

Karlheinz Fingerle  
Zur bildungspolitischen Rezeption Wilhelm von Humboldts

Aus:

# **Menschheit und Individualität**

**Zur Bildungstheorie und Philosophie  
Wilhelm von Humboldts**

Herausgegeben von Erhard Wicke, Wolfgang Neuser und  
Wolfdietrich Schmied-Kowarzik

Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1997

(Studien zur Philosophie und Theorie der Bildung; Band 38.  
Hrsg. von Otto Hansmann und Winfried Marotzki)

ISBN 3-89271-714-1

Band 38 ist eine Veröffentlichung des Fachbereiches  
*Erziehungswissenschaft, Humanwissenschaften* und der  
*Interdisziplinären Arbeitsgruppe Philosophische Grundlagenprobleme*  
der Universität Gesamthochschule Kassel

Karlheinz Fingerle

## Zur bildungspolitischen Rezeption Wilhelm von Humboldts

### Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts und die Bildungspolitik

Uns erscheint es heute selbstverständlich, Wilhelm von Humboldt als Bildungspolitiker zu bezeichnen und danach zu fragen, wie Humboldt durch sein Denken und Handeln auf die Bildungspolitik späterer Generationen gewirkt habe. Die Worte „Bildungspolitik“ und „bildungspolitisch“ wurden allerdings erst in den sechziger Jahren unseres Jahrhunderts allgemein gebräuchlich. Horst Bahro behauptet, das Wort erscheine erstmals mit den Reformansätzen in Schule und Hochschule zu Beginn der sechziger Jahre.<sup>1</sup> Die Veröffentlichungen Hellmut Beckers<sup>2</sup> und Ralf Dahrendorfs<sup>3</sup> könnten als Belege für die Verwendung des Wortes „Bildungspolitik“ in einer Diskussion genannt werden, die nicht nur eine Fachöffentlichkeit ansprach.

Die Wörter „Bildungspolitik“ und „bildungspolitisch“ finden wir jedoch schon sehr viel früher in der Literatur.<sup>4</sup> Hier seien Belege genannt, die zugleich für die Auseinandersetzung mit dem Erbe Humboldts wichtig sind:

Paul Luchtenberg behauptete in seinem Vortrag „Die Berufsschule im geistigen Ringen der Gegenwart“ im Juni 1952 in der Paulskirche vor dem Deutschen Verband der Lehrer an berufsbildenden Schulen, „das wesentlich literarisch-ästhetisch fundierte humanistische *Bildungsideal* der deutschen Klassik“ habe an Anziehungskraft verloren, „seitdem das Zeitalter der Technik zwangsläufig eine Hinwendung zu den Realien mit sich brachte“. Und er fügt an:

---

<sup>1</sup> Horst Bahro, „Bildungspolitik“, in: *Handlexikon zur Politikwissenschaft*, hg. v. Wolfgang W. Mickel in Verb. mit Dietrich Zitzlaff, Bonn 1986, 36-40; hier besonders: 36.

<sup>2</sup> Hellmut Becker, *Quantität und Qualität. Grundfragen der Bildungspolitik*, Freiburg 1962.

<sup>3</sup> Ralf Dahrendorf, *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*, Hamburg 1965.

<sup>4</sup> Tatsächlich wurde das Wort „Bildungspolitik“ schon vor vielen Jahrzehnten benutzt. Eine wort- und begriffsgeschichtliche Untersuchung ist ein Desiderat. – Ein früher Beleg für die Verwendung des Wortes „Bildungspolitik“ ist zum Beispiel zu finden bei Friedrich Paulsen, *Pädagogik*, 6. u. 7. Aufl., Stuttgart/Berlin 1921, 216-219.

„Folgerichtig entstanden in den Realschulen und Polytechniken die Bildungsanstalten, in denen die Bildungsziele dieses naturwissenschaftlich-technischen Realismus allem nur literarisch-ästhetischen Bildungsstreben entgegengesetzt wurden. Es konnte nicht ausbleiben, daß sich ein Spannungsverhältnis zwischen den Institutionen entwickelte, die sich als Bastionen verschiedener Bildungsgehalte betätigten; es löste die *bildungspolitischen Kämpfe* aus, in denen Gymnasium und Universität die ihnen seit alters anvertrauten Bildungsprivilegien verteidigten.“<sup>5</sup>

Es folgen bei Luchtenberg Ausführungen über den Bedeutungszuwachs des beruflichen Bildungswesens.

Während in dem vorstehenden Zitat Wilhelm von Humboldt nur indirekt angesprochen wird, kennzeichnet Ernst Lichtenstein in seinem Referat anlässlich der ersten Hochschulreifefagung in Tutzing im Jahre 1958 Humboldts Konzeption als „bildungspolitisch“:

„Die völlige Verschmelzung von Schulleistung und Staatsprivilegierung, des Reife- und des Berechtigungsmotivs in den Abiturordnungen von 1812 und 1834, die die Monopolstellung des Gymnasiums begründen, zeigt dann die Bindung des Hochschulreifebegriffs an zwei widerspruchsvolle Voraussetzungen:

- a) an die Humboldtsche *bildungspolitische Konzeption* des idealen Zusammenhangs von Sprachenbildung und philosophischen Studien, Gymnasium und Universität,
- b) an die Vorstellung von der behördlich verwalteten und restlos reglementierten Staatsschule, die den Schüler für vorgeschriebene Planziele ‚fertigmacht‘ [...]

