

Klaus Posch:

„Was bleibt von den Bildungsparadigmen?“

ersch. in: Prisching, M., W. Lenz u. W. Hauser (Hg.): Bildung in Europa. Entwicklungsstand und Perspektiven. Wien 2005 (Verlag Österreich: Schriften zum Bildungsrecht und zur Bildungspolitik Bd 9) S. 155 - 176

Die gegenständliche Themenstellung legt eine Antwort in der Art „Früher war alles besser, da waren die Menschen gebildeter, den schönen Künsten zugeneigter, ethisch und moralisch unanfechtbarer etc.“ nahe. Doch wie wir aus Erfahrung wissen, sind schnell gegebene Antworten nicht immer richtig, im Gegenteil, Nach-Denken braucht seine Zeit, u.a. um einige Zwischen-Fragen zu stellen:

1. Kann es so etwas wie ein „Bildungsparadigma“ überhaupt geben?
 2. Ziele der im Zusammenhang dieser und ähnlicher Themenstellungen sehr häufig zitierte Wilhelm von Humboldt darauf ab, ein „Bildungsparadigma“ zu entwickeln? Wenn ja, welches?
 3. Wie lässt sich heute mit Humboldt über Humboldt hinaus- und weiterdenken?
- Vor allem diese Aspekte sollen im Folgenden thematisiert werden.

1. Kann es so etwas wie ein „Bildungsparadigma“ überhaupt geben?

Gab und gibt es so etwas wie Bildungsparadigmen? Ist es überhaupt sinnvoll, im Rahmen einer bildungswissenschaftlichen Untersuchung den Begriff „Paradigma“ zu verwenden, der eingeführt wurde, um Entwicklungsprozesse in den Naturwissenschaften zu interpretieren? Der Begriff des Paradigmas wurde von *Thomas S. Kuhn*¹ in seiner Studie über „Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen“ (1962) in die Diskussion über die Frage des Fortschritts in der Wissenschaft eingebracht. Fortschritt in der Wissenschaft, so *Kuhn*, vollzieht sich nicht, wie bis zu diesem Zeitpunkt angenommen wurde, durch kontinuierliche Veränderungen, sondern in revolutionären Prozessen: ein bisher geltendes Erklärungsmodell, das Paradigma, wird verworfen und durch ein anderes ersetzt. Zunächst führten *Kuhns* Überlegungen zu nichts anderem als einem neuen Interpretationsmodell für die Wissenschaftsgeschichte und zu einer neuen Art, Fragen auf diesem Gebiet zu stellen. Untersuchungsgegenstand waren bei *Kuhn* die „wissenschaftlichen Gemeinschaften“, die in den „Naturwissenschaften“ arbeiteten. Doch der von *Kuhn* geprägte, auch von ihm nicht klar definierte Begriff „Paradigma“ hat sich

¹ *Kuhn*, Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen (1967).

zu seinem eigenen Schrecken wie ein Virus in der wissenschaftlichen Literatur ausgebreitet und ist heute in all seiner Vagheit in die Umgangssprache der „Gebildeten“ eingegangen. Nach „Meyers Großem Taschenlexikon“ (2001)² bezeichnet ein Paradigma „die Gesamtheit aller einer wissenschaftlichen Disziplin in einem Zeitabschnitt beherrschenden Grundauffassungen“, womit festgelegt wird, „was als wissenschaftlich befriedigende Lösung angesehen werden kann.“ Im Bereich der Humanwissenschaften wurde aus der Hypothese Kuhns bzw. interpretativen Idee ein Legitimationskonzept: jede noch so schmale „Theorie“, jedes Konzept, wird häufig von seinen Exponenten als Paradigma bezeichnet. Dieser Umgang mit dem Begriff „Paradigma“ hat allerdings mit *Kuhns* bahnbrechenden Untersuchungen gar nichts mehr zu tun

Mit dieser Verwendung des Begriffs „Paradigma“ haben sich die Humanwissenschaften und somit auch die Bildungswissenschaften eine Menge Probleme eingehandelt, denn diese Position eröffnet jeder Art von Scharlatanerie oder „eleganter Unsinn“ (*Sokal/Bicmont 1998*)³ Tür und Tor. Das sollten die Bildungswissenschaften versuchen zu verhindern, indem sie sich über die Logik ihres Gegenstands und die Regeln der Kommunikation zwischen Wissenschaftlerinnen mehr Klarheit verschaffen. Damit wären zwei Voraussetzungen geschaffen, um so etwas wie ein bildungswissenschaftliches Paradigma herausarbeiten zu können. Dieses hat auch den Charakter eines „Bollwerks“: Bildungswissenschaft kann weder durch Psychologie, noch Soziologie, noch Betriebswirtschaftslehre noch andere Cousins und Cousinen ersetzt werden, auch wenn diese sich als noch so attraktiv und wichtig-tuerisch gebärden.

Wie können die Bildungswissenschaften ihre Selbständigkeit behaupten? Wie können sie sich selbst definieren? Meine Antwort auf diese Frage lautet, dass sie ihre „autopoetische Realität“

² Bd. 17, S. 23

³ Alan Sokal bot der amerikanischen kulturwissenschaftlichen Zeitschrift *Social Text* einen Aufsatz mit dem Titel „Die Grenzen überschreiten: Auf dem Weg zu einer transformativen Hermeneutik der Quantengravitation“ zur Veröffentlichung an, der Absurditäten und eklatanten Trugschlüssen strotzte. Darüber hinaus vertrat er eine extreme Form des kognitiven Relativismus, indem er kategorisch behauptete, dass die physische Welt nicht weniger als die gesellschaftliche, ein im Grunde soziales und sprachliches Konstrukt sei. Trotzdem wurde der Aufsatz angenommen und veröffentlicht. Sokal machte daraufhin sofort publik, dass es sich um einen Scherz gehandelt hatte, und löste damit sowohl in der populären als auch in der akademischen Presse heftige Reaktionen aus. In der angeführten Monographie versuchen die beiden Autoren zu zeigen, dass in der wissenschaftlichen Diskussion zunehmend Begriffe verwendet werden, ohne sich darum zu kümmern, was die Wörter eigentlich bedeuten. Sie kritisieren die Übernahme von Begriffen aus den Naturwissenschaften in die Geistes- oder Sozialwissenschaften ohne die geringste inhaltliche oder empirische Rechtfertigung zu dem Zweck, die Leser zu beeindrucken und einzuschüchtern. All das trifft auf die o.a. Verwendung des Begriffs „Paradigma“ in den Humanwissenschaften zu.

begreifen. Was verstehe ich unter „autopoetischer Realität“ und warum vertrete ich die Auffassung, dass an den sich daraus ergebenden Konsequenzen nicht gerüttelt werden sollte?⁴

Die „autopoetischen Realität“ der Bildungswissenschaften weist folgende Merkmale auf:

1. Sie ist wesentlich Entwicklung, Prozess und Veränderung.
2. Sie gliedert sich in unterschiedliche Ebenen eines Gesamtprozesses (Personen, Gruppen, Institutionen, Gesellschaften, Kulturen), auf denen und zwischen denen sich jeweils unterschiedliche Prozesse abspielen.
3. Das Verhältnis von Logik und Empirie ist nicht identisch, daher haben ihre Prognosen probabilistische und nicht kausale Strukturen.
4. Sie ist stets heterogen und es gibt zum Bestehenden prinzipiell Alternativen.
5. Sie hat immer auch und in erster Linie Subjektcharakter, weil sie nicht nur vorgegeben ist, sondern sich primär selbst entwickelt.
6. Die wissenschaftlichen Methoden, die bei dieser Art Realität zur Anwendung kommen, folgen einer „konjektoralen“ und nicht einer instrumentell-technologischen Vernunft.

Im Gegensatz dazu stehen bei der „nomologische Realität“ der Naturwissenschaften dem erkennenden Subjekt definitive Objekte oder Produkte gegenüber. Deren Realität lässt sich nur zur Kenntnis nehmen aber ohne Einspruch von Seiten der Objekte für instrumentelle Zwecke nutzen. Eine ausschließlich sich als objektive Naturwissenschaft verstehende Medizin und Psychologie bietet daher keine Argumente gegen die Dehumanisierung ihrer Patienten und Versuchspersonen.

