

Rainer Schmid-Zartner, Johannes Hafner

REPUBLIKANISCHE BILDUNG

Dies ist ein Text über Bildung, eigentlich ein Zwischenruf in einen (in Österreich) nicht existenten öffentlichen Bildungsdiskurs. Ihre Entstehung verdankt diese Wortmeldung, die man am Ende auch als Plädoyer für eine (utopische?) republikanische Bildung(sreform) lesen könnte, der jahrzehntelangen Beobachtung, dass „bei uns“ Bildungsdiskussionen übl(ich)erweise sehr schnell zu Lehrerdienstrechtsstreitigkeiten, Besoldungsdebatten oder (bestenfalls) Schulorganisationsdiskussionen degenerieren. Allfällige Provokationen oder Übereinstimmungen mit real existierenden Sachverhalten sind nicht zufällig, sondern durchaus beabsichtigt.

Zur Einstimmung soll es mit einer kurzen Meditation in eine kleine (Schul-)Bildungswelt, in der die große ihre Probe hält, beginnen:

Man kennt sie gut, diese Schülerinnenfrage, resignativ geseufzt oder konfrontativ vorgebracht: „Wozu brauchen wir das?“

In freier Wildbahn, zum Beispiel im Mathematikunterricht, tritt sie bevorzugt bei wilden Berg- und Talfahrten auf Funktionskurven auf oder auch, wenn Vektoren wie Speere durch den Klassenraum fliegen und den Schülerinnen und Schülern dann ist, als ob es tausend Vektoren gäbe, und hinter tausend Vektoren keine Welt. Als Adressat dieser Frage, als Lehrerin oder Lehrer, kann man da unterschiedlich reagieren. Das Spektrum reicht vom pädagogisch doch etwas bequemem Hinweis auf Lehrpläne, (standardisierte) Abschlussprüfungen, Qualitätskontrollen und Outputorientierung bis hin zu einer Position, die darin die eigentliche Bildungsfrage sieht, als legitimen Ausdruck eines Bedürfnisses Heranwachsender nach Sinn, Bedeutung und Einordnung. Letzteres setzt allerdings auch bei den Lehrenden selbst eine ganzheitliche Sicht auf Mensch, Welt und Bildung voraus.

Und so menschlich dieses Bedürfnis nach Bedeutsamkeit auch ist, seine Befriedigung ist mit großen Anstrengungen verbunden. Denn vor die Alternative gestellt, in Freiheit und Autonomie von Vernunft und Verantwortung selbst um ein Verständnis unserer wirklich wichtigen Fragen zu ringen, oder eher in Unfreiheit vorgefertigte Antworten einfach

zu übernehmen, tendieren Menschen doch überwiegend zur bequemen Unfreiheit (im „Großinquisitor“ von Dostojewskij eindrucksvoll dargestellt).

Dieser Befund ist nicht nur eine Hypothese – wir erleben alle immer wieder im praktischen Unterricht, wie verzweifelt sich Menschen gegen die Zumutung eigenständigen Denkens zur Wehr setzen können.

Es nimmt dann schon anekdotische Züge an, wenn etwa eine Schülerin angesichts der nahenden Zentralmatura in authentischer Empörung über die Ungerechtigkeit ausbricht, dass ihre Vorgänger/innen noch „blöd“ bleiben durften, während sie „gescheit“ werden müsste, oder eine andere dem Lehrer, der von ihr eigene Anstrengung bei der Bearbeitung einer Mathematikaufgabe einfordert, vorhält, sie sei doch schließlich zum Lernen in der Schule und nicht zum Denken.

Welche Vorstellung von Lernen, Denken, Schule und Bildung hat sich da eigentlich ausgebildet und warum bloß?

Der ernsthafte Aspekt daran ist aber der scharfe diagnostische Blick, das ausgeprägte Bewusstsein für Qualität, das hinter diesen Ausbrüchen oft gar nicht so tief unter der Oberfläche verborgen liegt, und auch das Bewusstsein der Mühsal, die nun einmal mit autonomen Vernunftgebrauch verbunden ist.

Wie aber motiviert man Heranwachsende, sich diesen Mühen der Ebene zu unterziehen, und den noch größeren Anstrengungen, die nötig sind, um auch einmal aus größerer Höhe einen faszinierenden Rundblick genießen zu können?

Wie bringt man sie auf einen Weg, den sie doch nur selbst gehen können, und den man wahrlich nicht immer als einfach, dafür aber als lohnend und bereichernd erleben kann?

Die hier versuchte Antwort beansprucht allgemeine Gültigkeit, für alle Schulfächer und alle Entwicklungsstufen vom Kindergarten bis zur Universität, denn sie berührt Bildung in ihrem eigentlichen Gehalt: Indem man konsequent versucht, die Frage nach der „Brauchbarkeit“ als eine nach Bedeutsamkeit zu beantworten und einfach nicht müde wird, immer wieder auch einmal die Relevanzreflexion zu provozieren.

1. Ein kurzer Blick auf die Geschichte des Bildungsbegriffs

Die Ursprünge des Bildungsbegriffs liegen in der Imago-Dei-Lehre der mittelalterlichen christlichen Mystik – durch „Einbildung“ Gottes in den Menschen sollte dieser zum Ebenbild Gottes geformt werden¹. Diese Vorstellung von Bildung erscheint uns heute eher fremd – ist uns inzwischen doch, wie schon von Mephistopheles in Goethes Faust vorhergesagt, bei all unserer Gottähnlichkeit manchmal ziemlich bange.² Dieser Mephisto erweist sich übrigens als (erster?) Dialektiker der Aufklärung, indem er einerseits eben auf die mit unserer vermeintlichen Allmacht notwendig verbundene Verunsicherung aufmerksam macht, andererseits aber auch davor warnt, die Rationalität gering zu schätzen: „Verachte nur Vernunft und Wissenschaft, des Menschen allerhöchste Kraft, (...) so hab ich dich schon unbedingt.“³ Mit der Idee der Formung des Menschen gemäß einem Idealbild ist jedenfalls ein Aspekt von Bildung angesprochen, der bis heute aktuell und wirksam ist.

Mit der neuzeitlichen „Erfindung“ des Subjekts und speziell im Zusammenhang mit dem emanzipatorischen Anspruch der Aufklärung wurde Bildung immer mehr als eine innere und aktive (Selbst-)Gestaltungsleistung dieses Subjekts verstanden. Auch in Abgrenzung zum Erziehungsbegriff der Aufklärung als disziplinierende und kultivierende Einwirkung von außen sieht Humboldt in der Aktualisierung der – zunächst nur als Potenzial vorhandenen – „ewigen und unveränderlichen Natur“ und der Entfaltung seiner „inneren Kräfte“ in Freiheit die Grundaufgabe des sich bildenden Menschen⁴. Wesentliche Kennzeichen von Bildung sind nun freiheitliche Selbstbestimmung unter dem Primat der Vernunft und ein „selbstbewusster“ Weltbezug. Bildung bekommt jetzt

den Sinngehalt der kritischen und emanzipatorischen Distanz, d.h. der Autonomie des Menschen gegenüber der Heteronomie der Welt. Bildung gewinnt damit die Bedeutung der Aktualisierung der eigenen Kräfte in der Gestaltung der kulturellen

¹ Vgl. MITTELSTRAß (2004), 313; PONGRATZ / BÜNGER (2008), 111

² Vgl. GOETHE (1808), 125

³ GOETHE (1808), 114

⁴ Vgl. KOLLER (2004), 71-75

und sozialen Welt. Damit wird das Individuum zur „Einheit“ erhoben, in welcher die Vielheit der Welt ihren sichtbaren Ausdruck findet.⁵

„Bildung“ hat damit die doppelte Bedeutung von „Bildung einer Welt“ und „Bildung an Welt“⁶, bringt doch „der einzelne Mensch (...) „seine“ Bildung hervor und setzt sie in verantwortetes gesellschaftliches Handeln um.“⁷ Die Aufklärung stiftet damit einen

unauflösbaren dialektischen Zusammenhang von Individuum und Gesellschaft, von Individualität und Menschheit, von Selbst- und Weltgestaltung und von Innerem und Äußerem,⁷

dem jeder Versuch, den Bildungsbegriff umfassend zu beschreiben, Rechnung tragen muss.

