

DIETRICH BENNER

*Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego
Warszawa (Polska)*

ALEXANDER VON OETTINGEN

*Syddansk Universitet
Odense (Danmark)*

**SCHULISCHE BILDUNG ZWISCHEN
GRUNDLEGENDER BILDUNG
UND SPEZIALISIERUNG¹**

**NAUCZANIE SZKOLNE MIĘDZY KSZTAŁCENIEM
OGÓLNYM A SPECJALIZOWANIEM**

Streszczenie

Artykuł jest zapisem rozmowy przeprowadzonej przez autorów podczas konferencji dla nauczycieli duńskich szkół średnich. Jego główną intencją jest ukazanie różnicy zachodzącej między kształceniem szkolnym w zakresie podstawowych wiadomości i umiejętności a specjalistycznym instruowaniem nie tylko o charakterze zawodowym.

Autorzy rozważają powyższy problem w pięciu punktach. Najpierw zastanawiają się nad tym, czy w nowoczesnej oświacie jest jeszcze miejsce na kształcenie ogólne, którego odbiorcami będą wszyscy uczniowie, czy nie jest raczej tak, że podział na specjalistyczne kierunki kształcenia

¹ Überarbeitete deutsche Fassung eines Gesprächsvortrags, der von den beiden Autoren am 19.04.2012 im Rahmen der Konferenz der Direktoren Freier Spezialschulen in Süd-Dänemark an der BGI Akademiet in Hornsyld (Dänemark) in deutscher und dänischer Sprache gehalten wurde.

powinien następować w ramach kariery szkolnej, możliwie najwcześniej, właśnie po to, żeby każdemu dziecku zagwarantować optymalne warunki rozwoju. W drugim punkcie omówiono szczegółowo pogląd, zgodnie z którym nauczaniu i wychowaniu skierowanemu do wszystkich przysługuje bezwzględny priorytet. Następnie autorzy prześledzili więc między kształceniem ogólnym a specjalizowaniem w wybranych dwudziestowiecznych modelach edukacyjnych. W oparciu o te rozważania w czwartym punkcie przedstawione zostały kryteria odróżniania prawomocnych i nieprawomocnych sposobów zespalandia omawianych obszarów edukacji. Na zakończenie autorzy wskazali niektóre dydaktyczne i pedagogiczne skutki bagatelizowania wagi przeanalizowanego problemu.

Słowa kluczowe: nauczanie szkolne, kształcenie ogólne, specjalizowanie.

Einführung

Wir freuen uns, im Rahmen Ihrer Konferenz einen Vortrag über das Thema *Schulische Bildung zwischen grundlegender Bildung und Spezialisierung* halten zu können. Wir haben die Form eines Gesprächsvortrags in deutscher und dänischer Sprache gewählt, weil sich das Thema auf diese Weise vielleicht am leichtesten mit Blick auf das anschließende Gespräch behandeln lässt.

Unser Vortrag gliedert sich in fünf Abschnitte. Im ersten Abschnitt fragen wir, ob moderne Schulen eine grundlegende Bildung für alle vermitteln oder spezialisierte Bildungsgänge anbieten sollen. Im zweiten Abschnitt stellen wir jene Programmatik vor, die einer gemeinsamen schulischen Erziehung und Unterweisung für alle einen unbedingten Vorrang vor spezialisierten Bildungskonzepten einräumt. Der dritte Abschnitt wendet sich dann Modellen aus dem 20. Jahrhundert zu, die unterschiedliche Verbindungen von grundlegender Bildung für alle und spezieller Bildung entwickelt haben. Im Anschluss an sie entwickeln wir in einem vierten Abschnitt Kriterien, die hilfreich sind, um zwischen

legitimen und illegitimen Verbindungen von grundlegender Bildung und spezieller Bildung zu unterscheiden. Im letzten Abschnitt versuchen wir abschließend einige didaktische und schultheoretische Folgerungen zu ziehen, die für Ihre weiteren Beratungen von Interesse sein könnten.

Grundlegende Bildung für alle und/oder Spezialisierung der Bildung?

Die antike Antwort

Fragt man, welche Form der Bildung älter ist, diejenige der grundlegenden Bildung für alle oder diejenige spezieller Bildung in ausdifferenzierten Bildungsgängen, so gibt es eine überraschende Antwort.

Die Forderung nach grundlegender Bildung für alle ist sehr alt. Sie findet sich in der *Politik* des Aristoteles, der für seine Zeit (4. Jahrhundert vor unserer Zeitrechnung) fordert, dass das, was von allen gelernt werden muss – Lesen, Schreiben, Zeichnen, Rechnen – auch gemeinsam gelernt werden soll, und zwar nicht zu Hause in der Familie, sondern in staatlichen Schulen².

Aristoteles wollte damit sagen, dass die staatliche Gemeinschaft in allen grundlegenden Bereichen der Bildung auf eine gemeinsame Bildung der nachwachsenden (männlichen) Generation angewiesen ist, damit die jungen Leute lernen, gemeinsam mit anderen vernünftig zu reden und zu handeln.

Aristoteles meint, dass niemand alles lernen kann und soll, was eine Gesellschaft braucht, um ihren Fortbestand zu sichern; so kann und braucht nicht jeder alle Berufe erlernen. Er vertritt die Auffassung, dass alle männlichen freien Bürger von dem, was für das ganze Gemeinwesen nützlich ist, das Notwendige lernen sollen, nämlich Lesen, Schreiben und Rechnen, Leibesübung und Gymnastik, Musik und Zeichnen. Von diesen seien Lesen, Schreiben, Rechnen und Zeichnen „zu Geld-

² Vgl. Aristoteles, *Politik*, übersetzt von E. Rolfes, [in:] ders., *Philosophische Schriften*, Band 4, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1995, 1337a 25ff.

geschäften, zur Hauswirtschaft, zur Erlernung der Wissenschaften und zu mancherlei Staatsgeschäften von Nutzen³ und stelle Musik ein Bildungsmittel für das Leben in der Muße dar.

Dass Aristoteles sich in erster Linie für die **grundlegende** Bildung, nicht aber für die **berufliche** Bildung interessiert, hat verschiedene Gründe. Zum einen sah er viele Formen der Arbeit als für Sklaven angemessen, aber für freie Männer unwürdig an, zum anderen war er der Meinung, dass viele Berufe keiner besonderen Bildung bedürfen. Man erlernt sie während der Arbeit durch Nachmachen und Mittun.

Die Gegenstände grundlegender Bildung aber erlernt man nicht durch Arbeit und Mittun. Lesen, Schreiben und Rechnen, Leibesübung und Gymnastik, Musik und Zeichnen erlernen die Kinder und Jugendlichen bei Lehrern, nicht aber von den Eltern. Das ist auch heute noch so.

Als in Europa im 18. und 19. Jahrhundert gleichzeitig die Erwachsenen und die Kinder und Jugendlichen alphabetisiert wurden, meinten einige, wenn erst einmal die ältere Generation das Lesen, Schreiben und Rechnen gelernt habe, werde man dafür künftig keine Lehrer brauchen. Die so dachten, irrten aber sehr. Selbst Kinder von Eltern, die schreibende Berufe ausüben, lernen das Lesen und Schreiben – von Ausnahmen abgesehen – nicht zu Hause, sondern von Lehrern. Der Grund ist, dass man durch Nachahmung zwar das Sprechen, Laufen und Grüßen, nicht aber das Lesen und Schreiben erlernen kann. Die Buchstaben müssen künstlich, einzeln und der Reihe nach erlernt werden. Man lernt sie – anders als das Hämmern und Sägen, Sähen und Ernten, Graben und Wasser schöpfen – nicht durch Nachahmen und Mittun.

