

# Der Bildungsbegriff und seine Anwendung auf die schulische Praxis\*

Tim Paehler, WWU Münster

18. 3. 1999

## Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Vorbetrachtungen</b>	<b>2</b>
<b>2</b>	<b>Der Begriff der Bildung</b>	<b>3</b>
2.1	Der Bildungsbegriff in der Diskussion in NRW . . . . .	3
2.2	Der Bildungsbegriff bei Hartmut v. Hentig . . . . .	5
<b>3</b>	<b>Anwendung des Bildungsbegriffs auf die schulische Praxis</b>	<b>7</b>
3.1	Die Reformpläne des NRW-Bildungsministeriums . . . . .	7
3.2	Hartmut v. Hentigs Schulkritik . . . . .	9
<b>4</b>	<b>Gemeinsamkeiten und Unterschiede</b>	<b>11</b>

---

\*Hausarbeit zum Seminar 'Allgemeine Bildung und Fachunterricht'

## Zusammenfassung

In dieser Arbeit soll der Bildungsbegriff untersucht werden, wie er in der Diskussion um die Schulreform in NRW und bei Hartmut v. Hentig geäußert wird. Dabei soll der (möglichen) praktischen Umsetzung ein besonderes Interesse eingeräumt werden. Exemplarisch sollen dabei wiederum die Lehrpläne für die gymnasiale Oberstufe - mit Schwerpunkt auf dem Fach Mathematik - betrachtet werden.

# 1 Vorbetrachtungen

Um einen Bildungsbegriff in hinreichend tiefgründiger Weise analysieren zu können, empfiehlt es sich zunächst, die Aspekte zu formulieren, unter denen eine Betrachtung stattfinden soll. Ich unterteile diese Aspekte dabei in zwei theoretische und vier praktische. Die Analyse soll also unter Berücksichtigung der folgenden Fragestellungen geführt werden:

1. Theoretische Belange
  - (a) Welchen Bezug zu den drei Welten (subjektive, intersubjektive und objektive Wirklichkeit) nimmt der Bildungsbegriff ein;<sup>1</sup> wie gewichtet er die Differenzierung innerhalb dieser Welten?
  - (b) Wie behandelt der Bildungsbegriff die ‘Differenzen’ zwischen Sein und Sollen, Erkenntnis und Interesse; wie wirken analytische Befunde auf normative Richtlinien ein?
2. Praktische Belange
  - (a) Wie wird die Abbildung der Bildungsziele auf vollziehende Personen und Institutionen vorgenommen; produziert sie dabei insbesondere Widersprüche zu der Positionierung des Subjekts durch überzogene Einschränkungen seiner Freiheit?
  - (b) Wie wird der Bezug zur bestehenden Situation hergestellt; wie soll sich die Entwicklung vom gegebenen Zustand zum angestrebten vollziehen?
  - (c) Wie werden die verschiedenen (und zwangsläufig gegenläufigen) Interessen in der Realisierung berücksichtigt? Insbesondere:
  - (d) Welche Rolle spielen Wissenschaft und Verwaltung? Diese Frage ist zwar bereits in der vorhergehenden als Unterpunkt enthalten, sie sollte jedoch gerade bei der Behandlung von wissenschaftlich und verwaltungstechnisch geprägten Begriffsbildungen gesondert erörtert werden (‘Wissenschaft möchte, daß Bildung Wissenschaft braucht.’<sup>2</sup>)

---

<sup>1</sup>Ich stütze mich hier wesentlich auf eine Begriffsbildung wie sie explizit z.B. in [Habermas 1981] diskutiert wird. Vgl. [Paehler 1999]

<sup>2</sup>[Langewand 1994] S. 74. Analog dazu könnte man sagen: ‘Verwaltete Organisationen begünstigen verwaltende Verfahren.’

Diese Fragen sind einerseits in gewisser Weise willkürlich gestellt und kritisierbar - andererseits begünstigt die Art, wie sie gestellt sind, bereits einen bestimmten Typus von Bildungsbegriff.<sup>3</sup> Allerdings bringt ihre explizite Formulierung (hoffentlich) notwendige Struktur in die nun folgende Untersuchung und formuliert darüberhinaus das ihr zugrundeliegende Interesse.

## 2 Der Begriff der Bildung

### 2.1 Der Bildungsbegriff in der Diskussion in NRW

Ich beziehe mich hier auf die Diskussion, die durch die Denkschrift 'Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft' der Bildungskommission 1995 angestoßen wurde, und seither dem Bekennen des Bildungsministeriums nach in die Schulreform eingeht.<sup>4</sup>

Der Kommission, die vom damaligen NRW-Ministerpräsidenten Rau einberufen wurde, gehören 23 Mitglieder an (inclusive dem Beauftragten des Ministerpräsidenten), davon 5 Vertreter aus der Wirtschaft, der Rest stammt größtenteils aus dem staatlichen Erziehungs- und Bildungswesen. Mit Blick auf die Positionen der Mitglieder läßt sich damit bereits ein übergeordnetes Interesse vermuten: Bildung soll als Hauptziel die aktive und selbsttätige Teilnahme an der ( - und Einfügung in die - ) Gesellschaft zur Folge haben. Tatsächlich findet sich dieser Schwerpunkt bereits in der Zusammenfassung:

