

WIDER|SPRUCH

In: Widerspruch Nr. 32 Was ist Bildung – heute? (1998), S. 9-23
AutorenInnen: *Oliver von Criegern, Sibylle Weicker, Alexander von Pechmann*
Artikel

„Bildung“ heute?

Drei Positionen
zur bildungspolitischen Diskussion

Vorbemerkung

Die Zeit der bundesweiten Hochschulstreiks und Studentendemonstrationen ist vorbei. Im Rückblick ist leicht zu verstehen, was diese Unruhe der Universitäten verursacht hat: die unzureichende finanziell-materielle Ausstattung der Hochschulen, die fehlenden Perspektiven für viele Studenten am Arbeitsmarkt sowie die bildungspolitischen Pläne, den Bildungsbereich dem „Wirtschaftsstandort Deutschland“ anzupassen.

Die Gründe für das klanglose Ende dieses Protestes aufzufinden, ist weit schwieriger. Sicher waren dafür die mangelnde Klarheit der Forderungen auf Seiten der Protestierenden sowie die Unbeweglichkeit der Politiker und Kultusbürokraten verantwortlich. Darüber hinaus zeigte der Protest aber auch eine tiefe Verunsicherung darüber, was heute denn überhaupt unter „Bildung“ zu verstehen sei. Es mag sein, daß diese Unsicherheit, wie mancher Ex-Aktivist so beredt beklagt hat, aus der Theorielosigkeit der heutigen Studierenden herrührt. Doch warum sollten die Studenten klüger als die Gesellschaft sein? Wir meinen, daß die Verunsicherung über das, was „Bildung“ heute heißt, kein bloß bildungs- und hochschulpolitisches Phänomen ist, sondern die geistig-politische Situation in Deutschland betrifft. Das stille Scheitern der Hochschulbewegung weist auf Grundsatzprobleme hin.

Was ist Bildung heute?

Von Seiten der „beobachtenden“ Sozialwissenschaften, insbesondere von Niklas Luhmann, ist seit langem darauf verwiesen worden, daß in das Bildungs- und Erziehungssystem im Grunde zwei verschiedene und verschieden begründete Zielvorstellungen eingehen: die eine manifestiere sich in einem Feld zielgerichtet *qualifizierender* Beeinflussungen, die andere in einem breiteren Feld der *Persönlichkeitsentwicklung*. Die auf Ausbildung gerichtete Erziehung, so Luhmann, sei eine Zumutung, die auf die Persönlichkeit bezogene Bildung ein Angebot. Und ebenso ist von dieser Seite seit längerem angemahnt worden, daß diese beiden Ziele, Ausbildung und Bildung, in der Gefahr stehen, sich nicht mehr wechselseitig vermitteln zu können, sondern sich gegenseitig zu behindern, und daß dieser Zielkonflikt zur Krise und zum Stillstand des Bildungssystems führen könne.¹

Im folgenden nehmen wir diese Beschreibung des Bildungssystems zwar auf, aber wir wollen dessen Krise nicht dadurch erklären, daß *eine*, die beiden Ziele Bildung und Ausbildung vermittelnde Konzeption fehlt, sondern daß sich in der aktuellen bildungspolitischen Diskussion *mehrere* Bildungskonzeptionen finden, deren Begründungen und Orientierungen verschieden sind, und die ihre je eigene Tradition, Legitimität und Überzeugungskraft haben.

Hierbei nehmen wir Bezug auch auf Diskussionen in unserer Redaktion, die uns gezeigt haben, daß die Frontstellungen nicht nach dem Muster „Klarheit gegen Unklarheit“ verlaufen, sondern daß die jeweilige Position durchaus auf einem Wissen dessen gründet, was „Bildung“ sei. Diese, nicht auf dem *Mangel*, sondern auf der *Pluralität* der Konzepte gegründete Situation ist es, die unseres Erachtens die bildungspolitische Unsicherheit und handlungs lähmende Orientierungslosigkeit erzeugt.

Die folgenden drei Beiträge stellen, gleichsam idealtypisch, drei Konzeptionen von „Bildung“ vor. Der erste ist ein Plädoyer für die Bildung als *Selbstzweck*; der anschließende Beitrag begreift die Bildungs- und Ausbildungsprozesse als Mittel, die der *Emanzipation* des Menschen dienen; und der dritte schließlich bringt Argumente, Bildung als eine *pragmatische* Ver-

¹ Siehe: Dieter Lenzen/Niklas Luhmann (Hg.), *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem*, Frankfurt/Main 1997; sowie die Rezension von I. Knips in diesem Heft.

