

Dietrich Hoffmann

„Schlechte Zeiten“ für Bildung

Wer mich kennt – oder sich zumindest der Art und Weise meiner Argumentation im Zusammenhang mit Bildung erinnert –, der erwartet nun ein passendes Zitat von Theodor W. Adorno, den ich in der Tat bei solchen Gelegenheiten bemühe, um anzudeuten, dass ich nicht allein bin, wenn ich scheinbar anachronistische Auffassungen zu diesem Thema vertrete (Hoffmann 1999). Dabei muss allerdings akzeptiert werden, dass für die betreffende Philosophie gilt, was für jeden vernünftigen philosophischen Gedanken angenommen wird, nämlich dass sie überzeitlichen Charakter hat, obschon Adorno sich überwiegend mit Problemen der Moderne beschäftigte. Ich habe ihn in diesem Kreise auch deshalb gern zitiert, um sein Denken ins Gespräch zu bringen, von dem ich meine, dass es durch die Adaption sowohl von Erkenntnissen Karl Marx' als auch Sigmund Freuds besser als anderes geeignet ist, soziokulturelle Ereignisse und Entwicklungen zu erklären, zu deuten – und zu kritisieren (Hoffmann 2001, bes. 69f.). Die so genannte Frankfurter Schule war insbesondere gerüstet, den Irrtum des *soziologischen* und vor allem den des *anthropologischen* Optimismus aufzudecken, der für die pädagogischen Illusionen verantwortlich ist, die vielen den Blick auf die ‚Erziehungswirklichkeit‘ verschleierte.¹ Aber eine solche Vorgehensweise nutzt sich ab, zumal man bei ihr am Ende stets die Frage abwehren muss, ob sie nicht aus einer Art ‚fulfilling resignation‘ hervorgehe, also der vorliegenden Einstellung, dass es mit den Sozietäten und Individuen so schlecht bestellt ist, dass es überhaupt keinen Sinn hat, eine Verbesserung der Verhältnisse zu erwarten oder gar zu betreiben.

Da ich nach dem Willen der Veranstalter als letzter der Redner in diesem Kolloquium spreche, ohne dass dies angesichts der Unkenntnis, was die Kollegen im einzelnen Bedeutsames sagen werden, auf eine Art Schlusswort hinauslaufen kann, habe ich mich entschieden, auf *wissenschaftliche* Bemerkungen im engeren Sinne ganz zu verzichten, auf historische und auf

1 Es handelt sich dabei oft um das ‚historisch notwendige falsche Bewußtsein‘, für das Karl Marx den Begriff ‚Ideologie‘ eingeführt hat (Marx 1964, bes. 346ff.).

systematische. Ich werde *literarische* und vor allem *journalistische* Mitteilungen aufgreifen, um die Situation wenigstens exemplarisch zu kennzeichnen, in der *gegenwärtig* über Bildung geredet – und gehandelt wird. Das hat den Vorteil, dass ich dem gegenwärtigen Zustand etwas näher kommen kann, als es mit dem zeitlichen Verzug möglich ist, aus dem zwangsläufig dann kommentiert werden muss, wenn zuvor Forschungsbefunde erhoben, gesichtet und bewertet werden. Das Verfahren macht es auch möglich, die *unterschiedlichen* Bildungsbegriffe undiskutiert zu lassen, mit denen wir es schon deshalb zu tun haben, weil wir alle hartnäckig daran festhalten, die Bildung, die wir jeweils meinen, als *gemeinsamen* Begriff zu unterstellen, und zwar oft mit dem Hinweis, dass dies in der Tradition Wilhelm von Humboldts geschehe. Dabei ist es ganz leicht nachzuweisen, dass Humboldt eine spezielle Vorstellung davon hatte, was Bildung sei, die zum Beispiel nichts mit dem zu tun hat, was mit TIMSS oder PISA erhoben oder vom Forum Bildung gefordert wurde.²

„Schlechte Zeiten“ für Bildung zu diagnostizieren ist in diesen zwar nicht besonders originell, aber unumgänglich in einem Gemeinwesen, das vom Gerede und Getue über Bildung durchzogen wird, wie manche Operaufführung vom Gewaber künstlichen Nebels. Um das Thema wenigstens etwas zu erläutern, teile ich mit, dass ich den Slogan „Schlechte Zeiten“ von Bertolt Brecht übernommen habe. Das liegt in meinem Denken schon deshalb nahe, weil Brecht im Literarischen, vielleicht ohne es zu wollen, die gleichen Positionen einnimmt wie Adorno und Max Horkheimer sie im Wissenschaftlichen vertreten, ungeachtet der Tatsache, dass Brecht und Adorno/Horkheimer sich gegenseitig nicht mochten und allenfalls durch die gegenseitige Abneigung einander „verbunden“ waren. Martin Jay beschreibt dies in seiner Geschichte der Frankfurter Schule unter dem Titel „Dialektische Phantasie“, ohne die daraus resultierenden Missverständnisse zu klären (Jay 1976, 240ff.). Was es mit den „Leiden des Tuis Schin“ auf sich hat, muss sich beruhen.³