In den Bildungswissenschaften gibt es keine einheitliche Theorie oder eine Theorie der Theorie aber eine Menge von sehr unterschiedlichen Vorstellungen, wie Theorien zu verstehen sind. Wenn sie über eine Theorie verfügt, dann über eine konnotative. Von diesen Theorien wird gefordert, dass sie den Gegenstand nicht verzerren und ihn auf nichttriviale Weise zur Geltung bringen. Ihre Begriffe sind dazu da, multiple Relationierungen zu ermöglichen und ihre Dynamik zu erfassen. Ihre Theorie und Praxis bleibt jedoch immer autopoetisch, weil sie sich selbst konstituiert und steuert und dabei vom Kontext beeinflusst wird.

⁴ Vgl. dazu *Schüle* 1999. *Schüle*, ein Soziologe, setzt sich in der hier angeführten Monographie mit Fragen der Logik der Psychoanalyse auseinander, die als Wissenschaft in vielerlei Hinsicht mit ähnlichen Fragestellungen konfrontiert ist wie die Bildungswissenschaften.

Bei konnotativen Theorien besteht zudem die Paradoxie, dass unentwegt ein Ziel angesteuert werden muss, welches nicht erreichbar ist. Ein Entrinnen aus diesem Dilemma gibt es nicht, daher die „Tantalusqualen“ konnotativer Theorien. Die Bildungswissenschaftler/innen stehen wie alle mit konnotativen Theorien arbeitenden Wissenschaftler/innen im Dauerstress der Selbstbegründung und Selbstvergewisserung. Konnotative Theorien können keinen stabilen Zustand erreichen. Sie können Routinen nur sehr beschränkt ausbilden - weder im Umgang mit ihrem Gegenstand, noch im Umgang mit sich selbst⁵. All dies spricht dagegen, von „Bildungsparadigmen“ zu sprechen.

Ein weiteres Problem: Bildungswissenschaft besteht wie jede Wissenschaft in institutionalisierter Form, daher müssen Bildungswissenschaftler sowohl Vorhandenes anwenden als auch verändern können. Dabei kommt es zu Überschneidungen von Themen und Strukturen, die in selbstreflexiven Prozessen wahrgenommen und behandelt werden. Die Überschneidung von Thema und Institution ist ein zentrales Merkmal der selbstreflexiven Praxis der Bildungswissenschaften. Einen bedeutenden Anteil theoretischer Erkenntnisgewinnung in den Bildungswissenschaften haben selbstreflexive Prozesse, die bereits unter dem einschränkenden Blickwinkel einer Individualisierung komplex genug sind. Ihre reflexive Theorie kann sich nur da entwickeln, wo das Alltagsbewußtsein außer Kraft gesetzt ist, d.h. in Sondersituationen und Sonderkonfigurationen, die in der Regel auch Krisensituationen sind. Die Institutionalisierung von Selbstreflexion ist darüber hinausgehend ein „sensibler“ gruppen- und organisationsdynamischer Prozess, was sich durch besondere Krisenanfälligkeit und spezifische Entwicklungsprobleme bemerkbar macht.

Die Probleme der Bildungswissenschaft verschärfen sich zuletzt noch dadurch, dass jedermann Bildungsprozesse durchlief, durchläuft und durchlaufen wird und sich darum jedermann für gebildet und womöglich für einen Bildungswissenschaftler hält.

Was bedeutet das alles für das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Bildungswissenschaft? Selbst wenn in der Bildungswissenschaft ein Ziel genau definiert und abgegrenzt werden könnte, bliebe die Treffsicherheit der Praxis unvermeidlich beschränkt,

⁵ In der gegenwärtigen Forschungspolitik, in der die Unterschiede zwischen Naturwissenschaften und Sozialwissenschaften weitgehend geleugnet werden, haben sozialwissenschaftliche Projekte kaum noch Chancen realisiert zu werden, solange die aufgrund ihrer hier skizzierten Wissenschaftslogik erforderliche aufwändige Ausarbeitung von Untersuchungsdesigns nicht finanziert wird. Daraus entwickelte sich ein Teufelskreis, der zum gegenwärtigen Katzenjammer in der Bildungspolitik beigetragen hat.

denn jede Intervention in autopoetische Prozesse ist wegen der Eigendynamik ein Experiment mit mehr oder weniger ungewissem Ausgang. Ein weiterer Grundzug dieser Eigendynamik besteht darin, dass ein großer Teil von Realität in Bildungsprozessen nicht direkt thematisierbar ist, weil intra- und interpersonelle Prozesse nur sehr beschränkt bewusst wahrgenommen werden können und der Sekundärprozess bewusster Wahrnehmung, bewussten Gedächtnisses, kurz der kognitiven Funktionen stets die äußere Schicht der unbewussten Primärprozesse abgibt. Der Primärprozess braucht allerdings den Sekundärprozess, um mit der Realität zurecht zu kommen. Die Praxis der Bildungswissenschaft bleibt daher stets ein Handeln unter Unsicherheit und nicht einmal eine „richtige“ Theorie garantiert eine kompetente Praxis.

Dies alles bedeutet nicht, dass der Gegenstand der Bildungswissenschaften ein soziales Konstrukt ist und das Gesagte in die weit verbreitete Modeströmungen des „epistemischen Relativismus“ einzuordnen wäre. Im Gegenteil: meine Überlegungen zum autopoetischen Charakter des Gegenstand der Bildungswissenschaften zielen darauf ab, die Irrtümer der konstruktivistischen Phantasien als solche zu entlarven. Und es gibt auch Tröstliches zu sagen: ebenso wie reine Nomologie ist auch reine Autopoiesis eine Fiktion, denn die Bildungswissenschaft weist als praktische Wissenschaft auch nomologische Züge auf: sie bringt Befunde und Möglichkeiten hervor und sie kann in interdisziplinären Gesprächen Anschluss an die Befunde und Möglichkeiten anderer Wissenschaften finden.

Das spricht dafür, auch in den Bildungswissenschaften den Begriff „Paradigma“ zu verwenden. Wenn ich daher in den weiteren Ausführungen bisweilen doch von einem bildungswissenschaftlichen Paradigma spreche, dann schließe ich mich zwar aus pragmatischen Gründen dem alltagssprachlichen und lexikalischen Gebrauch des Wortes „Paradigma“ an, werde aber versuchen, die hier begründete Skepsis gegenüber dem Begriff des Bildungsparadigmas weiterhin walten zu lassen.

2. Zielte Wilhelm von Humboldt darauf ab, ein „Bildungsparadigma“ zu entwickeln?

Wenn ja, welches?

Wenn von bildungswissenschaftlichen Paradigmen im deutschsprachigen Raum gesprochen wird, fällt früher oder später der Name Wilhelm Humboldt. Was hat es auf sich, dass wir uns in den Bildungswissenschaften immer wieder auf Wilhelm Humboldts Überlegungen und

bildungspolitische Konzepte beziehen? Ein historisch-kritischer Blick auf sein Werk erscheint mir notwendig und angemessen, um mehr Klarheit darüber zu bekommen, was Wilhelm Humboldt unter „Bildung“ verstanden hat, um dann der Frage nach zu gehen, welche Bedeutung sein Verständnis für die Zukunft von Bildung haben kann.

Werk und Wirkungsgeschichte sind bekanntlich nicht identisch. Wirkungsgeschichtlich betrachtet könnte auch bei Humboldts Werk das eingetreten sein, was wir bei einem anderen „Großen“ beobachten: Was haben Mozarts musikalische Werke mit Mozartkugeln, die es ohne Mozart als Mozartkugeln nicht gäbe, zu tun? Daher erscheint es sinnvoll, zunächst das Werk Humboldts und seinen historisch-biografischen Kontext zu untersuchen.

