

Dietrich Hoffmann, Dieter Kirchhöfer

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

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

Allgemeinbildung – eine allgemeine Bildung?

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

bevorzugen und eine entsprechende Anpassung bisheriger Bildungskanons anstreben.

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

Allgemeinbildung – ein curricular zu organisierender Prozess?

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

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

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

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

Allgemeinbildung – ein normatives Konzept?

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

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

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

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