Die Auflockerung des Hochschulreifebegriffs am Ende des Jahrhunderts hat dann sowohl *bildungs- wie staatspolitische Gründe*: [...]“<sup>6</sup>

Bildungspolitik als Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen gab es allerdings schon sehr viel länger, ohne daß das Wort „Bildungspolitik“ verwendet wurde. Häufig steht dafür der umfassendere Begriff der Kulturpolitik oder aber auch die Bezeichnung Schulpolitik, allerdings mit einem Begriffsinhalt, der über den engeren Bereich des Schul- und Unterrichtswesens hinausweist. So definiert Eduard Spranger in seiner Studie über *Die wissenschaftlichen Grundlagen der Schulverfassungslehre und Schulpolitik*:

---

<sup>5</sup> Paul Luchtenberg, „Die Berufsschule im geistigen Ringen der Gegenwart“, Vortrag auf der 2. Haupttagung des Deutschen Verbandes der Lehrerschaft an berufsbildenden Schulen am 5. Juni 1952 in der Paulskirche in Frankfurt am Main, hg. v. der Zentralstelle zur Erforschung und Förderung der Berufs-Erziehung, Bonn o. J. [1952], 9-24; auszugsweise nachgedruckt in: Günter Pätzold (Hg.), *Berufsschuldidaktik in Geschichte und Gegenwart. Richtlinien, Konzeptionen, Reformen*, Bochum 1992, 63-77; Zitate: 73.

<sup>6</sup> Ernst Lichtenstein, „Zur Entwicklung des Hochschulreifebegriffs“, *Zeitschrift für Pädagogik* 4 (1958), 319-329; nachgedruckt in: Hans-Georg Herrlitz (Hg.), *Hochschulreife in Deutschland*, Göttingen 1968, 29-38; Zitat: 31 f., Hervorhebungen von mir.

„Schulpolitik ist nun derjenige Teil der praktischen Politik, der auf die Stellung der Schule oder allgemeiner: ‚des Bildungswesens‘ im Staate gerichtet ist, wobei der Sprachgebrauch wiederum keinen Unterschied macht, ob diese Politik von verantwortlichen Staatsmännern oder von Gruppen im Staat oder von einzelnen Staatsbürgern gemacht wird [...] Der Versuch einer wissenschaftlichen Begründung der Schulpolitik führt somit unvermeidlich in die Theorie der Schulorganisation und der Schulverwaltung zurück. Anders ausgedrückt: die Theorie der Schulpolitik setzt die Schulverfassungslehre und Schulverwaltungslehre voraus.“<sup>7</sup>

In diesem Sinne ist die Arbeit Eduard Sprangers aus dem Jahre 1910, *Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens*,<sup>8</sup> eine der ersten Arbeiten zur wissenschaftlichen Bildungspolitik und über den Bildungspolitiker Wilhelm von Humboldt. Dies wird gestützt durch folgende Beurteilung Humboldts durch Eduard Spranger:

„Aber Humboldt war noch mehr: er war ein Organisator im höheren Sinne des Worts, und gerade ein solcher mußte in diesem Augenblick an die Spitze der Verwaltung treten, wo es sich darum handelte, dem Staat überhaupt erst Einfluß auf die Gesamtheit der Schulen zu verschaffen. Fast wichtiger also als Humboldts pädagogische Ideen sind seine Verwaltungsgrundsätze. Es war sein Schicksal, daß er nicht die individuelle Bildungsfreiheit durchsetzen sollte, wie er 1792 gefordert hatte, sondern die Zeit ihm die genau entgegengesetzte Aufgabe stellte: *Verstaatlichung des Unterrichtswesens*.“<sup>9</sup>

Karl-Ernst Jeismann kritisiert, daß Spranger „schon eine verengte Betrachtungsweise, in der Ideen- und Verwaltungsgeschichte dominieren“, erkennen lasse,<sup>10</sup> doch hebt er auch hervor, daß bei Spranger im Gegensatz zu anderen Vertretern der historischen Pädagogik das „Bewußtsein vom ‚Zusammenhang zwischen Politik und Pädagogik‘ [...] stets erhalten blieb.“<sup>11</sup> Allerdings habe sich, so bemerkt er vorher, von Wilhelm Dilthey über Friedrich Paulsen bis zu Eduard Spranger „die Auffassung des Verhältnisses von Politik und Pädagogik zunehmend ‚etatistisch‘ verengt.“<sup>12</sup> Auch habe Spranger in seiner „Beschreibung des Humboldtschen Humanitätsbegriffs“ durch Verinnerlichung den

---

<sup>7</sup> Eduard Spranger, „Die wissenschaftlichen Grundlagen der Schulverfassungslehre und Schulpolitik“, zuerst erschienen in: *Abhandlungen der Preußischen Akademie der Wissenschaften*, Jahrgang 1927, Philosophisch-historische Klasse, Nr. 3, Berlin 1928; Wiederabdruck: Bad Heilbrunn/Obb. 1963; Zitat: 21.

<sup>8</sup> Eduard Spranger, *Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens*, Berlin 1910.

<sup>9</sup> Ebd., 68.

<sup>10</sup> Karl-Ernst Jeismann, *Das preußische Gymnasium in Staat und Gesellschaft. Die Entstehung des Gymnasiums als Schule des Staates und der Gebildeten, 1787–1817*, Stuttgart 1974, 16, Anm. 7.

<sup>11</sup> Ebd., 17.

<sup>12</sup> Ebd., 15 f.

