

Humboldt ist tot – es lebe Humboldt!

Gedanken zu einer neuen (Allgemein-)Bildung

„Etwas mehr wissen und etwas weniger leben.

Andere sagen es umgekehrt. Gute Muße ist besser als Geschäfte. Nichts gehört unser als nur die Zeit, in welcher selbst der lebt, der keine Wohnung hat. Es ist gleich unglücklich, das kostbare Leben mit mechanischen Arbeiten, oder mit einem Übermaß erhabener Beschäftigungen hinzu-bringen. Man überhäufe sich nicht mit Geschäften und mit Neid, sonst stürzt man sein Leben hinunter und erstickt den Geist. Einige wollen dies auch auf das Wissen aus-dehnen; aber wer nichts weiß, der lebt auch nicht.“

Baltasar Gracián

Humboldt ist tot – es lebe Humboldt!

Humboldt hat zweifellos Konjunktur! Er wird dabei von den unterschiedlichsten Seiten in Dienst genommen: zum einen von denjenigen, die verunsichert durch PISA-Ergebnisse und sich abzeichnende Lücken im schulischen Bildungskanon eine Wiederbelebung der Allgemeinbildung fordern; aber auch von Vertretern einer neuen Show-Kultur, deren Kandidaten in diversen Millionenquiz mit ihrem lexikalisierten Wissen punkten wollen und deren Rüstzeug eine vermeintliche Allgemeinbildung darstellt. Zum anderen finden wir Interessensgruppen, die abseits jeder kritischen Reflexion einem verklärten klassischen Bildungsideal anhängen, für die Bildung möglichst rein und unberührt zu bleiben hat und die nach wie vor jenseits der praktischen Anforderungen des Alltags zu geschehen hat. (Von diesen Vertretern wird gern vergessen, dass Bildung über Jahrhunderte hinweg ein Privileg von wenigen war und gerade im deutschsprachigen Raum eng mit dem

Gedanken nationaler Überlegenheit verbunden war.) Schließlich berufen sich auf Humboldt gern diejenigen, die Bildung mit Schlüsselqualifikationen und dem modernen Kompetenzbegriff gleichsetzen wollen. Hier geht die Argumentation in die Richtung: *Humboldt ist tot* – das heißt, der klassisch-humanistische Bildungsbegriff ist in Zeiten von Massenbildung und Modernisierungsprozessen obsolet geworden –, aber gleichzeitig lebt sozusagen der Humboldtsche Geist mit seiner Orientierung auf das Allgemeine, Extrafunktionale der Bildung in den modernen Schlüsselqualifikationen und im Kompetenzbegriff weiter. In diesem Sinne: *Es lebe Humboldt!*

Wilhelm von Humboldts Bildungsverständnis ist grundsätzlich aus historischer Perspektive, als Gegenreaktion auf den überzogenen Utilitarismus später Aufklärungspädagogik, zu sehen. „Erziehung“ im Geiste der Aufklärung galt und gilt immer noch dem pädagogischen, zweckgerichteten Prozess; sie sollte Menschen vor allem brauchbar machen für Wirtschaft, Staat und Gesellschaft und zwar zielgerichtet und standeskonform. Bildung hingegen war mehr, sie sollte zur Vollkommenheit, zu Freiheit und Glück führen, zu einem höheren Zweck – nämlich zur Emanzipation der mittleren Stände. Um dies zu erreichen, setzte die deutsche Klassik auf Bildung in einem umfassenden und allgemeinen Sinne. Danach sollte der Mensch *zuerst* allgemein *und dann* beruflich gebildet werden. Eine Humboldt fälschlicherweise zugewiesene Ablehnung der beruflichen Bildung ist daraus nicht abzulesen, sehr wohl aber eine Wertigkeit und Stufenfolge von Allgemeinbildung und Spezialbildung (wie es bei ihm hieß).

Erst spätere Generationen von Pädagogen entwarfen daraus die radikale und bis heute oft unversöhnliche Frontstellung von Vollkommenheit und Brauchbarkeit, von Allgemeinbildung und Berufsbildung, von Bildung und Qualifikation. Diese Frontstellung setzt sich übrigens bis in jüngste Zeit fort. In den Bildungsinstitutionen merken wir diese immer dann, wenn es um diverse Förderungen und Finanzierungen geht. Hier fährt der Zug unter umgekehrten Vorzeichen wie im 19. Jahrhundert eindeutig in Richtung Privilegierung einer möglichst brauchbaren und effektiven Berufsbildung. Inhaltlich hingegen löst sich die Dichotomie von Allgemeinbildung und Berufsbildung heute vordergründig auf. Ursprünglich berufliche Inhalte werden zu allgemein bildenden und umgekehrt und es kommen neue Kompetenzen hinzu, die nicht eindeutig

der einen oder anderen Seite zuordenbar sind, die aber notwendig sind, um die Herausforderungen der Zukunft zu meistern. Als eindruckliche Beispiele dafür dienen die Vermittlung von Sprachen, die Aneignung von naturwissenschaftlich-technischen Kenntnissen, die Ausbildung von Schlüsselqualifikationen wie Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz sowie der Erwerb von Medienkompetenz. Diese können für den Einzelnen beruflich *und* allgemein nützlich und verwertbar sein.

