

Beck, Klaus

## Allgemeinbildung als Objekt empirischer Forschung. Methodologische Aspekte der Gegenstands- und Begriffskonstitution

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. 41-49. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 21)*



Quellenangabe/ Reference:

Beck, Klaus: Allgemeinbildung als Objekt empirischer Forschung. Methodologische Aspekte der Gegenstands- und Begriffskonstitution - 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. 41-49 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-226125 - DOI: 10.25656/01:22612*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-226125>

<https://doi.org/10.25656/01:22612>

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://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**

# Allgemeinbildung als Objekt empirischer Forschung – Methodologische Aspekte der Gegenstands- und Begriffskonstitution\*

## 1. Die Vieldeutigkeit des Allgemeinbildungsbegriffs als Problem

Wer mit Blick auf unser Bildungswesen kritisiert, daß die Vermittlung von Allgemeinbildung nicht mit befriedigendem Erfolg gelinge, wird sicherlich mit breiter Zustimmung rechnen dürfen. Wer jedoch den Versuch unternimmt, diejenigen Merkmale genauer zu beschreiben, an denen erfolgreiche Allgemeinbildung zu erkennen wäre, der wird ebenso sicher die breite Front der zuvor genossenen Zustimmung rasch zerfallen sehen und sich inmitten eines Gewimmels umstrittener Auffassungen wiederfinden.

Dieser schnelle Szenenwechsel hat seine Ursache bekanntlich darin, daß mit dem Allgemeinbildungsbegriff die unterschiedlichsten Bedeutungsgehalte verbunden werden<sup>1</sup>. Schon bei der Interpretation des Wortteils „Allgemein-“ entstehen Differenzen (vgl. Abb. 1), weil dieser *einerseits* als Hinweis auf – umstrittene – Mengen von Adressaten, etwa die Mitglieder

DENOTAT- BEREICH	PSYCHISCHE GEGEBENHEITEN			INHALTSKATALOG	
	Verbreitung	Anwendungsbereich	Status	Vollständigkeit	Gültigkeitsdauer
Varianten	<ul style="list-style-type: none"> <li>- unbegrenzt ("für alle")</li> <li>- begrenzt (für bestimmte Personengruppen)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- unbeschränkt (für alle Situationen)</li> <li>- beschränkt (für bestimmte Situationen, z.B. berufsun-spezifische)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Zustand</li> <li>- Prozeß</li> <li>- Konstrukt</li> <li>- Wesenheit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- abgeschlossen</li> <li>- un-abge-schlossen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- überdauernd</li> <li>- revisions-bedürftig</li> </ul>
PRAGMATISCHER KONTEXT	DESKRIPTIV		PRÄSKRIPTIV	APPELLATIV	
EMPIRISCHER ZUGANG	UNVERMITTELTE UND/ODER VERMITTELTE "SINNESDATEN"			WESENSSCHAU	

Abb. 1: Einige semantische, pragmatische und methodologische Konstituenten von "Allgemeinbildung"

\* Überarbeiteter Text eines Kurzreferats, das im Rahmen des Symposiums Nr. 2: „Zugänge empirischer Forschung zu Allgemeinbildung“ gehalten wurde. – Für kritische Hinweise zur ersten Fassung bin ich Herrn Professor Dr. L. Kötter, Universität Saarbrücken, und Herrn R. Luers, Universität Oldenburg, dankbar.



eines Kulturkreises oder aber einer bestimmten sozialen Schicht, gelesen wird (vgl. dazu PAULSEN 1903, S. 663f.; BLANKERTZ 1963, S. 96ff.); *andererseits* deutet man ihn als Abgrenzungsmerkmal für die Breite individueller Handlungskompetenz, wobei die nähere Bestimmung dieses Merkmals ihrerseits wieder Gegenstand von Auseinandersetzungen ist. So lautet beispielsweise die *eine* Meinung, das Allgemeine sei in diesem Zusammenhang durch Ausgrenzung alles beruflich Besonderen, quasi negativ, zu gewinnen (vgl. v. HUMBOLDT, 1964, S. 218f.), während die *andere* darauf beharrt, das Allgemeine erweise sich als das in *allen* Lebenssituationen, also auch den beruflichen, Gültige (vgl. z. B. KLAFFKI 1964, S. 5ff.).

