

Dietrich Benner

Schulische Allgemeinbildung versus allgemeine Menschenbildung?

Von der doppelten Gefahr einer wechselseitigen Beschädigung beider

Zusammenfassung

Der folgende Beitrag knüpft an eine erst kürzlich in der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (H. 2, 2004) geführte Debatte über Fragen der Allgemeinbildung an, in der die gegenwärtigen PISA-Projekte sehr unterschiedlich bewertet worden sind. Während Heinz-Elmar TENORTH diese „rein“ erziehungswissenschaftlich als Vorhaben zur Implementation einer zeitgemäßen elementaren Grundbildung zu würdigen versucht, kritisiert sie Lutz KOCH vom Standpunkt einer „rein“ in der Tradition verwurzelten Allgemeinen Pädagogik her als sozialwissenschaftliche Forschungsvorhaben, welche die auf W. von HUMBOLDT zurückgehende Konzeption moderner Allgemeinbildung unangemessen verkürzten. In Auseinandersetzung mit beiden Deutungen lassen sich Umriss einer jenseits des Duals von Pädagogik und Erziehungswissenschaft argumentierenden Sichtweise skizzieren, die nicht erfunden werden muss, sondern in der älteren und neueren Theoriegeschichte der Pädagogik bereits explizit ausgearbeitet vorliegt. Diese führt über den alternativ erziehungswissenschaftlich oder pädagogisch auslegbaren Dual „Grundbildung“ oder „allgemeine Menschenbildung“ hinaus und kann zeigen, dass es nicht nur die von L. KOCH beschworene Gefahr einer Beschädigung allgemeiner Menschenbildung durch schulische Grundbildung, sondern auch die von H.-E. TENORTH gesehene Gefahr einer Beeinträchtigung der in Schulen zu vermittelnden Bildung durch Konzepte allgemeiner Menschenbildung gibt.

Schlüsselwörter: Allgemeinbildung; Allgemeine Menschenbildung; Grundbildung

Summary

General Education Schooling Versus General Humanistic Education – On the dual-danger of a reciprocal damaging.

The following contribution rejoins a recent debate on questions of general education in the Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (No. 2, 2004), in which the current PISA-projects were assessed quite differently. Whilst H.-E. TENORTH strives to justify them from a ‘pure’ education science perspective as an attempt to implement a contemporary basic education, they are criticized by L. KOCH from the standpoint of a ‘pure’ traditional general pedagogy as social-scientific research, which does not do justice to the conception of modern general education that goes back to W. von HUMBOLDT. In dealing with both interpretations the outline of a perspective beyond the dual of pedagogy and education science can be sketched. This perspective must not be invented, but already exists in the previous and recent history of pedagogic theory. It leads beyond the alternative interpretations of the education science or pedagogy dual basic education or general humanistic education and highlights the fact that not only is there a danger of damaging general humanistic education through schooled basic education, as argued by L. KOCH, but also a danger of damaging the education mediated by schooling through concepts of a general humanistic education.

Keywords: general education; general humanistic education; basic education

1 Elementare Grundbildung oder Allgemeinbildung?

Im Editorial zum Schwerpunkt „Allgemeinbildung oder Grundbildung“ geben Stephanie HELLEKAMPS und Meinert A. MEYER (vgl. 2004) als Problemstellung für den Thementeil vor, dieser werde prüfen, welche Folgen sich für das Verständnis allgemeiner Bildung daraus ergeben, dass das deutsche Schulsystem den Ergebnissen von TIMSS und PISA zufolge vielen seiner Schüler „noch nicht einmal das notwendige Fundament für die Realisierung allgemeiner Bildung, die Beherrschung basaler Kompetenzen und elementarer Kulturtechniken“ (ebd. S. 163) vermittelt.¹ Auf diese Frage entwickeln H.-Elmar TENORTH und Lutz KOCH unterschiedliche, in einzelnen Aspekten übereinstimmende, in anderen einander ausschließende Antworten.

In seinen Überlegungen zu „Allgemeinbildung und Grundbildung, Identität oder Alternative?“ sucht KOCH unter Berufung auf Bildungstheorien der Tradition zu zeigen, dass Allgemeinbildung in den PISA-Projekten auf eine utilitäre Grundbildung verkürzt werde, welche „mit dem, was die Tradition ‚Bildung‘ nannte, wenig oder gar nichts zu tun“ habe (vgl. KOCH 2004, S. 189). Als Begründung für diese Diagnose führt er an, Bildung ziele seit alters her auf „eine Kombination von zugleich nützlichem und darüber hinaus den Menschen als solchen bereicherndem Wissen und Können“ (ebd., S. 184). Solches Wissen und Können sei jedoch nicht allein als ein Etwas-Wissen und Etwas-Können zu begreifen, sondern konstituiere sich über einen bildenden „Rückbezug des Gelernten auf den Lernenden“ (ebd., S. 188). Unter Berufung auf H. BLUMENBERG führt er aus, Bildung sei „kein Arsenal“, sondern „ein Horizont“, und erläutert dies dann durch das Bonmot eines französischen Ministerpräsidenten, der gesagt haben soll, Bildung sei „das, was übrig bleibt, wenn alles, was in der Schule gelernt wurde, vergessen ist“ (ebd., S. 185). Nicht in der Kombination von Grundbildung und Utilität erkennt KOCH also die Schwachstelle des in den PISA-Projekten entwickelten Ansatzes, sondern darin, dass diese Forschungsrichtung keinen Begriff einer konkret-historisch und individuell eingebundenen Wechselwirkung von Mensch und Welt kenne, sondern auf historisch und gesellschaftlich invariante Basiskompetenzen als Grundnormen für Bildung setze. So zielten die in PISA vorgenommenen Messungen und Vergleiche lediglich auf die Konstruktion und Überprüfung eines Bildungs-„Minimums“, das so bemessen werde, dass es für die „Sicherung von Wirtschaftswachstum und Konkurrenzfähigkeit“ ausreiche (ebd., S. 186f.). Der in den genannten Projekten verwendete Kompetenzbegriff abstrahiere von der Grundstruktur einer bildenden Veränderung der Selbst- und Welthorizonte (vgl. ebd., S. 187f.), welche gymnasiale Bildung seit ihren Anfängen stets als ein zu erreichendes „Maximum“ angestrebt habe (ebd., S. 184).

