

<b>Zeitschrift:</b>	Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione
<b>Herausgeber:</b>	Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung
<b>Band:</b>	10 (1988)
<b>Heft:</b>	3
<b>Artikel:</b>	(Allgemein-)Bildung : Positionen und Perspektiven in der neueren Bildungsforschung
<b>Autor:</b>	Dewe, Bernd / Ferchhoff, Wilfried / Radtke, Frank-Olaf
<b>DOI:</b>	<a href="https://doi.org/10.5169/seals-786328">https://doi.org/10.5169/seals-786328</a>

### **Nutzungsbedingungen**

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

### **Conditions d'utilisation**

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

### **Terms of use**

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

**Download PDF:** 23.02.2026

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

# **(ALLGEMEIN-) BILDUNG : POSITIONEN UND PERSPEKTIVEN IN DER NEUEREN BILDUNGSFORSCHUNG**

***Bernd Dewe, Wilfried Ferchhoff & Frank-Olaf Radtke***

*Die Autoren sichten im ersten Teil des Aufsatzes das neue theoretische und politische Interesse an dem Konzept der Allgemeinbildung, das derzeit in der Debatte über die bildungspolitischen Konsequenzen, die aus dem sozialen Wandel und der Einführung neuer technischer Technologien gezogen werden müssen, eine Renaissance erlebt. Im zweiten Teil diskutieren sie exemplarisch Wolfgang Klafki's vieldiskutierte Vorschläge, die den Sozialwissenschaften bei der Festlegung von Schlüsselproblemen eines allgemeinbildenden Studiums eine wichtige Rolle zumessen. Der dritte Teil behandelt die "neue Unübersichtlichkeit", die sich mit dem sozialen Wandel einstellt, und versucht, die Kritik zu rekonstruieren, die an den "faux frais" der Bildungsreform der 70er Jahre geübt wird. Das letzte Kapitel beschreibt verschiedene Versionen der Neueinschätzung des Verhältnisses von Bildung und Qualifikation bis hin zu "postmodernen" Lesarten.*

## **1. Die neue Aktualität des Themas "Allgemeinbildung"**

Die moderne Erziehungswissenschaft hatte lange Zeit den aus dem 19. Jahrhundert stammenden bürgerlichen und dort als unentbehrlich geltenden Begriff "Bildung" fast ganz aus ihrem Wortschatz verbannt. Er überlebte quasi nur noch pragmatisch ausgerichtet oder als anthropologisch indifferenter Terminus *technicus* in administrativen oder funktionalisierten Zusammensetzungen (vgl. Kerstiens, 1986, S. 261). Begriffe wie Bildungsministerium, Bildungsökonomie, Bildungssoziologie, Bildungspolitik, Bildungskatastrophe, Bildungsplanung, etc. können beispielhaft genannt werden. Die uns allen bekannten Redewendungen "Jemand hat Bildung", "Jemand ist ein gebildeter

Mensch" hatten schon die "Patina des Antiquierten" angesetzt (Maier, 1986, S. 288).

Heute führt nicht nur die Enttäuschung über den Verlauf und die Kontraproduktivität der Bildungsreform der 60er und 70er Jahre dieses Jahrhunderts zu einer Neubewertung der seinerzeit gültigen (curricularisierten, technokratischen und utilitaristischen) Qualifikationskonzepte. Sowohl der Qualifikationsbegriff als auch der Glaube an eine allzu naive sozialwissenschaftliche Indienstnahme des Bildungsbegriffs - im Hinblick auf eine Art vorschreibende Lebensführung und -orientierung in der Wirklichkeit - sind mittlerweile problematisch geworden (vgl. Dewe/Ferchhoff/Radtke, 1986 ; Gruschka, 1987). Was ist geschehen, dass nun wieder zu Schleiermacher, Humboldt, ja sogar zu Goethe, Herder und Schiller zurückgekehrt wird, dass die Vertreter der geisteswissenschaftlichen und hermeneutischen Pädagogik wieder verstärkt rezipiert werden (Danner, 1986) ?

Wenn in den Feuilletons der überregionalen Tageszeitungen und Bildungsblätter periodisch der Mangel an Allgemeinbildung beklagt wird, kann das nicht weiter erstaunen. Dass aber bei Tagungen der verschiedenen Politik-, Industrie- und Wirtschaftsverbände das Thema Allgemeinbildung als programmatische Forderung auftaucht, verwundert schon eher. (Allgemein-)Bildung beschäftigt heutzutage zahlreiche, übrigens sehr unterschiedliche Gremien und Repräsentanten : die Politiker, die Gewerkschaften, die Führungskräfte in der Wirtschaft, die Kirchen, die Pädagogen, die Universitäten und auch die Westdeutsche Rektorenkonferenz. Im Lichte der Allgemeinbildung wird etwa vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft das Gymnasium als Stätte gedeutet, in der die Schwächen der Industriegesellschaft zu heilen wären ; gleichzeitig sorgt sich der Hochschulverband, Standesverein der Professoren, um die Studierfähigkeit der Abiturienten, denen Allgemeinbildung fehle, während die Tagespresse - tröstlich für die Studenten - den Professoren selbst mangelnde Allgemeinbildung bescheinigt. In schnöder deutscher Tradition werden die sozialen Folgen neuer Technologien als "Bildungskrise" (Haefner, 1982) analysiert, der man - so ein deutscher Kultusminister - durch ein neues "allgemeinbildendes Medienwissen" oder - so seine (ehemalige) Kollegin im Bund - durch eine "fächerübergreifende informationstechnische Grundbildung" begegnen müsse. Dennoch scheint dies alles mit allgemeiner Bildung nur "am Rande oder als Symptom ihres Verfalls zu einem unsinnigen Enzyklopädismus" (Fischer, 1986, S. 895) etwas zu tun zu haben, obgleich es schon ärgerlich ist, wenn bspw. Studenten den Ersten Weltkrieg ins 19. Jahrhundert verlegen, der Orthographie und Grammatik der deutschen Sprache nicht mächtig sind und erhebliche Schwierigkeiten beim Prozentrechnen haben.

Das Plädoyer "für eine andere Allgemeinbildung" (Tenorth, 1986, S. 8 ; Heymann, 1986) findet sich aber nicht nur im Kontext der Computereuphorie, es bezieht sich auch auf die kognitive "Kopflastigkeit schulischer Lehrpläne" (Rumpf, 1984, S. 38). Hinzu kommt, dass sich angesichts wandelnder (Arbeits-)Zeitstrukturen (Allgemein-)Bildung als neue allgemeine "Freizeit-Bildung" nach und jenseits der Arbeit in Gang zu setzen scheint (vgl. etwa die freizeitpädagogische Diskussion, wie sie im 18., 19. und 20. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik 1983, S. 237 f. ; 1985, S. 99 f., S. 213 f. ; 1987, dokumentiert ist). Darüber hinaus gehören zu den eher mittelbaren Zeichen der Renaissance konventioneller Versionen von (Allgemein-)Bildung neben "der Vorliebe für das Gymnasium wohl auch die Anstrengungen zu neuer Elitebildung" (Tenorth, 1986, S. 9) sowie die Selbstbilder und der Habitus urbaner Aufsteigerschichten (vgl. Burkart, 1984), "die nicht nur die kritischen Analysen der Vergangenheit und den Pessimismus der Gegenwart zu überwinden meinen, sondern (stilbildend) neben dem schmucken outfit auch eine (jenseits des Spezialistentums) 'gediegene Globalbildung' als Merkmale ihres Standes definieren" (a.a.O.).