Forderungen nach politischer Gleichberechtigung und Teilnahme aller Bürger die „politische Schärfe“ genommen.<sup>13</sup> Erst in dieser Deutung sei „Humboldt eigentlich zum vermeintlichen Stifter und Schutzpatron einer gesonderten höheren Bildung geworden“.<sup>14</sup>

Nachdem die politische Funktion von Bildung wiederentdeckt wurde,<sup>15</sup> wird die Verwendung des Begriffs Bildungspolitik und der davon abgeleiteten Begriffe zur Selbstverständlichkeit. So spricht Helmut Schelsky davon, daß Humboldt zum „staatlichen Bildungs- und Hochschulpolitiker wurde“.<sup>16</sup> Clemens Menzes Studie *Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts* hat im zweiten Teil die Überschrift „Bildungspolitik und Bildungsverwaltung“.<sup>17</sup>

Daß und wie die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts gescheitert ist, beschreibt Menze ausführlich im vierten Teil seines Buches. Dies ist nicht erst ein Ergebnis der Arbeit von Ulrich Hübner über *Wilhelm von Humboldt und die Bildungspolitik*.<sup>18</sup> Auf der vierten Umschlagseite des Buches von Hübner steht als Fazit: „Das Preußische Bildungssystem des 19. Jahrhunderts muß sich andere Gründungsväter als Wilhelm von Humboldt suchen.“ Dies ist zwar in der Überspitzung falsch, aber in der Tendenz richtig. Haben doch alle sorgfältigen Interpreten Humboldts immer wieder falsche Etikettierungen zurückgewiesen. Gleichwohl kann auch gescheiterte Bildungspolitik Gegenstand wissenschaftlicher Studien sein. Und die aktuelle Bildungspolitik darf fragen, welche der Intentionen unter anderen historischen Bedingungen wieder aufgegriffen werden sollten. Genau dies schien jenseits aller akademischen Diskurse auch eine Absicht der Veröffentlichungen über Humboldt zum Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts gewesen zu sein.

Auch die Denkschriften zu Schul- und Universitätsreformen der sechziger Jahre unseres Jahrhunderts ließen sich von dieser Denkfigur leiten, die sich einerseits in die historische Kontinuität stellen, indem Ziele und Konzeptionen festgehalten werden, andererseits angesichts der neuen Situation Distanz gesucht wird. Daß Verpflichtung auf Tradition und Distanzierung von ihr oft gar nicht den Ideen und politischen Zielen Humboldts, sondern dem Humboldt-

---

<sup>13</sup> Karl-Ernst Jeismann, *Das preußische Gymnasium*, 16. Diese Einschätzung gilt der Schrift Eduard Spranger, *Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee*, Berlin 1909.

<sup>14</sup> Karl-Ernst Jeismann, *Das preußische Gymnasium*, 16.

<sup>15</sup> Ebd., 17.

<sup>16</sup> Helmut Schelsky, *Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen*, Reinbek bei Hamburg 1963, 148.

<sup>17</sup> Clemens Menze, *Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts*, Hannover u. a. 1975.

<sup>18</sup> Ulrich Hübner, *Wilhelm von Humboldt und die Bildungspolitik. Eine Untersuchung zum Humboldt-Bild als Prolegomena zu einer Theorie der Historischen Pädagogik*, München 1986 (zugel. Diss., Univ. München, Fak. für Psychologie und Pädagogik).

Bild späterer Interpreten, insbesondere Eduard Sprangers, oder gar dem Alltagsverständnis angeblich Humboldtscher Bildungstraditionen gelten, ist für die Wirkung in der Bildungspolitik unerheblich. Nicht ein quellenkritisches Eingehen und Widerlegen der mehr oder weniger kultivierten Mißverständnisse ist für die Analyse der Bildungspolitik angemessen, sondern die Einsicht, daß auch falsche, längst widerlegte Auffassungen politisch wirksam sein können. Politik untersucht die Prozesse und Strukturen der Macht. Für diese ist es aber unerheblich, ob eine bestimmte Aussage über Humboldt und seine Universität oder sein Gymnasium nun wahr oder falsch ist. Verbandspolitisch und parteipolitisch kann es gerade von Vorteil sein, alte Mißverständnisse und Humboldt-Bilder zu pflegen. Doch darf man nicht immer unterstellen, daß dies in der Absicht geschieht, bewußt irrezuführen. Für die Rezeptionsgeschichte Humboldtscher Vorstellungen zur Universität ist festzustellen, daß gerade Inanspruchnahme und Distanzierung ubiquitär sind. Ich will dies hier nicht weiter ausführen, weil die weiteren Ausführungen dieses Beitrags jenen Aspekten gelten sollen, die oben schon in dem Zitat Paul Luchtenbergs angesprochen wurden: Bildung und Beruf, Bildungstheorie und Berufsbildungstheorie, Gymnasium und berufliche Schulen.

## Berufsbildung als Thema der Bildungspolitik und der Bildungstheorie

Humboldt war kein Gegner der Berufsbildung. Seine Forderung war allerdings, allgemeine Menschenbildung und Berufsbildung nicht zu vermischen, sondern die erstere im Sinne einer humanen Fundierung der letzteren vorausgehen zu lassen. Clemens Menze hat dies in folgenden Sätzen deutlich herausgestellt:

„Humboldt wendet sich keineswegs gegen Berufs- und Spezialschulen. Dieser häufig gegen ihn geäußerte Vorwurf ist unhaltbar. Zwar besteht er auf einer reinlichen Scheidung zwischen allgemeinbildenden und speziellen Schulen. Das bedeutet jedoch nicht, daß die speziellen Schulen keine bildende Wirkung haben und lediglich gesonderten Abweckungs-, ja sogar Abrichtungstendenzen folgen. Gerade weil sie auf das allgemeinbildende Schulwesen folgen, ist eine solche ihnen keineswegs fremde Intention, sofern man sie rein für sich betrachtet, ausgeschlossen. Denn darin besteht ja die Grundbedeutung des allgemeinbildenden Schulwesens, daß es den jungen Menschen in den Stand setzt, sich auf sich selbst zu stellen und in Freiheit seine Entscheidung treffen zu können [...] Der Sinn des allgemeinbildenden Schulwesens liegt somit darin, daß es den jungen Menschen vor unmenschlichen Inanspruchnahmen immunisiert, nicht aber, daß es den Beruf überhaupt aus dem Bildungsdenken eliminiert.“<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> Clemens Menze, *Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts*, 126 f.

