

1. Pädagogisch wären Lernende zu befähigen, gesellschaftliche, ökonomische und politische Handlungszusammenhänge zu durchschauen, den eigenen Standort darin zu bestimmen und Organisationsformen zu nutzen oder zu entwickeln, in denen konsensfähig begründete eigene Interessen sozialstrukturell, ökonomisch und politisch geltend gemacht werden können. Nicht Affirmation, sondern kritische Kompetenz wäre die Leitkategorie dieses pädagogischen Programms. Die Zuständigkeit des Bildungssystems erstreckt sich auf die personimmanenten Voraussetzungen dafür, daß gesellschaftliche Praxis und berufliche Arbeit nicht nur effektiviert, sondern auch kultiviert werden. Dazu genügt es nicht, „abgeleitete“ Qualifikationsansprüche betriebspsychologisch zu „humanisieren“. Die Adressaten des Bildungssystems müssen befähigt werden, die Anspruchsgrundlagen für Qualifikationsanforderungen verantwortbar mitzugestalten.
2. Für das Bildungssystem Zuständige sollten als Anwälte der heranwachsenden Generation energisch versuchen, in allen Bereichen der Politik und der gesellschaftlichen Praxis die immer wieder beschworenen und deklarierten Rechte der nachwachsenden Generation inhaltlich und konsequent zu vertreten. Es geht hier also um die Geltendmachung humanitärer Ansprüche bei der Gestaltung des Beschäftigungssystems. Innere Schulreformen, rein innerpädagogische Qualitätsverbesserungen effektivieren und legitimieren auch jene Qualifikationsverwertung, die mit den Idealen unserer christlich-humanitären Tradition und der Tradition der Aufklärung nicht vereinbar ist. Wer die gesellschaftlichen, ökonomischen und beruflichen Bedingungen der Möglichkeit humaner Existenz bei innerpädagogischen Reformen außer Betracht läßt, der liefert den humanitär Qualifizierten diesen Verwertungsbedingungen aus. So hätten Pädagogen — um es an einem Beispiel zu konkretisieren — Einspruch einzulegen gegen jede Organisation gesellschaftlich notwendiger und wünschenswerter Arbeit, die auch nur den geringsten Anlaß dafür bietet, einer (vorher-)bestimmten Anzahl von konkreten Menschen entweder bestimmte Inhalte oder bestimmte Grade von Bildung vorzuenthalten, nur damit der in einer Gesellschaft immer noch bestehende Bedarf auch an Minderqualifikation und an Unterwerfung motiviert, engagiert, konzentriert und mit Freude erfüllt wird.

2. Elemente einer allgemeinen Bildung für das Leben in der Gesellschaft von morgen

Klaus-Jürgen Tillmann, Hamburg

Erziehung heute — sagt der frühere Leiter der Odenwaldschule, Gerold Becker — sei wie die Vorbereitung auf eine Expedition in die Antarktis. Was bei dieser Expedition genau passiert, weiß man nicht. Man kann auch nicht ausschließen, daß eine Katastrophe eintritt. Aber man kann davon ausgehen, daß es kalt, ungemütlich, anstrengend und gefährlich wird. Man kann sich nicht auf einzelne Ereignisse konkret vorbereiten, aber man kann versuchen, seine Ausrüstung so zu packen und seine Fähigkeiten so zu trainieren, daß man im Packeis nicht untergeht (vgl. Becker 1984, S. 217). Dieses Bild — so denke ich — ist sehr gut geeignet, uns in die Grundstrukturen unseres Problems einzuführen.

1 „Allgemeinbildung“ — Wiederentdeckung einer pädagogischen Grundkategorie

Er verweist zunächst auf einen Sachverhalt, der den Pädagogen spätestens seit Kant und Schleiermacher geläufig ist: daß Lernen, daß Bildung, daß Erziehung immer auf Zukunft angelegt ist. Der junge Mensch, der heute die Schule besucht, hat noch ein langes Leben vor sich: Und das, was er in zehn oder dreizehn Schuljahren lernt, soll für dieses lange Leben nützlich, hilfreich, genußerschließend sein. Damit ist auch klar: Wer Lern- und Erziehungsprozesse heute organisiert, darf nicht schlicht und kurzschlüssig fragen, was *heute* gebraucht wird; vielmehr er kommt nicht darum herum, sich Gedanken um die Zukunft zu machen.

Dieser Grundgedanke ist in den siebziger Jahren bei „rechten“ wie bei „linken“ Pädagogen und Bildungspolitikern weitgehend verlorengegangen: Curriculumtheorien und Qualifikationsforschungen weckten die Hoffnung, man könne an die Stelle dieser stets unsicheren Zukunfts-Reflexion die sichere empirische Erkenntnis setzen: Heute forschen, was in Lebenssituationen (etwa im Betrieb) gebraucht wird; feststellen, wie man diese Qualifikationen in der Schule durch welche Inhalte erreichen kann. Kurz: Präzise benennbare „Qualifikationen“ statt wolkiger „Bildung“. Ich gebe zu, daß in den 70er Jahren auch mich diese Konzeption fasziniert hat, deshalb weiß ich auch genau, wo und warum sich ihre Brüchigkeit in den letzten Jahren zunehmend gezeigt hat. Und auch diese Brüchigkeit des „Qualifikations“-Konzeptes läßt sich an dem Bild von Gerold Becker verdeutlichen:

„Zukunft“ wird hier nicht als Sonntagsausflug, sondern als gefährliche Expedition beschrieben. Und in der Tat haben wir im Laufe der siebziger Jahre gesellschaftliche Veränderungen erlebt, die für die Heranwachsenden die Zukunftsperspektive zunehmend verdüstert und verunsichert haben. Seit Mitte der siebziger Jahre haben wir es mit Massenarbeitslosigkeit — und insbesondere auch mit Jugendarbeitslosigkeit — zu tun. Der Lebensweg des einzelnen nach der Schule ist kaum noch planbar, er steckt voller Risiken und Unsicherheiten. Ob die erste und zweite Schwelle überwunden werden kann, weiß der einzelne nicht. Arbeitslos zu sein, zu „jobben“, sich in irgendeiner „Übergangsmaßnahme“ zu befinden — oder auch: zu studieren, weil man keinen Ausbildungsplatz gefunden hat —, dies wurde zunehmend zur „normalen“ Existenzform im Jugendalter. Angesichts dieser Situation ist nicht nur bei den Jugendlichen, sondern auch bei vielen Erziehungswissenschaftlern die modernistische Gedankenfigur „Jetzt die Qualifikationen lernen, die demnächst gebraucht werden“ ins Wanken geraten: Denn was wird denn demnächst gebraucht? Was sollen gar die Jugendlichen lernen, die im Beschäftigungssystem überhaupt nicht gebraucht werden?

Und ein zweiter Punkt — ebenfalls an Beckers Antarktis-Bild anschließend: Viele Pädagogen-Generationen vor uns konnten von der Selbstverständlichkeit ausgehen, daß die Heranwachsenden, daß die Gesellschaft insgesamt eine Zukunft haben wird. Diese Selbstverständlichkeit ist zerbrochen, in unserem Zukunftsbezug ist ein epochaler Wandel eingetreten. Wir alle sind mit dem historisch neuen Sachverhalt konfrontiert, daß die Zukunft der Menschheit als Ganzes in Frage gestellt ist. Denn das Industriesystem selbst, das einen bisher unerreichten gesellschaftlichen Reichtum hervorgebracht hat, hat sich durch Hochrüstung und ökologischen Raubbau zugleich zu einer globalen Gefährdung der Menschheit entwickelt. Pädagogik, die immer auf Zukunft ge-

richtet ist, kann diese Sachverhalte nicht ignorieren, sondern muß sich ihnen stellen. Dabei kann nicht die Vermittlung spezifischer Qualifikationen die Antwort sein. Vielmehr geht es um viel grundlegendere Fähigkeiten: Welche Kenntnisse und Kompetenzen braucht ein junger Mensch, um diese Lebensbedingungen realistisch zu analysieren? Welche Lernprozesse helfen ihm — helfen ihr —, sich in kreativer Weise in dieser Gesellschaft zurechtzufinden und sich dennoch nicht mit den Verhältnissen zufrieden zu geben?

Angesichts dieser Problemlage kann eine kritische Rückbesinnung auf den Bildungsbegriff mehr Orientierung vermitteln als jede andere Denkfigur. Denn „allgemeine Menschenbildung“ bei den Neuhumanisten, bei Schleiermacher und Humboldt, meint ursprünglich,

- daß in jedem Menschen, unabhängig von seiner sozialen Herkunft, die Fähigkeit zum Gebrauch der Vernunft entfaltet werden soll
- daß dadurch die Subjekte — und zwar alle — in die Lage versetzt werden sollten, fragwürdige Traditionen und gegebene Besitz- und Herrschaftsverhältnisse zu kritisieren
- daß eine stabile, handlungs- und verantwortungsfähige Persönlichkeit entstehen soll, die sich auch gegen gesellschaftliche Zumutungen zu wehren weiß.

Der Bildungsbegriff zielt somit auf Vernunft, auf Emanzipation und Mündigkeit des Subjekts. Allerdings: Diese Fähigkeit zur Selbstbestimmung gewinnt der Heranwachsende nicht aus sich selbst heraus, sondern nur in der Aneignung von Inhalten, in der Auseinandersetzung mit kulturellen Wissensbeständen, mit ästhetischen Produkten, mit gesellschaftlichen Deutungsmustern. Der Bildungsbegriff verweist somit auf die notwendige Abarbeitung an Inhalten — er ist alles andere als subjektivistisch; denn erst in der Auseinandersetzung mit der Kultur erschließen sich dem Subjekt die menschlichen Denk- und Handlungsmöglichkeiten (vgl. Klafki 1986, S. 459 ff.). Aber auch in dieser inhaltlichen Orientierung des Bildungsbegriffs haben die Klassiker einen zukünftigen, einen besseren Zustand der Gesellschaft vorweggenommen: Der gesamte schulische Unterricht — so W. v. Humboldt — dürfe „nur ein und dasselbe Fundament“ haben, weil „der gemeinste Tagelöhner und der am feinsten Ausgebildete in seinem Gemüth ursprünglich gleichgestimmt werden müssen“ (Humboldt 1956, S. 77). „Befreiung aus Unmündigkeit“, „Widerstand gegen Funktionalisierung und Verzweckung“ und „Stärkung der Persönlichkeit“ — Über diese Grundkategorien einer „allgemeinen Menschenbildung“ — und das heißt eben wörtlich: einer Bildung für alle — lohnt es sich, gerade an der Schwelle zum dritten Jahrtausend neu nachzudenken.