Gegen solche Angriffe sucht TENORTH die PISA-Projekte in seinen Ausführungen zum Stichwort „Grundbildung“ und „Basiskompetenzen“ zu verteidigen. In der in diesen vorgenommenen Definition von „Grundbildung“ durch „Basiskompetenzen“ glaubt er einen alternativlosen Ansatz erkennen zu können, der die bildungstheoretischen Argumentationsmuster der alten Pädagogik so weit hinter sich lasse, dass sich Rekurse auf sie fortan erübrigten. Die anzustrebende neue „Bildungstheorie entsteh[e] damit quasi aus einem theoriegeleiteten Prozess der Bildungsforschung selbst“ (TENORTH 2004, S. 175). Wie KOCH rekurriert auch TENORTH auf die Differenz von elementarer und höherer Bildung, und wie dieser legt er sie in Analogie zur Unterscheidung zwischen „Eliten- und Massenbildung“ aus (ebd., S. 170). Gegen sich auch heute noch auf HUMBOLDT berufende Vorstellungen von einer horizontalen Differenzierung von Bildungsgängen (vgl. BENNER

2002) macht er geltend, selbst „unter den Klassikern“ habe niemand die „Bildung der Individualität [...] in der Universalität einer von Begabung oder individueller Anstrengung unlimitierten Teilhabe an allen Stufen des Bildungsprozesses“ verortet (TENORTH 2004, S. 171).² Darum sei es nur folgerichtig, Grundbildung an den Maßstäben eines „Mindestniveaus“ auszurichten und gemeinsame öffentliche Erziehung auf die Aufgabe der Sicherung eines „Bildungsminimums“ zu begrenzen (ebd., S. 174ff.). Dieses aber gelte es von den anspruchsvolleren Formen gymnasialer Grundbildung und Bildung zu unterscheiden (vgl. ebd., S. 171). In Würdigung von SPRANGERS Kennzeichnung der Grundbildung als erster Form der Allgemeinbildung und ihrer Einordnung in den Horizont der allgemeinen Menschenbildung, aber ohne die exklusive Rolle zu problematisieren, die SPRANGER der Berufsbildung zuschreibt, verweist TENORTH auf dessen Trias von „grundlegender Bildung“, „Berufsbildung“ und „Allgemeinbildung“ sowie darauf, dass der „Weg zu der höheren Allgemeinbildung [...] über den Beruf und nur über den Beruf“ führe (ebd., S. 178).

TENORTHS Beitrag kommt am Ende auf an anderer Stelle von anderen Autoren bereits aufgezeigte „ungelöste“ und „offene Fragen“ zu sprechen (vgl. BENNER 2002; TERHART 2002; PEKRUN 2002). Zu diesen rechnet er sowohl Probleme, die durch die PISA-Projekte eigentlich geklärt werden sollten, als auch Sachverhalte, welche die sich von jeglicher Pädagogik abgrenzende Erziehungswissenschaft der reformpädagogischen Praxis in den Schulen überantworten möchte. Ungeklärt seien erstens der „Kompetenzbegriff“ selbst sowie zweitens alle Fragen der Konstruktion eines legitimen „Kanon[s] bzw. Kerncurriculum[s]“, drittens die Organisation des Schulsystems sowie viertens „zentrale didaktische und methodische Erwartungen“ (ebd., S. 178). Was letztere betrifft, müsse weiterhin auf die „didaktische und methodische Erfindungskraft“ der Praktiker gesetzt werden. Diese erwachse jedoch nicht aus „bildungstheoretischer Reflexion“, sondern entstehe nur „im Alltag der Schularbeit“.³ Man müsse „hoffen, dass einschlägige Forschung bei diesem wichtigen Geschäft zur Hilfe kommt, sicher sein kann man sich dessen noch nicht“ (ebd., S. 180).

Weiter als bis zu ungelösten Fragen scheint die Entwicklung der aus der Bildungsforschung von selbst hervorgehenden neuen Bildungstheorie „nicht“, im Lichte von TENORTHS Vision einer strikten Trennung zwischen Pädagogik und Erziehungswissenschaft „noch nicht“ gediehen zu sein. Die alte Trias von pädagogischen Experimenten, pädagogischer Theoriebildung und erziehungswissenschaftlicher Forschung (vgl. BENNER 1973/2001, S. 319ff.) soll nach TENORTH durch einen Dual von alltäglicher „Schularbeit“ und „empirischer Bildungsforschung“ ersetzt werden. An diesen knüpft er die Hoffnung, dass Forschung zur Entstehung von didaktischer und methodischer Erfindungskraft beitragen möge.

2 Jenseits des Duals von Grundbildung und Allgemeinbildung

Vergleicht man TENORTHS Befürwortung und KOCHS Problematisierung von Grundbildungskonzepten, so fällt auf, dass beide Betrachtungsweisen in einem merkwürdigen Verhältnis zueinander stehen. Jede kritisiert die jeweils andere Position und Option sowie das in dieser als wünschenswert Unterstellte und empfiehlt ihre eigene Antwort als wissenschaftlich angemessene Problemdiagnose. Was aber, wenn nicht nur die eine oder nur die andere Kritik zutreffen sollte, sondern beide gute Gründe für ihre Diagnose vorbringen können? Sie thematisierten dann ein Problem, das durch Warnen (KOCH) und Hoffen

(TENORTH) nicht traktabel sein dürfte. Alsdann wäre es ebenso problematisch, schulische Grundbildung aus Maßstäben allgemeiner Menschenbildung ableiten wie Theorien allgemeiner Menschenbildung mit Verweis auf Programme schulischer Grundbildung verabschieden zu wollen.

Für eine Position, die sich jenseits der rekonstruierten Duale bewegt, ist es keineswegs zwingend, dass die zitierten Kontrahenten mit Verweis auf die PISA-Projekte die alte Differenz von niederer (volkstümlicher) und höherer Bildung wieder zur Geltung zu bringen und elementare Grundbildung auf ein „Bildungsminimum“ zu begrenzen suchen. Zwei Hinweise mögen dies verdeutlichen. So markieren beispielsweise die für die PISA-Mathematik-Tests ausgewählten Mathematik-Aufgaben ebenso wie die in neueren Studien der empirischen Bildungsforschung in Tests eingesetzten Grammatik-Aufgaben keineswegs ein Bildungsminimum. Die Aufgaben und Test werden vielmehr so konstruiert und geordnet, dass sie, bezogen auf die jeweils explizierte Logik der Aufgaben, das ganze empirisch nachweisbare Spektrum von Schülerleistungen erfassen. Statt von einem „Bildungsminimum“ zu sprechen, empfiehlt es sich daher, zwischen Mindest-, Regel- und Exzellenzstandards zu unterscheiden und erstere so zu definieren, dass sie die zur Grundbildung gehörenden Leistungen auf einem sachlogisch zutreffenden und akzeptablen unteren Niveau erfassen, letztere dagegen so zu definieren, dass sie zur Identifizierung der von Heranwachsenden altersspezifisch und bereichsbezogen zu erbringenden Höchstleistungen tauglich sind (vgl. hierzu BENNER u.a. 2005). Nicht von der bildungspolitischen Festlegung eines Bildungsminimums, sondern von der auch von TENORTH befürworteten Erfassung der ganzen, empirisch beschreibbaren Leistungsbreite hängt es ab, ob Tests verlässliche Auskunft über das vorhandene Leistungsspektrum geben.

