

Jürgen Oelkers

„Bildung“: Ein Schutz vor „Standards“?)*

1. Bildungsmagie und Schulkritik

„Bildung“ ist ein sehr erfolgreicher, aber auch sehr inflationärerer Begriff. Wir sprechen von Allgemeinbildung, Berufsbildung, Weiterbildung, wir sprechen von Erwachsenenbildung, Freizeitbildung, Seniorenbildung und Vorschulbildung, von musischer Bildung, technischer Bildung, männlicher und weiblicher Bildung, Bildung der Urteilskraft oder des Denkvermögens, von Körperbildung und seelischer Bildung, es ist selbst möglich, von „Wellnessbildung“ zu sprechen, ohne mit einem semantischen Konflikt rechnen zu müssen. Ich werde im Folgenden ausschliesslich von dem Bereich sprechen, der „Allgemeinbildung“ genannt wird, und ich werde darüber so allgemein sprechen, dass andere Bildungsbereiche, etwa der Berufsbildung, nicht angesprochen, aber auch nicht ausgeschlossen werden.

Zunächst zum Wort: Das deutsche Wort „Bildung“ hat einen magischen Klang, und dies nicht nur aus dem Grunde, weil es unübersetzbar ist. „Bildung“ kann man nur im Deutschen besonders betonen. Die Magie des Wortes hat drei historische Quellen,

- das mittelalterliche Imago Dei, also die Nachbildung Gottes,
- die neuzeitliche Bildung durch Wissenschaft
- und die moderne Bildung als Selbstformung des Menschen.

Die drei Quellen haben wenig miteinander gemein; dass der Mensch sich nach dem Bilde Gottes formen soll, lässt sich kaum mit dem forschenden Bildungskonzept der Wissenschaften in Einklang bringen, und die humanistische Selbstformung widerspricht in den meisten Hinsichten sowohl der Idee der Ebenbildlichkeit als auch dem Konzept forschenden Lernens, das die Person des Forschers gerade nicht in den Mittelpunkt stellen kann.

Aus diesen drei widersprüchlichen Quellen heraus ist „Bildung“ zu einem hybriden Konzept geworden, das religiöse Erwartungen nie ganz verloren hat, in der Wissenskultur einen zentralen Rang einnimmt und zugleich Subjektivität in den Mittelpunkt rücken kann. Das geht nicht auf, aber lässt sich nach allen Seiten verwenden.

- Wir können auch deswegen so betont von „Bildung“ sprechen, weil theoretisch nie Einigkeit erzielt werden konnte, was genau unter „Bildung“ zu verstehen ist.
- Wir haben es eher mit einem Assoziationsfeld zu tun, das die offensichtlichen Widersprüche und Ungereimtheiten des Konzepts magisch überlagert.

*) Vortrag im Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich am 17. Dezember 2013.

Damit meine ich sowohl die mit Bildung verbundenen Erwartungen als auch die Aura des Begriffs. Es ist riskant, von sich selbst zu sagen, man sei „ungebildet“, eigentlich kann sich niemand Unbildung leisten, und man muss mindestens so tun, als strebe man nach Bildung, und dies auf möglichst klassische Weise, also durch Nachahmung, Forschung und Selbstformung. Das Konzept selbst erscheint unstrittig.

Dabei liegt Streit auf der Hand. Bildung, verstanden als politisches Programm, ist immer umstritten. Dazu genügt ein Blick in die Tagesagenda: Braucht Bildung Kunst, Literatur und Philosophie oder nur Frühenglisch, Schulmathematik und Computer Literacy? Diese Frage ist keine Scheinfrage. Kunstfächer sind nicht zufällig in der Schule immer Randfächer, ebenso wenig wie es ein Zufall ist, dass die öffentliche Diskussion andere Prioritäten kennt als die der künstlerischen, literarischen und philosophischen Bildung, eben Frühenglisch, Schulmathematik oder Computer Literacy. Der politische Streit geht etwa darum, ob Handarbeit zum Schulcurriculum der Zukunft gehören soll oder nicht, und der Streit dreht sich wesentlich um die Frage, was auf dem Arbeitsmarkt der Zukunft gefordert wird, immer noch auch handwerkliche Fähigkeiten oder nur noch sprachliche, mathematische und technische. Der Streit ist schwer zu entscheiden, und es ist stets ein Kampf der Überzeugungen, was „Bildung“ materiell zu sein hat.

Wie immer, Bildung soll für den Arbeitsmarkt qualifizieren und kann daher nicht länger als Selbstzweck angesehen werden. Das hat, scheinbar wenigstens, Folgen für die Magie des Begriffs. Statt von *Bildung* wird heute von *Qualifikation* gesprochen, die mit einem bestimmten Nutzen verbunden sein soll. Bezogen auf Verwendbarkeit aber verliert der Begriff „Bildung“ seine Aura, er wird als gleichermassen unklar und unerreichbar angesehen, „Qualifikation“ dagegen, einhergehend mit „Kompetenz“, erscheinen als die handfesten und erreichbaren Grössen.

Die neue Gleichung lautet daher etwa so:

- Qualifizierung reagiert auf sichtbaren Bedarf und führt zu Kompetenzen, die sich zeitlich kontrolliert erwerben lassen.
- Zeit und Lernaufwand ergeben den modularisierten Workload, also das, was abverlangt wird, um Qualifizierungsziele und so Kompetenzen zu erreichen.
- Unter „Bildung“ könnte man demgegenüber *nicht* unmittelbar belohnte Anstrengungen mit offenem Ausgang verstehen, die sich der Logik der Modularisierung entziehen.
- Bildung, was immer sie sein mag, ist nicht in Form eines Just-in-Time-Lernens zu erwerben. Und: sie ist kein Baukasten.

Es ist nun seltsam, dass die Magie des Wortes Bildung hinter den steigenden Nutzererwartungen nicht verschwindet, sondern eher bestätigt wird. Offenbar ist es möglich, hinter den vielen Qualifizierungsangeboten „Bildung“ zu vermissen. Je mehr von „Kompetenz“, „Zielsteuerung“ und „modularisierter Ausbildung“ die Rede ist, in desto hellerem Licht erscheint das Gegenteil, Bildung als eine unverfügbare Grösse, die sich der Logik des Nutzens entzieht. Sie entsteht nicht in Baukästen, und sie geht nicht auf im leichten Zugriff. Bildung hat ihre eigenen Ansprüche, die sich wohl unterlaufen, aber nicht beliebig verändern lassen. Sie machen es dem Lernenden schwer und entziehen sich dem didaktischen Kalkül. Die Leichtigkeit der Bildung ist eine späte Qualität, die portioniertes Lernen ausschliesst. Man wird nicht häppchenweise gebildet.

Für diese Sicht gibt es einen Kronzeugen, den man immer erwähnen sollte, wenn das Verhältnis von Magie und Nutzen der Bildung thematisiert wird, nämlich Friedrich Nietzsche. In seinen Basler Vorträgen von 1872 über die *Zukunft der Bildungsanstalten* formulierte Nietzsche einige Hypothesen über den erwartbaren Zerfall der Bildung, die zusehends kulturlos werde, weil und soweit sie in der Breite verschult worden sei. In der modernen Gesellschaft werde Bildung nicht länger als die subjektive Seite der Kultur angesehen, sondern der didaktischen Maschinerie staatlicher Schulen anvertraut. Und damit könne nur eines erreicht werden, die Nivellierung von Kultur und Bildung gleichermaßen. Den Nutzen hat die Bürokratie, denn gerade Nivellierung muss aufwändig organisiert werden.

Im Blick darauf sprach Nietzsche von „jener lächerlichen Impropotionalität zwischen der Zahl der wahrhaft Gebildeten und dem ungeheuer grossen Bildungsapparat“ (Nietzsche 1980, S. 665), ohne dabei schon an die Situation zu Beginn des 21. Jahrhunderts denken zu können, die das Missverhältnis zwischen Aufwand und Ertrag nochmals grandios gesteigert zu haben scheint. Nietzsche sagte vorher, dass die *Erweiterung* und *Verbreiterung* der Bildung zu ihrer *Verringerung* und *Abschwächung* führen müsse (ebd., S. 667). Und Nietzsche warnte auch vor dem naiven Vertrauen in die Magie des Wortes:

- Kein Mensch würde nach Bildung streben, „wenn er wüsste, wie unglaublich klein die Zahl der wirklich Gebildeten zuletzt ist und überhaupt sein kann“ (ebd., S. 665).
- Die vielen, die nach Bildung streben, geben nur die Masse ab für die wenigen, die der Bildung wirklich standhalten (ebd.).

