werden kann. Schon Allgemeinbildung muss darum so angeeignet werden, dass sie als Instrumentarium des eigenständigen Wissenserwerbs und überhaupt des bewussten und schöpferischen Denkens genutzt werden kann. Natürlich eignen sich die Schüler einen großen Teil ihrer Allgemeinbildung in der Gegenwart außerhalb von Unterricht und Schule an. Will aber die schulische Allgemeinbildung ihrem Anspruch als Lebenshilfe gerecht werden, so muss sie auch für diese Aneignungsprozesse eine geeignete Unterstützung leisten.

Besonders der Entwicklung des Könnens muss deshalb sowohl in den Allgemeinbildungskonzepten als auch im Unterricht selbst mehr Relevanz gewidmet werden. Insbesondere die Entwicklung komplexer geistiger Fähigkeiten erfordert mehr Engagement. Angefangen bei der Kommunika-

tions- und Kooperationsfähigkeit und der Beherrschung elementarer wissenschaftlicher Denk- und Arbeitsweisen kommt es immer stärker darauf an, die Fähigkeit des Erkennens von Zusammenhängen und des Denkens in übergreifenden Bezugssystemen, die Fähigkeit zur sinnvollen und verantwortungsbewussten Auswahl, Verarbeitung und Wertung von Informationen, die Befähigung zur selbständigen Aneignung und Vervollkommnung der eigenen Bildung zu erwerben.

Zur grundlegenden Allgemeinbildung gehört darum auf jeden Fall die Fähigkeit, Wissen zu durchdenken, zu beurteilen, es werten, anwenden, übertragen zu können. Erst dann ist es wirklich angeeignet, zum geistigen Eigentum geworden. Vor allem ist ein *Problemlösungsdenken* notwendig. Nicht der Umfang an detailliertem Faktenwissen ist letzten Endes entscheidend, sondern Methodenkenntnis, Problemsicht und Anwendungsbereitschaft sind Grundmerkmale einer produktiv anwendbaren Allgemeinbildung. Diese kann nicht ein für alle mal und für alle Zeiten bestimmt werden. Sie ist ein Mittel zur Auseinandersetzung mit den Kernproblemen der jeweiligen Zeitepoche.

Die Herausbildung der Problemsicht, eines differenzierten, das Wesentliche erfassenden Problembewusstseins bei Tolerierung verschiedener Sichtweisen und Problemlösungsvorschläge, die Problemaufgeschlossenheit ist heute allgemein für die Befähigung der jungen Menschen zur sinnvollen Gestaltung des eigenen Lebens unersetzbares Element der Allgemeinbildung. Inhalt und Charakter der Arbeit sind dynamischen Veränderungen unterworfen. Neue Technologien und breite Technisierung erfordern heute in weit höherem Maße die Befähigung, sich auf neue, sich rasch verändernde Anforderungen einzustellen. Fragen der Freizeitgestaltung erscheinen in ganz neuen Relationen und Sinngehalten. Das Verhältnis von Bildung und Arbeit, Bildung und Leben wirft neue Fragen nach dem Bestand der Bildung und der Notwendigkeit lebenslangen Lernens, auch des Umlernens auf. Ziele, Inhalte, Methoden und Organisationsformen der Allgemeinbildung müssen auf die Lebenswirklichkeit in ihrer ganzen Breite und Vielfalt gerichtet sein, zur Herausbildung einer bewussten und optimistischen Lebensposition und aktiven Lebenshaltung beitragen.

Die Ermittlung der gesellschaftlichen Erwartungen und die Erfassung und Analyse der Erfahrungen der Lehrer in der DDR ließen erkennen, dass die Konzentration auf die geistige Entwicklung der Schüler, die Befähigung zum bewussten und schöpferischen Denken verstärkt werden muss. Folgende Schlussfolgerungen boten sich an:

- Die Grundstrukturen des Wissens, die grundlegenden Methoden und

Techniken des Lernens und geistigen Arbeitens müssen sicher angeeignet und beherrscht werden.

- Systeme grundlegender Begriffe auf der Basis klarer Vorstellungen, konkreter Fakten müssen zu Einsichten in grundlegende Zusammenhänge und Gesetzmäßigkeiten geführt werden.
- Das Verhältnis von Wissensaneignung und Könnensentwicklung muss dahingehend überprüft und verändert werden, dass das Entwicklungsniveau der allgemeinen geistigen Fähigkeiten und der Fertigkeiten in den Techniken der geistigen Arbeit erhöht, mehr Raum für die Denkschulung im Unterricht gewonnen wird.
- Die Herausbildung der sprachlichen Kommunikationsfähigkeit muss als Gegenstand und als Prinzip mehr Beachtung finden.
- Die Schüler müssen stärker zum selbständigen Problemerkennen und zur Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand, zum aktiven und schöpferischen Lernen, zum erkenntnistypisch fundierten Schlussfolgern, Urteilen und Werten motiviert und befähigt werden.
- Systematisierungen, Wiederholungen, Übungen zur Automatisierung grundlegender Handlungsfolgen müssen im Unterricht verstärkt zur Anwendung gelangen.
- Zwischenfachliche Beziehungen sollten zur Förderung des Denkens in Systemzusammenhängen klarer herausgearbeitet und verstärkt bewusst gemacht werden.
- Das auf den einzelnen Stufen der allgemeinbildenden Schule zu erreichende Niveau der Kenntnisse, Einsichten, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Arbeitstechniken der Schüler ist unter Beachtung der aufsteigenden Qualität im Bildungsniveau genauer zu bestimmen.

Im Rahmen dieser allgemeinen Forderungen zur Erhöhung der geistigen Befähigung der Schüler verlangt die Herausbildung des selbständigen geistigen Arbeitens und Lernens die besondere Aufmerksamkeit. Die pädagogische Stimulierung und Förderung des Erwerbs der Fähigkeit und des Bedürfnisses, sich selbständig Wissen und Können anzueignen, aus verschiedenen Quellen erworbene Informationen zu werten, zu ordnen, zu verarbeiten, sein bisher erworbenes Wissen und Können bewusst und gezielt zum Erwerb neuer Kenntnisse und zur Vervollkommnung der eigenen Bildung in den verschiedenen Lebensbereichen und Lebensphasen zu nutzen, muss eine vordringliche Aufgabe aller Unterrichtsfächer sein und erfordert das kooperative Wirken der verschiedenen Bildungsinstitutionen von der allgemeinbildenden Schule bis zur Universität.

In Anbetracht der Erfahrungen, dass die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lernenden und Studierenden, rationell und selbständig Wissen zu erwerben und das angeeignete Wissen auf konkrete Sachverhalte anzuwenden, nicht hinreichend ausgeprägt waren, wurde in der DDR schließlich 1988 eine zeitweilige Arbeitsgruppe aus Vertretern der zentralen Bildungsforschungsinstitute der Allgemeinbildung, der Berufsbildung, des Hoch- und Fachschulwesens gebildet, die im Rahmen einer Problemstudie über die Weiterentwicklung des Bildungswesens einen Beitrag zu dieser Problematik der Befähigung zum selbständigen geistigen Arbeiten und Lernen erarbeiten sollte. Als Vorstufe zu dieser Arbeit wurde zunächst eine Liste der Problemstellungen und möglichen Lösungsansätze zur Diskussion vorbereitet:

1. Um eine durchgehende Linie der Befähigung zum selbständigen geistigen Arbeiten und Lernen ausarbeiten zu können, sollte zunächst ein Katalog von grundlegenden bildungsstufen- und fachübergreifenden Anforderungen in Form von *Kenntnissen über Verfahren, Methoden, Techniken* und von auszuführenden Tätigkeiten zusammengestellt werden, die so anzueignen sind, dass sie zunehmend sicherer und auf steigendem Niveau beherrscht werden. Dieser Anforderungskatalog sollte als Zielbereiche enthalten:
 - die zunehmend selbständigere Planung und Ausführung geistiger Aneignungsprozesse (Selbstorientierung, Selbststeuerung, Selbstkontrolle) sowie die Befähigung zur Auswahl und Nutzung von Strategien zum Bewältigen von Leistungsanforderungen (Aufgaben, Probleme);
 - die Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Ausführung geistiger und geistig-praktischer Tätigkeiten wie die selbständige Arbeit mit der Literatur (Lehrbuch, Fachbuch, Nachschlagewerk usw.), im Erkennen und Mitschreiben der wesentlichen Informationen beim Rezipieren von Vorträgen und Schrifttexten, das Werten von Aussagen, Fakten, Erscheinungen unter bewusst gewählten Aspekten und die Herausbildung von Standpunkten, das Ordnen, Systematisieren und Schlussfolgern bei wechselnden Abstraktionsebenen, die Anwendung elementarer wissenschaftlicher Denk- und Arbeitsweisen (Beobachten, Vergleichen, Experimentieren, Modellieren usw.);
 - die Herausbildung notwendiger, im Niveau steigender Verlaufsqualitäten der geistigen Arbeit wie zum Beispiel Selbständigkeit, Beharrlichkeit, Risikobereitschaft, Konzentrationsfähigkeit, Exaktheit, Selbstvertrauen und der damit im Zusammenhang stehenden psychischen und physischen Belastbarkeit.

2. Es sollte eine *Strategie des Übens* in der Anwendung grundlegender Methoden, Verfahren, Techniken selbständigen geistigen Arbeitens und Lernens sowie der Anwendung rationeller Denk- und Arbeitsweisen unter Beachtung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Bildungsstufen entwickelt werden. Unter anderem sollte es dabei um die Prüfung und Erprobung von Möglichkeiten der Eingliederung von Zielen und Inhalten der Befähigung zum selbständigen geistigen Arbeiten und Lernen in den Lehrgangsaufbau der Unterrichtsfächer unter Beachtung der Zyklizität mit aufsteigendem Niveau und deren explizite Ausweisung in den Lehrplänen gehen.
3. Ein drittes Ziel der Untersuchungen sollte auf die *Vervollkommnung des Unterrichts* in allen Bildungsstufen und Fächerbereichen unter dem Aspekt einer entsprechenden Befähigung und der Herausbildung eines Motivationsgefüges der Lernenden gerichtet sein, welches deren Subjektposition stärker zum Tragen bringt. Zu beantworten wären dabei unter anderem folgende Fragen: Wie können im Unterricht wirksame lernstimulierende Maßnahmen eingesetzt werden, die zur Herausbildung von Lernbedürfnissen und zur Aktivierung von bewussten Lernhandlungen führen? Welche Weiterentwicklungen sind hinsichtlich der Qualifizierung der Lehrer in Aus- und Weiterbildung erforderlich, um insbesondere deren pädagogisches Können zu erhöhen? Welche Hilfen können den Lehrer für die effektive Bewältigung dieser Aufgabenstellung im Prozess der Arbeit gegeben werden?

Zusammenfassend sei festgestellt, dass sich unser Nachdenken über eine zeitgemäße Allgemeinbildungskonzeption vorrangig auf die Lösung folgender Probleme richten sollte:

1. Wie kann die Konzeption der schulischen Allgemeinbildung in ihren Zielen, Inhalten und Strukturen so weiter profiliert werden, dass eine stärkere Konzentration auf das Grundlegende erfolgt und eine größere zeitliche Dimension für die Befähigung zum selbständigen geistigen Arbeiten und Lernen der Schüler und eine dementsprechende schöpferische Arbeit der Lehrer gewonnen wird?
2. Wie gelangen wir von einer vordergründig auf Stoffvermittlung orientierten didaktisch-methodischen Konzeption des Unterrichts zu einer auf die bewusste Aneignung gerichteten Auffassung, welche die Schülertätigkeiten stärker im Blick hat? Persönlichkeitsbildend wirksam wird doch nur, was sich der Schüler aktiv und bewusst aneignet!

Werner Naumann

Impulse der Sozialpädagogik zur Weiterentwicklung theoretischer Vorstellungen von pädagogischen Prozessverläufen

Seit Ratke, Komenský und vor allem seit Herbart gibt es in der Pädagogik zahlreiche Bemühungen um die Darstellung wesentlicher Verlaufsqualitäten von Unterrichts- und Erziehungsprozessen. Von Stufen, Schritten, Phasen, Stadien und Etappen ist die Rede. Nahezu jeder Autor bemängelt die Bemühungen seiner Vorgänger, wirft ihnen Unvollständigkeit, mangelnde Praxisbezogenheit oder *Schematismus* vor und meint, mit seinem Vorschlag die konzeptionellen Mängel seiner Vorgänger überwinden zu können. Da sich bei näherer Betrachtung aber zeigt, dass der jeweils neue Vorschlag auch wieder in Gefahr läuft, als *Schema missverstanden* zu werden, ist es nicht verwunderlich, dass Hilbert Meyer im Theorieband seines Lehrbuches „Unterrichtsmethoden“ feststellt: „Die Mehrzahl der führenden Didaktiker der Bundesrepublik verzichtet ... darauf, ein eigenes Stufen- oder Phasenmodell vorzustellen“ (1990, 160).

Meyer hat in dem genannten Buch eine sehr sorgfältige und kritische Bilanz der Bemühungen um theoretisch fundierte und praktisch bedeutsame Beschreibungen von pädagogischen Prozessverläufen vorgenommen. Er erfasst nicht nur die älteren Versuche in der europäischen Didaktik seit Komenský, sondern er referiert und bewertet auch die Bemühungen im 20. Jahrhundert in West- und Osteuropa. Es sei hier nur auf Meyers besondere Wertschätzung der Positionen von Lothar Klingberg verwiesen.

Meyers Ausführungen zum Problem der Stufen und Phasenschemata kennzeichnen deren praktischen Wert und wissenschaftlichen Grenzen recht deutlich; sie können und brauchen wohl auch in diesem Kreis nicht referiert zu werden. Ich möchte vielmehr Ihre Aufmerksamkeit auf einen Punkt in Meyers Darstellung lenken, der nach meiner Überzeugung eine weitere Bearbeitung verdient. Zunächst stellte er fest: „In der Didaktik der DDR wird intensiver als bei uns darüber nachgedacht, welche Konsequenzen aus der Kritik an der Starrheit und am falschen Allgemeingültigkeitsanspruch der

Stufen und Phasenschemata zu ziehen sind“ (Meyer 1990, 195). Sodann machte er darauf aufmerksam, dass nach Auffassung von Klingberg „die einzelnen Unterrichtsschritte nur aufgrund der ihnen zugewiesenen unterschiedlichen *didaktischen Funktionen* ihren endgültigen Standort und ihre Bedeutung im Unterrichtsprozess erhalten können“ (ebd., 195).

Damit wird m.E. jene Erkenntnis genannt, die geeignet ist, mit Hilfe einer veränderten Betrachtungsweise und *einer neuen Begriffsbildung* den grundlegenden Mangel vieler bisher verwendeten Wörter und der damit verbundenen begrifflichen Vorstellung von *deutlich abgrenzbaren* Stufen, Phasen oder Etappen in pädagogischen Prozessverläufen zu überwinden und zugleich auch einem mangelhaft strukturierten Gemenge spontaner Lehr- und Lernhandlungen vorzubeugen. Meyer referiert Klingbergs Auffassung von didaktischen Funktionen, kritisiert zu Recht die konservativen Momente darin und würdigt seine innovativen Ansätze.

Ausgehend von Klingbergs Ansatz im „Abriß der Allgemeinen Didaktik“ von 1968 (75ff.), der übrigens auch in dem Buch „Lehrplanwerk und Unterrichtsgestaltung“ von Edgar Drefenstedt und Gerhard Neuner (1969, 105 ff.) aufgegriffen und weiter bearbeitet worden ist, haben Heino Liimets und Werner Naumann (1982, 1985, 98 ff. bzw. 104 ff.) den *Begriff der didaktischen Funktion* einer Explikation unterworfen und versucht, mit den dadurch gewonnenen Funktionen zu einer differenzierteren Darstellung der Verlaufsqualitäten von Unterrichtsprozessen zu gelangen. Eine *aktualisierte* Fassung des didaktischen Funktionsmodells, das in dem Lehrbuch „Didaktik“ (Berlin 1983 u. 1985) differenziert begründet und erläutert worden ist, sei hier noch einmal kurz vorgestellt:

Didaktisch bedeutsame Funktionsprinzipien	Funktions-einheiten	Didaktische Funktionen
<p>1. Prinzip der Einheit von Organisiertheit und Zielstrebigkeit des Unterrichts</p> <p>2. Prinzip der Einheit von Bewusstheit und Aktivität der Schüler</p>	<p>I. Einführung</p> <p>Aktivierung</p> <p>Organisierung</p>	<p>> Sichern normaler Unterrichtsbedingungen</p> <p>> Zielorientieren und Vermitteln von Orientierungsgrundlagen</p> <p>> Motivieren und Reaktivieren</p>
<p>3. Prinzip der Einheit von Konkretem u. Abstraktem in Erkenntnisprozessen</p> <p>4. Prinzip der Einheit von Imitation und Kreation in Gestaltungsprozessen</p>	<p>II. Erstvermittlung</p> <p>Verarbeitung</p> <p>Gestaltung</p>	<p>> Informieren und Definieren</p> <p>> Erklären und Voraussagen</p> <p>> Werten (logisches, moralisches, ästhetisches, ökonomisches, politisches, technologisches usw.)</p> <p>> Begründen und Beweisen bzw. Vergewissern</p> <p>> Konzipieren u. Entwerfen</p>
<p>5. Prinzip der „didaktisch gebrochenen“ wissenschaftlichen Systematik, der praktischen Komplexität bzw. ästhetischen Ganzheit des Unterrichtsgegenstandes</p> <p>6. Prinzip der Dauerhaftigkeit und Anwendbarkeit des Gelernten</p>	<p>III. Festigung</p> <p>Meisterung</p> <p>Bewährung</p>	<p>> Wiederholen und Üben</p> <p>> Systematisieren und Integrieren</p> <p>> Anwenden/Ausführen und Vervollkommen</p>
<p>7. Prinzip der Sicherung von Erfolgserlebnissen auf der Basis steigender Anforderungen</p> <p>8. Prinzip der Einheit von objektiver und persönlichkeitsfördernder Bewertung</p>	<p>IV. Kontrolle</p> <p>Immanente oder explizite Prüfung u. Selbstprüfung</p> <p>Interaktive Auswertung und Reflexionen</p>	<p>> Stellen und Lösen von Kontrollaufgaben</p> <p>> Bewerten/Zensieren</p> <p>> Schlussfolgern</p>

Schema 1: Modell zum System didaktischer Funktionen mit Prinzipien

Erläuterungen des Schemas:

Das vorgestellte Funktionsmodell stellt eine Weiterentwicklung der Fassung aus dem Lehrbuch „Didaktik“ (Liimets, Naumann 1985, 104) dar, und zwar mit dem Ziel, die in den bisherigen allgemeinen Modellierungsversuchen vernachlässigten Fächer mit Gestaltungsaufgaben (Literatur, Kunst, Musik, Werken, Hauswirtschaft, Sport u. ä.) mit zu erfassen. Aus diesem Grunde wurden die Funktionseinheiten *Erstvermittlung* (nicht mit Übermittlung zu verwechseln!) und Festigung *erweitert* durch die Funktionen *Konzipieren* und *Entwerfen* bzw. *Ausführen* und *Vervollkommen* (nämlich des erarbeiteten Entwurfs).

