

Jürgen Oelkers

Allgemeine Bildung in Geschichte, Gegenwart und Zukunft^{)}*

Warum unterrichten wir an öffentlichen Schulen Sprachen, Mathematik, Naturwissenschaften, Sport oder Musik? Und warum nicht Astrologie, Alchemie, Magie, Chiromantie, Parapsychologie oder die Lehren indigener Kinder?¹ Mit Francis Yates (1983) könnte man von historisch bewährten, anspruchsvollen Wissensformen im Rahmen einer okkulten Philosophie sprechen, die eine lange Ausbildungszeit verlangen, als Deutungskünste gesellschaftlich fest verankert waren und persönlichen Ausdruck zuließen, als Kirche und Staat das noch entschlossen verhindert haben.

Auch die pädagogische Bedeutung ist unstrittig. Anthony Grafton (1999) hat gezeigt, was für eine immense Bedeutung Kinderhoroskopen in der frühen Neuzeit zukam, als der Lebensweg anders gar nicht zu berechnen war. Sind also diese nützlichen Wissensformen einfach nur der Aufklärung zum Opfer gefallen und erleben heute eine erstaunliche Renaissance? Geht man allein von der Nachfrage aus: Müssten sie dann nicht auch unterrichtet werden?

Ein anderer Befund ist viel erstaunlicher: Die Künste der okkulten Philosophie waren seit der Antike nie Teil dessen, was man heute „Allgemeinbildung“ nennt. Nur in der *Hogwarts School of Witchcraft and Wizardry* ist das anders und vielleicht zählt ja zur Beliebtheit von Harry Potters Bildungsgang, dass er von Allgemeinbildung verschont geblieben ist. Aber er absolviert auch eine sehr spezielle Art von Berufsbildung, in der Allgemeinbildung nur stören würde.

Dieser Einfall von Joanne Rowland ist kein Zufall. Zuständig für Magie oder auch Alchemie waren Experten, die Dienste anboten und später auch Berufe ausübten, mit denen Nachfrage erzeugt werden musste und für die eigene Ausbildungen nötig waren. Schulen für künftige Bürger oder Berufe lehrten diese Künste nicht.

Seit den *septem artes liberales* der Späntike² existierte ein Kanon von Fächern,³ mit denen seinerzeit freie Männer Bildung erwerben konnten. Die Astrologie gehörte dazu, aber auch nur deswegen, weil es eine davon unterschiedene Astronomie noch nicht gab. Von „Allgemeinbildung“ lässt sich insofern sprechen, als anderes nicht angeboten wurde oder nicht zur Bildung zählte.

^{*)} Vortrag vor dem Wissenschaftlichen Beirat des es DPhV am 13. Oktober 2018 in Göttingen

¹ Den Begriff hat die Parapsychologin und Seherin Nancy Ann Tappe (1931-2012) geprägt. Grundlage ist eine spezielle Farbenlehre, die auf Kinder angewendet wird.

² Die Einteilung der sieben Fächer geht auf Martianus Capella zurück.

³ Trivium: Grammatik, Rhetorik, Dialektik; Quadrivium: Arithmetik, Geometrie, Musik, Astronomie. Bei Varro, Cicero und Vitruv zählen noch Architektur und Medizin dazu.

Auch zu den praktischen Künsten zählten die geheimen Wissenschaften nicht. In der Klassifikation von Hugo von St. Viktor⁴ gehört die Heilkunst dazu, auch die Schauspielkunst aber nicht zum Beispiel die Kunst des Handlesens. Der Grund ist leicht ersichtlich: Wahrsagen oder Sterndeuten haben nur individuellen Nutzen, während die Jagd, der Ackerbau oder die Wehrtechnik mit Gemeinnutzen verbunden sind.

Auch die Mnemotechnik war auch nicht Teil des Lehrplans, wohl aber der Methode des Lernens (Speer/Jeschke 2016). Die *ars memoriae* war sogar unverzichtbar, sie heisst heute „Gedächtniskunst“ und füllt viele Ratgeber. Nur aus der Schule ist diese Kunst verschwunden, während sie noch Mitte des 19. Jahrhunderts gerade für die Schulen angepriesen wurde (Hopf 1850).⁵ Aber vielleicht was das auch nur ein nomineller Verlust, denkt man an die vielen Karteikarten, mit denen heute gelernt wird.

Die Unterscheidung der Inhalte des Lernens setzt einen Kanon von Fächern voraus, der regelt, was dazu gehört und was nicht. Das griechische Wort κανών (Kanon) bezeichnet bekanntlich einen Massstab, der festlegte, was einen Bau oder eine Norm ausmacht, also was aufgenommen und was ausgeschlossen wird.

Das damit verbundene Risiko gilt bis heute: Das Ausgeschlossene und oft auch Verbotene kann interessanter oder vordringlicher erscheinen als das Zugehörige. Deswegen gibt es immer Kanondiskussionen und damit verbunden politischen Streit. Und natürlich kann man fragen, ob der bestehende Lehrplan nicht einfach als Fortsetzung von historischen Entscheidungen zu verstehen ist, die zur Gegenwart nicht mehr passen und dringend revidiert gehören.

Tatsächlich ist auffällig, dass gesellschaftlich hoch relevante Erkenntnis- und Handlungsbereiche wie Gesundheit, Finanzen, Verkehr, Spezialisierungen des Rechts oder auch Unterhaltungsgames und Lehren des Wohlbefindens einschliesslich der Liebe im schulischen Lehrangebot nicht vorkommen, jedenfalls nicht als eigene Fächer. Daran ändern auch darauf bezogene Querschnittsthemen nichts, die ja immer in bestehenden Fächern oder Lernbereichen untergebracht werden müssen.

„Allgemeinbildung“ bedeutet nicht, wie bei Comenius in der *Didactica Magna* von 1657, dass allen alles und dies ganz oder in Rücksicht auf das Ganze gelehrt wird (omnes omnia omnino excoli).⁶ „Allgemein“ heisst einfach für jeden prinzipiell zugänglich, was eine Standesbildung ausschliesst. Inhaltlich steht dafür der staatliche Lehrplan.

Jedes curriculare Angebot basiert auf Entscheidungen und stellt immer eine scharfe Selektion dar. Das Kriterium für die Auswahl der Fächer lässt sich kaum anders als durch Bewährung bestimmen, also pragmatisch und in Einsicht der Geschichte. Dabei spielen auch Aussenbeobachtungen eine Rolle. Was „Bildung“ ist und was nicht, kann nicht einfach festgelegt werden, sondern muss politisch überzeugen. Deswegen ist öffentlicher Streit normal.

⁴ *artes mechanicae* (Didascalicon, um 1130). Hugo unterscheidet zwischen praktischen Künsten für die äusseren und die inneren Bedürfnisse des Menschen. Die ersten bilden ein Trivium (Textilhandwerk, Wehrtechnik, Schifffahrt/Handel), die zweiten ein Quadrivium (Ackerbau, Jagd, Heilkunst und Schauspielkunst) (Boehm 2001, S. 119).