2 „Denn nur die Wissenschaft“, lesen wir bei Wilhelm von Humboldt in seiner Abhandlung „Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin“, „die aus dem Inneren stammt und ins Innere gepflanzt werden kann, bildet auch den Charakter um, und dem Staat ist es ebenso wenig als der Menschheit um Wissen und Reden, sondern um Charakter und Handeln zu tun“ (Humboldt o. J., 446). Dies ist zwar eine Bemerkung über die Bildungswirkung der Wissenschaft, die ich deshalb zitiere, weil ich später kurz auf einen einschlägigen Sachverhalt eingehen werde, aber es kann kein Zweifel bestehen, dass sie für Bildung generell gilt. Für die Zweifler füge ich eine weitere Sentenz an. „Ich mache keine Ansprüche auf die meisten anderen Vorzüge, nicht auf Talente und Gelehrsamkeit. Aber gern möchte ich Anspruch machen auf den Vorzug: Mensch und gebildeter Mensch zu sein“ (a.a.O., Rückseite Titelblatt/Motto).

Brecht hat in drei Gedichten „Schlechte Zeit“ bzw. „Schlechte Zeiten“ beschrieben: „Schlechte Zeit für Lyrik“ und „Schlechte Zeit für die Jugend“ in den Gedichten 1938–1941 sowie „Schlechte Zeiten“ in der Gruppe der Gedichte 1947–1956 (Brecht 1976, II/S. 743f.; III/S. 963). Gemeinsam ist ihnen, dass darin die „Umstände“ verhindern – nicht die „Verhältnisse“ –, dass die Protagonisten tun können⁴, was sie tun wollen und was zu tun richtig oder gerecht wäre.⁵ Auch wenn die Verhältnisse insgesamt schlecht sind, werden Schlechte Zeiten vor ihrem Hintergrund gesondert wahrgenommen.⁶

Genau so verhält es sich in Bezug auf die Bildung: sie wird durch die Verhältnisse behindert – und zusätzlich durch die Umstände erschwert. Welches sind die Gründe für besagte Schlechte Zeiten? Es geht nicht aus pädagogischen, sondern aus politischen Gründen um Bildung. Für viele hängt an ihr, so wie sie gesellschaftlich funktioniert, die Erhaltung von Besitz und Macht, von Einfluss und Vermögen. Dies ist der Grund für ihre zunehmende „Ökonomisierung“, die die ihr zugeschriebene ideale Funktion zerstört, nämlich die der „Humanisierung“. An Bildung ist man gegenwärtig als zum Beispiel zu Beginn des 19. Jahrhunderts, als das Bürgertum seine Hoffnung auf gesellschaftlichen Aufstieg ganz darauf setzte, nur noch mäßig interessiert. Es handelt sich dabei ohnedies um einen *Vorgang* bzw. einen *Zustand*, der seit Humboldts Zeiten zwar immer wieder angestrebt und beschworen, aber im-

-
- 3 Im letzten Teil des Fragment gebliebenen Tui-Romans steht eine Anekdote: „Die Leiden des Tuis Schin“, in der berichtet wird, dass Schin, der Sohn des Bäckers, die Tuischulen besucht habe, die die Verachtung des niederen Erwerbs lehrten. Es handelt sich offenbar um eine Anspielung auf Felix bzw. Hermann Weil, mit deren Mitteln das Frankfurter Institut für Sozialforschung gegründet worden war – und auf die Tui-Intellektuellen, die wissenschaftshistorisch etwa dem entsprechen, was Fritz Ringer als „Mandarine“ bezeichnet hat. Die Funktion schließt eine entsprechende Selbsterkenntnis nicht aus.
 - 4 Der Mensch als „Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse“ (Marx 1964, 340) vermag sich in ihren Strukturen zu verhalten – als Dichter, als Kind und wie die anderen, aber es können *Umstände* eintreten, die dies verhindern. „In mir streiten sich/Die Begeisterung über den blühenden Apfelbaum/Und das Entsetzen über die Reden des Anstreichers./Aber nur das zweite/Drängt mich zum Schreibtisch“ (Brecht 1976, II/S. 744). Die Lyrik wird also nicht von den Verhältnissen, sondern von den *situativen* Umständen verhindert.
 - 5 Auch hier wirken die Umstände, z.B.: „Der Umsturz wurde gemacht mit den Umstürzern, die vorhanden waren ... Mehr wäre möglich gewesen. Das Bedauern wird ausgesprochen“ (Brecht 1976, III/S. 963). Ich erinnere daran, dass das Gedicht aus denen von 1947 – 1956 stammt, also aus SBZ/DDR.
 - 6 Vgl. Jean Ziegler: „Das ist die Idee des Neoliberalismus ... Das ist der absolute Bruch mit der Aufklärung. Der Mensch ist zur reinen Funktionalität degradiert. Ein reaktives Element im Produktionsprozess ... Da werden praktisch sämtliche Grundbegriffe der Aufklärung, sämtliche Werte, nach denen wir gelebt haben, negiert“ (2004, 2). In einer solchen Welt wäre es kaum noch möglich, auf die Möglichkeit von Bildung zu hoffen, wenn wir nicht genügend Beispiele hätten, dass sie immer wieder „kontrafaktisch“ auftritt, allerdings mehr durch Zufall als mit Methode.

