

Dietrich Hoffmann

Tabus über dem Bildungsbegriff

Möglicherweise bedarf der Titel, den ich meinen Bemerkungen geben habe, einer Erklärung. Welche Tabus können mit einem Begriff verbunden sein, der bereits *früher* unter allen denkbaren Aspekten diskutiert wurde – und der *gegenwärtig* den pädagogischen Diskurs beherrscht, in dem er förmlich „zerredet“ wird? Müsste nicht längst alles an ihm aufgedeckt und erörtert worden sein? Es ist eine Frage des Instrumentariums seiner Deutung, wie ich meine, ob tatsächlich alles ins Bewusstsein gehoben wurde.

Um wenigstens anzudeuten, wie ich im folgenden verfahren möchte, habe ich bei der Formulierung der Überschrift eine Anleihe bei Theodor W. Adorno gemacht, allerdings nicht deshalb, weil mich der überwiegend feuilletonistische Rummel anlässlich seines 100. Geburtstages im vergangenen Jahr dazu angeregt hätte, sondern weil ich der Überzeugung bin, dass die in sich kreisende Diskussion sozusagen nur mit seiner Hilfe etwas weitergetrieben werden kann. Dabei ist mir klar, dass es genügen könnte, Adornos „Theorie der Halbbildung“ (Adorno 1962) auf die gegenwärtigen Umstände hin zu interpretieren, so wie ich es an anderer Stelle schon einmal versucht habe (Hoffmann 1999). Doch da meine Absicht dieses Mal etwas „praktischer“ ist, möchte ich etwas anders ansetzen.

Von Adorno stammt ein zunächst 1965 in der Neuen Sammlung, dann 1969 in einem Sammelband mit anderen Texten des Autors veröffentlichter Vortrag: „Tabus über dem Lehrberuf“.¹ Was von Adorno darin zur Sprache gebracht wurde, hatte – obschon er zurückhaltend „lediglich eine Problemstellung“ angekündigt, „weder eine durchgebildete Theorie ... noch die Wiedergabe von verbindlichen empirischen Forschungsergebnissen“ (1969, 68) –, damals eine beachtliche Wirkung. Er schloss sich weder den bis dahin vorherrschenden idealistischen Konzepten vom „Lehrberuf“ an noch reduzierte er diese auf das zunehmend an deren Stelle tretende Modell von der „Lehrerrolle“, denn er wollte von vornherein auf etwas anderes hinaus, nämlich „... einige Dimensionen der Abneigung gegen den Lehrberuf sichtbar ... machen, die für die allgekannte Nachwuchskrise eine ... erhebliche Rolle spielen“ (ebd.).²

Zum Verständnis dieser Absicht ist daran zu erinnern, dass der den Wissenschaftsbetrieb seit der Aufklärung bestimmende uneingeschränkte Glaube an die Kraft der Vernunft aus der Sicht der „Kritischen Theorie“ der Frankfurter Schule, zu deren Vertretern Adorno gehört, zweimal mit Evidenz bestritten worden war, nämlich durch die Erkenntnis von Karl Marx, dass das Bewusstsein vom gesellschaftlichen Sein bestimmt wird, und von Sigmund Freuds Einsicht, dass das Verhalten des Menschen darüber hinaus weniger vom Bewusstsein, als vielmehr vom Unbewussten abhängt, das ebenfalls vom Sein, genauer: von der gesamten individualen und sozialen Entwicklung des Menschen geprägt wird.³ Aus dieser Perspektive sind das Fremdbild und das Selbstbild vom Lehrer, um bei dem oben erwähnten Beispiel zu bleiben, viel mehr von *verborgenen* und damit weder für das Denken noch für das Handeln ohne weiteres verfügbaren Faktoren abhängig, als von dem, was sich – zum Exempel – Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler darüber an Gedanken machen, zumal diese selbst „in den gesellschaftlichen Apparat eingespannt“ sind (Horkheimer 1970, 18f.). Dies führt zum Einen dazu, dass Tabus im Sinne „des kollektiven Niederschlags von Vorstellungen, die ... ihre reale Basis in weitem Maße verloren haben, ... zäh erhalten (bleiben – D.H.) und ihrerseits wieder in die Realität zurückwirken, reale Kräfte werden“ (Adorno 1969, 69). Zum anderen bewirkt es, dass sich die Vertreterinnen und Vertreter wissenschaftlicher Disziplinen in Illusionen darüber wiegen, was für sie ohne weitere, insbesondere „kritische“ Zurüstungen *erkennbar* ist.

Was Adorno für die Vorstellungen von Lehrberuf unterstellt, muss zumindest hypothetisch auch für den Bildungsbegriff angenommen werden; sofern die oben erwähnten Diskussionen und Diskurse⁴ darauf keine besondere Rücksicht genommen haben und nehmen, können sie dem sozial Verdrängten und dem ideologisch Verbrämten darin nicht auf die Spur kommen. Dabei ist zweierlei zu beachten.

1. Kollektive Niederschläge von Vorstellungen müssen nicht zwangsläufig negativ sein, wie die beispielhaft erwähnte „Abneigung“ gegen den Lehrberuf. Gegenüber der Bildung sind die meisten Zeitgenossen eher positiv voreingenommen, jedenfalls was die häufig damit gleichgesetzte „schulische Bildung“ angeht. 2. Tabus in Bezug auf sich historisch häufig wandelnde Gegenstände wie den Bildungsbegriff sind nicht leicht zu erkennen. Indem die kollektiven Niederschläge von Vorstellungen jeweils in eine andere Realität „zurückwirken“, erscheinen sie zwangsläufig als *unterschiedliche* reale Kräfte. Um bei dem zuletzt angedeuteten Beispiel zu bleiben: Das Festhalten an der Hoffnung auf die Wirksamkeit „schulischer Bildung“ unter historisch

differenten gesellschaftlichen Verhältnissen könnten ebenso gut *gleiche* wie *unterschiedliche* Gründe haben.

Vom universellen Bildungsbegriff zur partiellen Bildung

Das *erste* wesentliche Tabu findet sich dort, wo der *ursprüngliche* Bildungsbegriff verlassen und durch andere, viel weniger anspruchsvolle ersetzt wird, aber diejenigen, die sich mit ihm aus dem „Joch der Freiheit“ stehlen, wie Heiner Müller diesen Teil des Erbes der Französischen Revolution nennt, an dem allgemeinen Begriff absichtsvoll festhalten, um ihre Bestrebungen aufzuwerten.

„Die aufsteigende bürgerliche Klasse hat den Begriff der Mündigkeit ... mit dem Anspruch“ vertreten, „Sachwalter aller Menschen zu sein“, charakterisiert Heinz-Joachim Heydorn den Ursprung des Bildungskonzepts in der Epoche der Aufklärung (1972, 9). Bildung „sollte ... einer bürgerlichen Gesellschaft von Freien und Gleichen entsprechen“, fügt Adorno hinzu (1962, 171). Es ist plausibel, dass es zu der Zeit, als politisch die Emanzipation des Bürgertums auf der Tagesordnung stand, bei der Definition des pädagogischen Teils dieser Bemühungen zunächst um „Mündigkeit“ gehen musste. Zur „Sache der Menschheit“ (Heydorn 1972, 10) wurde diese Aufgabe aber in der Hauptsache deshalb, weil es keinen konkurrierenden Stand von Bedeutung, keine mit dem gleichen Anspruch auftretende Klasse oder Schicht gab. Nachdem das Bürgertum innerhalb der Gesellschaft bzw. dem Staat Anteil an der Herrschaft gewonnen hatte und die Bemühungen um die Bildung in Schulen und Hochschulen institutionalisiert worden waren, *wandelten* sich die Intentionen, zunächst ihre Praxis, dann ihre Theorie. Wenn es heute keinen einheitlichen, keinen verbindlichen – und keinen verbindenden Bildungsbegriff gibt (Hoffmann 1991, 90), dann ist dies nicht einfach die Folge eines sich durchsetzenden Pluralismus, also einer Vielfalt individueller Auffassungen und Meinungen, sondern die unterschiedlicher *sozialer* Interessen. Die differenten Bildungsbegriffe dienen – bewusst oder unbewusst – der *Ab- und Ausgrenzung*. Die ständige Bemühung des Singulars Bildung und seine Verwendung ohne die Adjektive, die zur Kennzeichnung der jeweils gemeinten speziellen Form der Bildung notwendig wären, hat die Funktion, dies zu verdecken.

