Georg Zenkert (Hg.)

Bildungskonzepte und Bildungsorganisation

Diskurs Bildung
Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Heidelberg

Herausgegeben von der
Pädagogischen Hochschule Heidelberg

Wissenschaftlicher Beirat
Sabine Kaufmann, Reinhard Mehring, Hans-Bernhard Petermann,
Veronika Strittmatter-Haubold, Birgit Werner

Diskurs Bildung Band 62

Bildungskonzepte und Bildungsorganisation

Zur Dramaturgie der Wissensgesellschaft

Herausgegeben von
Georg Zenkert

Mattes Verlag Heidelberg

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über http://dnb.dnb.de abrufbar.

ISBN 978-3-86809-122-9

© Mattes Verlag 2017

Mattes Verlag GmbH, Steigerweg 69, 69115 Heidelberg
Telefon (06221) 459321, Telefax (06221) 459322
Internet www.mattes.de, E-Mail verlag@mattes.de
Umschlaggestaltung: Julia Drichel
Hergestellt in Deutschland

Inhalt

Georg Zenkert
Einleitung 7

Teil I: Bildungskonzepte

Konrad Paul Liessmann
Ich weiß etwas, was du nicht weißt.
Über den Mythos der Wissensgesellschaft 15

Carsten Rohlfs
Bildungsfragen. Facetten und Kontroversen
des aktuellen Bildungsdiskurses 25

Georg Zenkert
Bildung durch Wissenschaft? Die Transformation eines Leitmotivs . . . 55

Giovanni Tidona
Bildungskrise als Krise des Poietischen.
Philosophisch-pädagogische Problemverflechtungen am Beispiel
des Begriffs der Kompetenz 77

Martin Hailer
Erziehung zur Mündigkeit – aber zu welcher? 107

Teil II: Bildungsorganisation

Thorsten Lorenz
Bildungsakten und Aktenbildung.
Die Geburt des modernen Unterrichts aus dem Geist
der Büroorganisation 133

Reinhard Mehring
Zurück zu Spranger? Zur Konzeption und Lage
der Pädagogischen Hochschule 153

Jürgen Oelkers
Sprache, Ideal und Wirklichkeit:
Beobachtungen aus der Geschichte der Lehrerbildung 173

Ewald Kiel
Was ist eine gebildete Lehrkraft? 203

Ralf Elm
Führung und Ethik. Ethische Voraussetzungen
von Schulleitung und Personalführung 219

Autoren 245

Georg Zenkert

Einleitung

Von Bildung ist meist im Zusammenhang einer Bildungskrise die Rede. Zeitgenossen denken dabei vorrangig an PISA und andere empirische Erhebungen, die den medialen Diskurs der Gegenwart prägen und deren alarmistische Wirkung sich in der Betriebsamkeit der Bildungspolitik und der Bildungsbürokratie niederschlägt. Schon vor fünfzig Jahren hat der Heidelberger Religionsphilosoph Georg Picht die Bildungskatastrophe beschworen und damit eine Reformbewegung ausgelöst, deren Auswirkungen nicht nur begeisterte Zustimmung gefunden haben. Im Falle des Bologna-Prozesses, der bekanntlich sehr kontrovers diskutiert wird, scheint die Krise nach Ansicht vieler Beobachter gerade umgekehrt durch die Reform ausgelöst zu worden zu sein.

In immer engeren Schleifen verdichten sich die der Kritik nachfolgenden Reformen in der öffentlichen Wahrnehmung zu einer Dauerkrise. Vielleicht zeichnet sich aber in der kritischen Verfassung der Bildungsinstitutionen nur die Paradoxie der Selbststeuerung einer Gesellschaft ab, die sich über Wissen definiert? Nicht nur ist dieses Wissen zunehmend volatil, es muss in den notorisch unzureichenden Institutionen vermittelt werden. Diese Versuche verlaufen unweigerlich exzentrisch, sofern mit den Mitteln der gegebenen, unvollkommenen Bildungsinstitutionen deren Optimierung realisiert werden muss – eine Münchhausen-Konstellation, die nur deshalb nicht aussichtslos ist, weil Bildungsreformen keine rein technischen Prozesse sind. Auffällig ist, dass anspruchsvolle Bildungskritik meist am traditionellen Bildungsbegriff festhält, auch wenn dieser in historischer Brechung als Ideal einer untergegangenen Epoche verstanden wird. Dies gilt schon für Nietzsche und noch für Adorno, der 1959 die Bildungswirklichkeit unter die Kategorie der Halbbildung subsumiert. Wenn er die zeitgenössische Erscheinungsform von Bildung mit dem Verdikt der organisierten Unbildung belegt, steht dahinter noch das Bildungsideal der Klassik, obwohl er diesem eine ideologische, und das heißt, wirklichkeitsverschleiernde Funktion zuspricht. Diese kritischen Invektiven berufen sich auf eine implizite Bildungsidee, die sich einer institutionellen Verwirklichung hartnäckig zu entziehen scheint. Radikale Bildungskritik verfängt sich in einer Paradoxie, indem sie sich einem Bildungsideal verschreibt, das die Realisierung per definitionem ausschließt.

So trivial die Feststellung ist, dass Ideale eben doch etwas Anderes sind als die nüchterne Wirklichkeit, so unverzichtbar ist für eine konsistente Begriffsbestimmung, dass sie zumindest die Möglichkeit der Realisierung miteinschließt. Verwirklichung bedeutet dabei immer zweierlei: einerseits die Realisierung der Bildungsidee in entsprechenden Institutionen und andererseits die Wirkung der Bildungsanstrengungen in der Gesellschaft. Auch wenn hier unterschiedliche Perspektiven veranschlagt werden, zeigt sich doch ein systematischer Zusammenhang: Bildung ist auf Organisationen angewiesen und damit auch auf eine Gesellschaft, in der Bildungsangebote aufgenommen werden können, die also in gewisser Weise bereits gebildet ist. Bildung, auch in der individualistischen Zuspitzung des Konzepts, bedarf einer Infrastruktur, und nur eine Gesellschaft mit Bildungsanspruch kann diese samt dem dazugehörigen Lehrpersonal gewährleisten. Dieser Zusammenhang ist unverkennbar zirkulär. Rousseau zielt darauf mit seiner Frage nach der Erziehung der Erzieher. Damit soll nicht die Unmöglichkeit einer Bildungsreform insinuiert sondern vielmehr daran erinnert werden, dass die Problematik der Organisation von Bildung dem Bildungsbegriff innewohnt. Wer ausbuchstabiert, was unter Bildung zu verstehen sei, muss die Organisationsformen der Bildungsprozesse in den Blick nehmen. Dabei verdient die Organisation schulischer Bildung und der Lehrerbildung eine besondere Aufmerksamkeit.

Es ist augenfällig, dass in den letzten Jahrzehnten dieser Zusammenhang entweder bloß pragmatisch als reine Verwaltungsaufgabe behandelt wurde – dieses Feld bestellen die affirmativen Bildungsreformer und Bildungsmanager unterschiedlicher Couleur – oder im Kontext einer Verfallsgeschichte als rückwärtsgewandte Utopie festgehalten wurde – hier kommen die Kritiker zu Wort, die den Bildungsbegriff als Ideal bürgerlicher Lebensform einer untergegangenen Welt zuschreiben. Beide Seiten haben ihre relative Berechtigung. Bildungsorganisation ist ein Projekt, das nur mit pragmatischer Einstellung zu realisieren ist, und keine Bildungsdebatte kann ohne normative Standards und ohne kritischen Impetus auskommen. Beide Perspektiven liefern jedoch ein verzerrtes Bild, sofern sie den systematischen Zusammenhang von institutioneller Struktur und normativer Grundlage der Bildung aus dem Auge verlieren.

Über die Aktualität des Bildungsbegriffs und seine Belastbarkeit entscheidet die Form der Organisation von Bildung, aus der sich ihr Realisierungspotential ergibt. Schon die weitausgreifenden idealistischen Entwürfe des Bildungsbegriffs enthalten im Kern das Programm einer geistigen Revolution, die sich ihre eigene Wirklichkeit schafft. Bildung ist letztlich nur in der Gestaltung der gesamten Gesellschaft wirklich. Schillers Briefe über die ästhetische Erziehung zeichnen diesen Rahmen vor, in dem dann die neuhumanistische Bewegung ihre konkreten Vorschläge entwickelt. Die in der Krise

Preußens nach dessen desaströser Niederlage einsetzende Besinnung auf die geistigen Kräfte verleiht der von Humboldt initiierten Bildungsreform eine erstaunliche Dynamik, die sich auf das gesamte Bildungswesen erstreckt. Sie verdankt sich der Überzeugung, dass der Sinn von Wissenschaft sich nur durch Bildung erfahren lässt und wissenschaftliche Betätigung sich als höchste Form von Bildung erweist. Die in diesem Umfeld geführten Debatten zeigen, inwiefern die Frage nach der Organisation von Bildung angemessen nur im Kontext einer Konzeption erörtert werden kann, die einen Bogen spannt von der Einsicht in den normativen Sinn von Bildung für das Individuum zu den Fragen der Vermittlung von Bildung in ihren institutionellen Formen.

Dass der Bildungsbegriff nicht mehr zeitgemäß sei, hat der konservative Soziologe Freyer bereits 1931 verkündet und diese These ist bis heute ein wohlfeiler Gemeinplatz. Die Frage nach der Orientierung in Bildungsprozessen lässt sich jedoch nicht ignorieren, noch können diese den kontingenten gesellschaftlichen Kräften anvertraut werden. Totgesagte leben länger. Der Bildungsbegriff behauptet sich als Deutungsschema, das auch in seiner Historisierung seine Orientierungskraft nicht verliert und nicht an eine bestimmte gesellschaftliche Konstellation gebunden ist, sondern stets neue Interpretationen evoziert. Die Herausforderung besteht indes darin, nicht nur ein blasses Ideal zu skizzieren, sondern Bildung als lebendigen Prozess in gesellschaftlichen Organisationen zu denken. Der vorliegende Band will dazu einen Beitrag leisten.

Der klassische Topos der Bildung als Wissenschaft kann dazu als Anhaltspunkt dienen. Der Zusammenhang von Bildung und Wissenschaft, die Organisation, Vermittlung und Institutionalisierung von Wissenschaft bilden einen ersten Themenbereich, dem Interpretationen und Analysen gewidmet werden sollen. Welche Dimensionen und Aspekte des gegenwärtigen Bildungsbegriffs werden gegenwärtig diskutiert, welche ausgeblendet? Wie prägt das Verständnis von Wissenschaft den Prozess der Bildung? Kann moderne Wissenschaft mit dem Bildungsanspruch gekoppelt werden? Hat sich das Paradigma verschoben von der Idee der Bildung als Wissenschaft zur Bildung unter der Ägide der Wissenschaft? Diese und vergleichbare Fragestellungen sollen im ersten Teil berücksichtigt werden. Dabei kommen historische Positionen ebenso in den Blick wie fundamentale Begriffe und aktuelle Entwicklungen des Bildungs- bzw. Wissenschaftssystems im Ganzen.

Der Beitrag von Konrad Paul Liessmann bildet den Auftakt mit einem pointierten Essay, der das Selbstbild der Wissensgesellschaft in Frage stellt in einer Diagnose der Bildungswirklichkeit. Den normativen Maßstab stiftet ein Bildungskonzept, das auf Hegel und Humboldt zurück geht. Durch diesen scharfen Kontrast wird deutlich, wie dringlich eine Verständigung über die grundsätzlichen Weichenstellungen der Bildungsorganisationen ist. Deutlich

wird aber auch, wie sehr der gegenwärtige Bildungsdiskurs einem Jargon ausgeliefert und in seine eigenen, ihm selbst aber verdeckten Prämissen verstrickt ist.

Die Studie von Carsten Rohlfs untersucht vor dieser Folie die Komplexität der zeitgenössischen Varianten des Bildungsbegriffs und registriert dessen Differenzierungen ebenso wie seine Verengungen. So zeigt sich auf der Theorieebene eine Perspektive, in der wesentliche Züge einer umfassenden, auf das Ganze der individuellen Bildung zielenden Programmatik noch virulent sind. Ein anspruchsvoller Diskurs muss sich dieser Potentiale vergewissern, um seine normative Orientierung nicht zu verlieren.

Mein Beitrag widmet sich dem Zusammenhang von Bildung und Wissenschaft in seiner klassischen Prägung, in der Wissenschaft als Medium der Bildung erscheint, und kontrastiert dieses Motiv mit der Phase der Entwicklung der modernen Didaktik. Mit der Verschiebung vom Bildungsbegriff zum Kompetenzbegriff und der Verwissenschaftlichung der Vermittlung des Wissens wird das zu vermittelnde Wissen selbst arbiträr. Die Überlegungen führen zu der These, dass ein um die Kategorie des Verstehens erweiterter Bildungsbegriff dieses Defizit beheben könnte.

Giovanni Tidona analysiert den Zusammenhang von Bildung und Wissenschaft unter dem Blickwinkel seiner begriffsgeschichtlichen Dimension. Er fokussiert dabei den produktiven Charakter von Wissenschaft und stellt vor diesem Hintergrund die Frage, inwiefern sich der Kompetenzbegriff in kritischer Revision mit dem poietischen Grund von Wissenschaft und damit mit einem normativ ausgewiesenen Bildungskonzept versöhnen lässt. Der ästhetischen Dimension von Bildung kommt dabei eine besondere Bedeutung zu.

Martin Hailer erörtert mit dem Thema Mündigkeit ein Prinzip, das seit Kant als Ziel gelungener Erziehung postuliert wird. Sofern Mündigkeit mit der Autonomie des Einzelnen gleichzusetzen ist, ist der Begriff anschlussfähig für ein Konzept von Bildung, in dem die Verfügung über die eigenen Möglichkeiten im Zentrum steht. Genau wie das Bildungskonzept gilt aber auch für das Prinzip von Mündigkeit, dass Welt und Intersubjektivität nicht nur als Rahmenbedingungen, sondern als konstitutiv für die Selbstwerdung vorausgesetzt sind. Hier ist auch der Ansatzpunkt für eine theologische Fragestellung, die Selbstentwicklung in den Kontext religiöser Bindung stellt und damit thematisch die Bandbreite des Bildungsbegriffs abdeckt, die mit einem subjektivistischen Mündigkeitskonzept ausgeblendet bliebe.

Besondern virulent werden die Fragen der Bildung dort, wo die Prozesse der Wissensvermittlung systemisch mit sich selbst konfrontiert werden: in den Organisationen der Schule und der Lehrerbildung. Die ist der zweite Themenbereich. Hier ist Wissensvermittlung nicht Selbstzweck, sondern soll explizit der Entwicklung der Fähigkeiten zur Wissensermittlung dienen. Dar-

aus ergeben sich mit fast logischer Notwendigkeit die beiden Hauptmotive der gegenwärtigen Reformbemühungen: die Verstärkung des Wissenschaftsbezugs einerseits und die Intensivierung des Professionsbezugs andererseits, ein Spagat, der meist nur rhetorisch verbrämt, aber selten artikuliert wird. Eine besondere Rolle spielen dabei die sogenannten Bildungswissenschaften, die als Neuschöpfung der Bildungspolitik in einem bislang eher losen Zusammenhang und in einem nach wie vor ungeklärten Verhältnis zu den eigentlichen Lehrfächern stehen.

Thorsten Lorenz zeigt in einer detailreichen Studie, inwiefern mit der bildungswissenschaftlich ausgerichteten Organisation des Lernens die Logik von Bürokratie und Verwaltung das Bildungswesen oktroyiert und damit Bildungsprozesse in Verfahren der Selbstverwaltung transformiert. Dabei liegt dieser die Struktur von Bildung noch insofern zugrunde, als es das Subjekt selbst ist, das diesen Prozess vollzieht. Die Organisation von Bildung betrifft also nicht nur den äußeren institutionellen Rahmen, sondern schreibt sich über die Form der Bildungsprozesse in das Resultat von Bildung selbst ein.

Der Beitrag von Reinhard Mehring beschäftigt sich mit der Konzeption der Pädagogischen Hochschulen als derjenigen Hochschulform, die Fragen der Bildung und der Bildungsorganisation ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken. Sprangers Konzeption der Lehrerbildung ist der Ausgangspunkt einer Standortbestimmung, die an die aktuelle Diskussion zum Selbstverständnis dieses Hochschultypus anknüpft. Die Überlegungen münden in ein Plädoyer für die Beibehaltung der Pädagogischen Hochschulen als eigenständigen Institutionen.

Jürgen Oelkers' Studie konzentriert sich auf die Geschichte der Lehrerbildung und zeichnet ein breites Panorama von den Anfängen ihrer Institutionalisierung bis zu ihrer Etablierung im frühen 20. Jahrhundert. Der diachrone Blick zeigt, dass nicht nur die jeweils konstatierten Defizite, sondern auch die Standards der Lehrerbildung über lange Zeitphasen erstaunlich konstant geblieben sind. Die Beschwörung des Praxisbezugs und die Kritik an den Organisationsformen scheinen alle Reformbemühungen zu überstehen.

Ewald Kiel stellt dann die Frage nach der gebildeten Lehrkraft, das heißt nach den Standards von Bildung und ihrem Bezug auf die Modelle, die den Maßnahmen zur Professionalisierung zugrunde liegen. Eine systematisch angelegte, historisch informierte Taxonomie beschreibt den Spielraum, in dem die unterschiedlichen Konzepte der gegenwärtig diskutierten und praktizierten Varianten der Lehrerbildung verortet und hinsichtlich ihrer Prämissen eingeschätzt werden können.

Ralf Elm schließlich betrachtet das Handeln der für die Schulleitung Verantwortlichen in einem ethischen Kontext. Scheinen die Fragen nach den ethischen Kriterien für Führungsverantwortung im gegenwärtig dominie-

renden Bildungskonzept eher marginalisiert, so kann deren Thematisierung dazu beitragen, auf die ethischen Defizite eines funktionalistisch verengten Bildungskonzepts aufmerksam zu machen.

Bildung lässt sich nicht in die Normalität der Verwaltung und Präsentation des Wissens überführen. Sie ist der genuin ethische Prozess der Befreiung des Individuums – in Hegels Worten – als absoluter Durchgangspunkt in der Entwicklung des Subjekts zum freien Selbstsein in den allgemeinen Formen der Gesellschaft. So verstanden gibt es keine besonderen Bildungskrisen, weil Bildung die Krise selbst ist, aus der sich Gesellschaft stets neu restituiert. Genau deshalb aber verdient die Thematik der Bildung und ihrer Organisation die Aufmerksamkeit der Gebildeten unter ihren Verächtern.

Teil I

Bildungskonzepte

Konrad Paul Liessmann

Ich weiß etwas, was Du nicht weißt

Über den Mythos der Wissensgesellschaft

Wir leben in einer Wissensgesellschaft. Kaum ein Satz geht so leicht über die Lippen, wie dieser. Und kaum ein Satz bleibt so unwidersprochen wie dieser. Die Bedeutung von Wissenschaft und Forschung für den technischen und ökonomischen Fortschritt unserer Gesellschaft ist unbestreitbar, die Umwandlung der Arbeitswelt von industrieller Produktion hin zu wissensbasierten Dienstleitungen unübersehbar, die Bedeutung von Bildung als die entscheidende Ressource für rohstoffarme Länder offenkundig. Und dennoch: ruft man sich in Erinnerung, welche Konzepte und Ideen einmal mit Begriffen wie Wissen, Erkenntnis und Bildung verbunden gewesen waren, kann man durchaus an der Diagnose, dass wir in einer Wissensgesellschaft und Bildungsrepublik leben, zu zweifeln beginnen.

Verfolgt man das, was gerne eine Bildungsdebatte genannt wird, ist man vorab erstaunt von den nervösen, ja martialischen Tönen, die hier angeschlagen werden. Seit der Philosoph Georg Picht in den 60er Jahren des vorigen Jahrhunderts die deutsche „Bildungskatastrophe" ausgerufen hatte, scheint Bildung etwas zu sein, dass die Menschen in Notsituationen bringt und Angstzustände hervorruft. Bildung scheint ein Gut zu sein, um das wütende Auseinandersetzungen entbrannt sind, es gibt Bildungsgewinner und Bildungsverlierer, wenn PISA-Tests wieder einmal wenig zufriedenstellende Ergebnisse liefern, wird mit „Bildungsoffensiven" reagiert, gleichzeitig wappnen sich die Universitäten gegen den „Ansturm" der Studenten, während die Professoren und Jungforscher mit prekären Anstellungsverhältnissen im „internationalen Wettbewerb" um Reputation, Stellen, Drittmittel und Publikationsplätze „kämpfen", um in den diversen Rankings zum Überholen anzusetzen oder wenigstens nicht zurückzufallen. Prallen unterschiedliche Reformkonzepte aufeinander, kommt es zum „Bildungskrieg" und in manchen Schulhöfen herrscht ohnehin die nackte Gewalt. Aber natürlich müssen „Bildungsbarrieren" niedergerissen und Bildungschancen eröffnet werden. Bildung scheint auf einer unteren Ebene zu einem Überlebenstraining, auf einer höheren zu einem erbitterten Kampf um Chancen und Einkommen geworden zu sein. Wer sich dem „Bildungsdruck" entzieht, gilt als „Bildungs-

Erschienen in: Profil. Das Magazin für Gymnasium und Gesellschaft 1–2/2012. Wiederabdruck mit freundlicher Genehmigung des Verlages.

verweigerer“ oder als „Risikoschüler“. Bildung als Ressource – das bedeutet auch: Talente müssen abgeschöpft werden, potentielles Humankapital darf nicht brachliegen, aber man muss auch hier wissen, wo es sich zu investieren lohnt. Aber wer weiß das schon? Es wundert so wenig, dass der Soziologe Heinz Bude die aktuelle Situation der vermeintlichen Wissensgesellschaft unter dem Stichwort „Bildungspanik“ beschreibt.

„Bildung“ selbst ist in der sogenannten Wissens- und Informationsgesellschaft zu einem diffusen Begriff geworden, mit dem alles benannt wird, dass irgendwie mit der Beaufsichtigung und Beschulung von Kindern, mit der Ausbildung von Halbwüchsigen, mit berufsorientierten Studiengängen für angehender Akademiker, mit Qualifikationen und Trainings aller Art, mit dem Erwerb grundlegender Kulturtechniken oder dem Abfassen wissenschaftlicher Abschlussarbeiten zu tun hat. Kein Wunder, dass jeder von „Bildung“ sprechen kann und dabei immer etwas anders versteht als der aktuelle Gesprächspartner. Und was dieses von Panikattacken gekennzeichnete Begriffswirrwarr mit der gepriesenen Wissensgesellschaft zu tun hat, bleibt unerfindlich.

Mit dem ursprünglichen Bedeutungsfeld von „Bildung“ hat dies ohnehin nur mehr wenig zu tun. Das ist nicht zufällig so. In der Tat zeichnet sich im „Bildungsbereich“ in den letzten Jahren ein bemerkenswerter Paradigmenwechsel ab. Die am antiken Ideal und am humanistischen Konzept orientierte „Bildung“, wie sie seit dem 18. Jahrhundert konzipiert wurde, galt in erster Linie als Programm der Selbstbildung des Menschen, eine Formung und Entfaltung von Körper, Geist und Seele, von Talenten und Begabungen, die den Einzelnen zu einer entwickelten Individualität und zu einem selbstbewussten Teilnehmer am Gemeinwesen und dessen Kultur führen sollte. Gleichzeitig galt Bildung als einzige Möglichkeit, den Menschen aus der Barbarei in die Zivilisation, aus der Unmündigkeit in die Autonomie zu leiten. Maßstab und Ausdruck dafür war die Auseinandersetzung mit paradigmatischen, klassischen und kanonischen Inhalten, die weder einem Zufallsprinzip noch dem Diktat einer aktuellen Verwertbarkeit gehorchten. Die Bedeutung etwa der alten Sprachen, der literarische Kanon, die Kenntnis der philosophischen, ästhetischen, kulturellen und religiösen Überlieferung orientierte sich – im besten Fall – an einem Konzept von „Geist“, wie es Georg Wilhelm Friedrich Hegel in seiner Philosophie exemplarisch vorgeführt hatte. Kunst, Religion und Wissenschaft erscheinen bei ihm als jene „Objektivationen“ des menschlichen Geistes, in denen sich das artikuliert, was über das Zufällige und Subjektive hinausgeht und als Anspruch einer verbindlichen Wahrheit zentral für jeden Bildungsprozess ist. Bildung stellt so immer eine Vermittlungsarbeit zwischen den je individuellen Entfaltungsmöglichkeiten und den Anforderungen des Allgemeinen dar.

In einer Schrift mit dem sperrigen Titel: *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen* hatte Wilhelm von Humboldt bündig formuliert: „Der wahre Zweck des Menschen … ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste, und unerlässliche Bedingung. Allein ausser der Freiheit erfordert die Entwikkelung der menschlichen Kräfte noch etwas andres, obgleich mit der Freiheit eng Verbundenes, Mannigfaltigkeit der Situationen."[1] Für Humboldt war Bildung schlicht die „letzte Aufgabe unseres Daseins", und er bestimmte diese in seiner *Theorie der Bildung des Menschen* mit einem denkwürdigen Satz: „Dem Begriff der Menschheit in unserer Person, sowohl während der Zeit unseres Lebens, als auch noch über dasselbe hinaus, durch die Spuren des lebendigen Wirkens, das wir zurücklassen, einen so grossen Inhalt, als möglich, zu verschaffen", eine Idee, die nichts anderes bedeutete, als eine „Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung". Dieses Konzept wollte das zu einem Bildungsprogramm machen, was nach Humboldt das Streben des Menschen überhaupt auszeichnet. In seiner Endabsicht betrachtet, ist das erkennende Denken des Menschen immer nur „ein Versuch seines Geistes, vor sich selbst verständlich" zu werden, sein Handeln ist eine Anstrengung seines Willens, „in sich frei und unabhängig zu werden" und seine „Geschäftigkeit" erweist sich als das Streben, nicht in sich müßig bleiben zu müssen. Der Mensch ist ein aktives Wesen, und da alles Handeln und Denken einen Gegenstand haben muss, versucht der Mensch „soviel Welt als möglich zu ergreifen und so eng, als er nur kann, mit sich zu verbinden."[2]

An diese Sätze Humboldts ist auch zu erinnern, weil sie dokumentieren, dass Weltabgewandtheit gerade nicht den Kern der Humboldtschen Bildungsidee ausmacht – im Gegenteil. Welt erkennen, Welt aneignen, die Welt geistig durchdringen: Das Programm der modernen wissenschaftlichen Welterschließung findet darin ebenso seinen Platz wie das geschäftige Treiben – aber nicht als letzte Ziele, sondern als Mittel zur Erreichung jener Endabsicht, die durch Bildung markiert wird: Selbsterkenntnis und Selbstgestaltung durch Freiheit. Alles Wissen gewinnt seinen Sinn durch diese Bestimmung. Der Geist des Menschen will sich besser verstehen, und alle Wissenschaft und Technik sollen den Menschen in seinem Handeln freier und humaner machen.

Bildung heute meint anderes. Bei all diesen Kämpfen und Konflikten, Debatten und Ängsten, Hoffnungen und Kalkülen geht es um Zugangs- und Aufstiegschancen, Wettbewerbs- und Konkurrenzfähigkeit, soziale Gerechtigkeit und Kompensation herkunftsbedingter Nachteile, um Zugänge zu akademischer Bildung und Schaffung von Exzellenz und Eliten, um

[1] Wilhelm von Humboldt, Werke, Bd. I, Darmstadt 1960, S. 64.

[2] Wilhelm von Humboldt, Werke, Bd. I, Darmstadt 1960, S. 235 f.

Organisations- und Schulformen, um die Akkreditierung von Studiengängen und das Qualifikationsprofil von Abschlüssen, um Beschäftigungsfähigkeit und die Bedürfnisse der Märkte – aber von Wissen, dem Zentralbegriff der Wissensgesellschaft ist bei all dem eben so wenig die Rede wie von Freiheit als Bedingung von Erkenntnis. Mitunter hat man sogar den Eindruck, dass nichts so sehr in der Wissensgesellschaft verachtet wird, wie der Erwerb von Wissen. „Faktenwissen" ist zu einem Unwort geworden, diese Form des Wissens muss aus den Schulen verbannt werden, niemand soll mit Dingen belastet werden, die man entweder überall nachschlagen kann oder die ohnehin rasch veralten. Die flächendeckende Umstellung der Lehr- und Studienpläne an Schulen und Universitäten von definierten Kenntnissen und Inhalten auf „Kompetenzen", „Workloads" und „Soft Skills" ist nur das sichtbarste Zeichen einer generellen Entwertung des Wissens. Beseelt von der Idee, dass es in einer Wissensgesellschaft vor allem darauf ankomme, jene Fähigkeiten zu entwickeln, zu trainieren und zu messen, die es erlauben, kompetent mit jedem beliebigen Wissen umzugehen, wird übersehen, dass dadurch das Wissen tatsächlich beliebig, letztlich bedeutungslos wird. Die Kompetenzen laufen ins Leere, wer nur gelernt hat, mit Wissen umzugehen, weiß, so paradox es klingt, letztlich nicht, wie er mit Wissen umgehen soll. Denn dazu müsste er etwas wissen.

Es gab Zeiten, da dachte man anders darüber. In der *Rede zum Schulabschlußjahr am 29. September 1809* hielt Hegel, damals Rektor des Nürnberger Gymnasiums, fest: „Wie die Pflanze die Kräfte ihrer Reproduktion an Licht und Luft nicht nur übt, sondern in diesem Prozesse zugleich ihre Nahrung einsaugt, so muß der Stoff, an dem sich der Verstand und das Vermögen der Seele überhaupt entwickelt und übt, zugleich eine Nahrung sein. Nicht jener sogenannte nützliche Stoff, jene sinnliche Materiatur, wie sie unmittelbar in die Vorstellungsweise des Kindes fällt, nur der geistige Inhalt, welcher Wert und Interesse in und für sich selbst hat, stärkt die Seele und verschafft diesen unabhängigen Halt, diese substantielle Innerlichkeit, welche die Mutter von Fassung, von Besonnenheit, von Gegenwart und Wachen des Geistes ist; er erzeugt die an ihm großgezogene Seele zu einem Kern von selbständigem Werte, von absolutem Zwecke, der erst die Grundlage von Brauchbarkeit zu allem ausmacht und den es wichtig ist, in allen Ständen zu pflanzen."[3] Man könnte die heutige Situation auch so beschreiben: Uns fehlt mittlerweile jede Vorstellung davon, dass es geistige Inhalte geben könnte, die Wert und Interesse in und für sich selber haben und deshalb der entscheidende Stoff und Nahrung für die Entwicklung eines jungen Menschen sein müssen. Wissen heute ist ergebnisorientiert und anlassbezogen, es soll sich entweder an den Bedürfnissen der jungen Menschen oder an den Wünschen der Arbeitge-

[3] Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Nürnberger und Heidelberger Schriften, Frankfurt a. M. 1970, S. 319.

ber orientieren, und auch dort, wo noch alte Sprachen oder die musischen Fächer gelehrt werden, geschieht dies regelmäßig mit dem Hinweis, dass bestimmte kognitive Fähigkeiten, die für das Bestehen im Wettbewerb wichtig sind, dadurch geschult würden.

Man könnte es auch drastischer formulieren: Wir sind zu feige geworden, um uns noch zu geistigen Inhalten zu bekennen, weil sie einen Wert an sich darstellen, wichtig sind deshalb, weil ihre Kenntnis und ihr Verständnis jenseits aller aktuellen Bedürfnisse eine Befriedigung zu geben vermag. Aus der vielleicht nur vordergründig toleranten Haltung, nur niemanden auszuschließen, keine Denkform und keine Literatur, keine Kultur und keine Religion, keine Lebensweise und keine Meinung, aus dem Versuch, alles und alle zu inkludieren, wird auch verständlich, warum Inhalte aus den Lehrplänen verschwinden müssen: Denn natürlich kann man nicht alles wissen, und wer, wie Hegel davon ausgeht, dass es Erkenntnisse und Werke gibt, die aufgrund ihres Eigenwerts vorrangig behandelt werden müssen, kann sich der Frage nach einem Kanon, nach dem Rang und Stellenwert wissenschaftlicher Forschung und künstlerischer Produktionen nicht entziehen. Diese Debatte aber wollen und können wir vielleicht nicht mehr führen. Deshalb vermitteln und testen wir leere Kompetenzen, die wir, weil ohne Geist, für besonders praxis- und lebensnah halten.