Uneinigkeit oder zumindest Unklarheit herrscht oft auch darüber, ob Allgemeinbildung einen Vorgang („Prozeß“) oder einen Zustand („Produkt“) bezeichnen soll (vgl. BREZINKA 1977, S. 52f.). Weiterhin wird immer wieder die Auffassung vertreten, mit diesem Begriff werde lediglich auf einen Katalog von Lehr- bzw. Lerninhalten Bezug genommen. Auch in diesem Falle eröffnen sich Entscheidungs- und damit Konfliktspielräume: Kann dieser Katalog vollständig sein oder ist er prinzipiell unabschließbar (vgl. DOLCH 1959, S. 342ff.)? Umschließt er einen überdauernden Inhaltskanon oder ist er permanent zu revidieren (vgl. ROBINSOHN 1975, S. 44ff.)?

Neben der Auseinandersetzung über Varianten und Nuancierungen, die in das skizzierte Bedeutungsfeld fallen, ist auch strittig, ob der Allgemeinbildungsbegriff für deskriptive, präskriptive (vgl. dazu KLAUER 1973, S. 70ff.) oder appellative Kontexte reserviert werden soll. Und schließlich erhebt sich die Frage – teils in Abhängigkeit von Entscheidungen in der soeben skizzierten Bedeutungsfrage, teils in Abhängigkeit von weitergehenden, beispielsweise ontologischen Setzungen –, auf welche Weise man empirische Kenntnis von dem erlangen könne, was der Allgemeinbildungsbegriff bezeichnet.

Die Aufgabe dieses Beitrages besteht nicht darin, dieses Bedeutungsgeflecht zu entwirren, noch die vorgetragenen Argumente für den einen oder anderen Vorschlag zu würdigen. Vielmehr wird versucht, gewissermaßen umgekehrt, die wichtigsten Voraussetzungen zu skizzieren, die ein Allgemeinbildungsbegriff zu erfüllen hätte, wenn man erwartet, daß analytisch-empirische Forschung einen Beitrag zur Aufhellung von Sachverhalten leiste, mit denen er in Zusammenhang gebracht wird.

Daß es dabei nicht ohne Eingriffe in das überkommene Bedeutungsfeld abgeht, die von manchem als schmerzlich empfunden werden, kann niemand überraschen. In analytischer Sicht kommt der Wissenschaftssprache ja eine rein instrumentelle Funktion zu (vgl. z. B. ESSLER 1972, S. 103ff.). Bedeutungsresektionen gelten hier, wenn sie zu höherer Präzision führen, als methodologisches Erfordernis (vgl. z. B. B. STEGMÜLLER 1969, S. 368ff.) – etwa nach der Devise: Je schärfer die Optik, desto klarer das Bild.

Man muß sich an diesem Punkt vor Augen halten, daß zwischen der analytischen und der im Traditionszusammenhang von Allgemeinbildung bedeutsamen geisteswissenschaftlichen Sichtweise gravierende Unterschiede bestehen<sup>2</sup>. Sie spitzen sich dort auf einen Gegensatz zu, wo auf der geisteswissenschaftlichen Seite die Bestimmung des Begriffs als ein hermeneutischer und damit erkenntniserzeugender Akt verstanden wird (vgl. z. B. HUSCHKE-RHEIN 1979, S. 147f.), während sie nach analytischem Verständnis als eine letztlich dezisionistische, mithin informationsleere Prozedur gilt (vgl. z. B. v. SAVIGNY 1980, S. 25ff.). Diese miteinander kontrastierenden Auffassungen beruhen freilich auf verschiedenen Sichtweisen von Wissenschaft überhaupt (vgl. dazu ZABECK 1978). Es besteht die Gefahr, daß die Grenzlinie zwischen ihnen durch die identische Wortgestalt von „Allgemeinbildung“ zugedeckt wird, die

fälschlicherweise Bedeutungsgleichheit suggerieren könnte. Nur wenn man diesen Gesichtspunkt im Bewußtsein hält, kann ein von Mißverständnissen freier Dialog über jene Grenze hinweg erfolgen.

Auf diesen Punkt soll am Schluß (4.) nochmals eingegangen werden. Zunächst (2.) ist zu erläutern, welchen Kriterien der Allgemeinbildungsbegriff im Kontext der sogenannten analytisch-empirischen Forschung zu genügen hätte, auch, welche Entscheidungsspielräume dabei zu beachten sind. Danach (3.) soll gezeigt werden, welche Implikationen mit der Festlegung eines empirisch brauchbaren Allgemeinbildungsbegriffs verbunden sind.