⁵ Georg Wilhelm Hopf (1810-1883) war Rektor der Handelsgewerbeschule in Nürnberg.

⁶ *Didactica magna* caput XI, Sp. 49.

Es gibt international ein Kerncurriculum der schulischen Allgemeinbildung, das bestimmte Fächer gegenüber anderen bevorzugt. Sprachen, Naturwissenschaften, Mathematik, Geschichte oder Geografie sind in allen heutigen Lehrplänen unverzichtbare Lernbereiche, die sich in der Gewichtung allerdings deutlich unterscheiden. In der Antike waren Mathematik und Musik gleich bedeutsame Grössen der Allgemeinbildung, während seit der Volksbildung des 19. Jahrhunderts Musik zum Randfach degeneriert ist. Nur in den Gymnasien hatte Musik wegen des Instrumentalunterrichts mehr Gewicht.

Der bestehende Fächerkanon ist im Kern stabil. Häufig wird übersehen, dass zur Umsetzung der Lehrpläne nur begrenzte Zeitressourcen zur Verfügung stehen, weil die wöchentliche Arbeitszeit von Schülerinnen und Schülern nicht beliebig gesteigert werden kann. In diesem Sinne begrenzt die Stundentafel die Variationsfähigkeit des Curriculums. Auf der anderen Seite verzichtet kein Angebot schulischer Allgemeinbildung auf bestimmte Fächer, obwohl die Ziele nicht immer oder auch gar nicht erreicht werden und jedenfalls mit erheblichen Qualitätsschwankungen zu rechnen ist.

Aber wie kam es zur heutigen Fächerverteilung? Und welche Rolle spielten dabei die deutschen Gymnasien? Nur in der deutschsprachigen Literatur kann zwischen „Bildung“ und „Ausbildung“ unterschieden werden, und dies kategorial wie materiell. In der angelsächsischen Literatur wird gelegentlich von „The German Concept of Bildung“ gesprochen (Horlacher 2015), womit bei allem Respekt für die mächtige Philosophie des Idealismus auch Fremdheit und Distanz signalisiert werden.

In deutschsprachigen Diskussionen wird *Bildung* häufig als zweckfrei verstanden, wohingegen *Ausbildung* auf Nutzererwartungen bezogen ist.⁷ Mit dieser Unterscheidung ist eine Wertung verbunden, denn schon umgangssprachlich gilt Bildung mehr als Ausbildung. Deswegen werden Gymnasien oder Universitäten mit „Bildung“ in Verbindung gebracht, Berufe dagegen mit „Ausbildung“.

Eine andere Unterscheidung ist die zwischen „höherer“ und „niederer“ Bildung, also historisch zwischen Gymnasium und Volksschule. *Höhere* Bildung ist nicht auf die „niederer“ Sphären der Arbeit oder des Berufs bezogen und wird als Privileg verstanden. Bis heute berufen sich deutsche Gymnasien und Universitäten auf „Bildung“ als ihr Proprium, das oft zweckfrei verstanden wird und sich aus sich selbst heraus begründen soll.

Das deutsche Wort „Bildung“ hat gewissermassen einen magischen Klang, und dies nicht nur aus dem Grunde, weil es unübersetzbar ist. „Bildung“ kann man nur im Deutschen besonders betonen. Die Magie des Wortes hat vier historische Quellen, das mittelalterliche Imago Dei, also die Nachbildung Gottes, die aristokratische Kultivierung der Person in der höfischen Kultur, die neuzeitliche Bildung durch Wissenschaft und Bildung als Selbstformung des Menschen.

Die vier Quellen haben wenig miteinander gemein. Dass der Mensch sich nach dem Bilde Gottes formen soll, widerspricht der aristokratischen Kultivierung und lässt sich auch nicht mit dem forschenden Bildungskonzept der Wissenschaften in Einklang bringen; die Selbstformung des Menschen braucht nicht länger die Bildungskulturen der Renaissance und widerspricht in den meisten Hinsichten sowohl der Idee der Ebenbildlichkeit als auch dem

⁷ Für das Dual „Bildung *oder* Ausbildung“ gibt es im Ausland kein wirkliches Äquivalent.

Konzept forschenden Lernens, das die Person des Forschers gerade nicht in den Mittelpunkt stellen kann.

Aus diesen widersprüchlichen Quellen heraus ist „Bildung“ zu einem hybriden Konzept geworden, das religiöse Erwartungen nie ganz verloren hat, in der Wissenschaftskultur einen zentralen Rang einnimmt und zugleich Subjektivität in den Mittelpunkt rücken kann. Das geht nicht wirklich auf, aber genau deswegen lässt sich der Begriff nach allen Seiten verwenden.

Schliesslich lässt sich so betont und mit grossem Nachdruck von „Bildung“ sprechen, weil theoretisch nie Einigkeit erzielt werden konnte, was genau unter „Bildung“ zu verstehen ist. Es gibt keine Standarddefinition des Begriffs, eher hat man es mit einem Assoziationsfeld zu tun, das die offensichtlichen Widersprüche und Ungereimtheiten des Konzepts aushält und keine Abwertung in Kauf nehmen muss. Man sieht an das an der periodischen Rettung des Begriffs vor dem drohenden Untergang.

Mit „Magie“ meine ich sowohl die mit Bildung verbundenen Erwartungen als auch die Aura des Begriffs. Es ist riskant, von sich selbst zu sagen, man sei „ungebildet“, eigentlich kann sich niemand Unbildung leisten, und man muss mindestens so tun, als strebe man nach Bildung, und dies auf möglichst klassische Weise, also durch Nachahmung, Forschung und Selbstformung. Das Konzept selbst erscheint unstrittig und erlaubt viele Spielarten.

Der historische Ausgangspunkt aber ist die Verknüpfung von Bildung mit Bildungsinstitutionen, also Schulen und Universitäten. Auch Bildungskritik wäre nicht möglich ohne eine institutionelle Bindung, ohne Lehrplan und die Erwartungen der Bildungskultur wäre niemand „ungebildet“. Im Spannungsfeld mit Schulung treten die Probleme auf, denn die Selbstkultivierung verträgt kein didaktisches Kalkül, dem Schulen seit ihren Anfängen immer gefolgt sind.

Seit der Antike ist Bildung immer mit *Schulung* in Verbindung gesetzt worden. Dabei ging es nicht um die „subjektive“ Erfahrung von Welt wie im Bildungsroman, sondern um curricular gesteuertes Lernen. Diese Bildung hiess seit Petrarca „humanistisch“ und hatte sowohl eine kanonische als auch eine didaktische Form, die stets zweckbesetzt war und einer Nutzererwartung folgte.

Die *artes liberales* waren auf eine höfische Lebenswelt zugeschnitten, lateinische Stilübungen wurden für den Briefwechsel im diplomatischen Dienst gebraucht, Rhetorik war für die professionelle Selbstdarstellung unerlässlich, Dialektik brauchte man für gelehrte Dispute und jedes geschickte Zitat steigerte die persönliche Reputation im Wettbewerb mit anderen.