Dass Wissen in der Wissensgesellschaft wenig gilt, hat allerdings auch noch mit einer anderen, womöglich irrigen Annahme zu tun: dass die Wissensgesellschaft durch einen Überfluss an Wissen gekennzeichnet sei. Wissen, so heißt es, vermehrt sich in einem rasenden Tempo, es ist überall gespeichert, es ist leicht zugänglich, jeder kann jederzeit von jedem Ort dank der modernen Kommunikationsmedien und Datenspeicher darauf zugreifen, wozu also selbst noch etwas wissen? Die Wissensgesellschaft hat das Wissen ausgelagert und begnügt sich damit, es zur Verfügung zu halten. Diese Konzeption beruht auf einem schwerwiegenden Denkfehler: Wissen wird hier mit Informationen und Informationen mit der Archivierung von Daten verwechselt.

Werfen wir einen kurzen Blick auf diese missverständlichen Begriffe. „Information“ ist zweifellos der umfassendere Begriff. Unter den zahlreichen Definitionen für das, was wir Information nennen wollen, scheint diejenige des amerikanischen Systemtheoretikers Gregory Bateson noch immer aufschlussreich: Information ist *„irgendein Unterschied, der bei einem späteren Ereignis einen Unterschied macht“*. Das Wort Information bedeutet seiner etymologischen Herkunft nach – abgeleitet aus dem lateinischen „informare“ – etwas oder jemandem eine Gestalt geben, formen oder prägen. Zurecht wurde der seit dem 15. Jhdt. geläufige Begriff gleichbedeutend mit dem Begriff „Nachricht“ verwendet, denn die Nachricht ist jene Mitteilung, die tatsächlich einen Unterschied macht, der einen Unterschied macht: wenn ich

mich nämlich danach richte. Nachrichten sind *Mitteilungen*, die eine Änderung des Verhaltens zur Folge haben.

Daten gibt es allerdings unzählige, jeder physikalische oder chemische Reiz stellt ebenso solch ein Datum dar wie die Summe der Zeichen, die irgendwo digital oder analog gespeichert sind. Wir sind immer schon mit einer Unmenge von Daten konfrontiert, aus denen wir diejenigen herausfiltern müssen, die für uns tatsächlich einen Informationswert haben.

Wie aber selektiere ich diejenigen Daten die für mich wichtig sind? Wie erkenne ich die Relevanz von Daten, wie ist es mir möglich, Reize und Signale so zu lesen, dass ich sie als relevante Information auffassen kann? Um dies bewerkstelligen zu können, muss ich schon eine Vorstellung, eine implizite Theorie haben, wann und warum bestimmte Daten wichtig sind oder werden können. Keine Rede davon, dass wir uns immer einig sind, wann und ob bestimmte Daten als informierende Zeichen aufzufassen sind, die zu lesen und zu interpretieren sind. Ob etwa das Flugverhalten von Vögeln relevante Informationen über die Zukunft der Menschen enthält, wie manche antike Auguren glaubten, ist heute höchst zweifellhaft geworden, dafür gilt es als ausgemacht, dass die Aktivitäten auf Finanzmärkten relevante Informationen über die Zukunftschancen von Volkswirtschaften darstellen. Von selbst versteht sich das aber nicht, und dort, wo Menschen ihre Botschaften verschlüsseln, müssen diese Kodierungen beherrscht werden, um an diese Informationen zu gelangen. In der Regel sind dies jene Kulturtechniken, denen wir einen Informationsfluss verdanken, der mittlerweile schon einige Jahrtausende zurückreicht.

Damit Informationen, die für einen bestimmten Zusammenhang wichtig sind, aus einer unendlichen Anzahl verschiedenwertiger Daten herausgefiltert werden können, muss man also bestimmte Techniken im Umgang mit Daten beherrschen, und man muss immer schon etwas wissen. Schon darin zeigt sich eine wesentliche Differenz von Information und Wissen. Wissen ist deshalb immer mehr, als eine Ansammlung oder Archivierung von Daten, auch dann, wenn diese Daten schon geordnet und strukturiert sind. Jedes Archiv, jeder Datenspeicher ist deshalb mit einem Wort Wilhelm von Humboldts ein „lebloses Institut“, das erst durch seine gezielte Nutzung zum Leben erweckt wird. Lebendig werden Daten allerdings erst dann, wenn sie miteinander in Beziehung gesetzt werden, wenn sie verwendet werden, um eine Frage, ein Ereignis, ein Phänomen der Natur oder des Menschen aufzuklären, zu verstehen, wenn damit Hypothesen und vernünftig begründbare Theorien formuliert werden. Dieses lebendige Wissen finden wir nicht in den Datenspeichern, und deshalb können wir es dort auch nicht abrufen. Dieses Wissen ermöglicht uns die Selektion und Bewertung von Informationen, es stellt aber auch selbst dann eine Information dar, wenn sich durch dieses Wissen an mir etwas ändert, ich nach der Erkenntnis ein anderer bin

als davor. Dazu muss dieses Wissen aber nicht auf einen äußeren Zweck bezogen sein.

Man muss also bereits Voraussetzungen haben oder sich schaffen, um Informationen nicht nur blind ausgeliefert zu sein, sondern sie auch zu verstehen. Wir müssen Methoden entwickeln, um mit den gebotenen Informationen umzugehen und imstande zu sein, diese zu bewerten: Auf diese Weise entsteht eine besondere Form des Wissens: In Begründungs- und Interpretationskontexte eingebundene und angeeignete Informationen. Für den „Bildungsprozess" eines Menschen ist dieses lesende, ordnende, sinngebende, selektierende und bewertende Wissen ein wesentlicher Aspekt. Man kann sich nicht bilden, seine Fähigkeiten entwickeln und gleichzeitig formen, wenn man nicht sowohl über sich selbst als auch über die Welt ein relevantes Basiswissen erworben hat!

Man könnte auf dieser Basis durchaus grundlegende Formen des Wissens beschreiben, die zur Ausstattung von Mitgliedern einer Wissensgesellschaft gehören müssten. Voraussetzung für alles ist nach wie vor der Erwerb der basalen Kulturtechniken, bei denen noch immer Lesen, Schreiben, Rechnen und Sprechen an erster Stelle stehen muss. Der Umgang mit neuen Medien mag sich dann anschließen. Da das in einer Wissensgesellschaft hervorgebrachte und relevante Wissen allerdings ein wissenschaftliches Wissen ist, Resultat wissenschaftlicher Arbeit, wäre das Wissen um den Rang, die Methoden und die relevanten Ergebnisse der wissenschaftlichen Anstrengungen entscheidend. Dazu gehörte ein Wissen um die Funktionsweise von Wissenschaft, ihre geistigen und materiellen Voraussetzungen und ihre unterschiedlichen Verfahren und Geltungsbereiche. Welche Fragen etwa durch logisch-empirische Verfahren, welche durch hermeneutisch-geisteswissenschaftliche Methoden bearbeitet werden können, gehörte ebenso zu diesem Wissen wie eine Vorstellung davon, wann und wo auch eine Kooperation und ein Austausch solcher Methoden und der damit verbundenen Geltungsansprüche sinnvoll sein kann. Dazu gehören aber auch Kenntnisse, die es erlauben, dieses wissenschaftliche Wissen in ein angemessenes Verhältnis zu anderen Wissensformen – religiöses Wissen, tradiertes Wissen, Wissen indigener Kulturen, implizites und intuitives Wissen – zu bringen. Und es bedeutet, die wesentlichen Erkenntnisse, die die moderne Wissenschaft über die Natur und den Menschen hervorgebracht hat, in einem verstehenden und durchaus kritischen Sinn aufzunehmen, erst dann werden die unzähligen Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung, die in den öffentlichen Diskurs gelangen, mehr sein als medial aufbereitete Sensationen oder Horrormeldungen. Dazu gehört auch ganz entscheidend die Einsicht, dass „wissenschaftliches Wissen" immer „vorläufiges Wissen" ist.

Die Vorläufigkeit des Wissens eröffnet den Blick auf die historische Perspektive überhaupt. Ein Wissen vom Menschen ohne die Dimension der

Geschichtlichkeit, ohne ein Wissen von unseren Vergangenheiten ist kein Wissen. Dieses setzt die Bereitschaft voraus, einen historischen Sinn zu entwickeln für „Gewordenheiten", sowie für die Zufälligkeit und damit Offenheit dessen, was geworden ist. Es gilt also ein Sensorium dafür zu entwickeln, dass das, was geworden ist, auch anders hätte werden können. Das schützt auch vor einer gewissen Hybris gegenüber den Errungenschaften der eigenen Kultur. Dazu kommt die Fähigkeit, in großen Zusammenhängen und Zeitdimensionen zu denken und nicht das gegenwärtige Erleben zum Nonplusultra zu erklären und zu glauben, nur weil etwas jetzt für den letzten Schrei gehalten wird, wird es in alle Ewigkeit bestehen. In der Geschichte müssen wir mit anderen Zeiten rechnen als mit jenen Quartalen, mit denen wir aktuell so gerne kalkulieren. Der historische Sinn kann auch eine Übung in Bescheidenheit sein. Es ist auch ein Zeichen von Unwissen, zu glauben, dass die Gegenwart der Vergangenheit in allen Belangen überlegen ist. Dieser Punkt muss vielleicht auch deshalb besonders betont werden, weil die historischen Kenntnisse auch bei Meinungsführern und den wirtschaftlichen Eliten in einem atemberaubenden Ausmaß verschwinden. Anstelle des historischen Sinnes ist die punktuelle, plakative, moralisierende Instrumentalisierung der Vergangenheit getreten.

Und dann gehört zu diesen Grundformen des Wissens die Entwicklung ästhetischer und moralischer Sensibilitäten. Hier geht es um Sprache und Sprechen, um die Fähigkeiten, sich auszudrücken, auch um Stil und Rhetorik, um Sprachbewusstsein und Sprachbeherrschung. Da Bildung immer auch als ein Prozess der Kultivierung begriffen werden kann, kann es auch und gerade hier nicht um den Erwerb inhaltsleerer Kompetenzen gehen, sondern darum, unser Empfindungs- und Urteilsvermögen, auch unsere Emotionen an paradigmatischen, beispielhaften, wichtigen Kunstwerken, Kompositionen, literarischen Zeugnissen und ästhetischen Erfahrungen zu verfeinern und zu gestalten. Früher hat man in diesem Zusammenhang von einem „Schönheitssinn" gesprochen, der an solchen Gegenständen ausgebildet werden muss, damit der Mensch imstande ist, überhaupt ästhetisch differenziert und damit auch mit Genuss wahrzunehmen. Gerade die erfreuliche Tatsache, dass aufgrund der digitalen Archive immer mehr Menschen nahezu unbegrenzten Zugriff auf eine ungeheure Vielfalt kultureller Zeugnisse und Erzeugnisse haben, erforderte in besonderem Maße den Erwerb grundlegender Kenntnisse in diesen Bereichen.

Bildung hat deshalb viel mit den ästhetischen Dimensionen unseres Lebens zu tun. Vielleicht ist die „Geschmacksbildung" wirklich eines der grundlegenden Modelle für Bildungsprozesse überhaupt. Dass die Kunst und die Auseinandersetzung mit ihr in vielen klassischen Bildungsdiskursen – man denke nur an Friedrich Schiller – eine so große Rolle spielten, hat unter anderem mit einer Erfahrung zu tun, die man paradigmatisch an Kunstwerken

machen kann: Dass es Dinge gibt, die um ihrer selbst willen beachtet, geachtet und bewundert werden können, ohne dass daraus ein anderer Nutzen als eben diese Erfahrung gezogen werden könnte. Und wenn die These von Immanuel Kant stimmt, dass die Würde des Menschen letztlich darin ihre Wurzel hat, dass jeder Mensch als vernunftbegabtes Wesen sich selbst als Zweck setzen kann und deshalb auch den anderen Menschen nie nur als Mittel, sondern auch als Zweck an sich betrachten muss, dann wird klar, welche Bedeutung diese ästhetische Erfahrung zweckfreier Schönheit für eine humane Bildung haben muss. Man könnte deshalb, wie in der englischen philosophischen Tradition, auch von einem moralischen Sinn, einem Sinn für Gerechtigkeit etwa sprechen, oder auch von einem Gespür für das, was einer Situation oder einem Menschen angemessen ist, also von dem, was man früher mit „Taktgefühl" beschrieben hat. Gerade dieser Sinn für das Angemessene, für Proportionen, für die richtigen Worte, für das, was dringlich und das, was nur Ausdruck einer medialen Hysterie ist, scheint gegenwärtig ziemlich unterentwickelt zu sein.

Diese Bildung, diese Sensibilitäten, dieses Wissen und die damit verbundene Fähigkeit des angemessenen Urteilens, lassen sich kaum in einer Abfolge von Lernmodulen, in einer curricular organisierten Form vermitteln oder erwerben. Es handelt sich auch um keine Kompetenzen, die man bei einem Test ermitteln könnte, schon gar nicht geht es dabei um Bildungsstandards welcher Art auch immer. Im Gegenteil: Hier kommt es auf jene Dimensionen von Bildungsprozessen an, in denen Sachlichkeit und Fachwissen, aber auch Individualität, Zufälle, Erlebnisse, Erfahrungen und Begegnungen eine entscheidende Rolle spielen, denn Voraussetzung dieser Formen des Wissens und des Umgangs mit ihnen ist und bleibt – und damit schließt sich der Kreis – das Wechselspiel von Neugier, Aneignung und Freiheit.

Der Terminus „Wissensgesellschaft" zur Charakterisierung der Gegenwart könnte eigentlich ein Anlass zu Stolz und Freude sein. Eine Gesellschaft, die sich selbst durch das „Wissen" definiert, könnte als eine Sozietät gedacht werden, in der grundlegende und reflektierte Kenntnisse, Vernunft und Einsicht, Abwägen und Vorsicht, langfristiges Denken und kluge Überlegung, wissenschaftliche Neugier und kritische Selbstreflexion, das Sammeln von Argumenten und Überprüfen von Hypothesen endlich die Oberhand über Irrationalität und Ideologie, Aberglaube und Einbildung, Gier und Geistlosigkeit gewonnen haben. Jeder Blick auf die rezente Gesellschaft zeigt, dass das Wissen dieser Gesellschaft nichts oder nur mehr wenig mit dem zu tun hat, was in der europäischen Tradition seit der Antike mit den Tugenden der Einsicht, lebenspraktischen Klugheit, letztlich mit Weisheit assoziiert wurde. Die Irrtümer und Fehler, die in der Wissensgesellschaft gemacht werden, die Kurzsichtigkeit und Aggressivität, die in ihr herrschen, sind offen-

bart nicht geringer als in anderen Gesellschaften. Die aktuelle Wissensgesellschaft ist offenbar noch keine besonders kluge Gesellschaft. Das sollte uns, jenseits aller Bildungsdebatten, zu denken geben.

Literatur

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich, Nürnberger und Heidelberger Schriften 1808–1817, Werke in zwanzig Bänden, hrsg. v. E. Moldenhauer u. K. M. Michel, Band 4, Frankfurt a. M. 1970.

Humboldt, Wilhelm von, Schriften zur Anthropologie und Geschichte, Werke in fünf Bänden, hrsg. v. A. Flitner u. K. Giel, Band I, Darmstadt 1960.

Carsten Rohlfs

Bildungsfragen

Facetten und Kontroversen des aktuellen Bildungsdiskurses

> „Die letzte Aufgabe unseres Daseyns: dem Begriff der Menschheit in unsrer Person sowohl während der Zeit unsres Lebens, als auch noch über dasselbe hinaus, durch die Spuren des lebendigen Wirkens, die wir zurücklassen, einen so grossen Inhalt als möglich zu verschaffen. Diese Aufgabe löst sich allein durch die Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung."
>
> Wilhelm von Humboldt

1. Einführung

Im Brennpunkt des von Wilhelm von Humboldt beschriebenen und eingangs zitierten Bildungsideals steht das Individuum, die Entwicklung der Persönlichkeit des Einzelnen. Diese jedoch wird notwendig in die soziale Allgemeinheit eines neuhumanistischen Bildungsbegriffs eingebettet: „Was dem Wesen des Menschen gemäß ist, darf rechtens keinem Menschen vorenthalten bleiben. Das ist – aus heutiger Sicht formuliert – der emanzipatorische Gehalt des Humboldtschen Begriffs von (allgemeiner) Bildung" (Heymann 1996, 39). Lange Zeit schien es, als sei die emanzipatorische Kraft der Bildung längst erloschen. So ist in der „pädagogischen Diskussion der letzten Jahrzehnte von verschiedenen Positionen aus in Zweifel gezogen worden, ob der Bildungsbegriff noch oder wieder als zentrale Ziel- und Orientierungskategorie pädagogischer Bemühungen verwendet werden könne" (Klafki 1991, 43). Es wurde in Frage gestellt, dass Bildung heutzutage überhaupt noch ein tragfähiger Leitbegriff sei, wenn es gilt, über Ziele und Wege auch schulischen Lernens nachzudenken.

Ende des 18. Jahrhunderts war die orientierende Kraft des Bildungsbegriffs für dieses Nachdenken überaus stark, und Bildung in seiner Auslegung als allgemeine Bildung wurde zu einem Zentralbegriff pädagogischer Reflexion. „Die Pädagogik der Aufklärung löste den Begriff aus überkommenen theologischen und mystischen Zusammenhängen und machte ihn zu einem Schlüsselwort für den bürgerlichen Emanzipationsprozess" (Klemm/Rolff/Tillmann 1985, 161). Bildung sollte Bildung für alle sein, nicht nur für die geistige Elite und insofern allgemeine Bildung. Im Laufe des

19. Jahrhunderts aber verfiel der Begriff zu einem „Vehikel der sozialen Abschließung des erstarkten Bürgertums gegenüber den ‚niederen Volksklassen'" (ebd., 162). Entwickelt mit dem Ziel der Befreiung, stand er nun im Dienst der Herrschenden. Insbesondere aus diesem Grund geriet der Bildungsbegriff in den 1960er Jahren unter Ideologieverdacht, galt als unzeitgemäß, da er Vorrechte elitärer Gruppen legitimiere und dabei eine abgehobene Gesellschaftsferne, eben einen elitären Anstrich aufweise (vgl. ebd.). Primäres Ziel der Bildungsreformen dieser Zeit war entsprechend die kognitive Mobilisierung breiter Bevölkerungsschichten (vgl. Becker et al. 2006). Der nach dem Sputnikschock ausgerufene Bildungsnotstand (vgl. Picht 1964) führte – paradoxerweise bei einer gleichzeitigen Distanzierung vom Begriff der Bildung – zu einer Bildungsexpansion, die Chancengleichheit realisieren sollte, aber bis heute nicht realisieren konnte. „In den sechziger Jahren, vor allem in ihrer zweiten Hälfte, geriet der Bildungsbegriff als wissenschaftlich-pädagogische Leitkategorie ins Abseits. Fast paradox mutet an, daß dies ausgerechnet zu einer Zeit geschah, in der die Forderung nach mehr ‚Bildung' in aller Munde war und Bildungspolitik höchste Wertschätzung und Priorität genoß; und daß umgekehrt in einer Zeit, die von Bildungsresignation geprägt war, in der das öffentliche Interesse an praktischen Bildungsfragen auf einem Tiefpunkt angelangt schien, nämlich Ende der siebziger, Anfang der achtziger Jahre, die Erziehungswissenschaft ihr Diktum über das Ableben der Bildungstheorie zu revidieren begann" (Heymann 1996, 13).

Wie groß also ist die Kraft des Bildungsbegriffs heute noch oder wieder? Wie groß darf diese Kraft sein? Hier zwei exemplarische Antworten auf diese Frage: Nach Ansicht Wolfgang Klafkis brauchen wir notwendig die Kategorie Bildung, um den pädagogischen Bemühungen auch in der Schule einen Rahmen zu geben, sie gleichsam zu „bündeln", damit sie nicht in unverbundene Einzelaktivitäten auseinanderfallen. Wir brauchen notwendig die zentrale Leitkategorie Bildung, wenn pädagogisch gemeinte Hilfen, Maßnahmen und Handlungen begründbar und verantwortbar bleiben sollen (vgl. Klafki 1991, 13). Und auch für Hans Werner Heymann (1996, 13ff.) liefert die Idee der Allgemeinbildung, wenn sie denn hinreichend konkret, gegenwartsbezogen und schulnah ausgelegt wird, einen Orientierungsrahmen, der hilft, auch Lehrpläne und schulischen Unterricht kritisch zu beleuchten. Bildung schafft Orientierung, Bildung ermöglicht Ordnung, und Bildung ist noch immer (oder wieder) eine Rahmen gebende Leitkategorie. Die zu Beginn des neuen Jahrtausends und insbesondere „seit PISA aufgeflammte [...] Bildungsdiskussion" (Rauschenbach/Düx/Sass 2006, 7; vgl. Otto/Rauschenbach 2004, 9) scheint dies in höchstem Maße zu bestätigen. Doch haben die drei skizzierten Antworten auf die grundlegende Bildungsfrage neben der deutlichen Betonung der gegenwärtig wie künftig zentralen Bedeutung von Bildung für den Einzelnen, für die Gesellschaft und für die Schule einige Jahre vor der

ersten PISA-Studie 2000 (vgl. Baumert et al. 2001) ein Weiteres gemeinsam: Allgemeinbildung ist weit mehr als nur das oftmals synonym verwandte Allgemeinwissen, und Bildung lässt sich nicht reduzieren etwa auf die Entfaltung fachlicher Kompetenzen, denn sie umschließt die gesamte Persönlichkeit eines Menschen, wie es Wilhelm von Humboldt bereits im 18. Jahrhundert als Bildungsideal formuliert hat.

Dass eine Bildung dieses Verständnisses nicht allein – und nicht einmal primär – in der „Bildungsanstalt" Schule stattfinden kann, sollte im Grunde unzweifelhaft sein, ebenso wie die Gewissheit, „dass die Qualität und das Ausmaß der erworbenen Bildung und des hierin eingebundenen Wissens nicht ausschließlich nach den erworbenen Zertifikaten bewertet werden kann (vgl. etwa Meulemann 1999; Dohmen 2001; Overwien 2005; Klieme/Leutner 2006). Zeugnisse, Dokumente, Bescheinigungen und Diplome dokumentieren und zertifizieren keineswegs die tatsächlich jeweils vorzuweisenden Fertigkeiten und Fähigkeiten, das Potential des biografisch erworbenen Wissens und des ausgebildeten Könnens" (Thole/Höblich 2008, 69). Hierin besteht nach Thole und Höblich in der aktuellen bildungs- und sozialwissenschaftlichen Diskussion durchaus Konsens. „Dissens ist allerdings zu beobachten, wenn der Frage nachgespürt wird, an welchen Orten und unter welchen Bedingungen die real aktivierbaren Kompetenzen erworben wurden beziehungsweise angeeignet werden" (ebd.). Diese These trifft den Kern der Problematik, und sie erstaunt umso mehr, als in der aktuellen Diskussion um Bildung und Kompetenzerwerb und im Zuge einer in bemerkenswertem Maße zunehmenden Fokussierung auf das Konstrukt des „Lebenslangen Lernens" eine Differenzierung formaler, informeller und non-formaler Bildung vorgenommen wird, die unterschiedliche Orte, Modalitäten und Formen von Bildungsprozessen konturieren und in ihrer Interdependenz sichtbar machen soll (vgl. für den deutschsprachigen Raum insbesondere Dohmen 2001; Bundesjugendkuratorium 2001; BMFSFJ 2002, 153ff.; Otto/Rauschenbach 2004; Rauschenbach et al. 2004; BMFSFJ 2006; Rauschenbach/Düx/Sass 2006; Overwien 2005, 2006; Tully 2006; Harring/Rohlfs/Palentien 2007). In dem an diese Begriffsdifferenzierung anschließenden fachöffentlichen Diskurs wird hiermit die Entwicklung eines „neuen" Bildungsbegriffs suggeriert, dabei jedoch Ort und Prozess zuweilen unglücklich vermischt – „die Konturen und semantischen Implikationen der hier häufig verwandten Begriffe [...] verwischen" (Rauschenbach/Düx/Sass 2006, 7) – und übersehen, dass diese Unterscheidung bzw. der darin offenbar werdende Begriff von Bildung gewiss nicht „neu" ist, sondern in Teilen deutlich an die klassischen Bildungstheorien erinnert.

Der vorliegende Beitrag beleuchtet vor diesem Hintergrund die aktuell vieldiskutierte Differenzierung des Bildungsbegriffs in Dimensionen formaler, non-formaler und informeller Bildung (Abschnitt 2) und skizziert

eine gleichzeitig auf unterschiedlichen Ebenen wahrnehmbare Verengung der Perspektive in Teilen des gegenwärtigen Bildungsdiskurses und der empirischen Bildungsforschung nach PISA (Abschnitt 3). Im Anschluss werden die Trias formaler, non-formaler und informeller Bildung mit weiteren (Allgemein-)Bildungskonzepten konfrontiert (Abschnitt 4) und der dieser Thematik stets immanente Ruf nach Chancengleichheit vor dem Hintergrund des Bildungsparadoxons betrachtet (Abschnitt 5), bevor ein abschließendes Fazit den Beitrag beschließt (Abschnitt 6).[1]

2. Formale, non-formale und informelle Bildung

„Das ‚lebenslange Lernen aller' wird zur neuen sozialen Frage in der modernen Wissensgesellschaft. Alle Menschen lernen – bewusst und unbewusst – ihr Leben lang" (Dohmen 2001, 8) – und dies nicht nur in Schulen, Hochschulen und Volkshochschulen (vgl. ebd.). Das Verständnis des menschlichen Lernens erscheint auf unterschiedlichen Ebenen erweitert: zeitlich, kontextuell, prozessual und inhaltlich. Hintergrund hierfür ist u. a. die zunehmende Entgrenzung von Bildungsorten und -modalitäten, verbunden mit einem Verschwimmen klarer „Zuständigkeiten und Eingrenzungen von Tätigkeiten und Lernformen auf bestimmte, dafür zuständige Orte" (Rauschenbach et al. 2004, 34). Lernen entsteht in diesem erweiterten Verständnis nicht nur als bewusste kognitive, sondern auch als eher unbewusste psychische und gefühlsmäßige Verarbeitung von Eindrücken, Informationen, Erlebnissen etc. – jeglicher Art von Reizen also, die vom Menschen in seiner Umwelt wahrgenommen werden. Dieses ganzheitliche Lernen erfolgt demnach bewusst wie unbewusst, intentional wie beiläufig, theoretisch wie praktisch, und es konkretisiert sich folgerichtig in zwei unterschiedlichen Formen – in dem formalen Verarbeiten vorwiegend „symbolisch-verbal-medial vermittelter Informationen zu allgemeineren Erkenntnissen" (Dohmen 2001, 10) und im eher informellen Verarbeiten unmittelbarer Primärerfahrungen im handelnden Umgang mit der Umwelt (vgl. ebd.).

Neben dieser inhalts- und prozessbezogenen Unterscheidung formaler und informeller Verarbeitungsformen im Kontext menschlichen Lernens setzt eine Vielzahl von Definitionen gegenwärtig insbesondere an dessen Organisationsformen und damit primär an den Orten an, an denen Lernen stattfindet (Overwien 2006, 41). In diesem Zusammenhang wird die Begriffsdifferenzierung um eine dritte Dimension erweitert – um das Lernen in nonformalen Bildungskontexten. In der aktuellen Diskussion werden daneben

[1] Der Beitrag findet sich in ähnlicher Form in Rohlfs (2011): Bildungseinstellungen. Schule aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

auch die Begriffe der formellen, informellen und nichtformellen Bildung verwandt (vgl. bspw. Bundesjugendkuratorium 2001; Harring/Rohlfs/Palentien 2007). In diesem Kontext wird eine grundsätzliche Begriffsunschärfe offenbar: die Vermischung der Termini „Bildung“ und „Lernen“ (vgl. auch Rauschenbach/Düx/Sass 2006). Overwien (2005) betont die deutliche Notwendigkeit einer Trennung beider Begriffe und verdeutlicht dies am Beispiel des informellen Lernens, das auch im Englischen als „informal learning“ ausdrücklich vom Terminus „informal education“ unterschieden wird (vgl. etwa Livingstone 1999), „weil eben keine Bildungsinstitution oder durch solche Institutionen autorisierte Personen dieses Lernen prägen. Im Unterschied zum informellen Lernen wird von informeller Bildung (‚informal education‘) dann gesprochen, wenn Lehrende oder Mentoren Verantwortung für die Gestaltung des informellen Lernens übernehmen“ (ebd., 345). Die englische Sprache unterscheidet allerdings nicht explizit zwischen „Bildung“ und „Erziehung“, beides wird von der Vokabel „education“ eingeschlossen, und somit erscheint die stringente Trennung zwischen „learning“ und „education“ nicht problemlos auf das Deutsche übertragbar. Denn Bildung ist weit mehr als ein Lernen, für dessen Gestaltung Lehrende oder Mentoren Verantwortung übernehmen. Hier scheint primär das Bedeutungsmoment der Erziehung im Begriff „education“ wirksam, wobei sich ohnehin grundsätzlich die Frage stellt, inwiefern ein Lernender die Verantwortung für sein Lernen abgibt, abgeben sollte – auch wenn er sich in Kontexte institutionalisierter Erziehung begibt.

2.1 Formale Bildung

„Formale Bildung findet statt in den formalen Institutionen des Bildungssystems im engeren Sinne: Schule, Ausbildung und Hochschule“ (Rauschenbach et al. 2004, 30; vgl. auch Overwien 2005, 346). Das entscheidende Kriterium für die Bestimmung dieses Begriffsmoments ist somit der Ort, an dem Bildung stattfindet. Bildung ist formal, wenn ihr Kontext formal ist, d.h. wenn sie sich „in spezifischen, ganz auf Lehren und Lernen spezialisierten Bildungseinrichtungen“ (Dohmen 2001, 10) konkretisiert. In der englischsprachigen Literatur findet sich schon früher eine Unterscheidung zwischen „formal learning“, „non-formal learning“ und „informal learning“ – mit derselben inhaltlichen Ausrichtung wie später im Deutschen (vgl. Council For Cultural Co-Operation 2000, 18; grundlegend Watkins/Marsick 1992): „Dabei wird im allgemeinen das [...] gesellschaftlich anerkannte Lernen im Rahmen eines von der übrigen Umwelt abgegrenzten öffentlichen Bildungssystems als ‚formal learning‘ bezeichnet“ (Dohmen 2001, 25). Im Kindes- und Jugendalter ist Schule der zentrale Ort formaler Bildung – aufgrund „der Schulpflicht, dem hierarchischen Aufbau, dem streng organisierten und reglementierten Tageslauf, den mehr oder weniger verbindlich vorgegebenen

Curricula, den Verfahren zur Leistungsmessung und der damit verbundenen Sanktionsgewalt“ (BMFSFJ 2006, S. 128) und Selektionsfunktion, denn „hier werden die formalen Bildungsabschlüsse erworben (bzw. verweigert)“ (Bock/Otto 2007, 185). Das Bundesjugendkuratorium fasst zusammen: „Unter formeller Bildung wird das gesamte hierarchisch strukturierte und zeitlich aufeinander aufbauende Schul-, Ausbildungs- und Hochschulsystem gefasst, mit weitgehend verpflichtendem Charakter und unvermeidlichen Leistungszertifikaten“ (Bundesjugendkuratorium 2001, 23).

Aus der Formalisierung des Kontextes entstehen nun notwendig bestimmte Charakteristika und Modalitäten auch für den Bildungsprozess. Somit ist formale Bildung üblicherweise geplant, vorbereitet, nach definierten Regeln und rechtlichen Vorgaben strukturiert, ihr Erfolg wird zu messen versucht, wird also überprüft und zertifiziert. Dohmen (2001, 10) verwendet den Begriff des formellen Lernens und definiert dieses als ein „planmäßig zusammenhängendes, bewusst reflektiertes und gesellschaftlich legitimiertes und überprüftes Lernen“. Nach Overwien ist formales Lernen durch einen i.d.R. hohen Grad an Strukturiertheit in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung und Zielgerichtetheit zu kennzeichnen (Overwien 2005, 346; Overwien 2006, 46). In den Definitionsbemühungen vermischen sich die Kriterien „Bildungskontext“ und „Form des Bildungsprozesses“. Hauptkriterium der Abgrenzung aber bleibt im diesbezüglichen Diskurs doch der Bildungsort: Formale Bildung im Kindes- und Jugendalter ist insbesondere schulische Bildung, denn die Schule gilt als (klassischer) Ort „formeller“ bzw. „formaler Bildung“ (Bock/Otto 2007, 185). Jedoch ist schulische Bildung nicht per se formale Bildung.