2 „Allgemeinbildung“ — Warnung vor Mißverständnissen

Wer so argumentiert, darf allerdings nicht verschweigen, daß im Laufe des 19. Jahrhunderts der ursprüngliche Begriff der „allgemeinen Menschenbildung“ zur Substantivform „Allgemeinbildung“ umformuliert wurde. Dies ist keine semantische Nebensächlichlichkeit, sondern verweist auf die historischen Prozesse, die ich mit Klafki (1985) als „Verfallsgeschichte des Bildungsbegriffs“ bezeichnen möchte. Die Inkarnation dieser Verfallsgeschichte ist das wilhelminische Gymnasium: Den Söhnen einer bürgerlichen und adeligen Oberschicht wurde ein festgefügter Kanon in wehevoller Aura ver-

mittelt. Die so erworbene „Allgemeinbildung“ fungierte als explizites Abgrenzungskriterium zu den niederen Volksschichten und deren beruflicher Arbeit, sie war inhaltlich rückwärtsgerichtet; sie zielte nicht auf Emanzipation der Subjekte, sondern auf unpolitische Einpassung in ein zugleich kaiserliches wie kapitalistisches System. Um eine Rückkehr zu einem solchen Konzept — weder in einzelnen Teilen noch insgesamt — kann und darf es nicht gehen. Vielmehr kommt es zentral darauf an, die progressiven Momente der bürgerlichen Klassiker wiederzuentdecken und sie gegen die Verfallsgeschichte zu wenden.

Ich will dies knapp in drei Punkten tun und dabei bereits auf Perspektiven für die Zukunft verweisen.

2.1 *Allgemeinbildung und Privilegien*

Der Begriff „allgemein“ in der „allgemeinen Menschenbildung“ besagt zunächst einmal, daß Bildung eine Möglichkeit und ein Anspruch aller Menschen ist. Allgemeinbildung als Bildung für alle — also unabhängig von Stand und familiärer Herkunft —, dieses Prinzip wurde von den meisten Denkern der deutschen Klassik mindestens im Ansatz vertreten. Nicht Elitebildung für eine Minderheit, sondern allgemeine Volksbildung war ihr großes Anliegen. So hat Wilhelm v. Humboldt 1809 in seinen „Litauischen Schulplänen“ ein gestuftes Einheitsschulsystem entworfen, das von allen Heranwachsenden — allerdings unterschiedlich lang dauernd — durchlaufen werden sollte (vgl. Benner 1990, S. 179ff.). Das „Gymnasium“ war in diesem Konzept nicht als selektive Schulform, sondern als Stufe eines horizontalen Systems konzipiert. Die Geschichte nach 1810 hat in Preußen zu einem ganz anderen Schulsystem geführt, ohne daß die ursprünglich damit verbundene Idee aufgegeben wurde. So hat z. B. Adolph Diesterweg die Forderung nach einer gemeinsamen Schule für alle 1849 in der Paulskirche vertreten.

Die Unterscheidung in eine „höhere“ Allgemeinbildung und eine „niedere“ Volksbildung, die Einrichtung gesonderter Schulformen für privilegierte oder beschränkte Bildung, die Vereinnahmung der neuhumanistischen Idee für das Gymnasium der Privilegierten — dies alles ist durch den Begriff der „allgemeinen Menschenbildung“ nicht gedeckt, sondern steht dazu im Widerspruch. Wer heute am Konzept einer gemeinsamen Schule für alle festhält, befindet sich somit in illustrierender historischer Gesellschaft.

Doch darf man an dieser Stelle die Denker, die am Umbruch von der feudalen zur bürgerlichen Gesellschaft standen, nicht überstrapazieren: Wie denn das Recht auf „allgemeine Menschenbildung“ für die Bauern- und Proletarierkinder der damaligen Zeit hätte durchgesetzt werden können, darüber haben sie sich kaum Gedanken gemacht. Die politischen Konsequenzen dieses Programms wurden erst im ausgehenden 19. Jahrhundert von der Arbeiterbewegung und ihren Kämpfen gegen die Bildungsbeschränkung des Proletariats gezogen. Und daß die Klassiker zwar von der „allgemeinen Menschenbildung“ gesprochen haben, damit jedoch nur die eine Hälfte der Menschheit — nämlich die männliche — gemeint haben, dies ist uns von der Frauenbewegung sehr deutlich ins Bewußtsein gerückt worden. Das Menschenrecht auf Bildung, das in der Kategorie der „Allgemeinbildung“ enthalten ist, läßt sich für die Gegenwart und die Zukunft nur sinnvoll unter Einbezug dieser weiterführenden Emanzipationsbewegungen interpretieren.

2.2 Allgemeinbildung und Beruf

„Allgemeine Menschenbildung“ ist von den Klassikern in deutlicher Absetzung zur speziellen Berufsbildung definiert worden. Insbesondere W. v. Humboldt sah in der ständischen Berufsbildung seiner Zeit ein reines Fertigkeitstraining, die Vermittlung unverstandener Kenntnisse und Kunstgriffe. Aus seiner Sicht ging es dabei um Abrichtung und „Verzweckung“, nicht jedoch um die Bildung der Persönlichkeit. Aus dieser Situation hat Humboldt das Prinzip abgeleitet, daß die Allgemeinbildung Vorrang habe vor der Berufsbildung: „Alle Schulen aber, deren sich nicht ein einzelner Stand, sondern die ganze Nation oder der Staat für diese annimmt, müssen nur allgemeine Menschenbildung bezwecken. Was das Bedürfnis des Lebens oder eines einzelnen Gewerbes erheischt, muß abgesondert und nach vollendetem allgemeinem Unterricht erworben werden. Wird beides vermischt, so wird die Bildung unrein . . .“ (Bd. XIII, S. 267/77).