mer seltener erreicht und noch seltener bewahrt werden konnte (vgl. Hoffmann 1999). Nicht zuletzt deshalb erfand man allerlei scheinbar ebenso „erstrebenswerte“ und „erreichbare“ Surrogate von Bildung, auch der Schulen wegen, die alle nicht bloß Wissen und Können vermitteln wollen, was schwierig genug wäre, sondern Bildung hervorzubringen streben, und zwar nicht durch Zufall, was vielen gelingt, sondern mit Methode, was schlechterdings kaum möglich ist (Hoffmann 2004a, Hoffmann 2004b). Die unerklärliche pädagogische Zuversicht, bei richtiger Planung und Ausführung könnte Bildung gleichsam massenhaft hervorgerufen werden, bei allen und vor allem in gleicher Weise, ist offenbar nicht aus der Welt zu schaffen, obschon die Versprechungen, dass dies möglich sei, seit mehr als zwei Jahrhunderten nicht erfüllt werden konnten. Zudem dient alles, was unter Bildung diskutiert und proklamiert wird, der Erfüllung von individualen bzw. sozialen Zielen, die von Personen festgesetzt werden, die die nächste Generation auf das festlegen wollen, was sie entweder selbst erreicht haben oder durch sie noch erreichen wollen. Für Überlegungen, wie die betreffende Generation bzw. ihre Mitglieder selbst leben möchten, ist dabei wenig Raum. Bildung ist Zurichtung auf etwas hin – und mithin besonders problematisch, wenn die Elemente des Umfeldes und die Momente des Zieles nicht nur in ständiger Bewegung, sondern sogar in stetiger Veränderung begriffen sind. Gegenwärtig zeigt erst die Zukunft, was das Leben *ist* und so gibt es keinen „Vorraum“, in dem man sich geruhsam darauf vorbereiten könnte, was im „Hauptraum“ geschieht, wobei ich hier offen lassen möchte, ob es eine solche Konstellation je gegeben hat. Bildung ereignet sich *durch* altersgemäßes Leben, deshalb ist die Behauptung, es bedürfte besonderer Institutionen, in denen „Grundbildung“ und/oder „Allgemeinbildung“ als Vorgriff auf *späteres* Leben organisiert werden könnten, ein Mythos. Auch wenn nicht zu leugnen ist, dass sich am Anfang eines Bildungsganges einfache Formen der Bildung – und die *verschiedenen* „Bildungen“ in kulturellen Zusammenhängen vieles gemeinsam haben. Es wird seit einigen Jahren zwar überall gepfiffen und getrommelt, dass Bildung unerlässlich sei und alles dafür getan werden müsse, aber insbesondere in der Bildungspolitik geschieht kaum etwas – und wenn, dann werden die bestehenden Probleme meist verschlimmbessert. Viele der „guten“ Taten, die Abhilfe schaffen sollen, potenzieren die alten Fehler, anstatt sie zu minimieren. Im Folgenden gebe ich für diese Behauptung einige Belege, die zwar für sich genommen marginal erscheinen mögen, insgesamt aber den bedenklichen Zustand zu charakterisieren geeignet sind. Damit dies erreicht wird, wähle ich Exempel aus verschiedenen „Bildungsphasen“.

Fall 1: Frühkindliche Bildung

Wir waren uns in diesem Kreise – und damit meine ich die Leibniz-Sozietät – einig, dass Bildung seit der Mitte der 90er Jahre theoretisch zu Recht auf die Frühe Kindheit erstreckt wird – und dass diese besonders geeignet ist, die Entwicklung von Kindern über die Gestaltung von „Erfahrungsumwelten“ entsprechend zu fördern (Kirchhöfer u.a. 2004). Vor allem die ungelöste Spannung zwischen sozialpolitisch motivierter Fürsorge und pädagogisch orientierten Förderungsinteressen hat es bisher verhindert, den Kindergarten als „basale Bildungseinrichtung“ zu verstehen, wie Donata Elschenbroich es fordert (2001), und die Einrichtungen für Kleinst- und Kleinkinder (z.B. Krippen) einzubeziehen. Inzwischen ist nur noch von „Kinderbetreuung“ die Rede, die weniger aus Sorge um das Wohl der Kinder, als vielmehr aufgrund ökonomischer Überlegungen verstärkt werden soll. Die Bundesrepublik Deutschland muss wieder kinderreicher und kinderfreundlicher – und den Müttern soll die Gelegenheit eingeräumt werden, ungestört berufstätig zu sein. Gegen diese Ziele ist wenig zu sagen, gegen das zuletzt angeführte gar nichts, nur fällt bei dieser Argumentation der Gedanke an eine Frühkindliche Bildung (zusammen mit dem einer Frühkindlichen Erziehung) unter den Tisch.⁷ Er hätte vor einer Umorganisation bei dieser Gelegenheit überhaupt erst eingeführt und durchgesetzt werden müssen. Dass man daran zuletzt denkt, lässt sich aus der Überlegung ableiten, für die Kinderbetreuung Langzeitarbeitslose einzusetzen (Eubel u.a. 2004): Wenn es schon pädagogischen Fachkräften schwer fällt, sich auf ein Bildungskonzept *umzustellen*, wo sie bisher eher *bewahrt* und *versorgt* haben, wie viel schwieriger muss dies Personen fallen, die sich selbst in einer höchst kritischen Lebenslage befinden und aller Wahrscheinlichkeit über keinerlei entsprechende Kompetenz bzw. Qualifikation verfügen? Mit anderen Worten: Es werden zwar Lösungen versprochen, tatsächlich aber neue Probleme geschaffen – umständehalber sozusagen. Ich verzichte an dieser Stelle darauf, auf die ebenfalls ungelöste „Kostenfrage“ und darauf einzugehen, dass weiterhin kein Rechtsanspruch auf einen Krippenplatz besteht, denn ein solcher hat in Bezug auf den Kindergarten auch nicht geholfen. Wenn die Nachfrage einigermaßen gedeckt werden kann, so beruht dies im Wesentlichen darauf, dass zurzeit die versorgt werden, die sich einen Platz *leisten* können. Das Angebot hat mit dem vernachlässigten Bildungsgedanken – erstaunlich in einer Zeit der verbalen Bildungseuphorie – nichts zu tun. „Das Gesetz bleibt“ in jeder Hinsicht „ein leeres Versprechen“ (Manssen 2004).