Tatsächlich hat die heutige Debatte um Ziele und Inhalte von Allgemeinbildung ihren Ausgangspunkt nicht mehr nur in genuin philosophischen oder pädagogischen Fragestellungen. Der technologische und soziale Wandel sowie die komplexen Anforderungen in Beruf und gesellschaftlichem Leben insgesamt sind der vornehmliche Ausgangspunkt für Diskussionen zur (Allgemein-)Bildung. Obgleich aber der Begriff der (Allgemein-)Bildung einer jener Begriffe zu sein scheint, der am randlosesten ist, ist er trotz alledem in den Wortschatz der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft zurückgekehrt (vgl. Klafki, 1985, 1986 ; Hansmann, 1985).

(Allgemein-)Bildung ist heute jenseits aller Differenzierungen und Schattierungen als Möglichkeit zur Überwindung eines überzogenen Spezialistentums wieder gefragt. Beklagt wird bspw. im Kontext der Hochschule, dass der Begriff "Bildung" aus den Hochschulgesetzen und -curricula verschwunden sei und dass statt dessen die reine Berufsausbildung "in Grossbuchstaben" geschrieben werde. Statt der Einheit des menschlichen Denkens registriere man den Triumph der Spezialisierung, den Verfall der Fächer, die eifersüchtige Abschottung und die Pflege verständnisfeindlicher Fachsprachen, Interdisziplinarität nur als aufsehenerregenden Reparaturversuch, fortschreitende Entfremdung von Wissenschaft und Kultur, die Ausblendung ästhetischer Dimensionen, die Trennung von Wissen und Willen, den Widerspruch von wert-freier Wissenschaft und wertgebundener Bildung, Dissens oder Resignation durch fruchtlose Wissenschaft und wertgebundener

Bildung, Dissens oder Resignation durch fruchtlose wissenschaftliche (Schein-) Debatten (vgl. Berchem, 1987).

Den aktuell gehandelten Bildungskonzeptionen unterliegen jedoch recht unterschiedliche gesellschaftstheoretische und bildungspolitische Vorstellungen und Motive, die sich holzschnittartig und in aller Kürze etwa wie folgt charakterisieren lassen :

- Begeisterung für die 90er Jahre : Qualifikationsmängel/-rückstände verhindern eine technisch konzipierte Zukunft im Sinne der Superindustrialisierung der Gesellschaft. Diese Konzeption dünkt sich ideologiefrei und argumentiert technoform und technokratisch.
- Enttäuschung über die verfehlten Hoffnungen der 60er Jahre : Die Einseitigkeit des Qualifikationskonzepts führt zu einer Rückwendung zum homo totus. Kritisiert wird die "Un- und Halbbildung". Diese Argumentation ist kulturpessimistisch, sowohl alternativ als auch konservativ, anti-technokratisch und hat einen Hang zum Historismus.
- Bildung/Qualifikation wird verstanden als Möglichkeit der Verbesserung von Lebens- und Sozialchancen. Qualifikationsprozesse müssen deshalb Anschluss halten an die technische Entwicklung. Dies ist vor allen Dingen der sozialdemokratisch-reformistische Weg mit technokratischen Implikationen.
- Bildung als Projekt der Vollendung der Moderne im Sinne der Aufklärung. Bewusstseinsbildung gilt als die Voraussetzung der Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse. Diese Version sucht durch Kritik zu transzendieren, hantiert mit kontrafaktischen Annahmen und führt ein reflexives Subjektmodell vor.
- Dagegen steht eine postmoderne/poststrukturalistische Lesart des Bildungs- und Subjektproblems, die auf Dezentrierung setzt. Sie weist darauf hin, dass die bürgerliche Subjektkategorie als historische Variante selber nur das Produkt einer theoretischen Konzeptualisierung ist. Indem die Sozialwissenschaften und besonders die Pädagogik eine historisch gewachsene und überholte Subjektformation zu perpetuieren suchte, produzierte sie eine Fiktion, die mit den funktionalen Notwendigkeiten gesellschaftlicher Entwicklung nicht mehr übereinstimmte.

## 2. Aktuelle Schlüsselprobleme und klassische Bildungskonstruktion

Exemplarisch lassen sich die Schwierigkeiten einer zeitgemäßen Rekonstruktion des Bildungsbegriffs anhand eines viel diskutierten Versuchs (vgl. Heid/Herrlitz, 1987) verdeutlichen. In der Absicht, "die Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzepts" zu zeichnen, versucht Klafki (1985) die Denkansätze des 18., 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts "produktiv-kritisch aufzunehmen und sie auf die historisch zweifellos tiefgreifend veränderten Verhältnisse unserer Gegenwart und auf Entwicklungsmöglichkeiten in die Zukunft hinein zu durchdenken" (S. 16), wobei "weder die historisch bedingten Grenzen des gesellschaftlich-politischen Bewusstseins jener Denker der deutschen Klassik" geleugnet, noch die "Verfallsgeschichte der klassischen Bildungsidee" vergessen werden sollen (S. 15). Drei Bedeutungsmomente der klassischen Bildungsidee werden festgehalten :

- a) *Allgemein* an der Allgemeinbildung ist, dass sie als Anspruch *aller* Menschen begründet werden kann, wohl verstanden im Sinne der Konzeption eines "Rechts auf Bildung", wie es in die modernen Menschenrechtskataloge Eingang gefunden hat.
- b) *Allgemein* an der Allgemeinbildung ist ihre *All-* bzw. Vielseitigkeit, bei der es darum gehen muss, alle menschlichen Möglichkeiten als ein zu entwickelndes und zu veränderndes Potential zu begreifen.
- c) Schliesslich ist *allgemein* am Begriff der Allgemeinbildung, dass sie sich "*im Medium des Allgemeinen*" zu vollziehen, dass sie sich auf das Begreifen und Gestalten "einer historisch gewordenen Gegenwart und ihrer jeweiligen Zukunft in Selbstbestimmung" zu richten habe (S. 18).

Das historisch Allgemeine beschreibt Klafki mit Hilfe einer Liste von "Schlüsselproblemen" unserer Gegenwart und der vor uns liegenden Zukunft, an deren Spitze die Friedensfrage, die Umweltfrage, die Frage nach den Möglichkeiten und Gefahren des naturwissenschaftlichen, technischen und ökonomischen Fortschritts und die Problematik des Nord-Süd-Gefälles stehen. Darüber hinaus werden nicht weniger als vierzehn weitere Schlüsselprobleme genannt, wie etwa das Verhältnis der Generationen oder Geschlechter zueinander, etc. Im Sinne exemplarischen, gründlichen, verstehenden bzw. entdeckenden Lernens müsse der junge Mensch mindestens in einige dieser Schlüsselprobleme eingedrungen sein und ein differenziertes Problem-bewusstsein gewinnen (vgl. S. 21 f.). Im Sinne des *Vielseitigkeitspostulats* sollen als polare Ergänzung zu der Orientierung an den "Schlüsselproblemen" Zugänge zu unterschiedlichen Möglichkeiten menschlichen Selbst- und

Weltverständnisses und zu kulturellen Aktivitäten geöffnet werden, was wiederum im breiten Spektrum eines an Fächern und wissenschaftlichen Disziplinen orientierten Curriculums einschliesslich aller künstlerisch-ästhetischen Betätigungsformen geschehen soll. Zielperspektive der "neuen Allgemeinbildung" ist, so Klafki, der Erwerb einer Reihe handfester Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, zugleich aber auch von Tugenden wie Disziplin, Konzentrationsfähigkeit, Anstrengungsbereitschaft, Rücksichtnahme usw. (vgl. S. 24 f.). Sowohl instrumentelle Kenntnisse wie Sekundärtugenden müssten aber, sollen sie nicht beliebigen Zwecken nutzbar gemacht werden, "im Zusammenhang mit emanzipatorischen Zielsetzungen, Inhalten und Fähigkeiten erlernt werden" (S. 30).

