

schen Handeln Wirklichkeit werden. Man müsste das Abstrakt-Richtige durch Konkret-Richtiges belegen. Wie griffig werden Tenorths Argumente, wo er von Stromrechnungen, Ratenverträgen und Mietverträgen spricht! Warum nicht auf der «nach oben offenen Skala» fortschreiten? Warum sich nicht den Problemen stellen, die sich dann in der Verschiedenheit dieser Gegenstände der Kommunikation trotz ihrer angenommenen kategorialen Einheit zeigen werden? Wie sehr würde man Konkretisierungen des Verhaltens zur «Konstitution des Subjekts» und zum «Aufwachsen in Gesellschaften» begrüßen – und sei es, um Möglichkeiten auszuschliessen, die niemand in einer demokratischen Gesellschaft haben will (die aber nach den jetzigen Formulierungen formal nicht als illegitim auszu-

schliessen sind). Es müssten dann auch (philosophische, moralische, kulturelle, politische) Standards formuliert werden, die dem pädagogischen Denken als vorausgesetzt gegeben werden. Dazu braucht man in keine Art von Dogmatismus zu verfallen; man kann Auswahl anbieten. Man muss auch auf Kritikfähigkeit als Basiskompetenz, die auf Gesellschaft hin orientiert ist, nicht verzichten. Die Welt, auf die hin Erziehung gedacht werden muss, kommt ohne Fähigkeiten im Konkreten nicht aus. Es scheint aber eine Angst unter den Pädagogen umzugehen, sich der Wirklichkeit des Konkret-Richtigen zu stellen. Sie weichen deshalb ins Abstrakt-Richtige aus.

Literatur

Friedrich Immanuel Niethammer: Streit des Philantropinismus und Humanismus. Jena 1808

Bildung und Schulsystem – Überlegungen im Anschluss an Heinz-Elmar Tenorth

■ Franz-Michael Konrad

Der Beitrag von Heinz-Elmar Tenorth gibt Anlass zum Nachdenken – und zu einigen Rückfragen. Ich möchte nur drei derartige Fragen hier exemplarisch nennen:

Man könnte zum Beispiel in Zweifel geraten, ob der Bildungsbegriff heute tatsächlich noch in der «vornehmen», «erhabenen», ja geradezu «quasi-religiösen» Art in Gebrauch ist, wie das Tenorth glaubt feststellen zu können. Zum Beweis des Gegenteils könnte man auf die inzwischen in allen deutschen Bundesländern in Kraft oder mindestens in Erprobung befindlichen Bildungs- und Erziehungspläne für den vorschulischen Bereich verweisen, wo es ja um ganz Grundlegendes und Elementares geht, darunter auch um die von Tenorth angemahnten «Basisqualifikationen». Für diese Bildungs- und Erziehungspläne ist der Bildungsbegriff zentral, und von den «Basiskompetenzen des Kindes», die herzustellen es gelte, handelt etwa der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan ganz explizit (Bayerisches Staatsministerium 2006, S. 54ff. et passim). Andere Bildungs- und Erziehungspläne tun dies ebenso.

Man könnte sich des Weiteren daran erinnern, dass schon vor mehr als zwei Jahrzehnten die Forderung erhoben worden ist, Bildung konsequent an die Lebenswelt der jeweils Betroffenen rückzubinden, Tenorths gleichlautender Vorschlag so neu also nicht ist. Damals, in den 1980er-Jahren, ist diese Forderung allerdings im sonderpädagogischen Kontext erhoben worden (Hiller 1985, 1987) und deshalb, wenn ich recht sehe, in der allgemeinen pädagogischen Diskussion nicht wirklich rezipiert, sondern als mehr oder minder ausschliessliches Prob-

lem behinderter und benachteiligter junger Menschen missverstanden worden. Erst mit PISA ist deutlich geworden, wie die Probleme des Bildungsprekariats in Wirklichkeit Probleme von allgemeiner Bedeutung sind.

Schliesslich könnte man noch einmal einen Blick in das Buch des von Tenorth gescholtenen Friedrich Immanuel Niethammer werfen, um festzustellen, dass dieser, wenn ich ihn recht lese, die Ausbildung für den Brotberuf keineswegs aus der Schule verbannt sehen wollte, um der reinen Geistesbildung das Wort zu reden. Vielmehr ging es Niethammer, wie überhaupt den Protagonisten des Neuhumanismus, um beides, nur eben im Sinne eines Nacheinander: Erst die *allgemeine*, dann die *specielle* Bildung (vgl. Niethammer 1808).

