

Pleines, Jürgen-Eckardt

Das Problem des Allgemeinen in der Bildungstheorie

Heid, Helmut [Hrsg.]; Herrlitz, Hans-Georg [Hrsg.]: *Allgemeinbildung. Beiträge zum 10. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 10. bis 12. März 1986 in der Universität Heidelberg. Weinheim ; Basel : Beltz 1987, S. 35-40. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 21)*



Quellenangabe/ Reference:

Pleines, Jürgen-Eckardt: Das Problem des Allgemeinen in der Bildungstheorie - In: Heid, Helmut [Hrsg.]; Herrlitz, Hans-Georg [Hrsg.]: *Allgemeinbildung. Beiträge zum 10. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 10. bis 12. März 1986 in der Universität Heidelberg. Weinheim ; Basel : Beltz 1987, S. 35-40 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-226119 - DOI: 10.25656/01:22611*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-226119>

<https://doi.org/10.25656/01:22611>

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

21. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

21. Beiheft

Allgemeinbildung

Beiträge zum 10. Kongreß der Deutschen
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

vom 10. bis 12. März 1986
in der Universität Heidelberg

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben
von Helmut Heid und Hans-Georg Herrlitz

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1987

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Allgemeinbildung :

vom 10. – 12. März 1986 in d. Univ. Heidelberg / im Auftr. d. Vorstandes
hrsg. von Helmut Heid u. Hans-Georg Herrlitz. – Weinheim ; Basel : Beltz, 1987.

(Beiträge zum ... Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ; 10)
(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 21)

ISBN 3-407-41121-9

NE: Heid, Helmut [Hrsg.]; Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge vom ...
Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1987 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41121 9

Inhaltsverzeichnis

I. Öffentliche Ansprachen

GERHARD RAU	13
THEODOR BERCHEM	15

II. Allgemeinbildung – Geschichte, Philosophie, Empirie

Das Interesse der Pädagogik an der alteuropäischen Erziehungs- und Bildungsgeschichte

ERHARD WIERSING Kontinuität oder Traditionsbruch? Einige Thesen zum Übergang von der alteuropäischen zur modernen Erziehungs- theorie und -praxis	19
CHRISTIAN RITTELMAYER Gestalten der Bildung in der christlichen Trinitätslehre	27
JÜRGEN-E. PLEINES Das Problem des Allgemeinen in der Bildungstheorie	35
KLAUS BECK Allgemeinbildung als Objekt empirischer Forschung – Methodologische Aspekte der Gegenstands- und Begriffskonstitution	41
WOLFGANG ALTHOF Politische Sozialisation versus entwicklungsorientierte Moralerziehung? Inhaltliche und strukturelle Aspekte	51

III. Allgemeinbildung – didaktische und bildungspolitische Konsequenzen

Neue Technologien und allgemeinbildendes Schulsystem

KLAUS-JÜRGEN TILLMANN Neue Technologien, Allgemeinbildung und Unterricht in der Sekundarstufe I	97
KLAUS KLEMM Technologischer Wandel in der Arbeitswelt – Konsequenzen für das allgemeinbil- dende Schulsystem	105
KARL-OSWALD BAUER, PETER ZIMMERMANN Faszination und Skepsis gegenüber Bildschirmmedien. Ergebnisse einer schriftli- chen Befragung von Hauptschülern und Gymnasiasten	112

GUSTAV GRÜNER, ADOLF KELL, GÜNTER KUTSCHA	
Neue Technologien und Bildung	119
<i>Allgemeinbildung – wofür? Perspektiven im Spannungsfeld zwischen Beruf und Freizeit</i>	
FRANZ PÖGgeler	
Neue Allgemeinbildung im Spannungsfeld zwischen Beruf und Freizeit	131
HORST SIEBERT	
Allgemeinbildung in der Erwachsenenbildung	137
<i>Allgemeinbildung und Erwachsenenbildung</i>	
ERHARD SCHLUTZ	
Aspekte des Spannungsverhältnisses von Allgemeinbildung und Erwachsenenbildung	141
WILKE THOMSEN	
Allgemeine Bildung zwischen Abwehr systematischer Verdinglichung und Entfaltung neuer Lebensformen	151
<i>Allgemeinbildung und Sportpädagogik</i>	
ROLAND NAUL	
Sporterziehung als Bestandteil einer neuen Allgemeinbildung	161
NORBERT SCHULZ	
Sportunterricht und wissenschaftspropädeutisches Lernen	172
WOLFGANG NAHRSTEDT	
Freizeitcurricula in der Bundesrepublik Deutschland und in Westberlin	183
MANFRED BAYER	
Interkulturelle Erziehung als Herausforderung für Allgemeine Bildung	191
<i>Allgemeinbildung aus weiblicher Sicht</i>	
BÄRBEL SCHÖN	
Zur Einführung	211
ILSE BREHMER	
Die allgemeine Bildung der Frauen. Versuch einer historischen Rekonstruktion . . .	213
ANNEDORE PRENGEL	
Gleichheit und Differenz der Geschlechter. Zur Kritik des falschen Universalismus der Allgemeinbildung	221
ASTRID KAISER	
Bildung für Mädchen und Jungen	231
GOTTHILF GERHARD HILLER	
Allgemeinbildung aus sonderpädagogischer Sicht	239

Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung sozialer Hilfe

HELMUT RICHTER

Deinstitutionalisierung – Alltagswende ohne pädagogische Perspektive?
Vorstudien zu einer Kommunalpolitik 245

HELGE PETERS

Individualisierung der Lebenslagen und Sozialarbeit 258

THOMAS OLK

Neue Subsidiaritätspolitik – Zauberformel oder fauler Zauber? 265

Allgemeinbildung im Atomzeitalter

PETER HEITKÄMPER

Bildung als Dispositiv des Friedens 275

ROLF HUSCHKE-RHEIN

Bildung – Subjekt – Natur. Zur Entwicklungsgeschichte der Allgemeinbildung
(Bericht über ein Referat) 280

ARNOLD KÖPCKE-DUTTER

Gabriel Marcells Kritik der Allgemein-Bildung
(Bericht über einen Vortrag) 284

VOLKER BUDDRUS, HANS DIETER LOEWER

Friedenspädagogik als ganzheitliche Bildung 287

HEINZ SCHERNIKAU

Friedenserziehung und Wehrkunde in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland
(Bericht über eine Arbeitsgruppe) 290

DETLEF GLOWKA

Allgemeinbildung im internationalen Vergleich
(Bericht über eine Arbeitsgruppe) 297

IV. Andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge 299

Das Problem des Allgemeinen in der Bildungstheorie

Angesichts der vielfach eingeschliffenen Traditionsstränge und der Gefahr eines leeren oder überschwenglichen Begriffsgebrauchs ließen sich die Referenten und Diskussionsteilnehmer auf das Thema der „Allgemeinbildung“ zumeist nur unter Vorbehalten und unter Voraussetzungen ein, die sich einem platten unterrichtstechnologischen oder gar einseitig politischen Verständnis versagten. Diese vorsichtige Behandlung war der Traditionslast sicherlich ebenso angemessen wie den schwierigen Theorieproblemen, die mit einer erneuten Thematisierung des Bildungsbegriffs verbunden sind. Die einzelnen Referate griffen zentrale Teile der bildungstheoretischen Tradition auf und machten aber die Bedingungen deutlich, unter denen jede heutige Begriffsexplikation der „Bildung“ wie des „Allgemeinen“ steht. Daß dabei verschiedene Zugangswege sichtbar wurden, kann angesichts der Heterogenität aller theoretischen Diskussionen nicht überraschen.

