

Gruschka, Andreas

Wenden, Volten, Pirouetten oder: Wie heute über Bildung, Allgemeinbildung, Grundbildung und berufliche Bildung geredet und gestritten wird

Pädagogische Korrespondenz (1987) 1, S. 72-85



Quellenangabe/ Reference:

Gruschka, Andreas: Wenden, Volten, Pirouetten oder: Wie heute über Bildung, Allgemeinbildung, Grundbildung und berufliche Bildung geredet und gestritten wird - In: Pädagogische Korrespondenz (1987) 1, S. 72-85 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-92527 - DOI: 10.25656/01:9252

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-92527>

<https://doi.org/10.25656/01:9252>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, veröffentlichen oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zur Einführung

5 *Andreas Gruschka*

Die gegenwärtige Lage der Pädagogik in Theorie und Praxis und die Aufgaben des Instituts für Pädagogik und Gesellschaft

Essay

19 *Rainer Bremer / Andreas Gruschka*

Bürgerliche Kälte und Pädagogik

Kältestudien

34 *Beatrix Bohn, Karl Heinz Dammer, Frauke de Hair, Günter Kofferschläger, Ulla Lanvers, Helga Laurenz*

Mein richtiges Leben im falschen.

Bemerkungen zu Adornos »Tabus über dem Lehrerberuf«

38 *Michael Meisel*

Rolfs Zeugnis

Essay aus der Fremde

45 *Lutz Mai*

Fechner – Ein Gelehrtenleben

Gegen das Selbstverständliche

57 *Stefan Blankertz*

Pädagogik zwischen Utopie und Kritik oder:

Ist eine »Negative Pädagogik« schon eine kritische?

Der Reformvorschlag

68 *Rüpel*

Was mit den leeren Schulen?

Das aktuelle Thema

72 *Andreas Gruschka*

Wenden, Volten, Pirouetten oder:

Wie heute über Bildung, Allgemeinbildung, Grundbildung und berufliche Bildung geredet und gestritten wird.

Dokumentation

86 Der Abgeordnete Lauterbach vor dem Hessischen Landtag am 26.11.86

Aus dem Gestrüpp des Institutionalismus

93 Der Sekretär der Konferenz der Kultusminister:

Die verwaltete Bildung

Aus den Medien

- 96 *Helmut Stövesand*
Der Freizeitsport als Lehrmeister. Über »schwarze« Freizeitpädagogik.
- 101 *Jörg Bockow*
Woody Allen als Tröster der Verzagten. Über »Hannah und ihre Schwestern«.

Vermischtes

- 107 *Melchior Grimm*
Aus der ersten pädagogischen Korrespondenz
- 112 *Max Horkheimer*
Bewußtsein

Andreas Gruschka

Wenden, Volten, Pirouetten – oder: Wie heute über Bildung, Allgemeinbildung, Grundbildung und berufliche Bildung geredet und gestritten wird

1. Um mit der Bildungswende zu beginnen: Nachdem mehrere Versuche der alt-konservativen Fraktionen dieser Gesellschaft in den vergangenen zehn Jahren mißlungen waren, wirklich folgenreich die »Verwirrungen« der sozial-liberalen Reformphase unseres Bildungssystems aufzuklären und abzustellen – man erinnere sich nur an den ersten Versuch, mit der Parole: »Mut zur Erziehung!« eine konservative Werteerziehung wieder durchzusetzen – scheint ihnen heute mit der von ihnen beschriebenen »Renaissance« der Bildung als Allgemeinbildung und Grundbildung des Gymnasiums mehr Erfolg beschieden zu sein. Die rechts-populistische Strategie soll endlich auch im pädagogischen Bereich »greifen«, also die Nutzung der affirmativ-ideologischen Anteile traditioneller Begriffe. Bildung suggeriert das Höchste, Allgemeinbildung erscheint als etwas, was jeder braucht, faktisch aber nur der Gymnasiast bekommen kann und soll. Bildung als Allgemeinbildung soll helfen, das Schulwesen wieder klar zu gliedern: hier die höhere, weil allgemeine Bildung, dort die niedere, weil bloß berufliche Ausbildung.

2. Um mit den Volten und Pirouetten fortzufahren: In der deutschen Pädagogik hat das Bildungsdenken seit jeher einen privilegierten Platz eingenommen. Bildung, das ist der Königsweg der Pädagogik. Die praktische Erziehung hat es in der Regel mit niederen Dingen zu tun. Wie ein roter Faden durchzieht die Entgegensetzung von Bildung und Beruf, von Bildung und Brauchbarkeit, von allgemeiner und spezieller Bildung das deutsche Bildungsdenken. Dem widerspricht nicht, daß immer wieder Theoretikern der Bildung aufgefallen war, welche fatalen Wirkungen die Trennung beider Sphären für Pädagogik und Gesellschaft nach sich gezogen hat: die Verblasenheit einer sich von der Gesellschaft abwendenden, Technik und Ökonomie mit einem Ressentiment begegnenden (allgemeinen) Bildung und der Instrumentalismus bzw. Technizismus der von allgemeinen Fragestellungen abgesperrten und entbundenen beruflichen Ausbildung.

Prägend für die Entwicklung unseres Schulwesens wurde die Entgegensetzung beider Bereiche, nicht Versuche, sie miteinander zu vermitteln. Die Beschäftigung mit literarisch-künstlerischen Dingen scheint somit zu bilden. Für die Schulen bedeutet das, daß deren Darstellung im Unterricht als allgemeinbildend zweifellos anerkannt ist. Ein solches Urteil bezieht sich auch auf die »reine« Mathematik als der angeblich besten Schulung des logischen Denkens. Demgegenüber wird die Darstellung von technischen und ökonomischen Inhalten auch dort als weniger wertvoll, niveauloser und deswegen nicht allgemeinbildend abgetan, wo sie sich auf die neuen, vom unmittelbaren Bezug zur Praxis emanzipierten Wissenschaften und Technologien bezieht.