Natürlich können auch Eltern ihren Kindern das Lesen und Schreiben beibringen, aber sie müssen dann aufhören, Eltern zu sein und zu Lehrern werden, die nicht durch gemeinsames Tun erziehen, sondern einen Lese- und Schreibunterricht einführen.

Ein Gedanke fehlt noch, der sich schon bei Aristoteles findet. Die Tätigkeiten eines Bauern, eines Handwerkers oder eines Bergarbeiters kann man durch Nachmachen und Mitmachen bei der Arbeit lernen. Es

³ Ebd., 1337 b 4 – 1338 b 3.

sind spezielle Tätigkeiten, die nicht alle beherrschen müssen. Das Lesen, Schreiben, Rechnen, Zeichnen etc. aber müssen alle freien Bürger beherrschen. Es soll daher, so Aristoteles, nicht im Kreis der Familie oder privat, sondern öffentlich und gemeinsam in Schulen erlernt werden. Als Grund führt er an: Was grundlegend für das Gemeinwesen ist und gemeinsam getan werden muss: Geselligkeit, Politik, Vaterlandsverteidigung, Rechtsprechung und viel anderes mehr, muss auch gemeinsam erlernt werden, damit es anschließend auch gemeinsam sinnvoll ausgeübt werden kann⁴.

Aristoteles ist nicht mehr in jeder Hinsicht maßgeblich für uns. Seine Abwertung der Arbeit zu einer niederen Tätigkeit, die von Sklaven ausgeübt wird und dort, wie sie durch Bürger verrichtet wird, nicht deren Lebensmittelpunkt ausmacht, hat ihre Geltung schon lange verloren. Der Freiburger Philosoph und Erziehungswissenschaftler Eugen Fink hat in seiner Begründung eines modernen Schulreformplans hierzu ausgeführt: „In der Antike herrschte ein arbeitsloser Geist über eine geistlose Arbeit“⁵, und damit auf einen wesentlichen Unterschied zu unserer Gegenwart angesprochen: In der verwissenschaftlichten Arbeitswelt heute herrscht nicht mehr ein arbeitsloser Geist über eine geistlose Arbeit, sondern stellt die verwissenschaftlichte Arbeit eine geistvermittelte Arbeit dar.

Wir halten fest: Der Begriff der antiken Bildung war arbeitsfern und damit fern jeder Spezialisierung. Er kannte eine allgemeine grundlegende Bildung und kam noch ohne den Gedanken der Spezialisierung aus. Die Frage, wie sich die grundlegende Bildung zur Spezialisierung verhält, war in der Antike sozusagen unbekannt. Ihre Antwort lautete, dass alles Lernen zwar von der Erfahrung ausgehe, dass aber die schulförmig durch Unterricht zu vermittelnde grundlegende Bildung mit dem Allgemeinen der Buchstaben und Zahlen beginne.

⁴ Vgl. ebd., 1337 a 21ff.

⁵ E. Fink, *Menschenbildung – Schulplanung*, „Material und Nachrichten Dienst der Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände“ Juni 1960, S. 9.

Die Antwort zur Zeit der europäischen Aufklärung

Aristoteles forderte für die männlichen Bürger seiner Zeit eine schulförmige gemeinsame Erziehung. Bis diese Vorstellung sich allgemein durchsetzte und auch auf Mädchen und Frauen ausgelegt wurde, sollten nahezu 2000 Jahre vergehen. Wir skizzieren einige der Wendepunkte:

- Die Reformation führte vielerorts Schulen nicht nur für den gebildeten Stand, sondern für alle Stände ein. Jeder sollte lesen und schreiben lernen, um die Heilige Schrift in seiner Muttersprache lesen zu können und am gemeinsamen Leben teilzuhaben.
- Der Gegensatz von Muße und Arbeit erhielt neue und andere Interpretationen als die Antike sie gekannt hatte. Die Arbeit wurde schon im Mittelalter aufgewertet. So sagt ein Sprichwort: „Müßiggang hieß es nun, sei aller Laster Anfang“.
- „Wer nicht arbeitet, soll auch nicht essen“, lesen wir schon beim Apostel Paulus (2 Thess 3, 10).
- Zur Zeit der pädagogischen Aufklärung entwickeln sich in Europa Industrieschulen, die die Menschen dazu anhalten, nicht nur fleißig, sondern auch industriös zu leben, zu denken und zu handeln. Unter einer industriösen Lebensführung versteht man ein Leben voller Arbeit, in dem die Arbeit nie endet, weil ihr Ertrag immer weiter gesteigert, ihre Früchte immer weiter gemehrt werden können. In den Industrieschulen wird gesponnen, gewebt, gestrickt, genäht und geflickt, werden aber auch Geräte hergestellt, geflochten und landschaftliche Arbeiten verrichtet.

Hier stellt sich nun die Frage neu, ob grundlegende Bildung mit spezieller Bildung abgestimmt werden soll. Industriosität zu entwickeln, gehört nun zur grundlegenden Bildung. Man soll nicht nur fleißig sein, um für die eigene Subsistenz zu sorgen und das Erarbeitete zu genießen, man soll über den eigenen Bedarf hinaus tätig werden und arbeiten lernen und die Zeiten, zu denen gearbeitet wird, so weit wie nur möglich ausdehnen. Die industrielle Zeit dehnt nicht nur die Zeit der Arbeit aus, sie steigert auch die Produktivität, indem sie den Arbeitstakt und die Teilung der Arbeit verändert.

Auch in den erziehungstheoretischen und bildungstheoretischen Diskursen wird die Arbeit aufgewertet. Rousseau lässt seinen imaginären Zögling Emile ein Handwerk, das Tischlerhandwerk, erlernen, und zwar nicht, damit dieser Tischler wird, sondern damit dieser die Arbeit lieben und achten lernt⁶.

Aufklärungspädagogen diskutieren, wie Lernen und Arbeit zu neuen Formen verbunden werden können. Im Philanthropin Schnepfenthal lässt der Reformpädagoge Salzmann die Schüler jeden Tag mit Arbeit mit dem Spaten beginnen. Sie legen Terrassen an, um die Umgebung des neu gegründeten Erziehungsinstituts zu kultivieren. Der in griechischer Sprache verfasste pädagogische Leitspruch lautet: *En auto nike*, was so viel bedeutet wie: „In diesem Zeichen liegt der Schlüssel zum Erfolg eines individuellen und gemeinnützlichen Lebens“⁷. Das Zeichen, von dem hier die Rede ist, ist der Spaten.

Die Buchstaben und Zahlen und geometrischen Figuren kann man allgemein lernen, Arbeitsamkeit, Industriosität und nützliche Geschicklichkeiten können nur konkret durch Ausführung bestimmter Arbeiten erlernt und erworben werden. Um dies mit schulischen Formen des Lehrens und Lernens zu verbinden, erfand der Reformpädagoge Theologe und Philanthrop Salzmann in Schnepfenthal den Projektunterricht. Es erfand die reisende Schule und gab mit seinen Schülern Bände unter dem Titel „Die Reisen der Salzmannschen Zöglinge“ heraus. Er verband, wo immer es möglich und sinnvoll erschien, das Schreiben und Lesen mit der Herstellung von Büchern und Zeitungen, die seine Zöglinge mit verfassten, er führte in dem Erziehungsinstitut Ämter ein, die u. a. die Buchführung und der Ökonomie der Fischteiche, Pflanzgärten und anderem mehr befassten. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit sei erwähnt, dass das Institut in Schnepfenthal eine Feuerwehr hatte, die gut trainiert und immer einsatzbereit war und Brände bei den Bauern- und Gutshäusern sowie Handwerksbetrieben der Umgebung löschte.

⁶ Vgl. J.-J. Rousseau, *Émile oder Von der Erziehung. Emile und Sophie oder Die Einsamen*, nach der Übersetzung von A. und D. Leube, hrsg. von S. Schmitz, München 1979, 3. Buch.

