Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 9 (1987)

Heft: 3

Artikel: Neue Konzepe [i.e. Konzepte] der Allgemeinbildung

Autor: Tenorth, Heinz-Bmar

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-786361

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 15.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Neue Konzepe der Allgemeinbildung [1]

Heinz-Elmar Tenorth

Der Artikel expliziert in Auseinandersetzung mit bildungsphilosophischen Argumenten ein Konzept von Allgemeinbildung, in dem sie als der gesellschaftlich notwendige Prozess der Erzeugung von universellen Prämissen für Kommunikation gedeutet wird. Auf diesem Hintergrund lässt sich einerseits der Kanon der Allgemeinbildung neu interpretieren, und zwar als Form, in der Kommunikation (a) sich selbst pädagogisiert, und zugleich (b) auch das Neue, z.B. die Erwartung an computer literacy, pädagogisch transformiert; diese gesellschaftstheoretische Deutung von Allgemeinbildung führt auch zu der These (c), dass heute allein «Probleme» die Themen allgemeiner Bildung und die Aufgabe der pädagogischen Berufe bezeichnen können.

Allgemeinbildung ist wieder in aller Munde, bei Politikern wie bei Pädagogen. Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft hat Allgemeinbildung zum Thema ihres Frühjahrskongresses 1986 gemacht, im Juni 1986 veranstaltete die (deutsche) Bundesregierung in Bonn ein Colloquium zum Thema Allgemeinbildung im Computerzeitalter (1986), Gewerkschaften und Arbeitgeberverbände diskutieren das Thema ebenso wie die interessierte Öffentlichkeit, und die deutsche Diskussion steht nicht singulär.

Bei allem Engagement für das Thema ist aber auch die Verlegenheit nicht zu übersehen, die diese Diskussion erzeugt. Manche Erziehungswissenschaftler etwa sehen den politischen Kontext dieser Diskussion, fürchten korrumpiert zu werden und raten zur Distanz (z.B. Dewe, Ferchhoff & Radtke 1986). Das kann der Pädagogik nie schaden. Gravierender und lehrreicher sind die Verlegenheiten, die das Thema anscheinend theoretisch erzeugt, und mit solchen Schwierigkeiten der systematischen Analyse und Begründung von Konzepten der Allgemeinbildung beschäftligt sich diese Abhandlung.

---

[1] Geringfügig überarbeitete und um Einzelbelege erweiterte Fassung eines Vortrags im Colloquium über «Bildung und Bildungstheorie» des Pädagogischen Instituts der Universität Zürich am 30. Januar 1987. Den Teilnehmern des Colloquiums, besonders aber Hans Christen und Walter Herzog, danke ich für anregende und ermutigende Diskussionen.

Der Ausgangspunkt meiner Überlegungen ist eine provozierende Diagnose über die Bedeutung der Allgemeinbildung heute, die man von einem Autor mit einiger Prominenz in der Bildungsphilosophie jüngst lesen konnte:

«Allgemeinbildung kann heute *nichts* mehr bedeuten; ihre Zeit ist definitiv abgelaufen. Die Bemühungen, sie erneut und erneuert ins Geschäft zu bringen, sind zwar sicherlich nicht - soweit vorhersehbar - zum schnellen Scheitern verurteilt. Ja es kann vermutet werden, dass immerfort Allgemeinbildungskonzepte, wenn auch mit zunehmender Veränderungsgeschwindigkeit und erhöhter Kritikanfälligkeit, entworfen und praktisch umzusetzen versucht werden. Gleichwohl entbehren sie desjenigen, was sie davon freispricht, bestenfalls bloss pädagogisch zu sein; denn - um ein Dictum Kants etwas grosszügig heranzuziehen - sie belassen es nicht dabei, da die Idee einer massgebenden Allgemeinheit oder eines verbindend-verbindlichen Unbedingten ein *Problem* ohne alle Auflösung ist und bleibt» (Fischer 1986, S. 897)

Nun müht man sich ungern an Problemen ab, die - ausweislich einer Autorität wie Kant - ohne alle Auflösung sind, jedenfalls empfiehlt sich mehr als nur Distanz gegenüber manchen politischen Vorhaben, wenn Wolfgang Fischers Urteil zuträfe. Meine Absicht ist es deshalb, seine so überaus skeptischen Bemerkungen hier zu prüfen und - im Ergebnis - eine Gegenthese zu begründen, die den gesellschaftlichen Sinn von Allgemeinbildungskonzepten darstellt.

Am Anfang meiner Beweisführung steht der Versuch, die Themen und Kontexte der Allgemeinbildungsdiskussion zu typisieren (1.). Meine Gegenthese (2.) und ihre Diskussion am Exempel neuer Konzepte der Allgemeinbildung (3.) schliessen sich an, Bemerkungen zur Problemstruktur der pädagogischen Arbeit bilden den systematischen Schluss (4.). Meine metakritische Absicht wäre erreicht, wenn ich die sozialwissenschaftlichen Grenzen der bildungstheoretischen Kritik von Allgemeinbildung zumindest plausibel machen könnte.

1. Dimensionen der gegenwärtigen Diskussion über Allgemeinbildung

Am Anfang meiner kritischen Diskussion bildungsphilosophischer Urteile steht der Versuch, unter Verzicht auf historische Analysen (dazu Tenorth 1986) die aktuelle Bedeutung dessen zu erfassen, was gegenwärtig - gesellschaftlich wie in Pädagogik und Erziehungswissenschaft - zum Thema Allgemeinbildung gesagt wird. Das mag zunächst als die Fixierung auf ein deutsches Thema erscheinen, aber die Überlegungen zum core curriculum, wie sie in fast allen westeuropäischen und nordamerikanischen Kulturen anzutreffen sind, lassen sich der deutschen (und deutschsprachigen) Diskussion über Allgemeinbildung ebenso parallel ordnen wie die Reflexionen über die Funktion und den Sinn des Bildungssystems, die z.B. die Mitglieder des

COLLEGE DE FRANCE 1985 vorgelegt haben (vgl. Liebau & Müller-Rolli 1985), oder die Diskussion über general education, die in den USA neu aufgelebt ist (Röhrs 1986).

Es gibt, mit anderen Worten, eine Fülle an thematisch einschlägigen Diskussionen, zu viel jedenfalls, um sie insgesamt vorzustellen. Ich stilisiere also: Zunächst, man stellt sehr rasch fest, dass unter dem Titel der Allgemeinbildung oder der allgemeinen Bildung ein Bündel sehr heterogener, keineswegs einheitlich gefasster Themen versammelt ist; man erfährt auch sehr rasch, dass der eingangs zitierte Wolfgang Fischer eine Aussenseiterposition vertritt. Sein rigides Diktum bezieht sich nämlich nur auf die, wie er selbst sagt, «Metaphysik-Funktion» der Idee der Allgemeinbildung, auf die Erwartung also, dass in der Idee der Bildung sowohl die «Totalität der Bedingungen des Kosmos» als auch die «Totalität der Bedingungen des Handelns in der Polis» definiert seien, und dass diese Bildungsidee die Möglichkeit bieten müsse, «sowohl das Handeln wie auch die Erfahrung von Natur und Welt auf etwas *Allgemeines* zu stellen» (Fischer 1986, S. 894).

Dieses Allgemeine, das ein «Letztes, Unbedingtes» (Fischer) meint, «die Idee einer massgebenden Allgemeinheit», eines «verbindend-verbindlichen Unbedingten», hat für Fischer weder Realität, noch sieht er dafür die Möglichkeit einer philosophischen Begründung oder Rettung. Und, wer würde da widersprechen? In der Metaphysik-Kritik Kants nennt Fischer selbst den gewichtigsten Zeugen für seine Skepsis; an die vergeblichen Versuche der Philosophen, das Problem der Letztbegründung von Normen zu lösen (Oelmüller 1978; 1979), darf man ergänzend erinnern, auch an die Wirklichkeit der Sozialphilosophie, die das «Allgemeine» allein noch als Kritik des herrschenden Bewusstseins darstellen kann (Theunissen 1982).