Was ist Bildung heute?

anstellung zu verstehen. Da die Artikel nicht nur inhaltlich, sondern auch der argumentativen Form nach mehr oder weniger die Auffassung und Überzeugung der Autoren zum Ausdruck bringen, haben wir darauf verzichtet, sie einander methodisch „anzugleichen“.

Die Frage nach dem Wesen des Menschen, seinem Werte und dem Sinn und Zweck seines Daseins beschäftigte die Philosophie seit der Antike. Eine jede Anthropologie, die auf solche Fragen Antworten zu geben versucht, definiert notwendig allgemeine Wesenseigenschaften des Menschen, die von der Empirie weitgehend unabhängig sind: etwa eine Würde, die jedem Menschen naturgemäß zukommt, unabhängig von seinem wie auch immer würdelosen Verhalten, den Zweck seines Strebens, mag er auch, dem Augenscheine nach, etwas ganz anderes erstreben, und das, was ihm not tut, auch wenn er selbst von dieser Not nie etwas geahnt hat. Über die Befindlichkeit des Menschen wird etwas empirisch nicht nachweisbares ausgesagt, und eben dadurch wird eine Deutung der empirisch vorfindlichen Menschen und ihres Verhältnisses zur Welt möglich. Dieses Schema, welches sich nicht nur von der „Höhle“ Platons bis zum „falschen Bewußtsein“ der Frankfurter Schule durch die Philosophiegeschichte zieht, sondern auch unserer Verfassung und all unseren Vorstellungen von Menschenwürde und Menschenrechten zu Grunde liegt, ist, bei all seiner Fragwürdigkeit, unausweichlich für jeden Versuch, das angemessene Verhalten des Menschen wie auch dem Menschen gegenüber verbindlich und im Allgemeinen zu bestimmen. Eine solche Bestimmung aber kann auch dem Staate nicht gleichgültig sein, wofern er sich nicht als Selbstzweck versteht, sondern als eine Einrichtung um des Menschen willen, die dem Menschen gerecht werden soll.

Der Begriff der Bildung in seiner emphatischen, idealistisch geprägten Form versteht so den Menschen als ein vernünftiges und freies Wesen; doch diese Vernunft und diese Freiheit sind nicht eine ohne Weiteres gegebene Tatsache, sondern etwas, was günstiger Umstände zu seiner Entfaltung bedarf. Dieser Begriff des Menschen setzt sich selbst in einen Gegensatz zur vorfindlichen Wirklichkeit; doch er wird durch diesen Gegensatz nicht widerlegt, sondern gewinnt daraus die Kraft, die Wirk-

lichkeit zu verändern: eben dadurch erweist er sich als normativ. Die Veranlagung des Menschen zur Vernunft gebietet, sie herauszubilden. Wegen der Vernunft ist der Mensch Zweck seiner selbst und zur Freiheit bestimmt, und nur durch vernunftgeleitetes Handeln kann er diese Freiheit erreichen. Nicht nur muß er, um mit sich selbst als Vernunftwesen übereinzustimmen, seine verschiedenen Neigungen, Auffassungen, die disparaten Züge seines Charakters etc. zu einer organischen Ganzheit vereinigen, sondern auch um in Übereinstimmung mit sich selbst handeln zu können, die Welt als eine Einheit begreifen, in der alles Einzelne in einem Verhältnis zum Ganzen steht, und sich selbst darin wiederfinden, um sich in freier Einsicht zu seinen Handlungen zu bestimmen. Freie Selbstbestimmung kann sich weder in Ignoranz gegenüber der Wirklichkeit vollziehen, gleichsam in einem absoluten Jenseits, noch auf die Ritzen und Winkel sich beschränken, die von den Notwendigkeiten des Lebens noch nicht verstellt sind (gemäß dem Worte, frei sein heiße, nicht an der Leine zu zerren), sondern ihr Raum ist die gesamte Wirklichkeit, in der wir handeln. Diese Wirklichkeit freilich kennen wir am Anfang noch genau so wenig, als uns selbst; so muß mit der Entwicklung der Fähigkeiten, die um des Handelns willen erworben werden, die Welt- und Selbsterkenntnis einhergehen und schritthalten, durch die allein die freie Entscheidung für eine Handlung möglich ist.