Erklärbar ist dieses Streben durch die, wie es heisst, „nationalökonomischen Dogmen der Gegenwart“, die den *Nutzen* in den Mittelpunkt stellen:

„Möglichst viel Erkenntnis und Bildung - daher möglichst viel Produktion und Bedürfnis - daher möglichst viel Glück: - so lautet etwa die Formel. Hier haben wir den Nutzen als Ziel und Zweck der Bildung, noch genauer den Erwerb, den möglichst grossen Geldgewinn ... Die eigentliche Bildungsaufgabe wäre demnach, möglichst ‚courante‘ Menschen zu bilden, in der Art dessen, was man an einer Münze ‚courant‘ nennt. Je mehr es solche courante Menschen gäbe, um so glücklicher sei ein Volk; und gerade das müsse die Absicht der modernen Bildungsinstitute sein, Jeden so weit zu fördern als es in seiner Natur liegt ‚courant‘ zu werden“ (ebd., S. 667).

Man soll zur gängigen Münze werden, zu einer Währung, die sich im Umlauf befindet und so gewinnbringend eingesetzt werden kann. Der Nutzen der Bildung wäre so ihr Gegenwert in Geld und Glück. Verlangt wird eine möglichst rasche Bildung, um schnell den Gegenwert zu erreichen, die dabei aber doch so gründlich ist, dass auch viel Geld verdient werden kann. Mehr jedoch nicht: Eine Bildung, die Ziele jenseits von „Geld und Erwerb“ verfolgt, die einsam macht und nicht glücklich, und die viel Zeit verbraucht, ohne irgendwo anzukommen, die, anders gesagt, zweckfrei ist, werde heute, so NIETZSCHE, geradezu als unsittlich angesehen (ebd., S. 668).

Hat er Recht? Und hat er Recht, weil er sozusagen vor der Zeit die Reduktion von Bildung auf den *homo oeconomicus* kritisiert und dafür noch heute Beifall erhält (Fuhrmann 2004, Schlusskapitel)? Das Thema kann nicht mit einer einfachen Polemik behandelt werden, die „wahre Bildung“ als knappe Grösse ansieht und ironischerweise dort ökonomisch argumentiert, wo jeglicher Nutzen abgewiesen werden soll.

- Nietzsche verwendet einen bestimmten Begriff von Bildung, der auf Winckelmann zurückgeht (Marchand 1996) und die Antike in stark idealisierter Form in den Mittelpunkt stellt.
- Demnach wäre nur gebildet, wer die antiken Sprachen beherrscht, Homer im Original lesen kann und sich mental wie habituell dem Hellenismus verpflichtet weiss.

Das war das Signum einer schmalen Elite und widerspricht dem, was Nietzsche (1980, S. 666) tatsächlich nur polemisch zu behandeln wusste, nämlich die Demokratisierung der Bildung, die im 19. Jahrhundert ihren aristokratischen Grundzug verlor und mit der Entwicklung der Volksschule zu einer öffentlichen Angelegenheit wurde.

Dies muss der Ausgangspunkt der Überlegungen sein, nicht ein Antikenideal, das lediglich die Gymnasialkultur bestimmt hat. Der Basisvorgang der Veränderungen im 19. Jahrhundert ist die Ausweitung und staatliche Reglementierung der Elementarbildung. Im Blick darauf stellen sich zwei zentrale Fragen. Die eine geht von Nietzsche aus und bezieht sich auf die Annahme der Nivellierung durch Ausdehnung der Bildung in die Breite. Die zweite Frage geht von den institutionellen Tatsachen der Verschulung aus und bezieht sich auf den angesichts des Organisationsgrades nahe liegenden Schluss, Schule mit Bildung gleichzusetzen.

- Die erste Frage lässt sich so formulieren: Ist die immer wieder vorgebrachte Annahme der Nivellierung mit den historischen Tatsachen verträglich?
- Die zweite Frage lautet: Muss nicht neben der institutionellen Form ein Eigenrecht der Bildung bestehen bleiben?

Die erste Frage werde ich verneinen, die zweite bejahen. Es trifft nicht zu, dass die historische Ausbreitung der Bildung in der Form staatlicher Schulen die Qualität nivelliert hat, aber Bildung geht auch nicht einfach in dem auf, was Schule und Universität vermitteln. Deshalb muss zwischen „Bildung“ und „Schulbildung“ unterschieden, auch um es der polemischen Schulkritik schwer zu machen. Sie geht oft ins Leere, weil sie die Besonderheiten institutioneller Bildung übersieht.

Das hat auch mit Theorieproblemen zu tun. Es gibt nicht einfach die „wahre“ Bildung gegenüber der „falschen,“ wie besonders in der deutschen Diskussion von Nietzsche bis Adorno immer wieder angenommen worden ist. Das Dual ist das Problem ist, und die vorliegende Problemlösung hat zu einer gespaltenen Bildungstheorie geführt. Dabei thematisiere ich nicht, dass und wie die Humankapitaltheorie Nietzsches Verdacht der gängigen Münze ins Positive gewendet hat. Vielmehr beschreibe ich bescheidener den Nutzen der Bildung für den Aufbau und die Darstellung der Persönlichkeit.

Was Friedrich Nietzsche 1872 vor Augen hatte, war die Entwicklung der allgemeinbildenden Volksschule und vor allem der Umbau der Gymnasien in Richtung Naturwissenschaften, also weg von der klassischen Philologie. Zeitgenössisch ist Nietzsches Kritik eine unter vielen; vor allem die philologische Gymnasiallehrerschaft hat sich vehement gegen die Veränderung des Curriculums gewehrt, was nie möglich war, ohne immer gleich den Untergang der Bildung zu beschwören.

- Dabei ist stets das Argument der Nivellierung durch Senkung des Niveaus verwendet worden.

- Noch jede Reform stand unter Verdacht, durch Verbreiterung der Bildung für deren Abschwächung zu sorgen.
- Nietzsche drückte einfach nur besser aus, was ein Dutzendargument war und mit Standesinteressen zu tun hatte.
- Von der historischen Wirklichkeit war das Argument weit entfernt.

2. *Bildung und Schulbildung*

Bildung wurde im 19. Jahrhundert gleichermaßen verstaatlicht und verschult. Der Staat übernahm mit den Kosten auch die curriculare Steuerung, einschliesslich der Normierung der didaktischen Formate und der zur Verfügung gestellten Zeit. Unterricht wurde auf ein einheitliches Zeitmass eingestellt und mit Effektivitätsanforderungen konfrontiert, die umso mehr Organisation erforderten, je engmaschiger sie verstanden wurden. Notwendig für den Aufbau der Organisation waren die Professionalisierung der Lehrerschaft, die Standardisierung der Lehrmittel, die Normierung der Überzeugungen und vieles mehr. Die Ausbreitung der Bildung geschah flächendeckend und unter der Voraussetzung eines bestimmten institutionellen Arrangements, das bis heute massgebend ist.

Die Schulen, könnte ich auch sagen, werden in ihrer Grundform nicht ein zweites Mal erfunden, und wir müssen mit ihnen leben. Zu Schulen gehören Standards und das ist offenbar nicht einfach eine Last. Die Entwicklung des modernen Schulsystems war in vielen Hinsichten eine Erfolgsgeschichte und eine Fortschrittserfahrung. Das gilt materiell wie symbolisch:

- Die Investitionen stiegen im historischen Längsschnitt rapide an,
- die staatlichen Haushalte waren von einem bestimmten Zeitpunkt an nicht mehr umkehrbar,
- die Bildungsversorgung wurde zu einer festen gesellschaftlichen Erwartung
- und im Gegenzug stiegen die Leistungserwartungen und gewann die Schule öffentliches Ansehen.

Tatsächlich ist auf diesem Wege Bildung erweitert und verbreitet worden, und dies nicht einfach numerisch, sondern im Blick auf die durchschnittlich erreichte Qualität. Ohne öffentliches Schulwesen hätte die heutige Bildungsqualität nicht aufgebaut werden können, wäre es unmöglich, Basisfertigkeiten über Generationen konstant zu halten und könnte keine ungefähre Gleichverteilung des Angebots erreicht werden.

