

Der Desolidarisierung wehren

Ethische, soziale und ästhetische Kompetenz in der Schule aufbauen

1. Wir können ganz einfach mal die Frage stellen: Was ist denn eine Schule? Je nach eigener Erfahrung oder Traumatisierung von und durch Schule werden uns sehr verschiedene Antworten einfallen: Die einen werden sich an schreckliche Lehrer und Lehrerinnen erinnern, an unpersönlichen, stofforientierten Unterricht, an Klassenarbeiten, an Strafen, an Zwang und Drohung. Es werden sehr unterschiedliche Lernerfahrungen vorkommen, vielleicht Projektunterricht oder Epochen oder andere erinnern sich an ausgefallene Stunden, an übermüdete und erschöpfte Lehrer und Lehrerinnen, an Freunde und Freundinnen, an den Klassenbesten oder den Klassenschlechtesten, an schöne Unterrichtsstunden, an Treffpunkte der Clique, an übelgelaunte oder freundliche Hausmeister, an Sekretärinnen, hitzefrei, Schulfeten, an die heimlichen Treffen auf dem Klo, um eine Zigarette zu rauchen oder an den ersten Kuß während der Filmvorführung. Daneben werden Stichworte wie Lernfabrik, Massentierhaltung, Betonklotz, Bildungsmisere, überfüllte Klassen, Raumnot, Ort von Bildung und Erziehung, Machtapparat der Lehrenden, Vorbereitung auf den Ernst des Lebens usw. stehen.

Schule scheint auf den ersten Blick so etwas wie ein Chaos oder ein Ameisenhaufen darzustellen, bei dem erst auf den zweiten oder dritten Blick klar wird, was an Struktur existiert. Schule hat einen ambivalenten und kontroversen Charakter, denn in Deutschland existiert Schulzwang, d.h. Kinder und Jugendliche und junge Erwachsene müssen viel Zeit an der Schule verbringen. Nur dort haben sie die Möglichkeit, sich auf das Leben in der Erwachsenenwelt mit ihren Rechten und Pflichten vorzubereiten, d.h. auf ein selbst verantwortetes, mündiges, freies Leben. Diesen übergeordneten Erziehungs- und Bildungszielen unserer Gesellschaft gehorchen oder sollen die Schulen gehorchen, wobei demokratische Erziehung und Bildung als wesentliche Bedingungen für die erstrebte Mündigkeit und Emanzipation und das Leben

als freier Bürger oder Bürgerin anerkannt werden müssen.

Diese übergeordneten Bildungsziele als Ziele der Allgemeinbildung, d.h. Bildung für alle, sind nicht einfach vom Himmel gefallen, sondern haben einen langen pädagogischen Kampf hinter sich. Schulbesuch und Schulpflicht haben sich erst im Lauf der letzten dreihundert Jahre durchgesetzt. Mit Beginn der Reformation begann so etwas wie eine Alphabetisierung breiterer Bevölkerungsschichten. Vor der Reformation waren Schulen in der Regel Klosterschulen oder Schulen der Privilegierten. In Weimar wurde 1619 und in Gotha 1640 so etwas wie eine Pflicht zum Unterricht eingeführt, in Baden-Durlach gab es die allgemeine Schulpflicht ab 1757¹; zwischen 1780 und 1830 wächst das Interesse des Staates an ausgebildeten Menschen.²

Unter dem Einfluß von Wilhelm von Humboldt wächst so etwas wie der Gedanke der Gleichbehandlung und Gleichheit aller Menschen, was Bildungsanstrengungen angeht. Aus den Ideen der Französischen Revolution folgte das Recht auf eine allgemeine Bildung für alle. Gleichzeitig wird jedoch in der frühbürgerlichen Gesellschaft Bildung als Macht- und Abgrenzungsinstrument gegen andere, vor allem untere soziale Klassen und Schichten von der herrschenden Schicht gebraucht. Diese beiden Prinzipien konkurrieren bis auf den heutigen Tag miteinander: der Gedanke der Bildung für alle und Bildung als Privileg. Deutlich wird das an der sogenannten Volksschulentwicklung. Diese verlief in den letzten hundert Jahren immer im Schatten der gymnasialen Bildung. Der Grad des heutigen Studiendirektors hatte lange Zeit den Namen Gymnasialprofessor. Dagegen kamen in den schlecht ausgestatteten Elementarschulen auf einen Lehrenden im Schnitt 80 Kinder, die mehr schlecht als recht von schlecht bezahlten Pädagogen unsystematisch unterrichtet wurden. Auch waren die Kinder aus finanziellen Grün-