Hierbei ist freilich zugleich zu bedenken, dass Bildungstheorie und Bildungsforschung sich nicht damit begnügen dürfen, die faktische Leistungsverteilung nach Maßgabe feststehender Bildungsstandards zu ermitteln, sondern darüber hinaus an der Aufstellung reflexiver Bildungsstandards arbeiten müssen, die ihrerseits einer bildungstheoretischen Überprüfung und Kritik zu unterziehen sind. Bildungsprozesse verlaufen keineswegs linear kumulativ, sondern sind auf mannigfaltige Weise über die Bearbeitung von Irritationen und über Problematisierungen vermittelt. Diese wiederum sind an negative Erfahrungen zurückgebunden, von denen bei der Formulierung von Standards nicht gänzlich abstrahiert werden darf.

Sollen bestimmte Bereiche grundlegender Bildung nicht gegenüber anderen privilegiert werden, müssen Bildungsstandards für alle Bereiche des Lernens entwickelt werden, die auf in Schulen organisierte Lehr-Lern-Prozesse angewiesen und für weiterführende Lernprozesse von Bedeutung sind. Welche Bereiche hierzu gehören und welche Reflexionsformen als grundlegend anzusehen sind, kann empirische Bildungsforschung aus eigener Kraft nicht klären. Sie bleibt hier auf theoretisch argumentierende und reflektierende Bildungstheorien und eine rasonierende Öffentlichkeit angewiesen. Einer monopolistischen Verkürzung von Standards auf einige wenige Aspekte kann entgegengewirkt werden, wenn bei deren Formulierung plurale Aspekte zur Geltung gebracht werden und Vorsorge dafür getroffen wird, dass Bildung nicht durch einseitige Standardsetzungen reduziert, sondern Standards so definiert werden, dass auch bildungstheoretische Reflexionen in ihnen zur Geltung kommen (vgl. hierzu BLÖMEKE 2003/2005).⁴

Auch in der Frage einer bildungstheoretischen Rahmung der empirischen Bildungsforschung ist die Fixierung auf ein Minimum ebensowenig wünschenswert wie die auf ein Maximum. Engführungen, die beispielsweise die Sprachkompetenz auf bloße Lesekom-

petenz verkürzen, sind ebenso zu vermeiden wie Ausweitungen, welche die sprachlichen Fähigkeiten an Leistungen messen, die Schriftsteller und Dichter in ihren Werken erreichen. Wohl aber gilt es, die Hervorbringungs- und Verwendungssituationen von Sprache so weit zu fassen, dass nicht nur Prozesse der Informationsgewinnung und -verarbeitung, sondern auch andere Formen des Sprechens und Hörens berücksichtigt werden. Über die bisher in den PISA-Projekten erfassten Verwendungssituationen hinausgehend werden reflexive Bildungsstandards dem ästhetisch-literarischen und dem freien Sprachgebrauch eine besondere Aufmerksamkeit schenken, Wechselwirkungen zwischen mündlichem und schriftlichem Sprachgebrauch berücksichtigen und den schriftlichen Sprachgebrauch über das Lesen fremder Texte hinaus auch auf das Verfassen eigener Texte beziehen (vgl. hierzu die Vorschläge von BENNER 2002).

Das Verhältnis zwischen dem von KOCH und TENORTH der elementaren Bildung auferlegten Minimum und dem der gymnasialen Bildung abverlangten bzw. tendenziell zuerkannten Maximum ist darüber hinaus auch in erziehungs-, lern- und bildungstheoretischer Hinsicht unterbestimmt. Bildende Wechselwirkungen zwischen selbst- und weltbildenden Tätigkeiten sind keineswegs Prozessen höherer Bildung vorbehalten, sondern beziehen sich auf alle Wechselwirkungen zwischen Mensch und Welt, in denen Welterfahrungen bildend auf ein Selbst zurückwirken und dieses sich verändert, indem es lernt, Weltverhältnisse differenziert zu erfassen. Solche Wechselwirkungen bestimmen die Bildung der Sinne im frühen Kindesalter und das Erlernen der Muttersprache ebenso wie die Entwicklung mathematischer Maßverhältnisse oder den Schriftspracherwerb bei Grundschulern, das Erfassen geschichtlicher Zusammenhänge und gesellschaftlicher Strukturen oder die Erweiterung muttersprachlicher Welthorizonte durch das Erlernen einer oder mehrerer Fremdsprachen.

In allen Bereichen des Lernens sind bildende Wechselwirkungen immer auch über negative Erfahrungen vermittelt. Diese fordern Lernende dazu heraus, ihre Weltbegriffe auszudifferenzieren und eine Urteilskompetenz zu entwickeln, die sie befähigt, kriteriengeleitet zwischen richtigen und falschen Aussagen, angemessenen und unangemessenen Verhaltensweisen zu unterscheiden und sich an Diskursen über legitime Kriterien und deren Applikation auf konkrete Fälle zu beteiligen (vgl. hierzu BRUNER 1982/2003). Ohne die irritierende Erfahrung, dass Hörer etwas so oder auch anders verstehen und deuten, als es von einem Sprecher gemeint war, und ohne die horizonterweiternde Erfahrung, dass Weltstrukturen zuweilen andere sind, als zunächst angenommen, sind bildende Wechselwirkungen nicht möglich. Bildungsstandards sind daher auf allen Niveaus so zu konzipieren, dass sie sich auf bildende Wechselwirkungen applizieren lassen, die für weiterführendes Lernen grundlegend sind.⁵ Dies aber kann nur gelingen, wenn zwischen der gegenwärtig in der empirischen Bildungsforschung bevorzugten Output-Orientierung und Forschungskonzepten, die das Kerncurriculum der modernen Schule auch unter bildungs- und schultheoretischen Problemstellungen definieren, ein reflexiver Zusammenhang hergestellt und Fragen einer sich über negative Erfahrungen steuernden didaktischen Induktion eine größere Aufmerksamkeit gewidmet wird (vgl. ACHTENHAGEN 2003; HELLEKAMPS/MEYER 2004; OSER/SPYCHINGER 2005). Erst nach einer solchen reflexiven und konstruktiven Erweiterung würde empirische Bildungsforschung den Namen, den sie – ungeachtet aller angeblich im Namen empirischer Forschung unternommenen Verabschiedungsversuche des Bildungsbegriffs – heute schon führt, besser ausfüllen.