Die »sauber trennende« Bewertung von Bildungsgegenständen wurde erst einschneidend mit der Reformphase erschüttert. Damals wurde die Rede von der Verwissenschaftlichung aller Lebensbezüge zu einer konsensstiftenden Formel. Gleichzeitig schien es nicht mehr möglich zu sein, noch material zu definieren, an welchen Fächern und Gegenständen sich exklusiv Bildung als Allgemeinbildung vermitteln ließe. Nachdem der inhaltlich materiale Zugriff auf Allgemeinbildung unmöglich geworden war, suchte man eher nach einem formal bestimmten Auswahlkriterium für die Inhalte des Oberstufenunterrichts. In unterschiedlicher Deutlichkeit wurde in den Reformschriften davon gesprochen, daß die Verwissenschaftlichung aller Lebensbezüge zu einer Wissenschaftsorientierung bzw. Wissenschaftspropädeutik allen Oberstufenunterrichts zwingt. Die Folge war eine differenzierte Beschäftigung des Oberstufenschülers mit verschiedenen Inhalten, nicht mehr alle Schüler sollten an gemeinsamen Inhalten zur Allgemeinbildung geführt werden. Die Privilegierung einzelner Fächer wurde ersetzt durch die Betonung des methodischen Aspektes wissenschaftlicher Arbeit, der Förderung der für Wissenschaft notwendigen Attitüde (etwa Neugier), schließlich durch die Öffnung des Unterrichts für das Prinzip der Kritik an Wissenschaften und Technologien als Instrumenten gesellschaftlicher Herrschaft. An unterschiedlichen Disziplinen sollten diese Lernziele erarbeitet werden, nicht mehr nur an den überkommenen Fächern des traditionellen gymnasialen Kanons.

Daß heute wieder an einem neuen, material definierten Kanon Allgemeinbildung verbürgender Inhalte und Fächer gestrickt wird, kann auch so gedeutet werden, daß die gesellschaftlichen Reflexionen der damaligen Wende heute in der Pädagogik zum Teil vergessen zu sein scheinen. Das macht bezogen auf die wissenschaftliche Pädagogik auf mehr als nur eine Wende aufmerksam. Es handelt sich um eine Volte, die vollständige Drehung um die eigene Achse. Wird erst einmal ins Bewußtsein gehoben sein, daß die neue Allgemeinbildungsdebatte in Wahrheit nur das bildungstheoretische Mittel zum Zweck einer massiven bildungspolitischen Wende darstellt, wird man sich wieder an die alten Einsichten erinnern. Das macht es wahrscheinlich, daß die Drehung weitergehen wird und damit tendenziell in eine Pirouette übergeht. Eine solche Prognose führt nur das Risiko mit, daß ggf. die Pädagogik mehr von der konservativen bildungspolitischen Wende akzeptiert hat, als hier zunächst zugestanden wird.

3. Die Abkehr von den Begriffen der Reformphase läßt einiges befürchten. Das Nebelhafte der kulturwissenschaftlich geprägten Rede von Bildung wurde in der Reformphase vertrieben durch das Bemühen um strenge wissenschaftsbezogene Begriffe: Erst die Angabe von »konkreten Qualifikationen« und »substantiellen Kompetenzen« macht aus der beschwörenden Beschreibung eigentlicher Bildung »ein Curriculum«, das zu meßbaren Ergebnissen führt. Bildung verweist auf die Innerlichkeit des Lernenden, Emanzipation soll präzise den gesellschaftlichen Ort bezeichnen, an dem sich der Sich-Bildende »abzuarbeiten« hat, wenn Bildung gelingen soll.

Heute stimmen viele der ehemals sich progressiv artikulierenden Pädagogen in den Chor derjenigen ein, die darüber klagen, daß die Bildungsreform Entscheidendes außer acht gelassen habe, indem sie vorschnell den alten Bildungsbegriff abgestreift habe. Mit dem Begriff der Qualifikation sei der Individuierungsaspekt, der mit Bildung immer auch angesprochen war, nicht mehr zu fassen. Statt dessen sei einer technokratischen Veränderung von Schule und Lehrplan Vorschub geleistet worden.

So als wäre das beklagte Defizit nur eines der Begrifflichkeit, soll mit ihrem Wechsel die Sache wieder ins Reine kommen.

Wie stark aber die Gesellschaft, die die Reformbegriffe einfangen wollte, mit der Rückkehr der alten Begriffe doch zugleich wieder vertrieben wird, machen nicht nur die konservativ gemeinten Aufsätze, sondern auch als *fortschrittlich* charakterisierte wie die von K. Mollenhauer und W. Klafki deutlich. Jener versucht abgehoben von direkten Fragen der Schulpädagogik Bildungstheorie zu erneuern, dieser legt in »Konturen« das Konzept einer neuen Allgemeinbildung vor. An »vergessenen Zusammenhängen« wird von Mollenhauer ausgegraben, was jenseits der als klassisch tradierten Zusammenhänge und Texte an pädagogischem Wissen zu entdecken ist. Ihn interessiert der Pädagoge Rembrandt, dessen Wissen über den Vorgang der Erziehung. Die kluge Anschauung und Entdeckung steht für sich. Weder soll aus ihr positiv für heute gelernt werden, noch soll die Rekonstruktion auf die Wurzeln des gegenwärtigen Problems verweisen, Bildung und Erziehung praktisch so auszulagen, daß sie ihrer Idee genügen.

Wolfgang Klafki bezieht sich ebenfalls auf die Geschichte, und zwar auf den Neuhumanismus und die Pädagogik der deutschen Klassik, um in der Erinnerung an die Geburtsstunde des deutschen Bildungsdenkens die kritischen Gehalte der damaligen Theorien neu anzueignen. Dabei bringt er wieder zu Bewußtsein, welche emanzipative Funktion den Humboldtschen Kanon auszeichnete. Die Erinnerung bleibt aber angesichts der aktuellen politischen Interessen an der Erneuerung der allgemeinen Grundbildung des Gymnasiums sowie unter den veränderten gesellschaftlich-politisch-ökonomischen Grunddaten so gut gemeint wie wirkungslos. Erst auf einer diskussions-klimatischen Ebene bekommt der Rekurs auf jenes alte Konzept allgemeiner Bildung eine Bedeutsamkeit, nämlich als Bestätigung der konservativen Intention, heute über Allgemeinbildung zu sprechen, um morgen entscheidende Einschnitte in das Berechtigungswesen vorzunehmen.

Die Emanzipation des Subjekts bezieht sich heute notwendig auf andere Gegenstände als zu Humboldts Zeiten. Wir wissen inzwischen viel über die Determination gymnasialer Bildungsprozesse durch den mit dem Kanon intentional nicht erfaßten heimlichen Lehrplan. Nur gewaltsam kann die Einsicht übersprungen werden, daß bildungstheoretische Argumentationen Entscheidungen über Schullaufbahnen und Abschlüsse pädagogisch oft überhöhen sollen. Nur vordergründig soll die neue Diskussion in die Reform von Inhalten des schulischen Lernens so einmünden, daß Bildung, und sei es als Allgemeinbildung verstanden, zu ihrem Recht kommt.