den in jahrgangsübergreifenden, koedukativen³ Klassen zusammengefaßt.

Unterschiedliche Lernprofile verstärkten sich dazu noch zum Nachteil der Kinder aufgrund des Stadt-Land-Gefälles. Die Dorfschule war sozusagen das letzte Glied in der Reihe der schlechten Schulbildung und dafür mußte noch Schulgeld bezahlt werden, welches in den armen Familien vielleicht nur für das allererste Kind reichte. In Preußen wurde erst 1888 das Schulgeld für VolksschülerInnen abgeschafft. „Mangelndes Einkommen bleibt bis in die siebziger Jahre dieses Jahrhunderts einer der wichtigsten Gründe für fehlende höhere Bildung und damit Ausschluß aus gehobenen Positionen.“⁴ Das Lehrergehalt lag im letzten Jahrhundert in der Regel noch unter dem Existenzminimum, so daß meist die Ehefrau im Schulalltag mitarbeiten mußte.

Religiöse Bildung und Erziehung stand repressiv und autoritär, systemstabilisierend dem Staat als Instrument zur Sicherung seiner Herrschaftsverhältnisse zur Verfügung. Die verschiedenen Bildungssysteme in den letzten 300 Jahren wurden oft genug von politisch sehr divergierenden Interessen in Anspruch genommen und z.T. im Dienst dieser Interessen mißbraucht.⁵ Dazu setzten sich im 19. Jahrhundert Qualifikationsmaßstäbe⁶ durch, die rein von ökonomischem Interesse waren: Disziplin, Pünktlichkeit, Ordentlichkeit, Zuverlässigkeit und Anpassung an die industriellen Arbeitsbedingungen und höhere Autoritäten.

Dagegen verlief die gymnasial-schulische Entwicklung völlig anders als Bildungsanstalt weniger Auserwählter. „Das Gymnasium hat von seinem Ursprung her einen Eliteanspruch, es ist sehr wenigen – männlichen – Schülern vorbehalten, die in der Regel den sozialen Oberschichten entstammen.“⁷ Das Abitur wird zur Zulassungsbedingung für ein Studium an der Universität und die Lateinschulen verwandeln sich in Gymnasien. Arme und Frauen und behinderte Menschen waren von höherer Bildung weitgehend ausgeschlossen.

Als Gegenreaktion entstanden private, z.T. kirchliche, höhere Töchterschulen.⁸ Natürlich gab es auch schon davor Schu-

len für Mädchen. Das Niveau dieser Schulen z.B. im Mittelalter (Klosterschulen) dürfte, wenn man sich den dortigen Lehrstoff vergegenwärtigt, im Vergleich zu den Jungenschulen höher gewesen sein, was jedoch für das 19. Jahrhundert nicht mehr unbedingt zutrifft.⁹

In Baden wurde 1818 mit der parlamentarisch-repräsentativen Verfassung von seiten des Bürgertums der Versuch gewagt, die Grundidee des Staates und seiner Gemeinschaftsbildungen auf das Staatsbewußtsein der Bürger und Bürgerinnen auszurichten, d.h. es ging dabei in erster Linie um eine Umgestaltung des herkömmlichen Bildungswesens – Schulausbildung für alle. Es entstanden zwar höhere Töchterschulen, das „höher“ bezieht sich jedoch nicht auf eine höhere Bildung, die teilweise erschreckend niedrig war, sondern auf den gesellschaftlichen Stand. Der Abgrenzungsmechanismus gegen sogenannte niedere Stände wird hier deutlich sichtbar. Erst ab 1908 (in Baden ab 1909) konnten Mädchen in den meisten deutschen Ländern ihr Abitur machen.