Das setzte und setzt ein Kalkül des Nutzens voraus, keine Gesellschaft könnte sich auf Bildung einlassen, wenn sie nichts davon hätte. Der Bildungsnutzen wird mit Abschlüssen und Berechtigungen kalkuliert, was schon im 19. Jahrhundert Anlass war für heftige Kritik, ohne die Utilitätsrichtung des Systems wirklich zu tangieren.

- Schulische Bildung musste sich lohnen und war so nie zweckfrei, wie sich an den am Ende erreichten Abschlüssen ablesen liess.
- Die Patentierung der Leistung hiess immer auch, Gewinner und Verlierer unterscheiden zu müssen.
- Selbst dort, wo - wie in Finnland - die obligatorische Schulzeit selektionsfrei ist, gibt es anschliessende Zuweisungen, die ungleich sind.

Alle Bildungssysteme sind selektiv, anders könnte das Grundprinzip der Beurteilung nach Leistung nicht durchgehalten werden. Leistungen sind unterschiedlich, also können damit nicht gleiche Berechtigungen verbunden sein. Aber genau diese Ungleichheit erscheint als anstössig, was umso mehr gilt, wenn der Verdacht aufkommt, persönlich lohne sich das Ganze nicht, weil die Schulerfahrung eine künstliche ist, die nichts wirklich mit dem Leben zu tun hat.

Auch dieser Verdacht hat seine Geschichte. Wenn es auf dem umkämpften Markt der originellsten Schulkritik heisst, die Schule sei eine einzige „Bildungslüge“ (Fuld 2004), weil sie überflüssiges Wissen vermittele, das nicht zu dem führe, was in den Zielen der Bildung behauptet wird, so ist das seit der Antike geläufig. Geändert hat diese Kritik nichts, sie rechnet nicht mit den institutionellen Bedingungen der Schule und verfügt nicht über wirkliche Daten, die den zunehmenden Verfall der Bildung erhärten könnten. Letztlich läuft das Argument der „Bildungslüge“ darauf hinaus, sich entweder einen Zustand ohne Schule vorzustellen oder aber anzunehmen, früher sei alles besser gewesen, wofür im Falle der Entwicklung gesellschaftlicher Bildung nichts spricht. Auffällig ist demgegenüber, dass immer Gebildete Kritiker der Bildung sind, für die es leicht ist, das eigene Privileg in Frage zu stellen, weil sie selbst es nicht mehr verlieren können.

Man sollte aber deutlich trennen zwischen dem, was organisierte Bildung leistet und dem, was intellektuelle Kritik fordert. Oft verwendet die Kritik Massstäbe, denen die Schule mit Sicherheit *nicht* folgt, und oft ist gerade die emphatische Kernidee der Bildung an der Schule vorbei gedacht. Wenn Schüler von der Fron schulischen Lernens befreit werden sollen, dann immer in Namen einer besseren Idee der Bildung, die gleichsam hinter der Realität gesucht wird und dann aber daran nichts wirklich ändern kann.

- Schulen sind Grosssysteme, die aus eigenen Prämissen heraus lernen und keineswegs auf den Anstoss der Kritik warten und dies umso weniger, wenn die Kritik zu konkreten Problemen gar nichts zu sagen hat.
- Sie ist nur radikal, und das ist im Blick auf träge Systeme wie das der Schule zu wenig.
- Andererseits ist hat diese Kritik wiederum ihre Geschichte.

Seit Shaftesbury spätestens, also seit Beginn des 18. Jahrhunderts, besteht die Möglichkeit, zwischen „Bildung“ und „Schulbildung“ zu unterscheiden, also die Schule und den Kanon der Unterrichtsfächer von der persönlichen Welterfahrung abzugrenzen.¹ Sie führt zu dem, was Shaftesbury die „inward form“ nannte, die unverfügbar ist und sich selbst aufbauen muss.

- Daraus entstand das humanistische Konzept der Selbstformung des Menschen, das Bildung auf *Welt* und nicht lediglich auf *Schule* bezieht.
- Die Differenz erlaubt, eine Gleichsetzung von Schule mit Bildung zu verhindern.
- Bildung geht nicht auf in einem bestimmten institutionellen Arrangement, Denken und Empfinden, Geschmack und Urteilskraft sind nicht einfach die Folgen organisierter Bildung,
- sondern setzen Welterfahrung voraus, die sich nicht patentieren lässt.

¹ Im Blick auf den Einfluss Shaftesburys für die Entwicklung der deutschen Konzeption von „Bildung“ verweise ich auf die Zürcher Dissertation von Rebekka Horlacher (2004).

Die Bildungsromane der deutschen Klassik nutzten diese Chance ebenso wie die literarische Schulkritik des 20. Jahrhunderts, die zwischen Upton Sinclair, Thomas Mann und George Bernard Shaw illustre Namen zu verzeichnen hat. Auf der Linie dieser Kritik sind „Individualität“ und „Bildung“ kaum noch zu unterscheiden; was der Mensch von der Welt sich aneignet, ich zitiere den jungen Humboldt,² ist dann seine Bildung, ohne damit didaktische Formate oder Standards des Lernens zu verbinden. Diese Art Bildung ist frei, sie geschieht spontan und ihr Anlass ist nichts weniger als die ganze Welt, die nicht schulisch sortiert sein muss, um sich *in* ihr und *mit* ihr bilden zu können. Die Bildung ist sozusagen der Roman des Lebens, der sich wohl aufschreiben, aber nicht institutionalisieren lässt. In diesem Sinne ist Bildung Selbstformung, nicht Schulabschluss.

Parallel zu dieser Kritik ist das Schulsystem ausgebaut worden und entstanden die heutigen „Bildungsanstalten“, die mit dem Paradox umgehen müssen, auf das Leben vorbereiten zu wollen, ohne die freie Erfahrung von „Welt“ zuzulassen. Die Schulzeit für das, was dann euphemistisch „allgemeine Bildung“ genannt wurde, ist kontinuierlich gewachsen. In Schweizer Kantonen waren lange Zeit nur sechs Schuljahre obligatorisch, heute sind es neun Jahre, de facto aber zwölf und mehr, weil kaum jemand umhin kommt, weiter, als das Obligatorium reicht, zur Schule gehen zu müssen. Berufsschulen oder Gymnasien sind für nahezu alle Jugendlichen unumgängliche Erfahrungen, die mit dem zugebracht werden, was im schulpädagogischen Jargon „Lernen auf der Sekundarstufe II“ genannt wird.

- Dass wir von *Stufen* ausgehen, hat seinen Grund darin,
- dass die schulische Bildung als stetiger Zuwachs konzipiert wird,
- während tatsächlich nie die gleiche Qualität erreicht wird und grosse Unterschiede in Kauf genommen werden.

In diesem Sinne muss die Erfolgsgeschichte relativiert werden, oder anders, bei der Verschulung grosser Zahlen und angesichts heterogener Verhältnisse ist ausgeschlossen, dass die Schule überall gleich erfolgreich sein kann. Dafür sprechen die vorliegenden Daten: Nach neun Jahren obligatorischer Schulzeit verfügt ein knappes Viertel aller Schüler über eine Lesekompetenz, die dem Stand der fünften Klasse entspricht. Für sie hört die Entwicklung ihrer Kompetenz irgendwann einfach auf, während sie weiterhin zur Schule gehen müssen. Wir wissen übrigens nicht, ob das je anders war. Die PISA-Instrumente erheben keinen historischen Längsschnitt, sondern sind periodisch wiederholte Momentaufnahmen, die allerdings zuverlässig die durchschnittliche Verteilung von Qualität in bestimmten Fächern beschreiben. Sie kann grösser oder kleiner sein, aber ist nie gleich.

Andere Schüler lernen schneller als vorgesehen, aber auch sie müssen das Obligatorium erfüllen, allenfalls werden sie früher promoviert. Es ist nicht klar, ob man wirklich neun oder zwölf und mehr Jahre braucht, um die Ziele zu erreichen, gleichwohl ist die Schulzeit auf Zuwachs angelegt; aber nur weil Schulen „Bildungsanstalten“ genannt werden, ist nicht gesagt, dass sie auch wirklich besorgen können, was der Ausdruck „Bildung“ verspricht.

