

Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Naturwissenschaftliche Fakultät III
Institut für Informatik

Seminar

Informatik und Gesellschaft

Sommersemester 2025

geleitet durch Prof. Dr. Paul Molitor

Allgemeinbildung im 21. Jahrhundert

Was muss man heute noch wissen?

Albrecht Oertel

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	3
2	Begriffsklärung Allgemeinbildung	3
2.1	Definition von Wissen und Allgemeinbildung	3
2.2	Historische Wurzeln	4
3	Gesellschaftliche Funktionen der Allgemeinbildung	5
4	Verwandte Konzepte	6
4.1	Der Unterschied zu Intelligenz	6
4.2	Messbarkeit von Allgemeinwissen	8
4.2.1	Der Differentielle Wissenstest (DWT)	8
4.2.2	Der Bochumer Wissenstest (BOWIT)	8
4.2.3	Der Studentenpisa-Test	9
4.2.4	Vergleich	9
5	Historischer Vergleich: Früher vs Heute	10
5.1	Allgemeinbildung im Wandel der Zeit	10
5.2	Inhalte der Allgemeinbildung heute	11
6	Die Rolle von Schule und Bildung	12
6.1	Lehrpläne und Schwerpunkte	13
6.2	Gesellschaft für Informatik	14
7	Diskussion	14
7.1	Herausforderungen und Kritik	14
7.2	Zukunftsperspektiven	15
8	Fazit	16

1 Einleitung

In einer zunehmend komplexen und global vernetzten Welt gewinnt die Frage nach dem Stellenwert von Allgemeinbildung immer mehr an Bedeutung. Während im 19. und frühen 20. Jahrhundert vor allem klassisches Schulwissen und humanistische Bildungsideale im Vordergrund standen, hat sich das Verständnis von Allgemeinbildung heute stark gewandelt. Neben kulturellen und historischen Kenntnissen werden mittlerweile auch Kompetenzen in den Bereichen Medien, Technologie und interkulturelle Kommunikation als unverzichtbar angesehen.

In dieser Arbeit wird der Begriff der Allgemeinbildung aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet, von ähnlichen Konzepten wie Intelligenz abgegrenzt und gezeigt, wie er sich im Laufe der Zeit verändert hat. Dabei soll auch die Rolle der Schule und anderer Bildungseinrichtungen in der Vermittlung von Allgemeinbildung untersucht werden.

Ein wichtiger Punkt dieser Arbeit ist die Frage, warum Allgemeinbildung auch heute noch so bedeutsam ist. Sie schafft nicht nur die Basis dafür, dass Menschen in einer demokratischen Gesellschaft handlungsfähig bleiben, sondern hilft auch, politische, wirtschaftliche und technische Entwicklungen besser zu verstehen. Mit der Arbeit möchte ich deshalb einen Beitrag zur aktuellen Diskussion rund um den Bildungsbegriff leisten und zeigen, dass Allgemeinbildung auch im 21. Jahrhundert ein zentrales Thema für die persönliche wie auch gesellschaftliche Entwicklung ist.

2 Begriffsklärung Allgemeinbildung

2.1 Definition von Wissen und Allgemeinbildung

Hossiep und Schulte definieren Wissen und Allgemeinbildung folgendermaßen:

“Wissen ist die Gesamtheit der Informationen, die dem Individuum direkt zur Verfügung stehen, um seine Umwelt zu verstehen, zu gestalten und zu verändern. Wissen, als personenabhängige Determinante, entsteht durch Interaktion des Individuums mit seiner Umwelt, in Auseinandersetzung mit vorhandenen Daten und Informationen oder als Ergebnis kognitiver Prozesse. Als Erweiterung dieses Konstrukts beinhaltet der Begriff Allgemeinwissen eine zusätzliche, gesellschaftsbezogene und somit allgemeingültige Komponente. Allgemeinwissen bezeichnet das Wissen, welches von einer Gesellschaftskultur als erforderlich angesehen wird, um

- Naturwissenschaft und Technik,

- individuelle Verhaltensweisen,
- zwischenmenschliche Interaktionsprozesse und -abläufe sowie
- Gesellschaftsentwicklungen und -strukturen

in Vergangenheit und Gegenwart zu verstehen und zukünftig erfolgreich zu gestalten.”
[4, S. 11]

2.2 Historische Wurzeln

Der Begriff „Allgemeinbildung“ lässt sich historisch bis in die Aufklärung zurückverfolgen. Er bezeichnete ursprünglich eine breit angelegte Bildung, die nicht allein der beruflichen Qualifikation diene, sondern den ganzen Menschen in seinen geistigen, kulturellen und moralischen Fähigkeiten entwickeln sollte. Wilhelm von Humboldt, einer der prägenden Bildungsreformer des 19. Jahrhunderts, verstand darunter die „höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ für jeden Menschen [1, S. 106].

Heute umfasst Allgemeinbildung sowohl klassisches Wissen - etwa aus Geschichte, Literatur, Naturwissenschaften und Geografie - als auch die Fähigkeit, dieses Wissen in einen größeren Zusammenhang zu stellen. Es geht um Orientierungswissen, das dem Individuum ermöglicht, gesellschaftliche, politische und kulturelle Entwicklungen einzuordnen und kritisch zu hinterfragen [2, S. 405-409].