Verdächtig ist schon, wie »allgemein« über Allgemeinbildung gesprochen wird. Vieles scheint darauf hinzudeuten, daß mit Oberbegriffen ein Konsens gesucht wird, der freilich schon deswegen keiner der Sache sein kann, weil bildungsplanerische Entscheidungen anstehen, die in ihrer konservativ geprägten Ausrichtung den kritischen Implikationen des Bildungsbegriffs diametral widersprechen.

4. Das Ausmaß, in dem heute in der wissenschaftlichen Pädagogik über Bildung und Allgemeinbildung erneut geschrieben und geredet wird, darf nicht zu dem Kurzschluß verleiten, es ginge endlich wieder substantiell pädagogisch um dieses Problem, jedenfalls konkreter und komplexer als zur Zeit der Bildungsreform.

Mit der Reformphase machte sich die Pädagogik anheischig, sozialwissenschaftlich aufgeklärt über Schule zu urteilen. Dazu zählte die Einsicht in die »politische Funktion des Berechtigungswesens« (Blankertz). Von Bildung und Ausbildung sollte demnach zukünftig nur noch die Rede sein, wenn die Aufgabe im Blick verblieb, die ein nach wie vor »gegliedertes Schulwesen« für die Reproduktion der Gesellschaft zu spielen hat.

Die moderne Sozialisationsforschung hatte die soziale Funktion von Bildung deutlich gemacht, insbesondere die ideologiekritischen Analysen hatten eingeschärft, welche gesellschaftlich affirmative Funktion faktisch »Bildung« in unserer Gesellschaft zugewiesen bekommen hat, indem sie zur »sozialisierten Halbbildung« (Adorno) geworden ist. Schließlich hatte gerade die Bildungsreform mit ihrer Curriculumentwicklung schmerzhaft deutlich gemacht, wie relativ in ihrer Wirkung die Planung von Bildungsprozessen in konkreten schulischen Bildungsgängen werden konnte.

Die Lektion aus all dem müßte für die heutige Diskussion um Bildung und Allgemeinbildung doch die sein: sachhaltig, empirisch-gehaltvoll muß nach den Vermittlungsmöglichkeiten von Bildungszielen in Bildungsprozessen gesucht werden!

Aber auch wenn die Pädagogik heute weniger auf ihre sozialwissenschaftliche Phase, dafür intensiver auf die volle Bedeutung des einheimischen Begriffes der Bildung in der Diskussion um Allgemeinbildung zurückgreifen will, so würde das zu bedeutend mehr zwingen als zur Ausdifferenzierung der Möglichkeiten kultureller Erfahrung durch klassische Fächer bzw. durch die Darstellung gesellschaftlicher Problemlagen. Bildung ist programmatisch in der Pädagogik immer wieder als dialektischer Begriff bestimmt worden, als die »vermittelnde Kategorie zwischen den Ansprüchen der Gesellschaft und dem Recht des Subjekts auf sein Selbstsein« (Blankertz). Die neueren Konzepte kommen indes weitgehend ohne die Schüler aus. Ihr Bildungsinteresse spielt scheinbar keine Rolle. Statt dessen wird in Inventarien der neuen Allgemeinbildung für die Schule das verpflichtend gemacht, was aus unterschiedlich gefärbten Gesellschaftstheorien die Schüler als besonders relevant erachten sollen.

5. Für *die* Schüler und *die* Schule? Nein, um die ganze Jugend, wie Humboldt utopisch postulierte, geht es nicht. Die Art, wie Kataloge der Allgemeinbildung bestimmt werden, macht es deutlich: Als Modellfall gilt das Gymnasium, die Schule, die aufgrund der Geschichte unseres Schulwesens dazu prädestiniert ist, auch noch in der Oberstufe sich auf die allgemeine Grundbildung zu konzentrieren. Die Erinnerung an die Bildungsaufgabe des alten Kanons macht das ebenso sinnfällig wie die Art, in der Schlüsselprobleme zum Gegenstand von Schule gemacht werden. Sie tauchen nicht auf als Fälle höchst spezialisierter Komplexität, denen der Bildungsgehalt allererst abgerungen werden muß. Nicht »durch die vollständige Einsicht der streng aufgesuchten Gründe« (Humboldt) werden sie zu Unterrichtsgegenständen erhoben, sondern in ihrer Qualität als Inhalte, die alle etwas angehen und über die man etwas wissen muß, um sich privat und politisch orientieren zu können. Raum für eine solche allgemeine Beschäftigung mit allgemeinen Problemen hat potentiell nur ein Teil der Jugend, nämlich derjenige, der auch

noch in der Sekundarstufe II in einer als allgemeinbildend sich auszeichnenden Schule lernt, und der damit zugleich »entlastet« und ausgeschlossen von der Vorbereitung auf Erwerbsarbeit »sich bilden kann«. Obwohl das so ist, erwirbt er doch für die später angestrebte Einfädung in die gesellschaftliche Arbeit ein Privileg. Das Zertifikat der »Allgemeinen Hochschulreife« prädestiniert mit dem Plus an allgemeiner Bildung für die leitenden Positionen der Gesellschaft. Auch wenn an den späteren Arbeitsplätzen die Fähigkeit entscheidet, sich mit dem beruflichen Realitätsprinzip auseinanderzusetzen, rechtfertigt die häufig disfunktional zu ihr stehende »allgemeine Bildung« den privilegierten Status des Arbeitsplatzes gegenüber demjenigen der »Arbeitenden«.

6. Auch wenn zunächst fast alle Diskussionspartner darum bemüht sind, Inhalte zu diskutieren, geht es um sie gar nicht in einem verbindlichen, pädagogisch-didaktischen Sinne. Ohne die Diskussion und Analyse ihrer konkreten bildungsprozessualen Bedeutsamkeit werden Kataloge allgemeiner Bildung aufgelistet. Für die Diskussion entscheidend ist, in welcher Richtung aufgetürmt wird und in welcher Logik allgemeinbildende Gegenstände von bloß spezialbildenden unterschieden werden sollen.

Der Philologenverband fordert etwa, daß der Leistungskurs in der zu reformierenden Oberstufe ein Fach sein müsse, das bereits in der Jahrgangsstufe 9 den allgemeinbildenden Kanon der gymnasialen Mittelstufe mit bildet. Das macht nur Sinn, wenn mit der neuen Definition allgemeinbildender Fächer alle spezialbildenden, traditionell im Kanon des Gymnasiums nicht vorgesehenen, aus dem Bereich allgemeiner Bildung exkommuniziert werden sollen. Die an diesem Beispiel deutlich werdende Stoßrichtung der »Reform« verweist eindringlich darauf, daß es im Kern nicht um Bildung, sondern um Status und Privileg geht.