Klassen, Schichten und Gruppen haben in den letzten zwei Jahrhunderten eigene Zwecke⁵ sozialer Bewahrung oder Veränderung, insbesondere die ihres Aufstiegs und ihrer Macht, mit Bildung verbunden, und zwar auch dann, als sie längst nicht mehr als „befreiende Mündigkeit“ begriffen wurde, sondern zur „persönlichen Form“ oder – im Fortgang des Verfalls des ursprüng-

lichen Ideals – zum „intellektuellen Besitz“ umgemünzt worden war. Die Elterngenerationen, die ihre Ziele weder durch Revolution noch durch Evolution innerhalb ihrer eigenen Lebenszeit erreichen können, setzen immer wieder darauf, dass dies ihren Kindern und Kindeskindern gelingt, die mit Hilfe von Bildung in den Stand gesetzt werden sollen, den erhofften Erfolg zu erlangen. Gerade „die politische Hoffnungslosigkeit setzt ... auf die Bildung, die unermüdliche Wühlmaus“, kommentiert Heydorn den Prozess, und sucht ihre Nachkommen „für eine kommende Welt, ... für die Umgestaltung dieser Welt aus(zu)rüsten“ (1972, 127 bzw. 126).⁶

Auf diesem Wege wird der Bildungsbegriff zwangsläufig in *verschiedene*, zum Teil *konkurrierende* Bildungsbegriffe geteilt. Der Bildung (als „Bürgerbildung“) wird schon im 19. Jahrhundert die Arbeiterbildung gegenübergestellt, von der Bildung (als „Knabenbildung“) wird die Mädchenbildung unterschieden. Für die durch divergente Institutionalisierungen entstehenden Schulen und Hochschulen gelten bis über die Mitte des 20. Jahrhunderts die verschiedenen Standards der volkstümlichen, mittleren und höheren bzw. akademischen Bildung (Hoffmann 1999, 24). Die Theorie der „sozialistischen Allgemeinbildung“ der DDR wurde ausdrücklich zur Abgrenzung gegenüber den „kapitalistischen Bildungsbestrebungen“ formuliert (Neuner 1973, 17ff.), und zwar im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts, als in der BRD sowohl in der Curriculumtheorie (292) als auch im Strukturplan des Deutschen Bildungsrates immer weniger von Bildung als vielmehr von Qualifikation und Lernen die Rede war.⁷

Nun kann man einwenden, dass bei diesen Beispielen schlecht von einem Tabu gesprochen werden könne, da die Differenzen bekannt – und mit der genaueren Kennzeichnung auch offen gelegt worden seien. Das ist korrekt, zumal die zitierten Bezeichnungen im Wesentlichen aus dem pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Diskurs stammen. Das Tabu betrifft die Unsitte, die soziale Gebundenheit der Begriffe wenn nicht zu verschweigen, so doch herunterzuspielen, und die damit zusammenhängende Unterstellung, es handele sich um Vorstellungen, die „richtig“ seien und über kurz oder lang für *alle* Gültigkeit haben würden. Es lässt sich leicht nachweisen, dass die Vertreterinnen und Vertreter partieller Bildungsbegriffe, d.h. auch solcher, für die ich keine Beispiele angeführt habe, von der Verallgemeinerungsfähigkeit, vor allem aber von der Verallgemeinerungsbedürftigkeit ihrer Konzepte überzeugt sind. Hier ist es nun gerade der erziehungswissenschaftliche Diskurs, der von einer solchen Unterstellung lebt: die Literatur zeigt, dass an jeder Hochschule „eigene“ Bildungsvorstellungen vertreten werden und „persönliche“ Bildungsbegriffe kursieren. Für die bildungspolitische Diskus-

sion – bis hin zum Forum Bildung (!) – gilt das gleiche.⁸ Dass die betreffenden Debatten in Krisenzeiten wie der unseren intensiv geführt werden, bedeutet nicht, dass die unterschiedlichen Ansichten über Bildung in ruhigeren nicht „praktiziert“ würden: im Gegenteil. Die „unermüdlichen Wühlmäuse“ werden ständig ausgeschickt, um ihre Gänge zu graben; die bekannten *Theorien, Ideologien* und *Utopien* lassen nur diejenigen erkennen, die bereits kartographiert sind, um in dem gewählten Bild zu bleiben. Ich zitiere zustimmend Gerhart Neuner: „Pädagogisches Denken und Tun ist immer, bewußt oder unbewußt, an allgemeinen Vorstellungen vom Menschen, seinem Wesen und seiner Entwicklung orientiert“ (1973, 15), füge aber hinzu, dass man darüber verschiedener Meinung sein kann, wo das Allgemeine aufhört und das Besondere beginnt.

Unter den gegenwärtigen sozio-ökonomischen Bedingungen ist, so meine ich, *jedes* Plädoyer für Bildung eines für eine bestimmte, der Begriff genau genommen ein Plural, es sei denn, man überwindet alle parteilichen Einstellungen – und kehrt zu der anfänglichen Auffassung zurück, nach der zwar auch „jeder für sich selber gebildet ist“ (Adorno 1962, 172), dies aber nicht von der Definition sozialer Gruppierungen abhängt. Dazu müsste die Gesellschaft aber erst eine vernünftige und freie werden. Auf dem Wege dahin sollten wir uns mit Adorno trösten: „Ein wenig unzulängliche, nur teilweise wirksame Aufklärung ist immer noch besser als gar keine“ (1969, 82). Diese Maxime gilt für Bildung entsprechend, allerdings ist damit nicht gemeint, dass es gestattet wäre, die ihr ausgesetzten Individuen dürften von anderen isoliert und auf partielle Vorstellungen reduziert werden. Weil dies sehr häufig der Fall ist, wo eine kollektive Bildung grassiert, gebe ich ein Beispiel. Es ist zugleich geeignet zu erkennen, wo die eigentliche Gefahr des Tabus liegt.

In einer Rezension der frühen Tagebücher von Carl Schmitt im Spiegel bezeichnet Elke Schmitter, eine der verbliebenen liberalen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Zeitschrift unter einer augenscheinlich immer größer werdenden Zahl von neoliberalen bzw. neokonservativen, den Autor als „ein deutsches Rätsel ... der schweren und bösen Sorte“, und setzt zu seiner Charakteristik hinzu: „Er war gebildet und unabhängig, er gehörte nicht nur zur intellektuellen Elite, er bildete sie – und er war Nationalsozialist, ... freiwillig und zunächst mit Leidenschaft“ (2003, 176). Danach interpretiert sie die Notate aus den Jahren 1912 bis 1915, naturgemäß in Kenntnis der späteren Entwicklung des damals etwa 25-jährigen, und resümiert, die Aufzeichnungen belegten das Typische der Innenausstattung der deutschen Rechten. „Es trägt zur Lösung des Rätsels Schmitt bei, wenn es nicht schon die Lösung ist“, so

ihre Deutung: „... Herkunft, Klasse und psychische Disposition ergeben präzise jenes Ressentiment, das der NS-Staat bediente“ (179).

Schmitter irrt leider. Ihre Interpretation beruht auf dem tabuisierten und tabuisierenden Irrtum darüber, was Bildung genannt werden sollte. Schmitt war *nicht* gebildet, gerade weil er *nicht* unabhängig war. Er blieb zeitlebens dem katholischen Kleinbürgertum verhaftet, aus dem er stammte (Herkunft; Mannheim 1958, 121ff.), er stieg in die sich daraus rekrutierende Schicht der akademischen Mandarine auf (Klasse; Ringer 1987)⁹ und entwickelte sich auf diesem Wege zu der „autoritären Persönlichkeit“, deren Genese als Typus Adorno u.a. sorgfältig beschrieben haben (Adorno u.a. 1968). Er war in der Tat ein Intellektueller, allerdings mit der Bereitschaft zum Marschieren und Fahنشwenken, – und gehörte als Gelehrter einer Elite an. Doch dies alles bedeutet keinesfalls, dass er in dem aufklärerischen Sinne gebildet sein musste, von dem hier die Rede ist.¹⁰ Er blieb *abhängig* aus dem Grunde, den Immanuel Kant einfühlsam geschildert hat: „Daß der bei weitem größte Theil der Menschen ... den Schritt zur Mündigkeit, außer dem daß er beschwerlich ist, auch für sehr gefährlich halte: dafür sorgen schon jene Vormünder, die die Oberaufsicht über sie gütigst auf sich genommen haben“ (1996, 117), – und sei es mit Hilfe einer Weltanschauung. Die Sache liegt ganz anders¹¹: Bildung gefährdet geschlossene Systeme, Gebildete gehören deshalb nur selten zu der die Macht ausübenden Elite. Und: Wer von den allenfalls partiell Gebildeten ist daran interessiert, dass universell Gebildete ihre Kreise stören, da sie sich ständig unabhängig verhalten? Ein Indiz für die unterschwellige Ablehnung von Bildung ist darin zu erkennen, dass man „theoretisch“ sehr viel Beifall erhält, wenn man dafür eintritt, aber selten „praktische“ Unterstützung. Wenn man zum Zynismus neigte, könnte man sagen, dass Bildung in dieser Zeit der politischen Ratlosigkeit nur deshalb eine so hohe Konjunktur hat, weil die politische Klasse sicher sein kann, dass ihre Destruktion¹² zügig fortschreitet. Ich komme auf diesen Sachverhalt weiter unten zurück.

Vom komplexen Bildungsbegriff zur linearen Bildung

Das zweite, in seiner Wirkung noch folgenreichere Tabu entstand historisch daraus, dass das ursprüngliche Ziel bei der Institution und Organisation von Bildung in Schulen und Hochschulen auf das *reduziert* wurde, das *vermittelbar* und *überprüfbar* war, also auf lehr- und lernbares Wissen und Können. Schulbildung gilt seitdem als Synonym für Bildung, verständlich, denn wer wollte sich den Strapazen des Lernens aussetzen, wenn er befürchten müsste, dabei allenfalls einer Halbbildung teilhaftig zu werden, und wer wollte an-

gestrengt lehren, wenn er sich ständig bewusst wäre, dass es sich dabei um etwas handelt, was man lediglich als notwendige, aber niemals als hinreichende Voraussetzung vollständiger Bildung ansehen kann? Das „Missverständnis“ lag vor allem im Interesse all derer, die auf diesem Wege sozial aufsteigen oder zumindest die in der Gesellschaft erreichte Stellung bewahren wollten, also in dem des so genannten Bildungsbürgertums. Fritz K. Ringer, als Nichtpädagoge unverdächtig, allgemeine und schulpädagogische Aspekte gegeneinander ausspielen zu wollen, betont in seiner Kulturgeschichte „Die Gelehrten. Der Niedergang der deutschen Mandarine 1890–1933“ bezüglich der Bildung: „Es handelt sich dabei deutlich um viel mehr als um die Übermittlung von Informationen und die Entwicklung analytischer Fähigkeiten. In dem Begriff Bildung spiegeln sich die religiösen und neuhumanistischen Auffassungen vom ‚inneren Wachstum‘ und vollständiger Selbstentwicklung wider ... Ihr Ausgangspunkt ist ein einzigartiges Individuum“ (1987, 83). Sie verlangt zumindest nach einer umfassenden „Kultivierung von Geist und Seele“ im Sinne der *Cultura animi* des Cicero, wenn man schon den Neuhumanismus in Rechnung stellt. Wilhelm von Humboldt unterscheidet zur Bestimmung der Aufgabe der Universität „subjektive Bildung“ und „objektive Wissenschaft“ die unter den Prinzipien „Einsamkeit“ und „Freiheit“ zusammengeführt werden sollen. Da die Schule „es nur mit fertigen und abgemachten Kenntnissen zu tun hat und lernt“, muss sich die Bildung mit der Wissenschaft verbinden, die „als etwas noch nicht ganz Gefundenes und nie ganz Aufzufindendes zu betrachten und unablässig ... als solche zu suchen ist“ (Humboldt o.J., 443ff.).