*'Bildung soll als Lern- und Entwicklungsprozeß verstanden werden, in dessen Verlauf die Befähigung erworben wird,*

- den Anspruch auf Selbstbestimmung und die Entwicklung eigener Lebens-Sinnbestimmungen zu verwirklichen,
- diesen Anspruch auch für alle Mitmenschen anzuerkennen,
- Mitverantwortung für das Gestalten der ökonomischen, gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Verhältnisse zu übernehmen und
- die eigenen Ansprüche, die Ansprüche der Mitmenschen und die Anforderungen der Gesellschaft in eine vertretbare Relation zu bringen.'<sup>5</sup>

Diese Formulierung des Bildungsbegriffs, der vor allem die Übernahme von 'Kultur' durch das Individuum bezweckt, entspringt der Definition von Humboldts. So wird dieser auch ausdrücklich in der Bildungsdefinition der Denkschrift zitiert:

---

<sup>3</sup>Implizit wird z.B. schon die Notwendigkeit der dynamischen Anpassung des Bildungsbegriffs an die drei Welten postuliert. Die Möglichkeit einer zeitlich sich wandelnden sozialen Welt und die Existenz verschiedener Subjekte lassen einen Bildungsbegriff, der von zeitlich invarianten Gesellschaftsproblemen und 'gleichartigen' Menschen ausgeht, gar nicht erst zu.

<sup>4</sup>Vgl. z.B. Vorwort der Ministerin in [MSWWF 1998]

<sup>5</sup>[Bildungskommission NRW 1995] S. XII

‘Wilhelm von Humboldt hat noch immer recht. Für ihn ist der Gebildete derjenige, der “soviel Welt, als möglich zu ergreifen, und so eng als er nur kann, mit sich zu verbinden” sucht.’<sup>6</sup>

Wie wird nun die Verbindung zwischen Mensch, Gesellschaft und Umwelt (letztere werden in der obigen Lesart als ‘Welt’ zusammengefasst) gesehen? Die Beantwortung von Frage 1 (a) wird wie folgt gegeben:

‘Gemeint ist, daß sich der Mensch vor allem in Dingen wiederzuerkennen vermag, die er selbst gemacht hat, in Dingen, die seine Subjektivität atmen. In dieser Welt bewegt sich der Mensch entdeckend, deutend und gestaltend, und indem er dies tut, schafft er sich seine Welt.’<sup>7</sup>

Die möglichst große Überdeckung der subjektiven Welt mit der intersubjektiven und objektiven bzw. objektivierten (z.B. wissenschaftlichen) Welt kann so als Ziel der Bildung angesehen werden. Ist dieser Zustand nämlich für jedes Individuum erreicht, stellt sich die (schwerpunktmäßig) geforderte gesellschaftliche Verständigung ein. Obwohl nun die Gesellschaftsfähigkeit des Menschen das Hauptziel ist, kann durch die Betonung des subjektiven Vorgangs der Bildung dies nur durch die Förderung der subjektiven Welt (also lediglich indirekt) geschehen.<sup>8</sup> Die Schwierigkeiten, die sich daraus ergeben, lassen das Problem der Pädagogik seit der Aufklärung hervortreten: Der Ausgang aus der Unmündigkeit kann nur unterstützt, nicht aber erzwungen werden. Dieses Problem wird sich noch in der Behandlung der schulischen Umsetzung des Bildungsbegriffs zeigen.

Die Frage nach der Unterscheidung zwischen Sein und Sollen (also: Was sind die normativen Grundsätze des Bildungsverständnisses und wie wirken Erkenntnisse über den Ist-Zustand auf sie ein) wird erneut klassisch bildungstheoretisch<sup>9</sup> beantwortet: Durch die Betonung des subjektiven Schaffens in der Welt soll der Mensch sein Sein erkennen und zu seinem sowie dem gesellschaftlichen Nutzen verändern.

‘Bildung ist in erster Linie ein Können, kein bloßes Sich-Auskennen in Bildungsbeständen [...] Daher verbindet sich der Begriff der Bildung weiterhin mit dem Begriff der Orientierung. Beides gehört zusammen: als Lebensform oder in der Form eines Könnens, das Welt in sich zieht und Welt durch sich selbst ausdrückt.’<sup>10</sup>

Die Anpassung der Welt an das Individuum (z.B. durch dessen aktive Teilnahme an der Gesellschaft) soll also gleichzeitig die Anpassung des Individuums an die Welt sein (also z.B. die Einfügung in die Gesellschaft).

---

<sup>6</sup>[Bildungskommission NRW 1995] S. 30. Vgl. [Humboldt 1969] S. 235.

