

Jörg Schlömerkemper

Allgemeinbildung – ein antinomisches Konzept in antinomischen Verhältnissen

Vorbemerkung: Die Anreise zu dieser Tagung in Ost-Berlin hat Erinnerungen wach gerufen: Als Jugendlicher aus „Westdeutschland“ habe ich in den 60er Jahren an „Erkundungen“, teilgenommen, die zugleich faszinierend und beängstigend waren: Mit wenigen Schritten und nach (nicht immer) kurzer (Warte-)Zeit am Bahnhof Friedrichstr. konnte ich in eine Welt eintauchen, in der ganz andere, humanitäre und egalitäre Zielvorstellungen propagiert wurden, denen allerdings die beobachtbare Praxis in vieler Hinsicht nicht zu entsprechen schien. Immerhin gaben solche Exkursionen die Chance, die damals im Westen zur „allgemeinen“ Bildung gehörende ablehnende Vorstellung von Sozialismus mit ihrer „real existierenden“ Form zu vergleichen und sich ein eigenes Urteil zu „bilden“. Die dabei schon damals deutlich gespürte Diskrepanz zwischen Ideen und Ideologien (im kritischen Sinne) beschäftigt mich seitdem auch bei Themen und Problemen pädagogischer Theorie und Praxis. Die Frage nach der Bedeutung von „Allgemeinbildung“ gehört dazu. Und es freut mich, dass ich heute dazu meine Überlegungen darlegen darf, die freilich noch nicht so „zu Ende gedacht“ sind, dass ich ein fertiges Konzept vorlegen könnte. Wer in „Antinomien“ denkt, kommt vielleicht nie zu einem eindeutigen „fertig“!

Allgemeinbildung – ein Problem? – Die Fragen sind keineswegs neu: Was sollen Kinder und Jugendliche gelernt haben, wenn sie in die Welt der Erwachsenen hineinwachsen? Was müssen sie wissen, was müssen sie können, um möglichst vielseitig und wirkungsmächtig am gesellschaftlichen Leben teilnehmen und einen befriedigenden und zugleich nützlichen Platz im beruflichen Leben ausfüllen und dann auch noch in der Politik mitwirken zu können? An Antworten auf diese Fragen fehlt es keineswegs (Herr Benner hat gerade noch einmal die historischen Entwicklungslinien von Aristoteles bis Gerhart Neuner aufgezeigt). Ein Problem, vielmehr eine – zu unserem Glück – von jeder Generation wieder neu zu bewältigende Aufgabe ergibt sich aus

der so genannten „Verfallszeit“ des verbindlich zu Lernenden ausmacht. Dabei dürfte es kaum möglich sein, die Anteile dessen, was „verfällt“, und dessen, was Bestand hat, exakt zu bestimmen. Dieser Verweis auf die immer wieder fällige Aktualisierung der verbindlichen Bildungsinhalte und die darauf antwortenden Erneuerungen scheinen zu einem erheblichen Anteil eine Art Ritual zu sein, das die Bedeutung und die Legitimität des Anspruchs auf eine „allen gemeine“ Bildung immer neu wiederherstellen und/oder stärken soll. Diese Legitimationsfunktion des Allgemeinbildungs-Konzepts spielt m.E. eine wesentliche Rolle, denn es geht – so lässt sich meine These auf den Punkt bringen – bei Allgemeinbildung nicht nur um die Inhalte und die erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten, sondern auch und gerade um die an Bildung geknüpften Berechtigungen und Privilegien.

Wenn man sich nämlich die vielen in einer ehrenwerten Tradition stehenden Konzepte der Allgemeinbildung ansieht, dann stellt sich die Frage, ob der ständige Überprüfungs- und Aktualisierungsbedarf sich wirklich in erster Linie aus inhaltlichen bzw. sachlich-kulturellen Entwicklungen ergibt. Ist Allgemeinbildung nicht vielmehr deshalb immer wieder erneuerungsbedürftig, weil ihre Legitimationskraft zu schwinden droht oder bereits in Frage gestellt ist? Wenn es gesellschaftlich und politisch fraglich wird, dass die sozialen und beruflichen Berechtigungen an bis dahin vertrauten Kriterien gemessen werden darf, dann kann eine „Modernisierung“ dieser Inhalte vielleicht dazu beitragen, die daran gebundene Legitimierung hierarchischer Verhältnisse neu zu festigen.