Klafkis Versuch, in Anlehnung an klassische Bildungskonstruktionen (vgl. auch Klafki, 1986) das Medium des Allgemeinen neu zu bestimmen, unterscheidet sich von einer Konzeptualisierung, in der (wie bei Humboldt) etwa die "Sprache" als Medium des Allgemeinen genommen wird, durch einen direkten Bezug auf konkrete, historische und gesellschaftliche Konstellationen. Die Schlüsselprobleme Frieden, Hunger, Umwelt, etc. verweisen auf Grenzpunkte der wissenschaftlich-technischen Zivilisation, die ihren eigenen Bestand gefährden können. Allerdings besteht der Wirklichkeitsbezug nur in einer, zeitgeistigen, Lesart, die sich bei näherem Hinsehen als im engeren Sinne moralische Prioritätensetzung erweist, die durch andere Prioritäten von gleicher Gewichtigkeit und Plausibilität ersetzt werden könnte. Sobald nämlich die Ebene der äussersten Allgemeinheit, auf der Klafkis Schlüsselprobleme formuliert sind, verlassen wird, verliert sich auch tendenziell ihre unmittelbare Plausibilität. Warum sollen nicht etwa ganz andere "Schlüsselprobleme" benannt werden wie z.B. "Ausgeglichenheit" oder "Genussfähigkeit", wie sie die Stoa oder Freud lehrten ?

Klafkis Liste stammt aus einer bestimmten sozialwissenschaftlichen Analyse der Welt und stützt sich auf die dort gültigen Prämissen und Schlussregeln. Sie stellen eine sozialwissenschaftlich vorstrukturierte Auswahl möglicher Probleme dar, die in anderer Anordnung erscheinen müssten, würden andere theoretische Konstrukte zur Strukturierung benutzt. Erhalten bleibt letztlich ein Wissenschaftszentrismus, der doch unter anderem zu dem beklagten Zustand der "ethischen Orientierungslosigkeit" beigetragen haben soll. Es sind nach ihrer Entzauberung nicht mehr die Wissenschaften, in denen verbindlich und allgemein akzeptiert das Allgemeine einer Kultur aufgehoben wäre. Es sind nicht die sozialwissenschaftlichen Disziplinen, die das Modell für einen Kanon der Inhalte möglicher Allgemeinbildung liefern könnten.

Die Erfahrungen der Bildungsreform mit dem Wissenschaftszentrismus nur der letzten 20 Jahre zeigen, dass das Problem der Allgemeinbildung sich nicht mehr bloss stellt als eines der Auswahl aus einem gesicherten, unbegrenzten, aber auch unübersehbaren Fundus wissenschaftlichen Wissens, der zur didaktischen Reduktion freigegeben wird (vgl. zur Funktion des sozialwissenschaftlichen Wissens in der Pädagogik : Dewe, 1983). Vielmehr stehen heute (wieder) die wissenschaftlichen Deutungen der Wirklichkeit als Strukturtypen selbst auf dem Prüfstand. Wir haben es zu tun mit einem "cultural lag" insofern, als die Ausdifferenzierung und Spezialisierung der Wissenschaften genau da eine Lücke hinterlassen hat, wo einst das Allgemeine vermutet wurde. Die alte Frage, was das Subjekt in der Bildung sich aneignen soll, stellt sich nicht mehr bezogen auf einen gesicherten Bestand kultureller Güter, sondern der Fragende steht vor dem viel dramatischeren Problem, dass in einer Situation der Unübersichtlichkeit - so scheint es - auf nichts mehr Verlass ist. Auch die Wissensformen selbst sind ins Gerede geraten und hinterlassen die Erzieher ratlos. Die Benennung von "Schlüsselproblemen" wird schon deshalb problematisch, weil uns die Schlüssel fragwürdig geworden sind, mit denen wir sie zu erschliessen suchen.

Klafkis Konturen einer neuen Allgemeinbildung sind aus der Perspektive der Erziehungsinstitutionen formuliert. Zwar erscheint die geforderte All- bzw. Vielseitigkeit als eindeutige Abkehr von der Forderung nach frühzeitiger Spezialisierung, die die Qualifikationsstrategie der letzten 20 Jahre bestimmt hat. In manchen Passagen gewinnt man den Eindruck, als wolle Klafki das historische Ideal des bürgerlich Gebildeten wieder herstellen. Bei genauem Hinsehen erweist sich jedoch, dass er den Funktionalismus der Qualifikationsstrategie nicht vollends verlassen hat. Bildung erscheint ihm weiterhin auch als ein planbarer Transfer zwischen dem normativ festgelegten wissenschaftlichen Wissen, das die Erziehungsinstitutionen an die zu Erziehenden weitergeben. Wenn aber die Umstellung auf eine neue Begrifflichkeit mehr bedeuten soll als das Auswechseln von Nomenklaturen, dann geht es um die Beachtung ihrer Implikationen. Bildung unterscheidet sich von Ausbildung/Qualifikation/Erziehung gerade dadurch, dass sie vom Subjekt her gedacht wird (und nicht von der Gesellschaft), welches auf den Weg der *Selbstbildung* geht. Das war die Errungenschaft des Neuhumanismus gegen die totalitären Erziehungsvorstellungen einer noch nicht selbstreflexiv gewordenen Aufklärung. Bildung kann nicht gelehrt, sie muss selbst erworben werden, und allenfalls beim Erwerben-Können können die helfen, die selber gebildet sind. Die subjektive Aneignung der Welt und ihrer vielfältigen Deutungen macht Bildung aus, nicht aber die Vermittlung wie auch immer ausgewählter Kenntnisse. Klafkis Konturen der Allgemeinbildung sind zu sehr von solchen (klassischen) Bildungskonzepten geprägt, denen die später vom

Neuhumanismus vollzogene kategoriale Trennung von Erziehung und Bildung noch fremd war. Ob eine solche Trennung heute allerdings noch aufrechtzuerhalten ist, ob nicht längst dafür die Voraussetzungen in der Subjektivität verlorengegangen sind, ist eine offene Frage.

Klafkis Bildungs- bzw. Erziehungsvorstellungen bleiben letztlich geprägt von der Idee der Transformierbarkeit gesellschaftlicher Probleme zu Erziehungsgegenständen. Die gegenwärtige Situation jedoch ist nicht gekennzeichnet durch ein Übermass an Wissen, sondern eher durch eine tiefgreifende Ratlosigkeit, die dadurch entstanden ist, dass die Beurteilungskriterien dafür, was wir *wollen* können, dahinter zurückgeblieben sind, was wir *machen* können.