Eine pädagogisch-didaktisch entfaltete, den konkreten Unterricht thematisierende Bildungstheorie spielt deswegen keineswegs zufällig in der Diskussion fast keine Rolle. Sie hätte zugleich emphatisch und sachhaltig darzulegen, ob und wie die Auseinandersetzung des Schülers mit »allgemeinbildenden Inhalten« zur Subjektivität, zu Urteil und Kritik freisetzt.

Die Diskussion um die allgemeine Bildung darf, ja muß programmatisch bleiben, wo ihr Ziel primär darin besteht, Kataloge aufzustellen, bestimmte Inhalte zu qualifizieren, viele andere zu disqualifizieren. Entscheidend für eine solche Diskussion ist die kultur- und gesellschaftstheoretische Frage der Subsumtionsfähigkeit der Inhalte. Es kann kräftig auf Vorurteile aufgebaut werden: Wer wagte es, Deutsch und Geschichte, Mathematik und Fremdsprachen, das Allgemeinbildende abzustreiten? Streit kann nur dort aufbrechen, wo Schlüsselprobleme in ihrer Relevanz unterschiedlich bewertet werden. Dann soll im Zweifel, angesichts der geahnten Stoffülle ggf. doch auf das Frauenproblem oder den Nord-Süd-Konflikt verzichtet werden. Praktisch entschieden wird dort, wo noch etwas zu entscheiden ist, keineswegs gesellschaftstheoretisch bewußt sondern pragmatisch: Das Schlüsselproblem der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien wird von fast allen Diskussionspartnern zum Kern der neuen Allgemeinbildung promoviert. Hier verwirklichen sich die Interessen derjenigen, die wünschen, daß die Zustimmungsbereitschaft für die neuen Technologien schon in der Schule gesichert wird. Die

Progressiven hoffen währenddessen, die Schule könne mit kritischen Einstellungen blinden Gehorsam verhindern. Beides ist aber schulpädagogisch solange naiv, wie ungeklärt bleibt, was Schule überhaupt aus dem Thema zu machen vermag. Weil pädagogisch-unterrichtliche Sicherheit abhanden gekommen ist, wie Bildung ermöglicht werden kann, sucht man Halt in einer faktisch apodiktisch gemeinten Auflistung der allgemeinen Inhalte, die so relevant sind, daß der Schüler sich an ihnen orientieren muß! Ob diese in der Reihung von Schlüsselproblemen dann nur die Permanenz eines »Stammtischgesprächs« erleben und sich deshalb nach kurzer Zeit desinteressiert abwenden, bzw. umgekehrt, was denn in der Schule getan werden müßte, damit nicht die arbiträre Position, sondern Bildung entstehe, solche Fragen brauchen scheinbar nicht mehr gestellt zu werden, wenn man die allgemeinbildende Relevanz von Unterrichtsgegenständen festgestellt hat. Wo zuweilen dennoch versucht wird, entsprechende bildungspraktische Fragen zu beantworten – etwa in den nordrhein-westfälischen Materialien zur informationstechnischen Grundbildung –, ist äußerste Skepsis geboten. Kritikfähigkeit im Umgang mit den neuen Medien wird als allgemeines Lernziel proklamiert. Nach der pädagogischen Zauberformel muß man sich um die lästige kritische Rückfrage nicht mehr kümmern, man geht zu den Sachen über. Die legitimatorische kritische Lernzielformulierung soll beruhigen, der Unterricht würde mehr als die sozialisatorische Vorbereitung bewirken auf das, was ohnehin gesellschaftlich passiert: Wenige entwickeln Apparate, die viele bedienen müssen. Die einen halten viel davon, die anderen lehnen sie ab. An der Dynamik der Entwicklung ändert das »Meinen« nichts.

7. Die gegenwärtige Diskussion um die neue Allgemeinbildung spiegelt nicht nur die gängige Arbeitsteilung von bildungstheoretischer Legitimierung und Überhöhung auf der einen und bildungspolitischen Entscheidungen auf der anderen Seite wider. Daß heute ein so breites Interesse an der Neubestimmung allgemeiner Bildung laut wird, hat selbst aufklärungsbedürftige Gründe.

Den Cassandra-Ruf vom Verfall der Bildung vernimmt man ja unterschiedlich laut schon lange Zeit. Ebenso notorisch sind die Klagen der Hochschulen, die gymnasiale Oberstufe bereite nicht richtig auf das Studium vor. Die Rolle des Schuldigen wechselt mit der Konjunktur der Begriffe: Mal ist es der Mangel an spezialisierter Bildung, mal das Defizit an allgemeiner Grundbildung... Grund zur Klage gibt es immer! Bevor das Dauerthema der Pädagogik zu einem Leitthema öffentlicher Auseinandersetzung werden konnte, war es erforderlich, daß sich in dem pädagogischen Thema ein gesamtgesellschaftliches auszudrücken vermochte. Umgekehrt wuchs die Bereitschaft der Pädagogen, erneut allgemeine Bildung zu diskutieren, mit ihrer eigenen Affiziertheit durch eine gesamtgesellschaftlich bestimmte Problemlage.

Das Ersetzen des alten Allgemeinbildungskonzeptes durch das Konzept der Wissenschaftspropädeutik hatte die pädagogische Thematik mit der gesellschaftlich allgemeinen verschränkt, nämlich mit der Rolle der Wissenschaften und Technologien als den optimistisch betrachteten Instrumenten gesellschaftlichen Fortschritts. Zu der Zeit, als die Pädagogik die Didaktik der Wissenschaftspropädeutik empfahl, hatte die Öffentlichkeit primär ein optimistisches Verhältnis zur Potenz der Wissenschaften und Technologien. Heute dagegen kann der mit breiter Zustimmung

bezog, ist der Angst vor dem »Restrisiko« gewichen. Niemand scheint die Spezialisten in der Eigendynamik ihrer Arbeitsweise kontrollieren zu können. Wissenschaft verhilft nicht mehr zur Orientierung, indem sie aufklärt, sie scheint die Menschen zunehmend ihrer Autonomie und ihres Selbstbewußtseins zu berauben. Die am schärfsten von ökologisch inspirierten Zeitgenossen vorgetragene Kritik hat längst auch Menschen mit konservativ geprägten Gesellschaftsbildern erfaßt. Auch deren Obstbäume sterben. Auch sie sehen, daß die wissenschaftlich-technische Durchrationalisierung der gesamten Gesellschaft dazu führen kann, daß die Bedeutsamkeit des einzelnen Menschen immer geringer wird.

