

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.<sup>1</sup> 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.<sup>2</sup>

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“.<sup>3</sup> 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 Vergesenes 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 zugeordnet, 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*.<sup>4</sup> 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 festschreibt, 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-

sichtigen 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.<sup>5</sup>

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).