Offenbar ist es in Jahrhunderte langer Tradition und Bemühung nicht gelungen, die anspruchsvollen Ziele einer Bildung für alle (die zudem noch „vollständig“ bzw. „ganzheitlich“ sein sollte) zu erreichen. Immer ist ein großer Teil der Kinder und Jugendlichen mehr oder weniger deutlich hinter den hohen Erwartungen zurück geblieben. Längst wissen nicht alle „Alles, was man wissen muss“ (Schwanitz 1999), und dass man nicht in die Verlegenheit kommt, Fragen zu stellen, „die man (angeblich) nicht stellen darf“, wenn man sich nicht blamieren will, wird vor allem dadurch zu vermeiden sucht, dass man sich auf vordergründige Konversation beschränkt. „Halbbildung“ (Adorno 1962) ist in diesem Sinne nicht nur bürgerlicher Repression geschuldet, sondern wohl auch als ein Scheitern der Allgemeinbildungs-Konzepte selbst zu deuten. Jedenfalls erscheint es mir angebracht, dieses relative Scheitern (bzw. das lediglich partielle Gelingen) auch darauf hin zu prüfen, ob die Ursachen im Konzept der Allgemeinbildung selbst liegen.

Dies kann durch den Vergleich mit Konzepten der „Bildung“ deutlich werden. Dabei komme ich immer wieder auf eine antinomische Grundstruktur, die mir in einem Seminar über Heinz-Joachim Heydorns Abhandlung „Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft“ deutlich geworden ist. Ein Student meldete sich gleich in der ersten Sitzung mit dem Einwand, er verstehe dies nicht, denn nach seinem Verständnis sei „Bildung“ doch gerade das Medium, mit dem sich „Herrschaft“ immer wieder neue Legitimation verschafft und ihre Privilegien auf Dauer zu stellen vermag – kurz: Bildung sei mit Herrschaft identisch und stehe keineswegs im Widerspruch zu ihr.

Mir scheint nun weder die eine noch die andere Sichtweise allein zutreffend zu sein. Vielmehr kann Bildung nur deshalb zur Legitimation von Privilegiensicherung taugen, weil sie zugleich (oder zuvor) mit dem Versprechen verbunden ist, dass sie „im Prinzip“ allen in gleicher Weise zugänglich sein soll. Aber da sie von jedem einzelnen nach seinem „Vermögen“ (W. v. Humboldt) wahrgenommen und angeeignet wird, ergäben sich nun einmal mehr oder weniger deutliche Unterschiede und unterschiedlich große Abstände zum Ziel der vielseitig entfalteten Persönlichkeit, die zur „Höherentwicklung der Menschheit“ beitragen kann. In dem Maße, in dem es einer gesellschaftlichen Gruppe gelingt, diese Maßstäbe zu definieren und politisch zu stabilisieren, hat sie die Kriterien in der Hand, mit denen sie andere Gruppen auf sozialem Abstand halten kann (vgl. ausführlicher Schlömerkemper 1997).

Das Konzept der *Allgemeinbildung* kann nun einerseits als eine Linderung dieses Problems verstanden werden, auf den zweiten Blick ist es jedoch eine Verschärfung: Die allen gemeine Bildung kann durchaus als eine „kleine“ Ausgabe der „großen“ Bildung verstanden werden, die mit geringeren Ansprüchen auftritt und nur das als verbindlich erklärt, was tatsächlich von allen angeeignet werden kann. In aktueller Begrifflichkeit könnte man nach meinem Verständnis von „Mindeststandards“ reden. Aber weil es nicht bei der Festlegung solcher Minimalanforderungen bleibt, sondern immer noch eins „draufgesattelt“ wird, wird auch das Allgemeinbildungs-Konzept zu einem Maßstab, an dem sich Unterschiede festmachen lassen.

Vergleichbar ist dies mit der aktuellen Diskussion um Bildungsstandards: Aus dem ursprünglichen Vorschlag, nur das unterste, aber für alle verbindliche und von allen (im Prinzip) erreichbare Kompetenzniveau zu definieren, ist im bildungspolitischen Prozess (sprich in den Verhandlungen in der KMK) die Definition von „Regelstandards“ geworden. Ging es zunächst darum, dass niemand unter dem Mindestniveau qualifiziert und gebildet werden sollte, ist an Regelstandards, die ein „mittleres“ Anspruchsniveau definieren,

wieder deutlich zwischen denen zu unterscheiden, die „darunter“ bzw. „darüber“ liegen.