⁷ C.G. Salzmann, *Nachrichten aus Schnepfenthal*, 1796, S. 78.

Auch für die arbeitenden Tätigkeiten in Schnepfenthal galt, was für Emile im gleichnamigen Roman Rousseaus gelten sollte: Die Arbeit und die verschiedenen spezialisierten Tätigkeiten gehörten nicht deshalb zur Erziehung, weil diese die Heranwachsenden auf bestimmte Berufe vorbereiten sollte, sondern weil sie in der Moderne zur grundlegenden Bildung gehört. Die schnepfenthaler Zöglinge wurden nicht Reiseführer, Feuerwehrleute, Buchhalter oder Landarbeiter, sondern wählten später ganz andere Berufs- und Lebensformen. Ihre speziellen Tätigkeiten hatten den Sinn, sich nützlich zu machen und die in schulischen Lehr-Lern-Prozessen erworbene grundlegende Bildung in konkreten Tätigkeiten zu verwenden, anzuwenden und zu gebrauchen.

Bei allen alle Kräfte entwickeln, aber wie?

Auf die Frage, ob alle Heranwachsenden dieselbe grundlegende Bildung erwerben sollen, antwortete Villaume, einer der fortschrittlichsten unter den pädagogischen Aufklärern, alle Heranwachsenden sollten die Elementartechniken des Lesens, Rechnens und Schreibens, Muttersprache und Satzbau, Naturkunde und Geschichte etc. erlernen. Dies verlangten schon die allgemeinen Menschenrechte⁸.

Auf die weitergehende Frage, ob alle dieselben Kenntnisse an denselben Gegenständen erwerben sollen, antwortete der Aufklärer und Reformpädagoge Campe, einer der Jugendlehrer Wilhelm von Humboldts, dass bei jedem alle Kräfte sich entwickeln sollen, aber an den Inhalten und Aufgaben seines künftigen Berufsstandes⁹.

Campe's Lösungsvorschlag unterzog Wilhelm von Humboldt in seinen Schulplänen zur Zeit der Preußischen Reformen zu Beginn des 19. Jahrhunderts einer grundlegenden Korrektur. Er ordnete die grundlegende Bildung der beruflichen zeitlich so vor, dass sie ohne Rücksicht auf

⁸ Vgl. P. Villaume, *Anmerkungen über die Frage: ob der Staat sich in die Erziehung mischen soll?*, „Braunschweigisches Journal“ Nr. 8, J. 1788.

⁹ Vgl. J.H. Campe, *Von der nöthigen Sorge für die Erhaltung des Gleichgewichts unter den menschlichen Kräften*, [in:] *Allgemeine Revision*, 3. Theil, Wien und Braunschweig 1785, S. 312f.

den Geburtsstand der Einzelnen und die spätere Berufswahl vermittelt und angeeignet werden muss¹⁰. Man sieht dem Schulkind ja nicht an, welchen Beruf es ergreifen wird, weshalb die von Campe vorgeschlagene Lösung keine Lösung sei und sein dürfe.

Humboldt ging so weit, dass er aufgrund des zeitlichen Vorrangs, den er der grundlegenden Bildung gegenüber der beruflichen einräumte, standesspezifische Einrichtungen wie Ritterakademien, auf denen Praktiken des Adels gelehrt und eingeübt wurden, schließen ließ und Verbindung von grundlegender und beruflicher Bildung, die auf einen bestimmten bürgerlichen Berufsstand wie den des Kaufmanns zugeschnitten waren, ablehnte¹¹.

Humboldt sprach von einem zeitlichen Vorrang der grundlegenden Bildung vor der beruflichen, nicht von einem prinzipiellen Vorrang. Bei allen Heranwachsenden, gleich ob sie von Bauern, Bürgern oder Adligen abstammen, soll eine gemeinsame Grundbildung der beruflichen Bildung vorangehen. Die grundlegende Bildung soll unter völliger Absehung vom späteren Beruf und Berufsstand vermittelt werden.

Es gebe, so führt Humboldt aus, nur drei Arten von Schule und Unterricht: Elementarunterricht zur Vermittlung der Elementartechniken des Lesens, Rechens, Schreibens etc.; Schulunterricht in den Sprachen, der Mathematik, der Geschichte etc. und Universitätsunterricht in den Anfangsgründen der Wissenschaften¹². Alle drei Unterrichtsarten nannte Humboldt **grundbildend**. Jede der drei Schulstufen sollte mit der Möglichkeit eines doppelten Übergangs enden, einem Übergang in die nächste höhere Stufe des Bildungssystems und einem Übergang in Leben und Beruf. Die Heranwachsenden sollten also nach dem Besuch der Elementarschule einen bauerlichen oder handwerklichen Beruf ergreifen oder in den Schulunterricht überwechseln können; oder sie sollten nach dem

¹⁰ Vgl. W. von Humboldt, *Der Königsberger und Litauische Schulplan (1809)*, [in:] ders., *Werke in 5 Bänden*, hrsg. von A. Flitner und K. Giel, Band 4, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1981, S. 168ff.

¹¹ Vgl. W. von Humboldt, *Über die Liegnitzer Ritterakademie (1809)*, [in:] ders., *Werke in 5 Bänden*, hrsg. von A. Flitner und K. Giel, Band 4, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1981, S. 139ff.

¹² Vgl. W. von Humboldt, *Der Königsberger...*, a.a.O., S. 171.

Besuch des Schulunterrichts eine Berufswahlentscheidung treffen oder in den Universitätsunterricht übergehen; oder sie sollten nach Abschluss des Universitätsunterrichts einen Beruf und eine berufliche Ausbildung wählen oder an der Universität bleiben und eine akademische Tätigkeit anstreben¹³.

Offen blieb in dieser Konzeption die Frage, an welchen Inhalten und Gegenständen die grundlegende Bildung vermittelt und eingeübt werden solle. So überzeugend die Antwort war, dass es nicht diejenigen der späteren Beruf sein dürften, so klärungsbedürftig blieb die Frage, welche Inhalte in den Schulen denn an Stelle der in einer Einheit von Leben und Beruf zu erwerbenden und zu gebrauchenden sein sollten. Auf diese Frage gaben die unterschiedlichen Konzepte zur Zeit der Aufklärung und des Neuhumanismus unterschiedliche Antworten.

Vorläufige Ergebnisse

Zur Zeit der Aufklärung und des Neuhumanismus wurden vier Konzepte der Verbindung von grundlegender Bildung und Spezialisierung entwickelt:

- **Erstens** das Konzept der Industrieschulen, die Vermittlung von schulischer Grundbildung mit der Einführung in und dem Vollzug von industriöser Arbeit verbanden und für die untersten Schichten der Gesellschaft bestimmt waren.
- **Zweitens** das Konzept einer Verbindung von schulischer Grundbildung und projektartigen Formen von Arbeit, die nicht auf berufliche Bildung zielte, sondern Arbeit als eine allgemeine und notwendige menschliche Tätigkeit fasste und in ihr einen legitimen Ort sah, an dem sich schulische Grundbildung auf mannigfaltige Weise bewähren kann.

¹³ Vgl. D. Benner, H. Kemper, *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik*, Teil 1: *Die pädagogische Bewegung von der Aufklärung bis zum Neuhumanismus*, Beltz – Deutscher Studien Verlag, Weinheim und Basel 2009, S. 253ff.

- **Drittens** das Konzept einer Ausbildung aller Kräfte in allen heranwachsenden, aber an Inhalten und Aufgaben, die aus den Geburts- bzw. Berufsständen abgeleitet werden.
- **Viertens** das Konzept einer Trennung von schulischer Grundbildung und spezieller Bildung nach Maßgabe eines absoluten zeitlichen Nachfolgeverhältnisses. Die schulische Grundbildung soll überall der Spezialisierung vorausgehen und ohne Rücksicht auf mögliche Spezialisierungen erteilt werden.