- Das PISA-Paradox - Leseunkundigkeit trotz jahrelangem Schulbesuch - ist durchaus erklärbar.

² Bruchstück *Theorie der Bildung des Menschen* (Humboldt 1980, S. 234-240). Der Text stammt vermutlich aus dem Jahre 1793, den Titel hat der Herausgeber Albert Leitzmann besorgt. Was „Theorie der Bildung“ bei Humboldt heissen soll oder nur heissen kann, ist umstritten. Ich verweise in diesem Zusammenhang auf die Lizentiatarbeit von Werner Hürlimann (Zürich).

- Unterricht allein garantiert nicht bereits die Wirksamkeit,
- weil Randfaktoren prägender sein können als die Gestaltung der schulischen Lernsituation und nicht alle Schüler ihre Schulzeit von Anfang bis Ende als stetiges Vorankommen erleben.

Die Institutionen der Bildung kontrollieren sogar zunehmend *weniger* das gesamte Lernfeld, was paradoxerweise Bildung in einer bestimmten Hinsicht befördert hat, denn niemand kann sich mehr mit dem begnügen, was in der Schule gelernt wurde, wie gut es immer gewesen sein mag. Die schulpädagogische Grundidee der „Ausrüstung für das Leben“ ist vom Leben überholt worden, falls sie überhaupt je Realitätsgehalt hatte. In der Schule lernt man nicht alles wirklich perfekt und vieles nur vorläufig, schon aus diesem Grunde verlagern sich Bildungsaufgaben ins Leben, während Schulen mit Qualifizierung befasst sind, die zu realisieren zusehends schwieriger wird.

- Ihr Ziel ist nicht Bildung im Sinne der Selbstformung, sondern der Erwerb von Kompetenzen,
- die in der Breite der Schülerschaft mühsam aufgebaut werden müssen.
- Schulbildung ist profan, ihre Leistungen zu erfassen, ist kein magischer Begriff von Bildung nötig.

Die Differenz zwischen „Bildung“ und „Schulbildung“ hat Vorteile, sie begrenzt die Macht der Schule und sichert auf der anderen Seite ihre Funktion. Der Schule wird ja zugleich alles und nichts zugetraut, je nachdem, welches Hoffnungs- oder Enttäuschungsmanagement gerade betrieben wird. Aber das ist die Folge von Erwartungen, die zu hoch und zu unspezifisch sind, um dem gerecht zu werden, was in den Schulen geschieht und auch nur geschehen kann.

Die öffentliche Schule erfüllt viele der an sie gerichteten Erwartungen *nicht*, weil sie ihre institutionelle Form oder, wie manche Bildungshistoriker sagen, ihre „Grammatik“, nicht beliebig verändern kann. Für viele Ansprüche, also, ist die Schule schlicht der falsche Adressat:

- Sie kann nicht zugleich die Persönlichkeit bilden,
- den Lehrplan erfüllen,
- auf den Kanon der Literatur zurück kommen,
- das naturwissenschaftliche Weltbild befestigen,
- die Erziehungsausfälle der Gesellschaft beseitigen und für die fortlaufende Motivation von Schülern sorgen,
- deren grundlegende Freizeiterfahrungen schulferne und gelegentlich auch schulzynische Kinder- und Jugendkulturen sind.

Hier müssen klare Grenzen definiert werden, die deutlich machen, was Schulen leisten und vor allem, was sie *nicht* leisten. Das hiesse auch, „Schulbildung“ oder die Qualifizierungsleistungen der staatlichen Institution Schule von allen unpassenden Ansprüchen der Bildungstheorie zu entlasten.

Bildung im Sinne des Prinzips der Selbstformung ist immer mehr, als in der Schule erfahren wird und auch nur erfahren werden kann. Die Schulerfahrung ist nicht freiwillig, sie hat ein Obligatorium zur Voraussetzung und kann nur begrenzt Zumutungen vermeiden. Die Schule muss auch Lernleistungen abverlangen können, für die im Augenblick des Unterrichts

keine Motivation besteht und deren Sinn erst im Nachhinein verständlich wird. Letztlich ist das Ergebnis wichtiger als die Motivation, so anstössig das pädagogisch auch klingen mag. Daher wird nicht zufällig der Erfolg der Schule mit den Abschlüssen verbunden, die das Bildungssystem verteilt, was nicht nur Folgen hat für die gesellschaftliche Selektion, sondern zugleich eine innere Dynamik auslöst, die Qualität zusehends an Beschleunigung bindet und dabei die Verschulung ausdehnt.

Dabei ist nicht einfach die Orientierung in Richtung Arbeitsmarkt der pädagogische Sündenfall, wie oft von der Kritik angenommen wird. Auch die humanistischen Studien des 15. und 16. Jahrhunderts sind immer im Blick auf Berufe und so die Verwertung von Bildung betrieben worden (Grafton/Jardine 1986), und die Humboldtsche Universität hat nie auf die Ausbildung für akademische Berufe verzichtet. Man kann auch nicht einfach, wie Nietzsche, auf den Niedergang der Bildung im Allgemeinen hinweisen und eine grosse Krise konstruieren, da sich die Bildungsanstrengungen in Staat und Gesellschaft vervielfacht haben. Was die Veränderung weit mehr bewirkt, sind die inneren Prozesse der Verschulung, also Erwartungen der Kurzzeitigkeit und einer neuen didaktischen Formatierung, die darauf ausgerichtet ist, Lernen zu beschleunigen und so erfolgssfähig zu halten. Die lange Anstrengung und der späte Effekt, das Unberechenbare der Bildung, sind in Misskredit geraten, ich könnte auch sagen, in einer Gesellschaft, die nach Zielgruppen aufgeteilt wird, sind diffuse Anstrengungen nicht besonders lohnend.

Nicht zufällig wird „Leben“ heute mit „lebenslangem Lernen“ zusammengebracht, ohne darin einen Pleonasmus zu sehen. „Leben“ kann eigentlich gar nichts anders sein als *Lernen*, aber das ist offenbar nicht gemeint. „Lebenslanges Lernen“ bezieht sich auf ständige Nachbesserung und unaufhörliche Weiterqualifizierung, die unmittelbar nützlich sein soll und deswegen didaktische Steuerung verlangt. Gerade die neuen Formate des E-Learnings erhöhen den Steuerungsaufwand und nicht etwa die Freiheitsgrade des Lernens, vor allem weil höhere Effizienz angestrebt wird, also in kürzerer Zeit und mit weniger Aufwand mehr gelernt werden soll. Das ist möglich unter der Voraussetzung von Verengung, nur dann können die Schritte des Lernens auf die Ziele des Programms bezogen werden. Das Lernen richtet sich auf eine portionierte Qualifizierung, nicht auf Horizonte des Verstehens, die Bildung letztlich ausmachen (Oelkers 1986).

Bildung hat mit Auffassung und Wahrnehmung, darauf bezogen mit Geschmack und Urteilskraft, zu tun, die nur langwierig aufgebaut werden können, Umwege gehen müssen und Lebensaufgaben darstellen. Der Aufbau von Bildung lässt sich nicht mit einem Instant-Produkt besorgen.

- In diesem Sinne verlangt Bildung nicht wenige vergebliche Anstrengungen und ist schon aus diesem Grunde eine Zumutung.
- Qualitätsbewusstsein oder Urteilskraft entstehen erst ganz allmählich und benötigen viele Versuche.
- Der Grund für die schlecht kalkulierbare Allmählichkeit ist, dass die Zugänge zur Bildung sich weder sofort noch unmittelbar erschliessen, vielmehr voraussetzungsreich gelernt werden müssen,
- während triviale Lernmedien *unmittelbar* Zuwachs verschaffen, weil besondere Hürden gar nicht gegeben sind.

Bildung gelingt dann, wenn irgendwann das Elementare überwunden ist und Komplexität zum Prinzip wird. Entgegen Niklas Luhmann: die Reduktion ist das Verdächtige, nicht die Steigerung. Bildung ist nach oben hin offen, nicht nach unten, nur so entsteht Sinn

für Differenz. Es ist nicht einfach dasselbe, sein musikalisches Urteilsvermögen an Mozart oder an Britney Spears zu schulen, obwohl doch in beiden Fällen Musik zu hören ist. Man braucht lange, ein Bild von Jean Dubuffet lesen zu können, ohne es „primitiv“ zu finden. Und der Zugang zu Kafka ist nie einfach zu haben, gerade weil das erste Verstehen so leicht ist. Alles das führt nicht zu einem beruhigenden Abschluss oder zu einer finalen Qualität, Bildung, anders gesagt, ist umso fragiler, je besser sie wird.