Allein mit dieser Brille aber, konzentriert auf Fischers philosophische Betrachtung der Diskussion über Allgemeinbildung, muss man das Thema nicht anschauen. Fischer behält hier zwar Recht, ohne dass er zugleich die Diskussion über Allgemeinbildung insgesamt erledigen oder gar überflüssig machen könnte. Diese Diskussion beschäftigt sich nämlich - gegenwärtig - mit viel weniger anspruchsvollen, vielleicht sogar, für den Philosophen, trivialeren Themen:

Bei den Schulpädagogen, Bildungspolitikern und Curriculum-Konstrukteuren beschränkt man sich z.B. auf die Frage: Welchen Inhalt kann der für alle Heranwachsenden einer Generation unserer Gesellschaft unerlässliche, der minimale Kanon von Schulfächern haben? Oder, noch eingeschränkter: Wie soll dieser Kanon von Fächern für diejenigen Schüler aussehen, die künftig eine Universität besuchen, also die Studierfähigkeit erwerben wollen?

Wenn nicht der ganze Kanon der Fächer eines nationalen Bildungssystems - und die ihnen zugeordneten Ziele - gemeint sind, dann wird die Diskussion

über Allgemeinbildung mit noch engeren Fragen verknüpft: Wie - pädagogisch formuliert - die Erwartungen an eine neue *politische Bildung* zu formulieren und zu begründen sind, die die Gemeinsamkeit der Lebensweise, die universale Rolle des Staatsbürgers, auch in pluralistischen Kulturen soll sichern können (zuletzt: Wilhelm 1985 vs. Hentig 1985)? Bei Politikern lautet die vergleichbare Frage, welche *verbindlichen Werte* und Normen die Erziehungseinrichtungen bestimmen sollen und welchen Sinn Ausbildungsprozesse haben, nachdem die Formeln der sechziger Jahre vielen, gerade konservativen Politikern verbraucht erscheinen?

Unter dem Titel der Allgemeinbildung wird schliesslich ganz konkret und aktuell verhandelt, welche pädagogischen - curricularen, institutionellen, normativen - Konsequenzen die technologische und soziale Revolution hat, die mit der Entstehung der neuen Medien, vielleicht sogar der «Computer-Gesellschaft» verbunden sind und als Technik-Folgen der gesellschaftlichen Entwicklung begriffen (oder die ihr häufig auch kulturkritisch oder modernitätshungrig nur zugeschrieben) werden. Die Vorträge der Minister Dorothee Wilms und Hans Maier auf dem von der Bundesregierung veranstalteten Colloquium Allgemeinbildung im Computerzeitalter, Bonn, Juni 1986, sind dafür sehr aufschlussreich, auch für die Vermutung, dass die Kritik der linken Pädagogik und Bildungspolitik im Mantel der vermeintlich funktional geforderten neuen Allgemeinbildung gleich mitbedient wird. Frau Wilms z.B. rechnet zu den heutigen «Anforderungen an Allgemeinbildung» so alte konservative Erwartungen wie «Orientierung an Werten .. Vorbereitung auf Mitverantwortung .. Anspruch, Leistung und Dienst»; und sie spricht sich kritisch aus «gegen funktionalistische Bildungskonzepte .. Gegen permanente Hinterfragung .. Gegen überzogene Wissenschaftsorientierung», also gegen die noch präsente Moderne der Bildungsreform. Auch Hans Maier kann sein Thema nicht behandeln, ohne in seine alte, expansionsfeindliche Deutung der Bildungspolitik zu verfallen und den «Pyrrhussieg» der «Bildungsreform der 70-er Jahre» zu kritisieren (Maier 1986, S. 289).

Das alles sind also keine metaphysischen, sondern sehr historisch bestimmte und gesellschaftlich geformte Fragen, formuliert auf dem Hintergrund konkreter Interessen, bei denen niemand den Anspruch erhebt, etwas «Unbedingt-Bedingendes» entdeckt zu haben. Rückt man bei vielen Diskutanten, besonders des konservativen Lagers, die Sachzwang-Rhetorik noch beiseite, die sich nicht selten mit der Euphorie über den Computer und seine Möglichkeiten verbindet, dann ist auch der Pazifizierungs-Sinn dieser Sinnstiftungsrhetorik ganz unübersehbar. Es geht nicht, wie man noch bei Humboldt lesen konnte, um die Absicht, dem «Begriff der Menschheit in unsrer Person ... einen so grossen Inhalt als möglich zu verschaffen» (Humboldt, S. 34), sondern zumeist nur um die ganz begrenzte Frage, durch die Erzeugung neuer Lernbereitschaften und -fähigkeiten die vermuteten Qualifikationen für die neue technologische Offensive bereitzustellen, Ängste vor der Technik abzubauen, Kritik an den Technologien und an den - pauschal

als verdächtig gescholtenen - Wissenschaften zu entwerten, alte politisch-pädagogische Ideologien zu entkräften und neue, meist die bequemeren, an ihre Stelle zu setzen.

Es regiert jedenfalls nicht die Metaphysik, sondern das Interesse für das «Konkret-Allgemeine» - wie Fischer abwertend sagt (Fischer 1986, S. 901) -, und die Idee der Allgemeinbildung steht damit zugleich inmitten des ideologischen Kampfes. Das Problem des Pädagogen, der sich von Fischers skeptisch-engem Blick distanziert und der vollen Breite der Diskussion über Allgemeinbildung zugewandt hat, findet daher nicht etwa eine Auflösung, es beginnt erst richtig. Die interessante Frage wird ja, was «neue» Konzepte der Allgemeinbildung anders sein können als ein Rückfall hinter den klassischen humanistischen Anspruch, und weiter, worin die Allgemeinheit der Bildungsidee heute noch ihre Legitimation finden kann. Pädagogen argumentieren in diesen kontinuierlich kontroversen Fragen häufig allein kulturkritisch und gebärden sich defensiv, ich plädiere dagegen für eine selbstbewusste Deutung der gesellschaftlichen Rolle von Bildungsprozessen.

2. Die Antithese: Die unerlässliche Funktion allgemeiner Bildung

Meine These heisst: Die traditionelle Bildungsidee und das von Fischer noch einmal erinnerte Konzept von Allgemeinbildung sind in ihrer metaphysischen Funktion zwar nicht mehr zu retten, aber sie sind als gesellschaftliche Institution legitimiert und unverzichtbar. Allgemeinbildung ist normativ geboten, wenn das seit der Aufklärung ausgebildete Selbstverständnis unserer Kulturen nicht unterboten werden soll, und Allgemeinbildung ist unverzichtbar, damit in Gesellschaften unseren Musters ihr pures Prozedieren in der Zeit nicht Schaden nimmt.

Diese These schliesst ein (so selbstdestruktiv das pädagogisch zunächst vielleicht aussehen mag): Die Idee der allgemeinen Bildung bezeichnet kein pädagogisches, sondern ein gesellschaftlich definiertes Thema, sie ist deshalb anders als in einem politischen Diskurs, öffentlich und praktisch, auch gar nicht zu rechtfertigen. Die Pädagogik ist, in ihrer Praxis, unter dem Aspekt der Allgemeinbildung nichts anderes als das - freilich nach eigenen Gesetzen funktionierende und insofern autonome - Vollzugsorgan der Gesellschaft; und in ihrer Reflexion ist Pädagogik das gesellschaftliche «Resonanz-Organ» (Rodi 1985) für Bildungsprobleme, noch dort, wo sie auf Kritik setzt, und vielleicht gerade dort. Diese These meint schliesslich auch: Anders als es Fischer sagt, ist das «Konkret-Allgemeine» unserer gesellschaftlichen Organisation von Bildungsprozessen auch nicht Belastung, sondern Bedingung der Möglichkeit allgemeiner Bildung.