Aber auch die Definition von „Mindeststandards“ kann ja nicht unterbinden, dass darüber nachgedacht wird, was denn über dieses Minimum hinaus die höheren Kompetenzstufen ausmacht. Das Mindestniveau soll so definiert sein, dass es die „Teilhabe“ am gesellschaftlich-politischen Leben und eine berufliche Tätigkeit ermöglicht – allgemeiner: dass jemand am sozialen Wettbewerb teilnehmen kann. Aber dieses niedere Niveau sichert keineswegs, dass er am Wettlauf um bessere Chancen mit Aussicht auf Erfolg teilnehmen kann. Es schließt ihn sogar weitgehend aus. Erreicht werden kann allerdings, dass jene, denen diese Mindest-Teilnahme-Kompetenzen vermittelt worden sind, sich nicht mehr über einen prinzipiellen Ausschluss beklagen können. Sie haben ja „im Prinzip“ alle Chancen gehabt! Mit der Allgemeinbildung verhält es sich ähnlich: das „allen gemeine“ ist „schön und gut“, aber wohl auch „recht und billig“: Es reicht für bescheidene Anforderungen und es legitimiert damit zugleich die herausragenden Berechtigungen jener, die über dieses Allgemeine hinausragen.

Nun muss man sich wie bei den Bildungsstandards auch bei der allgemeinen Bildung nicht mit einem Minimum zufrieden geben. Tatsächlich werden ja als „Allgemeinbildung“ auch und gerade jene Kompetenzen verstanden, die in einem anspruchsvolleren Sinne allen Menschen vermittelt werden sollen. Diese Kompetenzen sollen allen umfassend verfügbar sein, damit – um es knapp auszudrücken – die gesellschaftlich notwendige Arbeit kooperativ geleistet werden kann und alle zur Lösung anstehender Probleme und Entwicklungsaufgaben beitragen können. Diese allen gemeinsam verfügbare Bildung soll Kommunikation möglich machen – und was spräche dagegen, dass dies auf einem möglichst hohen Niveau geschehen soll? Aber damit ist das Konzept der Allgemeinbildung in eben jene „Falle“ antinomischer Bedeutungen gefallen, die ich eingangs für den Bildungsbegriff benannt habe: Sie erhebt den Anspruch und benennt das Versprechen, dass alle Menschen in anspruchsvoller Weise an gesellschaftlicher Arbeit und kultureller Aktivität teilhaben können, sie definiert aber zugleich Maßstäbe, an denen Unterschiede gemessen und Berechtigungen angebunden werden können. Gleichwohl darf aus dieser immer möglichen und tatsächlich auch immer wirkungsvollen Instrumentalisierung von Bildung und Allgemeinbildung nicht gefolgert werden, dass damit zugleich auch die emanzipatorischen Ansprüche und die humanitären Maßstäbe fraglich geworden wären oder gar aufgegeben werden sollten. Nur weil der Anspruch auf „Höherentwicklung

der Menschheit“ unter den Bedingungen einer hierarchischen Sozialstruktur immer auch als Medium der Abgrenzung missbraucht werden kann, ist er als solcher nicht diskreditiert. In historischer Sicht bleibt immerhin festzuhalten, dass „Bildung“ jenes Medium war, mit dem sich das Bürgertum die Teilhabe an den Privilegien des Geburtsadels erkämpft hat. Prinzipiell bleibt der Anspruch erhalten, dass allen die volle Entfaltung ihrer Persönlichkeit möglich sein muss und soziale Teilhabe nicht beschränkt sein darf.

Wenn man an solchen Zielsetzungen festhalten will und doch zur Kenntnis nimmt, dass das Projekt der allen gemeinen Emanzipation nicht erfolgreich war, dann stellt sich die Frage, ob die bisherig verfolgten Konzepte der „Bildung“ über den derzeitigen gesellschaftlichen Entwicklungsstand hinaus tragen können. Der Kern des Problems scheint mir darin zu liegen, dass es offenbar bisher nicht gelungen ist und vermutlich auf absehbare Zeit auch nicht gelingen wird, allen Heranwachsenden Kompetenzen auf einem hohem Niveau zu vermitteln. Die „Unterschiedlichkeit der Köpfe“ (Herbart) ist nicht verringert worden, sie scheint vielmehr gerade auch durch die vielfältigen Förderungskonzepte noch größer geworden zu sein. Und eben deshalb wurde es möglich, dass „Bildung“ zur Reproduktion und Legitimation einer hierarchischen Sozialstruktur instrumentalisiert wurde. Die Verknüpfung der unterschiedlichen Kompetenzen mit dem hohen Maßstab der Menschenwürde hat es möglich gemacht, diejenigen von gleicher sozialer Teilhabe auszuschließen, die im Sinne dieser Verknüpfung „nur“ mit geringeren, weniger umfangreichen und anspruchsvollen Kompetenzen an der gesellschaftlich notwendigen Arbeit mitwirken können.