### **3. Bildungssoziologische Bemerkungen zur gegenwärtigen Technikentwicklung und Zivilisationskritik**

In weiten Kreisen werden heutzutage tragende Prinzipien der Industriekultur infrage gestellt. Das Leistungsprinzip, die Rationalität, der wissenschaftlich-technische Fortschritt müssten - so fordern und denken einige, handhaben allerdings wenige - durch eher nicht ökonomische, sogenannte 'postmaterielle Werte' (Inglehart, 1977) abgelöst werden. Die *Selbsttendenzen* sind im Kommen (darauf weisen nicht zuletzt alle zentralen Jugendstudien in den 80er Jahren hin) : Selbstbestimmung, Selbstfindung, Selbständigkeit, Selbstverantwortung, Selbstentfaltung, Selbsterfahrung, Selbsttun usw. Freiraumorientierte Werte wie Hedonismus, Ästhetik, Musse bzw. jene "noble Passion der Ausschweifung" (Lafargue) haben Hochkonjunktur. Die Ratio wird nicht selten abgelöst durch Emotion, manchmal auch durch Irrationalismus. "Ich will nicht sachlich sein, ich bin besorgt", so etwa Robert Jungk. Vergessen wir aber nicht : die Geschichte der Modernisierung war immer zugleich auch eine Geschichte der Religion gegen sie. Jede Aufklärung zieht quasi eine Romantik nach sich. Wenn man so will : auf Voltaire-Zeiten folgen stets Rousseau-Zeiten, und Hochcivilisationen können, wie die Geschichte lehrt, tief abstürzen. Risiken und Gefahren der Technikentwicklung - wie nicht zuletzt das Beispiel Tschernobyl zeigt - haben einen vielleicht neuen Aspekt in die Technikdiskussion eingeführt : namentlich die Umwelt- und Sozialverträglichkeit. Sie scheinen aber auch den Nährboden für einen neuen Irrationalismus und Obskuratorismus zu bilden. "Alle wollen zurück zur Natur, aber keiner zu Fuss" (Maier, 1986, S. 287).

Die traditionellen Erklärungsmuster des technischen Zeitalters scheinen nicht mehr auszureichen. Gewiss, das Fourastié-Theorem (1954) ist nahezu Wirklichkeit geworden : Der Dienstleistungssektor hat sich auf Kosten des primären (der Landwirtschaft) und des sekundären Sektors (der Industrie) enorm ausgeweitet. Doch der tertiäre Bereich nähert sich in einem Punkt qualitativ immer mehr dem Sekundärbereich an : Die Produktionsgesellschaft von gestern steht heute, nach der ersten und zweiten industriellen Revolution (Mechanisierung und Automatisierung), an der Schwelle des Übergangs zu einer dritten industriellen Revolution, der Informationsgesellschaft, die nicht zuletzt ausgelöst wurde durch die Basisinnovationen im Bereich der Mikroelektronik.

Um die Jahrhundertwende hatte der Taylorismus eine ungeheure Automatisierungswelle ausgelöst ; inzwischen scheint allerdings jene damals bahnbrechende Zerlegung der Arbeitsabläufe in spezialisierte Einheiten seinen Höhepunkt überschritten zu haben. War noch die Automation auf Massenproduktion ausgerichtet, da die Technologien für Differenzierungen nicht flexibel genug waren, so erlauben inzwischen mikroelektronische Kontroll- und Steuerungsgeräte einen solch hohen Grad an Elastizität und Diversifikation, dass automatische Produktion auch in kleineren und mittleren Serien rentabel wird. Erkennbar ist der Trend, dass Automation und Massenproduktion entkoppelt werden. Sicher ist, dass die Mikroelektronik eine höhere Flexibilität und einen höheren Diversifikationseffekt im industriellen Produktions- und Fertigungsprozess ausgelöst hat, sei es durch Prozessdaten-Verarbeitung, Fertigungssteuerung und rechnergestützte Entwicklungs- und Konstruktionssysteme wie bspw. CAD/CAM, durch numerisch gesteuerte NC-Werkzeugmaschinen und nicht zuletzt durch Handhabungssysteme und Industrieroboter, sogenannte "steel collar worker". Ein weiterer Trend, die Innovationsbeschleunigung, kommt hinzu. Die Hauptursache für die beobachtbare Innovationsbeschleunigung liegt in der Mikroelektronik mit ihrer extrem kurzen Halbwertzeit von ca. drei Jahren, die enorme Innovations- schübe auslösen, sowie auch schliesslich ihrer breiten und universalisierten Anwendung.

Die Menschheit ist (ob sie es will oder nicht) in die Welt der modernen Technologien hineingestellt. Wie soll aber die technische Zivilisation bewältigt werden ? Das ist heute zu einer der zentralen Lebensfragen geworden. Nicht erst durch die Technik gebildet, sondern schon eher als Gebildeter die Technik gestaltend sollte der Mensch dem "Unumgänglichen" - wie Karl Jaspers die naturwissenschaftliche Welt gekennzeichnet hat - begegnen. Freilich dürfte die Technik nicht zum Selbstzweck werden, sondern sie müsste stets Mittel zum Zweck sein - so etwa Sünker (1984). Doch heutzutage besteht gerade über die

Zwecke, über die tragenden Grundwerte unserer Lebenskultur in der Welt der Apparate, Maschinen und Instrumente, im Zeitalter des "Tachysmus" (Walter Hammel), kein allgemeingültiger Konsens mehr.

Wie kann aber aus dem ungeheueren Spiralnebel täglich sich erweiternder Kenntnisse, Fakten, Daten, Informationen, etc. Bildung werden ? Woran sollen wir uns orientieren, wenn die Menge des Wissbaren explosionsartig zunimmt, und der common sense über das Wissenswerte schwindet ? Kann es überhaupt noch einen allgemein anerkannten Bildungsbegriff in einer so hoch technisierten Welt geben ? Gibt es einen überlieferten Kanon, eine bewährte Ordnung, was Menschen wissen und können und worüber sie verfügen sollten ? Kann in der Periode der sich selbst überholenden Erkenntnisse Bildung überhaupt noch "das Ganze unseres Daseins tragen" (Walter Hammel) ? Hat die Allgemeinbildung als "traditionelle Bildungskategorie", wie Theodor Wilhelm mutmassste, ausgedient ? Und ist sie statt dessen als "politische Kategorie" "unverzichtbar" geworden (Wilhelm, 1985 ; vgl. auch v. Hentig, 1985) ?

Sicher scheint zu sein, dass wir es heute nicht mehr - wie in der "Vorgeschichte der Allgemeinbildung" - mit den überkommenen Ideen etwa des "enkyklios paideia" oder gar der alten Perser zu tun haben, deren Bildungs-kanon nach Herodot nur aus drei Disziplinen bestand : Reiten, Bogenschiessen und schliesslich die Wahrheit sagen. Man war sich übrigens bis von der Antike in die Zeit des ausgehenden 18. Jahrhunderts einig über einen universalisierten Bildungskanon : jahrhundertelang hatte der "Lehrplan des Abendlandes" (Dolch, 1959) Bestand, der sich aus den "septem artes liberales", den sogenannten kodifizierten Künsten (Grammatik, Rhetorik, Dialektik, Arithmetik, Geometrie, Musik und Astronomie) zusammensetzte und als unentbehrliches Bildungsgut der klassischen höheren Studien Theologie, Jurisprudenz und Medizin galt.