Gegen alle Versuche der Erneuerung von Allgemeinbildung in der Gegenwart richtete das erste Referat von WOLFGANG FISCHER (Duisburg) eine hohe Barriere auf. Seine Antwort auf die Frage „*Was kann Allgemeinbildung heute bedeuten?*“ lautete: Sie „kann heute *nichts mehr bedeuten*“ und ist, anstatt die Einlösung berechtigter pädagogischer Forderungen zu sein, vielmehr die objektiv täuschende und betrügende Unterlaufung dessen, was heute Bildung genannt zu werden verdient. Diese These bezieht sich auf die „Metaphysikfunktion“ von Allgemeinbildung, die von anderen Funktionen des Begriffs, wie z. B. der selektiven Funktion, unterschieden werden müsse und als eines der sich durchhaltenden Motive des Allgemeinbildungsdenkens seit dem 5. vorchristlichen Jahrhundert aufgewiesen werden könne. Die metaphysische Funktion besagt, daß die inhaltlich wechselnden Lehrfächer allgemeiner Bildung mit dem Anspruch verbunden waren und sind, den Menschen zu einem letztinstanzlichen Unbedingten zu erheben – zur Wohlgeordnetheit des Kosmos, zum Göttlichen, zum „rein“ Menschlichen (bei W. v. Humboldt), zum Politischen, wie in der Gegenwart z. B. bei Th. Wilhelm. Das objektiv Täuschende und Bildung Untergrabende aller dieser Versuche leitet Fischer mit Kant aus der Überlegung her, daß der Begriff des uneingeschränkt Allgemeinen niemals angemessen konkretisiert werden könne, wie es in allen diesen Varianten vorgegeben wird, sondern „ein *Problem* ohne alle Auflösung“ ist. Gerade diesen Problemcharakter des Allgemeinen verstelle die Allgemeinbildung und gaukele Lösungen vor, wo keine – gegen Kant auch nicht in einer ethisch-praktischen Wendung des Problems – zu haben seien. Sie läuft damit auf eine Einschläferung der Vernunft und der „Fundamentalproblematik des Lehrens und Lernens“ hinaus. Demgegenüber könnte es eine angemessene Bestimmung von Bildung heute sein, die unumgängliche Frage nach dem Allgemeinen *als* Problem und „unendliche Aufgabe“ zu Bewußtsein kommen zu lassen. Gegen die metaphysische Erstickung des Denkens durch Allgemeinbildungskonzepte – gleich welcher Provenienz – ginge es dann in der Bildung um die Ermöglichung von Skepsis im Sinne des sokratischen Bedenkens des Nichtwissens.

Dieses Motiv sollte sich in den weiteren Überlegungen durchhalten, auch wenn die nachfolgenden Referenten in der Sache zu anderen Schlüssen kamen, indem sie etwa versuchten, die Position des Nichtwissens positiv auszuformulieren, ohne in die mit Recht abgewehrte Vorstellung einer allumfassenden oder endgültigen Vernünftigkeit abzugleiten. Die Frage, ob das hier geltend gemacht und von der Dogmatik fester Meinungen scharf abgegrenzte Metaphysikverständnis in Anwendung auf den antiken wie modernen Bildungsgedanken in historischer wie systematischer Hinsicht zureichend sei, nahm demgemäß in der Diskussion breiten Raum ein. Dabei zeigte sich, trotz manch gravierender Unterschiede in den z.T. stark voneinander abweichenden Auffassungen, wenigstens darin Übereinstimmung: 1. Der Gedanke des Allgemeinen, etwa in der Gestalt der Universalität, bleibe, als regulative Idee verstanden, ein Problem der Vernunft, das nicht wegdiskutiert werden könne. 2. Wenn in diesem Sinne am Problem des Allgemeinen festgehalten werde, müsse der Begriff der Bildung in jener Offenheit diskutiert werden, die nicht von vorgegebenen oder fertigen Antworten ausgeht, sondern einer diskursiven Vergewisserung unter den Bedingungen neuzeitlicher Vernunft und Wahrheit harret.

Im zweiten Referat unternahm JÜRGEN-ECKARDT PLEINES (Karlsruhe) den Versuch, Herkunft und Stellung des Allgemeinen in der traditionellen wie gegenwärtigen Bildungstheorie zu klären und definitiv einzugrenzen, um Mißverständnisse zu vermeiden, die sich bei einem zu engen oder vagen Verständnis von Allgemeinbildung unweigerlich einstellen. Dabei wurde zunächst in historischer Absicht auf das Widerspiel von philosophischer Dialektik und sophistischer Eristik abgehoben, in das eingelassen die neue paideia im Griechentum erwachte, um danach die Frage nach einer Bildung unter Vernunftsbedingungen zu stellen.

Zugleich wurde unter systematischem Aspekt in Sonderheit die innere Gliederung des theoretischen wie praktischen Wissens untersucht, die mit dem Programm einer enkyklios paideia bzw. einer pansophia unabweisbar gefordert war und die auf den neuen Begriff der Allgemeinbildung wenigstens als Problem durchschlagen sollte. Gemäß der traditionellen Unterscheidung von theoretischer und praktischer Bildung konzentrierte sich das Interesse schließlich auf die ethisch-moralischen Urteile, die für eine Theorie pädagogischen Handelns von grundlegender Bedeutung sind. Auch hier galt es zu prüfen, inwiefern das Allgemeine von Begriff, Regel oder Gesetz vernunftgemäß zu überzeugen weiß, und ob ihnen vor allem im Blick auf eine praktisch-reflektierende Urteilskraft in jedem Fall die Gründe der Vernunft uneingeschränkt zuerkannt werden können.