Die Verfallsgeschichte⁸ der großen Idee der Aufklärung und – damit zusammenhängend – des Bildungsbegriffs kann hier nicht im Detail erzählt werden. Bereits die Französische Revolution führte exemplarisch vor, wie (schnell) sich Ideen von Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit in ihr Gegenteil verkehren können, um am Ende auch ihre eigenen Proponenten zu verschlingen. War bei Humboldt Bildung noch das Grundrecht auf „umfassende Entwicklung aller Kräfte des Menschen“⁹ auf der Grundlage eines spezifischen Weltbezugs gewesen, so degenerierte sie allmählich zu einem vom inzwischen etablierten Bürgertum gegen ein nachdrängendes Proletariat eingesetztes Repressionsinstrument¹⁰ oder zum Luxusartikel eines materiell versorgten Bürgers, besonders unsympathisch verkörpert durch den Bildungsphilister des 19. Jahrhunderts¹¹, der in Salons trefflich über die zu leeren Worthülsen verkommenen Versatzstücke ehemaliger Bildung zu disputieren verstand.

⁵ BALLAUF / SCHALLER (1973) – zitiert nach KRON (1996), 70.

⁶ Vgl. FISCHER, Dvd uni auditorium.

⁷ KRON (1996), 72

⁸ Vgl. GUDJONS (2008), 198

⁹ GUDJONS (2008), 198

¹⁰ Vgl. SACHER (1994), 2-3

¹¹ Vgl. PONGRATZ / BÜNGER (2008), 114

Aber auch aus anderer Richtung drohte Gefahr, und daran hat sich bis heute nichts geändert. Die im Zusammenhang mit der industriellen Revolution einsetzende Standardisierung von Bildungsinhalten und Schematisierung von Bildungsabschlüssen im Hinblick auf praktische Anwendbarkeit des erworbenen Wissens brachte traditionelle, humanistisch orientierte Bildungsvorstellungen in eine Defensivposition gegenüber Konkurrenz-begriffen wie „Ausbildung“ oder „Qualifikation“, und auch heute gibt es starke Tendenzen, Bewertungszusammenhänge in einer Verwertungslogik aufzulösen und damit die durch Bildung eigentlich angesprochene Ebene zu überlagern.

Die unfassbaren Katastrophen des 20. Jahrhunderts raubten der Aufklärung endgültig ihre Unschuld und brachten das Ende der

Hoffnungen, in einem linearen Fortschrittsprozess die Emanzipation der Menschheit zu verwirklichen (...). Die Freiheitsperspektive, die das bürgerliche Zeitalter entwarf, führte nicht nur zu einer ungeahnten Entfesselung ökonomischer und technologischer Kräfte – sie führte zugleich ins Beinhaus der Geschichte.¹²

Unter dem Eindruck der monströsen Barbareien des Dritten Reichs, dessen Schutt auch den bildungstheoretischen Entwurf Humboldts begraben hatte, diagnostizierte Adorno „das Scheitern des neuzeitlichen Mündigkeitsentwurfs“¹³ und fragte, wie nach Auschwitz Erziehung überhaupt noch zu denken sei¹⁴. Offen geblieben ist bis heute jedenfalls die Frage, wie gerade das „aufgeklärte“ Land der Dichter und Denker einen NS-Lagerkommandanten hervorbringen konnte, der – rechtschaffen müde von seinem Tagewerk – sich in seinem schmucken Gärtchen in Sichtweite der Lagerbaracken bei der Pflege seiner Rosenzucht erholt, um dann den Abend mit einem Glas Rotwein und bei klassischer Musik ausklingen zu lassen und sich dabei nicht zuletzt aufgrund seiner „Bildung“ und „Kultiviertheit“ erhaben fühlt gegenüber den ihm zur Vernichtung übergebenen „Untermenschen“.¹⁵ Natürlich kann man dafür nicht einfach die großen Ideen von Freiheit, Vernunft und Bildung verantwortlich machen, ein allzu naiver Glaube an die „Heilskraft“ dieser Ideale erscheint aber nunmehr ebenso wenig gerechtfertigt.

¹² PONGRATZ / BÜNGER (2008), 111

¹³ Vgl. PONGRATZ / BÜNGER (2008), 111 und 114

¹⁴ Vgl. ADORNO (1977)

¹⁵ Vgl. PONGRATZ / BÜNGER (2008), 114

Die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts war gekennzeichnet von radikaler Kritik an einem Bildungsbegriff, der offensichtliche Schwierigkeiten hatte, sich gegenüber einer stark an erziehungstechnologischer Machbarkeit und „wertneutraler“ Herstellbarkeit des gebildeten Menschen orientierten Erziehung zu behaupten. Immer mehr mit „Wissen“ verwechselt oder bewusst damit gleichgesetzt sollte er am besten überhaupt abgeschafft werden als

idealisierend-überhöht, historisch überholt und einer modernen Demokratie nicht mehr angemessen, unpolitisch, verschlissen im elitären Gebrauch, ideologieverdächtig, zusammengeschrumpft auf ein Aggregat von Kenntnissen, mit denen man zu den „Gebildeten“ zählt, und für die moderne Industriegesellschaft völlig unbrauchbar (...). Die empirische Erziehungswissenschaft versuchte, ihn in erforschbare Einzelkomponenten zu „zerlegen“, die Kritische Erziehungswissenschaft nutzte ihn als Objekt für ideologiekritische Untersuchungen, man suchte nach Ersatzbegriffen wie Qualifikation, Lernen, Identität u.ä.¹⁶

Heute scheint die Zeit der großen Gesten, der romantischen Erzählungen und übergreifenden Entwürfe vorbei. Nach ein wenig Aufklärung (auch über den von der Aufklärung selbst zumindest nicht verhinderten Gewaltzusammenhang)¹⁷ und ziemlich viel Desillusionierung scheint (vielleicht aber auch nur aus der Froschperspektive des Zeitgenossen) die Ära der postmodernen Flickschusterei angebrochen. Wenn man aber dennoch (oder gerade deswegen) nicht bereit ist, „Bildung“ als „Containerwort“¹⁸, in das eine gegenüber ihrer eigentlichen Aufgabe immer hilfloser werdende und wirkende Pädagogik alle ihre Kränkungen und Sehnsüchte projiziert, einfach zu entsorgen, dann muss man Bildung als eine, auch der Erziehung gegenüber eigenständige Kategorie immer wieder neu positionieren innerhalb ihres historischen Entstehungskontexts ebenso wie im Hinblick auf die Anforderungen der Zeit.

Die letzten Jahre haben unser Bildungssystem im Umbruch gesehen, in einem tiefgreifenden Veränderungsprozess, den man (an der Basis) auf sehr unterschiedliche Art wahrnehmen und bewerten kann: Als Aufbruch zu neuen Ufern von Kompetenz und „Employability“, endlich befreit vom Bildungsschutt versunkener Jahrhunderte, mit dem

¹⁶ GUDJONS (2008), 198

¹⁷ Vgl. PONGRAZ / BÜNGER (2008), 112 und HORKHEIMER / ADORNO (1969), 38 f.

