

Rang, Adalbert

Zur Bedeutung des 'Allgemeinen' im Konzept der allgemeinen Bildung

Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986) 4, S. 477-487



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Rang, Adalbert: Zur Bedeutung des 'Allgemeinen' im Konzept der allgemeinen Bildung - In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986) 4, S. 477-487 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-143986
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-pedocs-143986>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.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, vertreiben 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

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 32 – Heft 4 – August 1986

I. Thema: Allgemeinbildung

Öffentliche Vorträge zum Thema des 10. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

- WOLFGANG KLAFKI Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung 455
- ADALBERT RANG Zur Bedeutung des 'Allgemeinen' im Konzept der allgemeinen Bildung 477
- FRITZ OSER Zu allgemein die Allgemeinbildung, zu moralisch die Moralerziehung? 489
- HANNELORE FAULSTICH- WIELAND „Computerbildung“ als Allgemeinbildung für das 21. Jahrhundert? 503
- WOLFGANG NAHRSTEDT Allgemeinbildung im Zeitalter der 35-Stunden-Gesellschaft. Lernen zwischen neuer Technologie, Ökologie und Arbeitslosigkeit 515
- VOLKER LENHART Allgemeine und fachliche Bildung bei Max Weber 529

II. Diskussion

- JOHANNES KIERSCH/
KLAUS PRANGE Eine Kontroverse über die Waldorf-Pädagogik 543
- BERND FISCHER/
ANDREAS GRUSCHKA/
MEINERT A. MEYER/
ROLAND NAUL/
BARBARA SCHENK Schüler auf dem Weg zu Studium und Beruf. Erträge der Bildungsgangforschung des nordrhein-westfälischen Kollegs schulversuchs 557

III. Besprechungen

- EWALD TERHART WALTER TWELLMANN (Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht, Band 7 und 8 579
- JAKOB MUTH THEODOR BALLAUFF: Funktionen der Schule. Historisch-systematische Analysen zur Scolarisation 582
- HARTMUT TITZE BRUNO HAMANN: Geschichte des Schulwesens. Werden und Wandel der Schule im ideen- und sozialgeschichtlichen Zusammenhang 587
- HEINZ-ELMAR TENORTH HANS-GUENTHER THIEN: Schule, Staat und Lehrerschaft. Zur historischen Genese bürgerlicher Erziehung in Deutschland und England (1790–1918) 590
- ACHIM LESCHINSKY HEINER ULLRICH: Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung. Eine bildungsphilosophische und geistesgeschichtliche Auseinandersetzung mit der Anthropologie Rudolf Steiners 592

IV. Dokumentation

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Standards erziehungswissenschaftlicher Forschung 597

Pädagogische Neuerscheinungen 603

Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte für die „Zeitschrift für Pädagogik“ VI/VII

Contents

I. Topic: General Education

Public Lectures – 10th Congress of the German Society for Educational Research
(Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft)

- WOLFGANG KLAFKI The significance of classical theories of education for a
modern concept of general education 455
- ADALBERT RANG The meaning of 'general' in the concept of general
education 477
- FRITZ OSER Is general education too general and moral education
too moralistic? 489
- HANNELORE FAULSTICH- Computer education – The general education of the
WIELAND 21st century? 503
- WOLFGANG NAHRSTEDT General education in societies with expanded leisure
time 515
- VOLKER LENHART General education and specialized training in the
works of Max Weber 529

II. Discussion

- JOHANNES KIERSCH/
KLAUS PRANGE A controversy on Rudolf Steiner's educational
theory 543
- BERND FISCHER/
ANDREAS GRUSCHKA/
MEINERT A. MEYER/
ROLAND NAUL/
BARBARA SCHENK Students on their way to tertiary studies and vocations
– Research on school careers in the North Rhine-
Westphalia college school experiment 557

III. Book Reviews 579

IV. Documentation

German Society for Educational Research (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft): Ethical standards of educational research 597

New Books 603

Format requirements of manuscripts to be submitted for publication in the "Zeitschrift für Pädagogik" VI/VII

Zur Bedeutung des ‚Allgemeinen‘ im Konzept der allgemeinen Bildung

Zusammenfassung

Der Artikel (Vortrag) ist konzeptanalytisch angelegt. Zunächst werden Widersprüche aufgezeigt, die mit der Konzeptualisierung und Realisierung von allgemeiner Bildung einhergehen. Sie bestehen vor allem darin, daß die angestrebte Verallgemeinerung der Bildung weder subjektiv-individuell (allseitige Entfaltung aller Fähigkeiten) noch objektiv-institutionell (allgemeine Bildung aller Heranwachsenden) bruchlos gelang. Dem „Allgemeinen“ waren klassen- und geschlechtsspezifische Vorenthaltungen von vornherein systematisch eingebaut. Anschließend werden Merkmale eines aktuellen Konzepts allgemeiner Bildung diskutiert. Im Mittelpunkt steht (1) das Problem der Synthetisierungsansprüche und -leistungen allgemeiner Bildung, (2) die Frage, inwiefern die durch allgemeine Bildung mit bewirkte Vergesellschaftung bzw. „Homogenisierung“ (BOURDIEU) zu autonomisierender Individuation mit beitragen kann. Der Autor bezieht sich dabei u. a. auf HUMBOLDT und die jüngsten Empfehlungen des COLLÈGE DE FRANCE zur Zukunft des französischen Bildungssystems.