Dahinter steht die folgende Gedankenkette: Die Höherentwicklung der Menschheit ist eine anspruchsvolle Aufgabe – sie erfordert anspruchsvolle Kompetenzen – der individuell differente Umfang (das Niveau) dieser Kompetenzen ist der Maßstab des individuellen Beitrags zu dieser schwierigen Aufgabe – dieser Beitrag wird in Kategorien der „Bildung“ wertgeschätzt – aus den unterschiedlichen Kompetenzen werden hierarchische Grade der Bildung abgeleitet – und danach wird den Menschen ihr Platz in der sozialen Hierarchie und ihr Anteil an dem von allen erarbeiteten Reichtum zugewiesen. Die unterschiedlichen Kompetenzen werden in Bildungsgrade transformiert, die sich am Idealbild der „voll entfalteten“ Persönlichkeit orientieren. Auch die nach dem je individuellen „Vermögen“ voll entfalteten Kompetenzen haben nur dann eine Chance, als „Bildung“ bewertet und anerkannt zu werden, wenn sie sich dem Ideal weitgehend annähern.

Um eine Alternative zu suchen, scheint es mir hilfreich, drei Konzepte von „Bildung“ zu unterscheiden, die zu der soeben genannten Problematik in unterschiedlicher Weise in Beziehung stehen. Die Differenz besteht darin, wie mit der „Unterschiedlichkeit der Köpfe“, also den differenten Kompetenzen der Menschen umgegangen wird. Ich unterscheide ein „meritokratisches“, ein „kompensatorisches“ und ein „egalitäres“ Konzept von Bildung. Die jeweiligen Besonderheiten lassen sich folgendermaßen fassen (in ähnlicher Weise habe ich 1989 den „Integrations“-Begriff diskutiert):

1. Ein *meritokratisches* Verständnis von Bildung: Damit ist gemeint, dass alle Kinder und Jugendlichen am Wettbewerb auf dem Weg zu höheren Bildungsabschlüssen und den damit verbundenen Gratifikationen (den „Meriten“) unter gleichen Bedingungen teilnehmen können. Das Stichwort „Chancengleichheit“ spielt in diesem Zusammenhang eine wesentliche Rolle: Alle sollen die gleiche Chance haben, ihre Kenntnisse und Fähigkeiten so zu entfalten, dass sie ihre Leistungsfähigkeit und ggf. einen hohen Grad an Bildung nachweisen können. Durch objektive und gerechte Prüfungen ist nach diesem Konzept festzustellen, wer welche Kompetenz erworben hat und in welchem Grade die verschiedenen Personen als „gebildet“ gelten sollen. – „Meritokratisch“ ist dieses Konzept in dem Sinne, dass mit einem höheren Grad an Bildung der Anspruch auf größere Teilhabe am gesellschaftlichen Reichtum verbunden ist, dass mit höherer Bildung Privilegien sozialer und beruflicher Art gerechtfertigt werden. Dies hatte Wilhelm von Humboldt zwar nicht (ausdrücklich) gemeint, aber im Verlauf der gesellschaftlichen Auseinandersetzungen hat das „Bildungsbürgertum“ daraus jenes elitäre Verständnis von Bildung entwickelt, von dem oben die Rede war. Der Verweis auf die hohen, nicht von allen einlösbaren Bildungsansprüchen trägt seitdem zur Sicherung sozialer Privilegien und zur Abgrenzung gegenüber anderen, den „niedereren“ gesellschaftlichen Gruppen bei. Wenn nun Bildungsinstitutionen sich in diesem Sinne an tendenziell „elitären“ Normen orientieren, dann tragen sie zur sozialen Selektion und zur Reproduktion hierarchischer Strukturen bei.
2. Ein *kompensatorisches* Konzept von Bildung: Damit sind Vorstellungen gemeint, die angesichts der Unterschiedlichkeit der Ausgangsbedingungen im Wettbewerb um privilegierte Bildungspositionen allen Kindern und Jugendlichen dazu verhelfen wollen, in diesem Wettbewerb nicht nur mitzuhalten, sondern tatsächlich erfolgreich zu sein. Durch eine geschickte und intensive Förderung sollen am Ende der Schulzeit oder zu-

mindest in einem fortgeschrittenen Lebensalter alle Kinder alle Ziele des Bildungsprogramms erreicht haben können. „Alle schaffen es“ lautete die Parole. Kompensatorische Konzepte von Bildung gehen also davon aus, dass die Unterschiedlichkeit der Köpfe durch geschickte pädagogisch-didaktische Maßnahmen ausgeglichen, „kompensiert“ werden kann.