Es ist kennzeichnend für das Problem, dass wir zwar über ein hohes Forschungsaufkommen im Bereich der Hochbegabung und der Intelligenzmessung verfügen, jedoch nicht recht sagen können, was Ignoranz ist. Über „Ignoranz“ kann nur vor dem Hintergrund von Bildung und so der Kontrolle durch Bildungskulturen entschieden werden, von denen sich zum Beispiel kommerzielle Kinder- und Jugendszenen schlicht verabschiedet haben. Sie werden durch schnelle Lerngewinne gesteuert, die sich wie überlegene Kommentare zur Bildung alter Art verstehen lassen. Das ist insofern nicht nebensächlich, als Bildungskulturen Generationenverträge darstellen, die erfüllt sein müssen, wenn das Niveau gehalten werden soll. Kultur, Kunst und Wissenschaft überliefern sich nicht einfach von selbst, sie sind darauf angewiesen, dass für sie immer genügend Aufmerksamkeit und so Bildungschancen vorhanden sind. Der Zusammenhang zwischen Bildung und Kultur muss je neu und immer persönlich gestiftet werden. Auch er ist fragil, nicht selbstverständlich.

Was ist nun aber „Bildung“ im Sinne der Theorie? Interessant ist, dass keine einheitliche, sondern eine tief gespaltene Theorie vorliegt, die politisch ebenso brisant ist wie pädagogisch. Alle massgeblichen Bildungsentscheidungen der letzten Jahrzehnte sind auf die eine oder die andere Seite der Theorie zurück zu führen, und die grossen Meinungsschlachten, die Bildungsreformen oder - restaurationen bis heute immer begleitet haben, sind stets mit einer Parteinahme für oder gegen die eine oder die andere Seite der Bildungstheorie verbunden gewesen. Es gibt kein Beispiel, das sich neutral verhalten hätte (Oelkers 2004).

Das gilt auch da, wo das deutsche Wort „Bildung“ unbekannt ist. Im angelsächsischen Sprachraum muss man profan von *education* reden, aber damit wird keineswegs die Problemlast reduziert und das andere Wort führt auch nicht auf eine andere Ausgangslage. Das wird mich in einem dritten Schritt beschäftigen: Offenbar verhält sich die Theorie der Bildung gleich, auch wenn der nationalsprachliche Kontext wechselt.

3. Das Theorieproblem: „Progressiv“ und „konservativ“

Die Spaltung der Theorie kennzeichnet auch und gerade die Lager der amerikanischen Pädagogik, die für die weltweite Systementwicklung weitgehend massgeblich ist. Die beiden Lager werden als „progressiv“ und „konservativ“ gekennzeichnet, was allein schon zeigt, wie politisiert die Theorie verwendet wird. Die Spaltung der Theorie kann immer noch, wie bei Nietzsche, auf den Gegensatz von Hochkultur und egalitärer Erziehung zurückgeführt werden. Es ist nie gelungen, diesen historischen Gegensatz aufzulösen und zu einer einheitlichen Theorie zu gelangen, die nicht immer sofort polemisch auf die je andere Seite reagiert.

- „Progressiv“ sind Theorien, die unter Bildung Anregung des Lernens unter Voraussetzung gleicher Chancen des Zugangs verstehen,
- „konservativ“ sind solche, die Bildung auf Kultur beziehen und dem Lernen Niveaus vorschreiben.

- Nietzsche wäre so gesehen ein Konservativer.

In diesem Zusammenhang ist interessant, dass und wie das Problem der *klassischen* Bildung im Sinne Nietzsches zum Zeitpunkt der grössten Macht der amerikanischen Reformpädagogik, nämlich ihrer Beteiligung am *New Deal* in den dreissiger Jahren, neu thematisiert wurde. Hinter der „progressiven“ Theorie der Erziehung steht die Philosophie des Pragmatismus, also eine Theorie der Erfahrung und des Lernens, die nicht länger vom europäischen Ideal der Kultiviertheit ihren Ausgang nahm, sondern praktischen Nutzen in den Mittelpunkt stellte.

- Dafür war weder ein Kanon nötig noch ein Rückgriff auf die Hochkultur, die wie ein Hemmnis der Bildungsentwicklung angesehen wurde.
- Im Rahmen dieser Annahmen schien sich mit Beginn des 20. Jahrhunderts ein einheitliches Paradigma der Bildungstheorie zu entwickeln, für die der *New Deal* die politische Probe aufs Exempel war.
- Grundlegend für diese Theorie war die Psychologie des Problemlösens, die keinen Kanon mehr voraussetzte.

1936 attackierte der Präsident der University of Chicago, Robert Maynard Hutchins,³ den Zusammenhang von Pragmatismus, Problemlösungspsychologie und progressiver Erziehung auf das Schärfste. Hutchins' Manifest *The Higher Learning in America* (1936) betonte in zentralen Punkten das Gegenteil des Programms der amerikanischen Reformpädagogik, wozu vor allem die Theorie des aktiven Lernens und die methodischen Steuerung der Erfahrung rechnet. Generell geht es der Reformpädagogik um eine Erziehung, die vom Kind ausgeht und nicht vom Curriculum.

- Dem gegenüber begründete Hutchins neu, was in der angelsächsischen Welt *liberal education* genannt wird, eine Bildung, die frei ist von praktischen Bezügen.⁴
- Grundlegend, so Hutchins, sei nicht das Verhältnis von Lernen und Handeln oder die methodisch angeleitete Erfahrung, sondern der Gehalt der Bildung.
- Dieser Gehalt sei vorgegeben und stelle einen verbindlichen Masstab dar, über den keine Erfahrung frei verfügen könne.

Bildung dürfe, anders als der Pragmatismus dies verstanden wissen wollte, weder instrumentell noch funktional begriffen werden, vielmehr müsse im Bildungsgang die kulturelle Tradition vorausgesetzt werden, an der sich jeder Lernende abzarbeiten habe. Daher sei nicht die Egalität des Zugangs grundlegend, sondern die inhaltlichen Anforderungen der Bildung selbst. Hinter dem progressiven Lager stehe zudem ein falsches Konzept von Demokratie, das pädagogisch, so Hutchins, auf Subjektivität und Beliebigkeit hinauslaufen würde. Jeder Lernende könnte so selbst über seine Bildung bestimmen, sie wäre als persönlicher Baukasten zu verstehen, und alles müsste als Bildung anerkannt werden, was

³ Robert Maynard Hutchins (1899-1977), Absolvent der Yale-University, lehrte von 1925 an zwei Jahre an der Yale Law School, bevor er dort Dekan wurde. 1929 wurde er der fünfte Präsident der University of Chicago, eine Stellung, die er bis 1945 innehatte. Von 1945 bis 1949 war er Kanzler (chancellor) der University of Chicago. Von 1943 bis 1974 war Hutchins Chairman of the Board der Encyclopedia Britannica. 1954 wurde er Präsident des Fund for the Republic und von 1969 war Hutchins Chairman of the Board des Center for the Study of Democratic Institutions in Santa Barbara/Calif. Hutchins war ein rigoroser Verfechter der akademischen Freiheit, in den fünfziger Jahren verweigerte er den Loyalitätseid der Fakultäten.

⁴ Nach *John Stuart Mills Manifest On Liberty* (1859) war in der angelsächsischen Pädagogik von *liberal education* immer weniger die Rede. Amerikanische Autoren wie G.F. Becker (1877, S. 29) sprechen von „a thorough liberal and professional education“, aber drücken damit eher eine Verlegenheit aus.

sich so nennt. Von „Problemlösen“ kann man immer reden, es ist aber nicht egal, woran man lernt. Doch genau das suggeriert das Aktivierungsideal der progressiven Pädagogik:

„According to this notion a student may stay in public education as long as he likes, may study what he likes, and may claim any degree whose alphabetical arrangements appeals to him. According to this notion education should be immediately responsive to public opinion; its subject matter and methods may be regulated in great detail by the community, by its representatives, or even by its more irresponsible members” (Hutchins 1936, S. 13/14).