3 Das comenianische „omnes omnia omnino“ und die Unterscheidung zwischen schulischer Grundbildung und allgemeiner Menschenbildung

So wenig es zwingend ist, Grundbildung an einem Minimum, höhere Bildung dagegen an einem Maximum auszurichten, so wenig führt es in der Sache weiter, wenn die PISA-Projekte das eine Mal – nach den erziehungswissenschaftlichen Einsichten TENORTHS – als Vorhaben gefeiert werden, die uns von den bildungstheoretischen Problemstellungen der Tradition befreien, und das andere Mal – nach den Vorstellungen von L. KOCH – als ein Ansatz kritisiert werden, den es vor den Richterstuhl der Bildungstheorien der Traditionen zu stellen und grundlegend zu korrigieren gilt.

Die Grenzen der Argumentationsweisen von H.-E. TENORTH und L. KOCH zeigen sich gerade dort, wo diese mit Verweis auf historische Beispiele ausführen, dass wir – so TENORTH (2004, S. 170) – von PISA heute „Alternativen zur überlieferten Bildungskonzeption“ des comenianischen „Omnes, Omnia, Omnino“ (COMENIUS 1656/1970, S. 95) lernen könnten oder umgekehrt – so KOCH (vgl. 2004, S. 187ff.) – an der Bildungstheorie HUMBOLDTS als der einzig legitimen Alternative zu PISA festhalten sollten. Es verwundert, dass TENORTH und KOCH den Bildungstheorien der Tradition als Irrtum bzw. Wahrheit zuschreiben, allgemeine Theorien über die „menschliche Natur und Bestimmung“ entwickelt und aus der „lichten Höhe philosophischer Reflexion“ Bildungsaufgaben abgeleitet zu haben, die – so TENORTH (2004, S. 174f.) – pragmatischen gesellschaftlichen Erfordernissen nicht Rechnung trügen bzw. über die Grenzen einer bloß pragmatischen Betrachtungsweise – so KOCH – weit hinauswiesen.

Studiert man die von den beiden Kontrahenten selbst genannten Quellen, zeigt sich ein anderes Bild. Weder ARISTOTELES noch COMENIUS noch Wilhelm von HUMBOLDT haben ihre Bestimmungen dessen, was zur Grundbildung zu rechnen ist, linear aus den von ihnen ausgearbeiteten Theorien allgemeiner Menschenbildung abgeleitet. Sie unterschieden vielmehr, jeder auf seine Weise, deutlich zwischen schulisch zu organisierender Grundbildung und den Sphären einer über Schulunterricht hinausweisenden allgemeinen Menschenbildung (vgl. hierzu BENNER 2004). Unter Grundbildung verstanden sie basale und weiterführende Elementaria, die allen Heranwachsenden gemeinsam zu vermitteln sind, unter allgemeiner Menschenbildung Bildungsprozesse, welche sich auf die gesamte Lebensspanne beziehen und nicht primär schulisch organisiert werden können. Grundbildung für alle wurde von ihnen als eine solche vor und jenseits der ausdifferenzierten Berufe definiert, der Horizont allgemeiner Menschenbildung dagegen so weit gefasst, dass ihm nichts Menschliches fremd sein sollte. In der Definition der *Humaniora* freilich unterscheiden sich ihre Bildungsbegriffe. Während ARISTOTELES wahre Bildung in dem jenseits der Sphäre der Arbeit (a-scholia) angesiedelten Bereich der Muße (scholia) verortet, rechnen COMENIUS, als Denker des Übergangs vom Mittelalter zur Neuzeit, und moderne Theoretiker, wie Wilhelm von HUMBOLDT, auch Arbeit und Beruf zum Kreis jener spezifisch menschlichen Tätigkeiten, an denen alle teilhaben sollen und auf die Grundbildung einen jeden vorbereiten muss.⁶

Schon ARISTOTELES unterteilte die Elementaria der Grundbildung in „Lesen und Schreiben“, „Leibesübung“, „musische Kunst“ und „Zeichnen“ und unterschied hiervon die erst in einem fortgeschritteneren Alter zu erlernenden rhetorischen und philosophischen Kompetenzen, nach den Ursachen und Gründen der Ordnung des Kosmos und der

Polis fragen sowie ein theoretisches und praktisches Leben führen zu können, das sich auf solche Fragen zurückbezogen weiß. In seiner Politik (vgl. ARISTOTELES 1995, 1337 b 4-8) stellte er fest, es sei „unzweifelhaft“, dass „man von dem Nützlichen das Unentbehrliche lernen soll [...]; dass man aber nicht alles lernen soll, ist klar, und [...] so ist es auch klar, dass man sich nur an denjenigen unter den nützlichen Tätigkeiten beteiligen muss, die einen nicht zu handwerksmäßigen Charakter herabdrücken.“ Von den genannten Elementaria aber sei das Lesen und Schreiben sowohl zu „Geldgeschäften, zur Haushaltung, zur weiteren Ausbildung und zu mancherlei Staatsgeschäften von Nutzen“, diene die Leibesübung „zur Gesundheit und Körperstärke“ und als „Schule der Tapferkeit“, die Musik der Entwicklung einer freien Lebensgestaltung und das Zeichnen dem besseren Verständnis der Maßverhältnisse in den „Werken der Künstler“ (ebd., 1337 b 21ff.).