Heute über das Allgemeine in Allgemeinbildungskonzepten sprechend, – was denkt man (fast ohne es zu wollen) mit? Daß unser Jahrhundert, von ELLEN KEY (1902) als das „Jahrhundert des Kindes“ ausgerufen, de facto unter ganz anderen Vorzeichen stand: es ist das Jahrhundert der zwei Weltkriege, der Völkermorde, des Hungers und der Unterdrückung in der Dritten Welt, der Naturzerstörung und des friedensbedrohenden Rüstungswettlaufs geworden. Das hat man mit im Kopf. Oder – auch noch sehr pauschal –: man denkt mit, daß wir heute, wissenschaftlich informiert, an einem Zwiespalt leiden. Einerseits sind die meisten von uns überzeugt davon, daß die materiellen Ressourcen und die wissenschaftlichen und technischen Strategien und Mittel vorhanden sind, um dem Hunger, der Not, der Naturzerstörung und vielleicht auch, langfristig, den aggressiven Formen der Austragung von Interessenkonflikten ein Ende setzen zu können; andererseits wissen wir, daß eben diese Möglichkeiten ständig in Frage gestellt, nämlich ökonomisch und politisch blockiert und vom Weltlauf, wie er nun einmal ist, auf den Status von Illusionen zurückgedrängt werden.

Aber auch an anderes denkt man. Daran zum Beispiel, daß weder ‚Allgemeinbildung‘ noch gar die ‚allgemeine Bildung‘ der pädagogischen Klassiker zur Zeit Konjunktur haben. Wer honoriert sie? Die meisten der sogenannten Abnehmer des Ausbildungssystems favorisieren inzwischen diejenigen, die zügig und zielbewußt, also ohne bildungsmotivierte Seitensprünge und Zeitverluste, ihre Ausbildung hinter sich gebracht und sich frühzeitig – möglichst schon *in* der allgemeinbildenden Schule – zu Spezialisierungen entschlossen haben. Zu schweigen von denen, die sich in der Schule allgemein, in Berufs-, Fach- oder Hochschule beruflich qualifiziert haben und für die am Ende kein Arbeitsplatz zur Verfügung steht. Wie sollen wir uns das Allgemeine der Allgemeinbildung – ich nenne das für uns nächstliegende Beispiel – im Hinblick auf arbeitslose Lehrer und Erziehungswissenschaftler denken? Ist allgemeine Bildung als Refugium vorstellbar, in das sich Arbeitslose zurückziehen, als eine Art heilsame Substanz empfehlbar, von der sie zehren könnten? Wohl kaum.

Aber auch die schwankenden Konjunkturen, die das Allgemeinbildungskonzept bei uns Pädagogen hatte, machen einen nachdenklich. Als ELLEN KEY das Jahrhundert des Kindes herbeiwünschte, verband sie das, deutlich in den Spuren NIETZSCHES, mit einer scharfen Absage an die Allgemeinbildung. Besorgt um die Individualität der Kinder, besorgt insbesondere um „die Originellen, die besonders Begabten“, wies sie die „allgemeine Bildung“ als ein „Phantom“ zurück, das „aus den Schulplänen und Elternköpfen vertrieben“ werden müsse (KEY 1902, S. 21). Als etwa sieben Jahrzehnte danach viele von uns sich unter anderem für Förderstufen und Gesamtschulen einsetzten, war unseren Texten dazu ein Allgemeinbildungskonzept vielleicht noch inhärent; der Terminus ‚allgemeine Bildung‘ wurde jedoch explizit kaum noch verwendet. Wer nahm damals, außer dem einen HEYDORN, im linken und im radikaldemokratisch-liberalen Lager das Wort ‚Bildung‘ noch in den Mund? Der geisteswissenschaftlichen Pädagogik hatte es, für die Dauer weniger Jahre, ohnehin die Sprache verschlagen. Wer sich zu Wort meldete, sprach nicht von Bildung, sondern von Sozialisation, Qualifikation, Kompetenz – und mit und über dem allen von Emanzipation. Das hat sich verändert. Heute ist ‚Allgemeinbildung‘ das Generalthema dieses Kongresses. Davor gab es die ‚Wende‘. Ich will – gewiß im Sinne des Vorstandes der DGfE – versuchen, diese Wende mit zu bedenken, aber nicht mit zu vollziehen. Soviel als Einleitung.

Die Beschäftigung mit der Frage nach den historischen Ursprüngen bzw. den gesellschaftlichen Entstehungsbedingungen der modernen Allgemeinbildungskonzepte klammere ich in diesem Vortrag aus. Ich beschränke mich auf die Skizzierung von Widersprüchen und Inkonsistenzen, die bisher sowohl bei der Konzeptualisierung als auch erst recht bei der Realisierung von Allgemeinbildung eine Rolle gespielt haben (1.). Danach möchte ich Überlegungen zu einigen strukturellen Merkmalen und Desideraten eines aktuellen Konzepts allgemeiner Bildung vortragen (2.).

1. Widersprüche in der Konzeptualisierung und Realisierung von Allgemeinbildung

Inkonsistenzen und Brüche – um was geht es dabei? In erster Linie um Diskriminierungen und Vorenthaltungen, die sich nicht nur aufgrund bestimmter gesellschaftlicher Interessen- und Machtkonstellationen gegen den emphatischen Anspruch der allgemeinen Bildung durchzusetzen vermochten, sondern meist auch *in* das Konzept der allgemeinen Bildung selber von vornherein mit eingebaut waren. In den sechziger Jahren sind wir in der BRD für eine Weile dazu übergegangen, diese Einschränkungen und Benachteiligungen – ich erinnere an die Stichworte Chancengleichheit, Bildungsprivileg, Schule als schichtenspezifische Institution – systematischer als jemals vorher zu untersuchen. In der DDR nannte ROBERT ALT sein letztes Buch (1978) ganz lapidar „Das Bildungsmonopol“. Und in der Tat: das Spezifische des Allgemeinen der allgemeinen Bildung bestand ja doch bisher unter anderem auch darin, daß es so allgemein gar nicht war, genauer: daß die angestrebte *Verallgemeinerung* weithin blockiert blieb. Es gab zwar Bildung, aber es gab sie nicht als *allgemeine* Bildung, – jedenfalls nicht in dem Sinne, daß sie prinzipiell *allen* Heranwachsenden vermittelt worden wäre, von *allen* hätte angeeignet werden können und ausnahmslos *jedem* – um es in traditioneller Sprache zu sagen –