In der Weimarer Republik bildete sich die vierjährige Grundschule als gemeinsame Schule für alle Kinder heraus. Nach 1945 bleibt in der BRD das dreigliedrige Schulsystem erhalten, wobei sich im europäischen Kontext eher so etwas wie ein Gesamtschulsystem etablierte. Das dreigliedrige System steht eher in der Gefahr, die sozialen Schichten und die Schichtunterschiede zu reproduzieren¹⁰ und zu prolongieren als abzubauen. „In der Forderung nach der integrierten Gesamtschule verdichteten sich die Hoffnungen auf eine Demokratisierung und Modernisierung des Schulsystems, auf eine Verbindung von äußerer Schulreform und Reformen schulischen Lernens insgesamt.“¹¹

In Baden-Württemberg differenzierte sich das dreigliedrige System noch weiter aus: aus den Volksschulen wurde die Grundschule und Hauptschule, Gymnasien gliederten sich in allgemeinbildende und berufsbildende Gymnasien, der Wechsel zwischen den Schulformen wurde erheblich erleichtert, die Koedukation bis zum Abitur eingeführt, die Lehrpläne verwissenschaftlicht und völlig neue Fächer eingeführt, aber die Selektion

tionsmechanismen über Stoffverteilung und Stoffauswahl und Benotung nach Leistung wurden nicht verändert, sondern eher noch verstärkt. Die Lehrpläne sind zu Curricula geworden, die Schullaufbahnen gestalten sich heutzutage offener, die Verweildauer der Schülerinnen und Schüler hat zugenommen, d.h. die Schulen haben einen Funktionswandel hinter sich gebracht.

Die Bildungspolitik der 70er Jahre führte zu einem Massenansturm auf das Gymnasium und später auf den Bereich der Hochschulen, mit all den Folgen, die landab und landauf die Bildungs- und Kultuspolitiker und Schulleute zum Verzweifeln bringt. Bildung ist heute zur Massenware verkommen.

Nach 1990 wurden in den neuen Bundesländern die alten Modelle der alten Bundesrepublik übernommen, mit der nuancierten Veränderung hin zu einem viergliedrigen System nach einer vierjährigen Grundschulzeit. Schule ist so etwas wie eine institutionalisierte Erziehung durch Unterricht geworden und z.T. Ersatz für die ausgefallene soziale Erziehung in den Familien. Sie unterscheidet sich grundlegend von der Erziehung in der Familie, in den peer groups, von der Erziehung durch die Medien. Die Schule ist 1996 zur größten gesellschaftlichen Sozialisations- und Selektionsinstanz in Deutschland geworden. Hier drängen sich zwei Fragen auf:

- a. Welchen Beitrag leistet Schule zur gesamtgesellschaftlichen Reproduktion?
- b. Welche Wirkung und Veränderung ruft Schule als Erziehungs- und Bildungsinstitution bei der Persönlichkeits- und Charakterentwicklung der Schüler und Schülerinnen hervor?

2. Wenn man also Schule beschreiben wollte, dann steht man vor einem Dickicht vieler Modelle und Erscheinungsformen, Entstehungsbedingungen, ineinandergreifenden Bildungssystemen usw. Schule ist aber zuerst eine gesellschaftliche verantwortete Institution, die zur Bildung und zur Problemlösung dienen soll, denn Menschen sind von Natur aus soziale Wesen, deren Sozialität aber erst noch im Lauf der Kindheit und Jugend ausgebildet werden muß.¹² Neben

