

Wissenskultur und allgemeine Menschenbildung

Bemerkungen zur Pädagogik des Gymnasiums und seiner „Bildungsnähe“...¹

Roland Reichenbach

0. Autobiografische Notizen

In der Wohnung, in der ich aufgewachsen bin, war kein Bücherregal nötig, meine Eltern waren „bildungsfern“ – zumindest würde man sie in der empirischen Bildungsforschung heute so nennen.¹ Freiwillig habe ich mein erstes Buch mit etwa zwölf Jahren gelesen. Es hieß *Mein Schicksal heißt Catrina*. Ich hatte es mir erstanden, weil mich der Name *Catrina* an ein Mädchen erinnerte, in das ich verliebt war und das Käthi hieß. Doch die Lektüre war zäh. Die Geschichte erzählt von einer Alleinüberquerung des Atlantik. Erst nach etlichen Seiten dämmerte mir, dass „nur“ das Boot *Catrina* hieß. Das war enttäuschend, denn ich hatte mir insgeheim eine Liebesgeschichte erhofft, und zwar mit einer Frau, nicht mit einem Boot. Ein weibliches Wesen namens Catrina ist in diesem einsamen Ozean bis zum Schluss nicht aufgetaucht. So versuchte ich mich für Fragen der Navigation zu interessieren, was in den Berner Alpen einer gewissen Vorstellungskraft bedarf. Bis vor wenigen Jahren habe ich Bücher wie schon *Mein Schicksal heißt Catrina* gegen fast jeden Widerstand bis zum Schluss gelesen, auch wenn sich die Öde schon auf den ersten Seiten angekündigt hat. Rar verstreute Sätze, die meiner Aufmerksamkeit wert waren, fungierten als intermittierende Verstärkung; so hat sich meine Lesebereitschaft – Bildungsferne hin oder her – erhalten. Noch heute befällt mich ein leicht protestantisches Gefühl, wenn ich ein Buch mitten in der Lektüre weglege.

Wer in „bildungsfernen Verhältnissen“ aufwächst, wächst immer auch in „einfachen Verhältnissen“ auf. Was an diesen Verhältnissen genau einfach sein soll, bleibt unklar. Mit meinen Brüdern, beide naturgemäß bildungsfern wie ich, schaute ich über viele Jahre sehr viel fern: die dümmsten damals angebotenen Sendungen, aber auch interessante Reportagen, zum Beispiel über die Transsibirische Eisenbahn. Sonntagsausflüge mit den Eltern mussten immer wieder frühzeitig abgebrochen werden, weil wir drei Brüder hartnäckig drauf bestanden, um 17 Uhr zu Hause zu sein, um keine Folge von *Daktari* zu verpassen. Die Solidarität unter bildungsfernen Geschwistern ist wohl von einfachem Wesen, aber sie kann wirksam sein. Lange vor 2.0 haben wir schon mit dem Fernsehen interagiert. Zum Beispiel haben wir Leon Huber – damals Nachrichtensprecher im Schweizer Fernsehen – wiederholt unsere drei kleinen Hinterteile gezeigt. Leon Huber war ganz irritiert. Jedenfalls meinten wir das. In einfachen Familien werden ja schon die einfachsten Zusammenhänge nicht verstanden.

1. Bildungsfern - bildungsnah?

Bildungsferne wird über den sogenannten sozioökonomischen und soziokulturellen Status der Eltern der befragten, vielmehr meist getesteten Kinder und Jugendlichen operationalisiert. Aber welches Bildungsverständnis muss im Bildungsforscherkopf vorherrschen, damit er davon ausgehen kann, ganze Bevölkerungsgruppen könnten der

¹ Manuskript zum gleichnamigen Vortrag am Tag der Luzerner Mittelschulen 2018, Campus Sursee, 28.2.2018

Bildung fernliegen? Und wie bildungsnah ist sich dieser Kopf eigentlich selber? Das sei nicht weiter vertieft, wiewohl es besonders interessant sein könnte.

Die Raummetaphorik des Adjektivs „bildungsfern“ suggeriert, die Nähe oder Ferne, die Distanz zu Bildung sei graduell bestimmbar. Freilich sind Metaphern deviante Namensgebungen und der Gebrauch von Metaphern insgesamt unvermeidbar. Metaphern heben Aspekte hervor und verbergen andere.² Nur ist „Bildungsferne“ kein wissenschaftlicher Begriff, sondern eine rhetorische Diskursvokabel, die als politisch korrekter Euphemismus sicher ihre legitime und legitimierende Funktion hat. Man sagt „bildungsfern“ und denkt „ungebildet“.

Doch „ungebildet“ soll man Menschen nicht nennen. Bloß Säuglinge können als (noch) ungebildet erkannt und benannt werden, sollte man meinen. Ob Säuglinge bildungsfern sind, hängt offenbar vom Status ihrer Eltern ab. In jedem Fall ist ein Baby ein noch ganz vorsprachliches und vorreflexives Wesen, und es sieht, wie Whitehead meinte, „eindeutig nicht nach einem vielversprechenden Kandidaten für intellektuellen Fortschritt aus, wenn wir uns der Schwierigkeit der Aufgabe besinnen, die ihm bevorsteht“.³ Das Baby hat Pech, wenn es in eine bildungsferne Familie hineingeboren wird (es ist dann ein bildungsfernes Baby) – es hat Glück, wenn es in einer bildungsnahen Familie aufwächst (obwohl es sich noch nicht wie ein gebildetes Baby verhält, denn das kommt erst später). Doch auch in bildungsnahen Milieus ist nicht alles einfach. Bertrand Russell berichtet zum Beispiel, dass sein erstes Kind als Neugeborenes zunächst wie Immanuel Kant ausgesehen habe. Das war ein Schock! Erst Tage danach habe das Kind die Form eines richtigen Babys angenommen. In einer bildungsfernen Familie ist diese Erfahrung unwahrscheinlich, es geht dort einfacher zu: Babys erinnern da nur an andere Babys, niemals an Aufklärer, auch wenn diese selbst – wie Kant oder Rousseau – aus bildungsfernen Milieus, vergleichsweise „einfachen Verhältnissen“ stammen.

Der Bildungsforscher hat klare Kriterien für Bildungsnähe oder Bildungsferne: zum Beispiel die Anzahl der Bücher im Regal des elterlichen Haushalts oder die Anzahl der Jahre, die ein Mensch in Bildungsinstitutionen verbringt. Doch Letzteres könnte auch als Variable diskutiert werden, die den Prozess des Erwachsenwerdens gerade verzögert. In diesem Sinne verbindet sich das Recht auf formale Bildung auf eigentümliche Weise mit dem Bedürfnis nach Entwicklungsverzögerung. Mit der stetigen Ausweitung des psychosozialen Moratoriums erscheint die Postadoleszenz selbst gegen Ende des dritten Lebensjahrzehnts noch als Fernziel.