<sup>7</sup>[Bildungskommission NRW 1995] S. 30

<sup>8</sup>Vgl. [Bildungskommission NRW 1995] S. 61

<sup>9</sup>Ich beziehe mich auf die Ausführungen zur bildungstheoretischen Pädagogik in [Jank, Meyer 1991] und [Lenzen 1994]

<sup>10</sup>[Bildungskommission NRW 1995] S. 30/31

Sein und Sollen bilden diesem Bildungsverständnis nach also insofern eine Einheit, daß sich das Interesse des einzelnen Menschen (= das Sein) und das Interesse der Gemeinschaft (= das Sollen) vereinen sollen.<sup>11</sup>

## 2.2 Der Bildungsbegriff bei Hartmut v. Hentig

Hartmut v. Hentig gilt gemeinhin eher als Praktiker im Bildungsbereich, dies vor allem durch seine Federführung bei der Gründung der Bielefelder Laborschule<sup>12</sup> und des Oberstufenkollegs<sup>13</sup>, nicht zuletzt aber auch wegen seiner praktisch orientierten Schriften zu Bildung und Schule (z.B. [v. Hentig 1994]). Mit dem Begriff der Bildung hat er sich eingehend in einem eigenen Werk, [v. Hentig 1996], beschäftigt, in dem er die vorrangige Bedeutung des Begriffs für sein Schaffen konstatiert.<sup>14</sup> Der Begriff der Bildung birgt dabei für ihn die gleiche Universalität wie der v. Humboldts. Er erkennt jedoch die Tendenz, die theoretische Bedeutung des Bildungsbegriffs in der Praxis wissenschafts- und machttechnischen Denkkategorien vorzuschieben:

‘Die Aufhebung falscher Gegensätze ist in der alten - vorschulischen, Humboldtschen - Auffassung von Bildung möglich. Es sind ganz allgemein drei Figuren denkbar:

- Entweder Bildung bezeichnet das, was sich der bloßen “Entwicklung” der Gesellschaft, ihren daraus hervorgehenden “Bedürfnissen” gegenüber- und, wo nötig entgegenstellt, das, womit man s.v.v. die geistige und moralische “Führung” übernimmt oder zu übernehmen sich bemüht, das, was uns gegen die utilitäre Vereinnahmung stärkt (Hans Freyers “gegenhaltende Kräfte” kommen einem dabei in den Sinn),

- oder “Bildung” ist ein Spuk, eine Zweckbehauptung, eine Ideologie, ein Überbau und hat den harten Instrumenten gesellschaftlicher Aufklärung zu weichen: der Nutzen bringenden, Schäden aufdeckenden, Kosten sparenden, Risiko vorhersagenden Wissenschaft, einer spezialisierten Berufsausbildung und sozialpsychologischen Verfahren,

- oder Bildung bezeichnet selbst die Spannung oder Brücke zwischen den beiden ersten - zwischen tradierten Idealen und aktuellem Kompetenzbedarf, zwischen philosophischer Selbstvergewisserung und praktischer Selbsterhaltung der Gesellschaft. Ich hätte auch - mit Platons großem Gleichnis - sagen können: Bildung ist beides Aufstieg ans Sonnenlicht und Abstieg in die Höhle. Das eine ist ohne das andere sinnlos und unbekömmlich.

Daß ich für diese dritte Figur bin (ob nun mit Humboldt oder ohne ihn, aber gewiß nicht gegen ihn), ist nach allem Gesagten selbstverständlich. Die beiden anderen Figuren sind respektabel und mit guten Gründen vertretbar. Nicht hinnehmbar aber ist: wenn Bildung das eine beansprucht (die Werte, die Kultur, die Verantwortung, die Mündigkeit, die Führung) und das andere betreibt (die Bedienung der Wirtschaft, die Regelung des Arbeitsmarktes, das Fitmachen für

---

<sup>11</sup>Diese Betrachtung wird vom Standpunkt der Gesellschaft aus vorgenommen, vom Subjekt aus gesehen vertauschen sich Sein und Sollen, das Ziel bleibt jedoch für beide (aufgrund der Einheit) das gleiche.

<sup>12</sup>He95

<sup>13</sup><http://www.uni-bielefeld.de/OSK/>

<sup>14</sup>‘Wenn man mich heute nach dem Thema fragt, das mich in der Pädagogik am meisten beschäftigt, antworte ich: “Bildung”.’ ([v. Hentig 1996] S. 56)

die Laufbahn, die Aufbewahrung der Kinder und die Disziplinierung der Jugendlichen).<sup>15</sup>

Dieser längere Abschnitt enthält die erweiterte Erklärung des für v. Hentig programmatischen Ausspruchs ‘Die Menschen stärken *und* die Sache klären’.<sup>16</sup> Ich will nun versuchen das Zitierte in die eingangs gewählte Begriffsbildung zu übersetzen. Bildung muß notwendigerweise die Verbindung des Individuums mit ‘Welt’ bewirken. Es stellt sich nun die Frage, welche Art von Welt dies sein soll: die Gesellschaft als in erster Linie kommunikative, das Individuum als teilnehmendes Subjekt anerkennende Institution (intersubjektive Wirklichkeit) - oder aber die Welt vor allem als wissenschaftlich festgelegte Objektivierung und Partitionierung, innerhalb derer die Wechselwirkung vor allem durch Beherrschung und Instrumentalisierung stattfindet (objektive Wirklichkeit). Diese widersprechenden Formen, die den ersten beiden Punkten in v. Hentigs Äußerungen entsprechen, werden nun in einer Synthese vereint: Bildung muß einerseits die Auseinandersetzung mit - und die Befähigung zu - objektivierten Sichtweisen, andererseits auch die reflexive Betätigung in der Gesellschaft als Subjekt fordern und fördern. Dabei soll die Auseinandersetzung mit wechselseitiger Wirkung vollzogen werden: Der (sprachliche wie zweckhafte) Grundsinn von Bildung ist: ‘Formen und (reflexiv) Sich-Formen’.<sup>17</sup> Diese Formulierung ist (sicherlich nicht zufällig) der Humboldtschen sowie der Definition der Bildungskommission in dieser Lesart äquivalent und auch in der in Deutschland vorherrschenden bildungstheoretischen Didaktik unbestritten. Als ausgewiesener Praktiker liefert v. Hentig aber gleich den Hinweis auf die Gefahr mit, die der Umsetzung des Bildungsbegriffs vor allem von Seiten der Wissenschaft und der Wirtschaft droht: Die Betonung der kulturellen Einweisung dient als vorgeschobenes Motiv für die Einrichtung vorwiegend instrumenteller (objektivierter) Strukturen im Bildungsbetrieb. Wir werden auf diese Gefahr (deren Behandlung der Beantwortung von Frage 2 (d) entspricht) bei der Überprüfung der praktischen Belange zurückkehren.