In diesem Satz steckt zunächst der Verweis auf eine zeitliche Abfolge, die wohl unstrittig ist: daß Kinder und Jugendliche vor einer beruflichen Spezialausbildung eine schulische „Allgemeinbildung“ — präziser ist hier wohl der Begriff „Grundbildung“ — erhalten sollen. Damit wird in der Bundesrepublik Deutschland die Sekundarstufe I, die Schule bis zur 10. Klasse, angesprochen. Doch der zuvor zitierte Satz, also Humboldts Kritik eines viel zu engen Fertigkeitstrainings in ständisch organisierten Berufen, hat eine weitere Komponente: Sie dient bis heute dazu, die Berufsausbildung pädagogisch zu disqualifizieren, den Gegensatz von „Bildung“ und „Berufsarbeit“ aufrechtzuerhalten und berufliche Inhalte als ungeeignet für allgemeinbildende Schulen zu erklären. Heute streiten sich die Experten darum, ob Humboldt mit seiner abwertenden Sichtweise beruflichen Lernens *für seine Zeit* recht hatte oder ob diese damals bereits borniert war (vgl. die Kontroverse zwischen Lohmann und Klafki in Kutscha 1989, S. 98 ff.). Wie dem auch sei: Insbesondere Blankertz hat aufgezeigt, daß durch die technisch-ökonomische Entwicklung des 19. und 20. Jahrhunderts berufliche Arbeit heute in ganz andere Vollzüge eingebunden ist, daß wissenschaftliche Erkenntnisse und berufliche Tätigkeit längst nicht mehr voneinander zu trennen sind; denn in der beruflichen Arbeit zählen immer weniger instrumentell eingeführte Teilfertigkeiten, immer wichtiger werden hingegen übergreifende Fachkompetenzen, wird ein generelles Problemlösungsverhalten (vgl. Gruschka 1988). Der verwissenschaftlichte Beruf bietet damit die Möglichkeit, in einer beruflichen Spezialisierung sowohl Handlungsfähigkeit als auch eine kritische Sicht der Welt zu gewinnen. Allerdings: Berufliche Arbeit bildet nicht aus sich heraus. Aber sie enthält eine bildende Potenz auf der Höhe der Zeit, wenn sie systematisch entschlüsselt wird. Ein Blick auf die neugeordneten Elektro- und Metallberufe vermag dies deutlich zu machen: Das Maß an Formalisierung und Theoretisierung, das in dieser Ausbildung gefordert wird, hat mit einem unverstandenen Training von Fertigkeiten nichts mehr zu tun; ein unterschiedliches Anspruchsniveau zur sog. „höheren“ Bildung ist dabei nicht mehr zu erkennen. Zugleich sind Theoretisierungen und Formalisierungen stets auf Praxis, auf berufliche Arbeit, bezogen. Die Sachverhalte, die in einer solchen Berufsausbildung erschlossen werden können, dienen nicht weniger der Orientierung in dieser Welt als etwa der Fremdsprachenunterricht oder der Biologie-Leistungskurs. Die Frage, was jenseits des 10. Schuljahres als „allgemeinbildend“ gelten darf, ist damit radikal neu zu stellen: Wieso ist die vor allem sprachliche Spezialisierung in der gymnasialen Oberstufe „allgemeinbildend“, wieso ist es die wissenschaftlich angeleitete berufliche Spezialisierung nicht?

Blankertz hat diesen Gedanken konsequent weitergeführt zu seinem Konzept der Bildung im Medium des Berufs: In diesem Konzept will er „die Wahrheit der Idee der Allgemeinbildung“ aufheben, zugleich aber die längst obsolete Trennung zwischen „beruflicher“ und „allgemeiner“ Bildung aufbrechen. Die schulorganisatorische Konsequenz, die Blankertz aus diesen bildungstheoretischen Überlegungen gezogen hat, ist bekannt: Die Sekundarstufe II für alle als Ort, in der die Fähigkeit zu Urteil und Kritik durch eine berufliche Spezialausbildung erreicht wird (vgl. Blankertz 1972; 1982). Selbst wer diese Konsequenz nicht mitvollziehen will, muß Abschied nehmen von der hierarchischen Abstufung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung und muß akzeptieren, daß Bildung heute ohne intensive Auseinandersetzung mit betrieblichen, ökonomischen und technischen Inhalten nicht mehr gewonnen werden kann. Zugleich muß er akzeptieren, daß unterschiedliche Spezialisierungen in der Sekundarstufe II dem Heranwachsenden die Welt aufschließen können — und daß in der wissenschaftlich-technischen Welt eine niveaувolle Berufsbildung zumindest dazugerechnet werden muß. Die curricularen und organisatorischen Konsequenzen dieser Einsicht sind noch lange nicht gezogen.