ermöglicht haben würde, *alle* seine Kräfte, Anlagen und Talente *allseitig* zu entfalten. Der Traum des COMENIUS – *omnia omnes* – und die intellektuelle Koketterie HUMBOLDTS, wonach „Tische zu machen dem Gelehrten“ und „Griechisch gelernt zu haben ... dem Tischler“ durchaus nicht „unnützlich seyn“ werde (HUMBOLDT 1964, S. 189), – beides scheint, mißt man es an den realen Verhältnissen, nicht viel mehr als ein bloßes Gedankenspiel gewesen zu sein. Denn die Praxis war anders. Es gab und gibt historisch unterschiedliche Ausprägungen von Allgemeinbildung, nicht jedoch die allgemeine Bildung. Es gab und gibt allgemeinbildende Schulen mit unterschiedlichen Abschlußniveaus, nicht jedoch die eine Schule der allgemeinen Bildung. Die Schule universalisiert und differenziert, wie unter anderem LESCHINSKY/ROEDER in ihren „Überlegungen zur Schulforschung“ (1977) gezeigt haben. Aber das zweite, die Differenzierungsfunktion, hing und hängt keineswegs nur mit der Rücksichtnahme auf unterschiedliche individuelle Neigungen und Interessen zusammen, sondern auch und hauptsächlich mit den Bedürfnissen und Interessen des an der „alten Arbeitsteilung“ (MARX) festhaltenden Beschäftigungssystems und der in soziale Klassen auseinanderfallenden Gesellschaft. Meine Eltern gaben dem Wissen von dieser Differenzierung Ausdruck, indem sie die Menschen in zwei Sorten aufteilten: gebildete und ungebildete. Die Pädagogen sprachen von ‚höherer‘ Bildung und ‚höheren‘ Schulen einerseits; von ‚Volksbildung‘, von ‚Laienbildung‘ oder von ‚volkstümlicher Bildung‘ andererseits. Die meisten von ihnen haben das Konzept der allgemeinen Bildung im Verlauf des 19. Jahrhunderts immer mehr aufgespalten. Einige sind so weit gegangen, diese Spaltung bis zur völligen Ausschließung des großen Haufens bzw. des gemeinen Volkes voranzutreiben. In SCHMIDS *Encyklopädie* von 1876 ist im Artikel „Bildung“ auch von der „sogenannte(n) allgemeine(n) Bildung“ (S. 703) die Rede. Die Redaktion beeilte sich, dem eine klarstellende Anmerkung hinzuzufügen. Allgemeine Bildung – das sei die „für alle, welche zu den Gebildeten gehören wollen, nothwendige Bildung“ (S. 703, Anm.). Wer nicht dazu gehören „will“ (und das heißt dann eigentlich: wer seiner sozialen Lage wegen nicht dazugehören kann), bleibt von der allgemeinen Bildung ausgeschlossen oder muß sich mit elementaren Rudimenten begnügen. Was die Philosophie als Momente des Erkenntnisprozesses gefaßt hatte, wurde von der Pädagogik nach sozialen Klassen hierarchisiert, im Sinne von Kompetenz- und Inkompetenz-, Überordnungs- und Unterordnungsstrukturen aufgeteilt: „Jedem das Seine, dem Volke richtige Ansichten (Anschauungen), dem industriellen Stande richtige An- und Einsichten (Vorstellungen), dem gelehrten Stande richtige An- und Ein- und Nebensichten (Begriffe) zugleich“ (CURTMANN 1842, S. 106f.). „Die Stände, für welche die Volksschule die allgemeine Vorbildung geben will, sind vorzugsweise berufen, im Leben nicht über das Leben zu denken“ (GRÄFE 1850, S. 186).

Diese Zitate stammen natürlich nicht von den pädagogischen Klassikern. Es handelt sich um Äußerungen von heute Unbekannten aus der Zeit kurz vor und kurz nach der Revolution von 1848. Aber immerhin: von HUMBOLDT, HEGEL und SCHLEIERMACHER sind sie zeitlich weniger weit entfernt als wir von SPRANGER und NOHL. Das führt mich zu einer diesen Teil abschließenden Frage. Ist es theoretisch-historisch angemessen, die im 19. Jahrhundert erfolgende Entwicklung des klassischen Konzepts der allgemeinen Bildung hin zum hierarchisierten Konzept der Allgemeinbildung sozusagen als Abfall von einer ursprünglich reinen und großen

Idee zu interpretieren? Ich halte dieses Interpretationsmuster, an dem auch ich mich früher orientiert habe, für problematisch. Denn Einschränkungen und Brüche sind bereits in den ursprünglichen Konzepten erkennbar. Und zwar nicht allein als Rücksichtnahme auf eine soziale Praxis, die nun einmal – leider – nicht jeden über ausreichende ‚Mittel‘ verfügen lasse und daher – leider – nicht jedem die volle Entfaltung seiner Kräfte und Talente erlaube. Sondern auch konzeptionell. Der universalisierende Impuls nämlich war durch partikularisierende Vorenthaltungen von vornherein systematisch gebrochen. Ich meine nicht nur die bekannte Beteuerung HUMBOLDTS, „der Bauer und niedrige Städter“ solle „schlechterdings nichts“ lernen, „was über seinen Kreis hinausginge“ (HUMBOLDT 1964, S. 224). Sondern ich denke auch daran, daß die Klassiker die andere Hälfte des Himmels, nämlich Mädchen und Frauen (und zwar auch die Frauen ihrer eigenen Klasse!), bewußt vom rationalen, emanzipatorischen Zentrum der allgemeinen Bildung ferngehalten und auf Seitenwege abgedrängt haben. „Die Schönen können den Cartesius seine Wirbel immer drehen lassen, ohne sich darum zu bekümmern“ (KANT 1960, S. 852). „Einfach ist die Bestimmung des Weibes, einfach auch sein Bildungsbedürfnis. Vollkommen ist das Weib, welches in allen diesen Stücken seiner wahren Bestimmung entspricht. Männer! Lasset es uns mit einem Munde ausrufen, daß wir keine andere Bildung als gerade diese von dem anderen Geschlechte verlangen. Nicht glänzen sollen unsere Töchter und Frauen, sondern nur gefallen“ (STEPHANI 1813, S. 153).