Erlauben Sie mir an dieser Stelle eine Klarstellung: Die viel beschworene Zweckfreiheit der elitären klassisch-humanistischen Bildung war stets ein Konstrukt. Gerade die Geschichte der höheren Bildung weist eine enge Bindung zu Berufen und damit zur Brauchbarkeit auf (vgl. Oelkers 2002, S. 2). Man denke an die Einheit von handwerklichem Können, Wissenschaft und Kunst bei einem Renaissancegelehrten wie Leonardo da Vinci, oder an den praktischen Nutzen der polytechnischen Bildung für die Ausbildung von hohen Offizieren in der École Polytechnique im Paris der Nachrevolutionszeit, oder das Studium an den Universitäten des 19. Jahrhunderts in Deutschland und Österreich, das vor allem auf eine Beamtenlaufbahn vorbereiten sollte.

Was zeichnet nun die heutige neue Situation in Bezug auf das Verhältnis von Vollkommenheit und Brauchbarkeit, von Allgemeinbildung und Berufsbildung aus? Unter dem Diktat grenzenloser Ökonomisierung und den veränderten Anforderungen in Arbeit und Gesellschaft findet nicht nur eine Annäherung oder eine Überlappung von allgemein bildenden und berufsbildenden Inhalten statt, sondern wir haben es mit einer *Verberuflichung aller Bildung* – auch der Allgemeinbildung – zu tun. Das Allgemeinbildungskonzept, lange Jahre Stiefkind der Bildungsdebatte – so meine These – betritt damit über die ökonomische Hintertür den Schauplatz des Geschehens. Es findet sich auf einer Bühne wieder, auf der die Ökonomie in einer Hauptrolle und die Pädagogik als Statistin zu sehen sind. Diese Feststellung sollte nicht zur Resignation führen, sondern vielmehr Herausforderung sein, sich wieder intensiv mit Bildung auseinanderzusetzen, mit dem Ziel, mögliche neue Rollen und eine aktuelle Ausgestaltung von Bildung, insbesondere von Allgemeinbildung unter den Bedingungen gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse zu definieren. Dazu gehört aus meiner Sicht, dass wir uns wieder einmal mit zentralen Begriffen rund um den Bildungsprozess auseinandersetzen müssen.

Begriffe, die wir täglich in den verschiedensten Situationen benutzen, die aber aufgrund eben dieser Veralltäglichung und Pluralisierung (Wer lernt heute nicht alles? Unternehmen, Organisationen, ja sogar ganze Regionen werden mit der Vorsilbe „Lernen“ versehen) Gefahr laufen, im Mainstream inhaltsleer zu werden oder als ideologische Surrogate zu verkommen. Es handelt sich um die Begriffe Information, Wissen und Bildung. Sie bilden die Grundpfeiler des Lebens und Überlebens in modernisierungsintensiven Gesellschaften und sind damit auch in der Schul- und Bildungsdiskussion aktueller denn je.

Information? Wissen? Bildung?

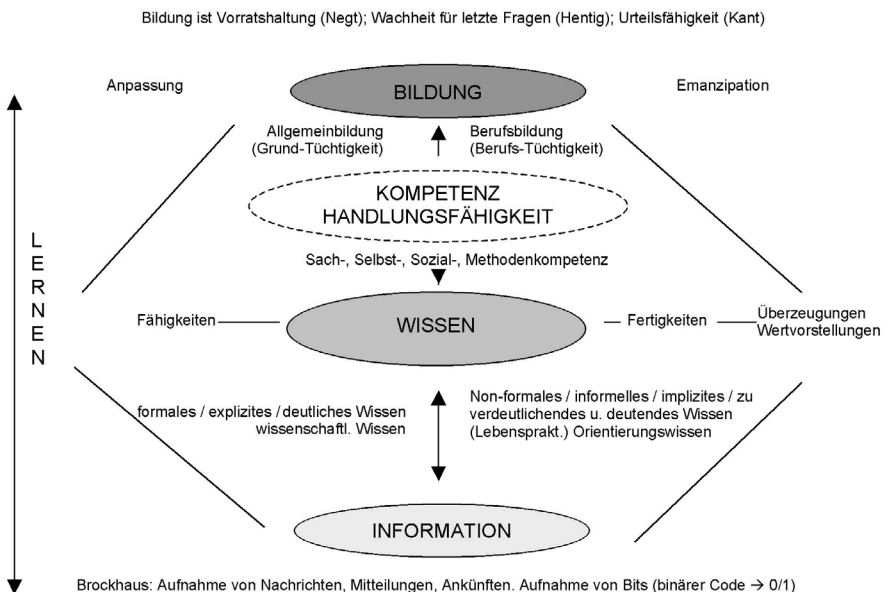
Würden wir zu den Begriffen Information, Wissen und Bildung eine Umfrage starten, bekämen wir vermutlich so viele unterschiedliche Antworten wie Menschen befragt wurden. Woran liegt das? Alle drei Begriffe sind ambivalent und widersprüchlich, sie sind in hohem Maße historisch determiniert und kulturabhängig. Leider kann im Rahmen dieses Artikels nicht auf den Bedeutungswechsel durch die Jahrhunderte oder in verschiedenen Kulturen eingegangen werden (vgl. dazu u.a. Blankertz 1982, Van Doren 1996, Fuhrmann 1999), das würde den Rahmen eindeutig sprengen. Ein kurzes Beispiel soll illustrieren, wie sich die Begründung von Bildung schon innerhalb unseres mitteleuropäischen Kulturkreises im Laufe von 150 Jahren nahezu in ihr Gegenteil verkehrt hat.

