

Wolfgang Sander

## Das Allgemeine der Allgemeinbildung

### 1. Ein neues, altes Thema

"Die allgemeine Aufgabe der Erwachsenenbildung ist die Unterstützung der Bildung Erwachsener – nicht mehr und nicht weniger." (SIEBERT, 1987, S. 89). Was Horst Siebert hier 1987 postulierte, war und ist in der Erwachsenenbildung keineswegs selbstverständlicher Konsens. Paul Röhrig konstatierte ein Jahr später den "Verlust" des Bildungsgedankens in der Erwachsenenbildung (RÖHRIG, 1988), und diese Feststellung dürfte die Realität von Planung und Praxis des Unterrichts von Erwachsenen besser treffen als Sieberts eher programmatisch zu verstehender Satz.

Tatsächlich war seit der "realistischen Wende" in der Erziehungswissenschaft in den sechziger Jahren der Bildungsbegriff eher Gegenstand (ideologie-)kritischer Betrachtung als Leitidee (erwachsenen-)pädagogischer Praxis. Von der empirischen Erziehungswissenschaft wurde die in der pädagogischen Realität nicht einholbare normative Aufladung des Bildungsbegriffs kritisiert; die Kritische Erziehungswissenschaft analysierte die ideologische Funktion eines Bildungsdenkens in Deutschland, das seit dem späten 19. Jahrhundert immer mehr zu einer apolitischen, gesellschaftsfernen, auf Innerlichkeit fixierten Legitimation der sozialen Vorherrschaft des Bürgertums degeneriert war. (Die Geschichte des Bildungsbegriffs kann hier nicht nachgezeichnet werden. Zur Einführung eigenen sich die entsprechenden Artikel in einschlägigen Wörterbüchern; LENZEN, 1989; WEHNER, 1991). So sprach Hartmut von Hentig von einem "Scheitern der alten Allgemeinbildung angesichts des Nationalsozialismus", da sich im Verhalten des Bürgertums gegenüber der NS-Barbarei das Versagen der traditionellen Bildung gezeigt habe (VON HENTIG, 1985).

Die Kritik zeigte Wirkung. Etwa ab den siebziger Jahren spielte der Bildungsbegriff für die Begründung und Konzeption von Unterricht in der Erwachsenenbildung kaum mehr eine Rolle. In dem breiten, kaum mehr überschaubaren Markt der Erwachsenenbildung ist nicht erkennbar, daß ein gemeinsames Bildungsverständnis der Anbieter existiert (wenngleich es Gegentendenzen gibt; siehe

unten); in den Volkshochschulen ist der Begriff "Allgemeinbildung" meist zu einem formalen Sammelbegriff für all das, was in den Rubriken politische, berufliche und kulturelle Bildung nicht unterzubringen ist, heruntergekommen – ein Sprachgebrauch, der die mit dem Allgemeinbildungsbegriff verbundene Intention, das Allgemeine jeder Bildungsbemühung zu repräsentieren, auf den Kopf stellt.

In den achtziger Jahren änderte sich diese Situation auf der Ebene der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung jedoch grundlegend. Es kam zu einer Renaissance des Bildungsbegriffs und zu einer breiten Diskussion über neue Konzepte von "Allgemeinbildung"; unter anderem stellte die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ihren Kongreß 1986 unter das Leitthema "Allgemeinbildung" (vgl. die Kongreßdokumentation im 21. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik; Weinheim und Basel, 1987).

Die Gründe für diese Renaissance des Bildungsbegriffs dürften auf verschiedenen Ebenen zu suchen sein: So insbesondere im wachsenden Unbehagen an der immer stärkeren Zersplitterung des Bildungswesens in unzusammenhängende Segmente (auch innerhalb der Schule), die die Vermittlung eines sinnvollen Weltverständnisses immer zweifelhafter werden läßt, und in den neuen, fundamentalen Herausforderungen und Gefährdungen, die die Krise der Moderne mit sich gebracht hat (etwa in den Bereichen Friedenssicherung im Atomzeitalter und Umweltkrise) und von denen aus die dringliche Frage nach dem Beitrag jeden organisierten Lernens zur Sicherung einer menschenwürdigen Zukunft gestellt werden muß (vgl. SANDER 1989, S. 122 ff). Auch wenn der Bildungsbegriff nach wie vor umstritten ist, findet doch heute in der Erziehungswissenschaft der Satz wieder breitere Zustimmung, daß eine "zentrale Kategorie wie der Bildungsbegriff ... unbedingt notwendig (ist), ... wenn ... pädagogisch gemeinte Hilfen, Maßnahmen, Handlungen und individuelle Lernbemühungen begründbar und verantwortbar sein sollen." (KLAFFKI 1991, S. 44).

