

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.<sup>1</sup>

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 Text<sup>2</sup> 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 erfolversprechend 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.<sup>3</sup>

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.<sup>4</sup> 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, omnina, omnino. Omnes, omnia, omnino. [www.uni-stuttgart.de/pae/edl/index.php?SeminarID=41&ThemenID=131&KapitelID=409](http://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.<sup>5</sup>

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.<sup>6</sup>

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.