Diese These verlangt an sich mehr Begründungsaufwand, als hier entfaltet werden kann. Ich begnüge mich notgedrungen mit Stichworten, die den

Zusammenhang der These und der ihr zugrundeliegenden Analyse andeuten sollen:

Begründungsbedarf besteht sicherlich zunächst in gesellschaftstheoretischer Hinsicht: Gegenüber einer Deutung des Selbstverständnisses unserer Gesellschaft, die erneut den Erwartungen der Metaphysik zu entsprechen sucht, muss man gerade angesichts einer Renaissance für Metaphysik daran erinnern, dass Kulturen unseren Musters ihre normativen Prämissen nicht mehr der Metaphysik (oder gar der Theologie) entnehmen können und wollen (Habermas 1985), sondern sie historisch selbst erzeugen, emphatisch gesprochen: im politischen Diskurs einer aufgeklärten Öffentlichkeit. In der historisch nüchternen Betrachtung, distanzierter und zugleich empirischer und funktionalistischer argumentierend, wird man sagen, dass sich dieses Selbstverständnis dann z.B. in Verfassungstexten niederschlägt. Zur Begründung der Legitimität von Allgemeinbildung verweise ich deshalb auf die Verfassungen der westlichen Kulturen und auf den explizit egalitären Anspruch, den sie tragen. Aber auch die Unverzichtbarkeit von Allgemeinbildung lässt sich relativ eindeutig belegen. Im Blick auf die Verfassungswirklichkeit gewissermassen, auf die politische und gesellschaftliche Realität, die ohne einen Fundus an allgemeinem Wissen und kulturellen Selbstverständlichkeiten (schon Litt 1927, S. 49 f.) gar nicht funktionieren könnte. Aber die Universalität von Bildungsprozessen ist auch durch die besondere historische, die zeitlich-organisatorische, Verfassung unserer Gesellschaften dringend geboten; denn ihre Zeitstruktur ist ja gerade dadurch konstituiert, dass Gesellschaften unseren Musters im Generationswechsel mit Unsicherheit leben müssen, die sie dann als Freiheit stilisieren, oder, positiv formuliert und in Erinnerung an den Fortschrittsbegriff, die Zukunft weder vorwegnehmen dürfen noch können (Koselleck 1979).

Versucht man, die hier angedeuteten Entwicklungsmuster und Funktionsweisen der modernen Gesellschaft im Blick auf Bildungsprobleme zu typisieren, dann darf man vielleicht sagen: Im Begriff der Allgemeinbildung wird als gesellschaftliche Aufgabe fixiert, dass unsere Kultur im Wechsel der Generationen die für sie unentbehrlichen Kompetenzstrukturen - sowohl kognitiver wie moralischer, praktischer wie ästhetischer Natur - universalisieren und reproduzieren muss, wenn sie ihr Funktionieren nicht stören, sondern (bei aller Varianz in den Erscheinungsformen, die diese Funktion annimmt) sichern und steigern will (Leschinsky & Roeder 1981).

Im Begriff der *Kompetenz* ist dabei - normativ - der Anspruch festgehalten, dass es für diese Strukturen kultureigentümliche Standards gibt (des Niveaus der Fertigkeiten und Fähigkeiten, der Konsistenz, also der Einheit und des Zusammenhangs, die Individualität dabei gewinnt und in der Gesellschaft annehmen kann, und der situativen Erwartung, die dafür formuliert wird, heute etwa: dass Individualität bedroht ist und Subjektivität gerettet werden muss). Im Begriff der Kompetenz ist auch - theoretisch - gesagt, dass es

nicht um bestimmte, spezielle, also situationsdefinite Fähigkeiten geht, sondern vor allem um allgemeine Erwartungen. Das sind durchaus wohlbestimmte Strukturen, solche der Bewältigung auch unbekannter Situationen, Strukturen der Generierung neuer Fertigkeiten, Strukturen der nicht allein positionsspezifisch gebundenen und lagespezifisch definierten, sondern der situationstranszendenten, wenn man so will: postkonventionellen Behandlung auch von Moralproblemen.

Wenn man sich darauf einlassen könnte, Gesellschaft kommunikationstheoretisch zu beschreiben (also z.B. innerhalb der Systemtheorie), dann könnte man zusammenfassend auch sagen, dass es bei der Frage der Allgemeinbildung darum geht, in einer funktional differenzierten Gesellschaft, die keinen Systembereich kennt, der auf Dauer die gesellschaftliche Leitfunktion quasi a priori gepachtet hat (etc.), universelle Prämissen der gesellschaftlichen Kommunikation zu erzeugen und über den Generationenwechsel hinweg zu stabilisieren (s.a. Luhmann & Schorr 1979, S. 28). Wenn man das Thema eher kritisch-funktionalistisch ausdrücken will, dann geht es um die Erzeugung und Verteilung *kulturellen Kapitals,* freilich in dieser Deutung mit der gesellschaftlich formierenden und die Normen der Egalisierung verletzenden Erwartung, im Prozess der Reproduktion die Struktur von Ungleichheit zugleich zu stabilisieren (Bourdieu & Passeron 1973).

Die Bildungsidee hat in diesem Prozess eine gesellschaftsgeschichtlich und politisch unentbehrliche regulative Funktion: Sie hält fest, dass alle in allem zu bilden sind, aber dieser Imperativ hat nicht den Status der positiven, sinnstiftenden Idee, schon gar nicht enthält er ein Curriculum oder die Didaktik studienvorbereitender Bildungsgänge. In historischer Perspektive gedacht und vereinfacht: Angesichts der Unentschiedenheit der Zukunft wird der Konflikt über das Allgemeine die Wirklichkeit, in der die Idee der Allgemeinen Bildung lebt, und das Prozedieren eines weder normativ noch technologisch eindeutig bestimmten, aber gesellschaftlich zentralen Problems wird die Aufgabe, die der Bildungsbegriff umschreibt, behandlungsfähig macht und bearbeitet.

Diese These will ich abschliessend wenigstens in Grundzügen verteidigen, auf dem vielleicht etwas unüblichen Weg, an Autoren, die über ihr eigenes Thema schreiben - über ein core curriculum z.B., über computer literacy, schliesslich über neue Allgemeinbildung - dennoch die Einheit eines Diskurses dadurch zu zeigen, dass ich ihre Analysen auf meine Deutung von Allgemeinbildung beziehe, in der Absicht, strukturelle Merkmale von Allgemeinbildungskonzepten vorzustellen und ihren Sinn gegen die Kritik, die sie gefunden haben, systematisch aufzuweisen.

3. Neue Konzepte der Allgemeinbildung - Kontroversen über universelle Prämissen gesellschaftlicher Kommunikation

Für die Begründung meiner These beschränke ich mich auf drei Konzepte der Diskussionen über Allgemeinbildung. Meiner These entsprechend, dass die Wirklichkeit der Allgemeinbildung die Kontroverse ist, nehme ich solche Konzepte, über die Pädagogen und Schulpolitiker seit altersher und neu kontrovers diskutieren: (a) die Frage des Kanons der allgemeinen, höheren, weiterführenden (Sekundar-) Schulen, (b) Konzepte, die den pädagogischen Konsequenzen der behaupteten Entstehung einer Computer-Gesellschaft nachgehen, und (c) Konzepte, die zu begründen suchen, dass Allgemeinbildung ein Medium sein könnte, die Schlüssel-Probleme unserer Gesellschaft zu bearbeiten. Damit ist als Einschränkung in Kauf genommen, dass die Manifestationen allgemeiner Bildung in der Lebenswelt, vor allem in Schulstrukturen und Schulverfassungen, im gemeinsamen Leben der Schulgemeinde - ein traditionell wichtiges Thema der pädagogischen Reflexion - nicht behandelt werden (s. jüngst Colemann 1986 und Flitner ebd).