Die Diskussion bezog sich zunächst auf die Frage, ob und in welchem Sinne bei diesem Ansatz überhaupt noch von Allgemeinbildung die Rede sein könne, wenn das Gesetz der Sitte oder der Geschichte ebensowenig wie das Gewissen des einzelnen als zureichende Instanz praktischer Vernunft angesehen werden. Ferner gab der gelegentliche Rekurs auf traditionell metaphysische wie teleologische Positionen Anlaß zu kritischen Bemerkungen, daß auf diesem Wege die Bildungstheorie hinter das Prinzip neuzeitlicher Aufklärung und Wissenschaft zurückfallen könne. Auf der anderen Seite artikulierte sich der genau gegenteilige Verdacht, dieses hermeneutische Konzept überantworte das Handeln der Menschen am Ende der bloßen Geschichtlichkeit und entziehe es solchermaßen einer möglichen Letztbegründung. Angesichts dieses doppelten Zweifels wurde seitens des Referenten am metaphysischen Charakter einer vernünftigen Bildungstheorie festgehalten, zumal philosophisches Wissen wie spekulative Wissenschaft und mit ihr eine Pädagogik, die sich im nämlichen Sinne als praktische Wissenschaft verstünde, immer an der Totalität natürlicher wie sittlicher Weltbezüge und der inneren Gliederung der zu ihrer Beurteilung maßgeblichen Begriffe und Ideen interessiert sein müsse.

Das dritte Referat von JULIUS-JAKOB SCHAAF (Frankfurt) über „*die allgemeinen Dimensionen der Bildung*“ schlossen an das Problem der inneren Gliederung des Bildungswissens an und verschärfen es insofern, als unter relationstheoretischen Voraussetzungen das Ziel einer möglichen Letztbegründung vernünftiger Urteile angestrebt wurde. Dieser Versuch bezog sich sowohl auf den sokratisch aufgeklärten Begriff als auch auf die neueren Positionen etwa der Kantischen „Kritik der Urteilskraft“ oder der Hegelschen Dialektik, deren Resultate in den Dienst einer in sich einheitlich geschlossenen und inhaltlich durchstrukturierten Bildungstheorie gestellt wurden. Dabei konnten die anfänglich gesondert betrachteten Momente der theoretischen wie der praktischen Bildung, die sich von der leiblich-organischen bis zur historisch-hermeneutischen oder pädagogischen Dimension erstrecken, schließlich in ein in sich strukturiertes Gefüge von Beziehungen überführt werden, deren letzte bedingende Einheit den Ermöglichungsgrund von Differenz und Einzelem als solchem darstellt.

In dieser Absicht wurden dann äußere, innere und transzendente Beziehungen scharf voneinander abgehoben und letztere zunächst ins Verhältnis zum Kantischen Begriff reflektierender Urteilskraft gesetzt. Denn auch hier würde eine an innerer Zweckmäßigkeit teleologisch orientierte Leistung vollbracht, die bestimmte und bestimmbar Erfahrung überhaupt erst ermögliche. Das begriffene Erfahrungswissen reflektiert demnach auf jene übergegenständliche Einheit einer alles umgreifenden Weltperspektive, die als regulative Idee Grund aller möglichen Bestimmungen und wechselseitiger Verweisungen bleibt. Am Beispiel Hegels wurde gezeigt, wie das Beziehungsgefüge der Bildung zu verstehen sei, wenn in einem ersten Schritt von jenem Zurücktreten gegen die Welt gesprochen wird, das das Reich der Wissenschaft erschließe, dann auf den qualitativen Zusammenhang der nunmehr auseinandergetretenen Momente und schließlich auf das In-sich-frei-Sein des Menschen näher eingegangen wird, das aller denkenden Betrachtung und vernünftigem Wollen immer schon vorausliege und als diese Freiheit Selbstbestimmung, Selbsthabe und Selbstverantwortung erst ermögliche. Im nämlichen Sinne sei Bildung tatsächlich mit Menschwerdung gleichzusetzen, in dem nicht vieles, sondern etwas im Modus der Übergegenständlichkeit gewußt würde.