2.2 Non-formale Bildung

Auch die Klärung des Begriffs der non-formalen Bildung rekurriert zunächst auf den Kontext – oder besser den „Nicht-Kontext“. Demnach ist nonformales Lernen nach Overwien (2005, 345f.) ein Lernen, das nicht in den traditionell-qualifizierenden Bildungs- oder Berufsbildungseinrichtungen stattfindet, im Kindes- und Jugendalter also außerhalb des formalen Schulsystems, und nur zum Teil zur Zertifizierung führt: „Unter nichtformeller Bildung ist jede Form organisierter Bildung und Erziehung zu verstehen, die generell freiwilliger Natur ist und Angebotscharakter hat“ (Bundesjugendkuratorium 2001, 23). Die Freiwilligkeit wird im überwiegenden Teil der Definitionen als entscheidendes Merkmal betont und damit bereits die Abgrenzung von der verpflichtenden Schulbildung begründet. Welche Orte aber sind nun die Kontexte non-formaler Bildung? Oft bleibt es bei der antonymen Beschreibung dieser Kontexte als „nicht formale Orte“ – als „nicht Schule“. Overwien (2005, 345) versucht eine Konkretisierung und nennt als Beispiele „Tennis-, Sprach- oder Kochkurse bzw. Fahrschulen, also Kurse ver-

schiedenster Art“ (ebd.), während Rauschenbach et al. (2004, 28ff.) insbesondere die Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe zu den zentralen Orten non-formaler Bildung zählen, aber auch Vereine und Verbände sowie kommerzielle (Bildungs-)Angebote etwa im Bereich der Nachhilfe. Harring, Rohlfs und Palentien bspw. ergänzen als non-formale Kontexte noch die Institutionen der vorschulischen Bildung (vgl. Harring/Rohlfs/Palentien 2007), welche gegenwärtig jedoch vor dem Hintergrund gestiegener Ansprüche an die Qualität der dortigen Bildungsangebote in bemerkenswerter Weise um eine stärkere Formalisierung und somit Neujustierung des Verhältnisses formaler und non-formaler Bildung bemüht sind (vgl. etwa Carle/Wenzel 2007, 190ff.). Im Übrigen wird auch von Seiten der Kinder- und Jugendhilfe in zunehmendem Maße darauf hingewiesen, in ihren Einrichtungen fänden ebenfalls formale Bildungsprozesse statt (vgl. etwa Rauschenbach et al. 2004, 30).

In jedem Fall aber prägt auch hier der Ort der Bildung die dort stattfindenden Bildungsprozesse: Non-formales Lernen ist nach Overwien (2005, 346) systematisch und strukturiert (in Bezug auf Lernziele, Lerndauer und Lernmittel) und aus Sicht des Lernenden zielgerichtet. „Wie in formalen Bildungsinstitutionen gibt es Lehrpersonen und ein mehr oder weniger striktes oder flexibles Curriculum“ (ebd., 345), der Prozess aber ist gekennzeichnet durch kürzere Lernphasen (vgl. ebd.). Auch in der Beschreibung nonformaler Bildung also vermischen sich die Kriterien „Bildungskontext“ und „Form des Bildungsprozesses“. Hauptkriterium der Abgrenzung aber bleibt hier der Bildungsort, und im Diskurs wird entsprechend weit häufiger von „Lernen an Orten non-formaler Bildung gesprochen“ als von „non-formalem Lernen“. Dies ist zunächst ein zentraler Unterschied zum Konzept des informellen Lernens, der informellen Bildung.

2.3 Informelle Bildung

Informelle Bildung wird charakterisiert vor allem durch eine besondere Form des Bildungsprozesses: „Unter informeller Bildung werden ungeplante und nichtintendierte Bildungsprozesse verstanden“ (Bundesjugendkuratorium 2001, 23). Informelles Lernen „setzt sich vom formalen Lernen insbesondere dadurch ab, dass es in aller Regel von den individuellen Interessen der Akteure aus gesteuert ist. Es ist meist ungeplant, beiläufig, implizit, unbeabsichtigt“ (Rauschenbach et al. 2004, 29), indirekt und gewöhnlich anlassbezogen-sporadisch-zufällig, also situativ an akuten Einzelproblemen und deren Lösung orientiert, unzusammenhängend, vordergründig-utilitaristisch wie unkritisch-unreflektiert (vgl. Dohmen 2001, 10). Informelles Lernen erfolgt somit nicht strukturiert und wird üblicherweise nicht zertifiziert. Es kann zielgerichtet sein, „ist jedoch in den meisten Fällen nichtintentional (oder inzidentell/beiläufig)“ (Overwien 2005, 346). Auch Dehnbostel und Uhe (1999, 3) betonen insbesondere den Aspekt der Abgrenzung vom

intentionalen Lernen, denn während dies von vornherein auf ein vorgegebenes Lernergebnis ausgerichtet ist, „stellt sich beim informellen Lernen ein Lernergebnis ein, ohne dass dies im allgemeinen bewusst angestrebt worden wäre".

Während Dohmen (2001, 18ff.) dabei zum Spektrum möglicher Definitionen informellen Lernens sowohl bewusste als auch unbewusste Prozesse zählt, nehmen Marsick, Volpe und Watkins an dieser Stelle eine deutlichere Einschränkung vor und betonen den primär unbewussten Charakter dieser zumeist zufällig veranlassten, ebenso zufällig beeinflussten und in die tägliche Routine integrierten Lernform (vgl. Marsick/Volpe/Watkins 1999, 91). Dohmen (2001, 10) nimmt die Idee des Lernens in alltäglicher Routine auf und spricht von einem immer wieder im konkreten Lebensvollzug mehr oder weniger erfolgreich praktizierten Ad-hoc-Lernen, das dem Menschen hilft, zu leben und sogar im Einzelnen besser zu leben, besser in seiner Umwelt zurechtzukommen. Analog bezeichnen Rauschenbach et al. (2004, 29) das informelle Lernen als „(freiwilliges) Selbstlernen in unmittelbaren Zusammenhängen des Lebens und des Handelns". Informelle Bildung ist entsprechend Bildung in der natürlichen (sozialen) Umwelt der Bildungsakteure – und in jedem Fall ist sie nicht institutionell organisiert. Nicht organisiert – aber findet sie daher auch nur an bestimmten Orten statt? Zumindest wird sie in einer Vielzahl von Definitionen mit bestimmten Orten in enge Verbindung gebracht: „Der Ort informeller Bildung ist der Alltag von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in der Familie, in der Nachbarschaft, in der Arbeit und der Freizeit" (Rauschenbach et al. 2004, 30; vgl. auch Overwien 2005, 346). Harring, Rohlfs und Palentien (2007) konkretisieren dies und ergänzen die Peer Group und die Medienwelten als Orte der informellen Bildung von Kindern und Jugendlichen, während Dohmen (2001, 10) – die Diskussion zusammenfassend – das informelle Lernen etwas allgemeiner in den Lebens-, Arbeits- und Medienzusammenhängen eines Menschen verortet.

Hier führt also eine bestimmte Form von Bildungsprozess zu einer natürlichen Nähe zu entsprechenden Bildungsorten. Düx und Sass (2005, 395f.) jedoch widersprechen dieser Argumentationsrichtung: „Nicht das Lernen ist informell, sondern allenfalls die Kontexte, in denen es stattfindet." Auf diese Weise aber rücken erneut auch solche Orte in den Fokus, an denen es nicht stattfindet, wie Rauschenbach et al., Overwien, Düx, Sass und Dohmen bspw. für die aktuelle Diskussion konstatieren, in welcher informelles Lernen auch antonym als Lernen außerhalb formalisierter Bildungsinstitutionen und Lernveranstaltungen, außerhalb künstlicher pädagogischer Lernarrangements verstanden wird (vgl. Dohmen 2001, 25; Rauschenbach et al. 2004, 29; Düx/Sass 2005, 395; Overwien 2006, 41). Informelle Bildung entsteht hier als nicht formale Bildung und wird in einigen Definitionen entsprechend gar mit non-formaler Bildung gleichgesetzt (vgl. Dohmen 2001, 18).

Die primäre Rekurrierung auf den Bildungskontext, die lernorgansatorische Verwendung des Begriffs erscheint für die Begriffsklärung wenig hilfreich, da sie u. a. die Frage nicht zu beantworten vermag, „ob implizites, beiläufiges Lernen nun im Begriff enthalten ist oder nicht" (Overwien 2006, 41), wenn die Prozessform aus der Definition ausgeklammert wird. Darüber hinaus entspricht die Charakterisierung informeller Bildung als Bildung außerhalb formalisierter Einrichtungen nicht der Realität – insbesondere von Kindern und Jugendlichen, da „berücksichtigt werden muss, dass auch in sehr formalisierten Kontexten beiläufig gelernt wird" (Düx/Sass 2005, 395f.). So ist die Schule deutlich kein rein formaler Lernort, da sich dort in einer Vielzahl informeller (Sub-)Kontexte – wie etwa in der Pause, in Peer-Beziehungen etc. – Raum für vielfältige Lernerfahrungen eröffnet (vgl. ebd.), aber auch im Unterricht selbst (vgl. Rohlfs/Hertel 2016).

Informelle Lern- und Bildungsprozesse also können innerhalb wie außerhalb der formalen Bildungsinstitutionen entstehen.[2] Darüber hinaus herrscht auch innerhalb der drei differenzierten Dimensionen des Bildungsbegriffs nur eine scheinbare Klarheit, und insbesondere das Feld der Definitionen informeller Bildung wirkt in sich überaus heterogen, z. T. grundsätzlich, z. T. partiell variierend (vgl. Dohmen 2001, 25). „Insgesamt wird vielfach nur scheinbar über denselben Gegenstand debattiert" (Overwien 2005, 342), und ebenso vielfach variieren die Bezeichnungen für diesen Gegenstand: Vom ungeplanten, beiläufigen, impliziten, offenen, unbewussten, situations-, fall- und anforderungsbezogenen Lernen über das selbstorganisierte Lernen bis eben hin zu der dargestellten Gleichsetzung von informellem und nonformalem Lernen reicht das Begriffsspektrum (vgl. Düx/Sass 2005, 395). Auch in der Konkretisierung informeller Bildung also vermischen sich die Kriterien „Bildungskontext" und „Form des Bildungsprozesses". Hauptkriterium der Abgrenzung aber ist zumeist doch die Art des Bildungsprozesses, da informelle Bildung weit weniger kontextgebunden erscheint als ihr formales und non-formales Pendant. In jedem Fall jedoch ist im aktuellen Diskurs das Bemühen zu erkennen, die Relevanz der informellen Bildung zu verdeutlichen. So wird sie einerseits als unverzichtbare Voraussetzung formaler und non-formaler Bildungsprozesse beschrieben (vgl. etwa Bundesjugendkuratorium 2001, 23), andererseits aber zugleich als bedeutsame Fortführung eben dieser Prozesse (vgl. Rauschenbach/Düx/Sass 2006, 7). „Die internationale Forschung und Diskussion über Bildung (wie jüngst die Ergebnisse der PISA-Studie) laufen darauf hinaus, dass die ‚informelle Bildung' [...] wichtiger ist als bisher angenommen" (Bundesjugendkuratorium 2001, 8). Es scheint bisweilen, als verfolge die Differenzierung formaler, non-formaler und informeller Bildung das primäre Ziel, eben dieses Potential vor allem der informellen, aber auch non-formalen Bildung zu betonen, um die in Deutschland

[2] Vgl. auch die Diskussion um den „heimlichen Lehrplan" (Zinnecker 1975).

im Vergleich zu anderen Ländern noch immer überaus geringe Bedeutung dieser Formen von Bildung aufzuwerten (vgl. Rauschenbach et al. 2004, 28f.).

2.4 Konstruktion und Dekonstruktion

Abbildung 1 illustriert die dargestellte Begriffsdifferenzierung noch einmal idealtypisch auf ihre zentralen Aspekte reduziert und veranschaulicht, dass die Dimensionen formaler, non-formaler und informeller Bildung keineswegs trennscharf sind (vgl. Bock/Otto 2007, 207) und die entsprechenden Lern- und Bildungsprozesse nur in Teilen separiert an unterschiedlichen Bildungsorten stattfinden.

Wenn formale und non-formale Bildung also insbesondere über ihre Kontexte definiert und abgegrenzt werden, so ergeben sich zwischen diesen beiden Dimensionen zwar deutliche Berührungspunkte und enge Verflechtungen, jedoch keine Überschneidungen in dem Sinne etwa, dass non-formale Bildung auch an formalen Bildungsorten stattfände. Solche Überschneidungen finden sich dagegen in bemerkenswerter Weise zwischen diesen beiden Feldern einerseits und dem Konstrukt der informellen Bildung andererseits, deren Prozesse auch in eben diesen Kontexten entstehen können. Die dargestellte Vermischung von Ort und Prozess als Kriterien der Abgrenzung führt zu einer Verwischung der Konturen der Begriffstrias. Bock und Otto (2007, 207) kritisieren deutlich diese Unschärfe in der Begriffsdifferenzierung und zugleich ihre Künstlichkeit, die den realen Bedingungen des Aufwachsens nicht gerecht wird. Als Konsequenz fordern Sie die Dekonstruktion der Trennung und lenken ihren Blick vom Gesamtmodell auf die einzelnen Bildungskontexte: „Für die Erfahrungs-, Bildungs- und Lernprozesse als biographische Prozesse stellt sich vielmehr die Frage, welche Möglichkeiten und Grenzen die jeweiligen Bildungsorte eröffnen".

Rauschenbach et al. (2004, 29f.) konstatieren ebenfalls diese Problematik, halten jedoch grundsätzlich an der Unterscheidung in formale, non-formale und informelle Orte der Bildung fest, betonen aber, diese könne nur eine Konstruktion zur Strukturierung der komplexen Verhältnisse darstellen. Als mögliche Lösung zumindest für Teile der Begriffsunschärfe denken sie eine Differenzierung zwischen „formell" und „informell" in Bezug auf Bildungsprozesse und zwischen „formal" und „non-formal" in Bezug auf Bildungsorte an, folgen aber dennoch der verbreiteten Terminologie. Auch Schaupeter, Sonntag und Stegmaier (1999, 14) erkennen durchaus den Nutzen der Dreiteilung – vor allem darin, dass hier ein fruchtbares Spannungsfeld als Rahmung für erfolgreiches Lehren und Lernen in verschiedensten und je überaus bedeutsamen Facetten bewusst gemacht und ausgeleuchtet wird. In Abbildung 1 ist dieses Spannungsfeld, sind die engen Wechselbeziehungen jeder der drei Dimensionen zu den jeweils anderen, durch den Außenkreis in einem dynamischen Modell dargestellt, denn: „Erst das Zusammenspiel

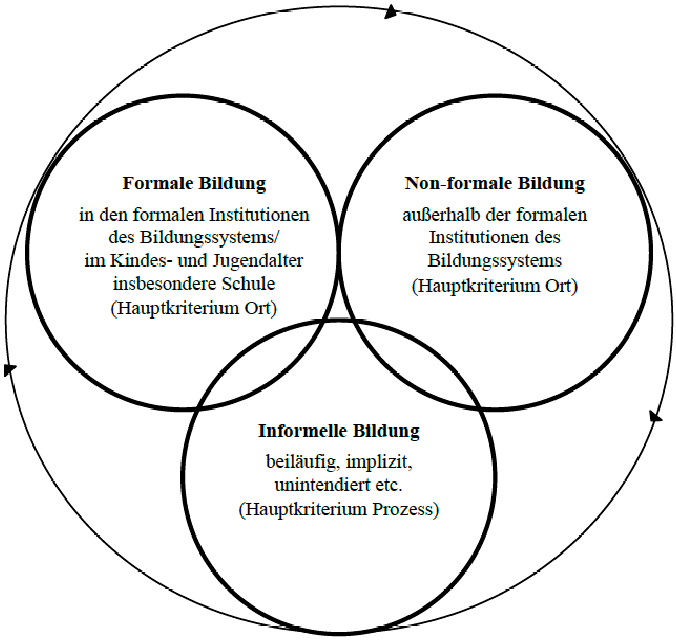


Abb. 1: Das Spannungsfeld formaler, non-formaler und informeller Bildung – ein dynamisches Modell (Quelle: Rohlfs 2011).

dieser drei Formen ergibt Bildung im umfassenden Sinn. Deshalb müssen sie strukturell und funktional aufeinander bezogen werden. Sowohl Jugendhilfe wie Schule (und alle anderen Bildungsbereiche) müssen ihre Bildungsangebote in der wechselseitigen Durchdringung dieser Ebenen begreifen und Räume für die prinzipielle Vielgestaltigkeit von Bildungsgelegenheiten offen halten“ (Bundesjugendkuratorium 2001, 24).

Um dieses aber zu ermöglichen, müssten alle drei Formen von Bildung gesellschaftlich anerkannt und wertgeschätzt werden: „Bildungspolitik greift zu kurz, wenn sie nur in formelle Bildung investiert und die anderen Bereiche übergeht. Die Verpflichtung gegenüber der nachwachsenden Generation und die Sorge um die Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft erfordern demnach eine entsprechende Umsteuerung des Bildungsdiskurses“ (ebd.). Bock und Otto wenden – aus der Perspektive der Kinder- und Jugendhilfe – ein, dass gerade durch die Unterscheidung formaler, non-formaler und informeller Bildungsprozesse und -kontexte eine Hierarchisierung zugunsten schulischer Bildung begründet und somit der Bildungsbegriff grundsätzlich „allzu stark auf den Wissens- und Kompetenzerwerb bzw. auf den Erwerb von Qualifikationen verengt wurde“ (Bock/Otto 2007, 203f.). Paradoxerweise scheint also ein erweitertes Verständnis von Bildung mit einer Verengung des Bildungsbegriffs in Teilen des gegenwärtigen Diskurses einherzugehen und diese – folgt man Bock und Otto – in gewisser Weise gar zu begründen oder zumin-

dest zu verstärken. Aus der vielfach kritisierten besonderen Wertigkeit formaler Bildung und der damit verbundenen Abwertung der übrigen Dimensionen als Restkategorien (vgl. Düx/Sass 2005, 395) entsteht das Bemühen um eine Neudefinition einzelner Bildungskontexte bzw. die Auflösung der Begriffstrias (vgl. etwa Bock/Otto 2007)

3. Verengte Perspektiven im Bildungsdiskurs und in der empirischen Bildungsforschung nach PISA

Bildung ist heute wieder in aller Munde, Bildung hat Konjunktur, denn sowohl die Bedeutung von Bildung in der modernen Gesellschaft als auch das (fach-) öffentliche Interesse an Bildung hat in den vergangenen Jahren spürbar zugenommen. Und wenn auch wie dargestellt die Bedeutung informeller und non-formaler Dimensionen für ein erweitertes Bildungsverständnis in zunehmendem Maße betont wird (vgl. Rauschenbach/Düx/Sass 2006, 7), so ist es doch – die von Otto und Bock (2007, 203f.) formulierte Hierarchisierungsthese bestätigend – vor allem die schulisch vermittelte Bildung, die im Zentrum der Diskussion und wissenschaftlichen Forschung steht. Es ist die formalisierte Bildung, deren Krise ausgerufen wird – einmal mehr. Und mehr denn je klingt dieser Ruf erschrocken und empört. International wie national vergleichende Schulleistungsstudien haben den Blick auf zum Teil dramatische Defizite von Schülerinnen und Schülern an deutschen Schulen in ihren fachlichen Kompetenzen gelenkt – einmal mehr. Und sie haben damit eine kontroverse Debatte auf unterschiedlichsten Ebenen, aus vielfältiger Perspektive und begründet durch ebenso differente Interessenabsichten forciert und „erneut – nach den 60er Jahren des letzten Jahrhunderts – die Rede von einer deutschen Bildungskatastrophe provoziert“ (Otto/Rauschenbach 2004, 9). Die breite Wahrnehmung der Ergebnisse von Studien wie PISA, IGLU und TIMSS insbesondere zu Beginn des neuen Jahrtausends (vgl. etwa Baumert/Bos/Lehmann 2000; Baumert et al. 2001; Bos et al. 2003, 2007a; Prenzel et al. 2004, 2007a) in Wissenschaft, Praxis, Politik und Öffentlichkeit ist ebenso wie die Diskussion ihrer bildungspolitischen sowie schul- und unterrichtspraktischen Konsequenzen durchaus desiderabel und ertragreich. Sie ist ertragreich, da sie in zunehmendem Maße die – jedoch gewiss nicht neue – Erkenntnis in den Mittelpunkt des Diskurses stellt, dass Bildung für die Zukunftschancen von Kindern und Jugendlichen von zentraler Bedeutung ist – Zinnecker (1991, 10) konturiert entsprechend die Idee vom Bildungsmoratorium Jugend – und eine entscheidende Ressource für Beschäftigung sowie die Verringerung von Armut und entsprechend einen Schlüssel auch für die erfolgreiche soziale Integration und Positionierung des Einzelnen in der Erwachsenengesellschaft darstellt (vgl. Palentien 2004, 302).

In diesem Kontext erscheint der bildungspolitische Fokus gegenwärtig überaus sensibel für den im internationalen Vergleich außergewöhnlich hohen Grad der Selektivität eines diskriminierend wirkenden dreigliedrigen deutschen Schulsystems, wie etwa im Jahr 2006 vom UN-Sonderberichterstatter für das Menschenrecht auf Bildung, Vernor Muñoz, deutlich kritisiert (vgl. etwa Kahl 2007). Der Fokus erscheint sensibel für die ungleichen Zugangschancen zu Bildung, für das Problem der Bildungsbenachteiligung, der Bildungsungerechtigkeit. In der Bundesrepublik Deutschland steht laut PISA der Bildungserfolg in einem „ungewöhnlich straffen" (Baumert/Schümer 2001, 393) Zusammenhang mit der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler. Und der soziale Gradient hat hier die steilste Steigung aller OECD-Staaten (vgl. ebd., 402; Ehmke et al. 2004; Ehmke/Baumert 2007). „Die Befunde aus PISA 2000 haben gezeigt, wie stark in Deutschland die soziale Herkunft und die Kompetenz von Jugendlichen zusammenhängen. Im internationalen Vergleich gab es damals nur wenige OECD-Staaten, in denen die Kopplung zwischen dem sozioökonomischen Status und den gemessenen Kompetenzen so eng war wie in Deutschland" (Ehmke/Baumert 2007, 309f.). Auch die Ergebnisse der folgenden PISA-Studien zeigen noch immer sehr hohe soziale Disparitäten in den Kompetenzen und in der Bildungsbeteiligung, sodass der Besuch eines Gymnasiums überproportional häufig deutschen Schülerinnen und Schülern höherer sozialer Schichten vorbehalten bleibt, während die Hauptschule zu einem Bildungsgang insbesondere für Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen Familien mit Migrationshintergrund und somit in zahlreichen Regionen im Bewusstsein der Öffentlichkeit zu einer problematischen „Restschule" (Holtappels 2005, 298f.) geworden ist. Solga und Wagner (2007) sprechen hier von den „Zurückgelassenen" (ebd., 187).

„Allerdings, das sollte in Anbetracht der teilweise hektisch ausgelösten und bisweilen atemlos geführten Bildungsdebatten schon im Blick gehalten werden, wurde eine ganze Reihe von entsprechenden Expertisen auch schon vor PISA vorgelegt, wenngleich im Ansatz auch nicht mit einer annähernd gleichen Wucht" (Rauschenbach/Otto 2004, 9). Es ist jedoch eben diese Wucht, die ihre Kraft aus dem Erschrecken über die deprimierenden Vergleichsleistungen von Schülerinnen und Schülern an deutschen Schulen und die „Zementierung von Sozialisationsbedingungen und schulischer Bildungskarriere" (ebd.) bezieht, die dazu führt, dass immer bewusster die Dimensionen Migrationshintergrund und Armut als häufig unüberwindbare Hürden im Bildungsweg von Heranwachsenden erkannt und benannt werden, wobei die Sozialschicht hier einen deutlich stärkeren Einfluss ausübt als der Migrationshintergrund, der in bildungsnahen Familien höherer Schichten kaum noch von Bedeutung für die Schulkarriere ist. Auch vor diesem Hintergrund erscheint die breite Wahrnehmung der Leistungsstudien

von großem Wert, da dies zu einem Nachdenken über Mechanismen der (Des-)Integration in Gesellschaft und Schule, über die Qualität des Bildungswesens und insbesondere die Unterrichtsqualität, über notwendige (auch systembezogene) Reformen vom Bereich der frühkindlichen Bildung an (vgl. etwa Carle/Daiber 2008), über die Neugestaltung von Curricula, über Bildungsstandards, über Veränderungen der Lehrer- und Erzieherausbildung, aber auch zu einer Mentalität der bewussteren Wertschätzung von Leistung sowie zu einer Entwicklung elaborierter Förderkonzepte führt – sowohl für die sogenannten „Bildungsverlierer", wie es zurzeit so unschön heißt, bis hin zu den Leistungsstärksten.

Eine damit oftmals einhergehende übersteigerte Leistungsfixierung aber, ein destruktiver Effizienzdruck auf Schule und Unterricht gepaart mit einem zuweilen schon übertriebenen „Post-PISA-Aktionismus" – geprägt vor allem durch den Blick auf das „PISA-Gewinner-Ausland" – als Ausdruck einer kritiklosen Übernahme der Vergleichsstudienergebnisse, die Verengung von Bildung auf schulisch vermittelte Kompetenzen sollte nicht das künftige Paradigma für die Gestaltung der deutschen Bildungslandschaft darstellen. So stellt Hans Brügelmann treffend fest: „Nicht PISA, sondern die Fixierung auf PISA und der Umgang mit den Daten ist das Problem. [...] PISA ist eben nur ein Blick auf Schule" (Brügelmann 2008, 9). PISA ist nur ein Blick auf Bildung. Jedoch ein gewichtiger, denn die Wirkungen sind groß, auch die positiven, aufrüttelnden, reflektiert reformierenden. Das eingangs beschriebene Humboldtsche Bildungsideal jedoch findet sich in dieser Diskussion kaum wieder. Der Begriff der Bildung scheint hier verengt, verengt auf ihre formalisierte, mess- und vergleichbare Gestalt, verengt auf die Entwicklung, Überprüfung und Testung fachlicher Kompetenzen. Pointiert formuliert stehen die überfachlichen – die sozialen, emotionalen und kommunikativen – Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen somit im Dienst der fachlichen. Persönlichkeitsentwicklung geschieht nicht auch um ihrer selbst willen, sondern primär als Mittel zum Zweck, zur Erhöhung der Effizienz schulischen Unterrichts (vgl. Rohlfs/Harring/Palentien 2008).

Denn in der modernen Gesellschaft wird insbesondere schulischer und in Zertifikaten festgeschriebener Erfolg gesellschaftlich anerkannt und honoriert. Nach Dohmen (2001, 7) begründet und manifestiert gerade dies „eine ungerechtfertigte gesellschaftliche Bildungskluft aufgrund schulischer Zeugnisse und ‚Begabungen'". Nur entspricht die simple Aufteilung in mehr oder weniger Begabte nicht der Realität. Vielmehr existiert eine große Vielfalt unterschiedlichster Begabungen, die es zu entdecken und zu fördern gilt, um den Heranwachsenden eine angemessene Teilhabe am gesellschaftlichen und später am beruflichen Leben zu ermöglichen (vgl. ebd., 9). Die dargestellte Differenzierung des Bildungsbegriffs in formale, informelle und nonformale Dimensionen birgt nun im Grunde das große Potential – wenn sie

sich nicht durch eine hierarchische Konturierung verengen lässt –, dem beschriebenen Zeitgeist, dem verengten Bildungsverständnis in einem interessanten Spannungsfeld eine Akzentuierung auch außerschulischer Bildungsorte gegenüberzustellen – und dem Kompetenzkonzept den Gedanken umfassender Bildung. Bildungsforschung ließe sich in diesem Rahmen entsprechend nicht auf Schulforschung reduzieren, und Bildungsprozesse wären nicht allein auf die formalisierte Entfaltung messbarer Kompetenzen zu verengen. Zwar hatte die Bildungsforschung schon lange vor dieser jüngsten Ausdifferenzierung des Bildungsbegriffs „die Untersuchung der Voraussetzungen und Möglichkeiten von Bildungs- und Erziehungsprozessen im institutionellen und gesellschaftlichen Kontext zum Gegenstand" (Deutscher Bildungsrat 1974), zumindest lautete und lautet ihr Anspruch, Lehr- und Lernprozesse in schulischen und außerschulischen Bereichen zu analysieren und darüber hinaus auch informelle Sozialisationsbereiche zu thematisieren (vgl. Tippelt 2005, 9). Im Mittelpunkt zumindest der erziehungswissenschaftlichen Erforschung des Themas Bildung aber standen doch seit jeher primär schul- und curriculumsbezogene Fragestellungen (vgl. Grunert 2006, 15). So stellen auch Rauschenbach et al. fest, „das Interesse der empirischen Bildungsforschung [richtet sich] traditionell auf die Institutionen formalisierter Bildung, allen voran die Schule" (Rauschenbach et al. 2004, 30).

Dieses Interesse erscheint seit Langem selbstverständlich und wird nur selten begründet und legitimiert. „Zugleich verändern sich aber gegenwärtig die Modalitäten des Aufwachsens, das Zusammenspiel von privater und öffentlicher Verantwortung ebenso wie die Einflüsse unterschiedlicher Bildungsakteure sowie die Modalitäten der Bildung und des Lernens in einer Medien- und Wissensgesellschaft. Nicht nur vor diesem Hintergrund gewinnen auch die außerhalb der herkömmlichen Bildungsinstanzen und unabhängig davon ablaufenden Bildungsprozesse an Bedeutung" (ebd., 30). Dies geht einher mit einer veränderten Sichtweise auf Kindheit und Jugend als Konsequenz der sogenannten „konstruktivistischen Wende", nach welcher Heranwachsende – etwa in der Kindheits- und Jugendforschung in zunehmendem Maße als Akteure, als selbsttätige Schöpfer und Gestalter ihrer eigenen Lebenswelt und Lebensplanung betrachtet werden (vgl. z. B. Rohlfs 2006). „Das Interesse an informellem Lernen nimmt seinen Ursprung somit auch von diesem anderen Blick auf die konstruktiven Leistungen von Kindern und Jugendlichen als handelnde Akteure des Bildungsgeschehens" (Rauschenbach et al. 2004, 30f.).

Die aktuelle empirische Bildungsforschung sollte entsprechend neben der Institution Schule noch deutlicher Bildungsprozesse auch in außerschulischen Kontexten als eigenständiges, von Schule unabhängiges Untersuchungsfeld sowie die Analyse des Beziehungsgefüges zwischen unterschiedlichen Orten der Bildung zu ihrem Gegenstand machen (vgl. etwa Furtner-

Kallmünzer et al. 2002; Tippelt 2005). „In der Diskussion um formale und informelle Bildung wird vielfach die hohe Bedeutung informeller Bildung betont. Sie gilt es in der Tat genauer in den Blick zu nehmen, aufzuwerten und zu unterstützen“ (Rauschenbach et al. 2004, 30). Nach Thole und Höblich aber wird dieser Anspruch noch immer nur in Ansätzen eingelöst und das in der Differenziertheit des „neuen“ Bildungsbegriffs liegende Potential auch gegenwärtig nicht in ausreichendem Maße genutzt (vgl. Thole/Höblich 2008, 69). Interessanterweise hat auch die Kindheits- und Jugendforschung eine gezielte Untersuchung informeller oder non-formaler Bildung bislang weitgehend aus ihren Fragestellungen ausgeklammert (vgl. Grunert 2006, 18f.). „Dass Schule über die in den Zeugnissen dokumentierten Leistungen hinaus zum Erwerb von Wissen und Können beiträgt, ist weitgehend unstrittig. Auch den Institutionen der beruflichen und akademisch-wissenschaftlichen Qualifizierung und dem formalisierten Feld der berufsbezogenen Fort- und Weiterbildung wird eine wesentliche Rolle bezüglich des Erwerbs von Bildung zugesprochen. Im Kontrast hierzu erfahren allerdings die institutionalisierten Orte des non-formal organisierten Sozial- und Bildungssystems wie auch die informell strukturierten Orte gesellschaftlicher Praxis keine entsprechende Anerkennung in den kompetenzerwerbsbezogenen Reflexionen“ (Thole/Höblich 2008, 69).

Für eine interdisziplinär ausgerichtete empirische Bildungs- und Sozialforschung ist es jedoch von entscheidender Bedeutung und unabdingbar, die Formen, Orte und Rahmenbedingungen individueller Lernprozesse auch in informellen und non-formalen Kontexten zu analysieren, denn die Relevanz der familialen, freizeit-, kultur- und freundschaftsbezogenen Sozialisationsfelder für die Ausbildung der eigenen Identität, der sozialen Verortung und des Bildungserfolgs ist eindrücklich erwiesen (vgl. ebd.). So postulieren auch Rauschenbach et al. (2004, 30), das Verhältnis von formaler, non-formaler und informeller Bildung müsse neu reflektiert werden ebenso wie die Wechselbeziehungen zwischen den Bildungsorten und -modalitäten: „Bildungsprozesse in den Institutionen des formalen Bildungssystems bauen in ganz zentraler Weise auf vorgängigen und begleitenden informellen Bildungsprozessen auf und sind, um erfolgreich sein zu können, auf diese angewiesen; das haben zuletzt die PISA- und die IGLU-Studie mehr als deutlich gemacht“ (ebd.). So konstatieren auch Thole und Höblich (2008, 70): „Eine Fokussierung der Suche nach den Formen des Erwerbs von Kompetenzen unter Ausschluss der Felder der informellen und non-formalen Bildung reduziert nicht nur die Perspektive, sondern verunmöglicht eine empirisch saubere und kluge Aufklärung über die Formen und Felder des Erwerbs von Kompetenzen, weil gerade die Interdependenzen und die sich darüber einstellenden Synergieeffekte zwischen den gesellschaftlich vorgehaltenen Hand-

lungsfeldern in Bezug auf die Prozesse der Aufschichtung von Kompetenzen ausgeblendet blieben".