COMENIUS erweiterte später die Aufgaben schulischer Grundbildung, Erziehung und Unterweisung, indem er die aristotelischen Unterscheidungen zwischen freien und unfreien, zur Reproduktion der Polis geeigneten und ungeeigneten, für ein Leben in Muße und für Arbeit bestimmten Menschen überwand. Aber auch er unterschied zwischen schulischer Grundbildung und einer „Allgemeinen Beratung über die Verbesserung der menschlichen Dinge“ und leitete die Elementaria schulischer Grundbildung keineswegs aus reinen, bildungsidealistischen Ideen ab. Die *Consultatio catholica* wendet sich ausdrücklich nicht vorrangig an Lehrer, Kinder und Jugendliche, sondern an das ganze „Menschengeschlecht, vor allem aber an die Gelehrten, Theologen und Machthaber Europas“ (COMENIUS 1656/1970). Darum definierte er die „Didaktik“ nicht als eine solche Beratung herbeiführende und sichernde Kunst, sondern als eine Technik, welche Menschen beiderlei Geschlechts, rasch wie langsam lernende, schwach- wie hoch-begabte, behinderte wie nicht-behinderte, in elementare Bereiche des Wissens, der Sittlichkeit und der Frömmigkeit einzuführen vermag. Er hoffte, mit Hilfe einer didaktisch regulierten und instrumentierten Erziehung werde es gelingen, die Entwicklung von Lebensformen zu fördern, die Europa aus dem Zeitalter der Religions- und Bürgerkriege hinausführen. Das „Omnes, omnia, omnino“, von dem er nicht primär, wohl aber auch mit Blick auf den Schulunterricht spricht, lässt sich daher weder mit „„Alle, Alles, Allseitig‘ [...] lehren“ (TENORTH 2004, S. 169) übersetzen noch so auslegen, als habe COMENIUS allen Menschen einen „identischen Bildungsstand“ vermitteln und alle auf gleichem Niveau zu „Allwissenden (Pansophen)“ erziehen wollen.⁷ Es verweist vielmehr auf eine neuzeitliche, christlich-protestantische Deutung der aristotelischen Teleologie, welche die Einteilung der Menschen in Freie und Unfreie überwindet, neuzeitliche Wissenschaft und teleologisches Denken in Beziehung zueinander setzt und jedem Einzelnen eine weltoffene, unbestimmte Bildsamkeit zuerkennt.⁸

Die Unterscheidung zwischen schulischer Grundbildung und allgemeiner Menschenbildung lässt sich ferner bis in jene Bildungskonzepte nachweisen, die Wilhelm von HUMBOLDT in seinen bildungs-, sprach- und staatstheoretischen Schriften und in seinen Schulplänen und Texten zur Preußischen Schulreform entwickelt hat (vgl. LÜTH 1988). Im Bildungsfragment von 1793-94 und in der Abhandlung über den „Geist der Menschheit“ von 1797 definiert HUMBOLDT (vgl. 1793-94/1960, 1792/1960) Bildung als freieste und mannigfaltigste Wechselwirkung von Mensch und Welt, die an originelle Begegnungen zwischen Individuen zurückgebunden und auf kein bestimmtes Paradigma verpflichtet ist. Für bildende Wechselwirkungen soll danach einzig gelten, dass sie als Wechselwirkungen des Selbst mit einer widerständigen, vom neuzeitlichen Subjekt weder konstruierten (vgl. BACON 1620/1990) noch gesetzten Welt (vgl. FICHTE 1796) konzipiert

und so realisiert werden, dass weltbildende und selbstbildende Prozesse wechselseitig aufeinander zurückwirken können.

In seinen Schulplänen aus dem Jahre 1809 schloss HUMBOLDT (vgl. 1809/1964) für die in allgemeinen und öffentlichen Schulen zu institutionalisierenden Bildungsprozesse selbst eine solche Wechselwirkung jedoch weitgehend aus. Schulbildung soll den Schulplänen zufolge – wie schon bei ARISTOTELES – auf das unbedingt Notwendige und Elementarische konzentriert und nach dem Modell einer strengen Stadienfolge organisiert werden, welche für die Absolventen zwar größtmögliche Freiheit und Mannigfaltigkeit anstrebt, zugleich jedoch darum weiß, dass diese innerhalb der Bildungsanstalten nicht bereits einzulösen sind. Von der stufenspezifisch ausdifferenzierenden Reife sagt HUMBOLDT mit Blick auf den Schulunterricht: „Der Schüler ist reif, wenn er so viel bei andern gelernt hat, dass er nun für sich selbst zu lernen im Stande ist.“ (ebd., S. 190)

Zur Sonderstellung HUMBOLDTS gehört in diesem Zusammenhang, dass er die Grundbildung nicht nur der allgemeinen und beruflichen Bildung zeitlich vorordnete, sondern sie so in Horizonte allgemeiner Menschenbildung einstellte, dass Bildung, Ökonomie und Politik in ein widerstreitendes und agonales Verhältnis treten, welches er zwischen den durch Grundbildung und öffentlicher Schulerziehung zu initiierten und den in gesellschaftlichen Kontexten möglichen weiterführenden Lern- und Bildungsprozessen ansetzte (vgl. HUMBOLDT 1792/1960, S. 105f.; vgl. auch RUHLOFF 1989, 2002).

Wie kommt es, dass in der Kontroverse zwischen TENORTH und KOCH von dieser Bildungsaufgabe, die mit bestimmten Anliegen von PISA durchaus kompatibel ist und die zu einer elementarischen Erweiterung der PISA-Projekte auch auf reflexive Bildungsaufgaben geradezu herausfordert, nicht die Rede ist? Anschlussmöglichkeiten sind in KOCHS (vgl. 2003) Interpretation der Didaktik des COMENIUS durchaus vorhanden und lassen sich auch von TENORTHS früherer Studie zur Allgemeinbildung (vgl. 1994) her denken, vorausgesetzt freilich, man überschreitet den Dual von Pädagogik und Erziehungswissenschaft und strebt eine Theorieentwicklung und eine Konzeptualisierung von Forschungsvorhaben an, welche an einer reflexiven Ausrichtung von Grundbildung interessiert sind.

4 Thesen zum Verhältnis von schulischer Grundbildung und allgemeiner Menschenbildung

SPRANGERS These, dass der „Weg zu der höheren Allgemeinbildung [...] über den Beruf und nur über den Beruf“ führe (s.o.), ist heute nicht mehr zu retten und war auch schon im Kontext der Weimarer Republik und der in dieser gegebenen überberuflichen demokratischen Öffentlichkeit so nicht haltbar. Für die Erweiterung elementarer Grundbildung ist nicht die berufliche Bildung allein, sondern sind auch andere Formen und Bereiche von Bildung heranzuziehen. Arbeit und Sitte, Erziehung und Politik, Kunst und Religion lassen sich gegenüber elementaren Formen der Bildung nicht als Formen einer höheren „allgemeinen Bildung“ abgrenzen. Sie stellen vielmehr Bereiche koexistentialer Praxen der Menschen dar, in welche die nachwachsende Generation auf allen Stufen einer öffentlich institutionalisierten Erziehung und Unterweisung eingeführt werden muss. Grundbildung wird daher zu eng gefasst, wenn sie nur auf elementare Formen des Wissens und Könnens begrenzt wird. Zur modernen Grundbildung gehört die Einführung der nachwachsenden Generation in das, was SCHLEIERMACHER „Mitgesamttätigkeit“ (vgl.

