

Georg Zenkert

Einleitung

Von Bildung ist meist im Zusammenhang einer Bildungskrise die Rede. Zeitgenossen denken dabei vorrangig an PISA und andere empirische Erhebungen, die den medialen Diskurs der Gegenwart prägen und deren alarmistische Wirkung sich in der Betriebsamkeit der Bildungspolitik und der Bildungsbürokratie niederschlägt. Schon vor fünfzig Jahren hat der Heidelberger Religionsphilosoph Georg Picht die Bildungskatastrophe beschworen und damit eine Reformbewegung ausgelöst, deren Auswirkungen nicht nur begeisterte Zustimmung gefunden haben. Im Falle des Bologna-Prozesses, der bekanntlich sehr kontrovers diskutiert wird, scheint die Krise nach Ansicht vieler Beobachter gerade umgekehrt durch die Reform ausgelöst zu worden zu sein.

In immer engeren Schleifen verdichten sich die der Kritik nachfolgenden Reformen in der öffentlichen Wahrnehmung zu einer Dauerkrise. Vielleicht zeichnet sich aber in der kritischen Verfassung der Bildungsinstitutionen nur die Paradoxie der Selbststeuerung einer Gesellschaft ab, die sich über Wissen definiert? Nicht nur ist dieses Wissen zunehmend volatil, es muss in den notorisch unzureichenden Institutionen vermittelt werden. Diese Versuche verlaufen unweigerlich exzentrisch, sofern mit den Mitteln der gegebenen, unvollkommenen Bildungsinstitutionen deren Optimierung realisiert werden muss – eine Münchhausen-Konstellation, die nur deshalb nicht aussichtslos ist, weil Bildungsreformen keine rein technischen Prozesse sind. Auffällig ist, dass anspruchsvolle Bildungskritik meist am traditionellen Bildungsbegriff festhält, auch wenn dieser in historischer Brechung als Ideal einer untergegangenen Epoche verstanden wird. Dies gilt schon für Nietzsche und noch für Adorno, der 1959 die Bildungswirklichkeit unter die Kategorie der Halbbildung subsumiert. Wenn er die zeitgenössische Erscheinungsform von Bildung mit dem Verdikt der organisierten Unbildung belegt, steht dahinter noch das Bildungsideal der Klassik, obwohl er diesem eine ideologische, und das heißt, wirklichkeitsverschleiende Funktion zuspricht. Diese kritischen Invektiven berufen sich auf eine implizite Bildungsidee, die sich einer institutionellen Verwirklichung hartnäckig zu entziehen scheint. Radikale Bildungskritik verfängt sich in einer Paradoxie, indem sie sich einem Bildungsideal verschreibt, das die Realisierung per definitionem ausschließt.

So trivial die Feststellung ist, dass Ideale eben doch etwas Anderes sind als die nüchterne Wirklichkeit, so unverzichtbar ist für eine konsistente Begriffsbestimmung, dass sie zumindest die Möglichkeit der Realisierung miteinschließt. Verwirklichung bedeutet dabei immer zweierlei: einerseits die Realisierung der Bildungsidee in entsprechenden Institutionen und andererseits die Wirkung der Bildungsanstrengungen in der Gesellschaft. Auch wenn hier unterschiedliche Perspektiven veranschlagt werden, zeigt sich doch ein systematischer Zusammenhang: Bildung ist auf Organisationen angewiesen und damit auch auf eine Gesellschaft, in der Bildungsangebote aufgenommen werden können, die also in gewisser Weise bereits gebildet ist. Bildung, auch in der individualistischen Zuspitzung des Konzepts, bedarf einer Infrastruktur, und nur eine Gesellschaft mit Bildungsanspruch kann diese samt dem dazugehörigen Lehrpersonal gewährleisten. Dieser Zusammenhang ist unverkennbar zirkulär. Rousseau zielt darauf mit seiner Frage nach der Erziehung der Erzieher. Damit soll nicht die Unmöglichkeit einer Bildungsreform insinuiert sondern vielmehr daran erinnert werden, dass die Problematik der Organisation von Bildung dem Bildungsbegriff innewohnt. Wer ausbuchstabiert, was unter Bildung zu verstehen sei, muss die Organisationsformen der Bildungsprozesse in den Blick nehmen. Dabei verdient die Organisation schulischer Bildung und der Lehrerbildung eine besondere Aufmerksamkeit.