## 2. Der Allgemeinbildungsbegriff als Element erziehungswissenschaftlicher Deskriptionen

### 2. 1. Inhaltliche Eingrenzungen

Eines der Hauptziele jener empirischen Forschung, von der hier die Rede ist, besteht in der Erweiterung und Begründung unseres Wissens über gesetzesartige Zusammenhänge, die *inhaltlich* unsere Realität zutreffend beschreiben und *sprachlich* auf eine Wenn-dann-Struktur abbildbar sind (vgl. ALBERT 1978, S. 38f.). Wir befriedigen nach dieser Auffassung mit der Verfolgung dieses Ziels nicht allein menschliche Neugier, sondern wir steigern unser Verständnis für die Vorgänge in unserer Welt; und wir gewinnen unter Umständen immer zuverlässigere Grundlagen für unser Handeln (vgl. ALBERT 1978, S. 22ff.).

Fragt man ohne weitere Umschweife, welche Form eine Aussage annehmen könnte, durch die unser Wissen im Hinblick auf Allgemeinbildung erweitert würde, so ließe sich etwa die folgende Angabe machen:

(A) Wenn Allgemeinbildung vorliegt,  
dann treten in einer gegebenen Situationsklasse bestimmte Verhaltenstypen mit hoher, andere mit geringer Wahrscheinlichkeit auf.

Es kommt hier nicht auf die Formulierung im einzelnen an, sondern lediglich auf die Veranschaulichung ihrer Struktur, die nunmehr mit Substanz anzureichern wäre. Verfügt man bereits über einschlägige Kenntnisse, so wären wir mit Hilfe einer solchen Aussage in der Lage, Erklärungen und Prognosen über jenes Verhalten zu stellen, das im Zusammenhang mit Allgemeinbildung steht. Darüber hinaus ließe sich die eingangs erwähnte Kritik am fehlenden Erfolg unserer Bildungsanstalten in Sachen Allgemeinbildung auf eine rationale Grundlage stellen, und zwar etwa mit Aussagen des folgenden Typs: „Weil ich wünsche, daß Menschen sich in Situationen einer bestimmten Klasse so und so verhalten, soll Allgemeinbildung realisiert werden.“

Obwohl bis jetzt noch keine näheren inhaltlichen Bestimmungen vorgenommen wurden, grenzt die vorgeschlagene Verwendungsweise doch schon einige der in Abb. 1 aufgelisteten Bedeutungsvarianten von Allgemeinbildung aus.

Abgewiesen wurde zunächst der appellative Gebrauch, der ja dadurch gekennzeichnet wäre, daß ein idealer Bildungsanspruch erhoben wird, der praktisch jedoch nicht einlösbar ist und daher lediglich eine Orientierungsfunktion zu erfüllen vermag, vergleichbar etwa dem Gebot der Feindesliebe<sup>3</sup>. Propositionen in Wendungen mit Appellcharakter bezeichnen aber nicht-realisierte bzw. nicht-realisiere Sachverhalte und sind daher der empirischen Forschung nicht zugänglich.

Ebenfalls ausgeschlossen wurde die eingangs erwähnte Deutung des Wortteils „Allgemein-“ im Sinne von „für alle“. In Aussagen von der Art des Beispiels A fungiert nämlich „Allgemeinbildung“ als Bezeichnung für Zustände einzelner Individuen, die zu den dort angedeuteten Konsequenzen führen, unabhängig davon, ob „alle anderen“ sich ebenfalls in diesem Zustand befinden.

Schließlich wurden alle Begriffsfassungen eliminiert, die nicht mit dem Programm eines erkenntnistheoretischen Realismus vereinbar sind (vgl. ALBERT 1978, S. 13ff.), also jene Deutungen, in denen Allgemeinbildung als eine überindividuell existierende Idee begriffen wird (vgl. LICHTENSTEIN 1971, Sp. 926), deren Wesenszüge es schauend zu erschließen gilt. Dem steht das hier vertretene Realitätskonzept entgegen, das nichts gelten läßt, was nicht mit den Außensinnen des Menschen unmittelbar oder mittelbar zu erfassen ist.

## 2.2. Formale Anforderungen

Der skizzierte Standpunkt ermöglicht nicht nur eine begründete Ausgrenzung von ungeeigneten Bedeutungsvarianten, er erzwingt auch die Erfüllung von Mindeststandards, nämlich (1.) auf der Seite des zu bezeichnenden Sachverhalts die strikte Beschränkung auf potentiell erfassbare, am besten: meßbare Tatsachen, (2.) auf der Seite der Sprache höchstmögliche Präzision und (3.) zwischen beiden eine stabile Verbindung, also eine von den beteiligten Forschern eingehaltene Bedeutungskonvention.