Diese Entfaltung des menschlichen Wesens als einer organischen Einheit konnte, nach Humboldts Überzeugung, durch Zwang und Beschränkung nur behindert werden, selbst durch einen Zwang, der pädagogische Ziele verfolgt. Die Bildung sollte ganz der Spontaneität des sich bildenden Menschen überlassen bleiben, welche der Staat nicht beeinflussen, sondern ihr lediglich den Raum schaffen sollte, in dem sie möglich ist. Nicht allein konnte dieses Bildungsprojekt öffentlich die Selbstzweckhaftigkeit für sich in Anspruch nehmen, die man dem Menschen zusprach, sondern es setzte auch voraus, daß der Mensch naturgemäß in sich den Trieb zur Bildung hat, daß er danach strebt, besser, vollkommener und ganz er selbst zu werden, und daß, wer sich selbst hat bilden können, notwendig auch die Gesellschaft und die Menschheit bereichern werde.

Doch bereits Nietzsche stellte fest, wie wenig sich diese hohen Ansprüche und Verheißungen erfüllt hatten. Die Bildung, auf die seine Zeit sich

so viel zu Gute hielt, sei zu einem bloßen Wissen um die Bildung gekommen, die „Innerlichkeit“ der Gebildeten stehe in eklatantem Gegensatz zur Barbarei ihres wirklichen Lebens. Wo das Wissen um das, was einmal war, die Geschichte, die der Mensch deutend sich aneignet, ihn fähig machen sollte, die Gegenwart zu beurteilen und in ihr zu leben, ohne sich ihr zu unterwerfen und anzugleichen, neutralisiert das in großen Mengen ohne Bedürfnis angelernte Wissen seinen Gegenstand zum toten, bedeutungslosen Faktum. An Stelle der Utopie, dessen, was sein könnte, tritt die nackte Banalität dessen, was ist, und eben weil es ist, auch so sein muß, wie es ist. Die Unfähigkeit des Verbildeten, seine Welt zu deuten führt so zur Resignation jedes Anspruches des Lebens gegenüber der Realität, oder zu deren verzweifelt optimistischer Affirmation, dem „Götzendienst des Tatsächlichen“ (Nietzsche). Bildung, nicht länger fähig, auf ein allumfassendes Ganzes zu verweisen, auf dessen Hintergrund die Wirklichkeit zu verstehen wäre, wird zum Instrumentarium, all das in die immer schon vorgegebene Wirklichkeit zu integrieren, was einmal den Blick und das Streben darüber hinaus hätte ermöglichen können, zu einem diabolischen Integrationsapparat, der allem und jedem den Anspruch und die Kraft, den Menschen, sein Leben und die Welt zu verändern, also eben Anspruch und Kraft der Bildung, vernichtet. Was einmal ihr Anliegen war, wird in die Sphäre des Unseriösen verbannt: Ein „bewußtes Leben“ beschränkt sich heute oft auf den Verzehr von Naturkost, „Selbstverwirklichung“ auf die Töpferwerkstatt im Keller.

Daher vermag auch die so gescheiterte Bildung ihren Anspruch auf Selbstzweckhaftigkeit öffentlich nicht aufrecht zu erhalten, und die, dem Anspruch von Bildung im Grunde so fremde, Frage nach deren Zweckmäßigkeit behält ihr Recht.

Indem aber Bildung, zur Selbsterhaltung, sich äußeren Zwecken verschreibt, besiegelt sie ihre Abschaffung. Der Begriff, dessen Unerfülltheit ihn zu einem utopischen und schließlich auch durch kein Menschenbild mehr gerechtfertigten hat werden lassen, bestimmt sich neu im Sinne des Sozialdarwinismus, als der wahren Anthropologie unserer Zeit. Die Funktion der Bildung ist danach, den Menschen fähig zu machen, sich im Kampf um das Dasein, und das heißt vor allem, im Berufsleben, zu behaupten und voranzubringen. Andere Funktionen, wie die der Ver-

mittlung von Werten, die man der Bildung oft noch zuschreibt, zur Stabilisierung des Staates und weil man einen neuen Faschismus gerne vermeiden möchte, bleiben vollkommen wirkungslos. Werte kann man nicht vermitteln, dazu sind wir heute alle zu aufgeklärt, um nicht die pädagogische Verlogenheit all solcher Wertvermittlung intuitiv zu durchschauen; doch Werte vermitteln sich selbst, wo ihnen objektive Kraft und Bedeutung zukommt. Man darf sich nicht darüber täuschen, welche Werte heute solch eine Bedeutung haben: gerade die Bildungsdebatte zeigt, daß diejenigen Unterschiede zwischen den Menschen, auf die es auch bildungspolitisch mehr und mehr ankommt, nach darwinistischen Kriterien bemessen werden, nach eben jener Lebenstüchtigkeit, die so wohl als Inbegriff dessen gilt, wozu ein Mensch sich zu bilden hat, als sie auch staatlich, als Standortsicherung, das unbedingt Notwendige ist, dem sich alles andere zu fügen hat.