In der Auseinandersetzung zwischen dem *materialen*, dem *formalen* und dem *kategorialen* Bildungsbegriff blieb die komplexe Aufgabe¹³ der Bildung in der Theorie bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts gegenwärtig (Blankertz⁹ 1975, 37ff.), in der Praxis geriet sie aber zunehmend in Vergessenheit. Wie weit, lässt sich daran ablesen, dass immer wieder versucht wird, mit „Lernzielkatalogen“ und „Bildungsstandards“ Entwicklungsprozesse zu bestimmen, die der *Planung* weitgehend *entzogen* sind, auch wenn man davon ausgehen kann, dass die Begegnung mit so genannten Bildungsgütern eine dafür hilfreiche Wirkung besitzt bzw. zeigt. Man muss dabei nicht so weit gehen wie Adorno, der apodiktisch formuliert: „Bildung läßt sich, dem Spruch aus dem Faust entgegen, überhaupt nicht erwerben“ (1962, 179), aber sie lässt sich nicht *vermitteln*.¹⁴ Man kann allerdings durch umsichtiges *Arrangieren der Umwelt* dafür sorgen, dass bedeutungsvolle *Erfahrungen* stattfinden können.¹⁵ Die Reduktion auf zielorientierte, kleinschrittige und insgesamt lineare Vermittlungs- und Aneignungsprozesse bewirkte, dass inzwischen *alle*

von den Prozessen Betroffenen an Bildung im ursprünglichen Sinne nicht mehr interessiert sind. Der Zweck des Besuches von Schulen und Hochschulen liegt in den *Zertifikaten*, die von der betreffenden „bürokratischen Zuteilungsapparatur von Lebens-Chancen“, wie der Soziologe Helmut Schelsky formuliert (1961, 18), vergeben wird. „Die Schule als primäre, entscheidende und nahezu einzige soziale Dirigierungsstelle von Rang, Stellung und Lebens-Chancen“ (ebd.) war aus seiner Sicht nur deshalb in der Lage, diese Funktion trotz der Gleichgültigkeit der meisten ihrer Klientinnen und Klienten gegenüber ihren Inhalten beizubehalten, da man sich den Erwartungen im 19. Jahrhundert unterwarf, um den gesellschaftlichen *Aufstieg* zu schaffen, – und im 20., um den *Abstieg* zu vermeiden. Es müsste geprüft werden, welche Funktion gegenwärtig von ihr übernommen wird: den Niedergang der Bundesrepublik Deutschland im internationalen Vergleich aufzuhalten oder das Emporkommen bzw. die Gleichbehandlung der Migranten aller denkbaren Provenienzen zu verhindern. Die Schwierigkeit besteht darin, dass beides nicht zu erreichen ist, denn im internationalen Vergleich wird die deutsche Schule nur dann besser abschneiden, wenn sie sich *im ganzen* verbessert; dazu aber müssten alle *gleich* behandelt werden. Doch dies ist ein Vorgriff auf den folgenden Gedankengang – und ich kehre deshalb zur Beschreibung des Reduktionstabus zurück.

Bei der Verengung des Bildungsbegriffs, seiner „Verschulung“, ist insbesondere die *emotionale* Dimension der Persönlichkeit und ihrer Entwicklung sukzessive vernachlässigt worden, zugunsten der *rationalen*, auch wenn sie in reformpädagogischen Bestrebungen in diesem oder jenem Konzept „zurückgeholt“ wurde. Das gleich gilt für *produktive* und *kreative* Verhaltensformen gegenüber den überwiegend *reproduktiven* und *rezeptiven*. In Westdeutschland ist zu beobachten, dass der bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts von der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik zumindest im Gespräch gehaltene Bildungsbegriff für die Schule zunehmend aus dem Verkehr gezogen wurde. Am auffälligsten war dies im Rahmenplan des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, der im Jahre 1959 veröffentlicht wurde. Die Mitglieder des Gremiums hatten bereits erhebliche Schwierigkeiten, ihre Absichten bezüglich der Schule bzw. der verschiedenen Schultypen unter einem akzeptablen Bildungsbegriff zu subsumieren. Diesen lieferten sie 1960 nach, und zwar in ihrem Gutachten zur Erwachsenenbildung, in dem von der skizzierten Verengung und ihrer Bewusstwerdung nicht gesprochen werden musste. Man konnte wieder etwas idealistischer formulieren: „Gebildet im Sinne der Erwachsenenbildung wird jeder, der in der ständigen Bemühung lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu

verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln“ (Deutscher Ausschuß 1960, 20). Der Anspruch, Bildung omnia omnes omnino zu vermitteln, wird zurückgezogen: „Die Bildung konstituiert also in der modernen Gesellschaft nicht mehr eine geschlossene Bildungsschicht. Sie ist überall möglich, wo Einzelne oder soziale Gruppen die geschichtlichen Aufgaben unserer Zeit begreifen und zu lösen versuchen. In einem produktiven Sinn verwirklicht wird Bildung meist nur in Minderheiten dieser Gruppen“ (16).¹⁶

Auch von Seiten der Erziehungswissenschaft, deren unterschiedliche Positionen in die Stellungnahme des Deutschen Ausschusses eingegangen waren, wurde gegen die weitere Verwendung des Begriffs Bildung polemisiert. Wolfgang Brezinka führt in seiner Darstellung der „Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft“ 1975 detailliert auf, wie von verschiedenen Autoren und Gremien „auf Kosten des empirischen Begriffes ‚Erziehung‘ ein exzessiver Gebrauch von dem nicht-empirischen Begriff ‚Bildung‘ bzw. von einer ganzen Serie durcheinander gehender vager Bildungsbegriffe gemacht“ wird. Das ist selbstverständlich eine andere, oberflächlichere Form der Kritik, zumal Brezinka die Aufgaben der Schule in diesem Zusammenhang nicht diskutiert. Ich habe den Satz nur zitiert, um das Ausmaß der Abneigung deutlich machen und ein spezielles, damit verbundenes Tabu hervorheben zu können. Brezinka setzt nämlich fort: „Auch in der DDR ist die obskure Unterscheidung von ‚Bildung‘ und ‚Erziehung‘ noch üblich, und dementsprechend wird dort stereotyp die Formel ‚Bildungs- und Erziehungsziele‘ benutzt, ohne dass der Unterschied beider jemals klar dargestellt worden wäre“ (1977, 103f.). Angesichts der Bedeutung, die Äußerungen Brezinkas in Westdeutschland für „empirisch“ und/oder „konservativ“ eingestellte Pädagoginnen und Pädagogen hatten, kam dies einem Verwendungsverbot gleich.

Entscheidender ist jedoch, dass die Behauptung Brezinkas aus der Luft gegriffen ist. Welche Gründe in Westdeutschland dafür ausschlaggebend gewesen sein mögen – aus meiner Sicht waren es eher soziologisch und psychologisch motivierte Umdeutungen¹⁷ –, dass der Begriff aus der Mode kam: in Ostdeutschland hielt man daran fest; wegen der Kontinuität und um die Entwicklung der „sozialistischen Persönlichkeit“ auch mit Hilfe der Schule verfolgen zu können. Einige mögen der Überzeugung gewesen sein, dass dies mit ihrer Hilfe am besten zu bewerkstelligen sei. Neuner unterscheidet 1973, indem er den Brauch, „Bildung oder Erziehung ... zumeist gleichwertig zu verwenden“, behutsam kritisiert (1973, 112), sehr sorgfältig „unterschiedliche Seiten des einheitlichen pädagogischen Prozesses“ (113). Und Werner Naumann nimmt diese Unterscheidung auf, indem er präzisiert, dass es bei *beiden* zwar um die „gelenkte Aneignung von Persönlichkeitseigenschaften“

geht, aber Bildung die betreffe, „die für ihre Leistungsfähigkeit unabdingbare Voraussetzung sind (also: Kenntnisse, Erfahrungen, Erkenntnisse, allgemeine und spezielle Fähigkeiten)“ (1975, 33). Sieht man von den in der Aufzählung genannten „Erfahrungen“ ab, ist in dieser Definition alles das zusammengefasst, was herkömmlicher Weise für „schulische Bildung“ in Anspruch genommen wird, unabhängig von der Frage ihres Verhältnisses zur ursprünglichen Idee. Die übrigen Aufgaben der Entwicklung zur sozialistischen Persönlichkeit werden der Erziehung zugeordnet. Naumann spricht genauer – und aus Gründen, auf die ich hier nicht eingehen kann – von „wissenschaftlicher Bildung“ und „klassenmäßiger Erziehung“ (34): ein Beleg dafür, dass aufgrund der historischen Lage, in der sich die Pädagogik in Ostdeutschland vom Anfang der DDR bis zu ihrem Ende befand, stets ein sowohl „partieller“ als auch „linearer“ Bildungsbegriff verwendet wurde, „um die marxistisch-leninistische Position von der bürgerlichen deutlich zu unterscheiden ...“ (ebd., vgl. Dorst 1961). Es kann aber kein Zweifel bestehen, dass hinter diesem historisch notwendigen Begriff eine Auffassung steckt, die dem ursprünglichen, wenngleich „idealistischen“, sehr nahe kommt. Der Rückweg wird nicht verbaut: „Die Entwicklung des Menschen“ ist „im Prozeß der Aneignung und Vergegenständlichung menschlicher Wesenskräfte in der Arbeit, im Lernen, in vielfältigen kulturschöpferischen Tätigkeiten, in der Auseinandersetzung mit der Umwelt innerhalb gesellschaftlich-sozialer Beziehungen ... als ein dialektischer Prozeß“ zu verstehen, bei dem „äußere Bedingungen und Beziehungen ... nicht direkt und linear, als mechanische Ursache-Folge-Beziehungen“ wirken (Neuner 1973, 31). Es steht auf einem anderen Blatt, dass wir inzwischen lernen mussten, wie eindeutig solche ideologisch-utopischen Absichten in der Realität scheitern, gerade weil die Schule zwar – wenn sie dies wirklich will – *Lernleistung* bewirken kann, aber die *Persönlichkeitsbildung* nicht entscheidend zu steuern vermag. Wo dies *scheinbar* gelingt, beruht es wahrscheinlich eher auf Zufall als auf Methode.¹⁸