¹⁸ PONGRAZ / BÜNGER (2008), 110

zusammen auch gleich die großen Versatzstücke aufklärerischer Bildungsvorstellungen entsorgt werden; als Verunsicherung und Ängstigung, ausgelöst nicht zuletzt durch Aktionismus und Tempomache auf Seiten der politischen Verantwortlichen, die aber gleichzeitig selbst nicht so genau sagen können (oder wollen?), wohin die Reise eigentlich gehen soll; oder gleich als Abschaffung von Bildung überhaupt, als deren Ersetzung durch werkzeugartige Kompetenzen ohne Inhalt, die perfektionierte Funktionalität mit hoher Instrumentalisierbarkeit durch wen oder was auch immer kombinieren. In einer Radiosendung zum Thema „Bildungsreform“ (OE1 am 23.4.2013: *Reform-Unternehmen Bildung – Mission impossible? Lernen und Lehren im Spannungsfeld von Pädagogik, Politik und Ökonomie*) wurden unter anderem folgende Thesen (hier in selektiver und modifizierter Weise wiedergegeben) vertreten:

- Die gegenwärtigen Bestrebungen stellen einen Tabubruch dar vor dem Hintergrund jahrhundertelanger Reformversuche, indem nun Bildung selbst zur Disposition gestellt wird – sie wird nicht reformiert, sondern ersetzt.
- Im Zuge einer fundamentalen Kritik an überkommenen Formen der Wissensvermittlung wird nun von Standardisierung, Kompetenzorientierung, Individualisierung und anwendungsorientiertem Lernen eine Erneuerung erwartet, die junge Menschen „fit“ machen soll für eine Berufsleben, das hohe Anforderungen an Flexibilität, Fachkompetenz und „selbstständiges“ Handeln im Rahmen vorgegebener, umfassender und nicht weiter zu befragender organisatorischer Kontexte stellt.
- Die derzeitige Bildungsreform geht davon aus, dass es nicht genügt, die Köpfe einfach mit großen Datenmengen anzufüllen und dann im Sinne einer „Emergenztheorie“ von Bildung darauf zu hoffen, dass sich „höhere“ Kompetenzen wie Vernetzung, kontextueller Transfer, Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit schon von selbst einstellen werden. Sie sucht die Alternative in Funktionalisierung und Formalisierung, auf deren Basis Trainingsprogramme konzipiert und umgesetzt werden.
- Angestoßen durch (schlechte) Ergebnisse bei Vergleichstests wie PISA zeigen die entsprechenden Schul- und Bildungsdebatten deutlich das dahinter liegende Interesse der Trägerorganisation von PISA, nämlich der OECD: Die Ankurbelung der Wirtschaft durch Ausschöpfung von Humanressourcen. So konzentriert sich PISA eben auf ganz bestimmte Bereiche (Sprachen, Mathematik, Naturwissenschaften)

und blendet kultur-, gesellschafts- oder sozialwissenschaftliche Fragestellungen systematisch aus. Diese Nutzenorientierung von PISA ist aber nicht das Problem, wohl aber die Präsentation des Tests und der Ergebnisse in der Öffentlichkeit, die den Eindruck vermittelt bekommt, dass diese Ergebnisse die Qualität des Bildungssystems feststellen und nicht nur einen ganz bestimmten Ausschnitt davon abbilden.

- Derzeit erleben wir einen radikalen Zugriff auf das Bildungssystem und den Bildungsbegriff im Zeichen eines neoliberalen Umbaus der Gesellschaft, der von den Menschen immer mehr Anpassung, Hingabe und Leistungsbereitschaft innerhalb des Systems verlangt und immer weniger kritische Reflexion oder Befragung von Sinn und Bedeutung motiviert oder toleriert. Vor diesem Hintergrund muss die Schule standardisieren und normieren, um einen entsprechenden „Output“ an funktionierenden und kundigen Anwendern bereitzustellen. Ein deutliches Indiz für diese Lesart derzeitiger Bildungsreformbestrebungen ist die Beobachtung, dass sie unter Schlagworten wie Outputorientierung, Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung voranschreitet, Begriffen also, die bisher eher der Industrie- und Bankenwelt zugeordnet waren. Dazu passt ganz gut auch die Ersetzung der „klassischen“ Lehrer und Lehrerinnen durch „Lerncoaches“, die sich unter dem Druck standardisierter Abschlussprüfungen mit den Schülerinnen und Schülern plötzlich im selben Boot wiederfinden, als gemeinsame Verbündete gegen Inhalte, deren Bedeutsamkeit (nicht bloß Brauchbarkeit!) zu vermitteln bisher doch eine ihrer vornehmsten Aufgaben war. Auf die eingangs angesprochene Frage, wozu wir das alles eigentlich brauchen, kommt dann von „Lerncoaches“ konsequenterweise oft einfach nur der Verweis auf die Abschlussprüfung („Zentralmatura“). So ist es dann auch nicht verwunderlich, dass sich das primäre Interesse der Schüler/innen nicht an Inhalten orientiert, sondern vielmehr an der Frage, ob „das“ zur Matura kommt. Verkehrte Logik: Etwas ist wichtig, weil es zur Abschlussprüfung kommt; müsste es nicht doch eher heißen: Etwas kommt zur Prüfung, weil es wichtig ist? Und diese prüfungs- und gebrauchsunabhängige Bedeutsamkeit wäre eben im Unterricht diskursiv zu erarbeiten und auszuweisen als etwas, das die Beschäftigung damit um seiner selbst willen lohnt, das seinen Zweck in sich selbst trägt und so Instrumentalisierung und bloße Brauchbarkeit transzendiert. In Anlehnung an eine Warnung des helllichtigen Hein-

rich Heine könnte man darauf verweisen, dass dort, wo man Lehrpläne (zu sehr) standardisiert, man bald auch Menschen standardisieren werde.

- Hinter der momentan aktuellen „Kompetenzmodellierung von Bildung“ vermuten Kritiker eine ökonomistische, auf gewinnwirtschaftlichen Nutzen ausgerichtete Ideologie. Beispiele dafür sind das Präsentieren und das Argumentieren. Während früher in Referaten vor allem die entsprechenden Inhalte kritisch betrachtet bzw. gerechtfertigt werden sollten, geht es beim Präsentieren kaum mehr um Inhalte, sondern überwiegend um die Form. Im Vordergrund steht die Methode, die Fähigkeit nämlich, mit Medien sicher und elegant aufzutreten und jeden beliebigen Inhalt so überzeugend darzustellen. Die Schüler/innen entwickeln rasch beachtliche Fähigkeiten bei Organisation und Vorführung einer Powerpointshow, nur Fragen nach Sinn und Inhalt darf man dann nicht mehr stellen. Gleiches gilt für das Argumentieren: Dieses ist immer weniger an einen Sachverhalt gebunden, es wird mehr zu einer Sozialform, bei der sich der Inhalt zunehmend herauskürzt. Diese Methode kann an beliebigen Inhalten eingeübt und dann auch auf diese angewandt werden – eine Renaissance der antiken Sophistik, die alles beweisen konnte einschließlich des Gegenteils? So ersetzt am Ende die Methode den Inhalt, die Form die Bedeutung und die Kompetenz die Verantwortung. Zielvorstellung ist genau das Qualifikationsprofil der Wirtschaft, die ja nicht den urteilsfähigen Mitdenker, sondern die methodencleveren Verkäuferin nachfragt. Allgemeiner gesprochen geht es um die Programmierbarkeit findiger und williger Praktiker und Praktikerinnen, die methodisch vieles können, aber möglichst wenig nach Sinn, Bedeutung, Zwecken oder Endursachen ihres „Handelns“ fragen.
- Die Zentralmatura geht einher mit einer Nivellierung nach unten, man bewegt sich auf dem niedrigsten gemeinsamen Nenner um das eigentliche Ziel – höhere Absolvent- und Absolventinnenzahlen nämlich – zu erreichen. Dazu wird beim Qualitätsmanagement ordentlich getrickelt im Sinne einer „Inkompetenzkompensationskompetenz“: Man muss eigentlich nichts wissen, um über alles reden zu können. Inkompetenz wird durch eine scheinbar vorhandene methodische Kompetenz (der Präsentation, Argumentation, Diskussion) kompensiert. Ein tieferes Eingehen auf Sachverhalte, Zusammenhänge, Sinnbezüge, Deutungsebenen usw. ist nicht mehr vorgesehen (und übrigens ja auch nicht normierbar oder standardisiert abprüfbar). Be-

sonders bedenklich erscheint in diesem Zusammenhang, dass gute und reflexionsbereite Schüler/innen bei den standardisierten Prüfungen oft schlecht abschneiden, denn sie suchen nach Schwierigkeiten und Herausforderungen in den Aufgaben, die es nicht gibt und ihre Nachdenklichkeit bremst sie eher bei der möglichst zügigen und regelkonformen Abarbeitung des in normierter Form Geforderten.