Wo aber das philosophische Denken sich des Abgrundes seiner faktischen Belanglosigkeit bewußt geworden ist, wird es möglich, daß der Bildungsgedanke aufhört, Bildungsgut zu sein, und zur lebendigen Hoffnung wird, es könne Vernunft doch in irgend einer Weise gerechtfertigt sein. An ihm wäre es, diese Hoffnung in einem Bildungsbegriff aufrecht zu erhalten, der sich, im vollen Bewußtsein seiner Unwirklichkeit, noch nicht den Möglichkeiten seiner Verwirklichung geopfert hat.

Sibylle Weicker

**Eine bessere Gesellschaft durch
Bildung**

In der Zeit nach dem Faschismus dominierte in Deutschland zunächst die geisteswissenschaftliche Pädagogik (Nohl, Spranger, Flitner, Litt, Weniger), in der die Bildung zum zentralen Begriff erhoben wurde und das Problem des Erhalts und der Tradierung von Bildungsgütern, -gehalten und -werten im Mittelpunkt der Erziehung stand. Hier diente Bildung vor allem der Erhaltung der Kultur und wies über das Bestehende nicht hinaus. So sah die Pädagogik ihre Hauptaufgabe darin, die Form und den Geist der gegenwärtigen Gesellschaftsordnung auf zukünftige Generationen weiterzutragen.

In den 60er Jahren wurde allerdings der Gegensatz zwischen den Intentionen des Grundgesetzes, den demokratischen und individuellen Rechten, und der gesellschaftlichen Wirklichkeit, die noch weitgehend autoritär und hierarchisch strukturiert war, immer deutlicher und führte schließlich zur außerparlamentarischen Opposition und den Studentenprotesten, die für die grundlegende Neuorientierung der Bildungsinhalte und des Bildungssystems mitbestimmend wurden. Das zunächst von der „Frankfurter Schule“ (Adorno, Habermas) artikulierte und geschärfte Bewußtsein für die fremdbestimmenden Mechanismen einer Gesellschaft, die nur dem Namen nach als „Demokratie“ bezeichnet werden konnte, deren Strukturen jedoch mit diesem Anspruch nicht übereinstimmten, war in der deutschen Nachkriegszeit zum Auslöser einer „emanzipatorischen“ Bildungskonzeption, deren oberste Ziele mit den Begriffen „Selbstbestimmung“ bzw. „Mündigkeit“ und „Chancengleichheit“ beschrieben werden können.

Hauptanliegen emanzipatorischer Bildung ist das Herausführen des Individuums aus dem Zustand der Unmündigkeit in Richtung auf mehr Freiheit. Fremdbestimmende Mechanismen, die den Einzelnen daran hindern, seine Rechte und unverfälschten Interessen wahrzunehmen, sollen transparent gemacht und durch die Änderung der sie verursa-

chenden gesellschaftlichen Verhältnisse abgebaut werden. „Ein derart emanzipatorischer Begriff von Erziehung“, schrieb der Pädagoge K. Mollenhauer 1971, „ist ... im Sinne des gegebenen sozialen Systems dis-funktional. Er markiert einen gesellschaftlichen Konflikt. Der Pädagogik als Praxis wie als Theorie 'fällt' die Aufgabe zu, in der heranwachsenden Generation das Potential gesellschaftlicher Veränderungen hervorzu-bringen.“¹ Alle gesellschaftlichen Strukturen müssen der Kritik unterzo-gen werden; kritisches Bewußtsein und Ich-Stärke sind wesentliche Be-standteile emanzipatorischer Bildung. Das Ziel einer derartigen Bil-dungskonzeption ist die permanente Auseinandersetzung mit der Gesellschaft, um im Rückgriff auf das demokratische Regelsystem eine fortschreitende Demokratisierung zu erreichen, die die Widersprüche zwischen der Verfassung und der gesellschaftlichen Wirklichkeit aufzu-heben bzw. zu verringern vermag.