Hier haben wir vielleicht ein Kriterium für Bildungsnähe, das aus jenem der Bildungsferne in der empirischen Bildungsforschung folgt. Der Untertitel von Susan Neimans lesenswerter Abhandlung *Warum erwachsen werden?* lautet: „Eine philosophische Ermutigung“.⁴ Es sind vor allem die „bildungsnahen“ Menschen, die diese Ermutigung offenbar brauchen, vermutet man bei dieser Lektüre. Die Kindheit und vor allem die Jugendzeit der Bildungsfernen sind vergleichsweise kurz. Natürlich würde man Erwachsenwerden und Bildung nicht nur in der pädagogischen Theorie, sondern auch im Alltagsverständnis in einem engen und positiven Zusammenhang sehen wollen. Doch dazu müssten Allgemeinbildung, besondere Bildung (zum Beispiel Berufsbildung) und vor allem die allgemeine Menschenbildung unterschieden und je in ihrem Recht und ihrer Bedeutung anerkannt werden.

Für den empirischen Bildungsforscher, der lieber mit großen Datensätzen rechnen will oder muss, ist ein Konzept wie „allgemeine Menschenbildung“ freilich unbrauchbar. Er wird dabei bleiben: Wer sich zu Hause vor allem um seine jüngeren Geschwister kümmern muss oder um den elterlichen Haushalt oder aber im Laden steht statt die Schulbank zu drücken oder, weil er keine Lehrstelle findet, sein Glück als Hilfsarbeiter im Ausland sucht, ist „bildungsfern“. Wer also früh im Leben und ungefragt Verantwortung für sich und andere übernehmen muss, gilt in der Taxonomie der empirischen Bildungsforschung höchstwahrscheinlich als „bildungsfern“. Wer hingegen mit 25 oder 30 Jahren noch nicht so recht weiß, was er mit seinem Leben anfangen will, ist wahrscheinlich „bildungsnahe“. Wohl sitzt er in Seminaren oder Hörsälen, vielleicht mit den Jahren zunehmend verunsichert, verdattert und etwas schlaff, aber er tut etwas für seine Bildung. Was dieses „Etwas“ ist, weiß er selber möglicherweise je länger, desto weniger.

2. „Der erste Mensch“ – Zur Bedeutung des Gymnasiums

Wer aus einer „bildungsfernen“ Schicht den Aufstieg in „bildungsnahe“ Milieus schafft, hat vielleicht Glück gehabt, hat sich vielleicht sehr angestrengt, und dies ist belohnt worden. Er hat aber auch ein Milieu verlassen, das ihn nicht mehr verstehen wird, und er wird vielleicht, um es in Anlehnung an Pierre Bourdieu zu sagen, „oben“ nie wirklich ankommen, da man ihm den Stallgeruch oder den Habitus noch lange Zeit, vielleicht zeitlebens anmerkt. Fast sicher ist aber, dass er eine wesentliche Unterstützung erhalten haben muss, durch eine Person, die ihn zum Lernen und zur Anstrengung ermutigt hat.

Eine rührende Beschreibung eines solchen pädagogischen Verhältnisses ist Albert Camus' Autobiografie zu entnehmen. Für Jacques, Alberts Alter Ego, ist Lehrer Bernard die Möglichkeit, als Erster in der Familie würdig „wie ein Mensch“ zu leben (daher der Titel *Der erste Mensch*). Die Bindung des Knaben, der keinen Vater hat und mit seiner lernbehinderten Mutter und der etwas rabiaten Großmutter in ärmlichen Verhältnissen aufwächst, ist elementar und exklusiv. Bernard hilft Jacques und anderen Schülern mit großem Einsatz, die Prüfung ins Gymnasium zu bestehen. Der Preis für diesen Erfolg ist die Trennung von Bernard. Dieser versucht, Jacques zu trösten: „Du brauchst mich nicht mehr“, sagte er, „du wirst gelehrtere Lehrer haben. Aber du weißt ja, wo ich bin, besuch mich, wenn du meine Hilfe brauchst.“

Camus beschreibt nun die Gefühle, die den Jungen mit dem Bewusstsein des Preises für seinen Bildungserfolg überwältigen: „Er ging, und Jaques blieb allein, verloren inmitten dieser Frauen, dann stürzte er zum Fenster und sah seinem Lehrer nach, der ihn ein letztes Mal grüßte und ihn von nun an allein ließ, und statt der Freude über den Erfolg zerriss ein grenzenloser Kinderkummer sein Herz, so als wüsste er im Voraus, dass er soeben durch diesen Erfolg aus der unschuldigen, warmherzigen Welt der Armen herausgerissen worden war, einer wie eine Insel innerhalb der Gesellschaft in sich abgeschlossenen Welt, in der das Elend als Familie und Solidarität dient, um in eine unbekannte Welt geworfen zu werden, die nicht mehr seine war, von der er nicht glauben konnte, dass die Lehrer gelehrter waren als dieser, dessen Herz alles wusste, und er würde in Zukunft ohne Hilfe lernen und verstehen müssen, ohne den Beistand des einzigen Menschen, der ihm geholfen hatte, schließlich ganz auf seine Kosten sich allein erziehen und erwachsen werden müssen.“

3. Zweierlei Macht: Verzeihen und Versprechen

Soziale Institutionen sind mit partiellem Freiheitsverzicht verbunden und dienen der wechselseitigen Bemächtigung und Absicherung. Das trifft sowohl für gleichfreie und gleichartige Menschen als auch für asymmetrische Beziehungen und das Verhältnis zwischen den Generationen zu. Das affektive Band zwischen den Generationen und Epochen wird im Gewebe der menschlichen Angelegenheiten mit zwei grundlegenden Praxen der Bemächtigung gefestigt, nämlich mit dem in die Zukunft gerichteten *Versprechen* und mit dem rückwärts in die Vergangenheit gerichteten *Verzeihen*. Beide Praxen erfordern Vertrauen. Dasselbe ist auch Quelle von Autoritätsanerkennung. Wer nichts zu versprechen hat, der muss auch kein Versprechen halten, und er kann, was er nicht versprochen hat, auch nicht brechen. Und wer kein Versprechen gebrochen hat, den kann man auch nicht zur Verantwortung ziehen; niemanden muss er um Verzeihung bitten, und niemand muss ihm verzeihen. Allerdings wird er auch nicht unmittelbar erfahren, dass Verzeihen und Versprechen die zwei wesentlichen Qualitäten sind, mit denen sich die Menschen mit ihrer Vergangenheit, ihrer Zukunft und vor allem mit ihresgleichen verbinden.

Wie verhalten sich die Lebensalter zu diesen beiden menschlichen Praxen? Verzeihen und versprechen zu können, setzt eine gewisse Erfahrung, eine Art Zuversicht und ein Mass an Selbstsicherheit voraus. Die Quelle der Autorität des Versprechens liegt letztlich darin, *individuell attraktive Zukunft versprechen* zu können: z.B. Besitz, Position, Heilung, Zufriedenheit, Glück, Freiheit. Wer besitzt, kann Besitz versprechen; wer über das Wissen des Heilens verfügt, kann dieses weitergeben oder auch Heilung in Aussicht stellen; wer in der Politik oder in der Wirtschaft über Einfluss verfügt, kann vielleicht auch eine ehrenvolle politische Position oder eine attraktive Arbeit versprechen. In gewisser Weise kommt im Versprechen eine *Tauschmoral* zum Ausdruck. Wer nichts zu versprechen hat, hat letztlich auch nichts zu sagen. Wer nichts zu versprechen hat, kann zwar so tun, als ob er etwas zu versprechen hätte, aber die Konsequenzen werden sich zeigen, manchmal in bitterer Form für die Betroffenen. Pierre Bourdieu benützte den Ausdruck der „geprellten Generation“ (1982, S. 241ff.): „geprellt“ heisst hier, dass der älteren Generation fälschlicherweise geglaubt worden ist, dass sich Bildung als Leistungseinsatz lohne. Und dann zeigt sich später, dass der Beschäftigungsmarkt die Mittel nicht zu bieten vermag, um das abgegebene Versprechen einzulösen.