Die sozialen Bedingungen und Interessen, die damals mit zu solchen Ausgrenzungskonzepten und -praxen geführt haben, kann ich hier nicht thematisieren. Ich hatte nur andeuten wollen, daß und warum es unangemessen wäre, die Entwicklung des modernen Allgemeinbildungskonzepts schlicht als *Verfallsgeschichte* zu fassen und ein unmittelbares Anknüpfen an die Klassiker zu empfehlen. Inkonsistenzen waren deren Konzept von Anfang an inhärent. Sie wegzuarbeiten – damit haben wir, zumindest in der etablierten akademischen Pädagogik, eigentlich erst in den sechziger Jahren begonnen. Die ältere geisteswissenschaftliche Pädagogik hatte den universalisierenden und das heißt zugleich *demokratisierenden* Perspektiven einer konsequent *allgemeinen* Bildung eher skeptisch, teils sogar offen abweisend gegenübergestanden. Als 1933 die Nationalsozialisten die politische Macht usurpierten, reagierten viele Autoren der Zeitschrift „Die Erziehung“ mit der Erwartung, daß Gymnasien und Universitäten nun endlich wieder als Stätten strenger Auslese funktionieren würden. Denn Bemühungen um die hierarchisierende Dichotomisierung der allgemeinen oder grundlegenden Bildung konnten nun wieder auf konsequente staatliche Unterstützung zählen. Es war die Stunde HARTNACKES, HAVENSTEINS, WEINSTOCKS und SPRANGERS, nicht die ihrer (sehr vorsichtigen) Kritiker LEHMENSICK und WENIGER. Auch nach 1945 änderte sich daran zunächst nur wenig. Die Bundesrepublik war damals, zumindest pädagogisch, noch kein Teilstaat der USA. Direktiven der Alliierten wurden umgangen. Der Report des HARVARD COMMITTEE von 1945 („General Education in a Free Society“) erschien zwar 1949 auch in deutscher Sprache, blieb jedoch lange unbeachtet. Volkstümliche und höhere Bildung – das waren und blieben die häßliche arme und die schöne(re) reiche(re) Seite der allgemeinen Bildung, ihr Hinter- und ihr Vorderhaus. KLAFFKIS „Theorie der kategorialen Bildung“ von 1959 und WILHELM FLITNERS „Grundlegende Geistesbildung“ von 1965 bahnten die Überwindung dieser antiuniversalisti-

schen Polarisierung zwar mit an, blieben aber zugleich auch noch in ihr befangen. Sind wir inzwischen sehr viel weitergekommen?

2. Überlegungen zu einem aktuellen Konzept allgemeiner Bildung

Ich beschränke meine Überlegungen zu strukturellen Merkmalen und Desideraten eines aktuellen Konzepts allgemeiner Bildung auf folgende Fragen: Auf die bildungs- und curriculumtheoretische Frage, ob und inwiefern das Allgemeine der allgemeinen Bildung etwas mit spezifischen Synthetisierungsansprüchen und -leistungen zu tun hat und was dabei das zusammenhaltende Prinzip, gleichsam der rote Faden, sein könnte. Auf die bildungs- und gesellschaftstheoretische Frage nach den homogenisierenden, vergesellschaftenden Effekten der allgemeinen Bildung. Auf die pädagogische und zugleich politische Frage nach den Bedingungen, die wir voraussetzen und mit herstellen müssen, wenn wir Heranwachsenden und uns selbst die mit jenen Synthetisierungen und Homogenisierungen einhergehenden Anstrengungen und Verzicht zuzumuten wollen.

Daß der Übergang zu einem anthropozentrischen Weltbild, die Wendung hin zum Diesseits, die Entfaltung und Ausdifferenzierung der Wissenschaften, die Steigerung der Warenproduktion und die stets weitergehende industrielle Revolution eine enorme Ausweitung unseres Wissens mit sich gebracht haben, ist eine Trivialität. Ob und wie wir die Fülle dieses Wissens überblicken oder gar aneignen können, ist ein Problem. Sehr grob gesagt, haben die Pädagogen auf dieses Problem in zweierlei Weise reagiert. Sie versuchten, die Mannigfaltigkeit des modernen Wissens, wenn auch auswählend und ordnend, in möglicher Vollständigkeit einzufangen und an die Heranwachsenden (zumindest an ausgewählte Heranwachsende) weiterzugeben. Das ist der *stofflich* orientierte, *empiristische* Problemlösungsversuch. Diesen Weg sind zum Beispiel die Philanthropisten gegangen mit ihren Schulen, in denen es 20, 30 oder noch mehr Fächer gab (RANG-DUDZIK 1981). Spuren dieser empirisch-stofflichen Orientierung sind auch noch in Auseinandersetzungen des 19. Jahrhunderts um die Berücksichtigung der ‚Realien‘ und in manchen reformpädagogischen Initiativen zu finden, welche die Schule dem „vollen Leben“ (LIGTHART 1931) öffnen wollten und wollen. Jeder von uns weiß, daß diese Lösungsversuche zahlreiche neue Probleme aufwarfen. Durch die Geschichte der neueren Pädagogik zieht sich die Klage über den Enzyklopädismus, die Stoff-Fülle, die Belastung und Überforderung der Schüler. Bemühungen um ‚Konzentration‘ gehören bei uns zu den Leitmotiven pädagogischen Denkens. Auch das relativ neue Prinzip des exemplarischen Lehrens und Lernens steht in dieser Tradition.