Die breite Diskussion, die sich seither um die Renaissance des Bildungsbegriffs in der Erziehungswissenschaft dreht, kann hier nicht referiert werden. Zu ihren wesentlichen Merkmalen gehört die

kritische Wiederanknüpfung an den Bildungsbegriff der pädagogischen Klassik und die damit verbundene Entdeckung, daß die Kritik an der deutschen Bildungstradition, die, wie erwähnt, aus unterschiedlichen Perspektiven in den sechziger Jahren vorgetragen wurde, sich auf eine Verfallsgeschichte des klassischen Bildungsbegriffs bezieht, die Kernintentionen dieses Bildungsbegriffs selbst aber nicht trifft (vgl. hierzu insbesondere KLAFKI, 1991).

Im Kern zielte der Bildungsbegriff der pädagogischen Klassik auf Mündigkeit, auf die Entwicklung des Menschen zum Subjekt durch pädagogische Prozesse, eine Intention, die an Aktualität nichts verloren hat und die nun gewissermaßen durch die Verfallsge-  
schichte des neuhumanistischen Bildungsdenkens hindurch wiederentdeckt wird (vgl. zur Subjektconstitution als Ziel der Erwachsenenbildung u. a. GIESECKE; MEUELER; NUISSL 1991). So spricht Klafki in kritischer Anknüpfung an den die Pädagogik des Neuhumanismus vom Zusammenhang dreier Grundfähigkeiten, durch deren Vermittlung "Bildung" sich heute auszeichne: Die Fähigkeiten zur Selbstbestimmung, zur Mitbestimmung und zur Solidarität (vgl. KLAFKI 1991, S. 52).

Von Wolfgang Klafki stammt auch der wohl elaborierteste Versuch, im Rahmen einer kritischen Anknüpfung an den klassischen Bildungsbegriff ein neues Konzept von Allgemeinbildung zu entwickeln, das den Anspruch erhebt, einen begrifflichen Rahmen für die verantwortliche Planung von Lernprozessen in Schule und Erwachsenenbildung bieten zu können. Im folgenden soll auf dieses Konzept Bezug genommen werden.

## 2. Ein begrifflicher Rahmen: Klafkis Allgemeinbildungskonzept und die Erwachsenenbildung

Worin besteht das Allgemeine der Allgemeinbildung? Klafki sieht drei, einander ergänzende Dimensionen des Allgemeinbildungsbegriffs (vgl. KLAFKI, 1991, S. 53 f):

- Allgemeinbildung müsse Bildung für alle sein. Sie ist damit dem Prinzip der Chancengleichheit verpflichtet und darf nicht der Festigung von sozialer Ungleichheit dienen.
- Allgemeinbildung ist "Bildung im Medium des Allgemeinen", d.h. Bildung ist nicht denkbar ohne die Auseinandersetzung mit dem, was alle (objektiv) betrifft, mit den "die Menschen gemeinsam angehenden Frage- und Problemstellungen ihrer geschichtlich

gewordenen Gegenwart und der sich abzeichnenden Zukunft und als Auseinandersetzung mit diesen gemeinsamen Aufgaben, Problemen, Gefahren." (Vgl. KLAFKI, 1991, S. 53). Klafki spricht in diesem Zusammenhang von den epochaltypischen Schlüsselproblemen als ein inhaltliches Zentrum von Allgemeinbildung, m.a.W. Allgemeinbildung muß möglichst allen Menschen ein reflektiertes Verständnis von zentralen Merkmalen der Epoche, in der wir leben, vermitteln. Beispiele für solche Schlüsselprobleme wären nach Klafki die Friedensfrage, die Umweltfrage oder die Chancen und Gefahren neuer Technologien.