Zudem ist Allgemeinbildung dynamisch: Sie verändert sich im Laufe der Zeit in Abhängigkeit von gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und technologischen Entwicklungen. So gehört heute beispielsweise Medienkompetenz, der kritische Umgang mit digitalen Informationen und ein Grundverständnis technischer Prozesse zu dem, was als allgemeine Bildung angesehen wird. Dieses breitere Verständnis passt zu den Anforderungen unserer Wissensgesellschaft, in der es nicht nur darum geht, Zugang zu Informationen zu haben, sondern auch darum, sie richtig einordnen und bewerten zu können.

In der Epoche der Aufklärung wurde Bildung eng mit dem Ideal der Mündigkeit verknüpft. Immanuel Kant beschreibt Aufklärung als den „Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit“ [3, S. 5]. Damit wird Bildung zu einer grundlegenden Voraussetzung für die Fähigkeit des Menschen, selbstständig zu denken, kritisch zu reflektieren und eigenverantwortlich zu handeln.

Vor diesem Hintergrund wurde Bildung zunehmend als ein Recht verstanden, das allen Menschen zusteht und nicht auf bestimmte gesellschaftliche Schichten beschränkt bleibt.

ben darf. Die Idee, dass Bildung nicht nur der persönlichen Entwicklung dient, sondern auch die Grundlage für die Teilnahme an gesellschaftlichen und politischen Prozessen bildet, geht wesentlich auf die Aufklärung zurück. Diese Sichtweise prägt bis heute unser Verständnis von Bildung und zeigt sich zum Beispiel in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen von 1948, in der das Recht auf Bildung ausdrücklich in Artikel 26 festgehalten wurde.

3 Gesellschaftliche Funktionen der Allgemeinbildung

Allgemeinbildung erfüllt in unserer Gesellschaft mehrere wichtige Aufgaben. Eine zentrale Funktion ist die Reproduktion von Wissen und Werten über Generationen hinweg. Karl Mannheim beschreibt in seinem Aufsatz zum „Problem der Generationen“, dass jede Gesellschaft gezwungen ist, sich immer wieder neu zu reproduzieren [5, S. 509]. Ältere Generationen haben also die Aufgabe, den Jüngeren das notwendige Wissen und die Kompetenzen zu vermitteln, damit diese aktiv am gesellschaftlichen Leben teilnehmen können. Diese sogenannte Reproduktionsfunktion sorgt dafür, dass grundlegende Fähigkeiten und kulturelle Errungenschaften nicht verloren gehen, sondern weitergegeben und weiterentwickelt werden.

Neben der Weitergabe von Wissen spielt Allgemeinbildung aber auch eine Reflexionsfunktion. Nach Schäffter bedeutet das, dass Bildung nicht nur stures Lernen ist, sondern auch die Fähigkeit fördert, kritisch nachzudenken und selbst Entscheidungen zu treffen [6, S. 48-62]. Es geht darum, bewusst zwischen Lernen und Nicht-Lernen wählen zu können - also auch einmal zu sagen: „Das muss ich jetzt nicht lernen, weil es für meine Situation nicht sinnvoll ist.“ Man spricht hier auch von self-directed learning. Diese Fähigkeit ist in unserer heutigen Gesellschaft besonders wichtig, weil wir ständig vor neuen Herausforderungen stehen und selbst entscheiden müssen, welches Wissen gerade relevant ist.

Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Vernetzungsfunktion. In unserer modernen, stark ausdifferenzierten Gesellschaft gibt es ganz unterschiedliche Lernorte und -formen, von Schule und Universität bis hin zu informellen Lernprozessen im Alltag [7, S. 77-92]. Allgemeinbildung hilft dabei, zwischen diesen verschiedenen Bereichen hin und her zu wechseln und das eigene Wissen flexibel einzusetzen. Wolfgang Welsch spricht hier von einer „transversalen Vernunft“, also der Fähigkeit, zwischen unterschiedlichen kulturellen und gesellschaftlichen Kontexten zu navigieren [8, S. 613].

Zusammengefasst bedeutet das: Allgemeinbildung sorgt nicht nur dafür, dass Wissen

von Generation zu Generation weitergegeben wird, sondern auch dafür, dass Menschen kritisch über ihr Lernen nachdenken und sich in einer komplexen Bildungslandschaft zurechtfinden können.

4 Verwandte Konzepte

Obwohl Allgemeinbildung und Intelligenz eng miteinander verknüpft erscheinen, handelt es sich um unterschiedliche Konzepte. Intelligenz beschreibt in der Psychologie vor allem die Fähigkeit, Probleme zu lösen, logisch zu denken, Informationen zu verarbeiten und sich an neue Situationen anzupassen. Sie wird häufig mit Tests wie dem IQ-Test gemessen und gilt als eher stabile kognitive Fähigkeit.

Allgemeinbildung hingegen ist erlerntes Wissen, das auf Erfahrung, Bildungseinflüssen und kultureller Prägung beruht. Sie setzt ein gewisses Maß an Intelligenz voraus, kann sich jedoch unabhängig davon entwickeln. So kann eine Person mit durchschnittlicher Intelligenz durch kontinuierliches Lernen und Neugier ein hohes Maß an Allgemeinbildung erreichen, während eine hochintelligente Person ohne Bildungsinteresse in diesem Bereich Defizite haben kann.