Das meritokratische und das kompensatorische Konzept von Bildung orientieren sich also an der Vorstellung, dass berufliche und soziale Positionen mit Bildung in einer engen Beziehung stehen und dass letztlich die herausgehobenen Positionen allein durch einen höheren Bildungsgrad legitimiert werden. Um diese Legitimität zu sichern, muss alles getan werden, was sie in Frage stellen könnte: insbesondere sind Benachteiligung zu vermeiden, die sich aus den unterschiedlichen Lebenslagen von Kindern und den damit verbundenen unterschiedlichen Entwicklungsmöglichkeiten ergeben könnten. Erst wenn alle Kinder die gleiche Chance haben, am Wettbewerb um die privilegierten Positionen teilzuhaben, ist die soziale Ungleichheit, die sich sozusagen „trotzdem“ einstellt, gerechtfertigt. In pädagogischer Hinsicht sind beide Konzepte problematisch, weil sie das Bemühen um Bildung instrumentalisieren. Es geht eben nicht darum, sich sachlich und aus inhaltlichem Interesse mit einer Sache auseinanderzusetzen, sondern dies immer mit Blick darauf zu tun, dass es um den Erwerb von Berechtigungen geht. Der „Tauschwert“ des Gelernten bekommt eine sehr starke Bedeutung. Beide Konzepte sind sozusagen in der Verknüpfung von Kompetenzen und „Bildung“ gefangen. Sie orientieren sich zwar am hohen Ideal der vollen Entfaltung von Persönlichkeit und am Anspruch, dass allen dies möglich werden soll, aber weil sie die Grenzen der Kompetenzentwicklung nicht aufheben können, bestätigen sie die Legitimationsfunktion. Im elitären, meritokratischen Konzept haben diese Grenzen sogar einen konzeptionell zentralen Platz (Bildung = Leistung = Gratifikation), das kompensatorische Konzept operiert mit illusionären Versprechungen, die nicht eingelöst werden können, aber die Legitimität des hierarchisch-sozialen Anspruchs aufrecht erhalten helfen. – Ein drittes Konzept versucht, aus dieser ‚Falle‘ auszubrechen:

3. Ein *egalitäres* Verständnis von Bildung: Während es bei meritokratischen und kompensatorischen Konzepten von Bildung in erster Linie um das Produkt, um das Endergebnis der Bildungsbemühungen geht (sei es in deutlich differenzierender Weise oder nach dem Ausgleich von Defiziten), zielt dieses Konzept von Bildung stärker auf die Bedeutung, welche die jeweiligen Kompetenzen für die individuelle und soziale Entfaltung

der Persönlichkeit haben. Der Grad an „Bildung“ wird aus der engen Verknüpfung mit den individuell erworbenen und verfügbaren Kompetenzen gelöst. „Bildung“ soll sich dann nicht allein oder vor allem darin ausdrücken, *was* Menschen können, sondern *wie* sie mit diesen Kenntnissen und Fertigkeiten umgehen. Nicht der Umfang der Kompetenzen ist für den Bildungsgrad eines Menschen entscheidend, sondern die „Haltung“, mit der eine Person ihre jeweiligen Kompetenzen handhabt. Bei einem solchen „habituellen“ Bildungsverständnis benutze ich den Habitus-Begriff (im Unterschied zu Bourdieu) nicht (nur) in kritischer Konnotation („bürgerlicher Habitus“), sondern als eine wünschenswerte und zu fördernde Alternative, die auf einen egalitären Umgang zielt.

Ein solcher gebildeter Habitus kann sich in zwei Dimensionen ausdrücken: Zum einen stellt sich die Frage, ob eine Person mit den verfügbaren Kenntnissen und Fertigkeiten konstruktiv und offen umgeht, ob sie bereit ist, ihr Verständnis einer Sache jeweils weiter zu entwickeln, Neues hinzuzulernen, Bestehendes in Frage zu stellen, Vertrautes zu überdenken und ggf. neue Sichtweisen einzunehmen. Zum anderen zeigt sich eine habituelle Bildung darin, ob jemand bereit und in der Lage ist, mit anderen Menschen über die Unterschiedlichkeit der Kompetenzen hinweg zu kooperieren und zu kommunizieren. Darin drückt sich auch aus, in welchem Maße jemand andere Menschen mit anderen Kompetenzen als gleichberechtigt akzeptiert.