7 Anders z.B. in Dänemark, vgl. Gamillscheg 2004.

Fall 2: Kindliche Bildung (Schulische Bildung I)

Seit dem Schock der ersten PISA-Studie, aus dem jede Bildungspolitikerin und jeder Bildungspolitiker das ihnen Genehme ableiten, geht der Trend zum Lernen von Wissen; „Pädagogen und Bildungsplaner konzentrieren sich auf die so genannten Schlüsselqualifikationen, auf Naturwissenschaften und Fremdsprachen, schier überall entstehen Englischunterricht für Kinder, kindgerechte Wissenschaftsmuseen und sogar Kinderuniversitäten, in denen naturwissenschaftliche Vorlesungen gehalten werden“ (Beyer/Vogt 2004, 151).

Dahinter steckt, wie man schnell erkennen kann, meist nicht viel mehr als blinder Aktionismus: zum einen pädagogische Geschäftemacherei, bei der mit der Angst der Eltern, ihr Kind könne beim Wettlauf um einen aussichtsreichen Platz bei der Verteilung sozialer Chancen durch eine der dafür ausschlaggebenden Institutionen – insbesondere die Schule – *abgehängt* werden, zum anderen aber auch der der Einrichtungen im Erziehungs- und Bildungssystem, die bei der Verteilung der immer knapper werdenden Mittel um die Bewahrung ihrer materiellen Ressourcen fürchten – und sich deshalb gesellschaftlich angenehm machen wollen.

Seit Jahrzehnten verfällt der naturwissenschaftliche Unterricht, trotz knapper Stundenzahlen gelingt es kaum noch, genügend Lehrkräfte dafür zu gewinnen. Doch wo hat die Spirale des Niedergangs ihren Anfang genommen? Bei der Ignoranz der Vertreterinnen und Vertreter der betreffenden Disziplinen gegenüber dem Ansinnen, ihre Darbietungen vor allem durch Reduktion hochschuldidaktisch attraktiver zu machen (intern) und mit Hilfe fachdidaktischer Transformation (extern) für die Ausbildung geeigneter Lehrerinnen und Lehrer zu sorgen. Diejenigen, die das weder konnten noch wollten, stellen sich nun ohne weitere pädagogische Zurüstungen vor Kinder unterschiedlichen Alters, lassen da etwas krachen, dort etwas gruseln⁸, um

8 Vgl. u.a. die Artikel „Rudern mit Skelett Freddy“ und „Kleine nackte Griechen“ in SPIEGEL special „Lernen fürs Leben“ (SPIEGEL special 3/2004, 124–127 bzw. 128f.). In diesem Zusammenhang ist es sinnvoll, sich der Ansicht Friedrich Ernst Daniel Schleiermachers zu versichern, der neben Wilhelm von Humboldt ins Feld geführt wird, wenn die Bildungswirkung universitärer Veranstaltungen in Rede steht. Man dürfte, so stellt er fest, nicht vergessen, „daß das Lernen an und für sich, wie es auch sei, nicht der Zweck der Universität ist, sondern das Erkennen“. Ich zitiere dies aus einem Aufsatz Klaus Mollenhauers, um zeigen zu können, dass man in den späten 60er Jahren des vorigen Jahrhunderts noch wusste, welche Aufgabe die universitären Veranstaltungen hatten (1968, 38). Schleiermacher formuliert an anderer Stelle als an der, die Mollenhauer benutzt: „Der Lehrer muß ... nicht erzählen, was er weiß, sondern sein eigenes Erkennen, die Tat selbst, reproduzieren, damit sie beständig nicht etwa nur Kenntnisse sammeln, sondern die Tätigkeit der Vernunft im Hervorbringen der Erkenntnis unmittelbar anschauen und anschauend nachbilden“ (Schleiermacher 1957, II, 107).

eine gute Presse zu haben und „bildungspolitisch“ Punkte zu machen. Das Ganze mutet an wie das Erscheinen des Wanderzirkus, auf den früher die Dorfjugend wartete, oder die Geschichten, die Onkel Karl über seine Reisen verbreitete, wenn er beim Geburtstag zu Besuch kam.