Zwar ist das Wort „Emanzipation“ im Zusammenhang mit Bildung relativ neuen Ursprungs, - die Grundgedanken dieser Konzeption rei-chen jedoch direkt auf die Ideen der Aufklärung und die Ideale der fran-zösischen Revolution zurück. So formulierte Kant 1784, prägnant und klar im Hinblick auf die Selbstbestimmung des Denkens: „Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündig-keit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmün-digkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen.“² - Ebenso deutlich erkennt man die politi-sche Dimension einer Erziehung zur Mündigkeit, die aus dem Plan zur Reorganisation der französischen Schulen hervorging, der vom Marquis de Condorcet 1792 der Nationalversammlung in Paris vorgelegt wurde: „jedem die Möglichkeit zu sichern, ... sich für gesellschaftliche Funktio-nen vorzubereiten, zu diesen berufen zu werden er berechtigt ist, den ganzen Umfang seiner Talente, die er von der Natur empfangen hat, zu entfalten und dadurch unter den Bürgern eine tatsächliche Gleichheit herzustellen und die politische Gleichheit, die das Gesetz als berechtigt

¹ K. Mollenhauer, *Erziehung und Emanzipation*, München 1971, S. 67.

² I. Kant, *Was ist Aufklärung?* Gesammelte Werke Bd. VIII, Berlin 1968, S. 35.

anerkannt hat, zu einer wirklichen zu machen: dies muß das erste Ziel eines nationalen Unterrichtswesens sein.“³

So sind es denn die Forderungen der bürgerlichen Revolution von 1789 nach „Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit“, die die Vertreter einer emanzipatorischen Bildungskonzeption antreibt, um die noch „unvollendete Moderne“ zu vollenden. Alle Mitglieder einer Gesellschaft sollen gleichermaßen an den Errungenschaften der Moderne teilhaben. Bildung wird dabei als das Hauptmittel angesehen, das die Menschen dazu befähigt, sowohl frei und selbstbestimmt zu handeln wie auch die Mechanismen zu erkennen, die dies verhindern und zu ihrer Beseitigung beizutragen. Bildung als Selbstzweck des Einzelnen zur Vervollkommnung seiner selbst wird damit aufgegeben zugunsten einer politischen Konzeption von Bildung, die im Dienste einer Verbesserung und Veränderung der Gesellschaft im Hinblick auf mehr Freiheit insbesondere für die Unterprivilegierten und Schwachen steht.

Wie sehr diese Konzeption der bildungspolitische common sense in der Bundesrepublik war, zeigt der Bildungsplan der Bundesregierung 1970: „Der Verfassungsgrundsatz der Chancengleichheit muß durch eine intensive und individuelle Förderung aller Lernenden in allen Stufen des Bildungssystems verwirklicht werden. Bildung soll den Menschen befähigen, sein Leben selbst zu gestalten. Sie soll durch Lernen und Erleben demokratischer Werte eine dauerhafte Grundlage für freiheitliches Zusammenleben schaffen und Freude an selbständig-schöpferischer Arbeit wecken.“⁴ Die Bundesregierung reagierte mit diesen Forderungen auf statistische Untersuchungen, die gezeigt hatten, daß große Gruppen der Bevölkerung lediglich auf der untersten Stufe des Bildungssystems zu finden waren. Besonders Mädchen und Arbeiter waren in mittleren und höheren Ausbildungsgängen unterrepräsentiert. Auch das Gefälle von Stadt- und Landkindern zeigte große Unterschiede hinsichtlich ihres

³ Marquis de Condorcet, Bericht und Entwurf einer Verordnung über die allgemeine Organisation des öffentlichen Schulwesens, Weinheim 1966, S.20.

⁴ Bildungsbericht '70. Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik, Bonn 1970, S.9.

Bildungsgrades auf.⁵ Diese Tatsachen standen in Widerspruch zu den Grundgesetzartikeln 2 und 3, nach denen jeder das Recht auf freie Entfaltung seiner Persönlichkeit hat und niemand wegen seines Geschlechts, seiner Herkunft oder seines Glaubens benachteiligt werden darf.

Um Demokratie und Selbstbestimmung im Sinne einer emanzipatorischen Bildung einüben zu können, sollte das Bildungssystem von überkommenen Abhängigkeiten und autoritären Strukturen befreit werden. So wurde insbesondere in den Schulen und Hochschulen ein repressionsarmer Freiraum geschaffen, in dem im „herrschaftsfreien Diskurs“ auf argumentativem Wege in Konfliktsituationen ein Konsens hergestellt werden sollte. Dennoch gelang es selbst im schulischen Bereich nicht, auf Sanktionen und Regulierungen gänzlich zu verzichten.