Wilhelm von Humboldt wurde 1767 geboren, von 1787 bis 1789 studierte er Rechtswissenschaften, Altertumswissenschaften und Philosophie, 1789 unternahm er eine Bildungsreise nach Frankreich, wo er Augenzeuge der großen Französischen Revolution wurde. Heimgekehrt begann er mit dem Aufbau einer Beamtenlaufbahn, die er nach der Verheiratung mit Caroline von Dacheröden wieder beendete, um sich in den begonnenen Studien zum „Wesen des Staates“ zu vertiefen. 1792 veröffentlichte er die „Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen“, in denen er sich zum erstenmal in Bildungsfragen öffentlich äußerte. Er begann einen regen Gedankenaustausch u.a. mit Goethe, Fichte, Schiller und Schlegel. 1797 reiste er nochmals nach Paris, Spanien und das Baskenland, wo er die baskische Sprache erforschte. 1802-1808 war er Gesandter Preußens im Vatikan, was ihm auch die Fortsetzung des Studiums der Antike ermöglichte. Nach der Niederlage Preußens gegen Napoleon – 1806 im 4. Koalitionskrieg - und seinem anschließenden Zusammenbruch und Neuaufbau wurde er nach langem Ringen mit sich selbst 1809 auf Vorschlag des Reformers Freiherr von Stein mit der Leitung der Kultus- und Unterrichtssektion im preußischen Innenministerium (!) beauftragt. Die Unterordnung dieser Sektion unter den Innenminister war auch der Grund dafür, dass er bereits Ende des Jahres 1809 in dieser Funktion demissionierte. Danach war er im außenpolitischen Dienst tätig u.a. am Wiener Kongress. 1819 war er Minister Preußens für die ständischen und kommunalen Angelegenheiten, eine Funktion, in der er versuchte, Preußen zu einem Verfassungsstaat umzuwandeln, jedoch rasch aufgrund des Erstarkens des Absolutismus scheiterte. Er zog sich aus Verwaltung und Politik zurück und widmete sich von diesem Zeitpunkt an verstärkt sprachphilosophischen Studien. 1835 starb Wilhelm von Humboldt 65-jährig.

Bereits diese kurze Darstellung seines Lebens verweist darauf, dass er sowohl mit Wissenschaft als auch Verwaltung und Politik sehr vertraut war, somit über eine Lebenserfahrung und Praxis verfügte, die mit dazu führte, dass er „Bildung“ in einem umfassenden Sinn verstand⁶.

Im Rahmen des von Humboldt (1916) verfassten „Bruchstücks einer Selbstbiographie“⁷, einer Vergewisserung über den eigenen Bildungsprozess bestimmte er drei Möglichkeiten des Subjektbegriffs:

- a. als Subjekt führen wir ein zufälliges und in seiner Endlichkeit der Vergessenheit preisgegebenes Dasein;
- b. als Subjekte sind wir Repräsentanten eines ungeschichtlich vorgegebenen immer gleich Gattungsgemeinen, oder
- c. als Subjekte verknüpfen und symbolisieren wir die Bestimmung der Menschheit mit der Entwicklung unserer Individualität.

Humboldt gab für seine weiteren Überlegungen dem letztgenannten Subjektbegriff den Vorzug und folgerte daraus, dass sich für die Individuen die Bildungsperspektiven in 4-facher Weise zeigen:

- a. Bildungsperspektiven haben eine allgemein menschliche Dimension,
- b. sie sind der Tendenz nach für alle Subjekte offen,
- c. es gibt eine Mannigfaltigkeit von Bildungsgängen und Bildungsmöglichkeiten,
- d. jedes Subjekt muss diese selbst suchen wählen, entwerfen und ausprobieren.

Humboldt zielte darauf ab, einen Ausweg aus den Zwängen der „Selbstverwandlung des Menschen in eine Maschine“ zu suchen. Damit stand er im Widerspruch zu geschichtsteologischen Positionen, wonach die Geschichte der Menschheit entweder eine Fortschritts- oder eine Verfallsgeschichte sei oder, dass es eine Hoffnung auf eine endgültige Versöhnung von Mensch und Welt gäbe. Im Gegenteil: diese Unbestimmtheit des Ichs und seine Freiheit zur Selbstbestimmung wurde von Humboldt als uneinholbar vorausgesetzt. Allerdings ist nach Humboldts Auffassung Bildung nicht Selbstschöpfung, nicht creatio ex

⁶ vgl. dazu die problemgeschichtliche Studie *Dietrich Benners: Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie*. Durch die Lektüre dieser Studie wurde ich motiviert, mich mit Wilhelm von Humboldts Werk auseinander zu setzen und verstehe ihn nun in mancher Hinsicht anders als er mir während meines Studiums vermittelt wurde, nämlich als Ahnherr des bildungsbürgerlichen Konservativismus. Eine Interpretation seines Werkes in dieser Richtung ist natürlich nicht auszuschließen, was auch *Benner* zugibt.

⁷ Die Schriften Wilhelm von Humboldts zitiere ich nach der von A. Flitner und K. Giel herausgegebenen Werkausgabe in fünf Bänden, Darmstadt 1960-1981, als *Humboldt: Werke Bd 1-4* sowie nach der Ausgabe der 17 Bände umfassenden Gesammelten Schriften, hg. Von der Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaften, Berlin 1903 – 1936 als *Humboldt: Werke Bd I-XVII*.

nihilo, sondern geschichtliche und tätige Veränderung *von etwas, das schon ist*⁸. In dem von Humboldt entwickelten Programm einer Bildungsgesellschaft und ihrer bildungspolitischen Praxis werden die Menschen weder zu Opfern der Geschichte reduziert, noch zu Tätern der Geschichte hypostasiert, sondern durch bildungspolitische Maßnahmen soll eine Veränderung der bestehenden Ordnung im Sinne einer Verbesserung herbeiführt werden, indem diese Bildung ermöglicht und freisetzt⁹. Bildung so gesehen meint über die unmittelbare pädagogische Interaktion hinaus die menschliche Gesamtpraxis im Sinne von Arbeit, politischem Handeln, Sitte und Konventionen, Kunst, Religion usw. Daraus versteht sich die Bedeutung der gegenwärtig häufig geschmähten, weil angeblich ineffizienten „Allgemein-Bildung“, das ist der Kern der Bedeutung von Bildung und auch die Grundlage von Aus-, Weiter-, Fort- und Berufsbildung.

Welche Bedeutung kommt Bildung für die Erhaltung eines demokratischen Staatswesens zu? In der Auseinandersetzung mit der Rolle der staatlichen Institutionen wie der absolutistischen Monarchie Preußens einerseits und der Räte der französischen Revolution entwickelte Humboldt in der Abhandlung mit dem Titel „Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen“ (1792, Werke Bd 1 bzw. Bd I,) seine Überlegungen zur zentralen Bedeutung von Bildung für einen demokratischen Staat, dessen Aufgaben er folgendermaßen bestimmte:

- a. Der Staat muss „auf eine höhere Freiheit der Kräfte und größere Mannigfaltigkeit der Situationen führen“;
- b. Es sollen nur die unbedingt notwendigen Gesetze erlassen werden,
- c. es sollen vorhandene Freiräume für die Individuen erhalten bleiben,
- d. es sollen für sie zusätzliche, weiter reichende Freiräume für ein selbständiges und öffentliches Handeln der Individuen geschaffen werden.¹⁰ Die Grenzen der Wirksamkeit bestehen sowohl für den autoritären wie für den revolutionären Staat darin, dass weder der eine noch der andere, ja kein Staat die Verwirklichung von Freiheit leisten kann. Diese Aufgabe kann und darf er den handelnden Menschen nicht abnehmen. Freiheit kann keine staatliche Dienstleistung sein, und da Bildung für Humboldt mit Freiheit „verschmolzen“ ist, kann auch Bildung in so verstandenem Sinn keine staatliche Dienstleistung sein. Das bedeutet natürlich nicht, dass der Staat

⁸ Ich werde weiter unten dieses „etwas, das schon ist“ als „fördernde Umwelt“ bezeichnen und seine Bedeutung für Bildungsprozesse untersuchen.