Diese Überlegungen führen also zur Behauptung, dass die Rede des Versprechens der Bildung (als Mittel zum Zweck) nur dann Sinn macht, wenn es etwas zu geben und verteilen gibt. Diese Interpretation des Versprechens der Bildung möchte ich daher die *ökonomische* oder *tauschtheoretische Deutung* nennen. Sie ist in engem Zusammenhang mit Vorstellungen der intergenerativen Tauschmoral zu sehen. Pädagogisch führt sie zur Einsicht, dass die grösste Aufgabe der älteren Generation darin besteht, der jüngeren Generation *individuell attraktive Zukunft glaubhaft in Aussicht stellen zu können*. Daher ist die Rede von „offener Zukunft“ und das Fehlen des Sichtbarmachens von sozial erwünschten Erwartungen problematischer als man vielleicht meint: jedenfalls kein Zeichen von „Offenheit“, sondern eher von Ratlosigkeit und vielleicht Weltlosigkeit. Wer nichts zu versprechen hat, dem *kann* auch nicht geglaubt werden!

Wem nicht geglaubt werden kann, dem muss man das Ohr – das Organ des Gehorsams – nicht leihen.

Wer nichts zu geben hat, und sei dies auch nur vermeintlich, kaschiert diese Insuffizienz vielleicht mit der scheinbar progressiven Idee, die Kinder könnten sich selber geben, was die ältere Generation nicht zu haben glaubt, Kinder könnten sich „eigenverantwortlich“ einbinden, „selbstorganisiert“ lernen, und als „autopoietische Systeme“ würden sie ihre Bildung gleichsam „selbst regulieren“. Diese entlarvende Rede, wonach sich jedes Kind und jeder Mensch seine „eigene Welt“ aufbaue, gibt Zeugnis davon, wie unsicher die ältere Generation sein muss, ob sie überhaupt noch etwas zu versprechen hat. Diese pädagogisch bedenkliche Verunsicherung und neue Zimperlichkeit wird zudem noch mit einem regelrecht heruntergekommenen Verständnis von „Konstruktivismus“ als besonders wertvoll gefeiert, da „child-centered“ oder „student-centered“. Schule und Bildung sind jedenfalls nicht dazu da, dass sich die Kinder je eine „eigene Welt“ aufbauen, sondern dazu, an einer *gemeinsamen* Welt partizipieren zu können und darin Sinn zu finden. Das ist der Kern des Versprechens der Bildung. Die Idee der „eigenen Welt“ ist im Gegensatz dazu eher die euphemistische Verklärung der autistischen Einsamkeit im Zustand der Krise des Gemeinsinns, um es in Anlehnung mit Arendt zu sagen.

4. *Bildung als Poiesis und als Praxis*

Was man nicht kennt, kann man nicht vermissen. Erst ein Verlust, der nicht mehr erinnert werden und damit nicht mehr bedauert werden kann, ist ein wirklicher Verlust. Wer nicht weiss, dass Bildung in der Geschichte des Abendlandes bis vor kurzem nicht allein als Mittel zum Zweck betrachtet worden ist, wird es womöglich abwegig finden, sie als Selbstzweck zu betrachten. Die ökonomische oder tauschtheoretische Deutung des Versprechens der Bildung verweist auf die elementare Bedeutung eines lebenspraktischen Ideals: dass es sich für den Einzelnen individuell nachvollziehbar lohnen können muss, seine Zeit in das Lernen und die Ausbildung zu „investieren“. In der Interpretation der Bildung als Mittel zum Zweck interessieren daher in der einschlägigen Forschung meist die formalen *Bildungsabschlüsse* (etwa in ihrer Relation zu sozioökonomischen Daten). Das hat natürlich auch methodische und forschungspraktische Gründe. Diese Forschung bezieht sich allein auf formale Bildung im institutionellen Kontext. Der Bildungsabschluss ist hier das Mittel zu weiteren Ressourcen, er ist sozusagen das Tauschmittel.

Die Deutung der Bildung als Selbstzweck ist alt. Gerne beginnt man mit Platon (427-347 v. Chr.) bzw. Sokrates (469-399 v. Chr.): Die zentralen Aspekte der Bildung und des Lernens können dann mit den Selbstbeschreibungen von Sokrates – der sich als „Stechfliege“ und „Zitterrochen“, vornehmlich aber auch als „Hebamme“ bezeichnet hat – erläutert werden. Mit dieser Referenz kann man sich vor einer besonderen Variante der Bildungsidee verbeugen – einer Variante allerdings, die heute auch in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften kaum noch jemand kennt. Warum sollten sie auch gekannt werden? Die so grossartige wie auch irritierende *Ironie*, *Negativität* und *Aporetik* des Sokratischen, und die leise Melancholie ob der Einsicht in den immer nur bescheidenen Wissenserwerb des Einzelmenschen... Dies passt scheinbar nicht in unsere Zeit, die sich lieber selbstsicher gebärdet: die weniger weiss, dass sie nicht weiss, aber gerne meint, sie müsse gar nicht wissen, sondern im Grunde nur möglichst nützlich-

che Kompetenzen ausbilden, um sie nach Gusto einzusetzen. Ironisch ist dabei sicher auch, dass sich genau diese Epoche mit dem Label „Wissensgesellschaft“ ziert – leicht daneben diese Selbstbeschreibung, möchte man kommentieren, der Schuss eines schlechten Schützen!

Aber es lässt manche immer noch nicht kalt, wenn etwa Hannah Arendt Sokrates' Bildungsphilosophie so paraphrasiert:

„Wenn dich der Wind des Denkens, den ich jetzt in dir erwecken werde, aus dem Schlaf geweckt und völlig wach und lebendig gemacht hat, dann wirst du erkennen, dass du nichts in der Hand hast als Ratlosigkeit, und das Beste ist immer noch, sie zu unserer gemeinsamen Sache zu machen“ (Arendt 1998, S. 174f.).

Es sei – so Arendt mit Kant – allein „das Negative welches die eigentliche Aufklärung ausmacht“. Aufklärung meint (...) Befreiung von Vorurteilen, von Autoritäten, meint einen reinigenden Vorgang“ (1998a, S. 47), sie meint den Gang aus der „Höhle der Meinungen“ (1998a, S. 76). Der Sinn von Bildung ist hier *Aufklärung*. Das ist *eine* Deutung des Versprechens der Bildung als Selbstzweck: das Zusammenfallen von Bildung und Aufklärung. Aufklärung genügt sich selber, und gegen Aufklärung hilft nur Aufklärung.