Die Unfähigkeit der Schule, das Ziel im erhofften oder zumindest in ausreichendem Maß sicherzustellen, steht auch deshalb unter Tabu, weil sich die Erwartungen derer, die selbst nicht genug dafür tun können bzw. nicht wirklich ernsthaft etwas dafür tun wollen, plausibel auf sie abwälzen lassen. Eltern neigen ohnedies dazu, ihre Verantwortung abzuschieben, Politikerinnen und Politiker tun es doppelt, d.h. sowohl dann, wenn sie die Schule beauftragen, einen bereits eingetretenen Mangel zu beheben, als auch dann, wenn sie sie auffordern, durch Bildung und Erziehung auf eine völlig unbekannte Zukunft vorzubereiten. Selbst Adorno unterliegt diesem Reflex, wenn er in dem oben erwähnten Vortrag zu den Tabus über dem Lehrberuf in Rücksicht auf die zu-

rückliegende „Barbarei“ von Auschwitz, den furchtbaren „Schatten über unserer Existenz“, den „Gegensatz zur Bildung“, äußert: „Das Pathos der Schule heute, ihr moralischer Ernst ist, daß inmitten des Bestehenden nur sie, wenn sie sich dessen bewußt ist, unmittelbar auf die Entbarbarisierung der Menschheit hinarbeiten vermag“ (Adorno 1969, 84). Philosophisch kann man den Satz angesichts der vielen in ihm angebrachten Einschränkungen hinnehmen, vor allem die Worte „nur sie, wenn sie sich dessen bewußt ist“ bezeichnen die „Ausnahmesituation“, aber pädagogisch ist er eher bedenklich. In einer Gesellschaft, in der eine Fernsehsendung unter dem Titel „Ich bin ein Star – Holt mich hier raus“ zwischen knapp fünf und fast acht Millionen Zuschauer auf sich zieht, unter stellenweise mehr als 30 Sendern bzw. Programmen, kann von einer erfolgreichen Entbarbarisierung nicht gesprochen werden, auch wenn es sich um unvergleichbare Formen der Abhängigkeit bzw. Unmündigkeit handelt.

Um wenigstens anzudeuten, in welche Verwicklungen die Schule in einer Gesellschaft kommen kann, die zunehmend versagt, schließe ich auch diesen Teil meiner Betrachtungen mit einem Beispiel. In den Vereinigten Staaten von Amerika, die den Grundsätzen der Aufklärung kaum weniger verbunden sind als die Staaten Europas, macht zurzeit die Armee „Schule“. Unter dem Motto „Send in the Marines“ marschiert das „Militär in die Klassenzimmer: als Sozialarbeiter, Aufseher, Lehrer und Vaterersatz für inner-city kids“, d.h. vor allem für schwarze und hispanische Jugendliche (Böhm 2003, 9). Sie sollen zu „herausragenden Staatsbürgern“ erzogen werden, u.a. dadurch, dass sie „Mathematik, Geografie und Englisch“ lernen, „dazu Militärgeschichte, Marschieren und Salutieren, außerdem Selbstvertrauen, Verantwortungsbewusstsein, Arbeitsethik, Führungsqualitäten“ (ebd.).¹⁹ 500.000 Jugendliche besuchen inzwischen 42 Military Academies, also Militäroberschulen, und zwar in Uniform und mit Dienstgraden. Das Budget dieser Schulen wird 2004 326 Millionen Dollar betragen. Drei Gründe sind für die Entwicklung ausschlaggebend: 1. Die Kommunen haben nicht genügend Geld, um eine ausreichende Zahl von Schulplätzen zur Verfügung zu stellen. 2. In vielen Städten herrschen an den High Schools chaotische Verhältnisse; Gangs beherrschen das Feld mit Gewalt und Drogen. 3. Die Armee muss besorgt sein, genügend Nachwuchs zu finden. Die Militärschulen sind das beste Rekrutierungsinstrument: 40 Prozent der Schülerinnen und Schüler verpflichten sich anschließend zum Militär. Worauf es in diesen Schulen ankommt, ist das *Gegenteil* von Bildung: nicht Mündigkeit, sondern Unmündigkeit soll gelernt werden, etwas freundlicher ausgedrückt „führen und geführt zu werden“. „Die military academies in den USA sind ... ein Indiz für gesellschaftliches

Versagen“, kommentiert Gisela Miller-Kipp den Boom der Umgestaltung des amerikanischen Schulwesens. „In bestimmten Milieus oder Schichten der Gesellschaft, in den sozialen Brennpunkten, misslingt Erziehung, beziehungsweise das gesellschaftliche Ziel, im Generationswechsel politisch und sittlich mündige Subjekte heranzubilden“ (Miller-Kipp 2003). Sie zweifelt, dass dergleichen in der Bundesrepublik Deutschland geschehen könnte. Ich bin eher skeptisch, denn der Glaube, die Schule könne notfalls alles richten – wenn nicht die eine, dann eben eine andere –, gehört zu den „kollektiven Niederschlägen von Vorstellungen“, mit denen wir rechnen müssen. Im Tagespiegel wurden vor kurzem bezüglich der Lebensumstände in einigen Berliner Bezirken „amerikanische Verhältnisse“ kritisiert, womit gemeint war, dass man dort auf den Straßen, in Geschäften und Kneipen nicht mehr sicher sei. Wenn in den Schulen in Zukunft wieder mehr nur für eine Elite gesorgt wird²⁰, könnte sich bei Bildungspolitikern und Bildungspolitikern das Bedürfnis regen, für den Rest eine „akademische Erziehung“ nach amerikanischem Vorbild zu fordern.

Vom optimalen Bildungsbegriff zur minimalen Bildung

Das damit bezeichnete Tabu hängt eng mit dem zuvor behandelten zusammen.²¹ Da ich auf seine Erscheinungsformen bereits früher eingegangen bin, wenn auch nicht unter dem Aspekt der Tabuisierung, beschränke ich mich an dieser Stelle auf ergänzende Hinweise. In dem Beitrag „Frühkindliche Bildung – ein neues Konzept?“ zu einem Kolloquium der Leibniz-Sozietät im Frühjahr 2003, findet sich eine ausführlichere Argumentation (Hoffmann 2003). Worum geht es? Die Gleichsetzung von Bildung mit Schulbildung lenkt im Kontext der *Überbewertung* der Schule davon ab, dass neben der dabei stattfindenden *Verengung* weiter *Reduktionen* wirksam werden. In der alten und inzwischen auch in der neuen Bundesrepublik Deutschland gehören die Einrichtungen zur „Betreuung“ von Kindern in der Zeit *vor* dem Schulbesuch nicht zum „Schulwesen“. Sie haben schwerpunktmäßig „soziale“ und nur geringe pädagogische Aufgaben, gerade weil – etwas verkürzt ausgedrückt – die Erziehung nach den herrschenden Vorstellungen eine Sache der Eltern und die Bildung die der Schule ist. Kindergärten und Kindertagesstätten waren und sind nach dem Subsidiaritätsprinzip so genannten „freien Trägern“ vorbehalten, die ihre pädagogischen Kompetenzen wie das Licht unter den Scheffel zu stellen pflegen, um den Status quo der Arbeitsteilung nicht zu gefährden. In der Deutschen Demokratischen Republik war dies anders, allerdings nicht nur aus lobenswerten pädagogischen, sondern auch aus kritisier-

baren politischen Gründen. Ich kann, wie gesagt, darauf hier nicht weiter eingehen. Es ist auch lediglich festzuhalten, dass aus diesen Gründen der Gedanke einer „frühkindlichen Bildung“ gar nicht aufkommen konnte, von dem *einer* Bildung für Kinder, Jugendliche und Erwachsene ganz zu schweigen. Da der Grund für Bildung wie Unbildung aber für die meisten Menschen bereits in der Kindheit gelegt wird, so dass der Familie eine hohe Bedeutung dafür beizumessen ist, wird ein ergänzendes Bildungsangebot unabdingbar. Ich zitiere dazu wenigstens einen einschlägigen Satz aus dem „Strukturplan für das Bildungswesen“ (!), der 1970 vom Deutschen Bildungsrat veröffentlicht wurde. Die Tatsache, dass der in diesem Text in Westdeutschland erreichte Konsens bis heute nicht zu einem gemeinsamen Konzept Frühkindlicher Bildung geführt hat, zeigt deutlich, dass die über Jahrzehnte manifest gewordene *minimale* Bildung billigend in Kauf genommen wurde: alle setzten auf die Schule – und deren differenzierende Bildungsbemühungen. „Aus einem Raum der Behütung“, heißt es in der Stellungnahme, „soll eine bewußt gestaltete, Kinder vorsichtig lenkende, anregende und befriedigende Lebensumwelt für Lernerfahrungen werden ... Diese unterscheidet sich von einer ebenso anregenden Familienatmosphäre dadurch, daß sie die Reihe mehr zufälliger und ungeplanter Erfahrungen in der Familie – ausgehend von den individuellen Lerninteressen und dem individuellen Lernstil des Kindes – planmäßig gliedert“ (Deutscher Bildungsrat 1970, 45).