⁹ Benner 1990, S. 39

¹⁰ Benner 1990, S. 42 f

nicht dafür sorgen muss, dass alle seine Bürger über Bildungsmöglichkeiten verfügen können müssen, sondern Humboldt verwies damit auf die Grenzen der paternalistischen Intentionen des Staates. Die Vertreter des Staates und ihre Stellvertreter aus den institutionalisierten Interessensverbänden müssen diese Grenzen erkennen und anerkennen einerseits und andererseits alles mögliche unternehmen, um die Bildung der Bürger zu befördern.

Was bedeutet dieses Konzept für die *Individuen*?¹¹ Nach Humboldt (1792, 64) besteht der Zweck des Menschen in der „höchsten und proportionirlichsten Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen.“, wozu die Freiheit die erste und die „Mannigfaltigkeit der Situationen“ die zweite Bedingung ist. Humboldt hatte keine harmonische Menschenbildung zum Ziel - wie Leibniz, der allerdings in einer anderen historischen Situation lebte. In der angeführten Formel, der Zweck des Mensch bestehe in der „höchsten und proportionirlichsten Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ steckt eine Antinomie: Bildung ist demnach

- a. eine Aufgabe, die wir mit Notwendigkeit immer wieder verfehlen, da
- b. wir nie endgültig mit uns identisch sind,
- c. uns stets von neuem unsere Bestimmung, d.h. unsere Originalität erarbeiten und nicht zuletzt,
- d. da wir unsere Bestimmung aus unserer nicht abschließbaren Arbeit an unserer Bestimmung gewinnen.

Damit schloss Humboldt aus, dass seine Theorie der Bildung zu einer Theorie der Gebildeten verkommt. Er vermied es, ein Bildungsideal, weder ein vorhandenes erreichtes noch ein entworfenen, vorzugeben. Damit gibt es aber auch keine Inhalte, die jemanden, sofern er sie sich einverleibt hat, zum Gebildeten machen. Die neuerdings wieder moderne Idee eines „Bildungskanons“¹² ist mit Humboldts Theorie der Bildung nicht vereinbar. Der Gegenstand von Bildung ist einzig die Selbstbildung der Person, die als Individuum unter Individuen existiert, nicht jedoch Gebildeter gegenüber Ungebildeten sein will. Das Gegenüber der Subjekte ist die Welt, als etwas in sich ursprünglich Tätiges, welches allem Wissen uneinholbar vorausgesetzt ist. Denken und Handeln sind nur vermöge eines Dritten, “ dessen eigentlich unterscheidendes Merkmal es ist, Nicht-Mensch, d.i. Welt zu seyn,“ (*Humboldt o.J.: Über den Geist der Menschheit, Bd 1, 235*)¹³. Aus diesem Verhältnis des Menschen zur Welt

¹¹ Vgl. Benner1990, S. 47 ff

¹² Vgl. die Versuche von Schwanitz 1999, Fischer2001 und Fuhrmann 2002 Bildungskanons für das 21. Jahrhundert zu etablieren.

¹³ Vgl. Benner1990, S. 94

ergibt sich, dass der Zweck der Bildung jenseits bloßer Anpassung des Menschen an die vorgegebene Ordnung der Welt und jenseits bloßer Steigerung menschlicher Macht und Herrschaft liegt: „...Denn nur die Welt umfasst alle nur denkbare Mannigfaltigkeit und nur sie besitzt eine so unabhängige Selbständigkeit, das sie dem Eigensinn unseres Willens die Gesetze der Natur und die Beschlüsse des Schicksals entgegenstellt.“ (*Humboldt o.J.: Über den Geist der Menschheit, Bd 1, 237*)¹⁴. In der Auseinandersetzung mit der Welt, der äußeren wie der inneren durchlaufen wir Prozesse der Selbst-Entfremdung und Vermittlung. Welt und Mensch bedürfen der Vermittlung, diese Vermittlung zwischen Welt und Individuen und zwischen den Individuen wird durch Sprache möglich, oder wie *Humboldt (1797)* es in „*Über Denken und Sprechen*“ ausdrückte: durch das „Wunder der Sprache“.

Humboldt verstand Sprache als Aussage über etwas und Mitteilung von etwas, als Vermittlerin zwischen unendlicher und endlicher Natur einerseits und zwischen dem einen und anderem Individuum andererseits¹⁵. Die Mannigfaltigkeit der Einzelsprachen sah er weniger als Hindernis der Verständigungsmöglichkeiten sondern als Garant dafür, dass dadurch die mögliche Wechselwirkung von Mensch und Welt offengehalten wird. Im Sprechen werden Offenheit und Teloslosigkeit der Menschen verbunden. Nicht zuletzt erkannte Humboldt, dass Sprache nicht von den Subjekten losgelöst werden kann; sprechende Subjekte können nicht durch Maschinen, Apparate oder „work stations“ ersetzt werden.

Die Sprache hat zwei Ursprünge, sie ist in den Nationalsprachen wie in jedem einzelnen Sprechakt jedes Individuums gegenwärtig: „Es giebt nichts Einzelnes in der Sprache, jedes ihrer Elemente kündigt sich nur als Theil eines Ganzen an...Der Mensch ist nur Mensch durch Sprache; um aber die Sprache zu erfinden, müsste er schon Mensch seyn.“ (*Humboldt 1797, Bd 3, 10*). M.a.W.: als Menschen finden wir Sprache vor und eignen sie uns an, Bildung und Sprache sind aufeinander bezogen: Sprache ist Maßstab und Mittel menschlicher Bildung.

Fassen wir zusammen: Bildung nach dem Verständnis von Wilhelm Humboldt zielt auf die Teilhabe jedes Einzelnen an der menschlichen Gesamtpraxis und nicht nur auf Arbeit; nur die Auseinandersetzung des Individuums mit der Welt und die im Prinzip gegenseitiger Achtung erfolgende Kommunikation der Individuen untereinander kann letztlich bildend sein. Solche Bildung ist aber – und das macht die Grundparadoxie aus – nur unter Vermeidung jeder Absicht zu bilden, möglich. Sie ist Selbstbildung der Menschen durch und unter einander in

¹⁴ vgl. *Benner, 1990, 103*

¹⁵ vgl. *Benner 1990, 122f*

der Wechselwirkung mit der Welt und sie erkennt jedem einzelnen eine subjektive Originalität zu. Bildung wird über Differenzerfahrung und Widerstreit durch das „Wunder der Sprache“ vermittelt und kann nicht auf Harmonie und Versöhnung ausgerichtet werden.¹⁶

Humboldts im wesentlichen gescheiterte Versuch, das Bildungswesen in Preußen als allgemeinbildendes zu etablieren, sollte die Individuen einerseits für den Übergang in die gesellschaftlichen Berufsfelder oder in das jeweilig nächst höhere Stadium allgemeiner Bildung qualifizieren und ausdrücklich nicht der Reproduktion überkommener Ständegesellschaften oder einer abgehobenen Elitenbildung dienen. In dem von Humboldt konzipierten Bildungswesen sollte dem Einzelnen die Möglichkeit geboten werden, „das Lernen zu lernen“. Die von ihm eingeleiteten Reformen scheiterten teils am Widerstand der Herkunftsfamilien der Kinder und Jugendlichen, die diese als Arbeitskräfte brauchten, teils an den fehlenden Kenntnissen der Lehrer/innen, die selbst kaum lesen, schreiben und rechnen konnten oder als Universitätslehrer nicht selten versagten und nicht zuletzt an der Besorgnis des Staates und seiner Institutionen, die solcherart gebildete Bevölkerung könnte Lust verspüren, ihre vorbestimmten Tätigkeiten aufzugeben und ihr Schicksal selbst in die Hand zu nehmen. Nüchtern betrachtet: die Argumente gegen ein derart verstandenes Bildungswesen haben sich bis heute kaum geändert.