Wenn man aber nicht mit Sokrates beginnen will, so kann man es in unseren Breiten graden gut mit Wilhelm von Humboldt (1767-1835) versuchen. Passt Humboldt nicht immer, wenn von Bildung die Rede ist? Ist er nicht einfach eine sichere Nummer? Die schöne Idee, dass uns Sprachen Welten eröffnen, dass aber die Welt in ihrer Widerständigkeit auch freche Spiele mit uns treibt, so dass gehaltvolle Erfahrungen zunächst vor allem Widerfahrnischarakter aufweisen, eher einem Erleiden und Erdulden als einem Erlebnis gleichen. Solch erbauliche Rhetorik ist immer akzeptiert, selbst wenn nachher nur noch Zahlen gezeigt werden: für ein beschwingtes, sich humanistisch gebärendes Präludium muss Wilhelm von Humboldt herhalten, ob er will oder nicht. Auch wenn die Funktion solcher Vorwandslyrik leicht zu durchschauen ist, so ergeben sich doch kurze Gefühle der Tiefe, welche die dann präsentierten Säulendiagramme des Bildungsmonitorings wie feine Nebelschwaden umgarnen. Natürlich kann man Humboldt auch *lesen*, z.B.:

„Die Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt scheint vielleicht auf den ersten Augenblick nicht nur ein unverständlicher Ausdruck, sondern auch ein überspannter Gedanke. Bei genauerer Untersuchung aber wird wenigstens der letzte Verdacht verschwinden, und es wird sich zeigen, dass, wenn man einmal das wahre Streben des menschlichen Geistes (das, worin ebenso sein höchster Schwung als sein ohnmächtigster Versuch enthalten ist) aufsucht, man unmöglich bei etwas Geringerem stehen bleiben kann“ (Humboldt 1956, S. 29).

Humboldt kannte den Krieg zwischen den Buchstaben und den Zahlen noch nicht, er wusste daher auch noch nicht, dass man sehr wohl bei Geringerem stehen bleiben kann! Man kann sogar auf die Verknüpfung mit der Welt fast ganz verzichten und sich alternativ dazu und recht sprachlos eine „*eigene* Welt“ aufbauen...

Dass in der Bildung „höchster Schwung“ und „ohnmächtigster Versuch“ so nah beieinanderliegen, ist eine Einsicht, die sich bei PISA, TIMMS oder IGLU vielleicht nicht zu zeigen vermag, aber jedem offenbaren kann, der über den Zusammenhang von Bil-

ung als *Allgemeinbildung*, *besonderer Bildung* und vor allem *allgemeiner Menschenbildung* nachdenkt. In der Bildung drückt sich die *Kulturnatur* des Menschen aus – und das ist eine weitere Deutung der Bildung als Selbstzweck. Was für das Gemeinwesen die Kultur, ist für das Einzelwesen die Bildung: d.h. die subjektive Aneignung objektivierter Kultur. Das Versprechen lautet hier (in der einen oder anderen Form): Du kannst zu Dir selbst finden und ein eigenes Leben führen, d.h. ein Wesen werden, das zu sich selbst und zur Welt Stellung nehmen kann, doch dazu musst du den lebenslangen Umweg über die gemeinsame Welt gehen!

Bildung ist so wenig esoterisch und so sehr exoterisch! Die Welt zwingt den Menschen geradezu, sich immer wieder zu *dezentrieren*, wie mit Jean Piaget gesagt werden kann. Und dass allein mit jeder Dezentrierung eine höhere Zentrierung möglich wird, mit jeder Desäquilibration ein höheres Gleichgewicht gefunden werden kann, ist die Einsicht und Hoffnung, die wir dem strukturalistischen Erbe verdanken. Wer würde abstreiten wollen, dass die Überwindung der vielfältigen Zentrismen (Egozentrismus, Sozio- und Ethnozentrismus, Logozentrismus, Gegenwartszentrismus...) für Bildung stehen würde? Und warum sollte der Zentrismus überwunden werden? Die Antwort kann nur lauten: Darum! For the sake of it. Weil es Bildung ist, weil es menschlich ist!

Die Rede über Zentrismen könnte dazu führen, in diesen Äusserungen vor allem den Ausdruck eines *graecophilen Humanismus* – also eines *Eurozentrismus* – zu sehen. Um diesem Vorwurf vorzubeugen, möchte ich nun kurz die Sicht eines bekannten Konfuzianers vortragen. Bei Menzius (370-290 v. Chr.) ist zu lesen:

„Wenn einem Menschen ein Huhn oder ein Hund verloren geht, so weiss er, wie er sie wieder finden kann; aber sein Herz geht ihm verloren, und *er weiss nicht, wie suchen*. Die *Bildung* dient zu nichts anderem als dazu, *unser verloren gegangenes Herz zu suchen*“ (Mencius VI A 11 / 2012, S. 204; kursiv RR).

Wir wissen heute recht gut, wo die vielen Hühner und Hunde gesucht werden müssen und auch zu finden sind. Wir haben ja den Lehrplan 21. Da steht alles drin. Daher widmet sich die Forschung dem Finden dieser Tiere. So wichtig und grossartig Hühner und Hunde tatsächlich sind – oder was metaphorisch damit gemeint werden könnte, also die konkreten Binnenziele offizieller Erziehungs- und Bildungsbemühungen –, so interessant der Gedanke, dass das Problem der Bildung bei Menzius nicht das *Finden* ist, sondern das *Suchen*, die Art und Weise, wie wir lernen müssen zu suchen, was uns nicht oder nicht mehr zu Verfügung steht. Bildung ist hier nicht mit dem Versprechen des Findens von Ersehntem und Vermisstem verbunden, sondern allein mit der Befähigung des Suchens. Aristotelisch amerikanisiert könnte man sagen: nicht *happiness*, sondern *the pursuit of happiness* ist die Sache der Bildung.

Das Finden ergibt sich durch die Suche. Es macht keinen Sinn das Suchen vom Finden her steuern zu wollen (das meinen zeitgenössisch nur ein paar Outputologen). Der Dichter Elazar Benyoetz veröffentlichte einen Band mit dem Titel „*Finden macht das Suchen leichter*“ (Benyoetz 2002). Doch die Fähigkeit des Suchens muss gelernt werden und sie steht mit dem Finden kaum in Kontakt. Wer dieses Lernen vom Finden her verstehen und organisieren will, hat von den Schwierigkeiten und der Bedeutung des Suchens wenig begriffen. Was bei Menzius gesucht werden soll und die Bildung ausmacht, ist *xin*, der sogenannte „heart/mind“ – ins Deutsche sehr missverständlich

schlicht als „Herz“ übersetzt, besser wäre wohl der Ausdruck „Herz-Geist“. Bildung ist die Suche nach dem Herz-Geist (*xinxü*).

Bildung ist sowohl als Poiesis wie auch als Praxis zu verstehen, als Mittel zum Zweck wie auch als Selbstzweck. Poiesis meint die herstellende Tätigkeit für einen äusseren Zweck, also zweckrationales Handeln. Man sieht es der Tätigkeit selbst nicht immer an, ob sie Praxis oder Poiesis ist. Um es in Anlehnung an ein Beispiel von Aristoteles zu sagen: Man kann eine Flöte herstellen, damit später auf dieser Flöte musiziert wird. Man kann auch Flöten herstellen, weil es eine schöne Tätigkeit ist, Flöten herzustellen. Man kann die Flöte spielen, nicht nur, weil es in sich sinnig ist, zu musizieren, sondern weil man damit andere beeindrucken kann oder weil es einem nachher besser geht. Spätestens mit John Dewey kann man erkennen, wie kurzsichtig es ist, die Dichotomie zwischen Mittel und Zweck absolut zu setzen. Aus Mitteln können Ziele, aus Zielen können Mittel werden.