Zunächst zu der dritten Forderung: Kurz gefaßt sagt sie, daß gleiche Sachverhalte mit gleichen Begriffen belegt werden sollen. Der Grund dafür ist leicht zu sehen: Ein und derselbe Begriff, also etwa Allgemeinbildung, kann in den verschiedensten Aussagen vorkommen, mit denen Zusammenhänge in der Realität – beispielsweise nach dem Muster der Aussage A – beschrieben werden. Wendet man ihn nun auf neue Sachverhalte an, so riskiert man, daß die Aussagen, in denen er bislang enthalten war, für seine gewandelte Bedeutung nicht mehr zutreffen.

Unter diesem Aspekt erweist sich ein Allgemeinbildungsbegriff als problematisch, der ausschließlich oder auch nur als Element einen inhaltlich bestimmten Wissenskanon bezeichnet. Wissen ist stets relativ auf eine bestimmte Zeit und wandelt sich, wie wir hoffen, beständig zum Besseren. Ein Allgemeinbildungsbegriff, der darauf Bezug nimmt, wird somit seine Bedeutung ebenfalls permanent ändern. Auf diese Weise entsteht nicht nur ein heilloser Bedeutungsdurcheinander mit erheblichen Verständigungsschwierigkeiten. Man riskiert auch, daß die *Aussagen*, in denen er enthalten ist, für seine jeweils gewandelte Bedeutung gar nicht mehr zutreffen.

Zugegeben, diese Überlegung verträgt sich nicht mit einem verbreiteten Gebrauch des Allgemeinbildungsbegriffes, gemäß dem man gerade von manchen Wissensgegenständen zu sagen pflegt, sie gehörten zur Allgemeinbildung. Einer Verlängerung dieser Redeweise in die analytisch-empirische Terminologie hinein stehen jedoch die angedeuteten Schwierigkeiten im Wege.

Soll der Allgemeinbildungsbegriff demnach als Bestandteil informationshaltiger, empirisch prüfbarer Aussagen gemäß A Verwendung finden, so müssen wir ihn von einer ganzen Reihe von Bedeutungsteilen befreien (vgl. Abb. 1), auch wenn wir uns damit zugleich von gewissen vertrauten Sprechgewohnheiten entfernen.

### 3. Allgemeinbildung als Bezeichnung für einen internen Zustand

Bislang wurde hauptsächlich davon gesprochen, was Allgemeinbildung im Rahmen einer analytisch-empirischen Forschungskonzeption *nicht* bedeuten kann. Jetzt soll versucht werden, einige inhaltliche Bestimmungsstücke vorschlagsweise zu skizzieren. Damit kommen die oben genannten Mindeststandards Nr. 1 und 2, empirische Erfäßbarkeit und Präzision, zur Sprache.

Als erstes wäre zu entscheiden, ob Allgemeinbildung einen Prozeß oder einen Zustand bezeichnen soll. Ich plädiere für den Zustandsbegriff aus zwei pragmatischen Gründen: Zum einen führt der Prozeßbegriff in eine komplexe Vielfalt von internen psychischen und externen Vorgängen, Maßnahmen und Veränderungen, deren Kennzeichnung mit einem sprachlichen Einheitsetikett mehr verdeckt als freilegt<sup>4</sup>. Zum anderen eröffnet sich mit der Zustandsbedeutung die Möglichkeit, einen aus pädagogischer Sicht auszeichnungswürdigen Sachverhalt mit einem eigenen Terminus zu belegen: Allgemeinbildung als Bezeichnung für ein ganz bestimmtes internes Dispositionsgefüge, das im Hinblick auf die gewünschte Art der Auseinandersetzung des Menschen mit den wechselnden Lebenslagen als maßgeblich zu betrachten ist<sup>5</sup>.

Eine solche Maßnahme, nämlich die Benennung eines besonderen Sachverhalts mit einem eigenen Terminus, ist nicht etwa ungewöhnlich und für die praktische Verwertbarkeit wissenschaftlicher Aussagen durchaus nützlich. Wir kennen vergleichbare Zustandsbezeichnungen in anderen Disziplinen (wie z. B. Autismus, Infarkt, labiles Gleichgewicht) und auch in der Erziehungswissenschaft selbst (wie z. B. Aktivierung, Berufswahlreife).