Eine moderne Bildungsforschung mit dem Anspruch der offenen und unverengten Wahrnehmung gesellschaftlicher Realität sollte sich souveräner als bislang der simplen, aber bedeutsamen, wenn auch empirisch noch nicht hinreichend fundierten Erkenntnis stellen, „dass der weitaus größte Teil aller menschlichen Lernprozesse – Dohmen (2001, 126) beziffert ihn auf 70 Prozent – außerhalb der Bildungsinstitutionen stattfinde[t]" (vgl. ebd.; Thole/Höblich 2008, 70) und somit auch außerhalb der allgemeinbildenden Schule. Oder der bildenden Schule?

4. Bildung oder Allgemeinbildung?

Hans Werner Heymann unterscheidet zur Grundlegung seines Allgemeinbildungskonzeptes die Begriffe „Bildung" und „Allgemeinbildung" als eigenständige, im Alltagssprachgebrauch zwar häufig synonym verwandte Begriffe mit sehr ähnlichem Bedeutungsspektrum, aber zahlreichen eher verdeckten Unterschieden: Während Bildung demnach noch immer einen – wenn auch schwindenden – elitären Anstrich hat, in welchem der bürgerliche Bildungsmythos mitschwingt, erscheint der Allgemeinbildungsbegriff dagegen sehr viel nüchterner und pragmatischer, weniger wertend und emphatisch. „Die Bildungstheoretiker der deutschen Klassik sehen Bildung in erster Linie als individuelle Bildung, als Gestaltung einer individuellen Lebensgeschichte" (ebd., 41), durchaus aber – wie zu Beginn dieses Beitrags dargestellt – im Kontext der sozialen Allgemeinheit. Heymann ist an dieser Stelle um Differenzierung bemüht und unterscheidet zwischen persönlicher Bildung als Aufgabe des Einzelnen, verbunden mit einem Appell zur Selbstverwirklichung, und allgemeiner Bildung als gesellschaftlicher Aufgabe, die „zu weiten Teilen an die Institution der Pflichtschule ‚delegiert' ist" (ebd., 46) – in seiner Bedeutung also vergleichbar ist mit dem Konstrukt der formalen Bildung. Während Bildung also individuell unterschiedlich auf die anthropologische Frage antworten möchte, was den Menschen zum Menschen macht, setzt Allgemeinbildung einen inhaltlichen Minimalkonsens über das gemeinsam Gewollte voraus, um so Antwort auf die Grundfrage zu sein, was Kindern und Jugendlichen an öffentlichen Schulen vermittelt werden sollte. Hieraus erschließt sich ein interessantes Verhältnis von Bildung und Allgemeinbildung: „Allgemeinbildung ist so zu konzipieren, daß sie individuelle Bildung in großer Vielfalt möglich macht. Allgemeinbildung muß Raum lassen für eine Fülle unterschiedlicher, eventuell auch konkurrierender individueller Bildungsideale. Schulische Allgemeinbildung wird so zur Bedingung der Möglichkeit von Bildung" (ebd., 46). Allgemeinbildung entsteht hier als die universalisierte Prämisse individueller Bildung (vgl. ebd., 130), und Hey-

mann konturiert diese Prämisse im Rahmen von sieben Aufgaben, welche die Schule vornehmlich zu erfüllen habe, wenn sie dem Anspruch gerecht werden wolle, eben allgemeinbildend zu sein:

1. Lebensvorbereitung,
2. Stiftung kultureller Kohärenz,
3. Weltorientierung,
4. Anleitung zum kritischen Vernunftgebrauch,
5. Entfaltung von Verantwortungsbereitschaft,
6. Einübung in Verständigung und Kooperation und
7. Stärkung des Schüler-Ichs

Mit der Skizzierung dieser Aufgaben als Kern seines Allgemeinbildungskonzepts transferiert Heymann die Bildungsdiskussion auf eine vergleichsweise pragmatische Ebene, konkretisiert ihre Idee und stärkt ihre orientierende Kraft, indem er sie weniger an einem Ideal ausrichtet als vielmehr an gesellschaftlichen, schulischen Grundfragen – ohne aber die klassischen Bildungstheorien aus seinen Überlegungen auszuschließen. Im Gegenteil, sie stellen eine grundlegende Rahmung dar (vgl. Heymann 1996). Auch Wolfgang Klafkis „Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik" erscheinen deutlich geprägt von den Ideen und Idealen der Klassiker, und auch Klafki diskutiert die Begriffe „Bildung" und „Allgemeinbildung". Die Formulierung seiner Gedanken geht auf die frühen 1980er Jahre zurück, doch noch immer bewegen sie die aktuelle Bildungsdiskussion – insbesondere um die Frage nach den Gegenständen schulischer Bildung (vgl. Klafki 1991). Klafki differenziert den Bildungsbegriff auf zwei Ebenen. Zunächst ist Bildung ein „selbsttätig erarbeiteter und personal verantworteter Zusammenhang dreier Grundfähigkeiten" (ebd., 52):

1. der Fähigkeit zur „Selbstbestimmung jedes einzelnen über seine individuellen Lebensbeziehungen und Sinndeutungen zwischenmenschlicher, beruflicher, ethischer, religiöser Art" (ebd.);
2. der Mitbestimmungsfähigkeit und Verantwortung im kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Kontext und
3. einer Solidaritätsfähigkeit, insofern Selbst- und Mitbestimmung nur dann zu rechtfertigen sind, wenn sie auch zum Wohle derer geschehen, die davon ausgeschlossen sind.

Die Spannung zwischen Individualität und Gemeinschaft, wie sie bereits in den klassischen Bildungstheorien gedacht wurde, wird in dieser ersten Trias Klafkis von Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität sehr deutlich (vgl. ebd.). Auch Heymann erkennt diese Spannung, und so erscheint der von Schleiermacher bereits zu Beginn des 19. Jahrhunderts betonte Doppelaspekt aus einem „Tüchtigwerden" für die Gesellschaft, aber

auch dem Mitwirken an ihrer Veränderung bzw. Verbesserung, das wiederum die Selbstverwirklichung des Einzelnen voraussetzt, für beide Konzepte grundlegend (vgl. Schleiermacher 1983; Klafki 1991; Heymann 1996). Interessanterweise bezeichnet Klafki einen auf diese Weise verstandenen Bildungsbegriff als „Allgemeinbildung" bzw. „allgemeine Bildung", und diese ist nun erneut in einem dreifachen Sinne zu bestimmen, durch drei Bedeutungsmomente, die ebenfalls bereits von den Klassikern gedacht wurden – in einer Trias aus inhaltlichen, personalen und sozialen Dimensionen:

1. Allgemeinbildung muss erstens Bildung für alle, nicht nur für elitäre Schichten, sein und sich somit den Herausforderungen gesellschaftlich produzierter Bildungsungleichheit stellen (vgl. Klafki 1991, 53). Auf dieser vom emanzipatorischen Bildungsgedanken geprägten sozialen Ebene ist es demnach Ziel, „alle alles zu lehren", wie Comenius im 17. Jahrhundert in seiner Didactica Magna formulierte (vgl. Dietrich 1999).
2. Zweitens muss Allgemeinbildung Bildung im Medium des Allgemeinen sein, also einen verbindlichen Kern des Gemeinsamen beinhalten (vgl., Klafki 1991, 53). Diesem Anspruch versucht Klafki auf inhaltlicher Ebene durch die Konzentration seines Allgemeinbildungskonzepts auf gesellschaftlich relevante Frage- und Problemstellungen, auf „epochaltypische Schlüsselprobleme" (ebd., 56) gerecht zu werden.
3. Drittens muss Allgemeinbildung Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten sein (vgl. ebd. 54). Auf personaler Ebene lässt sich Bildung also nicht reduzieren auf die Schlüsselprobleme der Gesellschaft. Hier steht die Vielfältigkeit von Bildung im Fokus der Betrachtung – etwa im Sinne von Pestalozzis Ideal eines Lernens „mit Kopf, Herz und Hand" (vgl. etwa Osterwalder 1995).

Wie Klafki betont auch Heymann die Notwendigkeit einer ganzheitlichen und vielfältigen Bildung – auch oder insbesondere in der Institution Schule. Diese hat folglich die entscheidende Aufgabe, Heranwachsenden mit unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen und -interessen entsprechend vielfältige Bildungszugänge und -wege zu eröffnen. Allerdings weist Heymann (1996, 31) in diesem Zusammenhang auf ein weiteres interessantes und schwer in der Balance zu haltendes Spannungsfeld zwischen der notwendigen Verpflichtung auf gemeinsame Inhalte und der Gestaltung von Räumen für eine individuelle Spezialisierung gemäß persönlicher Bedürfnisse hin. Auch Dohmen (2001, 9) erkennt die Notwendigkeit allgemeiner, formalisierter „Lehrpläne", die jedoch die individuell unterschiedlichen Interessen, die Neugier und Wissbegierde der Kinder und Jugendlichen nicht erdrücken dürften. Heymann (1996, 31) formuliert eine in diesem Kontext hilfreiche Perspektive: „Dem Allgemeinbildungsanspruch würde die Schule Rechnung tragen, wenn sie zum Aufbau eines Reflexionshorizonts beitrüge, der dem

Einzelnen eine Einordnung seiner speziellen Interessen, seines speziellen Könnens in einen gesellschaftlich und kulturell allgemeineren Rahmen gestatten würde".

Erneut also beschäftigt die Spannung zwischen Individuum und Gemeinschaft die Diskussion um Bildung, und es stellt sich die Frage, ob nicht in der u. a. von Thole und Höblich (2008) geforderten stärkeren Berücksichtigung von Interdependenzen und Synergien zwischen den gesellschaftlich eröffneten Handlungsfeldern, in denen sich der Einzelne bewegt, der Weg zu einer klareren Konturierung dieses Spannungsfeldes und einer sinnvollen Balance zwischen seinen Polen geschaffen werden könnte. Denn das Potential der Unterscheidung formaler, informeller und non-formaler Bildung liegt nicht zuletzt in einer weiteren Öffnung des Blickes der Bildungs-, aber auch der Kindheits- und Jugendforschung (vgl. Grunert 2006) ihrem konstruktivistischen Paradigma entsprechend (vgl. etwa Rohlfs 2006), für „die konstruktiven Leistungen von Kindern und Jugendlichen als handelnde Akteure des Bildungsgeschehens" (Rauschenbach et al., 30f.) sowie damit eng verbunden für die individuell differenten Formen, Prozesse und Typen von Bildung und deren verschiedene Grade der Formalisierung im Kontext gesellschaftlicher Bedingungen, an unterschiedlichen Bildungsorten. „Gerade im Zeichen einer zunehmenden Pluralisierung und Verflechtung der Umweltverhältnisse und einer gleichzeitigen Individualisierung der Lebensentwürfe ist es für die meisten Menschen vordringlich, sich in dieser schwierigen und oft bedrohlich erscheinenden Umwelt verständig zurechtzufinden und darin einen eigenen Platz zu finden" (Dohmen 2001, 17). Dies kann gelingen u. a. durch die „Erschließung bisher brachliegender Kompetenzpotentiale der Menschen" (ebd., 126), durch eine ganzheitlichere personale Bildung. Und die durch eine solche an der ganzen Person orientierten Bildung eröffneten Chancen – Dohmen spricht gar von Chancengleichheit – auch für die sogenannten „Bildungsverlierer", welche den Anforderungen des formalen Schulsystems nicht gerecht werden, stellen eine bedeutsame Voraussetzung für die Verringerung der sozialen Bildungskluft dar (vgl. ebd., 126).

5. Das Bildungsparadoxon

Bourdieu und Passeron (1971) würden Dohmens (2001) Hoffnung auf Überbrückung der Bildungskluft ihre These der „Illusion der Chancengleichheit" entgegenstellen. Zwar führte in den 1960er Jahren der sogenannte Sputnik-Schock zum Ausruf der (ersten) deutschen Bildungskatastrophe und in dessen Folge neben einer zunächst sehr stark betonten ökonomistischen Bewertung der Bildungssituation in zunehmendem Maße auch zu einer Problematisierung der nach Sozialschicht, Geschlecht und Region ungleich verteilten Bildungschancen: „Das Credo der ökonomistischen Grund-

strömung, eine bessere schulische und berufliche Bildung als Vehikel für den Fortbestand und das reibungslosere Funktionieren der kapitalistisch-marktwirtschaftlichen und parlamentarisch-demokratischen Gesellschaftsformation zu nutzen, stieß nun auf erbitterten Widerstand. Freiheit und Gleichheit als Grundbedingungen einer humanen neuzeitlichen Gesellschaft wurden neu interpretiert und auf das Bildungssystem hin ausgelegt. Befreiung des Menschen aus gesellschaftlich vorgegebenen Herrschaftsverhältnissen und Abhängigkeiten, Emanzipation also, sollte an Stelle einer nicht durchschauten Unterwerfung unter scheinbare ökonomische Sachzwänge und persönliche Bevormundung zum Leitziel aller Erziehung werden. Die Verwirklichung von Chancengleichheit galt nun nicht mehr nur als Mittel für begrenzte Zwecke, wie etwa für die Erschließung von Begabungsreserven, sondern als zentrales Kriterium auf dem Weg zu einer angestrebten gerechteren Gesellschaftsordnung" (Heymann 1996, 16).

Allerdings konnte auch die sowohl durch ökonomistische als auch emanzipative Motive begründete massive Bildungsexpansion (vgl. Becker et al. 2006; Hadjar/Becker 2006a; Fend 2006) nicht zur Einlösung der emphatischen Forderung nach Chancen*gleichheit* beitragen – nicht einmal jener nach Chancen*gerechtigkeit*. Denn es kam im Zuge der Expansion von Bildung zu einem Bildungsparadox: „Dies ist meine These: Auf der einen Seite sind die Relationen sozialer Ungleichheit in der Nachkriegsentwicklung der Bundesrepublik weitgehend konstant geblieben. Auf der anderen Seite haben sich die Lebensbedingungen der Bevölkerung radikal verändert. Die Besonderheit der sozialstrukturellen Entwicklung in der Bundesrepublik ist der ‚Fahrstuhl-Effekt': die ‚Klassengesellschaft' wird insgesamt eine Etage höher gefahren. Es gibt – bei allen sich neu einpendelnden oder durchgehaltenen Ungleichheiten – ein kollektives Mehr an Einkommen, Bildung, Mobilität, Recht, Wissenschaft, Massenkonsum. [...] Gleichzeitig wird ein Prozeß der Individualisierung und Diversifizierung von Lebenslagen und Lebensstilen in Gang gesetzt, der das Hierarchiemodell sozialer Klassen und Schichten unterläuft und in seinem Wirklichkeitsgehalt in Frage stellt" (Beck 1986, 122). Durch den Massenkonsum höherer Bildung kam es also zu einer gesamtgesellschaftlichen Verschiebung und somit zu einem „Riß zwischen den Generationen im Nachkriegsdeutschland" (ebd., 128). Der Trend zur Erlangung höherer Abschlüsse führte somit keineswegs zu einer Erhöhung auch der Berufschancen für alle Gesellschaftsschichten. Die Wahrscheinlichkeit, durch einen höheren Bildungsabschluss „auch einen Zugang zu der jeweils statushöheren Position zu erhalten" (ebd., 243), hat sich im Gegenteil dramatisch verringert (ebd., 243). „Im Zuge dieser Entwicklung hat das Bildungssystem in den siebziger Jahren seine statusverteilende Funktion eingebüßt" (ebd., 243). Es hat „seine ihm immerhin seit der Aufklärung zugeschriebene, in den sechziger Jahren beschworene Funktionsbestimmung – öffentlich kontrollierbare Verteilung

sozialer Chancen – verloren!“ (ebd., 244). Eine provokante These Becks, die er damit begründet, dass allein der Bildungsabschluss nicht mehr ausreicht, „um eine bestimmte Berufsposition und damit ein bestimmtes Einkommen und Ansehen zu erreichen“ (ebd.). „Was viele besitzen, kann nicht das ausschlaggebende Kriterium für die Verteilung von Privilegien an wenige sein“, konstatiert Geißler (1978, 482) und Offe (1975) bemerkt bereits, während die Bildungsexpansion noch in vollem Gange ist, dass in Zeiten eines Überangebots an Qualifikationen im Vergleich zur Nachfrage – in Zeiten einer „Bildungsinflation“ (Geißler 1996, 258) – andere Kriterien als Bildung den Zugang zu privilegierten Positionen regulieren werden. Nach Beck (1986, 139) sind dies z. B. das persönliche Auftreten, Beziehungen und Netzwerke, Eloquenz oder Loyalität und damit wiederum Kriterien, die mit der Zugehörigkeit zu bestimmten privilegierten Kreisen verbunden sind – eine Verbindung, welche die Bildungsexpansion gerade beseitigen sollte.

Die Expansion und Aufwertung von Bildung – wenn sich die Reformbewegung auch von diesem Begriff zu distanzieren versuchte (vgl. Heymann 1996, 13) – führte also paradoxerweise zugleich zu einer Abwertung von Bildungsabschlüssen. Allerdings wurde eine erfolgreiche Ausbildung dadurch nicht überflüssig. Im Gegenteil: Ohne einen qualifizierenden Abschluss war der Weg in die berufliche Zukunft nun gänzlich verschlossen, und an diesen Abschluss wurden deutlich erhöhte Ansprüche gestellt. Es „beginnt sich die Formel durchzusetzen, daß qualifizierende Ausbildungsabschlüsse immer weniger hinreichend, zugleich aber immer notwendiger werden, um die erstrebten, knappen Beschäftigungspositionen zu erreichen“ (Beck 1986, 244). Wenn also einerseits festzuhalten ist, dass Bildungszertifikate für ein Bestehen auf dem Arbeitsmarkt und den Zugang zu wichtigen gesellschaftlichen Teilsystemen immer bedeutsamer und begehrter geworden sind (vgl. etwa Hadjar/Becker 2006a, 15; Gomolla/Radtke 2007), so muss andererseits jedoch auch ihre zunehmend eingeschränkte alleinige Wirkkraft berücksichtigt werden. Der von Beck entdeckte Riss zwischen den Generationen zeigt sich also nicht zuletzt in einer Entkopplung von Bildungs- und Beschäftigungssystem (vgl. Müller 1998, 93). „Das Bildungssystem hat die tatsächliche Statuszuteilungsfunktion an die betrieblichen Personalabteilungen bzw. -chefs verloren“ (Beck 1986, 244). Die Betriebe entscheiden selbst auf der Grundlage eigener Aufnahmetests und Einstellungsverfahren über die Vergabe ihrer (Lehr-)Stellen. „Die Zertifikate, die im Bildungssystem vergeben werden, sind keine Schlüssel mehr zum Beschäftigungssystem“ (Beck 1986, 245), aber unbedingt notwendig, um zumindest in die Vorzimmer zu gelangen, „in denen die Schlüssel zu den Türen des Beschäftigungssystems verteilt werden. Am extremsten sind die Konsequenzen dort, wo der Bildungsabschluß auch nicht mehr die Türen zu den ‚Vorzimmern‘ öffnet, sondern selbst zum Ausschließungskriterium wird“ (ebd.) – wie etwa bei einem Hauptschulab-

schluss: „Der Gang durch die Hauptschule wird zur Einbahnstraße in die berufliche Chancenlosigkeit. Die Hauptschule driftet so in das gesellschaftliche Abseits ab, wird zur Schule der unteren, auf berufliche Zukunftslosigkeit festgeschriebenen Statusgruppen. Die Hauptschule verteilt Chancenlosigkeit“ (Beck 1986, 246f.).

Als unintendierte Konsequenz der Expansion entstehen somit deutliche Arbeitsmarktprobleme aufgrund der ungesicherten Verwertungschancen von Bildung (vgl. Hurrelmann 2008): Die tendenzielle Überqualifikation der Bevölkerung (vgl. Hadjar/Becker 2006a, 15) führt zu einer bemerkenswerten Statuskonkurrenz (vgl. Geißler 1996, 256), zu einer Verschärfung der Verteilungskämpfe auf dem Arbeitsmarkt und somit zu einem „Verdrängungswettbewerb zum Nachteil der geringer Gebildeten“ (Hadjar/Becker 2006a, 15). Wird aber das Bild des Fahrstuhleffekts dieser Entwicklung wirklich gerecht? Butterwegge (2004) muss diese Frage eindeutig verneinen und übt aus diesem Grund in nachvollziehbarer Weise grundsätzliche Kritik an der Verengtheit der Beckschen These: „Ulrich Beck sprach in seinem 1986 erschienenen Buch ‚Risikogesellschaft‘ von einem sozialen ‚Fahrstuhl-Effekt‘, der alle Klassen und Schichten gemeinsam nach oben befördert habe. Betrachtet man die jüngste Gesellschaftsentwicklung, kann eher von einem Paternoster-Effekt die Rede sein: In demselben Maße, wie die einen nach oben gelangen, geht es für die anderen nach unten. Mehr denn je gibt es im Zeichen der Globalisierung ein soziales Auf und Ab, das Unsicherheit und Existenzangst für eine wachsende Zahl von Menschen mit sich bringt“ (Butterwegge 2004). Allerdings betont auch Beck – wenn Butterwegges Bild des Paternoster dies auch differenzierter erfasst –, dass die Fahrt im Fahrstuhl nach oben für einige Teile der Gesellschaft keinen Aufstieg bedeutet, sondern im Gegenteil Bildung sich immer mehr zu einem oftmals unwirksamen Mittel gegen den Abstieg wandelt (vgl. Beck 1986, 129).

6. Fazit

Der gegenwärtige Diskurs um Bildung, um den Bildungsbegriff erscheint überaus komplex – in vielerlei Hinsicht weit und erweitert und zugleich deutlich verengt wie verkürzt. Bemerkenswert sind jedoch stets die Bemühungen um ein Aufbrechen der Verengung, die Ablehnung einer Beschneidung von Bildung und Betonung von Inhalten, Merkmalen und Idealen, die schon in den klassischen Bildungstheorien gedacht wurden. Denn ob nun über die Betonung der Bedeutung informeller und non-formaler Bildungsprozesse und -kontexte etwa bei Rauschenbach et al. (2004), Overwien (2006) oder Dohmen (2001), ob über die Unterscheidung persönlicher, praktischer und politischer Bildung bei v. Hentig (2003), die Differenzierung von Bildung und allgemeiner Bildung bei Heymann (1996) oder die Akzentuie-

rung einer Bildung für alle im Medium des Allgemeinen und in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten bei Klafki (1991) – sie alle charakterisieren Bildung als ganzheitlichen Prozess, in dessen Zentrum eben die Entfaltung der Ganzheit der Persönlichkeit steht. Sie alle erkennen die im Bildungsbegriff liegende Spannung zwischen Individuum und sozialer Allgemeinheit, zwischen den Bedürfnissen und Interessen des Einzelnen und seiner Verantwortung gegenüber der Gesellschaft, die – i.d.R. durch die Institution Schule – einen „Minimalkonsens", „Lehrplan" oder „Kanon" relevanter Bildungsgegenstände verpflichtend bereithalten muss. Und nicht zuletzt betonen sie sämtlich die Tatsache, dass Bildung grundsätzlich ein aktiver, selbsttätig erarbeiteter, personal verantworteter Prozess ist, die aktive Auseinandersetzung mit und Aneignung von Welt, wie Heymann (1996) es formuliert. Bilden ist sich bilden, und Bildung solle alle Kräfte des Menschen entfalten.

Auch die Unterscheidung formaler, non-formaler und informeller Bildung rekurriert also im Grunde auf ein solches Verständnis von Bildung, und es wird deutlich, dass es sich hierbei, wie vielfach postuliert, nicht um einen „neuen" Bildungsbegriff handelt. Dabei wird die Qualität von Bildungsprozessen nicht vom Grad ihrer Formalisierung, sondern vielmehr von dem Grad der Motivation und der emotionalen Involviertheit der Lernenden bestimmt (vgl. Edelmann 2000, 240ff.; Spitzer 2003, 146ff.; Düx/Sass 2005, 396). Eine positive Einstellung, „Neugier und Wissenwollen" (Dohmen 2001, 9) erscheinen also als innerer Antrieb zur Aktivität des Sich-Bildens überaus bedeutsam (Rohlfs 2011), zugleich aber als sehr fragile Gebilde, die nur allzu leicht im Kontext formalisierter und nicht selten entfremdeter Bildung erdrückt werden, wenn es „nicht gelingt, den Lernenden den Sinn dieses Lernens plausibel zu machen" (Dohmen 2001, 9). Hier erfährt die persönliche Verantwortung in gewisser Weise auch ihre Grenzen, vor allem dort, wo dem Sich-Bildenden das Gefühl und die Möglichkeit der Selbstbestimmung und Mitbestimmung bewusst versagt bleiben (vgl. Deci/Ryan 1991). Vor diesem Hintergrund ist es eine zentrale Aufgabe des formalisierten Bildungssystems, „das Interesse, das Engagement und die Motivation für ein lebenslanges offenes Lernen zu beleben und zu erhalten" (Dohmen 2001, 11). Demgegenüber bleibt auch heute noch die vielfach geforderte Chancengleichheit eine Illusion (vgl. Bourdieu/Passeron 1971). Und in Anlehnung an Bourdieu und Passeron (1971) spricht Vester (2004, 13) treffend von der „Illusion der Bildungsexpansion". Damals wie heute war die Proklamation einer „Bildungskatastrophe" (nicht nur aus dieser Perspektive) wenig hilfreich für die Justierung und Umsetzung wohl reflektierter Bildungsreformen.

Literatur

Baumert, J./Bos, W./Lehmann, R. (2000): TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. 2 Bde. Opladen: Leske+Budrich.

Baumert, J. et al. (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske+Budrich.

Baumert, J./Schümer, G. (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Baumert, J. et al. (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske+Budrich, 323–407.

Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Becker, M. et al. (2006): Bildungsexpansion und kognitive Mobilisierung. In: Hadjar, A./Becker, R. (Hrsg.): Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 63–89.

Bock, K./Otto, H.-U. (2007): Die Kinder- und Jugendhilfe als Ort flexibler Bildung. In: Harring, M./Rohlfs, C./Palentien, C. (Hrsg.) (2007): Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 203–218.

Bos, W. et al. (Hrsg.) (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster et al.: Waxmann.

Bos, W. et al. (Hrsg.) (2007a): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster et al.: Waxmann.

Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett.

Brügelmann, H. (2008): Nicht PISA, sondern die Fixierung auf PISA und der Umgang mit den Daten ist das Problem. In: Grundschule aktuell. Zeitschrift des Grundschulverbandes. H. 101, 9–11.

Bundesjugendkuratorium (Hrsg.) (2001): Streitschrift „Zukunftsfähigkeit sichern! Für ein neues Verhältnis von Bildung und Jugendhilfe“. Bonn; Berlin.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2002): Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2006): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule. Berlin.

Butterwegge, C. (2004): (Zer-)Störung des inneren Friedens statt Kriegserklärung der Regierung an die Armut. Einige Argumente gegen das neoliberale Konzept zum Um- bzw. Abbau des Sozialstaates. [online] URL: http://www.uni-kassel.de/fb5/frieden/themen/Globalisierung/butterwegge.html [Stand 8.8.2007]

Carle, U./Daiber, B. (Hrsg.) (2008): Das Kind im Blick. Eine gemeinsame Ausbildung für den Elementarbereich und die Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider.

Carle, U./Wenzel, D. (2007): Vorschulische Bildung im Kindergarten. In: Harring, M./Rohlfs, C./Palentien, C. (Hrsg.) (2007): Perspektiven der Bildung. Kinder und

Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 185–202.
Council For Cultural Co-Operation (CDCC) (Ed.) (2000): Project on „Education for Democratic Citizenship". Strategies for Learning Democratic Citizenship. Strasbourg.
Deci, E. L./Ryan, R. M. (1991): A Motivational Approach to Self: Integration in Personality. In: Dienstbier, R. A. (Ed.): Perspectives on Motivation. Nebraska Symposium on Motivation, 1990. Lincoln: University of Nebraska Press, 237–288.
Dehnbostel, P./Uhe, E. (1999): Das Erfahrungslernen mit dem intentionalen Lernen verbinden. In: Berufsbildung 57, 3–7.
Deutscher Bildungsrat (1974): Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. 38. Sitzung der Bildungskommission, 13./14. Februar 1974 in Bonn. Stuttgart.
Dietrich, V. J. (1999): Johann Amos Comenius. Stuttgart.
Dohmen, G. (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn.
Düx, W./Sass, E. (2005): Lernen in informellen Kontexten. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7. Jg., 394–411.
Edelmann, W. (2000): Lernpsychologie. Kempten.
Ehmke, T. et al. (2004): Soziale Herkunft. In: Prenzel, M. et al. (Hrsg.): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster et al.: Waxmann, 225–272.
Ehmke, T./Baumert, J. (2007): Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb: Vergleiche zwischen PISA 2000, 2003 und 2006. In: Prenzel, M. et al. (Hrsg.): PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster et al.: Waxmann, 309–335.
Fend, H. (2006): Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Furtner-Kallmünzer, M. et al. (Hrsg.) (2002): In der Freizeit für das Leben lernen. Eine Studie zu den Interessen von Schulkindern. Opladen: Leske+Budrich.
Geißler, R. (1978): Statuszuordnung durch das Bildungssystem. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 30, 468–487.
Geißler, R. (1996): Die Sozialstruktur Deutschlands. Zur gesellschaftlichen Entwicklung mit einer Zwischenbilanz zur Vereinigung. 2. Aufl. Opladen: Westdeutscher Verlag.
Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2007): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Grunert, C. (2006): Bildung und Lernen – ein Thema der Kindheits- und Jugendforschung? In: Rauschenbach, T./Düx, W./Sass, E. (Hrsg.): Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte. Weinheim und München: Juventa, 15–34.
Hadjar, A./Becker, R. (2006a): Die Bildungsexpansion – erwartete und unerwartete Folgen. In: Dies. (Hrsg.): Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 11–24.

Harring, M./Rohlfs, C./Palentien, C. (Hrsg.) (2007): Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 169–185.

Hentig, H. v. (2003): Die Schule neu denken. 4. Aufl. Weinheim; Basel: Beltz.

Heymann, H. W. (1996): Allgemeinbildung und Mathematik. Bildungstheoretische Reflexionen zum Mathematikunterricht an allgemeinbildenden Schulen: Weinheim; Basel: Beltz.

Holtappels, H. G. (2005): Schulische Bildung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 293–314.

Hurrelmann, K. (2008): Veränderte Bedingungen des Aufwachsens. In: Rohlfs, C./ Harring, M./Palentien, C. (Hrsg.): Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 53–67.

Kahl, R. (2007): „Extrem selektiv". UN-Sonderberichterstatter Vernor Muñoz fordert mehr Mut bei der deutschen Bildungsreform.
[online] URL: http://www.zeit.de/2007/13/C-Bildungsbericht [Stand 20.2.2008]

Klafki, W. (1991): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 2. Aufl. Weinheim; Basel: Beltz.

Klemm, K./Rolff, H.-G./Tillmann, K.-J. (1985): Bildung für das Jahr 2000. Bilanz der Reform, Zukunft der Schule. Reinbek: Rowohlt.

Klieme, E./Leutner, D. (2006): Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsergebnissen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. In: Zeitschrift für Pädagogik, 52. Jg., H. 6, 876–903.

Livingstone, D.W. (1999): Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft. Erste kanadische Erhebung über informelles Lernverhalten. In: Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (Hrsg.): Kompetenz für Europa. Wandel durch Lernen – Lernen im Wandel. Referate auf dem internationalen Fachkongress. QUEM-Report, H. 60. Berlin, 65–91.

Marsick, V.J./Volpe, M./Watkins, K.E. (1999): Theory and Practice of Informal Learning in the Knowledge Era. In: Marsick, V.J./Volpe, M. (Eds.): Informal Learning on the Job. Advances in Developing Human Recourses. Baton Rouge, 80–95.

Meulemann, H. (1999): Stichwort: Lebensverlauf, Biographie und Bildung. In. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2. Jg., H. 3, 305–324.

Müller, W. (1998): Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion. In: Friedrichs, J. et al. (Hrsg.): Die Diagnosefähigkeit der Soziologie. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 38. Opladen: Westdeutscher Verlag, 81–112.