Seit Beginn des 18. Jahrhunderts und mit dem Earl of Shaftesbury kann „Subjektivität“ als Bildung gedacht werden, und das liegt quer zur Geschichte der Bildung als Schulung. Von Shaftesbury und dem englischen Neuplatonismus stammt die Idee der „inward form“, also der inneren Formung durch Bildung, die in der deutschen Diskussion mit Stichworten wie die „schöne Seele“ nachhaltig wirksam werden sollte. In England wissen das nur die Spezialisten.

Gemeinhin wird die Bildungstheorie aber nicht auf Shaftesbury, sondern auf Wilhelm von Humboldt bezogen, der „Bildung“ in einem frühen und viel zu viel zitierten Fragment⁸ auf einem freien Feld der Erfahrung zwischen „Mensch“ und „Welt“ ansiedelt. Bildung steckt also nicht im Curriculum, sondern ereignet sich in der freien Aneignung von Welt. Didaktische Arrangements, manche sprechen von Schablonen, sind dafür nicht notwendig. Humboldt hat bekanntlich nie eine Schule besucht, sondern gleich in Göttingen studiert.

Für die Bildungstheorie in Deutschland steht auch der Ausdruck „Neuhumanismus“ zur Verfügung, den Friedrich Paulsen⁹ geprägt hat. Im zweiten Band seiner *Geschichte des gelehrten Unterrichts* beschreibt Paulsen das allmähliche Aufsteigen und dann das Durchsetzen der Richtung des „Neuhumanismus“ im 18. und in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Von einem freien Subjekt ist allerdings nicht die Rede, es geht um Schulen und genauer um deutsche Gymnasien.

Paulsen (1921, Bd. II/S.191ff.) ging davon aus, dass das „Zeitalter Herders und Goethes“ mit einem neuen, an der Antike statt an der Aufklärung orientierten „Bildungsideal“ zusammengebracht werden könne. Der „Griechenkultus“ (ebd., S. 201) bei Autoren wie Hölderlin oder Schiller wird von Paulsen durchaus kritisch gesehen, ebenso der unbedingte Vorrang der alten Sprachen im Gymnasialunterricht (ebd., S. 209f.), ohne dass seine Konstruktion eines „neuen Zeitalters“, also einer neuen Epoche der Bildung, plausibel wäre.

Aus einem Bildungsideal kann nicht auf die Praxis der Bildung geschlossen werden und historische Entwicklungen der Schulsysteme sind nicht an theoretische Epochengrenzen gebunden. Der Ausdruck „Neuhumanismus“ ist zudem riskant, wenn damit gemeint ist, der „neue“ würde irgendwie an den „alten“ Humanismus anschliessen oder setze ihn mit überlegenen Mitteln fort.

Der „neue Humanismus“ wird meistens mit Friedrich Immanuel Niethammers¹⁰ Theorie der zweckfreien Bildung in Verbindung gebracht, die gegen die in Deutschland nur wenige Jahrzehnte beachteten Versuche der Aufklärungspädagogik gerichtet war, in denen Lernen sensualistisch und Bildung utilitär verstanden wurde. Niethammers Kampfbegriff war „Philanthropinismus“, der verstanden wurde als Fehlform oder Gleichsetzung von Bildung mit jedweder Fremderwartung ihres Effekts.

Humanismus als Gegenbegriff dazu ist nur im deutschen Bildungsraum gebräuchlich geworden. Er diente zur Abgrenzung der „geistigen“ von jeder „materiellen“ oder auf Nutzen hin bezogenen Bildung (Niethammer 1808, S. 116ff.). Das hatten die wenigen Philanthropine in Deutschland wohl auch gefordert, immerhin waren sie Privatschulen und mussten Nachfrage erzeugen. In der Hauptsache aber betrieben sie Schulentwicklung, wie man heute sagen würde, probierten neue Fächer aus und erweiterten so das Angebot. In Salzmanns Institut ist etwa der Turnunterricht entstanden.

⁸ Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück (Humboldt 1980, S. 234-240).

⁹ Friedrich Paulsen (1846-1908) studierte in Erlangen, Bonn und Berlin. Er promovierte 1871 in Berlin und habilitierte sich 1875 für das Fach Philosophie. 1878 wurde Paulsen Extraordinarius und 1894 Ordinarius für Philosophie und Pädagogik in Berlin. Paulsen las seit 1877 auch über Pädagogik. Seine *Geschichte des gelehrten Unterrichts* ist eine massgebliche Festlegung der pädagogischen Historiographie bis heute.

¹⁰ Friedrich Immanuel Niethammer (1766-1848) war von 1792 an Professor für Theologie und Philosophie in Jena, 1804 wechselte er nach Würzburg. 1807 übernahm Niethammer das Amt des Zentralschulrates im Bayerischen Innenministerium.

Niethammer ging es letztlich um die Rechtfertigung eines stark auf alte Sprachen bezogenen Gymnasiums, das sich im frühen 19. Jahrhundert auch tatsächlich im deutschen Sprachraum durchsetzte. Ein Epochenwechsel ist damit nicht verbunden gewesen, wohl aber ein Wandel des Gymnasiums, der die Lateinschulen der Reformation historisch-philologisch veränderte.

Die klassische Philologie wurde zur Leitdisziplin der Gymnasien, der die Ausbildung der Lehrkräfte überlassen war. Erst unter dieser Voraussetzung entstand die Profession der Gymnasiallehrer und erst jetzt kam in der Lehrerliteratur die Redeweise einer „humanistischen“ Bildung auf.

Der Begriff diente auch der Selbsterhöhung und der Abgrenzung. Einzig die erneuerten Gymnasien würden der „humanistischen Bildung“ dienen, die frei von Anforderungen des Berufs und des Standes gedacht war. Tatsächlich waren die Curricula dieser Gymnasien unabhängig von Verwendungszwecken, ausgenommen jedoch den der allgemeinen Hochschulreife, die von 1834 an in Preussen zum Privileg der Gymnasien wurde und daher für die Zweckbestimmung unverzichtbar war.

Das Curriculum wurde historisch-philologisch. Die Reste der *septem artes* verschwanden weitgehend aus dem Lehrplan. Rhetorik und Dialektik verloren ihren Fachstatus und die praktischen Künste wurden ausgelagert, also wenn, dann privat angeboten. Private Tanzlehrer und Rechenmeister füllten die Lücken bis in das 19. Jahrhundert hinein. Noch in den französischen Collèges des Ancien régime war das ganz anders, Musik, Theater, Oper und Ballet waren unverzichtbarer Teil der Bildung (Piéjus 2007).

In der deutschen Diskussion meinte der Begriff „zweckfrei“, dass die alten Sprachen nur auf sich selbst bezogen werden konnten. Allerdings musste immer auch auf den Nutzen für die Universitätsstudien verwiesen werden, die humanistische Bildung allein reichte nie aus. Und nicht zufällig ist der Vorrang der klassischen Sprachen mit dem Wandel der Universitäten gebrochen worden. Irgendwann konnten die Mängel in Mathematik, Naturwissenschaften und Fremdsprachen nicht länger übersehen werden und dann wurde der gymnasiale Begriff der Bildung einfach ausgeweitet.