1826/1983, S. 15) genannt hat. Auch hier ist die Differenz zwischen Grundbildung und allgemeiner Menschenbildung zu beachten. Allgemeine Menschenbildung schließt Bildungs- und Lernprozesse ein, die sich im Kontext eines in den Sphären von Beruf, Öffentlichkeit und individueller Lebensführung angesiedelten lebenslangen Lernens vollziehen. Schulisch zu vermittelnde Grundbildung hat immer auch eine propädeutische Funktion und ist so auszurichten, dass sie Lernende in den Horizonten allgemeiner Menschenbildung auf den Übergang in berufliche *und* in gesellschaftliche Handlungsfelder vorbereitet.

Auf der Grundlage des bisher erarbeiteten Gedankengangs werden im Folgenden drei Thesen zur Unterscheidung allgemeiner Grundbildung und allgemeiner Menschenbildung formuliert. Sie verweisen auf weiterführende Fragen, die sich nicht im Sinne eines Entweder-Oder diskutieren lassen.

Die *erste* These lautet: *Zwischen schulischer Grundbildung und allgemeiner Menschenbildung ist so zu unterscheiden, dass erstere auf Grundlegendes, Notwendiges und Unentbehrliches konzentriert, letztere hingegen auch auf Bildungsprozesse außerhalb und jenseits der Schule ausgelegt wird.*

Eine ihre Theorie- und Problemgeschichte erinnernde Erziehungswissenschaft braucht die Unterscheidung zwischen schulischer Grundbildung und allgemeiner Menschenbildung keineswegs, wie TENORTH meint, von der internationalen Schulleistungsvergleichsforschung zu lernen. Sie findet sie vielmehr in ihrer mehr als zweitausendjährigen Problemgeschichte in einer Form vor, welche Grundbildung auf das Erlernen elementarer Kulturtechniken *und* die Einführung der nachwachsenden Generation in die Sitte und später in die ausdifferenzierten Lebensformen zurückbezieht.

Die *zweite* These lautet: *Es gibt durchaus die Gefahr einer Beschädigung allgemeiner Menschenbildung durch Schulbildung.*

Sie ist, wie L. KOCH gezeigt hat, immer dann gegeben, wenn Schulbildung die Vermittlung der Elementaria auf die Handhabung bloßer Techniken reduziert und diese nicht mit Aufgaben einer altersgemäßen und diskursiven Einführung der nachwachsenden Generation in reflexive Formen der ausdifferenzierten gesellschaftlichen Praxen abstimmt. Vor einer solchen Beschädigung allgemeiner Menschenbildung durch Schulbildung sind auch die höheren Elementaria nicht gefeit, wie NIETZSCHE (vgl. 1872/1973) in seiner Kritik der Gymnasien gezeigt hat. Allgemeine Menschenbildung kann durch Schulbildung beschädigt werden, wenn diese nicht als eine grundlegende, sondern als eine auf vorbestimmte Bildungsgänge bezogene Schulbildung konzipiert wird. Die Selektionen, die das Schulsystem vornimmt, müssen durch Leistungen im Bereich der Grundbildung, nicht aber durch Prognosen hinsichtlich der zu erwartenden späteren gesellschaftlichen Allokation der Schülerinnen und Schüler legitimiert werden. In dieser Hinsicht ist dann auch das vom Deutschen PISA-Konsortium (vgl. 2002), Jürgen BAUMERT (vgl. 2002) und Heinz-Elmar TENORTH angesprochene Kriterium eines Bildungsminimums bedeutsam. Die Vorstellung, das ganze Spektrum der elementaren Leistungen von Schülern und Schülerinnen zu erfassen, muss dann nicht mit Vorstellungen eines im öffentlichen Bildungssystem zu vermittelnden Minimums an Grundbildung kollidieren, wenn unter dem Minimum nicht minimale Kenntnisse und Fertigkeiten, sondern jenes notwendige Wissen und Können verstanden wird, das für weiterführendes Lernen unentbehrlich ist.

Eine an solchen Erfordernissen ausgerichtete Grundbildung muss auf Vorstellungen eines gleichmäßigen Fortschreitens aller Lernenden in einem als Jahrgangsklassensystem organisierten öffentlichen Bildungswesen verzichten (vgl. BELLMANN 2005) und statt

dessen mit Differenzierungsformen arbeiten, die zwischen Grundlagenkursen und weiterführenden Kursen unterscheiden und in beiden eine gewisse Alters- und Leistungsheterogenität zulassen. Auf diese Weise kann zwar die Selektionsfunktion des Bildungssystems nicht auf dessen Erziehungsfunktion zurückgeführt, wohl aber durch größere Spielräume für individuelle Bildungsgänge gerechter gestaltet werden (vgl. LUHMANN 2002, S. 62ff.).

Die dritte These besagt, *dass umgekehrt auch grundlegende Schulbildung durch Konzepte allgemeiner Menschenbildung beschädigt werden kann. Dies ist immer dann der Fall, wenn letztere so auf schulische Lehr-Lern-Prozesse appliziert werden, dass es zu einer Überdehnung der Aufgaben, Möglichkeiten und Grenzen schulischer Bildung kommt.*

Wird schulische Grundbildung beispielsweise auf die Lösung epochenspezifischer Schlüsselprobleme verpflichtet oder wird Erziehung an Zielen ausgerichtet, über die Völker und Staaten und die Menschheit insgesamt sich bisher nicht haben verständigen können, so werden die Aufgaben schulischer Grundbildung gleich zweifach überbestimmt.⁹ An die Stelle der Vermittlung und Einübung von Elementaria treten alsdann – wie H.-E. TENORTH zu Recht kritisiert hat – bildungsidealistische, moralische oder auch politische Ideen und Ideale, für deren Vermittlung Schule nicht zuständig sein kann. Ihnen kann in der Schule auch deshalb kein Primat zuerkannt werden, weil durch sie die Aufgabe der Vermittlung einer elementaren Grundbildung nicht gefördert wird, sondern eher in den Hintergrund rückt.