In der ökonomischen Deutung des Versprechens der Bildung fungiert Bildung als Mittel zum Zweck, der ausserhalb der Bildung liegt. Hinsichtlich des Verständnisses der Bildung als Selbstzweck wurden vier Deutungen kurz aufgegriffen: Bildung als *Aufklärung* (Sokrates), Bildung als *Ausdruck der Kulturnatur* des Menschen (Humboldt), Bildung als *Dezentrierungsprozess* (Piaget) und Bildung als *Suchbewegung* (Menzius). Man könnte nun fälschlicherweise vermuten, dass die ökonomische Deutung des Versprechens die realitätstaugliche Variante ist, während die Selbstzweck-Deutung sozusagen die Luxusvariante darstellt. Man könnte die beiden Deutungen ebenso fälschlicherweise mit besonderer Bildung (z.B. Berufsbildung) und Allgemeinbildung in Verbindung bringen.

Wer Bildung gleichzeitig sowohl als Poiesis als auch als Praxis verstehen will, sieht sich institutionellen Hürden des Bildungssystems gegenübergestellt. Es ist sicher ein gravierendes Problem, zwischen institutionellen Differenzen und der Bildung des Einzelmenschen klare Parallelen aufzeigen zu wollen, und z.B. in der Berufsbildung die Mittel-zum-Zweck-Variante und in der akademischen Bildung die Selbstzweck-Variante der Bildung zu betonen. Dies führt vom Verstehen der tatsächlichen Bedeutung von Bildungsprozessen der einzelnen Menschen für das Zusammenleben aller Menschen weit weg und vertieft und stabilisiert nur die Gräben des kulturellen Kapitals. Diese Gräben sind einer demokratischen Bildungskultur letztlich unwürdig. Leider werden sie auch durch das fehlende Nachdenken über Bildung gerade in der und durch die Bildungsforschung zementiert.

5. Allgemeinbildung

Whitehead kritisiert schon die Unterscheidung zwischen allgemeiner und spezieller Bildung schon vor über 100 Jahren: „Es gibt nicht ein Studium, das ausschließlich allgemeine Kultiviertheit vermittelt, und ein anderes, das Spezialwissen vermittelt. Die Fächer, denen man um einer Allgemeinbildung nachgeht, sind spezielle Fächer, die speziell studiert werden. Und andererseits besteht einer der Wege, allgemeine geistige Aktivität zu bestärken, darin, eine spezielle Hingabe zu fördern. Sie dürfen den nahtlosen Mantel der Gelehrsamkeit nicht zerteilen. Was Erziehung vermitteln muss, ist ein vertrautes Gespür für die Macht von Ideen, für die Schönheit von Ideen und für die Struktur von Ideen; zusammen mit einem gewissen Korpus an Wissen, der einen ganz eigenen Bezug zu dem Leben des Wesens hat, das ihn besitzt“ (Whitehead 2012, S.

51f.). In diesem Zusammenhang ist für Whitehead das Kriterium der Nützlichkeit bzw. des Nutzbarmachens von Ideen entscheidend. Das sollte den zeitgenössischen Vulgärpragmatisten nicht zu früh freuen. Denn das Nutzbarmachen einer Idee heißt nicht, damit in der sogenannten „realen Welt“ und im „echten Leben“ (die beide heute ironischer- oder perverserweise als außerhalb der Schule liegend verstanden werden) irgendwelche beobachtbaren willkürlichen Dinge veranstalten oder verunstalten zu können, vielmehr heißt Nutzbarmachen von Ideen, „sie in Beziehung zu setzen zu dem Strom aus Sinneswahrnehmungen, Gefühlen, Hoffnungen, Wünschen und geistigen, die Gedanken einander anpassenden Aktivitäten, der unserer Leben bildet“ (Whitehead 2012, S. 41). Man darf diese Sicht des Nutzens von Ideen durchaus in die Nähe von John Deweys Einsicht bringen, wonach Unterscheidungen, die keinen Unterschied machen, keine bedeutsamen Unterscheidungen sein können und daher hinfällig sind. Unterscheidungen machen Unterschiede – sagen wir mit Whitehead: Ideen –, wenn sie die geistige Aktivität in irgendeiner Weise voranbringen. Eine nützliche Idee bringt uns auf weitere Ideen! Das ist das Kriterium. Was wir dann aber allenfalls konkret tun, ist eine ganz andere Frage, die unseren Willen und unser Handeln betrifft, aber nicht die Nützlichkeit der Idee. Was heute gerne „träges Wissen“ genannt wird, heißt bei Whitehead „passive Ideen“ – die zu einer „schrecklichen Last“ werden könnten (2012, S. 40). Allerdings ist zu befürchten, dass viele der nützlichen Ideen im Sinne Whiteheads heute als träges Wissen missverstanden werden könnten.

Es erscheint mir interessant zu sein, dass die Unkultur der Expansion passiver Ideen schon bei Whitehead mit schul- und systemübergreifenden Leistungserhebungen in Zusammenhang gebracht wird: „Ich behaupte, dass kein System externer Tests, das primär darauf abzielt, einzelne Studierende zu prüfen, zu irgendetwas führt, außer zu erzieherischer Verschwendung“. Und: „Es sind primär die Schulen und nicht die Studierenden, die überprüft werden sollen“ (2012, S. 54). Dafür sei Voraussetzung, dass jede Schule „auf der Grundlage ihres eigenen Curriculums ihre eigenen Abschlusszeugnisse ausstellen“ sollte (ebd.). Denn: „Jede Schule muss den Anspruch haben, mit Bezug auf ihre speziellen Verhältnisse betrachtet zu werden. Die Klassifizierung von Schulen für bestimmte Zwecke ist notwendig. Aber kein absolut strenges Curriculum, das nicht vom eigenen Personal modifiziert worden ist, sollte zulässig sein“ (ebd.). Das gleiche würde für technische Hochschulen und Universitäten gelten.

Soviel zur Bedeutung der Nutzbarmachung von Ideen, denn die „gedankliche Aktivität“ ist nach Whitehead eines der drei Momente für Kultiviertheit, sprich: Bildung. Die anderen beiden sind „Empfänglichkeit für Schönheit und Gefühle der Menschlichkeit“ (2012, S. 39).