Das Gegenteil davon ist mit dem Konzept der *liberal education* bezeichnet. Im März 1937 umschrieb Hutchins das Ziel einer solchen Bildung mit „intellectual discipline“, die zu klar unterscheiden sei von dem reformpädagogischen Ziel der „Entwicklung der Persönlichkeit.“⁵

Bildung müsse im Blick auf die abverlangten Niveaus disziplinieren, und das sei nur möglich mit einer verbindlichen intellektuellen Überlieferung, über die nicht subjektiv entschieden werden könne und die nicht zur Wahl stehe. Nur so werde sich die Persönlichkeit des Lernenden auf anspruchsvolle Weise entwickeln. Dabei müsse in der Höheren Bildung auf praktische Bezüge verzichtet werden. Alltägliche Erfahrung und intellektuelle Bildung seien getrennte Grössen. Man könne also nicht die Erfahrung und schon gar nicht die praktischen Konsequenzen zum Massstab der Bildung erheben. Sie kann und darf in diesem Sinne nur sich selbst genügen.

Daher verlange die Organisation der Höheren Bildung eine grundlegende Abkehr vom Prinzip der Nützlichkeit, das von Hutchins so formuliert wurde:

„This is the position of the higher learning in America. The universities are dependent on the people. The people love money and think that education is a way of getting it. They think too that democracy means that every child should be permitted to acquire the educational insignia that will be helpful in making money. They do not believe in the cultivation of the intellect for its own sake” (ebd., S. 31).

Diese Passage kann man lesen wie eine Kritik der Humankapital-Theorie, bevor diese entstanden ist. Bildung ist Selbstzweck und kann nicht funktional verstanden werden, weder im politischen noch im ökonomischen Sinne. Dabei ist mehr im Spiel als nur Konservatismus. Die erste grosse Diskussion über *liberal education* als akademische Alternative zur progressiven Erziehung dauerte bis nach dem Zweiten Weltkrieg an und ist öffentlich von Autoren wie Jacques Maritain (1943),⁶ C. S. Lewis (1947)⁷ oder Jacques Barzun (1945)⁸ geführt worden. Alle diese Autoren weisen die Philosophie und Pädagogik des

⁵ Diskussion mit William A. Neilson (Präsident des Smith College) am 7. März 1937 im *New York Times Magazine* (S. 1-2, 25). Die Metapher der „Disziplin des Geistes“ ist allerdings nicht neu (siehe etwa Youmans 1867).

⁶ *Education at the Crossroads* (1943) geht zurück auf die *Terry Lectures*, die Jacques Maritain 1943 an der Yale University gehalten hat. Maritain war Ende 1939 in die Vereinigten Staaten übersiedelt und wurde 1943 Präsident der ein Jahr zuvor in New York gegründeten *Ecole libre des Hautes Etudes*.

⁷ *The Abolition of Man* (1943) verteidigt das westliche Naturrecht gegen ethischen Relativismus und kritisiert die damit verbundenen pädagogischen Folgen am Beispiel des wertfreien Schulunterrichts, wie er Mitte des 20. Jahrhunderts an englischen Höheren Schulen vertreten wurde. *The Abolition of Man* geht zurück auf die *Riddell Memorial Lectures*, die Lewis im Februar 1943 an der University of Durham gehalten hat. Die englische Ausgabe der Vorlesungen wurde im gleichen Jahr von der Oxford University Press veröffentlicht.

Pragmatismus zurück; hier lag und liegt die intellektuelle Scheidelinie hinter dem Streit um die richtige Bildung.

„Grosse Bücher“ und grosse Geister sollen das intellektuelle Mass setzen,⁹ über sie kann also nicht einfach die individuelle Erfahrung entscheiden. Vielmehr wird die Erfahrung erst im Durchgang durch die literarische, philosophische und wissenschaftliche Tradition „gebildet“. 1936 formulierte Hutchins dafür ein Programm allgemeiner Bildung, das auf die Kultivierung des Geistes (cultivation of the intellect) abzielt (Hutchins 1936, S. 67). Die „kindzentrierte“ Schule sei dafür kein Ersatz, weil ihr ausserhalb des Kindes selbst Ziel und Inhalt fehle (ebd., S. 70ff.).

- Die Kultivierung des Geistes könne nur durch die intensive Auseinandersetzung mit der intellektuellen Tradition erreicht werden.
- Dafür benötigt man klassische Bücher, sie - als Zeitgenossen *jeder* Epoche - sorgen für klassische Bildung (ebd., S. 78).
- „The classics provide models of excellence“ (ebd., S. 83).
- Damit geht es nicht einfach um Lesen, sondern um *Lektüre*, und genauer um einen Kanon, der nicht zur Diskussion steht.

Der mit dieser Position verbundene Konflikt ist grundlegend und theoretisch ungelöst. Literaturwissenschaftler wie Harold Bloom (1994) haben die Hutchins-These erneuert, wonach Bildung vor dem Hintergrund des Kanons verbindlicher Bücher verstanden werden müsse. Die persönliche Erfahrung ist demgegenüber nachgeordnet oder muss auf diese Form von Bildung zugeschnitten werden. Nicht der Lernende entscheidet selbst über seine Bildung, sondern gebildet ist nur, wer dem Test der Bildungskultur standhält. Dabei sind Fächer und Traditionen massgebend, nicht individuelle Erwartungen, die andererseits nicht einfach geleugnet werden können. Lernende sind nicht einfach demütig gegenüber ihrem Objekt, aber sie lernen mit dem Objekt auch immer mehr als nur sich selbst. Der Vorrang des Faches und der Vorrang des Lernenden spiegeln sich, übertragen auf deutschsprachige Verhältnisse, in der Gymnasialkultur und der Volksschulkultur bis heute.

- Der damit verbundene Konflikt zwischen konservativer und progressiver Bildungstheorie ist nie verschwunden,
- die grundlegenden Dogmen der Philosophie der Erziehung sind weiterhin massgebend und einflussreich,
- sie definieren die intellektuellen Pole der Auseinandersetzung,
- scharen Anhänger um sich
- und stehen hinter den verschiedenen bildungspolitischen Kampagnen, die immer auf den Gegensatz von „progressiv“ oder „konservativ“ reduziert werden können.

Aber warum ist das so? Und wieso ist der grundlegende Dualismus nie aufgelöst worden? Prima vista nämlich leuchten *beide* Positionen ein, die kulturtheoretische wie die progressive Theorie der Bildung, wenn man sie vom gewohnten Kranz der Zuschreibungen

⁸ *The Teacher in America* (1945) (Neuaufgabe 1995 im *Liberty Fund Inc.*). Die These des Buches bezieht sich darauf, dass amerikanische Lehrer auf das Lernen ihrer Kinder und nicht auf pädagogische Theorien achten sollten, die von der Aufgabe des Unterrichtens nur ablenken würden. Barzun hat sich danach immer wieder zum Problem der Bildung geäussert, etwa 1991 über die vergessenen kulturellen Bedingungen des Lehrens und Lernens (BARZUN 1991).

⁹ Hutchins war 1952 Herausgeber der vierundfünfzigbändigen *Great Books of the Western World*. „The Great Books Foundation“ ist heute zugänglich unter: www.greatbooks.org/home.shtml

befreit und für sich betrachtet. Ausserhalb der politischen Lager und der pädagogischen Bewegungen, die immer nur auf ihren Ausgangspunkt zurück kommen können, könnte man einer versteckten Komplementarität sprechen, wie im Übrigen schon John Stuart Mill mit Blick auf Wilhelm von Humboldt festgehalten hat.

Die „grössten Geister“ der Kultur- und Wissenschaftsgeschichte sind kein Selbstzweck, sie werden nicht studiert, weil es sie gibt, sondern weil sie das *Niveau* der Bildung und deren Horizonte definieren. Nochmals, es ist nicht egal, *woran* man lernt. Von „Grösse“ ist im Blick auf Niveaus und Schwierigkeiten die Rede, die erreicht und überwunden werden müssen, wenn der Bildungsprozess vorankommen soll. Bildung ist Zuwachs spezifischer Kompetenz, die am Anfang subsidiär verstanden werden sollte. Grosse Bücher sind in diesem Sinne didaktisch funktional, man lernt an ihnen, was man selbst nicht kann. Aber das gilt auch für Bilder, Musikstücke, Plastiken, Ausstellungen, Museen, wissenschaftliche Disziplinen, kurz: für den gesamten Lernraum der Kultur.