Alle diese Fragen – und sicher noch einige andere mehr – könnte man, wie gesagt, an den Text und seinen Autor richten. Und dennoch wird man, so scheint mir, der These und dem Anliegen Tenorths damit nicht wirklich gerecht. Denn tatsächlich findet sich, gerade im gebildeten Diskurs, durchaus ein Verständnis von Bildung, das die Tenorthschen Beobachtungen zu bestätigen vermag, einen Gebrauch des Bildungsbegriffs, der in einem hohen, würdevollen, auch quasi-religiösen Ton daherkommt. Frei nach Nietzsche könnte man von Bildung im *monumentalischen* Sinne sprechen. So schreibt etwa der Altphilologe Manfred Fuhrmann in einem seiner sehr instruktiven einschlägigen Beiträge: «Der Verfasser [M. Fuhrmann, FMK] hält Bildung für eine Form des Bewahrens, wie die Religion oder die Moral» (Fuhrmann 2002, S. 6). An anderer Stelle expliziert der nämliche Autor dieses Bildungsverständnis und entfaltet Inhalte von Bildung, wie

sie spätestens im 19. Jahrhundert kanonisch geworden sind und nicht zuletzt im Lehrplan des humanistischen Gymnasiums Ausdruck gefunden haben (Fuhrmann 1999/ 2000). Da fühlt man sich fast ein wenig an die Polemik Friedrich Paulsens erinnert, der ausgangs des vorvergangenen Jahrhunderts den Gebildeten «an den Handschuhen, die, wenigstens am Werktag, ein Anzeichen der Bildung sind», glaubte erkennen zu können, denn sie zeigten, «dass der Träger nicht mit den Händen zugreift.» «Noch zuverlässiger» seien «weisse Finger und lange Nägel.» Seine kleine Betrachtung abschliessend stellte Paulsen damals fest, Bildung sei «so gut wie bewiesen, wenn er [der Gebildete, FMK] fremde Sprachen kann, das heisst gebildete Sprachen, französisch oder italienisch, oder gar lateinisch und griechisch; wer bloss deutsch kann, hat keinen Anspruch auf Bildung» (Paulsen 1895, Sp. 415). Also, wie gesagt, das gibt es auch und ist ebenso Teil des aktuellen Bildungsdiskurses wie die eben erwähnten frühpädagogischen Bildungs- und Erziehungspläne.

Wenden wir uns deshalb noch einmal dem Beitrag Tenorths zu. Interessant ist nämlich, dass der Text, so möchte ich behaupten, dort endet, wo es eigentlich spannend wird, bei der Frage, wie es praktisch gelingen kann, so etwas wie die geforderte Einheit der Bildung herzustellen. Oder, anders ausgedrückt, es scheint mir reizvoll, die Tenorthschen Überlegungen mit dieser Perspektive weiter zu denken. In diesem Sinne will ich mich zunächst mit der behaupteten «deutschen Tradition», in der der Bildungsbegriff angeblich stehe, beschäftigen, und zwar ebenfalls aus bildungshistorischer Sicht. Wie Tenorth das auch getan hat. Und doch in einer etwas anderen Weise – nämlich: die Geschichte gewissermassen «von vorne» her erzählend.

Zwar ist der Bildungsbegriff als solcher, wie schon der in diesem Zusammenhang immer wieder zitierte Freund Lessings, der Popularphilosoph und Aufklärer Moses Mendelssohn 1784 in der Berlinischen Zeitschrift bestätigt hat (vgl. Mendelssohn 1784/ 1989)¹, tatsächlich ein Kind jener «Sattelzeit» (Koselleck) um 1800 gewesen, der Zeit des Übergangs der Spätaufklärung in den Neuhumanismus und die Romantik. Aber die Sache, um die es geht, ist doch älter, und es scheint mir auch nicht so, dass die Neuhumanisten als die Erfinder der «binären Schematisierung» der Bildung zu gelten hätten.

So kennt schon das mittelalterliche Schulwesen das Oben und Unten der Bildung, und das, was die *pueri oblati* der Dom- und Klosterschulen in Auseinandersetzung mit den Freien Künsten an Bildung erfuhren, hatte nichts mit der Lebenswelt zu tun, der sie – die Zöglinge dieser ersten, wenn man so will, höheren Schulen Europas – nicht selten entstammten. Wir wissen aus der Forschungsliteratur von dem Verbot, das die Schüler der mittelalterlichen Lateinschule betraf, selbst ausserhalb der Schule, auf der Strasse, sich einer anderen Sprache als des Lateinischen zu bedienen. Dieses erklärungs-

bedürftige Gebot bezieht seinen Sinn aus dem Umstand, dass so verhindert werden sollte, dass sich die Lateinschüler als angehende Gebildete mit den Gassenbuben einliessen (Kintzinger 2003).