Von diesen Modellen war das erste nur für die untersten Stände gedacht und das dritte schon in dem Augenblick überholt, in dem Campe es vertrat. Das *Allgemeine Preußische Landrecht* von 1794 verbot es den Eltern, für ihre Kindern die Wahl der Lebensform, des Berufs und des Ehepartners zu treffen.

Gegenüber dem dritten Modell besitzt das vierte deswegen eine nicht zu unterschätzende Überlegenheit, weil es die Berufswahlentscheidung offen hält und nach hinten verschiebt.

Die Experimentierspielräume liegen daher zwischen dem zweiten und dem vierten Modell, von denen das zweite Spezialisierungen bildungswirksam werden lässt, ohne mit ihnen berufliche Perspektiven zu verbinden, und das vierte die Berufswahl nach hinten verschiebt, ohne Anwendungsfelder grundlegender Bildung gänzlich zu leugnen.

Zu den Aufgaben einer gemeinsamen schulischen Erziehung und Unterweisung heute

Sucht man nach einer allgemeinen Beschreibung der Aufgaben einer gemeinsamen schulischen Erziehung und Unterweisung der nachwachsenden Generation, so kann man mit Berufung auf die Tradition und mit Blick auf aktuelle Problemsituationen folgendes sagen:

- (1) Was durch unmittelbares Mitleiden und Nachmachen im unmittelbaren Zusammenleben der Menschen und Generationen erlernt werden kann, muss in schulischen Institutionen normalerweise nicht

vermittelt werden. Hierzu gehören die Entwicklung der Sinne, das Laufen-Lernen und das Erlernen der Muttersprache. Überall dort, wo aufgrund besonderer Bedingungen und Ursachen dieses normalerweise im Kreis der Familie und der engsten Bezugspersonen verortete Lernen nicht gewährleistet ist, müssen schulförmige pädagogische Institutionen zusätzliche Aufgaben für einen Teil ihrer Klientel übernehmen.

- (2) Generell, für die unproblematischen wie die problematischen Fälle gilt, was im Zusammenleben der Menschen erlernt werden kann, braucht nicht in der Schule erlernt werden. Die Schule ist eine Institution für künstliche Lehr-Lernsituationen, in denen die Eigenlogik der Erziehung besondere Modifikationen erfährt. Zu dem, was in jedem Fall künstlich erlernt werden muss, gehört das Lesen und Schreiben, Rechnen und geometrische Zeichnen, aber nicht nur die Schriftsprache, sondern auch die Fremdsprachen, Naturwissenschaften und Geschichte.
- (3) Für alle genannten Inhalte gilt, dass sie im Zusammenleben der Menschen nicht unmittelbar erlernt werden können. In der verwissenschaftlichten Welt kann jedes Kind den Strom an- oder abschalten, im Fernsehen eine fremdsprachliche Sendung einschalten oder einen historischen Film ansehen. Es lernt aber auf diese Weise weder eine Fremdsprache, noch Mathematik und Naturwissenschaften und auch nicht die Geschichte, z. B. die Geschichte der eigenen Stadt, des eigenen Landes, Europas oder der Welt kennen. Denn die Geschichte ist vergangen, nur noch Reste oder Reliquien sind erfahrbar und interpretieren sich nicht von selbst. Und unsere Welt ist von der Architektur bis zu den Medien, von der Kleidung bis zur Natur in Wald, Wiese und Landwirtschaft verwissenschaftlicht, ohne dass man durch Beobachtung und Teilnahme die wissenschaftlichen Grundlagen sich aneignen kann.
- (4) Alles, was zum Verstehen der modernen Welt erforderlich ist, in der modernen Welt aber nicht durch unmittelbare Teilnahme an ihrem Leben erlernt werden kann, muss künstlich in Schulen vermittelt werden. In der Schule lernt man nicht wie in einer Einheit von

Leben und Lernen, sondern künstlich und kunstvoll, was in dieser Einheit im Leben selbst nicht erlernt werden kann: eben Lesen und Schreiben, Mathematik, Geschichte und Naturwissenschaft, Fremdsprachen und fremde Kulturen.

- (5) Die Inhalte und Aufgaben künstlichen Lernens und Lehrens bringen es mit sich, dass Manches, was im Leben erlaubt ist, in der Schule nicht erlaubt sein kann. Zu Hause lernen die Kinder, wodurch sich Männer und Frauen unterscheiden, beim An- und Ausziehen in der Familie kennen; in der Schule ziehen sich Schüler und Lehrerinnen nicht gemeinsam aus und an. Im Ausland erlernt man die Fremdsprache von den Ausländern, die dort Inländer sind, indem man mit ihnen eine Zeit lang zusammenlebt. In der Schule lernt man eine Fremdsprache z. B. vom Englischlehrer, der in Dänemark dänisch spricht, ohne dass man in Großbritannien lebt, was den Vorteil hat, dass man in der Schule nebeneinander Latein und Chinesisch, Englisch und Französisch lernen kann, ohne dorthin reisen zu müssen.
- (6) Das so Gelernte wird in der Schule für das Leben gelernt, weil es im Leben selbst unmittelbar nicht gelernt werden könnte. Wir Lernen in der Schule für das Leben, was wir im Leben brauchen, aber nicht lernen können. Darum gehören Übergänge von schulischen Lehr-Lernprozessen ins Leben und vom Leben in schulische Lehr-Lern-Prozesse mit zu den Aufgaben und Horizonten schulischen Lernens und Lehrens.
- (7) Diese Übergänge sind und müssen als künstliche Übergänge angesehen, geplant und betrachtet werden. Sie führen nicht in eine Einheit von Leben und Lernen zwischen Schülerinnen und Lehrern, sondern zu immer wieder neuen künstlichen Übergängen. Wer Lesen und Schreiben gelernt hat, soll ja nicht Briefe an den Lehrer schreiben oder Briefe vom Lehrer lesen, sondern mit selbst gewählten Personen außerhalb der Schule lesend und schreibend kommunizieren können. Der Lehrer ist somit Übermittler, nicht aber Bezugsperson für die Anwendung des Gelernten. So ist es beim Lese- und Schreibunterricht wie in der Sexualkunde, aber

auch in der Politischen Bildung. Die Schülerinnen sollen in der Schule die Welt, nicht den Lehrer verstehen lernen. Darum führen Lehrer die Schüler in den politischen Meinungsstreit ein, ohne diesen durch ihre eigene politische Meinung zu entscheiden. Ihr Unterricht zielt nicht auf eine Einheit von Unterricht und Politik, sondern auf die künstliche und kunstvolle Entwicklung von Urteilskraft und Partizipationskompetenz in Gebieten und Bereichen, die vom Erlernen der Schriftsprache bis zu den Anfangsgründen der Wissenschaften reichen und ihr Bewährungsfeld nur zum Teil in der Schule selbst, sondern im Wesentlichen in den Ernstsituationen des Lebens haben.