(a) «Core Curriculum»

Wenn es ein gesellschaftsweit anerkanntes Bild von Allgemeinbildung gibt, dann verbindet es sich mit einem festen, abgegrenzten Komplex bewahrenswerten Wissen, mit einem *Kanon* (allgemein: Assmann/Assmann 1987), wie der klassische Ausdruck lautet, und dann auch gleich mit dem Gebildeten, also einer Individualität, die solches Wissen verkörpert. Dieses kanonische Wissen ist allgemein dadurch, dass es der speziellen, utilitaristischen Nutzungsmöglichkeiten enträt, allenfalls die beruflichen Fertigkeiten des Gelehrten bzw. des allgemeinen Standes definiert und umschreibt; dieses Wissen ist allgemein auch dadurch, dass es grundlegend ist, als Propädeutik aller weiteren Künste und Fertigkeiten geeignet; dieses Wissen ist schliesslich allgemein in dem Sinne, dass es die Gesamtheit des unerlässlich Wissbaren beinhaltet, eben: den Kanon kultureller Selbstverständlichkeiten. Der Kanon wird dann das Medium, in dem der zu Bildende seine Kompetenzen erwirbt, um sich schliesslich als gebildet zu erweisen, fähig, die Schule zu verlassen, handlungsfähig gegenüber der Welt und gestaltungsfähig gegenüber ihrer Geschichte und Zukunft.

Im «Lehrplan des Abendlandes» sind die Genese und die wechselvolle Geschichte dieses Wissens beschrieben; ich muss aber - unter Gebildeten - weder die septem artes noch die historischen Prozesse hier im einzelnen rekapitulieren, die diesen Kanon der «geistigen Grundbildung» definiert haben und in denen er in den höheren Schulen zur Vorbereitung eines Universitätsstudiums überlebt (Dolch 1965; Flitner 1965). Das kann man wissen.

Die interessantere Frage ist heute, dass dieser Kanon des Wissens, samt dem Bild des Gebildeten, selbstverständlich umstritten ist. Man kann, ohne alle Anstrengung und spätestens seit Hans Weils Frankfurter Habilitationsschrift von 1930 (Weil 1967), den sozialen Charakter und Ursprung sowohl der Bildungsidee wie des Kanons zeigen, seinen ideologischen Gehalt, seine antimoderne Struktur, die Abkehr von der Arbeitswelt, den Ausschliessungscharakter gegenüber dem Wissen des gemeinen Mannes oder der Arbeiterbewegung, die Beschränkung auf die hohe Kultur und die Ignoranz gegenüber der Avantgarde, die legitimatorische Funktion in einer nicht-egalitären Bildungsorganisation, d.h. die sozial exklusive und insofern lebensgeschichtlich folgenreiche Funktion dieses Kanons (usw.). Es macht, mit anderen Worten, bei Sozialhistorikern wie Bildungsphilosophen einige Mühe, diesem Kanon noch eine gute, gerechtfertigte Seite abzugewinnen. Er gilt und galt als überholt - ganze Bibliotheken zur Curriculumtheorie sind darüber geschrieben. Auch das kann man wissen.

Was man allerdings nicht weiss, das ist eine angemessene - nicht nur den Historiker befriedigende - Erklärung für den erstaunlichen Befund, dass dieser Kanon dennoch immer neu blüht, dass er - unabhängig von der politischen Verfassung der Gesellschaften oder der ökonomischen Struktur der je nationalen Volkswirtschaft - doch wiederkehrend sehr deutlich übereinstimmende Grundzüge zeigt: eine Struktur von Fächern - die man manchmal auch Lernbereiche nennt, die man gelegentlich auch, in pädagogisch erlaubten Grenzen, zur Wahl freigibt -, die aber übereinstimmend und überzufällig die folgenden Themenkomplexe enthalten, ein Kern-Curriculum, wenn man so will (Jozefsoon & Gorter 1985; Gorter 1986; Künzli 1986, S. 87 f.): Man findet historische, mathematische und philologische Kenntnisse (bei Wilhelm von Humboldt), oder - in amerikanischen high schools oder Colleges (Röhrs 1986, S. 856 ff.), in deutschen Gesamtschulen oder in französischen Lycées - ein Fächerspektrum, in dem Muttersprache und Literatur, meist auch Fremdsprachen und ihre Literatur (also philologische Kenntnisse), Geschichte und Politik (also historische Kenntnisse) sowie Mathematik und Naturwissenschaften enthalten sind. Die variierenden Bedingungen der Sekundarschulen liegen nicht so sehr im Lehrplan als eher bei der Schulfinanzierung, der Qualifikation der Lehrer oder der schuleigenen Tradition, wie sie das Publikum und die Region repräsentieren (Roeder 1986). In den westlichen Kulturen, aber analog auch in Japan oder China, kommen zu diesen quasi szientifischen Wissensgebieten noch ästhetisch-expressive Fächer und Tätigkeiten, Kunst, Musik und Sport (die ja auch schon zum Kanon der Gebildeten-Sozialisation der vormodernen Welt rechneten).

An der sowohl synchron wie diachron, unabhängig von den sonstigen Differenzen der je nationalen Kulturen anzutreffenden Gleichförmigkeit dieses Kanons und seinen immer neuen Renaissancen ist also schwerlich zu zweifeln. Das bedeutet aber wohl auch, dass er nicht angemessen verstanden ist, wenn man ihn auf die Erfordernisse z.B. nur der bürgerlichen Gesellschaft

bezieht oder ihn zum überholten Bestand des industriellen Zeitalters rechnet. Dieser Kanon drückt anscheinend mehr aus: Man kann darin die funktionalen Konsequenzen der primären Differenzierung von Kulturen in Gelehrte und Andere sehen, vielleicht auch den basalen Ausdruck der Differenzierung von Experten und Laien, oder vielleicht auch das Mandarinphänomen, die Existenz von Beamten und Herrschaftskasten. Hier, in solchen sozialen Tatsachen, wird man eine Erklärung für die Tatsache finden, dass ein bildungsphilosophisch, aber auch wissenstheoretisch nicht befriedigend erklärbares Phänomen historisch-gesellschaftlich so erstaunliche Kontinuität hat. Und dass dieser Kanon gesellschaftlich so hochgradig funktional ist wie kaum eine andere pädagogische Institution, daran kann man kaum zweifeln - sonst könnten schon die Kritiker nicht immer wieder zu so schönen und zutreffenden Ergebnissen kommen.

Etwas Anderes wird aber auch bewusst: Indem man den Kanon nur kritisiert, hat man seine genuine Funktion, die unersetzliche Leistung noch nicht getroffen. Zumindest spricht die Beharrungskraft, die der Kanon zeigt, dagegen, und die Tradition - so wenig sie sich selbst erklärt - macht doch zumindest die Defizite in den Erklärungen der Kritiker sichtbar. Ich würde deshalb den gesellschaftsgeschichtlichen Erklärungen eine weitere Hypothese hinzufügen, gestützt auf die Deutung von Bildung als Universalisierung der Prämissen für Kommunikation:

Meine Hypothese lautet: Im Kanon institutionalisiert Kommunikation den pädagogischen Umgang mit sich selbst. Hier macht sie sich lehrbar und lernbar, hier organisiert Kommunikation - gesellschaftsweit - ihre Ordnungsformen und Gütekriterien, rhetorischen Muster und Verweisungszusammenhänge, Hierarchien und Präferenzen - unter dem Aspekt, das, was Kommunikation über sich selbst wissen und über die Zeit als bewahrenswert erhalten muss, zu tradieren und zugleich das Publikum zu bilden, zumindest das Publikum in kompetente und inkompetente Teilnehmer der Kommunikation zu scheiden, in solche, die Kommunikation verstehen, und andere, die aussen vor bleiben, kurz: in Gebildete, die den Kanon kennen, und in Ungebildete, die erlebt haben, dass sie den Kanon nicht begreifen können. Der Lehrplan des Abendlandes dokumentiert dieses Wissen, und es hat seine Geltung in dieser Funktion, der Symbolisierung des Bewahrenswerten und der Erzeugung der sozial folgenreichen feinen Unterschiede in Wissen und Habitus.