Das Einzige, was bei diesem Edutainment herauskommt, ist, dass der alltägliche Schulunterricht noch trockener und noch überflüssiger erscheint: „Kannst du vergessen ...“. Dabei will ich gar nicht leugnen, dass die eine oder andere „bildende Begegnung“ stattfinden kann, aber dafür gilt das Nämliche wie für den oben geschilderten Sachverhalt: durch „Zufall“.

Entscheidender ist, dass durch die insgesamt bewirkte Verlagerung der Aufmerksamkeit auf kleinteiliges Lernen, die Aneignung vor spektakulärem Wissen ohne Zusammenhang mit dem Alltagsbedarf sowie die damit einhergehende Vernachlässigung sozialwissenschaftlichen Wissens und kultureller Erfahrung bei den so genannten „musischen Fächern“ die Chancen gefährdet werden, dass so etwas wie Bildung überhaupt möglich wird. Susanne Beyer und Claudia Vogt zitieren Wolf Singer, der feststellt, die Erziehung sei „zu einseitig auf die Vermittlung rationaler Fähigkeiten ausgerichtet“, so dass sich deutsche Kinder „zu kommunikativen Krüppeln“ entwickeln (ebd.). Mit anderen Worten: Es besteht die Gefahr, dass falsch verstandene Testergebnisse zu einer erneuten *Verschulung* der Bildung und im Zusammenhang damit zu einer *Vereinseitigung* dieser führen, also zum Gegenteil dessen, das man erreichen müsste, wenn man den Ländern nacheifern wollte, die bei TIMSS und PISA besser abgeschnitten haben als wir.

Fall 3: Jugendliche Bildung (Schulische Bildung II)

Was dafür hilfreich wäre, wissen inzwischen alle: die Ganztags Gesamtschule bzw. die Ganztageinheitsschule. Wir wissen zugleich, dass diese in der Bundesrepublik Deutschland – der Verhältnisse wegen (s.o.) – nicht zu realisieren ist. Eher geht man, wie jüngst in Niedersachsen, gleich gänzlich zu dem ebenso anachronistischen wie kontraproduktiven gegliederten Schulsystem zurück, das überwunden zu sein schien. Die Bundesbildungsministerin stellt seit Juni 2002 etwa vier Milliarden Euro – sinnigerweise aus dem Verkauf der UMTS-Lizenzen zur Förderung der Ganztagschule zur Verfügung – so, wie die Bundesländer diese Schulen verstehen. „Bayern betrachtet sie als geeignete Einrichtungen in sozialen Brennpunkten, Sachsen-Anhalt will dagegen Renommier-Bildungsstätten aufbauen. Berlin steckt die Mittel hauptsächlich in Grundschulen, Hamburg in Gymnasien. Nordrhein-Westfalen setzt auf offene Ganztagschulen, Mecklenburg-Vorpommern auf ‚gebundene‘ Schulen mit verpflichtendem Nachmittagsprogramm“ (Friedmann 2004). Während

die Kultusminister zumindest vorgeben, sich unter dem Druck der Testergebnisse auf materiale „Bildungsstandards“ einigen zu wollen, werden die Organisationsstrukturen formal immer chaotischer, und dies, obschon jedem klar sein sollte, dass sich diese Divergenzen in den empirischen Erhebungen der Zukunft niederschlagen werden. Selbst wenn die Bemühungen um „Verbesserung“ erfolgreich sein sollten, können sie sich statistisch kaum positiv niederschlagen, wenn sie am Kernproblem vorbei gehen und zudem in weit auseinander liegenden Bereichen angesiedelt sind. Berücksichtigt man, dass „auf der Reformbaustelle Schule die Ganztagsidee auf andere, parallel begonnene Vorhaben, etwa das Abitur nach acht Jahren, Englisch in der Grundschule oder neue Leistungsstandards ... trifft“ (ebd.), wird schnell klar, dass ein Bildungschaos⁹ sondergleichen eintreten wird, nicht vergleichbar mit den Problemen, die man nach der Aufbauphase seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs durch die Gründung der Kultusministerkonferenz glaubte beheben zu müssen, nicht vergleichbar auch mit den Unterschieden, die 1990 zwischen Ost und West bestanden – und Anlass für die Behauptung waren, es müssten einheitliche Organisationsformen durchgesetzt werden. Will man zynisch sein, kann man natürlich sagen, dass dies alles der Bildung nicht schade, da sie ohnedies das individuelle Ergebnis pädagogischer Bemühungen sei. Hier kommt es darauf an zu begreifen, dass die Überschneidungen und Überlappungen der erwähnten Maßnahmen in ihrer Wirkung überhaupt nicht untersucht sind – und auch gar nicht beobachtet und austariert werden. Nach Auffassung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung ist die Wirkung ganztägiger Schulorganisation auf die Entwicklung der Schüler aus empirischer Sicht weitgehend ungeklärt. Dies wird sie angesichts der dezisionistischen Umsetzung unkoordinierter Impulse auch bleiben. Augenscheinlich ist dies bildungspolitisch auch erwünscht, denn ebenso, wie die PISA-Studie bereits wieder „verdrängt“ wird, kann man zu gegebener Zeit auch von den Modellen der Ganztagsschule wieder Abschied nehmen, wenn sie (erwartungsgemäß?) die in sie gesetzten Erwartungen nicht erfüllen.¹⁰ Mancherorts soll „Bildung“ erneut Kinder und Jugendlichen für die Zukunft nach Herkunft sortieren.