Die Frage nach Sein und Sollen beantwortet v. Hentig - wie obiges erwarten läßt - ebenfalls in ähnlicher Weise wie die Bildungskommission. Zwei seiner vierzehn Thesen, die den Kern von [v. Hentig 1996] bilden, lauten: ‘Der Mensch bildet sich’<sup>18</sup> und ‘Das Leben bildet’<sup>19</sup>. Darin wird die Verschränkung von individuellem und gesellschaftlichem Interesse als Ziel formuliert und damit die jeweilige Erkenntnis von Individuum und Gesellschaft zu den maßgeblichen Momenten seiner Beurteilung gemacht:

---

<sup>15</sup>[v. Hentig 1996] S. 58/59

<sup>16</sup>[v. Hentig 1996] S. 57, Hervorhebung im Original

<sup>17</sup>[v. Hentig 1996] S. 61

<sup>18</sup>[v. Hentig 1996] S. 39ff

<sup>19</sup>[v. Hentig 1996] S. 42ff

[...] das Ziel ist die *sich selbst bestimmende Individualität* - aber nicht um ihrer selbst willen, sondern weil sie als solche *die Menschheit bereichert*.<sup>20</sup>

### 3 Anwendung des Bildungsbegriffs auf die schulische Praxis

Ich will nun kurz einen exemplarischen Einblick in die Grundlagen der praktischen Realisierung der obigen Thesen vornehmen. Dabei darf diese Untersuchung allerdings nicht mit einer Bewertung der Praxis selbst verwechselt werden, da diese sich nicht ohne weiteres in theoretische Begriffssysteme abbilden läßt ('In der Theorie sind Theorie und Praxis dasselbe, in der Praxis nicht'), Die Fragen der praktischen Belange sollten also mehr als handlungstheoretische Leitlinien verstanden werden, denn als im Rahmen einer Untersuchung vollständig beantwortbare Fragestellungen.

#### 3.1 Die Reformpläne des NRW-Bildungsministeriums

Der Gesichtspunkt der oben bereits angesprochenen individuellen Freiheit und ihrer Förderung wird in den Mittelpunkt der Reformbemühungen gestellt. So heißt es denn auch in der Eröffnungsrede zum Beginn der Richtlinien- und Lehrplanarbeit für die gymnasiale Oberstufe von Ministerin Behler:

'Und darum - denke ich - ist es richtig, stärker die Schülerinnen und Schüler, ihre Lernbedürfnisse und Lernmöglichkeiten in den Vordergrund zu rücken, und die Schule und ihre Aufgaben von hier aus neu zu definieren.'<sup>21</sup>

Im Hinblick auf 2 (a) und (b) will man dabei vor allem die Verwaltung reduzieren bzw. auf die Träger 'vor Ort' übertragen. Es soll also nicht nur dem Schüler größere Freiheit in seinem Lernprozeß eingeräumt werden, sondern auch - folgerichtigerweise - seinem direkten Umfeld, den Lehrern und der Schule. Der Beziehung zu den Lehrern als Erziehungspersonen wird dabei eine stärkere Rolle eingeräumt:

'Mündigkeit als Zielvorstellung pädagogischen Handelns - verstanden als Verbindung von Selbstbestimmung und Verantwortungsübernahme - verlangt ebenso wie die Natur des pädagogischen Handelns selbst nach Gestaltungsfreiheit, verlangt nach einer mündigen Schule. Erziehungsprozesse beruhen vor allem auf persönlicher Begegnung, und sind ohne Eigenanteil der jeweiligen Schülerin, des jeweiligen Schüler nicht möglich. Deshalb gelingen Erziehungsprozesse nur in jeweils unterschiedlicher, personengebundener Form.'<sup>22</sup>

---

<sup>20</sup>[v. Hentig 1996] S. 41, Hervorhebungen im Original

<sup>21</sup>[Behler 1996] Vgl. auch [Bildungskommission NRW 1995] S. 61ff

<sup>22</sup>[Bildungskommission NRW 1995] S. 62

Grundlage für die stärkere äußere Autonomie ist dabei allerdings ihre höhere innere Differenzierung, deren Realisierung sich in der Verpflichtung zu einem Schulprogramm niederschlägt, das bis zum Jahr 2000 jede Schule in NRW entwickelt haben soll.<sup>23</sup> Diese Differenzierung der Schulen schlägt sich nun in mehrfacher Hinsicht auf die Entwicklung der Oberstufen-Lehrpläne der einzelnen Fächer nieder bzw. sie geht mit Maßnahmen einher, die durch diese begünstigt werden:<sup>24</sup>