Aber das ist noch nicht der Anfang der Geschichte. Die eben angesprochenen *artes liberales* waren bekanntlich ein Erbe der Antike und standen schon dort den minder angesehenen *artes mechanicae*, den praktischen Künsten gegenüber. Während diejenigen, die den *artes liberales* zu obliegen das Privileg hatten, frei von den Mühen und Lasten des Alltags, weil freier Abstammung zu sein hatten und von der Arbeit anderer leben konnten, galt dies alles für die praktischen Künste, auch *artes illiberales* genannt, nicht. Hier ging es in die Niederungen des Alltags, hier war Zupacken angesagt, hier waren auch die Unfreien zugelassen (Marrou 1957). Das ist in der Tat eine binäre Kodierung, mit Folgen für den Bildungsdiskurs und die Bildungspraxis bis heute. «Es ist nicht die Hand, die im Mittelpunkt des gegenwärtigen pädagogischen Interesses steht, sondern eher das Wort und die Rede. Davon erwarten wir erzieherische Wirkungen, und darauf setzen wir vor allem, wenn wir uns auf das Lernen der Kinder und Heranwachsenden beziehen», hat Klaus Prange jüngst treffend festgestellt (Prange 2007, S. 115).

Warum nun dieses Erinnern an längst Vergangenes? Warum die Sache, die hier zur Debatte steht, von ihren Anfängen her aufrollen? Nun, zum einen, um so, gewissermassen nebenbei, die Rede vom «deutschen Sonderweg», der im 18. Jahrhundert erstmals betreten und bis heute nicht wieder verlassen worden sei², zu problematisieren. Handelt es sich hier nicht eher um ein gemeinsames abendländisches Erbe? Zum andern aber, und das ist mir im Blick auf das, worauf ich hinaus will, sehr viel wichtiger, um auf diese Weise leichter des Umstands gewahr zu werden, dass es ausgerechnet die viel kritisierten Neuhumanisten gewesen sind, die recht genau um die institutionellen Bedingungen ihres Bildungsphilosophierens wussten und deshalb – das jedenfalls möchte ich behaupten – ein Bildungssystem entworfen haben, welches genau das vermeiden sollte, was Tenorth beklagt: die binäre Kodierung der Bildung. Das in Wilhelm von Humboldts viel zitierter Sentenz, es könne dem Schreiner nur nutzen, auch Griechisch gelernt zu haben, so wie der Gelehrte einen Tisch sollte verfertigen können, anschaulich zum Ausdruck gebrachte Programm einer «vollständigen allgemeinen Menschenbildung» war doch nur innerhalb eines ganz bestimmt verfassten Bildungswesens zu realisieren.

Es ist allgemein bekannt, dass Wilhelm von Humboldt sein nur kurze Zeit währendes Engagement in Bildungsadministration und Bildungspolitik genützt hat, um im Sinne dieses Bildungsprogramms ein *horizontal gestuftes* System von Schulen zu entwerfen³, das die Besonderheit besass, so konstruiert zu sein, dass alle Kinder gemeinsam in dieses eintraten, um eine mehr oder weniger lange Zeit auf eine

Weise darin zu verbringen, die allen dieselben Bildungserfahrungen zu vermitteln geeignet war (Humboldt 1809/1982; vgl. Benner 1990/1995, S. 175–219). Dieses hatte nicht notwendigerweise in derselben Schule zu geschehen. Die Einheitsschule stand nicht zur Diskussion. Auch hatte ein jeder die Freiheit, je nach Interesse, Bestimmung und Begabung seinen Bildungsgang zu beenden, um «ins Leben» überzutreten. Auch Süverns Schulgesetzentwurf, wenngleich schon von der beginnenden Restauration beeinflusst, muss hier genannt sein, denn auch dieser Schulplan konstruiert Bildung nicht vertikal, sondern in «drei wesentlichen Stufen» (vgl. Süvern 1817–1819/1973, S. 219).

Die Schulkonzepte der Beiden, Humboldt und Süvern, haben sich, wie man weiss, nicht realisieren lassen. Über die Gründe soll hier nicht reflektiert werden. Entscheidend ist, dass sich die alte Schulorganisation als stabil erwiesen hat, wenn auch, denken wir nur daran, wie sich in dieser Zeit das humanistische Gymnasium aus der Vielzahl höherer Schulen herausgemeldet hat, in gewandelter Gestalt, und sich so eine Bildungsorganisation erhalten hat, von der wir in Deutschland bis heute kaum lassen können oder wollen.