Zugleich ergab sich daraus die Notwendigkeit einer Ergänzung der Prinzipien durch Neueinführung:

- des Prinzips der Einheit von Imitation und Kreation in Gestaltungsprozessen
- des Prinzips der wissenschaftlichen Systematik, der praktischen Komplexität bzw. ästhetischen Ganzheit des Unterrichtsgegenstandes
- des Prinzips der Einheit von Dauerhaftigkeit und Anwendbarkeit des Gelernten.

Bei der Interpretation und Anwendung des Modells ist unbedingt zu beachten, was in dem Lehrbuch über die Abfolge der Funktionseinheiten bzw. über die wechselseitige Durchdringung, Dominanz und wechselseitige Unterordnung der einzelnen Funktionen ausgeführt worden ist, zumal das auch Auswirkungen auf die Anwendung der Funktionsprinzipien hat. Die Formulierung „Prinzip der Festigkeit“ wurde ersetzt durch die Formulierung „Dauerhaftigkeit und Anwendbarkeit des Gelernten“, weil „Festigkeit“ nicht unbedingt Flexibilität einschließt, die gerade erwünscht ist.

Zu meinem Erstaunen musste ich im Jahre 2002 feststellen, dass es bereits in den dreißiger Jahren des 20. Jahrhunderts im Bereich der Sozialpädagogik eine Betrachtungs- und Darstellungsweise pädagogischer Prozessverläufe gegeben hat, die in ihrer Art unserer didaktischen sehr ähnlich ist. Einer mündlichen Anregung von H. J. Tymister folgend, habe ich gelesen, wie Ferdinand Birnbaum auf der Grundlage der Individualpsychologie von Alfred Adler versucht hat, „für die einzelnen schwererziehbaren Kinder *erziehungstechnische Operationspläne* auszuarbeiten“ (Birnbaum 1931, 172) (Hervorhebungen wie im Original!). In seinen beiden Veröffentlichungen aus den Jahren 1931 und 1932 hat Birnbaum wesentliche Erkenntnisse und Erfahrungen zu einem individualpsychologischen Beratungskonzept dargestellt, das er an einer Hauptschule in Wien, die am 15. September 1931 den Status einer individualpsychologischen Versuchsschule erhielt, erfolgreich realisieren konnte.

Abgesehen von der originellen Anwendung der Adlerschen Erkenntnisse auf eine offensichtlich schwierige Schülerschaft einer Großstadtsschule, die ich hier nicht näher erörtern möchte, war für mich vor allem die Verwendung

des Begriffs der „pädagogischen Funktion“ von Interesse und die damit verbundene funktionale Betrachtungsweise des pädagogischen Geschehens an der Schule überhaupt. Birnbaum beschrieb nämlich nicht nur wesentliche Momente im Ablauf der Beratungsgespräche mit Hilfe des Funktionsbegriffs, sondern verknüpfte die Beratungsgespräche auf geschickte und effektive Weise mit den Unterrichtsprozessen, in die seine Klienten aus den Beratungsgesprächen integriert waren. Folgende Momente sind m.E. in seiner Betrachtungs- und Vorgehensweise besonders wichtig:

- Die Arbeit an der o.g. Schule war so angelegt, dass sie „vor allem der *in-nigen Durchdringung von Beratungs- und Durchführungsarbeit* dienen“ (Birnbaum 1932, 180) sollte, d.h. bei auftretenden Problemen mit Schülern aus schwierigen sozialen Familienverhältnissen lief der Beratungsprozess nicht irgendwie als eine Art von „Reparaturprozess“ nebenher, sondern er durchdrang mit seinen Konsequenzen den gesamten pädagogischen Prozess an der Schule, verlieh ihm sozusagen *auch* einen *sozialpädagogischen* Charakter.
- Birnbaum hat sich ausdrücklich bemüht, „die Erfahrungen (seiner) Tätigkeit in eine lehrbare Form zu bringen,“ (ebd. 178) und daher eine „technologische“ Einstellung“ und Darstellung gewählt, die der Allgemeinheit nützt (ebd.177), wobei er offenbar mechanistischen Interpretationen vorzubeugen versucht, indem er *nicht von Phasen* oder Etappen des Prozesses, *sondern von Funktionen* spricht, was aus *sozialpädagogische Sicht die von uns* (Liimets, Naumann 1982) *vertretene funktionale Betrachtungsweise pädagogischer Prozesse unterstützt*.

Birnbaums Darstellungen sind fundierte Erfahrungsberichte über die erfolgreiche Anwendung der Individualpsychologie bei der Lösung sozialpädagogischer Probleme an einer Schule, die m.E. auch heute noch unsere Aufmerksamkeit verdienen. Allerdings hat er in den genannten Artikeln keine theoretischen Reflexionen zum Funktionsbegriff mit veröffentlicht, so dass der Grad der Übereinstimmung zwischen der Funktionsauffassung von Birnbaum und mir nur erschlossen werden kann. Aus den gesammelten Erfahrungen mit der Anwendung des Operationsplanes folgte Birnbaum, „daß es kein unfruchtbares Beginnen ist, einmal *planmäßig* nach solchen Kontakt-, Ablösungs-, Entlastungs- und Trainingsmitteln Umschau zu halten“ (1931, 172) An späterer Stelle schreibt Birnbaum, er habe „versucht, die *grundlegenden Funktionen aller Erziehung* festzustellen und ...sie als >>Analyse<< (heute würde ich nur >>Enthüllung<< sagen), als >>Kontakt und Ablösung<<, als >>Entlastung und Belastung (Training)<< bezeichnet“ (ebd.,

175). (Hervorhebungen durch W. N.). Damit vollzieht er bewusst den Übergang zur *funktionalen Betrachtungs- und Bezeichnungsweise*, wobei er zugleich jene Funktionen nennt, welche die *Grundstruktur des Prozessverlaufes* ausmachen. Diese *Grundstruktur* kann auch noch differenzierter betrachtet werden, wie Analysen des Verlaufs von sozialpädagogischen Prozessen, die durch Beratungen in Gang gesetzt werden, zeigen.

Doch bevor das weiterentwickelte und differenzierte Konzept sozialpädagogischer Funktionen vorgestellt wird, möchte ich mich noch einmal jenem Punkt zuwenden, der m.E. eine Hauptschwierigkeit bei der Ausarbeitung pädagogischer Prozessverlaufstheorien darstellt, nämlich dem Problem der *dialektischen Begriffsbildung* und *zweckmäßigen Wortwahl* für die Beschreibung von Prozessverlaufqualitäten.

Die sog. Stufenmodelle von Herbart und seinen Anhängern sind uns bekannt – ebenso die Einwände ihrer Kritiker, speziell aus den Kreisen der Reformpädagogen. Nach meiner Überzeugung ist eine wesentliche Ursache für den Streit auch in der Wahl der Begriffe zu suchen, die für die Prozessbeschreibung genutzt werden. Die Wörter „Stufen“, „Phasen“, „Etappen“, „Glieder“ und „Schritte“ erzeugen die Vorstellung von *zeitlich abgrenzbaren Vorgängen oder Prozessabschnitten, die mit definierten Erziehungswirkungen oder Lerneffekten verbunden sind* und die man obendrein noch *im Voraus* exakt planen bzw. *festlegen* kann. In der Praxis werden allerdings die erwarteten „phasentypischen Effekte“ *in der angegebenen Zeitspanne* von den Schülern nicht immer erreicht. Sicherlich hat jeder von uns schon erlebt, dass eine wichtige Erkenntnis, die in der sog. „Phase der Erstvermittlung“ gewonnen werden sollte, erst in der „Wiederholungsphase“ der nächsten Stunde tatsächlich gewonnen bzw. verstanden worden ist. Außerdem sind die *realen Effekte* in jedem Falle individueller Natur. Es zeigt sich hier eine Besonderheit, die bei allen psychischen Prozessen zu beobachten ist, nämlich die Tatsache ihres *individuellen Verlaufs*. Eben aus diesem Grunde sind in neuerer Zeit auch im Bereich der Entwicklungspsychologie grundsätzliche Bedenken gegen die Verwendung des Phasenbegriffs angemeldet worden. So heißt es z.B. im Lexikon der Psychologie Bd. 3 (2001): „Phasen- bzw. Stufeneinteilungen lassen das Entwicklungsgeschehen innerhalb eines Abschnittes *weit aus einheitlicher* erscheinen, als es tatsächlich ist (die Regel scheint eher die Asynchronie individueller Verläufe zu sein)“ (Lexikon 2001, 259); d.h. die interindividuellen Unterschiede werden bei Phasenkonstrukten zu sehr negiert (vgl. ebd.).

Dies gilt bereits für relativ spontane oder natürlich verlaufende Entwicklungsprozesse – etwa bei Säuglingen – und erst recht bei bewusst beeinflussten psychischen Prozessen. Hier wird die Anwendung des Wortes Phase noch problematischer. Wie kompliziert die bewusste Beeinflussung oder gar „Steuerung“ von Entwicklungsprozessen ist, wird bekanntlich an den ungewollten Nebenwirkungen und Misserfolgen deutlich, die vielfach auftreten und zu wiederholten bzw. korrigierten Bemühungen zwingen. Nicht selten werden erst zu einem späterem Zeitpunkt, der außerhalb der „geplanten Phase“ liegt, die ursprünglich angestrebten Effekte erreicht. Das bedeutet: in psychischen Entwicklungsprozessen gibt es *keine solch relativ klaren Phasenabgrenzungen* wie in *Bewegungen* und *Kreisläufen* der *unbelebten Materie* (z.B. bei Gestirnen oder elektrischen Leitungsvorgängen) oder wie vielleicht in Verwaltungsvorgängen mit strikten Terminstellungen. In Anbetracht dieses Umstandes erscheint es ratsam, zur wissenschaftlichen Erfassung von Entwicklungs- und Erziehungsprozessen auch andere Begriffe zu bilden und neue Bezeichnungen zu wählen. Und genau zu diesem Zwecke wurden – ausgehend von Klingbergs (1968) und Drefenstedts sowie Neuners (1969) Veröffentlichungen – in der bereits erwähnten Didaktik von Liimets. Naumann (1982) der Begriff der didaktischen Funktionen aufgegriffen und einer Explikation unterworfen, die in ähnlicher Weise auch für die Bestimmung des Wesens sozialpädagogischer Funktionen genutzt werden kann. Der Funktionsbegriff wurde unter Berücksichtigung folgender Bestimmungselemente definiert:

- In Anlehnung an die Bedeutung des Wortes *Funktion* in der Umgangssprache und in der Technik kann darunter zunächst eine *zweckgebundene Verrichtung oder Handlung* verstanden werden, im pädagogischen Bereich also eine zweckgerichtete Handlung bzw. Operationsfolge von Erziehern *und* zu Erziehenden.
- In der Informationstheorie versteht man unter der *Funktion* eines Elementes die *Art und Weise der Aufnahme, Verarbeitung und Abgabe von Informationen* (Klaus 1967, 215). Betrachten wir Erzieher und zu Erziehende als Elemente im pädagogisch geprägten Informationsprozess, dann ist klar, dass auch sie *wechselseitig Informationen abgeben bzw. aufnehmen und verarbeiten*.
- In der Mathematik „erklärt man oft eine Funktion als eine *veränderliche Größe, die von einer anderen veränderlichen Größe abhängt*“ (Kleine Enzyklopädie 1968, 215). Nun sind natürlich Erzieher und zu Erziehende keine Größen im mathematischen Sinne, aber da der Funktionsbegriff in-

zwischen auch in verallgemeinerter Fassung verwendet wird, kann als wesentliches Merkmal die *Abhängigkeit von veränderlichen Elementen* des pädagogischen Prozesses, nämlich der Erzieher und zu Erziehenden, in den pädagogischen Funktionsbegriff aufgenommen werden.

- Grundlage für die Formulierung pädagogischer Funktionen sind die zur Zielrealisierung notwendigen oder „zweckgebundenen“ *Lernhandlungen* der zu Erziehenden, *denen der Erzieher* bei der Gestaltung des Interaktionsprozesses *Rechnung tragen muss* (hier wird übrigens die Relativität der sog. führenden Rolle des Lehrers deutlich!).
- Die zweckmäßige *Wahl und Ausführung der jeweiligen Funktion* hängt ab von den pädagogischen Zielen und *psychologischen Gesetzmäßigkeiten* des Prozessverlaufs unter den gegebenen Bedingungen; sozialpädagogische Prinzipien können dabei helfen.

Auf dieser Basis lassen sich nun pädagogische Funktionen wie folgt definieren: Pädagogische Funktionen sind voneinander *abhängige und miteinander in Wechselwirkung* stehende *Operationen der Informationsaufnahme, -verarbeitung und -abgabe aller Beteiligten*, durch die jeweils spezifische *Beiträge zur Realisierung übergeordneter Ziele der Persönlichkeitsentwicklung* geleistet werden. Diese Operationen stehen in Verbindung mit spielerischen, erkennenden, künstlerischen, praktisch-produktiven und sozialen Handlungen, die dem Prozessverlauf jeweils ein spezifisches Gepräge geben. Der allgemeine pädagogische Funktionsbegriff lässt sich für den Bereich der Sozialpädagogik konkretisieren, und zwar wie folgt: *Sozialpädagogische Funktionen sind die voneinander abhängigen Operationsfolgen von Sozialpädagogen und Problembeteiligten im Prozessverlauf, wobei durch die Kommunikationen und Interaktionen in Beratungen und durch die damit verbundenen Lern- und Arbeitsprozesse nicht nur Kenntnisse und Fähigkeiten erworben werden, sondern auch Verhaltensänderungen erfolgen*. Die Verhaltensänderungen schließen Einstellungsänderungen und Umgewöhnungen mit ein.

Der *reale Beratungsprozess und die damit verbundene psycho-soziale Intensivziehung beginnt* in der Regel – im Unterschied zum Unterrichtsprozess – nicht mit differenzierten Planungsüberlegungen (etwa einer Unterrichtsstundenvorbereitung), sondern mit einer *Funktion*, die Birnbaum *Kontakt* nennt – gemeint ist damit die Herstellung des Kontakts zwischen dem hilfebedürftigen Schüler und dem Pädagogen oder verallgemeinert: dem Problembelasteten und dem Sozialpädagogen. Dabei versteht Birnbaum unter Kontakt natürlich weit mehr als eine flüchtige Kommunikation, denn er schreibt: der Lehrer wird

„die Lebenspläne seiner Schüler nur dann richtig stellen... – wenn er die einzelnen Schülerindividualitäten der Einwirkung der Klassengemeinschaft *aufgeschlossen* hat“ (1931, 174). (Hervorhebung durch W. N.) Hier wird der eigentliche Zweck der Kontaktherstellung deutlich, nämlich das *Aufschließen*, das im vierfachen Sinne verstanden werden kann:

- Aufschließen im Sinne der Weckung einer notwendigen Bereitschaft zur Selbstoffenbarung, also der Bereitschaft offen und ehrlich über die eigene Problemsituation zu sprechen, so dass eine psychische *Entlastung* erfolgen kann – insbesondere auch eine Entlastung von Vorstellungen, die zu „unproduktiven Minderwertigkeitsgefühlen anregen“ (Birnbaum 1932, 174).
- Aufschließen im Sinne der Weckung von Bereitschaft, eine *vertrauensvolle Beziehung einzugehen*;
- Aufschließen im Sinne der Weckung von Bereitschaft, mögliche Lösungswege zu suchen und zu besprechen, was bedeuten kann, dass *weitere Personen einbezogen* werden müssen, denen sich dann der Klient öffnen muss;
- Aufschließen für die *Annahme* der Hilfsangebote.

Da ohne ein so verstandenes „*Aufschließen*“ eigentlich kein nächster Schritt in der Problembearbeitung mit Aussicht auf Erfolg gegangen werden kann, habe ich diesen offensichtlich recht vielschichtigen und umfassenden Begriff genutzt, um damit eine *erste Funktionseinheit* zu konstruieren, die in einzelne Funktionen aufgliedert werden kann (siehe Schema 2).

Den Kern der zweiten Funktionseinheit bildet aus individualpsychologischer Sicht die sog. *Enthüllung*, d.h. das Auffinden des Grundirrtums im Denken und in dem damit verbundenen Lebensplan des Problembelasteten (z.B. die Auffassung „niemand beachtet mich – also *muss* ich mich *auf meine Weise bemerkbar* machen“). Zwar ist die Erkenntnis des jeweiligen konkreten Grundirrtums und spezifischen Lebensstils des Problembelasteten als innerer Ansatzpunkt für die pädagogische Intervention höchst wichtig, um aber wirklich *alle Ressourcen und Hilfemöglichkeiten ausschöpfen zu können*, müssen auch die Bedingungen und Möglichkeiten des sozialen Umfeldes erkannt werden. Birnbaum formuliert: „Wir müssen in jedem Falle die *ganze* uns erschließbare Lebensgeschichte vor Augen haben, um den Ansatzpunkt für unsere Einwirkung zu finden“ (Birnbaum 1931, 181). Von dieser Position ausgehend, ist der weite Begriff des „*Aufklärens*“ für die Charakterisierung der *zweiten Funktionseinheit* sicher zweckmäßig und auch ihr lassen sich mehrere einzelne Funktionen zuordnen (siehe Schema 2).

Den Kern der *dritten Funktionseinheit* bildet die *Belastungsfunktion*, die vor allem mittels *Training* der neuen Handlungs- und Verhaltensweisen realisiert wird. Da dieses aber seinerseits ein spezifisches pädagogisches Arrangement erfordert, ist es sicher ratsam, die Belastungsfunktion in die Funktionseinheit „*Ausführen*“ einzuordnen, die noch weitere einzelne Funktionen einschließt (siehe Schema 2). Die Ausführung der im Hilfeplan bzw. in den Vereinbarungen festgelegten Maßnahmen umfasst in der Regel einen ganzen Komplex von Aktivitäten der Problembelasteten und seiner Helfer. Birnbaum schreibt dazu: „Wir müssen dem Kinde helfen, sich jener Lasten zu entledigen, die es zu unproduktiven Minderwertigkeitsgefühlen anregen; und wir müssen ihm zu gleicher Zeit Gelegenheit geben, an der Überwindung von Schwierigkeiten zu wachsen. Die Kinder bilden *Stützgemeinschaften*, um einander bei der Überwindung von Schwierigkeiten beizustehen“ (1932, 179 – 180). Und an anderer Stelle heißt es: „...so kann man auch versuchen, über die *Enthüllungsfunktion* (Hervorhebung durch W. N.) hinaus zu schreiten und eine Art *lebenskundlichen Unterrichts* heranwachsen zu lassen“ (Birnbaum 1931, 175). Dieser Hinweis auf die *Verknüpfung von Beratungstätigkeit mit Unterrichtsprozessen* unter Berücksichtigung der Erkenntnisse und Vereinbarungen aus der Beratung ist für langfristige und intensive sozialpädagogische Prozesse von fundamentaler Bedeutung. Er rechtfertigt auch die Verknüpfung des *sozialpädagogischen* mit dem *didaktischen Funktionsmodell*. Mit dieser Verknüpfung soll noch einmal unterstrichen werden, dass sog. Schulsozialarbeit nicht als sozialpädagogischer „Reparaturprozess“ *neben* dem Unterrichtsgeschehen einhergehen kann. Im Falle *echter sozialpädagogischer Problemsituationen* muss geprüft werden, in welchem Maße es möglich ist, durch eine spezifische Unterrichtsgestaltung die Probleme zu lösen oder welche *zusätzlichen sozialpädagogischen* bzw. *therapeutischen* Maßnahmen *in Verbindung mit dem Unterricht* erforderlich sind. (Siehe Fallbeispiel am Ende des Artikels!)