Die Kritik, der relationstheoretische Letztbegründungsversuch könnte in den Standpunkt absoluten Wissens umschlagen und die Bildung würde, solchermaßen verstanden, das sokratische Nichtwissen suspendieren, wurde in der anschließenden Diskussion ebenso geäußert wie die Frage, in welchem Sinne die im Gegenzug zu diesem Verdacht vertretene These von der Übergegenständlichkeit der Beziehungsgefüge des Leibes, der Welt oder des Denkens eigentlich zu verstehen sei. In der Explikation seines Ansatzes berief sich SchAAF auf Nicolai Hartmann, soweit dieser der gängigen Vorstellung entgegengetreten ist, Relationen seien im Erkenntnisprozeß etwas Sekundäres. Ganz im Gegenteil seien sie es, in denen sich die Realgebilde aufbauen, und insofern sei die Beziehung gerade das Primäre und Wesentliche an ihnen, indem sie das ausmachen, was ihre Form, ihre Innenstruktur, ihre Determination und ihren dynamischen Aufbau ermöglichen.

Wiederum wurde die hier angesprochene Welttotalität als ein sich genügendes und zentriertes Beziehungsgefüge gedacht, das auch in dem Sinne nicht Gegenstand unter Gegenständen sein könne, weil uns ein extramundaler Standpunkt der Beurteilung versagt sei. Zur Rechtfertigung einer solchen universalen Beziehungslehre wurde deshalb nochmals auf Kant verwiesen, wonach die Welt aus einer Idee entsprungen vorgestellt werden müsse. Insofern dieser höchste, Einheit wie Differenz gleichermaßen stiftende Gedanke die Aufgabe der Philoso-

phie und der Inhalt einer wirklich allgemeinen Bildung sei, beziehe sich die Bildung weiterhin auf jene Philosophie, die für ihre Einheit bürge. Ohne auf die im Prinzip unerreichbare Vollständigkeit gegenständlichen Wissens zu reflektieren, sei die Philosophie demgemäß viel mehr an der Struktur und Gliederung unseres jederzeit begrenzten Weltwissens interessiert, an dem auch aller Bildung gelegen sei, die ihr werdendes Wissen aus seinem Ursprung begreifen möchte.

THEODOR BALLAUFF (Mainz) wandte sich im vierten Referat dem Thema „*Bildung – nicht Allgemeinbildung und Berufsbildung*“ zu. Dabei sollte nicht der „Wesensgedanke“ der Bildung erneuert, vielmehr deren Geschichtlichkeit ernst genommen werden. Im Lichte ihrer eigenen Geschichte stellt sich als erste Frage der Bildungstheorie, ob nicht – entgegen verschiedener Theorien gestufter Bildungsformen – alle Bildung mit dem Allgemeinen beginnen müsse, dem Umfassenden und allen Gemeinsamen im Sinne Comenius', deren weitere Gliederung dann die Fülle des Unterscheidbaren aus sich entläßt.

Das Allgemeine der Bildung wäre danach der umgreifende Interpretationshorizont, der das Besondere einer bestimmten Erkenntnis allererst sehen, sachgerecht beurteilen und begreifen ließe; und erst dieses Allgemeine, das weder regional noch auffassungsmäßig eingeschränkt ist, könnte den Blick dafür freigeben, alltägliche Zusammenhänge und Verhältnisse zu überschauen und sie denkend zu erfassen. Diese Erhebung zum Allgemeinen charakterisiert die Bildung im Gegenzug zur modernen Selbstsucht im Hegelschen Sinne geradezu als „Selbstlosigkeit“, wonach Wesen, Dinge und Verhältnisse der Welt in der denkenden Betrachtung sachlich aufgenommen und im vernünftigen Umgang behandelt werden.