- (8) Mit Blick auf die Eigenlogik pädagogischer Prozesse kann man daher sagen, Schule erweitert die Welterfahrung und den zwischenmenschlichen Umgang der Heranwachsenden nicht auf natürliche, sondern auf künstliche Weise. Wie alles Lernen knüpft sie an die Bildsamkeit der Heranwachsenden an und fordert diese zum Selbstdenken, -urteilen und Handeln auf, aber sie transformiert das Denken, Urteilen und Handeln in künstliche Räume des Lernens und Lehrens und stellt in diesen eine Nicht-Hierarchizität zwischen den pädagogischen Lehr-Lern-Prozessen und den Ernstsituationen des Lebens her. Das künstliche Lernen und Lehren ist genau so wichtig wie das Können und Partizipieren, der Weg genau so bedeutsam wie das Ziel. So gesehen gibt es keine pädagogische legitime Hierarchie zwischen gesellschaftlichen Anforderungen an schulische Lehr-Lernprozesse und schulischem Lernen und Lehren. Die Anforderungen sind nur vernünftig, wenn sie durch Lehr-Lernprozesse angeeignet werden können, und Lehr-Lernprozesse sind nur vernünftig, wenn sie in eine urteilende und partizipatorische Auseinandersetzung mit den Anforderungen einführen.
- (9) Noch ein Letztes vielleicht in diesem Zusammenhang. Heute wird in Schulen nicht nur gelernt und gelehrt, was außerhalb der Schule selbstverständlich im Erfahrungsbesitz, Wissens- und Partizipationshorizont der Erwachsenen liegt, dort aber nicht erlernt werden kann und daher einer künstlichen Vermittlung bedarf. Heute wird

zuweilen in der Schule auch gelernt, was im Erfahrungsbesitz der Erwachsenen fehlt und was durch künstliche, eben schulisch organisierte Lehr-Lernprozesse in den Erfahrungsraum, Reflexionshorizont und ins öffentliche Bewusstsein gehoben werden soll, z. B. interreligiöse Diskurse zwischen Christentum und Islam, die Erhellung von Vorurteilen zwischen Deutschen und Dänen oder die Erinnerung an die *Shoah* in Gebieten, in denen keine Juden mehr leben und nur mehr „Stolpersteine“ daran erinnern, dass in ihnen Juden vor vielen Jahrzehnten von Deutschen deportiert und in Vernichtungslager abtransportiert worden sind. Diese Aufgabe lässt sich als die einer Potenzierung der künstlichen Vermittlungsaufgabe fassen, die schulischem Lernen und Lehren zuweilen zufällt. Es vermittelt nicht nur, was künstlich vermittelt werden muss, weil es im Leben nicht erlernt werden könnte, es vermittelt zuweilen darüber hinaus, was künstlich vermittelt werden muss, weil es im Leben und Gedächtnis der Erwachsenen generation entweder vergessen und gar nicht mehr vorhanden ist.

Fragen wir, um welche Gegenstände, Inhalte und Sachverhalte es sich hierbei handelt, so finden wir so verschiedene Gegenstände wie:

- * Religion in einer religionslos gewordenen Welt, in der Erwachsene Religion nicht mehr tradieren können, weil sie mit ihr gar nicht mehr in Kontakt gekommen sind, oder
- * Arbeit und Sorge für den eigenen Lebensunterhalt in einer Welt der Arbeitslosigkeit, in der die Bezugspersonen von Schülerinnen und Schülern – im Grenzfall schon über mehrere Generationen – ein Leben ohne eigenes Einkommen führen und an ihre Kinder nicht mehr weitergeben konnten, was es heißt, ohne Alimentierung durch die Gemeinschaft selbst für sich und andere sorgen zu können, oder
- * Politik und öffentlicher Meinungsstreit in einer Welt, in der Politik nur mehr als Berufspolitik von Berufspolitikern vorkommt und ein öffentlicher Meinungsstreit künstlich durch politische Bildung wieder angebahnt werden muss, oder

- * Erziehung als öffentliche Tatsache, weil Heranwachsende in ihren Herkunftsfamilien als Einzelkinder aufwachsen und dort nicht mehr die Erfahrung machen, Miterzieher von Geschwistern zu sein, bzw. in pädagogischen Institutionen von professionellen Pädagogen erzogen werden und dort auch keine pädagogische Mitverantwortung für andere übernehmen.

Die Aufgaben künstlicher Tradierung erfahren also in unserer Gegenwart gewisse Veränderungen, die bedacht werden müssen, wenn öffentliche Erziehung neu justiert werden soll. Die alten und die neuen Aufgaben können aber nur kritisch reflektiert und angemessen konzeptualisiert werden, wenn den Übergängen zwischen künstlichen Lehr-Lernprozessen in Schulen und pädagogischen Einrichtungen und der Bewährung des dort Gelernten in den Lebenssituationen außerhalb der Schulen sowie auch umgekehrt zwischen den von Heranwachsenden während ihres Aufwachsens gemachten oder auch nicht gemachten Erfahrungen und dem künstlichen Erfahrung und Umgang erweiternden Lernen in pädagogischen Institutionen stärker bedacht werden¹⁴.

Das aber verlangt, dass die Beziehungen von Grundbildung und speziellen Formen der Bildung heute neu zu bedenken sind. Bevor wir dies in den weiteren Abschnitten versuchen wollen, sollen zunächst in dem nächsten Abschnitt Modelle für eine Verbindung von grundlegender Bildung und spezieller Bildung vorgestellt werden, die im 20. Jahrhundert entwickelt worden sind.

Verbindungen von grundlegender Bildung für alle und spezieller Bildung

Aus der Vielzahl der Modelle haben wir für den heutigen Vortrag folgende ausgewählt:

¹⁴ Vgl. D. Benner, *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*, 7. Auflage, Juveta, Weinheim und München 2012, S. 309ff.

- Sprangers Trias von grundlegender Bildung, beruflicher Bildung und allgemeiner Menschenbildung.
- Grundlegende und spezielle Bildung in der DDR: Polytechnik / Berufsbildung mit Abitur / Spezialschulen.
- Felix von Cubes Befürwortung „Produktiver Einseitigkeit“.
- Kollegscheule NW und die Doppelqualifizierung von Wissenschaftlicher Allgemeinbildung und Berufsbildung.
- Bielefelder Laborschule und Oberstufenkolleg.

Sprangers Trias von grundlegender Bildung, beruflicher Bildung
und allgemeiner Menschenbildung

Humboldts Schulorganisationsmodell wies der grundlegenden schulischen Bildung auf allen drei Stufen des Unterrichts einen zeitlichen und sachlichen Vorrang vor der beruflichen Bildung zu. Es zielte darauf, Bildungsgänge so zu konzipieren, dass die gemeinsame grundlegende der spezialisierten beruflichen Bildung überall vorausgeht und war der Idee der Überführung der Ständegesellschaft des ausgehenden Absolutismus und Feudalismus in eine bürgerliche Gesellschaft ohne Standes- und Klassenschranken mit einer übergreifenden Öffentlichkeit verpflichtet.

Spranger stellte diesem Modell ein Modell gegenüber, dass am zeitlichen Vorrang der grundlegenden Schulbildung festhielt, Humboldts einheitliche Ordnung von Schulstufen aber nach einer für alle Heranwachsenden gemeinsamen Elementarschule (Grundschule) durch eine Ordnung niederer und höherer Schulstufen von der Volksschule bis zu den verschiedenen Formen des Gymnasium ersetzte und dies damit begründete, dass überall die berufliche Bildung der allgemeinen Menschenbildung vorausgehe und der Zugang zur allgemeinen Menschenbildung über berufliche Bildung zu vermitteln sei.

„Der Weg zu der höheren Allgemeinbildung führt über den Beruf und nur über den Beruf“¹⁵. Mit dieser These suchte Spranger Humboldts republikanisch orientierte Idee der Bildung auf eine berufsständisch orientierte Bildungskonzeption zurückzunehmen und schulische Erziehung und berufliche Bildung in den Dienst eines ständisch, nicht demokratisch geordneten Gesellschaftssystems zu stellen, wie es in Deutschland bis zum Ende des Kaiserreichs etabliert gewesen ist.