- Allgemeinbildung ist "Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten", sie will also kognitive Fähigkeiten genauso fördern und entwickeln helfen wie etwa künstlerische oder handwerklich-technische.

Es ist unschwer zu erkennen, daß das zweite und das dritte Merkmal in einem gewissen, unvermeidlichen Spannungsverhältnis zueinander stehen; während der Aspekt der Bildung im Medium des Allgemeinen die notwendige inhaltliche Konzentration von Bildung auf zentrale, für alle Menschen bedeutsame Fragestellungen betont, hebt der Aspekt der Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten die notwendige Perspektivenvielfalt und den individuellen Bezug von Bildungsprozessen hervor - Allgemeinbildung für alle hat zwar einen gemeinsamen Kern, aber sie führt nicht zu gleichförmigen Ergebnissen, sondern sie muß schon um der intendierten Selbstbestimmungsfähigkeit der Menschen willen deren Individualität fördern.

Die drei Dimensionen von Allgemeinbildung lassen sich sinnvoll in Fragen umformulieren, aus denen sich Beurteilungs- und Planungskriterien für die Erwachsenenbildung ergeben:

- Ist Erwachsenenbildung wirklich "Bildung für alle", oder können bestimmte Angebote der Stabilisierung von sozialer Ungleichheit dienen? Sicher wäre es eine kurzschlüssige Interpretation dieses Kriteriums, wollte man aus ihm folgern, daß jedes einzelne Angebot für jede/jeden tatsächlich zugänglich sein muß. Dies würde schon dem Gedanken der Zielgruppenorientierung widersprechen, der ja gerade unter dem Aspekt der Förderung von Chancengleichheit von Bedeutung ist. Auch ist es keineswegs nötig, daß jedes Angebot materiell für alle erschwinglich ist - unverzichtbar ist aber, daß es für alle materiell erschwingliche Lernangebote gibt. Unter diesem Aspekt kann eine gezielte Förderung von Ermäßigungen bei Teilnehmergebühren für einkommensschwache Bevölkerungsgruppen durch die öffentliche Hand weitaus sinnvoller sein z.B. als eine Subventionierung aller Kurse an Volkshochschulen. Inhaltlich ist kritisch zu fragen, ob Lernangebote der Erwachsenenbildung unter der Hand der Aufrechterhaltung von ungerechtfertigten Abhängigkeiten und Herrschaftsverhältnissen dienen. Bei einem Kommunikationstraining für Führungskräfte in der

betrieblichen Weiterbildung wären unter diesem Aspekt weder der hohe Preis noch die begrenzte Zielgruppe problematisch, wohl aber wäre zu fragen, von welchem Menschenbild ausgegangen wird, ob also, zugespitzt formuliert, möglichst effektive Techniken oder Machtausübung oder aber Sensibilität für die Sichtweisen, Fähigkeiten und Belange von Mitarbeiter(innen) und Untergebenen vermittelt werden sollen.

- Sind die Schlüsselprobleme der Gegenwart und der voraussehbaren Zukunft angemessen im Angebot der Erwachsenenbildung repräsentiert?

Dies betrifft nicht nur die Zahl von Kursen und Seminaren, die sich explizit mit solchen Schlüsselproblemen befassen. Mindestens ebenso wichtig wäre zu fragen, ob es gelingt, in der inhaltlichen Struktur von Lernangeboten den Bezug zu den Schlüsselproblemen angemessen herzustellen, ob also beispielsweise die berufliche Bildung die Chancen und Gefahren neuer Technologien thematisiert oder ob die gesundheitsbezogene Bildung Bezüge zur globalen Umweltproblematik erkennen läßt.

- Fördert die Erwachsenenbildung unterschiedliche Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit der Realität und unterschiedliche persönliche Entwicklungspotentiale der Teilnehmer(innen)? Auch diese Frage richtet sich nicht nur an das Gesamtprogramm von Einrichtungen der Erwachsenenbildung, sondern auch an einzelne Bildungsveranstaltungen (wenn auch sicher von Fall zu Fall in unterschiedlichem Grad).