In der Praxis ergänzen sich beide Bereiche: Intelligenz erleichtert das Aneignen und Anwenden von Wissen, während Allgemeinbildung den geistigen Werkzeugkasten liefert, um komplexe Sachverhalte zu verstehen und verlässliche Entscheidungen zu treffen. Dieser Zusammenhang ist insbesondere in der heutigen Informationsgesellschaft von großer Bedeutung, in der nicht nur schnelle Auffassungsgabe, sondern auch inhaltliche Tiefe gefragt ist.

4.1 Der Unterschied zu Intelligenz

In der psychologischen Forschung werden die Konstrukte „Wissen“ und „Intelligenz“ häufig gemeinsam betrachtet. Dies hängt unter anderem mit dem Ansatz von Raymond B. Cattell zusammen, der Intelligenz in zwei grundlegende Komponenten unterschied [9, S. 1-22]:

Fluide Intelligenz bezeichnet die Fähigkeit, sich flexibel auf neue Situationen einzustellen und unbekannte Probleme zu lösen - unabhängig von früheren Lernerfahrungen. *Kristalline Intelligenz* hingegen beschreibt die Fähigkeit, einmal erworbenes Wissen aufzunehmen, dauerhaft im Gedächtnis zu verankern und in späteren Situationen gezielt abrufen zu können.

Während die fluide Intelligenz also die „eigentliche“ kognitive Grundausstattung eines Menschen repräsentiert, steht die kristalline Intelligenz in engem Zusammenhang mit dem individuellen Wissensschatz und somit mit dem, was wir heute als Allgemeinbildung verstehen. Menschen mit einer hohen kristallinen Intelligenz können ihr Wissen stetig erweitern und strukturieren. Testverfahren, die Wissen erfassen, sind daher in erster Linie ein Maß für diese Form von Intelligenz.

Von besonderem Interesse ist das Zusammenspiel beider Dimensionen. Zwar ist Intelligenz in erheblichem Maße genetisch bedingt und über die Lebensspanne relativ stabil, doch Wissen kann prinzipiell unbegrenzt wachsen. Entscheidend ist dabei, inwieweit eine Person ihr kognitives Potenzial nutzt. Intelligenz erleichtert zwar das schnelle Erlernen neuer Inhalte, doch sie allein garantiert keine breite Allgemeinbildung. Dieses Spannungsfeld wird im sogenannten Wissensparadox deutlich: Je mehr jemand weiß, umso mehr Wissen kann er aufnehmen und abrufen [10, S. 183-205].

Damit wird deutlich: Der Aufbau von Wissen hängt weniger von der Intelligenz ab als von Lernmotivation, Neugier und Offenheit. Forschungen von Kömm und Dobbert belegen, dass eine ausgeprägte Allgemeinbildung eng mit diesen Persönlichkeitsmerkmalen verknüpft ist [12, S. 41]. Wissen kann somit auch als „investierte Intelligenz“ verstanden werden - das Ergebnis der Entscheidung, intellektuelle Ressourcen in den Erwerb von Bildung zu investieren.

Auch im Berufsleben wird die Bedeutung von Allgemeinbildung besonders auf höheren Hierarchieebenen deutlich. Gefragt ist dabei nicht nur spezielles Fachwissen, sondern auch die Fähigkeit, Zusammenhänge zu erkennen, klar zu kommunizieren und sich in unterschiedlichen gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Kontexten sicher zu bewegen. Fehlen grundlegende Kenntnisse in diesen Bereichen, kann dies - wie auch Medienberichte von Spiegel verdeutlichen [11] - erhebliche negative Folgen für die persönliche Wahrnehmung und Karriereentwicklung haben.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Intelligenz eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für Allgemeinbildung darstellt. Erst durch kontinuierliches Lernen, Neugier und Motivation kann sich ein stabiler und erweiterbarer Wissensbestand entwickeln, der im 21. Jahrhundert mehr denn je eine Schlüsselrolle für gesellschaftliche Teilhabe und beruflichen Erfolg spielt.

4.2 Messbarkeit von Allgemeinwissen

Die Frage, ob es überhaupt sinnvoll ist, Allgemeinwissen zu messen, stellt sich zunächst deshalb, weil dessen Umfang und Inhalte historisch und kulturell wandelbar sind. Was in einer Gesellschaft oder Epoche als „allgemein wissenswert“ gilt, ist nicht endgültig festgelegt. Trotzdem hat sich gezeigt, dass es sehr aufschlussreich ist, das individuelle Wissen einer Person zu erfassen. Geeignete Testverfahren können aufzeigen, wie sich Unterschiede im Wissen zwischen Personen manifestieren und welche Bedeutung dies etwa in Bildung oder Berufspraxis hat.

Im Folgenden werden drei etablierte Ansätze zur Messung von Allgemeinwissen vorgestellt: der Differentielle Wissenstest (DWT) von Fürntratt, der Bochumer Wissenstest (BOWIT) von Hossiep und Schulte sowie der im Jahr 2009 durchgeführte Studentenpisa-Test.

4.2.1 Der Differentielle Wissenstest (DWT)

Der von Fürntratt entwickelte Differentielle Wissenstest war einer der ersten systematischen Versuche, Allgemeinwissen psychologisch messbar zu machen. Grundlage der Testkonstruktion waren die Fächer der damaligen Mittel- und Oberschulen. Daraus ergaben sich elf Untertests, die Bereiche wie Politik, Technik, Geschichte, Sport oder Literatur abdeckten. Jeder Untertest bestand aus 20 Multiple-Choice-Fragen, sodass insgesamt 220 Aufgaben zu bearbeiten waren. Das Verfahren konnte in etwas mehr als einer Stunde durchgeführt werden.