Ihn definiert der Lehrplan und nicht einfach eine Bildungstheorie. Genauer gesagt: Neue Zielsetzungen und politische Anforderungen wurden mit neuen Schwerpunktsetzungen im Curriculum bearbeitet und wenn dann das humanistische Programm nicht mehr zu erkennen war, entstanden neue Typen des Gymnasiums. Reform war daher ständig angesagt und nichts wäre falscher, als aus den Kämpfen der Gymnasiallehrerschaft auf strukturelle Reformunfähigkeit zu schliessen. Es ging immer um Verteilung entgegen den Ansprüchen der Besitzstandswahrung.

Von „Allgemeinbildung“ ist in der deutschen Pädagogik nicht vor dem Ende des 19. Jahrhunderts die Rede. Gemeint ist eine Bildung für alle, die der Schulpflicht unterworfen sind, ohne dass sich der Begriff schnell eingebürgert hätte. Ein wichtiger Grund für die Entstehung des Konzepts ist die Trennung von Allgemeinbildung und Berufsbildung, die sich seit Ende des 19. Jahrhunderts allmählich durchgesetzt hat und dann auch institutionalisiert worden ist.

Das deutsche Bildungssystem ist lange von der Unterscheidung zwischen niederer und höherer Bildung geprägt worden. Die „niedere Bildung“ war im 17. und 18. Jahrhundert gleichbedeutend mit kirchlichem Elementarunterricht und der katechetischen Methode des

Lehrens. Die „höhere Bildung“ ging aus von den Fürstenschulen nach der Reformation und diente der Schulung der protestantischen Eliten. Auf katholischer Seite wurde die Elitenbildung durch die Kollegs der Jesuiten besorgt.

Mit der Entwicklung staatlicher Volksschulen ist die Elementarbildung - Unterricht in Lesen, Schreiben und Rechnen - mehr und mehr an den Anfang der Schulzeit gerückt und entsprechend methodisch auf die frühen Lebensalter hin ausgerichtet worden. Zuvor wurde die gesamte Schulzeit mit den Elementarunterricht verbracht. Im Zuge dieses Prozesses der didaktischen Rationalisierung bildeten sich eigene Volksschulfächer heraus, die mit der stetigen Verlängerung der Schulzeit ein immer grösseres Gewicht erhielten. Auch das war dann „Allgemeinbildung“.

Das System der Volksschulen wurde föderativ entwickelt und kannte bis zum Beginn des Ersten Weltkrieges grosse Unterschiede zwischen den deutschen Ländern. Erst die Weimarer Verfassung sorgte für einen gemeinsamen Rahmen, nämlich die staatliche Aufsicht über die Schulen, die Schulpflicht, die Lehrerbildung oder auch „eine für alle gemeinsame Grundschule“.¹¹

Die Steuerung des Systems war aber schon zuvor im Kern einheitlich und bestand neben der Entwicklung der Fächer und den Schulgesetzen aus einer eigenen Organisation der Lehrerbildung, einer ausgebauten Lehrerprofession, die allmähliche Verstaatlichung der Schulaufsicht über die Volksschulen und eigenen Kommunikationsmedien.

In diesem Prozess verloren Fächer wie Zeichnen, Geometrie und gewerbliches Rechnen sowie für die Mädchen Handarbeitsunterricht allmählich ihren Berufsbezug und wurden Teil der Allgemeinbildung. Der Preis war, dass sie randständig wurden wie zuvor schon der Gesangsunterricht oder die Leibesübungen dort, wo sie nicht militärisch ausgerichtet waren.

Die Berufsbildung erhielt im 20. Jahrhundert durch den Aufbau des dualen Systems und die Entwicklung des Lehrlingswesens eigenes Gewicht. In der Schulorganisation folgte sie auf die Allgemeinbildung, ausgenommen die Gymnasien, war aber - wenigstens in Deutschland¹² - Teil der Schulpflicht. Im dualen System entwickelten sich auch eigene Fächer der Allgemeinbildung für die Berufsschulen.

Die Besonderheit des deutschen Schulwesens besteht immer noch darin, dass die Grundordnung von verschiedenen Schultypen und nicht einfach von Schulstufen ausgeht. Die einzige Ausnahme ist die vierjährige Grundschule. Sie soll für die Grundlagen der Allgemeinbildung sorgen, die sich danach auf Schultypen mit unterschiedlicher Dauer, Lehrplänen und Qualitätsansprüchen ausrichtet.

In anderen Ländern beziehen sich Programme der Allgemeinbildung auf einen gemeinsamen Unterricht bis zum Ende der Sekundarstufe I oder auch, wie in der amerikanischen High School bis zum Ende der Sekundarstufe II. In Finnland oder Norwegen wird die Allgemeinbildung über einheitliche Lehrpläne definiert, während in den Vereinigten Staaten zwischen den Bundesstaaten grosse Unterschiede bestehen. Das gilt ebenso für das föderative Deutschland.

¹¹ Verfassung des Deutschen Reiches vom 11. August 1919, Art. 142-147.

<http://www.verfassungen.de/de/de19-33/verf19-i.htm>

¹² In der Schweiz ist der Besuch von Schulen der Sekundarstufe II nachobligatorisch, also nicht Teil der Schulpflicht.

Gemeinsam ist allen Bildungssystemen, dass sie öffentlich verfasst sind und daneben einen mehr oder weniger grossen Anteil von Privatschulen kennen. Allgemein bezeichnet man mit „öffentlicher“ Bildung staatliche Angebote, die frei zugänglich sind, also kostenlos angeboten werden, verbindliche Lehrpläne voraussetzen, keine sozialen Schranken des Besuchs kennen sollen, professionell geführt werden und durch Schulgesetze verpflichtend sind.

Das Angebot dieser Art Allgemeinbildung ist über einen langen Zeitraum stabil geblieben und erfüllt so eine Art Generationenvertrag. Eltern verlassen sich darauf, dass für ihre Kinder ein ähnlich gutes oder besseres Angebot zur Verfügung steht als das, was sie wahrnehmen konnten. Der politische Streit dreht sich häufig um diese Frage, also wieweit von Fortschritt, Stagnation oder Rückschritt der Bildung gesprochen werden kann.

Das System der öffentlichen Bildung ist in den vergangenen beiden Jahrhunderten gegen grosse Widerstände aufgebaut worden und wäre ohne die verschiedenen Formen der Verstaatlichung nicht möglich gewesen (Oelkers 2018). Das gilt für Bildungssysteme in ganz unterschiedlichen Gesellschaften und politischen Verfassungen.

Anfang bis Mitte des 19. Jahrhunderts dominierten in den grösseren Städten im deutschen Sprachraum Privatschulen den Sektor der Sekundarbeschulung, die Schulpflicht lag bei sechs Jahren wie nach der Reformation, Standards für den Unterricht fehlten noch weitgehend, auf dem Lande gab es nur Winterschulen und die Finanzierung war nicht dauerhaft gesichert.