Grundlegende und spezielle Bildung in der DDR:
Polytechnik / Berufsbildung mit Abitur / Spezialschulen

Das Bildungssystem der SBZ (sowjetisch besetzten Zone Deutschlands) und der DDR (Deutsche Demokratische Republik 1949-1990) suchte von Anfang an, für alle Heranwachsenden eine wissenschaftliche Grundbildung zu sichern und Übergänge in spezielle Formen der Bildung zu institutionalisieren, die nach sachlichen, politischen oder auch bedarfsorientierten Gesichtspunkten konzipiert wurden.

Sachliche Gesichtspunkte in der Verbindung von grundlegender Bildung und spezieller Bildung bestimmten die auf der „polytechnischen Oberschule“ zu vermittelnde Bildung. Diese war die Mittelschule des Bildungssystems der DDR, in der allen Heranwachsenden eine wissenschaftsorientierte Grundbildung vermittelt sollte. Sie schloss nicht schon die berufliche, wohl aber eine berufsvorbereitende Bildung ein und suchte den Schülerinnen und Schülern in allen Fächern Kompetenzen zu entwickeln, welche die Anwendungsgebiete für das Gelernte im Sinne polytechnisch strukturierter Aufgaben mitthematisieren. Hinzukam der sogenannte „Tag in der Produktion“, der Heranwachsenden Einblicke und Zugänge zur Berufswelt eröffnen sollte.

Politische und bedarfsbezogene Gesichtspunkte dominierten den Übergang aus der polytechnischen Oberschule in die EOS (Erweiterte Oberstufe). Hier wurden die Plätze nach Kriterien politischer Zuverlässig-

¹⁵ E. Spranger, *Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung (1923)*, Heidelberg 1965, S. 10.

sigkeit, aber auch nach Bedarf, z.B. an Offizieren in der Volksarmee, an Physikern, Mathematikern etc. vergeben. Die EOS führte zum Abitur und zur Studienreife; der Zugang zum Studium konnte jedoch auch über die POS und eine anschließende Berufsausbildung erreicht werden. Die Anzahl der Studierenden rekrutierte sich zu 50% aus Absolventen der EOS und aus Studierenden mit einer abgeschlossenen beruflichen Bildung.

Neben der normalen POS und EOS gab es Schulen, die eine Berufsausbildung mit Abitur vermittelten sowie Spezialschulen, die das ganze Curriculum der POS zu erfüllen hatten, daneben aber bedarfsorientiert besondere Programme verfolgten¹⁶:

Spezialschulen in der DDR nach Begabungen / gesellschaftlichem Bedarf
<ul style="list-style-type: none"> * für mathematisch-naturwissenschaftliche Begabungen, * für fremdsprachliche Begabungen, * für sportliche Begabungen (Kinder- und Jugendsportschulen ‚KJS‘), * für künstlerisch-musische Begabungen, <p>zusätzlich:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Kirchliches Proseminar Naumburg mit Latein, Griechisch und Hebräisch als Pflichtfremdsprachen, Schule der Evangelischen Kirche für Schülerinnen und Schüler, die in der DDR wegen ihres Glaubens die EOS nicht besuchen durften und sich auf ein Theologiestudium und den Beruf des Pfarrers vorbereiten wollten.

In den Schulen der BRD gab es Reformkonzepte, die generell oder für die Oberstufe des Erziehungssystems besondere Verbindungen von Grundbildung und Spezieller Bildung vorschlugen. Drei Konzepte sollen kurz vorgestellt werden:

- * Felix von Cubes Befürwortung „Produktiver Einseitigkeit“.

¹⁶ Vgl. Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem der DDR von 1965.

- * Herwig Blankertz' Konzeption für die Kollegscheule Nordrhein-Westfalen.
- * Hartmut von Hentigs Konzeption für die Laborschule und das Oberstufenkolleg.

Felix von Cubes Befürwortung „Produktiver Einseitigkeit“

Felix von Cube, ein Erziehungswissenschaftler und Entwickler einer kybernetischen Didaktik, brach mit allen bisher vorgestellten Traditionen und entwickelte eine Reformkonzeption, welche die angeborene oder erworbene Einseitigkeit der Begabungen und Talente eines jeden Schülers als produktive Bildungschance interpretiert. „Die Durchführung (des) Bildungsverfahrens der produktiven Einseitigkeit und philosophischen Vertiefung stellt unseres Erachtens die einzige Lösung dar, wie man sowohl den Forderungen eines humanistischen Bildungsideals als auch der Forderung der Praxis und der modernen Welt gerecht werden könnte. Tatsächlich erfüllt nämlich dieses Verfahren die alten Humboldt'schen Forderungen nach Individualität, Universalität [...] ,nach Totalität (insofern beim Prozeß der Arbeit der ganze Mensch beteiligt ist) und auch nach Harmonie – wenigstens besser als das Verfahren des ‘allgemeinen Wissens’. Der Begriff der humanistischen Bildung braucht also keineswegs in seinem Kern geändert zu werden, um als Ziel unseres Bildungsprozesses angesprochen werden zu können – was sich mit dem Zeitgeschehen ändert, ist der Weg zu diesem Ziel, der Prozeß der Bildung“¹⁷.

Kollegscheule NW und die Doppelqualifizierung von Wissenschaftlicher Allgemeinbildung und Berufsbildung

Die von Herwig Blankertz Anfang der 70er Jahre begründete Kollegscheule NW übernahm nicht einfach die in der DDR entwickelte Konzeption der Zusammenführung von Berufsausbildung und Abitur, sondern

¹⁷ F. von Cube, *Allgemeinbildung oder produktive Einseitigkeit?*, Stuttgart 1960, S. 153.

verstand sich als ein zugleich wissenschaftspropädeutisch und bildungstheoretisch-emanzipatorisch ausgewiesener Schulversuch für doppelqualifizierende Bildungsgänge. Bildungsgänge, die über die Lehre zum einem ersten Berufsabschluss führen, sollten mit Bildungsgängen der gymnasialen Oberstufe so zusammengeführt werden, dass ein an Maßstäben kritischen Denkens und bürgergesellschaftlicher Partizipationsfähigkeiten ausgerichteter doppeltqualifizierender Abschluss erworben wird, einem konkreter Berufsbildungsabschluss und eine allgemeine oder fachspezifische Studienberechtigung. Beispiele für anzustrebender Doppelqualifikationen waren z. B. Profile, in denen die Allgemeine Hochschulreife mit dem Examen eines Fremdsprachenkorrespondenten oder die Allgemeine Hochschulreife mit einer Fachgehilfenprüfung als Industriekaufmann erworben werden¹⁸.

Hartmut von Hentigs Konzeption für die Bielefelder Laborschule und das Oberstufenkolleg

Bei beiden von Hartmut von Hentig gegründeten Bielefelder Reformschulen erfassen jeweils zwei Stufen des Bildungssystems und experimentieren beide mit Übergängen, die Laborschule umfasst die Grundschule und die Sekundarstufe I und experimentiert mit dem Übergang von dieser in jene, das Bielefelder Oberstufenkolleg die Abiturstufe (Sekundarstufe II) und die Eingangsphase des Studiums. In sehr grober Vereinfachung kann man sagen, dass die Aneignung der Elementartechniken sowie sozialer Techniken und deren Gebrauch im weiteren Lernen und Leben im Zentrum der Laborschule stehen und dass die Einführung in Arbeitstechniken und Wissensformen sowie deren Nutzung im Studium das Zentrum der pädagogischen Arbeit im Oberstufenkolleg bilden¹⁹.

Nimmt man Kants Bestimmung der Aufgabe der Erziehung, dafür zu sorgen, dass die Kinder denken lernen, und Hegels Bestimmung der

¹⁸ Vgl. H. Blankertz, *Kollegschule NW*, Ratingen 1972.

¹⁹ Vgl. D. Benner, H. Kemper, *Theorie und Geschichte der Reformpädagogik*, Teil 3.2, Beltz – Deutscher Studien Verlag, Weinheim und Basel 2009, S. 322ff.