2.3 *Allgemeinbildung und Politik*

„Allgemeine Menschenbildung“ in der Formulierung des frühen 19. Jahrhunderts war ein Begriff mit politischer Potenz. Er zielte auf die Handlungs- und Urteilsfähigkeit des Menschen in der sich herausbildenden bürgerlichen Gesellschaft. Spätestens in der Mitte des 19. Jahrhunderts setzte hier ein Wandel ein: Der Bildungsbegriff wird ins Private gewendet und mit kultivierter und zugleich unpolitischer Innerlichkeit gleichgesetzt. Gewandtheit in alten, vielleicht auch in neuen Sprachen, diffizile Kenntnisse der schöngeistigen Literatur, Fähigkeit zum gehobenen Plaudern in heimeliger Salon-Atmosphäre — das war der Habitus, der sich im Laufe des 19. Jahrhunderts mit dem Bildungsbegriff verband. Sich intensiv, gar in demokratischem Sinne um Politik und öffentliche Angelegenheiten zu kümmern, war jedenfalls kein Ausweis feiner Bildung. Im Gegenteil: Die Loyalität gegenüber dem monarchischen Obrigkeitsstaat bis hin zur Hohenzollern-Verehrung wurde Teil des bildungsbürgerlichen Habitus. Und nach 1933 gab es nur wenig Widerstand, neben „Nation“ und „Deutschtum“ auch noch „Rasse“ und „Volk und Führer“ als adäquaten Ausdruck allgemeiner Bildung zu verstehen (vgl. Tenorth 1986, S. 21). Gegen diese Akzeptierung autoritärer und inhumaner Herrschaft durch den angeblichen „Gebildeten“ kann man erneut die „Klassiker“ ins Feld führen: Bei Humboldt und bei Schleiermacher war der zukunftsorientierte Bezugspunkt der allgemeinen Menschenbildung der „Staatsbürger“ — und das war damals das genaue Gegenteil des obrigkeitshörigen Untertanen. „Allgemeine Menschenbildung“ sollte die Voraussetzungen schaffen, damit alle fähig werden, sich an öffentlichen Angelegenheiten und ihren Regelungen zu beteiligen. Damit nahm die Kategorie der „Bildung“ zu Beginn des 19. Jahrhunderts einen zukünftigen politischen Zustand bewußt vorweg (vgl. Lohmann/Strässer 1989). Die Menschen sollten gebildet werden für einen wünschenswerten, aber noch nicht bestehenden Zustand der Gesellschaft. Gerade angesichts der Bedrohung von Frieden und Umwelt kommt es heute darauf an, diese utopische Dimension des Bildungsbegriffs freizulegen und neu — für heute — zu interpretieren.

3 „Allgemeinbildung — perspektivische Überlegungen

Die emanzipatorischen Potenzen des Bildungsbegriffs freilegen und sie auf die Probleme der gegenwärtigen Gesellschaft beziehen, dies ist ein Ansatz, der vor allem von Wolfgang Klafki angestoßen und von vielen Vertretern der „Kritischen Erziehungswissenschaft“ aufgegriffen wurde (vgl. z. B. Tenorth 1986; Klemm/Rolff/Tillmann 1985). Daß diese theoretische Konzeption inzwischen auch in das politische Feld ausstrahlen, zeigen vor allem die neueren bildungspolitischen Grundsatzpapiere von SPD¹⁾ und GEW²⁾.

Was diesen Ansatz anbetrifft, gibt es einen weitgehenden Konsens der Erziehungswissenschaftler, die sich außerhalb von „Mut zur Erziehung“ bewegen. Allerdings: Welches Konzept sich daraus für die gegenwärtige Gestaltung von Lern- und Bildungsprozessen ergibt, ist offen, ist strittig, ist zwangsläufig unsicher. Diese Unsicherheit ist nicht überwindbar — sie ist vielmehr konstitutiv für dieses Problem; denn jede Konkretisierung von „Bildung“ heute verlangt, daß Annahmen über die zukünftige Gesellschaft getroffen werden. Aussagen über die Zukunft sind aber zunächst einmal das Geschäft der Wahrsager und Propheten; verlangt man sie von einem Wissenschaftler, so führt man ihn auf sehr, sehr glattes Eis. Doch wer über „Bildung“ öffentlich reflektiert, hat keine Chance, dieses Eis zu meiden.

Ich nähere mich diesem schwierigen Problem, indem ich zunächst sage, welche Reflexionsformen über „Zukunft“ meines Erachtens eher in die Irre — und zwar in die Irre trügerischer Sicherheiten — führen. Zu nennen ist hier zu allererst der Glaube an die ungebrochene Kraft der sozialtechnologischen Prognose: Die möglichst umfassende Sammlung ökonomischer und sozialer Daten, ihre computertechnisch exzellente Verarbeitung und ihre soziologisch informierte Interpretation ergibt — so die Unterstellung — dann ein Modell der Zukunftsgesellschaft, aus dem heraus sich die Bildungsaufgaben von heute ableiten lassen. Haefner (1982) hat mit einem solchen prognostischen Modell — mit seiner „Homuter“-Gesellschaft — Anfang der 80er Jahre viel Aufmerksamkeit erregt — und zugleich aber auch in seltener Offenheit gezeigt, was „Bildungsbeschränkung“ und was „Verzweckung“ am Übergang zum dritten Jahrtausend bedeuten kann.

Als zweiten Irrweg trügerischer Sicherheit möchte ich die Hoffnung bezeichnen, ein verbindlicher Kanon allgemeiner Bildung sei durch Konsens wieder herstellbar. Dies ist weder möglich im Gewande „Einheitlicher Prüfungsanforderungen“ für das Abitur noch als eine Auflistung gesellschaftskritisch gemeinter Themen. Denn hier gilt unverändert die Feststellung, die Blankertz bereits 1972 formulierte: Eine „inhaltlich eindeutig ausgewiesene Festlegung von Allgemeinbildung im emphatischen Sinne wäre abhängig von einer einheitlichen, die politisch-gesellschaftliche Ordnung umgreifende Weltanschauung, einem ungebrochenen Verhältnis zum kulturellen Traditionszusammenhang, einer relativ umgrenzten und jedenfalls in ihrer Dynamik überschaubaren Wissenschaftsentwicklung. Diese Voraussetzungen sind für uns nicht gegeben“ (1972,

1) Die bildungspolitische Kommission beim Parteivorstand der SPD erarbeitete ein Papier, das Eingang finden soll in die weitere programmatische Diskussion der SPD. Eine erste Vorab-Veröffentlichung erfolgte 1986 (vgl. Ebert/Herter 1986).