Erst die staatliche Kontrolle der Sekundarschulen und damit die Verlängerung der Schulpflicht, der Anstieg der Ausgaben und das Durchsetzen einheitlicher Lehrpläne für die verschiedenen Schulstufen machten aus einem Flickenteppich mit hochgradigen Unterschieden im Blick auf die Ressourcen und die Qualitäten ein stabiles staatliches Angebot. Schulische Allgemeinbildung auf breiter Basis hätte anders nicht realisiert werden können.

Das hat immer auch entschiedene Kritik gefunden. Wenn heute von radikaler Seite die Schulpflicht in Frage gestellt und für die staatlich subventionierte freie Wahl der Eltern¹³ plädiert wird, dann ist vergessen, dass mit diesem Argument die katholische Kirche im frühen Kulturkampf des 19. Jahrhunderts die „Zwangsschule“ des Staates unter Anklage stellte, um die eigene Hoheit über die Kinder zu sichern.

Auch die Einteilung der Schüler in Jahrgänge ist in der Geschichte der Schulreformideen immer wieder bestritten worden, ähnlich wie die Autorität des Lehrers in die Kritik geriet oder die „Passivität“ der Schüler in dem, was „Frontalunterricht“ genannt wird und erfolgreich skandalisiert werden konnte.

Die Alternativen nehmen nicht ab, aber sie ändern sich auch nicht gross. Die heutigen Favoriten wie der „altersdurchmischte Unterricht“ oder das „selbstorganisierte Lernen“ sind nicht sehr gymnasialtauglich und selbst wenn sie es wären, würde sich damit wohl die Schulerfahrung ändern, aber die für Gymnasien entscheidende Frage bliebe bestehen, nämlich die der Fachlichkeit. Sie lässt sich nicht mit einem Wechsel der Methode oder einer Veränderung der Grundsituation des Unterrichtens beantworten.

¹³ Gemeint sind Subventionen in Form von Bildungsgutscheinen.

„Fachlichkeit“ bezieht sich auf fünf zentrale Kriterien, zum einen die Wahl der Inhalte von schulischer Bildung und die Zuordnung zu Fächern, zum anderen den Anspruch der Rationalität gebunden an die modernen Wissenschaften, dann drittens die Festlegung der Niveauforderungen, mit ihnen die Steigerungserwartungen im Lehrangebot, und viertens die Präsentation der Fachlichkeit in Personen und Lehrmitteln.¹⁴

Ein fünftes Kriterium ist mit den Schulgesetzen gegeben. Schulische Fachlichkeit, egal ob sie sich auf Allgemeinbildung oder Berufsbildung bezieht, ist frei zugänglich. „Frei“ meint gebührenfrei. Auch der historische Kampf gegen das Schulgeld ist heute vergessen, er dauerte mehr als hundert Jahre, in denen es alles andere als selbstverständlich war, dass die Schule mit öffentlichen Mitteln finanziert und unterhalten werden muss (Aubry 2015).

Aber verlangt schulische Fachlichkeit wirklich Lehrpersonen, die diese Fachlichkeit verkörpern und denen so Autorität zukommt? Die Frage klingt seltsam, denn warum sollte man sonst eine Schule besuchen? Doch wer aus Lehrern *Lernbegleiter* macht, scheint die historischen Regeln verändern zu wollen und Lernen wichtiger zu nehmen als Lehren, mithin die Rollen zu verändern.

Das Wort „Lernbegleiter“ kam auf mit dem selbstorganisierten Lernen (SOL). Dieses Konzept ist tatsächlich gemeint als Paradigmenwechsel des Geschehens im Klassenzimmer. Der Wechsel vollzieht sich vom Vorrang des Lehrens hin zum Vorrang des Lernens, das „begleitet“ werden soll. Die Metapher „Begleitung“ klingt gut und kinderfreundlich, wer wäre als Erwachsener nicht gerne der Begleiter eines Kindes?

Das selbstorganisierte Lernen prägt inzwischen den Unterricht an nicht wenigen Schulen und dies vermutlich nicht nur in der Schweiz. Es handelt sich um eine Bewegung von unten, die von Teilen der Lehrerschaft getragen wird und Zustimmung auch in der Schulpädagogik oder in der Fachdidaktik findet. Die Idee dahinter bezieht sich auf die stärkere Aktivierung der Schülerinnen und Schüler, die Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen sollen und dafür grössere Freiheiten erhalten.

Die Praxis sieht wie immer ganz anders aus. Selbstorganisiertes Lernen geht einher mit einem erhöhten Aufwand an Verschriftlichung. Die neuen Instrumente wie das Lerntagebuch, die Lernberichte oder die Portfolios verlangen alle schriftliche Leistungen, die den Lernprozess dokumentieren sollen. Aber wenn der Lernprozess in den Mittelpunkt rückt, dann erhöhen sich auch die Kontrollen, egal, ob sie von den Lehrpersonen oder den Schülerinnen und Schüler selbst durchgeführt werden.

Die Planung des Unterrichts wird sehr viel komplexer. Es müssen gleichzeitig verschiedene Ebenen beachtet werden und die Leistungsbewertung verlangt einen erhöhten Aufwand. Ob mit dieser Komplizierung des Unterrichts bessere Resultate zu erwarten sind, ist offen. Empirische Befunde verweisen eher auf die Qualität der Lehrperson. Positive Resultate des selbstorganisierten Lernens wird es natürlich geben, aber je nach Zusammensetzung der Lerngruppe verschieden und nicht gleich.

¹⁴ Standards oder Kompetenzen setzen fachliche Niveaus voraus und damit zugleich Unterschiede in der Zielerreichung.

Dass Lernen „selbstorganisiert“ sein soll, ist trivial, weil niemand anderer einer Person das Lernen abnehmen kann. Schulisch ist eine extreme Individualisierung gemeint, die davon ausgeht, dass nicht nur jeder Schüler nach eigenem Tempo lernen, sondern auch mit niemandem verglichen werden soll. Beides sind keine neuen Ideen, sondern periodisch wiederkehrende Konzepte, die mit der Digitalisierung neuen Auftrieb erhalten haben.

Sollte sich das Konzept des „Lernbegleiters“ durchsetzen, so wäre damit eine veritable *Deprofessionalisierung* verbunden. Lernbegleiter kann jeder sein. Eine besondere Kompetenz ist nicht wichtig, fachliche Expertise kann überall eingeholt werden, Lehrpersonen würden sich so am Ende überflüssig machen.

In der Frühphase der Reformation kam die Idee auf, dass jeder Laie auch Priester sein kann, vorausgesetzt, er kann die Heilige Schrift lesen. Eine Kirche wäre so überflüssig. An diese Idee knüpfte 1971 Ivan Illich an, der in seinem Buch *Deschooling Society* vorschlug, schulischen Unterricht durch selbstorganisiertes Lernen zu ersetzen. Ohne Schulorganisation kann das Lernen einfach den Interessen folgen, eigene Fragestellungen entwickeln und sich Expertise je nach Angebot besorgen.