Offe, C. (1975): Berufsbildungsreform. Eine Fallstudie über Reformpolitik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Osterwalder, F. (1995): „Kopf Herz Hand". Slogan oder Argument? In: Oelkers, J./ Osterwalder, F. (Hrsg.): Pestalozzi – Umfeld und Rezeption. Studien zur Historisierung einer Legende. Weinheim et al.: Beltz, 338–371.

Otto, H.-U./Rauschenbach, T. (Hrsg.) (2004): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Overwien, B. (2005): Stichwort: Informelles Lernen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8. Jg., H. 3, 339–355.

Overwien, B. (2006): Informelles Lernen – zum Stand der internationalen Diskussion. In: Rauschenbach, T./Düx, W./Sass, E. (Hrsg.): Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte. Weinheim und München: Juventa.

Palentien, C. (2004): Kinder- und Jugendarmut in Deutschland. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Picht, G. (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. Freiburg: Herder.

Prenzel, M. et al. (Hrsg.) (2004): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster et al.: Waxmann.

Prenzel, M. et al. (Hrsg.) (2007a): PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster et al.: Waxmann.

Rauschenbach, T./Düx, W./Sass, E. (Hrsg.) (2006): Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte. Weinheim; München: Juventa.

Rauschenbach, T. et al. (Hrsg.) (2004): Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht. Bildungsreform Bd. 6. Berlin.

Rauschenbach, T./Düx, W./Sass, E. (Hrsg.) (2006): Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte. Weinheim; München: Juventa.

Rauschenbach, T./Otto, H.-U. (2004): Die neue Bildungsdebatte – Chance oder Risiko für die Kinder- und Jugendhilfe? In: Dies. (Hrsg.): Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formalen und informalen Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 9–33.

Rohlfs, C. (2006): Freizeitwelten von Grundschulkindern. Eine qualitative Sekundäranalyse von Fallstudien. Weinheim; München: Juventa.

Rohlfs, C. (2011): Bildungseinstellungen. Schule aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rohlfs, C./Harring, M./Palentien, C. (2008): Bildung, Kompetenz, Kompetenz-Bildung – eine Einführung in die Thematik. In: Rohlfs, C./Harring, M./Palentien, C. (Hrsg.): Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 9–17.

Rohlfs, C./Hertel, S. (2016). Informelles Lernen in Schule und Unterricht. In: Harring, M./Witte, M.D./Burger, T. (Hrsg.): Handbuch informelles Lernen – Interdisziplinäre und internationale Perspektiven (S. 633–646). Weinheim: Beltz Juventa.

Schaupeter, H./Sonntag, K./Stegmaier, R. (1999): Arbeitsintegriertes Lernen in der betrieblichen Ausbildung. In: Berufsbildung, 57, 13–15.

Schleiermacher, F. (1983): Pädagogische Schriften 1. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826 (unter Mitwirkung von E. Weniger u. Th. Schulze). Frankfurt a. M. et al.: Klett-Cotta/Ullstein.

Solga, H./Wagner, S. (2007): Die Zurückgelassenen – die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 187–215.

Spitzer, M. (2003): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg: Spektrum.

Thole, W./Höblich, D. (2008): „Freizeit“ und „Kultur“ als Bildungsorte – Kompetenzerwerb über non-formale und informelle Praxen von Kindern und Jugendlichen. In: Rohlfs, C./Harring, M./Palentien, C. (Hrsg.): Kompetenz-Bildung. Soziale, emotionale und kommunikative Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 69–93.

Tippelt, R. (Hrsg.) (2005): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Tippelt, R. (2005): Einleitung des Herausgebers. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 9–18.

Tully, C. J. (Hrsg.) (2006): Lernen in flexibilisierten Welten. Wie sich das Lernen der Jugend verändert. Weinheim; München: Juventa.

Vester, M. (2004): Die Illusion der Bildungsexpansion. Bildungsöffnungen und soziale Segregation in der Bundesrepublik Deutschland. In: Engler, S./Krais, B. (Hrsg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus. Weinheim; München: Juventa, 13–53.

Watkins, K.E./Marsick, V.J. (1992): Towards a Theory of Informal and Incidental Learning in Organisations. In: International Journal of Lifelong Education, Vol. 11, Nr. 4, 287–300.

Zinnecker, J. (1991): Jugend als Bildungsmoratorium. Zur Theorie des Wandels der Jugendphase in west- und osteuropäischen Gesellschaften. In: Melzer, W. et al. (Hrsg.): Osteuropäische Jugend im Wandel. Weinheim: Juventa, 9–24.

Georg Zenkert

Bildung durch Wissenschaft?

Die Transformation eines Leitmotivs

Bestimmte Begriffe scheinen durch bedenkenlosen Gebrauch ihren Sinn einzubüßen, besonders Begriffe, deren spezifische Bedeutung sich mehr einer vagen Vorstellung als einem genaueren Verständnis verdanken. Dies gilt ganz besonders für den Begriff der Bildung, dessen inflationäre Verwendung in rhetorischer Absicht eine Selbstverständlichkeit suggeriert, die vergessen lässt, dass die seltenen Versuche einer wissenschaftlichen Verständigung über „Bildung" in der Regel in unaufhebbare Kontroversen münden. Als gemeinsamer Nenner gilt nur die uneingeschränkt affirmative Einschätzung dessen, was als Bildung vorgestellt wird. Das Konzept ist jedoch nicht nur positiv besetzt, sondern semantisch so weit ausgedehnt, dass sich jede denkbare Position damit verbinden lässt. Inzwischen wird jeder Tätigkeit zugestanden, dass sie in irgendeinem Sinne bildend sei. Bildung erscheint nachgerade unvermeidbar.

Deshalb ist es auch nicht überraschend, dass vor dieser Folie die Formel „Bildung durch Wissenschaft" eigentümlich unbestimmt erscheint; sie ist so unauffällig unter den vielen Facetten des Bildungsbegriffs, dass sich keinerlei Widerspruch anmelden lässt.[1] Dergleichen Wendungen erwecken den Verdacht, ideologische Funktionen anzunehmen. Die Idee von Bildung durch Wissenschaft kann jedoch als selbstverständlich nur dann gelten, wenn sie tautologisch verstanden, Bildung mit dem Verfügen über Wissenschaft gleichgesetzt wird. Tatsächlich ist aber mit dem Topos ein keineswegs selbstverständlicher, aber plausibilisierbarer Anspruch verbunden, der sich anhand einer bestimmten Auffassung von Wissenschaft und auf der Folie eines nicht trivialen Bildungsbegriffs ausbuchstabieren lässt. Dieser Bildungsbegriff entstammt der Epoche des Neuhumanismus zu Beginn des 19. Jahrhunderts, die diesem, nachdem er zunächst primär in literarisch-ästhetischen Kontexten auftauchte, seinen markanten Stellenwert in der Sphäre der Wissenschaft verlieh. Das Motiv verdankt seine Karriere dieser systematischen Verbindung, die im ersten, theoriegeschichtlich angelegten Abschnitt skizziert wird (I.). Anschließend soll der Befund mit dem zeitgenössischen Bildungsverständnis konfrontiert werden. Bildung ist hier Gegenstand der Di-

[1] Ihr Gebrauchswert wird dennoch geschätzt und so hat sich beispielsweise die Humboldt-Universität dieses Motto für ihr Zukunftskonzept 2012–2017 gewählt.

daktik. Die wachsende Bedeutung von Didaktik in den Organisationen von Schule und Hochschule dokumentiert, dass die bildende Wirkung von Wissenschaft nicht mehr als selbstverständlich gelten kann, und bekräftigt wider Willen den Abstand, der zwischen den ausdifferenzierten Disziplinen der modernen Wissenschaften einerseits und der individuellen Bildung andererseits besteht (II.).

I.

Ein unverkennbares äußeres Merkmal einer Änderung des Begriffs von Wissenschaft ist die Veränderung ihrer Organisationsform. Diese lässt sich für die in Frage stehende Formel anhand der Universitätsreformen beobachten, die in Preußen mit der Gründung der Berliner Universität angestoßen wurden. Ihr geht Immanuel Kants geistreiche Abhandlung über den Streit der Fakultäten von 1798 voraus, in der dieser nicht ohne ironischem Unterton die Neuordnung der Fakultäten erwägt, die das Fundament für ein neues Verständnis von Universität bildete. Während bislang die philosophische Fakultät mit ihrem Fächerspektrum nur propädeutischen Charakter hatte und den dominierenden professionsbezogenen Fakultäten der Theologie, der Jurisprudenz und der Medizin untergeordnet war, sollte jetzt das Verhältnis umgekehrt werden, indem die gemaßregelte kritische Vernunft, die vor allem von der Philosophie repräsentiert wird, sich als Katalysator und Korrektiv der Wissenschaft ungehindert entfaltet. Um bildend zu wirken, so Kant, bedarf die Wissenschaft einer von politischer Seite angestoßenen Reorganisation. Das Gefüge der Wissenschaften wird als „Maschinenwesen der Bildung“ apostrophiert, das nur durch eine Reform von oben auf den Weg einer Evolution gebracht werden könnte.[2] Kants Einlassungen arbeiten darauf hin, dass die Steuerung der Wissenschaft durch den Staat, statt begrenzend zu wirken, deren Emanzipation befördert. Die List der Vernunft, so lautet das damit verbundene Versprechen, bewirkt eine Emanzipation der Wissenschaft durch administrative Regulierung.

In der Tat nimmt die Reform bald Gestalt an. Gelten bei Kant die mittlerweile in die Jahre gekommenen Ziele der Aufklärung noch als Maßstab des Fortschritts, so wird im Weiteren deutlich, dass mit der Aufwertung der artes liberales und der Philosophie, also der Fächer der unteren Fakultät, auch ein Wechsel der Organisationsstrukturen der Wissenschaften und der individuellen Einstellung ihrer Vertreter verbunden sein müssen. Friedrich Schillers 1795 erschienene Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen geben den Anstoß für eine Revision des Bildungsbegriffs. Ausgangspunkt ist seine

[2] I. Kant, Der Streit der Fakultäten in drey Abschnitten, 1998, in: Werkausgabe, hg. v. W. Weischedel, Frankfurt a. M. 1977, Bd. XI., S. 366.

Diagnose, dass die moderne Zivilisation und ihre Verstandeskultur zu einer problematischen Veränderung sowohl der politischen Verhältnisse als auch der Persönlichkeit geführt haben. Der moderne Staat ist zum mechanischen Uhrwerk verkümmert und die Ausdifferenzierung der Tätigkeiten und Fachdisziplinen stellt eine Verarmung des Individuums dar. Das Resultat dieser Entwicklung ist die Entfremdung des isolierten Einzelnen von der Gesellschaft und von seinen eigenen Anlagen. So entwickelt der Mensch „nie die Harmonie seines Wesens, und anstatt die Menschheit in seiner Natur auszuprägen, wird er bloß zum Abdruck seines Geschäfts, seiner Wissenschaft."[3]

Wissenschaft hat hier offensichtlich im Kontext der ästhetischen Erziehung einen eher pejorativen Klang. Sie steht für die mechanische Sammlung und Weitergabe von Wissen, die in Schillers Augen die Entfremdung befördert, statt zur individuellen Bildung beizutragen. Sollten beide versöhnt werden, müsste sich nicht nur das Konzept von Wissenschaft, sondern auch dessen Organisationsform radikal ändern. Dazu ist der Vollzug der Umorientierung der Wissenschaftsdiziplinen erforderlich, die von Kant avisiert, aber nur in Ansätzen ausbuchstabiert wurde. Von hier bis zur Realisierung von „Bildung durch Wissenschaft" ist es noch ein weiter Weg. Schließlich geht es nicht nur darum, Wissenschaft und Bildung als kompatibel erscheinen zu lassen, sondern zu zeigen, dass beide in ihrer Wechselbeziehung auseinander hervorgehen.

Ein wichtiger Schritt ist die Reform der Organisation von Wissenschaft in den Strukturen der Universität. Zentrales Ereignis ist die Gründung der Berliner Universität, die sich zu Beginn des 19. Jahrhunderts abzuzeichnen und interessanterweise zum Zeitpunkt der militärischen und politischen Niederlage Preußens Gestalt anzunehmen beginnt. Die politische Entmachtung eröffnet den Spielraum für die Entfaltung der geistigen Macht, die sich darin manifestiert, dass Wissenschaft zum Organ nationaler Bildung avanciert. Fichte sieht darin die Gelegenheit, Philosophie als Leitdisziplin zu etablieren und damit den gesamten Komplex der Wissenschaft neu auszurichten. Er übersetzt Schillers schwärmerisch vorgetragene Vision eines ästhetischen Staates in die nüchterne Konzeption einer neuen Lehranstalt. Gegen die mechanische Aufnahme und Weitergabe von Wissen wirbt er für das Modell einer produktiven Beschäftigung mit der Wissenschaft. Dies setzt die von Kant geforderte Neuordnung der Fakultäten voraus, die nun eindeutig zu einer Unterordnung der drei professionsbezogenen Fakultäten unter die philosophische als die eigentlich wissenschaftliche Fakultät führt. Diese allein verbürgt die notwendige Systematizität und den Zusammenhang des Wissens, die Wissenschaftlichkeit ausmacht. Und sie erst verleiht der ansonsten auf reine Funktionalität hin angelegten Berufsbildung die geistige Ori-

[3] Fr. Schiller, Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen, 6. Bf., Stuttgart 2000.

entierung, die eine wissenschaftliche Ausübung der Tätigkeiten erlaubt.[4] So genügt es beispielsweise nicht, dass angehende Juristen nur die historisch überlieferte Rechtsmaterie kennen; sie müssen auch mit der Entwicklung des Rechtsbegriffs vertraut werden, wodurch die Disziplin erst eine bildende Wirkung entfalten könnte.

In Absetzung von einer Lehranstalt, die gleichsam mechanisch nur archiviertes Wissen wiederholt, nennt Fichte die von ihm konzipierte Einrichtung eine „Kunstschule". Deren Leistung besteht darin, die lebendige eigenständige Aneignung des Wissens zu ermöglichen. Mit der Vermittlung soll in eins der wissenschaftliche Verstand geübt werden, dank dessen Tätigkeit das Wissen seine fruchtbare Wirkung entfalten kann. Indem so die Aneignung des Wissens zu produktiven Tätigkeit wird, dient die Wissenschaft der Entwicklung der Persönlichkeit. Nach dem Vorbild des frei tätigen Künstlers muss sich der Einzelne die Wissenschaft so aneignen, dass er dabei zugleich seinen Verstand übt, um eine grundlegende Fertigkeit des Lernens zu erwerben. Der seither unermüdlich wiederholte Topos vom Lernen des Lernens hat hier seinen Ursprung in Verbindung mit der Erwartung, dass Wissenschaft nicht nur die Summe des Wissens in den dominierenden Disziplinen ist, sondern vor allem eine Fähigkeit des selbständigen Wissenserwerbs.

Auf dieser Fähigkeit basiert die persönlichkeitsbildende Kraft der Wissenschaft. Der „Künstler im Lernen", wie Fichte sein Ideal apostrophiert, verfügt über das Wissen zum praktischen Kunstgebrauch. Mit dieser Disposition verbindet sich die Erwartung, dass die Beschäftigung mit Wissenschaft sich positiv in der Entwicklung des Einzelnen niederschlägt. Was wir „mit dem Bewusstsein, daß wir es tätig erlernen, und dem Bewusstsein der Regeln dieser erlernenden Tätigkeit auffassen, das wird zufolge dieser eigenen Tätigkeit und dem Bewusstsein ihrer Regeln ein eigentümlicher Bestandteil unsrer Persönlichkeit und unseres, frei und beliebig zu entwickelnden, Lebens".[5]

Wissenschaft als Weg zur Freiheit, dieses Versprechen, das in einer Zeit politischer Handlungsunfähigkeit nicht ganz unverfänglich klingt, begleitet die Emanzipation der Wissenschaften und ihrer Organisationsform, der Universitäten. Noch fehlt das bildungstheoretische Fundament für diese Hypothese, aber der Prozess einer Entfaltung der Eigenlogik der Wissenschaft ist damit angestoßen. Die sich abzeichnende Gründung einer neuen Universität, deren repräsentativer Charakter für ganz Deutschland zu Recht immer betont wird, bietet die einzigartige Gelegenheit, ohne Konfrontation mit bestehenden, in der Regel verhärteten Strukturen und ohne Altlasten neue Standards zu setzen.

---

[4] J. G. Fichte, Deduzierter Plan einer zu Berlin errichtenden höhern Lehranstalt, die in gehöriger Verbindung mit einer Akademie der Wissenschaften stehe (1807), in: Gelegentliche Gedanken über Universitäten, hg. v. E. Müller, Leipzig 1990 , S. 90.

[5] A. a. O., S. 63.

Führende Gelehrte beteiligen sich an der Diskussion um die neue Organisationsform und das Verständnis von Wissenschaft. Mit Schleiermacher meldet sich ein Vertreter der Theologie zu Wort, der Fakultät also, der nach traditioneller Vorstellung unbestritten die führende Rolle in den Universitäten zukam. Er setzt die angestoßenen Überlegungen fort und fordert nicht weniger als eine geistige Neuorientierung der Universität in ihrer Funktion als Instanz der Vermittlung von Wissenschaft.[6] Auch nach seiner Auffassung soll die Philosophie die Rolle der Orientierung stiftenden Disziplin übernehmen; allerdings ist diese Forderung dadurch entschärft, dass sich die Philosophie in ihrem Geschäft gewissermaßen selbst überflüssig macht. Sie stiftet Orientierung und geht in dieser Funktion auch völlig auf. Sofern sich diese als deren integraler Bestandteil in den anderen Disziplinen niedergeschlagen hat, ist von Seiten der Philosophie eigentlich weiter nichts mehr zu sagen. In dem Maße, in dem alle Disziplinen philosophisch werden, wird die Philosophie selbst gegenstandslos. Sie bezahlt die Aufwertung mit ihrem Verschwinden in formalen Beziehungen und wird dadurch als dogmatische Disziplin aufgehoben. So stiftet sie Orientierung in ihrer Amalgamierung mit den Wissenschaften. In Bezug auf das Gefüge der Wissenschaften wirkt sich diese Orientierung dahingehend aus, dass die einzelnen Erkenntnisse in ihrem Zusammenhang und die Einheit der wissenschaftlichen Erkenntnisse ins Auge gefasst werden. Systematizität lautet die Maxime aller wahren Wissenschaft.[7] Der Triumph der Philosophie erweist sich als Pyrrhus-Sieg.

Dennoch geht es Schleiermacher um mehr als um ein wissenschaftspolitisches Anliegen oder ein wissenschaftstheoretisches Programm. Er beschwört, wie vor ihm Fichte, den wissenschaftlichen Geist als Geist der Freiheit.[8] Anders als bei Kant und Fichte ist diese Verbindung aber nicht moralphilosophisch konstruiert. Die Forderung nach der Freiheit der Wissenschaften kommt ohne die Hypothek einer Aufklärungsgeschichte aus, die als Rechtfertigung herangezogen werden müsste. Ihr primäres Anliegen ist die immanente Entfaltung der Wissenschaften selbst. Anders als in der Aufklärungsperspektive setzt diese Konzeption einer Entwicklung kein äußeres Telos voraus. Ihr Ziel ist immanent und wird zunächst über die formal nicht begrenzbare Entfaltung der Wissenschaften selbst definiert. Damit kommt die produktive Seite der Wissenschaft in den Blick.

Entscheidend ist dafür eine Reform wissenschaftlicher Lehre, die für Schleiermachers Einlassungen zentral ist. Damit ist zum einen die Lehre auf

---

[6] F. D. Schleiermacher, Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn. Nebst einem Anhang über eine neu einzurichtende (1808), in: Gelegentliche Gedanken über Universitäten, hg. v. E. Müller, Leipzig 1990, S. 177 ff.

[7] A. a. O., S. 178.

[8] A. a. O., S. 218.

den Universitäten selbst gemeint, die, statt der meist praktizierten geistlosen Wiederholung des Stoffes, zu einer lebendigen und aktivierenden Mitteilung entwickelt werden soll. Es ist aber auch die Lehre in den Schulen gemeint, die er aufzuwerten sucht und neben der Forschung und der akademischen Lehre als dritte Säule der Bildung versteht. Schule und Hochschule verbindet der Geist der Wissenschaftlichkeit. Nichts deutet darauf hin, dass Schleiermacher dabei an eine Elementarisierung wissenschaftlicher Erkenntnisse denkt oder eine Inanspruchnahme des Schulunterrichts als Propädeutikum der wissenschaftlichen Lehre in der Universität. Es geht hier um eine Haltung, ein Verhältnis zum Wissen und um den Umgang mit Wissen. Schleiermacher greift hier auf die Idee der Besonnenheit zurück.[9] Mit diesem Begriff übersetzt Herder in seiner Abhandlung über den Ursprung der Sprache das griechische „sophrosyne" und charakterisiert damit das menschliche Reflexionsvermögen insgesamt. Es ist also keine spezifisch wissenschaftliche Haltung, sondern eine allgemeine Tugend, die nun als Ausweis der recht verstandenen Wissenschaftlichkeit herangezogen wird.

Klingt darin noch die Aristotelische theoria als reine Wesensschau nach, so findet diese doch nun eine neue Bestimmung in der Verbindung mit den inzwischen etablierten Disziplinen der Wissenschaften, die sich von der klassischen Kategorisierung des Gegenstands der Theorie, dem unveränderlich Seienden emanzipiert haben. Diese Begriffsbesetzung erlaubt es Schleiermacher, von „wissenschaftlicher Bildung" zu sprechen,[10] obwohl Wissenschaft und Bildung ganz unterschiedlichen semantischen Kontexten entstammen. Inhaltlich ist diese neue Prägung nur vage zu fassen und Schleiermacher liefert nur wenige Hinweise auf die Besonderheit der wissenschaftlichen Bildung im Unterschied zu bloßen wissenschaftlichen Kenntnissen. Das herausragende Merkmal ist das Interesse an Systematizität. Damit sind weniger enzyklopädische Kenntnisse als vielmehr das Bestreben gemeint, in Zusammenhängen zu denken und das partikulare Wissen in einem größeren Kontext sehen zu können. Zugleich steht der Terminus für die Entwicklung der individuellen Talente, die zugunsten des Allgemeinen eingesetzt werden. Zwar wird diese Verbindung nicht eigens entwickelt, es scheint aber klar zu sein, dass beide Momente, der systematische Blick und die individuelle Entwicklung so zusammenzuhängen, dass sich daraus die wissenschaftliche Bildung ergibt.

Damit grenzt sich die Wissenschaft vom technisch-praktischen Wissen, vom bloßen Professionswissen, ebenso ab wie von einem vereinzelten Faktenwissen, sei dieses auch noch so elaboriert im wissenschaftlichen Sinne. Ist die wissenschaftliche Bildung jedoch gewährleistet, dann ist es nach Schleiermacher unbedenklich, diese als Basis für Professionswissen zu betrachten

[9] A. a. O., S. 183.
[10] A. a. O., S. 186.

und den Bildungsgang so anzulegen, dass es in entsprechende Tätigkeitsfelder mündet. Nicht Praxisferne also garantiert wissenschaftliche Bildung, sondern die besondere Haltung, die sich dann auch in den Berufen – Schleiermacher denkt vor allem an Funktionen im staatlichen Dienst – positiv bemerkbar macht.

Die Universalität des Bildungsprinzips ist so weit gefasst, dass alle fachlichen und inhaltlichen Aspekte verblassen. Warum und inwiefern Wissenschaft bildet, lässt sich über die dabei behandelten Themen nicht erklären. Die zunächst rätselhafte Beschwörung der Philosophie, die sich dann in der Maxime, in systematischen Zusammenhängen zu denken, zu erschöpfen scheint, gewinnt ihre Pointe in der Betrachtung der Lehrmethoden. Schleiermacher plädiert für eine Reform des Kathedervortrags, der Momente des Dialogs, des alten, auf Platon zurückgehenden Lehrformats in sich aufnehmen soll. Ein dialogischer Vortrag ist erstens auf das Publikum bezogen, erfasst deren Kenntnisstand und insbesondere dessen Grenzen. Die Fähigkeit, den Vortrag auf diese Voraussetzungen hin zu entwickeln, nennt er in Anlehnung an Platon dialektische Kunst,[11] ein Begriff, der in diesem Kontext eine deutlich didaktische Färbung bekommt. Zweitens ist ein dialogischer Vortrag produktiv, das heißt, dass das Wissen vor den Zuhörern entsteht, dass der Lehrende das Erkennen im Fortgang des Vortrags reproduziert. Die Zuhörer sollen die „Tätigkeit der Vernunft im Hervorbringen der Erkenntnis unmittelbar anschauen und anschauend nachbilden".[12]

In dieser Beschreibung der philosophischen Ausrichtung des wissenschaftlichen Vortrags wird deutlich, dass sich die didaktische Ausrichtung der Wissenschaft ihrer philosophischen Behandlung verdankt, und dass diese die Zuhörer in ganz anderer Weise ansprechen muss als eine Thematisierung, die sich allein der Sache widmet. Wissenschaft ist dann bildend, wenn sie dem Individuum so dargeboten wird, dass dieses in seinem Wissen und Nichtwissen wahrgenommen wird und wenn dieses nicht nur das fertige Resultat, sondern den Weg des Forschens, des Erkenntnisgewinns nachzugehen im Stande ist.

Dass das Individuum zu einer eigenständigen produktiven Leistung angeregt wird, scheint eine Bedingung für deren bildende Wirkung zu sein. Worin aber die Bildung besteht, bleibt dabei noch offen. Erst in Verbindung mit W. v. Humboldts bildungstheoretischem Ansatz schließt sich der Kreis. Humboldt ist es schließlich auch, dem 1809 die Aufgabe zukommt, als Leiter der Sektion für Kultus und Unterricht im preußischen Innenministerium die Gründung der Berliner Universität zu beantragen und die entscheidenden Schritte zu ihrer Einrichtung zu veranlassen. Zu den neuberufenen Professoren gehören unter anderen Fichte und Schleiermacher.

---

[11] A. a. O., S. 193.

[12] A. a. O., S. 193.

Der von Humboldt verfasste „Antrag auf Errichtung der Universität Berlin" rückt das Vorhaben aus gegebenem Anlass in einen politischen Kontext. Die Gründung der Universität, so die Behauptung, liegt im Interesse aller, die sich für Bildung und Aufklärung einsetzen. Dass die Universität „auf die Bildung der ganzen, dieselbe Sprache redende Nation" einwirke,[13] gibt dem Unternehmen ein Gewicht, das mit dem Stichwort der Bildungspolitik nicht zureichend erfasst wäre. Es geht um nichts Geringeres als um die Bildung der Nation selbst, und in diesem Sinne soll Preußen für die intellektuelle und moralische Entwicklung Deutschlands eine Vorreiterrolle übernehmen. Die Bildung des Individuums und die Bildung der Nation stehen in einem engen Zusammenhang. Die Sprache ist dabei nicht nur das Verständigungsmittel, sondern das Medium der Bildung, in dem sich der Einzelne sowohl als die Nation artikuliert. Obwohl Humboldt diesen Zusammenhang erst in seinen sprachtheoretischen Schriften systematisch ausarbeitet,[14] ist ihm doch seit seinem intensiven Gedankenaustausch mit Schiller die politische Brisanz des Bildungsbegriffes bewusst. Die Bildung der Individualität und die Konstitution von Welt sind Resultat desselben Prozesses.[15] Deshalb kommt der Nation eine zentrale Bedeutung zu, da sich in der jeweiligen Nationalsprache die Bildung des Einzelnen und die Bildung der sprachlichen Gemeinschaft vollziehen.

Erst in dieser Perspektive lässt sich nun die bildende Wirkung der Wissenschaft programmatisch entfalten. Humboldt belässt es nicht bei der bloßen Hypothese eines Zusammenhangs, sondern begreift es explizit als Aufgabe, Wissenschaft mit Bildung zu verbinden.[16] Die Bewältigung dieser Aufgabe ist vor allem ein Organisationsproblem. Humboldt stellt damit seine Tätigkeit als Gestalter von Bildungsprozessen in den Horizont dieser bildungsphilosophischen Erwartung. Es geht darum, der Korrespondenz von Wissenschaft und sich bildendem Individuum einen institutionellen Rahmen zu geben. Hatte Humboldt schon in seinen frühen bildungstheoretischen Überlegungen die welterschließende Funktion der Wissenschaft als Garant der Bildung verstanden, so wird jetzt die Verbindung „objektiver Wissenschaft" und „subjektiver Bildung" zum Programm erhoben.[17] Indes ist die

[13] Humboldt, Antrag auf Errichtung der Universität Berlin, Mai 1809, in: Werke in fünf Bänden, hrsg. v. A. Flitner und K. Giel, Darmstadt 1964, Bd. IV, S. 30.

[14] Humboldt, Über die Verschiedenheiten des menschlichen Sprachbaues, in: Werke, Bd. III, S. 160.

[15] Humboldt; Brief an Schiller (Sept. 1800), in: Werke, Bd. V, S. 196.

[16] Diese für Humboldts Bildungsbegriff entscheidende Pointe verkennt G. Bollenbeck, in dessen Darstellung Humboldt auf das Schema neuhumanistischer Griechenlandbegeisterung reduziert wird (Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters, Frankfurt a. M. 1996, S. 143 ff).

[17] Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin, Werke, Bd. IV, S. 255.

bildende Funktion der Wissenschaft nicht als exklusiv zu sehen. Bildung bedeutet grundsätzlich, so viel Welt als möglich zu erschließen. Dazu tragen auch andere Formen des Wissens und der Erfahrung bei. Aber die Wissenschaft spielt dabei eine privilegierte Rolle, sofern sie Wirklichkeit in besonders umfassender und systematischer Form erschließt.

Dessen ungeachtet beginnt sich jedoch schon zu Humboldts Zeiten die Zersplitterung der Wissenschaft in immer mehr Disziplinen und Teildisziplinen abzuzeichnen, die weder inhaltlich noch methodisch aufeinander verweisen. Das gilt besonders für die Entwicklung der modernen Naturwissenschaften in Absetzung von den philosophischen Disziplinen, den später so genannten Geisteswissenschaften. Die bildende Wirkung spezialisierter Disziplinen ist im Falle der Naturwissenschaften keineswegs selbstverständlich. Dass Humboldt hofft, die Ausdifferenzierung philosophisch aufzufangen, lässt sich nicht belegen. Die Philosophie wird jedenfalls nicht als Metadisziplin in Anspruch genommen, um den zentrifugalen Kräften der Disziplinen entgegenzuwirken. Wenngleich eine gewisse fachliche Breite der Bildung für Humboldt selbstverständlich scheint und die ihm näher liegenden geschichtlichen und philologischen Disziplinen übergreifende geistige Zusammenhänge verbürgen, scheint er doch mit der Ausdifferenzierung als Faktum zu rechnen. Das Projekt Welterschließung ist immer nur exemplarisch, und das heißt, fragmentarisch zu realisieren.

Zugleich ist das Bildungsprogramm mit der Erwartung umfassender und vielseitiger Entfaltung der Individualität verknüpft. Die harmonische Ausbildung aller Kräfte, die das Leitprinzip des frühen Bildungskonzepts bildet, scheint die Fragmentarisierung der Wissenschaften zu konterkarieren und an einem Ideal umfassender Bildung festhalten zu wollen, das bereits zu dieser Zeit höchst fraglich zu sein scheint. Indes ist auch in dieser Hinsicht Humboldts Perspektive durchaus realistisch. Nicht die universalistische Gelehrsamkeit, sondern die Durchdringung des jeweiligen Stoffes ist maßgeblich für den Bildungserfolg. Wenn die Überzeugungskraft der Formel „Bildung durch Wissenschaft“ von den Hypothesen zehrt, dass das Individuum sich durch Welterschließung entfaltet und dass sich letztere optimal im Medium wissenschaftlichen Wissens vollzieht, dann kann das nur bedeuten, dass das Individuum diesen Prozess jeweils exemplarisch vollzieht. Individualität bedeutet gerade nicht die Anpassung aller Individuen an einen für alle identischen umfassenden Wissensstand, sondern die je eigene Auseinandersetzung mit einem Ausschnitt von Welt.