In der Praxis zeigt sich, dass die *Belastungsfunktion* im Rahmen vielfältiger pädagogischer Prozesse realisiert wird, d.h. die *Funktionseinheit Ausführen* wirkt in andere reale pädagogische Systemzusammenhänge hinein. An Birnbaums Schule beeinflusste sie nicht nur den Unterricht, sondern die gesamte schulische Arbeit einschließlich der mit den Eltern – und damit also auch die Familienerziehung. Ja mehr noch: die Funktionseinheit *Ausführen* kann ihrem Wesen nach ein erlebnispädagogischer, freizeitpädagogischer oder rehabilitationspädagogischer Prozess sein, der wiederum seine spezifische Struktur und Dynamik hat. Es gibt natürlich auch sozialpädagogische

Beratungen, in denen während der Funktionseinheit *Aufklären* Suchterscheinungen oder andere schwere psychische Störungen erkennbar werden, die einer *speziellen Diagnose* und *Therapie* bedürfen. Eine modellhafte Darstellung dieser Verknüpfungen ist schwierig und kann hier nicht weiter erörtert werden. Doch unabhängig von den Modellierungen geht es praktisch darum, die *Ergebnisse des Aufschließens und Aufklärens* auf vielfältige Weise an die beteiligten Helfer des sozialpädagogischen Problemlöseprozesses oder an die zuständigen Spezialisten bzw. Therapeuten weiterzugeben, damit entsprechend gehandelt werden kann.

Der sozialpädagogische Prozess endet in gewisser Weise mit der Funktion der *Ablösung* des Klienten vom Sozialpädagogen (Birnbaum 1931, 179). Ein Ablösungsprozess im Sinne der Beendigung einer relativ intensiven Beratungs- und Helfertätigkeit kann – sofern es nicht zu einem Abbruch gekommen ist – logischerweise erst dann erfolgen, wenn die *angestrebten Resultate* in der Persönlichkeit des Problembelasteten erreicht sind. Diese werden sicher in vielen Situationen deutlich, müssen aber zumeist auch offiziell (z.B. unter Regie des Jugendamtes oder einer Ausbildungseinrichtung) ermittelt und bewertet werden, und das geschieht im Rahmen der *vierten Funktionseinheit*, dem „Auswerten“. Wenn das sozialpädagogische Problem gelöst ist, ergibt sich in vielen Fällen die Möglichkeit, das Beratungs- bzw. Betreuungsverhältnis durch einen Ablöseprozess zu beenden. Dabei ist zu beachten, dass dies nicht abrupt im Sinne eines Beziehungsabbruches geschieht, denn die Erfahrungen zeigen, dass auch Ablöseprozesse pädagogisch gestaltet werden müssen, weil manche Klienten dazu neigen, durch einen bewusst herbeigeführten „Rückfall“ wieder in den Genuss der als angenehm empfundenen Betreuung und Beziehung zu gelangen.

Das Ergebnis der bisherigen Überlegungen und vorliegender Analysen sozialpädagogischer Prozesse kann *in schematischer Form* wie folgt (vgl. Schema 2, S. 138) dargestellt werden, wobei die kursiv geschriebenen Wörter auf die bereits zitierte Auffassung von Birnbaum verweisen.

Bei der Interpretation des Modells ist grundsätzlich zu beachten: Die Funktionen sind *nicht in linearer* Abfolge zu realisieren, sondern überlagern, durchdringen und vertauschen sich, wobei aber die Funktionseinheiten die *Grundrichtung des Prozessverlaufes* für die situationsabhängige Gestaltung der einzelnen Funktionen angeben. Außer der grundlegenden Rückkopplung bei den Schlussfolgerungen aus dem Ziel-Resultat-Vergleich ist ein ständiges Feedback im Kommunikationsprozess zu sichern; nur dann kann das Modell flexibel und situationsgerecht genutzt werden. Es muss also klar zwischen der

Darstellungs- und Anwendungsweise des Modells unterschieden werden. Während sich bei der Darstellung ein lineares *Nacheinander* der Funktionseinheiten und Funktionen nicht vermeiden lässt, ist die Anwendungsweise durch ein flexibles situationsabhängiges, aber *zielgerichtetes* „*Durcheinander*“ charakterisiert. Dieses scheinbare „*Durcheinander*“ resultiert daraus, dass dem Prozess nicht eine Abfolge von Funktionen vom Sozialarbeiter aufgezwungen werden kann. Denn *pädagogische Funktionen – gleichgültig ob didaktische oder sozialpädagogische – sind ihrem Wesen nach systematisierte pädagogische Charakteristika der Kommunikations- und Interaktionsprozesse in der Erziehung*, deren Verlauf durch mindestens zwei Subjekte bestimmt ist und die daher auch immer der Gefahr des einseitigen Abbruchs unterliegen. Damit dieser Abbruch möglichst vermieden wird, sind u. a. die Erkenntnisse der Kommunikationspsychologie zu beachten, vor allem aber der zweck- und situationsgerechte Einsatz der pädagogischen Funktionen selbst.

Funktionseinheit Funktionen

Aufschließen	<ul style="list-style-type: none"> > Kontaktaufnahme und Problembeschreibung > <i>Entlastung</i> oder Erhöhung von Leidensdruck > Motivierung und Ermutigung > Klärung der Rollen > Verständigung über Erwartungen (Zweckbestimmung) 	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> Ziel-Resultat- Vergleich </div>
Aufklären	<ul style="list-style-type: none"> > Situationsanalyse u. Problemdefinition, verbunden mit <i>Enthüllungen</i> u. Erklärungen > Erschließen von Ressourcen > Prüfung von Lösungsvarianten > Zielorientierung und Maßnahmeplanung 	
Ausführen	<ul style="list-style-type: none"> > Vereinbarungen (einschl. Kennzeichnung der Folgen ihres Bruches) > Anleitung zu Problemlösungsschritten und Realisierung entsprechender <i>Trainings</i> > <i>Belastung</i> u. Problembewältigung (mit u. ohne Hilfe) > Selbstüberwindung (trotz Rückfälle) und Gewöhnung 	

Funktionseinheit Funktionen

- Auswerten**
- > **Rechenschaftslegung** (bezogen auf Vereinbarungen und Ziele)
 - > **Bewertungen** des praktisch Erreichten und der Persönlichkeitsentwicklung durch
 - > Schlussfolgerungen
 - > Schrittweises *Ablösen* (so wie die Resultate es erlauben)

Schema 2: Modellhafte Darstellung des Verlaufs sozialpädagogischer Prozesse (Funktionsmodell)

Die reale Abfolge der Funktionen und ihre Überlagerungen ergeben sich aus dem jeweils im Prozess Erreichten und des im Sinne der Zielrealisierung nunmehr Möglichen, was der Sozialpädagoge eben erkennen muss. Eine gewisse Hilfe geben ihm dabei die Fragen:

Welche Funktionen wurden erfolgreich realisiert?

Welche Funktionen müssen und können im Interesse eines *zielstrebig*en Prozessverlaufes als nächste realisiert werden?

Die Antworten auf diese Fragen sind nur durch eine „prozessbegleitende Diagnostik“ oder – pädagogisch formuliert – durch eine kontinuierliche Resultatermittlung zu finden, d.h. der *erreichte Entwicklungsstand* der Problembeteiligten bestimmt die *nächstmöglichen* und in Verbindung mit dem Ziel die *nächstnotwendigen Funktionen*.

Diese *Vorgehensweise* wurde auch von dem Schweizer Peter Lüssi in seinem Buch „Systemische Sozialarbeit“ (1992) reflektiert, dass in bundesdeutschen Veröffentlichungen leider kaum Erwähnung findet. Er hat diese Vorgehensweise, die sich prinzipiell von den bekannten Planungsvorstellungen aus der Schulpädagogik unterscheidet, in seinem *Konzeptprinzip der Wechselwirkung von Verstehen und Handeln* erfasst, das für sozialpädagogische Prozesse – aber sicherlich nicht nur für diese – fundamental ist. Das Prinzip trägt der Tatsache der relativ plötzlichen und unmittelbaren Konfrontation mit den Problembelasteten und Problembeteiligten Rechnung und fordert vom Sozialpädagogen, dass *er erst auf der Grundlage hinreichender Einsichten in die Problemsituation seiner Klienten die zur Problemlösung geeigneten Handlungen plant und festlegt*, was bedeutet, dass er mit fortschreitendem Verständnis auch seine Maßnahmen präzisiert oder korrigiert, und zwar *unter Mitwirkung der Klienten*. Es liegt auf der Hand, dass ein solches Herangehen an den sozialpädagogischen Prozess von vorn herein eine starre Anwendung des Funktionsmodells ausschließt. Die im Modell erfassten Funktionen dienen als Orientierungsgrundlage für eine *jeweils zielgemäße und situationsgerechte Auswahl* entsprechend der *im Prozessverlauf* wach-

senden Einsicht in die komplizierte Struktur und in die reale Dynamik sowie in die Ressourcen des Problemlösungsprozesses.

Wichtig für ein richtiges Verständnis des pädagogischen Funktionsbegriffs ist ferner der Zusammenhang zwischen den *unmittelbaren Wirkungen der jeweiligen Funktion* und den *übergeordneten pädagogischen Zielen*, deren Realisierung sie dienen. So soll z.B. die Funktion der Motivierung den zu Erziehenden zunächst unmittelbar zu bestimmten Handlungen veranlassen. Diese sind aber nicht Selbstzweck, sondern auf die Herausbildung wichtiger Persönlichkeitsqualitäten gerichtet, z. B. auf dauerhafte Kenntnisse oder ein durch Erfolge gestärktes Selbstvertrauen. Desgleichen dient die *Funktion der Ermutigung* nicht nur dazu, den Lernenden zu bewegen, eine bestimmte Aufgabe in Angriff zu nehmen, sondern über ihre erfolgreiche Bewältigung sein Selbstvertrauen zu stärken. Die *Funktion der Vereinbarung* dient nicht nur der möglichst eindeutigen Verständigung darüber, wer was zu tun hat, sondern zielt auf eine *moralische Verpflichtung* des Hilfesuchenden im Interesse der Problemlösung und auf die Entwicklung damit verbundener Persönlichkeitseigenschaften, z.B. auf die Gewöhnung an die Einhaltung gegebener Versprechen. So lassen sich also bei jeder Funktion *unmittelbar beabsichtigte Zwecke* der jeweiligen Operationen angeben, aber auch damit verbundene *weitergehende Wirkungen im Sinne übergeordneter Ziele*.

Die bereits erwähnte Verknüpfung sozialpädagogischer Beratungen mit schulpädagogischen Prozessen (einschließlich der Elternarbeit) kann auch auf andere Erziehungs- und Bildungsbereiche ausgedehnt und modellhaft dargestellt werden¹.

Um die wechselseitigen Durchdringungen, Überlagerungen und Wiederholungen der Funktionen – also das reale „Durcheinander“ zu verdeutlichen, sei ein Beispiel aus der sozialpädagogischen Belegarbeit von Lutz Schuller (2002) ausgeführt, die vom Autor für den Zweck der Veröffentlichung und mit Einverständnis des Verfassers redigiert worden ist. Da für die zweckmäßige Anwendung bzw. Nutzung der Funktionen sozialpädagogische Prinzipien bedeutsam sind – wie bereits angemerkt worden ist – werden solche an besonders wichtigen Stellen des Berichtes in Klammern mit angegeben, auch wenn es im Rahmen dieser Veröffentlichung nicht möglich ist, das Prinzipienproblem zu behandeln.

1 Das Schema ist jedoch sehr umfangreich, so dass aus drucktechnischen Gründen auf die Wiedergabe verzichtet wurde.

Zur Information und zum besseren Verständnis für den Bericht sei eine auf Lüssis Darstellung basierende, aber vom Autor bearbeitete Liste sozialpädagogischer Prinzipien vorangestellt.

1. Konzeptprinzipien

- 1.1 Prinzip der Verbindung von systemischem Herangehen mit problemindividuellem Verstehen und Vorgehen
- 1.2 Prinzip der Wechselwirkung von Verstehen und Handeln
- 1.3 Prinzip der Verknüpfung von sozialetischen und sozialökologischen Positionen auf der Grundlage vertretbaren Aufwandes an materiellen und personellen Mitteln zur Problemlösung
- 1.4 Prinzip der Verbindung von sozialer Hilfe mit pädagogischer Einflussnahme zwecks Befähigung zur Selbsthilfe
- 1.5 Prinzip der Verbindung von hohen angemessenen Anforderungen mit hoher Achtung gegenüber den Problembelasteten und Problembeteiligten (vgl. Makarenko 1969, 155)

2. Akzeptanzprinzipien

- 2.1 Prinzip der Verbindung von Professionalität (Kompetenz), Natürlichkeit und Diskretion im Vorgehen, was ein hohes Maß an Anpassung an Denk- und Verhaltensweisen der Problembeteiligten erfordert
- 2.2 Prinzip der Verbindung von unvoreingenommener Problemannahme, verständnisvoller Anteilnahme und Echtheit im Agieren zwecks Gefühlsfunktionalisierung, Öffnung, Ermutigung und Aktivierung
- 2.3 Prinzip der Verbindung von Nichtbeschuldigung mit der Anknüpfung an positive Eigenheiten der Problembeteiligten
- 2.4 Prinzip der Verbindung von Interposition mit parteilichem Engagement für besonders Bedürftige und Benachteiligte
- 2.5 Prinzip der Verbindung von Handlungsherrschaft des Sozialarbeiters und Selbstständigkeitsförderung der Klienten

3. Handlungsprinzipien

- 3.1 Prinzip der Verbindung von Freiwilligkeitsvorrang und Zeitrichtigkeit im Hilfeprozess
- 3.2 Verbindung des Tatsachen- mit dem Erklärungsprinzip unter Berücksichtigung des soziallogischen Denkens
- 3.3 Prinzip der Verbindung von instrumenteller Problemdefinition mit der Konzentration auf die zentrale Problemvariable und deren Bearbeitung
- 3.4 Prinzip der Verbindung von Beratung und Verhandlungsführung mit Kooperationsbildung im Interesse aller Problembeteiligten

3.5 Prinzip der Verbindung von Zielstrebigkeit, Flexibilität und Kreativität im Problemlöseprozess

Natürlich spielen neben den Funktionen und Prinzipien auch noch andere methodische Elemente in sozialpädagogischen Prozessen eine Rolle; auf deren Darstellung wird aber im Interesse des Hauptanliegens dieses Beitrages verzichtet.

Fallbeispiel zur Verdeutlichung einer flexiblen Anwendung sozialpädagogischer Funktionen und Prinzipien

Sven wurde im September 1998 durch das Arbeitsamt unserer Einrichtung (einer überbetrieblichen Einrichtung zur Berufsausbildung in Güstrow) zugewiesen. Er sollte eine Ausbildung zur Bürokraft absolvieren. Sven ist behindert, er leidet an multipler Sklerose und Hohlklauenfüßen. Dadurch ist er seiner Meinung nach äußerlich stark entstellt. Er ist sehr dünn, mit außergewöhnlich schlanken Armen und Beinen. Hinzu kommen die deformierten Füße, die ihn zum Tragen von handgefertigten Spezialschuhen zwingen.

Sven verhielt sich sehr ruhig, geradezu verschlossen, erschien desorientiert und lethargisch. Nach kurzer Zeit häuften sich Krankschreibungen und unentschuldigte Fehlzeiten. Im Dezember 1998 hatte Sven einen Motorradunfall, bei dem er schwer verletzt wurde. Nach seiner Wiederherstellung begann er im September 1999 seine Ausbildung noch einmal. Bald traten jedoch die gleichen Probleme in der Ausbildungseinrichtung auf wie im Vorjahr. In der Regel reagierte das Ausbildungsteam mit Unverständnis, Strafen und Ablehnung. Relativ schnell waren die „Fronten“ vollkommen verhärtet und Sven war noch verschlossener. Fehlzeiten versuchte er nun zu vertuschen; bei zu erwartenden Strafen blieb er tage- und wochenlang der Einrichtung fern.

In dieser Zeit wurde ich auf Sven aufmerksam (Sven war einer anderen Ausbilderin „zugeschickt“ und damit nicht unter meiner Obhut). Zunächst verschaffte ich mir durch Gespräche mit meinen Kollegen einen Überblick über seine momentane Situation. Gleichzeitig begann ich Sven bewusst zu beobachten. Schnell wurde mir klar, dass Sven in der Regel unter dem Einfluss von Drogen stand.

Nachdem ich für mich die Entscheidung getroffen hatte, Sven helfen zu wollen (*sozialethisches Prinzip*), begann ich zu überlegen, wie ein intensiverer *Kontakt* zu ihm hergestellt werden kann. Mit einem verantwortlichen Kollegen (Diplom-Sozialpädagoge) besprach ich mein Vorhaben. Wir beschlossen, seinen Stützunterrichts- und Ausbildungsplan umzustellen. Danach sollte Sven – bei positiver Resonanz seinerseits – mehr und mehr

Stützunterricht als individuelle Fördermaßnahme durch mich erhalten (Präzisierung der *Maßnahmeplanung*). Weiterhin planten wir mittelfristig seine Ausbildung schwerpunktmäßig auf die von mir betreuten Ausbildungsbe-
reiche zu verlegen (*Erschließung von Ressourcen/weitere Präzisierung der
Maßnahmeplanung*). Ich hoffte dadurch einen *engeren Kontakt* zu ihm auf-
bauen zu können.

Zunächst begann ich damit, Sven im Fach Wirtschaftsrechnen zu unter-
richten. Schnell merkte ich, dass ein Unterricht durch Svens morgendlichen
Drogenkonsum kaum möglich war. Seine Konzentrations- und vor allem
Merkfähigkeit waren dadurch stark eingeschränkt. Aber: Die Kontaktaufnahme
war erfolgreich. Sven *akzeptierte mich* und die neue Situation. Ich erkann-
te relativ schnell, dass er entgegen seiner sonstigen Verschlossenheit bereit
war, ja geradezu den Drang verspürte, über seine Probleme zu sprechen (*Be-
dürfnis nach Entlastung vom Leidensdruck*). Daraufhin *vereinbarten* wir, ak-
tuelle Probleme zu Beginn des Unterrichts zu besprechen. Allein durch das
„Loswerden“ seiner Probleme trat eine Konzentrationsverbesserung ein
(*Prinzip der Verbindung von unvoreingenommener Problemannahme, ver-
ständnisvoller Anteilnahme und Echtheit im Agieren zwecks Gefühlsfunktio-
nalisierung, Öffnung, Ermutigung und Aktivierung*). Es erfolgte auch
tatsächlich eine *Erleichterung* seines *Leidensdrucks*.