Diese Idee wird in der akademischen Pädagogik immer mal wieder diskutiert. Die Frage müsste aber eigentlich lauten, warum die Entschulung der Gesellschaft nie vollzogen wurde. Das moderne Schulsystem hat sich historisch entwickelt, vollzieht gesellschaftliche Funktionen und ist ein schwergewichtiger Faktor in der Bildung der Generationen. Dieses System lässt sich nicht einfach „abschaffen“.

„Lernmaterialien“ oder „Lernprogramme“ können nicht die persönliche Kompetenz von verantwortlichen Lehrerinnen und Lehrern ersetzen, die in einer spezialisierten Ausbildung erworben wird. Neuere Befunde zu den Effekten der Lehrerbildung verweisen darauf, dass besonders die Fachausbildung für Lerngewinne sorgt, die die Kompetenz der Lehrpersonen prägt. Im zweiphasigen System der deutschen Lehrerbildung wird die Unterrichtskompetenz vor allem im Referendariat erworben (Terhart/Bennewitz/Rothland 2014, S. 615-641).

Nimmt man die Idee des selbstorganisierten Lernens ernst, dann kann auf diese Kompetenz auch deswegen verzichtet werden, weil die fachliche Autorität der Lehrpersonen im Unterricht keine Rolle mehr spielen soll oder stark heruntergewertet wird. Dann aber fehlt im Unterricht das Lernvorbild. Für die Schülerinnen und Schüler ist dieses Vorbild unverzichtbar, weil sie nicht einfach allein für sich lernen, sondern sich im Klassenverband austauschen und dabei von verantwortlichen Lehrpersonen herausgefordert und beurteilt werden.

Hinter der ganzen Auseinandersetzung steht die Annahme, Instruktion durch Konstruktion ersetzen zu können. Der Konstruktivismus bestimmt weitgehend die heutige Forschung über Lehren und Lernen. Aber auch hier kann man Trivialisierung vermuten. Unstrittig ist, dass jedes Kind seinen Zugang zur Welt selbst aufbauen muss, aber ebenso unstrittig ist, dass es das nicht alleine kann. Die dafür zur Verfügung stehende Leitmetapher der „ko-konstruktiven“ Lernumgebung hat allerdings den Nachteil, die Konstruktion zu übertreiben und die Instruktion zu vernachlässigen oder gar als überholt hinzustellen.

Diese ideologischen Auseinandersetzungen sind gefährlich, weil sie mit praktischen Konsequenzen verbunden sind. Wenn tatsächlich Instruktion aus der Schule verschwinden soll, dann verschwindet die weltweit am meisten verbreitete Form des Unterrichts, die immer

als „Frontalunterricht“ diffamiert wird. Ausserdem wird die Illusion genährt, dass anspruchsvolle Lehrinhalte ohne Übungsanteile, das Überwinden von Schwierigkeiten und so den Einsatz von Mühen angeeignet werden können. Dagegen sprechen alle didaktischen Erfahrungen und nicht nur die von Spitzensportlern oder musikalischen Virtuosen, sondern auch die schulische Exzellenz.

Mit Allgemeinbildung ist auch und nicht zuletzt eine politische Notwendigkeit gegeben. Aber das würde niemand einsehen, wenn kein Vertrauen in die Arbeit der Schulen vorhanden wäre. Basis des Vertrauens ist die Fachlichkeit des Unterrichts oder die Annahme, dass man in der Schule in geordneter Weise lernt, was man woanders nicht lernt und auch nicht lernen kann.

Daher ist nicht einfach „Lernen“ grundlegend, sondern die Herausforderungen des Lernens mit überzeugenden Angeboten. Was „überzeugend“ ist und was nicht, steht nicht einfach fest, sondern muss im Unterricht erarbeitet werden. Interessen schulen sich und das kann nicht von der Anfangsmotivation her beurteilt werden.

Mit „Fachlichkeit“ sind nicht ein einzelner Lernbereich oder ein bestimmter Informationszugang gemeint, sondern das Gesamtangebot, also ein Curriculum, das nur die öffentliche Schule bietet und das Zeit in Anspruch nimmt, die nicht ständig auf Effizienz hin befragt werden darf. Für die Gymnasien ist das Prinzip Fachlichkeit und die damit verbundenen Leistungserwartungen geradezu das Unterscheidungsmerkmal.

Natürlich kann man sich als Alternative zur Schule die Wiederkehr der Hauslehrer vorstellen oder die mehrheitliche Ersetzung der Lehrpersonen durch Lernprogramme, die für den Unterricht nur noch einen Restcoach brauchen. Aber das sind spekulative Drohgebärden, die sofort die Frage aufwerfen, wie das realisiert werden soll, selbst wenn es sinnvoll wäre. Reale Schulreformen sind nie Revolutionen, sondern riskante Wetten auf den gedachten Fortschritt (Appius/Nägeli 2017).

Eher ist die Frage, wie sich die Qualität der Allgemeinbildung erhalten lässt und warum das in vielen Reformoptionen keine Rolle spielt. Immerhin geht es um die allgemeine Bildung künftiger Bürgerinnen und Bürger, die heute in Erfahrungsräumen aufwachsen, die von Konsum und Smartphones geprägt werden, die tatsächlich „selbstorganisiert“ zu nutzen sind.

Zwischen Bürgern und Konsumenten muss unterschieden werden. Das ist etwa unter amerikanischen Juristen, also in einem Land mit extremer Polarisierung, auch kaum strittig. „Citizens do not think and act as consumers“ (Sunstein 2017, S. 167).¹⁵ Deswegen kann sich auch die Bildung nicht auf Konsumenten beziehen, sondern nur auf künftige Bürger, unabhängig davon, ob die Bildung staatlich angeboten wird (ebd., S. 166/167). „Acting together as citizens, people can solve problems that prove intractable for consumers“ (ebd., S. 168).

Was heute im Blick auf die Medien absehbar ist, lässt sich so verstehen, dass sich die Schulen auf den medialen Wandel einlassen und ihn für ihre Zwecke nutzen, unter der Voraussetzung, dass der Staat die Kontrolle über das behält, was „content“ genannt wird, also Inhalte, Aufgaben und Ziele für alle. Anders gebe es in der Bildung keine Gemeinsamkeiten mehr.

¹⁵ Cass R. Sunstein (geb.1954) lehrt seit 2013 als Robert Walmsley University Professor an der Harvard Law School. Er war von 2009 bis 2012 Berater der Obama-Regierung.

Ein fragmentierter Kommunikationsmarkt in einer heterogenen Demokratie, wie heute in den Vereinigten Staaten, schafft keine Gemeinschaften, sondern kriert, nicht zuletzt durch Prozesse der gezielten Missinformation oder „cybercascades“, Gefahren für die Bürger und das Zusammenleben (Sunstein 2017, S. 135). „To the extent that the process entrenches existing views, spreads falsehood, promotes extremism, and makes people less able to work cooperatively on shared problems, there are dangers for the society as a whole” (ebd.).