- Individualisierung meint nun nicht mehr den individuell-subjektiven Zugang zum Bildungsgut, den höchst persönlichen Konstruktionsprozess von Sinn- und Bedeutungsbezügen also im Sinne individueller Entfaltung in der Auseinandersetzung mit Inhalten, sondern (nur) mehr die individuell optimierte Strategie, mit den standardisierten Vorgaben umzugehen. Nicht mehr Inhalte und deren Vernetzung, Bewertung und Einordnung in einen Kosmos von Bedeutsamkeiten stehen im Vordergrund der „Lernberatung“, sondern Schülerinnen und Schüler als „Kundschaft“ mit ihrem Anliegen, zu einem Bildungsabschluss zu gelangen, indem sie gewissen Standards („Qualitätskriterien“) entsprechen. Der frühere „pädagogische Bezug“ zwischen Lehrenden und Lernenden als Grundlage für gemeinsames Ringen um Verstehen und Konstruktion von Sinn und Bedeutung ist einer eher geschäftsmäßigen Beziehung gewichen mit dem Ziel der ebenfalls gemeinsamen Anpassung an nicht weiter reflektierte oder reflektierbare Vorgaben und Maßstäbe – Schulunterricht als Fitness-training!
- Wie weit können Standardisierung und Kompetenzorientierung im Lehrberuf überhaupt greifen, ist doch dieser gerade vom Gegenteil geprägt? Eben nicht Uniformität und Funktionalitätsorientierung, sondern Unvorhersehbarkeit, Risiko, Authentizität und subjektiver Sinn- und Bedeutungsbezug sind bestimmende Charakteristika von Lehren und Lernen.

2. Zur Mythologie von Bildung

Es gibt eine ganze Reihe von „Bildungsmythen“, deren gemeinsamen Kern (zumindest aus bildungstheoretischer Sicht) man vielleicht in einem wenig ausbalancierten Verständnis des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft orten könnte.

Da ist zunächst einmal die Vorstellung, das Individuum oder Subjekt würde „seine“ Bildung innerhalb eines gesellschaftlichen Kollektivs „erwerben“, das zwar die „Bildungsin-

halte“ zusammen mit dafür gültigen Standards vorgibt, selbst aber einen unveränderlichen Referenzrahmen für diesen individuellen Integrationsprozess darstellt:

In der traditionellen Pädagogik werden die sozialen Gegebenheiten als Voraussetzung, als Umfeld, manchmal als feindliche Umgebung, vor der das Individuum geschützt werden muss, bestenfalls als Medium betrachtet.¹⁹

Man könnte hier von einer „Bewahrpädagogik“ im doppelten Sinn sprechen, indem einerseits das Individuum gegenüber schädlichen Einflüssen und der Gefahr von „Verirrungen“ abzuschirmen ist, auf der anderen Seite aber auch die Gesellschaft in ihrer bestehenden Form bewahrt werden soll, indem die Jugendlichen möglichst zielgerichtet in diese hineinsozialisiert werden. Im Bewusstsein der auf dieser Grundlage nicht selten inszenierten Bildungsdoppelbindung „Lerne selbstständig zu denken und zu handeln, dies aber dann doch gemäß meinen Vorstellungen und Vorgaben!“ wäre hier nachzufragen, ob dabei die Produktion von Gesellschaft gegenüber deren Reproduktion nicht unterbewertet wird.

Bildung wird üblicherweise als einstelliges Prädikat für Individuen aufgefasst, also als eine Eigenschaft, die man von bereits Gebildeten – meistens LehrerInnen, ausgestattet mit dem entsprechenden „Geheimwissen“ – vermittelt bekommt und nach einer abschließenden Prüfung dann endlich auch erworben hat. Ausgeblendet wird dabei einerseits der lebenslang aufrechte Prozesscharakter von Bildung (s.u.), aber vor allem auch der dialektische Bezug zwischen (gebildetem) Subjekt und gebildeter Gesellschaft, die dann einfach als Summe oder überhaupt nur als Menge gebildeter Individuen gedacht wird. Inzwischen wissen wir, dass Bewertungs-, Vernetzungs- und Entscheidungskompetenzen auf individueller Ebene nicht einfach auf der Grundlage von angehäuften Faktenwissen emergieren und dass dessen Übermaß der Herausbildung „höherer“ Fähigkeiten sogar im Wege stehen kann. Ebenso wenig ist aber zu erwarten, dass sich eine mit Identität und Bewusstsein ihrer selbst ausgestattete, entscheidungs- und handlungsfähige Gesellschaft einfach dadurch „bildet“, dass man möglichst vielen Individuen Bildung vermittelt. Eine im Sinne von Identität und „Selbstbewusstsein“ gebildete (globale?) Gesellschaft muss aber die wichtigste Zielvorstellung sein angesichts eines hyper-

¹⁹ FISCHER (2012a), 1-2

trophierenden Verstandes, der höchst potente technische Handlungsmöglichkeiten erschließt und dem gegenüber das Bewusstsein auf kollektiver Ebene als Grundlage für gemeinsames Handeln und Entscheiden stark verkümmert erscheint.

3. Bildung als Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit

In Anlehnung an FISCHER / GREINER²⁰ wird hier davon ausgegangen, dass „reflektierte Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit“ (auch und gerade unter Bedingungen von Unsicherheit) zentraler Aspekt von Bildung ist. Damit wird auf eine Ebene von Bildung verwiesen, die den rechnenden Verstand (und damit auch reines Expertenwissen) transzendiert und sich auf Positionierung bzw. Bewertung im Hinblick auf Zwecke bezieht (s. u.). Natürlich sollte jede wesentliche Entscheidung möglichst auch auf der Grundlage des von Wissenschaft und Forschung bereitgestellten Wissens erfolgen – daher ist auch die Kommunikationsfähigkeit mit Fachleuten²¹ ein eminent wichtiger Aspekt von Bildung – es geht aber darüber hinaus eben auch um eine reflektierte und verantwortete „Stellungnahme“, die nur im Hinblick auf „Endursachen“ und im Rahmen einer ganzheitlichen Schau auf Welt und Gesellschaft „subjektiv“ (vom Handlungssubjekt) getroffen werden kann.

In erster Annäherung an einen substanzhaltigen Bildungsbegriff kann somit festgehalten werden:

Bildung ist die Fähigkeit und Bereitschaft (des Individuums und Kollektivs), in kritischer Solidarität mit natürlicher und sozialer Umwelt begründete und verantwortbare Entscheidungen (auch) als Grundlage für praktisches Handeln zu treffen.