An der Aufrechterhaltung des betreffenden Tabus arbeiten Schulpädagoginnen und Schulpädagogen ebenso wie Familienideologinnen und -ideologen gleichermaßen – und trotz ihrer der Sache nach völlig unterschiedlichen Interessen. Die erste Gruppe besteht darauf, dass *vor* der Schule nicht geschehen darf, was ihr vorbehalten ist. Die anderen behaupten, dass das Elternrecht nicht eingeschränkt werden dürfe und die – als weitgehend intakt angesehene – Familie durchaus in der Lage sei, die Bildungsaufgabe zu bewältigen. Ob schon die teils überschätzten, teils verfehlten „Bildungsstudien“ der OECD bei realistischer Interpretation zumindest herausgebracht haben, dass die kulturell stark differenten Familien keine ausreichenden Bildungsgrundlagen zu legen imstande sind, weder qualitativ noch quantitativ, wird an dem Tabu an Kostengründen festgehalten: eine Veränderung der Vorschulbetreuung zur Vorschulerziehung wird *be-* und die zur Kinderbildung wird *verhindert*.²² Stattdessen werden verschärfte Prüfungen der Schulreife – mit erweitertem „Vorleistungskatalog“ – angeordnet und die Erwartung ausgesprochen, dass die Lehrerinnen und Lehrer insbesondere in der Grundschule von jetzt auf gleich ihre Kinder in deren Muttersprache anreden, und dies nach einem jahrelangen und nie bis zum praktischen Ende ausgetragenen Streit darüber, ob

es die Aufgabe der Schule ist, Migrantenkinder zu *integrieren* oder zu *assimilieren*. Die Bildungsbemühungen sind mit anderen Worten nicht nur darin zu minimal, dass sie zu spät beginnen und vieles an ihnen fiktiv ist, sondern auch darin, dass sie einen großen Teil derer, bei denen wie bei allen anderen eine entsprechende Wirkung bloß unterstellt wird, überhaupt nicht erreichen. Der Deutsche Ausschuß formulierte vor fast zwei Generationen: „Wer heute von der Notwendigkeit einer Erhellung des Bewußtseins spricht, der redet von einer neuen und anderen Aufklärung. Sie ist nicht mehr an einen Stand oder eine Klasse gebunden, sie geht vielmehr als Möglichkeit und Aufgabe die ganze Gesellschaft an“ (1960, 21).

Es kann nicht bezweifelt werden, dass dieser Satz auch unter den geänderten gesellschaftlichen Bedingungen gilt, mit denen wir heute zu rechnen haben. Tatsächlich aber bieten wir die Möglichkeiten zur Bildung – nach welchem Verständnis auch immer – weder allen Deutschen im *engeren* noch denen im weiteren, auf die bestehende Gesellschaft *erweiterten* Sinne an. Zu der fortbestehenden *sozialen* Benachteiligung ist eine *ethnische* getreten, die aufgrund der Tabuisierung teils geleugnet und teils heruntergespielt wird. Ankündigungen und Versprechungen dienen der Kaschierung.

Dabei haben wir inzwischen bereits ein weiteres, zur *Minderung* von Bildung führendes Problem. „Schleichender Tod“ ist eine Reportage über die Abwanderung aus Ostdeutschland im Spiegel überschrieben, in der die Auswirkungen auf das Bildungsniveau diskutiert werden (Miesen u.a. 2003). Durch die Abwanderung ist die Zahl der Schüler in den neuen Bundesländern stark zurückgegangen, in einigen auf ein Drittel der früheren. Während der Durchschnitt derer, die in den alten Bundesländern keinen Hauptschulabschluss schaffen, bei 8,5 Prozent liegt, ist er in den neuen auf über 11 Prozent angestiegen. In den alten Bundesländern besuchen 4,2 Prozent der Schülerinnen und Schüler Sonderschulen, in den neuen sind es 6,2 Prozent, wobei die Dunkelziffer im Osten eher höher ist als im Westen, da die Lehrerinnen und Lehrer den Jugendlichen die geringen Chancen, die sie überhaupt haben, nicht noch durch schlechte Noten verbauen wollen. „Viele der ostdeutschen Gesamtschüler sind eigentlich Förderschüler. In manchen Gesamtschulen gilt sogar jeder fünfte als lernbehindert ...“ (Miesen u.a. 2003, 42). Wolfgang Weiß von der Universität Greifswald wird mit der Aussage zitiert, die Folge des Exodus der „Mobilsten und Klügsten“ sei eine „intelligenzmäßige Ausdünnung vieler Regionen“ (40), die sich auf die „nachwachsende Intelligenz“ auswirkt – und damit das schafft, was traditionell „Bildungsnotstand“ genannt wird, sozial bedingt – wenn auch nicht durch klassen- bzw. schichtenbedingte Zustände, sondern durch umwälzungsbestimmte Veränderungen. Dabei spielen

aber die *Hoffnungs-* und die *Perspektivlosigkeit* die entscheidende Rolle. Unter den gegebenen ökonomischen Bedingungen ist Bildung *sinnlos*: weder Mündigkeit noch Wissen und Können sind geeignet, einen Weg erkennen zu lassen bzw. zu ebnet, der aus dem unmittelbaren Desaster herausführt. „Die Perspektivlosigkeit wird inzwischen von Generation zu Generation weitergegeben“, schreiben die Autorinnen. „Weil es ihnen keiner beigebracht habe, würden Kleinkinder heute ‚weder die Grundfarben kennen‘, berichtet Ursula Linde von der Brüder-Grimm-Grundschule in Halle, ‚noch wissen sie, wie man eine Schleife bindet‘. Später würden viele dieser Kinder unter einer so genannten Lese-Rechtschreib-Schwäche leiden, weiß Schulleiter Bretsch, oft noch kombiniert mit einer Rechenschwäche. ‚Das zieht sich dann durch den ganzen Unterricht‘“ (42). Mit ausreichenden Fördermaßnahmen kann man die Leistungen sicher wieder verbessern, wie dies auch in dem zitierten Artikel belegt wird. Es ist aber eine ganz andere Frage, ob man dabei von Bildung sprechen kann, die in der Lage wäre, die „Entfremdung“ aufzulösen, in der Menschen leben müssen, denen jede Möglichkeit genommen ist, sich im „Prozeß der Aneignung und Vergegenständlichung menschlicher Wesenskräfte“ zu entwickeln.²³ Da es mir lediglich auf die Bezeichnung der Tabus ankommt, muss ich nicht auch noch die Statistik der Schulschwänzer und Schulverweigerer bemühen, um deutlich machen zu können, dass alles „positivistische“ Reden über Bildung, d.h. die flinken Vorschläge, wie man mit der Einführung von Bildungs- und Leistungsstandards, mit der Profilbildung von Schulen und ihrer „begabungsgerechten“ Spezialisierung Deutschland wieder (?) zu einem „Bildungsstandort“ machen könnte, in die Irre gehen. Bildung ist die *Ausnahme* und wird nach der bildungspolitischen Phase der *Restriktion* in den 80er und 90er Jahren durch die gegenwärtig laufende der *Destruktion* die Ausnahme bleiben, wie die Restitution des Elitebegriffs bereits andeutet. Die fast durchgehende Weigerung der Bundesländer, den Ausbau der allgemein bildenden Schulen zu Ganztagschulen zu vollziehen, ist bezeichnend dafür, dass der Wille fehlt, was immer öffentlich dazu geäußert und beteuert wird. Neu ist daran lediglich die „Unterordnung unter betriebswirtschaftliche Normen und Ziele“ (Koneffke 1999, 323) im „Zeitalter der Globalisierung“. Da nicht mehr der *aktive* und *produktive* Mensch das Ziel ist, sondern der *passive* und *konsumtive* – jedenfalls seiner Mehrheit nach, muss der Gedanke an Mündigkeit vollends verdrängt werden. Auf der Seite des Spiegel, die zwischen die beiden eingeschoben wurde, auf denen der Artikel über den „Schleichenden Tod“ steht, aus dem ich zuletzt zitiert habe, ist von Rita die Rede: „Rita, eine gute Kundin ... Sie kauft nicht bei Firmen, die zu langsam sind, ihre Kaufgewohnheiten nicht kennen, auf ihre Kosten trödeln, keine Anre-

gungen annehmen und nicht auf ihr Wünsche vorbereitet sind. Rita ist wie alle ... Kunden – Verbraucher, Mittelstandsunternehmen, internationale Konzerne – die höchste Instanz im Entscheidungsprozess“. Da „Rita ... erfolgreiche Unternehmen das Fürchten ... lehrt“, macht sich IBM anheischig, für das „business on demand“ die Kundendaten zu ordnen. Das neue Bildungsideal, das dabei ins Spiel kommt, kann nur ironisch verstanden werden: Rita ist ein Schreckgespenst, denn ihre Wünsche gehen auf die Bedürfnisse zurück, die von den „erfolgreichen Unternehmen“ hervorgerufen worden sind, wenigstens zu einem großen Teil.²⁴

Die gegenwärtige Diskussion der verschiedenen Bildungsbegriffe lässt sich nur mit einer gewissen Brutalität „ordnen“. Von einer Seite wird die Rückkehr zu alten bzw. älteren Bildungszielen gefordert, d.h. zu den Inhalten, die es gestatteten, das zu vermitteln, was man irrtümlicherweise und meist aus ideologischen Gründen unter Bildung versteht. Man könnte von einem *konventionell-restaurativen* Interesse sprechen. Von der anderen, gewissermaßen gegenüberliegenden Seite aus werden, in einer Art Übersprungsphänomen, innovative Institutions- und Organisationsform von Unterricht propagiert, von denen man sich eine bedeutsame Modernisierung verspricht. Wenn man gutwillig ist, darf man ein *dynamisch-innovatives* Interesse annehmen. Die Befürworter dieser Entwicklung bleiben aus meiner Sicht allerdings den Beweis dafür schuldig, wie durch die Ökonomisierung von Schulen und Hochschulen – und da insbesondere von Bildung und Forschung – Kräfte freigesetzt werden können, die zu einer erfolgreichen „Selbstbildung“ bzw. „Selbstorganisation“ der betroffenen Individuen führen (vgl. Lenzen 1999, Hoffmann, Maack-Rheinländer 2001, Hoffmann, Neumann 2002). Das ist auch deshalb zu bezweifeln, da die Kategorien, unter denen diese Umstellung erfolgt, keine pädagogischen mehr sind. Sie werden vom „Markt“ abgeleitet, aus dem sich die Charaktere bzw. die Bilder von Produzent und Konsument, von Angebot und Nachfrage, von Kompetenzen und Qualifikationen etc. herleiten. Diese ökonomische Außenbestimmung ist nicht weniger anstößig als die politische in totalitären Staaten oder autoritären Gruppen.²⁵ Um den Gedanken zu vervollständigen, füge ich hinzu: Das mündige und unabhängige Subjekt ist bei gleichsam nostalgischer Rückerinnerung nur noch in – zumeist als „links“ denunzierten – Theoremen zu finden.