Im Gegensatz zu solchen Interpretationen wurde in der bildungspolitischen Diskussion oft ein Zerrbild humboldtscher Bildungsauffassung gezeichnet. So behauptete der frühere bayerische Kultusminister Hans Maier, daß in der Bildungsreform der sechziger und siebziger Jahre unseres Jahrhunderts Humboldt einen „Pyrrhussieg“ errungen habe.<sup>20</sup>

Die Reformen bewirkten, so behauptet Maier, „eine Restauration der Humboldtschen Bildungsidee mit ihrem Pathos der Distanz zur Welt der Arbeit, der Geschäfte und Berufe“.<sup>21</sup> Sie standen „im Zeichen einer (nur) quantitativen Erweiterung des Bildungswesens bei Erhaltung, ja Verhärtung einer traditionalistischen Bildungsidee“. Die „Idee Humboldtscher allgemeiner Bildung“ sei nur „sozialisiert, ohne die Minderbewertung beruflicher Bildung aufzuheben“.<sup>22</sup>

Die Argumentation trifft zwar nicht die von den Interpreten der Originalschriften Humboldts herausgearbeitete Bildungsauffassung Humboldts, doch die immer wieder in Festreden und Verbandstellungen beschworenen Inhalte des Gymnasiums. Die realisierten Reformen des Gymnasiums der sechziger und siebziger Jahre werden in diesen Sätzen auch nicht angemessen beschrieben – auch nicht die Inhalte der programmatischen Veröffentlichungen zur Gymnasialreform.<sup>23</sup> Zutreffend ist, daß Reformen die Berufsbildung vernachlässigten.<sup>24</sup> Doch dafür die Bildungsidee Humboldts verantwortlich zu machen, ist eine Fehleinschätzung.

---

<sup>20</sup> Hans Maier, *Zwischenrufe zur Bildungspolitik*, Osnabrück 1972, 2. Aufl. 1973. Hier besonders der Abschnitt „Humboldts Pyrrhussieg“, 10-14. Josef Derbolav deutet die Ausführungen Hans Maiers als „zeitkritisch und utopisch-antizipativ“; s. Josef Derbolav, „Entwurf einer bildungspolitischen Rahmentheorie“, in: Josef Derbolav (Hg.), *Grundlagen und Probleme der Bildungspolitik. Ein Theorieentwurf*, München/Zürich 1977, 17-66, hier: 63. Klaus Westphalen meint dazu, Maier habe „das humanistische Bildungsprinzip abgeschrieben“; s. Klaus Westphalen, *Gymnasialbildung und Oberstufenreform*, Donauwörth 1979, 29. – Hans Maier hat die Aussage, daß „Humboldts neuhumanistische Bildungsidee mit der Bildungsreform der 70er Jahre ihren – allerdings wohl letzten – Pyrrhussieg errungen“ habe, vierzehn Jahre später wiederholt; s. Hans Maier, „Allgemeinbildung in der arbeitsteiligen Industriegesellschaft“, *Schulreport. Tatsachen und Meinungen zur Bildungspolitik in Bayern* (1986), H. 4, 1-3; Zitat: 1. Allerdings behandelt die spätere Veröffentlichung nicht so direkt die Vernachlässigung der beruflichen Bildung in den Reformen.

<sup>21</sup> Hans Maier, *Zwischenrufe zur Bildungspolitik*, 12 f.

<sup>22</sup> Ebd.

<sup>23</sup> Vgl. Karlheinz Fingerle u. Erhard Wicke, „Die neugestaltete gymnasiale Oberstufe ohne bildungstheoretische Legitimation. Ein Literaturbericht“, *Zeitschrift für Pädagogik* 28 (1982), H. 1, 93-110.

<sup>24</sup> Als Beleg für den hier angesprochenen Zeitraum sei genannt: W. Dietrich Winterhager, *Lehrlinge – die vergessene Majorität*, Weinheim/Berlin/Basel 1970.