Die Ergebnisse wurden mithilfe von Normtabellen ausgewertet, sodass individuelle Leistungen mit einer Vergleichsstichprobe abgeglichen werden konnten. Hinsichtlich seiner Konstruktionsprinzipien erfüllte der DWT die wesentlichen wissenschaftlichen Gütekriterien und galt lange Zeit als Standardverfahren [12, S. 42].

Aus heutiger Sicht gibt es jedoch einige Einschränkungen. Zum einen ist das Verfahren mittlerweile inhaltlich veraltet, da viele gesellschaftliche und wissenschaftliche Entwicklungen der letzten Jahrzehnte unberücksichtigt bleiben. Zum anderen gilt der Test mit seiner Länge und inhaltlichen Schwerpunktsetzung (z. B. auf Sport oder Geldwesen) für viele praktische Anwendungen als zu unhandlich.

4.2.2 Der Bochumer Wissenstest (BOWIT)

Mit dem Bochumer Wissenstest (BOWIT) wurde ein moderneres Verfahren geschaffen, das den Anforderungen von Personalauswahl und Personalentwicklung mehr ge-

recht wird. Die Entwicklungsarbeiten begannen Ende der 1990er Jahre, die endgültige Version erschien 2008 [12, S. 43].

Der BOWIT umfasst elf Skalen mit jeweils 14 Items. Auch hier handelt es sich um Multiple-Choice-Aufgaben, allerdings mit fünf Antwortmöglichkeiten. Neu ist die zusätzliche Alternative “Keine der genannten Antworten ist korrekt”, die das reine Raten deutlich erschwert. Insgesamt werden 154 Aufgaben gestellt, deren Bearbeitung in etwa 45 Minuten möglich ist. Daneben existiert eine Kurzversion mit einer Bearbeitungszeit von rund 20 Minuten, die vor allem für die Personalpraxis entwickelt wurde.

Insgesamt erfüllt der BOWIT alle gängigen psychometrischen Qualitätskriterien und gilt als derzeit führendes Verfahren zur Messung von Allgemeinwissen im deutschsprachigen Raum. Besonders hervorzuheben ist die gute Praktikabilität, die den Einsatz in Auswahl- und Entwicklungsverfahren von Fach- und Führungskräften ermöglicht.

4.2.3 Der Studentenpisa-Test

Eine eher journalistisch geprägte, aber viel beachtete Untersuchung stellte der sogenannte Studentenpisa-Test dar, den der SPIEGEL im Jahr 2009 in Kooperation mit der Hamburg Media School durchführte. Abgedeckt wurden die Bereiche Politik, Geschichte, Wirtschaft, Kultur und Naturwissenschaften, wobei jeweils 45 Fragen mit einem Zeitlimit von 30 Sekunden zu beantworten waren [12, S. 9].

Im Unterschied zu DWT und BOWIT kombinierte der Studentenpisa-Test zwei Aufgabentypen: klassische Multiple-Choice-Fragen sowie offene Aufgaben, bei denen die Antwort frei formuliert werden musste. Während bei Multiple-Choice ein zufälliges Erraten noch eine gewisse Trefferwahrscheinlichkeit besitzt, liegt diese bei freien Antworten praktisch bei null. Damit wurde der Test insgesamt anspruchsvoller. Die Gesamtbearbeitungsdauer lag bei rund 25 Minuten.

4.2.4 Vergleich

Die drei Ansätze unterscheiden sich in ihrer Zielsetzung und Methodik. Der DWT war stark am schulischen Fächerkanon orientiert, während der BOWIT explizit für den beruflichen Kontext entwickelt wurde und damit bis heute ein in Praxis und Forschung anerkanntes Verfahren darstellt. Der Studentenpisa-Test wiederum setzte vor allem auf Reichweite und öffentliche Aufmerksamkeit. Mit seiner enormen Teilnehmerzahl von fast 700.000 Personen konnten zwar belastbare Ergebnisse gewonnen werden, allerdings ohne den Anspruch, ein standardisiertes psychologisches Testverfahren darzustellen [12,

S. 9].

Für die Diskussion um Allgemeinbildung im 21. Jahrhundert zeigt sich, dass die Messung von Wissen nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch von Relevanz ist. Während wissenschaftlich validierte Verfahren wie der BOWIT insbesondere in der Arbeitswelt zur Anwendung kommen, verdeutlichen breit angelegte Erhebungen wie der Studentenpisa-Test, dass Allgemeinbildung nach wie vor ein gesellschaftlich hochaktuelles Thema darstellt.

5 Historischer Vergleich: Früher vs Heute

5.1 Allgemeinbildung im Wandel der Zeit

In der Antike war Bildung vor allem auf die Elite beschränkt und diente der Vorbereitung auf öffentliche Ämter und gesellschaftliche Führungsrollen. Dabei wurden folgende Bereiche als zentral angesehen:

- Grammatik
- Musik
- Mathematik
- Geometrie
- Dialektik
- Rhetorik
- Arithmetik
- Astronomie

Diese Bereiche bildeten die “artes liberales”, die freien Künste. Auch wenn die Philosophie nicht direkt zu den artes liberales gehörte, spielte sie eine zentrale Rolle in der Bildung der Antike [17, S. 28].