In den USA, deren Schulen und Hochschulen in Deutschland zumindest den auf den üblichen Wegen *desinformierten* Politikerinnen und Politikern zur Zeit als vorbildlich gelten, obschon dieses Urteil auch dann der genaueren Prüfung nicht standhält, wenn man nicht alles für bare Münze nimmt, was

Michael Moore darüber verbreitet (Moore³⁸2003, 119ff.), geht man *pragmatisch* an die Sache heran. Da die genannten Institutionen theoretisch-ideologisch nicht annähernd so festgelegt sind wie die unseren und da sie zudem schon sehr viel länger „ökonomisiert“, d.h. finanziell abhängig sind, z.B. von Sponsoren, wirken sich die industriellen wie die gesellschaftlichen Veränderungen auf sie unmittelbar aus. Philip Wexler hat gezeigt, wie dies „durch Bildungserlasse, besonders solche, die der Standardisierung von Ergebnissen oder erzieherischen Produkten und ihrer Messung und Qualitätskontrolle dienen“, zu einem Wechsel von der „Factory-School“ zur „Toyota-School“ geführt hat, einer „Hochleistungsschule, die von ‚New-Collar‘-Führern geleitet wird, die ein von Hand zu Hand weitergegebenes, lebensbezogenes, teamorganisiertes Lernen neuer Fertigkeiten für einen restrukturierten Arbeitsplatz“ propagieren (Wexler 1999, 37). „Bildungs-Profis und Lehrer sind die Team-Chefs und Verkäufer von Schulausbildung, als einer kundenbezogenen, vom Arbeitsleben abgeleiteten Ware“. Die Krise der Bildung ist zu einem Designproblem umgeformt worden. Es entstanden „Modelle von Elite-Design“, um die Schulen „zu Hochleistungsorganisationen“ zu machen, „die messbare, hochqualitative Lernergebnisse produzieren, um ‚High-skill-jobs‘ mit amerikanischen ‚New-Collar‘-Arbeitern zu besetzen, die auf dem Weltmarkt konkurrenzfähig sind“ (38f.). Was dabei als „neues Wissen“ vermittelt werden soll, müsste sorgfältig erläutert werden. Da mir dazu hier der Raum fehlt, übergehe ich diesen Punkt und beschränke mich auf den Hinweis, dass der Austausch der Inhalte beachtlich ist. Wiederum tritt eine „Verengung“ ein – „auf reine Arbeitsplatzfertigkeiten“ (41). Bezeichnend ist, dass sozialwissenschaftliche Inhalte fast gänzlich herausfallen, sie werden durch „Spitzenleistungen der Menschheit“ ersetzt, die Orientierung geht also von der Masse auf die Elite. Wexler spricht von der „praktischen Dekonstruktion ... des Sozialen“ (44): „Die zunehmende Aushöhlung sozialer Beziehungen bewirkt eine Folge defensiver Selbstprozesse als Kompensation für den Mangel“ (47), z.B. Apathie und Depression; das „Fehlen eines stabilen, *angenommenen oder zugestanden*en wertvollen Selbst“ (50) ist die Folge. Was am Anfang aussah, als könnte es über die Ermöglichung individuellerer Erfahrung eher zu so etwas wie Bildung führen, endet infolge der Orientierung an *äußerlichen*, überwiegend *technischen* Standards in dem Zustand von Halb- oder gar Unbildung, den ich oben kritisiert habe.²⁶ Wexler hält es deshalb für notwendig, pädagogische *Gegenpositionen* zur Toyota-School zu formulieren (56). Mir geht es darum, auf die Gefährdungen hinzuweisen, die für ein traditionelles und ein kritisches Bildungsverständnis von den Veränderungen ausgehen könnten, die andernorts bereits stattgefunden haben, und ich bin bereit, mich ange-

sichts des Dilemmas zu der Hoffnung zu bekennen, dass – wenn es gar nicht anders geht – die bei uns wirksamen Tabus dazu beitragen mögen, dass die „alte Bildung“ nicht generell durch das funktionelle „neue Wissen“ ersetzt wird.²⁷

Anlässlich der studentischen Streiks, mit denen in dem zurückliegenden Wintersemester an der Universität Göttingen gegen die neuerlichen, viele Millionen umfassenden Sparmaßnahmen protestiert wurde, denen mehrere Studiengänge, einige Seminare und Institute sowie Zentren interdisziplinärer Zusammenarbeit zum Opfer fallen werden, um – sarkastisch geredet – die Georgia-Augusta, die mehr Nobelpreisträger hervorgebracht hat als Harvard –, in Richtung auf das Ziel der Elite-Universität „voran“ zu bringen, wurde an der Außenwand meines Instituts folgende Botschaft angebracht: „Bildet Euch – bildet Andere – bildet Banden“, das a in Banden in der Form des Anarchie-A geschrieben. So entwickelt sich unter den obwaltenden Umständen ein „neuer“ bzw. „innovativer“ Bildungsbegriff, gegen eine erneut versagende Bildungspolitik.²⁸

Anmerkungen

- 1 Theodor W. Adorno hatte ihn am 21. Mai 1965 in dem 1963/64 errichteten Max-Planck-Institut für Bildungsforschung gehalten, „völlig frei improvisiert“, wie der Autor ausdrücklich hervorhebt (1965, 487). Wer Druckmanuskripte Adornos kennt, der weiß, wie streng er gesprochenes und geschriebenes Wort auseinander hielt. Im vorliegenden Falle versprach er sich von der freien Rede eine „praktischere“ Wirkung – und überarbeitete den Text nicht. Umso erstaunlicher ist, wie präzise und sachkundig der Soziologe die pädagogischen Probleme herausarbeitet, die mit dem Lehrberuf – überwiegend unausgesprochen – verbunden sind, insbesondere bezüglich der gesellschaftlichen Anerkennung. Die aufgedeckten Tabus machen deutlich, wie wenig die Öffentlichkeit Lehrerinnen und Lehrern überhaupt zutrauen kann, die Herkulesaufgabe der Bildung zu lösen.
- 2 Mitte der 60er Jahre bestand in Westdeutschland ein Mangel an Lehrkräften, und zwar in allen Schularten, der sowohl von den zyklisch verlaufenden Ausbildungsströmen als auch von dem durch die Ansätze der Schulreform angeregten höheren Bedarf verursacht wurde. Adorno irrt allerdings, wenn er annimmt, dass es immer zu wenig Bewerberinnen und Bewerber für den Schuldienst gegeben habe und gibt (Titze 1990).
- 3 Unter pädagogischen Aspekt ist zu präzisieren, dass dabei weniger das erworbene Wissen und Können ausschlaggebend ist, das häufig fälschlich mit Bildung gleichgesetzt wird, sondern die Erfahrungen, die das Individuum macht. Am deutlichsten hat dies John Dewey herausgearbeitet, und zwar in „Experience and Nature“ aus dem Jahre 1925 (1995).
- 4 Hier als „wissenschaftliche“ Diskussion verstanden. Die wesentlichste Zutat der Kritischen Theorie zur Zusammenfassung der Erkenntnisse von Karl Marx und Sigmund Freud ist die, dass deren Kategorien auch für die Wissenschaft gelten, da die Gelehrten in die Gesellschaft eingebunden sind: „Um wahr zu sein, müßte die Wissenschaft kritisch zu sich selber sich verhalten und auch zu der Gesellschaft, die sie produziert“ (Horkheimer 1972, 163). Mit anderen Worten: Gelehrte sind historisch und gesellschaftlich *befangen*, sofern sie nicht daran arbeiten, sich aus den ideologischen Verstrickungen zu befreien. Dass dies der Hauptgrund dafür ist, dass die Kritische Theorie von der *traditionellen* Wissenschaft als „Wissenssoziologie“ abgelehnt wurde und wird, liegt auf der Hand. Wer will sich sagen lassen,

dass ihm die Wahrheit „verstellt“, ein „richtiges“ Bewusstsein unmöglich oder doch zumindest erheblich erschwert ist, wenn er von der Unterstellung lebt, er sei dafür zuständig? Auch für den Gelehrten als den dem Anspruch nach höchsten Gebildeten gilt, was Heinz-Joachim Heydorn so formuliert: „Der aufklärerische Glaube an die Macht der Vernunft, die sich durch Bildung erkennbar macht, bedarf einer Korrektur“ (Heydorn 1972, 15).