Die Grundlage für das Zusammenleben in der Gesellschaft ist eine gemeinsame Bildung, die sich nicht medial verflüchtigen darf. Aber auch wenn das unstrittig ist, die Problemzonen der Allgemeinbildung müssen deutlich benannt werden. Anders lassen sich die Erwartungen nicht bearbeiten und sind wegen der unerreichbaren Ziele Schwankungen in der Zustimmung zu erwarten.

Das Modell der Allgemeinbildung hat Tücken eigener Art, die sich zeigen, wenn in der öffentlichen Auseinandersetzung nur die Zielrhetorik eine Rolle spielt. Die Ziele und so die Erwartungen sind immer viel zu hoch und sie werden so formuliert, dass ihnen möglichst niemand widersprechen kann. Das hat seinen Preis, denn Ziele wie diese unterschlagen die realen Prozesse.

Ein Kernproblem für schulische Allgemeinbildung ist die Verknüpfung des Gelernten über die Zeit und konkret über die Schulstufen. Kein Lehrplan rechnet mit hohen Vergessensquoten und gerade moderne Lehrpläne wie der Lehrplan 21 der Schweiz versuchen, den Kompetenzaufbau über den Wechsel der Stufen bis zum Ende der obligatorischen Schulzeit zu erfassen.

Aber die Nachhaltigkeit des Gelernten entsteht nur bei sichtbaren Anschlussverwendungen, während die heutige Allgemeinbildung eher dafür sorgt, dass Fächer ohne Verbindung zueinander und mit ganz unterschiedlichen Zeitressourcen gelernt werden. Was jedoch nicht genutzt wird, wird mit hoher Wahrscheinlichkeit vergessen, zumal die heutige Unterrichtswirklichkeit auf Ansprüche des Auswendiglernens weitgehend verzichtet hat und „Üben“ ein fachdidaktischen Fremdwort zu sein scheint.

Der Lehrplan geht davon aus, dass Schülerinnen und Schüler für die Mehrzahl der Fächer oder gar für alle Interessen entwickeln. Aber sie können daher in der Schule Spezialisten ebenso wie Dilettanten werden, je nachdem, wie sie ihre Ressourcen einsetzen, Leistungen zeigen und sich für Anschlussverwendungen interessieren. In ungeliebten Fächern ist man froh, diese endlich abwählen zu können.

Die Bildungspolitik hat darauf in aller Regel mit Verschärfung der Anforderungen reagiert, also die Abwahl von Fächern begrenzt, die Standards erhöht und die Leistungsüberprüfung verengt. Geht man von der Vorstellung aus, Allgemeinbildung müsse nachhaltig wirksam sein, dann ist auch diese Politik ausserstande, die Vergessensquote zu reduzieren. Was man damit beeinflussen kann, ist die Bereitschaft, sich Prüfungen zu unterziehen und dabei seriös zu arbeiten.

Die Vorstellung, Unterricht führe zu einem geordneten Aufbau des Wissens und am Ende sogar zu verwertbaren Kompetenzen, ist grundlegend für die Legitimation schulischer Allgemeinbildung. Das Angebot alleine reicht nicht aus, vielmehr beziehen sich die Erwartungen auf sicht- und prüfbare Effekte, wie an dem heutigen Aufkommen von Leistungstests abgelesen werden kann.

Aber die Erwartung der Nachhaltigkeit belastet Schulen auch, weil sie sich vor unlösbaren Aufgaben gestellt sieht. Selbst Lehrpläne geben nicht an, *wie* ein geordneter Aufbau des Wissens über eine längere Zeit bei streuenden Effekten des Unterrichts möglich ist. Heutige Lehrpläne sind gekennzeichnet von Aufgaben und Beispielen, mit denen mehr oder weniger gut unterrichtet werden kann und die in dem Sinne „aufbauend“ sind, als sie aufeinander folgen und mit zunehmenden Schwierigkeitsgraden verbunden sind.

Wie sich das Wissen der Schülerinnen und Schüler tatsächlich entwickelt, lässt sich auf dieser Grundlage nur soweit vorhersehen, als die schulischen Leistungen betroffen sind. Deswegen sind Fachnoten gute Prädiktoren für anschließende Lernfelder, aber nicht für die Wissenshorizonte insgesamt. Dabei wirkt sich gerade die Breite des Notensystems positiv aus. Je höher der Durchschnitt in den Fachnoten liegt, desto besser kann der Studienerfolg vorhergesagt werden.¹⁶

Alternativen zum Lehrplan und der damit strukturierten schulischen Allgemeinbildung sind immer wieder entwickelt und ausprobiert worden. Dabei spielen traditionell ganz unterschiedliche Argumente eine Rolle, etwa die Lernarbeit in Projekten statt in aufeinander aufbauenden Lektionen, das Lernen allein nach eigenen Interessen oder die Annäherung von Schule und Leben, ohne einem „künstlichen“ Lehrplan zu folgen.

Bei den Alternativen steht immer der Schüler oder das Kind im Mittelpunkt. Die beiden Kognitionspsychologen Steven Sloman und Philip Fernbach haben in ihrem Buch *The Knowledge Illusion* dargelegt, dass die Grundvorstellung des für sich lernenden Schülers bzw. der Schülerin auf einem Irrtum basiert, weil Wissen immer mit anderen geteilt wird und nie für sich bestehen kann (Sloman/Fernbach 2017).

Behauptet wird nicht, dass Lernen in schulförmigen Lektionen generell nutzlos ist. Wer in der Schule Algebra lernt und später als Finanzbanker arbeiten oder mathematische Theoreme beweisen will, hat von einem solchen Unterricht grossen Nutzen. Aber sehr viel schulischer Unterricht ist getrennt von dem, was die Schülerinnen und Schüler interessiert und was sie für sinnvoll halten.

Ähnlich hatte bereits John Dewey das Curriculum kritisiert und eigentlich ist das Argument auch seit der Antike bekannt. Neu ist die Kritik, dass eine Bildungsidee, die davon ausgeht, allein die intellektuelle Unabhängigkeit der Lernenden zu erhöhen, eine sehr enge Sicht des Lernens darstellt. „It ignores the fact that knowledge depends on others“ (ebd., S. 219).

Weil Wissen nie für sich existiert, sondern geteilt werden muss, werden Gemeinschaften des Lernens und Team-Work in der Schule empfohlen, einhergehend mit der Idee des forschenden Lernens (ebd., S. 228/229). Ausserdem wird die Idee ins Spiel gebracht, nicht nur Wissen zu vermitteln, sondern auch das damit unweigerlich gegebene *Nicht-Wissen* zu thematisieren.

