

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 darum 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 Sitzbleiber 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!