Wo aber die Dynamik der Gesellschaft nicht mehr von positivem Sinn aus orientiert ist, muß der Mensch wieder in die Lage versetzt werden, sein Dasein selbst mit Sinn zu erfüllen. Zunächst ist dafür der Überblick wiederzugewinnen. Eine breite Grundbildung ist zu schaffen, damit beurteilt werden kann, was in der Gesellschaft geschieht.

Die Suche nach Orientierung und die Erinnerung an das »Subjekt« produzieren gleichsam die »Renaissance« der Bildung als Allgemeinbildung. Diese wird insbesondere von den Statthaltern des Bestehenden zum Therapeutikum erhoben. Augenscheinlich hat man damit begrenzten Erfolg, weil die Aura, die die Begriffe einmal umgab, nicht ganz verloren gegangen ist.

Der in der Reformphase akzeptierte Begriff der Wissenschaftsorientierung ist durch die Wissenschaftskritik und Technikangst für viele diskreditiert. Allgemeine Grundbildung, das soll der Rückgang zu den Quellen, zur Vorstufe der Spezialisierung sein, zu einem Zustand der Dinge und ihrer Betrachtung, der noch nicht verunreinigt ist. Die Spezialisierung hat vermeintlich das Allgemeine noch nicht erfaßt. So sollen die Voraussetzungen der Sachverhalte wieder erfaßt werden und soll die Offenheit in der Bewertung der Dinge wieder hergestellt werden. Legt man all das hoffend in den Kanon der neu/alten Allgemeinbildung, so wird es zu dem Mittel, das Wesentliche vom Abgeleiteten zu unterscheiden. Es schafft Ordnung in die allenthalben festgestellte Unordnung. Das »modernistische« Denken ist der diffusen Bewegung, der Dynamik der Wirklichkeit ausgeliefert. Allgemeine Grundbildung soll dagegen Stabilität geben.

8. Das zivilisationskritische Moment der neuen Diskussion ist damit noch unzureichend gekennzeichnet. Denn es geht nicht nur um die Sehnsucht der Menschen nach Klarheit und damit um die Distanzierung der Menschen von der Gesellschaft, komplementär und zugleich widersprüchlich dazu treibt das Zivilisationskritische der Diskussion eine gesellschaftspolitische Aufladung von allgemeiner Bildung hervor. Die Bedrohung, vor der sich die Gesellschaft insgesamt gestellt sieht, wird folglich ausdifferenziert in »Schlüsselprobleme«. Diese gelten für alle Menschen und beziehen sich auf allgemeine Tatsachen des gesellschaftlichen Lebens; sie gehen uns alle an!

Ein kritischer Blick auf die Politisierung der Allgemeinbildung durch die Auflistung aller gesellschaftspolitischer Problemstellungen enthüllt das Unpolitische dieser Anstrengung. Merkwürdig ist doch, daß zwar in breitem Konsens in den gesellschaftlichen Fraktionen Schlüsselprobleme als Gegenstände der neuen Allgemeinbildung vereinbart werden, mehr oder weniger systematisch aber ausgeblendet

wird, was man sich als Lösung dieser Probleme denken könnte. Erst dort, wo ein Schlüsselproblem verdächtig nahe in einer inhaltlichen Bedeutung formuliert wird, wird der Konsens zwischen »Rechten und Linken« zerbrechlich. Einigkeit besteht in der Wichtigkeit der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien, Bedenken dürften laut werden, wo verlangt wird, »menschliche Sexualität und das Verhältnis der Geschlechter zueinander« zum Thema zu machen. Die unmittelbare Spiegelung eines gesellschaftlichen Problembewußtseins in den Reizworten der Schlüsselprobleme erheischt eine breite Zustimmung.

9. Die Inhaltlichkeit der neuen Allgemeinbildung bezieht sich schon aus diesem Grunde faktisch nicht auf die Orte der Verunsicherung und damit auf die Gesellschaft im weitesten Sinne. Das Motiv, zu den Quellen zurückzukehren, ist gekennzeichnet durch ein romantisch verklärendes, ja ein reaktionäres Moment. Diese Quellen sind nur rein, weil die Industrie und das Spezielle der Gesellschaft sie nicht verunreinigt hat. Fernab von der Industrie wird ein Zustand der Heilung und Versöhnung imaginiert. Das ist abzulesen auch in der Wiederentdeckung all solcher Inhalte einer grundlegenden Bildung, die den Deutungskämpfen der Zeit entrückt sind und damit von den Zeitgenossen als gültig anerkannt. Das Klassische als das unvergänglich Vergangene muß sich nicht mehr rechtfertigen. Es scheint sich ein für allemal bewährt zu haben. Damit flößt es die Autorität ein, die man sich keineswegs nur in Geschmacksfragen wieder wünscht. Der »Dichterstürm« steht schon begrifflich für das vordemokratische Denken ein. Goethe und andere sollen gelesen werden, nicht das modisch sprachwissenschaftlich Vordergründige einer spezialisierten Wissenschaft. Zugleich soll eine solche Allgemeinbildung erbaulich sein. Schleichend geht der Weg zurück zur depolitisierten Innerlichkeit, dem fatalen Erbe des deutschen Bildungsdenkens. Während die gesellschaftlichen Problemlagen latent für das Negative und Bedrohliche stehen, steht die große Literatur für das Positive, das Halt-Gebende. Symptomatisch ist, daß davon auch das neue allgemeinbildende Geschichtsbild geprägt sein soll. Die Kritik am gesellschaftlichen Zustand scheint nur unter der Voraussetzung akzeptabel zu sein, daß der Geschichte insgesamt eine positive Kontinuität unterschoben wird. Wesentlicher als die Kritik ist in den Augen der konservativen Erneuerer der Allgemeinbildung aber die Wiederherstellung von Autorität. Respekt vor dem Geistigen soll eingeflößt werden, nicht so sehr die Freisetzung von Autonomie. Deswegen ist es keineswegs nur ein karikaturistisches Element, wenn der baden-württembergische Kultusminister verlangt, nun sollten wieder Gedichte auswendig gelernt werden, damit zukünftig nicht nur klug geschwätzt sondern »gelehrt« rezitiert werden kann.