Aufgaben der öffentlichen Erziehung, dass die Heranwachsenden lernen, am öffentlichen Leben teilzunehmen, zusammen, so erfasst man Wesentliches, was von Hentig mit den beiden Reformschulen verband.

Zusammenfassung und Ausblick

Eine ganz vorläufige Einschätzung der vorgestellten fünf Reformkonzeptionen könnte zu folgenden Ergebnissen führen:

Sprangers Trias von grundlegender Bildung, beruflicher Bildung und allgemeiner Menschenbildung war schon zu ihrer Zeit veraltet. Die Aufgaben von Schule, Erziehung und Unterricht lassen sich in demokratischen Gesellschaften nicht mehr berufsständisch definieren. Auch führt der Weg in die allgemeine, lebenslange Bildung nicht zwangsläufig durch den Beruf. Was Bildung im moralisch-geselligen, im politisch-öffentlichen, im ästhetischen, im pädagogischen und religiösen Bereich bedeutet, ist nur in Ausnahmefällen über den Beruf, den jemand wählt und erlernt, vermittelt.

Von den Konzepten der DDR ist das der **polytechnischen Bildung** nicht ohne Weiteres fortführbar, weil es sich weitgehend auf technische Horizonte konzentrierte. Ein erweitertes Konzept der Polytechnik müsste verlangen, dass polypragmatische Kenntnisse und Kompetenzen im öffentlichen Bildungssystem vermittelt werden. **Berufsbildung mit Abitur** war in der DDR eher ein Randmodell und die **Spezialschulen** dienten der Rekrutierung von exzellentem Nachwuchs in wichtigen Bereichen, in denen die DDR ihre Leistungsfähigkeit und Überlegenheit international dokumentieren wollte. Wegweisend aber könnte sein und bleiben, dass die DDR ihre Spezialschulen nicht als Einrichtungen zur Erzeugung produktiver Einseitigkeiten verstand, sondern in den Spezialschulen Schwerpunktsetzungen vornahm, die im Kontext freier demokratischer Gesellschaften für Interessen und Neigungen der Schülerinnen und Schüler geöffnet werden können, und unabhängig von der Spezialisierung verlangte, dass ihre Schülerinnen und Schüler das gesamte Oberstufencurriculum absolvierten.

Von den westdeutschen Modellen war dasjenige Felix von Cubes (**Produktive Einseitigkeit**) so etwas wie ein auf demokratische Kontexte ausgelegtes Sprangersches Modell und wie dieses einem eher statischen Begabungsverständnis sowie der Vorstellung verpflichtet, dass Begabungen durch öffentliche Erziehung und Unterweisung nicht erweitert, sondern verfestigt werden sollten. Es konnte von daher schon mit dem in der DDR entwickelten und erprobten Konzept der Spezialschulen nicht konkurrieren.

Unter den nordrheinwestfälischen Reformkonzepten scheiterte dasjenige der **Kollegschule** nach deren eigenen Maßstäben daran, dass Heranwachsende, die anderswo ihr Abitur problemlos hätten machen können, in den Kollegschulen zusätzlich eine Lehre abschlossen, derweil andere, die ohne die Kollegschule nach der Sekundarstufe I eine Lehre angestrebt hätten, auch in der Kollegschule nicht wesentlich weiter kamen. Doppelqualifikation, bei Humboldt an den Übergang in nächst höhere Formen des Lernens sowie in gesellschaftliche Handlungsfelder konzipiert, lässt sich offenbar sowohl aus theoretischen als auch aus pragmatischen Gründen nicht als Doppelqualifikation durch Abitur und abgeschlossene erste Phase einer Berufsbildung definieren. Gleichwohl behält auch die von Herwig Blankertz entwickelte Konzeption doppelqualifizierender Bildungsgänge einen kritischen Sinn, der jedoch weniger in der Sekundarstufe II und der Abiturstufe umzusetzen sein dürfte, sondern eher für die Sekundarstufe I von Bedeutung ist. Hier berufspropädeutische – nicht berufsbildende – Ziele mit solchen der Vermittlung einer grundlegenden Bildung zu verbinden, dürfte auch künftig erstrebenswert sein.

Weiterführende Verbindungen zwischen grundlegender Bildung und spezieller Bildung lassen sich, so gesehen, vor allem in den Spezialschulen der DDR, wenn man sie den haben will, sowie in der Ausrichtung der Laborschule und des Oberstufenkollegs an den Aufgaben der Einführung der nachwachsenden Generation in elementare Denk- und Wissensformen sowie in die ausdifferenzierten Handlungsfelder moderner Gesellschaften identifizieren.

Das leitet zum vierten Abschnitt unserer Überlegungen über.

Kriterien für Unterscheidung legitimer und illegitimer Verbindungen von grundlegender Bildung und spezieller Bildung

Es gibt einige wenige Kriterien zur Abgrenzung legitimer von illegitimen Verknüpfungen von grundlegender und spezieller Bildung. Einzelne und zusammengenommen ersetzen sie die Sprangersche Unterscheidung zwischen grundlegender, beruflicher und allgemeiner Menschenbildung durch eine Trias, welche nicht mehr den Beruf zum Zentrum und Sinnmittelpunkt des individuellen Lebens und der gesellschaftlichen Partizipation erhebt, sondern zwischen an öffentlichen Schulen zu vermittelnder grundlegender Bildung, der Partizipationsfähigkeit der Heranwachsenden an gesellschaftlichen Handlungsfeldern und einer erst im nachschulischen Leben und Lernen zu entwickelnden Allgemeinbildung unterscheidet.

Grundlegende Bildung geht in den über das allgemeine Schulsystem zu vermittelten Bildungsgängen der beruflichen Bildung stets voraus. Der Horizont der beruflichen Bildung ist notwendiger Weise enger als der Horizont grundlegender Bildung, welche die Heranwachsenden nicht nur auf die Wahl eines Berufs, sondern auch auf weiterführendes Lernen und den Übergang in gesellschaftliche Handlungsfelder vorbereitet.

Grundlegende Bildung darf gleichwohl nicht einfach als allgemeine Bildung definiert werden, denn sie unterscheidet sich von jener allgemeinen Bildung, welche Menschen jenseits der Erziehung in ihrem Leben nach dem Ende der Erziehung erwerben.

Grundlegende Bildung erstreckt sich auf Lehr-Lernprozesse, die in Kindheit und Jugend künstlich arrangiert werden müssen, weil das in ihnen zu Erlernende im gesellschaftlichen Zusammenleben der Menschen nicht von selbst erworben werden kann.

Lernbereiche, für die dies gilt, sind:

- die Elementartechniken des Lesens, Schreibens und Rechnens,
- Naturwissenschaft und Mathematik,
- Geschichte, Moral und Politik,

- die Formen ästhetischer Wahrnehmung in den Künsten (Literatur, Plastik und Architektur, Musik und Malerei),
- sowie zunehmend auch die Reflexion der eigenen Erziehung
- und die Auseinandersetzung mit der(n) Bezugsreligion(en), anderen Religionen und der Bedeutung von Religion im öffentlichen Raum.

Denkformen und -methoden, die nur reflexiv und künstlich erworben werden können und in allen Schulfächern und Wissenschaften bedeutsam sind, sind u. a.:

- teleologisches Wissen um immanente Zwecke der Natur, des Lebens, des Leibes usw.
- szientifisches Wissen um kausale Ursache-Wirkungszusammenhänge in Natur, Psyche und Gesellschaft,
- hermeneutisches Wissen um Vorurteilsstrukturen unserer Sprache(n) und Geschichte,
- ideologiekritisches Wissen um Verblendungszusammenhänge,
- lebensweltliches Wissen um in den vorgenannten Wissensformen nicht aufgehende Phänomene und Erfahrungen,
- sowie pragmatisches Wissen um den Umgang mit Abstimmungsproblemen und Konflikten zwischen den Wissensformen und den ausdifferenzierten Bereichen menschlichen Handelns.