Der neuhumanistische Bildungsbegriff zielte mit der Idee der 'allgemeinen Bildung' nicht auf verengte, funktionalisierende Nützlichkeitserwägungen, so wie wir sie heute kennen, oder auf pure Utilität und enzyklopädisches Wissen. Bildung hatte zwar schon im Sinne Humboldts mehr als eine nur romantisch-kontemplative Dimension ; sie war erfahrungs- und zugleich handlungsbezogen als praktische, menschlich-sinnliche (Eigen-)Tätigkeit in der alltäglichen Lebenspraxis mit dem Zusammenspiel der Grundkräfte von Kopf (Verstandesbildung), Gefühl oder Herz (Herzensbildung) und Hand (Tätigkeitsbildung) verankert. Auch am Anfang des 20. Jahrhunderts schienen derartige Auffassungen noch Bestand zu haben : So wurde etwa bei Theodor Litt Bildung als jene Verfassung des Menschen charakterisiert, "die ihn in den Stand setzt, sowohl sich selbst als auch seine Beziehung zur Welt in Ordnung zu bringen"

(1956, S. 11). Adolf Portmann (1961) sprach davon, dass Bildung "Welterleben und Weltwissen" einschliesst ; für Max Scheler führte Bildung gar zur "eigentlichen Menschwerdung des Menschen" - Bildung wird sozusagen zur "zweiten Geburt" des Menschen.

Allerdings scheint im Zusammenhang eines zeitgemässen Bildungsbegriffs die "Weltorientierung" allein noch keine ausreichende Antwort auf die Fragen nach den Normen und Werten, dem "Kanon" (Flitner), den "Gehalten" (Weniger) oder nach der "inneren Formung des Menschen" (Spranger) zu geben. Im Zuge der Verwissenschaftlichung und Technisierung der Welt und Welterfahrung verwandelten sich die Quantität und vor allem auch die Qualität des "verfüglichen Wissens", so dass der traditionelle Bildungskanon der kodifizierten Künste nicht mehr die erforderliche Strukturierungsleistung erbringen konnte. Nunmehr wurde Bildung in der deutschen Tradition zum Leitbegriff einer gesellschaftlichen Bewegung (inklusive seiner philosophischästhetischen und pädagogischen Überhöhung und ideologiekritischen Aufladung sowie inklusive seiner bis heute geltenden kontroversen Deutungsgehalte), "in der Freiheit und Autonomie der Bürger, ihr Verständnis von Individualität und Persönlichkeit formuliert und zugleich die gesellschaftliche Bedeutung der Bildungseinrichtungen, der gelehrt Berufe und der Gebildeten für den Staat ausgedrückt wird. Neben dieser sozialen Funktion gewinnt der Bildungsbegriff auch philosophische Identität, als systematische Deutung des Prozesses, in dem sich die Subjekte ihre Welt aneignen und sich erst wirklich zum Menschen (empor-)bilden" (Tenorth, 1986, S. 10).

Diese vom deutschen Idealismus und insbesondere vom Neuhumanismus geprägte Vorstellung von Allgemeinbildung erfährt nun unter anderen historischen Vorzeichen und der charakterisierten Entwicklungstrends unserer Industriegesellschaft wie forcierte Arbeitsteilung, Taylorisierung der Arbeitsvorgänge, Diversifikation der Tätigkeiten, Trennung von Funktionen, Bindung der Personen an die Sachwelt usw., eine merkwürdige Renaissance. Allenthalben wird wieder der Verlust von Allgemeinbildung beklagt, die Zerstörung des Bildungskanons angeprangert sowie die Inthronisation des Spezialistentums bedauert. Zugleich wird eine "neue Übersichtlichkeit" (Habermas, 1985) diagnostiziert, die es nicht länger zulasse, eindeutig die Richtung des Fortschritts zu bestimmen (vgl. Wulf, 1986). Die wachsende Komplexität unserer Welt erforderte nicht nur ein umfassenderes Orientierungswissen und übergreifende Schlüsselqualifikationen, sondern zusätzlich ein Konzept der Werteerziehung als Bestandteil der Allgemeinbildung. Erst die Orientierung an ethischen Werten und Normen ermögliche verantwortungsbewusstes und sinnvolles Bewerten, Entscheiden und Handeln. In dem Masse, in dem Forschung und Wissenschaft alle Grenzen zu sprengen

begännen, scheinen ethische Grundorientierungen zum letzten Bollwerk einer aus der Kontrolle geratenden Entwicklung zu werden. Gefordert wird deshalb ein neuer integrierender Ansatz erzieherischer und gesellschaftlicher Praxis. Aus Angst vor dem Heraufziehen eines "Geschlechts erfiederischer Zwerge" (Brecht), das als Ergebnis einer wachstumsorientierten Bildungsexpansion zu befürchten sei, wird nun wieder nach dem ganzen Menschen gefragt, wird die Einheit des menschlichen Denkens gefordert und die Entfremdung von Wissenschaft und Kultur beklagt.

#### **4. Die Reform der Reform - Zur Neueinschätzung des Verhältnisses von Bildung und Qualifikation**

Alle diese zeitgeistigen Beobachtungen zusammen kehren die Gewissheiten um, die noch Mitte der 60er Jahre den Aufbruch der neuen Bildungsgesellschaft zu tragen scheinen. Auch heute wieder ist von einer neuen Bildungskrise die Rede. Deren Charakteristika stehen jedoch in einem überraschenden Gegensatz zu denen der Bildungskrise der 60er Jahre. Die Differenz zwischen dem 1965 von Coombs und Picht ausgerufenen "Bildungsnotstand" und der heute z.B. von Häfner proklamierten "neuen Bildungskrise" ist evident.

Für einen Vergleich können vier Dimensionen herangezogen werden : alte und neue Bildungskrise unterscheiden sich in den Punkten Arbeitsmarkt, politische Interessen, Wissenschaftsverständnis und Technologieentwicklung (vgl. im folgenden hierzu : Dewe/Ferchhoff/Radtke, 1986). War der "Bildungsnotstand" gekennzeichnet durch eine Situation der *Überbeschäftigung*, die weiter angefacht wurde von einer Wachstumsideologie, die dem Bildungssektor über das man-power-Konzept ebenso wie über das Konzept des social-demand direkte Zulieferfunktionen zuwies, so ist die "neue Bildungskrise" gekennzeichnet durch *Unterbeschäftigung* bzw. Massenarbeitslosigkeit, die behoben werden soll durch einen durch die neuen Technologien erst auszulösenden Wachstums- und Beschäftigungsschub. Zur Überwindung des "Bildungsnotstandes" ging es um die Abgrenzung von überkommenen romantischen, historischen und partikularistischen Vorstellungen ; es ging um eine Modernisierungsanstrengung in Richtung auf universalistische Werte, die von einer breiten Zukunftsgewissheit getragen waren. Qualifikation wurde als vermehrbarer menschliche Ressource zur Steigerung der Produktivität aufgefasst. Konsequenterweise wurde ihre Vermehrbarkeit entlang einer wissenschaftlich technischen Rationalität gedacht. Deshalb war der Abschied

von geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Traditionen der Bildungstheorie und die "realistische Wende" zu einer auf erfahrungswissenschaftlicher Grundlage basierenden Erziehungswissenschaft vorprogrammiert. Im bildungstheoretischen Selbstverständnis wurde der neuhumanistische Bildungsbegriff im Zuge der realistischen Wende objektiviert und zum Gegenstand empirisch-erfahrungswissenschaftlicher Betrachtungen gemacht. Dies führte dazu, dass sich das neu entwickelte Verständnis von Bildung (im Sinne von Qualifikation) nach der sozialen Bedingtheit von Lernfähigkeiten und nach der sozioökonomischen Verwertbarkeit von Qualifikationen zu definieren hatte (Kade, 1983 ; Ahrens, 1987). Qualifikation galt als Bestandteil einer wissenschaftlichen Kunstsprache und erschien frei von jeglicher umgangssprachlichen Nebenbedeutung. In der Folge der erfahrungswissenschaftlichen Grundlegung der Bildungstheorie dehnte sich der Benutzerkreis des Qualifikationsbegriffs über Bildungsökonomen, Bildungsplaner und -verwalter, Arbeitsmarkttheoretiker und Personalplaner bis in die pädagogischen, psychologisch und soziologisch orientierten pädagogischen Praktiken aus. Es schien, als gehörte der Qualifikationsbegriff zu jenen, die gleichsam systemneutral zu handhaben waren. In Ost und West bezeichnete Qualifikation gleichermaßen Befähigungen, Eignungen und Ausbildung.

Qualifikationen schienen zunächst Verstärker zweckrationalen Handelns zu sein, ähnlich wie Technologien und Organisationen, die eine Steigerung der Effizienz von Arbeit prinzipiell zu ermöglichen schienen. Zugleich wurde Qualifikation als Planungs- und Herrschaftsmittel begriffen, das die Mehrheit nach den von der Minderheit gesteuerten technischen Produktionsapparaten und der von ihnen ausgeformten Arbeitsteilung auszurichten hatte. Diese Vorstellung schloss ein, dass die menschliche Arbeit sich weiterhin nach den Bedürfnissen der Technologie zu richten und zu formieren hatte. Die diesen Bildungs- und Qualifikationsvorstellungen unterlegte Zukunftsgewissheit ist heute geschwunden. Es bedarf in der neuen 'Bildungskrise' erheblicher argumentativer Anstrengungen, um ein Szenario der Zukunft aufzumalen, das einer Mehrzahl der Menschen noch als lebenswert erscheint. Die Ziele gesellschaftlicher Entwicklung sind fragwürdig geworden angesichts periodisch wiederkehrender Katastrophen, die Zweifel an den eingeschlagenen Entwicklungspfaden werden unüberhörbar.

Im "Bildungsnotstand" erschien als hervorragendes Instrument der anstehenden Revision des Bildungssystems eine euphorische Wissenschaftsorientierung, mit deren Hilfe die gesellschaftlichen Strukturen aus ihrem Traditionalismus gelöst und auf Rationalität verpflichtet werden sollten. Die Verwissenschaftlichung aller Lebensbereiche ebenso wie die Modernisierung und wissenschaftliche Reformulierung des Curriculums standen auf der

Tagesordnung. Vom Kindergarten bis zum Hochschulstudium wurden die Ausbildungsgänge organisatorisch, inhaltlich und methodisch auf der Basis sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse durchgeforscht und rationalisiert. Verwissenschaftlichung wurde zum unverzichtbaren Bestandteil institutionellen Wandels ; Wissenschaft schien politische Entscheidungen im Sinne einer "auxiliaren Vernunft" zu ersetzen (vgl. Achenbach, 1983). Mit Hilfe der Wissenschaft sollten die bisher von der Tradition vorgegebenen Auswahlkriterien des Bildungskanons ebenso entschieden werden wie Fragen einer zukünftigen Funktionalität von Bildung. Wissenschaft und Modernisierung wurden synonym gebraucht.

Heute hingegen, in der "neuen Bildungskrise", ist die vorherrschende Stimmung die einer Wissenschaftsskepsis bzw. auch des Wissenschaftsrelativismus. Die Grenzen einer unreflektierten sozialwissenschaftlichen Grundierung gesellschaftlicher Institutionen und namentlich der organisierten Bildungsprozesse sind schneller ins öffentliche Bewusstsein getreten, als selbst Skeptiker der wissenschaftlichen Rationalität erwartet haben. Die Entzauberungsthese greift nun ihrerseits auf die Wissenschaft über und stellt ihre eigenen Prämissen in Frage. Wir erleben gegenwärtig angesichts der unleugbaren Modernisierungsrisiken und -folgen eine Entzauberung nicht nur des technisch instrumentellen und überrationalistischen Verständnisses der Industriegesellschaft, sondern auch die hypertroph aufgeblähten Systeme der Fürsorge, Betreuung, Beplanung und Erziehung werden zunehmend fragwürdig. In der Rückbesinnung auf eine ganzheitliche Bildung spiegelt sich diese Wissenschafts- und Vernunftkritik wider, wenn heute Konzepte ganzheitlicher Bildung als "zweitbeste Lösungen" immerhin wieder für möglich gehalten werden. Das Pendel zwischen Bildung und Qualifikation schlägt zurück.

Auf den "Bildungsnotstand" folgte die Forderung nach Herstellung von Chancengleichheit. Mit Hilfe des Bildungssystems sollten gesellschaftliche Hierarchisierungen abgebaut und egalitäre Strukturen, auch in den Bereichen Arbeit und Konsum, hergestellt werden. Eröffnet wurde damit auch eine neue "demokratische" Legitimation von Erziehungs- und Bildungsmassnahmen. Mit bildungökonomischen und systemwissenschaftlichen Perspektiven erhielt das Sozial- und Erziehungswesen die Chance eines neuen Zugangs zu den Arbeitern, als der von den Bildungsprivilegien bis dahin am weitestgehenden ausgeschlossenen Gruppe von Adressaten, um die sich Bildungskonzepte traditionell seit den frühen Tagen der Industrialisierung - sei es aus sozialpolitischen, sei es aus moralisierenden Motiven - stets bemüht hatten, sie aber nur selten erreichten. Die Hoffnung auf einen neuen Zugang zu den Arbeitern über das Vehikel der beruflichen Qualifizierung fand sich in den Schlagworten einer Parallelität von "Industrialisierung und Demokratisierung"

oder aber der vielbeschworenen "Einheit von Qualifikation und Emanzipation" wieder. So betrachtet schien eine auf Qualifikation bauende Bildungsreform auch einem zentralen politischen Interesse zu dienen : sollte sie doch zur nachträglichen Herstellung einer individuellen Chancengleichheit in der kapitalistischen Industriegesellschaft beitragen, ja mehr noch, Bildung in diesem Sinne erschien als Voraussetzung einer Umwälzung der Verhältnisse selbst. In der sozialdemokratischen Rationalität der Transformation gesellschaftlicher Probleme in pädagogische Fragestellungen wurde die gesellschaftspolitische Aktivität wesentlich auf den Sektor der Bildung konzentriert.