Zu den unter allgemeinen Pädagogen kaum bekannten Tatsachen gehört, daß schon zu Beginn unseres Jahrhunderts die neuhumanistische Bildungstheorie zur Legitimation der Berufsschule dienen sollte. Unter denjenigen, die eine Berufsbildungstheorie entwickelten, ist vor allem Eduard Spranger zu nennen, der auf der Grundlage seiner eigenen Humboldt-Interpretation eine bildungstheoretische Grundlegung der Berufsschule lieferte. Er bezeichnete die erste Form der „Allgemeinbildung“, an der jeder Mensch teilhaben muß, als „grundlegende Bildung“, das Zentrum der darauffolgenden „Allgemeinbildung“ sei der Beruf. Die dritte Allgemeinbildung folge zeitlich der Berufsbildung: „Der Weg zu der höheren Allgemeinbildung führt über den Beruf und nur über den Beruf.“<sup>25</sup> Die Argumentation Sprangers stützt sich u. a. auf die Einsicht, daß ein weiter Begriff der Berufsschule zu wählen sei. Auch die Universitäten verbinden Berufsbildung mit allgemeiner Bildung.<sup>26</sup> „Aus dem Kern der Berufsbildung wächst der Mantel der Allgemeinbildung hervor, auf der wissenschaftlichen Stufe, aber auch auf allen anderen.“<sup>27</sup> Spranger knüpft in seinem Beitrag für Alfred Kühnes *Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen* mit dem Titel *Berufsbildung und Allgemeinbildung* an seine einflußreiche Humboldt-Interpretation an, indem er die Begriffe „Individualität“, „Universalität“ und „Totalität“ dazu verwendet, einen Bildungsbegriff zu bestimmen, der das „Wesen der Bildung nicht nur auf intellektuelle Kultur“ beschränkt.<sup>28</sup> Für die Berufspädagogik war diese „klassische“ Berufsbildungstheorie, die vorgab, an die neuhumanistische Bildungstheorie anzuschließen, aber ihr kritisches Potential preisgab, lange eine „schwere Hypothek“, weil sie in ihrer konkreten

---

<sup>25</sup> Eduard Spranger, „Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung“, jetzt in: Eduard Spranger, *Grundlegende Bildung – Berufsbildung – Allgemeinbildung*, besorgt u. eingeleitet v. Joachim H. Knoll, 2. Aufl., Heidelberg 1968, 8-23; Zitat: 10, Hervorhebung im Original.

<sup>26</sup> Ebd., 14.

<sup>27</sup> Ebd., 19.

<sup>28</sup> Eduard Spranger, „Berufsbildung und Allgemeinbildung“, jetzt in: Eduard Spranger, *Grundlegende Bildung – Berufsbildung – Allgemeinbildung*, 24-45; Zitat: 25 f. Vgl. auch die folgenden Ausführungen in Herwig Blankertz, *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*, Wetzlar 1982, 209: „Spranger, der einer der bedeutendsten Humboldt-Forscher seiner Zeit war, nutzte die Kategorien der Individualität, Universalität und Totalität zum Aufbau einer Berufsbildungstheorie. Die Berufung auf Humboldt und die Pädagogik der Deutschen Klassik zum Zwecke der pädagogischen Disqualifizierung der Berufsausbildung war von da an illegitim: Die Theorie der Bildung durch den Beruf war selber humanistisch begründet [...] Dieser Ansatz bestimmte dann das Selbstverständnis der Berufsschule und ihrer Lehrer; er behielt die Oberhand, weil die Berufsbildungstheorie in der planmäßigen Ausbildung von Berufsschullehrern eine wichtige Stellung erhielt, wenn auch oft genug nur als Rechtfertigungslehre für den Zustand, dessen Bedingungen undurchschaut hingenommen waren.“

Gestalt, die hier nicht referiert werden kann, „letztlich auf einer antiindustriellen, kosmologisch-organologischen Gesellschaftstheorie“ beruhte.<sup>29</sup>

Herwig Blankertz hat in seiner Habilitationsschrift *Berufsbildung und Utilitarismus*<sup>30</sup> diese kulturkritischen und restaurativen Aspekte der Sprangerschen Berufsbildungstheorie allerdings anders bewertet. Er sieht sie offensichtlich als akzidentiell an und versucht, die zentralen Einsichten der Argumentation aus den kulturphilosophischen und psychologischen Auffassungen so herauszulösen, daß sie als bleibende Einsichten festgehalten werden können, ohne sich auf die obsolet gewordenen Annahmen Sprangers einzulassen.<sup>31</sup>

Zentrale Einsichten seiner Interpretation sind in den folgenden Sätzen aus dieser Schrift zusammengefaßt:

„Unsere Berufsschule steht nicht auf philanthropischem, sondern auf neuhumanistischem Boden – das dürfte man wahrscheinlich sogar konstatieren, wenn kein Eduard Spranger zum Selbstverständnis dieser Schule beigetragen hätte.“<sup>32</sup>

„Allgemeinbildung als Form befreit Berufsbildung vom Vorwurf banausischer Geistesart, weil sie ihr in der Voraussetzung der individuellen Werthaltung das Ziel anweist, in dessen unendlicher Realisierung der Mensch allein die Freiheit und Würde seiner selbst als eines moralischen Wesens zu gewinnen vermag.“<sup>33</sup>

Nach einer Interpretation des Herr-Knecht-Verhältnisses (anschließend an ein Hegel-Marx-Kapitel von Heinrich Weinstock) sieht sich Blankertz im systematischen Ertrag seiner – „zugegebenermaßen – etwas überanstrengten Interpretation der neuhumanistisch-sprangerschen Berufsbildungstheorie“ bestätigt.<sup>34</sup> Er hält als Ergebnis fest:

„Allgemeinbildung ist als Genus Begriff für Bildung schlechthin, nämlich dasjenige, was für alle besondere Bildung voraus und zum Ziele gesetzt werden muß, also das, was aller Bildung gemeinsam, übereinstimmend und mithin ‚allgemein‘ zukommt. Damit ist weiter

---

<sup>29</sup> Karlwilhelm Stratmann, „Berufs- und Wirtschaftspädagogik“, in: Hans-Hermann Groothoff (Hg.), *Die Handlungs- und Forschungsfelder der Pädagogik. Differentielle Pädagogik*, Teil 2, Königstein/Ts. 1979 (Erziehungswissenschaftliches Handbuch, Bd. V, 2), 285-337; Zitate: 303.