Es ist bekannt, dass der junge Humboldt sich von Leibniz' Idee der prästabilisierten Harmonie inspirieren ließ.[18] Dies gilt zumindest für den ra-

[18] J. Trabant, *Traditionen Humboldts*, Frankfurt a. M. 1990, S. 69 ff.; G. Zenkert, Fragmentarische Individualität. Wilhelm von Humboldts Idee sprachlicher Bildung, in: Deutsche Zeitschrift für Philosophie.

dikalen Individualismus, den Leibniz metaphysisch durch das Prinzip fundiert, dass sich im Einzelnen, im besonderen Phänomen, das Ganze in mehr oder weniger deutlicher Gestalt abzeichnet. Bildung zielt nicht auf einen fest umrissenen Kanon des Wissens. Sie steht unter der Prämisse, dass jeder essentielle Wissenszuwachs auf seine Weise die Wirklichkeit erschließt und damit den Wirkungskreis der Individualität vergrößert. Die Entwicklung des Individuums, das sich verwirklicht, indem es Wirklichkeit erschließt, wird zum entscheidenden Messwert von Bildung. Die Entwicklung der Konstitution des Selbst insinuiert in Humboldts Darlegung eine sprachlich-literarische, im weiteren Sinne ästhetische Akzentuierung der Bildung. Auch seine Nähe zu Schillers Idee der ästhetischen Erziehung und seine neuhumanistische Orientierung lässt diese Ausrichtung naheliegend erscheinen. Diese weit verbreitete einseitige Lesart verkennt indes, dass Humboldt weder eine holistische Konzeption von Wissenschaft noch eine harmonistische Idee individueller Entwicklung vertritt. Kennzeichnend für Wissenschaft ist nach Humboldt vielmehr, dass diese immer als „ein noch nicht ganz aufgelöstes Problem" betrachtet werden muss.[19] Die forschende Haltung, nicht die Verwaltung des Systems, sind entscheidend für den Standard von Wissenschaftlichkeit. Alle bloß historisch verfahrende Tätigkeit, das Sammeln von Kenntnissen und Daten, gilt Humboldt als gescheiterte Wissenschaft. Einheit und Vollständigkeit sind unzweifelhaft die Leitideen der Wissenschaft, aber diese sind nicht verfügbar, können nicht in einem festen Bezugssystem abgerufen werden, sondern verlangen eine besondere Geisteshaltung. Diese fasst Humboldt negativ in der vielzitierten Formel von der Einsamkeit und Freiheit,[20] positiv in der Vorstellung, dass Wissenschaftlichkeit primär in der Disposition besteht, auf der Suche nach neuem Wissen zu sein. Wissenschaft ist also primär als Forschung zu verstehen. Die Distanz von der Gesellschaft, die Entlastung von politischen Vorgaben und Zielsetzungen dient folglich nicht dazu, einen Elfenbeinturm für weltfremde Gelehrte zu schaffen, sondern die Voraussetzungen zu bieten für eine Geisteskultur des unermüdlichen Forschens.

Wie zu erwarten konzediert Humboldt, dass sich dieser Geist vor allem in Philosophie und Kunst artikuliert. Aber anders als Schleiermacher vertraut Humboldt nicht auf die regulative Wirkung dieser Disziplinen.[21] Allein die forschende Grundhaltung ist das Signum der Wissenschaftlichkeit. Wenn nicht die Systematizität des Wissens, sondern das Streben nach Systematizität ausschlaggebend ist, kommt der individuellen Einstellung gegenüber der wissenschaftlichen Tätigkeit und ihren Institutionen besondere Bedeu-

[19] Humboldt, Über die innere und äußere Form der höheren wissenschaftlichen Anstalten, Bd. IV, S. 256.

[20] A. a. O., S. 255.

[21] A. a. O., S. 259.

tung zu. Diese zu vermitteln ist die Aufgabe der universitären Lehre. Didaktik ist im Kern die Beteiligung der Studierenden an der Forschung, der universitäre Betrieb soll deshalb die Gemeinsamkeit des Forschens befördern. Während diese forschende Haltung bei Schleiermacher noch auf die rhetorischen Maßgaben des wissenschaftlichen Vortrags beschränkt war, soll sie nun in Humboldts Konzeption von Universität institutionell verankert werden. Wissenschaft ist insofern bildend, als sie diese Haltung in den Individuen zu entwickeln erlaubt.

Im exemplarischen Königsberger Schulplan legt Humboldt fest, wie diese Verschränkung von Wissenschaft und Bildung auch auf den unteren Ebenen der Bildungsorganisationen institutionalisiert werden soll. Der Schule kommt die Funktion zu, die wissenschaftliche Propädeutik zu gewährleisten.[22] Deshalb kann auch Bildung hier nur eine mittelbare Bedeutung haben. Um der Bildung willen muss sich aber das schulische Curriculum an der Wissenschaft orientieren, mit dem Ziel, dafür die Voraussetzungen zu schaffen. Auf der Ebene des wissenschaftlichen Lernens ist dann „der Studierende nicht mehr Lernender, sondern dieser forscht selbst, und der Professor leitet seine Forschung".[23]

Dieses Verständnis von Wissenschaft und Bildung prägt eine ganze Epoche. Aber die ihm zugrunde liegenden Voraussetzungen erweisen sich nicht lange als belastbar. Die Komplexität der Beziehung von Bildung und Wissenschaft wird mit Humboldts Formel nur metaphorisch zum Ausdruck gebracht. Das Prinzip verdankt seine Wirksamkeit nicht zuletzt dieser Identifikation, die sich problemabsorbierend bewährt in dem Sinne, dass sie Bildung als schlichte Vertrautheit mit Wissenschaft zu deuten erlaubt. Umgekehrt lässt die Metapher die unaufhaltsam fortschreitende Spezialisierung der Wissenschaften im Vergleich zu ihrer unmittelbar bildenden Wirkung als unerheblich erscheinen. In Humboldts Konzeption wird der Konnex durch das Prinzip der Individualität gestiftet, das mit der Idee der freien Gestaltung des Selbst verbunden ist. Indem aber dieses Individualitätsideal fragwürdig wird, drohen Wissenschaft und Bildung ihre enge Verbindung zu verlieren. Nietzsches Bildungskritik zielt auf diesen Koinzidenzpunkt. Indes ist seine Absicht nicht die Desavouierung dieses Prinzips. Er bezweifelt lediglich, dass die Rahmenbedingungen noch gegeben sind, wenn Bildung erweitert, also für immer größere Kreise beansprucht, und zugleich geschwächt, den politischen Interessen untergeordnet werden soll.[24]

---

[22] W. v. Humboldt, Über die mit dem Königsbergischen Schulwesen vorzunehmenden Reformen, Werke Bd. IV, S. 169 ff.

[23] A. a. O., S. 170.

[24] Fr. Nietzsche, Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten. Einleitung, in: Kritische Studienausgabe, hg. v. G. Colli, M. Montinari, Bd. 1, München 1988, S. 647.

In der Tat sind die Demokratisierung von Bildung und die Erwartung, dass sie gesellschaftlich relevant sei, inzwischen als Standards der Bildungspolitik selbstverständlich. Bildung soll Bildung für alle sein, und ihre Dignität erweist sich darin dass sie Zukunftschancen eröffnet, das heißt, die gesellschaftlichen Entwicklungstendenzen berücksichtigt. Ihr Erfolgsmaßstab ist die Employability. Unerachtet der Folgerungen, die Nietzsche zieht, ist seine Diagnose insofern erhellend, als im Weiteren tatsächlich Bildung nicht mehr mit Entfaltung von Individualität gleichgesetzt werden kann. Bildung wird zum knappen Gut in der Konkurrenzgesellschaft und die Individualität scheint sich weitgehend in der Selbstgenügsamkeit des einzelnen zu manifestieren. Die Kritik des Bildungsphilisters ist ein Reflex dieser Entwicklung. Weil der Prozess der Individualisierung und die Verbreitung von Bildung zwar parallel verlaufen, aber nicht vermittelt sind, löst sich die Verbindung von Bildung und Wissenschaftlichkeit, die vordem als Telos kultureller Entwicklung gelten konnte.

II.

Was Nietzsche noch als Diagnose der Verkehrung der Bildungsidee versteht, wird im 20. Jahrhundert leidenschaftslos als Tatsache betrachtet. Dass die Verbindung von Bildung und Wissenschaft aufgehoben ist, bekräftigen auf unmissverständliche Weise Max Webers Überlegungen über *Wissenschaft als Beruf*. Weber stellt nüchtern fest, dass die Wissenschaft in das Stadium der Spezialisierung eingetreten ist.[25] Jede weitere Entwicklung der Wissenschaft wird die Spezialisierung vertiefen. Das Individuum erfährt diese Tätigkeit angesichts der nur noch postulierten, aber nicht mehr erfahrbaren Systematizität dementsprechend als fragmentarisiert. Auch in diachroner Entwicklung ist die Kontinuität nicht mehr als aufbauender Zusammenhang zu erfahren, denn alle Ergebnisse der wissenschaftlichen Tätigkeit werden unausweichlich veralten und abgelöst durch aktuellere Arbeiten. Der Wissenschaftler ist eine Art hochspezialisierter Facharbeiter, der zu einem im Ganzen sinnfreien Werk beiträgt. Die im Einzelfall sich ergebende technisch-praktische Verwertbarkeit ist kein Ersatz für vormals gehegte Erwartung, dass sich in der Verbindung der unterschiedlichen Forschungsleistungen ein Weltbild verdichtet, das der Einzelne, wenngleich nur in unendlicher Annäherung, als Resonanzraum seiner individuellen Möglichkeiten interpretieren kann. Die arbeitsteilige Struktur der Gesellschaft hat auch das Feld der Wissenschaft erfasst. Dass die Werte sich aus der Welt der Wissenschaft zurückgezogen haben, gilt als unvermeidbar, da die Entwicklung der Wissenschaften nach Weber

[25] M. Weber, in: ders., Soziologie, universalgeschichtliche Analysen, Politik, hg. v. J. Winckelmann, Stuttgart 1973, S. 311.

als Teil des globalen Prozesses der Rationalisierung zu betrachten ist, der sich als Entzauberung der Welt erweist. So wenig die modernen Wissenschaften eine Antwort liefern auf die Frage, wie man handeln soll, so wenig können sie dem Individuum die Erfüllung bieten, die nach neuhumanistischer Auffassung in der Beschäftigung mit der Wissenschaft zu erwarten war. Sofern die Individualität für die Wissenschaft als Beruf relevant sein soll, beschränkt sich deren Bedeutung darauf, seine Aufmerksamkeit auf das Spezialgebiet zu richten und dem Leben in der illusionslosen, entzauberten Welt gewachsen zu sein, die keine Sinnressourcen enthält. Persönlichkeit „auf wissenschaftlichem Gebiet hat nur der, der *rein der Sache* dient".[26]

Bildung hat in dieser Welt keinen Platz. Und so ist es kaum verwunderlich, dass dieses Konzept wie eine tote Hülle abgestoßen wird. In besonders radikaler Manier vollzieht diesen Schritt Hans Freyer, der konstatiert, dass der klassische Bildungsbegriff historisch geworden ist und keine Realität mehr hat, dass er in der Welt des 20. Jahrhunderts eine bloße Fiktion ist, die zur Selbsttäuschung führt.[27] Das Eigentümliche dieser Historisierung liegt darin, dass diese Gestalt der Bildung, die für Freyer in der Gegenwart nur als Illusion wirken kann, in dieser Perspektive betrachtet, auch in der Zeit ihrer historischen Wirksamkeit letztlich nur eine Illusion sein konnte. Der soziologische Blick, der sich anmaßt, in einer privilegierten Perspektive realistisch zu sehen, vermag der Idee der Bildung auch unter der Bedingung des Individualismus und des Glaubens an eine sinnhafte Kultur keinen anderen Sinn abzugewinnen als den einer Fiktion, die sich im gesellschaftlichen und politischen Vakuum einer Gesellschaft im Übergang von ständischen Verhältnissen zur industrialisierten Welt etabliert. Die positiven Wissenschaften, namentlich die Psychologie, die Geschichtswissenschaft und die Soziologie zerstören diese Illusion und konfrontieren den Menschen mit der gesellschaftlichen Realität.

Dieser Realismus mündet bruchlos in die Forderung, Bildung der neueren Zeit erweise sich in der Souveränität dessen, „der sich mit geschichtlichem Situationsbewusstsein ausgerüstet hat".[28] In der Bewegung seiner Zeit zu stehen, so lautet nun die Devise, die ersichtlich der Individualität keinen Stellenwert mehr zuschreiben kann. Dass dieser Realismus sich bei Freyer in einer vorbehaltlosen Affirmation der nationalsozialistischen Wirklichkeit äußert, überrascht deshalb nicht. Aber abgesehen von dieser Kapitulation angesichts der Mythen von Volk und Bewegung finden sich ganz analoge Diagnosen auch bei Autoren, die weder Freyers Ausgangspunkt noch seine

[26] Weber, S. 314.

[27] H. Freyer, Zur Bildungskrise der Gegenwart, in: Die Erziehung 6, 1930/31, S. 598.

[28] Freyer, S. 623.

Therapieempfehlungen teilen. Das Deutungsmuster Bildung scheint sich erledigt zu haben.[29]

Besonders pointiert ist Adornos soziologische Analyse der Bildung, die er seiner Kritik der Halbbildung zugrunde legt. Die Analyse schließt an die geschichtsphilosophische Perspektive der *Dialektik der Aufklärung* an, die das Individuum als widersprüchliche und, sofern dieser Widerspruch kaschiert wird, ideologische Figur des bürgerlichen Zeitalters zu demaskieren sucht. Auch die auf das Individuum zugeschnittene Idee der Bildung ist demnach unter den gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen widersprüchlich.[30] Das Konzept dient zwar als Maßstab der Kritik der Halbbildung, aber der Antagonismus der Gesellschaft schlägt sich auch im Bildungsbegriff selbst nieder. Das Bildungsideal verdankt sich der Unwahrheit und trägt insofern bereits den Keim des Verfalls in sich.[31] Im Unterschied zu Freyer hält Adorno dennoch in bewusstem Anachronismus an der normativen Idee von Bildung fest. Sie dient ihm, wie bereits Nietzsche, als Maßstab für den kulturellen Verfall. „Was mit Fug Fortschritt des Bewusstseins heißen darf, die illusionslos kritische Einsicht in das, was ist, geht mit Bildungsverlust zusammen; Nüchternheit und traditionelle Bildung sind unvereinbar."[32] Die Diagnose der Entzauberung, die Weber als unhintergehbare Tatsache betrachtet, soll nicht das letzte Wort behalten.

Der Bildungsbegriff ist trotz dieser ideologiekritischen Entschleierung bekanntlich weiterhin in Gebrauch, hat aber seinen spezifischen Sinn eingebüßt und wird kontextabhängig ganz unterschiedlich besetzt. Nietzsches Bedenken hinsichtlich der Verbreitung und der Politisierung dessen, was angeblich ursprünglich Bildung war, sind seither aufgegriffen worden, allerdings mit umgekehrten Vorzeichen. Trotz der Würdigung, die der Bildungsbegriff vor allem durch Eduard Sprangers Rückgriff auf Humboldt erfährt,[33] und des Nachspiels insbesondere im Werk von Wolfgang Klafki[34] ist die Entkoppelung vom neuhumanistischen Kontext vollzogen. Als umso dringlicher erweist sich die Beantwortung der Frage, wie Bildung den zeitgenössischen Herausforderungen gerecht werden kann. Unter dem Stichwort der Demokratisierung werden die beiden von Nietzsche benannten Probleme als Aufgaben verstanden, mit denen Bildung konfrontiert wird. Da das Individua-

[29] G. Bollenbeck, Bildung und Kultur, S. 297 ff.

[30] M. Horkheimer, Th. W. Adorno, Dialektik der Aufklärung, Frankfurt a. M. 1971, S. 139.

[31] Th. W. Adorno, Theorie der Halbbildung, in: Gesammelte Schriften, Bd. 8. Frankfurt a. M. 1972. S. dazu G. Zenkert, Bildung im Zeitalter der Halbbildung. Zur Differenz von Bildungstheorie und Bildungskritik, in: K.-H. Dammer, Th. Vogel, H. Wehr (Hrsg.), Zur Aktualität der Kritischen Theorie für die Pädagogik, Wiesbaden 2015.

[32] Adorno, Halbbildung, S. 120.

[33] Dazu G. Zenkert, Bildung als Politikum. Die Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts in der Perspektive Eduard Sprangers, in: Politisches Denken, Jahrbuch 2013.

[34] W. Klafki, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1985.

litätskonzept als Bezugspunkt aber ebenso fragwürdig geworden ist wie die Überzeugung von der bildenden Funktion der Wissenschaft, muss der Zusammenhang von Wissenschaft und Bildung neu konstruiert werden.

Es ist diese Konstellation, in der ein zunächst recht unspektakulärer Vorschlag des Pädagogen und vormaligen Heerespsychologen Heinrich Roth eine erstaunliche Karriere macht. Es handelt sich um die Einführung des Konzepts der Kompetenz. Kompetenz gilt als Inbegriff von Handlungsfähigkeit und lässt sich in die Bereiche Selbstkompetenz, Sachkompetenz und Sozialkompetenz differenzieren.[35] Schemenhaft zeichnen sich hier noch die Dimensionen des Bildungsbegriffs ab, die in der individuellen Entwicklung durch das wissenschaftliche Sachwissen und die Fähigkeit der soziokulturellen Teilhabe verbunden sind. Der Zusammenhang dieser Aspekte kann jetzt nur noch additiv hergestellt werden. Die Entfaltung der Persönlichkeit, das fachliche Wissen und die sozialen Kompetenzen treten unabhängig voneinander in Erscheinung. Ihre variierende Kombination in den unterschiedlichen Kompetenzmodellen besiegelt ihre Trennung. Ob und wie diese Momente innerlich verbunden sein könnten, lässt sich mit den Mitteln empirischer Erhebung nicht feststellen und kann deshalb auch in der Auswertung und pädagogischen Umsetzung nicht ausschlaggebend sein. Anstelle der Idee einer harmonischen Ausbildung der individuellen Kräfte, die sich im Umgang mit dem fachlichen Wissen reflektiert, muss nun ein anderer Bezugspunkt der Möglichkeiten definiert werden. Dieser findet sich im Prinzip der Handlung als Inbegriff der Realisierung von Möglichkeiten. Das aus dem amerikanischen Pragmatismus eingewanderte Handlungskonzept wird zum Kristallisationspunkt der Kompetenzen.

Handlungsfähigkeit ist das Zentrum, dem sich die unterschiedlichen Kompetenzen zuordnen lassen. Da aber Kompetenzen als bloße Möglichkeiten nicht beobachtbar sind, sondern sich nur mittelbar erschließen lassen, richtet sich die Aufmerksamkeit der Pädagogik auf die Frage, wie Kompetenzen empirisch messbar sind. Den entscheidenden Hinweis bietet in methodologischer Absicht der Kompetenzbegriff von Franz E. Weinert, der vorschlägt, Handlungen unter dem Blickwinkel des äußeren Erfolges zu beurteilen. Das Konzept der Kompetenz umfasst „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“.[36]

Der Kompetenzbegriff löst damit endgültig den Bildungsbegriff ab. Er ist nicht an die Vorstellung eines sich entwickelnden Individuums gebun-

[35] H. Roth, Pädagogische Anthropologie, Bd. 2. Hannover 1971, S. 180.

[36] F. E. Weinert (Hrsg.), Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim 2001, S. 27 f.

den und bietet ein flexibles Schema der Identifikation einzelner Fähigkeiten, die sich mit den gegenwärtig zur Verfügung stehenden Mitteln empirischer Forschung erheben lassen. Aber auch von den wissenschaftlichen Formen des Wissens ist dieses Konzept grundsätzlich abgekoppelt. Als Kompetenzen kommen alle Fertigkeiten in Frage, die sich in Handlungen übersetzen lassen. Grundsätzlich wird damit immer angewandtes Wissen thematisiert. Das schließt nicht aus, dass auch wissenschaftliches Wissen im Handlungskontext aktualisiert wird, aber dieses hat keinen besonderen Stellenwert im gesamten Spektrum des Wissens. Die Verbindung zwischen Wissen und Kompetenzen ist arbiträr, denn weder mündet alles wissenschaftliche Wissen in Handlung noch stammt das in den Kompetenzen veranschlagte Wissen notwendigerweise aus der Sphäre der Wissenschaften.

Dessen ungeachtet definieren die Wissenschaften nach wie vor die Standards dessen, was als Wissen im strengen Sinne gilt, und trotz der Diskreditierung des Bildungsbegriffs besitzt dieser nach wie vor eine normative Funktion. Die bildende Wirkung der Wissenschaften ist aber nicht nur deshalb fragwürdig geworden, weil einer der Bezugspunkte, das Bildungskonzept, seine Glaubwürdigkeit verloren hat. Erklärungsbedürftig ist nun vor allem auch die Beziehung selbst. Diese Beziehung herzustellen wird nachgerade zur zentralen Aufgabe der Bildungswissenschaften. Hier gibt sich ein Paradoxon der zeitgenössischen Entwicklung zu erkennen. Einerseits wird die konzeptionelle Entkoppelung von Bildung und Wissenschaft betrieben und das Numinosum Bildung durch operationalisierbare Kompetenzen ersetzt, andererseits handelt es sich um eine dezidierte Verwissenschaftlichung von Bildung. Bildung wird zum Gegenstand und Produkt von Wissenschaft. Die Bildungswissenschaften sind Ergebnis der Trennung von Bildung und Wissenschaft und repräsentieren zugleich ihre Einheit.

Dieses Paradoxon drückt sich darin aus, dass der Bildungsbegriff abgelöst und zugleich versichert wird, dass damit nichts anderes konzeptualisiert ist „als solche Fähigkeiten des Subjekts, die auch der Bildungsbegriff gemeint und unterstellt hatte“.[37] Damit schlägt das sogenannte Klieme-Gutachten, die im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung erstellte „Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“, einen Bogen zwischen dem Kompetenzbegriff und dem Bildungsbegriff. Liessmann bezweifelt, dass damit wirklich die Kontinuität des Bildungskonzepts garantiert werden kann und sieht stattdessen einen radikalen Bruch.[38] In der Tat führt die Einführung des Kompetenzbegriffs als zentrale Kategorie im Effekt zu

[37] E. Klieme et al., Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, Berlin 2003, S. 65; kritisch dazu A. Gruschka, Verstehen lehren: Ein Plädoyer für guten Unterricht, Stuttgart 2011, S. 39 ff.

[38] K. P. Liessmann, Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift, Wien 2014, S. 54.

einer Ablösung des Bildungsbegriffs. Doch muss das, was im Transformationsprozess von wissenschaftlichem Wissen und Kompetenzen das Scharnier bildet, das Subjekt als Akteur, identifiziert werden. Dazu dient nach wie vor das Schema eines sich bildenden Individuums, auch wenn diese Idee dabei ihre normative Bedeutung eingebüßt hat.

Obwohl mit der behaupteten Nähe von Bildung und Kompetenzen das neue bildungswissenschaftliche Paradigma konterkariert wird, eröffnet sich doch dadurch die Möglichkeit, die Bildungswissenschaften als unverzichtbare Instanz der Vermittlung zu installieren. Sie dienen dazu, den Abstand zwischen Wissenschaften und Problemlösungskompetenzen zu überbrücken, indem sie dafür sorgen, dass die als Kompetenzen operationalisierten Inhalte des Lernens in einem nach gesellschaftlichen Erfordernissen geplanten Arrangement in subjektorientierten Formaten vermittelt werden.

Es ist bereits vielfach darauf hingewiesen worden, dass die nach dieser Maßgabe definierten Standards von ökonomischen Interessen diktiert sind.[39] Dies ist gewiss zutreffend und weckt Zweifel an der Ernsthaftigkeit der Absicht, die bildende Funktion der zu vermittelnden Kompetenzen im Blick zu haben. Allerdings ist der erwünschte Output, die entscheidende Größe in der Logik des Kompetenzgedankens, nur zu erwarten, wenn das Subjekt die Brücke bildet und Theorie in Performanz übersetzt. Damit Wissenschaft in Problemlösungen überführt wird, bedarf es des kompetenten Individuums, das die Anwendung vollzieht. Nichts spricht dagegen, diese Fertigkeit als Bildung zu betrachten, aber es handelt sich dabei nur um einen besonderen Aspekt von Bildung. Diese residuale Form von Bildung erscheint auch im Zeichen der Kompetenzorientierung unverzichtbar.

Die Bildungswissenschaft ist gemäß ihrem Selbstverständnis das Organ, das das Subjekt dazu befähigt, diese Rolle einzunehmen. In dem Maße, in dem Bildung und Wissenschaft auseinanderrücken, steigt die Bedeutung der Disziplin, die diesen Abstand zu überbrücken verspricht: die wissenschaftlich aufgefasste Didaktik. Deren Instrumentarium stammt ursprünglich aus der klassischen Rhetorik, die sich als Kunst der Vermittlung verstanden hat. Die in der Antike kultivierte Disziplin hat sich im Kanon der artes liberales bis in die Neuzeit behauptet und ihren festen Platz in der Universitätsstruktur gefunden. Zwar erfuhr sie in der Neuzeit unter dem neuen mathematischen Wissenschaftsparadigma eine empfindliche Marginalisierung. Aber auf die Vertreibung aus den Wissenschaften erfolgte die Rehabilitierung als diejenige Disziplin, die Wissenschaften vermittelt; sie stellt den Fundus für die Konzeption der Didaktik bereit.

In ihrer frühesten Form bei Comenius ist die Didaktik auf der Ebene elementaren frühkindlichen Lernens entwickelt. Ihre Ausweitung auf spätere

[39] S. z. B. U. Forst, Die Universität als Ort der Bildung durch Wissenschaft, in: L. Honnefelder, G. Rager (Hrsg.), Bildung durch Wissenschaft?, Freiburg/München 2011, S. 238 ff.

Phasen des Lernens bis schließlich in die Hochschulen hinein ist das Ergebnis der Bildungsreformen des 20. Jahrhunderts. Sie tritt damit in die Lücke, die der sich auflösende klassische Bildungsbegriff hinterlässt. Sie ist jedoch nicht nur Surrogat, sondern verspricht eine Vermittlung von Bildung – hier freilich in einem unspezifischen Sinne verstanden – und Wissenschaft, die der Bildungsbegriff ursprünglich nicht umfasste: Bildung findet nun auch auf der Ebene schulischen Lernens statt. Was vormals nur als Propädeutikum der Bildung galt, wird nachgerade zum Ort der eigentlichen Bildung. Im Gegensatz zum klassischen Bildungskonzept, das eine eigenständige Beschäftigung mit der Materie voraussetzt, kann Wissenschaft nun auch dort als Quelle der Bildung präsentiert werden, wo kein direkter Kontakt sinnvoll oder möglich ist, also außerhalb der Institutionen der Wissenschaft. So prägt das Wissen in homöopathischer Dosierung bereits die elementare Schulbildung. Umgekehrt ist die Didaktik von der Elementarerziehung bis zur Hochschule emporgestiegen. Inzwischen muss sich Wissenschaft, auf deren unmittelbar wirkende Überzeugungskraft immer weniger Vertrauen gesetzt wird, zunehmend auch innerhalb ihrer eigenen Institutionen didaktisch präsentieren. Vor der Folie des Humboldtschen Bildungsbegriffs betrachtet wäre Hochschuldidaktik nicht die Einlösung, sondern die Aufkündigung des Versprechens einer bildenden Wirkung der Wissenschaften. Von einer Einheit von Bildung und Wissenschaft kann jedenfalls unter gegenwärtigen Bedingungen nicht die Rede sein. Auch die ausgefeilteste Didaktik kann sich nicht der Dialektik entziehen, in die jede Vermittlungsmethode gerät, indem sie das, was sie zu vermitteln sucht, unterscheidet und insofern als getrennt betrachtet. Ihre Protagonisten etablieren sich als Priesterkaste zwischen der Welt der Wissenschaft und den Individuen, denen diese vermittelt werden soll. Der Abstand beider Sphären scheint sich mit wachsendem Engagement der Didaktik zu vergrößern. Dies rechtfertigt den Einsatz der didaktischen Maßnahmen und fixiert die Asymmetrie zwischen Lehrenden und Lernenden, die nach Humboldts Ideal überwunden werden sollte.

Didaktik besiegelt den Abstand zwischen Wissenschaft und Bildungsprozessen. Die Etablierung der Didaktik als zentrale pädagogische Disziplin ist das deutlichste Indiz einer Ablösung des Bildungsbegriffs. Die in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts sich überbietenden didaktischen Modelle mit immer differenzierteren Entwicklungsstufen[40] orientieren sich auch in ihren bildungstheoretisch ausgerichteten Varianten nicht an der Idee der Bildung, sondern am Phänomen des Lernens. Im Unterschied zum Bildungsbegriff ist die Kategorie des Lernens inhaltlich und normativ unbestimmt. Die deskriptiv-analytischen Untersuchungen des Lernens, die den psychologisch

[40] Eine gute Darstellung der wichtigsten didaktischen Modelle bietet E. Terhart, Didaktik. Eine Einführung, Stuttgart 2009.

ausgerichteten Didaktiken zugrunde liegen, lassen keine Rückschlüsse zu auf Kriterien dessen, was als sinnvoll, als bildend oder als sachlich angemessen betrachtet werden kann. Allgemeine lerntheoretische Strategien können deshalb keine Orientierung für die Organisation von Bildungsprozessen bieten. Die Bestimmung von Kompetenzen, die das Bildungssystem generieren soll, bleibt willkürlich, solange das lernpsychologische Paradigma dominiert.

Die in jüngerer Zeit sich abzeichnende Wendung zum immer stärkeren Fachbezug der didaktischen Forschung[41] lässt hoffen, dass damit die funktionalistische Dekontextualisierung von Bildungsprozessen wenigstens teilweise kompensiert wird. Wenn die Vermittlungspraxis aus der Sache heraus entwickelt wird, dem logischen und rhetorischen Repertoire der jeweiligen Disziplin selbst entstammt, kann der Abstand zwischen der Wissenschaftssphäre und den Bildungswelt partiell überwunden werden.

Eine Restaurierung des traditionellen Bildungsbegriffs wäre gewiss weder möglich noch sinnvoll. Es ist nicht zu erwarten, dass er die Bildungsorganisationen der Gegenwart zu prägen vermag. Er besitzt jedoch nach wie vor eine kritische Funktion. Auf ihn berufen sich die begrifflichen Initiativen, die zu verhindern suchen, dass das Bildungsgeschehen den gesellschaftlichen Trends und den ökonomischen Interessen des Tages ausgeliefert wird. Die kritische Beleuchtung der neueren Didaktik kann dazu beitragen, das bildende Potential dieser Konstellation frei zu legen. Dies gilt insbesondere für die Entfaltung personaler Kompetenzen, die fachbezogene Kompetenzen flankieren sollen. Es gilt aber insgesamt für die neuere Didaktik, die immer stärker adressatenbezogen operiert. Wenn Bildungsanstrengungen am Individuum ausgerichtet sein sollen, dann muss diesem anders Rechnung getragen werden als durch fragwürdige Coaching-Maßnahmen, die nach dem Vorbild ökonomisch orientierten Personalmanagements modelliert werden. Das Individuum steht nur insofern im Zentrum seines Lernens, als es Autor dieser Lernprozesse ist. Dies sind lernende Individuen dann, wenn sie vom bloßen Lernen zum Verstehen übergehen. Obgleich diese Kategorie das epistemologische Prinzip der Geisteswissenschaften bildet, wird sie in didaktischen Untersuchungen kaum wirklich fruchtbar gemacht.[42] Verstehen stiftet Kontexte, die nicht als empirisches Wissen gegeben sind, sondern dieses einzuordnen wissen. Verstehen kann zu Kompetenzen führen, ist aber nicht darauf zu reduzieren und nicht nach deren Parameter zu testen; sie steht der Urteilskraft näher als dem propositionalen Wissen. Verstehen erschöpft sich nicht im Problemlösen, sondern ist die Voraussetzung dafür, neue Probleme

[41] Terhart, Didaktik, S. 188.

[42] A. Gruschka plädiert für eine Entdidaktisierung des schulischen Unterrichts zugunsten eines Lernens, das auf Verstehen basiert (Verstehen lehren: Ein Plädoyer für guten Unterricht, Stuttgart 2011). Die Skizze dessen, was unter Verstehen verstanden werden kann, fällt indes knapp aus und ist weitgehend tautologisch.

überhaupt erst zu erkennen. Verstehen bedeutet, Wissenssphären der ausdifferenzierten Wissenschaften zu verbinden und inter- beziehungsweise transdisziplinäre Zusammenhänge zu erkennen. Verstehen schließlich erlaubt zu beurteilen, welches Wissen für wen unter welchen Bedingungen relevant sein könnte. Diese Fähigkeiten stellen, bezogen auf den Umgang mit Wissen, ein funktionales Äquivalent von Bildung dar. Gerade weil nicht mehr auf die unmittelbar bildende Wirkung der Wissenschaft zu vertrauen ist, muss der Entwicklung dieser Fähigkeiten in den Wissenschaften und Bildungsorganisationen besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden.

Literatur

Adorno, Theodor W., Theorie der Halbbildung, in: Gesammelte Schriften, Bd. 8. Frankfurt a. M. 1972.

Bollenbeck, Georg, Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters, Frankfurt a. M. 1996.

Fichte, Johann Gottlieb, Deduzierter Plan einer zu Berlin errichtenden höhern Lehranstalt, die in gehöriger Verbindung mit einer Akademie der Wissenschaften stehe (1807), in: Gelegentliche Gedanken über Universitäten, hg. v. E. Müller, Leipzig 1990.