Ich stellte fest, dass Sven sehr wenig Vertrauen in seine eigene Leistungs-
fähigkeit hatte. Durch jahrelange Misserfolge und die daraus resultierenden
Zurechtweisungen und Stutzungen („Kleinmachen“: das kannst du sowieso
nicht; du lernst das nie; das schaffst du nicht, du endest in der Gosse usw.) des
Lehrpersonals in Schule und Ausbildung sowie durch seine Eltern hatte sich
bei Sven offensichtlich ein *Minderwertigkeitskomplex* herausgebildet. Nach-
dem mir diese Fakten bewusst geworden waren (*Situationsanalyse und Pro-
blemdefinition*), wurde mir auch klar, dass ich Sven Erfolgserlebnisse
verschaffen musste (*Prinzip der Wechselwirkung von Verstehen und Han-
deln; Prinzip der Verbindung von instrumenteller Problemdefinition mit der
Konzentration auf die zentrale Problemvariable und deren Bearbeitung*). Da-
durch hoffte ich ihn Schritt für Schritt *motivieren* zu können.

Ich begann den gesamten Stützunterricht umzustellen, losgelöst vom ak-
tuellen Rahmenlehrplan (weiteres *Erschließen von Ressourcen/weitere Präzi-
sierung der Maßnahmeplanung*). Wir fingen mit einfachen, für Sven lösba-
ren Aufgaben an. Ich *lobte* ihn bei richtig gelösten Aufgaben und bei Erkennung
von Lösungsansätzen (*Bewertung/Motivierung*). Sven lernte dadurch ein an-
deres Verhalten von Lehrkräften kennen, nämlich *Lob, das ihn ermutigte*,

auch nach Misserfolgen weiterzumachen, es noch einmal zu versuchen. Nach und nach konnte ich den Schwierigkeitsgrad der gestellten Aufgaben und damit die Anforderungen erhöhen (*Prinzip der Verbindung von hohen, angemessenen Anforderungen mit hoher Achtung gegenüber dem Problem-belasteten*). Im Verlaufe des *Trainings* wandelte sich auch seine *Motivation*: von einer Motivation durch meine Argumente hin zur Selbstmotivation, nämlich die vom Arbeitsamt „aufgezwungene“ Maßnahme auch als Chance zum Neuanfang zu sehen!

Unter formalem Gesichtspunkt betrachtet, veränderten sich im Laufe unserer Zusammenarbeit auch unsere Rollen: ich erschien ihm als Vorgesetzter, Lehrer und Berater – er als Unterstellter, Schüler und Klient. *Inhaltlich entscheidend* aber war, dass er seine *Rolle im Prozess*, d.h. seine *Verantwortung für sich selbst* und seine Entwicklung erkannte, bei der ich ihm *Berater* und *Helfer* sein wollte. Es erwies sich als schwierig, dieses Rollenbewusstsein bei ihm zu entwickeln und wach zu halten, da er durch unterschiedliche Erfolge und Misserfolge, vor allem aber durch seinen Drogenkonsum recht unterschiedliche Bewusstseinszustände und Gefühlslagen durchmachte.

Da der Unterricht und die Ausbildung nahezu ergebnislos waren, wenn Sven morgens oder in der Mittagspause Drogen nahm, wollte ich hier unbedingt eine erste entscheidende Veränderung schaffen (*Prinzip der Verbindung von Zielstrebigkeit, Flexibilität und Kreativität im Problemlöseprozess*). Ich teilte ihm meine Kenntnis über seinen Drogenkonsum mit. Vorerst stritt er diesen ab, gelangte aber relativ schnell zu der Einsicht, dass gesicherte Erkenntnis meinerseits vorlag. Ich sprach die Probleme in *geeigneten Momenten an* – am Anfang möglichst in nüchternen Momenten, wenn er zugänglich war (*Prinzip von Freiwilligkeitsvorrang und Zeitrichtigkeit im Hilfeprozess*). Und auch Sven öffnete sich Stück für Stück bezüglich seiner Drogensucht. Dass hierbei äußerste Diskretion Voraussetzung ist, versteht sich von selbst (*Prinzip der Verbindung von Professionalität, Natürlichkeit und Diskretion im Vorgehen*). Ich besprach mit ihm meine Beobachtungen hinsichtlich seiner physischen und vor allem psychischen Auffälligkeiten, hervorgerufen durch dauerhaften Drogenkonsum. Ich versuchte ihm klarzumachen, welche Auswirkungen weiter andauernder Drogenkonsum auf seine Psyche, seinen Körper und sein Umfeld haben würden (Vertiefung der *Situationsanalyse und Problemdefinition verbunden mit Enthüllung und Erklärung* unter besonderer Berücksichtigung *der Verbindung des Tatsachen- mit dem Erklärungsprinzip*). Da durch die Umstellung und die Art des Unterrichts bereits erste Erfolgserlebnisse aufgetreten waren, die ihn ermutigten und verstärkt

motivierten, erklärte ich Sven, dass im Falle von *Drogenkonsum vor dem Unterricht* selbiger nicht stattfindet. In diesem Fall erhielt er Aufgaben, die er allein bearbeiten sollte. Auch führte ich dann keine ernsthaften Gespräche mit ihm. Ich ließ ihm aber immer spüren, dass ich ihn nicht ablehnte. Ich beschimpfte, beschuldigte oder ignorierte ihn *nicht (Prinzip der Nichtbeschuldigung)*, vermied also jene Mechanismen, die er sonst kannte. Weiterhin stellte ich ihm durch meinen Vorschlag zur *Vereinbarung* in Aussicht: sollte er am nächsten Tag nüchtern kommen, würde ich die Ausbildung und den Unterricht normal und vorbehaltlos fortführen und mich auch – wie vereinbart – wieder seinen anderen Problemen widmen (z. B. Verhandlungen mit Behörden, Polizei und Gericht, die noch aus dem Verkehrsunfallgeschehen rührten), um diese gemeinsam zu lösen (*Vereinbarung – einschließlich der Kennzeichnung der Folgen des Bruches*). Auch bei allen außerschulischen Hilfeleistungen achtete ich darauf, dass Sven in zunehmendem Maße seine Probleme allein lösen lernte (*Prinzip der Verbindung von Handlungsherrschaft des Sozialpädagogen mit der Selbstständigkeitsförderung des Klienten*).

Sven äußerte bald den Wunsch andere Fächer und Ausbildungsinhalte von mir vermittelt zubekommen. Wir handelten aus, dass die Erfüllung seines Wunsches eng an ein absolut nüchternes Erscheinen in unserer Ausbildungsstätte geknüpft ist (*Weiterentwicklung der Vereinbarung*). Ich ließ auch keine Zweifel an den Konsequenzen offen. Sollte er erneut dauerhaft „zu“ sein, würde ich diese *Ausnahmebehandlung* nachhaltig überdenken (*Kennzeichnung der Folgen des Bruches der Vereinbarung*). Dass es zu Rückfällen kommen würde – und natürlich auch kam – war mir klar. Aber es ging darum, seinen Drogenkonsum zunächst einmal auf den Abend oder das Wochenende zu verlagern (*Prinzip der Verbindung von hohen angemessenen Anforderungen mit hoher Achtung gegenüber den Problembelasteten*). Daraufhin begann ich ihn in den Fächern *allgemeine Wirtschaftslehre, spezielle Wirtschaftslehre* und *Buchführung* zu unterrichten.

Nachdem wir in einer interaktiven *Auswertung* feststellten, dass unsere *Vereinbarungen* zu greifen begannen, stellte Sven den offiziellen Antrag, in meinen Ausbildungsbereich versetzt zu werden, dem auch entsprochen wurde. Gemeinsam hatten wir einen wichtigen Teilerfolg errungen. Außerdem hatte sich seine Konzentrationsfähigkeit im Laufe unserer Zusammenarbeit deutlich verbessert. Sein Durchhaltevermögen – auch bei diffizilen Aufgaben – wuchs zusehends. Seine kommunikativen Fähigkeiten verbesserten sich deutlich. Sein Umgang mit Computertechnik entwickelte sich von anfänglicher Ablehnung zu respektablen Anwendungskenntnissen und -fähigkeiten.

Ich versuchte Sven klarzumachen, dass er stolz sein kann auf das, was er bisher erreicht hat, und sagte ihm, dass tiefgreifende Veränderungen in seinem Leben möglich sind, wenn er Mut hat und Vertrauen zu einem guten Therapeuten aufbaut (*Bewertung der Persönlichkeitsentwicklung/Motivierung/Zielorientierung*). Da er auch selbst zunehmend den Wunsch hegte, seine Sucht zu überwinden, besprachen wir

- die Möglichkeiten einer stationären Entgiftung, um damit die Grundlage für eine Therapie zu schaffen, und
- die Möglichkeit eines Wohnortwechsels, um sich aus seinem sozialen Umfeld zu lösen; denn ich machte ihm klar, dass eine dauerhafte Trennung von seinem drogenkonsumierenden Umfeld nötig sei, um die Chancen auf ein Leben ohne Drogen zu erhöhen. (*Prüfung neuer, weiterführender Lösungsvarianten*).

Eine neue *Vereinbarung* wurde abgeschlossen und realisiert: Im Sommer 2001 begleitete ich Sven in eine stationäre Entgiftung nach Greifswald (*Prinzip der Verbindung von Beratung und Verhandlungsführung mit Kooperationsbildung im Interesse des Problembelasteten*). Nach einer vierwöchigen Behandlung kehrte er als „neuer Mensch“ zurück. Sven hatte Vorstellungen von der Gestaltung seines weiteren Lebens. Er sprühte vor Tatendrang, verließ die WG bei Rostock (mit belastendem Umfeld) und bezog eine eigene Wohnung in Güstrow.

Über 3 Monate war Sven absolut clean. Dann erlag er den Drogen und der Verführung durch falsche Freunde. Er war ohnmächtig vor Enttäuschung über sich selbst! Auf Svens Wunsch nahmen wir Kontakt zu einem Therapeuten auf. Anfang 2002 begann seine Therapie, welche zur Zeit der Abfassung des Berichtes noch andauerte (*Selbstüberwindung trotz Rückfalls*). Sein Suchtverhalten ist deutlich verbessert, wobei Rückfälle seine Entwicklung beeinflussen.

Im Sommer 2002 beendete Sven seine Ausbildung zur Bürokraft erfolgreich. Er übertraf in seinen Abschlussprüfungen auch meine Erwartungen deutlich (*Bewertung*). Damit waren zugleich die Voraussetzungen für den *Ablöseprozess* gegeben, der sich dann allerdings ohne weitere Vereinbarungen vollzog, da Sven einerseits hinreichende Selbständigkeit erlangt hatte und andererseits noch von Therapeuten betreut wurde. Bei unserer letzten Begegnung nach dem Abschluss der Ausbildung zeigte sich Sven sehr engagiert bei der Suche nach Arbeit, um seinen erlernten Beruf ausüben zu können.

Schlussbemerkung:

Ähnlich wie Herr Schuller haben mehrere Sozialpädagogen, die in ihrer Ausbildung mit dem Funktionsmodell vertraut gemacht worden sind, seine praktische Nützlichkeit in Diskussionen und in Belegarbeiten bestätigt. Damit dürfte die *Zweckmäßigkeit* der vorgestellten funktionalen Betrachtungsweise sozialpädagogischer Prozesse und die *praktische Nützlichkeit des Funktionsmodells* bei richtiger Handhabung erwiesen sein, was uns zu analogen Bemühungen auch in anderen Erziehungsbereichen ermutigen sollte (siehe Seite 1, Absatz 1).

Dietrich Hoffmann

„Schlechte Zeiten“ für Bildung

Wer mich kennt – oder sich zumindest der Art und Weise meiner Argumentation im Zusammenhang mit Bildung erinnert –, der erwartet nun ein passendes Zitat von Theodor W. Adorno, den ich in der Tat bei solchen Gelegenheiten bemühe, um anzudeuten, dass ich nicht allein bin, wenn ich scheinbar anachronistische Auffassungen zu diesem Thema vertrete (Hoffmann 1999). Dabei muss allerdings akzeptiert werden, dass für die betreffende Philosophie gilt, was für jeden vernünftigen philosophischen Gedanken angenommen wird, nämlich dass sie überzeitlichen Charakter hat, obschon Adorno sich überwiegend mit Problemen der Moderne beschäftigte. Ich habe ihn in diesem Kreise auch deshalb gern zitiert, um sein Denken ins Gespräch zu bringen, von dem ich meine, dass es durch die Adaption sowohl von Erkenntnissen Karl Marx' als auch Sigmund Freuds besser als anderes geeignet ist, soziokulturelle Ereignisse und Entwicklungen zu erklären, zu deuten – und zu kritisieren (Hoffmann 2001, bes. 69f.). Die so genannte Frankfurter Schule war insbesondere gerüstet, den Irrtum des *soziologischen* und vor allem den des *anthropologischen* Optimismus aufzudecken, der für die pädagogischen Illusionen verantwortlich ist, die vielen den Blick auf die ‚Erziehungswirklichkeit‘ verschleierte.¹ Aber eine solche Vorgehensweise nutzt sich ab, zumal man bei ihr am Ende stets die Frage abwehren muss, ob sie nicht aus einer Art ‚fulfilling resignation‘ hervorgehe, also der vorliegenden Einstellung, dass es mit den Sozietäten und Individuen so schlecht bestellt ist, dass es überhaupt keinen Sinn hat, eine Verbesserung der Verhältnisse zu erwarten oder gar zu betreiben.

Da ich nach dem Willen der Veranstalter als letzter der Redner in diesem Kolloquium spreche, ohne dass dies angesichts der Unkenntnis, was die Kollegen im einzelnen Bedeutsames sagen werden, auf eine Art Schlusswort hinauslaufen kann, habe ich mich entschieden, auf *wissenschaftliche* Bemerkungen im engeren Sinne ganz zu verzichten, auf historische und auf

1 Es handelt sich dabei oft um das ‚historisch notwendige falsche Bewußtsein‘, für das Karl Marx den Begriff ‚Ideologie‘ eingeführt hat (Marx 1964, bes. 346ff.).

systematische. Ich werde *literarische* und vor allem *journalistische* Mitteilungen aufgreifen, um die Situation wenigstens exemplarisch zu kennzeichnen, in der *gegenwärtig* über Bildung geredet – und gehandelt wird. Das hat den Vorteil, dass ich dem gegenwärtigen Zustand etwas näher kommen kann, als es mit dem zeitlichen Verzug möglich ist, aus dem zwangsläufig dann kommentiert werden muss, wenn zuvor Forschungsbefunde erhoben, gesichtet und bewertet werden. Das Verfahren macht es auch möglich, die *unterschiedlichen* Bildungsbegriffe undiskutiert zu lassen, mit denen wir es schon deshalb zu tun haben, weil wir alle hartnäckig daran festhalten, die Bildung, die wir jeweils meinen, als *gemeinsamen* Begriff zu unterstellen, und zwar oft mit dem Hinweis, dass dies in der Tradition Wilhelm von Humboldts geschehe. Dabei ist es ganz leicht nachzuweisen, dass Humboldt eine spezielle Vorstellung davon hatte, was Bildung sei, die zum Beispiel nichts mit dem zu tun hat, was mit TIMSS oder PISA erhoben oder vom Forum Bildung gefordert wurde.²

„Schlechte Zeiten“ für Bildung zu diagnostizieren ist in diesen zwar nicht besonders originell, aber unumgänglich in einem Gemeinwesen, das vom Gerede und Getue über Bildung durchzogen wird, wie manche Operaufführung vom Gewaber künstlichen Nebels. Um das Thema wenigstens etwas zu erläutern, teile ich mit, dass ich den Slogan „Schlechte Zeiten“ von Bertolt Brecht übernommen habe. Das liegt in meinem Denken schon deshalb nahe, weil Brecht im Literarischen, vielleicht ohne es zu wollen, die gleichen Positionen einnimmt wie Adorno und Max Horkheimer sie im Wissenschaftlichen vertreten, ungeachtet der Tatsache, dass Brecht und Adorno/Horkheimer sich gegenseitig nicht mochten und allenfalls durch die gegenseitige Abneigung einander „verbunden“ waren. Martin Jay beschreibt dies in seiner Geschichte der Frankfurter Schule unter dem Titel „Dialektische Phantasie“, ohne die daraus resultierenden Missverständnisse zu klären (Jay 1976, 240ff.). Was es mit den „Leiden des Tuis Schin“ auf sich hat, muss sich beruhen.³

2 „Denn nur die Wissenschaft“, lesen wir bei Wilhelm von Humboldt in seiner Abhandlung „Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin“, „die aus dem Inneren stammt und ins Innere gepflanzt werden kann, bildet auch den Charakter um, und dem Staat ist es ebenso wenig als der Menschheit um Wissen und Reden, sondern um Charakter und Handeln zu tun“ (Humboldt o. J., 446). Dies ist zwar eine Bemerkung über die Bildungswirkung der Wissenschaft, die ich deshalb zitiere, weil ich später kurz auf einen einschlägigen Sachverhalt eingehen werde, aber es kann kein Zweifel bestehen, dass sie für Bildung generell gilt. Für die Zweifler füge ich eine weitere Sentenz an. „Ich mache keine Ansprüche auf die meisten anderen Vorzüge, nicht auf Talente und Gelehrsamkeit. Aber gern möchte ich Anspruch machen auf den Vorzug: Mensch und gebildeter Mensch zu sein“ (a.a.O., Rückseite Titelblatt/Motto).