der Schule existieren weitere Lern- und Bildungsinstitutionen¹³ wie Kindergarten, Gleichaltrigengruppe¹⁴, Familie¹⁵, Freizeitsysteme, Jugendarbeit. Mit dem Eintritt in die Schule tritt das Kind, das mit seinem Alter beim Standesamt gemeldet ist, ein in das öffentliche Leben: „Eine zeitgebundene, selbständige Ordnung bricht in das bis dahin zeitlose Leben des Kindes ein. Der Unterschied von Arbeit und Freizeit wird zum ersten Mal erlebt. Es herrscht das Gesetz der Schulstunde.“¹⁶ Das Kind erlebt den Übergang von Kindergarten und Schule als manchmal ziemlich kraß und spürt den Unterschied in den Intentionen der Erwachsenen im Kindergarten und Schule. „Bildungssysteme bilden den hoch institutionalisierten und organisierten Ausschnitt der gesamten Erziehungsbemühungen der erwachsenen Generation.“¹⁷

Mit der Einführung der Schulpflicht und den entsprechenden Normierungen, z. B. der Lehrerbildung usw., wurde die Schule zur Institution, die auf bestimmte Techniken des Lehrens und Lernens, die jeder Generation neu auferlegt sind, zurückgreifen und diese reproduzieren muß. Schulen sind dabei immer Orte der gesellschaftlich veranstalteten, intentionalen, d.h. geplanten und absichtlichen, Bildungsbemühung der älteren Generation an den Jungen. Klar ist, daß die absichtlichen Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen der Schulen durch funktionale Erziehung verändert wird, d.h. die Schulen als Sozialisationsinstitutionen sind hochkomplexe Gebilde, deren Wirkung wiederum nur sehr komplex, wenn überhaupt, wiedergegeben werden können.

Außer den genannten Bildungsfunktionen hat Schule noch die Aufgabe der Reproduktion der Gesellschaft, die Bildung des individuellen Charakters und der Persönlichkeit¹⁸ und Erziehung und Erprobung demokratischer Fähigkeiten wie Selbstbestimmung, Mündigkeit¹⁹, Toleranz. Leider hat die Schule – vergleichbar auch dem Kindergarten – oft noch die Funktion einer Kinderverwahrnalt.²⁰ Schule ist also grundsätzlich so etwas wie eine Institution sozialer Beeinflussung der Heranwachsenden und zugleich Einübungsfeld (sollte Schule sein) demokratischer Möglichkeiten.

Die einzelnen Schulen sind dabei Organisationen mit klarem Auftrag²¹ und Aufbau²², mit organisierten Stunden- und Arbeitsablauf und festgelegter Mitgliedschaft der SchülerInnen und LehrerInnen.²³ Schulen qualifizieren²⁴, legitimieren, sozialisieren und selektieren.²⁵ Die Kontrollmechanismen²⁶ dieser Institution sind vielfältig: Sie reichen von der Dienstaufsicht der Schulleitungen, der Schul- und Oberschulämter, bis zu Richtlinienkatalogen, Ausbildungsbestimmungen, organisatorischen Rahmenbedingungen, Studienaufbau für zukünftige Lehrende, was sich in der Ebene des Unterrichts als zielorientierte unterrichtliche Methode des Lehrens und Lernens darstellt.²⁷ Das Dialektische des Verhältnisses Mündigkeit – Erziehung, d.h. Zwang wird deutlich. Die oben angesprochene Dialektik und Ambivalenz zwischen Freiheit/Selbstbestimmung und Erziehung in der Unterrichtsmethodik bis hin zu den Kommunikationssystemen von Schule müssen jeder Lehrende und jede Schülerin und Schüler für sich integrieren und verarbeiten.