Ihre Konkretisierung könnte diese allgemeine Begriffsbestimmung auf den Ebenen Verstand, Vernunft und Verantwortung finden:

- Für Kant ist Vernunft (als „Vermögen der Prinzipien“) die „Fähigkeit des Menschen, sich gemeinsam über die aller Verstandestätigkeit und sinnlichen Wahrnehmung vo-

²⁰ FISCHER & GREINER (2009), 2

²¹ FISCHER & GREINER (2009), 11

raus liegenden und durch sie vorausgesetzten Prinzipien Rechenschaft geben zu können.“²² Als theoretische Vernunft bezieht sie sich auf die Begründung unserer Erkenntnisfähigkeit durch eine Analyse der „Bedingungen der Möglichkeit“ von Erkenntnis, als praktische Vernunft hingegen meint sie „verallgemeinerbare Prinzipien des (zwischenmenschlichen) Handelns bzw. das Vermögen zu ihrer Gewinnung.“²³

Verstand (als „Vermögen der Regeln“) hingegen ist eine „Bezeichnung für diejenigen Erkenntnisfähigkeiten des Menschen, die es mit dem regelmäßigen Verknüpfen von Elementen zu Zusammenhängen, z.B. logischen Beziehungen zwischen Prämissen und Konklusionen oder Mitteln und Zwecken (Zweckrationalität), zu tun haben.“²⁴

Menschliches Handeln (und Entscheiden als spezielle Erscheinungsform davon) vollzieht sich immer im Kontext einer Zweck-Mittel-Relation. Ein Zweck ist dabei (nach Aristoteles) eine „Endursache“, also ein Handlungsziel, das um seiner selbst willen verfolgt wird und nicht als Mittel zur Umsetzung anderer Zwecke instrumentalisiert werden kann, ohne sich dabei in seiner Substanz aufzulösen. So qualifiziert sich (nach Kant) eine Handlung nicht etwa erst aufgrund irgendwelcher erwünschter oder angenehmer Folgen als gute Tat, sondern ausschließlich auf der Basis eines guten Willens als Absicht, das Gute zu tun (und sonst nichts). Mittel hingegen sind „Instrumente“ zur Annäherung an Zwecke – im Gegensatz zu den absolut gesetzten Vernunftzwecken haben sie ihre Bedeutung oder Berechtigung immer nur in der Relativierung auf einen bestimmten Zweck. Die Unterscheidung zwischen Mittel und Zweck kommt auch in der logischen Form der ihnen entsprechenden Aussagen zum Ausdruck: Die hypothetische Form „Wenn du A willst, dann musst du B anstreben bzw. tun“ weist B als Mittel zur Erreichung von A aus, während die kategorische Aussage „Du sollst bzw. musst B anstreben“ auf B als Zweck verweist. Die Reflexion bzw. Begründung von Zwecken ist primär der Bereich der Vernunft, die Auswahl geeigneter Mittel obliegt hingegen überwiegend dem Verstand. Vereinfacht ausgedrückt ergibt sich somit eine Beziehung zwischen (be)rechnendem Verstand und (be)urteilender

²² MITTELSTRAß (2004), Bd. 4, 518

²³ MITTELSTRAß (2004), Bd. 4, 522

²⁴ MITTELSTRAß (2004), Bd. 4, 528

Vernunft, wobei beide Aspekte im gebildeten Subjekt gleichgewichtig aktualisiert sein sollten.

Während die reflektierende Vernunft also „letzte“ Handlungsziele postuliert, bestimmt der rechnende Verstand den Weg dorthin. Damit aber nicht in schrankenloser Vernunftautonomie beliebige Ziele festgelegt werden können braucht es auch noch (als „Vermögen des Diskurses“) die rechtfertigende Verantwortung, also den Diskurs mit einer „Rechtfertigungsinstanz“ (Gesellschaft, Natur, Gott, Geschichte, Mensch oder Menschheit, ...), der gegenüber die auf prinzipieller Ebene festgelegten Handlungsziele begründet und vertreten werden.

Rechnender Verstand, reflektierende Vernunft und rechtfertigende Verantwortung – diese drei „Vermögen“ zusammengenommen und in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander könnten die Grundlage für einen pädagogisch ausgerichteten Handlungsbegriff bilden. In diesem Zusammenhang wäre allerdings kritisch zu fragen, ob organisierte (schulische) Bildung nicht die Vernunft- und Verantwortungsebene (und damit die Reflexion und Beurteilung von Handlungszwecken) zugunsten der Konzentration auf die Verstandesebene (in Verbindung mit einer „auf Vorrat“ erfolgenden Anhäufung von untereinander weitgehend unverbundenem Fakten- und Fachwissen) vernachlässigt – philosophische Reflexion wäre jedenfalls ein geeignetes Mittel, um ein derartiges Ungleichgewicht zu auszubalancieren.

- Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit setzt „transzendental“, als Bedingung ihrer Möglichkeit, zwei Dimensionen voraus, die hier als Wahlfreiheit und Wahlmöglichkeit bezeichnet werden.

Wahlfreiheit als „interner“ Aspekt ist ein anthropologisches Prädikat und meint die Ausstattung des Menschen mit einem freien Willen, ohne den Entscheiden und Handeln (im hier gemeinten Sinn) nicht denkbar ist.

Wahlmöglichkeit ist eine Eigenschaft der externen Welt, in der entschieden werden soll (oder muss) und bezieht sich auf die Existenz von mindestens zwei nichttrivialen Alternativen, also von Wahlmöglichkeiten, zwischen denen nicht einfach der rechnende Verstand auswählen kann, sondern die auch von Zwecken her aufgeladen

sind. „Entscheidung“ verweist damit über die möglichst vollständige Berechnung von Entscheidungs- und Handlungskonsequenzen hinaus auch auf eine Beurteilungsebene, die den technisch-instrumentellen Bereich transzendiert und daher auch nicht an Experten des jeweiligen Bereichs abgegeben werden kann.

Die Tiefen und Untiefen des Freiheitsbegriff können hier nicht ausgelotet werden – wenn man Entscheidungsfähigkeit als wesentlichen Aspekt von Bildung anerkennt, dann kann sich Bildung nur in radikal verstandener und gelebter Freiheit vollziehen, da Entscheiden und Handeln ohne diese nicht denkbar sind.

Aus dem skizzierten Bildungsbegriff ergeben sich Antinomien, die möglicherweise konstitutiv sind für jeden Begriff von Bildung, der im Kontext von Vernunft und Freiheit steht. Stellt doch die erzieherische „Herstellung“ (um nicht zu sagen „Produktion“) des freiheitlich-vernünftig-selbstbestimmten Subjekts einen beträchtlichen Eingriff in eben diese Freiheit dar. Wie kann „Erziehung zur Selbstbestimmung“ eigentlich gedacht werden und was geschieht, wenn „in aller Freiheit und Unvernunft“ Freiheit und Vernunft als Norm abgelehnt werden? Warum sollte sich das Subjekt willig einpassen lassen in die „Schablone“ Vernunft, die doch auch an ihre Grenzen stößt mit der Frage, wie sie selbst sich eigentlich „vernünftig“ begründen lässt? Das Rätsel besteht also darin, dass einerseits die normative Kraft der Vernunft ihr Ende in der Freiheit des Subjekts nimmt, diese Freiheit aber andererseits nicht anders als vernünftig zu denken ist.