Als man in Deutschland Mitte des 19. Jahrhunderts diskutierte, mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer an den höheren Schulen zu etablieren, war man aufgrund der dominierenden Stellung der Allgemeinbildung – vor allem der Philologie – gezwungen, deren Denk- und Argumentationsstil für den Bildungswert eines Faches zu übernehmen. Das heißt, die Verfechter der mathematisch-naturwissenschaftlichen Bildung argumentierten für die Aufnahme in den Bildungskanon nicht mit der Nützlichkeit und Lebensnotwendigkeit der Realien, sondern – aus unserer heutigen Sicht geradezu paradox – mit deren bildendem Charakter (vgl. Blättner in: Fuhrmann 1999, S. 198).

Heute hat sich der Denk- und Argumentationsstil ins völlige Gegenteil verkehrt: Allgemeinbildende Angebote an Schulen, Hochschulen und in der Weiterbildung müssen beweisen, dass sie nützlich und im ökonomischen

Sinne brauchbar sind, wollen sie im vielstimmigen Chor der Bildungsanbieter mitsingen. Ihre Legitimation erhalten sie nicht über den Bildungswert, sondern über ihren Brauchbarkeitsindex.

Ich möchte im Folgenden weniger auf den historischen und kulturellen Wandel der Begriffe eingehen, sondern vielmehr auf deren Bedeutung heute. Wichtig dabei ist, dass keiner der Begriffe eindeutig definiert werden kann. Die vorgenommenen Begriffsklärungen stellen keine Klärungen im eigentlichen Sinne, sondern Erklärungsangebote dar, die jede und jeder für sich auf die persönliche Annehmbarkeit und Tauglichkeit hin überprüfen muss.



Information

Schon der Begriff der Information ist mehrdeutig. Von ihrem Ursprung her ist Information mit dem lateinischen *informis* verwandt (ungeformt, unförmig, gestaltlos, hässlich), *gleich-zeitig* hat es aber auch eine Nähe zum lateinischen *informo* (gestalten, bilden, entwerfen).

Die zweite Mehrdeutigkeit: Information stellt einen aktiven Akt der *Aufnahme* von Nachrichten, Mitteilungen und Signalen dar; sie kann

aber auch die *Weitergabe* von Nachrichten, Mitteilungen, Auskünften bedeuten; gleichzeitig charakterisiert sie auch ein *Produkt*, nämlich die Information, die Daten, die aufgenommen oder weitergegeben werden.

Rein kybernetisch lässt sich Information auf die Aufnahme und Weitergabe von Bits reduzieren (binärer Code 0/1). Der Mensch nimmt etwa 10^9 Bits/sec auf, das Gehirn reduziert diese Menge auf den zehnmillionsten Teil 10^2 Bits/sec, diese Informationen werden im Hirn erneut angereichert durch verschiedene Assoziationsvorgänge und werden wieder auf 10^7 erhöht.

Die Verarbeitung beginnt demnach zeitgleich mit der Aufnahme, was bedeutet, dass es nie so etwas wie eine „reine“ Information geben kann, sondern jede/r geht mit einer eigenen, individuellen Selektion und Assoziation an Informationen heran. Gleichzeitig wird Gehörtes, Gelesenes und Geschehenes miteinander verknüpft, sodass es nicht selten zum eigenen, subjektiven Erlebnis wird. Das zeigt sich insbesondere an der eigenen Biographie, in der reale Geschichte und Erzähltes miteinander verschmelzen und ein der Person eigenes Konstrukt – die Autobiographie – bilden. Folgerichtig wird in neueren konstruktivistischen Lerntheorien Lernen als individuelle Konstruktionsleistung des Subjektes beschrieben. Lehrende müssen wissen, dass das, was sie vermitteln, bei jedem anders ankommt und dass mit jedem Abruf einer Erinnerung sich deren Inhalt verändert. „Das gilt nicht nur für unser individuelles Er-innen, sondern auch für das kollektive Gedächtnis. Es ist nicht starr, sondern im immer währenden Wandel begriffen. Es ist manipulierbar und fragil – mit gravierenden Aus-wirkungen für die politische Erinnerungsdebatte.“ (Die Zeit Nr. 52 vom 17. Dezember 2003, S. 29)

In dem Zusammenhang möchte ich auf das Vergessen hinweisen: Vergessen beginnt schon im Moment der Wahrnehmung und setzt sich bei der Verarbeitung bis hin zur Wiedergabe fort. Vergessen stellt damit eine der wichtigsten Funktionsleistungen des Gehirns dar, die uns hilft zu überleben. Kann das Gehirn diese Leistung nicht erfüllen, drohen schwere psychische Krankheiten. (Wie beispielsweise bei Menschen, die nach einmaligem Durchlesen eines Buches dieses wortident wiedergeben können, aber deren Gehirn nicht in der Lage ist, diese erworbenen Informationen wieder zu löschen, sodass es über kurz oder lang zu einer Überforderung des Gehirns und damit zu einer psychischen Krankheit kommt.)

„Die wesentliche Leistung des Hirns besteht also darin, den Datenüberfluss zu reduzieren, den Ballast zu entfernen und das Übergebliebene wieder mit einem neuen Outfit zu versehen; indem man es mit dem bereits im menschlichen Gedächtnis Vorhandenen korreliert, wird es gewissermaßen personifiziert.“ (Zotter 2003, S. 2)

Mit der Personifizierung von Informationen sind wir bei der nächsten Stufe, dem Wissen, angelangt.

Wissen

Sie haben sicher schon bemerkt, dass ich die derzeit weit verbreitete Gleichstellung von Information und Wissen nicht teile (die übrigens zu dem permanent proklamierten Irrtum der so genannten „Halbwertszeit des Wissens“ führt, die eigentlich eine der Informationen ist). Vielmehr sollten wir die Begriffe klar unterscheiden.