Um so dringender stellt sich nun die Frage, was denn die Aufgabe dieser Institution mit ihren ausdifferenzierten Organisationen und Organisationsformen ist. Hierbei kommen wir auf den Begriff der Allgemeinbildung zu sprechen. Hier ist das Feld wieder so multivalent wie im Begriff der Schule selbst.²⁸ Der klassische deutsche Bildungsbegriff entstand in der letzten Hälfte des 18. und in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts und speist sich aus sehr verschiedenen Quellen, war jedoch kaum imstande, den Bezug zur gesellschaftlichen oder ökonomischen Wirklichkeit angemessen zu reflektieren. Es blieb bei bürgerlicher und idealistischer Selbstbescheidung²⁹, die uns Heutigen aber durchaus was zu sagen hat. „Das erste Moment von Bildung wird in den grundlegenden Texten durch folgende Begriffe umschrieben: Selbstbestimmung, Freiheit, Emanzipation, Autonomie, Mündigkeit, Vernunft, Selbsttätigkeit. Bildung wird also verstanden als Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung, die die Emanzipation von Fremdbestimmung voraussetzt

oder einschließt, als Befähigung zur Autonomie, zur Freiheit eigenen Denkens und eigener moralischer Entscheidungen.

Eben deshalb ist denn auch Selbsttätigkeit die zentrale Vollzugsform des Bildungsprozesses.³⁰ Bildung als allgemeine Bildung für alle Menschen eines Staatswesens soll Selbstaussdruck der Humanität des Menschen sein. Die Freiheit, sich selbst zu entdecken und damit seine eigene Humanität entwickeln, gewinnt das Kind bzw. der Jugendliche erst in kommunikativen Aneignungsprozessen, die grundsätzlich dialogischer bzw. dialektischer Natur sind.³¹ Bildung als Bildung für alle und zur Selbstbestimmungsfähigkeit ist möglich im „Medium des Allgemeinen“, d.h. in der aktuellen, kommunikativen, dialogischen und identitätsstiftenden Auseinandersetzung mit Personen und Inhalten im Blick auf die Zukunft, was nur im Prozeß der Individualitätsentwicklung und Gemeinschaftlichkeit im Medium der Sprache möglich ist.³² Sprache als Mittel der Bildung hat die Aufgabe, sich einerseits mit Welt auseinanderzusetzen zu können und andererseits sich über Welt hinausbewegen zu können.³³

In der klassischen bürgerlichen Bildungstheorie blitzt hier ein utopisches Moment von Pädagogik auf, nämlich das Hinwirken auf ein friedliches Miteinander der Menschen einer Gesellschaft, um die Humanität zu befördern.³⁴ Der aufrechte Gang des Menschen setzt voraus, daß der Mensch diesen Gang und die ihm entsprechende Haltung gelernt hat, und das kann wiederum nur in freier Atmosphäre geschehen, d.h. im nicht-taktischen oder strategischen Diskurs freier Menschen, die die Würde des anderen bereits vorkommunikativ vorausgesetzt haben.³⁵ Selbstverständlich tritt – auch gerade im Unterricht – die nicht herrschaftsfreie Sprache und Aktion auf und es kommt zur Dämmerung der Aufklärung, d.h. des Umschlags der Vernunft in instrumentalisierte Vernunft und damit in die Barbarei³⁶; ohne Aufklärung und die Utopie des Diskurses würde der Mensch aber in seiner Unmündigkeit untergehen. Leben in einer technischen Welt geht nicht mehr ohne die Fähigkeit,

hinter die Kulissen zu schauen, d.h. es bedarf bestimmter Schlüsselqualifikationen in moralischer, ästhetisch-kommunikativer³⁷, kognitiver, affektiver und operationaler, sozialer und prosozialer Hinsicht. Natürlich bleibt die Frage nach den Grenzen dieser klassischen Bildungstheorie weiter gestellt, auch wenn in ihnen die oben benannte Utopie des aufrechten Ganges gedacht worden ist. Hinter dem Begriff BILDUNG steht ein politischer und ein sozialer Anspruch, hinter den die schulpädagogische Theorie nicht zurückfallen darf. Allgemeinbildung bedeutet demnach nicht nur Bildung für alle Menschen mit den Zielen der Selbstbestimmung, Mündigkeit und Solidarität, sondern auch Befähigung zur Auseinandersetzung mit unseren kulturellen Traditionen und unserer medial geprägten Lebenswirklichkeit in symbolischer, ästhetischer und kritisch-kommunikativer Hinsicht und Mobilisierung des humanen Potentials, um einer Desolidarisierung in unserer Gesellschaft entgegenzuwirken. Als Ziele würde ich gegen alle Vorstellungen vom Ende der Pädagogik immer noch die Herstellung größtmöglicher Gerechtigkeit, die Konzeption individueller Lernwege und Förderung jedes Kindes, jedes Jugendlichen und den Aufbau von ethischer, sozialer, ästhetischer Kompetenz sehen.