9 Bildung verstanden im Sinne der schulpädagogischen Auffassung.

10 Da ich meine Betrachtungen wie wohl ersichtlich auf exemplarische Fälle beschränke, in denen sich die Verkettung *ungünstiger Verhältnisse* mit *unglücklichen Umständen* zu *unlösbaren Problemen* potenziert, gehe ich nicht auf die drastische Schmälerung der Chancen zu wirklicher Bildung durch Schulschwänzen und/oder Drogengebrauch unter Schülerinnen und Schülern ein, obschon kein Zweifel daran bestehen kann, dass es auch dabei „Schlechte Zeiten“ zu beklagen gibt. Vgl. u.a. „Direkter Weg ins Abseits“ bzw. „Ein Joint für die große Pause“ in SPIEGEL special 3/2004, 107–109 bzw. 76–87.

Fall 4: Hochschulbildung

Für den Fall, dass jemand, der meiner Argumentation zu folgen versucht, diese Art Pointilismus, also die „Beweisführung“ mit aus dem Zusammenhang gelösten Beispielen, anstößig findet, wird er ihre Ausdehnung auf das Hochschulwesen noch weniger akzeptieren können, vor allem wohl wegen der ungeklärten Frage, ob Wissenschaft überhaupt etwas mit Bildung zu tun hat. Der Wechsel etwa vom Begriff der „Lehrerbildung“ zu dem der „Lehrerausbildung“ deutet darauf hin, dass sich in dem universitären Studium seit dem Beginn des 19. Jahrhunderts, als man das *noch* anders sah – wenn auch nicht überall –, einiges geändert hat. Ich habe oben in den Anmerkungen die Auffassungen Wilhelm von Humboldts und Friedrich Ernst Daniel Schleiermachers über die Möglichkeit von Bildung durch Wissenschaft eingeschmuggelt. Aber ich zweifle daran, dass ihre Verhältnisse sie tatsächlich zulassen; die Umstände, unter denen gegenwärtig studiert werden muss, verschlechtern die Bedingungen zusätzlich. Vielleicht kann man sich darauf einigen, dass hierzulande durch ein Hochschulstudium das unmittelbar verfügbare wissenschaftliche Wissen und Können gelernt wird. Die daraus folgende Fachkompetenz ist nicht als Bildung zu bezeichnen. Ein guter Mediziner ist noch kein „gebildeter“ Arzt. Er kann aber durchaus die Universität als „Gebildeter“ verlassen, weil ihn die Auseinandersetzung mit den einschlägigen Gegenständen und Sachverhalten in Lehre und Forschung von einem *Wissenden* und *Könnenden* zu einem *Erkennenden* und *Urteilenden*, einem zu selbständiger Erkenntnis und eigenständigem Urteil fähigen Individuum gemacht hat (vgl. Schleiermachers „Gelegentliche Gedanken über Universität in deutschem Sinn“ [1808], Schleiermacher 1957).

Was die neueste „Studienreform“ insbesondere durch die fragwürdige Umstellung auf so genannte „internationale Abschlüsse (vgl. Hoffmann, Neumann 2003) und zur Beschleunigung des „Durchlaufs“ – im Sinne eines Turbo-Studiums (Hinrichs/Koch 2004) – bezüglich dieser Chance anrichtet, lässt sich für den hier vorliegenden Zweck der Kennzeichnung fragwürdiger Vorgänge auf die Formel „Mehr Wissen – weniger Bildung“ bringen. Was es für die eigentlich *anzueignende* und zu *betreibende* Wissenschaft bedeutet, lasse ich im Dunkeln (s.o.).