Die Diskussion über Allgemeinbildung bestätigt diese Funktion, und sie belegt zugleich das konkurrierende gesellschaftliche Interesse, diesen Teil der gesellschaftlichen Selbstverständlichkeiten zu definieren. Dabei wird aber nicht etwa die Struktur des Kanons entwertet, sondern bekräftigt: denn wer würde die Abschaffung des Kanons empfehlen wollen oder gar den Wandel seiner strukturprägenden Elemente, und insofern auf die Möglichkeiten der Gestaltung des Generationenverhältnisses verzichten, die der Kanon bietet?

Es ist diese Funktionalität des Kanons, die seine Dauer garantiert; denn er gibt die notwendige Form, die Tradierung des Wissens gesellschaftlich zu ordnen und pädagogisch zu bearbeiten.

(b) Informationstechnische Grundbildung

Die Immunität gegen den Wandel, die der Kanon in seinen Strukturen zeigt, macht ihn aber nicht etwa immun gegen Kritik an den kontingenten Inhalten, die er transportiert. Das zweite Konzept der Allgemeinbildung dokumentiert - quasi Kanon-immanent - diesen Aspekt der immer erforderlichen Modernisierung des Gleichen, der aus dem Zusammenhang des allgemeinen Wissens mit dem sozialen, technischen und ökonomischen Wandel und den neuen Wissensanforderungen, die er generiert, entsteht.

Unmittelbar einsichtig wird solcher Modernisierungszwang gerade dann, wenn die Prämissen der Kommunikation sich qualitativ wandeln und pädagogische Konsequenzen zu fordern scheinen. Mit der massenhaften Verbreitung und Popularisierung des Computers und neuer elektronischer Medien scheint diese Situation gegeben (statt vieler: Bussmann & Heymann 1987). In der Bundesrepublik Deutschland hat der Modernisierungsanspruch, dem sich Institutionen und Curricula der Allgemeinbildung konfrontiert sehen, auch schon einen Namen: es geht - so repräsentativ die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (1985) - um informationstechnische Grundbildung. Aber das ist nicht etwa nur ein deutsches Phänomen, wie die ausufernde internationale Diskussion über computer literacy eindrucksvoll bestätigt. 'Computer in schools' ist eher ein Thema, das in der Bundesrepublik noch behutsam gehandelt wird.

Gleichwie, die neuen «Schlüsseltechniken» (so die Bund-Länder-Kommission) beanspruchen den Pädagogen, er vermutet einen Wandel der Erwartungen, aber seine Reaktion bleibt doch zugleich pädagogisch, in der Formensprache, die der Kanon- wie der Lehrplandiskurs ausgebildet haben. Die Pädagogen übersetzen die technologische Revolution und ihre (bei Pädagogen meist nur vermuteten) sozialen Folgen nicht einfach ins Bildungssystem, sondern fordern die *pädagogische Transformation.*

Informationstechnische Grundbildung muss deshalb «einen Beitrag zur Erziehung der Jugendlichen» leisten, zwar einen «sachgerechten»; aber zugleich auch «verantwortungsbewussten Umgang mit den neuen Techniken und Medien» sichern, also - immer noch die Bund-Länder-Kommission - «über die blosse Information hinaus auch Werte vermittteln». Die Strukturen der neuen Literalität sind also die bekannten alten: Bildung und Erziehung, Fertigkeiten, Kenntnisse und Haltungen werden vereint, damit informationstechnische Grundbildung allgemein wird.

Ich will diesen Anspruch hier nicht etwa abwerten. Seit ich meine eigene Tochter am Computer fasziniert sah, aber auch nach leidvollen Erfahrungen von Kollegen und Sekretärinnen, ganz zu schweigen von den deutschen Arbeitsmarkproblemen im Zeichen der neuen Technologien, scheint mir die Reflexion der Technikfolgen unentbehrlich. Die Prämissen für diese Kommunikation zu universalisieren, das ist deshalb ohne Zweifel eine pädagogische Aufgabe, damit der soziale Wandel im Medium von Bildungsprozessen thematisiert wird, soll anders das Subjekt wie die Gesellschaft nicht Schaden nehmen. Wenn - wie es der Kanon zeigt - in der Kommunikation selbst die Differenz von gepflegtem und ungepflegtem, anerkanntem und abgewertetem, hohem und niederem Wissen tradiert und die Anerkennung solcher Differenzen universalisiert werden muss - dann muss die Gesellschaft auch die Prämissen für den Umgang mit dem neuen Wissen als kommunikative Kompetenz universalisieren. Der Umgang mit den neuen Technologien ist dafür nur ein weiteres Exempel.

Alle pädagogischen Vorschläge zur informationstechnischen Grundbildung zeigen aber auch, dass diese Situation den Pädagogen nicht vor unbekannte Probleme stellt; denn die Struktur, die Formensprache allgemeiner Bildung, das Muster der Pädagogisierung, das sie ausgebildet hat, bewährt sich auch angesichts des Neuen: Wie bei allen Lehrplaninnovationen gibt es

- *neue Lernziele*, die den allgemeinen Lernzielen eingebunden werden (also zwischen Anpassung und Widerstand changieren),
- es gibt *organisatorische Angebote*, diese Vorgaben zu realisieren, also die bekannten Möglichkeiten, das Thema - als Prinzip - 1. in allen Fächern und 2. für alle Schüler obligatorisch zu machen, wobei, wie immer, das Problem der Altersspezifik kontrovers ist und heute, prononcierter, Fragen der geschlechtsspezifischen Folgen und Differenzen behandelt werden (Faulstich-Wieland 1986); man findet ferner - in spezialisierender Wendung - den Versuch, 3. die neuen Anforderungen in einem vertiefenden, besonderen, neuen Fach, z.B. der Informatik, zu verankern, und 4. dieses schliesslich auch spezialisierend und berufsbezogen zu institutionalisieren (VBLB 1987).
- es gibt überdies jede Menge *Reflexion*, kontroverse Diskussionen also, weil sowohl die Ziele wie die Themen im einzelnen, die Organisationsformen wie die Realisierung im Konkreten mehr an Möglichkeiten bieten, als sich im Konsens ertragen lassen.

Daran zeigt sich im Ergebnis: Die pädagogische Reflexion und das Establishment im Erziehungssystem organisieren auch ohne eindeutige, etwa staatliche Richtlinien schon die pädagogischen Möglichkeiten, die das Neue im Bildungssystem annehmen kann. Diese Diskussion transformiert die öffentliche Kontroverse in die pädagogische Form, aber sie bleibt zugleich konflikthaft, weil das Neue mehr Varianten der Bearbeitung erlaubt, als sich pädagogisch antizipieren und kontrollieren lassen. Das ist kein Fehler der Pädagogen, sondern der Alltag ihres Berufs.

Man kann das Ergebnis dieser Kontroverse deshalb auch nicht eindeutig prognostizieren, nach der Logik pädagogischer Bearbeitung des Neuen würde ich aber vermuten, dass es allenfalls ein neues Fach für die Sekundarstufe I geben wird, mit einem geringen, von den anderen Disziplinen und Schulfächern nur geduldeten Stundenanteil. Das darf man vermuten, weil schon der entsprechende Fachlehrer entweder noch ganz fehlt oder dann als Lehrer zu wenig Autorität und Reputation hat, um sich gegen das Gefüge der etablierten Fächer durchzusetzen (aber wohl auch, weil das Thema sich auf Dauer als zu konkret erweisen wird, um im allgemeinen länger zu faszinieren). Das Berufsbildungssystem wird im übrigen auch eher den Marktgesetzen der Berufsentwicklung folgen als pädagogisch-autonomen Prinzipien.

Ich würde diese Entwicklung nicht nur kritisieren. Beim programmierten Unterricht hatten wir in der jüngeren Vergangenheit schon einmal vergleichbare Diskussionen, und die Widerständigkeit von Organisation und Profession hat gezeigt, welche engen Grenzen der technologischen Substitution der Bildungsarbeit gesetzt sind. Man darf in Ruhe abwarten, ob der Kollege Computer mehr erreicht als die Integration des Neuen in ein wohldefiniertes Feld.