Anmerkungen:

- 1 Das badische Volksschulwesen – Eine Sammlung der hierüber geltenden Gesetze und Verordnungen, Karlsruhe, 1861
- 2 Vgl. dazu die Angaben von Elke Nyssen u.a. (Hg.): Perspektiven für pädagogisches Handeln, Weinheim, 1995, S. 106ff.
- 3 Seit einigen Jahren wird die Abschaffung der Koedukation wieder diskutiert. Vgl. auch Kubon, S. 125f.; vgl. Anm. 8.
- 4 Elke Nyssen, a.a.O., S.110
- 5 vgl. Fend, 1980, S. 13–54 und J. Habermas: Zur Rekonstruktion des historischen Materialismus, FaM, 1976 und C. Offe: Strukturprobleme des kapitalistischen Staates, FaM, 1972
- 6 das sind natürlich ganz interessenbestimmte Haltungen und Dispositionen und Tugenden im Arbeitsprozeß, vgl. Fend, 1980, S. 47f.
- 7 Elke Nyssen, a.a.O., S. 111
- 8 siehe zu den katholischen Schulen im Erzbistum Freiburg Rupert Kubon: Weiterführende Mädchenschulen im 19. Jahrhundert, Pfaffenweiler, 1991

- 9 vgl. W. Lexis: (Hg.): Das Unterrichtswesen im Deutschen Reich, Band II., Berlin, 1904
- 10 die ungleiche gesellschaftliche Verteilung der sozialen Ressourcen usw. wird durch eine Leistungsideologie zementiert, nach der Ungleichheit als Folge individuellen Ermangels und Könnens gesehen wird. Siehe dazu Fend, 1980, S. 45
- 11 Nyssen, a.a.O., S. 123
- 12 siehe dazu: H. Fend: Sozialisierung und Erziehung, Weinheim / Basel, 1969 + dito: Theorie der Schule, München, Wien, Baltimore, 1980, S. 2ff.
- 13 siehe dazu die hilfreiche Skizze in: H. Giesecke: Einführung in die Pädagogik, Weinheim/München, 1990, S. 112
- 14 dazu: I. Gruntz-Stoll: Kinder erziehen Kinder. Sozialisationsprozesse in Kindergruppen, München, 1989
- 15 siehe: Deutsches Jugendinstitut (Hg.): Wie geht's der Familie? Ein Handbuch zur Situation der Familien heute, München, 1988
- 16 Giesecke, 1990, S. 122
- 17 Fend, 1980, S. 2
- 18 siehe dazu das Schaubild bei Fend, 1980, S. 9
- 19 Herwig Blankertz hat das mal so gesagt: „Wer pädagogische Verantwortung übernimmt, steht im Kontext der jeweils gegebenen historischen Bedingungen unter dem Anspruch des unbedingten Zweckes menschlicher Mündigkeit – ob er das will, weiß, glaubt oder nicht, ist sekundär. Die Erziehungswissenschaft aber arbeitet eben dieses als das Primäre heraus: Sie rekonstruiert die Erziehung als den Prozeß der Emanzipation, d.h. der Befreiung des Menschen zu sich selbst.“ H. Blankertz: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart, Wetzlar, 1982, S. 307
- 20 Giesecke, 1990, S. 124
- 21 den schulischen Auftrag und damit die Einflußmöglichkeit bestimmter, entweder schicht- oder geschlechtsspezifischer Normen, definiert hierzulande der Staat als Organisator der öffentlichen Schulen. Siehe hierzu: H. Blankertz: Theorien und Modelle der Didaktik, München, 1975, 9. Aufl., S. 42f.
- 22 siehe auch noch: H. G. Herrlitz u.a.: Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart, Königstein, 1981 und H. Kemper: Schultheorie und Schulreform. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart, Königstein, 1985
- 23 vgl. K. Mollenhauer: Theorien zum Erziehungsprozeß, München, 1972, S. 134ff. und Berger/Luckmann, 1970, S. 49–98 und H. Meyer: Unterrichtsmethoden, Band I, Frankfurt a.M., 1990, 3. Aufl., S. 57–62
- 24 sie qualifizieren, indem sie sachbezogenes und ein nicht mehr spielerisches Arbeits- und Leistungsverhalten aufbauen und einüben: „Man muß arbeiten, wenn die Zeit da ist, auch wenn man keine Lust hat: Schule ist kein Spiel.“ Giesecke, 1990, S. 125