<sup>30</sup> Herwig Blankertz, *Berufsbildung und Utilitarismus. Problemgeschichtliche Untersuchungen* [1963], Reprint: Weinheim/München 1985.

<sup>31</sup> Ebd., 112 sagt Blankertz: „Damit soll gewiß nicht die eigentümlich Sprangersche kulturphilosophische Ausgestaltung des Gedankens geleugnet werden; davon braucht in unserem Zusammenhang überhaupt nicht die Rede zu sein und mag darum auf sich beruhen, ebenso wie die ganz unbestreitbare Orientierung am handwerklichen Berufsbegriff.“

<sup>32</sup> Ebd., 107.

<sup>33</sup> Ebd., 112 f.

<sup>34</sup> Ebd., 121.

gesagt, daß man ‚Allgemeinbildung‘ niemals als solche erstreben kann, sondern immer nur über eine jeweils bestimmte; Allgemeinbildung als solche zu gewinnen ist das Verkehrte dessen, was sie eigentlich will. Der Weg der Bildung führt notwendigerweise über die Arbeit am besonders bestimmten Gegenstand, doch wird der Gegenstand in seiner Besonderheit angewiesen durch die historisch bedingten Mächte des Lebens, die als solche außerhalb pädagogischer Zuständigkeit bleiben.“<sup>35</sup>

Peter Zedler hat die in dieser Schrift und späteren Arbeiten von Blankertz zur historischen Pädagogik vertretene Deutung der Intention Humboldts diskutiert.<sup>36</sup> Historisch sei es selbstverständlich nicht belegbar, daß die Ausgrenzung des Berufs aus der allgemeinen Menschenbildung nur eine „zeitpunkthaft verträgliche Antwort“ auf die utilitaristische Pädagogik der damaligen Zeit gewesen sei.<sup>37</sup> Ebenso, wie es unmöglich sei, „diese Deutung der Intention Humboldts“ historisch zu belegen, sei es unbeweisbar, daß im Sinne einer „Dialektik der Aufklärung“ die „neuhumanistische Bildungstheorie zu der in ihr aufgehobenen regulativen Idee der Mündigkeit in Widerspruch“ geraten mußte.<sup>38</sup>

Zedler arbeitet scharf die zentralen Annahmen heraus, die für die Blankertz-schen Interpretationen der Neuhumanisten und der Gestaltung und Entwicklung des Bildungswesens zentral sind:

„Läßt man die Frage beiseite, ob der neuhumanistischen Bildungstheorie der von Blankertz unterstellte Anspruch tatsächlich zu eigen war und übergeht man die damit im Zusammenhang stehenden Probleme einer Unterscheidung von überzeitlichem Theoriegehalt und zeitverhafteter Meinung, so ist insbesondere die Annahme der Verträglichkeit der funktionalen Anforderungen an das Schulwesen mit der Idee der Mündigkeit eine mit mehreren Fragezeichen behaftete Option. Für Blankertz' gesamte historische Interpretation der Theoriegeschichte wie auch für die daraus gezogenen praktischen Konsequenzen im Modellversuch Kollegstufe ist es jedoch zentral, funktionale Anforderungen an das Bildungswesen zugleich als Bedingung einer erfolgreichen Sicherung von Mündigkeit zu akzeptieren.“<sup>39</sup>

---

<sup>35</sup> Herwig Blankertz, *Berufsbildung und Utilitarismus*, 121 f.

<sup>36</sup> Peter Zedler, „Bildungstheorie in praktischer Absicht. Kritische Theorie und pädagogische Theorietradition bei Herwig Blankertz“, in: Günter Kutscha (Hg.), *Bildung unter dem Anspruch von Aufklärung. Zur Pädagogik von Herwig Blankertz*, Weinheim/Basel 1989, 45-68.

<sup>37</sup> Ebd., 63.

<sup>38</sup> Ebd., 64.

<sup>39</sup> Ebd., 65.

## Erinnerung an die kritische Qualität des Bildungsbegriffs: Kollegschule Nordrhein-Westfalen

Die Ausführungen über die bildungstheoretischen Prämissen der Kollegstufe (Kollegschule) Nordrhein-Westfalen in der ersten Planungsempfehlung aus dem Jahre 1972 stellen einen Teil einer Programmschrift dar, der als Gesamtergebnis von Kommissionsberatungen selbstverständlich Kompromißcharakter hat. Dieser Abschnitt der Veröffentlichung trägt die Handschrift von Herwig Blankertz. erinnert wird an die Rede von der „allgemeinen Menschenbildung“, die schon in der Humboldt-Süvernischen Reform von 1810 in Preußen vorbereitet worden sei.<sup>40</sup> Daran schließt sich der Satz an: „Die kritische Qualität des Bildungsbegriffs, die Idee der Menschheit ohne Status und Überforderung, blieb indessen ein uneingelöstes Versprechen.“<sup>41</sup> Die allgemeinen Lernziele der Kollegschule werden in diesem Horizont bestimmt:

„Der Umkreis solcher allgemeiner Lernziele ist im wesentlichen definiert durch zwei Momente.

Das erste Moment ist bedingt durch die Lebenssituation in der technischen Zivilisation; es drückt sich didaktisch aus in der

- Wissenschaftsorientiertheit des Lernens, d. h. daß alle Bildungsinhalte in ihrer Bedingtheit und Bestimmtheit durch die Wissenschaften erkannt und entsprechend vermittelt werden.