Wenn über „Bildung“ in diesem Sinne unterschiedlich gedacht und gehandelt werden kann, stellt sich die Frage, unter welchen Bedingungen es zu der einen oder der anderen Form kommt. Wann wird „Bildung“ elitär instrumentalisiert, wann trägt sie zur egalitären Entwicklung der Persönlichkeit und damit letztlich auch der Gesellschaft bei? Bei der Klärung dieser Fragen wird man die oben entwickelte Unterscheidung keineswegs so verstehen dürfen, dass die eine oder andere Variante die jeweils anderen prinzipiell ausschließen könnte. Ich verstehe sie vielmehr als idealtypische Dimensionen, die mit unterschiedlichem Gewicht in einer Beziehung zueinander stehen und in einem dynamischen Wechselspiel wirksam sind. Und es scheint mir nicht möglich, die Bedeutung der Dimensionen allein aus der theoretisch-konzeptionellen Analyse von „Bildung“ selbst zu beantworten. Und ebenso wenig scheint es mir möglich, die eine oder andere Dimension durch inhaltliche Definitionen wirksam werden zu lassen. Was z.B. auch immer an kritisch-emanzipatorischen Inhalten mit Bildung verbunden wird, es bleibt in dem oben genannten Sinne instrumentalisierbar: Wer „die Verhältnisse“ besonders gut kritisieren

kann, kann damit zugleich den Anspruch legitimieren, an diesen Verhältnissen in herausgehobener Weise teilhaben zu dürfen. Umgekehrt wird auch eine meritokratisch gemeinte Konzeption von Bildung nicht mehr Legitimität beanspruchen können, wenn sie nicht wenigstens prinzipiell die Gleichheit der Chancen – also ein egalitäres Moment – behauptet. Das kompensatorische Konzept bezieht sich sogar ausdrücklich auf die beiden anderen Dimensionen: Das Recht auf Teilhabe macht hohe Kompetenzen zur Voraussetzung, es soll aber für alle in gleicher Weise einlösbar werden.

Bildungstheoretische Analysen kommen also an eine Grenze, wenn sie sich konzeptionell lediglich intern in den Dimensionen von „Bildung“ bewegen. Über programmatische Bekundungen und wohlgemeinte Appelle kann sie nicht hinaus gelangen. Und eine Kritik der Instrumentalisierung macht die Ursachen und Beweggründe nicht erkennbar, wenn sie sich lediglich auf bildungstheoretische Prinzipien bezieht. Weiterhelfen kann jedoch der Blick auf die Kontextbedingungen, unter denen „Bildung“ sich vollzieht bzw. gestaltet wird. Zu denken ist dabei in nahe liegender Weise zunächst an die gesellschaftlich-politischen Verhältnisse: an die öffentlich-kulturelle Legitimität sozialer Ungleichheit bzw. die Geltungskraft sozialer und politischer Egalitätspostulate. Darauf hat pädagogisches Denken und Handeln nur begrenzten, allenfalls indirekten Einfluss. Zuständig und verantwortlich ist es jedoch für zwei Bereiche, die mit „Bildung“ in einem engen Zusammenhang stehen: für Erziehung und Sozialisation.

Aber auch hier gerät die Reflexion rasch in Schwierigkeiten, denn weder „Erziehung“ noch „Sozialisation“ ist konzeptionell und in der praktischen Bedeutung eindeutig zu fassen: Erziehungskonzepte und -praktiken – hier verstanden als intentional reflektierte Einwirkungen auf Kinder und Jugendliche – stehen in einer Spannung zwischen Anpassung und Freisetzung, sie bewegen sich zwischen Repression und Emanzipation, sie können die Gestalt von Dressur oder Autonomie haben, die „Betroffenen“ können Objekt oder Subjekt sein, erdulden müssen oder handeln dürfen. Bei „Sozialisation“ – hier verstanden als die latenten, in der Regel nicht reflektierten Einflüsse, die von institutionellen und sozialen Kontexten ausgehen, in denen Kinder und Jugendliche aufwachsen – verhält es sich ähnlich: Die „Verhältnisse“ können erleben lassen, dass Menschen empathisch und solidarisch miteinander umgehen, dass Menschenwürde und Gleichberechtigung nicht nur Postulate und schöner Schein sind; sie können aber auch erfahren, dass der Umgang von Menschen miteinander von Misstrauen und Konkurrenz geprägt ist.