2) Seit 1987 arbeitet eine Arbeitsgruppe des Hauptvorstands der GEW (unter meiner Beteiligung) an einem neuen bildungspolitischen Grundsatzpapier. Eine erste Druckfassung unter dem Titel „Bildung verwirklichen“ wurde auf dem Gewerkschaftstag im November 1989 in Osnabrück diskutiert.

S. 21). Anfang der siebziger Jahre versprach man sich Rettung aus dem Dilemma, indem insbesondere für die gymnasiale Oberstufe ein inhaltsleeres Konzept des Lernens des Lernens als Bildungsziel propagiert wurde. Was aber dabei herauskam, war die Austauschbarkeit und der Zufall, war die Beliebigkeit als Norm der Lehrplangestaltung (vgl. Klemm 1982). Daß es letztlich gleichgültig sei, was die Heranwachsenden in der Schule lernen, war ein Argument — das die Ratlosigkeit zum Konzept machte. Überzeugend war und ist es nicht.

Mein eigener Versuch, „Elemente einer allgemeinen Bildung“ zu benennen, kommt nun einem Balanceakt zwischen Kanon und Beliebigkeit gleich. Rückbesinnung auf die emanzipatorische Potenz des Bildungsbegriffs ist dabei der eine Pol; der Versuch, Probleme der künftigen Gesellschaft und der nachwachsenden Generation nicht konkretistisch, sondern in einer allgemeinen Weise vorwegzunehmen, stellt den zweiten Pol dar.

Allgemeinbildung in der Schule von morgen — so mein Vorschlag — muß entschieden abgeschirmt werden von einem Überhandnehmen ökonomischer und politischer Wertungsinteressen des Alltags. Mit diesem Gedanken knüpfte ich bei dem neuhumanistischen Entwurf an, der sich gegen Dressur und Abrichtung der Heranwachsenden für vorgeblich „Nützliches“ wehrt. Zugleich wendet sich mein Vorschlag aber gegen die zuvor schon kritisierte Trennung von „Bildung“ und „Arbeit“, er geht damit bewußt auf Distanz zu einer anderen Prämisse des neuhumanistischen Konzepts. Weil Allgemeinbildung dem Ziel einer humaneren Zukunft verpflichtet ist, schließt das im 20. Jahrhundert die Entwicklung des Arbeitslebens in ganz zentraler Weise mit ein. Dabei denke ich an die Zukunft, in der die Gesellschaft nicht weiter in Begünstigte und Benachteiligte zerfällt, in der „Ellenbogen“ weniger und Solidarität, Menschlichkeit und Nächstenliebe mehr Gewicht haben. Diese Wertpräferenzen, diese Aussagen über einen „zukünftig besseren Zustand“ (Kant) der Gesellschaft erlauben es nun, drei zentrale Orientierungen für allgemeinbildende Lernprozesse in der Schule von morgen zu formulieren. Diese Orientierungen korrespondieren mit der Demokratie als Grundlage unserer gesellschaftlichen Verfassung, der Wissenschaft als Entwicklungsmotor industrieller Gesellschaften und dem Ziel des Fortschritts der Gesellschaft zu mehr Humanität. Bei der Formulierung dieser Orientierungspunkte lehne ich mich eng an Vorarbeiten meines Freundes und Kollegen Klaus Klemm (1988) an. Dieser Versuch muß unbefriedigend bleiben für all diejenigen, die weiterhin von einem geschlossenen Allgemeinbildungskonzept träumen. Gewonnen werden können auf diese Weise aber inhaltliche Kriterien, die für die weitere curriculare und bildungstheoretische Diskussion bedeutsam sind.

3.1 Verständigungs- und Mitbestimmungsfähigkeit

Mein erster Orientierungspunkt setzt bei der demokratischen Verfassung unserer Gesellschaft an und zielt auf Verständigungs- und Mitbestimmungsfähigkeit: Damit Demokratie bestehen und sich entfalten kann, bedarf eine Gesellschaft einer verbindenden Bildung aller ihrer Mitglieder als Voraussetzung für ihre Fähigkeit zur Verständigung. Dies wiederum ist die Basis für die Chance des einzelnen, gesellschaftlich Einfluß zu nehmen. Was ehemals für das Bürgertum im 19. Jahrhundert galt, daß nämlich die gemeinsame Bildung untereinander die „Landkarten der Bedeutung“ lieferte, dies muß in einem demokratischen Staat für alle seine Mitglieder gesichert werden. Daraus folgt

für mich, daß die Idee der Allgemeinbildung in Zukunft ein Festhalten an unterschiedlichen Lernzielen in getrennten Lehrplänen in einem gegliederten Schulsystem ausschließt. Aus dieser Überlegung ergibt sich nicht nur die strukturelle Forderung nach der Gesamtschule, damit verbindet sich auch eine inhaltliche Komponente: Verständigungsfähigkeit erfordert in Bildungsprozessen die Vermittlung des Bewußtseins der Eigenständigkeit und der Gleichwertigkeit unterschiedlicher Kulturen — sowohl was die Unterschiede zwischen den Ethnien angeht als auch was die Unterschiede zwischen den sozialen Schichten betrifft. Wenn wiederum und weiterhin als Grundlage der Kommunikation allein die Kultur des deutschen Bürgertums gelten würde, so bliebe eine solche „Allgemeinbildung“ auch weiterhin Scheidewasser unserer Gesellschaft.