Und wo, bitte, bleibt Humboldt, heute? Mein Eindruck ist der, dass er kaum gelesen und wenig beachtet wird. In einer Bildungslandschaft, in der Unterhaltung, Effizienz und Nützlichkeit eine so wichtige Bedeutung haben, hat Humboldts Bildungskonzept keinen Platz. Oder er wird umgedeutet, so wie man von Mozart zuletzt nur noch die Mozartkugeln kennt. Aber so wie Mozarts Musik immer wieder neu interpretiert werden muss, sollten auch Humboldts Bildungstheorie neu interpretiert werden, was allerdings voraussetzt, dass wir dem Textverstehen wieder mehr Bedeutung beimessen. Textverstehen schließt Sachkritik notwendigerweise mit ein, ansonsten alte Texte entweder zu Museumstücken verkommen oder in andächtigem Schweigen zu Grabe gebracht werden. Die Auseinandersetzung mit Humboldts Werken ersetzt nicht die Auseinandersetzung mit den Problemstellungen des Bildungswesens, wie sie uns heute begegnen – sie schärfen den Blick dafür.

3. Wie lässt sich mit Wilhelm Humboldt über Humboldt hinaus- und weiterdenken?

¹⁶ vgl. *Benner 1990, 150ff*

Da ich weder Bildungspolitiker noch Bildungswissenschaftler bin, war es mir nicht möglich, mir einen umfassenden Überblick über die bildungswissenschaftliche und bildungspolitische Diskussion in Europa zu verschaffen¹⁷. Mein Blick auf die Fragestellungen ist der eines Leiters eines Fachhochschulstudiengangs, der nach 27-jähriger beruflicher Tätigkeit auf dem Gebiet der Sozialarbeit und Psychotherapie, vor drei Jahren die Aufgabe übernommen hat, einen FH-Studiengang für Sozialarbeit aufzubauen. Was mir vielleicht dabei zugute kommt, ist die berufliche Erfahrung auf einem Gebiet, welches dem jetzigen Aufgabenfeld näher steht als z.B. eine Ingenieurstätigkeit: Ich bin es gewohnt, mich in einer autopoietischen Realität zu bewegen, die wie ich unter Punkt 1 zeigte, primär den Grundzügen einer konjektoralen und weniger einer instrumentellen bzw. technologischen Vernunft folgt.

Österreich verfügt über statistische Daten¹⁸, aus denen hervorgeht, dass sein Bildungsbudget kontinuierlich wächst, dass wir viel in die Ausbildung seiner Schülerinnen und Schüler investieren, die Schulbudgets der Bundesgymnasien steigen; im OECD-Vergleich haben Österreichs Schüler ein sehr gutes Betreuungsverhältnis, die durchschnittlichen Klassenschülerzahlen liegen unter dem OECD-Durchschnitt, sowohl das Budget der Fachhochschulen, als auch das der Universitäten steigt. In der vorletzten PISA-Studie erreichten Österreichs Schüler den 5. Platz in einem Starterfeld von 20 europäischen Staaten, nur das Ergebnis der letzten Studie trübte das Bild von der blühenden Bildungslandschaft Österreich. Dagegen wurde flugs eingewendet, dass die Qualität des Bildungssystems sowohl von der österreichischen Bevölkerung als auch von ausländischen Managern als zumindest sehr gut, wenn nicht ausgezeichnet bewertet wird.

Warum sollen wir uns bei diesem Zahlenmaterial überhaupt noch über Bildungskonzepte oder Bildungsparadigmen Gedanken machen? Meine Antwort auf diese Frage lautet: Da es sich bei Bildung im weitesten Sinn in modernen Gesellschaften um individuelle aber auch gesellschaftliche Überlebensstrategien handelt, braucht es einer permanenten Diskussion über Stärken und Schwächen, Chancen und Risiken bestehender Bildungssysteme und ihrer zugrundeliegenden Konzepte. Daher sollen auch Fragen der folgenden Art gestellt werden können: wäre es aus budgetären Gründen nicht sinnvoller, Ingenieure aus Ägypten, Programmierer aus Indien, Krankenschwestern aus Indonesien und Altenpflegerinnen aus der Slowakei einzuladen, ihre Arbeit hier in Österreich mit entsprechend höherer Bezahlung als in

¹⁷ vgl. u.a. *Lenz 1995 u.1999* und *Egger 2004*

¹⁸ vgl. u.a. *Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur(2004): Bildung und Wissenschaft in Österreich*

ihren jeweiligen Heimatländern zu verrichten, um danach den wohlverdienten Ruhestand dort zu erleben? Mit einem Schlag könnten wir umfangreiche Steuermittel, die für die Bezahlung von Lehrern, Erhaltung von Gebäuden etc. einsparen, in der Folge die Abgabenquote senken und damit dann den „wirklich motivierten“ Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen die Möglichkeit geben, aus ihren privaten Einkünften und Vermögen eine Ausbildung zu finanzieren. Mit den Worten eines Redakteurs der Neuen Zürcher Zeitung: „Im Gegensatz zu weit verbreiteten Vorurteilen hat private Bildung in früheren Zeiten funktioniert – und zwar nicht nur für die Reichen, sondern vor allem für die Armen. Sie war meistens sogar besser als die staatliche, die ihren heutigen Einfluss wohl eher organisierten (beamteten) Lehrer-Lobbys verdankt denn ihrer Qualität.“¹⁹ Argumente dieser Art sind ernstlich zu erwägen, aber sie zeigen auch, dass die bildungspolitische Diskussion nicht immer mit bildungspolitischen Argumenten geführt wird.

Derartige Argumentationsstrukturen haben weitreichende Konsequenzen für den Diskurs über Bildung. Manche Diskutanten fordern z.B., dass Lehrer, die Teil einer „organisierten (beamteten) Lobby“ sind, vom Diskurs über Bildung verdrängt, wenn nicht ausgeschlossen werden sollen, da sie als Lobbyisten unter dem Verdacht stehen, nicht objektiv zu sein, sondern stets nur für ihre Interessen sprechen. Lehrer gehören also zu den „bösen“ Lobbyisten, die nur Kosten verursachen. Die Kommunikationstheorie zeigte allerdings, dass sie wie alle „Sprecher“ dem Vorwurf, von ihren Interessen geleitet zu argumentieren, gar nicht entkommen können, insofern jegliche kommunikative Handlung a priori auch einen intentionalen Aspekt hat: Wer einem anderen etwas mitteilt, teilt ihm zugleich mit, was er von ihm will. Doch es gibt in der Bildungsdiskussionslandschaft auch die „guten“ Lobbyisten: Mich verwundert keineswegs, dass der Vertreter eines Bankenverbands sich für die Darlehensvergabe zur Finanzierung von Studien stark macht ²⁰, denn hier eröffnet sich ein neues Geschäftsfeld für Banken. Worüber ich erstaunt bin ist, dass in seinem Fall die Tatsachen einer interessensgeleiteten Argumentation von den Herausgebern der angesehenen Neuen Zürcher Zeitung nicht wahrgenommen wird. Warum diese Einseitigkeit? Warum dieses Gefälle im Ansehen der am Diskurs zu Beteiligten? Das kann ja nicht nur daran liegen, dass unsere Meinungsmacher überdurchschnittlich häufig zu den drop-outs des Bildungssystems gehören. Dazu bedarf es noch anderer Ursachen: Lehren als Beruf genießt in der öffentlichen Diskussion wenig Ansehen. Was wird von Lehrern gefordert? Was soll aus ihnen werden? Entertainer? Psychotherapeuten? Bildungsmanager? Welche Rolle spielten

¹⁹ *Neue Zürcher Zeitung* vom 7.2.2004

²⁰ *H.-U. Doerig*: Keine Angst vor höheren Studiengebühren und Darlehen, in: *NZZ* 212 vom 11./12.9.2004)

und spielen Lehrer in den Diskussionen um „Bildungsparadigmen“? Die Erwartungen sind vielfältig und doppelbödig wie die Erwartungen an Richter und Justizwachebeamte und Bewährungshelfer; gemeinsam ist diesen Berufsgruppen, dass sie eine Autoritätsfunktion innehaben, die vielfach als „ambivalent“ wahrgenommen wird. Dies bedeutet in diesem Zusammenhang, dass affektiv dominierte widersprüchliche Forderungen gleichzeitig erhoben werden. Ein Beispiel: ein Politiker einer Partei, die sich unentwegt in der Öffentlichkeit über einen zu milden Strafvollzug in Österreich alteriert, versucht bei einem Besuch eines inhaftierten nahen Angehörigen ohne Wissen der Vollzugsbeamten diesem ein Handy zuzustecken, damit er weniger unter den harten Haftbedingungen leiden muss. Auch nachdem der Schwindel aufgefliegen ist, sieht er keinen Widerspruch zwischen seinen politischen Ansichten und seiner Handlung, denn die wahren Nutzniesser des milden Strafvollzugs seien vor allem Ausländer.