Der Begriff der Allgemeinbildung hat sich auch im Laufe der letzten Jahrhunderte stark gewandelt. Während im 19. und frühen 20. Jahrhundert noch ein klassisches Bildungsverständnis dominierte, das vor allem auf humanistische Ideale, die Beherrschung der alten Sprachen und die Beschäftigung mit Literatur und Philosophie abzielte, rückten

mit der Industrialisierung zunehmend naturwissenschaftliche und technische Inhalte in den Vordergrund. Allgemeinbildung war in dieser Phase eng mit den Anforderungen einer sich wandelnden Arbeitswelt verbunden und entwickelte sich von einem elitären Konzept hin zu einem Bürgerrecht, das durch die Ausweitung der Schulpflicht breitere Bevölkerungsschichten erreichte [15, S. 212].

Im 20. Jahrhundert setzte sich die Bildungsexpansion weiter fort: Der Zugang zu höheren Schulen und Universitäten wurde demokratisiert, und Allgemeinbildung wurde zunehmend als Voraussetzung gesellschaftlicher Teilhabe verstanden [15, S. 25]. Heinrich Winter betont, dass eine funktionierende Demokratie ohne eine aufgeklärte und selbständig denkende Bürgerschaft nicht denkbar ist [16, S. 37]. Bildung sollte daher nicht nur fachliches Wissen vermitteln, sondern auch zur Persönlichkeitsbildung und zur kritischen Reflexion gesellschaftlicher Prozesse befähigen.

5.2 Inhalte der Allgemeinbildung heute

Angesichts dieser historischen Entwicklungen stellt sich die Frage, welche Inhalte heute zur Allgemeinbildung gehören. Einig ist man sich weitgehend darin, dass Allgemeinbildung ein orientierendes Wissen umfasst, das über einzelne Fachgrenzen hinausgeht und Menschen befähigt, sich in einer komplexen Welt zurechtzufinden. Heinrich Winter formuliert in diesem Zusammenhang am Beispiel der Mathematik drei zentrale Grunderfahrungen, die zur Allgemeinbildung beitragen [16, S. 1]:

- Wahrnehmung und Verstehen von Weltphänomenen aus Natur, Gesellschaft und Kultur,
- Einsicht in Mathematik als eigenständige, geistige Schöpfung,
- Aneignung heuristischer Problemlösefähigkeiten, die über das Fach hinausreichen.

Zu den klassischen Wissensgebieten gehören weiterhin Geschichte, Literatur, Geografie und die Naturwissenschaften. Sie liefern grundlegende Kenntnisse über kulturelle Traditionen, gesellschaftliche Entwicklungen und naturwissenschaftliche Prinzipien und ermöglichen es, historische Ereignisse oder wissenschaftliche Phänomene in größere Zusammenhänge einzuordnen.

Darüber hinaus haben digitale Kompetenzen erheblich an Bedeutung gewonnen. Der sichere Umgang mit dem Internet und sozialen Medien, das Verständnis für Datenschutz und Cybersecurity sowie die Fähigkeit, seriöse von unseriösen Informationen zu

unterscheiden, gelten heute als unverzichtbare Bestandteile allgemeiner Bildung. Diese Anforderungen spiegeln sich auch in aktuellen Lehrplänen wider, etwa im Fachlehrplan Informatik für Sachsen-Anhalt, der digitale Kompetenzen als Schlüsselqualifikationen hervorhebt [13, S. 12].

Politische und gesellschaftliche Bildung bleibt ebenfalls zentral: Kenntnisse über demokratische Institutionen, Bürgerrechte und -pflichten sowie Grundzüge internationaler Politik befähigen Menschen dazu, aktiv und kritisch am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen.

Nicht weniger wichtig sind interkulturelle Kompetenzen. Fremdsprachenkenntnisse, kulturelle Sensibilität und die Fähigkeit, sich in einer globalisierten Welt zu orientieren, gehören zu den Anforderungen, die im 21. Jahrhundert an alle Bürgerinnen und Bürger gestellt werden.

Schließlich umfasst Allgemeinbildung auch alltagsrelevantes Wissen. Dazu zählen Grundkenntnisse über Gesundheit und Ernährung, ökonomisches Basiswissen zu Finanzen, Steuern und Versicherungen sowie ein Verständnis grundlegender rechtlicher Strukturen. Diese Aspekte sind für die individuelle Lebensgestaltung genauso bedeutsam wie für die gesellschaftliche Teilhabe.

Alles in allem wird deutlich, dass Allgemeinbildung heute ein dynamisches Konzept ist, das traditionelles Wissen mit neuen Fähigkeiten und Kompetenzen verknüpft.

6 Die Rolle von Schule und Bildung

Schulen und andere Bildungseinrichtungen tragen eine zentrale Verantwortung bei der Vermittlung von Allgemeinbildung. Der schulische Lehrplan bildet in vielen Ländern die Grundlage dafür, welches Wissen und welche Kompetenzen überhaupt als allgemein gelten. Dabei geht es nicht nur um die reine Wissensvermittlung, sondern auch um die Förderung von Schlüsselkompetenzen wie kritischem Denken, Teamarbeit und Problemlösungsfähigkeit [13, S. 13].

In Deutschland wird die Allgemeinbildung im Schulsystem vor allem in den ersten Schuljahren und in der Sekundarstufe I gelegt. Hier lernen Schülerinnen und Schüler grundlegende Inhalte aus den Bereichen Sprache, Mathematik, Natur- und Sozialwissenschaften. In der Sekundarstufe II erfolgt dann eine stärkere Spezialisierung, wobei ein gemeinsamer Kern an Allgemeinbildung erhalten bleibt.