Die Zielvorstellung des mündigen und selbstbestimmten Subjekts, das in Freiheit vernünftig entscheidet, impliziert jedenfalls, dass sich Erziehung und Bildung nur im Medium von Dialog und Diskurs vollziehen können. Wie Ursula REITEMEYER²⁵ in einem lesenswerten Beitrag darlegt ist damit ein hoher Maßstab gesetzt, der aber nicht unterboten werden kann, wenn es wirklich um Bildung gehen soll. Freiheit einmal ernst genommen schließt jeden Zwang und jede offene oder verdeckte Manipulation aus, und jede Einschränkung dieser Freiheit kann nur auf der Grundlage von Selbstverpflichtung erfolgen:

Das Reich der Freiheit öffnet sich nur für denjenigen, der aus Pflicht handelt, der seinen Willen bindet, so dass die Freiheit des anderen grundsätzlich nicht gefähr-

²⁵ REITEMEYER (2005)

det ist. So ist Selbstverpflichtung ein anderer Ausdruck für Freiheit oder Autonomie und demgegenüber Zwangsverpflichtung der direkte Weg zur Heteronomie.²⁶

Das Prinzip der Selbstverpflichtung muss auch für die Frage der Bildungsinhalte gelten. Diese können dann eben nicht, wie weit auch immer standardisiert oder reformiert, „von oben“ vorgegeben werden, sondern sind in einem ergebnisoffenen Diskurs mit den Betroffenen auszuhandeln. Man kann in diesem Aushandeln selbst ein wesentliches Moment des Bildungsprozesses sehen²⁷ – im Sinne der angestrebten Entscheidungsfähigkeit wird dem Heranwachsenden eben auch zugetraut, hier mitzureden. Dem Lehrer als Kundiger seines Faches und Experte für Bildungsfragen obliegt es, mit einem entsprechend durchdachten und begründeten inhaltlichen Vorschlag als Verhandlungsmasse in diesen Diskurs einzutreten.

Bildung, inhaltlich als Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit und prozessual als diskursives Aushandeln verstanden, ist von enormer gesellschaftspolitischer Bedeutung. Es besteht ein direkter Zusammenhang mit unserer demokratischen Lebensform als bislang bestem Versuch, kollektive Vernunft, ausgedrückt im Wählervotum, mit individueller Freiheit zu vereinen. Schule als Ort von Dialog und Diskurs ist dann die „kleine Welt, in der die große ihre Probe hält“:

In Wirklichkeit beruht der Rechtsstaat auf dem Prinzip der Anerkennung eines jeden Menschen als Person und Rechtsgleichheit kann nur unter sich voneinander unterscheidenden Individuen herrschen, die ihre Gleichheit voneinander und gegenüber dem Recht immer wieder neu ausloten, bzw. diskursiv ermitteln müssen. Hierin besteht die eigentliche Aufgabe öffentlichen Unterrichts, dem Schüler zu ermöglichen, in diesen Diskurs als Rechtssubjekte einzutreten.²⁸

4. Bildung und (kollektives) Bewusstsein

Jedes Nachdenken über Bildung hebt beim Menschen an, oder genauer bei einem bestimmten Menschenbild, und es ist ein Anliegen dieses Textes zu zeigen, dass man nur

²⁶ REITEMEYER (2005), 81

²⁷ FISCHER & GREINER (2009), 9; FISCHER (2012)

²⁸ REITEMEYER (2005), 97

wenig (wenn überhaupt) übertreibt, wenn man Bildung mit der menschlichen Daseinsform schlechthin identifiziert.

Als anthropologische Grundbestimmung wird hier vom Menschen als sozial orientiertes Handlungswesen ausgegangen, als „homo agens socialis“, der nicht einfach eine Welt bewohnt, sondern diese Welt tätig hervorbringt und damit erst zu „seiner“ Welt macht. Der Handlungsbegriff erscheint in diesem Zusammenhang als derart fundamental, dass hier nicht versucht werden soll, ihn auf noch grundlegendere Bestimmungen zurückzuführen.

Handeln ist aber nicht denkbar ohne ein gewisses Maß an innerer und äußerer Freiheit (vgl. dazu die Bemerkungen in Abschnitt 3) und auch nicht ohne „Selbstbewusstsein“ im doppelten Sinn – nämlich als Bewusstsein der eigenen, individuellen Identität und auch als Vertrauen auf eine erkennbare Regelmäßigkeit der Welt als Bühne für handelnde Gestaltung. Im Grunde genommen geht es damit um das alt-ehrwürdige metaphysische Problem von „Freiheit versus Determinismus“, indem der Mensch von einer regelhaft bestimmten Welt ausgeht (die übrigens in ihrer Regelmäßigkeit geplantes und gezieltes Handeln erst ermöglicht), in der er aber doch auch irgendwie außerhalb dieser Determiniertheit stehend entscheiden und handeln kann (und muss).

„Bewusstsein“ meint zunächst einmal die Möglichkeit des Individuums zur Selbstabbildung oder Selbstmodellierung, aber dann auch das Bewusstsein dieser Fähigkeit selbst und schließlich das dialektische Wechselspiel von Selbstentwurf und anschließender kritisch-bewertender Stellungnahme dazu. Für einen nicht nur auf Individuen, sondern auch auf Kollektive anwendbaren Bildungsbegriff ist nun aber die Übertragung dieses Bewusstseinsbegriffs auf die soziale Ebene entscheidend:

Bewusstsein eines sozialen Systems ist das Wechselspiel von Konstruktion ganzheitlicher Selbst-Entwürfe und anschließender Dekonstruktion derselben. Für die Konstruktion sind Aufmerksamkeitseliten zuständig, für die Dekonstruktion alle.²⁹

Damit ist Bewusstsein – individuell wie auch kollektiv – bestimmt als

- formal, indem kein Bezug auf bestimmte Bewusstseinsinhalte genommen wird,

²⁹ FISCHER (2012b), 12

- selbstreflexiv durch die Referenz auf Eigendefinitionen, und
- prozessual – als „Kreisprozess“ gleichsam, indem in einem niemals abgeschlossenen inneren Dialog und Bewertungsvorgang zu immer neuen (höheren?) Bewusstseinszuständen, also Identitätsentwürfen, vorangeschritten wird.

Die Isomorphie von individuellem und gesellschaftlichem Bewusstsein ist nicht zufällig – Individuum und Kollektiv sind im Bewusstseinsbildungsprozess aufeinander bezogen,

in dem einerseits Individuen gebildet, geformt, gestaltet werden, andererseits (...) ebenso die sozialen Systeme, in denen sich die Individuen befinden, gestaltet werden. „Gestaltung“ schließt Intentionalität ein, unter bewusster Beteiligung der „Gestaltungsobjekte“, die daher auch Gestaltungssubjekte sein müssen. (...) Bildung ist die selbstreflexive Gestaltung von Individuen und Kollektiven in wechselseitiger Bezugnahme.³⁰

Allen diesen „großen“, direkt auf das Wesen des Menschen bezogenen Begriffen wie Freiheit, Handlung, Bewusstsein, Gesellschaft und Mensch selbst ist gemeinsam, dass sie sich einer endgültigen und vollständigen Definition durch den Menschen entziehen. Dies gilt wohl ebenso für den Bildungsbegriff, und unter diesem Vorbehalt wird für den Rest dieses Textes Bildung verstanden als Bewusstseinsbildung im Hinblick auf individuelle und kollektive Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit.

5. Zum pädagogischen Handlungsbegriff – ein Vorschlag

Das oben beschriebene „3V-Modell“ der Handlungsfähigkeit mit den Komponenten Verstand, Vernunft und Verantwortung soll hier nun auch für die Ebene kollektiven Entscheidens und Handelns postuliert werden.