Es ist augenfällig, dass in den letzten Jahrzehnten dieser Zusammenhang entweder bloß pragmatisch als reine Verwaltungsaufgabe behandelt wurde – dieses Feld bestellen die affirmativen Bildungsreformer und Bildungsmanager unterschiedlicher Couleur – oder im Kontext einer Verfallsgeschichte als rückwärtsgewandte Utopie festgehalten wurde – hier kommen die Kritiker zu Wort, die den Bildungsbegriff als Ideal bürgerlicher Lebensform einer untergegangenen Welt zuschreiben. Beide Seiten haben ihre relative Berechtigung. Bildungsorganisation ist ein Projekt, das nur mit pragmatischer Einstellung zu realisieren ist, und keine Bildungsdebatte kann ohne normative Standards und ohne kritischen Impetus auskommen. Beide Perspektiven liefern jedoch ein verzerrtes Bild, sofern sie den systematischen Zusammenhang von institutioneller Struktur und normativer Grundlage der Bildung aus dem Auge verlieren.

Über die Aktualität des Bildungsbegriffs und seine Belastbarkeit entscheidet die Form der Organisation von Bildung, aus der sich ihr Realisierungspotential ergibt. Schon die weitausgreifenden idealistischen Entwürfe des Bildungsbegriffs enthalten im Kern das Programm einer geistigen Revolution, die sich ihre eigene Wirklichkeit schafft. Bildung ist letztlich nur in der Gestaltung der gesamten Gesellschaft wirklich. Schillers Briefe über die ästhetische Erziehung zeichnen diesen Rahmen vor, in dem dann die neuhumanistische Bewegung ihre konkreten Vorschläge entwickelt. Die in der Krise

Preußens nach dessen desaströser Niederlage einsetzende Besinnung auf die geistigen Kräfte verleiht der von Humboldt initiierten Bildungsreform eine erstaunliche Dynamik, die sich auf das gesamte Bildungswesen erstreckt. Sie verdankt sich der Überzeugung, dass der Sinn von Wissenschaft sich nur durch Bildung erfahren lässt und wissenschaftliche Betätigung sich als höchste Form von Bildung erweist. Die in diesem Umfeld geführten Debatten zeigen, inwiefern die Frage nach der Organisation von Bildung angemessen nur im Kontext einer Konzeption erörtert werden kann, die einen Bogen spannt von der Einsicht in den normativen Sinn von Bildung für das Individuum zu den Fragen der Vermittlung von Bildung in ihren institutionellen Formen.

Dass der Bildungsbegriff nicht mehr zeitgemäß sei, hat der konservative Soziologe Freyer bereits 1931 verkündet und diese These ist bis heute ein wohlfeiler Gemeinplatz. Die Frage nach der Orientierung in Bildungsprozessen lässt sich jedoch nicht ignorieren, noch können diese den kontingenten gesellschaftlichen Kräften anvertraut werden. Totgesagte leben länger. Der Bildungsbegriff behauptet sich als Deutungsschema, das auch in seiner Historisierung seine Orientierungskraft nicht verliert und nicht an eine bestimmte gesellschaftliche Konstellation gebunden ist, sondern stets neue Interpretationen evoziert. Die Herausforderung besteht indes darin, nicht nur ein blasses Ideal zu skizzieren, sondern Bildung als lebendigen Prozess in gesellschaftlichen Organisationen zu denken. Der vorliegende Band will dazu einen Beitrag leisten.

Der klassische Topos der Bildung als Wissenschaft kann dazu als Anhaltspunkt dienen. Der Zusammenhang von Bildung und Wissenschaft, die Organisation, Vermittlung und Institutionalisierung von Wissenschaft bilden einen ersten Themenbereich, dem Interpretationen und Analysen gewidmet werden sollen. Welche Dimensionen und Aspekte des gegenwärtigen Bildungsbegriffs werden gegenwärtig diskutiert, welche ausgeblendet? Wie prägt das Verständnis von Wissenschaft den Prozess der Bildung? Kann moderne Wissenschaft mit dem Bildungsanspruch gekoppelt werden? Hat sich das Paradigma verschoben von der Idee der Bildung als Wissenschaft zur Bildung unter der Ägide der Wissenschaft? Diese und vergleichbare Fragestellungen sollen im ersten Teil berücksichtigt werden. Dabei kommen historische Positionen ebenso in den Blick wie fundamentale Begriffe und aktuelle Entwicklungen des Bildungs- bzw. Wissenschaftssystems im Ganzen.