Die andere (und ich möchte hinzufügen: die eigentlich *moderne*) Weise, auf das Problem der Wissensexpansion und der Komplexitätssteigerungen zu reagieren, hat ihre erste historische Ausprägung im Neuhumanismus gefunden. Sie war modern nicht allein deshalb, weil hier das ‚Formelle‘, das ‚Lernen des Lernens‘ betont, sondern auch deshalb, weil hier eine prinzipiengeleitete inhaltliche Zusammenfassung und Zuspitzung des Wissenswerten anvisiert wurde. Die Lösung, die der Neuhumanismus vorschlug, war nicht mehr empiristisch, sondern spekulativ-intellektuell orientiert: allgemeine Bildung als *komprehensive* Bildung, als von Subjekten zu erbringende Leistung der synthetisierenden Konzentration nach

hauptsächlich zwei Seiten hin. Bei HUMBOLDT heißen sie: Mathematik und Sprache(n).

Fragt man, was das für uns und für unser Verständnis vom ‚Allgemeinen‘ der allgemeinen Bildung bedeutet, dann reicht es gewiß nicht aus, nur abstrakt auf jene Akzentverlagerungen von der materialen zur formalen Bildung, von objektiven zu subjektiven Orientierungen zu verweisen. Interessant wird es erst, wenn man sich die vom Neuhumanismus intendierten *Verschränkungen* des Formalen und des Materialen, des Subjektiven und des Objektiven klarmacht und wenn man nach der Funktion und Tragweite jener beiden Hauptbereiche der allgemeinen Bildung, Mathematik und Sprache, fragt. HUMBOLDTS radikale Zuspitzung des Wissenswerten war nicht reduktiv gemeint. Er hat nicht, wie die Generation nach ihm, auf LORINSER, sondern auf die Philosophie des deutschen Idealismus und eben damit auf die Moderne reagiert. Mathematik und Sprache stehen bei ihm für unser Umgehen mit der Natur, mit uns selbst und mit anderen. In der Mathematik war für ihn nicht nur eine philosophische, sozusagen geisteswissenschaftliche, sondern auch eine naturwissenschaftliche Komponente enthalten. Und die Sprachen hatten bei ihm nicht nur philologische, linguistische, sondern auch kulturhistorische, ästhetische und kommunikative Dimensionen. Der Grundgedanke, die Aufteilung des Allgemeinen nach den Bereichen Natur und Mensch, war im übrigen nicht neu. ROUSSEAUS Emile soll als Knabe ‚Naturforscher‘, als Jugendlicher ‚Philosoph‘ sein. HERBART teilt die Interessen nach zwei Hauptklassen ein: „empirische“ einerseits, „teilnehmende“ bzw. „sympathetische“ andererseits (HERBART 1965, S. 216, S. 192). Was HUMBOLDT dem hinzufügt bzw. noch deutlicher sehen läßt, ist etwas eminent Modernes: nämlich die Antizipation des abstrahierenden und synthetisierenden Denkens in *Modellen*, die Vorwegnahme des Umgehens mit *Strukturen* und *Konstrukten*. Dabei spielt das konstruktive Erkennen von Beziehungen und Zusammenhängen eine zentrale Rolle. Der platte Empirismus ist verlassen. Die Selbsttätigkeit der Subjekte erschöpft sich nicht mehr im bloßen Sammeln, Registrieren und Beschreiben; sie besteht vielmehr gerade in der Ablösung davon, in der Befreiung von der konkreten Unmittelbarkeit des einzelnen, in der Zunahme von Reflexivität und produktiven Synthetisierungsleistungen. Mathematik auf höchstem Niveau ist spielerisch, phantasievoll, offen und explorativ, – fast etwas, das zur ästhetischen Produktivität hin tendiert (und auch insofern exemplarisch menschlich). Und Sprache? Die intensive Beschäftigung mit ihr führt ebenfalls zur Entdeckung von Strukturen, zum Verständnis der Sprachen als sozialer Produkte menschlicher Kulturen und ihrer Geschichte, mithin auch und noch einmal: zu reflexiver Distanz, zur Abnahme von allzu direkter Unmittelbarkeit, kurzum zu *historischem Bewußtsein* und zum *Bewußtsein von Sozialität*.

Ich meine nicht, daß ich damit das ‚Allgemeine‘ bereits zureichend erfaßt hätte. Aber ich denke, daß wir es hier (oder zumindest auch hier) suchen müssen: nämlich in den Prinzipien des modernen wissenschaftlichen Denkens und in den Prinzipien verständigungsorientierten Umgehens mit uns selbst, mit anderen und mit unserer geschichtlichen Herkunft. Eben diese Doppelorientierung der allgemeinen Bildung kehrt in moderneren Konzepten wieder. Auch sie reduzieren den Bildungsprozeß nicht empiristisch auf Erfahrung und Lebensnähe, sondern möchten ihn auf orientierende, synthetisierende Leistungen konzentrieren. DEWEY hat im Alter das reduktive Erfahrungskonzept des Empirismus und der ‚*Progressive Education*‘

kritisiert. Bei LOCKE und HUME, ja sogar bei KANT, handele es sich um „a definite and, to my mind, disastrous narrowing of the field of experience“ (DEWEY 1946, S. 310). GRAMSCI, der italienische Kommunist, meinte, daß Kinder in der Schule, sich ablösend vom ‚*sensu commune*‘ der Alltagspraxis, vor allem zweierlei lernen sollten: nach Ursache und Wirkung fragen, das heißt kausal denken, und Gesellschaft und Kultur historisch verstehen, das heißt, ihre Veränderung und ihre Veränderbarkeit sehen lernen (GRAMSCI 1971). Das COLLÈGE DE FRANCE schließlich konzentriert seine Empfehlungen von 1985 zur allgemeinbildenden Schule auf zwei Wissenschaftsbereiche: auf die *universalistischen* Wahrheitsansprüche der Naturwissenschaften und die für sie charakteristischen Denkweisen einerseits und auf die historisch *relativierenden* Denkformen und Konzepte der Kultur- und Sozialwissenschaften andererseits. Die Synthesis, um die es dem COLLÈGE geht, ist als Verschränkung jener beiden Wissenschaftsrichtungen und als Resultat historischen Denkens konzipiert. Gerichtet auf die Naturwissenschaften, soll die Schule *deren* Allgemeines gerade auch im Gesellschaftsbezug, im historisch sich verändernden Zusammenhang von Naturforschung und Naturbeherrschung, in den Beiträgen der Naturwissenschaften zur Entwicklung der Kultur aufzeigen. Von dieser auf Synthesis gerichteten Intention her erhält genetisch-historisches Denken in jenen Empfehlungen einen zentralen Stellenwert. Das Allgemeine der hier vorgestellten Bildung ist insofern etwas Besonderes. Wir finden es in der *Geschichte* der Wissenschaften, der Arbeit, der Gesellschaftssysteme und der Kulturen. Dieses Allgemeine sind letztlich wir selbst: unser individuelles und unser gemeinsames, soziales Umgehen mit der Natur, mit uns selbst und mit anderen Menschen, die mit uns leben und vor uns gelebt haben.