Neben der Schule spielen auch außerschulische Bildungsangebote, kulturelle Institutionen wie Bibliotheken und Museen sowie digitale Lernplattformen eine immer größere

Rolle. Insbesondere die Digitalisierung bietet neue Möglichkeiten, Lerninhalte flexibel, individuell und interaktiv zu gestalten. Gleichzeitig stellt sie jedoch auch Anforderungen an die Fähigkeit, Informationen kritisch zu bewerten und Quellen zu hinterfragen.

6.1 Lehrpläne und Schwerpunkte

Die Bildungsziele und -inhalte der Schulen werden in Deutschland von den einzelnen Bundesländern festgelegt. Das bedeutet, dass es zwischen den Ländern Unterschiede in den Lehrplänen geben kann - z.B. in der Auswahl bestimmter Themen, im Zeitpunkt ihrer Behandlung oder in den Gewichtungen einzelner Fächer. Dennoch gibt es in allen Ländern sogenannte Kerncurricula, die verbindliche Inhalte und Kompetenzen festlegen, die alle Schülerinnen und Schüler erwerben sollen. Diese Kerncurricula bilden die Grundlage für die schulische Allgemeinbildung und dienen als Orientierung für Lehrkräfte und Schulen.

Die Schwerpunkte innerhalb der Schullaufbahn verändern sich im Verlauf der verschiedenen Bildungsstufen:

- In der Primarstufe (Grundschule) liegt der Fokus auf den grundlegenden Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben und Rechnen. Daneben werden erste Erfahrungen in anderen Fächern wie Sachunterricht, Musik oder Kunst ermöglicht. Ziel ist es, die grundlegenden Fähigkeiten zu entwickeln, auf denen späteres schulisches Lernen aufbauen kann [18, S. 1].
- In der Sekundarstufe I (z.B. Haupt-, Real- und Gesamtschule bis Klasse 10 oder Gymnasium bis Klasse 9/10) erfolgt eine systematische Vertiefung der Grundkenntnisse. Schülerinnen und Schüler erwerben breiteres Fachwissen, erste abstrakte Denkfähigkeiten und beginnen mit einer ersten Spezialisierung, z.B. durch Wahlpflichtfächer oder profilbildende Angebote.
- In der Sekundarstufe II (z.B. in der gymnasialen Oberstufe oder am beruflichen Gymnasium) rücken individuelle Schwerpunkte stärker in den Vordergrund. Die Schülerinnen und Schüler wählen Leistungskurse oder Fächer entsprechend ihren Interessen und künftigen Bildungsplänen. Gleichzeitig bleibt der Kern der Allgemeinbildung erhalten: Auch in der Oberstufe werden alle weiterhin in zentralen Fächern wie Deutsch, Mathematik und einer Fremdsprache unterrichtet, um eine breite, wissenschaftsorientierte Grundbildung zu gewährleisten.

Im aktuellen Fachlehrplan für Informatik an den Schulen in Sachsen-Anhalt sollen Schüler:innen Kompetenzen erwerben, die sie befähigen, die digitale Gesellschaft aktiv mitzugestalten. Im Mittelpunkt stehen Kompetenzen wie Modellieren, Bewerten, Strukturieren, Kooperieren und Interpretieren, die in engem Zusammenhang mit den Inhaltsbereichen Algorithmen, Daten, Informatiksystemen und den Wechselwirkungen zwischen Informatik, Mensch und Gesellschaft stehen [13, S. 6].

6.2 Gesellschaft für Informatik

Die Gesellschaft für Informatik (GI) hat hierzu schon 2016 Bildungsstandards veröffentlicht, die im Fachlehrplan aufgenommen wurden. Sie fordert, dass informatische Bildung ein fester Bestandteil der Allgemeinbildung sein muss - vergleichbar mit Mathematik oder den Naturwissenschaften. Kritisch wird dabei angemerkt, dass Informatik in vielen Bundesländern nach wie vor nur als Wahlpflichtfach existiert und nicht als durchgängiges Pflichtfach verankert ist. Gerade angesichts der Bedeutung von Digitalisierung, Künstlicher Intelligenz und Datensouveränität stellt sich die Frage, ob ein Kerncurriculum ohne verpflichtende informatische Grundbildung noch zeitgemäß ist. Während die Lehrpläne der Bundesländer die klassischen Fächer stark betonen, fordert die GI eine stärkere Integration digitaler Kompetenzen und informatischer Denkweisen in die Allgemeinbildung. Wenn Allgemeinbildung im 21. Jahrhundert auch die Fähigkeit zur kritischen Reflexion digitaler Technologien einschließt, müssen Lehrpläne diese Aspekte stärker berücksichtigen, anstatt sie nur als Wahloption anzubieten [14, S. 1 ff.].

7 Diskussion

7.1 Herausforderungen und Kritik

Eine zentrale Herausforderung für Allgemeinbildung in der Gegenwart ist die stetig wachsende Informationsflut. Digitale Medien eröffnen zwar einen nahezu unbegrenzten Zugang zu Wissen, gleichzeitig führt die permanente Verfügbarkeit von Informationen leicht zur Überforderung. Es ist daher eine Schlüsselaufgabe, Kompetenzen zur Auswahl, Filterung und Bewertung von Informationen zu entwickeln. Die Fähigkeit, zwischen seriösen und unseriösen Quellen zu unterscheiden, gilt inzwischen als Grundpfeiler moderner Allgemeinbildung.