Die Trennung von allgemeiner Bildung und spezieller Bildung ist analytisch sinnvoll, sie dient dem Verständnis von Lernen und Bildung. Doch das heißt nicht, dass Allgemeinbildung und besondere oder Spezialbildung domänenspezifisch und materiell bzw. inhaltlich zu unterscheiden wären. Manche Unterscheidungen machen Unterschiede, die nicht weitführend sind. Es macht, wenn man drüber nachdenkt, wirklich wenig Sinn, zu behaupten, das Wissen, welches die Hauptstadt von Italien sei oder wie die Könige im alten Ägypten genannt worden seien, gehöre zur allgemeinen Bildung, während etwa die Fragen, was ein Kniehebelverschluss sei, wie eine Kardanwelle funktioniere oder wozu man Polyethersulfon verwenden könne, besondere Wissenstypen betreffen. Hier stellt sich freilich die Frage, was denn das Allgemeine am Allge-

meinen und das Besondere am Besonderen sei und ob es nicht vielmehr immer Besonderheiten des Allgemeinen und Allgemeinheiten des Besonderen gäbe. Tatsächlich aber hat es beispielsweise die Allgemeine Didaktik gegenüber den Fachdidaktiken heute schwer, ähnlich wie die Allgemeine Pädagogik gegenüber den Hunderten von Bindestrichpädagogiken, die unsere pädagogisierte und immer mehr verschulte und verdidaktisierte Welt bevölkern. Da ich selber im Rahmen der Erziehungswissenschaft eher das Allgemeine vertrete und mich selbst eher als Generalist denn als Spezialist verstehe, habe ich natürlich wenig Freude daran zu sehen, wie das Allgemeine, das meist nicht unmittelbar seinen Nutzen und damit seine Existenzberechtigung belegen kann, heute auf schwachen Beinen steht. Wenn sich der Geist – oder was von ihm übrig bleibt – vorwiegend noch auf den Nutzen (in einem vulgärpragmatischen Sinne), auf Verfügungswissen und auf unmittelbare Wirkung versteift, ist es schwer, die Offenheit der sogenannten gedanklichen Aktivität, von der Whitehead spricht, noch als besonders bedeutsam zu erkennen. Doch das Allgemeine ist deshalb ein Essential der geistigen Welt, weil es eine entsprechende menschliche Praxis gibt, nämlich das Verallgemeinern von Aussagen und Urteilen. Und das Besondere gibt es deshalb, weil in der Anwendung bestimmter Wissenstypen meist Unterscheidungen gemacht werden müssen, um dem vorliegenden Gegenstand gerecht werden zu können. Aus jeder Verallgemeinerung führt der Weg – dank gedanklicher Aktivität – wieder zum Besonderen, und das Besondere kann ohne Verallgemeinerung gar nicht reflektiert werden. Die analytische Differenz von Besonderem und Allgemeinem betrifft die intellektuellen und sozialen Praxen etwa induktiver und deduktiver Vorgehensweisen und Heuristiken, bestimmender und reflektierender Urteilsformen sowie Bemühungen des Exemplifizierens und Konkretisierens bzw. des Generalisierens und Abstrahierens.

6. Schwärmerei, Präzision, Verallgemeinerung

„Der wesentliche Verlauf des Vernunftgebrauchs“, schreibt Whitehead in *Technikorientierte Erziehung und Bildung und ihre Beziehung zu Wissenschaft und Literatur*, „besteht darin, zu verallgemeinern, was spezifisch ist, und dann zu spezifizieren, was allgemein ist. Ohne Allgemeinheit gibt es keinen Vernunftgebrauch, ohne Konkretheit gibt es keine Bedeutsamkeit“ (S. 101). So sei $x + y = y + x$ eine algebraische Wahrheit, die allgemeiner sei als $2 + 2 = 4$, diese zweite Aussage sei aber selbst noch „eine höchst allgemeine Aussage, der es an jedem Element von Konkretheit mangelt“ (S. 101). Man braucht eben immer ein paar Äpfel – fürs Zählen. Jedenfalls entscheidet die geistige Aktivität bzw. Denkpraxis und nicht Standespolitik oder die Denomination von Professuren über Fragen des Verhältnisses zwischen Allgemeinem und Besonderem.

Ich glaube, dass die pädagogischen und auch didaktischen Wahrheiten im Grund einfacher Natur sind oder gar keine Wahrheiten sind. Um zum Einfachen zu kommen braucht es manchmal einen langen Weg. Mitunter beginnen wir mit dem Schwierigen und nicht dem Einfachen. Dass – didaktisch gesprochen – einfachere Gegenstände den schwereren vorausgehen hätten, hat Whitehead in seinem Beitrag zu *Rhythmus von Erziehung und Bildung* (2012) kritisch betrachtet: „Im Gegenteil, einige der schwersten [Gegenstände] müssen zuerst kommen, weil die Natur es so vorschreibt und weil sie essenziell für das Leben sind. Die erste intellektuelle Aufgabe, mit der ein Kind konfrontiert wird, ist die Aneignung von gesprochener Sprache. Was für eine entsetz-

liche Aufgabe, Bedeutungen und Laute miteinander in Beziehung zu setzen!“ Und: „Alles was ich wünsche ist, dass wir angesichts dieses Beispiels, das uns förmlich ins Auge springt, endlich aufhören sollten, Unsinn zu erzählen, was das Aufschieben der schweren Gegenstände anbelangt“ (S. 57).

Man könnte, um ein Beispiel von Whitehead zu paraphrasieren, einwenden, dass man, bevor man Hamlet liest, lesen gelernt haben müsse. Auch Homer kann man offenbar nicht lesen, bevor man lesen gelernt hat. Aber: „...viele Kinder, und in vergangenen Zeiten auch viele Männer, sind mit Hilfe der gesprochenen Worte einer Mutter oder vielleicht eines wandernden Barden mit Odysseus über die Meere der Schwärmerei gesegelt“. Und: „Die unkritische Anwendung des Prinzips der notwendigen Vorgängigkeit einiger Gegenstände vor anderen hat, in den Händen beschränkter Menschen mit einem Hang zur Organisation, in Erziehung und Bildung die Trockenheit der Sahara erzeugt“ (Whitehead 2012, S. 58).

Die Trockenheit der Sahara wird mit einem rein kompetenzorientierten Bildungs- und Unterrichtsverständnis wohl nicht vollständig erzeugt. Doch die Eintönigkeit eines einzigen und ausschließlichen Zugangs zu Bildung und Unterricht – heute der Kompetenzorientierung – ist ganz unnötig. Wüsten wirken erhaben und gewaltig, aber das Beste daran bleiben die Oasen. Die Effekte der zunehmenden Monokultur in der Bildungslandschaft in unseren Breitengraden werden erst in einigen Jahren vertieft analysiert werden können.

Whitehead schlägt vor über 100 Jahren ein allgemeines Modell oder Verständnis von Lehre und Lernen vor, welches drei Stadien unterscheidet, die mir als didaktische Prinzipien oder besser: Einsichten für jeden Gegenstand bedeutsam erscheinen, ob es nun um Sport, Sprache oder Physik geht. Diese lauten: (1) Das Stadium der Schwärmerei, (2) das Stadium der Präzision und (3) das Stadium der Verallgemeinerung. Die Stadien kreieren in ihrem Zusammenspiel einen Zyklus, wobei die Unterscheidung zwischen den Stadien nicht zu scharf zu ziehen sei (S. 71) und ein einzelner Zyklus Bestandteil eines übergreifenden noch größeren Zyklus sein kann und sich die drei Stadien vormachtmäßig auf die Lebensphasen der Grundausbildung, mittleren Bildung und fortgeschrittenen oder auch Hochschulbildung beziehen. Beginnen wir mit dem Schluss: „Die Funktion einer Universität besteht darin“, so Whitehead, „jemanden zu befähigen, Details zu Gunsten von Prinzipien loszuwerden“ (S. 70). An der Universität sollte fertig mit Schülerlernen sein: „Während der Schulperiode saß der Studierende geistig über seinen Schreibtisch gebeugt, an der Universität sollte er aufstehen und sich umschauen“ (S. 69). Einerseits erstreckte sich das Stadium der Schwärmerei, wenn es denn geht, ungefähr über das erste Dutzend von Lebensjahren, das der Präzision umfasse die Zeit an den weiterführenden Schulen, jenes der Verallgemeinerung die Periode des Eintritts in das Erwachsenenalter (ebd.). Andererseits sollten Erziehung und Bildung nach Whitehead in einer fortwährenden Wiederholung dieser Zyklen – im Kleinen – bestehen: „Jede Unterrichtseinheit sollte im Kleinen einen wirbelförmigen Zyklus bilden, der in seinen eigenen untergeordneten Prozess mündet (...). Die Schüler müssen fortwährend in den Genuss von Entfaltung und Neuanfang kommen“ (S. 61).