5 Schlussbemerkung

Beide, schulische Grundbildung und allgemeine Menschenbildung, sind auf individuelle und öffentliche Bildungsprozesse bezogen. Die zeitlich eng begrenzte schulische Grundbildung muss die Einzelnen in jenen Raum des öffentlichen Lebens und der ausdifferenzierten gesellschaftlichen Systeme und Praxisbereiche einführen, in dem allgemeine Menschenbildung ihr lebenslanges Betätigungs- und Bewährungsfeld findet. Die allgemeine Menschenbildung auszeichnenden Kompetenzen können durch schulische Bildung nicht schon vermittelt, sondern allenfalls ansatzweise grundgelegt werden. Dies aber kann nur gelingen, wenn schulische Allgemeinbildung als Grundbildung und allgemeine Menschenbildung so konzipiert werden, dass sie besondere Horizonte einer individuellen und öffentlichen Bildung ausmachen, welche divergierende Anschlussmöglichkeiten in beide Richtungen eröffnen.

Anmerkungen

- 1 Vgl. hierzu auch die ernüchternde, von A. LESCHINSKY in einem in der Wochenzeitung DIE ZEIT abgedruckten Interview (vgl. WIARDA 2005) geäußerte Auffassung, die durch die PISA-Projekte angeblich offenkundig werdende neue deutsche Bildungskatastrophe sei dahingehend zu relativieren, dass das deutsche Bildungssystem wohl in keiner seiner Epochen in Gänze zur „Spitze“ zu rechnen gewesen sei; die in der Öffentlichkeit unter Mitwirkung von empirischer Bildungsforschung und Bildungspolitik geweckten Erwartungen, dass sich hieran auf absehbare Zeit etwas ändern lasse, seien daher durch die skeptische Einsicht zu relativieren, dass von Reformen mehr als eine Verbesserung der gemessenen Schülerleistungen um einige wenige internationale Rangplätze kaum zu erwarten sei.
- 2 Die Aktualität der Schulpläne HUMBOLDTS scheint mir gerade darin zu liegen, dass diese in Anerkennung der Erziehungs- und der Selektionsfunktion des Bildungssystems zwischen der unbestimmten

- Bildsamkeit jedes Einzelnen und den sich zeigenden Begabungen und Talenten unterschieden und eine horizontale Differenzierung des Bildungssystems nach Schulstufen entwickelten, welche Grundbildung auf allen Stufen aus dem Horizont allgemeiner Menschenbildung heraus konzipierte sowie unterschiedliche Übergänge in weiterführende berufliche Bildungsgänge vorsah (vgl. hierzu BENNER 1990/2003, S. 206ff.).
- 3 Darum, dass auch dieser Dual nicht zwingend ist, wusste HERBART (vgl. 1802/1903), der in seiner Theorie des pädagogischen Takts und in seinen Entwürfen für ein pädagogisches und didaktisches Seminar die Beziehungen zwischen Theorie und Praxis so konstruierte, dass diese sowohl über erziehungswissenschaftliche Theorien als auch über praktische pädagogische Erfahrungen vermittelt sind.
 - 4 Ich stimme mit E. TERHART (vgl. 2005) überein, dass Bildungstheorien auch empirisch und Bildungsforschung auch bildungstheoretisch argumentieren. Dies setzt freilich eine Theoriediskussion voraus, in der nicht nur nach bildungstheoretischen Elementen in den Konzeptionen empirischer Bildungsforschung gesucht, sondern auch jene Anschlussmöglichkeiten erkannt werden, die bildungstheoretische Reflexionen im Hinblick auf empirische Forschungsvorhaben entwerfen (vgl. hierzu HEID 2004).
 - 5 Vgl. insbesondere die Beiträge von D. BENNER, A. ENGLISH, L. KOCH, R. McDERMOTT, K. MEYER-DRAWE und F. OSER in dem Band: *Erziehung – Bildung – Negativität* (2005).
 - 6 Zum Begriff der so gefassten Doppelqualifikation von Schulbildung, den TENORTH in seinen Hinweisen zu meiner Würdigung einer horizontalen Differenzierung des Bildungssystems übersieht (vgl. BENNER 1990/2003, S. 167-209).
 - 7 Siehe die Antwort im Online-Seminar Pädagogik auf die Frage „Welches war der Leitspruch des COMENIUS?: www.uni-stuttgart.de/pae/edl/index.php?SeminarID=41&ThemenID=131&KapitelID=409.
 - 8 Zum problematischen Zusammenhang zwischen der im „omnino“ angesprochenen pansophischen Emendatio und dem didaktischen „omnes omnia“ vgl. SCHALLER (2004, S. 30ff.; 57ff.; 67ff.); vgl. dazu auch die auf den Schulunterricht bezogenen Ausführungen von L. KOCH (2003) zur Differenz zwischen der pansophischen und der didaktischen Auslegung des „omnes omnia“, die für eine differenziertere Würdigung und Kritik der PISA-Projekte hätten hilfreich sein können.
 - 9 Es sei an dieser Stelle auf Differenzen zwischen Wolfgang KLAFKIS Rede von epochenspezifischen Schlüsselproblemen und bestimmten Formulierungen in Richtlinien und Lehrplänen hingewiesen. Während letztere zuweilen unterstellen, im schulisch institutionalisierten Lernen seien die Kompetenzen zur Lösung von Schlüsselproblemen vermittelbar, setzt KLAFKI stärker auf Aufklärung, Reflexion und Partizipation (vgl. MÜNZINGER/KLAFKI 1995).

Literatur

- ACHTENHAGEN, F. (2003): *Fachdidaktische Theorie als Beitrag zur Innovation durch Bildung*. In: GOGOLIN, I./TIPPELT, R. (Hrsg.): *Innovation durch Bildung*. – Opladen, S. 37-76
- ARISTOTELES (1995): *Politik* (Philosophische Schriften, Bd. 4). – Darmstadt.
- BACON, F. (1620/1990): *Neues Organum. Aphorismen über die Interpretation der Natur und die Herrschaft des Menschen*. Lateinisch-deutsche Ausgabe. – Hamburg.
- BAUMERT, J. (2002): *Deutschland im internationalen Bildungsvergleich*. In: KILLIUS, N./KLUGE, J./REISCH, L. (Hrsg.): *Die Zukunft der Bildung*. – Frankfurt a.M., S. 100-150
- BELLMANN, J. (2005): *Ökonomische Dimensionen der Bildungsreform. Unbeabsichtigte Folgen, perverse Effekte, Externalitäten*. In: *Neue Sammlung*, 45. Jg., S. 15-31.
- BENNER, D. (1973/2001): *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien*. – Weinheim.
- BENNER, D. (1990/2003): *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie*. – Weinheim.
- BENNER, D. (2002): *Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme. Ein Vorschlag zur bildungstheoretischen Rahmung von PISA*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 48. Jg., S. 68-90.
- BENNER, D. (2004): *Allgemeine Menschenbildung und schulische Allgemeinbildung: ein spannungsreiches Verhältnis. Reflexionen zur Unentbehrlichkeit, Notwendigkeit und Aporetik schulischer Allgemeinbildung in öffentlichen Bildungssystemen. Gerhart NEUNER zum 75. Geburtstag*. In: *Allgemeinbildung in der Gegenwart. Sitzung der Leibniz-Sozietät*, Bd. 73, S. 21-35.