Brecht hat in drei Gedichten „Schlechte Zeit“ bzw. „Schlechte Zeiten“ beschrieben: „Schlechte Zeit für Lyrik“ und „Schlechte Zeit für die Jugend“ in den Gedichten 1938–1941 sowie „Schlechte Zeiten“ in der Gruppe der Gedichte 1947–1956 (Brecht 1976, II/S. 743f.; III/S. 963). Gemeinsam ist ihnen, dass darin die „Umstände“ verhindern – nicht die „Verhältnisse“ –, dass die Protagonisten tun können⁴, was sie tun wollen und was zu tun richtig oder gerecht wäre.⁵ Auch wenn die Verhältnisse insgesamt schlecht sind, werden Schlechte Zeiten vor ihrem Hintergrund gesondert wahrgenommen.⁶

Genau so verhält es sich in Bezug auf die Bildung: sie wird durch die Verhältnisse behindert – und zusätzlich durch die Umstände erschwert. Welches sind die Gründe für besagte Schlechte Zeiten? Es geht nicht aus pädagogischen, sondern aus politischen Gründen um Bildung. Für viele hängt an ihr, so wie sie gesellschaftlich funktioniert, die Erhaltung von Besitz und Macht, von Einfluss und Vermögen. Dies ist der Grund für ihre zunehmende „Ökonomisierung“, die die ihr zugeschriebene ideale Funktion zerstört, nämlich die der „Humanisierung“. An Bildung ist man gegenwärtig als zum Beispiel zu Beginn des 19. Jahrhunderts, als das Bürgertum seine Hoffnung auf gesellschaftlichen Aufstieg ganz darauf setzte, nur noch mäßig interessiert. Es handelt sich dabei ohnedies um einen *Vorgang* bzw. einen *Zustand*, der seit Humboldts Zeiten zwar immer wieder angestrebt und beschworen, aber im-

-
- 3 Im letzten Teil des Fragment gebliebenen Tui-Romans steht eine Anekdote: „Die Leiden des Tuis Schin“, in der berichtet wird, dass Schin, der Sohn des Bäckers, die Tuischulen besucht habe, die die Verachtung des niederen Erwerbs lehrten. Es handelt sich offenbar um eine Anspielung auf Felix bzw. Hermann Weil, mit deren Mitteln das Frankfurter Institut für Sozialforschung gegründet worden war – und auf die Tui-Intellektuellen, die wissenschaftshistorisch etwa dem entsprechen, was Fritz Ringer als „Mandarine“ bezeichnet hat. Die Funktion schließt eine entsprechende Selbsterkenntnis nicht aus.
 - 4 Der Mensch als „Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse“ (Marx 1964, 340) vermag sich in ihren Strukturen zu verhalten – als Dichter, als Kind und wie die anderen, aber es können *Umstände* eintreten, die dies verhindern. „In mir streiten sich/Die Begeisterung über den blühenden Apfelbaum/Und das Entsetzen über die Reden des Anstreichers./Aber nur das zweite/Drängt mich zum Schreibtisch“ (Brecht 1976, II/S. 744). Die Lyrik wird also nicht von den Verhältnissen, sondern von den *situativen* Umständen verhindert.
 - 5 Auch hier wirken die Umstände, z.B.: „Der Umsturz wurde gemacht mit den Umstürzern, die vorhanden waren ... Mehr wäre möglich gewesen. Das Bedauern wird ausgesprochen“ (Brecht 1976, III/S. 963). Ich erinnere daran, dass das Gedicht aus denen von 1947 – 1956 stammt, also aus SBZ/DDR.
 - 6 Vgl. Jean Ziegler: „Das ist die Idee des Neoliberalismus ... Das ist der absolute Bruch mit der Aufklärung. Der Mensch ist zur reinen Funktionalität degradiert. Ein reaktives Element im Produktionsprozess ... Da werden praktisch sämtliche Grundbegriffe der Aufklärung, sämtliche Werte, nach denen wir gelebt haben, negiert“ (2004, 2). In einer solchen Welt wäre es kaum noch möglich, auf die Möglichkeit von Bildung zu hoffen, wenn wir nicht genügend Beispiele hätten, dass sie immer wieder „kontrafaktisch“ auftritt, allerdings mehr durch Zufall als mit Methode.

mer seltener erreicht und noch seltener bewahrt werden konnte (vgl. Hoffmann 1999). Nicht zuletzt deshalb erfand man allerlei scheinbar ebenso „erstrebenswerte“ und „erreichbare“ Surrogate von Bildung, auch der Schulen wegen, die alle nicht bloß Wissen und Können vermitteln wollen, was schwierig genug wäre, sondern Bildung hervorzubringen streben, und zwar nicht durch Zufall, was vielen gelingt, sondern mit Methode, was schlechterdings kaum möglich ist (Hoffmann 2004a, Hoffmann 2004b). Die unerklärliche pädagogische Zuversicht, bei richtiger Planung und Ausführung könnte Bildung gleichsam massenhaft hervorgerufen werden, bei allen und vor allem in gleicher Weise, ist offenbar nicht aus der Welt zu schaffen, obschon die Versprechungen, dass dies möglich sei, seit mehr als zwei Jahrhunderten nicht erfüllt werden konnten. Zudem dient alles, was unter Bildung diskutiert und proklamiert wird, der Erfüllung von individualen bzw. sozialen Zielen, die von Personen festgesetzt werden, die die nächste Generation auf das festlegen wollen, was sie entweder selbst erreicht haben oder durch sie noch erreichen wollen. Für Überlegungen, wie die betreffende Generation bzw. ihre Mitglieder selbst leben möchten, ist dabei wenig Raum. Bildung ist Zurichtung auf etwas hin – und mithin besonders problematisch, wenn die Elemente des Umfeldes und die Momente des Zieles nicht nur in ständiger Bewegung, sondern sogar in stetiger Veränderung begriffen sind. Gegenwärtig zeigt erst die Zukunft, was das Leben *ist* und so gibt es keinen „Vorraum“, in dem man sich geruhsam darauf vorbereiten könnte, was im „Hauptraum“ geschieht, wobei ich hier offen lassen möchte, ob es eine solche Konstellation je gegeben hat. Bildung ereignet sich *durch* altersgemäßes Leben, deshalb ist die Behauptung, es bedürfte besonderer Institutionen, in denen „Grundbildung“ und/oder „Allgemeinbildung“ als Vorgriff auf *späteres* Leben organisiert werden könnten, ein Mythos. Auch wenn nicht zu leugnen ist, dass sich am Anfang eines Bildungsganges einfache Formen der Bildung – und die *verschiedenen* „Bildungen“ in kulturellen Zusammenhängen vieles gemeinsam haben. Es wird seit einigen Jahren zwar überall gepfiffen und getrommelt, dass Bildung unerlässlich sei und alles dafür getan werden müsse, aber insbesondere in der Bildungspolitik geschieht kaum etwas – und wenn, dann werden die bestehenden Probleme meist verschlimmbessert. Viele der „guten“ Taten, die Abhilfe schaffen sollen, potenzieren die alten Fehler, anstatt sie zu minimieren. Im Folgenden gebe ich für diese Behauptung einige Belege, die zwar für sich genommen marginal erscheinen mögen, insgesamt aber den bedenklichen Zustand zu charakterisieren geeignet sind. Damit dies erreicht wird, wähle ich Exempel aus verschiedenen „Bildungsphasen“.

Fall 1: Frühkindliche Bildung

Wir waren uns in diesem Kreise – und damit meine ich die Leibniz-Sozietät – einig, dass Bildung seit der Mitte der 90er Jahre theoretisch zu Recht auf die Frühe Kindheit erstreckt wird – und dass diese besonders geeignet ist, die Entwicklung von Kindern über die Gestaltung von „Erfahrungsumwelten“ entsprechend zu fördern (Kirchhöfer u.a. 2004). Vor allem die ungelöste Spannung zwischen sozialpolitisch motivierter Fürsorge und pädagogisch orientierten Förderungsinteressen hat es bisher verhindert, den Kindergarten als „basale Bildungseinrichtung“ zu verstehen, wie Donata Elschenbroich es fordert (2001), und die Einrichtungen für Kleinst- und Kleinkinder (z.B. Krippen) einzubeziehen. Inzwischen ist nur noch von „Kinderbetreuung“ die Rede, die weniger aus Sorge um das Wohl der Kinder, als vielmehr aufgrund ökonomischer Überlegungen verstärkt werden soll. Die Bundesrepublik Deutschland muss wieder kinderreicher und kinderfreundlicher – und den Müttern soll die Gelegenheit eingeräumt werden, ungestört berufstätig zu sein. Gegen diese Ziele ist wenig zu sagen, gegen das zuletzt angeführte gar nichts, nur fällt bei dieser Argumentation der Gedanke an eine Frühkindliche Bildung (zusammen mit dem einer Frühkindlichen Erziehung) unter den Tisch.⁷ Er hätte vor einer Umorganisation bei dieser Gelegenheit überhaupt erst eingeführt und durchgesetzt werden müssen. Dass man daran zuletzt denkt, lässt sich aus der Überlegung ableiten, für die Kinderbetreuung Langzeitarbeitslose einzusetzen (Eubel u.a. 2004): Wenn es schon pädagogischen Fachkräften schwer fällt, sich auf ein Bildungskonzept *umzustellen*, wo sie bisher eher *bewahrt* und *versorgt* haben, wie viel schwieriger muss dies Personen fallen, die sich selbst in einer höchst kritischen Lebenslage befinden und aller Wahrscheinlichkeit über keinerlei entsprechende Kompetenz bzw. Qualifikation verfügen? Mit anderen Worten: Es werden zwar Lösungen versprochen, tatsächlich aber neue Probleme geschaffen – umständehalber sozusagen. Ich verzichte an dieser Stelle darauf, auf die ebenfalls ungelöste „Kostenfrage“ und darauf einzugehen, dass weiterhin kein Rechtsanspruch auf einen Krippenplatz besteht, denn ein solcher hat in Bezug auf den Kindergarten auch nicht geholfen. Wenn die Nachfrage einigermaßen gedeckt werden kann, so beruht dies im Wesentlichen darauf, dass zurzeit die versorgt werden, die sich einen Platz *leisten* können. Das Angebot hat mit dem vernachlässigten Bildungsgedanken – erstaunlich in einer Zeit der verbalen Bildungseuphorie – nichts zu tun. „Das Gesetz bleibt“ in jeder Hinsicht „ein leeres Versprechen“ (Manssen 2004).

7 Anders z.B. in Dänemark, vgl. Gamillscheg 2004.

Fall 2: Kindliche Bildung (Schulische Bildung I)

Seit dem Schock der ersten PISA-Studie, aus dem jede Bildungspolitikerin und jeder Bildungspolitiker das ihnen Genehme ableiten, geht der Trend zum Lernen von Wissen; „Pädagogen und Bildungsplaner konzentrieren sich auf die so genannten Schlüsselqualifikationen, auf Naturwissenschaften und Fremdsprachen, schier überall entstehen Englischunterricht für Kinder, kindgerechte Wissenschaftsmuseen und sogar Kinderuniversitäten, in denen naturwissenschaftliche Vorlesungen gehalten werden“ (Beyer/Vogt 2004, 151).

Dahinter steckt, wie man schnell erkennen kann, meist nicht viel mehr als blinder Aktionismus: zum einen pädagogische Geschäftemacherei, bei der mit der Angst der Eltern, ihr Kind könne beim Wettlauf um einen aussichtsreichen Platz bei der Verteilung sozialer Chancen durch eine der dafür ausschlaggebenden Institutionen – insbesondere die Schule – *abgehängt* werden, zum anderen aber auch der der Einrichtungen im Erziehungs- und Bildungssystem, die bei der Verteilung der immer knapper werdenden Mittel um die Bewahrung ihrer materiellen Ressourcen fürchten – und sich deshalb gesellschaftlich angenehm machen wollen.

Seit Jahrzehnten verfällt der naturwissenschaftliche Unterricht, trotz knapper Stundenzahlen gelingt es kaum noch, genügend Lehrkräfte dafür zu gewinnen. Doch wo hat die Spirale des Niedergangs ihren Anfang genommen? Bei der Ignoranz der Vertreterinnen und Vertreter der betreffenden Disziplinen gegenüber dem Ansinnen, ihre Darbietungen vor allem durch Reduktion hochschuldidaktisch attraktiver zu machen (intern) und mit Hilfe fachdidaktischer Transformation (extern) für die Ausbildung geeigneter Lehrerinnen und Lehrer zu sorgen. Diejenigen, die das weder konnten noch wollten, stellen sich nun ohne weitere pädagogische Zurüstungen vor Kinder unterschiedlichen Alters, lassen da etwas krachen, dort etwas gruseln⁸, um

8 Vgl. u.a. die Artikel „Rudern mit Skelett Freddy“ und „Kleine nackte Griechen“ in SPIEGEL special „Lernen fürs Leben“ (SPIEGEL special 3/2004, 124–127 bzw. 128f.). In diesem Zusammenhang ist es sinnvoll, sich der Ansicht Friedrich Ernst Daniel Schleiermachers zu versichern, der neben Wilhelm von Humboldt ins Feld geführt wird, wenn die Bildungswirkung universitärer Veranstaltungen in Rede steht. Man dürfte, so stellt er fest, nicht vergessen, „daß das Lernen an und für sich, wie es auch sei, nicht der Zweck der Universität ist, sondern das Erkennen“. Ich zitiere dies aus einem Aufsatz Klaus Mollenhauers, um zeigen zu können, dass man in den späten 60er Jahren des vorigen Jahrhunderts noch wusste, welche Aufgabe die universitären Veranstaltungen hatten (1968, 38). Schleiermacher formuliert an anderer Stelle als an der, die Mollenhauer benutzt: „Der Lehrer muß ... nicht erzählen, was er weiß, sondern sein eigenes Erkennen, die Tat selbst, reproduzieren, damit sie beständig nicht etwa nur Kenntnisse sammeln, sondern die Tätigkeit der Vernunft im Hervorbringen der Erkenntnis unmittelbar anschauen und anschauend nachbilden“ (Schleiermacher 1957, II, 107).

eine gute Presse zu haben und „bildungspolitisch“ Punkte zu machen. Das Ganze mutet an wie das Erscheinen des Wanderzirkus, auf den früher die Dorfjugend wartete, oder die Geschichten, die Onkel Karl über seine Reisen verbreitete, wenn er beim Geburtstag zu Besuch kam.

Das Einzige, was bei diesem Edutainment herauskommt, ist, dass der alltägliche Schulunterricht noch trockener und noch überflüssiger erscheint: „Kannst du vergessen ...“. Dabei will ich gar nicht leugnen, dass die eine oder andere „bildende Begegnung“ stattfinden kann, aber dafür gilt das Nämliche wie für den oben geschilderten Sachverhalt: durch „Zufall“.

Entscheidender ist, dass durch die insgesamt bewirkte Verlagerung der Aufmerksamkeit auf kleinteiliges Lernen, die Aneignung vor spektakulärem Wissen ohne Zusammenhang mit dem Alltagsbedarf sowie die damit einhergehende Vernachlässigung sozialwissenschaftlichen Wissens und kultureller Erfahrung bei den so genannten „musischen Fächern“ die Chancen gefährdet werden, dass so etwas wie Bildung überhaupt möglich wird. Susanne Beyer und Claudia Vogt zitieren Wolf Singer, der feststellt, die Erziehung sei „zu einseitig auf die Vermittlung rationaler Fähigkeiten ausgerichtet“, so dass sich deutsche Kinder „zu kommunikativen Krüppeln“ entwickeln (ebd.). Mit anderen Worten: Es besteht die Gefahr, dass falsch verstandene Testergebnisse zu einer erneuten *Verschulung* der Bildung und im Zusammenhang damit zu einer *Vereinseitigung* dieser führen, also zum Gegenteil dessen, das man erreichen müsste, wenn man den Ländern nacheifern wollte, die bei TIMSS und PISA besser abgeschnitten haben als wir.

Fall 3: Jugendliche Bildung (Schulische Bildung II)

Was dafür hilfreich wäre, wissen inzwischen alle: die Ganztags Gesamtschule bzw. die Ganztageinheitsschule. Wir wissen zugleich, dass diese in der Bundesrepublik Deutschland – der Verhältnisse wegen (s.o.) – nicht zu realisieren ist. Eher geht man, wie jüngst in Niedersachsen, gleich gänzlich zu dem ebenso anachronistischen wie kontraproduktiven gegliederten Schulsystem zurück, das überwunden zu sein schien. Die Bundesbildungsministerin stellt seit Juni 2002 etwa vier Milliarden Euro – sinnigerweise aus dem Verkauf der UMTS-Lizenzen zur Förderung der Ganztagschule zur Verfügung – so, wie die Bundesländer diese Schulen verstehen. „Bayern betrachtet sie als geeignete Einrichtungen in sozialen Brennpunkten, Sachsen-Anhalt will dagegen Renommier-Bildungsstätten aufbauen. Berlin steckt die Mittel hauptsächlich in Grundschulen, Hamburg in Gymnasien. Nordrhein-Westfalen setzt auf offene Ganztagschulen, Mecklenburg-Vorpommern auf ‚gebundene‘ Schulen mit verpflichtendem Nachmittagsprogramm“ (Friedmann 2004). Während

die Kultusminister zumindest vorgeben, sich unter dem Druck der Testergebnisse auf materiale „Bildungsstandards“ einigen zu wollen, werden die Organisationsstrukturen formal immer chaotischer, und dies, obschon jedem klar sein sollte, dass sich diese Divergenzen in den empirischen Erhebungen der Zukunft niederschlagen werden. Selbst wenn die Bemühungen um „Verbesserung“ erfolgreich sein sollten, können sie sich statistisch kaum positiv niederschlagen, wenn sie am Kernproblem vorbei gehen und zudem in weit auseinander liegenden Bereichen angesiedelt sind. Berücksichtigt man, dass „auf der Reformbaustelle Schule die Ganztagsidee auf andere, parallel begonnene Vorhaben, etwa das Abitur nach acht Jahren, Englisch in der Grundschule oder neue Leistungsstandards ... trifft“ (ebd.), wird schnell klar, dass ein Bildungschaos⁹ sondergleichen eintreten wird, nicht vergleichbar mit den Problemen, die man nach der Aufbauphase seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs durch die Gründung der Kultusministerkonferenz glaubte beheben zu müssen, nicht vergleichbar auch mit den Unterschieden, die 1990 zwischen Ost und West bestanden – und Anlass für die Behauptung waren, es müssten einheitliche Organisationsformen durchgesetzt werden. Will man zynisch sein, kann man natürlich sagen, dass dies alles der Bildung nicht schade, da sie ohnedies das individuelle Ergebnis pädagogischer Bemühungen sei. Hier kommt es darauf an zu begreifen, dass die Überschneidungen und Überlappungen der erwähnten Maßnahmen in ihrer Wirkung überhaupt nicht untersucht sind – und auch gar nicht beobachtet und austariert werden. Nach Auffassung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung ist die Wirkung ganztägiger Schulorganisation auf die Entwicklung der Schüler aus empirischer Sicht weitgehend ungeklärt. Dies wird sie angesichts der dezisionistischen Umsetzung unkoordinierter Impulse auch bleiben. Augenscheinlich ist dies bildungspolitisch auch erwünscht, denn ebenso, wie die PISA-Studie bereits wieder „verdrängt“ wird, kann man zu gegebener Zeit auch von den Modellen der Ganztagsschule wieder Abschied nehmen, wenn sie (erwartungsgemäß?) die in sie gesetzten Erwartungen nicht erfüllen.¹⁰ Mancherorts soll „Bildung“ erneut Kinder und Jugendlichen für die Zukunft nach Herkunft sortieren.

9 Bildung verstanden im Sinne der schulpädagogischen Auffassung.

10 Da ich meine Betrachtungen wie wohl ersichtlich auf exemplarische Fälle beschränke, in denen sich die Verkettung *ungünstiger Verhältnisse* mit *unglücklichen Umständen* zu *unlösbaren Problemen* potenziert, gehe ich nicht auf die drastische Schmälerung der Chancen zu wirklicher Bildung durch Schulschwänzen und/oder Drogengebrauch unter Schülerinnen und Schülern ein, obschon kein Zweifel daran bestehen kann, dass es auch dabei „Schlechte Zeiten“ zu beklagen gibt. Vgl. u.a. „Direkter Weg ins Abseits“ bzw. „Ein Joint für die große Pause“ in SPIEGEL special 3/2004, 107–109 bzw. 76–87.