Darüber hinaus bestehen weiterhin gravierende Bildungsungleichheiten. Empirische Studien zeigen, dass die soziale Herkunft nach wie vor entscheidend für den Bildungserfolg ist [19, S. 25]. Faktoren wie Einkommen, Bildungsniveau der Eltern und die Verfügbarkeit von Unterstützungsstrukturen wirken sich unmittelbar auf die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen aus. Das steht im Widerspruch zum Anspruch einer für alle zugänglichen Allgemeinbildung und wirft Fragen nach Chancengerechtigkeit und sozialer Teilhabe auf.

Ein weiteres Problem liegt in der Überfrachtung von Lehrplänen. Angesichts der Wissensexplosion in allen Fachbereichen ist es kaum möglich, eine eindeutige Trennung zwischen „wichtigen“ und „unwichtigen“ Inhalten vorzunehmen. Das birgt die Gefahr, dass Allgemeinbildung auf eine Ansammlung von isolierten Fakten reduziert wird.

Damit hängt eng die Frage zusammen, wie man Wissen und Kompetenzen ausbalanciert. Zwar ist ein solides Fachwissen wichtig, aber Allgemeinbildung darf nicht auf reines Auswendiglernen reduziert werden. Mindestens ebenso wichtig sind die Anwendung des Wissens in praktischen Kontexten, die Fähigkeit zum kritischen Denken sowie die Entwicklung von Problemlösungskompetenzen.

7.2 Zukunftsperspektiven

Die Zukunft der Allgemeinbildung ist eng mit gesellschaftlichen und technologischen Entwicklungen verknüpft. Das Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend weist darauf hin, dass digitale Kompetenzen, insbesondere im Umgang mit Künstlicher Intelligenz, zu zentralen Bildungsinhalten werden [20, S. 4]. Ebenso wird Nachhaltigkeit als Leitprinzip an Bedeutung gewinnen: Fragen ökologischer Verantwortung und globaler Gerechtigkeit müssen integraler Bestandteil allgemeiner Bildung sein.

Neben diesen Vorhersagen rücken auch neue Kompetenzbereiche immer stärker in den Fokus. Dazu gehört die kritische Auseinandersetzung mit algorithmischen Entscheidungssystemen, aber auch die Fähigkeit, globale Probleme wie Klimawandel, Pandemien oder Migration in ihrer Komplexität zu verstehen und gemeinsam zu lösen. Allgemeinbildung der Zukunft wird daher stärker auf übergreifende Ansätze und vernetztes Denken setzen müssen.

Darüber hinaus wird das Prinzip des lebenslangen Lernens noch stärker in den Vordergrund rücken. In einer sich schnell verändernden Arbeits- und Lebenswelt reicht es nicht mehr aus, Bildung nur in der Schul- und Ausbildungszeit zu erwerben. Stattdessen

bedarf es kontinuierlicher Weiterbildung und flexibler Bildungsangebote, die Menschen aller Altersgruppen zugänglich sind. Das erfordert nicht nur institutionelle Anpassungen, sondern auch eine Veränderung im gesellschaftlichen Verständnis von Bildung: Sie ist kein einmaliger Prozess, sondern ein lebensbegleitendes Prinzip.

Zusammenfassend wird deutlich, dass die Allgemeinbildung der Zukunft sich an den Herausforderungen einer digitalen, globalisierten und ökologisch bedrohten Welt orientieren muss. Wenn es gelingt, Wissen, Fähigkeiten und Werte gut auszubalancieren, kann Allgemeinbildung auch in Zukunft ihre Rolle als Grundlage für persönliche Entwicklung und gesellschaftliche Teilhabe erfüllen.

8 Fazit

Allgemeinbildung ist und bleibt ein wesentlicher Bestandteil einer umfassenden Persönlichkeitsentwicklung. Sie ermöglicht es dem Individuum, sich in einer komplexen Welt zu orientieren, gesellschaftliche Prozesse zu verstehen und aktiv daran teilzuhaben. Der Vergleich zwischen früheren und heutigen Bildungsinhalten zeigt, dass Allgemeinbildung kein starres Konstrukt ist, sondern sich kontinuierlich anpasst.

Die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts - darunter die Digitalisierung, Globalisierung und ökologische Krisen - erfordern eine erweiterte Definition von Allgemeinbildung, die neben klassischem Wissen auch neue Kompetenzen einschließt. Bildungseinrichtungen stehen damit vor der Aufgabe, nicht nur Wissen zu vermitteln, sondern Lernende zu befähigen, eigenständig zu denken, kritisch zu reflektieren und verantwortungsbewusst zu handeln.

Diese Arbeit hat gezeigt, dass Allgemeinbildung nicht nur eine persönliche Ressource, sondern auch ein gesellschaftliches Gut ist. Sie legt die Grundlage für eine funktionierende Demokratie und bleibt damit auch in Zukunft unverzichtbar.