Im Rückblick läßt sich feststellen, daß sowohl hinsichtlich des Abbaus von Ungleichheiten wie auch bei der Einführung und Einübung demokratischer und selbstbestimmter Verhaltenweisen zumindest Teilerfolge erreicht worden sind. So haben Mädchen auf allen Gebieten ihre Unterrepräsentation im Bildungssystem aufgeholt; Arbeiterkindern ist dies nicht im selben Ausmaß gelungen. Autoritäre Strukturen in den Schulen sind weitgehend verschwunden: Lehrer und Schüler haben meist einen verständnisvollen Umgang miteinander.

Die Hoffnung der Initiatoren des emanzipatorischen Bildungskonzeptes, eine Veränderung der *gesamten* Gesellschaft durch eine Veränderung im Bildungssystem zu erreichen, hat sich jedoch bisher nicht erfüllt. Zwar forderten radikale Vertreter von Anfang an, eine emanzipatorische Erziehung müsse im aktiven Kampf gegen die spätkapitalistischen Produktionsverhältnisse und die daraus resultierenden fremdbestimmenden Mechanismen münden.⁶ Aus ihnen spricht das deutliche Bewußtsein über die enge Verflechtung von Wirtschaft, Politik und Bildung in der Gesellschaft. Dennoch wurde auch von ihnen nicht hinreichend klar

⁵ Vgl. S. Grimm, Soziologie der Bildung und Erziehung, München 1987; bes. S.17-24.

⁶ Vertreter dieser Richtung verwendeten bewußt den Terminus „Erziehung“ statt „Bildung“, da es ihnen nicht um die Entwicklung von Individuen zu tun war, wie in der bürgerlichen Pädagogik „Bildung“ stets verstanden worden ist, sondern um eine Veränderung der Gesellschaft. Vgl. J. Beck u.a., Erziehung in der Klassengesellschaft, München 1971; bes. A. Pressel, Sozialisation, S.136-150.

gesehen, wie bestimmend die wirtschaftlichen Entwicklungen für die anderen Bereiche sind. Bereits die erste Wirtschaftskrise am Anfang der 70er Jahre machte die meisten Hoffnungen der Bildungstheoretiker zunichte. So wurde in keinem Bundesland die Gesamtschule als einzig verbindliche Schulart durchgesetzt, obwohl alle Beteiligten sich gerade aus der Abschaffung des dreigiedrigen Schulsystems den größten Effekt im Hinblick auf mehr Gleichheit erhofft hatten.

Es verwundert daher nicht, wenn diese Konzeption schon sehr bald in ihrer Radikalität eingeschränkt wurde. Zwar ist „Selbstbestimmung“ als Zweck menschlicher Lebensführung nicht aufgegeben worden, ja reüssierte zum allgemeinen Zweck menschlicher Bildung überhaupt.⁷ Doch Bildung wird nur auf das Individuum bezogen: „bilden ist sich bilden“⁸. Sie wird (wieder) lediglich als subjektive Aneignung von Mündigkeit, Kritikfähigkeit und Selbstbestimmung verstanden. Die objektive Seite der Emanzipation als politischer Kampf gegen alle unnötigen und unmenschlichen Formen von Herrschaft hingegen wird in das Belieben des Einzelnen gestellt.

Heute, im Zeitalter von Globalisierung und einem Kapitalismus, der nicht mehr durch die Systemalternative in Schranken gehalten wird, sieht es so aus, als gerieten die Vorstellungen emanzipatorischer Bildung gegenüber den Argumenten der Wettbewerbs- und Standortorientierung unserer Bildungspolitiker ins Hintertreffen. Als die unmittelbar Betroffenen wissen Studenten, Schüler und Lehrer, wie der Hochschulstreik gezeigt hat, am ehesten, daß auf die Forderung nach einer emanzipatorischen Bildung nicht verzichtet werden kann, wenn das, was „Bildung“ heißt, nicht völlig unter die Räder einer ausschließlich am Wettbewerb und der Profitmaximierung orientierten kapitalistischen Ordnung geraten soll. Um dies zu verhindern, halten sie an diesen alten und neuen Forderungen fest, wenn

⁷ Vgl. W. Klafki, Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung, in: Zeitschrift für Pädagogik 1986/4.