Auch Kinder sind nicht einfach aus sich heraus auf Bildung eingestellt; wenn sie, wie die Reformpädagogik gesagt hat, „die Welt entdecken“, dann unter der Voraussetzung von Problemen, deren Lösung *nicht* unmittelbar möglich ist. Hier liegt der didaktische Sinn der Psychologie des Problemlösens. Jedes Curriculum bietet Probleme und Lösungen, sie stellen die Vorgaben dar für das Weiterlernen, und vermutlich ist das Speichern und Kultivieren nicht der Lösungen, sondern der Probleme, die entscheidende Bildungsleistung, wobei Bildung letztlich dann der Zuwachs des Respekts vor dem Problem wäre.

- Ein Curriculum, wie immer es beschaffen sein mag, sorgt für Achtung vor den intellektuellen Leistungen Anderer, ohne am Ende deren Lösung übernehmen zu müssen.
- Ohne diesen Respekt hätte man keinen Grund anzunehmen, man sei im Blick auf die eigene Bildung *nicht* immer schon vollendet.
- In diesem Sinne ist die Akzeptanz von „Grösse“ - der Problemlösung, nicht unbedingt auch der Person - eine Bedingung für den Lernerfolg, „Erfolg“ verstanden als die Überwindung der nächsten Schwierigkeit.

Ich gebe gerne zu, dass das nicht unbedingt das ist, was die heutige Pädagogik empfiehlt und kann aber zu meiner Verteidigung sagen, dass die Einschätzung auf John Deweys Denkpsychologie zurück geht, die mindestens in dieser Hinsicht *keinen* Gegensatz darstellt zur Theorie der akademischen Bildung.

Das zeigt eine genauere Untersuchung beider Konzepte. Die grundlegende Idee der *liberal education* war, dass Bildung¹⁰ *befreit*, jedoch nur, wenn ihre Voraussetzungen erfüllt sind. Daher spricht der englische Philosoph Michael Oakeshott (1989, S. 93) im Blick auf Bildung von Disziplin und Emanzipation. Wer sich in Bildungsprozessen engagiert, was niemand muss, aber jeder kann, erhält einen Gegenwert, aber erst *nach* der Anstrengung des Lernens. Die Belohnung ist persönliche Souveränität, nämlich die Befreiung von der Kontingenz der Geburt, der Tyrannei des Augenblicks und der Anpassung an die bloss gegebene Kondition des Lebens. Bildung, negativ gesagt, ist weder als bloss Okkasion noch als schieres Realitätsprinzip möglich, vielmehr müssen Einsichten Dauer gewinnen, indem Interessen geschult werden.

¹⁰ *Education* - Ich übergehe an dieser Stelle die deutsche Differenz zwischen „Erziehung“ und „Bildung“, die im Englischen nicht gegeben ist.

Plausibel wird dies, so Oakehott, wenn man sich Bildung als *Initiation* vorstellt.¹¹ Für Oakeshott ist Bildung eine Transaktion zwischen Generationen, in der Neulinge in die Welt, die sie bewohnen sollen, eingeführt werden müssen. Von Bildung lässt sich sprechen, weil und soweit „Welt“ als historische Kultur und so als differenziertes Symbolsystem verstanden werden kann. Sie kann dann nicht einfach erlebt werden, sondern fordert Verstehen heraus:

„This is a world of understandings, imaginings, meanings, moral and religious beliefs, relationships, practices - states of mind in which the human condition is to be discerned as recognitions of and responses to the ordeal of consciousness. These states of mind can be entered into only *by being themselves understood*, and can be understood only *by learning to do so*“ (ebd.; Hervorhebungen J.O.).

Das grundlegende Argument setzt Bildung mit fortlaufend verbessertem Verstehen gleich, gegeben eine komplexe Welt von Bedeutungen, Bildern oder Beziehungen. Ein wenig schwingt bei Oakeshott noch Hegels Theorie des objektiven Geistes mit, aber der Fokus liegt auf dem Aspekt der *Initiation*:

- Wer etwas lernen will, muss zwischen sich und dem Gegenstand unterscheiden.
- Kulturelle Formen wie Wissenschaften aber müssen *von Innen* angeeignet werden, was bedingt, dass Lernende in sie eingeführt werden oder sich selbst einführen.
- Das bedeutet, Bildung wohl nacheinander, aber nicht linear aufbauen zu müssen, wobei erhebliche Toleranz gegenüber dem eigenen Unvermögen notwendig ist.
- Mindestens komplexere Symbolwelten versteht man weder sofort noch unmittelbar, und wenn Verstehen aufgebaut ist, dann unter der Voraussetzung eines qualitativen Sprungs, der souveränen Umgang verschafft, wenigstens bis zur nächsten Schwierigkeit.

Die Initiationsthese¹² ist insofern problematisch, als sie nicht wirklich etwas über Prozesse aussagt, ausgenommen den Prozess der Initiation selbst, also den anfänglichen Übergang. Zudem begreift die These „symbolische Welten“ als zuwenig ambiguitiv, also zu sehr fixiert auf die Eindeutigkeit von Bildungsgütern (Scheffler 1997, S. 50ff.). Tatsächlich lösen sich weder die Probleme noch mindern sich die Schwierigkeiten, wenn man die Anfänge überwunden hat, eher im Gegenteil. Wenn ich Recht habe, dann heisst Bildung gerade Respekt vor den Schwierigkeiten, die den Prozess und letztlich auch den Erfolg bestimmen, versteht man darunter die Fortsetzung des Transits mit verbessertem Blick.

Diese Idee geht auf John Dewey zurück, und es ist ironisch, dass sie eher konservativ klingt. Dewey rechtfertigt nämlich in seiner Denkpsychologie (*How We Think*, 1910) den didaktischen Sinn der *Schwierigkeiten* im Bildungsprozess. Das ist insofern sehr ungewöhnlich, als seit der Didaktik des 17. Jahrhunderts Unterricht oder die Methode des Lehrens immer als *Erleichterung* des Lernens verstanden wurde. Anders Dewey: Lernen ist ständige Bearbeitung von Schwierigkeiten, die sich einstellen und die nicht künstlich minimiert werden dürfen. Ab ihnen schult sich das Denken, kein Bildungsprozess gelingt, der

¹¹ Die These wird erstmalig entwickelt in Oakeshotts Londoner Antrittsvorlesung 1951 (*Political Education*: Oakeshott 1989, S. 136-158).

¹² Die These wurde von Richard Peters (1965) weiterentwickelt, sie beeinflusst in seiner Fassung die angelsächsische Erziehungsphilosophie bis heute. Auch Peters' These geht auf eine Londoner Antrittsvorlesung (1963) zurück.

es einfach nur „leicht machen“, also die natürlichen Schwierigkeiten beseitigen will. Jedes Problem stellt sich aus sich selbst heraus, wer es bearbeiten will, muss sich auf das ganze gegebene Problem und seine Schwierigkeit einlassen, eine künstliche Abkürzung gefährdet den Lerneffekt.

Dewey nennt die Didaktik des Erleichterns einen eben so grundlegenden wie dummen Irrtum:

„It is ... a stupid error to suppose that arbitrary tasks must be imposed from without in order to furnish the factor of perplexity and difficulty which is the necessary cue to thought. Every vital activity of any depth and range inevitably meets obstacles in the course of its effort to realize itself - a fact that renders the search for artificial or external problems quite superfluous. The difficulties that present themselves within the development of an experience are, however, to be cherished by the educator, not minimized, for they are the natural stimuli to reflective inquiry“
(Dewey 1985, S. 230).

Letztlich entscheidet sich Bildung nicht einfach als Prozess des Lernens, sondern als Prozess der zunehmenden Akzeptanz gestufter Schwierigkeiten im Aufbau des Wissens und Könnens. Die auf Dewey zurückgehende Psychologie der Problemlösung setzt die *je neue* Schwierigkeit voraus, die emotional akzeptiert werden muss, wenn produktives Lernen einsetzen soll (ebd., S. 236). Ohne Anstieg der Bewältigung von Schwierigkeiten entsteht weder ein Bewusstsein des persönlichen Könnens noch das Zutrauen, den Prozess trotz neuer und womöglich zunehmender Schwierigkeiten fortzusetzen.