Entscheidet man sich für diese Bedeutung, so stellt sich die Aufgabe zu definieren, welche identifizierbaren Merkmale dem Allgemeinbildungsbegriff zugeordnet werden sollen. Zu denken wäre hier etwa an bestimmte Einstellungen, an Interessen, moralische Entwicklung und an ausgewählte Intelligenzdimensionen. Die einzubeziehenden Merkmale sollten sich auf wenige, jedoch zentrale Persönlichkeitsdimensionen beschränken. Die Liste müßte abgeschlossen sein und durch die Angabe von Ausprägungsgraden vervollständigt werden. Auf diese Weise entstünde eine Definition, die formal diese Gestalt annehmen würde:

Allgemeinbildung:

$$= \text{Merkmal}_1 (\text{Ausprägung}_1) \wedge M_2 (A_2) \dots \wedge M_n (A_n).$$

Für die Bestimmung der jeweiligen Ausprägungsgrade könnte, um nur *eine* von mehreren Möglichkeiten anzudeuten, in heuristischer Absicht auf die empirische Untersuchung von Personen zurückgegriffen werden, die im Urteil von Didaktikern oder anderen Bevölkerungsgruppen im vorwissenschaftlichen Verständnis als „allgemeingebildet“ gelten. Auf diese Weise würde die prinzipiell dezisionistische Begriffsfassung nicht etwa unterlaufen. Empirische Untersuchungen können ja keinesfalls Entscheidungen ersetzen, und sie sollen es nach diesem Vorschlag auch nicht. Was sie leisten würden, wäre lediglich die genaue Beschreibung eines in der Wirklichkeit auch tatsächlich vorkommenden Ausprägungszustands von bestimmten psychischen Dispositionen. Ob er „Allgemeinbildung“ genannt und ob er durch Erziehung herbeigeführt werden soll, müßte demnach erst noch bestimmt werden. Der Vorteil des geschilderten Verfahrens liegt allerdings darin, daß so fundierte Entscheidungen dem erwähnten Postulat des Realitätsgehalts von vornherein genügen.

Wie immer man bei der Festlegung des Begriffs zu einer Entscheidung gelangt – was dabei herauskommt, ist ein objektsprachlicher, theoretischer Term, ein Konstrukt. Um den

geforderten Realitätsbezug im Sinne der Meßbarkeit herzustellen, müssen daher noch die erforderlichen Operationalisierungen angegeben werden. Dies geschieht mit Hilfe von sogenannten Korrespondenzregeln (vgl. STEGMÜLLER 1974, S 93f.), mit denen die – ebenfalls konventionelle – Verbindung zwischen theoretischer und Beobachtungssprache hergestellt wird. Im Falle des skizzierten Vorschlags erwachsen hier keine besonderen Probleme, da Allgemeinbildung ja lediglich als spezielle Zusammenfassung von ausgewählten Persönlichkeitsmerkmalen mit bestimmten Ausprägungen konstituiert wurde, für die bereits Operationalisierungen eingeführt sind.

Ist die Konzeptualisierung erst einmal soweit vorangetrieben, so eröffnet sich ein weites, pädagogisch zentrales Forschungsfeld mit der Frage, ob und auf welche Weise Allgemeinbildung durch Erziehung herbeizuführen sei. Die Antworten nehmen wiederum Gestalt von materialen Implikationen an, wie die folgende formale Hypothese zeigt:

(B) Wenn angesichts gegebener Ausgangszustände bestimmte Inhalte vermittelt werden, dann entsteht Allgemeinbildung.

An dieser Stelle zeigt sich noch einmal deutlich, daß es günstiger ist, einen Zustandsbegriff zu entwerfen und nicht den komplizierten und differenzierten Prozeß der Entstehung bzw. Herbeiführung jenes Zustands mit einem Sprachetikett zu verbarrikadieren, wie dies in der Geschichte des Bildungsbegriffs immer wieder geschehen ist (vgl. LICHTENSTEIN 1971, Sp. 929ff.).

Der hier entwickelte Vorschlag stellt den Allgemeinbildungsbegriff ins Zentrum einer pädagogisch interessanten Kausalkette<sup>6</sup>.