Das zweite Moment ist bedingt durch die seit der Aufklärung freigesetzte Tendenz zur Mündigkeit des Menschen, zu der sich unsere Republik als demokratisch organisiertes Gemeinwesen bekennt, und mit der die deutsche Bildungstradition in ihren besseren Möglichkeiten durchaus übereinstimmt; es drückt sich didaktisch aus im

- Prinzip der Kritik, d. h. alle Inhalte der fachlichen Lernziele sind mit Voraussetzungen, Implikationen und Konsequenzen zu lehren, so daß dem Lernenden die Möglichkeit des Widerspruchs gegen die ihm zugemutete Intentionalität offen bleibt.“<sup>42</sup>

Die Kollegschule hat in Nordrhein-Westfalen den Versuch gewagt, die von Zedler bezeichneten Prämissen und die allgemeinen Lernziele der Wissenschaftspropädeutik und Kritik in konkreten Bildungsgängen einzulösen, die einerseits den bildungstheoretischen Intentionen verpflichtet blieben, andererseits den Jugendlichen und jungen Erwachsenen die Berechtigungen verleihen sollten, die auch sonst in unserem Bildungssystem erreicht werden können. Bei

---

<sup>40</sup> Kollegstufe NW, *Strukturförderung im Bildungswesen des Landes Nordrhein-Westfalen. Eine Schriftenreihe des Kultusministers*, Heft 17, Ratingen/Kastellaun/Düsseldorf 1972; hier besonders der Abschnitt aus der „Empfehlung der Planungskommission“: „Die bildungstheoretischen Prämissen des Kollegstufenmodells“, 19-25.

<sup>41</sup> Ebd., 20 f.

<sup>42</sup> Ebd., 22 f.

jeder Kritik der Kollegschele muß diese Situation berücksichtigt werden.<sup>43</sup> Die Einlösbarkeit der bildungspolitischen Versprechen dieses Schulmodells läßt sich nur unter den historisch-gesellschaftlichen Bedingungen der Gegenwart beantworten. Der Autor dieses Beitrags schätzt die Situation so ein, daß die bisherigen Ansätze der Verwirklichung der Kollegschele gezeigt haben, daß das Konzept realisierbar ist. Dabei gilt es jedoch, bei jedem Bildungsgang der Kollegschele die Erinnerung an die bildungspolitische Intentionalität als eine niemals voll einlösbare zu bewahren.

Andere Autoren sehen die Situation anders. Clemens Menze kommt bei seinen Überlegungen zur *Kritik und Metakritik humanistischer Bildung* zu der Aussage, daß „im originären Allgemeinbildungskonzept des Humanismus nie strittig gewesen sei, daß [...] der gebildete Mensch zugleich und in einem Mensch und Bürger sei“.<sup>44</sup> Weder der „unbegründete Anspruch auf soziale Exklusivität durch funktionslose Selbststilisierung“ noch die „Reduktion auf den bloßen Funktionalismus“ seien angemessen. Daraus leiteten die einen die Forderung ab, daß Bürgerbildung auf die Menschenbildung, berufliche Bildung auf die allgemeine Bildung folgen müsse. Nicht die vollständige Trennung, sondern die zeitliche Aufeinanderfolge seien zu fordern. An dieser Forderung sei auch angesichts der Modelle zum Zwecke der Integration allgemeiner und beruflicher Bildung festzuhalten. Die Erhaltung des gegliederten Schulwesens sei die angemessene Antwort. Die anderen wollten die Abschaffung dieses Bildungswesens, weil sich angesichts der technischen Zivilisation kein Kriterium mehr finden lasse, zwischen allgemeinbildenden und berufsbezogenen Inhalten zu unterscheiden und deren zeitliche Aufeinanderfolge zu bestimmen. Hier sieht Menze die Gefahr, daß die Schule „zwischen Wissenschaftsorientierung und Berufspropädeutik einerseits und der alten Forderung nach Allgemeinbildung andererseits“ zerrieben werde.<sup>45</sup>

Dietrich Benner interpretiert Humboldt so, daß er mit der Möglichkeit, vom allgemein-bildenden Unterricht „in das bürgerliche Leben überzugehen und sich für bürgerliche Berufe zu qualifizieren“, als erster „mit beruflichen Bildungsgängen abgestimmte allgemeinbildende Bildungsgänge entworfen und

---

<sup>43</sup> Hier soll nicht über die Fragen der Realisierung des Modells geschrieben werden. Eine Bibliographie, die auch Beiträge der Kritiker der Kollegschele enthält, ist zum Beispiel zu finden in: Adolf Kell u. a., *Berufsqualifizierung und Studienvorbereitung in der Kollegschele. Zur Weiterentwicklung des didaktisch-curricularen Konzepts aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Sicht*, Soest 1989, 287-300.

<sup>44</sup> Clemens Menze, „Der pädagogische Humanismus in der Diskussion der Gegenwart“, in: Hermann Röhrs u. Hans Scheuerl (Hg.), *Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogische Verständigung*, Frankfurt a.M. u. a. 1989, 257-271; Zitat: 269.