Folgerungen für die Entwicklung von Schulprogrammen

Die Freiräume, welche freie Schulen gegenüber staatlichen Schulen sowie staatliche Versuchsschulen gegenüber staatlichen Normalschulen besitzen, lassen sich nach einem Diktum von Kant damit begründen, dass es bei Reformen immer erst Experimental- und danach Normalschulen geben müsse. Die Experimentalschulen erproben, was, wenn es sich bewährt, von anderen Schulen rezipiert werden kann, und die Normalschulen überprüfen in Prozessen der Generalisierung und Übertragung, ob Reformen verallgemeinerbar sind.

Für alle Schulen aber gilt, dass moderne Schulprogramme auf keine Einheit von Schule, Leben und Lernen setzen. Schulen sind künstliche

Räume und Orte künstlicher Tradierung zur Vermittlung von Erfahrungen, Einsichten und Kompetenzen, die in der Gesellschaft unmittelbar nicht erworben werden können.

Darum sind moderne Schulen als Jugendschulen zu konzipieren, in denen sich die Heranwachsenden in einem Moratorium befinden, in dem sie über ihre Lebensform und ihren Beruf noch nicht entschieden haben. Aufgabe der Schulen ist es nicht, diese Entscheidungen normativ oder nach Kriterien des gesellschaftlichen Bedarfs herbeizuführen, sondern Welterfahrung und zwischenmenschlichen Umgang der Heranwachsenden zu erweitern, damit neue Spielräume für eigene Entscheidungen entstehen.

Sollen Spezialisierungen zusätzlich zum Curriculum der allgemeinen Schulen gewählt oder vorgenommen werden können, so können dies keine Spezialisierungen in den oben genannten Wissensformen und auch keine Spezialisierungen in den gesellschaftlichen Handlungsfeldern sein. Alle Heranwachsenden sollen in den genannten Wissensformen denken und urteilen lernen und alle sollen am öffentlichen Leben in den Bereichen von Arbeit, Moral, Politik, Erziehung, Kunst und Religion teilnehmen können.

Dennoch sind Spezialisierungen (a) möglich, (b) notwendig und (c) sinnvoll. Sie sind (a) notwendig, weil grundlegende Bildung sich an den Übergängen von der Schule ins Leben bewähren muss und diese Übergänge nicht auf das Ende der Schulzeit verschoben werden können, sondern schon während der Zeit des schulisch organisierten Lernens stattfinden können und eingeübt werden müssen.

Sie sind (b) möglich als Übergänge in ökonomische, moralische, politische, ästhetische, pädagogische und religiöse Diskurse, die zusammengenommen das ausmachen, was wir eine diskutierende Öffentlichkeit nennen.

Und sie sind (c) sinnvoll, wenn Schulen in ihren Schulprogrammen fachliche Scherpunktsetzungen und Spezialisierungen vornehmen und deren Legitimität nach den Kriterien von (a) und (b) prüfen.

Vielleicht lassen sich abschließend drei vorläufige Fragerichtungen für die Überprüfung und Weiterentwicklung vorhandener Schulprogramme formulieren:

- (1) Ergänzt und erprobt die von einer Schule gewählte oder für sie charakteristische Spezialisierung die Vermittlung der im Bereich grundlegender Bildung zu erwerbenden Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen oder verkürzt und beschneidet sie die Spielräume grundlegender Bildung? Ist letzteres der Fall, wie lassen sich die Räume grundlegender Bildung auf das Notwendige vergrößern und die Mannigfaltigkeit bildender Übergänge von dieser in spezielle Bildungsangebote steigern?
- (2) Begünstigt die in einer bestimmten Schule kultivierte Spezialisierung einen bestimmten Übergang von schulischen Lehr-Lernprozessen in gesellschaftliche Handlungsfelder und vernachlässigt sie Übergänge in andere gleichbedeutsame Handlungsfelder (Arbeit, Wissenschaft und Technik; Moral und Politik; Erziehung, Bildung, Pädagogik; Ästhetik in der Vielfalt der Formen von Kunst; Religion, Interreligiosität, Religion im öffentlichen Raum)? Ist dies der Fall, wie können die vernachlässigten Übergänge z. B. durch Projektphasen gestärkt und das Profil der dominierenden Spezialisierung um Aspekte erweitert werden?
- (3) Berücksichtigt das Schulprogramm in der gewählten Spezialisierung und in den als Fächer ausgeprägten Lernbereichen die Vielfalt der fächer- und wissenschaftenübergreifenden Denk- und Reflexionsformen? Wenn nicht, wie lassen sich entsprechende Erweiterungen in der vorhandenen Spezialisierung und in den Fächern so vornehmen, dass neben szientifischen auch teleologische, historisch-hermeneutische, ideologiekritische und pragmatische Wissensformen vermittelt und eingesetzt werden?

Aus der Theorie lassen sich keine Schulreformprogramme ableiten, sondern nur Hinweise und Anregungen für deren mögliche Weiterentwicklung gewinnen. Für die konkrete Schulreformatarbeit aber gilt, nicht zu viel auf einmal zu verändern, weil dann die Effekte von Reformmaßnahmen nicht kontrolliert werden könnten. Aber gemeinsame Beratung,

Erfahrungsaustausch und problemorientierte Weiterbildung sind Maßnahmen, die für die Weiterentwicklung vorhandener Konzepte hilfreich sein können.

SCHOOL TEACHING BETWEEN GENERAL EDUCATION AND SPECIALIST TRAINING

Abstract

The article has originated as a transcript of a conversation held by the authors at the time of a conference for Danish secondary school teachers. Its main aim has been to present the differences between school teaching in the scope of the basic knowledge and skills, and specialist training.

The authors tackle the above issue in five points. First they address the question whether in modern school system there is a space any more for general education aimed at all students as a group or is not it rather advisable for the division into specialised educational paths to be made in the schooling process at the earliest possible stage so that to secure an optimal development environment for every individual student. In the second point, the opinion has been discussed in detail according to which education and upbringing aimed at all the students as a group should take an absolute priority. Then the authors provide an overview the link between general education and specialist training in the chosen 20th century educational models. Based on the analyses, in the fourth point criteria have been proposed for distinguishing between the admissible and inadmissible ways of combining the discussed areas of education and training. Finally, the authors point out to certain results of dismissing the discussed issue as irrelevant, both for the didactics and for the theory of educational science.

Key words: school teaching, general education, specialist training.

Dietrich Benner – profesor, wykładowca pedagogiki ogólnej na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w War-

szawie, emerytowany profesor na Humboldt-Universität w Berlinie, *doctor h.c.* Aarhus Universitet w Kopenhadze (Dania), *doctor h.c.* Åbo Akademi w Turku (Finlandia), profesor honorowy na East China Normal University w Szanghaju (Chiny). Wybrane publikacje: *Die Pädagogik Herbarts* (1986), *Allgemeine Pädagogik* (1987), *Edukacja jako kształcenie i kształtowanie* (2008). Adres korespondencyjny: Wydział Nauk Pedagogicznych UKSW, ul. Wóycickiego 1/3, 01-938 Warszawa. E-mail: d.benner@uksw.edu.pl

Alexander von Oettingen – doktor habilitowany, wykładowca na Syddansk Universitet w Odense (Dania). Wybrane publikacje: *Mellem teori og praksis* (2007), *Almen pædagogik* (2010). Adres korespondencyjny: Syddansk Universitet Campusvej 55 DK-5230 Odense. E-mail: avoe@ucsyd.dk