Forst, Ursula, Die Universität als Ort der Bildung durch Wissenschaft, in: L. Honnefelder, G. Rager (Hrsg.), Bildung durch Wissenschaft? Freiburg/München 2011.

Freyer, Hans, Zur Bildungskrise der Gegenwart, in: Die Erziehung 6, 1930/31.

Gruschka, Andreas, Verstehen lehren: Ein Plädoyer für guten Unterricht, Stuttgart 2011.

Horkheimer, Max, Adorno, Theodor W., Dialektik der Aufklärung, Frankfurt a. M. 1971.

Humboldt, Werke in fünf Bänden, Bd. IV, hrsg. v. A. Flitner und K. Giel, Darmstadt 1964.

Kant, Immanuel, Der Streit der Fakultäten in drey Abschnitten, 1998, in: Werkausgabe Bd. XI., hg. v. W. Weischedel, Frankfurt a. M. 1977.

Klafki, Wolfgang, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1985.

Klieme, Eckhard, et al., Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, Berlin 2003.

Liessmann, Konrad Paul, Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift, Wien 2014.

Nietzsche, Friedrich, Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten. Einleitung, in: Kritische Studienausgabe, hg. v. G. Colli, M. Montinari, Bd. 1, München 1988.

Roth, Heinrich, Pädagogische Anthropologie, Bd. 2. Hannover 1971.

Schiller, Friedrich, Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen, 6. Bf., Stuttgart 2000.

Schleiermacher, Friedrich Daniel, Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn. Nebst einem Anhang über eine neu einzurichtende (1808), in: Gelegentliche Gedanken über Universitäten, hg. v. E. Müller, Leipzig 1990.

Terhart, Ewald, Didaktik. Eine Einführung, Stuttgart 2009.

Trabant, Jürgen, Traditionen Humboldts, Frankfurt a. M. 1990.

Weber, Max, Soziologie, universalgeschichtliche Analysen, Politik, hg. v. J. Winckelmann, Stuttgart 1973.

Weinert, Franz E. (Hrsg.), Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim 2001.

Zenkert, Georg, Bildung als Politikum. Die Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts in der Perspektive Eduard Sprangers, in: Politisches Denken, Jahrbuch 2013.

Zenkert, Georg, Bildung im Zeitalter der Halbbildung. Zur Differenz von Bildungstheorie und Bildungskritik, in: K.-H. Dammer, Th. Vogel, H. Wehr (Hrsg.), Zur Aktualität der Kritischen Theorie für die Pädagogik, Wiesbaden 2015.

Zenkert, Georg, Fragmentarische Individualität. Wilhelm von Humboldts Idee sprachlicher Bildung, in: Deutsche Zeitschrift für Philosophie, Bd. 52, H. 5, 2004.

Giovanni Tidona

Bildungskrise als Krise des Poietischen

Philosophisch-pädagogische Problemverflechtungen am Beispiel des Begriffs der *Kompetenz*

Abstract

„Die Krise in der Erziehung ist [...] ja nur ein besonderer Aspekt der allgemeinen Krise, in welche die moderne Welt überall und auf nahezu allen Lebensgebieten geraten ist".[1] Unter den von Hannah Arendt angedeuteten „Lebensgebieten" nimmt die Wissenschaft in einer *lato sensu* technologisierten Gesellschaft einen durchaus vorrangigen Platz ein. Es gilt somit, die Physiognomie der Bildungskrise im Zusammenhang mit der Wissenschaftskrise zu umreißen.

Dafür soll aber ein besonderer Wesenszug des Phänomens „Wissenschaft" heraus isoliert werden, welcher sich auch für die Bildung als äußerst prägend erweist. Dieser kann hierbei als *produktiver Charakter der Wissenschaft* definiert werden und hängt mit einer freilich bereits vorwissenschaftlichen – im Grunde philosophischen – Theorie zusammen, nämlich der *dynamis*- oder *potentia*-Lehre. Wie im Folgenden gezeigt wird, übt aber die *dynamis*-Lehre, durch eine begriffliche Anreicherung in Berührung mit der Ästhetik, einen besonderen Einfluss auf die Pädagogik aus.

Das Geflecht von *Bildung*, *Wissenschaft als Produktion* und *Ästhetik* vor dem Hintergrund der *dynamis*-Lehre ist somit Gegenstand des vorliegenden Beitrags. Im Lichte dieses kritischen Zusammenhanges wird zum Schluss ein genaueres Verständnis der bildungswissenschaftlichen Kategorie der *Kompetenz* möglich sein. Durch die begriffsgeschichtlich fundierte Thematisierung der Kompetenz ist es möglich, einen produktiv-dynamischen und somit kritischen Wesenszug der Pädagogik zu hinterfragen, der im vorliegenden Beitrag unter den Begriff der *potentia potentiae* aufgefasst und analysiert wird.

1. Wissenschaft als Produktion

Unbeschadet aller Komplexität und strukturellen Vielfalt desjenigen gewaltigen Wissens- und Praxisgebäudes, das man in der Regel äußerst summa-

[1] Hannah Arendt: „Die Krise in der Erziehung", in: *Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I*, München: Piper, 2015[3], S. 255.

risch unter Wissenschaft subsumiert, dürfte man wagen, einen bestimmten und mit der Erziehungsfrage eng verbundenen Wesensaspekt der Wissenschaft ans Tageslicht zu bringen. In einer auf unterschiedlichen Ebenen – einschließlich der des *common sense* – verbreiteten Vorstellung orientiert sich Wissenschaft im allgemeinen Sinne am Paradigma der *Produktion* und führt somit auf die griechische *poiesis* zurück.

Nun ist Produktion freilich kein allzu ursprünglicher Wesenszug der Wissenschaft, wie diese im Westen entstanden ist. Vielmehr stellt sich das Epistemische, zumindest in seinen philosophischen Anfängen, bekanntlich als ξεςρειν bzw. *Betrachtung des Perfekten* heraus. In diese semantisch-terminologische Richtung ist beispielsweise auch der wiederholte Bezug Aristoteles' auf das Wissen als *eidenai* sowie alle Thematisierungen der *episteme*, die die Philosophie auf das *Licht* und die Sphäre des Sehens zurückführen.[2]

Obwohl das Paradigma der Wissenschaft als *contemplatio* bedeutsame Berührungspunkte mit der Wissenschaft als *productio* aufweist – nicht zuletzt, weil beide Paradigmen den Begriff der *Form* betreffen, die in dem einen Denkparadigma *vernommen*, in dem anderen *hervorgebracht* wird –, ist die Philosophiegeschichte im Allgemeinen von der Durchsetzung des zweiten Paradigmas charakterisiert. Die Abschwächung des kontemplativen Charakters der Wissenschaft und die damit einhergehende Stärkung des Poietischen gipfelt in der Neuzeit, wenn die wissenschaftliche *poiesis* zur *Weltproduktion* bzw. *Hervorbringung des Seienden* wird. Der wissenschaftliche Eingriff nimmt, in Anlehnung an eine bestimmte, gleichsam „technisch-operative" Interpretation des griechischen Begriffs der *poiesis*, die Züge der *Veranlassung* des Noch-nicht-Seienden an: ή γάρ τοι έκ τοΰ μη δντος είς το δν ίόντι ότωοΰν αίτία πασά έοτι ποίησις. »Jede Veranlassung für das, was immer aus dem Nicht-Anwesenden über- und vorgeht in das Anwesen, ist ποιησις, ist Hervor-bringen«.[3]

In operativer Hinsicht zielt die Produktion des Seienden auf eine Verfügbarkeit desselben ab. Die Disponibilität des Seienden gegenüber dem technischen Eingriff entspricht einer prinzipiellen *Beherrschbarkeit der Dinge*. Die „einheitliche Bedeutung", in deren „Offenheit das Wesen des gegenwärtigen Europa [besteht]", sei „die Verfügbarkeit jedes Dinges, unbeschränkt her-

[2] Unter den zahlreichen Ansätzen ragt die Pseudoetymologie des Johannes Philoponos heraus: „Σοφία wurde sie geheißen gleich als eine σάφεια (»Klarheit«), da sie alles klärt (ως σαφειίζουσα πάντα); dieses »Klar« aber (σαφές, nämlich in σάφεια) ist gesagt gleich als ein »Lichtes« (φαές), von den Wörtern, die das Licht bezeichnen (φάος und φῶς), weil sie das Verborgene ans Licht (φῶς) bringt", analysiert in W. Haase: „Ein vermeintliches Aristoteles-Fragment bei Johannes Philoponos", in: *Synusia. Festgabe für Wolfgang Schadewaldt zum 15. März*, Pfullingen: Neske, 1965, S. 325.

[3] Martin Heidegger: „Die Frage nach der Technik", in: *Vorträge und Aufsätze*, Gesamtausgabe, Bd. 7, Frankfurt: Klostermann, 2000, S. 12.

gestellt und zerstört zu werden".[4] Die *poiesis*-Technik sei, im wohlgemerkt philosophisch-technikkritischen Rahmen, eine *Herrschaft über die Dinge*:

> Die Technik ist heute zur mächtigsten der metaphysischen Kräfte geworden. Der gesunde Menschenverstand wird nicht mehr von der Religion oder der Politik, sondern von der Denk- und Handlungsweise der Technik beherrscht. Welche immer die Denk- und Handlungsweise der Metaphysik ist, aber die nunmehr eine Veränderungsfähigkeit der Erde erreicht hat, die nicht nur die natürlichen Produktions- und Destruktionsprozesse lenkt, sondern sie durch künstliche Prozesse ersetzt. Selbst die „Welt" ist nicht mehr nur der Horizont, sondern auch der Gegenstand der ποίησις: sie wird in ihrer Totalität das, was in einem wissenschaftlich kontrollierten Plan hergestellt und zerstört werden kann.[5]

Eine derartig aufgefasste Technik hat mit einer theoretischen „Weltanschauung" offensichtlich nicht mehr viel zu tun. Der Paradigmenwechsel von der theoretischen Wissenschaft bis zu einer poietischen Technik hin betrifft auch das Realitätsverständnis. Ins Zentrum rückt die Idee einer *Disponibilität* – sprich Formbarkeit, Gefügigkeit, Bildungsfähigkeit – des Dinges, das nur *als solches* als wirkliches Ding aufgegriffen wird:

> Der Sinn der Wirklichkeit ist nicht mehr etwas von der wissenschaftlichen Aktion Betrachtetes, sondern etwas von ihr Produziertes [...] Im Horizont der wissenschaftlich-theologischen Aktion ist ein „Ding" eben ein absolutes Verfügbarsein, hergestellt und zerstört zu werden; ein Ding, das nicht so verfügbar ist, ist unwirklich.[6]

In ihrem universalen Geltungsanspruch visiert die Technik unterschiedliche, formfähige Produkte an. Darunter kommt wohlgemerkt auch das Ding „Mensch" vor:

> Die Technik überschreitet jede Grenze und [...] beschränkt sich nicht mehr darauf, Konsumgüter und Werkzeuge zu produzieren, sondern ist schon auf dem Weg der Produktion des Menschen selbst, seines Lebens, seiner Gefühle und Vorstellungen und seiner höchsten Glückseligkeit, nämlich der Befreiung des Menschen von Leid und Tod.[7]

Der poietisch-technischen Weltproduktion unterliegen somit auch der Mensch selbst und seine „sittlichen Kräfte", „weil die Technik schon auf die Rekonstruktion der geistigen Struktur des Individuums zielt, um ihm jene

---

[4] Emanuele Severino: *Vom Wesen des Nihilismus*, Klett-Cotta: Stuttgart, 1983, S. 19.
[5] Ibid., S. 224.
[6] Ibid., S. 17.
[7] Ibid., S. 16–17.

psychologische Qualitäten (die sogenannten ‚sittlichen Kräfte') zu verleihen, die für das wirksame Funktionieren der Instrumente erforderlich sind".[8]

Das Handlungsfeld der Technik schließt die Produktion des Menschen mit ein und erweist sich deshalb als universal. Aber dieses Handlungsfeld ist auch reflexiv, indem die Technik sich nicht nur an seine Produkte richtet, sondern auch auf sich selbst zurückschlägt.

Das wissenschaftliche Unterfangen und die technische Poietisierung beschränkt sich nicht auf eine schiere Produktion der einzelnen Ziele – indem z. B. materielle Grundlagen durch die Technik und auf mehr oder weniger gewalttätige Art und Weise ans Tageslicht gebracht und verdinglicht werden.[9] Vielmehr besteht das Spezifikum der wissenschaftlichen Produktion in einer indefiniten Steigerung des eigenen produktiven Vermögens, Ziele zu erreichen. Auf diesem Hang ist Wissenschaft längst kein Mittel mehr, da sie sich selbst, ähnlich wie ein *subjectus superaneus*, wissenschaftlich modifiziert und von einem Mittel zu einem (Selbst-)Zweck wird. Der kapitalkritischen Theorie zufolge ist in diesem Zusammenhang von einer „Umkehr" die Rede: „Es besteht eine Umkehr der Zweck-Mittel-Relation: Es werden nicht mehr Zwecke identifiziert, zu deren Erreichen Technik ein Hilfsmittel ist, sondern Technik wird zum Selbstzweck".[10]

Eine ähnliche Umkehrung ist nicht nur im ökonomischen, bspw. in den Entartungen der Kapitalakkumulation, sondern auch im politischen Bereich vorfindlich – paradigmatisch dafür sind Hannah Arendts Ausführungen zur „Umwandlung des Handelns in eine Form des Herstellens", zur Übertragung der Zweck-Mittel-Relation auf die Politik und zur dementsprechenden „*Degradierung der Politik zu einem Mittel für die Erreichung eines höheren, jenseits des Politischen gelegenen Zwecks*".[11] Aber auch noch diesseits des Politisch-Wirtschaftlichen nistet die Möglichkeit einer solchen Umkehr in der gemeinsamen logischen Struktur, die Politik und Ökonomie aufrechterhält. Auf der Idee einer produktiven Verfügbarkeit der Dinge beruhend, wird die technologische Macht zur re-produktiven Technik (ihres potentiellen Charakters). Dabei geht es nicht nur – und nicht primär – um die Steigerung der Er-

[8] Ibid., S. 18.

[9] Nach der von Hannah Arendt geschilderten Verdinglichungsdynamik: „Die Werktätigkeit von Homo faber, der die Welt herstellt, vollzieht sich als Verdinglichung. Selbst den zerbrechlichsten Dingen verleiht er eine gewisse Konsistenz, die er dem Material entnimmt, aus dem er sie verfertigt. Dieses Material wiederum ist ebenfalls bereits etwas Verfertigtes [...]; Material muß erst einmal gewonnen werden, seiner natürlichen Umgebung entrissen. [...] Alles Herstellen ist gewalttätig, und Homo faber, der Schöpfer der Welt, kann sein Geschäft nur verrichten, indem er Natur zerstört" (Hannah Arendt: *Vita activa oder Vom tätigen Leben*, München: Piper, 2002, S. 165).

[10] Christian Fuchs: *Krise und Kritik in der Informationsgesellschaft*, 2002, on demand, S. 22, abrufbar in http://fuchs.uti.at/wp-content/uploads/Krise_Kritik.pdf.

[11] Arendt 2002, S. 291–292.

gebnisse – etwa wie die Anhäufung der Wissensdata oder die Zunahme des technischen Gestells – sondern um die Steigerung des Vermögens, Wissensdata sowie technische Ausstattung zunehmend produzieren zu können.

Akkumulation der Ergebnisse und teleologische Fähigkeit, die eigene Fähigkeit zu potenzieren, sind zwei semantische Facetten, die im zweideutigen Wort „Vermögen" vereint werden, welches, in der Bedeutung von „wirtschaftlichem Vermögen", sowohl *Besitz von bereits vorhanden Gütern* als auch *Kaufkraft* (sprich *Fähigkeit zur Erlangung weiterer Güter*) bedeutet.

Es ist kein Zufall, dass das Stichwort „Vermögen" auch eine zentrale pädagogische Bedeutung annimmt. Die problematischen Aspekte einer derartig zweideutigen Vermögenssteigerung (*potentia potentiae*) fließen auch in die Pädagogik ein und beeinflussen sie stark. Aus diesem Grund gilt hierbei eine genauere Erörterung des produktiven Charakters der Bildungswissenschaft.

2. Der Hang zu einer reduktiven Interpretation der *poiesis*

Dass die westliche wissenschaftliche Entwicklung einen ausgeprägten Hang zur *poiesis* – und somit die Unterbestimmung, mit einem Schlag, von *theoria* und *praxis* – aufweist, ist mittlerweile zweifellos zu einem *topos* geworden. Weniger augenfällig ist aber die damit verbundene, hinsichtlich ihrer Modalitäten äußerst komplexe *poietische Tendenz des Erzieherischen*. Die Pädagogik kann durchaus als eine anthropozentrische Disziplin betrachtet werden, bei der sich das „Eindringen und Dominantwerden des (neuzeitlichen) poietischen Denkens"[12] feststellen lässt. Vor dem Hintergrund einer vorherrschenden poietischen Tendenz der Pädagogik wird die *poiesis* dabei aber vorgängig als *Herstellung* oder *herstellendes Tun* aufgegriffen. Dies ist der Fall u. a. bei der bekannten Grundunterscheidung Otto Bollnows zwischen „mechanischem" und „organischem" Erziehungsvorgang, wo er beteuert, dass „die am handwerklichen Hervorbringen orientierte Auffassung [der Pädagogik, Anm. d. Verf.] bis heute die vorherrschende geblieben ist":

> Im Grunde gibt es nämlich zwei Grundauffassungen vom Wesen des Erziehungsvorgangs, die in der Geschichte der Pädagogik immer wiederkehren. Die übliche und für das naive Vorgehen auch nahliegende Auffassung von der Erziehung geht von der Analogie zum handwerklichen Tun aus. Wie der Handwerker nach einem vorgefaßten Plan aus einem vorgegebenen Material mit einem geeigneten Handwerkszeug seinen Gegenstand herstellt, so bringt auch der Erzieher nach dem ihm vorschwebenden Ziel eine bestimmte Formung des ihm anvertrauten Men-

[12] Winfried Böhm: *Theorie und Praxis. Eine Einführung in das pädagogische Grundproblem*, Würzburg: Königshausen & Neumann, 2011, S. 53.

schen hervor. Die Kategorien seines Handelns sind dieselben wie die jedes handwerklichen Tuns: Durch planmäßige Anwendung der richtigen Methoden wird bei hinreichender Ausdauer und hinreichender Materialkenntnis schließlich mit Sicherheit auch das gewünschte Ergebnis erzielt. Auf eine einfachste Formel gebracht heißt das: Das Erziehen ist ein „Machen", wenn wir mit dem Begriff des Machens eine solche zielstrebige Tätigkeit bezeichnen [...].

Der ursprüngliche Sinn der formatio animae, im Deutschen dann als „Bildung" übersetzt, bedeutet nichts anderes als eine solche in Analogie zum handwerklichen Tun verstandene Materialbearbeitung. So hat es, im Sinne der alten Überlieferung, noch Arndt verstanden, wenn er in der Einleitung zu seinen „Fragmenten der Menschenbildung" sagt: „Bilden, ein herrliches Wort – ein Bild machen. Es wäre göttlich, wenn man dies könnte durch Künstlichkeit, wenn man Schritt für Schritt, wie der Künstler an seinem Blocke, von Jahr zu Jahr vorwärts gehen könnte, bis das Werk in seiner herrlichen Vollendung da stünde. Aber darin, daß Arndt ein solches Vorgehen als unerreichbar hinstellt, drückt sich in ihm schon eine gewandelte Vorstellung von der menschlichen Entwicklung und damit auch des ihr angemessenen erzieherischen Tuns aus: Der Mensch ist eben nicht ein beliebig zu formendes Material, sondern entfalte sich von innen her nach dem ihm eigenen Gesetz zu dem in ihm selber angelegten Ziel. „Bildung" ist jetzt in seiner neuen und seitdem herrschend gewordenen Bedeutung das Ergebnis dieses „organischen" Wachstums. Das bedingt dann den ganz anderen „negativen" Begriff der Erziehung als einer Kunst des Pflegens und des Wachsen-Lassens, als des „Nicht-Störens" dieses Naturvorgangs. Man kann insofern also, wenn man eine kurze Zusammenfassung zur Hand haben will, zwischen einer mechanischen (handwerklichen) und einer organischen Vorstellung von der Erziehung sprechen, wobei geistesgeschichtlich gesehen die erste vor allem aus der Aufklärung, die zweite aus der Romantik hervorgegangen ist. Man muss sich aber darüber klar sein, dass trotz aller leidenschaftlichen Angriffe im täglichen Leben der Erziehung die am handwerklichen Hervorbringen orientierte Auffassung bis heute die vorherrschende geblieben ist. Mit diesen beiden Formen, der mechanischen und der organischen Auffassung, scheinen aber zugleich die beiden überhaupt möglichen Ansätze in der Pädagogik gegeben zu sein: Die Erziehung beruht entweder auf einem (mechanischen) Machen von außen oder auf einem (organischen) Wachsen von innen; damit aber scheinen die Möglichkei-

> ten der Erziehung auch erschöpft zu sein; ein Drittes scheint es nicht zu geben.[13]

Bollnows Thematisierung beider Erziehungsparadigmen zielt wohlgemerkt auf ein *tertium* über die mechanische und die organische Auffassung hinaus ab. Während beide klassischen Erziehungsparadigmen die als „notwendig mitgesetzte Voraussetzung" die Idee der „Stetigkeit und allmähliche[n] Vervollkommnung"[14] beinhalten, besteht Bollnows Anliegen in einem Erziehungsentwurf der *unstetigen* Formen. Die Frage nach diesem dritten Bollnowschen Weg würde jedoch den Rahmen der vorliegenden Erörterung sprengen und soll deshalb ausgelassen werden.

Vielmehr ist dabei der Hinweis auf die Vorherrschaft des mechanischen (technischen) Paradigmas relevant. Im Zuge der Bollnowschen Unterscheidung stünde der *technischen* Bildung eine *organische* gegenüber. Auch ein Diktum der Alltagssprache spiegelt diese Denkeinstellung wider, indem behauptet wird, dass es möglich sei, auf zweierlei Weise zu erziehen: Entweder „durch den Hammer" – also durch mehr oder minder gewalttätigen Eingriff – oder, analog wie beim Pflanzen-Gießen, durch minimale Intervention, die sich darauf beschränke, „wachsen zu lassen", mit anderen Worten: Den im Erziehungsobjekt angelegten *telos* eigenständig entfalten zu lassen.

In diesem binären Ansatz wird *poiesis* mit Herstellung gleichgesetzt – zumal Bollnow in Bezug auf diese erste Modalität des Erziehungsvorgangs die Wichtigkeit des Handwerkes als *technischen Urheber* betont, der in der zweiten Modalität keine Rolle spielen würde. Bei solch einer Technikbezogenheit handelt es sich offensichtlich um eine bestimmte, reduktive Interpretation der *poiesis*.

Dazu könnte man anmerken, dass selbst ein Pflanzen-Gießen einen technischen Eingriff darstellt – denn es bedarf z. B. Botanik-Kenntnisse (zielorientiertes Wissen) und wenngleich minimaler technischer Ausstattung (Einsatzmittel). Aber abgesehen von diesem ersten möglichen Einwand ist es entscheidend, dass der *Ausgang* des Erziehungsprozesses – sowohl in Bollnows Unterschied als auch beim *common sense* – ein *Poietisches* ist. Um auf diese Schlussfolgerung zu kommen, ist aber erst ein philosophisch fortgeschrittenes Verständnis des Wesens der *poiesis* erforderlich:

> Alles liegt daran, daß wir das Her-vor-bringen in seiner ganzen Weite und zugleich im Sinne der Griechen denken. Ein Her-vor-bringen, ποίησις, ist nicht nur das handwerkliche Verfertigen, nicht nur das künstlerisch-dichtende zum-Scheinen- und ins-Bild-bringen. Auch die φύσις,

[13] Otto Friedrich Bollnow: „Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung", in: *Schriften*, Bd. 8, Würzburg: Königshausen & Neumann, 2014, S. 11–12.

[14] Ibid., S. 13.

> das von-sich-her Aufgehen, ist ein Her-vor-bringen, ist ποίησις. Die φύσις ist sogar ποίησις im höchsten Sinne. Denn das φύσει Anwesende hat den Aufbruch des Her-vor-bringens, z. B. das Aufbrechen der Blüte ins Erblühen, in ihr selbst (εν έαυτώ). Dagegen hat das handwerklich und künstlerisch Her-vor-gebrachte, z. B. die Silberschale, den Aufbruch des Her-vor-bringens nicht im ihm selbst, sondern in einem anderen (έν άλλω) im Handwerker und Künstler.[15]

In dieser Auffassung wäre die „natürliche", angeblich technikfreie Entfaltung einer Form doch auch eine Weise der *poiesis* als Hervorbringen. Natur sei ein sogar im höchsten Sinne Poietisches: Dadurch wird jegliche Unterscheidung von „technischem" und „organischem" Vorgang stark relativiert.

Der gemeinsame aristotelische Nenner von Natur und Produktion, den Heidegger bei seiner sicherlich etwas steilen These einer wesentlichen Identität von *physis* und *poiesis*[16] im Sinne hatte, ist die *dynamis*, das Vermögen. Für Aristoteles unterteilt sich *dynamis* in (mindestens) zwei Grundmodi: Es gibt eine *dynamis meta logou*, d. h. ein „vernünftiges" oder „vernunftgesteuertes" Vermögen; und eine *dynamis*, die sich als *a-logon* entelechiert:

> Da nun einige Prinzipien dieser Art sich in dem Unbeseelten finden, andere in dem Beseelten und der Seele, und in dem vernünftigen Teil der Seele, so müssen offenbar auch von den Vermögen einige unvernünftig sein, andere mit Vernunft verbunden. Alle Künste daher und die hervorbringenden Wissenschaften sind Vermögen; denn sie sind Prinzipien der Veränderungen in einem anderen, oder insofern es ein anderes ist.[17]

Auch kraft dieser Unterscheidung könnte man Natur und Technik bei Aristoteles tatsächlich als zwei Modalitäten und Bereiche der Entfaltung der *dynamis* betrachten. Außerdem soll bemerkt werden, dass Heidegger neben dem *meta logou/alogos* ein weiteres Aristotelisches Unterteilungskriterium aufgreift, nämlich die Opposition εν έαυτώ/έν άλλω: Dabei geht es um die Frage, ob der „Aufbruch des Her-vor-bringens" im ihm selbst oder in einem anderen liege.

Auf dieser Interpretationslinie der *poiesis* werden somit zwei unterschiedliche und doch in gewisser Hinsicht komplementäre Prinzipien zur Geltung gebracht, die in ihrer Kombinierung dazu führen, dass Natur und Technik vor dem Hintergrund einer poietischen Gemeinsamkeit gedacht werden: „Denn auch die Natur gehört zu derselben Gattung wie das Vermögen, da

---

[15] Heidegger 2000, S. 12–13.

[16] Zu einer von Heidegger selber später vorgenommenen Relativierung dieser These zugunsten eines Spezifikums der Physis vgl. Martin Heidegger: „Vom Wesen und Begriff der Φύσις. Aristoteles, Physik B, 1", in: *Wegmarken*, Frankfurt a. M.: Klostermann, 1976.

[17] Aristoteles: *Metaphysik* 1046 b 2, Hamburg: Meiner, 2009, S. 105.

sie ein bewegendes Prinzip ist, aber nicht in einem anderen, sondern in einem Ding selbst, insofern dieses es selbst ist".[18]

Dies bedeutet vielerlei. Auf der einen Seite könnte man die Sache so wenden, dass „Aristoteles definition of nature is completely dependent on techne".[19] Auf der anderen Seite rücken das Bild der Technik und der Natur zueinander:

> Wenn z. B. ein Haus zu den Naturgegenständen gehörte, dann entstünde es genauso, wie jetzt auf Grund handwerklicher Fähigkeit; wenn umgekehrt die Naturdinge nicht allein aus Naturanlage, sondern auch aus Kunstfertigkeit entstünden, da würden sie genau so entstehen, wie sie natürlich zusammengesetzt sind. Wegen des einen ist also das andere da. Allgemein gesprochen, die Kunstfertigkeit bringt teils zur Vollendung, was die Natur nicht zu Ende bringen kann, teils eifert sie ihr (der Natur) nach: Wenn nun die Vorgänge nach Maßgabe der Kunstfertigkeit auf Grund des „wegen etwas" ablaufen, so ist es klar, daß auch die Vorgänge gemäß der Natur (dies tun). Denn es verhält sich ja ähnlich zueinander das Spätere zum Früheren sowohl bei den Vorgängen gemäß Kunst wie auch bei denen gemäß Natur.[20]

Wenn also bspw. die Biologie eine *Autopoiesis* von einer *Allopoiesis* unterscheidet, waltet darin noch das Aristotelische εν ἑαυτώ/ἐν ἄλλω-Kriterium: Selbst die biologische Natur wird grundsätzlich als operative *poiesis* aufgefasst. Aber auch genuin philosophische Ansätze bestätigen diese Interpretationslinie, nach der „die Entfaltung der *physis* die Wahrheit des Seins als Wachstum und Produktion (*poiesis*) [ist]".[21]

Bollnow separiert das Mechanische vom Organischen – d.h. vom vermeintlich Nicht-Technischen (weil Nicht-Handwerklichen). Es erscheint aber klar, dass die Gegenüberstellung selber problematisch ist, denn es besteht eine alles andere als nachrangige Traditionslinie, die sowohl den technischen Eingriff als auch das natürliche Wachsen des Organismus als Weisen der *poiesis* betrachtet. In dieser Hinsicht würde Bollnows Analyse nicht nur als ausdrückliche Hervorhebung des Primats des Technischen, sondern auch als nicht bewusste Bestätigung des Primats des Poietischen gelten; denn gerade das Poietische ist der Überbegriff, dem die angeblich unterschiedlichen Modi des Erzieherischen untergeordnet sind. Selbst in ihren vermeintlich nicht-

---

[18] Ibid. 1049 b 4, S. 123.

[19] Janet M. Atwill: „Art of Invention and Intervention. The Interstices of Nature, Spontaneity, and Chance", in: *Rhetoric Reclaimed. Aristoteles and the Liberal Art Tradition*, Ithaca/London: Cornell University Press, 2009, S. 83.

[20] Aristoteles: *Physik* 199a 8–18, Hamburg: Meiner, 1987, S. 89–91.

[21] Bernard Stiegler: *Technik und Zeit. Der Fehler des Epimetheus*, Zürich/Berlin: Diaphanes, 2009 S. 21.

technischen Modalitäten betrifft die Pädagogik einen doch *poietischen* Prozess, das Zu-Tage-Treten und Vervollkommnung einer dynamisch angelegten Form.

Bildung weist somit bereits bei diesen ersten Zügen einen ausgeprägten, komplexen produktiven Charakter auf und zeigt sich somit an ein produktives Wissenschaftsparadigma gekoppelt, wo es nicht um die Betrachtung, sondern um die (bildungseingriffserforderte) Produktion der Formen geht.

Eine derartige *Technisierung der physis* ist das theoretische Sprungbrett auch für die neuzeitlichen Theorien der Produktion der Natur und, später, auch desjenigen Elements der Natur, das der Mensch ist. Der poietische Charakter der Bildung speist sich nämlich auch aus dem neuzeitlichen Paradigma der *Operativität*. Dieses fußt auf einer Identität von Erkennen und Herstellen:

> Die Wissenschaft sei nur zum Teil theoretisch-spekulativ, sie müsse von jetzt immer mehr auch praktisch-operativ werden, nämlich zum Nutzen „for the kingdom of man" [...] Bacon setzt, wie nach ihm Vico, voraus, daß wahre Erkenntnis ein Wissen der Ursachen ist und ein solchen am meisten verfügbar ist, wenn wir die Macht haben, den Effekt zu verursachen oder selber hervorzubringen. Wissen ist als Verursachen oder Machenkönnen geradezu Macht, nämlich über die Kräfte der Natur mittels der Naturwissenschaft.[22]

Im Rahmen der Identität von *facere* und *intellegere*[23] werden aber nicht nur Phänomene der Natur im wissenschaftlichen Experimentrahmen – d. h. durch die Erkenntnis/Re-Konstruktion ihrer Ursachen – hervorgebracht. Eine entscheidende, pädagogisch-relevante Weiterbestimmung dieser Identität erfolgt durch Giambattista Vicos Formel *verum et factum convertuntur*, welche nun auch die Produkte des Geistes anbelangt: „Kriterium und Regel des Wahren ist das Geschaffenhaben selber (veri criterium ac regula ipsum esse fecisse)".[24] Dieses Prinzip wird nicht zufällig auch in seiner pädagogischen Schrift hervorgehoben[25] und trägt zur neuzeitlichen Konstituierung eines

---

[22] Karl Löwith: „Vicos Grundsatz. Verum et factum convertuntur", in: *Sämtliche Schriften*, Bd. 9, „Gott, Mensch und Welt. G. B. Vico und Paul Valéry", Stuttgart: Metzler, 1986, S. 210.