⁸ H. Hentig, Bildung. Ein Essay, München/Wien 1996, S.39.

v. Criegern, Weicker, v. Pechmann: Was ist Bildung heute?

sie Parolen wie „Recht auf Bildung“ und „Bildung für alle“ auf ihre Trans-
parente schreiben.

**Alexander von
Pechmann**

Bildung als Ausbildung

Die dritte Konzeption hat in der bildungstheoretischen Diskussion argumentativ den schwierigsten Stand. Denn ihr fällt es schwer, der Kritik zu entgegnen, Bildung technokratisch und bloß zweckrational als Anpassungsleistung der Individuen an die bestehenden Machtverhältnisse zu verstehen. Statt das autonom handelnde Individuum und den mündigen Bürger als Bildungsziel anzunehmen, gelte hier, so die Kritik, als Ziel gelungener Ausbildung die Eingliederung in das bestehende System – und damit die Unterordnung des Subjekts unter die gegebenen Macht- und Herrschaftsverhältnisse. Und in der Tat entsprechen die Worte und die Taten vieler so genannter „Bildungsreformer“ weitgehend dieser Kritik.

Gräbt man jedoch tiefer, so verbirgt sich hinter dieser Praxis ein durchaus eigenständiges Bildungskonzept, das den Bereich der Ausbildung mit der Forderung nach Bildung in spezifischer Weise vereinigt. Das Anstößige dieses Konzepts scheint es jedoch zu sein, daß es an keinem transzendenten oder transzendierenden Begriff vom „Wesen des Menschen“ als dem Maßstab oder Endzweck von Bildung festhält, daß es also antimetaphysisch in dem Sinne ist, daß es sich weigert, für das Bildungssystem irgendeine Art von Letztbegründung zu geben.

Die wohl größte Zumutung, die dieses Konzept speziell für die deutsche bildungstheoretische Diskussion enthält, ist, daß es nicht von einem, wie auch immer gefaßten, Ideal des Menschen als Bildungsziel ausgeht, an dem der gegenwärtige Zustand zu bemessen wäre, sondern daß es vielmehr umgekehrt das, was man die „gegenwärtigen Verhältnisse“ nennt, in seinem Kern anerkennt und gutheißt. Es nimmt daher nicht wunder, daß diese Überzeugung von der „Sittlichkeit“ des Bestehenden am meisten in der amerikanischen Demokratie - besser: im Bewußtsein des Amerikaners von seinem Land als „God’s own country“ - verwurzelt ist und

sie diesem Bewußtsein entspringt, - und daß dieser Überzeugung die Empörung der deutschen Bildungsseele entspricht.¹

Und in der Tat läßt sich allein auf dieser Basis der Akzeptanz der gegenwärtigen Verhältnisse plausibel machen, daß der Erwerb fachlicher Kompetenz in den Ausbildungsinstitutionen nicht in die Entmündigung und Entsubjektivierung des Subjekts führt, sondern daß im Gegenteil dieser Erwerb zugleich die Ausbildung zum selbstbewußten und handlungsfähigen Ich befördert. Konkret heißt das, daß nach dieser Auffassung die Ausbildung im Rahmen der gegenwärtigen Strukturen des *sozialen Wettbewerbs* und der dadurch bewirkten *Erfolgsorientierung* nicht das Sein des Menschen behindert, sondern daß der Einzelne vielmehr durch und mittels dieser Strukturen zum handlungsfähigen Teilhaber und Teilnehmer an den Belangen der Gesellschaft wird.

Ohne allzu tief in den philosophischen und soziologischen Grundlegungen dieses Bildungsmodells zu schürfen, sei nur darauf verwiesen, daß die es tragende Philosophie auf einen letztgültigen Wahrheitsbegriff zwar verzichtet, daß sie aber doch auf einen Begriff von Wahrheit rekurriert, der die Lerninhalte, die Begriffe und Theorien, der praktischen Erfolgskontrolle unterwirft, und sie daher den Erwerb von kognitiver Kompetenz im Studium als Instrument zur praktischen Lösung von Problemen versteht. Wissenschaftliche Theorien gelten nicht als gültige Einsichten in die Beschaffenheit des Gegenstandes, sondern werden instrumentalistisch als *intellektuelle Werkzeuge* verstanden, die künftiges Handeln ermöglichen. Im Rahmen dieses Modells steht also der Erwerb epistemischer Kompetenz nicht im Gegensatz zu einem bloß verfahrenstechnischen Wissen; Bildung ist eo ipso Ausbildung zu praktischer Kompetenz.²

¹ Im Bereich der Philosophie hat diese Überzeugung am pointiertesten der amerikanische Philosoph Richard Rorty in seinem Aufsatz: *Der Vorrang der Demokratie vor der Philosophie* artikuliert (In: Forum für Philosophie (Hg), *Zerstörung des moralischen Selbstbewußtseins: Chance oder Gefährdung?*, Frankfurt/Main 1988, S.273-289). – Zur Kritik siehe K.O. Apel, *Zurück zur Normalität?* (In: ebd., S. 91-142); auch J. Habermas, *Rortys pragmatische Wende*. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 5/1996, S.715-741.