Der Beitrag von Konrad Paul Liessmann bildet den Auftakt mit einem pointierten Essay, der das Selbstbild der Wissensgesellschaft in Frage stellt in einer Diagnose der Bildungswirklichkeit. Den normativen Maßstab stiftet ein Bildungskonzept, das auf Hegel und Humboldt zurück geht. Durch diesen scharfen Kontrast wird deutlich, wie dringlich eine Verständigung über die grundsätzlichen Weichenstellungen der Bildungsorganisationen ist. Deutlich

wird aber auch, wie sehr der gegenwärtige Bildungsdiskurs einem Jargon ausgeliefert und in seine eigenen, ihm selbst aber verdeckten Prämissen verstrickt ist.

Die Studie von Carsten Rohlf's untersucht vor dieser Folie die Komplexität der zeitgenössischen Varianten des Bildungsbegriffs und registriert dessen Differenzierungen ebenso wie seine Verengungen. So zeigt sich auf der Theorieebene eine Perspektive, in der wesentliche Züge einer umfassenden, auf das Ganze der individuellen Bildung zielenden Programmatik noch virulent sind. Ein anspruchsvoller Diskurs muss sich dieser Potentiale vergewissern, um seine normative Orientierung nicht zu verlieren.

Mein Beitrag widmet sich dem Zusammenhang von Bildung und Wissenschaft in seiner klassischen Prägung, in der Wissenschaft als Medium der Bildung erscheint, und kontrastiert dieses Motiv mit der Phase der Entwicklung der modernen Didaktik. Mit der Verschiebung vom Bildungsbegriff zum Kompetenzbegriff und der Verwissenschaftlichung der Vermittlung des Wissens wird das zu vermittelnde Wissen selbst arbiträr. Die Überlegungen führen zu der These, dass ein um die Kategorie des Verstehens erweiterter Bildungsbegriff dieses Defizit beheben könnte.

Giovanni Tidona analysiert den Zusammenhang von Bildung und Wissenschaft unter dem Blickwinkel seiner begriffsgeschichtlichen Dimension. Er fokussiert dabei den produktiven Charakter von Wissenschaft und stellt vor diesem Hintergrund die Frage, inwiefern sich der Kompetenzbegriff in kritischer Revision mit dem poetischen Grund von Wissenschaft und damit mit einem normativ ausgewiesenen Bildungskonzept versöhnen lässt. Der ästhetischen Dimension von Bildung kommt dabei eine besondere Bedeutung zu.

Martin Hailer erörtert mit dem Thema Mündigkeit ein Prinzip, das seit Kant als Ziel gelungener Erziehung postuliert wird. Sofern Mündigkeit mit der Autonomie des Einzelnen gleichzusetzen ist, ist der Begriff anschlussfähig für ein Konzept von Bildung, in dem die Verfügung über die eigenen Möglichkeiten im Zentrum steht. Genau wie das Bildungskonzept gilt aber auch für das Prinzip von Mündigkeit, dass Welt und Intersubjektivität nicht nur als Rahmenbedingungen, sondern als konstitutiv für die Selbstwerdung vorausgesetzt sind. Hier ist auch der Ansatzpunkt für eine theologische Fragestellung, die Selbstentwicklung in den Kontext religiöser Bindung stellt und damit thematisch die Bandbreite des Bildungsbegriffs abdeckt, die mit einem subjektivistischen Mündigkeitskonzept ausgeblendet bliebe.