Fall 4: Hochschulbildung

Für den Fall, dass jemand, der meiner Argumentation zu folgen versucht, diese Art Pointilismus, also die „Beweisführung“ mit aus dem Zusammenhang gelösten Beispielen, anstößig findet, wird er ihre Ausdehnung auf das Hochschulwesen noch weniger akzeptieren können, vor allem wohl wegen der ungeklärten Frage, ob Wissenschaft überhaupt etwas mit Bildung zu tun hat. Der Wechsel etwa vom Begriff der „Lehrerbildung“ zu dem der „Lehrerausbildung“ deutet darauf hin, dass sich in dem universitären Studium seit dem Beginn des 19. Jahrhunderts, als man das *noch* anders sah – wenn auch nicht überall –, einiges geändert hat. Ich habe oben in den Anmerkungen die Auffassungen Wilhelm von Humboldts und Friedrich Ernst Daniel Schleiermachers über die Möglichkeit von Bildung durch Wissenschaft eingeschmuggelt. Aber ich zweifle daran, dass ihre Verhältnisse sie tatsächlich zulassen; die Umstände, unter denen gegenwärtig studiert werden muss, verschlechtern die Bedingungen zusätzlich. Vielleicht kann man sich darauf einigen, dass hierzulande durch ein Hochschulstudium das unmittelbar verfügbare wissenschaftliche Wissen und Können gelernt wird. Die daraus folgende Fachkompetenz ist nicht als Bildung zu bezeichnen. Ein guter Mediziner ist noch kein „gebildeter“ Arzt. Er kann aber durchaus die Universität als „Gebildeter“ verlassen, weil ihn die Auseinandersetzung mit den einschlägigen Gegenständen und Sachverhalten in Lehre und Forschung von einem *Wissenden* und *Könnenden* zu einem *Erkennenden* und *Urteilenden*, einem zu selbständiger Erkenntnis und eigenständigem Urteil fähigen Individuum gemacht hat (vgl. Schleiermachers „Gelegentliche Gedanken über Universität in deutschem Sinn“ [1808], Schleiermacher 1957).

Was die neueste „Studienreform“ insbesondere durch die fragwürdige Umstellung auf so genannte „internationale Abschlüsse (vgl. Hoffmann, Neumann 2003) und zur Beschleunigung des „Durchlaufs“ – im Sinne eines Turbo-Studiums (Hinrichs/Koch 2004) – bezüglich dieser Chance anrichtet, lässt sich für den hier vorliegenden Zweck der Kennzeichnung fragwürdiger Vorgänge auf die Formel „Mehr Wissen – weniger Bildung“ bringen. Was es für die eigentlich *anzueignende* und zu *betreibende* Wissenschaft bedeutet, lasse ich im Dunkeln (s.o.).

Am Beispiel von Bachelor- und Master-Studiengängen lässt sich der Widersinn des Unternehmens relativ leicht erkennen. Mit den sechs Semestern, die bis zur ersten Prüfung vorgesehen sind, soll ein „berufsqualifizierender“ Abschluss erreicht werden, obschon dieser in der bisherigen Regelstudienzeit von acht bzw. neun Semestern kaum zu erreichen war und ist. Weniger soll

also mehr sein, wie es das Sprichwort suggeriert. Wer sich der Wissenschaft widmen, also gewissermaßen zusätzlich *forschen* und *erkennen* lernen will, wenn ich es so salopp ausdrücken darf, soll dies in vier weiteren Semestern bis zur zweiten Prüfung tun. Ich bezweifle, dass dies das ist, was Humboldt und Schleiermacher meinten. Entscheidend ist, dass die *akademische* Bildung, die wahrscheinlich auch bisher nur Wenigen zu Teil geworden ist, nun für die Mehrheit von vornherein und absichtlich gekappt wird. Sie müssen darauf verzichten und wegen der erhöhten „Berufseintrittschancen“ glücklich darüber sein. Und viele sind es, da sie weder an dem entsprechenden Wissen und Können noch gar an dem erwähnten Erkennen und Urteilen interessiert sind, sondern lediglich an dem für den Eintritt in einen Beruf notwendigen *Zertifikat*. „Für viele Bachelor-Aspiranten sind die kurzen Studienzeiten tatsächlich entscheidend: ‚Ich wollte früh in den Beruf einsteigen‘, sagt Britta Schmitz, 24, die vor zwei Jahren ihren Bachelor in Sozialwissenschaften gemacht hat. Gleich nach dem Abschluss kam sie als Pressesprecherin beim Fraunhofer-Institut für Software und Systemtechnik unter“ (Hinrichs, Koch 2004, 136). Wenn Anbieter und Nachfrager sich einig sind, dass sie auf dieser Basis zusammenarbeiten wollen, ist das völlig in Ordnung, nur welchen anderen Beleg haben sie für diese Übereinkunft als die *Behauptung* einer Studien- und einer Prüfungskommission, ein festgelegtes Quantum sozialwissenschaftlichen Wissens und Könnens qualifiziere für eine beliebig-unbekannte berufliche Tätigkeit? Eine stets fahrlässige, aber mit abnehmender Studiendauer immer fahrlässiger bis gefährliche Behauptung für Tätigkeiten, die man nicht kennt. Der Ordnung halber füge ich an, dass Bildung im engeren Sinne sich unter dem oben bereits erwähnten Zufall natürlich auch in sechs Semestern „ereignen“ kann. Gehen wir davon aus, dass sie Britta Schmitz zustieß, auch wenn sie davon offenbar nichts gemerkt hat.

Die Reihe der geschilderten Fälle, die ich verlängern könnte, gibt zu der Überlegung Anlass, ob nicht vielleicht ein Denkfehler oder gar eine Urteilschwäche dazu führen, dass mir als dem Beobachter der gegenwärtigen Umstände das nicht mehr möglich erscheint, was *ich* und – mit den jeweils anderen Überzeugungen – *wir* unter Bildung verstehen. Es könnte sein, dass das, was ich höchst unwissenschaftlich und deshalb „literarisch“ eingeführt, als Schlechte Zeiten bezeichnet habe, „andere Zeiten“ sind, zu denen die traditionellen Bildungsbegriffe und -ideale nicht „passen“. Ich zitiere eine sprachlich relativ elaborierte Aussage, hinter deren Rhetorik man bei einiger Aufmerksamkeit das Gemeinte erfassen kann: „Wenn ein Geschlecht in eine Entwicklung hineingeworfen ist, die mit einem so atemberaubenden, so alle Voranschläge überrennenden Ungestüm vorwärts stürmt wie die uns mit sich

reißende, dann kann es sich nicht den Luxus leisten, seine Jugend im Zeichen eines Ideals heranzubilden, das die als Triebkraft wirkenden Mächte entweder ignoriert oder diskreditiert, statt sie einer neuen Gesamtansicht sinnvoll einzuordnen“ (Litt⁶ 1959, 154).

Es handelt sich um den vorletzten Satz von Theodor Litts Veröffentlichung „Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt“ vom Ende der 50er Jahre des vorigen Jahrhunderts¹¹, in der dieser dafür plädierte, das infolge der Entwicklung der Gesellschaft seit der Zeit Humboldts zu eng gewordene Bildungsideal der „Humanität“ aufzugeben bzw. zu erweitern. So, wie es konzipiert ist, bedeutet es nach der Meinung Litts „Weltentwertung“ und „Gegenwartsabkehr“ (vgl. Gatzemann 2004, bes. 91). Die technisch-naturwissenschaftliche Welt mit ihrer technisch-industrialisierten Arbeitsordnung muss anerkannt, darf aber ihrerseits nicht verabsolutiert werden: Sie verlangt ein neues Bildungsideal.

Es geht mir an dieser Stelle nicht darum, einen Diskurs über diese Forderung zu führen – und zu prüfen, ob die Argumente Litts stichhaltig sind. Ich kann auch deshalb darauf verzichten, weil Thomas Gatzemann dies vor kurzem bereits getan hat (s.o.). In dem vorliegenden Zusammenhang kommt es lediglich darauf an zu erkennen, dass die Argumentation Litts gegen den Gültigkeitsanspruch eines herkömmlichen Bildungsideals heute möglicherweise auf alle „herkömmlichen“ Bildungsvorstellungen ausgeweitet werden müsste, dann nämlich, wenn diese etwas gemeinsam hätten, das durch ein „alle Voranschläge überrennendes Ungestüm“ *anachronistisch* bzw. *obsolet* geworden wäre. Und in der Tat: das haben sie, indem sich alle – ich zitiere noch einmal Litt – „den ihrem Inhalt angeblich zukommenden Bildungs-Wert aufzuzeigen sich beeiferten“ (1959, 70), d.h. es wurden und werden immer wieder neue „Bildungsgüter“ ins Gespräch gebracht, die einen „Beitrag zum Werden menschlicher Wohlgestalt“ (ebd.) leisten sollen. Das bedeutet zugleich, dass diese Wohlgestalt durch den Bildungsprozess auch „erreicht“ werden muss und sich dabei zu einem so oder so gearteten „Zustand“ – einer Form oder Gestalt – *verfestigt*. Anders ausgedrückt: Die herkömmlichen Bildungsideale sind sämtlich normativ und statisch. Wenn in der Entwicklung des Individuums etwas nicht erreicht wird oder Lücken bleiben, erscheint dies demnach als ein Defizit, verursacht u.a. von den Verhältnissen bzw. den Umständen, den Schlechten Zeiten. Das könnte in der Tat ein Trugschluss sein, der auf eine idealistische oder utopistische Wahrnehmung der Erziehungs-

11 Ich zitiere nach der sechsten *verbesserten* und *erweiterten* Auflage. Im vorliegenden Zusammenhang ist es gleichgültig, in welcher die Sentenz zum ersten Mal auftaucht. Die erste erschien meines Wissens 1955.

wirklichkeit, wenn nicht gar der Wirklichkeit selbst zurückzuführen wäre. Wenn wir annehmen, dass das Ungestüm der Entwicklung im Augenblick nicht mehr in der Ablösung eines gesellschaftlichen Zustandes bzw. einer darin begründeten Arbeitsorganisation oder Lebenskultur durch einen anderen besteht, sondern in einem Neben- und Miteinander von unterschiedlichen Milieus, in denen die Menschen auf unterschiedliche Weise individual und sozial leben und arbeiten, dann behindert eine „bildungsmäßige“ Vorgabe, jeder so oder so definierte „Bildungskanon“ o.ä. die Entwicklung mehr als dass sie sie begünstigte. Sprechen die Umstände der „anderen“ Zeiten für eine *andere* Bildung? Ihre Erscheinung wäre „Unbildung“, Offenheit und Vielgestaltigkeit, nicht Festgelegtheit und Festgestelltheit. Bildung als die Fähigkeit, immer wieder neu die Balance zwischen sich und der Umwelt herzustellen? Ich zitiere am Ende mit Helmut Heim und Jörg Ruhloff zwei Autoren, die ich vor ungefähr fünf Jahren schon einmal zitiert habe, und zwar damals ablehnend. Noch bin ich nicht bereit, allen Konsequenzen zuzustimmen, die die von ihnen formulierte Positionen für mein „Bildungsdenken“ haben, aber ich glaube inzwischen, sie zumindest berücksichtigen zu müssen. Heim formuliert: „Die Möglichkeit von Bildung hängt mit der Möglichkeit von Ganzheit und Einheit zusammen. Gerade diese letztere Möglichkeit wird jedoch ... in Frage gestellt ...“, es „wird auf Pluralität gesetzt, also auch auf eine, wenn nicht Verabschiedung, so doch Pluralisierung von Bildung“ (1997, 65). Ruhloff schreibt: „Wenn ... kein letztendliches Wissen vorzeichnen kann, worin ... Bildung aufgeht, ... dann zerfällt auch die Einbildung lehren zu können, was gut und richtig ist“ (1993, 55).

Die Folge ist zunächst, dass „Bildungen“ entstehen und hingenommen werden müssen, individuelle Variationen, deren Zustandekommen gefördert und unterstützt werden kann, die aber niemanden mehr mit anderen auf gleiche Weise verbinden (vgl. Hoffmann 1999, 37 bzw. 29). Zugleich wäre Bildung ein *offener* Prozess, unbestimmt und unbestimmbar, wahrnehmbar lediglich durch die subjektive Leistung des autonomen Verhaltens in der durch die Verhältnisse und die Umstände bestimmten Zeit.¹² Viele Menschen werden diese neue Art von Bildung nicht erreichen. Noch einmal zynisch gesprochen: Das war und ist bezüglich der alten Ideale und Vorstellungen nicht anders gewesen, auch wenn wir, d.h. die Pädagoginnen und Pädagogen, davon nicht ausdrücklich gesprochen haben.

12 Der Vorschlag lässt sich mit „Entgrenzungsvorstellungen“ und „Navigationsmodellen verbinden, vgl. Kirhhöfer 2004 bzw. Haller, Wendt 2004. Vor allem wäre jedoch zu prüfen, ob nicht das Ziel der „Entwicklungspädagogik“ Heinrich Roths aus den 70er Jahren des vorigen Jahrhunderts einer Bildungstheorie diesen Zuschnitts entspricht.

Dietrich Hoffmann, Dieter Kirchhöfer

Neue Allgemeinbildungskonzeptionen? Überlegungen in Rücksicht auf vorangegangene Diskussionen innerhalb der Leibniz-Sozietät

Darüber, dass eine Bildungsreform notwendig sei, herrscht Konsens in der Gesellschaft, und insofern lautet die Frage nicht, ob sie angestrebt werden soll, sondern nur noch, welchen Charakter sie haben muss. Dabei ist die Verunsicherung allgemein, was Bildung in der gegenwärtigen Gesellschaft bedeutet und deshalb zu umfassen hat. Es ist auffällig, dass die mit sehr unterschiedlichen politischen und sozialen Optionen geführten Diskussionen darüber im Wesentlichen von der Frage nach den Inhalten einer zeitgemäßen bzw. „modernen“ Allgemeinbildung ausgehen.

Allgemeinbildung – eine allgemeine Bildung?

Dabei beginnt die Unsicherheit schon in der nicht hinterfragten Begrifflichkeit des „Allgemeinen“ in der Bildung. Deutet man den Terminus „Allgemeinbildung“ als etwas, das *allen* Bürgerinnen und Bürgern zukommt oder zukommen soll, dann muss das Recht auf Bildung angemahnt und auf die verschiedenen Wege der Individuen zur Erfüllung dieses Rechtes eingegangen werden. Die bisherigen Differenzierungen und Selegierungen der Bildungswege bzw. der Bildung schon vor der Schule machen eine solche Diskussion zwingend. Geht man davon aus, dass das Allgemeine eine *alle* Seiten des Individuums erfassende Bildung betrifft, dann sind deren Proportionalität und deren Strukturalität gefragt. Angesichts der Tatsache, dass der einzelne auf die immer komplexer und dynamischer werdenden Lebensverhältnisse nicht mehr nur reagieren kann, sondern in ihnen mit allen seinen Ressourcen agieren muss – einschließlich der Fähigkeit, außerhalb der Erwerbstätigkeit zu (über)leben und sein Leben zu gestalten, gewinnt die Allseitigkeit an Bedeutung. Sieht man in dem Allgemeinen die aus *allen* Kultur- und Lebensbereichen gewonnenen Bildungsinhalte, dann wird man eine Synthesekonzeption

bevorzugen und eine entsprechende Anpassung bisheriger Bildungskanons anstreben.

Wenn die Interessen des Individuums in Bildungstheorien reflektiert werden, läuft dies heute auf die Forderung nach einer soliden, grundlegenden Bildung hinaus, die die einzelnen befähigen soll, sich selbst weiter zu bilden. Damit wird das Problem jedoch nur verlagert, denn es bleibt offen, ob und gegebenenfalls in welchem Umfang Selbstbildung in der augenblicklichen Situation überhaupt möglich ist – und wem sie möglich wird.

Allgemeinbildung – ein curricular zu organisierender Prozess?

Wir stellen nicht die Notwendigkeit in Frage, Allgemeinbildung zu thematisieren, sondern nach den Veränderungen, die Bildung gegenwärtig zu erfassen scheinen und insofern auch die Diskussionen über Allgemeinbildung beeinflussen:

1. Ist die Beschränkung auf die *schulische* Allgemeinbildung heute noch zu rechtfertigen? Ist Allgemeinbildung nicht etwas, das sich in einem Prozess lebenslangen Lernens in der individuellen Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Umwelt entwickelt und sich ständig erweitert reproduziert? Müsste man nicht stärker reflektieren, was Schule heute noch als „Vorbereitung auf das Leben“ leisten kann? Damit geht die Frage einher, ob es tatsächlich noch möglich ist, aus gesellschaftlichen Veränderungen heraus einen Bildungsbedarf zu prognostizieren, der in einen Kanon von Bildungsinhalten transformiert werden kann – und sei es auch nur in der Beschränkung auf „Schlüsselprobleme“, in den Kategorien der Bildungstheorie gewendet, auf Schlüsselkompetenzen. Versagen nicht die bisherigen Prognoseinstrumentarien, die aus der Gesellschaftsentwicklung im allgemeinen und Annahmen über den Fortschritt von Wirtschaft, Wissenschaft und Technik eine Brauchbarkeit von Bildung – im Sinne von konkreten Qualifikationen für bestimmte Tätigkeiten herleiten wollten, wenn diese nicht mehr vorhersehbar sind? Ist die vorrangige Betonung des wirtschaftlichen Wachstums, der Innovationsfähigkeit des Standortes Deutschland oder Europas, der Schlüsselfunktion der Bildung in einer Wissensgesellschaft nicht zugleich eine Verengung? Heißt Allgemeinbildung herauszufordern nicht viel eher lebenslang Bildungskarrieren als Lebenswege zu ermöglichen und diesen Prozess der sehr verschiedenen Lernwege mit höchst unterschiedlichen Lerninhalten zu verbinden?
2. Wird die schulischen Allgemeinbildung nicht zu sehr von erwünschten Bildungsinhalten her und auf erhoffte Bildungsziele hin gedacht, weil die-

ser Zusammenhang curricularem Denken und Handeln zugänglich ist? Vollzieht sich im schulischen Leben aber nicht ein Prozess immensen Erfahrungsgewinns, der aus dem „heimlichen Lehrplan“ mehr an kommunikativer bzw. politischer oder sozialer Kompetenz schöpft, als der Bildungskanon anzubieten vermag? Müssen die Überlegungen nicht viel stärker darauf orientiert werden, welche Erfahrungsumwelt das Individuum konkret beeinflusst, wie es darin seinen Bildungsprozess *selbst* organisiert und zu organisieren vermag – und wie die Räume seines Lernens in der Schule deshalb gestaltet werden sollten?