Für die konkrete Gestalt, die „Bildung“ in verschiedenen Kontexten und Situationen bekommt, ist es nun in starker Weise bedeutsam, in welcher Ausprägung Erziehungs- und Sozialisationsprozesse gestaltet sind. Dabei gehe ich von einer grundlegenden Differenz zwischen Bildung einerseits und Erziehung und Sozialisation zum anderen aus: Bildung ist nach meinem Verständnis in seiner antinomischen Bedeutung nicht (zumindest weniger) verfügbar, weil sich die oben analytisch unterschiedenen Dimensionen nur begrifflich, aber nicht faktisch trennen lassen (s.o.). Erziehung ist jedoch intentional (eher) gestaltbar, weil die genannten Pole sich antagonistisch gegenüberstehen und nicht miteinander vereint auftreten können: Man kann nicht zugleich Dressur und Autonomie verfolgen, nicht zugleich unterwerfen und aufrichten wollen. Das schließt zwar nicht aus, dass das eine neben dem anderen bestehen bleibt und wider die Absichten wirkt (als „funktionale Erziehung“ wird das oft bezeichnet), aber Intention und praktische Bemühungen können um Konsequenz bemüht sein oder gar eindeutig wirken.

Schwieriger ist es bei der Sozialisation: Die latenten Wirkungen sind nicht in jeder Hinsicht intentionaler Klärung und Entscheidung verfügbar und das eine wirkt neben dem anderen – „Risiken und Nebenwirkungen“ sind oft erst dann erkennbar, wenn sie nicht mehr korrigierbar sind. Gleichwohl ist es möglich, sozialisatorische Prozesse zu reflektieren und jene Wirkungs-Faktoren zu gestalten, die den Kontext von Erziehung und von Bildung beeinflussen. Nach Schleiermacher kann man dabei auf „Unterstützen“ oder „Gegenwirken“ verweisen.

Für die konkrete Gestalt von „Bildung“ ist dies dahingehend bedeutsam, dass durch Sozialisation und Erziehung jene „Haltungen“ beeinflusst werden, die für den Umgang mit Kompetenzen bedeutsam sind: Wer die sozialisatorische Erfahrung von Hierarchie macht und wer zu Konkurrenz erzogen wird, wird mit Bildung eher im Sinne der meritokratischen Dimension umgehen. Wer dagegen in seinem gesellschaftlichen und sozialen Umfeld Solidarität erfährt und wem entsprechende Wertvorstellungen vermittelt worden sind, der wird eher egalitär über seine Mitmenschen denken und aus der Differenz zwischen seinen und deren Kompetenzen nicht unterschiedliche Wertschätzungen ableiten.

Ich möchte versuchen, meine Überlegungen an zwei Beispielen zu verdeutlichen bzw. auf ihre Tragfähigkeit zu prüfen. Ich beziehe mich dabei auf Daten, die ich seit 1986 wiederholt in verschiedenen Kontexten erhoben habe. Es geht um die Frage, welche Bedeutung der Begriff „Bildung“ im Alltagsverständnis hat. Es wird die Vermutung geprüft, dass „Bildung“ mehr

oder weniger bewusst in jener Doppeldeutigkeit verstanden wird, von der hier die Rede ist.

Das erste Beispiel bezieht sich auf „Bildung“ in den Schulen der DDR (Schlömerkemper 1991): Nach der Öffnung der deutsch-deutschen Grenze stellte sich sozusagen im Sinne eines gesellschaftlich-politischen Experiments sogleich die Frage, ob das Verständnis von Bildung ein anderes sein könnte, wenn die Befragten unter anderen Konstellationen aufgewachsen, erzogen und „gebildet“ worden sind als die Schülerinnen und Schüler in der damaligen westlich orientierten Bundesrepublik. Befragt wurden mit Hilfe von Kollegen in Leipzig 283 Schülerinnen und Schüler der EOS.¹ Eine „hermeneutische Datenanalyse“ (Schlömerkemper 2002) zwischen Schüler und Schülerinnen aus der Bundesrepublik und der DDR zeigt sich zwar keine völlig andere Sichtweise, aber eine deutliche Tendenz scheint mir bezeichnend. Die Aussagen der Schüler und Schülerinnen in der DDR bringen eine Haltung des „zuversichtlichen Abwartens“ zum Ausdruck: Eine stärkere Zuversicht deutet sich darin an, dass von der Schule und ihren Lehrerinnen und Lehrern erwartet wird, dass diese sich um eine möglichst weitreichende und qualitativ anspruchsvolle Bildung bemühen. Dies scheint aber zugleich und sozusagen als komplementäre „Nebenwirkung“ damit verbunden zu sein, dass die Schülerinnen und Schüler ihren Lehrerinnen und Lehrern die Verantwortung für den Erfolg dieser Bemühungen zuschreiben. Etwas salopp formuliert: „Wenn der Gesellschaft und Euch Lehrerinnen und Lehrern unsere Bildung so wichtig ist, dann versucht ihr doch bitte, sie uns zu vermitteln; wir sind bereit, eure Bildungsbemühungen hinzunehmen, und wir glauben der Versicherung, dass die Bedingungen dafür recht gut sind, aber eben deshalb können wir die Wirkungen eurer Bemühungen zuversichtlich abwarten. Die Verantwortung für unsere Bildung liegt bei euch!“ – Hier zeigt sich m.E., wie „die Verhältnisse“ die Haltung beeinflusst, mit der Bildung wahrgenommen wird.