Jede – individuelle wie auch kollektive – Handlung zusammen mit der vorgängigen Entscheidung steht in einem Bezug zu einer äußeren (natürlichen und sozialen) Welt, einer inneren Welt und dann auch noch in spezifischer Weise zu einer Instanz, die Verantwortung konstituiert, indem sie Rechtfertigung einfordert:

³⁰ FISCHER (2011), 7

- Der äußere Bezug meint das Können im Sinne von Machbarkeit oder Durchsetzbarkeit in einer erkennbaren und berechenbaren Welt. Alles Erkennen aber ist Regelimport und erkennbar daher nur Regelhaftes, und auch jede Abschätzung von Handlungsfolgen setzt eine gesetzmäßig strukturierte Wirklichkeit voraus. Dieser Gesetzmäßigkeit ist das Handlungssubjekt – und als solches wird hier nun auch eine mit Bewusstsein ihrer selbst ausgestattete Gesellschaft verstanden – einerseits ausgeliefert, andererseits befähigt sie gerade zum Handeln, indem man sich ihrer als Instrument bemächtigt. Freiheit als Handlungsfreiheit kann niemals bewusstlos-blinden Vollzug innerhalb von Regelhaftigkeit und anarchisch-schrankenlose Gesetzlosigkeit außerhalb davon bedeuten, sondern entsteht und besteht als Entscheidungs- und Gestaltungsfreiheit gegenüber Regelhaftem genau an der Grenze von Gesetzlichkeit. Auf diesen pädagogisch wichtigen Punkt wird später noch unter gesellschaftlicher Perspektive eingegangen.
- Der innere Aspekt bezieht sich auf das Wollen als Setzung von Zwecken oder Zielen und damit auf eine Prinzipienhierarchie, die jedes Handeln ausrichtet und leitet. Wollen ist nicht auf Können reduzierbar, indem es im Gegensatz zur Erkenntnis, die fragt wie Welt ist, vielmehr sagt, wie sie sein soll. Während das Können im Vertrauen auf einmal gefundene Gesetzlichkeiten auch „bewusstlos“ meist perfekt funktioniert, setzt Wollen eine Identität und ein Bewusstsein (dieser Identität) voraus – es ist eben nicht etwa der rechte Arm, der etwas will und dann auch entsprechend handelt, sondern es ist immer ein Ich oder ein Wir, das bloßes Verhalten willentlich handelnd transzendiert. Der die gesamte Gesellschaft als (künftiges) „Handlungssubjekt“ betreffende Annäherungsprozess an diese Bewusstseinsstufe ist als Bildung (von Gesellschaft) die eigentlich pädagogische Aufgabe.
- Werten ist die dritte Handlungsebene – aufgefasst als Rechtfertigung prinzipieller Handlungsziele gegenüber einer Instanz, also einer Hierarchie von Werten. Man kann darin den höchsten Bewusstseinsstand im Bezug auf Handeln sehen, indem hier klar wird, dass Können und Wollen zusammen nicht notwendig auch schon Dürfen implizieren.

Hier sei nun vorgeschlagen, die Grundaufgabe von Pädagogik auf gesamtgesellschaftlicher Ebene als Beförderung von Bildung im Sinne eines „Aufstiegs“ vom Können über das Wollen zum Werten zu verstehen. Wenn Fischer von einer „Regelgesellschaft“ als von einem durch Regeln zusammengehaltenem Kollektiv spricht und als „Wichtigstes Ziel von Bildung (...) die Herstellung einer Entscheidungsgesellschaft“ proklamiert³¹, dann ist dies genau dieser erste Schritt vom Können zum Wollen. Damit ist natürlich nicht die, wie auch immer verstandene „Abschaffung“ von – auch gesellschaftlicher – Regelmäßigkeit gemeint, denn diese hat ja durchaus ihre Bedeutung und ihre Verdienste³². Es geht vielmehr um einen Bewusstseinsaufbau, das heißt um einen Übergang von unbewusster Bewusstlosigkeit zu bewusster Bewusstlosigkeit innerhalb des Regelsystems und dann weiter zur Möglichkeit gemeinschaftlichen Wollens gegenüber diesem System. In Weiterführung dieser Utopie wäre ein nächster Schritt dann der Aufstieg zur „Verantwortungsgesellschaft“, die als umfassend gebildete Handlungsgesellschaft nicht nur technische Möglichkeiten hat und auch einen auf gesellschaftlicher Identität aufruhenden gemeinsamen Willen als Entscheidungsfähigkeit, sondern die dann auch noch einer Rechtfertigungsinstanz gegenüber – die auch mit ihr selbst identisch sein kann – begründen kann, warum sie etwas will oder nicht will. Damit ist die explizite Inkorporation eines jeder Handlung letztlich (zumindest implizit) zugrunde liegenden Wertesystems in einen umfassenden gesellschaftlichen Identitäts- und Bewusstseinsbildungsdiskurs gemeint.

6. Bildung als Aushandlung von Bildung

Während die bisherigen Ausführungen den ersten Teil der eingangs erwähnten These von Bildung als Bewusstseinsbildung durch Beschäftigung mit Bildung einlösen sollten, wird nun unter eher praktischer Perspektive auf den zweiten Teil eingegangen, also auf die Befassung mit dem Bildungsbegriff als wesentlichen Kern von Bildung.

Wenn Bildung mit der Entwicklung individuellen und auch kollektiven Bewusstseins zusammenhängt, dann ist sie über Selbstbeobachtung hinaus als „Selbstthematisierung“

³¹ Vgl. FISCHER (2011), 2-5

³² Vgl. FISCHER (2012b), 2-3

immer auch die Frage, wie wir als Gesellschaft sein wollen und wie unsere Welt sein soll.³³ Die derzeitige Praxis von Unterricht und „Bildung“ liegt aber quer zu einem derartigen Bildungsverständnis, indem sie die wesentlichen inhaltlichen und organisatorischen Entscheidungen von „höherer Ebene“ her verbindlich vorgibt und dabei auch noch von der Vorstellung ausgeht, Unterrichtende seien bereits auf dem Bewusstseinsstand (oder einfach nur Wissensstand?) eines oder einer Gebildeten „angekommen“ und von dort her qualifiziert, anderen zur „Bildung“ zu verhelfen.

Fischer beschäftigt sich mit der Frage, wie „in einem organisierten Bildungs/Schulwesen über Bildungsziele und Bildungsinhalte entschieden werden (soll)“³⁴ und stellt in diesem Zusammenhang fest, dass das „Bildungsobjekt (...) zum Bildungssubjekt werden (muss)“ – auch dadurch, dass dieses über seine Selbstgestaltung mitentscheidet.³⁵ Ausgehend von der Vorstellung, dass die eigentliche Bildungsrelevanz von Wissensinhalten in deren Vernetzung, Kontextualisierung und Bewertung liegt, sollen die Schülerinnen und Schüler nach ihrer Beschäftigung damit mit ihren Lehrerinnen und Lehrern über die Bedeutung dieser Inhalte unter einem bestimmten Aspekt verhandeln:

Bei den Verhandlungen darf es nicht nur um die Frage gehen: was interessiert mich, womit möchte ich mich beschäftigen, sondern es muss auch die Frage gestellt werden: Was sollte für alle relevant sein, was sollten alle lernen, wissen, können? Es sollte also nicht nur um individuelle Präferenzen gehen, sondern auch um das Gemeinsame.³⁶

Dieser Vorschlag entspricht einem Verständnis von Bildung als Prozess gemeinschaftlicher Bewusstseinsentwicklung, indem im Aushandlungsdiskurs Lernende und Unterrichtende zur gemeinsamen Arbeit am Bildungsbegriff zusammenfinden. Die Lehrenden wären veranlasst, eine tragfähige Bildungsvorstellung als „Verhandlungsgegenstand“ anzubieten, die den, von persönlicher Betroffenheit getragenen jugendlichen Dekonstruktionsbedürfnissen standhält. Im Sinne des oben diskutierten Bewusstseinsbildungsbegriffs als Wechselspiel von Entwurf durch Beobachtungseliten (oder Fachleu-

³³ Vgl. FISCHER (2011), 4 und 8 ff.