Doch nun von vorne. Im Stadium der Schwärmerei besitzt der Lerngegenstand noch die „Lebendigkeit des Neuartigen“ (S. 59). Hier wird der Blick geöffnet für „die zahllosen Möglichkeiten der Verknüpfung und Neukontextualisierung von materiellen und

geistigen Objekten“ (Kann & Sölch 2012, S. 28). Es geht um ein kognitives, aber auch emotionales Erfassen von Gegenständen. Hier ist viel Freiheit, doch wenig Diszipliniertheit. Freiheit und Disziplin sind keine Antagonisten, sondern werden als in einer natürlichen Pendelbewegung gedacht, „einem Hin und Her“, das „der sich entwickelnden Persönlichkeit“ entspricht (S. 75). „Es ist mein fester Glaube“, so Whitehead, „dass die Ursache für so viele Fehlschläge in der Vergangenheit an dem Mangel an sorgfältiger Untersuchung des angemessenen Stellenwertes der Schwärmerei liegt. Ohne das Abenteuer der Schwärmerei wird man bestenfalls passives Wissen ohne Initiative erreichen, und schlimmstenfalls erreicht man Geringschätzung für Ideen – ohne Wissen“ (S. 78). Der Erfolg der Montessori-Pädagogik sieht Whitehead allein darin begründet, dass dort die „Vorherrschaft der Schwärmerei“ im Kindesalter ganz anerkannt wird (S. 64).

Im Stadium der Präzision werden die vielfältig erfahrenen Beziehungen eines Gegenstandes geordnet und genauer bestimmt, dies erfolgt mittels grammatischer, logischer und mathematischer Strukturen und schärft den Blick „für eine systematische Fortführung des schwärmerischen Sammelns von Tatsachen“ (Kann & Sölch 2012, S. 19). Es ist für Whitehead geradezu „evident, dass ein Stadium der Präzision ohne ein vorheriges Stadium der Schwärmerei unfruchtbar ist“ (Whitehead 2012, S. 60). Im Stadium der Präzision lernen die Schülerinnen und Schüler, „Stück für Stück eine vorgegebene Art des Analysierens von Tatsachen zu akzeptieren. Neue Tatsachen werden hinzugefügt, aber es sind diejenigen Tatsachen, die sich in die Analyse einfügen“ (ebd.). Man könnte formulieren, im Stadium der Präzision geht es vor allem um die Disziplinierung des Geistes.

Im Stadium der Verallgemeinerung findet nun eine „Reaktion hin zur Schwärmerei statt“ (2012, S. 82). Es ist das entscheidende Stadium, hier wird der Geist sozusagen wieder ein Stück weit wenigstens befreit. In diesem Stadium werden „die Details zugunsten der aktiven Anwendung von Prinzipien abgeschüttelt (...), wobei die Details sich in unterbewusste Gewohnheiten zurückziehen“ (S. 83). Mit dem erreichten Stadium der Verallgemeinerung wird der Grundstein für eine neue Phase der Schwärmerei gesetzt und der Zyklus beginnt abermals.

Nun sind die Aussagen Whiteheads m.E. nicht immer ganz klar als normative bzw. deskriptive zu bestimmen, es ist aber klar, dass Whitehead eine Schul- und Bildungskritik intendiert hat. So schreibt er: „Allgemein gesprochen haben die Schulen Englands während den letzten dreißig Jahren einen entmutigenden Haufen junger Leute an die Universitäten geschickt, die gegen jeden Ausbruch intellektuellen Eifers geimpft sind. Die Universitäten haben die Bemühungen der Schulen unterstützt und das Scheitern verstärkt“ (S. 84). Man sprach also vor hundert Jahren fast ebenso wie heute – jedenfalls kommt uns dies bekannt vor. Erfrischend ist auch, dass Whitehead nun nicht so optimistisch oder naiv war zu glauben, man könnte mit Einsichten in die Natürlichkeit des Lernens die Schule und den Unterricht wirklich optimal gestalten: „Um die Wahrheit zu sagen, ich glaube nicht, dass es – außer in dem seltenen Fall der Genialität beim Lehrer – möglich ist, eine ganze Klasse auf dem Weg der Präzision sehr weit voranzubringen, ohne dass sich eine gewisse Abstumpfung des Interesses einstellt. Es ist das unglückliche Dilemma, dass Initiative und Training gleichermaßen notwendig sind und dass Training dazu neigt, Initiative abzutöten“ (S. 81).

Wahrscheinlich fördert auch die zeitgenössische Standardisierung von Methoden und Curricula letztlich die intellektuelle Mittelmäßigkeit und das Desinteresse an den schulischen Lerninhalten. Die Angelsachsen haben uns schon seit langem gezeigt, wie wir es auf dem Kontinent nicht machen sollten. Die Angelsachsen haben eine großartige Fehlerkultur, die daraus entstanden ist, dass sie zuerst jeweils großartige Fehler machen, diese später aber auch rückhaltlos analysieren.

7. Pädagogische Panik

Je mehr sich die „Allgemeine Hochschulpflicht“ durchsetzt, desto systematischer wird auch der Verblendungszusammenhang, der sich in der Überzeugung artikuliert, wonach sozialer Fortschritt ein primär pädagogisches Projekt darstelle. Das Vehikel zur Erreichung der zunehmenden Gerechtigkeit oder des Schwindens ungerechter Ungleichheit wird vorwiegend noch in der Bildung (und den damit verbundenen gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten) gesehen, wobei es – genauer gesagt – letztlich ja immer der Bildungsabschluss leisten soll. Die gesellschaftlich akzeptierte – und dennoch nie wirklich überzeugende – Gleichsetzung von Bildungsabschluss und Bildung ist eine zentrale Bedingung für die umfassende Pädagogisierung der Gesellschaft, in der sich Personen mit Abschlüssen größeren Prestiges „emanzipiert(er)“ und „gebildet(er)“ wähnen können als die Personen, die sie in der Hierarchie des Bildungs- und Ausbildungssystems scheinbar hinter sich gelassen haben.