Zurück zum gegenwärtigen Bildungsdiskurs: Einige Hinweise sprechen dafür, dass an die Stelle der Suche nach Bildungsparadigmen und Bildungskonzepten a la Humboldt das Setzen von „Reformeckpfeilern“ getreten ist, welche wenig bis gar nichts über das Bildungsverständnis der Reformkräfte aussagen. Als bedeutsamer Reformeckpfeiler im Bereich des postsekundären Bereichs gilt die Anglisierung im Kleide der Internationalisierung. Damit verbunden war die Idealisierung des anglo-amerikanischen Hochschulmodells auf der Grundlage von – wie es der Direktor des Instituts für Deutsche Studien der Universität London, Rüdiger Görner, anmerkt – „voreiliger Befunde und verzerrter Wahrnehmungen“²¹ Er berichtet weiters, dass über Großbritanniens Universitäten, dass hier eine Selbstabschaffung des kritischen Diskurses unter Akademikern und Intellektuellen stattfindet, wobei die jährlich sich verändernden Evaluierungsmaßnahmen zu einem subtilen Überwachungssystem geworden seien. Wäre das ein geeignetes Vorbild? Während sich deutsche und in ihrer Folge österreichische Bildungspolitiker am Bologna-Prozess berauschen, den Prozess für „unumkehrbar halten“, eine Kritik am 3-stufigen System mit seinen „Bakkalaureatabschlüssen“ als politisch verpönt und unkorrekt gilt, betrachtet die britische „Quality Assurance Agency for Higher Education“ in einem Beitrag mit den bezeichnenden Titel „Spaghetti Bolognese“ den gleichen Prozess als „simply a voluntary agreement.“ Während sich in Deutschland und Österreich nahezu alle Bildungsmanager daran machen, den „Bologna-Prozess“ voranzutreiben, führte die britische Regierung einen völlig

²¹ Görner, R.: Allzu bereitwillige Selbstaufgabe. Über die hemmungslose Selbstanglisierung der deutschen Universitäten. In: Hochschulpolitik aktuell 6/2004 S.316 f

neuen Abschluss, die sogenannten „foundation degrees“ ein. Der „Foundation degree“ ist ein zweijähriger auf Berufsfähigkeit zielender akademischer Abschluss eine Ebene unter dem Bachelor mit einem anderen Titel. Die besondere Pointe dabei: Die Werbung für diese Art von Studium erfolgt mit den gleichen Argumenten wie das marketing für die Einführung des Bakkalaureats in Österreich und Deutschland²². Wie immer diese Entwicklungen begründet werden, auf dem Weg zu einem europäischen Bildungsparadigma befinden wir uns derzeit nicht und internationale Standards im Bildungswesen sind mehr Fiktion als Realität. Schon meine persönliche Erfahrung bei einem 1-jährigen Aufenthalt meiner 17-jährigen Tochter an einem US-amerikanischen College zeigte mir, dass es große Unterschiede zwischen den beiden Bildungssystemen aber keinen wertfreien Anpassungsprozess gibt. Dies würde es auch notwendig machen, dass auch das amerikanische Bildungssystem kritisch untersucht wird, bevor von den europäischen Bildungspolitikern an alle Fachleute der Auftrag erteilt wird, es dem amerikanischen Bildungssystem gleich zu machen. Dabei will ich nicht wie *Christopher Lasch*²³, ein profunder Kenner des amerikanischen Bildungswesens behaupten, dass dieses als Ganzes gescheitert sei. Aber ein weiteres ist nach *Lasch* empirisch erwiesen: Es gibt kein einheitliches anglo-amerikanisches Bildungsparadigma, welches übernommen werden könnte. Man kann das auch so interpretieren, dass sich damit weite Gestaltungsmöglichkeiten für die Gestaltung der Bakkalaureats- und Masterstudien in Europa ergibt. Schön, doch auf der Strecke bleiben bei diesen chaotischen Entwicklungen junge begabte Studierende, die bei einem Studienortwechsel keinesfalls die Möglichkeit vorfinden, die man ihnen versprochen hat, nämlich mit einem Studium an verschiedenen Hochschulen Wissen und Bildung sich in sinnvollen Curricula aneignen zu können. Denn auch die Regeln für die Modularisierung der Studien sind unterschiedlich und werden unterschiedlich interpretiert. Ich ziehe folgende Schlussfolgerung daraus: Es gibt derzeit keinen wahrhaftigen europäischen Diskurs über Bildung, von dem wir uns mittelfristig erwarten können, was versprochen wird. Von einer die Bildungsprozesse junger Menschen „fördernden Umwelt“ kann immer noch nicht bzw. immer weniger gesprochen werden.

Dies wäre jedoch einer der wichtigen Fragen, die durch ein Bildungsparadigma beantwortet werden müssen: wie soll eine die Bildungsprozesse fördernde Umwelt aussehen? Wie soll sie aufgebaut werden? Welche Mittel bedarf sie? Noch einmal ein Blick zurück zu Humboldt, der u.a. nachwies, dass Bildung eines anderen nicht möglich und Bildung nur als Prozess der „Selbstbildung“ vorstellbar ist. Auf meiner Wanderung durch die Bildungswissenschaft stieß

²² vgl. *Grigat, F.*(2004): Fiktionen der Hochschulpolitik

²³ *Lasch, Chr.* (1995): Die blinden Eliten, S. 160 ff

ich immer wieder auf dieses Zitat. Ich frage mich, wie geschieht „Selbstbildung“? Ist das eine Variante aus der Trickkiste Münchhausens? Der Begriff des „Selbst“ scheint zugleich ein zentraler doch relativ unbestimmter Begriff klassischer Bildungskonzepte zu sein. Auch bei gegenwärtigen Bildungswissenschaftlern fand ich kaum Überlegungen darüber, was sie unter dem „Selbst“ verstehen und keinerlei Hinweise auf Verbindungen zur psychologischen und vor allem psychoanalytischen Forschung des „Selbst“. (Vielleicht war ich noch zu kurze Zeit unterwegs in der Bildungslandschaft?). Dieser Befund überraschte mich, denn in jenen Professionen, die ich bisher praktizierte, also in der Sozialarbeit wie auch in der Psychotherapie, die wie die Bildungswissenschaften zu den Humanwissenschaften zu zählen sind, wird ohne Konzeption des Selbst weder theoretisch noch praktisch gearbeitet. Auch die moderne Kindergartenpädagogik, die sich als Bildungswissenschaft definiert und von der Annahme ausgeht, dass Bildung bei der Geburt beginnt²⁴, bezieht sich in ihren Konzeptionen auf eine Theorie der Entwicklung des Selbst.