Literatur

- [1] von Humboldt, W. (1851). Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. URL: https://www.deutschestextarchiv.de/book/view/humboldt_grenzen_1851?p=12. Aufgerufen am 07.10.2025.
- [2] Messner, R. (2016). PISA und Allgemeinbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 49 (2003). Hgg. von Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. S. 400-412. DOI: 10.25656/01:3885
- [3] Kant, I. (2004). Was ist Aufklärung? Hgg. von UTOPIE kreativ, Heft 159, S. 5-10. Reprint (Original 1784). URL: https://www.rosalux.de/fileadmin/rls_uploads/pdfs/Utopie_kreativ/159/159_kant.pdf. Aufgerufen am 07.10.2025.
- [4] Hossiep, R. und Schulte, M. (2008). Bochumer Wissenstest (BOWIT). Göttingen: Hogrefe. URL: <https://www.hogrefe-consulting.com/de/bowit>
- [5] Mannheim, K. (1928/1929). Das Problem der Generation. In: Kölner Vierteljahreshefte für Soziologie, 7 (1928), S. 157-185 und (1929) S. 309-330. URL: https://www.1000dokumente.de/Dokumente/Karl_Mannheim,_%27%27Das_Problem_der_Generationen%27%27. Aufgerufen am 07.10.2025.
- [6] Schäffter, Ortfried (2003): Die Reflexionsfunktion der Erwachsenenbildung in der Transformationsgesellschaft. Institutionstheoretische Überlegungen zur Begründung von Ermöglichungsdidaktik. In: Arnold, R./ Schüßler, I. (Hrsg.): Ermöglichungsdidaktik. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Band 35, S. 48-62. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. ISBN: 9783834014412
- [7] Schäffter, Ortfried (2005): „Pädagogische Organisation“ aus institutionstheoretischer Perspektive. Zur Ausdifferenzierung von Institutionalformen lebenslangen Lernens in der Transformationsgesellschaft. In: Göhlich, M./ Hopf, C./ Sausele, I. (Hrsg.): Pädagogische Organisationsforschung. Reihe: Organisation und Pädagogik, Bd. 3, S. 77-92. Wiesbaden: VS Verlag. DOI: 10.1007/978-3-322-80730-4_5
- [8] Welsch, Wolfgang (1996): Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft. Frankfurt/Main: Suhrkamp. ISBN: 3518288385
- [9] Cattell, R. B. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment. Journal of Educational Psychology, 54. DOI: 10.1037/h0046743

- [10] Weinert, F. E. (1994). Lernen lernen und das eigene Lernen verstehen. In: K. Reusser & M. Reusser-Weyeneth (Hrsg.), Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe. S.183-206. Bern: Verlag Hans Huber. ISBN: 3456824416. URL: https://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:00000000-3212-6146-0000-00001c015464/Reusser_Reusser-Weyeneth_1994_Verstehen.pdf. Aufgerufen am 07.10.2025.
- [11] SPIEGEL ONLINE (2004, März 30). Karrierekiller Bildungslücke. Mein Name ist Heine, ich weiß von nichts. URL: <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/job/karrierekiller-bildungsluecke-mein-name-ist-heine-ich-weiss-von-nichts-a-293041.html> . Aufgerufen am 05.09.2025.
- [12] Trepte, S. und Verbeet, M. (2010). Allgemeinbildung in Deutschland. VS-Verlag. ISBN: 9783531172187
- [13] Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt (2022). Fachlehrplan Gymnasium Informatik Sachsen-Anhalt. URL: https://lisa.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Politik_und_Verwaltung/MK/LISA/Unterricht/Lehrplaene/Gym/Anpassung_2022/FLP_Informatik_Gym_01082022_swd.pdf . Aufgerufen am 05.09.2025.
- [14] Gesellschaft für Informatik (2016). Bildungsstandards Informatik für die Sekundarstufe II. Empfehlungen der Gesellschaft für Informatik. Beilage zu LOG IN, 36. Jahrgang, Heft 183/184. URL: https://informatikstandards.de/fileadmin/GI/Projekte/Informatikstandards/Dokumente/Bildungsstandards_SII.pdf . Aufgerufen am 05.09.2025.
- [15] Braun, K.H. und Krüger, H.H. (1997). Pädagogische Zukunftsentwürfe. Festschrift zum siebzigsten Geburtstag von Wolfgang Klafki. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- [16] Winter, H. (1995). Mathematikunterricht und Allgemeinbildung. Mitteilungen der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik, Nr. 61. URL: <https://ojs.didaktik-der-mathematik.de/index.php/mgdm/article/view/69>
- [17] Kühnert, F. (1961). Allgemeinbildung und Fachbildung in der Antike. Deutsche Akademie der Wissenschaften zu Berlin. Schriften der Sektion für Altertumswissenschaft, Band 30. DOI: 10.1515/9783112481943

- [18] Ministerium für Bildung des Landes Sachsen-Anhalt (2019). Lehrplan Grundschule Grundsatzband. URL: https://www.bildung-lsa.de/files/7c5f6ff122fa27b7eb9822ab54ee6396/lp_gs_gsb_01_08_2019.pdf . Aufgerufen am 07.09.2025.
- [19] Clarke, C. und Thevenon, O. (2022). Starting unequal: How's life for disadvantaged children? OECD papers on well-being and inequalities. DOI: 10.1787/91fcd679-en
- [20] Scheiter, K., Bauer, E., Omarchevska, Y, Schumacher, C. und Sailer, M. (2025). Künstliche Intelligenz in der Schule. Eine Handreichung zum Stand in Wissenschaft und Praxis. Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend. URL: https://www.empirische-bildungsforschung-bmbfsfj.de/img/KI_Review.pdf . Aufgerufen am 07.09.2025.