- Die Lehrpläne sollen inhaltlich ‘schlanker’ gehalten werden.<sup>25</sup> Neue Schwerpunkte bilden nun auch Methodik und Lernreflexion (‘Lernen des Lernens’).<sup>26</sup>
- Fachübergreifende und fächerverbindende Ansätze sollen gefördert werden und im Rahmen von Projekten mit Zusammenhang zum Schulprogramm durchgeführt werden.<sup>27</sup> Darüberhinaus wird auch im fachspezifischen Ansatz das ‘Lernen im sinnstiftenden Kontext’ gefordert, was in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern vor allem als ‘Anwendungsbezogenheit’ übersetzt wird.<sup>28</sup> Ebenfalls gefordert wird die Darstellung der ‘Vernetzung’ eines Problems und seiner Lösungsmethoden, also die Vielfalt der Aspekte seiner Beschreibung und Lösung.<sup>29</sup>
- Das Spektrum an Arbeitsformen und möglichen bewertbaren Schülerleistungen wird erweitert. So findet sich neben verstärkter Ermutigung zum Einsatz von Computern und neuen Medien<sup>30</sup> auch die Möglichkeit der Erbringung einer ‘Besonderen Lernleistung’, die beispielsweise ‘Ergebnis eines mindestens ein Jahr laufenden fachlichen oder fachübergreifenden Projektes sein’ kann und bis zu  $\frac{1}{5}$  der Abiturprüfungsleistungen ausmachen kann.<sup>31</sup>

Bemerkenswert (auch im Hinblick auf die Wissenschaftsreflexion durch die Behandlung von Frage 2 (d)) ist sicherlich der Ansatz zur Lernreflexi-

---

<sup>23</sup>[MSWWF 1998] S. 26. Zum Schulprogramm: [MSWWF 1997], [LfSW 1998d]

<sup>24</sup>Ich beziehe mich hier im wesentlichen auf die Lehrplanentwürfe zu den eher kanonisch strukturierten Fächern Mathematik und Physik [LfSW 1998b], [LfSW 1998c] sowie die Formulierung der allgemeinen Aufgaben und Ziele der Oberstufe, [LfSW 1998a], die ihrerseits an [KMK 1996] gebunden ist.

<sup>25</sup>Im Lehrplan Physik findet sich z.B. der Hinweis ‘Der Umfang der obligatorischen Themen und Gegenstände ist so festgelegt, dass zu ihrer Behandlung etwa die Hälfte der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit ausreicht. Die verbleibenden Freiräume sind unter anderem dazu zu nutzen, in angemessenem Umfang fortführende bzw. vertiefende Themen und Gegenstände zu ergänzen. Der Unterricht geht also in jedem Fall über die obligatorischen Themen und Gegenstände hinaus.’ ([LfSW 1998c] S. 70)

<sup>26</sup>[LfSW 1998b] S. 42ff

<sup>27</sup>[LfSW 1998a] S. 13

<sup>28</sup>vgl. [LfSW 1998b] S. 13, [LfSW 1998c] S. 8

<sup>29</sup>[LfSW 1998b] S. 44

<sup>30</sup>[LfSW 1998b] S. 45/46, [LfSW 1998c] S. 77-79

<sup>31</sup>[LfSW 1998b] S. 53ff, [LfSW 1998c] S. 89



on, dem vor allem im Lehrplan Mathematik weitreichende Bedeutung eingeräumt wird:

Ein wichtiger Aspekt für den Mathematikunterricht ist, dass die Lernenden nicht mit "fertiger" Mathematik konfrontiert werden. Dazu kann beitragen, dass Lehrende und Lernende *laut denken*. Äußerungen dürfen sich auch auf

- das Wissen über die eigene Person (z. B.: ich habe einen Fehler gemacht, weil mich Folgendes stört: ich habe dies nicht gekonnt, weil ich über folgendes Vorwissen nicht verfüge)
  - das Wissen über die Aufgabenstellung (z. B.: ich verstehe diese Aufgabe nicht, weil....; insbesondere ist bei dieser Aufgabenstellung darauf zu achten, dass....)
- [...]

beziehen

[...] Die Aufforderung Gefühle auszusprechen (z. B. ich hatte ein Aha-Erlebnis, weil....; mich hat gestört, dass...) ermöglicht, Gespräche zu führen über die Verantwortlichkeit für das eigene Lernen und das kooperative Arbeiten im Kurs.<sup>32</sup>

Die Betonung des reflexiv-kommunikativen Zugangs zum Fach sowie die ausdrückliche Aufforderung zur Kritik korrespondieren insofern mit den obigen Formulierungen des Bildungsbegriffs, als sie so dem Subjekt die Möglichkeit einräumen, intersubjektiv subjektbezogene und objektbezogene Erkenntnisse zu überprüfen und anzugleichen.

Eine weitergehende kritische Würdigung des (nach 2 (c) und (d) zu überprüfenden) Ausmaßes von Verwissenschaftlichung und Instrumentalisierung von Schulunterricht findet jedoch nicht statt. Ihre Notwendigkeit wird offenbar a priori angenommen (bzw. als faktisch gesellschaftlich relevant erkannt), dient also als Hintergrund für weitere Ausführungen.<sup>33</sup> Bei Hartmut v. Hentig wird dieser Hintergrund dagegen zur Figur, an der sich damit Kritik vornehmen läßt.