Wie wird nun Wissen definiert? Auch hier gibt es wieder verschiedene Dimensionen der Erklärung. Eine besteht in der Abgrenzung zur Information. Danach stellt die Information einen Schritt, eine notwendige Voraussetzung in Richtung Wissen dar, sie ist aber noch nicht Wissen als solches. Dies zu generieren bedarf es eines aktiven Prozesses der Verknüpfung und Wertung von bestimmten Informationen. Damit ist die zweite Dimension angesprochen, die Wissen als Ergebnis eines aktiven Aktes der Aneignung und Verarbeitung von Informationen definiert. Wissen beinhaltet demnach die methodisch erarbeitete, geschlossene und gewichtete Erkenntnis, Information hingegen umfasst bloße Kenntnis, also nicht verarbeitetes Wissen.

Eine weitere, eher ungewöhnliche Definition liefert Starbuck (in: Zotter 2003, S. 11), der meint, dass sich Wissen zu Information verhalte wie Vermögen zu Einkommen. (Wir werden später noch sehen, dass die Sicht von Wissen als Vermögen mit dem Bildungsbegriff von Oskar Negt (2002a) korreliert, der von Bildung als einer Art „Vorratshaltung“ spricht.) Eine dritte, derzeit sehr beliebte Definition erklärt Wissen über eine Binnendifferenzierung. Sie unterscheidet Wissen in formales/explicites/deutliches Wissen – kurz: in wissenschaftliches Wissen oder Handlungswissen und in informelles/implizites/zu verdeutlichendes und zu deutendes Wissen – kurz: in lebenspraktisches Orientierungswissen.

Während das explizite Wissen auch als sicheres oder gesichertes Wissen bezeichnet wird, das sich beschreiben, verallgemeinern und gegebenenfalls auch „managen“ lässt, ist das Orientierungswissen immer subjektives Wissen, das an eine spezielle Person gebunden ist und das eng mit dem „Sich-Orientieren-Wollen“ verbunden ist. Übrigens ist der Anteil an formalem Wissen in unseren täglichen Entscheidungsabläufen minimal, es überwiegt eindeutig das Orientierungswissen.

Wir erinnern uns: unser Gehirn nimmt Informationen auf, reduziert diese, reichert sie aber gleichzeitig auch mit im Gedächtnis schon vorhandenen Informationen an; entscheidet dann weiter selbstständig, was im impliziten, bewussten Teil und was im expliziten, unbewussten Teil des Gehirns gespeichert wird – jeder Mensch entwickelt dafür bestimmte Parameter. Gerade das im unbewussten Teil gespeicherte Gelernte ist oft auf den ersten Blick vergessen und scheinbar spurlos verschwunden. Tatsächlich ist es nur in den wenigsten Fällen wirklich gelöscht, es lebt gewissermaßen als Bodensatz, als Sediment in unserem Gehirn weiter, nicht mehr als verfügbare Information, sondern als Intuition, Mentalität und Haltung (vgl. Zotter 2003, S. 3).

Was heißt das nun für die Bildungsarbeit? Für Kinder ist es leicht, etwas Neues zu lernen. Wissbegierig, wie sie zumeist sind, eignen sie sich die Welt unbekümmert und spielerisch an – wenn man sie nur lässt. Erwachsene hingegen haben im Laufe ihres bisherigen Lebens relativ stabile Verhaltensmuster und Wertvorstellungen ausgebildet. Die Hauptform des Lernens im Erwachsenenalter besteht also weniger im reinen Dazulernen von Neuem, sondern vielmehr im Anschlusslernen, im Verlernen und im Umlernen. Diese Lernformen setzen die Fähigkeit des Erinnerns *und* des Vergessens voraus.

Wir alle wissen, dass Wissen über die Welt allein noch nicht ausreicht, um eine Handlung zu setzen – hier ist vielmehr der Wille und die Entscheidung aufgrund eines vorher getroffenen Urteils maßgeblich. Damit nähern wir uns der nächsten Stufe, der Bildung, an.

Bildung

Von den drei Begriffen ist er wohl der uneindeutigste und widersprüchlichste. Warum? Bildung ist – wie Tenorth (1992, S. 469) formuliert – ein deutscher Sonderbegriff, der nicht oder nur schwer in andere Sprachen

übersetzt werden kann. Er taucht im allgemeinen Sprachgebrauch Ende des 19. Jahrhunderts auf und hat sich bis heute „tapfer“ gehalten. Dort, wo das Deutsche von Bildung spricht, sprechen andere Sprachen wie Englisch oder Italienisch von Kultur, das Französische zieht *civilisation* vor. Die grundlegende Unterscheidung von Bildung auf der einen und Kultur und *civilisation* auf der anderen Seite kommt nicht von ungefähr. „Weder Frankreich noch Amerikas Revolutionäre waren der Ansicht, dass politische Freiheit ein Produkt der ästhetischen Erziehung sei. Man sah das pragmatischer. Herrschaftsteilung, Machtkontrolle, Gleichheit vor dem Gesetz, das Recht auf Privatbesitz, Meinungsfreiheit und Toleranz galten als die Tugenden einer freien Gesellschaft. In Deutschland (und in Österreich, Anm. d. Verf.) aber sollte sich die Hoffnung verbreiten, dass Freiheit eine Freiheit des Herzens, des Wissens und der ästhetischen Empfindsamkeit sein könne. Dies machte schließlich den besonderen Charakter unserer Vorstellung von wahrer Bildung aus.“ (Naumann 2003, S. 45)