Die Beziehung zwischen Station 2 und 3 gibt Auskunft über das Auftreten von Verhaltensweisen (ggf. einschließlich der zugehörigen Wahrscheinlichkeitswerte), wenn Allgemeinbildung vorliegt. Dieser Teil des dargestellten Zusammenhangs müßte vor allem auf das Interesse der Didaktiker i.e.S. stoßen, weil an ihm die Begründungen festzumachen sind, mit denen die Herbeiführung oder Ablehnung von Allgemeinbildung als Erziehungsziel zu fordern wäre. Ihre präskriptiven Aussagen lauten ja, wie bereits angedeutet, etwa folgendermaßen: „Ich will, daß in Situationen dieser und dieser Art Verhalten von jenem bestimmten Typ aktualisiert wird. Also soll Allgemeinbildung angestrebt werden.“

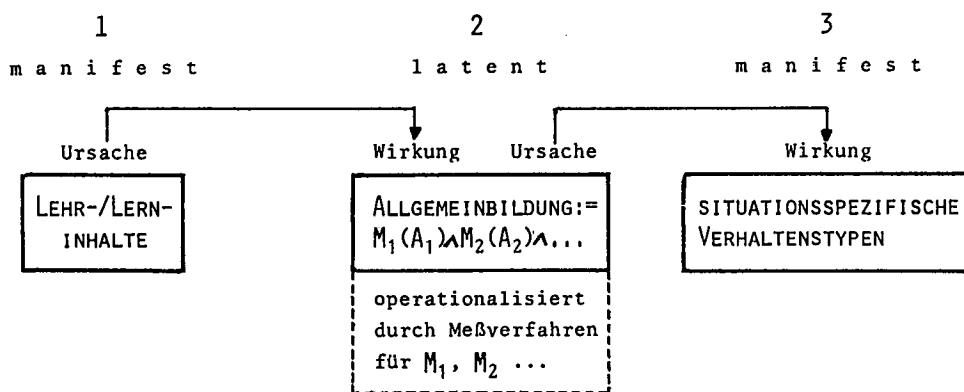


Abb. 2: Allgemeinbildung als Wirkung und als Ursache

Die Beziehung zwischen Station 1 und 2 wäre vor allem für Unterrichtskonstrukteure von Bedeutung. Sie erfahren hier etwas darüber, auf welche Weise der ihnen aufgegebenen Erziehungsauftrag zu erfüllen ist.

#### 4. Zur Beurteilung eines empirisch verwendbaren Allgemeinbildungsbegriffs

Wer dem traditionsreichen und fast durchweg wertpositiv besetzten Allgemeinbildungsbegriff in der hier vorgetragenen Weise zu Leibe rückt, muß mit der Frage rechnen, ob das erzielte Resultat einen derart radikalen Umgang mit dieser Kategorie zu rechtfertigen vermag. Zunächst ließe sich darauf erwidern, daß dies in erster Linie eine Angelegenheit der subjektgebundenen Bewertung ist, die ihrerseits darauf beruht, welche Wissenschaftskonzeption man bevorzugt. Daß – um den eingangs erwähnten Gesichtspunkt wieder aufzunehmen – ein geisteswissenschaftlich orientierter Kollege den skizzierten Entwurf übernimmt, kann, so gesehen, selbstverständlich nicht erwartet werden. Die Voraussetzungen, auf denen der hier entwickelte Gedankengang fußt, sind ja andere als diejenigen, die für *seine* Position die Grundlage bilden. So wird er konsequenterweise etwa einwenden, daß mit dem dargestellten Entwurf der je einmalige und je besondere Bildungsprozeß unzulässig schematisiert werde. Dagegen würde ein Vertreter der hier geschilderten Position gerade in dem hypothetisch unterstellten „Schematismus“ den Versuch sehen, möglichst alles, was an Regelmäßigkeiten im Bildungsgeschehen zu entdecken ist, durch Forschung ans Licht zu bringen.

An diesem Punkt braucht der Dialog jedoch nicht abgebrochen zu werden. Immerhin scheint es auch Beurteilungskriterien zu geben, über die man sich zwischen den verschiedenen Wissenschaftsauffassungen verständigen kann. Ich versuche abschließend, unter Anwendung solcher Kriterien den vorgetragenen Gedankengang in fünf Punkten zu bewerten:

1. Nicht gelöst, ja nicht einmal berührt ist das bildungsorganisatorische und bildungspolitische Problem der Institutionalisierung von Ausbildungsgängen, in denen Allgemeinbildung vermittelt werden soll<sup>7</sup>.
2. Systematisch aufgegriffen wurde das Problem der Suche nach Inhalten, mittels derer Allgemeinbildung ggf. zu realisieren wäre. Eine Lösung konnte aus naheliegenden Gründen allerdings (noch) nicht gegeben werden. Doch es wurde sichtbar, auf welchen Wegen empirischer Forschung sie zu gewinnen wäre.
3. Der dargestellte Vorschlag trennt scharf zwischen definitorischer und didaktischer Entscheidung. Er macht deutlich, daß mit der Begriffsfassung noch nichts darüber gesagt ist, ob und bei wem der als Allgemeinbildung bezeichnete Zustand realisiert werden soll.
4. Die präzise und strikt propositionale Fassung des Begriffs hat zwei m. E. wünschenswerte Nebenwirkungen:
  - a) Sie befreit ihn aus einem Gewirr von spekulativen Annahmen über den – grundsätzlich prüfungsbedürftigen – Zusammenhang von Allgemeinbildung und Lebensbewältigung.
  - b) Sie erschwert zugleich seinen bildungspolitischen Mißbrauch, der zweifelsohne immer wieder anzutreffen ist, etwa wenn unter dem Deckmantel von Allgemeinbildung gesellschaftspolitische Ziele verfolgt werden (vgl. z. B. FRISTER 1970).
5. Man kann schließlich die Frage aufwerfen, ob es angesichts der begriffsgeschichtlichen Tradition und der aktuellen Diskussion nützlich ist, den Allgemeinbildungsbegriff als

Terminus für den skizzierten Sachverhalt in eine analytisch-empirisch ausgerichtete Erziehungswissenschaft einzuführen. Gegen diese Absicht spricht der Einwand, daß damit das *Risiko* kommunikativer Mißverständnisse unnötigerweise vergrößert wird. Auf der anderen Seite eröffnet sich mit der angedeuteten explikativen Präzisierung die *Chance*, einen für die Praxis offenkundig bedeutsamen und komplexen Problemzusammenhang – unter Beibehaltung eines losen sprachlichen Bezugs – wissenschaftlich „aufzuschließen“.

Für beide Strategien gibt es gelungene Vorbilder, die deutlich machen, daß wir keinen Grund haben, eine von ihnen von vornherein abzuweisen<sup>8</sup>. Diese Sichtweise wird vor allem auch durch den Umstand nahegelegt, daß ursprünglich spezielsprachliche Begriffe nach und nach in andere Sprachbereiche (z. B. Umgangssprache) diffundieren können und dabei ihrer ehemaligen Eindeutigkeit und Präzision beraubt werden (man denke z. B. an den Frustrationsbegriff). Angesichts dieser Sachlage müßte der Versuch, in dem weiten Bedeutungsfeld des Allgemeinbildungsbegriffs eine klar abgegrenzte „semantische Parzelle“ abzustecken, auch für diejenigen als tolerierbar erscheinen, die – aus welchen Gründen auch immer – an seiner traditionell „offenen“ Verwendungsweise festhalten wollen.

### Anmerkungen

- 1 Ein ideengeschichtlicher Überblick über den Bedeutungswandel des Wortteils „Bildung“ findet sich beispielsweise bei MENZE (1970); vgl. auch KLAFKI (Z.f.Päd. 32, Heft 4, 1986, S. 455 ff.).
- 2 Was im folgenden zur Kennzeichnung der geisteswissenschaftlichen Begriffskonzeption gesagt wird, gilt gleichermaßen für die Sprache der sog. Emanzipatorischen Pädagogik, die sich zumindest in diesem Punkt von ihren – ungeliebten – ideengeschichtlichen Vorfahren nicht „emanzipiert“ hat (vgl. FISCHER 1981, S. 22 ff.).
- 3 In diesem Sinne spricht EDUARD SPRANGER von Allgemeinbildung: „Sie ist da als geistige Wachstumsrichtung, nie als vollendete Tatsache.“ (1968, S. 34).
- 4 Ein solcher Begriff würde ja das Insgesamt all derjenigen Ereignisse bezeichnen müssen, die zu einem bestimmten Resultat, einem Bildungsziel, führen sollen – unabhängig davon, ob es auch erreicht wird.
- 5 Eine genauere Bestimmung kann an dieser Stelle nicht gegeben werden. Voraussetzung dafür wäre zunächst eine präzise Vorgabe für die „Art der Auseinandersetzung“. Sodann müßte empirisch erforscht werden, welches Dispositionsgefüge diese „Art“ gewährleistet.
- 6 Der Begriff der Kausalkette wird hier lediglich in einem heuristischen Sinne verwendet, nicht als Terminus, mit dem Stellung in der Determinismus-Indeterminismus-Debatte bezogen wird (vgl. STEGMÜLLER 1974, S. 428 ff.). Die dort diskutierte Frage kann im vorliegenden Zusammenhang völlig offen bleiben, was sich auch darin zeigt, daß der Kausalitätsbegriff durch den in dieser Beziehung neutralen Begriff der Ereignisabfolge ersetzt werden dürfte.
- 7 Als Beispiel für diesen Problemkreis wären etwa die Diskussionen um die Versuche mit der Kollegstufe in Nordrhein-Westfalen (vgl. KULTUSMINISTER... 1972) und mit dem Bielefelder Oberstufen-Kolleg (vgl. v. HENTIG 1971) zu nennen.
- 8 Für die terminologische Distanzierung von der Umgangssprache kann der Aktivationsbegriff als Beispiel angeführt werden (vgl. LÜCKERT 1981), während in der Explikation von „Berufswahlreife“ (vgl. MÜLLER 1983) die Absicht zum Ausdruck kommt, den sprachlichen Bezug zu Alltagssituationen aufrechtzuerhalten.