³⁴ FISCHER (2012c), 1

³⁵ Vgl. dazu FISCHER (2012c)

³⁶ FISCHER (2012c), 9

ten) und gemeinsamer kritischer Modifikation oder Demontage wäre das also Bildung auf der Ebene der Schulklasse. Einmal an diese Bedeutungsaushandlung als Bestandteil des Unterrichts gewöhnt würden die Heranwachsenden – so jedenfalls die Hoffnung – die Inhalte auch von vornherein zunehmend aus einer Bewertungsperspektive wahrnehmen (können), und dies wäre dann auch ein erster Schritt in Richtung einer umfassenden gesamtgesellschaftlichen Bildungsdiskussion, die sich über einzelne Inhalte hinaus auch auf Fragen der Relevanz von Fächern oder Fächergruppen oder auf das Fehlen bestimmter Inhalte im Schulfächerkanon bezieht.

Der Kreativität bei der Umsetzung dieser Ideen in der Schulklasse sind jedenfalls keine Grenzen gesetzt. So könnten etwa alle am Bildungsgeschehen Interessierte, Beteiligte oder Betroffene – von den höchsten Höhen der Bildungspolitik über die Schulverwaltung und die Eltern bis „hinunter“ zu den Lehrenden und Lernenden – in einem Rollenspiel „Bürgerforum“ Bildungsdiskussionen durchführen vor einem zur aktiven Teilnahme eingeladenen Publikum, das sich mehr oder weniger überzeugen lässt durch die aus der jeweils spezifischen Sicht vorgetragenen Standpunkte. Vorausgesetzt wäre dabei allerdings auch die gründliche Einarbeitung der „Darsteller und Darstellerinnen“ in ihre jeweilige Funktion oder Rolle. Am Ende steht als Zielvorstellung dabei die Annäherung an die Einsicht, dass theoretische wie praktische Bildungsentscheidungen in engem Zusammenhang stehen mit der Herausbildung individueller und kollektiver Identität.

7. Zur Utopie einer „republikanischen Bildung“

Bildung sei – so heißt es in Sonntagsreden oft – das vielleicht wichtigste Anliegen einer zukunftsorientierten Gesellschaft. Derartige vollmundige Erklärungen wider besseres Wissen ernst nehmend wäre eine „republikanische Bildungsreform“ zu fordern, die nicht – wie so viele vorangegangenen diesbezüglichen Anläufe – einfach nur auf eine weitere Optimierung des Bildungssystems unter ökonomischen Perspektiven (und damit auf einen weiteren Bildungskahlschlag) hinausläuft. Bildung müsste „republikanisch“ werden in dem Sinn, dass sie als gesellschaftsumfassender, identitätsstiftender Diskurs verstanden wird, in dem die Gesellschaft ihre tragenden Relevanzen und Bedeutsamkeiten permanent aushandelt, konstruiert und dekonstruiert. Organisierte Bildung (Schulbildung) wäre dann nur ein vergleichbar kleiner Teil von Bildung insgesamt, dem aber als

vornehmste Aufgabe nicht mehr die Produktion stromlinienförmig auf Funktionalität innerhalb des bestehenden (ökonomischen) Systems hin optimierten „Menschenoutputs“ zukäme, sondern die Motivation und Befähigung möglichst vieler zur Teilnahme an Bildung im Sinne des hier angedachten Bewusstseinsbildungs- und Identitätsbildungsdiskurses. Eine so verstandene Bildung lässt sich aber eben nicht in einem Koordinatensystem präzise-kleinteilig beschriebener „Deskriptoren“ (Kompetenzen) fassen, denn ihre tragende Vision liegt quer zur Zielvorstellung des hoch kompetenten, aber auch einfach zu instrumentalisierenden Individuums. Bildung sollte viel mehr – auf individueller wie kollektiver Ebene – Relevanzreflexionsprovokation sein, pointiert formuliert: Bildung ist der permanente Bildungsdiskurs selbst, die Verständigung darüber, was Bildung eigentlich ist (oder sein sollte).

Derzeit fährt der Bildungszug klar in eine gänzlich andere Richtung. Ständig poppen neue Bildungsparadigmen auf, die als solche aber nie ernsthaft befragt werden, sondern in (blindem?) Aktionismus möglichst schnell implementiert werden, um „international den Anschluss nicht zu verlieren“ und „wettbewerbsfähig“ zu bleiben. Im Zusammenhang mit dem aktuellen Beispiel der Digitalisierung könnte einem das Bonmot von Qualtinger einfallen, der zwar nicht weiß, wohin er fährt, dafür aber schneller dort ist. Braucht es nicht doch mehr beruhigte Besinnung und Nachdenklichkeit, wo die Reise eigentlich hin gehen soll, an Stelle von atemloser Jagd hinter unreflektierten „Zielvorstellungen“.

Man mag diese republikanische Bildung als wichtigste „öffentliche Sache“ als Utopie belächeln mit sehr geringen Realisierungschancen angesichts des real existierenden Brachialkapitalismus rund um den Globus, man kann sie aber andererseits auch – gerade wegen der bestehenden Verhältnisse – als Vernunftpostulat jenseits rein logischer Argumentierbarkeit sehen, als regulative Idee, an der wir festhalten sollten, um nicht alle gemeinsam unseres eigentlichen menschlichen Wesenskerns verlustig zu werden.

Literatur:

ADORNO Theodor W. (1977): Erziehung nach Auschwitz; in: Adorno, Theodor W.: Gesammelte Schriften, Bd. 10.2.; Suhrkamp: Frankfurt am Main 1977.

BALLAUF Theodor; SCHALLER Klaus (1973): Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung, Bd. II. Vom 16. Jahrhundert bis zum 19. Jahrhundert; Alber: Freiburg/B. – München.

FISCHER Ernst Peter: Welche Naturwissenschaft braucht der gebildete Mensch? Vorlesung auf Dvd, Reihe Wissenschaftsgeschichte, uni auditorium.

FISCHER Roland (2011): Bildung und Bewusstsein der Gesellschaft; unveröffentlichtes Manuskript FKB.

FISCHER Roland (2012a): Bildung von Individuum und Gesellschaft. In diesem Band.

FISCHER Roland (2012b): Entscheidungsgesellschaft, Bildung und kollektives Bewusstsein. In diesem Band.

FISCHER Roland (2012c): Bildung als Aushandlung von Bildung. In diesem Band.

FISCHER Roland; GREINER Ulrike (2009): Fächerkonzepte und Bildung – Einleitung; IFF Wien.

GOETHE Johann Wolfgang von (1808): Faust. Eine Tragödie von Goethe; Tübingen, in der J. G. Cotta'schen Buchhandlung.

GUDJONS Herbert (2008): Pädagogisches Grundwissen; Klinkhardt (UTB 3092): Bad Heilbrunn.

HORKEIMER Max; ADORNO Theodor W. (1969): Dialektik der Aufklärung; S. Fischer: Frankfurt am Main.

KOLLER Hans-Christoph (2004): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft; Kohlhammer (Urban Taschenbücher): Stuttgart.

KRON Friedrich W. (1996): Grundwissen Pädagogik; Reinhardt: München – Basel.

MITTELSTRAß Jürgen (2004): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie (4 Bände); Metzler: Stuttgart – Weimar.

PONGRATZ Ludwig A.; BÜNGER Carsten (2008): Bildung; in: FAULSTICH-WIELAND Hannelore; FAULSTICH Peter: Erziehungswissenschaft; Rowohlt: Reinbek bei Hamburg.

REITEMEYER Ursula (2005): Diskurs und Dialog in der Bildung; in: Ekkehard, Martens; Gefert, Christian; Steenblock, Volker (Hg.): Philosophie und Bildung; Lit Verlag: Münster.

SACHER Werner (1994): Prüfen – Beurteilen – Benoten. Theoretische Grundlagen und praktische Hilfestellungen für den Primar- und Sekundarbereich; Klinkhardt: Bad Heilbronn.