Bildung ist demnach ein Begriff, der stark an gesellschaftliche Wertvorstellungen und individuelle Überzeugungen gebunden ist. Diese können schon einmal in Glaubenssätze und normative Überhöhungen münden, zumal im Schlepptau des Bildungsideals des frühen 19. Jahrhunderts noch das utopische Versprechen von Freiheit, Gleichheit und Glück mit-schwingt. Wir alle kennen die Aussagen von „Bildung zum Guten, Wahren und Schönen“, von „Bildung, die frei macht“ oder – ganz aktuell – der Slogan „Bildung, die nichts kostet, ist auch nichts wert“. Kurz: Bildung ist ein zutiefst politischer Begriff, über den sich vortrefflich streiten lässt, der aber auch ohne ein Wort der Begründung von den unterschiedlichsten Interessen in Dienst genommen wird.

Wie schon Information und Wissen schließt auch Bildung mehrere Bedeutungsebenen ein: Sie ist zugleich Prozess, das Bilden, *und* Produkt, die Bildung. Bildung dient der *Befähigung anderer Menschen*, stellt zugleich aber auch *Selbstbefähigung* der/des Einzelnen dar. Bildung ist zum einen *auf ein Ziel gerichtet* (Persönlichkeit, Vollkommenheit), lässt aber auch *Optionen offen* (Freiheit, Glück). Definiert man Bildung als reflektiertes Denken und darauf aufbauendes Handeln, dann ist Bildung eindeutig mehr als Informationsaufnahme und Verarbeitung von Wissen. Bildung enthält vielmehr die Vorstellung der Entfaltung einer Persönlichkeit mit

aufrechtem Gang und freiem Entscheidungswissen, die versucht, möglichst *allen* menschlichen Rollen (eben nicht nur der Erwerbstätigkeit, wie derzeit häufig in Zusammenhang mit lebenslangem Lernen argumentiert wird) gerecht zu werden (vgl. Gruber 2002, S. 280). Oder wie Hartmut von Hentig prägnant formuliert: Für ihn bedeutet Bildung: *Wachheit für letzte Fragen*.

Aus meiner Sicht ist das eine kurze, aber treffende Definition; sie verweist auf zwei Dimensionen, die auch für mein Bildungsverständnis prägend sind: Erstens die Wachheit als Metapher für Neugier und Offenheit für das, was mit mir und um mich passiert, und zweitens die Suche, das Nachdenken, die Reflexion, was auch heißt, mehr Fragen zu stellen als vorschnelle Antworten zu geben. Keine vorschnellen Antworten zu geben bedeutet auch, sich vorher ein klares Urteil zu bilden. Womit noch kurz auf einen Kernbegriff der in der Tradition der Aufklärung stehenden Bildungsauffassung hingewiesen werden soll: die Urteilsfähigkeit. Schon Immanuel Kant wies in seiner Schrift über die „Kritik der Urteilskraft“ (1790/1974) darauf hin, dass Urteilen Umfassenderes meint und nicht in Wissen aufgeht. Urteilen setzt unter anderem Be-Werten voraus, das heißt, den Willen, sich ein Urteil zu bilden, aber auch Werte, Überzeugungen und Mentalitäten spielen hier eine große Rolle. Und diese sind ja bekanntlich langlebiger als schnell erworbenes Wissen.

Womit wir noch einmal beim Vergessen angelangt sind. Georg Kerschensteiner wird der immer wieder gern zitierte Ausspruch zugeschrieben: Bildung sei das, was zurück bleibt, nachdem man das Gelernte wieder vergessen hat. Nehmen wir das bisher Gesagte ernst, dann kann dieser Ausspruch freilich nur in das Reich der pädagogischen Irrtümer verwiesen werden. Bildung, wie ich sie sehe, hat etwas mit „Vorratshaltung“ zu tun. Ich folge hier im Gedankengang Oskar Negt, der in seinem sehr lesenswerten Buch über „Arbeit und menschliche Würde“ (2002a) die Metapher der Vorratshaltung ausführt. Der Bildungsprozess ist – natürlich weit vereinfacht – mit einem Weinkeller vergleichbar: Ich muss ihn über viele Jahre füllen, damit ich bei Bedarf über den richtigen „Tropfen“ verfügen kann. Gleichzeitig muss ich lernen, woher ich mir einen „guten Tropfen“ beschaffen kann, der nicht in meinem Vorratskeller lagert. Oder wie Arthur Schopenhauer meinte: Bildung zeichnet vor allem auch die Fähigkeit aus, das Lernen zu lernen.

Gedanken zu einem neuen Bildungsbegriff

„Man lehrt die Kinder in Schulen das, was sie auf der Universität lernen sollten, damit sie auf der Universität dasjenige nachholen können, was sie auf der Schule versäumt haben.“

Gotthold Ephraim Lessing

Man könnte meinen, der Ruf nach einer neuen Allgemeinbildung wurde in den letzten Jahren verstärkt gehört. Ein Blick auf die Bestsellerlisten der letzten Jahre lässt die Kanondebatte wieder aufleben. Als wichtige Vertreter seien genannt: der Anglist Dietrich Schwanitz mit seinem Buch „Bildung: Alles, was man wissen muss“ (1999), der Bildung auf einen Kanon aus Kultur- und Geisteswissenschaften festlegt, und der Physiker und Wissenschaftsautor Ernst Peter Fischer, der in seinem Buch „Die andere Bildung: Was man von den Naturwissenschaften wissen sollte“ (2001) die Kompendienvariante der Naturwissenschaften wählt. Zu erwähnen wäre auch der Latinist Manfred Fuhrmann, dessen beide Bücher „Der europäische Bildungskanon des bürgerlichen Zeitalters“ (1999) und „Bildung. Europas kulturelle Identität“ (2002) historische und aktuelle Kanondebatten verschränken.