An Stelle des problematischen, weil ideologieanfälligen Begriffs der "Ganzheitlichkeit" sollte hier jedoch besser von Perspektivenvielfalt gesprochen werden; ein Kurs, der Computer nicht nur als Werkzeug, sondern auch als Politikum sowie unter kommunikationstheoretischen, ästhetischen, ergonomisch und gesundheitsbezogenen Aspekten betrachtet, geht nicht "ganzheitlich" vor, sondern bezieht unterschiedliche, sich evtl. auch widersprechende Perspektiven ein.

### 3. Konkretionen: Allgemeinbildung und Aufgabenfelder der Erwachsenenbildung

- zwei Beispiele

#### 3.1 Allgemeinbildung und politische Bildung

Es gehört zu den besonders augenfälligen Merkmalen der neuen Diskussion um den Allgemeinbildungsbegriff, daß die politische Bildung in einem neuen Licht erscheint: Sie kann in einer bildungstheoretisch orientierten Erwachsenenbildung nicht einfach als ein, zudem eher marginales, Fachgebiet neben anderen gesehen, sondern muß als ein inhaltliches Zentrum allgemeiner Bildung verstanden werden. Offenkundig sind Klafkis Schlüsselprobleme in erster Linie Gegenstand politischer Bildung.

Aber auch von anderen Autoren wird der Zusammenhang zwischen allgemeiner und politischer Bildung angesichts der fundamentalen

Probleme unserer Epoche betont, so etwa wenn Theodor Wilhelm beschreibt: "Allgemeinbildung ist keine Angelegenheit privater Beliebigkeit, sondern ein Politicum. ... Wir fassen "Allgemeinbildung" auf als die Idee der Bildung im Modus ihrer politischen Wirksamkeit ... Es wird die These vertreten, daß unsere rechtliche geordnete und zivilisierte westliche Welt nur dann eine Chance des Überlebens hat, wenn Allgemeinbildung nicht stirbt. ... Die Machbarkeit des Weltendes macht den normativen Horizont der Allgemeinbildung aus. Die Endperspektive ist nicht mehr eine Angelegenheit der Eschatologie, sondern der Verantwortung des Menschen." (Vgl. WILHELM, 1985, S. 120 f und 126; GEIBLER, SUTOR, 1985; KLEMM K.; ROLFF H.-G., TILLMANN K.-J., 1985; HERTER J., EBERT J., 1985; SANDER 1989, s. 122 ff).

Eine Konsequenz aus diesem Zusammenhang muß die Stärkung der politischen Bildung in dem Sinne sein, daß explizite Lernangebote zu den Schlüsselproblemen unserer Epoche einen sehr viel größeren Stellenwert als bisher erhalten - auch als eigenes Fachgebiet muß die politische Bildung aus der marginalen Stellung herauskommen, in die sie insbesondere bei Volkshochschulen inzwischen geraten ist (vgl. HUFER in diesem Band; SANDER 1989). Zum anderen muß, wie oben bereits angedeutet, politische Bildung als Dimension bzw. Prinzip in allen Fachgebieten der Erwachsenenbildung verstanden und realisiert werden; realisiert freilich im Sinne einer sozialwissenschaftlich qualifizierten, politische Zusammenhänge auf der sachliche Ebene herausarbeitenden Planung und Unterrichtspraxis.

Es ist mehr als zweifelhaft, ob der in der internen Diskussion der Volkshochschulen häufig vorgebrachte Hinweis, die marginale Stellung des Fachbereichs politische Bildung werde kompensiert durch die Berücksichtigung politischer Bildung als Prinzip in anderen Fachgebieten, dieser Anforderung genügt. Die schwache Infrastruktur der politischen Bildung im VHS-System in der Bundesrepublik sowie einzelne, genauere Analysen von vhs-Angeboten sprechen jedenfalls eher für die gegenteilige Annahme (vgl. HUFER 1991).