Das Bemühen Humboldts ist zwar, wie eben gesagt, seinerzeit nicht von Erfolg gekrönt gewesen. Aber Humboldt hat, ohne seinen Vorschlag als Blaupause künftiger Reformen missverstehen zu wollen, darauf aufmerksam gemacht: Wenn man den Appell Tenorths, Bildung als Einheit zu begreifen, ernst nehmen will, einer Bildung die mit dem Erwerb von Basiskompetenzen beginnt und – für den, der das möchte – mit der Goethe-Lektüre endet, dann muss die Frage, wie eine solche Bildung in Institutionen organisiert sein soll, gestellt werden. Die binäre Codierung der Bildung kann nur überleben – oder zumindest leichter überleben –, wenn ihr auf der Ebene der Bildungsorganisation in derselben Weise ein Unten und Oben entspricht, wie wir es heute noch in Hauptschule und Gymnasium vorfinden, wo in der Bildungsstätte der angeblich praktisch Begabten die einen Tische verfertigen und in der der angeblich theoretisch Begabten die anderen Griechisch lernen.

Anmerkungen

- 1 Mendelssohn hatte den Begriff der «Bildung» als «noch neuen Abkömmling» der deutschen Sprache bezeichnet. Auch bei Mendelssohn findet sich übrigens der Bildungsbegriff binär schematisiert, insofern als Mendelssohn «Bildung» in «Kultur», die «mehr auf das Praktische» ge-

he, und «Aufklärung», die «mehr auf das Theoretische» sich beziehe, zergliedert.

- 2 Das ist beispielsweise die These Bollenbecks (1996).
- 3 Die konkreten reformpolitischen Hintergründe können hier ausser Betracht bleiben. Es ist jedoch unbestritten, dass jenseits dieser konkreten zeitgeschichtlich bedingten Umstände, die zum Humboldtschen Schulplan geführt haben, ein grundlegender Zusammenhang zwischen Humboldts Bildungsdenken und dem Wirken Humboldts als Bildungsplaner besteht.

Literatur

- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik München: Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Weinheim/Basel 2006
- Benner, Dietrich: Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform (1990). Weinheim/München 1995
- Bollenbeck, Georg: Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Bildungsmusters. Frankfurt am Main 1996
- Fuhrmann, Manfred: Der europäische Bildungskanon des bürgerlichen Zeitalters (1999). Frankfurt am Main/Leipzig 2000
- Fuhrmann, Manfred: Bildung. Europas kulturelle Identität. Stuttgart 2002
- Hiller, Gotthilf G.: Realitätsnahe Schule. Impulse zur Öffnung der Schule für Lernbehinderte für eine bessere Vorbereitung ihrer Schule auf die Lebenswirklichkeit. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 36(1985), Beiheft 12, S. 1–22
- Hiller, Gotthilf G.: Allgemeinpädagogik aus sonderpädagogischer Sicht. In: Zeitschrift für Pädagogik 1987, 21. Beiheft, S. 239–244
- Humboldt, Wilhelm von: Der Königsberger und der Litauische Schulplan (1809). In: Wilhelm von Humboldt: Werke IV: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. Darmstadt 1982, S. 168–195
- Kintzinger, Martin: Wissen wird Macht. Bildung im Mittelalter. Ostfildern 2003
- Marrou, Henri-Irénée: Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum. Freiburg/München 1957
- Mendelssohn, Moses: Über die Frage: Was heisst aufklären? (1784) In: Moses Mendelssohn: Schriften über Religion und Aufklärung. Berlin 1989, S. 459–465
- Niethammer, Friedrich Immanuel: Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unsrer Zeit. Jena 1808
- Paulsen, Friedrich: Bildung. In: Wilhelm Rein (Hrsg.): Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik. Band 1. Langensalza 1895, Sp. 414–424
- Prange, Klaus: Die Hand in der Erziehung. In: Franz-Michael Konrad/Maximilian Sailer (Hrsg.): Homo Educabilis. Studien zur Allgemeinen Pädagogik, Pädagogischen Anthropologie und Bildungsforschung. Münster 2007, S. 115–126
- Süvern, Johann Wilhelm: Promemoria und Entwurf eines allgemeinen Gesetzes über die Verfassung des Schulwesens im preussischen Staat (1817–1819). In: Berthold Michael/Heinz Hermann Schepp (Hrsg.): Politik und Schule von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart. Band 1. Frankfurt am Main 1973, S. 214–226