Erstaunlich an all diesen Büchern ist, dass sie mit keinem Wort erwähnen, worin die Notwendigkeit einer Bildung für das 21. Jahrhundert begründet liegt. Die Anforderungen der Gesellschaft, des Arbeitsmarktes kommen darin nicht vor, das Wort „Berufsbildung“ demgemäß auch nicht. Das steht im krassen Gegensatz zu den vielen Prognosen über die Anforderungen künftiger Arbeits- und Lebenswelten, die eine Art Renaissance der Allgemeinbildung einfordern, die aber auch die Berufsbildung vor große Veränderungen stellen. Bei diesen Prognosen ist wiederum auffällig, dass hier in aller Regel die beruflichen Anforderungen als Begründung für eine neue (Allgemein-)Bildung gegenüber den lebensweltlichen Anforderungen überwiegen. Das ist paradox, stützt jedoch meine These von der Verberuflichung aller Bildung.

Folgt man den Szenarien künftiger Arbeitswelten, dann sind die dort zu verrichtenden Tätigkeiten zunehmend „komplex, uneindeutig,

einzigartig und gekennzeichnet von hohen Unsicherheitsniveaus, von Wert- und Interessenskonflikten“ (Schön in Orthey 2002, S. 8). Gerade höher qualifizierte Leistungen zeichnen sich schon heute durch einen geringen Standardisierungsgrad aus, so dass sie vielfach nicht verwaltungsmäßig, sondern in Form von Projektarbeit durchgeführt werden. Unsere Ausbildungen sind darauf nicht vorbereitet. Sie gehen noch immer davon aus, dass das in einer Ausbildung erworbene Wissen auf eine bestimmte Arbeitssituation mit fest umrissener Problemstellung anzuwenden sei und das über das ganze Berufsleben hinweg. Diese Strategie wird in Zukunft nicht mehr ausreichen. Das permanente Erkennen neuer Probleme und die laufende Adaptierung von Strategien ihrer Bewältigung erfordert vielmehr eine neue Passung zwischen Wissen und Situation. „Reflexionsfähigkeit erscheint unter diesen Handlungsbedingungen ein zentrales Element zur Entwicklung von Kompetenz im Sinne professionellen (beruflichen) Handelns.“ (Ebd., S. 9)

Folgen wir den gängigen Prognosen, dann stehen wir heute vor der folgenden paradoxen Situation: Einerseits verlangt die Beschleunigung in Wirtschaft und Gesellschaft immer kürzere und speziellere Ausbildungen, um qualifikatorisch „up-to-date“ zu bleiben. Kurz-studiengänge und -seminare in möglichst flexibler, modularisierter Form sind immer häufiger an der Tagesordnung. Andererseits ist eine neue Allgemeinbildung gefragt, die hilft, Komplexität zu verstehen und mit ihr umzugehen, die Grundlagen legt, um Orientierung zu finden und Reflexionsfähigkeit auszubilden. Wo aber kann sich Reflexionsfähigkeit ausbilden? Reflexion kommt aus dem Lateinischen und bedeutet so viel wie „Zurückbeugung“ oder „Zurücklehnung“, alltagssprachlich meint Reflexion das Nachdenken, die Überlegung, die Betrachtung – alles Vorgänge, die einer gewissen – lassen Sie es mich unmodern ausdrücken – Kontemplation und Muße bedürfen. Vorgänge also, die sich nicht durch Switchen, Surfen oder in einem schnellen Modul mit dem Titel „Wie denke ich richtig nach“ einstellen, sondern die Orte benötigen, wo man eine Zeit verweilen kann und jene spezifischen Formen der sozialen Begegnung vorfindet, die neugierig machen und nachdenklich stimmen.

Beschleunigung und Zunahme der Komplexität in Wirtschaft und Gesellschaft stellen somit *die* Herausforderungen für das Bildungs- und

Qualifikationssystem der Zukunft dar. Wie nun können diese Herausforderungen gemeistert werden? Der bekannte deutsche Bildungswissenschaftler Hartmut von Hentig (1996, S. 11) gibt darauf eine scheinbar einfache Antwort: durch *Bildung*! Und er präzisiert: „[...] nicht Wissenschaft, nicht Information, nicht die Kommunikationsgesellschaft, nicht moralische Aufrüstung, nicht der Ordnungsstaat.“ Kurz: Es bedarf des reflektierten Denkens und des darauf aufbauenden Handelns des/der Einzelnen.

Mein pädagogisches Plädoyer schließt hier an. Es lautet: Wenden wir uns wieder mehr dem Subjekt – dem Kind, dem Schüler/der Schülerin, dem Jugendlichen, dem Erwachsenen – zu und stellen es in den Mittelpunkt unserer pädagogischen Überlegungen! (Ich habe nie verstanden, warum Lehrer und Pädagoginnen in den letzten Jahren so bereitwillig ihre ureigenste Aufgabe, darüber nachzudenken, wie eine Bildung der Zukunft auszusehen hat, an selbst ernannte Zukunftsforscher oder so genannte Experten aus Politik und Wirtschaft abgeben haben.)