Am Beispiel von Bachelor- und Master-Studiengängen lässt sich der Widersinn des Unternehmens relativ leicht erkennen. Mit den sechs Semestern, die bis zur ersten Prüfung vorgesehen sind, soll ein „berufsqualifizierender“ Abschluss erreicht werden, obschon dieser in der bisherigen Regelstudienzeit von acht bzw. neun Semestern kaum zu erreichen war und ist. Weniger soll

also mehr sein, wie es das Sprichwort suggeriert. Wer sich der Wissenschaft widmen, also gewissermaßen zusätzlich *forschen* und *erkennen* lernen will, wenn ich es so salopp ausdrücken darf, soll dies in vier weiteren Semestern bis zur zweiten Prüfung tun. Ich bezweifle, dass dies das ist, was Humboldt und Schleiermacher meinten. Entscheidend ist, dass die *akademische* Bildung, die wahrscheinlich auch bisher nur Wenigen zu Teil geworden ist, nun für die Mehrheit von vornherein und absichtlich gekappt wird. Sie müssen darauf verzichten und wegen der erhöhten „Berufseintrittschancen“ glücklich darüber sein. Und viele sind es, da sie weder an dem entsprechenden Wissen und Können noch gar an dem erwähnten Erkennen und Urteilen interessiert sind, sondern lediglich an dem für den Eintritt in einen Beruf notwendigen *Zertifikat*. „Für viele Bachelor-Aspiranten sind die kurzen Studienzeiten tatsächlich entscheidend: ‚Ich wollte früh in den Beruf einsteigen‘, sagt Britta Schmitz, 24, die vor zwei Jahren ihren Bachelor in Sozialwissenschaften gemacht hat. Gleich nach dem Abschluss kam sie als Pressesprecherin beim Fraunhofer-Institut für Software und Systemtechnik unter“ (Hinrichs, Koch 2004, 136). Wenn Anbieter und Nachfrager sich einig sind, dass sie auf dieser Basis zusammenarbeiten wollen, ist das völlig in Ordnung, nur welchen anderen Beleg haben sie für diese Übereinkunft als die *Behauptung* einer Studien- und einer Prüfungskommission, ein festgelegtes Quantum sozialwissenschaftlichen Wissens und Könnens qualifiziere für eine beliebig-unbekannte berufliche Tätigkeit? Eine stets fahrlässige, aber mit abnehmender Studiendauer immer fahrlässiger bis gefährliche Behauptung für Tätigkeiten, die man nicht kennt. Der Ordnung halber füge ich an, dass Bildung im engeren Sinne sich unter dem oben bereits erwähnten Zufall natürlich auch in sechs Semestern „ereignen“ kann. Gehen wir davon aus, dass sie Britta Schmitz zustieß, auch wenn sie davon offenbar nichts gemerkt hat.

Die Reihe der geschilderten Fälle, die ich verlängern könnte, gibt zu der Überlegung Anlass, ob nicht vielleicht ein Denkfehler oder gar eine Urteilschwäche dazu führen, dass mir als dem Beobachter der gegenwärtigen Umstände das nicht mehr möglich erscheint, was *ich* und – mit den jeweils anderen Überzeugungen – *wir* unter Bildung verstehen. Es könnte sein, dass das, was ich höchst unwissenschaftlich und deshalb „literarisch“ eingeführt, als *Schlechte Zeiten* bezeichnet habe, „andere Zeiten“ sind, zu denen die traditionellen Bildungsbegriffe und -ideale nicht „passen“. Ich zitiere eine sprachlich relativ elaborierte Aussage, hinter deren Rhetorik man bei einiger Aufmerksamkeit das Gemeinte erfassen kann: „Wenn ein Geschlecht in eine Entwicklung hineingeworfen ist, die mit einem so atemberaubenden, so alle Voranschläge überrennenden Ungestüm vorwärts stürmt wie die uns mit sich

reißende, dann kann es sich nicht den Luxus leisten, seine Jugend im Zeichen eines Ideals heranzubilden, das die als Triebkraft wirkenden Mächte entweder ignoriert oder diskreditiert, statt sie einer neuen Gesamtansicht sinnvoll einzuordnen“ (Litt⁶ 1959, 154).

Es handelt sich um den vorletzten Satz von Theodor Litts Veröffentlichung „Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt“ vom Ende der 50er Jahre des vorigen Jahrhunderts¹¹, in der dieser dafür plädierte, das infolge der Entwicklung der Gesellschaft seit der Zeit Humboldts zu eng gewordene Bildungsideal der „Humanität“ aufzugeben bzw. zu erweitern. So, wie es konzipiert ist, bedeutet es nach der Meinung Litts „Weltentwertung“ und „Gegenwartsabkehr“ (vgl. Gatzemann 2004, bes. 91). Die technisch-naturwissenschaftliche Welt mit ihrer technisch-industrialisierten Arbeitsordnung muss anerkannt, darf aber ihrerseits nicht verabsolutiert werden: Sie verlangt ein neues Bildungsideal.