Ein zweiter Blick auf die in diesem Projekt erhobenen Daten prüft die Vermutung, dass sich im zeitlichen Verlauf von 1989 bis 1998 die Einstellungen zu „Bildung“ verändert haben. Dazu kann ich Daten heranziehen, die im Abstand von knapp zehn Jahren mit demselben Fragebogen und bei vergleichbaren Personengruppen (im wesentlichen Studierenden der Universitäten Göttingen und Frankfurt/Main) erhoben worden sind (vgl. ausführlicher Schlömerkemper 2000). Der Vergleich über die Zeit zeigt, dass „egalitäre“ Sichtweisen fast unverändert bekundet werden, dass aber deutlich stärker je-

1 Zu Dank verpflichtet bin ich insbesondere Prof. Helmut Faust.

ner Sicht zugestimmt wird, die Bildung als Rechtfertigung für Privilegien versteht. Dies wird m.E. im Kontext der allgemeinen gesellschaftlichen und politischen Entwicklung verständlich. Offenbar hat die egalitäre Dimension des Chancengleichheits-Postulats an Bedeutung verloren und die hierarchisch-elitäre Sicht eine größere Bedeutung gewonnen. Dass in jenen Jahren immer häufiger und mit zunehmendem politischen Einfluss gefordert wurde, den Begriff der „Chancengleichheit“ durch den der „Chancengerechtigkeit“ zu ersetzen, bringt dies schon im Wechsel des Leitbegriffs deutlich zum Ausdruck. Sollte vordem durch die Gleichheit der Chancen auch die soziale Diskrepanz durch den kompensatorischen Ausgleich ungleicher Startchancen verringert werden, betont der Verweis auf „Gerechtigkeit“ stärker die Legitimität sozialer Ungleichheit und damit auch die Legitimität sozialer Privilegien. Wie anders hätte sich das Versprechen, dass „mehr Bildung“ sich „auszahlt“, eingelöst werden können? Auch hier zeigt sich, dass „die Verhältnisse“ das Verständnis von „Bildung“ beeinflussen.

Als Summe dieser Überlegungen und als Folgerung aus den beiden Beispielen ergibt sich nach meiner Sicht der Dinge Folgendes: Die Antinomien des Bildungskonzepts sind nur (zumindest mit größerer Aussicht auf Erfolg) dadurch im Sinne einer humanitären, emanzipatorischen Zielsetzung zu bearbeiten, dass die unterschiedlichen Kompetenzen der Menschen mit einem Habitus verbunden werden, der sich an diesen Zielsetzungen orientiert. Dieser ist nicht aus Bildung (aus seinen Inhalten und Kompetenzen) heraus gestaltbar, aber er ist durch Erziehung und Sozialisation beeinflussbar, wenn die Intentionen geklärt und die latenten Wirkungen erkannt werden. In diesem Sinne kann man sagen: Bildung braucht Erziehung! Es ist also theoretisch-konzeptionell, kritisch-analytisch und pädagogisch-praktisch nicht hinreichend, bei „Bildung“ nur die Inhalte zu klären. Hinzukommen müssen die Reflexion von Erziehung und Sozialisation sowie deren zielorientierte Gestaltung. Bildung braucht Verhältnisse, die sich zu ihrem antinomischen Charakter zumindest in der Zielsetzung eindeutig verhalten und in der Praxis um Konsequenz bemüht sind. An den „real existierenden“ Bedingungen unseres Bildungswesens dürfte es in dieser Hinsicht noch einiges zu tun geben.