„Das Ich (im Sinne des Selbst, K.P.) ist nie eine Insel“ behauptete *Erik H. Erikson* in seinem Klassiker „Identität und Lebenszyklus“, doch was ist es dann? Gehört es nicht zu den Errungenschaften der Moderne, das Ich herauszulösen aus Zwängen und Beziehungen, es als einzigartig, solitär, je-meinig (*Heidegger*) zu begreifen? Und weiter: gibt es in postmodernen pluralisierten, differenzierten, dynamisierten und anonymisierten Gesellschaften denn überhaupt noch Sinn, von einem Ich, von einem Selbst einer Person zu sprechen? Wäre es nicht vorteilhafter, wenn wir von diesen Konzepten der Moderne Abschied nehmen, mutig in die Zukunft schreiten und das Wagnis einer „diffusen Identität“²⁵ eingehen, mit dem Vorteil, dass wir uns an alle denkbaren Situationen ohne Krisen anpassen können? Die empirischen Befunde zeigen, dass wir als Subjekte, auch als Erwachsene Bindungen zu anderen suchen und trachten, diese nicht zu verlieren, aber auch Bindungen an Prinzipien, die es erlauben, sich über die Zeit und verändernde Kontextbedingungen hinweg kohärent zu erleben. Diese ich-nahe Bindung an Werte erlaubt uns, uns als Subjekt der eigenen Lebensführung zu begreifen. Paradoxerweise zeigen die Befunde, dass sich das Selbst über Bindungen und deren Internalisierungen „bildet“ und stabilisiert. Das Ziel des Selbst besteht darin, Erfahrungen zu organisieren und zu integrieren, um eine Kohäsion, einen Zusammenhalt des Selbsterlebens, zu erreichen. Um diese Ziele zu erreichen, bedarf es nicht nur der Kommunikation und Interaktion sondern auch der Bindung an und Beziehung zu Anderen,

²⁴ Schäfer, G. E. (2003): Bildung beginnt mit der Geburt

²⁵ Marcia 1989, zit nach: Straub, J. (2000): Identität als psychologisches Deutungskonzept

einer „fördernden Umwelt“²⁶. Nicht verwechselt werden sollten diese Überlegungen zur Selbstentwicklung mit jenen Auffassungen, wonach es im Bildungsprozess um die Erhöhung des Selbstwertgefühls durch „positives feedback“ ginge. Hier zeigen wiederum neue Studien, dass ein hohes Selbstwertempfinden bei männlichen Jugendlichen wenig mit Bildung- jedoch stark mit Gewaltbereitschaft kovariert.²⁷ Bildung hat nicht die Aufgabe das Selbstwertgefühl zu erhöhen. So argumentierte bereits Humboldt, als er die Haltung von Gebildeten kritisierte, die ihre Bildung insofern instrumentalisierten als sie ihren Wert über den der Ungebildeten stellten²⁸.

Ein Blick in die Theorie des Selbst und der Entwicklung des Selbst wird m.E. das, was als Bildung verstanden wird, erhellen und ein bedeutsamer Beitrag zur (Weiter-) Entwicklung eines Bildungsparadigmas sein. Damit wird es vielleicht auch möglich sein, den Begriff der „Herzensbildung“, ein Wort, welches aus der Begriffswelt des evangelischen Pietismus des 17. und 18. Jahrhunderts stammt, in sich als auch in seinem Bezug zu Bildung genauer hin zu bestimmen. Wenn „Herzensbildung“ zur Schlüsselqualifikation geworden ist oder nach den Vorstellungen der AutorInnen der „50 Thesen zur Bildungspolitik des Steirischen Instituts für Politik & Zeitgeschichte“²⁹ werden soll, dann muss auch geklärt werden, was darunter verstanden werden kann, sofern sie in einem wissenschaftlich fundierten Bildungskonzept einen Platz finden soll. Was kann man unter Herzensbildung wissenschaftlich verstehen? Wer verfügt über Herzensbildung? Auf diese Frage bleiben die Antworten aus. Vielleicht fragen wir andersrum: Wer verfügt nicht über Herzensbildung? Da fällt uns schon mehr dazu ein, zunächst einmal die Mörder, Diebe und Faulenzer. „Herzensbildung“ wäre so betrachtet, jene Form von Bildung, welche wir u.a. bei Verbrechermenschen vermissen, denn die sind herzlos und kaltblütig. So sagt es uns der gesunde Menschenverstand und seine Wächter/innen. Was sagt die Wissenschaft dazu?

Eine im Transferzentrum „Sozialarbeit“ der FH JOANNEUM durchgeführte Studie³⁰ hatte sich zur Aufgabe gestellt, Strafgefangene der Justizanstalt Graz-Karlau hinsichtlich ihres Bildungsverhaltens und ihrer Bildungswünsche zu befragen und zu beobachten. Die Befragung bei den Strafgefangenen zeigte in aller Kürze zusammengefasst zweierlei:

²⁶ Winnicott, D.W. (1974): Reifungsprozesse und fördernde Umwelt

²⁷ Pinquart M. u. R.K. *Silbereisen* (2002): Das Selbst im Jugendalter

²⁸ siehe oben S. 9

²⁹ Amon, W. *et al.* (2003) : 50 Thesen zur Bildungspolitik

³⁰ Zilian, H.-G. (2004): „Häfn ist Häfn“. Zur Wahrnehmung des Alltags durch die Häftlinge der Justizanstalt Graz-Karlau.

einerseits „dürstet“ ein großer Teil der Strafgefangenen sehnsüchtig nach Bildung und gleichzeitig nehmen sie wahr, dass Bildung genau das ist, was sie vom Rest der Menschheit unterscheidet und wo sie wenig Chancen hatten und haben, je Zugang zu finden. Mag sein, dass sie in ihrer Jugend stolz waren, nicht in die Schule zu gehen, sondern eine „Hack´n“ zu haben, aber spätestens dann, wenn die schwere körperliche Hilfsarbeit zu chronischen Schmerzen geführt hat, ändert sich die Einstellung zu Bildung und bei manchem mehrmalig verurteilten Strafgefangenen zeigen sich Tränen, wenn ihm das Lehrabschlusszeugnis überreicht wird³¹. Ein Teil des Schmerzes macht die Erkenntnis aus, dass dieses Zeugnis auch ein Beweis dafür ist, ausserhalb der Justizanstalt von Bildungsprozessen ausgeschlossen („exkludiert“) zu sein. Wie alle Hilfskräfte sind sie vom Bildungsmarkt ausgeschlossen, nachdem es ihnen zur Erreichung der Marktfähigkeit an einer fördernden Umwelt mangelte und auch in Zukunft mangeln wird.

„Exklusion“ vom Bildungsangebot und in deren Folge Exklusion aus dem Arbeitsmarkt ist ein Thema, welches in einem zu entwickelnden modernen Bildungsparadigma behandelt werden muss. Unter verteilungspolitischen Aspekten steht Bildung in mehrfachen Spannungsfeldern und ungelösten Konflikten, die die betroffenen Individuen entmutigen. Bildungsarmut in ihren verschiedenen Ausprägungen gehört zum gegenwärtigen System der Bildung und wäre somit Gegenstand von Bildungswissenschaft, soll weitere Bildungsbenachteiligung hintan gehalten werden³². Bildungsinvestitionen bei benachteiligten Personen, wie sie z.B. bei verschiedenen Programmen zur Grundbildung bei Erwachsenen derzeit in Österreich getätigt werden, sind auch für die „Allgemeinheit“ hoch rentabel³³. Umgekehrt ist der Verdacht nicht ganz von der Hand zu weisen, dass weit verbreitete Kinder- und Jugendarmut, sinkende Raten lesender Jugendlicher und 10fache Inhaftierungsrate bei jungen Erwachsenen in den USA im Vergleich zum europäischen Durchschnitt in einem Zusammenhang stehen.

Auch solche Sachverhalte müssen in den bildungswissenschaftlichen Diskursen behandelt werden, ja, ich behaupte, dass o.a. Fakten zur amerikanischen Gesellschaft nicht durch

³¹ Zilian 2004, 24 sowie zur Problemstellung allgemein: Zilian u. Verhovsek (1998): Das Anforderungsprofil von Hilfskräften

³² vgl. dazu u.a.: Böhmer A. (2004): Bildung in einer idealen Gesellschaft? Notiz zu einem sozialpädagogischen Beitrag, Bildungsgerechtigkeit betreffend, Böttcher W. Et al. (2001): Bildung und Soziales in Zahlen, Schönig W. (2004): Bildungsförderung als ausgleichende Verteilungspolitik. Die Logik der Verfahrensgerechtigkeit unterliegt der Logik der Bildungssegregation und Sünker H. (2002): Soziale Arbeit und Bildung. Die Normierung eines „Rechts auf Bildung“ ist dagegen in der Österreichischen Bundesverfassung schwach ausgeprägt.