## 3.2 Hartmut v. Hentigs Schulkritik

Parallel zu den Reformbemühungen in NRW mahnt auch Hartmut v. Hentig in [v. Hentig 1996] eine Reformulierung der Aufgaben und Ziele der Schule als Bildungseinrichtung sowie deren Realisierung an. Ausgehend von seinen oben behandelten Ausführungen zum Bildungsbegriff läßt sich seine

---

<sup>32</sup>[LfSW 1998b] S. 42/43. Im dem vom Volumen deutlich umfangreicheren Lehrplan für Physik findet sich dergleichen nicht, hier dominiert vor allem der fachliche Anteil. Vgl. z.B. [LfSW 1998c] S. 5

<sup>33</sup>Der 'blinde Fleck' des Bildungswesens (oder zumindest der schwache Punkt) läßt sich exemplarisch in der Tatsache darstellen, daß seine Verwalter ihrerseits alle studiert, vielfach sogar promoviert haben und dadurch nicht nur geneigt sind, in der Schule Wissenschaftspropädeutik zu sehen, sondern auch die individuelle und soziale Bildung des Schülers als (erziehungs-)wissenschaftlich vollständig erfassbar und behandelbar zu begreifen. Eine fehlende offene Behandlung der Wissenschaftsreflexion muß also als Indiz gewertet werden, daß dieser unterbewußten Neigung zumindest teilweise nachgegeben wird.

Kritik am vorliegenden staatlichen Schulwesen bereits in groben Zügen ausmachen: Die Überbetonung des Wissenschaftlichen und des gesellschaftlich unmittelbar Verwertbaren. Er beruft sich dabei auf v. Humboldts These: ‘Die Organisation der Schule bekümmert sich [...] um keine Kaste, kein einzelnes Gewerbe, allein auch nicht um die gelehrte!’<sup>34</sup> Die Problematik wird seiner Argumentation nach vor allem durch die Instrumentalisierung von Bildung zum Laufbahnkriterium verursacht:

‘Das - von mir gern unterstellte - Bemühen von vielen Schulleuten, den Menschen durch Bildung zum Subjekt seiner Handlungen, zum Herrn über die Verhältnisse zu machen [...] wird freilich durch die vorgängige Unterwerfung unter einen bestimmten gesellschaftlichen Auftrag ausgehebelt, nämlich Ausbildungs-, Erwerbs- und soziale Aufstiegschancen zu verteilen. Dies geschieht aufgrund ausgewählter schulischer Leistungen, an denen man die künftige Leistungsfähigkeit in der Gesellschaft meint ablesen zu können. Um gerecht oder doch objektiv zu sein, beschränkt man den Nachweis auf bestimmte Gebiete, man macht sie meßbar und setzt die Schülerinnen und Schüler unter einen permanenten Erfüllungsdruck. Dadurch vernichtet man den pädagogischen Auftrag der Schule, nämlich jeden einzelnen nach seinem Vermögen zu fördern und ihn zu selbständiger Leistung zu befähigen. Man verhindert erfolgreich, daß die Schülerinnen und Schüler das Lernen in der Schule als ihre eigene Sache erkennen, eben als Bildung.’<sup>35</sup>

Die Objektivierung der Lernprozesse muß also zur Folge haben, daß vor allem dieser Bereich in den Schulen in den Mittelpunkt rückt. Die Zensur als Abbildung menschlicher Fähigkeiten in den Zahlenraum von 1 bis 6 (bzw. 0 bis 15) ist nicht in der Lage, subjektive und intersubjektive Leistungen darzustellen. Die Tatsache, daß die Zensur aber, bzw. die ihr als zugrundeliegend angenommene ‘Leistung’ des Schülers, im Mittelpunkt der Argumentation vieler Interessenvertreter aus Wirtschaft und Wissenschaft steht, zeigt die reduktionistische Tendenz im Bildungsbereich auf, derer sich die Vermittler von Bildung, die Lehrer und die Schule, erfolgreich zu erwehren haben.<sup>36</sup>

Der ‘versöhnliche’ Teil der Äußerungen v. Hentigs soll dagegen im Sinne von 2 (b) die Möglichkeiten zur Veränderung der tatsächlichen Verhältnisse aufzeigen. Er wird unter der These ‘Die Fächer der herkömmlichen Schule sind brauchbare Anlässe für Bildung’<sup>37</sup> zusammengefaßt. Er nimmt dabei exemplarisch eine Untersuchung der Fächer Deutsch und Mathematik vor. Letztere unterteilt er - gemäß den verschiedenen Anforderungen an das Fach - in zwei verschiedenen Arten von Mathematik: die rein platonische, geisteswissenschaftliche Mathematik, das Prinzip ‘durchgängiger Rationalität’ und die angewandte, ‘hilfswissenschaftliche’ Mathematik als Spra-

---

<sup>34</sup>[Humboldt 1969] S. 188

<sup>35</sup>[v. Hentig 1996] S. 163/164

<sup>36</sup>Im Fach Mathematik denke man z.B. daran, welche Art von Diskussionen die Ergebnisse der TIMS-Studien verursacht haben.