Diesen reaktionären Zielen steht die Idee der Emanzipation durch Bildung entgegen. Die große Literatur ist an dieser Stelle nicht Mittel zum Zweck einer Durchsetzung des positiv Autoritären unserer Tradition. Faust sei ein Text, der aktuelle Einsichten über die Gesellschaft ermögliche, es handele sich um ein Stück Literatur zum Thema der Dialektik der Aufklärung, der Verwandtschaft von Wissenschaft und Mythologie, der Verführung von Wissen und Macht. Die unterschiedliche Entfaltung von Gegenständen allgemeiner Bildung ist allen Diskussionspartnern bekannt. Stutzig müßte machen, warum sie relativ wenig die Diskussion begleitet, wo sie doch vorzüglich geeignet wäre, ideologische »Debatten« zu führen. Während

die Progressiven auf das Sprengende der Bildungsgegenstände hoffen, die sie aber faktisch zu Inhalten der Allgemeinbildung propädeutisch verharmlost haben, spekulieren die Konservativen viel realistischer auf die historisch belegte Entschärfung der Gegenstände durch die in der Schule betriebene depolitisierte Innerlichkeit.

Zu fragen bleibt, was angesichts der Unterschiede in der normativen Aufladung der Konzepte die Diskussion um die neue Allgemeinbildung thematisch so verklammert, daß sie für Außenstehende als eine einheitliche Diskussion erscheint?

10. Die Katalogisierung einer neuen Allgemeinbildung hat – so unterschiedlich die Absichten immer sein mögen – ein gemeinsames Motiv. Es besteht gewissermaßen tautologisch darin, das Allgemeine als das Nicht-Spezielle zu definieren.

Obwohl so getan wird, als ob es sich hierbei um Qualitäten der Inhalte »an sich« handle, die eine bildungstheoretische Reflexion zu unterscheiden erlaube, ist sie im Bewußtsein längst geleitet durch die Spiegelung schulstruktureller Gegebenheiten: der reinen Mathematik ist das Formale und das Logische abzulesen, hieß es früher und heißt es heute noch. Reinheit der Mathematik kann es nicht geben, wenn sie zur Lösung ökonomischer Sachverhalte herangezogen wird. Nach der Ideologie führt die reine, anwendungsferne Mathematik zur Mathematisierung, die anwendungsbezogene aber nur zum Rechnen. Aber Begriffe bleiben ohne Anschauung leer!

Die »reine Mathematik« der Allgemeinbildung wird dadurch zum Rechnen gezwungen, weil die Rekonstruktion des Rechnens als Mathematisierung den instrumentellen Umgang mit Mathematik erforderte. Der Anwendung ist allererst die Wirkung der Mathematisierung abzuschauen. Die Verwechslung wird ironischerweise deutlich an der Meinung konservativer Politiker, das Allgemeinbildende sei schwer, mache »große Mühe«, während das Berufsbezogene leicht sei und zu schlechteren Resultaten führe. In der Tat wird Lernen zur Mühsal, wenn der Lernende gezwungen ist, ohne Verständnis sich etwas anzueignen!

Das Allgemeinbildende soll sich sodann – scheinbar wiederum allein bildungstheoretisch betrachtet – als Grundbildung unterscheiden von weiterführenden, notwendig spezialisierten Lernprozessen. Der Blick ist dann symptomatisch nur auf das Hochschulstudium gerichtet und damit wird die schulstrukturelle Anleitung des Gedankens deutlich. Es wird so getan, als wären Grundeinsichten, die Fundamente, die Voraussetzungen für spezialisiertes und abgeleitetes Lernen. Zunächst müsse man im Mathematikunterricht den klassischen Korpus der Grundinhalte gelernt haben, bevor überhaupt verstanden werden könne, was zum Beispiel Empirie und Statistik verlangen. Wäre das mehr als ein didaktisches Vorurteil, so bliebe unerklärlich, warum Generationen »mathematisch gescheiterter« Gymnasiasten als Studenten die Statistik als Mathematisierung zu begreifen und anzuwenden gelernt haben.

Unterstellt, das Vorurteil wäre keines, wie ließe sich dann rechtfertigen, daß der Gymnasiast eine allgemeine mathematische Grundbildung erhält, während der Berufsschüler unmittelbar auf die Anwendung gerichtet wird? Die Spezialisierung könnte ohne die Grundbildung nicht gelingen (es sei denn als blinder Vollzug von Technik, wenn es das überhaupt gibt!). Aus der Theorie einer grundbildenden Mathematik heraus wäre also politisch zu fordern, daß diese Allgemeinbildung für alle unterschiedslos gelten müßte!

Diese Forderung wird zuweilen von Bildungspolitikern erhoben, die bildungs-

theoretische Diskussion handelt von ihr so gut wie nie. Das mag irritieren, wird sie doch auf der Basis der Entgegensetzung von Grundbildung und Spezialisierung geführt. Die Begriffe sind historisch und gesellschaftlich so vorgeformt, daß von einer neuen Allgemeinbildung »sinnvoll« nur gesprochen werden kann, wenn sie abgegrenzt wird von einer beruflichen. Diese ist in der Sekundarstufe II notwendig eine spezialisierte Bildung. Zu einem Kanon allgemeiner Bildung ist nur zu kommen, wenn man die Spezialisierung der Berufe konsequent unterbietet und das Spezielle, das in Deutsch ähnlich wie in Mathematik oder im »Nord-Süd-Konflikt« liegt, schon deswegen glaubt ausreichend als das Allgemeine definiert zu haben, weil und wo es *nicht* zu einer beruflichen Qualifikation führt. Latent konstituiert die Diskussion damit ihre strukturelle Implikation: Jede neue Allgemeinbildung, die nicht das System der getrennten Ausbildungswege aufhebt, führt mit Notwendigkeit zu einer Verschärfung der Entgegensetzung von allgemeiner und beruflicher Bildung und somit zur Distanzierung der allgemeinen Bildung von den Plätzen der Gesellschaft, an denen sie deren Entwicklung wesentlich entscheidet. Diese sind die beruflichen Tätigkeitsfelder, insbesondere die ökonomischen in Zirkulation und Produktion.