(c) Schlüsselprobleme

Ein weiterer Aspekt der Entwicklung ist nämlich schon jetzt zu sehen: Die Pädagogen sehen im Computer nicht das wichtigste Problem der Gegenwart, sie problematisieren vielmehr, ob dieses Neue so gewichtig ist, dass man es zum Schlüsselproblem deklarieren darf. Man erkennt unschwer, wie sich hier aus alten reformpädagogischen Überlegungen neue Kritik speist, die die Kultur vom Kinde aus, nicht von den objektiven Bedingungen her thematisiert. Hartmut von Hentig lässt vergleichbar die Folgen der neuen Technologien zur zentralen Lernherausforderung und zum Schlüsselproblem werden, wenn er dem Lernen die Aufgabe stellt, dem technologisch erzeugten Verschwinden der Kindheit pädagogisch entgegenzuarbeiten. Aber selbstverständlich lässt sich darüber streiten, ob das allein das drängendste Problem der Gegenwart ist.

Diese Frage berührt schon das abschliessend zu diskutierende neue Konzept von Allgemeinbildung, das den Versuch unternimmt, ein Gefüge von - politisch wie pädagogisch, historisch wie kulturell definierten - *Schlüsselproblemen* zum Ausgangspunkt und Thema der Reflexion zu machen.

Wolfgang Klafki hat dieses Konzept besonders intensiv vorgetragen, und es hat auch politisch die Diskussion in den Lehrergewerkschaften wie in der Sozialdemokratie (Ebert & Herter 1986), generell auf der Linken bewegt. Klafki sieht das Allgemeine der Bildung, klassischen Vorbildern folgend, dabei in drei Dimensionen definiert und zugleich diskussionbedürftig:

- als egalitären *politisch-gesellschaftlichen* Anspruch der Bildung zur Selbstbestimmungsfähigkeit *für alle,*
- als humanistischen, individualistischen Anspruch der Bildung *in allem,* im «Insgesamt der menschlichen Möglichkeiten», und schliesslich
- als inhaltlichen, strukturbildenden Begriff der Bildung «im Medium des Allgemeinen», also des Nicht-Beliebigen, sondern gesellschaftlich zentralen Themas, eben: in den «Schlüsselproblemen unserer Zeit» (Klafki 1985, S. 18-21; Klafki 1986).

Dieses Konzept ist in vielfacher Hinsicht aufschlussreich und diskussionswert: Der erste interessante Aspekt scheint mir darin zu liegen, dass der Pädagoge sich - gerade bildungstheoretisch - nicht allein auf das Subjekt konzentriert und kulturkritisch klagt, sondern - wieder, möchte man sagen - Mensch und Welt zugleich sieht. Lehrreich ist auch, dass Klafki dezidiert politisch argumentiert und auch Fragen der Schulorganisation nicht ausblendet. Am aufschlussreichsten scheint mir freilich die Argumentation mit Schlüsselproblemen.

Klafki sagt nämlich selbst, dass im «sog. Kanonproblem» der Kontext, der «historische Hintergrund» seines Vorschlags zu sehen sei, also in dem Versuch, «den substantiellen Kern der Allgemeinbildung» zu bestimmen (Klafki 1985, S. 20; 1986, S. 466). Er setzt nun an die Stelle der Tradition den Begriff der «Schlüsselprobleme», d.h. der «zentralen Probleme der gemeinsamen Gegenwart und der vorausehbaren Zukunft», die als «Schlüsselprobleme unserer gesellschaftlichen und individuellen Existenz» angesehen werden dürfen (ebd.).

Das sieht, in der Ausweitung der Themen, zunächst - gegenüber dem Kanon - wie eine mutwillige Erschwerung einer Lösung aus; denn schon die didaktische Transformation lässt sich nicht einfach anschliessen. Aber Klafki meint, für seine Liste der Schlüsselprobleme, die er vorlegt, sogar die «Möglichkeit» unterstellen zu dürfen, «zu einer hinreichenden Übereinstimmung zu kommen», also zumindest einen Konsens im gesellschaftlichen Problembewusstsein erzeugen zu können.

Klafki zählt dann eine Liste von «Problemen» auf (1985, S. 21), die zumindest zeigen können, aus welchen Gründen er seinen Themen historische Allgemeinheit, nämlich Unausweichlichkeit und universale Bedeutung zuweist; die Liste zeigt freilich auch, welche Konsens- und Dissenszonen er mit seinem Bildungskonzept aufsucht:

«- die Friedensfrage und das Ost-West-Verhältnis
- die Umweltfrage
- Möglichkeiten und Gefahren des naturwissenschaftlichen, technischen und ökonomischen Fortschritts
- sog. entwickelte Länder und Entwicklungsländer sowie das Nord-Süd-Gefälle

- soziale Ungleichheit und ökonomisch-gesellschaftliche Machtpositionen
- Demokratisierung als *generelles* Orientierungsprinzip der Gestaltung unserer gemeinsamen Angelegenheiten, also z.B. auch der Wirtschaft, oder Begrenzung auf Teilbereiche?
- Arbeit und Arbeitslosigkeit in ihrer ökonomisch-gesellschaftlich-politischen Bedeutung und in ihrer Bedeutung für die individuelle und soziale Identität des einzelnen
- Arbeit und Freizeit - sind wir wirklich auf dem Wege zu einer Freizeitgesellschaft?
- Freiheitsspielraum und Mitbestimmungsanspruch des einzelnen und kleiner sozialer Gruppen einerseits und das System der grossen Bürokratien andererseits
- das Verhältnis der Generationen zueinander
- die menschliche Sexualität und das Verhältnis der Geschlechter zueinander
- traditionelle und alternative Lebensformen
- individueller Glücksanspruch und zwischenmenschliche Verantwortlichkeit
- Recht und Grenzen nationaler Identitätsbestimmung angesichts der Unabdingbarkeit universaler Verantwortung
- Deutsche und Ausländer in Deutschland
- Behinderte und Nichtbehinderte
- Möglichkeiten und Problematik der Massenmedien und ihrer Wirkungen
- die wissenschaftliche Wirklichkeitsbetrachtung, die sog. Verwissenschaftlichung der modernen Welt und das alltägliche Verhältnis von Mensch und Wirklichkeit.»

Wie kann man bildungstheoretisch diesen Katalog von Problemen überhaupt noch prüfend diskutieren? Wird nicht Wolfgang Fischers Warnung bestätigt, dass «erhöhte Kritikanfälligkeit» die Versuche zur Allgemeinbildung immer mehr kennzeichnet? Meines Erachtens ist es, im Blick auf die Kontroversen, die Klafki provoziert, dagegen nicht so bedeutsam, dass sein Katalog die philosophische Kritik schon deswegen finden kann, weil er weder ein stringentes Konstruktionsprinzip hat noch die Vollständigkeit oder Eindeutigkeit der Probleme erörtert, sondern allein auf die Konsenserwartungen des politischen Diskurses setzt. Man kann diese philosophische Kritik ebenso ignorieren wie die erwartbaren konservativen Einwände, die sich anderen politischen Zielen verbunden fühlen als Klafki. Das alles gehört zur Kritik, mit der ein politisch verstandener Text rechnen muss. Lehrreicher ist deswegen schon die politische und die bildungstheoretische Kritik, die Klafki bei politischen Sympathisanten gefunden hat. Die Frage lautet hier, ob Klafki die richtigen Probleme thematisiert hat, es findet sich sogar der Vorwurf, dass er zu politisch argumentiere und die Eigenlogik des Bildungssystems «gegenüber der gesellschaftlichen Praxis» ignoriere, schliesslich, dass er zu sehr bei der absehbaren Gegenwart und der denkbaren Zukunft stehenbleibt, aber die Zukunft nicht als das sieht, was sie auch sein könnte - ganz anders (Lohmann 1985; 1986, S. 228 f.).