Besonders virulent werden die Fragen der Bildung dort, wo die Prozesse der Wissensvermittlung systemisch mit sich selbst konfrontiert werden: in den Organisationen der Schule und der Lehrerbildung. Die ist der zweite Themenbereich. Hier ist Wissensvermittlung nicht Selbstzweck, sondern soll explizit der Entwicklung der Fähigkeiten zur Wissensermittlung dienen. Dar-

aus ergeben sich mit fast logischer Notwendigkeit die beiden Hauptmotive der gegenwärtigen Reformbemühungen: die Verstärkung des Wissenschaftsbezugs einerseits und die Intensivierung des Professionsbezugs andererseits, ein Spagat, der meist nur rhetorisch verbrämt, aber selten artikuliert wird. Eine besondere Rolle spielen dabei die sogenannten Bildungswissenschaften, die als Neuschöpfung der Bildungspolitik in einem bislang eher losen Zusammenhang und in einem nach wie vor ungeklärten Verhältnis zu den eigentlichen Lehrfächern stehen.

Thorsten Lorenz zeigt in einer detailreichen Studie, inwiefern mit der bildungswissenschaftlich ausgerichteten Organisation des Lernens die Logik von Bürokratie und Verwaltung das Bildungswesen oktroyiert und damit Bildungsprozesse in Verfahren der Selbstverwaltung transformiert. Dabei liegt dieser die Struktur von Bildung noch insofern zugrunde, als es das Subjekt selbst ist, das diesen Prozess vollzieht. Die Organisation von Bildung betrifft also nicht nur den äußeren institutionellen Rahmen, sondern schreibt sich über die Form der Bildungsprozesse in das Resultat von Bildung selbst ein.

Der Beitrag von Reinhard Mehring beschäftigt sich mit der Konzeption der Pädagogischen Hochschulen als derjenigen Hochschulform, die Fragen der Bildung und der Bildungsorganisation ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken. Sprangers Konzeption der Lehrerbildung ist der Ausgangspunkt einer Standortbestimmung, die an die aktuelle Diskussion zum Selbstverständnis dieses Hochschultypus anknüpft. Die Überlegungen münden in ein Plädoyer für die Beibehaltung der Pädagogischen Hochschulen als eigenständigen Institutionen.

Jürgen Oelkers' Studie konzentriert sich auf die Geschichte der Lehrerbildung und zeichnet ein breites Panorama von den Anfängen ihrer Institutionalisierung bis zu ihrer Etablierung im frühen 20. Jahrhundert. Der diachrone Blick zeigt, dass nicht nur die jeweils konstatierten Defizite, sondern auch die Standards der Lehrerbildung über lange Zeitphasen erstaunlich konstant geblieben sind. Die Beschwörung des Praxisbezugs und die Kritik an den Organisationsformen scheinen alle Reformbemühungen zu überstehen.

Ewald Kiel stellt dann die Frage nach der gebildeten Lehrkraft, das heißt nach den Standards von Bildung und ihrem Bezug auf die Modelle, die den Maßnahmen zur Professionalisierung zugrunde liegen. Eine systematisch angelegte, historisch informierte Taxonomie beschreibt den Spielraum, in dem die unterschiedlichen Konzepte der gegenwärtig diskutierten und praktizierten Varianten der Lehrerbildung verortet und hinsichtlich ihrer Prämissen eingeschätzt werden können.

Ralf Elm schließlich betrachtet das Handeln der für die Schulleitung Verantwortlichen in einem ethischen Kontext. Scheinen die Fragen nach den ethischen Kriterien für Führungsverantwortung im gegenwärtig dominie-

renden Bildungskonzept eher marginalisiert, so kann deren Thematisierung dazu beitragen, auf die ethischen Defizite eines funktionalistisch verengten Bildungskonzepts aufmerksam zu machen.

Bildung lässt sich nicht in die Normalität der Verwaltung und Präsentation des Wissens überführen. Sie ist der genuin ethische Prozess der Befreiung des Individuums – in Hegels Worten – als absoluter Durchgangspunkt in der Entwicklung des Subjekts zum freien Selbstsein in den allgemeinen Formen der Gesellschaft. So verstanden gibt es keine besonderen Bildungskrisen, weil Bildung die Krise selbst ist, aus der sich Gesellschaft stets neu restituiert. Genau deshalb aber verdient die Thematik der Bildung und ihrer Organisation die Aufmerksamkeit der Gebildeten unter ihren Verächtern.