#### 3.2 Allgemeinbildung und berufliche Bildung

Neue Impulse hat die Diskussion um Allgemeinbildung in der Erwachsenenbildung in den letzten Jahren aus einer Richtung erfahren,

die traditionell bildungstheoretischen Überlegungen eher fern- stand: Aus der beruflichen Bildung und hier insbesondere aus der betrieblichen Weiterbildung. Auch wenn durchaus noch nicht ent- schieden ist, ob diese neuen Impulse sich letztlich auf breiter Front zu einem neuen, bildungstheoretisch verantworteten Konzept beruflicher Weiterbildung verdichten und durchsetzen (vgl. ARNOLD 1991), gibt es deutlich Anzeichen für fundamentale Veränderungen im Selbstverständnis beruflicher Bildung.

Im Kern geht es dabei darum, die traditionell an einem tayloristi- schen Arbeitsverständnis orientierte, auf eine instrumentell ver- standene Vermittlung von Qualifikationen zielende Weiterbildung durch eine auf die Entwicklung der gesamten Persönlichkeit gerich- tete, allgemeine und berufliche Bildung integrierende Weiterbildung abzulösen (vgl. u. a. die Beiträge in Hessische Blätter für Volksbildung Heft 3/1991.) In der Diskussion der achtziger Jahre spielte hierbei das Konzept der "Schlüsselqualifikationen" eine zentrale Rolle (vgl. zur Diskus- sion dieses Konzepts in der Erwachsenenpädagogik die Bände 22 und 26 des Literatur- und Forschungsreports Weiterbildung).

Für die berufliche Bildung werden damit Fähigkeiten wichtig, deren Förderung traditionell eher anderen Bildungsbereichen zugeordnet war: "Das Zeitalter uniformer Massenproduktionen geht vorüber, Kunst und Design werden zu entscheidenden Produktionsfaktoren, Kreativität, Phantasie und Gestaltungskraft sind hochgefragte Mit- arbeitereigenschaften." (SCHLAFFKE 1988, S. 54). Dies gilt auch für die "Schlüsselqualifikation politische Urteilsfähigkeit", die in Zeiten schnellen gesellschaftlichen Wandels und wachsender Komplexität zu einer beruflich relevanten Qualifikation wird und Chancen eröffnet, berufliche und politische Bildung unter dem gemeinsamen Horizont einer neuen Allgemeinbildung in ein neues Verhältnis zueinander zu setzen (vgl. SANDER 1991, S. 193 ff).

#### 4. Ausblick: Volkshochschulen und Allgemeinbildung

Für die Volkshochschulen als öffentliche Träger von Erwachsenen- bildung ergeben sich aus der neuen Diskussion um Allgemeinbildung neue Chancen, aber auch die Notwendigkeit einer selbstkritischen Überprüfung ihres Selbstverständnisses:

- Gerade weil die Volkshochschulen thematisch über ein außerordentlich breitgefächertes Angebot verfügen, kann die

Orientierung an einer bildungstheoretischen Begründung Kriterien für die Aufnahme, Ablehnung und Konturierung von Kursen und Seminaren bieten. Die Spannung zwischen Konzentration und Perspektivenvielfalt, die sich etwa in Klafkis Überlegungen zeigt, läßt in der Angebotsplanung vieles zu, verhindert aber, daß VHS-Programme zu beliebigen Warenhauskatalogen verkommen; der normative Hintergrund von Allgemeinbildung, die Förderung von individueller Subjektwerdung der Lernenden, schließt bestimmte Angebote - etwa aus dem Esoterikbereich - auch aus.

- Die Orientierung an einem neuen Allgemeinbildungsbegriff ermöglicht die Entwicklung eines nachvollziehbaren inneren Zusammenhangs des VHS-Angebots und fördert damit zugleich fächerübergreifendes Lernen - neben der notwendigen fachlichen Qualität wird der fächerübergreifende Bezug zu den Schlüsselproblemen unserer Epoche zu einem weiteren Qualitätsmerkmal.
- Die Volkshochschulen werden sich künftig in einem breiter werdenden Weiterbildungsmarkt behaupten müssen. Ob und wie ihnen dies gelingt, hängt nicht nur vom Ausmaß öffentlicher finanzieller Förderung ab, sondern auch davon, ob sie ein überzeugendes Profil als Anbieter entwickeln können. Gerade weil die Volkshochschulen über das fachlich breiteste Angebot aller Anbieter verfügen, könnte hierbei die Orientierung an einem neuen Allgemeinbildungsverständnis zum Kern der "corporate identity" der Volkshochschulen werden - wenn es gelingt, dies letztlich in jeder einzelnen Veranstaltung überzeugend zu repräsentieren.