Verständlicherweise können Klafkis Kritiker auch nicht sagen, wie die Zukunft aussehen könnte, die dadurch ausgezeichnet ist, dass man sie heute noch nicht kennt. Man mag deshalb sagen, dass diese Kritik wenig aussagekräftig ist, mir scheint diese Kritik aber zur präzisen Verdeutlichung des Standpunktes, den - mit Klafki - die Theorie der Allgemeinbildung heute gefunden hat, nicht kurios, sondern sehr aufschlussreich. Diese Kritik zeigt nämlich, dass die Reflexion von Allgemeinbildung letztlich allein im *Problem* ihr Thema (und ihre Dynamik) hat (so wie sie allein im Kanon ihre historische Gestalt gewinnen kann). Gerade wenn die bildungstheoretische Reflexion die Informationen ernstnimmt, die ihr aus allen wissenschaftlichen Disziplinen zur Verfügung stehen, kann sie nicht mehr Gewissheiten bieten oder ein flinkes Curriculum für die Zukunft der Gesellschaft, sie kann nur noch Probleme sehen und nennen. Ich halte es deshalb nicht für Klafkis Fehler, dass er sich auf die gegenwärtigen Schlüsselprobleme zurückzieht und über die Zukunft nicht verfügt, sondern für seine Leistung, dass er sich auf Probleme beschränkt. Dieses Urteil soll abschliessend begründet werden.

4. Probleme sind die wirklichen Definitionen und Aufgaben der Allgemeinbildung

Vereinfacht lautet mein Argument: In einer Gesellschaft, die nach ihrem Selbstverständnis pluralistisch denkt, die sich nach ihrer Zeitstruktur auf Offenheit für alle denkbaren Zukünfte einstellt und zugleich über die Selbstbestimmung von Subjekten (wie chaotisch immer, nämlich evolutionär) organisiert, kann der Referenzpunkt von Allgemeinbildungskonzepten nur das Problem sein. Denn der Begriff des Problems bezeichnet am ehesten die historisch allgemeine Struktur, in der diese Gesellschaften ihr eigenes Bestandsthema über die Zeit hinweg organisieren; und nur im Problem - genauer: in der als Problem gefassten Aufgabe der Sozialisation der heranwachsenden Generation - gewinnt in diesen Gesellschaften auch die pädagogische Arbeit definite, genuine Struktur und bildungstheoretische Legitimität.

Diese Fixierung auf Probleme ist - wie man vielleicht generell aufgrund wissenschafts- und handlungstheoretischer kategorialer Klärungen (Wild 1973; Popper 1974; Flach 1979; Wohlrapp 1979) sagen darf - gekennzeichnet durch die Konzentration auf Zäsuren zwischen Wissen und Nichtwissen, auf bestimmte Unbestimmtheit, auf wohl definierte Negativität bei nur hypothetischer Alternative, auf Unsicherheitszonen und das Handeln bei gegebenem Wissen, aber risikohaften Entwürfen. Sie ist gekennzeichnet durch die Gleichzeitigkeit von Offenheit und Bestimmtheit, und diese Auffassung vom Problem als der gegebenen Struktur der Wirklichkeit entspricht auch dem modernen, neuzeitlichen, aufklärerischen Verständnis der pädagogischen Aufgabe: Erziehung in der Moderne war ja angetreten, in der Gegenwart - hier und jetzt - Kompetenzen zu universalisieren, die ausserhalb des Erziehungsprozesses - in der Zukunft - sowohl individuell wie kollektiv not-

wendig sein werden, wobei die Konstruktion des Subjekts - theoretisch - unter der erschwerten Bedingung arbeiten muss, nicht zu wissen, wie die Zukunft aussieht, und sich zugleich - moralisch - mit der Prämisse konfrontiert sieht, die Zukunft des Zöglings der Gegenwart nicht aufopfern zu dürfen. Die Metapher der «Risikogesellschaft» (Beck 1986) ist nicht ohne Grund so attraktiv für die Pädagogik, weil sie ihre Aufgaben beschreibt, ohne die Schwierigkeiten zu verdecken, die mit der offenen, nicht eindeutig entschiedenen und pädagogisch nicht entscheidbaren Zukunft verbunden sind.

Diese Erinnerung an Schleiermacher und seine pädagogische Denkform bestätigt nur, dass die spezifische pädagogische Aufgabe schon immer problematisch war, ein je gegenwärtiger Vorgriff auf eine Zukunft, die zugleich offen bleiben muss und gestaltet werden soll. Klafki radikalisiert nur diesen Status der pädagogischen Aufgabe, indem er die Bedingungen expliziert, die gegenwärtig jede andere als problematische Fixierung der pädagogischen Aufgabe unmöglich werden lassen. Offenheit und Ungewissheit muss man deshalb pädagogisch nicht erst einklagen (wie Benner 1986, S. 484), sie definieren die Perspektive, die pädagogisch wie gesellschaftswissenschaftlich auf die möglichen Wirklichkeiten von Kind und Gesellschaft noch zur Verfügung steht. Das gilt anscheinend mit selbstexpansiver Tendenz und in durchaus problematischen Erscheinungsformen eines ausgreifenden pädagogischen Professionalismus: Je risikoreicher die Zukunft insgesamt wird, je mehr Segmente der Bevölkerung von dieser Ungewissheit betroffen sind, umso deutlicher generalisiert sich anscheinend auch die pädagogische Form gesellschaftlicher Praxis als Lösungsmöglichkeit für Situationen der Ungewissheit. Es scheint mir deshalb kein Zufall, dass nach der Bildungsarbeit für Kinder und Erwachsene, Deviante und Kranke jetzt auch das Leben der Alten ebenso pädagogisiert wird wie die beruflich nicht-definierte «Frei»-Zeit.

Für solche Aufgaben, das Handeln unter Risiko, unter dem Anspruch der Offenheit und Unverfügbarkeit der Zukunft, in problematischen Situationen, nämlich genau auf der Grenze zwischen Wissen und Nichtwissen gibt es selbstverständlich weder verbindliche noch eindeutige Lösungen - man kann Wolfgang Fischer nur zustimmen. Erziehung ist ein «unmögliches» Geschäft, bei dem man sich wie in Politik und Therapie «des ungenügenden Erfolgs von vorneherein sicher sein kann», das wusste schon Freud (1937, S. 94). Anders als der Bildungsphilosoph Fischer hat Freud aber nicht philosophisch darüber gespottet, dass Aufgaben dann den Makel haben - so Fischer - «bestenfalls bloss pädagogisch zu sein», sondern genau darin die Struktur, das spezifische Problem, also die allgemeine Form der pädagogischen Aufgabe gesehen.

Pädagogik, das ist die Pointe meiner Überlegungen, ist nicht mehr als der Name für diejenige gesellschaftliche Organisation, die eine Ordnung im Generationenzyklus erzeugt, obwohl die Gesellschaft im Generationenverhältnis ihre eigene Ordnung - die Erziehung eingeschlossen - immer wieder

problematisiert und öffnet. Das pädagogische Konzept der Allgemeinbildung ist deshalb auch nichts anderes als der paradox aussehende Versuch, in der kontingenten Ordnung der Zeit die Strukturen zu erzeugen und in Subjekten zu generalisieren, die der Vielfalt möglicher Zukünfte eine Gestalt geben, ohne je gegenwärtig zugleich die Zukunft vorwegzunehmen. Was anders als ein Problem könnte diese Aufgabe bezeichnen, was anders als der Konflikt über die Lösung dieser paradoxen Erwartung könnte die Wirklichkeit allgemeiner Bildung ausmachen, und was anders als ein Kanon könnte die Form sein, in der diese Aufgabe konstante Struktur gewinnt, ohne gegenüber dem Neuen lernunfähig zu werden?