Ich gehe über zur Frage nach den vergesellschaftenden Effekten der allgemeinen Bildung. BOURDIEU spricht in diesem Zusammenhang von „Homogenisierung“. Er sieht bekanntlich eine der Funktionen von Schule im Wegarbeiten der Differenz von Primär- und Sekundärhabitus. Gemeint sind die sozialintegrativen, vergesellschaftenden Funktionen und Wirkungen von Bildung und Ausbildung. Ihnen kann man mit Angst, Unsicherheit, Abwehr und Kritik, aber auch dialektisch mit dem Bewußtsein für die Ambivalenz dieser Vorgänge begegnen. ELLEN KEY und mancher andere Reformpädagoge (und Geisteswissenschaftler) neigten eher zur Abwehr. Es überwog die Sorge, daß Kinder durch die Schule „wie alle anderen werden“ könnten (KEY 1902, S. 10). Diese Befürchtung – nur zu begreiflich in einer Zeit fortschreitender Amerikanisierung und immer weiter gehender Durchsetzung des Tauschprinzips – kommt auch heute wieder hoch. Das gilt auch für bestimmte Bereiche der Universitäten. Wir haben FOUCAULT gelesen und beginnen, LACAN und DERRIDA zu rezipieren. Von LACAN stammt das Diktum, das Ich sei der Diskurs des Anderen. Wer das durch die Brille der antihumanistischen Neostrukturalisten liest, läuft Gefahr, nur noch die negative Seite der Vergesellschaftung zu sehen. Dieser Gefahr ist MOLLENHAUER im Kaspar-Hauser-Abschnitt von „Vergessene Zusammenhänge“ (1983) sehr nahegekommen. BOURDIEU hingegen, als Soziologe, bleibt – ungeachtet seiner Kritik der symbolischen Gewalt – Elementen der Marxschen Denkweise treu. Er sieht in der mit Vergesellschaftung einhergehenden Homogenisierung sowohl die Gefahr der Beschränkung und Entfremdung als auch eine Entfaltungschance. Und das ist ihm unter anderem deshalb möglich, weil er – wie vor über 150 Jahren schon HUMBOLDT – das menschliche ‚Wesen‘ (was

immer das sei) nicht aus den Geheimnissen eines imaginierten ‚Inneren‘, sondern aus unserer Sozialität hervorgehen sieht. In der Tat: Das Ich ist immer auch (!) der ‚Diskurs des Anderen‘. Aber das ist als solches noch kein Grund zu kulturkritischer Klage, sondern eher ein Anlaß zur Frage danach, *wer* der Andere und *wie* dieser Andere ist. Die Homogenisierung durch das Allgemeine der Bildung muß nicht nur gleichmacherische, sie kann auch produktive soziale, ja sogar solidarisierende Effekte haben. Das hängt, innerhalb von tausend Beschränkungen und Behinderungen, ein Stück auch von uns selber ab. Daran hat BOURDIEU – möglicherweise – gedacht, als er sich an den Empfehlungen des COLLÈGE DE FRANCE als Hauptautor und Redakteur beteiligte.

Ich schließe mit drei thesehaft-postulatorischen Überlegungen zum Problem der pädagogischen und politischen Bedingungen eines aktuellen Allgemeinbildungskonzepts ab.

(1) Das Allgemeine der Bildung steht und fällt heute mit der grundsätzlichen *Offenheit* der zur Diskussion gestellten und von den Heranwachsenden im Prinzip frei, mit subjektiver Beteiligung, angeeigneten Konzepte des Welt- und Selbstverständnisses. Das Reich der Bildung ist keines der Sicherheit, sondern eher eines der Verunsicherung. Hier herrscht nicht die ungebrochene Selbstverständlichkeit des Alltagsbewußtseins, sondern allenfalls die zerbrechliche, immer nur vorläufige Stabilität des stets weitergehenden, in der Auseinandersetzung mit anderem und anderen sich entfaltenden Lernens. Das Zu-sich-selber-kommen in der und durch die Bildung, die HEGEL der „Welt des sich entfremdeten Geistes“ zugeordnet hat (HEGEL 1952, S. 350), ist ein anspruchsvoller und schwieriger Prozeß. Dies umso mehr, als von uns verlangt wird, die Last jener Konzeptoffenheit auszuhalten und ohne inhaltlich genau festlegbare Normativität, ohne Bildungsideal und Leitbild (und insofern durchaus ohne Homogenisierung!) auszukommen. Im Zeichen dieser Ansprüche, Belastungen und Schwierigkeiten bleibt Bildung in unserer Zeit in sich selbst widersprüchlich, zerrissen, zutiefst ambivalent. Wollten wir uns davon befreien, müßten wir die Essenz dieser Bildung, ihre prinzipielle Offenheit, aufgeben. In einer Welt, für die Gott tot ist und deren Sinn wir selber herstellen (oder auch nicht herstellen), können wir das nicht wollen.