Unter den Bedingungen einer zweiten, reflexiven Moderne heißt das: Einerseits ist es notwendig, Menschen so gut wie möglich auf die neuen Wirtschaftsformen und das damit verbundene Leben vorzubereiten, ihnen Offenheit für Neues, Anpassung an den ständigen Wandel und Aushalten von Heterogenität und Identitätswechseln mitzugeben. Zweifellos müssen dafür Bildungsangebote differenziert, zeitlich auf neue Weise sequenziert sowie inhaltlich und didaktisch neu ausgerichtet werden. Rasches und situationsgerechtes Reagieren auf aktuelle Qualifikationserfordernisse wird dabei zum tragenden Prinzip.

Andererseits macht das gleichzeitige Fehlen langfristiger Bindungen und die Hinnahme von Fragmentierung geradezu eine Gegensteuerung notwendig. Es erfordert vom Einzelnen eine besondere Charakterstärke, um die Realitäten aushalten zu können, ja, im besten Falle, um ihnen „trotzen“ zu können – auch im Sinne einer Gegensteuerung zur Zersplitterung der biographischen Identität. Dieses Ausbilden von Ich-Stärke und Selbstbewusstsein ist jedoch ein längerfristiger Prozess. Er ist weder auf den „Schnellstraßen des Lernens“ (Karlheinz A. Geißler) noch in Form kleiner „Kompetenzhäppchen“, sondern nur über eine längerfristige Identitäts*bildung* möglich; er kann nicht verordnet, sondern nur veranlasst und ermöglicht werden, und dem Ganzen muss ein Bildungskonzept zugrunde liegen, das Halt, Orientierung und Sinn verspricht.

Die pädagogische und zugleich bildungspolitische Herausforderung besteht nun darin, dieses angesprochene Verhältnis immer wieder neu und produktiv auszutarieren. Auf der pädagogischen Makroebene müssen dabei die jeweils aktuellen gesellschaftlichen Transformationsprozesse und Konstellationen Beachtung finden. Auf der pädagogischen Mikroebene stellt sich die Frage immer wieder neu, worin sich in der einzelnen Lernsituation die je allgemeinen und besonderen Ziele konkretisieren, wie allgemeine Ziele in konkreten erfahrbar sind und umgekehrt. Auch das ist immer wieder neu auszuhandeln.

Anhaltspunkte für eine neue (Allgemein-)Bildung

„Was Allgemeinbildung heißen kann, muss und wird neu entdeckt werden.“ Heinrich Roth

Aus der Fülle der derzeit diskutierten Szenarien zu einer neuen (Allgemein-)Bildung greife ich am Schluss sehr skizzenhaft einige Aspekte heraus. Zuvor soll einer der modernen Klassiker einer neuen Allgemeinbildungstheorie zu Wort kommen: Wolfgang Klafki. Eine der zentralen Bestimmungen des Bildungsbegriffes besteht – seiner Meinung nach – darin, *Bildung als Allgemeinbildung* auszulegen. Dem Bestimmungswort „Allgemein-“ kommt dabei große Bedeutung zu. Es bezeichnet drei wesentliche, noch heute gültige Bestimmungskriterien von Bildung (vgl. Klafki 1991, S. 61):

Dass Bildung eine Möglichkeit und ein Anspruch *aller* Menschen ist. Oder wie Hartmut von Hentig (1996, S. 61) formuliert: „Alle Menschen sind der Bildung bedürftig und fähig.“

Dass Bildung die Entwicklung *aller* menschlichen Fähigkeiten in den Blick nimmt. Dazu gehören neben den kognitiven Möglichkeiten auch die Ausbildung hand-werklich-technischer Kompetenzen sowie die Entwicklung der zwischenmenschlichen Beziehungsmöglichkeiten, der ästhetischen Wahrnehmungs-, Gestaltungs- und Urteilsfähigkeit und der ethischen und politischen Entscheidungs- und Handlungs-fähigkeit.

Dass sich Bildung im *Medium des Allgemeinen* vollziehen soll, d.h. es geht bei Bildung um die Auseinandersetzung des Menschen mit der

Gesamtheit seiner Lebenswelt und nicht nur mit einem begrenzten kleinen Ausschnitt, wie das zum Beispiel im Rahmen der Qualifizierung für einen Beruf der Fall ist.

Bildung bzw. Allgemeinbildung in diesem Sinne gefasst meint nicht einen bestimmten allgemein bildenden Fächerkanon, der historisch gesehen häufig nur den Abgrenzungs-bemühungen von bestimmten Gruppen diene, sie meint auch keine Gegenwelt, die zweckfrei abseits der Arbeits- und Lebensrealität errichtet werden soll, auch reicht es nicht aus, Allgemeinbildung im Rückgriff auf die Antworten der Klassik zu definieren. Vielmehr geht es um die Ausstattung der Menschen mit der Gesamtheit des Wissens und der Fertigkeiten, der Einstellungen und Verhaltensweisen, die für Orientierung, Überleben und Gestaltung unserer Welt notwendig sind.