Es geht mir an dieser Stelle nicht darum, einen Diskurs über diese Forderung zu führen – und zu prüfen, ob die Argumente Litts stichhaltig sind. Ich kann auch deshalb darauf verzichten, weil Thomas Gatzemann dies vor kurzem bereits getan hat (s.o.). In dem vorliegenden Zusammenhang kommt es lediglich darauf an zu erkennen, dass die Argumentation Litts gegen den Gültigkeitsanspruch eines herkömmlichen Bildungsideals heute möglicherweise auf alle „herkömmlichen“ Bildungsvorstellungen ausgeweitet werden müsste, dann nämlich, wenn diese etwas gemeinsam hätten, das durch ein „alle Voranschläge überrennendes Ungestüm“ *anachronistisch* bzw. *obsolet* geworden wäre. Und in der Tat: das haben sie, indem sich alle – ich zitiere noch einmal Litt – „den ihrem Inhalt angeblich zukommenden Bildungs-Wert aufzuzeigen sich beeiferten“ (1959, 70), d.h. es wurden und werden immer wieder neue „Bildungsgüter“ ins Gespräch gebracht, die einen „Beitrag zum Werden menschlicher Wohlgestalt“ (ebd.) leisten sollen. Das bedeutet zugleich, dass diese Wohlgestalt durch den Bildungsprozess auch „erreicht“ werden muss und sich dabei zu einem so oder so gearteten „Zustand“ – einer Form oder Gestalt – *verfestigt*. Anders ausgedrückt: Die herkömmlichen Bildungsideale sind sämtlich normativ und statisch. Wenn in der Entwicklung des Individuums etwas nicht erreicht wird oder Lücken bleiben, erscheint dies demnach als ein Defizit, verursacht u.a. von den Verhältnissen bzw. den Umständen, den Schlechten Zeiten. Das könnte in der Tat ein Trugschluss sein, der auf eine idealistische oder utopistische Wahrnehmung der Erziehungs-

11 Ich zitiere nach der sechsten *verbesserten* und *erweiterten* Auflage. Im vorliegenden Zusammenhang ist es gleichgültig, in welcher die Sentenz zum ersten Mal auftaucht. Die erste erschien meines Wissens 1955.

wirklichkeit, wenn nicht gar der Wirklichkeit selbst zurückzuführen wäre. Wenn wir annehmen, dass das Ungestüm der Entwicklung im Augenblick nicht mehr in der Ablösung eines gesellschaftlichen Zustandes bzw. einer darin begründeten Arbeitsorganisation oder Lebenskultur durch einen anderen besteht, sondern in einem Neben- und Miteinander von unterschiedlichen Milieus, in denen die Menschen auf unterschiedliche Weise individual und sozial leben und arbeiten, dann behindert eine „bildungsmäßige“ Vorgabe, jeder so oder so definierte „Bildungskanon“ o.ä. die Entwicklung mehr als dass sie sie begünstigte. Sprechen die Umstände der „anderen“ Zeiten für eine *andere* Bildung? Ihre Erscheinung wäre „Unbildung“, Offenheit und Vielgestaltigkeit, nicht Festgelegtheit und Festgestelltheit. Bildung als die Fähigkeit, immer wieder neu die Balance zwischen sich und der Umwelt herzustellen? Ich zitiere am Ende mit Helmut Heim und Jörg Ruhloff zwei Autoren, die ich vor ungefähr fünf Jahren schon einmal zitiert habe, und zwar damals ablehnend. Noch bin ich nicht bereit, allen Konsequenzen zuzustimmen, die die von ihnen formulierte Positionen für mein „Bildungsdenken“ haben, aber ich glaube inzwischen, sie zumindest berücksichtigen zu müssen. Heim formuliert: „Die Möglichkeit von Bildung hängt mit der Möglichkeit von Ganzheit und Einheit zusammen. Gerade diese letztere Möglichkeit wird jedoch ... in Frage gestellt ...“, es „wird auf Pluralität gesetzt, also auch auf eine, wenn nicht Verabschiedung, so doch Pluralisierung von Bildung“ (1997, 65). Ruhloff schreibt: „Wenn ... kein letztendliches Wissen vorzeichnen kann, worin ... Bildung aufgeht, ... dann zerfällt auch die Einbildung lehren zu können, was gut und richtig ist“ (1993, 55).

Die Folge ist zunächst, dass „Bildungen“ entstehen und hingenommen werden müssen, individuelle Variationen, deren Zustandekommen gefördert und unterstützt werden kann, die aber niemanden mehr mit anderen auf gleiche Weise verbinden (vgl. Hoffmann 1999, 37 bzw. 29). Zugleich wäre Bildung ein *offener* Prozess, unbestimmt und unbestimmbar, wahrnehmbar lediglich durch die subjektive Leistung des autonomen Verhaltens in der durch die Verhältnisse und die Umstände bestimmten Zeit.¹² Viele Menschen werden diese neue Art von Bildung nicht erreichen. Noch einmal zynisch gesprochen: Das war und ist bezüglich der alten Ideale und Vorstellungen nicht anders gewesen, auch wenn wir, d.h. die Pädagoginnen und Pädagogen, davon nicht ausdrücklich gesprochen haben.

12 Der Vorschlag lässt sich mit „Entgrenzungsvorstellungen“ und „Navigationsmodellen verbinden, vgl. Kirchhöfer 2004 bzw. Haller, Wendt 2004. Vor allem wäre jedoch zu prüfen, ob nicht das Ziel der „Entwicklungspädagogik“ Heinrich Roths aus den 70er Jahren des vorigen Jahrhunderts einer Bildungstheorie diesen Zuschnitts entspricht.