<sup>37</sup>[v. Hentig 1996] S. 181

che der Wissenschaften. Letzterer bescheinigt er eine höhere Affinität zur Wissenschaftspropedäutik, ersterer einen höheren Gehalt an Allgemeinbildung.<sup>38</sup> Er führt weiter aus:

‘Es handelt sich nicht um zwei Formen von Mathematik, sondern um zwei auf der Ebene der Sekundarstufe II unterschiedlich lehrbare und unterschiedlich nützliche Funktionen. Dabei kann man die erste schadlos ohne die zweite lernen, die zweite aber nicht schadlos ohne die erste: Man riskiert einen philosophischen Fundamentalirrtum. Die Natur und viele menschliche Ereignisse lassen sich vermessen - aber die Größen, die man dabei gewinnt, sind nicht die Eigenschaften der Sache oder der Sachlage, sondern die menschliche Weise, sie brauchbar festzuhalten: an einer dafür oder dadurch definierten Beziehung.’<sup>39</sup>

V. Hentig erklärt also an dieser Aufteilung der Mathematik einerseits exemplarisch die Notwendigkeit der Allgemeinbildung als Basis für Wissenschaftspropedäutik, andererseits die rein funktionalistische Natur der Anwendung von Mathematik: Wissenschaft ist eine Tätigkeit (von vielen) des Menschen, keine Äußerung der Realität. Die Betonung der zweiten, anwendungsbezogenen Lesart der Mathematik ist also erneut eine Unterordnung gegenüber dem Interesse an Objektivierbarkeit. Spielerei mit mathematischen Begriffen<sup>40</sup>, das über ihre Anwendung hinausgehende *Verstehen* (wie es auch im Lehrplan für Mathematik gefordert wird durch das Konzept des ‘ideenorientiertem’ Unterrichts<sup>41</sup>) ist aber notwendig, um einen Zugang des Individuums zum Lernstoff zu gewinnen, wenngleich sich aus diesem keinerlei direkt meßbarer Lernfortschritt ergibt.

## 4 Gemeinsamkeiten und Unterschiede

Es würde verwundern, wenn die Bildungsabsichten v. Hentigs und der öffentlichen Institutionen sich grundsätzlich widersprechen würden, schließlich berufen sich beide auf dieselben Ursprünge (z.B. auf v. Humboldt). Dennoch dürfte diese Untersuchung zumindest den unterschiedlichen Blickwinkel der beiden Theorien aufgezeigt haben: Die Bildungsinstitutionen von NRW als Organe der Gesellschaft gehen von den Bedürfnissen der Gesellschaft aus, Hartmut v. Hentig als Kritiker dieses Systems lenkt den Fokus auf das Individuum.<sup>42</sup>

---

<sup>38</sup>[v. Hentig 1996] S. 188. Diese Einteilung kann als Abbildung der (z.T. gegenläufigen) Interessen an primär individueller und gesellschaftlich relevanter Bildung (im Sinne von 2 (c)) verstanden werden. Sie läßt sich sicherlich auf jedes Schulfach anwenden, auch wenn sie bei den sogenannten ‘Kernfächern’ deutlicher hervortritt. Vgl. [v. Hentig 1996] S. 174

<sup>39</sup>[v. Hentig 1996] S. 188/189

<sup>40</sup>Vgl. z.B. [v. Hentig 1996] S. 186

<sup>41</sup>[LfSW 1998b] S. 6ff

<sup>42</sup>Die letzte (und damit herausgehobene) These v. Hentigs lautet zwar: ‘Alle Bildung ist politische Bildung: eine kontinuierliche zugleich gestufte Einführung in die *polis*’, diese Einführung wird jedoch stets aus dem Blickwinkel des Individuums vorgenommen.

Worin beruhen nun die praktischen Unterschiede bei gleicher theoretischer Ausgangslage? Zunächst darf man annehmen, daß die Ziele individuelle Mündigkeit, Einfügung in die Gesellschaft und ihre objektivierten Mechanismen von den öffentlichen Institutionen zwar als gleichrangig ausgewiesen werden (schon allein, um ihre jeweiligen Interessenvertreter an der Diskussion beteiligt zu behalten), ihre praktische Umsetzung sich aber zunächst auf die regulativen Bestimmungen der Schulbehörden gründet.<sup>43</sup> Diese Bestimmungen - vor allem aber die *Reduktion* schulischer Wirklichkeit auf diese - stehen seit der Entstehung des staatlichen Schulwesens im Kreuzfeuer der Schulkritik. Hartmut v. Hentig schließt sich dieser in [v. Hentig 1994] und [v. Hentig 1996] an, seine Verbesserungsvorschläge betreffen aber vor allem die Bereiche, die außerhalb dieser Bestimmungen - tlw. sogar außerhalb des Schulwesens - liegen.<sup>44</sup> Dies zeigt auf, daß der Gefahr der Reduktion von Bildung auf Leistung auf zweierlei Wegen begegnet werden kann: im kritischen und diskursiven Umgang mit den öffentlichen Regulationsmechanismen einerseits (also: Beteiligung an der Bildungsdiskussion, 'die Sache klären') und mit der Stärkung der individuellen und sozialen Welt andererseits (also: 'schülerorientierter Unterricht', 'den Menschen stärken').