(2) Was heute durch Bildung universalisiert, das heißt, allgemein werden kann und muß, das ist die Sensibilisierung für Unterschiede. Die von der allgemeinen Bildung intendierte kulturelle Vergesellschaftung trägt, wie ADORNO es nannte, zur „Entprovinzialisierung“ des Bewußtseins und des Verhaltens bei. Wo das gelingt, muß es sich nicht eo ipso um Nivellierung handeln. Wer anderen hilft, sich aus den Befangenheiten und Beschränkungen des Provinziellen zu befreien, trägt zur Universalisierung der *Individuation*, zur Autonomisierung von *Subjekten* und insofern zur Entfaltung eines Allgemeinen und zugleich Besonderen bei. Aber Sensibilisierung für Unterschiede – das meint dann auch: Dezentrierung, das heißt, Wegkommen vom Ego-, vom Ethno-, vom Euro- und vom Universitätszentrismus. Eben diesen Effekt erhoffen die Professoren des COLLÈGE DE FRANCE von dem Vertrautmachen mit den Human-, Kultur- und Sozialwissenschaften. Deren *relativierende* Denkweisen und Aussagen möchten sie produktiv umsetzen, und zwar für eine Bildung, welche die Augen öffnet für die Vielfalt und den Reichtum der Kulturen überall auf der Erde. Ihre Perspektive dabei ist das Leben in einer

zunehmend multikulturellen Gesellschaft; die Befähigung zur interessierten Übernahme der Perspektive des anderen; ein Selbstbewußt- und zugleich ein Bescheidenwerden durch Historisierung.

Allgemeine Bildung, der es nach der Seite der Subjekte hin um das Besondere der sozialen Individuation geht, wird auch nach der vergleichsweise objektiven Seite hin sich nicht nur im Allgemeinen aufhalten dürfen, sondern auch das Besondere in den Blick nehmen und ehren müssen. Wenn ADORNO, gegen HEGEL gewendet, schrieb, das „Ganze“ sei „das Unwahre“ (ADORNO 1951, S. 80), so ließe sich auch – mutatis mutandis – sagen, das ‚Allgemeine‘ sei das Unwahre. Aber gerade im Medium der *allgemeinen* Bildung liegen Möglichkeiten beschlossen, junge Menschen dazu zu ermutigen, von sich selbst und von der *communis opinio* abzusehen, sich auf die unverstellte Erfahrung des Fremden, Besonderen einzulassen, einer bestimmten singulären Sache und *ihrer* Erfahrung sich zu öffnen und sich der allzu raschen Subsumtion des Besonderen unter ein Allgemeines zu verweigern. Das Reich dieser besonderen Erfahrung hat ADORNO zumal in der Kunst gesehen. Von daher ist verständlich, daß KAPPNER seinen Versuch, die dem Denken ADORNOS inhärente Bildungstheorie freizulegen, um dessen „Theorie der Erfahrung von Kultur und Kunst“ zentriert hat (KAPPNER 1984). Konstitutiv für diese Theorie ist eine auf den ersten Blick paradoxe Doppelthese: Kunstwerke seien sozial vermittelt und zugleich einzigartig, nicht substituierbar, besonders. Ich erwähne das, weil ich meine, daß wir in diesem Zusammenhang auf Grenzen und problematische Seiten des von uns seit Jahrzehnten so hochgehaltenen ‚exemplarischen Prinzips‘ gestoßen werden. Triumphiert nicht gerade im ‚exemplarischen Lehren und Lernen‘ jene schlechte Allgemeinheit, die dem Besonderen kein Recht widerfahren läßt und es vielmehr einebnet zugunsten eines Allgemeinen bzw. ‚typisch Gemeinsamen‘? Steht hier nicht eins für’s andere, als sei alles austauschbar? Das ist im übrigen nicht nur eine ästhetische, sondern auch eine moralisch-praktische Frage. Wohl kaum ließe sich die Ermordung JANOS KORCZAKS exemplarisch so vermitteln, daß damit die Morde an ROSA LUXEBURG und WALTER RATHENAU gleichsam „abgedeckt“ wären. Vorzuziehen ist dann doch eher das schlichte Auslassen nach dem Motto des kritischen KARL KRAUS: „Man soll nicht mehr lernen, als man unbedingt gegen das Leben braucht“ (KRAUS 1955, S. 288).

(3) In der Welt, wie sie ist, bleibt die allgemeine Bildung gerade dort, wo sie annähernd gelingt, ein Randphänomen. Was sie befördern möchte, nämlich die kritische Rationalität und Sozialität autonomer Subjekte (RANG 1984), ist bei uns ohnehin eher unbequem, störend, verdächtig. In einer Zeit des Narzißmus, „ohne feurige, große Thatzwecke“, wie es bei JEAN PAUL heißt; in einer Zeit, in der „jeder sich als sein eigener Bandwurm selber bewohnen möchte“ (JEAN PAUL 1827, S. 102); in einer Gesellschaft, deren Perspektiven beinahe ganz auf bloße Bestandssicherung, das heißt auf das Totschweigen von Antagonismen, auf die Organisierung des sozialen Konsensus von oben und auf die Erhöhung der Wachstumsraten zusammengeschrumpft sind – in einer solchen Welt scheint es idealistisch-illusorisch, sich um das Allgemeine, zu unserer sozialen Verbindung mit Beitragende der allgemeinen Bildung überhaupt Gedanken zu machen. Man redet darüber, gewiß; aber so, als wären die Universitäten der Mittelpunkt der Welt und wir Professoren die berufenen Weltkenner und -interpreten. Die Gefahr der Überschätzung, des bloßen Geredes, ist groß. Dachte ich an Auschwitz, als ich über das Allgemeine der

allgemeinen Bildung sprach? Nein. Muß ich mir sagen lassen, daß ich als moralisierender Pädagoge auftrat? Wohl ja. Ich höre deshalb mit wenigen Sätzen auf, die nur noch konstatieren wollen, wovon ich denke, daß es ‚der Fall ist‘. In unserer Straße in Holland wohnt ein gebürtiger deutscher Jude. Er ist Soziologe an der Universität von Amsterdam. Als Kind und Jugendlicher war er in Westerbork, Theresienstadt und Auschwitz. Seine Eltern wurden in Auschwitz ermordet. Er selbst überlebte, einem Kommando zugeteilt, das die Leichen aus der Gaskammer räumen mußte. Er ist verheiratet, hat Kinder. Seit drei Jahren ist er nicht mehr arbeitsfähig. Er folgt dem Rat seines Therapeuten und schreibt seine Erinnerungen an Auschwitz auf.