Aber nicht nur das Standesdünkelhafte der Trennung gilt es zu kritisieren. Ideologisch mindestens so folgenreich ist der politisch sedierende Effekt der Scheidung allgemeiner Bildung von den Entscheidungszentren der Gesellschaft. Wo aufgrund des Mangels an Qualifikation nichts zu entscheiden ist, soll etwa die literarische Allgemeinbildung trösten. Was beim Gymnasiasten vorgeblich zur Privilegierung, in Wahrheit nur wahnhaft zur »wirklichen Subjektivität« führt, bedeutet für die Verkäuferin fast schon etwas »Humanitäres«, weil die »Humanität« gar nicht mehr angestrebt wird. Auf die Entmenschlichung des Arbeitsplatzes reagiert man nicht mit der Verstärkung literarischer Allgemeinbildung! Wenn die Verkäuferin unter der Depravierung leidet, soll sie Goethe lesen können?

11. Ginge es in den Diskussionen um Bildung und nicht letztlich nur um die Neufassung einer allgemeinen Grundbildung, ließe sich die Unterscheidung des Speziellen vom Allgemeinen gar nicht mehr aufrecht erhalten. Bildung verweist ihrer Idee nach auf eine bestimmte Art der Durchdringung von Inhalten, nicht auf diese selbst in einer exklusiven Auswahl. Bildung erinnert an die Aufgabe des Menschen, seine Individualität zu entfalten, erinnert an seine Verpflichtung zur Humanität. Arbeit ist der zentrale Ort, auf den sich diese Verpflichtung beziehen muß. Eine Humanität, die sich auf ästhetische Anschauungen zurückzieht, steht mindestens in der Gefahr mit der Distanzierung von der Gesellschaft ihr Ideal zu verraten. Bildung verweist auf den Menschen in seiner gesellschaftlichen Praxis. Der Beruf gehört wesentlich zu ihr. Deswegen muß Bildung auf die Brechung der bloßen Spezialisierung und Instrumentalisierung dieser Praxis durch eine Verpflichtung auf das Allgemeine der Gesellschaft wie der Humanität zielen. Gleichwohl wird sie die spezialisierte Beschäftigung nicht abwehren, sondern geradezu fordern, weil erst sie ein Autonomiekonzept möglich macht.

Allgemeinbildung dagegen bleibt notwendig im Vorfeld der Spezialisierung, sie muß diese meiden. Die Auseinandersetzung mit Sachverhalten darf nicht auf die gesellschaftliche Praxis zielen, vor allem nicht auf eine solche, für die die jungen Menschen handlungsfähig sein müssen, weil sie mit beruflichen Aufgaben verknüpft

ist. Vor dieser Interpretationsfolie muß sogar eine Spezialisierung des Unterrichts durch die Annäherung an die Arbeitsweisen und Inhalte des Studiums als verfehlt erscheinen. Sie gilt als verfrüht, als Umschlag der Propädeutik einer Grundbildung in die Qualität von Studien. Allein vorbereitendes Grundwissen darf erworben werden. Daneben soll es zur »Sensibilisierung« der Schüler für Fragen und Probleme kommen. Die Empirie der Bildungsprozesse, die eine solche Allgemeinbildung nach sich ziehen wird, wird wahrscheinlich die gleiche sein wie die der alten Konzepte.

Die »Kennerschaft« einiger Klassiker führt nicht zur literarischen Bildung, sie produziert die Haltung des Halbgebildeten gegenüber dem, was ihn bilden soll: Ideologie statt Aufklärung. Die Halbgebildeten haben allenfalls gelernt, sich von Ungebildeten zu unterscheiden.

Reine Naturwissenschaft (Physik) und Mathematik fungieren weiter als Unterrichtsfächer des Gymnasiums im Sinne eines zentralen Initiationsritus in die arbeitsteilige Gesellschaft. Die wenigen, die sich ihr in der Anschmiegung an die fachwissenschaftliche Aussagestruktur gewachsen zeigen, bilden die expertokratisch benötigte naturwissenschaftlich-technische Intelligenz. Die vielen anderen zeigen sich schon in der Schule als unfähig, der Objektivität des Schulwissens ein eigenes entgegensetzen, das später zur Kontrolle wirklich fachlich befähigte.

Geschichts- und Politikunterricht streben die gesellschaftlichen Leitbilder an, die, sei es kritisch oder affirmativ, allemal in der Distanz von der Spezialisierung gesellschaftlicher oder historischer Sachverhalte zum späteren Stammtischgespräch befähigen. Man ist dann gestärkt für oder gegen Atomkraftwerke, beides bleibt aber relativ gleichgültig dafür, was aus diesen werden kann. Die Technokraten werden um so leichter von ihren Kritikern getrennt. Ihre »Diskurse« berühren sich nicht mehr, weshalb sie nur dem ideologischen Schein nach solche sind. Allgemeinbildung, die doch anstrebt, die Spezialisierung unter Kontrolle zu bringen, bleibt hilflos, weil kenntnislos gegenüber denjenigen, die kompetent zu den immer spezialisiert auftretenden Sachverhalten stehen. Die Spezialisten fühlen sich vielleicht politisch verunsichert, nicht aber kontrolliert. Die Kritik an ihnen ist so »allgemein«, daß sie diese nicht mehr mit ihren hoch komplizierten Gegenständen konstruktiv zu vermitteln vermögen.

12. Dagegen könnte eingewandt werden, wie, wenn nicht durch Allgemeinbildung, kann man die Menschen dazu befähigen, sich für das »Ganze« verantwortlich zu machen, zumindest sie durch ein breites Wissen dazu befähigen, die Frage der eigenen Verantwortung zu stellen.

Bezieht man das auf das ethisch-politische Problem der Ausrichtung der Gesellschaft auf ein menschenwürdiges Leben, auf Zustände, die nicht durch Ausbeutung, Zerstörung der elementaren Lebensgrundlagen gerichtet sind, die Befriedigung von Bedürfnissen der Menschen, die nicht die Unterdrückung anderer nach sich ziehen, so stellt sich die Frage, ob der moralische Anspruch, der hier mitschwingt, allererst entwickelt werden muß durch eine Allgemeinbildung in der Oberstufe. Die Adoleszenz ist doch gerade durch einen moralischen Bruch mit der Welt der Erwachsenen gekennzeichnet. Diese verspricht, was sie nicht folgenreich und konsequent anstrebt. Es wäre um das moralische Empfinden schlecht bestellt, wäre

es auf seine Produktion durch schulische Allgemeinbildung angewiesen!

Pädagogische Projektionen werden an die Stelle von realistischen Urteilen über die Entwicklung von jungen Menschen gesetzt.

Genau das geschieht auch hinsichtlich der Einführung in das, was man eben wissen muß über die Gesellschaft, die Kultur, die Politik, die Geschichte, die Natur etc.