Wie allgemeinbildende Lernprozesse, die auf die Fähigkeit zur Verständigung zielen, aussehen können, würde ich am liebsten am Beispiel der interkulturellen Erziehung konkretisieren. Beispiele für allgemeinbildende Lernprozesse, die auf Mitbestimmungsfähigkeit zielen, würde ich gern aus doppeltqualifizierenden Bildungsgängen der Kollegschule wählen. Beides muß aus Zeitgründen hier unterbleiben.

3.2 Erkenntnisfähigkeit

Der zweite Orientierungspunkt geht aus von der Wissenschaft als zentralem Entwicklungselement industrieller Gesellschaften und zielt auf Erkenntnisfähigkeit: Weil in industrialisierten Gesellschaften immer mehr Wissen durch Wissenschaft gewonnen und tradiert wird, wurde und wird gefordert, daraus ein Konstruktionsprinzip für eine zeitgemäße und zukunftsfähige Schule zu machen. „Wissenschaftsorientierung“ als grundlegendes Prinzip der Schule wird jedoch allzu häufig mißverstanden: Den Heranwachsenden werden dann die Denkstrukturen der spezialisierten Universitätsdisziplinen in didaktischer Verdünnung übergestülpt. Wissenschaftsorientierung im Prozeß der Allgemeinbildung verlangt aber ein ganz anderes Vorgehen: Es geht um eine altersgemäße, methodisch vielfältige Einführung in die Erkenntnis- und Prüfverfahren der Wissenschaften — und um die Kritik daran; denn Entwicklung von Erkenntnisfähigkeit bedeutet, durch Wissenschaft gewonnenes Wissen durchschaubar zu machen, die Entstehung dieses Wissens nachzuvollziehen und das Vermögen auszubilden, dieses Wissen der wissenschaftlichen Überprüfung selbst zu unterwerfen. Wissenschaftsorientierung muß daher mehr denn je den Aspekt der Erkenntniskritik umfassen. Die Entwicklung von Erkenntnisfähigkeit erfordert zum anderen auch — gleichsam als Gegenpol — die Stärkung der Kompetenz, Wissen durch eigenes Erfahren und eigenes Erleben zu gewinnen. In einer Zeit, in der die Deutsche Bundespost für den Kabelanschluß auf Plakatwänden mit dem Slogan „... damit Sie mehr erleben“ wirbt, in der mehr und mehr Erfahrungen aus zweiter Hand zum originären Erlebnis werden, müssen Bildungsprozesse die Fähigkeit zum autonomen Erleben mit allen Sinnen stärken und solche Erfahrungen auch im Bewußtsein der Individuen aufwerten.

Dies beides, die Stärkung der erkenntniskritischen Komponente im wissenschaftsorientierten Unterricht wie auch die Stärkung des Gewinnens von Erkenntnissen auf anderen als wissenschaftlichen Wegen, hat didaktische Konsequenzen: Der Projektunterricht mit seiner Überwindung fachwissenschaftlich gezogener Grenzen ist ja gerade dadurch begründet, daß er unterschiedliche Herangehensweisen an einen Gegenstand zusammenführt und exemplarisch vorführt. Wenn ich Zeit hätte, den zweiten Orientie-

rungspunkt von Allgemeinbildung — die Erkenntnisfähigkeit — gründlicher auszuführen, so würde ich mir dafür das Beispiel des Zusammenwirkens unterschiedlicher Fragestellungen und Methoden im Projektunterricht auswählen.

3.3 *Beförderung von Humanität*

Das Ziel der Beförderung der Humanität in einer Gesellschaft erfordert gegen Ende dieses Jahrhunderts zuallererst, technologische Entwicklungen mit dem sozialen Fortschritt zusammenzuführen. Das aber bedeutet, daß Allgemeinbildung nicht neben den Teilungs- und Aufspaltungsprozessen, moderner Industriegesellschaften stehen darf, sondern daß Allgemeinbildung darauf angelegt sein muß, gestalterisch in diese Prozesse einzugreifen. Zur Verdeutlichung dieser Perspektive muß ich zunächst die gesellschaftlichen Teilungs- und Aufspaltungsprozesse benennen: Zuallererst denke ich dabei an die Entwicklung zur Zwei-Drittel-Gesellschaft, die Oskar Negt (1984) beschrieben hat und die — grob — durch den Zerfall unserer Gesellschaft in einen weiter prosperierenden und in einen von „neuer Armut“ betroffenen Teil charakterisiert ist. Dann habe ich die Entwicklung im Beschäftigungssystem im Auge, die mit der Gefahr verbunden ist, daß ein wachsender Teil der Erwerbstätigen in immer stumpfsinnigere Arbeiten abgedrängt wird, während nur für einen kleinen Teil die Arbeit wieder ganzheitlicher wird. Und schließlich denke ich an politische und ökonomische Entwicklungen, die die tradierte Kluft zwischen den Geistes- und Sozialwissenschaften auf der einen und den Natur- und Ingenieurwissenschaften auf der anderen Seite immer größer werden läßt.