³³ vgl. dazu Rath (2004): Kursbuch Grundbildung

Spitzenplätze von Universitäten dieses Landes in Rankings kompensiert werden können. Hinter dieser Aussage steht natürlich eine Werthaltung, die sich bei mir in den Beziehungen und Auseinandersetzungen mit „bildungsarmen“ Menschen entwickelt hat. Die Auseinandersetzung um ein modernes Bildungsparadigma wird dem Werte- und Gerechtigkeitsdiskurs nicht ausweichen können und die Sozialarbeit kann dabei wichtige Erfahrungen und Argumente einbringen.

Diskussionen um den Bildungsbegriff, das Bildungsparadigma und das Bildungssystem sind und waren aus vielen Gründen kontrovers. Der Kontroverse, der Auseinandersetzung kann nicht ausgewichen werden, wie es die Teilhaber des Milieus der „Gebildeten“, des „Bildungsbürgertums“ oftmals versuchten und versuchen. Wenn Bildung in einer Haltung, in einer Attitüde erstarrt, so sinkt ihre gesellschaftliche Rentite in vielerlei Hinsicht gegen Null. Wenn wir uns jedoch der Aufgabe und somit den Konflikten um ein modernes europäisches Bildungsparadigma stellen, dann wird Bildung einen wichtigen Beitrag für Europas kulturelle Identität leisten können. Diese Konflikte um Bildung sind nicht abschließbar, wie es die Suche nach einem Bildungskanon suggeriert. Ritualisierte Konflikte – auch auf hohem intellektuellen Niveau – auf der Grundlage von Reizworten wie „Bildung ist eine Ware“³⁴ vermögen allerdings wenig beizutragen.

Zurück zur Ausgangsfrage! Die Frage „Was bleibt von den Bildungs-Paradigmen?“ möchte ich abschließend als Ergebnis meiner Überlegungen folgendermaßen beantworten: Wirkungsrelevante Bildungsparadigmen i.e.S. sind gegenwärtig bloß rudimentär vorhanden und werden selten diskutiert. Wohl gibt es mehr oder weniger elaborierte und sinnvolle Konzepte, dessen bedeutsamstes das von Wilhelm Humboldt entworfene ist, welche kritisch untersucht werden müssen. Für die Entwicklung einer europäischen Identität wäre ein daran anknüpfendes und z.B. um die Themen Exklusion und Selbstentwicklung erweitertes, europäisches Bildungsparadigma eine notwendige Grundlage und hoch rentabel, wenn nicht überlebensnotwendig. Obgleich die Chancen, ein solches zu entwickeln, gegenwärtig gering sind, sollten wir sie nutzen. Denn zur demokratischen Bildungsgesellschaft gibt es als Alternative nur eine Tyrannei – in welchem Kleid auch immer.

³⁴ vgl. u.a. die Kontroverse zwischen *Höllinger* und *Heitger* dargestellt aus der Sicht *Heitgers* 2002

Literatur:

- AMON, W. et al. (2003) : 50 Thesen zur Bildungspolitik. In: Politicum 93, S. 3 –12
- BAIER, F. (2003): Bildung, Lebenskompetenz und Zukunftsfähigkeit. In: neue praxis. ZS f Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik 33, Heft 3/4, S. 377 – 388
- BENNER, D. (1990): Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Weinheim u. München (Juventa)
- BÖHMER, A. (2004): Bildung in einer idealen Gesellschaft? Notiz zu einem sozialpädagogischen Beitrag, Bildungsgerechtigkeit betreffend. In: neue praxis. ZS f Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik 34, Heft 1, S. 106 – 111
- BÖTTCHER, W. u.a. (Hg.) (2001): Bildung und Soziales in Zahlen. Statistisches Handbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich. Weinheim u. München (Juventa)
- DOERIG, H.-U. (2004): Keine Angst vor höheren Studiengebühren und Darlehen, in: NZZ 212 vom 11./12.9.2004
- EGGER, R. (2004): Next Exit: Bildung. Graz (Leykam)
- FISCHER, E.P.(2001): Die andere Bildung. Was man von den Naturwissenschaften wissen sollte. München (Ullstein)
- FUHRMANN, M. (2002): Bildung. Europas kulturelle Identität. Stuttgart (Reclam)
- GÖRNER, R. (2004): „Allzu bereitwillige Selbstaufgabe“. Über die hemmungslose Selbstanglisierung der deutschen Universitäten. In: Hochschulpolitik aktuell 6/2004, S. 316 f.
- GRIGAT, F. (2004): Fiktionen der Hochschulpolitik. Über den britischen Foundation Degree, den Bologna-Prozeß und eine Studie der CHE. In: Hochschulpolitik aktuell 7/2004, S. 374 – 377
- HEITGER, M. (2002): Der Tod der Bildung. In: Die Presse vom 5.1.2002
- HUMBOLDT, W.: Werke Bd 1 – 5, hg. Von AS. Flitner u. K.Giel. Darmstadt 1960 –1981
- KUHN, Th. (1967): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt/M. 1973 (Suhrkamp)
- LASCH, Chr. (1995): Die blinde Elite. Macht ohne Verantwortung. Hamburg (Hoffmann u. Campe)
- LENZ, W. (1995): Zwischenrufe. Bildung im Wandel. Wien et al. (Böhlau)
- LENZ, W. (1999) : On the road again. Innsbruck, Wien (Studienvlg.)
- MERTENS, W. (1998): Psychoanalytische Grundbegriffe. Ein Kompendium. Weinheim (Beltz)
- MEYERS Großes Taschenlexikon (2001). Mannheim et al. 2001, 8.verb.Aufl. (TB-Vlg.)

- ÖSTERREICHISCHE BUNDESVERFASSUNGSGESETZE Hg. von F. Ermacora. Stuttgart 1972 (Reclam)
- PINQUART, M. u. R.K. SILBEREISEN (2000): Das Selbst im Jugendalter. In: GREVE, W. (Hg.): Psychologie des Selbst. Weinheim (Psychologie Verlagsunion), S. 75 - 95
- RATH, O. (2004): Kursbuch Grundbildung. Graz (ISOP-Eigenverlag)
- SCHÄFER, G. E. (HG.) (2003): Bildung beginnt mit der Geburt. Weinheim et al. (Beltz)
- SCHÖNIG, W.(2004): Bildungsförderung als ausgleichende Verteilungspolitik. Die Utopie der Verfahrensgerechtigkeit unterliegt der Logik der Bildungssegregation. In: neue praxis. ZS f Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik 34, Heft 1, S. 61 –74
- SCHÜLEIN, J.A.(1999): Die Logik der Psychoanalyse: eine erkenntnistheoretische Studie. Gießen (Psychosozial-Vlg.)
- SCHWANITZ, D. (1999): Bildung. Alles, was man wissen muss. Frankfurt/M. (Eichborn)
- SOKAL, A. U. J. BRICMONT (1998): Eleganter Unsinn. Wie die Denker der Postmoderne die Wissenschaften missbrauchen. München (Beck)
- STRAUB, J. (2000): Identität als psychologisches Deutungskonzept. In: GREVE, S. 179 – 301
- SÜNKER, H. (2002): Soziale Arbeit und Bildung. In: THOLE, W. et al (Hg.): Grundriss Soziale Arbeit. Opladen (Leske u. Budrich) S. 227 – 243
- WINNICOTT, D.W. (1974): Reifungsprozesse und fördernde Umwelt. München (Kindler)
- ZILIAN, H.-G.(2004): „Häfn ist Häfn“. Zur Wahrnehmung des Alltags durch die Häftlinge der Justizanstalt Graz-Karlau. Graz (unveröffentl. Manuskript)
- ZILIAN, H-G. u. J. VERHOVSEK (1998): Das Anforderungsprofil von Hilfskräften. Graz (Eigenverlag)