## Literaturnachweis

- ARNOLD, R.: Personal growth oder Bildung - Zur bildungstherotischen Ausdeutung neuerer Begründungen der betrieblichen Weiterbildung. In: Giesecke/Meueler/Nuissl, a.a.O., S. 129 ff.
- BENDER, Walter: Subjekt und Erkenntnis. Über den Zusammenhang von Bildung und Lernen in der Erwachsenenbildung. Weinheim 1991
- BUCHHEIM, Hans/GEISLER, Erich E./SUTOR, Bernhard: Politische Bildung als Allgemeinbildung. München 1985;
- EBERT, Joachim/HERTER, Jürgen: Elemente demokratischer Bildung. Zur Interpretation eines pädagogischen Grundbegriffs. In: Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft. Weinheim und München 1986;
- GIESECKE, W./MEUELER, E./NUISSEL, E. (Hrsg.): Nur gelegentlich Subjekt? Beiträge der Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Heidelberg 1990; Hessische Blätter für Volksbildung, Heft 3/1991 (Berufliche Weiterbildung und ganzheitliche Erwachsenenbildung)
- HUFER, K.-P.: Wie politisch ist die ökologische Bildung? In: Hessische Blätter für Volksbildung 2/1991
- KLAFKI, W.: Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme. In: ders.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 2., erw. Aufl., Weinheim und Basel 1991, S. 44
- KLAFKI, W.: Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. In: ders.: Neue Studien ..., a.a.O.
- KLAFKI, W.: Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts, In: ders.: Neue Studien zur Bildungstheorie und kritisch-konstruktive Didaktik. 2. erw. Auflage, Weinheim und Basel 1991
- KLEMM, Klaus/ROLFF, Hans-Günter/TILLMANN, Klaus-Jürgen: Bildung für das Jahr 2000. Reinbek 1985;
- Kongreßdokumentation im 21. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim und Basel 1987
- RÖHRIG, P. : Geschichte des Bildungsgedankens in der Erwachsenenbildung und sein Verlust. In: Zeitschrift Pädagogik 1988, 3
- SANDER, W.: Politische Bildung an Volkshochschulen - Defizite und Perspektiven. In: Forum Politische Bildung an Volkshochschulen - Defizite und Perspektiven. In: Forum Politische Bildung 2/1989
- SANDER, W.: Zur Geschichte und Theorie der politischen Bildung. Allgemeinbildung und fächerübergreifendes Lernen in der Schule. 2. Aufl., Marburg 1989, S. 122 ff.
- SANDER, W.: Berufliche Bildung und politische Urteilsfähigkeit. Vorüberlegungen zu einem neuen Verhältnis von beruflicher und politischer Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 1991, 3, S. 193 ff.
- SIEBERT, H.: Zur pädagogischen Identität der Erwachsenenbildung. In: Erwachsenenbildung 1987, 2, S. 80
- SCHLAFFKE, W.: Bewältigung technischen Fortschritts durch Schlüsselqualifikationen. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, 1988, 22, S. 54

- SCHWENK, B.: Bildung. In: Dieter Lenzen (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. Bd. 1, Stuttgart 1989, oder Franz-Josef Wehners: Theorien der Bildung - Bildung als historisches und aktuelles Problem. In: Leo Roth (Hrsg.): Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis. München 1991
- VON HENTIG, H.: Eine Antwort an Theodor Wilhelm. In: Neue Sammlung 1985, S. 151 ff.
- WILHELM, Th.: Die Allgemeinbildung ist tot - Es lebe die Allgemeinbildung! In: Neue Sammlung 1985. S. 120 f. und 126;