3. Wenn man jedoch Bildung umfassender als *allgemeine Handlungsfähigkeit* versteht, dann ist zu fragen, ob die bisherigen Herangehensweisen nicht zu stark auf Wissens- und Könnenselemente gerichtet sind, und zwar für alle. Gegenwärtig vollzieht sich in der Bildungsdiskussion ein – bereits früher geforderter – Paradigmenwechsel von einer wissensorientierten zu einer kompetenzorientierten Bildung, wobei wir uns sowohl von einer Abwertung des vor allem expliziten Wissens wie auch von einer Hypertrophierung der Kompetenzannahme abgrenzen. In der Einheit von Wissen und Können, Einstellungen und Fertigkeiten, Sinn- und Wertorientierungen soll der einzelne in seinen Handlungsfeldern die (lebens)notwendigen Kompetenzen erwerben. Die Frage ist nur, ob diese durch festgelegte Curricula ermöglicht werden kann – und welche Aneignungsweisen dabei zu verwenden wären. Welche Handlungsfähigkeiten korrespondieren welchen Wissensinhalten – und welche Erkenntnis- und Urteilsfähigkeiten gehören dazu? Unter diesen Gesichtspunkten wäre es wohl zweckmäßig, noch einmal in den traditionellen Diskurs zwischen formaler und materialer Bildung einzutreten.

Allgemeinbildung – ein normatives Konzept?

Schließlich könnte man unter Allgemeinbildung auch die grundlegende Fähigkeit der Mitglieder des Gemeinwesens zur Auseinandersetzung wie zur Zusammenarbeit begreifen, die in curricular ebenfalls kaum zu erfassenden *vitalen* Prozessen des Miteinanderlebens entsteht. Sie stünde – kritisch-konstruktiv bzw. kreativ-produktiv – in engem Zusammenhang mit der „politischen“ Situation der Zeit. Wie, so wäre hier zu fragen, kann innerhalb und außerhalb der Schule die Entwicklung selbständig denkender und handelnder Mitbürgerinnen und Mitbürger unterstützt werden, die mit kontroversen Ansichten, divergenten Lebensweisen, kulturellen Unterschieden und einer Intransparenz politischer Entscheidungen etc. tolerant und souverän umzugehen

vermögen? Die gegenwärtige Tendenz, von der geisteswissenschaftlichen Fokussierung der Bildung zu einer stark naturwissenschaftlich geprägten zu wechseln, steht in der Gefahr, die sozialwissenschaftliche Dimension zu überspringen – und mit ihr die soziale und humane zu vernachlässigen, die bisher an das Prinzip der Verantwortung gebunden war. Eine Voraussetzung für die schon früher bereits ausdrücklich als Bildung definierte Bereitschaft, Verantwortung nicht nur für sich, sondern auch für die und in der Gemeinschaft zu übernehmen, ist die generelle zur Selbstbehauptung unter den jeweiligen Bedingungen des Lebens.

Zu den skizzierten bildungspolitischen Problemen meldet sich die etablierte Erziehungswissenschaft kaum zu Wort bzw. erschöpft ihr kritisches Potential – so vorhanden – in Legitimationsversuchen einer Profession – des Lehrers – oder einer Institution – der Schule. Es scheint so, als hätten sich die Erziehungswissenschaften in der postmodernen Beliebigkeit ihrer Aussagen der vormals vorhandenen aufklärerischen Einstellung und der kritischen Haltung entledigt. Die Formel von der wachsenden Kontingenz der Verhältnisse, ihrer Unüberschaubarkeit und vor allem Unberechenbarkeit scheint den anti-aufklärerischen Zeitgeist zu bedienen und sich gegen den Subjektanspruch des Individuums zu stellen. Das ist umso bedauerlicher, als in den bildungspolitischen Entscheidungen die restaurative Tendenz unverkennbar ist, zu den Verhältnissen des späten 19. Jahrhunderts zurückzukehren. Die bildungspolitischen Forderungen von Beginn des 20. Jahrhunderts nach Weltlichkeit, Staatlichkeit, Einheitlichkeit und Unentgeltlichkeit werden unter dem wachsenden Druck zur Selbstfinanzierung der Bildung in die private Zuständigkeit des einzelnen für seine Bildung umgewandelt, mit dem Risiko, die selbstorganisierte Bildung wieder dem Zufall auszusetzen. Allenfalls soll – dies wird offensichtlich – eine elitäre und zugleich damit geteilte Ständebildung installiert werden, die es gestattet, sich von einer grundlegenden Allgemeinbildung für alle zu verabschieden und die eine Selektion der Individuen durch „Zweigliederung“ der Bildung propagiert:

- einer grundlegenden Allgemeinbildung im Sinne von Arbeits- und Lern-techniken, die einen disponibel einsetzbaren bzw. sich in „einfachen“ Arbeitsbereichen erschöpfenden Arbeitnehmer hervorbringen;
- einer höheren Allgemeinbildung als Weltbildung, die zum Selbstlernen befähigt und eine weitgehende Souveränität des Individuums ermöglicht.

Dieter Wittich

Nachträgliche Diskussionsbemerkungen

Als Teilnehmer der Berliner Konferenz zur Allgemeinbildung am 24.11.2004, die dem 75. Geburtstag von Gerhart Neuner gewidmet war, möchte ich im Nachhinein ein paar Bemerkungen über Gegenstände vortragen, über die auch weiterhin zu beraten wäre.

Zur Bezeichnung „Allgemeinbildung“

Schon bei einschlägigen Debatten zu DDR-Zeiten, u.a. mit Gerhart Neuner in der damaligen APW der DDR, fiel mir auf, dass der Ausdruck „Allgemeinbildung“ seiner Bedeutung nach unterschiedlich gebraucht wurde, was natürlich Beratungen über das Anliegen von Allgemeinbildung erschwerte. Auf der jüngsten Konferenz nun schien mir dieser Mangel keineswegs überwunden.

Folgende Bedeutungen des Ausdrucks „Allgemeinbildung“ wurden deutlich:

1. „Allgemeinbildung“ als Bezeichnung des Wissens, über das *jeder* oder fast jeder Angehörige eines politischen oder sonstigen (z.B. wirtschaftlichen) Gemeinwesens
 - de facto verfügt (deskriptive Verwendung) *oder*
 - verfügen sollte (normative Verwendung).

Die Variante a. ist beispielsweise immer dann verlangt, wenn es einen erreichten Bildungsstand im Untersuchungsbereich zu werten, also zu belobigen („die DDR war ein Land mit hoher Allgemeinbildung“) oder zu kritisieren gilt („der heutige Stand Allgemeinbildung in Deutschland wird den Anforderungen einer globalisierten Weltwirtschaft nicht gerecht“).

Auf die Bedeutungsvariante b. wird dann gern zurückgegriffen, wenn das Wissen beschrieben werden soll, über das jedes Mitglied einer politischen oder sonstigen (z.B. betrieblichen) Gemeinschaft verfügen *sollte*, um seinen Platz in dieser Gemeinschaft überhaupt (Untervariante 1) *oder* möglichst optimal (Untervariante 2) ausfüllen zu können.

Sowohl bei Variante a wie auch bei b wird „allgemein“ im Sinne des logischen Alloperators verstanden.

2. Diese logische Verwendungsweise von „allgemein“ wird dann verlassen, wenn mit „Allgemeinbildung“ der Zweck verfolgt wird, dasjenige Wissen zu benennen, das für jegliche *weiterführende* (vertiefende, spezialisierende usw.) Bildungsmaßnahme als unerlässlich angesehen wird. Hier wird „Allgemeinbildung“ nicht mehr im Sinne für jeden Angehörigen einer Gemeinschaft gilt oder sollte gelten gebraucht, sondern *wissensstrukturell*: jede weiterführende Bildungsmaßnahme habe das hier als „Allgemeinbildung“ benannte Wissen zur Voraussetzung.
3. Der Wortteil „Bildung“ in *Allgemeinbildung* sorgt dann für weitere Bedeutungsvarianten, wenn er nicht allein für „Bildung“ im verbreiteten Sinne gebraucht wird, sondern auch vorhandene oder erstrebenswerte moralische, charakterliche, körperliche usw. Eigenschaften zumindest *mitmeint*. Hier bezeichnet „Allgemeinbildung“ nicht allein ein wünschenswertes Wissen, sondern auch eine wünschenswerte Persönlichkeitsstruktur.

Sich der verschiedenen Verwendungsweisen des Wortes „Alltagsbewusstsein“ zu versichern, ist mehr als bloße Spielerei. Mit jedem Homonym con „Alltagsbewusstsein“ sind unterschiedliche Probleme er- und ausschließbar.

Bestimmungen des Inhaltes von „Allgemeinbildung“

Angesichts jeder der angezeigten Äquivokationen dieses Wortes können politisch sehr brisant geraten. Das ist etwas dann der Fall, wenn Fragen und Antworten vorgestellt werden, die nach heute vorherrschenden Verständnis außerhalb der „political correctness“ liegen. Das Thema „Allgemeinbildung“ erfordert u.U. von Theoretikern nicht nur Fleiß, Belesenheit und methodische Geschicklichkeit, sondern auch Courage und manche der positiven moralischen Eigenschaften, auf die Bedeutungsvariante I - 3 des Wortes „Allgemeinbildung“ gewöhnlich hingewiesen wird. Wer möchte schon wegen eines ständigen Verstoßes gegen die „political correctness“ seinen „Job“ verlieren oder zumindest an seiner Karriereleiter sägen?

Es scheint mir, dass gerade dieser Umstand derzeit in unserem Land, der BRD, Überlegungen zu Allgemeinbildung beengt. Das betrifft etwa die Frage, für welche erst *in Zukunft* mögliche, erhoffte oder mit einiger Sicherheit zu erwartende soziale Umstände, *heute* ein dafür geeigneter Inhalt an Allgemeinbildung vorbereiten soll. Müssten dann nicht im Literatur- oder Geschichtsunterricht fundierte Kenntnisse über soziale Bewegungen, Ideen oder

praktische Versuche gefordert werden, die vorgefundene soziale Unterschiede und damit verbundene Gegensätze hinsichtlich des Eigentums, der Bildungschancen oder des tatsächlichen Einflusses auf politische Prozesse durch eine stärkere Demokratisierung des jeweiligen Gemeinwesens zu überwinden suchten? Lehnt man hingegen jede radikalere Demokratisierung des Gemeinwesens ab oder hält man diese für unmöglich bzw. schädlich, dann müsste im Rahmen der Allgemeinbildung alles das hervorgehoben werden, was im Laufe der Geschichte die Befürworter oder Gestalter einer alternativen Gesellschaft an Unsinnigem, Undemokratischem, Autoritäten oder Illusionärem auch hinterlassen haben. Sollen in einer erstrebten Allgemeinbildung die Pariser Kommunarden von 1871 etwas als „Himmelsstürmer“ (Karl Marx), Vorboten einer gerechteren sozialen Ordnung oder als bloße Phantasten und leichtfertige politische Abenteurer ihren Platz finden?

In früheren Zeiten hatten sich auch konservative Kreise über solche Aspekte einer gewünschten Allgemeinbildung offener positioniert. Ich denke etwas an die berüchtigten Regulative von 1854 des damaligen preußischen Kultusministers Karl Otto von Raumer. Im Rahmen der restaurativen Regierung des Ministerpräsidenten Otto Freiherr von Manteuffel suchte von Raumer die in den Volksschulen und Lehrerseminaren zu vermittelnde Allgemeinbildung so zu gestalten u.a., dass in keinem Unterrichtsfach systematisches, sondern stets nur bruchstückhaftes Wissen vermittelt werden sollte. Wie aber muss umgekehrt ein Wissen beschaffen sein, das Menschen nicht nur gestattet als Demokraten zu erscheinen, sondern auch im ursprünglichen Sinne dieser Bezeichnung tatsächlich zu wirken? Der politisch-pragmatische Aspekt von Allgemeinbildung verdient also größere, offenere und ehrlicher Aufmerksamkeit.

Vita

Prof. Dr. Gerhart Neuner anlässlich seines 75.Geburtstages

Gerhart Neuner wurde am 18.6.1929 in Pschoblik (Tschechoslowakei) deutscher Herkunft geboren und wuchs an der deutsch-tschechischen Sprachgrenze auf. Sein Vater war Zimmermann und als Sozialdemokrat politisch organisiert. Nach der Besetzung des Sudetengebietes besuchte Gerhard Neuner die zweiklassige deutsche Volksschule, danach die Bürgerschule in Kolleschowitz und von 1943 bis kurz vor Kriegsende die Lehrerbildungsanstalt in Lobositz, was eine militärische Kurzausbildung einschloss. In der wiederhergestellten Tschechischen Republik arbeitete er anderthalb Jahre als Landarbeiter. Obwohl die Familie auf Grund verwandtschaftlicher Beziehungen zu Tschechen in dem Lande hätte verbleiben können, entschied sie sich Tschechien zu verlassen. Sie fand im Dorf Badel in der Altmark in der Sowjetischen Besatzungszone ein Unterkommen. Nach einer kurzen Tätigkeit als Landarbeiter erhielt G.N. die Möglichkeit, einen Neulehrerkurs in Wittenberge an der Elbe zu besuchen. An der Stadtschule in Rheinsberg wurde er als Schulamtsbewerber eingestellt, nach der zweiten Lehrprüfung ließ er sich an die Einheitsschule in Beetzendorf/Altmark versetzen. Die Pädagogische Fakultät der Universität Halle bot ihm ein Studium in den Fächern Biologie und Chemie an, in dieser Zeit wirkte er als Hilfsassistent von Professor Dr. Hans-Herbert Becker. Nach Abschluss des Studiums trat er 1952 den Dienst als Oberreferent im Deutschen Pädagogischen Zentralinstitut in Berlin an. Im August 1953 wurde er an das Staatliche Pädagogische Herzen-Institut in Leningrad delegiert, die Promotion absolvierte er 1957 in der Sowjetunion. An das Deutsche Pädagogische Zentralinstitut zurückgekehrt, wurde er im selben Jahr zum Chefredakteur der Zeitschrift „Pädagogik“ berufen, eine Funktion, die er auch noch als Direktor des DPZI ausübte. Mit der Gründung der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften wurde er 1970 zu deren Präsidenten berufen. In dieser Tätigkeit entstanden eine Vielzahl von Veröffentlichungen, u.a. „Sozialistische Persönlichkeit- ihr Werden, ihre Erzie-

hung“ (1978), „Die zweite Geburt“ (1985), „Allgemeinbildung. Konzeption – Inhalt – Prozess“ (1989) und eine Reihe gemeinsamer deutsch-sowjetischer Veröffentlichungen, u.a. das Lehrbuch Pädagogik gemeinsam mit Prof. Babanski (1983).

Mit den politischen Veränderungen nach 1989 wurde die Akademie abgewickelt. Gerhart Neuner bearbeitete in der Folgezeit wissenschaftliche Arbeitsgebiete, die ihn seit langem schon beschäftigt hatten und veröffentlichte seit dieser Zeit mehr als 70 Publikationen, darunter den Band „Ressource Allgemeinbildung?“ Neue Aktualität eines alten Themas (1999) und eine Autobiographie (1996). Er war Mitglied des Forums Bildung und arbeitete in verschiedenen Ost-West-Arbeitskreisen an einer wissenschaftlichen Analyse ost- und westdeutscher Bildungsverhältnisse. Er war Mitglied der Akademie der Wissenschaften der DDR und ist gegenwärtig als Vorstandmitglied der Leibniz-Sozietät tätig.

Literatur

- Adam, H., Eichler, W. (1980): Ausgewählte Probleme der Proportionen der Allgemeinbildung und der Stundentafel. Studie. Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR. Berlin.
- Adorno, Th. W. (1962): Theorie der Halbbildung. In: Horkheimer, M., Adorno, Th. W.: *Sociologica II*. Frankfurt a. M., 168–192.
- Adorno, Th. W. (1990): Theorie der Halbbildung. In: *Gesammelte Schriften*, Bd. 8: *Soziologische Schriften I*. Frankfurt a. M., 91–121.
- Alt, R. (1954): *Der fortschrittliche Charakter der Pädagogik Komenskys*. Berlin.
- Aristoteles (1995): *Politik*. Band 4 der Philosophischen Schriften. Darmstadt:
- Bacon, F. (1624/1982): *Neu Atlantis*. Ditzingen.
- Bacon, F. (1620/1990): *Neues Organum. Aphorismen über die Interpretation der Natur und die Herrschaft des Menschen*. Lateinisch-deutsche Ausgabe. Hamburg.
- Baumert, J., Stanat, P., Demmrich, A. (2001): PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: Baumert, J. u.a. (Hrsg.): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen, 15–68.
- Baumert, J. (2002): Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: Killius, J., Kluge, N., Reisch, L. (Hrsg.). *Die Zukunft der Bildung*. Frankfurt a. M., 100–150.
- Baumert, J., Artelt, C. (2003): Bildungsgang und Schulstruktur. Einheitlichkeit und Individualisierung. In: *Pädagogische Führung* 4 (2003)4, 188–192.
- Becker, H. H. (1957): Über das Wesen der Allgemeinbildung und einige sich aus ihm ergebenden Folgerungen für das System der Volksbildung. In: *Pädagogik* 12, 663–676, 727–756.
- Benner, D. (1990/2003): *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie*. Weinheim, München.
- Benner, D. (2002): Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme. Ein Vorschlag zur bildungstheoretischen Rahmung von PISA. In: *ZfPäd.* (48), 68–90.
- Benner, D. (Hrsg.) (2003): *Kritik in der Pädagogik. Versuche über das Kritische*. In: *Erziehung und Erziehungswissenschaft*. 46. Beiheft der *ZfPäd*. Weinheim, Basel.
- Benner, D., Eichler, W., Göstemeyer, K.-F., Sladek, H. (2004): *Quellentexte zur Theorie und Geschichte der Reformpädagogik*. Teil 3.1: *Staatliche Schulreform und Schulversuche SBZ und DDR*. Weinheim.
- Bernhard, A., Rothermail L. (2001): *Handbuch kritische Pädagogik*. Weinheim.