BILDUNGSZIELE · BILDUNGSZIELE · BILDUNGSZIELE · BILDUNGSZIELE

- 25 Fend, 1980, S. 13–54 und Meyer, 1990, S. 61
- 26 zu diesen quasi inneren Kontrollmechanismen gesellen sich auch noch äußere dazu: „Die ökonomischen Randbedingungen werden immer dann relevant, wenn es um die möglichen Konsequenzen in der Veränderung der Schichtstruktur der Gesellschaft geht, wenn die Problematik der Chancengleichheit tangiert wird oder wenn zu befürchten ist, daß der eine Berufsbereich mit Nachwuchs überversorgt, der andere aber unterversorgt wird.“ Fend, 1980, S. 51 und K.-E.: Jeismann, Das preußische Gymnasium, Stuttgart, 1974
- 27 vgl. dazu: W. Klafki: Innere Differenzierung des Unterrichts, in: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Weinheim / Basel, 1994, 4. Aufl., S. 173–208
- 28 siehe dazu: G. Dohmen: Bildung und Schule. Die Entstehung des deutschen Bildungsbegriffs und die Entwicklung seines Verhältnisses zur Schule, 2 Bände, Weinheim 1964/65
- 29 siehe dazu: H.-J.: Heydorn: Bildungstheoretische Schriften, Band 1–3, FaM, 1979/80
- 30 W. Klafki: Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung, in: Klafki, 1990, S. 9–41, hier S. 19
- 31 Klafki, a.a.O., S. 21
- 32 Klafki, a.a.O., S. 25f.
- 33 siehe dazu auch Pestalozzis Konzeption der Menschenbildung in der Familie, der Schule und Heimerziehung
- 34 Johann Gottfried Herder: Ideen zur Geschichte der Menschheit (1784): „Der aufrechte Gang des Menschen ist ihm einzig natürlich; ja er ist die Organisation zum ganzen Beruf seiner Gattung, und sein unterscheidender Charakter.“ Zitiert nach Meyer, 1990, S. 97
- 35 vgl. dazu Jürgen Habermas: Theorie des kommunikativen Handelns, Bände 1+2, Frankfurt a.M., 1985, 3. Aufl. und K.-O. Apel / M. Kettner: Zur Anwendung der Diskursethik in Politik, Recht und Wissenschaft, FaM, 1992
- 36 M. Horkheimer/Th. W. Adorno: Dialektik der Aufklärung, FaM, 1969, S. 42–73 und Th. Adorno: Negative Dialektik, FaM, 1966, S. 266ff. und Klafki, a.a.O., S. 31 und J. Habermas: Die Neue Unübersichtlichkeit, FaM, 1985, S. 167ff.
- 37 vgl. F. Schiller: Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen, hg. A. Reble, Bad Heilbrunn, 1960
- Prof. Dr. phil. **Wilhelm Schwendemann** lehrt die Gebiete Altes Testament und Religionspädagogik/Schulpädagogik an der EFHS Freiburg.