Wie weit wir von einem solchen Bildungsgedanken entfernt seien, sollte eine Reihe von pädagogischen Begriffen aufzeigen, die in jüngster Vergangenheit den Anspruch erhoben, die obersten Prinzipien erzieherisch sinnvollen Handelns zu sein. Schon die Gleichsetzung von Bildung mit Wissen oder Lernen, aber noch mehr die Gesichtspunkte von individueller Kompetenz einerseits und Sozialisation andererseits verstellen im Grunde das, was Bildung ausmacht und ermöglicht. Nicht anders verhalte es sich mit jener Identitätssuche und Reflexion der Moderne, die am Ende nicht in selbstlose Sachlichkeit und Mitmenschlichkeit übergehen wolle, weil sie lediglich das eigene Selbst und dessen Interessen, aber nicht Aufgabe, Freigabe und Besonnenheit, Gemessenheit oder Gelassenheit im Auge habe. Weil schließlich alles im Umkreis solcher Interessen und eines bloß instrumentellen Denkens aufgefaßt und beurteilt würde, drohe der Mensch, im Kategorien bloßen Verhaltens, blinder Gewohnheit oder in eine Freiheit gegenüber sich und der Welt zurückzufallen, die im Prinzip von Willkür nicht mehr zu unterscheiden ist.

In der Diskussion entstand sehr bald die Frage, wie sich ein gebildeter Gedankenkreis geschichtlich und systematisch aufbauen könne und an welchen konstitutiven Momenten er gegebenenfalls eine sinnvolle Erweiterung im Sinne des behaupteten Bildungshorizonts finde. In diesem Zusammenhang wurde daran erinnert, daß ja schon die jeweilige Sprache in ihrer geschichtlichen Gestalt und ihrer kommunikativen Bedeutung nach Weite und Inhalt die innere Gliederung jenes Interpretationshorizonts sei, auf den alle Bildung als Bildung abhebe. Mit ihrem Erwerb und sinnvollen Gebrauch gelange der Mensch schließlich zur Selbständigkeit im Denken, womit die Möglichkeit und Aufgabe verbunden ist, nach Maßgabe theoretischer Einsicht wie praktischer Klugheit selbst substantiell neue Formen vernünftigen Wissens zu entdecken und vermittlels einer begrifflich artikulierten Sprache auch zu tradieren. Eine solche Erweiterung des Bildungshorizonts würde subjektiv schon dann erreicht, wenn man unter vernünftigen Bedingungen gelernt habe, einmal von seinen eigenen

Vorstellungen und Interessen abzusehen, sofern diese einer sachlichen Beurteilung von Weltzusammenhängen oder einer mitmenschlichen Lebensgestaltung im Wege stehen. Freilich dürfe diese Art der Selbstlosigkeit nicht mit Selbstaufgabe oder -aufopferung verwechselt werden. Sie schließt im Prinzip so etwas wie Verantwortung für vernünftig begründbares Wissen und besonnenes Handeln immer schon ein.

Angesichts der Frage der nachwachsenden Generation, ob das, was in unseren Bildungsgängen vermittelt wird, tatsächlich gemeinsames Leben und individuelle Entfaltung zugleich ermöglicht und fördert und insofern vernünftig ist, äußerte im fünften Referat HELMUT PEUKERT (Münster) die Vermutung, auch die Geschichte der Bildung könne der „Dialektik der Aufklärung“ unterliegen und interpretiere – so das Thema seines Vortrages – „Die Frage nach Allgemeinbildung als Frage nach dem Verhältnis von Bildung und Vernunft“. Die neuzeitliche Grunderfahrung der radikalen Kontingenz alles Bestehenden, die erst das freie Subjekt mit seiner erweiterten Verfügungsmacht in seiner Ausgesetztheit hervorbringt, so daß auch Wissen und Bildung als Steigerung von Konkurrenzfähigkeit gegenüber anderen verstanden werden können (Hobbes), stellt einen Ansatz wie den von Comenius in Frage, der nach der Formel „omnia omnibus omnino“ in einem gestuften Bildungsgang ausnahmslos allen noch einen Bezug zur Wirklichkeit im ganzen ermöglichen will. Schon die klassischen Bildungstheorien müssen demgegenüber als Versuche begriffen werden, die wachsende Zerrissenheit und innere Entfremdung in den neuzeitlichen Gesellschaften zu überwinden. Bildung in diesem Sinne ist dann „Bildung zur Vernunft“. Sie wird allerdings antinomisch und schlägt um in ihr Gegenteil, wenn sie den Gedanken der Menschwerdung des Menschen im Horizont der einen Menschheit aufgibt und zum Standesprivileg degeneriert.