Aber das spricht nicht dafür, alles Lernen mit Tätigkeiten zu verbinden und auf distanzierte schulische Instruktionen zu verzichten. Die schulische Allgemeinbildung ist ein Gesamtangebot, das sehr verschiedene Verbindungen zum Lebensalltag hat, aber zugleich ein

¹⁶ „Besonders deutsche Durchschnittsnoten erreichen hohe Validitäten, die auch von studienfachnahen Schulnoten nicht übertroffen werden“ (Trapmann-Hell/Weigand/Schuler 2007, S. 25).

Angebot sein muss, das nicht einfach das Alltagswissen verdoppelt. Die Gewähr dafür bietet die besondere Fachlichkeit des Unterrichts.

Damit lässt sich die Frage verbinden, ob sich die Grundsituation des schulischen Unterrichts durch Neue Medien wirklich fundamental verändern wird. Das wäre nur dann der Fall, wenn der Unterrichtsauftrag sich nicht länger über die Allgemeinbildung definiert. Aber davon gehen digitale Lernmedien auch gar nicht aus. Es ist daher falsch, sie einzig über die radikale Schulkritik wahrzunehmen. Sie bieten nur Möglichkeiten, *erweitert* zu lernen. Die Institution Schule wird vorausgesetzt, nicht abgeschafft. Ohne die Organisation der Schule würde sich gar nichts ändern, weil der Wandel keinen Adressaten hätte.

Ein Test auf diesen Befund der Weiterentwicklung des Systems scheint das zu sein, was ohne Rücksicht auf den Adel des Begriffs „Digitalisierung der Bildung“ genannt wird und inzwischen die grössere Öffentlichkeit beschäftigt. In deutschsprachigen Medien ist von einem „Verzweigungsprogramm der alten Pädagogik“ die Rede,¹⁷ mit dem verhindert wird, die didaktischen Möglichkeiten der neuen Lerntechnologien zu sehen und sie ernst zu nehmen. Wer also die „alte“ Pädagogik verteidigt, steht vor einer historischen Schrumpfung.

Die Schule hat sich aus ihrer historischen Form heraus stets selber weiterentwickelt. Neue Technologien des Lernens wurden der Schule angepasst, nicht umgekehrt. Das waren Erscheinungen wie der Hellraumprojektor, das Schulfernsehen oder der Computerraum. Davon war die Grundordnung des Klassenzimmers nicht berührt und lange schien die Beschränktheit des Klassenzimmers gerade der Vorteil zu sein, weil sie vor zu vielen Möglichkeiten schützt. Didaktische Kulturen basieren bekanntlich immer auf dem Prinzip der entschiedenen Reduktion. Ob sich das mit dem Einsatz von Tablets ändert, wird sich zeigen.

Davon zu unterscheiden ist der Tatbestand, dass zunächst und grundlegend für die Sicherung der Qualität des Unterrichts immer die Schule selbst gesorgt hat, wenn man an die beiden zentralen Probleme denkt, die sie fortlaufend bearbeiten muss, nämlich Versorgung in der Breite bei Erhalt der Fachlichkeit und die Sicherung eines möglichst hohen Minimums für alle. Das gilt unter der Voraussetzung öffentlicher Finanzierung, verbindlicher Lehrpläne und einer rationalen Bildungsverwaltung.

Mein Schluss lautet so: Vom bestmöglichen Effekt hergesehen definiert Allgemeinbildung die Lernfähigkeit in verschiedenen Fächern oder genauer: das Verhalten, den Fortschritt und die Beherrschung dieser Fächer. Die Lernenden akzeptieren die Fachstandards, erreichen zunehmend höhere Niveaus und schulen so ihre Interessen. Das geschieht unterschiedlich und nie gleich, wohl aber vergleichbar.

Auch was Allgemeinbildung *nicht* ist, lässt sich am Schluss sagen, nämlich eine Ausrüstung fürs Leben, die einem „Rucksack“ gleicht. Diese Metapher war nur so lange angebracht, wie Wissen nicht dynamisch gedacht werden musste. Heute und in Zukunft „besitzt“ man keine Bildung, sondern wendet sie fortlaufend an. Geschieht das nicht, verliert man, was gelernt wurde. Use it, or lose it, sagen die Neuropsychologen.

¹⁷ Neue Zürcher Zeitung Nr. 228 vom 2. Oktober 2017, S. 8.

Literatur

- Appius, Stephanie/Nägeli, Amanda (2017): Schulreformen im Mehrebenensystem. Eine mehrdimensionale Analyse von Bildungspolitik. Wiesbaden: Springer.
- Aubry, Carla (2015): Schule zwischen Politik und Ökonomie. Finanzhaushalt und Mitspracherecht in Winterthur, 1789-1869. Zürich: Chronos Verlag.
- Boehm, Gottfried (Hrsg.) (2001): Homo pictor. München /Leipzig: K.G. Saur. (= Colloquium Rauricum, Band 7)
- Grafton, Anthony (1999): Cardano's Cosmos : The Worlds and Works of a Renaissance Astrologer. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Hopf, Georg Wilhelm (1850): Ueber Mnemonik und deren Anwendung in Schulen. Fürth: J. Ludwig Schmid's Buchhandlung.
- Horlacher, Rebekka (2015): The Educated Subject and the German Concept of Bildung. New York/London: Routledge.
- Humboldt, W. v. (1980): Werke in fünf Bänden, hrsg. v. A. Flitner/K. Giel, Band I: Schriften zur Anthropologie und Geschichte. 3. Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Illich, Ivan (1971): Deschooling Society. New York: Harper & Row.
- Niethammer, F.I. (1808): Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unserer Zeit. Jena: F. Frommann.
- Oelkers, Jürgen (2018): Modernisierung als Verstaatlichung. In: Ulrich Binder (Hrsg.): Modernisierung und Pädagogik - ambivalente und paradoxe Interdependenzen. Weinheim/Basel: BeltzJuventa, S. 162-187.
- Paulsen, F. (1921): Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht. Dritte erweiterte Auflage herausgegeben und in einem Anhang fortgesetzt v. R. Lehmann. Berlin/Leipzig: Walter de Gruyter.
- Piéjus, Anne (éd) (2007): Plaire et instruire. Le spectacle dans les collèges de l'Ancien Régime. Rennes. Presses universitaire de Rennes.
- Sloman, Steven/Fernbach, Philip (2017): The Knowledge Illusion. Why We Never Think Alone. New York: Riverhead Books.
- Speer, Andreas/Jeschke, Thomas (Hrsg.) (2016): Schüler und Meister. Berlin/Boston: Walter de Gruyter. (= Miscellanea Mediaevalia, Band 39)
- Sunstein, Cass R. (2017): #republic. Divided Democracy in the Age of Social Media. Princeton/Oxford: Princeton University Press.
- Terhart, Ewald/ Bennewitz, Hedda/ Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Münster/New York: Waxmann.
- Trapmann, S./Hell, B./Weigand, S./Schuler, H.: Die Validität von Schulnoten zur Vorhersage des Studienerfolgs - Eine Metaanalyse. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie Band 2, Heft 1 (2007), S. 11-27.
- Yates, Francis A. (1983): The Occult Philosophy in the Elizabethan Age. London/Boston/Melbourne/Henley: ARK Paperbacks.