- Beyer, S., Vogt, C. (2004): Kulturruck für die Kleinen. In: DER SPIEGEL 26/2004, 150–152.
- Birnbaum, F. (1931): Die praktischen Auswirkungen der Individualpsychologie in der Schule. Vortrag, gehalten auf dem V. Internationalen Kongress für Individualpsychologie (Berlin, 26.–28. September 1930). In: Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie. Heft 9/1931.
- Birnbaum, F. (1932): Die individualpsychologische Versuchsschule in Wien. In: Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie. Heft 10/1932.
- Böttcher, W., Kalb, P.E. (Hrsg.) (2002): Kerncurriculum Grundschule: Was Kinder lernen sollen. Weinheim, Basel.
- Boldt, R., Eichler, W. (1982): Friedrich Wilhelm Fröbel. Leipzig u.a.
- Brecht, B. (1957): Leben des Galileis. In: Stücke. Bd. VIII. Berlin.
- Brecht, B. (1973): Der Tui-Roman. Fragment. Frankfurt a. M.
- Brecht, B. (1976): Gesammelte Gedichte. 4 Bände. Frankfurt a. M.
- Brecht, B. (1983): Me-ti. Buch der Wendungen. Fragment. Frankfurt a. M.
- Buber, M. (1964): Reden über Erziehung. Heidelberg.
- Comenius, J.A. (1656/1970): Allgemeine Beratung über die Verbesserung der menschlichen Dinge. Ausgewählt, eingeleitet und übersetzt von Franz Hofmann. Berlin. (Autorenname: Jan Amos Komenský).
- Comenius, J.A. (1957/1985): Große Didaktik. Hrsg. Von A. Flitner. Stuttgart.
- Dawydow, W. (1977): Arten der Verallgemeinerung im Unterricht. Logisch-psychologische Probleme des Aufbaus von Unterrichtsfächern. Berlin.
- Drefenstedt, E., Neuner, G. (1969): Lehrplanwerk und Unterrichtsgestaltung. Berlin.
- Drucker, P., F. (1993): Post Capitalist Society. New York.
- Eckhardt, K. (1928): Die Grundschule. In: Die Theorie der Schule und der Schulaufbau. Langensalza, 91–104. (H. Nohl, L. Pallat (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik, 4. Band).
- Eichler, W. (1975): Zur Bestimmung des stufenspezifischen Niveaus des politischen Wissens. Eine Analyse von Lehrplänen und Unterrichtsergebnissen des gesellschaftswissenschaftlichen Unterrichts. Diss. A. Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR. Berlin.
- Eichler, W. (1985, 1986): Ansätze einer Allgemeinen Pädagogik in Platons „Staat“. Teil I und II. In: Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte. Jg. 25 (1985), 141–152, Jg. 26 (1986), 158–168. Berlin.
- Eichler, W. (2000): Der Stein des Sisyphos. Studien zur Allgemeinen Pädagogik in der DDR. Münster.
- Einsiedler, W. (2003): Unterricht in der Grundschule. In: Cortina, K. u.a. (Hrsg.). Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek, 285–341.
- Elschenbroich, D. (2001): „Strahlende Intelligenz“. Der Kindergarten als basale Bildungseinrichtung. In: Materialien des Forum Bildung. Band 3. Bonn o. J.
- Erpenbeck, J., Rosenstiel, L. von (Hrsg.) (2003): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart.

- Eubel, C., Haselberger, S., Monath, H. (2004): Rot-Grün auf Jobsuche. In: Der Tagespiegel v. 8. Juli 2004, 4.
- Fichtner, B. (o.J.): Die Zukunft von öffentlicher Bildung und Erziehung. Das Beispiel Porto Alegre. Manuskriptdruck.
- Freire, P. (1981): Der Lehrer ist Politiker und Künstler. Neue Texte zur befreienden Bildungsarbeit. Reinbeck bei Hamburg.
- Friedmann, J. (2004): Ganz ist nicht genug. In: DIE ZEIT v. 16. September 2004, 83.
- Führ, Ch. (1972): Zur Schulpolitik der Weimarer Republik. 2. Aufl. Weinheim.
- Gamillscheg, H. (2004): Krippen-Kinder, aber keine Rabenmütter. In: Göttinger Tageblatt v. 29. Oktober 2004, 4.
- Gatzemann, Th. (2004): Bildungsutopien zwischen dem Humanitätsideal der deutschen Klassik und dem Paradigma der Naturwissenschaften. In: Hoffmann, D., Uhle, R. (Hrsg.): Utopisches Denken und pädagogisches Handeln. Hamburg, 89–97.
- Gries, S. (1994): Mißlungene Kindheiten. Zum unsozialistischen Aufwachsen von Kindern in der DDR. Münster.
- Guntau, M., Laitko, H. (Hrsg.) (1987): Der Ursprung der modernen Wissenschaften. Studien zur Entstehung wissenschaftlicher Disziplinen. Berlin.
- Haller, H.-D., Wendt, P.-U. (2005): Handlungswissen und Deutungswissen bei pädagogischen Fachkräften. In: Hoffmann, D., Gaus, D., Uhle, R. (Hrsg.): Pädagogische Theorien und pädagogische Praxis. Hamburg (im Druck).
- Hegel, G. W. F. (1984): Phänomenologie des Geistes. Frankfurt a. M.
- Heid, H. (2004): Bildung als Gegenstand empirischer Forschung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik (80), 456–477.
- Heim, H. (1997): In Zukunft nur noch „Bildungen“? In: L. Koch u.a. (Hrsg.): Die Zukunft des Bildungsgedankens. Weinheim.
- Herbart, J. F. (1976): Ausgewählte Schriften zur Pädagogik. Ausgew., eingel. u. erl. von F. Hofmann unter Mitarbeit von B. Ebert. Berlin.
- Heydorn, H.-J. (1995): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. In: Werke, Band 3. Vaduz.
- Hinrichs, P., Koch, J. (2004): Siegeszug des Turbo-Studiums. In: DER SPIEGEL 29/2004, 134–136.
- Hoffmann, D. (1999): Bildung – Halbbildung – Unbildung. Der Verfall eines pädagogischen Sachverhalts. In: Ders. (Hrsg.): Rekonstruktion und Revision des Bildungsbegriffs. Weinheim, 15–48.
- Hoffmann, D. (2001): Die Instrumentalisierung des Kindes zum Zwecke der Gesellschaftsveränderung in der Epoche der Bildungsreform. In: Friedrich, B. u.a. (Hrsg.): Soziale Befreiung – Emanzipation – Bildung. Abhandlungen der Leibniz-Sozietät. Band 5. Berlin, 65–88.
- Hoffmann, D. (2004a): Aufforderung zu einer Entschulung der Bildung. In: Der Sprung über den eigenen Schatten. Tagungsdokumentation Internationale Fachtagung Klax. Berlin.

- Hoffmann, D.(2004b): Tabus über dem Bildungsbegriff. Göttingen (Manuskript).
- Hoffmann, D., Neumann, K. (2003) (Hrsg.): Ökonomisierung der Wissenschaft. Forschen, Lehren und Lernen nach den Regeln des „Marktes“. Weinheim.
- Hofmann, F. (1966): Allgemeinbildung. Eine problemgeschichtliche Studie. Berlin.
- Hofmann, F. (Hrsg.) (1985): Die Wissenschaftssprache der Pädagogik. Problemlogische und -historische Beiträge. Halle (Saale).
- Hörz, H. E., Hörz, H. (2005): Ist der Mensch am Ende? Philosophisch-ethische Fragen zur Autonomie des Individuums. In: Festschrift für Robert Steigerwald. Bonn.
- Humboldt, W. von (1792): Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. In: Werke in fünf Bänden, hrsg. von A. Flitner und K. Giel. Band 1, 56–233.
- Humboldt, W. von (1809): Der Königsberger und der Litauische Schulplan. In: Werke in fünf Bänden, hrsg. von A. Flitner und K. Giel. Band 1, 168–195.
- Humboldt, W. von (1956): Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre. Hrsg. Von A. Flitner. Düsseldorf, München.
- Humboldt, W. v. (o. J.): Ausgewählte Schriften. Hg. v.. Th. Kappstein. Berlin.
- Jaspers, K. (1931): Die geistige Situation der Zeit. Göschenbändchen Nr. 1000.
- Jay, M. (1976): Dialektische Phantasie. Die Geschichte der Frankfurter Schule und des Instituts für Sozialforschung 1923–1950. Frankfurt a. M.
- Klaffki, W. (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim, Basel.
- Klaus, G. (1967): Wörterbuch der Kybernetik. Berlin.
- Kleine Enzyklopädie(1968) – Mathematik. Leipzig.
- Klingberg, L., Paul, H.-G., Wenige, H., Winke, G. (1968): Abriß der Allgemeinen Didaktik. Berlin.
- Kirchhöfer, D., Neuner, G., Steiner, I., Uhlig, Ch. (Hrsg.) (2003): Kindheit in der DDR. Frankfurt a. M.
- Kirchhöfer, D. (2004): Lernkultur Kompetenzentwicklung. Berlin, AG, Betriebliche Weiterbildungsforschung.
- Kirchhöfer, D., Neumann, K., Neuner, G, Uhlig, Ch. (2004) (Hrsg.): Bewahranstalt oder Kreativ-Schule? Abhandlungen der Leibniz-Sozietät. Band 10. Berlin.
- Kirchhöfer, D. (2005): Die „Entgrenzung“ des Pädagogischen und die Götterdämmerung der pädagogischen Handlungsanweisungen. In: Hoffmann, D., Gaus, D., Uhle, R. (Hrsg.): Pädagogische Theorien und pädagogische Praxis. Hamburg (im Druck).
- Koch, L. (2003): Zur Theorie der Lernanfänge: Comenius. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 79, 462–472.
- Koch, L. (2004): Allgemeinbildung und Grundbildung, Identität oder Alternative? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 7 (2004), 183–206.
- Kocka, J. (2002): Was heißt Zivilgesellschaft. In: Tagesspiegel, 25. März 2002, Berlin.
- Lernen fürs Leben: Reformwerkstatt Schule. SPIEGEL special 3/2004.
- Lexikon (2001) der Psychologie in fünf Bänden. Berlin.

- Liesner, A. (2003): Diskussionsbericht zum XXXVIII Salzburger Symposion. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 79, 473–488.
- Liimets, H., Naumann, W. (1982, 1985): Didaktik – Eine Unterrichtstheorie für die Mittel- und Oberstufe. Berlin.
- Litt, Th. (1959): Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt. Hg. v. der Bundeszentrale für Heimatdienst. Bonn⁶.
- Lüssi, P. (1992): Systemische Sozialarbeit. Praktisches Lehrbuch der Sozialberatung. Bern, Stuttgart, Wien².
- Lüth, Ch. (1988): Der Übergang von der privaten zur staatlichen Erziehung bei Wilhelm von Humboldt. In: Informationen zur Erziehungs- und bildungshistorischen Forschung. Heft 33, 33 – 64.
- Makarenko, A. S. (1989): Werke, Band 5. Berlin.
- Manssen, H. (2004): Kinderbetreuung: Leeres Versprechen. In: Göttinger Tageblatt v. 29. Oktober 2004, 3.
- Marco, B. (2004): Der böse Lehrer. In: Tagespiegel vom 30. Oktober 2004, Berlin.
- Marx, K (1964): Die Frühschriften. Hg. v. S. Landshut. Stuttgart.
- Mendelssohn, M. (1994): Über die Frage: was heißt aufklären? In: Kant, I.: Was ist Aufklärung? Göttingen.
- Meyer, H. (1990): Unterrichtsmethoden I: Theorieband. 3. Auflage. Frankfurt a. M.
- Mollenhauer, K. (1968): Wissenschaft und Praxis – Vorbemerkungen zu einer Wissenschafts- und Hochschuldidaktik. In: Ders.: Erziehung und Emanzipation. München, 36–54.
- Neuner, G. (1973/1975): Zur Theorie der sozialistischen Allgemeinbildung. Berlin, Köln.
- Neuner, G. (1985): Die zweite Geburt. Über Erziehung im Alltag. Berlin.
- Neuner, G. (1986): Leistungsreserve Schöpfertum: Forschungsergebnisse zur Kreativität in Schule, Ausbildung und Wissenschaft. Berlin.
- Neuner, G. (1989): Allgemeinbildung – Konzeption, Inhalt, Prozeß. Berlin.
- Neuner, G. (1994): Konfrontiert mit den Antinomien der Moderne. In: Cloer, E., Wernstedt, R.: Pädagogik in der DDR. Eröffnung einer notwendigen Bilanzierung. Weinheim.
- Neuner, G. (1996): Zwischen Wissenschaft und Politik. Berlin.
- Neuner, G. (1997): Das Einheitsprinzip im DDR-Bildungswesen. In: ZfPäd. 43, 261–278.
- Neuner, G. (1999): Ressource Allgemeinbildung? Neue Aktualität eines alten Themas. Berlin.
- Neuner, G. (1999): Allgemeinbildung unzeitgemäß? In: Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät, Bd. 31, Jg. 1999, Heft 4. Berlin.
- Neuner, G. (2003): Kindorientierung versus Leistungsanspruch in der DDR-Schule? In: Kirchner, D., Neuner, G., Steiner, I., Uhlig, Ch. (Hrsg.): Kindheit in der DDR. Frankfurt a. M., 225–240.

- Neuner, G. (2004): Bildungsreform als Moment von Aufklärung. In: Banse, G., Wollgast, S. (Hrsg.): Philosophie und Wissenschaft in Vergangenheit und Gegenwart. Abhandlungen der Leibniz-Sozietät, Bd. 13. Berlin.
- Nohl, H. (1949): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt a. M.³.
- Pädagogisches Forum (1981): Wissenschaft braucht Elan und Forscherdrang der Jugend. In: Deutsche Lehrerzeitung 16/81.
- Petersen, P. (1930): Schulleben und Unterricht einer freien allgemeinen Volksschule nach den Grundsätzen Neuer Erziehung (Jena-Plan). 1. Bd., Weimar.
- Pleines, J. (1987) (Hrsg.): Das Problem des Allgemeinen in der Bildungstheorie. Würzburg.
- Popper, K. R. (1995): Alles Leben ist Problemlösen. Über Erkenntnis, Geschichte und Politik. München, Zürich³.
- Ruhloff, J. (1989): Harmonisierung oder Widerstreit? Über die Bildungsaufgabe in der Kulturenvielfalt. In: Materialien zur politischen Bildung. Heft 2, 8–15. Opladen.
- Ruhloff, J. (1993): Widerstreitende statt harmonische Bildung – Grundzüge eines „postmodernen“ pädagogischen Konzepts. In: Fischer, W., Ruhloff, J.: Skepsis und Widerstreit. Neue Beiträge zur skeptisch-transzendent-alkritischen Pädagogik. St. Augustin.
- Ruhloff, J. (2002): Streit in der Bildungserzählung. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Schaller, K. (2003): Johann Amos Comenius. Weinheim, Basel.
- Schelling, F. W. J. (1809): Rezension über Niethammer: Der Streit des Philanthropismus und Humanismus. In: Schellings Philosophie. Berlin o.J., 306–327.
- Schleiermacher, F. E. D. (1957): Pädagogische Schriften. Hg. v. E. Weniger. 2 Bände. Düsseldorf.
- Schleiermacher, F. D. (1965): Ausgewählte pädagogische Vorlesungen und Schriften. Ausgew. u. engl. v. H. Schuffenhauer. Berlin.
- Schlömerkemper, J. (1989): Pädagogische Integration. Über einen schwierigen Leitbegriff pädagogischen Handelns. In: Die Deutsche Schule, 81(1989) 3, 316–329.
- Schlömerkemper, J. (1991): Das Bildungsverständnis in Ost- und Westdeutschland. Ergebnisse einer Befragung in der BRD und der DDR. In: Die Deutsche Schule, 83(1991), 3, 308–325.
- Schlömerkemper, J. (1997): Bildende Solidarität – solidarische Bildung. Über die Schwierigkeit, das Selbstverständliche zu tun. In: Die Deutsche Schule, 4. Beiheft, 63–91.
- Schlömerkemper, J. (2000): Bildung – Gleichheit – Differenz. Gründe und Perspektiven eines „ewigen Streits“. In: Die Deutsche Schule, 6. Beiheft, 113–131.
- Schlömerkemper, J. (2002): Fragen, Suchen, Finden. Eine Einführung in Konzepte und Prozesse pädagogischer Forschung als Beitrag zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Manuskript. Als Manuskript verfügbar unter <http://www.uni-frankfurt.de/fb04/schloemerkemper/>; eine Buch-publication ist in Vorbereitung.

- Schuller, L. (2002): Zur Anwendung sozialpädagogischer Prinzipien bei der Realisierung sozialpädagogischer Funktionen im sozialpädagogischen Prozess, dargestellt am Beispiel des Drogenstüchtigen Sven R. Belegarbeit in Sozialpädagogik. Güstrow.
- Schwanitz, D. (1999): Bildung: alles was man wissen muß. Eichborn.
- Schwartz, E. (1969): Für die Grundstufe einer Gesamtschule. In: Begabung und Lernen im Kindesalter. Frankfurt a. M. (Grundschulkongreß '69, Bd. 1).
- Spranger, E. (1925): Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung. In: Spranger, E.: Kultur und Erziehung. Leipzig, 159–177.
- Stierand, G. (1989): Thesen zur Begriffsentwicklung in den pädagogischen Wissenschaften. Diskussionsmaterial. In: Pädagogische Forschung 30(1989)6, 83–101.
- Tenorth, H.-E. (1994): „Alle alles zu lehren“. Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung. Darmstadt.
- Tenorth, H.-E. (1997): „Bildung“ – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. In: ZfPäd. 43(1997), 969–984.
- Tenorth, H.-E. (2004a): Stichwort: „Grundbildung“ und „Basiskompetenzen“. Herkunft, Bedeutung und Probleme im Kontext allgemeiner Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (7), 169–191.
- Tenorth, H.-E. (2004b): Bildungsstandards und Kerncurriculum – Systematischer Kontext, bildungstheoretische Probleme. In: ZfPäd. 50(2004), 650–661.
- Tenorth, H.-E. (2004c): Bildungsminimum und Lehrfunktion. Eine Apologie der Schulpflicht und eine Kritik der „therapie“-orientierten pädagogischen Professionstheorie. In: Gruehn, S., Kluchert, G., Koinzer, T. (Hrsg): Was Schule macht. ... Achim Leschinsky zum 60. Geburtstag. Weinheim/Basel, 15–29.
- Treichel, H. (2004): Das Wunder von Lucknow/Indien. E & W plus Stamm Verlag Essen Heft 7/8.
- Wangenheim, I. von (1981/1987): Genosse Jemand und die Klassik. Gedanken eines Schriftstellers auf der Suche nach dem Erbe seiner Zeit. Halle, Leipzig³.
- Wessel, K.-F. (1975): Pädagogik in Philosophie und Praxis. Berlin.
- Wessel, K.-F. (1992): Vom Mut zur Erinnerung und von der Not der Kritik. In: Erinnerungen für die Zukunft. Zur Geschichte der Volksbildung in der DDR. Ludwigsfelde-Struveshof, 17–25.
- Wiegmann, U. (1997): Allgemeinbildung anstatt Allgemeiner Pädagogik. Zum Verhältnis von bildungspolitisch-doktrinärer Selbstdisziplinierung und gesellschaftspolitischer Instrumentalisierung pädagogischer Wissenschaften in der SBZ und der DDR. In: ZfPäd. 37. Beiheft. Weinheim, Basel, 433–454.
- Wiese, L. (1886): Lebenserinnerungen und Amtserfahrungen. 2 Bd..
- Wiese, L. (1897): Über geistige Heimatlosigkeit in der deutschen Gegenwart. Berlin.
- Wigger, L. (2004): Bildungstheorie und Bildungsforschung in der Gegenwart. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik (80), 478–493.
- Ziegler, J. (2004): Kommunismus revisited. Rede im Schauspielhaus Zürich v. 25. April 2004. Sonderdruck