### Literatur:

- ALBERT, H.: Traktat über rationale Praxis. Tübingen 1978.  
BLANKERTZ, H.: Berufsbildung und Utilitarismus. Düsseldorf 1963.  
BREZINKA, W.: Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. München <sup>3</sup>1977.  
DOLCH, J.: Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte. Ratingen 1959.

- ESSLER, W. K.: Analytische Philosophie I. Stuttgart 1972.
- FISCHER, H.-J.: Kritische Pädagogik und Kritisch-rationale Pädagogik. Die Bedeutung zweier Rationalitätsparadigmen für die pädagogische Zielreflexion. Frankfurt 1981.
- FRISTER, E.: Zur Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung in der Sekundarstufe des Bildungswesens. In: Berufliche Bildung 21 (1970), S. 273–281.
- V. HENTIG, H.: Das Bielefelder Oberstufen-Kolleg. Stuttgart 1971.
- V. HUMBOLDT, W.: Bericht der Sektion des Kultus und Unterrichts an den König. Dezember 1809. In: ders.: Werke in fünf Bänden, hrsg. v. FLITNER, A./GIEL, K.: Bd. 4. Stuttgart 1964, S. 210–238.
- HUSCHKE-RHEIN, R. B.: Das Wissenschaftsverständnis in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. DILTHEY-LITT-NOHL-SPRINGER. Stuttgart 1979.
- KLAFKI, W.: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. (Göttinger Studien zur Pädagogik. Bd. 6.) Weinheim <sup>1</sup>1964.
- KLAUER, K. J.: Revision des Erziehungsbegriffs. Düsseldorf 1973.
- KULTUSMINISTER NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.): Kollegstufe NW. (Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen. Heft 17.) Ratingen 1972.
- LICHTENSTEIN, E.: Stichwort „Bildung“. In: RITTER, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 1. Darmstadt 1971, Sp. 921–937.
- LÜCKERT, H.-R.: Stichwort „Aktivation“. In: SCHIEFELE, H./KRAFF, A. (Hrsg.): Handlexikon zur Pädagogischen Psychologie. München 1981, S. 10–15.
- MENZE, C.: Stichwort „Bildung“. In: SPECK, J./WEHLE, G. (Hrsg.): Handbuch pädagogischer Grundbegriffe. Bd. 1. München 1970, S. 134–184.
- MÜLLER, W.: Die Förderung der Berufsreife und der Berufswahlreife. Heidelberg 1983.
- PAULSEN, F.: Stichwort „Bildung“. In: REIN, W. (Hrsg.): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Bd. I. Langensalza <sup>2</sup>1903, S. 658–670.
- ROBINSON, S. B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied <sup>5</sup>1975.
- V. SAVIGNY, E.: Grundkurs im wissenschaftlichen Definieren. München <sup>5</sup>1980.
- SPRINGER, E.: Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung. (Grundlagen und Grundfragen der Erziehung. Bd. 9/10.) Heidelberg <sup>2</sup>1968.
- STEGMÜLLER, W.: Hauptströmungen der Gegenwartsphilosophie. Stuttgart <sup>4</sup>1969.
- STEGMÜLLER, W.: Probleme und Resultate der Wissenschaftstheorie und der Analytischen Philosophie. Bd. I. Wissenschaftliche Erklärung und Begründung. Berlin 1974.
- ZABECK, J.: Paradigmapluralismus als wissenschaftstheoretisches Programm. – Ein Beitrag zur Überwindung der Krise der Erziehungswissenschaft. In: BRAND, W./BRINKMANN, D. (Hrsg.): Tradition und Neuorientierung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Festschrift für LUDWIG KIEHN. Hamburg 1978, S. 291–332.

*Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Klaus Beck, Dipl.-Hdl., Blumenstraße 56, 2900 Oldenburg