- BENNER u.a. 2005 = BENNER, D./SCHLUB, H./SCHIEDER, R./WILLEMS, J. (2005): DFG-Antrag: Qualitätssicherung und Bildungsstandards für den Religionsunterricht an öffentlichen Schulen, am Beispiel des Evangelischen Religionsunterrichts.
- BLÖMEKE, S. (2003/2005): Lehrerausbildung – Lehrerhandeln – Schülerleistungen. Perspektiven nationaler und internationaler empirischer Bildungsforschung. Antrittsvorlesung vom 10. 12. 2003 (Öffentliche Vorlesungen der Humboldt-Universität zu Berlin, H. 139). – Berlin.
- BRUNER, J. (1982/2003): Die Sprache der Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48. Jg., S. 485-498.
- COMENIUS, J. A. (1656/1970): Allgemeine Beratung über die Verbesserung der menschlichen Dinge. Ausgewählt, eingeleitet und übersetzt von Franz Hofmann. – Berlin. (Autorenname: Jan Amos KOMENSKÝ).
- COMENIUS, J. A. (1957/1985): Große Didaktik, hrsg. von A. FLITNER. – Stuttgart.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2002): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. – Wiesbaden.
- Erziehung – Bildung – Negativität (2005). (Zeitschrift für Pädagogik, 49. Beiheft). – Weinheim.
- FICHTE, J. G. (1796): Grundlätze des Naturrechts nach Prinzipien der Wissenschaftslehre. In: DERS.: Ausgewählte Werke in sechs Bänden, hrsg. von F. MEDICUS. – Bd. 2. – Darmstadt, §§ 1-6.
- HEID, H. (2004): Bildung als Gegenstand empirischer Forschung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 80. Jg., S. 456-477.
- HELLEKAMPS, S./MEYER, M.-A. (2004): Editorial zum Schwerpunkt: Allgemeinbildung oder Grundbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7. Jg., S. 163-167.
- HERBART, J. F. (1802/1903): Rede bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik. In: DERS.: Sämtliche Werke, hrsg. von G. HARTENSTEIN. – Bd. 11. – Leipzig, S. 61-74.
- HUMBOLDT, W. von (1793-1794/1960): Theorie der Bildung des Menschen. In: DERS.: Werke in fünf Bänden, hrsg. von A. FLITNER und K. GIEL. – Bd. 1. – Darmstadt, S. 234-240.
- HUMBOLDT, W. von (1792/1960): Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. In: DERS.: Werke in fünf Bänden, hrsg. von A. FLITNER und K. GIEL. – Bd. 1. – Darmstadt, S. 56-233.
- HUMBOLDT, W. von (1797/1960): Über den Geist der Menschheit. In: DERS.: Werke in fünf Bänden, hrsg. von A. FLITNER und K. GIEL. – Bd. 1. – Darmstadt, S. 506-518.
- HUMBOLDT, W. von (1809/1964): Der Königsberger und der Litauische Schulplan. In: DERS.: Werke in fünf Bänden, hrsg. von A. FLITNER und K. GIEL. – Bd. 1. – Darmstadt, S. 168-195.
- KOCH, L. (2003): Zur Theorie der Lernanfänge: Comenius. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 79. Jg., S. 462-472.
- KOCH, L. (2004): Allgemeinbildung und Grundbildung, Identität oder Alternative? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7. Jg., S. 183-191.
- LUHMANN, N. (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. – Frankfurt a.M.
- LÜTH, C. (1988): Der Übergang von der privaten zur staatlichen Erziehung bei Wilhelm von Humboldt. In: Informationen zur Erziehungs- und bildungshistorischen Forschung, H. 33, S. 33-64
- MÜNZINGER, W./KLAFFKI, W. (Hrsg.) (1995): Schlüsselprobleme im Unterricht. Thematische Dimensionen einer zukunftsorientierten Allgemeinbildung. In: Die Deutsche Schule, 3. Beiheft. – Weinheim.
- NIETZSCHE, F. (1872/1973): Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten. In: DERS.: Werke in drei Bänden. – Bd. 3. – München, S. 177-263.
- OSER, F./SPYCHINGER, M. (2005): Lernen ist schmerzhaft. – Weinheim.
- PEKRUN, R. (2002): Vergleichende Evaluationsstudien zu Schülerleistungen: Konsequenzen für zukünftige Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48. Jg., S. 111-128.
- RUHLOFF, J. (1989): Harmonisierung oder Widerstreit? Über die Bildungsaufgabe in der Kulturenviefalt. In: Materialien zur politischen Bildung, H. 2. – Opladen, S. 8-15.
- RUHLOFF, J. (2002): Streit in der Bildungserzählung. – Unveröff. Manuskript.
- SCHALLER, K. (2003): Johann Amos Comenius. – Weinheim.
- SCHLEIERMACHER, F. (1826/1983): Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. – Frankfurt a.M.
- TENORTH, H.-E. (1994): Alle alles zu lehren. – Darmstadt.
- TENORTH, H.-E. (2004): Stichwort: „Grundbildung“ und „Basiskompetenzen“. Herkunft, Bedeutung und Probleme im Kontext allgemeiner Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7. Jg., S. 169-182.
- TERHART, E. (2002): Wie können die Ergebnisse von vergleichenden Leistungsstudien systematisch zur Qualitätsverbesserung in Schulen genutzt werden? In: Zeitschrift für Pädagogik, 48. Jg., S. 91-110.

-
- TERHART, E. (2005): Bildungsphilosophie und empirische Bildungsforschung – (k)ein Missverhältnis?
In: PONGRATZ, L. (Hrsg.): Bildungsphilosophie und Bildungsforschung. – Wiesbaden [im Druck].
- WIARDA, J.-M. (2005): Chronist der Schule. In: Die Zeit, Nr. 9 vom 24.02.2005, S. 85.

Anschrift des Verfassers: Prof. Dr. Dietrich Benner, Humboldt Universität Berlin, Institut für Erziehungswissenschaft, Abt. Allgemeine Erziehungswissenschaft, Unter den Linden 6, 10099 Berlin, e-Mail: dietrich.benner@rz.hu-berlin.de