In der "neuen Bildungskrise" muss das weitgehende Scheitern dieser Konzeptionen eingestanden werden. Die Bildungsreform hat zwar eine quantitative Ausweitung des Bildungsangebots und eine sichtbare Erhöhung von qualifizierten Bildungsabschlüssen gebracht, die Angleichung der Bildungschancen kann jedoch nicht gleichgesetzt werden mit einer Gleichverteilung von Lebenschancen. Der Egalisierungstrend der 60er Jahre steht heute als Lebensgefühl eher die Suche und/oder der Zwang zur Individualisierung entgegen.

Es muss befürchtet werden, dass die Idee einer ganzheitlichen Allgemeinbildung nur noch als Zitat im Zeitalter ihrer Unmöglichkeit wiederkehrt (vgl. Radtke, 1986). Der kategoriale Gehalt des traditionellen Bildungsbegriffs scheint verloren gegangen zu sein. Damit stossen aber auch die ehemaligen Persönlichkeitsbildenden und philosophischen Elemente des Bildungsbegriffs an Grenzen. Bildung scheint nicht mehr unbedingt eine Vorrangstellung gegenüber dem 'Wissen' zu haben. Obgleich ohne Wissen keine Bildung möglich ist, heisst das noch lange nicht, dass derjenige, der auf manchen Gebieten viel weiß, nun auch gebildet ist. Allgemeinbildung sollte, so die einen, nicht zu einem abstrakten, untereinander weitgehend bezugslosen Wissenszusammenhang verkommen, wobei der "Gelehrte" zum traurigen Spezialisten oder 'Fachidioten' abgemagert ist. "Experten, wie wir sie heute definieren" und kennen, haben i.d.R. "keine Bildung" (Mittelstrass, 1986, S. 56). Allgemeinbildung sollte aber auch nicht, so die anderen, zu einem "esoterischen Kulturbewusstsein" (Derbolav) oder nur zu einem machtgeschützten innerlichen, residualen Persönlichkeitsideal (Tenorth, 1986, S. 13) führen.

An diesen Einwänden wird allemal deutlich, dass das Projekt "Allgemeinbildung" in direkter Weise an die Konstruktion eines Subjektes gebunden ist, das als Handlungszentrum bei der Gestaltung und Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse gedacht wird. Das Individuum als identitische Subjektivität kann als historische Konzeptualisierung beschrieben werden. Im Kern fusst das

Konzept der Allgemeinbildung auf der Vorstellung, die schon Freud in den Instanzen Es, Ich und Überich beschrieben hat, zwischen denen die natürlichen Bedürfnisse (Trieben) und die gesellschaftlichen Anforderungen (Normen) ausgehandelt werden. Der Bildungsprozess wird begriffen als der Prozess der Vergesellschaftung und Individuation : es bildet sich eine unverwechselbare, individuelle Identitätsformation heraus, die zugleich das Individuum als vergesellschaftetes Wesen erkennbar macht. Im Prozess der Bildung vollzieht sich die subjektive Aneignung der Kultur und der Tradition. Das Individuum bildet historische Standards seiner Handlungen (ethische Prinzipien) aus.

Diese Identitätsformation bzw. diese Konzeptualisierung des Subjekts ist gebunden an eine historische Stufe der gesellschaftlichen Organisation und Produktion. Nur solange die Arbeit berufsmässig organisiert ist, d.h. solange das Subjekt situative Strukturierungsleistungen und Problembewältigungsstrategien zu erbringen hat, die wiederum an Traditionen, professionelle Standards, Regeln der Kunst etc. gebunden sind, kommt es primär darauf an, derartige Orientierungen zu internalisieren und dem Subjekt die Verantwortung für die angemessene Problemlösung zu überlassen. Schon die Taylorisierung der Arbeit machte in gewisser Hinsicht solche Subjektformationen überflüssig, da der Ablauf von Arbeits- und Organisationsprozessen der direkten Steuerung durch die Maschinerie selber übertragen wird. Die Arbeiter im weitesten Sinne konnten eigenverantwortlicher Problemlösungen enthoben werden.

Die Frage stellt sich, in welchem Bedingungszusammenhang Subjektkompositionen bzw. Identitätsformationen und die Entwicklung des Prozesses der Arbeitsteilung bzw. des technologischen Wandels miteinander stehen. Dieses Verhältnis ist unterschiedlich konzeptualisiert worden. In eher positivistischer Perspektive geht man von der Vorstellung eines "Universaladaptors" aus : Das Subjekt passt sich in seinen Identitätsformationen den ökonomischen, sozialen und politischen Gegebenheiten an. Es übernimmt Restfunktionen innerhalb eines durch die Maschinerie bestimmten Produktionsablaufes. Auch ausserhalb der Produktion werden seine Verhaltensweisen direkt gesteuert durch die allumfassende Kulturindustrie. Dagegen steht das Subjektmodell der Kritischen Theorie, die das bürgerliche Subjekt für eine historische Errungenschaft hält, die es in jedem Fall zu retten gilt. In dieser Perspektive wird am Postulat der Gestaltungsfreiheit des Subjekts festgehalten ; dem Subjekt kommt die Aufgabe des Widerstandes gegen naturwüchsige sich vollziehende, gesellschaftliche Entwicklungen zu. Durch Einsicht in die Verhältnisse sollen diese als von Menschen gemachte erkannt und damit der Veränderung zugänglich werden. In postmoderner Perspektive (als ausgewogen und sehr informativ erweisen sich immer noch : Brummet, 1976 und Huyssen/Scherpe,

1986, Kamper/Van Reijen, 1987) wird der Eindruck vermittelt, dass es vielmehr zu einer Dekonstruktion der Subjektivität in einer Gesellschaft kommt, in der die autonome Lebenspraxis des einzelnen zunehmend eingeschränkt bzw. überformt wird. Es entsteht so gesehen im Bereich des Individuellen zunehmend eine Als-ob-Kultur und "Schein-Subjektivität", die auch in Bildungsprozessen nicht mehr einzuholen ist. Systemtheoretische Beschreibungen einer Kommunikation von autopoietischen Systemen, die subjektlos miteinander kommunizieren, gehen offenkundig von ähnlichen Befunden aus.