Eine neue Metaphysik lässt sich bekanntlich nicht mehr zureichend begründen, die Bildungsphilosophie kann die Möglichkeit der anstehenden Aufgaben nur skeptisch betrachten, so dass sozialwissenschaftliche Analyse unentbehrlich wird, um die Möglichkeit allgemeiner Bildung zu begreifen und ihre politischpädagogisch erzeugte, je historische Wirklichkeit vor dem Anspruch ihrer Idee zu analysieren. Der Rest ist Pädagogik, die professionelle Erfindungskunst des Didaktikers angesichts widersprüchlicher Erwartungen und der alltägliche Konflikt über die öffentliche Erziehung.

LITERATURVERZEICHNIS

Allgemeinbildung im Computerzeitalter. Überlegungen zu einem zeitgemässen Bildungsverständnis. Hrsg. vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. Bonn, 1986.

Assmann, A. & Assmann, J. (Hrsg.): Kanon und Zensur. München, 1987.

Beck, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M., 1986.

Benner, D.: Bruchstücke zu einer nicht-affirmativen Theorie pädagogischen Handelns. In: Zeitschrift für Pädagogik, 28, 1982, S. 951-967.

Bourdieu, P. & Passeron, J.C.: Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt a.M., 1973.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Informationstechnische Grundbildung. Beschluss vom 1. Juli 1985. Bonn, 1985.

Bussmann, H. & Heymann, H.W.: Computer und Allgemeinbildung. In: Neue Sammlung 27, 1987, S. 2-39.

Coleman, J.: Die asymmetrische Gesellschaft. Weinheim/Basel, 1986.

Dewe, B., Ferchhoff, W. & Radtke, F.O.: Renaissance der Allgemeinbildung? In: Neue Praxis, 16, 1986, S. 451-455.

Dolch, J.: Lehrplan des Abendlandes. 2. Aufl. Ratingen, 1965.

Ebert, J. & Herter, J.: Elemente demokratischer Bildung. Zur Interpretation eines pädagogischen Grundbegriffs. In: Tenorth 1986, S. 231-250.

Faulstich-Wieland, H.: Computerbildung als Allgemeinbildung für das 21. Jahrhundert. In: Zeitschrift für Pädagogik, 36, 1986, S. 503-514.
Fischer, W.: Was kann Allgemeinbildung heute bedeuten? In: Universitas, 41, 1986, S. 892-902.
Flach, W.: Thesen zum Begriff der Wissenschaftstheorie. Bonn, 1979.
Flitner, W.: Grundlegende Geistesbildung. Heidelberg, 1965.
Freud, S.: Die endliche und die unendliche Analyse. In: Gesamtwerk Bd. XVI, 1937.
Gorter, R.J. (Ed.): Views on Core Curriculum. Contributions to an International Seminar. Enschede (National Institute for Curriculum Development) Enschede, 1986.
Habermas, J.: Rückkehr zur Metaphysik - Eine Tendenz in der deutschen Philosophie? In: Merkur, 39, 1985, Sonderheft, S. 898-905.
Hentig, H.v.: Eine Antwort auf Theodor Wilhelm. In: Neue Sammlung, 25, 1985, S. 151-167.
Humboldt, Wilhelm von: Theorie der Bildung des Menschen. In: Tenorth, 1986, S. 32-37.
Jozefsoon, E.O.I. & Gorter, R.J.: Core Curriculum in Western Societies. A Comparative Analysis. Enschede, 1985.
Klafki, W.: Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. In: Klafti W. (Hrsg): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel, 1985, S. 12-30.
Klafki, W.: Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemässes Konzept allgemeiner Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 36, 1986, S. 455-476.
Koselleck, R.: Vergangene Zukunft. Frankfurt a.M., 1979.
Leschinsky, A. & Roeder, P.-M.: Gesellschaftliche Funktionen der Schule. In: W. Twellmann (Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht. Bd. III, Düsseldorf, 1981, S. 107-154.
Liebau, E. & Müller-Rolli, S.F. (Hrsg.): Lebenstil und Lernform. Zur Kultursoziologie Pierre Bourdieus. Stuttgart 1985 (i.e. H.3/1985 der Neuen Sammlung).
Litt, T.: Führen oder Wachsenlassen. (1927) Stuttgart, 12. Aufl. 1965.
Lohmann, I.: (Rezension zu:) W. Klafki (1985). In: Zeitschrift für Pädagogik, 36, 1986, S. 145-149.
Lohmann, I.: Allgemeinbildung - Metawissen - Urteilskraft. In: Tenorth 1986, S. 215-230.
Luhmann, N. & Schorr, K.-E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart, 1979.
Maier, H.: Allgemeinbildung in der arbeitsteiligen Industriegesellschaft. In: Wirtschaft und Erziehung, 38, 1986, S. 286-293.
Oelmüller, W. (Hrsg.): Materialen zur Normendiskussion. 3 Bde, Paderborn, Bd. 1 und 2, 1978, Bd. 3, 1979.
Popper, K.R.: The Nature of Philosophical Problems and their Roots in Science. In: Ders.: Conjectures and Refutations. 5th Ed. London, 1974, p. 66-96.

Rang, A.: Zur Bedeutung des Allgemeinen im Konzept der allgemeinen Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 36, 1986, S. 477-487.
Rodi, F.: Die Rolle der Pädagogik im Prozess der Verständigung über Verstandenes. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 61, 1985, S. 444-458.
Roeder, P.M.: Lösungen des Kanonproblems. In: Tenorth 1986, S. 117-137.
Röhrs, H.: Der Einfluss der Universitätsidee Humboldts auf die Universitäten in den USA. In: Zeitschrift für Pädagogik, 32, 1986, S. 849-864.
Tenorth, H.-E.: Bildung - Allgemeine Bildung - Allgemeinbildung. In: Ders. (Hrsg:) Allgemeine Bildung. Weinheim/München, 1986, S. 7-30,
Theunissen, M.: Selbstverwirklichung und Allgemeinheit. Berlin/New York, 1982.
VBLB (Verband der Lehrer an beruflichen Schulen und Kollegschulen in NW) (Hrsg.): Berufliche Schulen - Multiplikatoren technologischer Innovation. Frankfurt a.M./Bern/New York, 1987.
Weil, H.: Die Entstehung des deutschen Bildungsprinzips. (1930) 2. Aufl. Bonn, 1967.
Wild, Ch.: Problem. In: Handbuch philosophischer Grundbegriffe. München, 1973, S. 1139-1145.
Wilhelm, Th.: Die Allgemeinbildung ist tot - es lebe die Allgemeinbildung. In: Neue Sammlung, 25, 1985, S. 120-150.
Wilms, D.: Allgemeinbildung vor neuen Herausforderungen. In: Wirtschaft und Erziehung, 38, 1986, S. 281-286.
Wohlrapp, H.R.: Handlungsforschung. In: J. Mittelstrass (Hrsg.): Methodenprobleme der Wissenschaften vom gesellschaftlichen Handeln. Frankfurt a.M., 1979, S. 122-214.

RESUME

Nouveaux concepts en matière de formation générale

Au coeur des débats de philosophie de l'éducation, l'auteur présente une conception centrée sur la formation générale, celle-ci ayant pour fonction de créer les bases essentielles à toute communication. Cette approche suscite une nouvelle interprétation des plans d'étude au niveau de la culture générale: a) la communication elle-même, b) les nouveaux champs d'étude (par ex. l'ordinateur et la «computer literacy») doivent devenir de nouveaux sujets de formation, c) une telle interprétation sociale de la culture générale amène à envisager les contenus de la formation générale comme des «problèmes», d'où proviennent certaines demandes adressées aux enseignants.

SUMMARY

New concepts of general education

This article develops a concept that interprets - not in a philosophical but in a socio-theoretical manner - general education as the necessary process of generating universal premisses for communication. On such a background, the curriculum of general education may be appropriateley interpreted in two ways: a) on the one hand, the way in which communication makes itself teachable and becomes a tradition, and b) at the same time the manner in which communication trasforms new fields and expectations. e.g. computer literacy, into teachable subjects. Furthermore this interpretation leads to the conclusion c) that only problems can at present denote the contents of general education and the resulting tasks of educational professions.