Bloss von „Initiation“ zu reden, genügt also nicht. Die Qualität der Bildung hängt von den *je anschliessenden* Herausforderungen ab, letztlich geht es immer darum, das Gelernte zu verknüpfen, also die nächste Situation zu gestalten. Der Test ist der Gebrauch angesichts neuer und überraschender Probleme, denen nicht ausgewichen werden kann, weil *sie* die nächste Situation ausmachen. Nur so entsteht mehr als Wiederholung, nämlich Qualität, die sich an der nachfolgenden Schwierigkeit testet, ohne je eine vollständige Generalisierung des Gelernten zu erreichen. In diesem Sinne ist der *Gebrauch* des Gelernten kein Widerspruch zur inhaltsbezogenen Bildung, sondern deren notwendige Ergänzung. Ohne interessanten Gebrauch verliert man, was gelernt wurde, ich könnte auch sagen, ohne fortlaufende Verwendung ist Bildung nichts.

Deweys Kritik an der schulischen Bildung richtete sich nicht gegen Fächer oder Inhalte, sondern gegen die Gleichsetzung von Bildung mit lexikalisiertem Wissen, das die Probleme unterschlägt und keinen Aufschluss darüber gibt, wie es zustande kommt. Oft beschliesst aber lexikalisiertes Wissen den Unterricht und sorgt für eine beruhigende Verallgemeinerung, auf die sich die Lernenden verlassen.

- Der Wert des Wissens zeigt sich jedoch nicht im lexikalisierten Gehalt, sondern in der *je neuen* Verwendung.
- Schon aus diesem Grunde kann das, was in der Schule gelernt wird, nicht wie eine starre Ausrüstung für das Leben verstanden werden.
- Es sind immer andere Plausibilitäten möglich, weil und soweit die Kontraste der Problemsicht sich verschieben können (ebd., S. 345),
- so dass Bildung nicht wie eine *abschliessende*, sondern wie eine *fortdauernde* Initiation vorgestellt werden muss, also wiederum paradox.

Es gibt keine finale Qualität der Bildung, sondern nur neue Bewährungen für die einmal erreichten Niveaus. Was es aber immer gibt, sind die intellektuellen Stachel aus der Geschichte der Problemlösungen, die wir Kultur nennen, und dazu gehören auch die grossen Bücher. Die Frage ist nur, wann wir sie lesen, nicht ob sie verzichtbar sind. In diesem Sinne impliziert die Bildungstheorie wohl einen polemischen, aber keinen notwendigen Dualismus. Das wird dann sichtbar, wenn der biographische Zwang von Bildungserfahrungen betrachtet wird. Nirgendwo sonst greifen schärfere Standards der Verhaltensregulierung als unter „Gebildeten“.

Bildung nämlich ist auch Präsentation, die eigene Bedingungen kennt. Zu den Bedingungen zählt die selbstverständliche Anwendung von möglichst hohen Standards des Verstehens und der Wahrnehmung, die wie innere Kontrollen operieren. Man erkennt sofort die Fehler, sieht die Schiefheiten, achtet sehr genau auf die erschlichenen Passungen, und zwar gleichermassen bei sich selbst wie bei Anderen. In diesem Sinne ist Bildung Wechselwirkung und nicht etwa einsame Inszenierung. Wer Subtilitäten missachtet, bekommt das zu spüren, ebenso, wer es an Distanz zu sich selbst fehlen lässt. Nicht zufällig ist Selbstironie die gekonnteste Form der Selbstdarstellung, weil sie es versteht, Bildung mit dem Herunterspielen und Relativieren des Darstellers zu verbinden.

Man kann daran auch das Risiko der Bildung demonstrieren: Nichts ist schmerzhafter als Selbstironie, die misslingt, weil der richtige Ton nicht getroffen wird. Und nichts ist penetranter als ein falscher Ton, der sich nicht abstellen lässt. Aber diese Art Standardisierung ist das Thema für einen anderen Vortrag.

Literatur

- Barzun, J.: *The Teacher in America*. New York: Little, Brown and Co. 1945.
- Becker, G.F.: *Education: Its Relations to the State and to the Individual, and its Methods*. A Series of Lectures Delivered Before the General Assembly of the Students, University of California. Berkeley, Cal. 1877. (= Bulletin of the University of California, December 1877)
- Bloom, H.: *The Western Canon. The Books and Schools of the Ages*. New York/San Diego/London: Harcourt Brace & Company 1994.
- Bloom, H.: *Shakespeare. The Invention of the Human*. New York: Riverhead Books 1998.
- Dewey, J.: *The Middle Works 1899-1924, Vol. 6: How We Think and Selected Essays 1910-1911*. Ed. by J.A. Boydston; intr. by H.S. Thayer/V.T. Thayer. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press 1985.
- Fuhrmann, M.: *Der europäische Bildungskanon. Erweiterte Neuausgabe*. Frankfurt am Main/Leipzig. Insel-Verlag 2004.
- Fuld, W.: *Die Bildungslüge. Warum wir weniger wissen und mehr verstehen müssen*. Berlin: Argon-Verlag 2004.
- Girgenzer, G.: *Adaptive Thinking. Rationality in the Real World*. Oxford/New York: Oxford University Press 2000.
- Grafton, A./Jardine, L.: *From Humanism to the Humanities. Education and the Liberal Arts in Fifteenth- and Sixteenth-Century Europe*. London: Duckworth 1986.
- Hanushek, E.: *Throwing Money At Schools*. In: *Journal of Policy Analysis and Management* Vol. 1, No. 1 (1981), S. 19-41.
- Horlacher, R.: *Bildungstheorie vor der Bildungstheorie. Die Shaftesbury-Rezeption in Deutschland und der Schweiz im 18. Jahrhundert*. Würzburg: Königshausen+Neumann 2004.

- Humboldt, W. v.: Werke in fünf Bänden, hrsg. v. A. Flitner/K. Giel, Bd. I: Schriften zur Anthropologie und Geschichte. 3. Aufl. Darmstadt 1980.
- Hürlimann, W.: „Es wäre ein grosses und treffliches Werk...“ Sprangers Leistung zur vermeintlichen Bildungstheorie Humboldts. Lizentiatsarbeit Universität Zürich, Pädagogisches Institut (Fachbereiche Allgemeine Pädagogik). Ms. Zürich 2003.
- Hutchins, R.M.: The Higher Learning in America. New Haven: Yale University Press 1936.
- Lewis, C.S.: The Abolition of Man. New York: Macmillan Publishing 1947.
- Marchand, S.L.: Down from Olympus. Archeology and Philhellenism in Germany, 1750-1970. Princeton, N.J.: Princeton University Press 1996.
- Maritain, J.: Education at the Crossroads. New Haven/Conn.: Yale University Press 1943.
- Nietzsche, F.: Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Bänden. Hrsg. v. G. Colli/M. Montinari. Band 1. München 1980.
- Oakeshott, M.: On Education. The Voice of Liberal Learning. Ed. by T. FULLER. New Haven/London: Yale University Press 1989.
- Oelkers, J.: Verstehen als Bildungsziel. In: N. LUHMANN/K.E. SCHORR (Hrsg.): Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt am Main 1986, S. 167-218.
- Oelkers, J.: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. 4., vollständig durchgearbeitete und ergänzte Auflage. Weinheim/München: Juventa Verlag 2004. (erste Aufl. 1989)
- Peters, R. S.: Education as Initiation. In: R.D. ARCHAMBAULT (Ed.): Philosophical Analysis and Education. London/New York: Routledge&Kegan Paul, Humanities Press 1965, S. 87-111.
- Scheffler, I.: The Concept of the Educated Person. In: V.A. Howard/I. Scheffler: Work, Education, and Leadership. Essays in the Philosophy of Education. New York et. al.: Peter Lang 1996, S. 81-100.
- Scheffler, I.: Symbolic Worlds. Art, Science, Language, Ritual. Cambridge/New York/Oakleigh/Melbourne: Cambridge University Press 1997.
- Youmans, E.L.: Mental Discipline in Education. In: E.L. Youmans (Ed.): The Culture Demanded by Modern Life. New York: D. Appleton and Co 1867.