- 5 „Das Kind ist Mittel zum theologischen, ethischen, sozialutopischen Zweck“, schreibt Siegfried Bernfeld in „Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung“ im Jahre 1925 (Bernfeld 1967, 37). Und Anna Freud sekundiert ihm: Die Umgebung will mit Hilfe der Erzieher aus dem Kind machen, „was zu ihr passt, also je nach Zeit, Verstand, Klasse, Partei etc. immer etwas anderes“ (1971, 27). Vgl. Hoffmann 2001, bes. S.68f.
- 6 Für eine „Instandsetzung“ des Menschen in einem ähnlichen Sinne plädiert zuerst Johann Amos Comenius, vgl. Comenius ²1965, 49, 99 etc.
- 7 Eine Begründung dafür findet sich in dem in der wissenschaftsgeschichtlichen Entwicklung ablesbaren Übergewicht soziologischer und psychologischer Argumentationen. Ohne sie waren Veränderungen damals kaum durchzusetzen, es sei denn mit „integrativen“ anthropologischen Überlegungen. Gerade diese wurden aus „realsozialistischer“ Sicht aber häufig als Trick angesehen, mit dessen Hilfe der „bürgerliche“ Charakter der Festlegung von Bildungszielen und -inhalten verschleiert werden sollte (Neuner 1973, 19). Warum von der Mitte der 60er bis in die der 80er Jahre in der BRD *keiner* der theoretisch verfügbaren Bildungsbegriffe verwendet, von Bildung *expressis verbis* nicht mehr gesprochen wurde, kann ich an dieser Stelle nicht erläutern. *Ein* Grund kann zumindest hypothetisch darin werden sehen, dass die Pädagoginnen und Pädagogen in der DDR daran festhielten. Es war sicherer, sich davon zu unterscheiden, wenn man in der BRD eine „Gesamtschule“ fordern wollte, die leicht – und zwar zum Zwecke der Denunziation – mit der „Einheitsschule“ verwechselt werden konnte. Mit der Ersetzung von Bildung durch Lernen und Sozialisation glaubte man weltanschaulich geprägte Auseinandersetzungen umgehen zu können.
- 8 Die Verwendung des Terminus „wissenschaftsorientiertes Lernen“ anstelle von „allgemeiner Bildung“ (o.ä.) im Strukturplan des Deutschen Bildungsrates in Westdeutschland geht auf die schon damals anachronistische bzw. illusorische Annahme Heinrich Roths zurück, (nur) mit Hilfe der Wissenschaft könne (noch) Einigkeit über Ziele und Inhalte z.B. von Unterricht („organisierte Lernprozesse“) erreicht werden. (vgl. Roth 1976, 117 f.) Saul B. Robinsohn hatte für die Erstellung der Curricula auf Expertengremien gesetzt, in denen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler ebenfalls eine herausgehobene Stellung einnehmen sollten (1973⁴, 49ff.).

Mit der skizzierten Position polemisiere ich nicht gegen die Bezeichnungen konkreter Bildungsbereiche wie zum Beispiel „ästhetische“, „politische“, „sprachliche“ oder „naturwissenschaftliche“ Bildung – um nur diese zu nennen –, bei denen durchaus ein souveräner Umgang des Einzelnen mit den betreffenden Teilsystemen der Wirklichkeit angestrebt werden kann.

- 9 F. K. Ringer konnte interessanterweise das 1969 in der Harvard University Press erschienene Buch erst 1983 in der BRD veröffentlichen (bei Klett in Stuttgart). Das einleitende Kapitel „Der Typus des Mandarins“ enthält aufschlussreiche Verweise auf die Entstehung des „Bildungsbürgertums“; Ringer ist zudem einer der wenigen, die den Bildungsbegriff sowohl historisch als auch systematisch korrekt verwenden (1987, 82f.).
- 10 Hannah Arendt hat die Zusammenhänge, die Elke Schmitter Schwierigkeiten bereiten, in ihrem Buch „Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft“ von 1955 in hinreichender Klarheit erläutert, und zwar im 10. Kapitel „Der Untergang der Klassengesellschaft“ (1958, 455ff. bes. 499ff.). Die Zuspitzung der „Unbildung“ auf Marschieren und Fahنشwenken findet sich in der „Negativen Dialektik“ von Adorno (1966, 278).
- 11 Um den Beitrag nicht zu überfrachten, füge ich ein Gegenbeispiel nur als Anmerkung ein. Constanze Paffrath, 35 Jahre alt und Stadtverordnete der CDU in Mühlheim an der Ruhr, deckt in ihrer Dissertation „Macht und Eigentum – die Enteignungen 1945–1949 im Pro-

- zess der deutschen Wiedervereinigung“ (2004) auf, dass es sich bei der Behauptung Helmut Kohls, der Fortbestand der Enteignungen sei von der Sowjetunion zur Voraussetzung der Wiedervereinigung gemacht worden, um eine bewusste Lüge handelt. Kohl wollte offenbar die Kosten für die Entschädigung der ursprünglichen Eigentümer sparen. Wie immer man zu diesem Sachverhalt steht – und ich meine, dass die Enteignungen wenn nicht aus juristischen, so doch aus politischen Gründen bestehen bleiben sollten –: es bedarf der Mündigkeit der Bildung, eines solchen Sachverhalt, der für viele Parteifreunde der Autorin „Nestbeschmutzung“ darstellt, auf 612 Seiten akribisch aufzudecken.
- Ebenso erinnere ich, dass in den 70er Jahren ein Prüfungskandidat zu mir kam, der seine Examensarbeit über die Geschichte der Arbeiterjugendbewegung schreiben wollte, um den genuinen revolutionären Impetus der betreffenden Klasse auch in diesem Bereich nachweisen zu können. Als er die Arbeit fertig hatte, war ihm klar geworden, dass die Bestrebungen auf die Initiativen bürgerlicher Agitatoren zurückgingen, die mit Hilfe der proletarischen Jugendlichen ihre politischen Ziele artikulieren wollten (vgl. auch Giesecke 2004). Ein solcher Wechsel von einem Vorurteil zu einem Urteil belegt mehr Bildung, als die Fähigkeit, griechische und lateinische Autoren im Original lesen zu können.
- 12 In den 70er Jahren begann bildungspolitisch eine Phase der *Restriktion*, die seit Mitte der 90er Jahre in eine der *Destruktion* übergegangen ist.
 - 13 Bildung wird „material“ durch Aneignung bestimmter Bildungsgüter (Objekte) erreicht, „formal“ durch deren Wirkung auf das Verhalten der Gebildeten (Subjekte). Bei der „kategorialen“ Bildung geben Oberbegriffe (Kategorien) an, welche Wirkung bei der Beschäftigung der Subjekte mit den Objekten angestrebt werden soll, z.B. „Verantwortung“ beim Geschichts- oder „Ordnung“ beim Mathematikunterricht.
 - 14 Lernen ist eine Form von Arbeit und kann deshalb ohne weiteres unter Leistungskriterien beurteilt werden, „Leistungsstandards“ sind mithin eine vernünftige Vorgabe (vgl. die differenzierte Unterscheidung von Sybille Volkholz in Kühne 2004). Ich wende mich lediglich gegen die Verwechslung der Bedeutungsebenen von Leistung und Bildung. Adorno tut dies mit folgendem Satz: „Die sich selbst zur Norm, zur Qualifikation gewordene, kontrollierbare Bildung ist als solche so wenig mehr eine wie die zum Geschwätz des Verkäufers degenerierte Allgemeinbildung“ (1962, 179). Vgl. Giesecke 1979.
 - 15 Martin Suhr geht in seiner Einführung in die Philosophie John Deweys darauf ein, dass der Erfahrungsbegriff keine bloß subjektive, sondern (ebenfalls) eine Art objektive Aneignung der Welt meint, die Dewey schwanken ließ, ob er nicht besser von „Kultur“ sprechen sollte (1994, 93ff.). Darin liegt allerdings ein Unterschied zu der korrespondierenden Auffassung Adornos (1962, 169).
 - 16 Dabei wird ausdrücklich die Aufklärung in den Blick genommen: „Soweit es ... um eine Erhellung des Bewußtseins geht, knüpft diese Definition der Bildung an einen der umstrittensten Bildungsbegriffe der europäischen Geistesgeschichte an: denn Erhellung des Bewußtseins ist nur ein anderer Name für das, was man früher Aufklärung nannte“ (Deutscher Ausschuß 1960, 20f.). Er stellt eine „mittlere“ Lösung dar, indem er sowohl auf die Mündigkeit als auch auf Wissen und Können als Voraussetzung anspielt. Immerhin wird deutlich, dass Bildung vom Deutschen Ausschuss als lebenslanger Prozess verstanden wird, und nicht als einer, der zu einem relativ frühen Zeitpunkt des Lebens abgeschlossen werden kann. Dabei ist es durchaus möglich, dass ein erfolgreich verlaufender Bildungsprozess zur Unzeit abgebrochen wird, aus welchem endogenen oder exogenen Grunde auch immer, und ein Gebildeter im Fortgang der Entwicklung zum Halb- oder Ungebildeten wird, vor allem dann, wenn er dem Irrtum zum Opfer fällt, die in Relation zu einer bestimmten raum-zeitlichen Umwelt erreichte Mündigkeit bleibe auch bei jeder Veränderung ihrer Verhältnisse „gültig“.
 - 17 Klaus Mollenhauer urteilt Ende der 80er Jahre rückblickend: „Man muß sich nur überlegen, was mit dem Auswechseln des Begriffs Bildung durch Lernen oder Sozialisation an Problemen zum Verschwinden gebracht worden ist“ (Kaufmann u.a. 1991, 75).