Heute werden junge Menschen viel früher und viel breiter mit all dem auch außerhalb der Schule konfrontiert. Der Aufklärungseffekt der Schule ist vielleicht noch ein kompletierender, an Stellen, auf die sich das Interesse der Jugendlichen nicht bezog.

Das soll nicht mißverstanden werden als Unterstellung, politischer Unterricht wie muttersprachlicher sei per se überflüssig. Gemeint ist vielmehr eine Aufforderung, realistisch nicht nur den didaktischen Entwurf auszumalen, sondern sich mit den Bildungsprozessen heutiger Jugendlicher zu beschäftigen.

13. Auf diese und viele weitere Probleme würde man stoßen, wenn begonnen würde, das Gerippe der Bildungstheorie der Allgemeinbildung (natürlich auch das der spezialisierten Bildung) aufzufüllen durch Bausteine konkret entworfener Bildungsprozesse. Es gehört nicht viel Prophetie dazu vorherzusagen, daß dann wieder die Erinnerung wach wird an die Operationalität erheischenden Begriffe der Reformphase. Mit ihnen aber wird zugleich erneut ihr Problem virulent werden. Die theoretische Erziehungswissenschaft wird sich dann wieder entscheiden können: entweder sie entwirft empirisch gehaltvolle Bildungstheorien oder sie verfährt erneut so, daß sie die ungelösten Probleme der alten Konzepte den Versprechungen der neuen beigeben. Wahrscheinlich dürfte das zweite sein. Was aber bleibt dann übrig?

Zunächst der Versuch, mit Hilfe einer bildungstheoretisch akzentuierten Diskussion einem Standesinteresse zum Durchbruch zu verhelfen. Die Kultusminister stehen zur Zeit in intensiven Beratungen zur Neuordnung der gymnasialen Oberstufe. Zu entscheiden ist aber auch über alle Bildungsgänge, die mit beruflichen Inhalten zur Hochschulreife führen. Die konservativen Philologen sehen in der neuen Definition einer exklusiven Allgemeinbildung die Chance, das bedrohte Monopol auf die Vergabe der Hochschulreife zu sichern und diejenigen aus dem Feld zu schlagen, die in der Vergangenheit außerhalb des Gymnasiums in beruflichen Schulen Abiturbildungsgänge entwickelt haben; dazu zählen auch Integrationsmodelle allgemeiner und beruflicher Bildung. Die Schülerzahlen gehen rapide zurück. Es geht deswegen darum, auf dem Umweg über eine Verbreiterung des allgemeinbildenden Kanons jedem Gymnasium in der Zukunft die eigene gymnasiale Oberstufe zu erhalten. Das bisherige differenzierte System von Bildungsgängen kann allein die berufliche Schule anbieten. Eine fortschrittliche Inhalte aufnehmende »Allgemeinbildung« bietet zur Durchsetzung dieses Interesses bisher hilfreiche Begleitmusik. Ein zweites Ergebnis der Debatte kann darin gesehen werden, daß sie ein Schlaglicht auf die Funktion der pädagogischen Theorie für die Entwicklung der Schule wirft. Obwohl – wenn ein Schlüsselproblem deutlich wird – die Diskussion um die neue Allgemeinbildung durchtränkt war von politischen Themen, war sie bisher oft eine unpolitische. Ganz in traditioneller Weise wurden pädagogische Fragen disku-

tiert, als gäbe es keine politische Funktion der Schule, eben die des zitierten Berechtigungswesens. Selbst dort, wo die Ideologiekritik an der konservativen Allgemeinbildung geübt wurde, um eine demokratische, gar eine sozialistische zu begründen, blieb die eigentliche politische Frage ausgeklammert: nämlich danach, welche Funktion die Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung mit ihren Abschlüssen und Sozialisationsprozessen für die Gesellschaft besitzt. Statt dessen konzentrierte man sich darauf, aus der konservativ geschönten Geschichtsbetrachtung im Unterricht eine kritische werden zu lassen. Pädagogische Fragen werden in der schlechten Tradition getrennt von solchen der Soziologie und der Ökonomie, letztlich damit von solchen der Gesellschaft. Während das geschieht, stehen andere bereit, den politischen Nutzen zu ziehen und sie bemühen sich darum, die folgenreichen Entscheidungen zu treffen.

Schließlich ist die Debatte um die Allgemeinbildung ein Lehrstück für die untergründige Abhängigkeit der Pädagogik von der Gesellschaft. Sie umfaßt nicht das bisher Dargestellte. Etwa die Spiegelung gesellschaftlicher Themen in der Pädagogik oder die Abhängigkeit der Bildung von Berechtigungen. Interessant ist noch die übergreifende zeitdiagnostisch zu bewertende Erfahrung der Ohnmacht vor der Wirklichkeit.

Aus Allgemeinbildung wurde einst Wissenschaftspropädeutik, aus Bildung Qualifikation. Vorläufig ist man wieder zur Bildung und Allgemeinbildung zurückgekehrt. Begründet wurde das damit, daß die alten Begriffe verbraucht waren und daß sie – zu einseitig und aufgeladen – nicht mehr zur Lösung aktueller Probleme beitragen könnten.

Wahr ist, daß jeder der Begriffe von seinem Potential her die »ganze Aufgabe« bezeichnet; Bildung auch das verbindlich Qualifikatorische wie Wissenschaftspropädeutik die Verpflichtung zur Verallgemeinerung der Erkenntnis. Ein entfalteter Begriff der Bildung hätte seine Ergänzung um die Qualifikation und Kompetenz des Lernenden nicht notwendig gemacht. Entfaltet bis hin zur Problemlösung wurde aber keiner der Begriffe.

Das verweist auf einen allgemeinen Zustand. Die Theorien über die Gesellschaft und ihre Teilbereiche sind augenscheinlich nicht mehr in der Lage, die von ihnen bearbeiteten Probleme zu »begreifen«. Begriffsstrategie ersetzt die Einlösung des mit den Begriffen programmatisch Verbundenen. Der begriffsstrategische Umgang mit den Problemen ist aber insofern höchst funktional, als er erlaubt, die Probleme selbst zu verwalten. Wer die Begriffe hat, besitzt dann auch die Macht, die Verwaltung zu bestellen. Währenddessen geht die Entwicklung der gesellschaftlichen Wirklichkeit ihren faktisch-naturwüchsigen Gang. Determination enthält er untergründig durch die Funktionslogik der Gesellschaft. Die Trennung von Allgemeinbildung und Berufsbildung leistet hier einen wichtigen Beitrag.