<sup>45</sup> Ebd., 269 f.

durchzusetzen versucht“ habe.<sup>46</sup> Von Humboldt her sei allerdings die ganz anders konzipierte Doppelqualifikation der Kollegschule Nordrhein-Westfalen

„dahingehend zu kritisieren, daß das Bewährungsfeld allgemeinbildenden Unterrichts niemals in einem einzelnen Beruf liegen kann, sondern viel weiter ist und sich auf die Mitwirkung der Heranwachsenden an der menschlichen Gesamtpraxis bezieht. Im Kollegschulmodell Nordrhein-Westfalen würde Humboldt einen Rückfall in die Reformkonzepte der pädagogischen Aufklärung erblickt haben, weil die Doppelqualifikation im Sinne der Kollegschule NW sich damit begnügt, Qualifikationen für zwei bürgerliche Berufe unterschiedlicher Wertigkeit gleichzeitig zu vermitteln.“<sup>47</sup>

Gegen diese Argumente wäre zu halten, daß Schul- und Ausbildungsberufe der Gegenwart nicht identisch sind mit Erwerbsberufen, sondern selbst didaktische Konstruktionen sind. Ihre Identifikation mit bürgerlichen Berufen ist falsch. Unter den didaktischen Kriterien Gestaltung und Kritik werden von Bremer Berufspädagogen seit Jahren Ausbildungsgänge entworfen, die im Medium des Berufs gerade die Gestaltung der menschlichen Gesamtpraxis intendieren.

Schließlich sei die Position Jürgen Zabecks kurz vorgestellt, der einen prinzipiellen Unterschied zwischen Berufsausbildung und Wissenschaftspropädeutik „nicht auf der Ebene der Inhalte, sondern auf der der Einstellungen“ sieht:

- „– Die Berufsausbildung legt die Voraussetzung dafür, daß der Berufstätige partielle und temporäre Bindungen an Funktionen eingehen kann.
- Zentrales Ziel der Wissenschaftspropädeutik auf der gymnasialen Oberstufe ist hingegen, die Befangenheit in ganzheitlichen Lebenssituationen aufzulösen und die kategoriengeleitete, methodengebundene und rational kontrollierte Distanzierung von einer vorgegebenen Realität einzuüben.“<sup>48</sup>

---

<sup>46</sup> Dietrich Benner, *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform*, 2. korr. Aufl., Weinheim/München 1995, 184.

<sup>47</sup> Ebd., 235, Anm. 100.

<sup>48</sup> Jürgen Zabeck, „Was heißt ‚allgemein‘ in beruflichen Ausbildungsinhalten? Didaktische Aspekte berufsqualifizierender Bildungsgänge“, in: Werner Heldmann (Hg.), *Studierfähigkeit durch berufliche Ausbildung? Sinn und Ziel wissenschaftspropädeutischer Grundbildung*, Kongreßbericht, 37. Gemener Kongreß, 26. Sept. – 28. Sept. 1986, Krefeld o. J., 46–68.

## Schlüsselqualifikationen: Bildungspolitische Antworten auf den Wegen der Tradition?

Daß solche Distinktionen nicht leicht durchzuhalten sind, zeigt die Diskussion über die sogenannten Schlüsselqualifikationen. Helmut Heid stellt sie in die „Tradition der Erörterungen allgemeiner und formaler Bildung“.<sup>49</sup> Und er bemerkt: „Schon Humboldt scheint Anlaß gehabt zu haben, die Be-Sonderung und den sachlichen wie zeitlichen Vor-Rang allgemeiner Bildung – wie man heute sagen würde – mit arbeitsmarktpolitischen und personalwirtschaftlichen Argumenten zu begründen.“<sup>50</sup>

Die Rückfragen, die Heid im Anschluß an eine Diskussion der Aussagen über Schlüsselqualifikationen stellt, zeigen, daß die Unterscheidungen Zabecks für die künftige Diskussion über Berufsbildung wenig helfen:

„Schlüsselqualifikationen sollen Anpassungen an aktuell gegebene Anforderungen verhindern, aber Anpassungsfähigkeit an Unvorhersehbares fördern. Wie geht das zusammen?

Kritikfähigkeit und Kreativität sind Kennzeichen eines Handelns, das vom üblichen, vom Erwarteten abweicht. Das Unkonventionelle, das Unerwartete, vielleicht sogar das Unerwünschte, zumindest das Unbequeme wären die Idealformen erfolgreicher Schlüsselqualifizierung. Die Frage also: Worin besteht das Erfolgskriterium zur Identifizierung von Kritikfähigkeit, und wer bestimmt dieses Kriterium?“<sup>51</sup>

Es sei daran erinnert, daß „Schlüsselqualifikationen“ in Berufsausbildungen vermittelt werden sollen. Das Reden von funktionaler Einpassung in spezialisierter Berufsausbildung scheint angesichts dieser Formulierungen der Vergangenheit anzugehören. Sind nicht vielleicht Wissenschaftspropädeutik und Kritik die angemessenen allgemeinen Lernziele solcher Schlüsselqualifizierung? Die Beantwortung dieser Frage ist nicht leicht. Die alten Begriffe passen nicht mehr. Neue werden in Massen produziert, so daß Verständigung fast unmöglich wird.<sup>52</sup>

---

<sup>49</sup> Helmut Heid, „Schlüsselqualifikationen – ideologiekritische Anmerkungen zu einer berufspädagogischen Konzeption“, in: Christoph Metzger u. Hans Seitz (Hg.), *Wirtschaftliche Bildung. Träger, Inhalte, Prozesse*, Zürich 1995, 49-65; Zitat: 50.

<sup>50</sup> Ebd. – Heid zitiert dazu eine Stelle aus dem „Bericht der Sektion des Kultus und Unterricht an den König“ vom Dezember 1809.

<sup>51</sup> Ebd., 62 f.

<sup>52</sup> Heid spricht von der „Massenproduktion *programmatischer Konzepte* (die Anzahl wünschenswerter Schlüsselqualifikationen ist bis September 1994 auf 624 angewachsen)“; ebd., 63.