Um den Herausforderungen an eine neue (Allgemein-)Bildung zu begegnen, gilt es:

- ▶ eine Balance zwischen ökonomisch-berufsbezogenen Anliegen und der Möglichkeit persönlicher Entfaltung zu finden (die klassische Trennung in allgemein bildende und berufsbildende Fächer erscheint mir heute weitgehend obsolet),
- ▶ die doppelte Anforderung nach Aneignung von Orientierungswissen *und* Handlungswissen zu meistern,
- ▶ nicht nur additiv Wissen zu vermitteln, sondern auf das Stiften und Herstellen von Zusammenhang Wert zu legen (Schulfächer sollten eine mehrdimensionale Landkarte darstellen, die einen systematischen, keinesfalls zufälligen Überblick über die kulturellen, wissenschaftlichen und technischen Großleistungen der Menschheit bieten),
- ▶ die Einsicht zu gewinnen, dass sämtliche Disziplinen „bildungs-trächtig“ sind (Hentig etwa antwortet auf die Frage „Was bildet den Menschen?“ kurz und prägnant: „Alles!“),
- ▶ der Grundbildung erhöhte Aufmerksamkeit zu schenken (eine gute Grundbildung ist eine der wichtigsten Voraussetzungen für gelingendes lebenslanges Lernen),
- ▶ die musisch-kreative Komponente nicht zu vergessen, sondern viel mehr als bisher zu fördern (es ist hinlänglich bekannt, dass beispielsweise das Erlernen eines Instruments neben der Sinnerfüllung

durch Musik eine der größten Hirn- und Lernleistungen eines Menschen darstellt; vielleicht gelingt hier der modernen Hirnforschung, was pädagogischen Argumentationen in den letzten Jahren verwehrt blieb: das Aufmerksammachen auf diesen wichtigen Bildungsbereich).

Lassen Sie mich zusammenfassen: Bildung braucht Inhalte, an denen sich Menschen „abarbeiten“ können. Ohne Inhalte entwickeln sich weder Schlüsselqualifikationen noch Urteilkraft, weder Wertvorstellungen noch Sinnstrukturen. Entgegen aller Rhetorik um die Unsicherheit dessen, was man früher einen Bildungskanon genannt hat, werden wir uns doch bemühen müssen zu definieren, was wir künftigen Generationen an Bildung und Wissen mitgeben müssen, um ein gutes und erfülltes Leben führen zu können. Vielleicht gelingt es, einen Diskussionsprozess in Gang zu setzen, der sich wieder einmal ernsthaft mit Zielen und Inhalten von Bildung jenseits modischer Strömungen auseinandersetzt, der hilft, Fragen zu formulieren, ohne vorschnelle Antworten in ein Lerndesign zu gießen – wie ich das häufig in meinem Bereich, der Erwachsenenbildung, erlebe. Denn nur anzubieten, was scheinbar am Bildungsmarkt ankommt, finde ich nicht nur phantasielos, sondern angesichts der künftigen Herausforderungen, die zu bewältigen sind, geradezu kontraproduktiv.

Literatur

Blankertz, Herwig: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982.

Die Zeit Nr. 52 vom 17. Dezember 2003.

Fischer, Ernst Peter: Die andere Bildung. Was man von den Naturwissenschaften wissen sollte. Berlin 2001.

Fuhrmann, Manfred: Der europäische Bildungskanon des bürgerlichen Zeitalters. Frankfurt am Main und Leipzig 1999.

Fuhrmann, Manfred: Bildung. Europas kulturelle Identität. Stuttgart 2002.

Gracián, Baltasar: Handorakel und Kunst der Weltklugheit. Stuttgart 1992.

Gruber, Elke: Bildung zur Brauchbarkeit? Berufliche Bildung zwischen Anpassung und Emanzipation. Eine sozialhistorische Studie. München Wien 1997 (2. veränd. Aufl.)

Gruber, Elke: Beruf und Bildung – (k)ein Widerspruch? Bildung und Weiterbildung in Modernisierungsprozessen. Innsbruck Wien München 2001.

Gruber, Elke: Wissensgesellschaft: Modebegriff oder produktiver Reformansatz in der Erwachsenenbildung? In: Res Publica. Festschrift für Peter Schachner-Blazizek zum 60. Geburtstag. Graz 2002, S. 273-286.

Hentig, Hartmut v.: Bildung. München Wien 1996.

Kant, Immanuel: Kritik der Urteilskraft. Werkausgabe Band X. Herausgegeben von Wilhelm Weischedel. Frankfurt am Main 1974.

Naumann, Michael: Bildung – eine deutsche Utopie. In: Die Zeit vom 4. Dezember 2003, S. 45.

Negt, Oskar: Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche. Göttingen 2002.

Negt, Oskar: Arbeit und menschliche Würde. Göttingen 2002a (2. Aufl.).

Oelkers, Jürgen: Die Zukunft der Berufsbildung. Vortrag anlässlich der Schuljahreseröffnung der Kaufmännischen und Gewerblich-technischen Berufsschule Olten am 12. August 2002 (Manuskript).

Orthey, Frank Michael: Der Trend zur Kompetenz. Begriffsentwicklung und Perspektiven. In: supervision 1/2002, S. 7-14.

Schwanitz, Dieter: Bildung. Alles, was man wissen muss. Frankfurt a.M. 1999.

Tenorth, Heinz-Elmar: Ambivalenz der Erneuerung. Innovation in der deutschen Bildungsgeschichte. In: Böttcher, W./Lechner, E./Schöler, W. (Hrsg.): Innovation in der Bildungsgeschichte europäischer Länder. Frankfurt am Main 1992.

Van Doren, Charles: Geschichte des Wissens. Basel Boston Berlin 1996.

Zotter, Hans: Bildung? Wissen? Gedächtnis? Vergessen? Unveröffentlichtes Vortragsmanuskript Retzhof, 18. Juli 2003.

*Univ.-Prof. Mag. Dr. Elke Gruber ist Inhaberin des Lehrstuhls für
Erwachsenen- und Berufsbildung an der Alpen-Adria-Universität
Klagenfurt.*