Damit aber Gutes getan werden kann beziehungsweise die guten Intentionen nicht an der Komplexität und Widersprüchlichkeit der Wirklichkeiten scheitern, braucht es frohe Botschaften in einem Vokabular mit eindeutiger Orientierungsfunktion: Das „Neue“ oder „Innovative“ muss als das Gute erscheinen, und schon die Erscheinung muss selbst performativ wirksam sein. Die Wirkungsleistung ist eine Funktion der symbolischen „Gewalt“, das heißt einer Macht, „der es gelingt, Bedeutungen durchzusetzen und sie als legitim durchzusetzen, indem sie die Kräfteverhältnisse verschleiert, die ihrer Kraft zugrunde liegen“.¹⁰

Basil Bernstein war sicher einer der ersten Autoren, die in diesem (Überzeugungs- und Überredungs-) Zusammenhang die Attraktivität des Kompetenzdiskurses profund analysiert haben. Zur Attraktivität dieses Diskurses gehört erstens die „universelle Demokratie“ im Kompetenzdenken: „All are inherently competent and all possess common procedures.“¹¹ Weiter ist es zweitens immer günstig, das lernende Subjekt als aktiven und kreativen Konstrukteur einer bedeutungsvollen Welt vorzustellen. So wird der Verdacht einer behavioristischen Perspektive, die bekanntlich am Subjekt herzlich wenig interessiert ist, wirkungsvoll entkräftet (denn wie könnte man gegen Kreativität und Eigenaktivität sein?). Von Bedeutung ist freilich zusätzlich drittens das Konzept der selbstregulierten Entwicklung (heute: des selbstregulierten Lernens): „Official socializers are suspect, for acquisition of these procedures is a tacit, invisible act not subject to public regulation“ (Bernstein). Und schließlich mag es viertens schwer sein, sich gegen die begriffliche Engführung von Kompetenz und Emanzipation zu wehren.

Die hier virulent gewordene Transformation des Bildungsverständnisses kann bekanntlich als eine Verschiebung des Fokus oder Ideals der Bildung als Kulturgut und Fachwissen zum Leitbild der Bildung als Kompetenz und Humankapital verstanden werden.¹² Wenn wir letztlich alle darin gleich sind, dass wir unsere Potentiale haben und dieselben in unserer Entwicklung möglichst nutzbar machen sollen (wenn nötig, mit

zusätzlichen Förderhilfen), dann kommt es eigentlich nur noch darauf an, die gesellschaftlich vielversprechendsten Bildungsprogramme zu etablieren, Bildungsleistungen auf allen Systemebenen zu kennen und zu erfassen, wenn möglich zu messen und evidenzbasiert allfällige Korrekturen anzubringen; dies entspricht offenbar einem eindeutig progressiven und widerspruchsfreien Vorhaben, dem eigentlich nur ignorante, nostalgische und/oder elitäre Haltungen entgegenstehen können.

Dass aber hinter dieser scheinbaren Eindeutigkeit und diesem offenkundig pädagogischen Optimismus eine tiefe gesellschaftliche Verunsicherung, vermeintliche oder nicht vermeintliche Orientierungslosigkeit und Verschleierungstendenz stecken könnte, bleibt wohl eine Ansicht, die nicht von vielen Bildungs- und Erziehungswissenschaftlern geteilt wird. Bernstein sprach von pädagogischer Panik: „Ich denke, was wir gerade erleben, ist eine pädagogische Panik, die die moralische Panik maskiert, eine tiefe Panik in unserer Gesellschaft, die nicht weiß, was ist und wohin es geht. Und das ist eine Periode der pädagogischen Panik. Und es ist das erste Mal, dass pädagogische Panik die moralische Panik maskiert bzw. verschleiert.“¹³

Hauptsache Schulabschluss – und je größer der Anteil der Menschen mit höheren Abschlusszertifikaten, umso besser und gerechter erscheint das Bildungssystem. Die Schülerinnen und Schüler, die jetzt immer länger die Schulbank drücken müssen, mögen zwar nicht mehr wissen, warum sie dieses oder jenes lernen müssen, sie wissen auch schon während der Aneignung, dass sie die Lerninhalte sehr bald alle vergessen haben werden und es auf diese Inhalte auch nie mehr wirklich ankommen wird, sie wissen aber, dass sie es jetzt lernen müssen. „Jahr für Jahr entlässt ... [die Schule] mehr und mehr desorientierte Schülerkohorten, denen man ihre Anpassung an ein maladaptiv aus dem Ruder gelaufenes Schulsystem immer deutlicher anmerkt, ohne dass den einzelnen Lehrer oder Schüler auch nur die geringste Schuld daran träfe. Beide sind in einer Ökumene der Desorientierung vereint, zu der sich ein historisches Gegenstück kaum finden lässt.“¹⁴

Schlussbemerkung

Die bemerkenswerte Verarmung der Sprache der Bildung, die sich an der weitgehenden Gleichsetzung von Bildung mit Schul- beziehungsweise Bildungsabschluss feststellen lässt, ist ein Indiz dafür, wie wenig die erziehungswissenschaftliche und vor allem politisch geförderte empirische Bildungsforschung noch an den tatsächlichen Lern- und Bildungsprozessen der Menschen in ihrer Lebenswelt interessiert ist. In dieser begrifflichen und ideellen Verarmung liegt die Wurzel des verachtenden Ausdrucks „bildungsfern“.

Hinweis: Das Literaturverzeichnis ist unvollständig!

Literatur:

Kann, C. & Sölch, D. (2012). Einleitung. In A.N. Whitehead (hrsg. v. C. Kann & D. Sölch), *Die Ziele von Erziehung und Bildung und andere Essays*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 7-35.
Whitehead, A.N. (2012). *Die Ziele von Erziehung und Bildung und andere Essays*. Herausgegeben und übersetzt von C. Kann und D. Sölch. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (amerik. Original 1967).

- [1](#) Das Wort ist 2013 von der Nationalen Armutskonferenz (nak) in die Liste der „sozialen Unwörter“ aufgenommen worden.
- [2](#) George Lakoff/Mark Johnson, *Metaphors We Live By*. University of Chicago Press 1980.
- [3](#) Alfred North Whitehead, *Die Ziele von Erziehung und Bildung und andere Essays* (1967). Berlin: Suhrkamp 2012.
- [4](#) Susan Neiman, *Warum erwachsen werden? Eine philosophische Ermutigung*. Hanser Berlin 2015.
- [5](#) John W. Meyer/Evan Schofer, Universität in der globalen Gesellschaft. Die Expansion des 20. Jahrhunderts. In: *die hochschule*, Nr. 2, 2005.
- [6](#) Vgl. Jens Wernicke, *Hochschule im historischen Prozess. Zum Verhältnis von Universitätsentwicklung, Klassengesellschaft und Macht*. Berlin: AStA der FU Berlin 2009.
- [7](#) Helmut Heid, Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. *Zeitschrift für Pädagogik*, Nr. 1, 1988.
- [8](#) Jacques Rancière, *Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation* (1987). Wien: Passagen 2009.
- [9](#) A. Gutmann/D. Thompson, *Democracy and Disagreement*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press 1997.
- [10](#) Pierre Bourdieu/Jean-Claude Passeron, *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt*. Frankfurt: Suhrkamp 1973.
- [11](#) Basil Bernstein, *Pedagogy, Symbolic Control, and Identity*. Lanham: Rowman & Littlefield 2000.
- [12](#) Vgl. Richard Münch, *Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co*. Frankfurt: Suhrkamp 2009.
- [13](#) Bernstein zit. n. Michael Sertl, *A Totally Pedagogised Society. Basil Bernstein zum Thema*. In *Schulheft*, Nr. 116, 2004.
- [14](#) Peter Sloterdijk, *Du mußt dein Leben ändern. Über Anthropotechnik*. Frankfurt: Suhrkamp 2009.