## Literatur

- ACHENBACH, G.B. : Die reine und die praktische Philosophie. Drei Vorträge zur philosophischen Praxis. In Klagenfurter Beiträge zur Philosophie. Band 6, Wien, 1983.
- AHRENS, I. : Allgemeinbildung contra Qualifikation - Eine falsche Alternative, Neue Praxis, 1987, 17, 217-274.
- BERCHEM, Th : Allgemeinbildung. Einheit der Wissenschaft und universitas literatum. In H. Heid/H.G. Herrlitz (Hg.) : Allgemeinbildung. Beiträge zum 10. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. 21. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, 1987, 15-16.
- BRUMMET, B. : Some Implication of Process on Intersubjectivity : Postmodern Rhetoric. Philosophy and Rhetoric, 1976, 9, 31-54.
- BURKART, G. : Die Zukunft von Bildung : Meritokratisierung oder Herrschaftssicherung durch Bildungskapital. Österreichische Zeitschrift für Soziologie, 1984, 9, 267-284.
- DANNER, H. : Zur Aktualität von Bildung. Vierteljahresschrift für Pädagogik, 1986, 62, 377-395.
- DEWE, B. : Zur Soziologie pädagogischen Wissens. In D. Axmacher/B. Dewe/W. Ferchhoff/G. Frank/K. Gilgenmann/ W. Motzkau-Valeton/D. Otten: Bildungssoziologie zwischen Wissenschaft, Politik und Alltag. Sozialhistorische, wissenschafts- und kulturtheoretische Beiträge zur Bildungstheorie. Osnabrück : Sozialwissenschaften und Gesellschaft. Schriftenreihe des Fachbereichs Sozialwissenschaften der Universität Osnabrück, Band 6, 1983, 103-150.
- DEWE, B. & Ferchhoff, W. : Die Lust am Schein - Postmodernistische Notizen über Trends, Geschmäcker und Redensarten unter Pädagogen. In D. Baacke et al (Hg.) : Am Ende postmodern ? Next Wave in der Pädagogik. Weinheim-München : Juventa, 1985, 42-70.

- DEWE, B. ; FERCHHOFF, W. ; RADTKE, F.-O. : Renaissance der Allgemeinbildung ? *Neue Praxis*, 1986, 16, 451-455.
- DOLCH, J. : Lehrplan des Abendlandes. Ratingen : Renn-Verlag, 1954.
- FISCHER, W. : Was kann Allgemeinbildung heute bedeuten ? *Universitas*, 1986, 41, 892-901.
- FOURASTIÉ, J. : Die grosse Hoffnung des 20. Jahrhunderts, Köln : BUND-Verlag, 1954.
- GRUSCHKA, A. : Wenden, Volten, Pirouetten - oder : wie heute über Bildung, Allgemeinbildung, Grundbildung und berufliche Bildung geredet und gestritten wird. *Pädagogische Korrespondenz*, 1987, 1, 72-85.
- HABERMAS, J. : Die neue Unübersichtlichkeit. Frankfurt/Main, Suhrkamp, 1985.
- HAEFNER, K. : Die neue Bildungskrise. Basel, Birkhäuser, 1982.
- HANSMANN, O. : Bildung - in rekonstruktiver Absicht. Frankfurt/Main, Haag + Herchen, 1985.
- HEID, H. & HERRLITZ, H.G. (Hg.) : Allgemeinbildung. Beiträge zum 10. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. 21. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim-Basel, Beltz, 1987.
- v. HENTIG, H. : Eine Antwort auf Theodor Wilhelm. *Neue Sammlung*, 1985, 25, 151-167.
- HERRMANN, U. : Pädagogisierung sozialer Probleme. In H. Heid/W. Klafki (Hg.) : Arbeit - Bildung - Arbeitslosigkeit. Beiträge zum 9. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. 19. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim-Basel, Beltz, 1985, 35-41.
- HEYMANN, H.W. : Computer - ein Beitrag zur Allgemeinbildung. Westermanns Pädagogische Beiträge, 1986, 38, 29-33.
- HUYSEN, A. & Scherpe, K.R. (Hg.) : Postmoderne Zeichen eines kulturellen Wandels. Reinbek, Rowohlt, 1986.
- INGLEHART, R. : The Silent Revolution : Changing Values and Political Styles among Western Publics. Princeton, University Press, 1977.
- KADE, J. : Bildung oder Qualifikation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1983, 29, 859-872.
- KAMPER, D. & VAN REIJEN, W. (Hg.) : Moderne versus Postmoderne. Frankfurt/Main, Suhrkamp, 1987.
- KERSTIENS, L. : Die wiederentdeckte Allgemeinbildung. In Benning, A. (Hg.) : Erwachsenenbildung. Bilanz und Zukunftsperspektiven. Paderborn-München-Wien-Zürich, Schoeningh, 1986, 260-280.
- KLAFKI, W. Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim-Basel, Beltz, 1985.
- KLAFKI, W. : Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1986, 32, 455-476.

- LITT, Th. : Führen oder Wachsenlassen. Stuttgart, Klett, 1961 (9. Auflage).
- MAIER, H. : Allgemeinbildung in der arbeitsteiligen Gesellschaft. Wirtschaft und Erziehung, 1986, 28, 286-293.
- MITTELSTRASS, J. : Die Wirklichkeiten im Lichte von Ideen. DIE ZEIT vom 16.5.1986.
- RADTKE, F.-O. : Die alte Dienstbarkeit der Pädagogen - Aporien der "neuen Bildungskrise". Neue Sammlung, 1986, 26, 194-204.
- PORTMANN, A. : Zoologie und das neue Bild des Menschen. Biologische Fragmente zu einer Lehre vom Menschen. Hamburg, Rowohlt, 1956.
- RUMPF, H. : Lernen - jenseits aller Schulweisheit. DIE ZEIT vom 20.04.1984.
- SÜNKER, H. : Bildungstheorie und Erziehungspraxis. Bielefeld, Kleine, 1984.
- TENORTH, H.-E. : Bildung, allgemeine Bildung, Allgemeinbildung. In Tenorth, H.-E. (Hg.) : Allgemeine Bildung. Weinheim-München, Juventa, 1986, 7-30.
- WILHELM, Th. : Die Allgemeinbildung ist tot - es lebe die Allgemeinbildung. Neue Sammlung, 1985, 25, 120-150.
- WULF, Ch. : Erziehung und Bildung nach Auschwitz angesichts der katastrophalen Seite der Moderne. In Heitkämper, P./Huschke-Rhein, R. (Hg.) : Allgemeinbildung im Atomzeitalter. Weinheim-Basel, Beltz, 1986, 138-150.

### Résumé

#### **Culture générale : propositions et perspectives de la recherche contemporaine en sciences de l'éducation**

Dans la première partie de leur article, les auteurs examinent le renouveau d'intérêt à l'égard du concept de culture générale (Allgemeinbildung) dans le débat contemporain sur les conséquences à tirer du changement social et de l'introduction de la technologie nouvelle dans le domaine de l'éducation. Dans la seconde partie, ils analysent - à titre d'exemple - les propositions souvent discutées de Wolfgang Klafki ; celui-ci attribue un rôle important aux sciences sociales dans l'identification des problèmes centraux des "études générales" (allgemeinbildendes Studium). La troisième partie traite de la perte de clarté (Neue Unübersichtlichkeit) qui résulte du changement social et elle essaie de reconstruire la critique relative aux "faux frais" des réformes de l'enseignement dans les années 70. Le dernier chapitre décrit dans ses versions différentes la réévaluation de la relation entre "culture générale" et qualification, y compris ses lectures "postmodernes".

## **Summary**

### **General education : new positions and perspectives**

In the first part of the article the authors review the new theoretical and political interest in the concept of general education. In West-Germany this concept has experienced a renaissance in the recent debate on consequences that are to be drawn from social change and the emergence of new technologies. In the second part as an example they discuss Wolfgang Klafki's highly noted proposal concerning the function of social sciences as means of identifying key problems for a general education curriculum. The third part deals with problems of orientation that come with social change, and it reconstructs the criticism of the "faux frais" of recent educational innovations in the Federal Republic of Germany. The last chapter gives some remarks on the new evaluation of the relationship between "Bildung" and qualification including "post modern" versions.