Die Vernichtungserfahrungen unseres Jahrhunderts lassen allerdings Zweifel aufkommen, ob die klassischen Kategorien schon ausreichen für die Konzeption einer „Erziehung nach Auschwitz“. Zwar kann hinter einen Begriff von Vernunft, welche die Realisierung eines Allgemeinen an die Anerkennung des anderen als Zweck in sich selbst im Sinne Kants bindet, nicht zurückgegangen werden. Sie wird jedoch erst sie selbst, wenn sie in ihrer praktischen Spitze auf die Genese von Subjekten, auf die Ermöglichung realer Freiheit in universaler Solidarität zielt. So verstandene Vernunft bewährt sich dann nicht nur als Basis einer Theorie pädagogischen Handelns, sondern ebenso in der Bestimmung von wissenschaftlicher Rationalität, die nicht nur fragmentiertes Bewußtsein hervorbringt, von Demokratie als gemeinsamer kreativer Lebensform und von ökonomischer Rationalität, welche Kosten des Wirtschaftens nicht externalisiert und letztlich zukünftigen Generationen auflädt. Sie will, als Kriterium von Bildung, die Rationalität einer menschlichen Gesamtpraxis realisieren.

Versucht man auf diese Weise schon im ersten Ansatz die Einzigartigkeit von Subjekten gegen die Gewalt eines Allgemeinen zu schützen, unter dessen Zugriff sie „zersplittern“ können (Adorno), dann muß naturgemäß das Verständnis des Allgemeinen von der Subsumtion unter den Begriff als äußerst problematisch erscheinen. Entsprechend nahm die Frage nach dem Verhältnis von Vernunft und Praxis einen breiten Raum in der Diskussion ein. Der These, daß die Vernünftigkeit von Bildung sich an der inneren Logik einer Praxis messen lassen müsse, die auf die Bejahung und Provokation anderer Freiheit ziele, stand der generelle Zweifel an einem Primat praktischer Vernunft und die Sorge entgegen, solche Praxis sei entfremdeter Wirklichkeit und bestehendem Elend gegenüber ohnmächtig und könne sie nur fortschreiben oder verdoppeln, statt individuell wie kollektiv gelingendes Leben zu erwirken.

Selbstverständlich bleibt die Pädagogik als Handlungswissenschaft einem kritischen Vernunftbegriff und dessen Bezug zu einem praktischen Allgemeinen verpflichtet, das unter der

Bedingung der Freiheit steht, aber eben diese Freiheit des Urteils und der Wahl bedarf offenkundig einer weiteren Eingrenzung, um sie vor Borniertheit und Willkür zu bewahren. Wo diese Begrenzung aber gesucht werden kann, blieb strittig. Geprüft werden müsse jedoch, ob ein Primat praktischer Vernunft angesichts der historischen Erfahrungen etwa mit der politischen Moral in ein Diktat umschlagen kann, das sich nicht durch andere Instanzen kontrollieren läßt. Immerhin konnte Kant noch in der Kritik der *Urteilkraft* die Vollendung seiner Philosophie sehen.

In der kurzen gemeinsamen Schlußbesprechung mit allen Referaten wurde dieses strittige Thema nochmals aufgenommen, wobei einerseits auf die Gefahr einer bloßen Gesinnungsethik und einer von ihr abgekoppelten Theorie hingewiesen und andererseits auf die vermittelnde Funktion der Urteilkraft aufmerksam gemacht wurde. Vorausgesetzt, die spätstoische Einteilung der Philosophie und die daraus abgeleitete Dreiteilung der Vernunft sei beim heutigen Stand des Wissens noch aufrechtzuerhalten, dann muß wenigstens das Verhältnis von theoretischen und praktischen Urteilen so entwickelt werden, daß der Bildungsprozeß deren wechselseitigen Übergang ermöglicht und jederzeit offenhält. Auch eine kritische Theorie pädagogischen Handelns, die unter Bedingungen der Vernunft kulturell geprägte und gesellschaftlich situierte Lernprozesse wählender und handelnder Subjekte reflektiert, käme angesichts einer neuzeitlichen Vernunft nicht umhin, den Bezug der Bildung auf das ihr angehörende Allgemeine so zu denken, daß das dialektische Verhältnis von Theorie und Praxis nicht einseitig belastet würde, so daß am Ende, auf höherer Vermittlungsebene, zugleich über Differenz und Identität dieser beiden Momente befunden werden könnte.¹

Anmerkung

1 Die genannten Vorträge der Arbeitsgemeinschaft werden im Verlag Königshausen & Neumann (Würzburg) gesammelt ediert.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. J.-E. Pleines, Univ. Karlsruhe, Postfach 6380, 7500 Karlsruhe 1