---

<sup>43</sup>Das Hauptargument für diese Bestimmungen lautet 'Gleichwertigkeit der Abschlüsse' und 'Leistungsfähigkeit' im internationalen Vergleich', vgl. z.B. [Landtag 1998]. Es muß erneut darauf hingewiesen werden, daß die 'Werte' und 'Leistungen', die im nationalen oder internationalen Rahmen verglichen werden, notwendigerweise allein dem objektivierbaren Bereich entstammen können. Es wird sich in der Praxis zeigen, wie weit die sog. 'Sicherung der Qualität schulischer Arbeit' die gebotene pädagogische Reform wird fortschreiten lassen.

<sup>44</sup>[v. Hentig 1994] S. 237ff, [v. Hentig 1996] S. 103ff. Zudem - oder gerade deshalb - fordert v. Hentig auch eine Lockerung von Bestimmungen und die Übertragung von mehr Rechten an die Schule ([v. Hentig 1994] S. 234ff). Eine Forderung, die sich (erneut nicht zufällig) mit der der Bildungskommission deckt.

## Literatur

- [Behler 1996] Einführungsreferat von Frau Ministerin Gabriele Behler zum Beginn der Richtlinien- und Lehrplanarbeit am 23. August 1996 in Soest: "Ziele der gymnasialen Oberstufe und Aufgabe der Richtlinien- und Lehrplanentwicklung"  
<http://www.learn-line.nrw.de/Themen/GymOberst/medio1.htm#Rede>
- [Bildungskommission NRW 1995] Bildungskommission NRW. Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft. Luchterhand Verlag 1995.
- [Habermas 1981] Jürgen Habermas. Theorie des kommunikativen Handelns. suhrkamp 1981.
- [v. Hentig 1995] Hartmut v. Hentig. Die Bielefelder Laborschule - Aufgaben, Prinzipien, Einrichtungen. Impuls 7. Bielefelder Laborschule 1994.
- [v. Hentig 1994] Hartmut v. Hentig. Schule neu denken - Eine Übung in praktischer Vernunft. Hanser Verlag 1994.
- [v. Hentig 1996] Hartmut v. Hentig. Bildung - Ein Essay. Hanser Verlag 1994.
- [Humboldt 1969] Wilhelm von Humboldt. Theorie der Bildung des Menschen. In: Wilhelm von Humboldt - Werke in fünf Bänden Bd. I S. 234-241. Darmstadt 1969.
- [Humboldt 1969] Wilhelm von Humboldt. Lithauischer Schulplan. In: Wilhelm von Humboldt - Werke in fünf Bänden Bd. IV S. 188. Darmstadt 1969.
- [Jank, Meyer 1991] Werner Jank, Hilbert Meyer. Didaktische Modelle. Cornelsen Verlag 1991.
- [KMK 1996] Richtungsentscheidungen zur Weiterentwicklung der Prinzipien der gymnasialen Oberstufe und des Abiturs. Beschluß der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland vom 30.11./01.12.1995 unter Einbeziehung der Beschlüsse vom 24./25.10. 1996 in Dresden.  
<http://www.learn-line.nrw.de/Themen/GymOberst/medio1.htm#Richtung>
- [Landtag 1998] Entwicklung und Sicherung der Qualität schulischer Arbeit. Bericht an den Landtag des Landes Nordrhein-Westfalen. März 1998  
<http://www.mswwf.nrw.de/miak/aktuell/bildungspolitik/bericht/titel.html>
- [LfSW 1998a] Landesamt für Schule und Weiterbildung. Entwurf: Aufgaben und Ziele der gymnasialen Oberstufe. Stand 15. 08. 1998.  
<http://www.learn-line.nrw.de/Themen/GymOberst/medio1.htm>
- [LfSW 1998b] Landesamt für Schule und Weiterbildung. Lehrpl Entwurf: Gymnasiale Oberstufe - Mathematik. Stand 15. 08. 1998.  
<http://www.learn-line.nrw.de/Themen/GymOberst/medio1.htm#Lehrplan>

- [LfSW 1998c] Landesamt für Schule und Weiterbildung. Lehrplentwurf: Gymnasiale Oberstufe - Physik. Stand 15. 08. 1998.  
<http://www.learn-line.nrw.de/Themen/GymOberst/medi01.htm#Lehrplan>
- [LfSW 1998d] Landesamt für Wie Schulen ihr Schulprogramm entwickeln. Eine Erkundungsstudie an ausgewählten Schulen aller Schulformen. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1998.
- [Langewand 1994] Alfred Langewand. Bildung. In: [Lenzen 1994] S. 69-98
- [Lenzen 1994] Dieter Lenzen (Hg.). Erziehungswissenschaft - Ein Grundkurs. rororo 1994.
- [MSWWF 1997] Schulprogramm und Schulentwicklung. Dokumentation der landesweiten Fachtagung im Rahmen des Dialogs über die Denkschrift der Bildungscommission NRW 21./22. 10. 1996. vgr 1997.
- [MSWWF 1998] Ministerium für Schule und Weiterbildung. "Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft" - Zweieinhalb Jahre Dialog um die Denkschrift. 2. Zwischenbericht. 1998.
- [Paehler 1999] Tim Paehler. Rationalität und Kommunikation - Hausarbeit zum Seminar 'Gesellschaftliche Perspektiven und pädagogisches Handeln'. Münster 1999.  
<http://wwwmath.uni-muenster.de/u/paehler/archiv/hausarbeit.glowka/index.html>.