- 18 Dass die DDR-Pädagogik trotz der stärkeren schulpädagogischen Ausrichtung, der institutionell besser abgesicherten Vorschulerziehung und der nachdrücklichen Jugenderziehung in den entsprechenden Organisationen ihre Kernziele nicht erreichen konnte, zeigt eine groß angelegte Studie, die 1989 auf dem IX. Pädagogischen Kongress vorgelegt werden sollte, jetzt leicht gekürzt veröffentlicht unter dem Titel „Die ‚unterdrückte‘ Bilanz“ (Hoffmann, Döbert, Geißler 1999). Zu dem, was unter „wissenschaftsorientierter“ Bildung zu verstehen ist, habe ich mich bereits ausführlich geäußert (Hoffmann 1980, 118f. i.V.m. 125ff.). Unter Tabu steht auch die Frage, ob Lehrerinnen und Lehrer überhaupt in der Lage sind, Bildung zu ermöglichen, zu fördern o.ä. Ich kann darauf hier nicht eingehen. Es handelt sich dabei auch weniger um ein Tabu des Bildungsbegriffs als um eines des Lehrberufs. In Bezug auf die (ehemaligen) Volksschulen lief die Strategie der *Lehrerbildung* darauf hinaus, die auf dem Wege über das Abitur mit dem Wissen und Können der „höheren“ Bildung ausgerüsteten Berufsanwärter in den Pädagogischen Akademien – später den Pädagogischen Instituten und Hochschulen – *pädagogisch* zu bilden, vor allem im direkten Umgang mit *Lehrerbildnerinnen* und *Lehrerbildnern*, aber auch untereinander. Als klar wurde, dass dieser Bildungsprozess nicht mehr garantiert werden konnte, ging man zur wissenschaftlichen *Lehrerausbildung* über, jedenfalls in Westdeutschland.
- 19 Da im Englischen und Amerikanischen Erziehung und Bildung im Allgemeinen nicht unterschieden werden, sondern generell von „education“ die Rede ist, existiert auch kein Bildungsbegriff. Gleichwohl lassen sich die pädagogischen Absichten, die denen entsprechen, die im Deutschen – mit welcher Begründung auch immer – als Bildung bezeichnet werden, plausibel isolieren. Die Erziehung *herausragender Staatsbürger* fiele bei uns wohl unter politische Bildung, zumal diese über das entsprechende Unterrichtsfach „Politische Bildung“ hinausgeht. Beim Lernen, *zu führen und geführt zu werden*, handelt es sich allerdings um „pervertierte“ Bildung, z.B. Dressur.
- 20 Wie prekär die pädagogische Lage inzwischen ist, zeigt die Tatsache, dass Landespolitiker ohne öffentliche Aufregung trotz der in die entgegengesetzte Richtung weisenden Ergebnisse der PISA-Studie die Entwicklung zu einer *gleichen* Bildung für alle zurückdrehen. Anstatt über zweckmäßige Differenzierungen auf hohem Niveau nachzudenken, wird der Lernstoff wieder „schichtenspezifisch“ zugemessen. „Wenn das gegliederte System nicht zur Disposition steht, dann muss es abgemildert werden, keineswegs verschärft. Deshalb ist es ein Fehler, dass Niedersachsen zum klassisch gegliederten System zurückkehrt oder dass Bayern plant, schon in der fünften Klasse die Haupt- oder Realschüler voneinander zu trennen“ (Kerstan, Spiewak 2003, 36).
- 21 Der Deutsche Ausschuss hat den kleinsten gemeinsamen Bildungsbegriff, auf den sich die Vertreterinnen und Vertreter der „einander entgegenstehenden Bildungskonzeptionen“ gerade noch einigen könnten, einen „minimalistischen“ genannt – und ihn bewusst abgelehnt (1960, 19). Er meinte, dass die Erhaltung der geistigen Freiheit, die Bildung bedeute, eine Einschränkung dieser Art von vornherein verböte: sie müsse vielmehr allen Europäern als Verpflichtung auferlegt werden. Ich spreche abweichend von „minimal“, um deutlich zu machen, dass ich einen anderen und schlichteren Sachverhalt meine.
- 22 Es ist falsch, den Zustand des deutschen „Bildungswesens“ mit Hilfe der OECD-Studien gleichsam exemplarisch beschreiben zu wollen. Sie sind als *vergleichende* Untersuchungen schon deshalb problematisch, da zuvor überhaupt nicht erhoben wurde, was in den verschiedenen beteiligten Ländern wirklich vergleichbar ist – und was nicht. Ich nenne nur drei besonders wichtige Punkte. *Erstens* wurden sie in Ländern durchgeführt, in denen alle beteiligten Personen mit den einschlägigen Testverfahren unterschiedlich vertraut sind. In einigen gehören sie zum pädagogischen Alltag, in anderen – z.B. auch in Deutschland – sind sie immer noch ungewöhnlich. *Zweitens* ist zu bezweifeln, dass das gesamte Spektrum der Lernleistungen, das von Land zu Land traditionell unterschiedlich ist, durch die Erhebung von wenigen Einzelkompetenzen gerecht beurteilt werden kann. *Drittens* ist (vg. Fußnote 21 analog) einzuwenden, dass die überprüften Vermögen die sind, auf die man sich als

- den kleinsten gemeinschaftlichen Nenner einigen konnte. Das muss aber nicht bedeuten, dass in allen beteiligten Ländern das Schwergewicht der unterrichtlichen Bemühungen auf den betreffenden Lerninhalten liegt. Gleichwohl ist die Diagnose der schulischen Dürrtigkeit „richtig“, und zwar, weil sich seit den OECD-Untersuchungen von 1967 und 1973, die dem westdeutschen Bildungswesen eine Reihe von gravierenden Mängeln attestiert hatten, nicht nur nichts geändert hat, sondern seine Strukturen auch noch eins zu eins auf das ostdeutsche übertragen wurden, – ehe seine Finanzierung „zurückgeführt“ werden musste. Die Einstellungen von Bildungspolitikerinnen und Bildungspolitikern haben sich zwar etwas gewandelt, aber leider dahingehend, dass man in die „Ressource Bildung“ deshalb nicht besonders viel investieren sollte, da es sich dabei um einen individuellen Schatz handelt, der mit mäßigen Anstrengungen gehoben werden kann. Der Trend geht zum „hochbegabten“ Kind, und zwar als Massenphänomen „powered by emotion“, nämlich den Gefühlen des Stolzes seiner überwiegend vermögenden, zumindest wohlhabenden Eltern. Es stellt den „Beweis“ dafür da, dass es auch begabte und unbegabte Kinder gibt, genetisch und nicht nur empirisch. Dass man in Begabung, wenn man über sie auf Dauer verfügen will, sehr viel investieren muss, wird dagegen geleugnet, wie übrigens auch schon früher, als mit dem Terminus „Bildungsreserve“ ebenfalls unterstellt wurde, dass der Gegenstand unmittelbar verfügbar sei. Wer das vorhandene Geld lieber „gleich“ in die Förderung der Wirtschaft steckt, vernichtet es gleichsam doppelt.
- 23 Dieter Kirchhöfer ist in einem Aufsatz unter dem Titel „Bildung als Ware“ auf diesen Sachverhalt eingegangen, wobei er den pädagogischen Slogan von der „Selbstorganisation“ der Bildung, die als Heilmittel gegen die angedeutete soziale Verwahrlosung der Lebensumstände angepriesen wird, einer sorgfältigen Kritik unterzieht (Kirchhöfer 1999, bes. 164ff.).
 - 24 „Identitätsartikulationen in einer postmodernen Welt geraten zum Triumph des Konsums als leitender sozialer Aktivität“ (Wexler 1999, 36). Auf einer anderen Seite der gleichen (Doppel-)Anzeige wird – warum auch immer – „Flexibilität“ als Unternehmensphilosophie angepriesen, „Flexibilität, die sich auszahlt“. Wexler belegt, dass die entsprechende „Modernisierung“ der amerikanischen Schule und insbesondere ihrer allgemeinen Unterrichtsziele von dort her abgeleitet worden ist, d.h. die Abschaffung der Ford-School und ihre Ersetzung durch die Toyota-School (37) dem Wandel der ökonomischen Prinzipien zu verdanken ist.
 - 25 Gemeint ist das „historisch notwendige falsche gesellschaftliche Bewußtsein“ (Karl Marx) der das Bildungswesen ganz oder teilweise beherrschenden Stände, Klassen, Gruppen oder Parteien. Ein aktuelles Beispiel stellt die jüngst vom Landtag beschlossene Änderung des Niedersächsischen Schulgesetzes dar, nach der Lehrerinnen und Lehrern untersagt wird, durch politische, religiöse, weltanschauliche und ständige Bekundungen die Neutralität in Frage zu stellen, wobei die christlichen bzw. abendländischen „Bildungs- und Kulturwerte“ ausdrücklich ausgenommen sind.
 - 26 Das Gemeine an der Sache: das Scheitern und die Schuldigen stehen bereits fest, denn wie und mit welcher Bildung sollen überforderte Schulen und unterfinanzierte Hochschulen Innovationen hervorbringen, die auch nur 100.000 Arbeitsplätze schaffen, geschweige denn die benötigten 2 bis 3 Millionen?
 - 27 Ich beziehe mich dabei auf den oben zitierten Gedanken Adornos, dass *etwas* Aufklärung besser ist als gar keine. Das gleiche gilt für die Bildung.
 - 28 Um den Beitrag nicht noch länger ausfallen zu lassen, habe ich darauf verzichtet, in einem denkbaren vierten Abschnitt die Diskrepanz zwischen dem „idealistischen“ bzw. „neuhumanistischen“ Bildungsbegriff und der praktizierten „anachronistischen“ Bildung systematisch zu erläutern. Sie wird ebenfalls als Tabu behandelt – oder eben nicht. Tatsächlich ist es so, dass das Desinteresse an der konkreten Auseinandersetzung darüber, was Bildung im traditionellen Sinne *heute* bedeuten müsste, auch dort also, wo sie lediglich als „Aneignung“ verstanden wird, als Ausdruck für die Gleichgültigkeit gegenüber den diagnostizierten Mängeln begriffen werden muss.