Wenn die Humanität der zukünftigen Gesellschaft entscheidend davon abhängt, ob es gelingt, Teilungen und Zerstückelungen aufzuhalten, dann muß Bildung insbesondere den Willen und die Fähigkeit zur Gestaltung der Gesellschaft entwickeln helfen. Die Erkenntnis von der Veränderbarkeit der Welt, die erst in einer historischen Perspektive gewonnen werden kann, ist in einer Welt der Bedrohung von Frieden und Umwelt, der fortschreitenden Zerteilung von Arbeit sowie der Marginalisierung großer Teile der Bevölkerung von unschätzbare Bedeutung. Erst die Einsicht darin, daß die Welt von Menschen gestaltet, diese Gestaltung aber auch von ihnen verantwortet werden muß, gibt den Mut und die Grundlage dazu, in der Gesellschaft mehr Humanität zu fordern und zu befördern. Wenn ich die Zeit hätte, die Bedeutung des Ziels „Gestaltungsfähigkeit“ für die Schule zu entwickeln, so würde ich dies am Beispiel von Lehrplänen für den Geschichtsunterricht oder am Beispiel eines Technologieprojekts in der beruflichen Bildung versuchen.

4 *Schluß*

In dem Bewußtsein, nicht mehr als eine grobe Denkrichtung skizziert zu haben, komme ich zum Schluß. Bei aller Abstraktheit sind die drei Orientierungsmerkmale für Allgemeinbildung — Verständigungs- und Mitbestimmungsfähigkeit, Erkenntnisfähigkeit und Gestaltungsfähigkeit — doch so konkret, daß sie sich auf die Lehrplanarbeit — und zwar auf die Lehrpläne für alle Schulformen beziehen lassen. Wenn Pädagogen, wenn Beamte der Kultusministerien angesichts dieser Kriterien über Unterrichtsinhalte diskutieren, so kann und soll dabei kein wie immer gearteter Kanon herauskommen; denn es gibt viele Inhalte, viele Wissensbestände, die sich auf diese Weise in bildender Ab-

sicht erschließen lassen. Doch mit einer solchen Diskussion wäre die ratlose Beliebigkeit, wäre das bloße „Lernen des Lernens“ überwunden.

Die Heranwachsenden würden auf diese Weise aber auch konfrontiert mit einer übergreifenden Sichtweise der Pädagogen, mit deren Bild einer wünschbaren Zukunft. Daß die Heranwachsenden durch die Konfrontation mit einem solchen gesellschaftlichen Entwurf nicht indoktriniert werden, sondern daß sie in der Abarbeitung daran ihre eigene Position, ihren eigenen Weg finden werden — darauf sollten wir gemeinsam mit Wilhelm v. Humboldt setzen.

Literatur

- Becker, G. U.: Pädagogik — eine Expedition in die Antarktis, in: Westermanns Pädagogische Beiträge, Heft 5/1984, S. 216—219.
- Benner, D.: Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie, Weinheim/München 1990
- Blankertz, H.: Die bildungstheoretischen Prämissen des Kollegstufenmodells, in: Kultusminister NW (Hrsg.), Kollegstufe NW, Ratingen 1972.
- Blankertz, H.: Die Sekundarstufe II, in: ders. u. a. (Hrsg.), Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 9.1, Stuttgart 1982.
- Ebert, J./Herter, J.: Elemente demokratischer Bildung. Zur Interpretation eines pädagogischen Grundbegriffs. In: Tenorth, H. E. (Hrsg.), Allgemeine Bildung, Weinheim/München 1986, S. 231—250.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.): Bildung verwirklichen — Positionen und Perspektiven gewerkschaftlicher Bildungspolitik, o. O. (Frankfurt/M.) 1989.
- Gruschka, A.: Die Integration von allgemeiner und beruflicher Bildung und ihre historisch-bildungstheoretische Begründung, in: PÄDAGOGIK, Heft 3/1988, S. 51—57.
- Haefner, K.: Die neue Bildungskrise, Basel 1982.
- Herrlitz, H. G.: Gesamtschulreform im historischen Prozeß, in: Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule (Hrsg.), Dokumente 2/1985, Aurich 1985.
- Humboldt, W. v.: Anthropologie und Bildungslehre (hrsg. von A. Flitner), Düsseldorf/München 1956.
- Humboldt, W. v.: Gesammelte Schriften (hrsg. von der Preußischen Akademie der Wissenschaften), Berlin 1903 ff., Bd. XIII (Der litauische Schulplan).
- Klafki, W.: Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorie für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung, in: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 4/1986, S. 455—476.
- Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1985.
- Klemm, K.: Beliebigkeit als Norm — Zur Entwicklung gymnasialer Bildungsziele, in: Rolff, H. G. u. a. (Hrsg.), Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 2, Weinheim 1982.
- Klemm, K.: Neue Allgemeinbildung — Die Anforderungen an die Schule 2000. Referat anlässlich des 100. Geburtstages von Fritz Helling am 17.9.1988 (unveröffentlichtes Manuskript).
- Klemm, K./Rolff, H. G./Tillmann, K.-J.: Bildung für das Jahr 2000 — Bilanz der Reform, Zukunft der Schule, Reinbek 1986 (3. Aufl.).
- Kutscha, G., (Hrsg.): Bildung unter dem Anspruch von Aufklärung. Zur Pädagogik von Herwig Blankertz, Weinheim/Basel 1989.
- Lohmann, I./Strässer, R.: Bildung und Praxis. Über den Satz: „Die Wahrheit der Allgemeinbildung ist die spezielle oder berufliche Bildung.“, in: Kutscha, 1989, S. 69—83.
- Negt, O.: Lebendige Arbeit und enteignete Zeit, Frankfurt 1984.
- Schleiermacher, F.: Pädagogische Schriften (hrsg. von Weniger, E./Schulze, Th.), 2 Bd., Düsseldorf/München 1957.
- Tenorth, E. (Hrsg.): Allgemeine Bildung. Weinheim/München 1986.