Allgemeine Bildung im nüchtern-pragmatischen und im emphatisch-humanistischen Sinne wird bruchlos, konsequent und menschlich erst dann möglich sein, wenn es uns gelungen ist, die gesellschaftlichen Bedingungen so zu verändern, daß die wenigen überlebenden Opfer der Konzentrationslager nicht mehr befürchten müssen, ihren Kindern oder Enkelkindern könnte eines Tages das gleiche widerfahren wie ihnen vor nun über 40 Jahren.

Literatur

- ADORNO, T. W.: *Minima Moralia – Reflexionen aus dem beschädigten Leben*. Frankfurt a. M. 1951.
- ALT, R.: *Das Bildungsmonopol*. Berlin/DDR 1978.
- COLLÈGE DE FRANCE: *Propositions pour l'enseignement de l'avenir*. Paris 1985.
- CURTMANN, J. G.: *Die Schule und das Leben*. Friedberg 1842.
- DEWEY, J.: *Problems of Men*. New York 1946.
- FLITNER, W.: *Grundlegende Geistesbildung – Studien zur Theorie der wissenschaftlichen Grundbildung und ihrer kulturellen Basis*. Heidelberg 1965.
- GRÄFE, H.: *Die deutsche Volksschule oder die Bürger- und Landschule nach der Gesamtheit ihrer Verhältnisse*. 1. Teil. Leipzig 1850.
- GRAMSCI, A.: *Selections from the Prison Notebooks*. Hrsg. HOARE, Q./SMITH, G. N. London 1971.
- HARVARD-COMMITTEE: *Allgemeinbildung in einem freien Volk*. Stuttgart 1949.
- HEGEL, G. W. F.: *Phänomenologie des Geistes*. Hamburg 1952.
- HERBART, J. F.: *Umriß pädagogischer Vorlesungen*. In: ASMUS, W. (Hrsg.): *JOHANN FRIEDRICH HERBART: Pädagogische Schriften*. Dritter Band: *Pädagogisch-didaktische Schriften*. Düsseldorf/München 1965.
- HUMBOLDT, W.: *Schriften zur Politik und zum Bildungswesen*. In: FLITNER, A./GIEL, K. (Hrsg.): *WILHELM VON HUMBOLDT – Werke in fünf Bänden*. Band IV. Darmstadt 1964.
- JEAN PAUL: *Levana oder Erziehlehre*. In: *JEAN PAULS sämtliche Werke*, Band XXXVIII. Berlin 1827.
- KANT, I.: *Beobachtungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen*. In: WEISCHEDEL, W. (Hrsg.): *IMMANUEL KANT – Werke in sechs Bänden*. Band I. Darmstadt 1960.
- KAPPNER, H.-H.: *Die Bildungstheorie ADORNOS als Theorie der Erfahrung von Kultur und Kunst*. Frankfurt a. M. 1984.
- KEY, E.: *Das Jahrhundert des Kindes*. Berlin 1902. Auszugsweise in: DIETRICH, T. (Hrsg.): *Die pädagogische Bewegung ‚Vom Kinde aus‘*. Bad Heilbrunn 1963.
- KLAFKI, W.: *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*. Weinheim 1959.
- KRAUS, K.: *Pro domo et mundo*. In: FISCHER, H. (Hrsg.): *KARL KRAUS – Beim Wort genommen*. München 1955.

- LESCHINSKY, A./ROEDER, P.M. u. a.: Überlegungen zur Schulforschung. Stuttgart 1977.
- LIGTHART, J.: Pädagogik des vollen Lebens. Weimar 1931.
- MOLLENHAUER, K.: Vergessene Zusammenhänge – Über Kultur und Erziehung. München 1983.
- RANG, A.: Sozialität autonomer Subjekte – Anmerkungen zum Subjektkonzept bei WILHELM VON HUMBOLDT und ANTONIO GRAMSCI. In: WINKEL, R. (Hrsg.): Deutsche Pädagogen der Gegenwart. Düsseldorf 1984.
- RANG-DUDZIK, B.: Qualitative und quantitative aspects of curricula in Prussian grammar schools during the late 18th and early 19th centuries and their relation to the development of the sciences. In: JAHNKE, H. N./OTTE, M. (Hrsg.): Epistemological and Social Problems of the Sciences in the Early Nineteenth Century. Dordrecht/Boston/London 1981.
- ROUSSEAU, J.-J.: Emile oder über die Erziehung. Stuttgart 1965.
- SCHMID, K. A. (Hrsg.): Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens. Erster Band. Gotha ²1876.
- STEPHANI, H.: System der öffentlichen Erziehung – Ein nöthiges Handbuch für alle, welche an derselben zweckmäßigen Antheil nehmen wollen. Erlangen ²1813.

Abstract

The meaning of „general“ in the concept of general education

The author aims at a conceptual-analytical approach. Up to now the conceptualization and, above all, the realization of general education remained based on fundamental inconsistencies. Its „generality“ was accomplished neither individually nor institutionally. Class- and genderspecific discriminations formed a constitutive part of most concepts and of the educational practice as such. The author then discusses some essential characteristics of a presently relevant concept of general education. He concentrates (1) on the comprehensive, „synthesizing“ powers of general education and asks (2) whether the socializing and „homogenizing“ (BOURDIEU) effects of a truly „general“ education can also be regarded as a contribution to autonomizing individuation. The considerations are primarily based on HUMBOLDT and the recent recommendations of the COLLÈGE DE FRANCE (1985).

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Adalbert Rang, Universität Amsterdam, Prinsengracht 227, 1015 DT Amsterdam, Nederland