² Zum Verständnis der erkenntnis- und wahrheitstheoretischen Grundlagen seien hier nur die „klassischen Schriften“ angeführt: W. James, „Was ist Pragmatismus? Mit einer Vorbemerkung von R.-P. Horstmann, Weinheim 1994; J. Dewey, *Democracy and Education*, 1916 (dt. *Demokratie und Erziehung*, 1930).

In soziologischer Hinsicht geht dieses Modell davon aus, daß zwischen dem Erwerb einer sozialen und damit systembedingten *Rolle* und der Entwicklung der *Persönlichkeit* kein Gegensatz besteht. Die beiden Pole, die der Soziologe G.H. Mead das objektive „me“ als Produkt der Umwelt und Erziehung und das subjektive „I“ als das handelnde und gestaltende Selbst genannt hat, werden dialogisch als die beiden Seiten der einen Medaille betrachtet, so daß das selbstbewußte „I“ sich nicht ohne das lernende „me“ bilden kann, und das aktiv-handelnde „I“ das sich auszubildende „me“ befördert.³

Wie dem im Einzelnen auch sei – argumentativ gründet das Unterlaufen des Gegensatzes von Bildung und Ausbildung in diesem Modell auf dem grundlegenden Vertrauen der Bildungssubjekte in das System. Auf der Basis dieses Vertrauens bedeutet die Eingliederung in die arbeitsteilige und kompetitive Welt der Berufe für den einzelnen keinen Verzicht auf Individualität und Subjektivität, sondern befördert umgekehrt deren Ausbildung. Wenn daher heute die Bestrebungen sich verstärken, auch in die bundesdeutschen Universitäten Muster der gegenseitigen Evaluation zu implantieren, und allgemein die gesellschaftlichen Regeln des Wettbewerbs auch hier Platz greifen sollen, so entsprechen diese Bestrebungen einem Verständnis der Bildungsinstitutionen, das diese weder als eine autonome Veranstaltung zur Bewahrung und zur Pflege des Gutes „Bildung“ noch als eine ethisch-politisch motivierte Stätte der Egalität begreift, sondern als eine Einrichtungen, die den einzelnen zur kompetenten und selbstbewußten Lösung von Problemen befähigen soll.

Solche pragmatistischen Tendenzen entsprechen zweifellos einer „Amerikanisierung“ unseres Bildungssystems, die zugleich auf die Ablösung

³ Zur soziologischen Grundlegung siehe insbesondere G.H. Mead, *Geist, Identität und Gesellschaft* aus der Sicht des Sozialbehaviorismus, Frankfurt/Main 1973. - Mit Recht ist auf die Parallelität von Meads Dialogik von „I“ und „me“ und Hegels Darstellung des dialektischen Prozesses von subjektivem und objektivem Geist hingewiesen worden. Bei aller methodischen und begrifflichen Differenz liegt beiden Modellen etwas zugrunde, was Hegel die „Sittlichkeit“ nennt, und was sich – gegen den Kantischen Dualismus von moralischem Sollen und natürlichem Sein - als eine Art ursprünglichen Glaubens in die Vernünftigkeit der Verhältnisse interpretieren läßt. Vgl. dazu: E. Meinberg, *Das Menschenbild in der modernen Erziehungswissenschaft*, Darmstadt 1988, S.131 ff. Auch A. Honneth, *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*, Frankfurt/Main 1994.

v. Criegern, Weicker, v. Pechmann: Was ist Bildung heute?

spezifisch „deutscher“ Bildungstraditionen drängen. Mit Grauen hätten sich damals gleichermaßen Adorno und Heidegger, der progressive wie der konservative Bildungstheoretiker, von diesem Verständnis von Bildung abgewandt. Daß dies heute nicht mehr durchgängig so ist, weist auf eine Verschiebung und auf eine starke Verunsicherung darüber hin, was heute „Bildung“ heißt.