[23] „Homo naturae minister et interpres tantum facit aut intellegit, quantum de naturae ordine re vel mente observabit: Nec amplius novit aut possit" (Francis Bacon: *Works*, ed. Molesworth, III, S. 793; vgl. 1, S. 157, zit. in Löwith 1986, S. 211).

[24] Giambattista Vico: *De antiquissima italorum sapientia ex linguae latinae originibus eruenda. Liber metaphysicus*, 1710 / *Über die älteste Weisheit der Italier, wie sie zu erheben ist aus den Ursprüngen der lateinischen Sprache*, München: Fink, 1779, S. 44–45.

[25] „Das Geometrische beweisen wir, weil wir es hervorbringen; wenn wir das Physikalische beweisen könnten, würden wir es hervorbringen. Denn allein im Gott, dem Allmächtigen, sind die wahren Formen der Dinge, durch die deren Natur gestaltet ist"

gesamten Wissenschaftsmusters bei, das von nun an auch die Selbsthervorbringung des Menschen und seiner Geschichte betrifft und dazu führt, dass „die klassische Unterscheidung von physis und techne [...] überholt wird".[26] Die eigentlich bereits von Aristoteles vertretene Idee einer Nähe von Technik und Natur wird hierdurch entschieden untermauert. *Natura und poeta producent similia* und *poeta* ist nun im weitesten Sinne als Produzent der Natur und des Geistes zu verstehen.

3. Die „Zerrissenheit des produktiven Charakters des Menschen". *Poiesis*, *origo* und Genialität

Auf dem Weg der Entstehung eines wissenschaftlich-poietischen Bildungsbegriffs ist aber noch eine unabdingbare Etappe zu berücksichtigen. Das Poietische ist nicht nur der gemeinsame Hintergrund von *téchne* und *physis* („mechanisch/organisch") und *meta logou/alogon*. Der Begriff der *poiesis* liegt auch der (ästhetischen) Gegenüberstellung von *Technik* und *Kunst* zugrunde.

Der Ausgangspunkt dieses Problems ist in der Platonschen Definition der *poiesis* aufzufinden:

> Du weißt, dass poiesis („Schaffen") vielerlei Bedeutungen hat; denn jedes beliebige Schaffen ist doch die Ursache, wenn irgendetwas aus dem Nichtsein in das Sein übertritt, sodass auch die Hervorbringungen in allen Künsten und Handwerken schöpferische Akte sind und alle Meister darin („Poeten"), also Schöpfer.[27]

Als Ergänzung dazu gilt interessanterweise die Note des Herausgebers der Reclam-Ausgabe des *Symposion*: „Der Begriff ποίησις (*poiesis*) bezeichnet jede Form schöpferischen Wirkens: Das Backen eines Kuchens fällt ebenso darunter wie die Dichtung eines Epos, und Dichtung ist denn auch die häufigste Bedeutung des Wortes".[28] Es handelt sich um etwas mehr als einen witzigen Spruch, denn die Präzisierung konterkariert die Platonische (und allgemein griechische) Gleichsetzung dessen, was heutzutage *Kunst* und *Handwerk* benannt werden würde.

Die prinzipielle Ununterscheidbarkeit, nach der sowohl ein ordinärer Kuchen als auch das außergewöhnlichste Kunstwerk Produkte der *poiesis* seien – eine Einstellung, die kurioserweise noch in einigen Spuren

---

(Giambattista Vico: *De nostri temporis studium ratione / Vom Wesen und Weg der geistigen Bildung*, Darmstadt: WBG, 1984, S. 41).

[26] Löwith 1986, S. 211.

[27] Platon: *Symposion*, übers. und herausgeg. von Thomas Paulsen und Rudolf Rehn, Stuttgart: Reclam, 2006, S. 103.

[28] Ibid., S. 176.

der Alltagssprache Entsprechung findet[29] – zählt zu den Hauptproblemen des ästhetischen Unterfangens. Die neuzeitliche Ästhetik wird sich darum kümmern, spezifische Unterscheidungskriterien von technischen und künstlerischen Produkten einzuführen und somit ein Spezifikum des Kunstwerkes zu etablieren.

Dafür musste aber die Einheitlichkeit der *téchne* aufgesplittert werden. Das Auseinanderdriften von Kunst und Technik und das dementsprechende Primat des Ästhetischen gegenüber dem Technischen determinieren per Osmose beachtliche Veränderungen im Paradigma der Pädagogik. Dieser Einfluss ist von Vornherein dadurch ermöglicht, dass die Pädagogik und selbst der Bildungsbegriff ihren heterogenen, genealogischen Ort gerade in der Ästhetik finden:

> Der Bildungsbegriff entfaltet seine hist. Wirksamkeit im Zeitalter der Spätaufklärung. Im letzten Drittel des 18. Jahrhundert gewinnt er eine genuin päd. Bedeutung, wird nachgerade zu einem modischen Schlagwort und überlagert allmählich ältere Prägungen wie Kultur, formatio und eruditio. Sein päd. Profil erhält der Begriff durch die ästhetischen Entwürfe der Aufklärung (Johann Christoph Gottsched, Johann Jakob Bodmer und J. J. Breitinger) in Anlehnung an ein künstlerisches B.Verständnis. Besonders Johann Georg Sulzers „Allg. Theorie der schönen Künste" (1771–1774) beruft sich auf die Analogie von künstlerischer Bildung und Menschenbildung. Es ist deshalb nicht überraschend, daß der Bildungsbegriff zunächst im Medium der Lit. Verbreitung findet.[30]

Im Zuge der „Analogie von künstlerischer Bildung und Menschenbildung" kristallisiert sich ein starker Nexus zwischen Ästhetik und Pädagogik als Bereiche der *poiesis* heraus. Diese Analogie belangt den Status der Produkte der Bildung an. Es drängt sich die Frage auf, ob das Produkt der pädagogischen *poiesis* ein Technisches oder ein Künstlerisches sei. Es handelt sich um eine „Übersetzung der Poiesis in Kunst und/oder Technik"[31]. Unter dem Einfluss der Kunst/Technik-Dichotomie meldet sich die Spannungsfeldproblematik, ob und inwiefern Subjekte durch die pädagogische *téchne* als nivelliert-reproduzierbare Muster oder einzigartige und unverwechselbare, unaustauschbare Individualitäten hervorgebracht werden. Diese von der Ästhetik

[29] Oft erfahren die Adjektive „künstlich" und „künstlerisch" in der Alltagssprache interessante Verwechslungsmöglichkeiten; ebenfalls sprechen bestimmten Redewendungen den technischen „Artefakten" gleichsam „künstlerisches Wesen" zu, wie bspw. beim Satz „Dein Braten war ein Kunstwerk!" und Ähnlichem.

[30] Georg Zenkert: Stichwort „Bildung", in: *Religion in Geschichte und Gegenwart*, 4. Auflage, Bd. 1, Tübingen: Mohr Siebeck, 1998, S. 1578.

[31] Andreas von Prondczynsky: *Pädagogik und Poiesis. Eine verdrängte Dimension des Theorie-Praxis-Verhältnisses*, Opladen: Leske & Budrich, 1993, S. 12.

übernommene Spaltungsfrage stellt eine Krise dar, die auf die „Zerrissenheit der pro-duktiven Tätigkeit des Menschen“[32] zurückführt. Interessanterweise präsentierte auch Bollnow ein historisches Bild der Pädagogik, die *poiesis* in Technik übersetzt und dabei den Begriff in einen Engpass zwingt. Er richtete die Analogie von künstlerischer Bildung und Menschenbildung nicht an der Kunst, sondern an der handwerklichen Technik aus.[33]

Im Zuge dieser ersten Übersetzungsstrategie der *poiesis* in Technik nimmt das *Modell* an Relevanz zu. Das Modell gehört nämlich zum Wesen des als neuzeitliche Technik (und nicht als Kunst) verstandenen Herstellens:

> Die eigentliche Herstellung nun vollzieht sich stets unter Leitung eines Modells, dem gemäß das herzustellende Ding angefertigt wird. Ein solches Modell mag dem inneren Blick des Herstellenden nur vorschweben, oder es kann als Entwurf bereits versuchsweise vergegenständlicht sein. In jedem Fall befindet sich das Vorbild, das die Herstellung leitet, außerhalb des Herstellenden selbst; es geht dem Werkprozeß voraus und bedingt ihn auf eine ganz ähnliche Weise, wie die drängenden Antriebe des Lebensprozesses im Arbeiter der eigentlichen Arbeit vorangehen und bedingen.[34]

Es kehrt hierbei die Aristotelische Unterscheidung zwischen εν έαυτώ/έν άλλω wieder. Außerdem betrifft dieses Herstellungsparadigma *austauschbare* Produkte der *poiesis*: Das Modell bewahrheitet sich auf ähnliche, wenn nicht gleiche Art und Weise in jeder einzelnen Vergegenständlichung. Das herzustellende Ding ist streng genommen nicht eine originelle *Individualität*, sondern eine vom Modell hergeleitete und auf Gleichheit nivellierte *Einheit*.

Die Ästhetik stellt der Wiederholbarkeit des Modells das Spezifikum der Individualität des Produktes entgegen. In der Kunst grenzt sich ein Kunstwerk von einem technischem Produkt durch zwei radikal zu intendierende Instanzen ab: *genius* und *origo*, *Genialität* und *Originalität*.[35]

---

[32] Giorgio Agamben: „Die Entbehrung ist wie ein Gesicht“, in: *Der Mensch ohne Inhalt*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2012, S. 89–90.

[33] „Der ursprüngliche Sinn der formatio animae, im Deutschen dann als ‚Bildung‘ übersetzt, bedeutet nichts Anderes als eine solche in Analogie zum handwerklichen Tun verstandene Materialbearbeitung“ (Bollnow 2014, S. 12).

[34] Arendt 2002, S. 166–167.

[35] Die Originalität des Kunstwerkes in seiner Nicht-Wiederholbarkeit und Gebundenheit an den Urheber zählt, zusammen mit der Krise der Repräsentation, zu den Leitthemen der Kunst des 20. Jahrhunderts. Insbesondere das Phänomen des *ready-made* und der *pop art* bringen durch eine ironische Verkehrung der Kunst-Technik-Opposition das Prinzip der Originalität des Kunstwerkes ans Tageslicht, indem das *ready-made* einen anonymen Gebrauchs- und teilweise sogar Verbrauchsgegenstand zum signierten Kunstwerk befördert; während die *pop art* ein ursprüngliches Kunstwerk auf *Konsumgut* herabstuft.

Originalität ist als *Nähe zum Ursprung* zu begreifen:

> Was heißt *Originalität*? Wenn man sagt, das Kunstwerk besitzt die Eigenschaft der Originalität, der Ursprünglichkeit, dann soll dies nicht einfach bedeuten, dass es „einzig" im Sinne von anders als alles andere ist. Originalität bedeutet Nähe zum Ursprung. Das Kunstwerk ist originell, insofern es sich in einem bestimmten Verhältnis zu seinem Ursprung, seiner formalen *archē* befindet, also nicht allein insofern, als es aus ihm herkommt und seine Form aus ihm schöpft, sondern auch insofern es in aufrechterhaltener Nähe zu seinem Ursprung verharrt.
> Originalität heißt somit, daß das Kunstwerk – das ja, insofern es den Charakter der ποίησις trägt, in einer Form und von einer Form her produziert ist – ein Verhältnis der Nähe zu seinem formalen Prinzip unterhält. Dieses Näheverhältnis schließt aus, daß sein Anwesendsein irgendwie reproduzierbar sein könnte, und es legt nahe, daß die Form der ästhetischen Schöpfung nur aus sich selbst und in einem notwendig unwiederholbaren Akt in die Anwesenheit bringt.[36]

Eine Ästhetik, die das Primat der Kunst gegenüber der Technik auf derlei Weise behauptet, intendiert Originalität als Ursprünglichkeit, Urheberschaft im Sinne des Naheverhältnisses. Das „Produkt" – was auch immer darunter zu verstehen sei – wird nicht wie viele andere „gemacht", sondern einzigartig geboren/generiert.[37] Gerade bei der Abwehr gegen das Paradigma des Modells stellt der Begriff der Originalität eine Verbindung mit dem *Genie* als Geburtlichkeit her.

Die mit der Originalität zusammenhängende Instanz der Genialität ist selbstverständlich nicht als stereotypisierte „Überintelligenz" zu verstehen. „Genie" hängt, in seiner Ableitung vom lateinischen *genius*, mit *Generation*, *generativer Kraft* und *Geburt* zusammen: „Genius nannten die alten Römer den Gott, dessen Schutz jeder Mensch bei seiner Geburt anvertraut wird".[38]

---

[36] Agamben 2012, S. 81.

[37] Nicht zu übersehen – und als weiterer Beweis dafür, dass *tout se tient* – ist die kulturwissenschaftlich bekräftigende Rolle, die eine Trinitätslehre des *genitum, non factum* für diesen Ansatz spielt.

[38] Giorgio Agamben: „Genius", in: *Profanierungen*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2005, S. 7. Vgl. dazu die allgemeine Definition des *genius*: Genium appellabant deum, *qui vim optineret rerum omnium gerendarum*. Aufustius: „Genius" – inquit – „est deorum filius, et parens hominum, ex quo homines gignuntur. Et propterea Genius meus nominatur, quia me genuit". Alii genium esse putarunt uniuscuiusque loci deum? (Wagenvoort, Genius a genendo (ad Paul. (Fest.) p. 84, 3 L, in Mnemosyne 4, s. 4 1951). Auch Augustinus greift in Civ. Dei, VII, 13 die Figur auf: ‚Quid est Genius' „Deus, inquit, qui praepositus est ac vim habet omnium rerum gignendarum"'. Zum Begriff vgl. den Eintrag „Genius" in: *Der kleine neue Pauly*, Bd. 2, Stuttgart: Metzler, 1967, S. 741 f.

Es handelt sich um ein Prinzip, das den griechischen *daimon* überträgt und das Eigenwesen der Individualität personifiziert:

> Wie sich deutlich zeigt am Begriff *ingenium*, der Bezeichnung für die Summe der körperlichen und geistigen Eigenschaften, die dem ins Sein Kommenden angeboren sind, war Genius gewissermaßen die Vergöttlichung der Person, das Prinzip, das ihr ganzes Dasein trägt und ausdrückt.[39]

Ähnlich wie ein *daimon* begleitet der Genius jeden geborenen Mann bei seinen Handlungen. Genius ist auch Bezeichnung für *Eigen*-schaften und gilt somit als eingeborene Begabung – darauf weist das italienische Wort *„ingegno"* hin. Bei *ingegno* hallt jedoch auch das Technisch-Poietische wider, denn *ingenium* bedeutet nicht nur „Talent", „Begabung" und die polisemische „Anlage", sondern, in der späteren Latinität, auch „Werk" und „Maschine", eine Bedeutungsfacette, die bis heute in dem „Ingenieur" erhalten bleibt.

Alles deutet darauf hin, dass *genius* sich als ein Überlappungspunkt der Instanzen des ästhetisch Originellen (im Sinne der Anfänglichkeit und der Nähe zum *principium*), des Genialen (bei dem das Individuum ein Unikat ist) und jedoch in gewisser Weise auch eines Technischen, herausstellt.

Die Ästhetik legt den Fokus auf die Genie-Instanz. Beweis dafür ist das in der Ästhetik problematische Spannungsverhältnis zwischen einer *Geniepoetik* und *Nachahmungspoetik*:

> In einer ersten Phase schwankt LESSING bis zum 17. Literaturbrief von 1759 zunächst unentschlossen zwischen einer Poetik der Nachahmung [...] und einer Geniepoetik. Ganz an BATTEUX orientiert, leitet sich sein Verständnis des Geniebegriffes vom *ingenium* her. Die Ambivalenz seiner frühen Position drückt sich neben dieser Entschärfung besonders in der Inkonsequenz aus, zugleich Nachahmung als Grundregel aufzustellen und zu postulieren, das Kunstwerk seinerseits allen Regelgebrauchs zu verorten. [...] Im Laokoon erwähnt LESSING dann erstmals den Dichter als *Genie* im Sinne eines „Originals", ohne jedoch vom Nachahmungsbegriff abzurücken.[40]

Aufgrund der möglichen Angewiesenheit der Genie auf ein Regelgebäude – suggeriert auch von der Unterscheidung zwischen *natural genius* und *learned genius*[41] – meldet sich im Zuge des Geniebegriffs die Aufspaltung zwischen *Mechanischem* und *Künstlerischem*. Die Ästhetik versucht aber den letzteren Aspekt zu potenzieren und ihn vom ersten durch den Rekurs auf die Instanz der Anfänglichkeit abzugrenzen; im Kontext des Disputs um das *Origi-*

[39] Agamben 2005, S. 8.

[40] von Prondczynsky 1993, S. 352.

[41] Vgl. dazu Joseph Addison: „Essay on Genius", in *Spectator*, Nr. 160, 3. 9. 1711.

nalgenie nehmen bspw. Humboldts Unterscheidungen zwischen „Erzeugen", „Schöpfung", „Bildung" besondere Wichtigkeit an.[42]

Die Arbeit an der Genialität-Instanz führt an diesem Punkt zu einer Überschreitung des Ästhetischen ins Pädagogische: „Elemente des ästhetischen Diskurses am Ende des 18. Jahrhunderts transformieren sich in Fragestellungen eines pädagogischen Diskurses".[43] Dies geschieht ausgerechnet in Anlehnung an den Geniebegriff und beim Versuch einer Überwindung des als bloße Technik verstandenen poietischen Charakters des Menschen. Dies ist der Grund, warum z. B. die Humboldtsche Einbildungskraft nicht auf *mechanische* Weise verstanden werden kann.[44] Für ihn – und im Rahmen der Theoretisierungen um den Geniebegriff – darf die „durch den ästhetischen Diskurs veränderte poiesis ausdrücklich *nicht* als Technik (‚spezielle Regel') verstanden werden".[45]

Die aufs Pädagogische erweiterte Genialitätstheorie fördert die Idee, dass in jedem Menschen ein „Geniales" als „Anlage zur Genialität" stecke, das es durch Erziehung freizusetzen gelte:

> HERDER verändert nicht allein den Geniebegriff, indem er ihn wieder auf den alten Begriff des *ingenium* (KLOPSTOCKs „Gabe", das Talent in der Bedeutung des *ingenium*, die es schon in der Renaissance besaß) annähert, er überwindet ihn mit dieser Kennzeichnung als ein allgemein-menschliches Merkmal. *Mit HERDER überschreitet die Genialitätsdebatte erstmals die Grenzen des ästhetischen Diskurses*. Nicht nur Künstler und Wissenschaftler, alle Menschen finden in sich die Anlage zur Genialität, die sich jedoch nur realisieren läßt in der Bildung zur Humanität. HERDER hat hiermit etwas Wesentliches geleistet: Unter seiner Feder gerät ein Teil der ungelösten Probleme des ästhetischen Diskurses in den pädagogischen Diskurs.[46]

Die Genialitätstheorie erweist sich als „Nahtstelle zwischen ästhetischem und pädagogischem Wissenschaftsdiskurs".[47] Sie ist auch die Sternstunde der „pädagogischen Leistung als eine Kunst im Sinne des Hervorbringens", ein „produktive[r], ja erfinderischer Zug [...], ein schöpferischer Griff in das in-

---

[42] Erfasst in Wilhelm von Humboldt: *Über den Geschlechtsunterschied und dessen Einfluß auf die organische Natur*, Langensalza: Wendt & Klauwell, 1917.

[43] von Prondczynsky 1993, S. 368.

[44] Vgl. Wilhelm von Humboldt: *Ästhetische Versuche* (1799), in Kurt Müller-Vollmer: *Poesie und Einbildungskraft. Zur Dichtungstheorie Wilhelm von Humboldts*, Metzler: Stuttgart, 1967, S. 123.

[45] von Prondczynsky 1993, S. 369.

[46] Ibid., S. 361.

[47] Ibid., 373.

dividuelle Leben".[48] Eine derartige Idee der Pädagogik wird sich in ihrer Entwicklungsgeschichte als ziemlich erfolgreich erweisen:

> Der Mensch konnte von nun an als ein poietisches Wesen begriffen werden, dessen Kräfte, die in seiner schöpferischen „Gabe" angelegt waren, mittels Erziehung freizusetzen und zu bilden wären. Hier erst entsteht die moderne Aufgabe der Pädagogik, die zuvor, als weder die Idee des schöpferischen Menschen noch ihre Verallgemeinerung möglich waren, überhaupt nicht hatte formuliert werden können.[49]

Der ästhetisch-pädagogischen Genialitätstheorie gelingt es aber nicht, die alten Aporien der Ästhetik aufzulösen. Diese wurzeln auch im alten Begriff des *ingenium*. Der Genius ist nämlich nicht nur eine Instanz der eingeborenen, wortwörtlich *eigen*tümlichen Individualität, sondern ein janusköpfiger Begriff, der die Spannung zwischen Individualität und Gattung, *bios* und *zoe*, Individuellem und Unpersönlichem schlechthin verdeutlicht:

> Alles Unpersönliche in uns ist *genialis*, vor allem die Kraft, die das Blut in unseren Adern antreibt oder uns in Schlaf sinken lässt, die unbekannte Macht, die so sanft die Wärme in unserem Körper reguliert und verteilt und die Fasern unserer Muskeln entspannt oder zusammenzieht. Es ist der Genius den wir dunkel ahnen im Inneren unseres physiologischen Lebens, dort, wo das Ureigenste das Fremdeste und Unpersönlichste, das Nächste das Entfernteste und Unbeherrschbarste ist.[50]

Aufgrund dieser Zweiteilung in Eigenstem und Fremdsten ist „der Mensch [...] somit ein einziges Wesen in zwei Phasen, das aus der komplizierten Dialektik zwischen einem (noch) nicht ausgemachten und gelebten Teil und einem schon vom Geschick und der individuellen Erfahrung gezeichneten entsteht".[51] Weit davon entfernt, lediglich in einer eingeborenen Unverwechselbarkeit zu bestehen, konfiguriere sich die Genialität des Individuums als eine Spannung: „Wir müssen also das Subjekt als ein Spannungsfeld ansehen, dessen antithetische Pole der Genius und das Ich sind".[52]

Das bedeutet, dass die Pädagogik, die auf die Individualität des *daimon/genius* als die von der Geburt an angelegte, einzigartige und erziehungsfähige Veranlagung des Individuums insistiert, sich doch auf eine partielle Interpretation der Genialität beschränkt. Diese Interpretationseinseitigkeit rührt aber von der Ästhetik her: Erst durch den Vergleich mit dem

---

[48] Herman Nohl: *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*, Frankfurt am Main: Schulte-Bulmke, 1935, S. 141.

[49] von Prondczynsky 1993, S. 362.

[50] Agamben 2005, S. 10.

[51] Ibid., S. 9.

[52] Ibid., S. 11.

Kunstwerk als nicht austauschbaren Produkt des Genies konnte sich das zu erziehende Individuum als genial im Sinne seiner Unverwechselbarkeit ausweisen.

Anhand dieser Interpretation des *genius* und der *origo* und an diesem Punkt der Begriffsentwicklung können auch anderweitig gespeiste, personalistische Bildungskonzepte einsetzen. Auch diese zielen, wie auf Verabredung, auf eine Ablegung des rein technisch verstandenen Charakters des pädagogischen Produktes ab. Böhm führt bspw. eine scharfe Kritik am poietischen Charakter gerade anhand eines personalistischen Kriteriums aus:

> Allein deshalb, weil die Person ihr Prinzip ist, weiß die Pädagogik auch darum, daß die personale Praxis niemals poietisch wissenschaftlich normiert werden kann. [...] zwischen der praktischen Theorie und der konkreten Praxis bleibt eine „pädagogische Differenz" bestehen, die durch den Umstand näher bezeichnet ist, daß die einzelne zu treffende Entscheidung stets im personalen Horizont des Subjekts getroffen werden muß und niemals wissenschaftlich vorweg entschieden werden kann.[53]

Die Kritik am „poietisch wissenschaftlich normierten" soll dabei in die Betonung des *praxis*-Prinzips münden: „Daher kann sich Erziehung, will sie der menschlichen Person gerecht werden, immer nur als Hilfe zur Bildung, mithin nicht als Poiesis, sondern als Praxis verstehen".[54] Interessanterweise stützt sich aber die Hervorhebung der *praxis* und der dementsprechend erstrebte Paradigmenwechsel auf eine Instanz und Denkfigur, die *Person*, die einen starken Nexus mit der der Ursprünglichkeit und Einzigartigkeit der *genius*-Theorie aufweist. *Person* tendiert nämlich auch dazu, als ein irreduzibles Spezifikum verstanden zu werden. Auf diese Weise und durch den Rekurs auf die Person wird das Poietische *de dicto* und durch die Vordertür hinausbefördert, aber *de facto* und durch die Hintertür wieder hereingeholt. Es könnte außerdem die Frage gestellt werden, ob ein derartiger Ansatz doch nicht einer privativen Interpretation des *poiesis* verhaftet sei: Eine Einstellung, die das Paradigma des Poietischen abzulegen vermeint, geht nicht von der künstlerischen oder gar natürlichen, sondern der technisch-instrumentellen *poiesis* aus.[55]

Auch der personalistisch-pädagogische Akzent auf den *quodlibetalis* und die Person als *primum*[56] hängt mit einem wesentlich privativen Verständ-

---

[53] Böhm 2011, S. 161.

[54] Ibid., S. 166.

[55] Dies ist auch der Kern der Kritik, die Andreas von Prondczynsky an Böhm und ähnlichen Ansätzen übt: Das Hervorbringen werde mit dem technischen Herstellen gerade im Wissenschaftsdiskurs über die Pädagogik immer noch verwechselt (vgl. von Prondczynsky 1993, S. 397).

[56] Böhm 2011, S. 160.

nis der *poiesis* zusammen.[57] Dass „Individua non cadunt sub consideratione artis", bringt unweigerlich die (vielleicht provokative) Feststellung mit sich, dass die hier gemeinte *ars* eben nicht die neuzeitlich verstandene Kunst, sondern die auf pejorative Art und Weise verstandene Technik ist: D.h. als diejenige „Herstellung", die anhand eines Modells immer das Gleiche reproduziert, also keine unverwechselbaren Singularitäten erzeugt, sondern austauschbare (Maß/Produkt)Einheiten hervorbringt.

Offenbar hat man dabei mit einem kritischen, von den Aporien des Poietischen bedingten Stand der Pädagogik zu tun. In diesem Sinne entspricht die Alternative zwischen ästhetisch- und technisch-pädagogischen Ansätzen den Diatriben, ob bestimmte Weisen der *poiesis* als Kunst oder Technik einzuordnen seien – eminentes Beispiel hierfür ist bspw. die Problematik einer Definition der Architektur. Die Krise der Pädagogik – die durch die Frage entsteht, ob das Produkt des Pädagogischen ein technisches oder künstlerisches Produkt sei – ist somit auf die allgemeinere Krise des *poietischen Status des Menschen auf Erden* zurückzubinden: Dieser sei bisher ausgezeichnet gewesen durch eine „unüberbrückbare Opposition [der] beiden Hälften des in der Mitte geteilten Apfels der menschlichen Pro-duktion"; dem poietischen Status des Menschen auf Erden sei „seine ursprüngliche Dimension zurückzugeben", indem man „aus dem Sumpf von Ästhetik und Technik entkomm[t]".[58]

Der „Sumpf" zwischen Technik und Kunst ist jedoch nicht das einzige poietische Phänomen, das die Bildung in einen Krisenzustand bringt. Was im Bildungsdiskurs seltener thematisiert wird und jedoch eine erhebliche Valenz hat, ist die Tendenz der Pädagogik zur Produktion und reflexiven Re-produktion. Bildung pro-duziert nicht nur ihre Produkte, sondern dazu noch ein Wesentliches, nämlich Bildung selbst. Eine solche Tendenz zur Reproduktion kann im Zuge des vieldiskutierten erziehungswissenschaftlichen Begriffs der *Kompetenz* erläutert werden.

4. Der rekursive Begriff der *potentia potentiae* am Beispiel der *Kompetenz*

Vor dem Hintergrund der Operativität nimmt die Kategorie der *potentia* in der Pädagogik eigene Wesenszüge und *sub mutata specie* des Begriffs der *Kompetenz* an. Obwohl Kompetenz einen „radikalen Bruch mit der Vergangenheit traditioneller Lernzielbestimmungen"[59] darstellt, wird die philoso-

[57] Ibid., S. 136.

[58] Agamben 2012, S. 90.

[59] Volker Ladenthin: „Kompetenzorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit", online abrufbar in: GBW – Gesellschaft für Bildung und Wissen e.V., Fach-

phische Tragweite und der denkgeschichtliche Boden des Begriffs i.d.R. nicht zum Thema gemacht.

Im Zusammenhang mit seiner seltenen philosophischen Thematisierung weist der Begriff eine ausgeprägte Bedeutungsschwankung und -ungenauigkeit auf: „Es ist erstaunlich, dass es gar kein Einverständnis darüber gibt, was Kompetenzen sind".[60] Es handle sich dabei um einen „schillernde[n] Begriff, der – wie in den Sozial- und Geisteswissenschaften leider üblich – von fast jedem Autor auf eigene Weise definiert wird".[61] Seine semantische Unbestimmtheit setzt in der Tat bei der Begriffsübersetzung an:

> Das lateinische competere ist schwer zu übersetzen. Wörtlich heißt es „zusammen zugreifen". Gemeint ist damit der geordnete, rechtmäßige Zugriff auf etwas, die Zuständigkeit, die sachkundige Befugnis dafür. […] Bald aber verdünnte sich „Sprachkompetenz" zu der unspezifischen Fähigkeit, Worte und Sätze zu bilden, und es dauerte nicht lange, bis „Kompetenz" zu einem allgemeinen Synonym für „Fähigkeit" absank, was umgekehrt dazu führte, dass jede überhaupt nur registrierbare Fähigkeit in den Rang einer Kompetenz aufstieg.[62]

Obwohl präzise – und jedoch sich oft widersprechende – Taxonomien der Kompetenzen (sowie der Teilkompetenzen) bereits unternommen wurden, wird der Begriff auf „Fähigkeit/*dynamis*" reduziert. Es besteht der Verdacht, dass eine derartige Unschärfe und Überbestimmung der Kompetenz mit den denkgeschichtlichen Begriffsschwankungen der Dimension der *poiesis* zusammenhängen könnte. Aus diesem Grund gilt es, auf die philosophische Struktur des Begriffs einzugehen.

A) In erster Linie zieht der Begriff der Kompetenz eine Linie zwischen Handlung und Handelndem und beantwortet auf eigene Art und Weise die Frage, was Pädagogik produziere, nämlich „gebildete Subjekte" im breitesten Sinne von „handlungsfähigen Subjekten". Laut Bundesinstitut für Berufsbildung betreffen Kompetenzen *Personen*, die insofern als *kompetent* definiert werden, als sie „auf der Grundlage von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten aktuell gefordertes Handeln neu generieren können".[63] Im Vordergrund steht somit

---

beiträge, 2012, S. 1,
http://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2012/03/ladenthin-kompetenz.pdf.

[60] Ibid.

[61] Georg Lind: „Kompetenz", in: GBW – Gesellschaft für Bildung und Wissen e.V., Fachbeiträge, 2013, S. 1,
http://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2013/01/Lind-2012_kompetenz.pdf.

[62] Christoph Türcke: „Wie das Lernen sein Gewicht verliert", in Süddeutsche Zeitung, 1.8.2012.

[63] Vgl. dazu die Definition des Bundesinstituts für Berufsbildung: „Unter Kompetenz wird in der breiteren Bildungsdiskussion allgemein die Verbindung von Wissen und

nicht die Konkretion dieses oder jenes bestimmten Handlungsergebnisses, sondern die *potentia* des (spezifischen) Handelns selbst. Genauer besehen, betrifft Kompetenz die *Produktion der Produzenten* der Handlung. Auf diese Art und Weise schleicht sich aber in eine Kompetenzpädagogik auch das Paradigma des Reproduzierbaren ein. Reproduzierbar ist nicht nur der Akteur – denn jeder Schüler soll unterschiedslos in die Lage gesetzt werden, über das *Repertoire* der Kompetenzen zu verfügen –, sondern auch die Handlung selber zeichnet sich durch Austauschbarkeit aus: Das Syntagma der Fremdsprache, das beherrscht wird – genauer gesagt, vom Produzenten aktiviert werden kann – ist im Prinzip ein gleichartiges Produkt.

B) Kompetenz zieht dann den Begriff der Zuständigkeiten mit sich,[64] u. a. wie dieses Wort im amtlichen Bereich verwendet wird. Dadurch klafft eine erste Begriffsspaltung: Die Frage ist, ob im Begriff der Zuständigkeit die Idee einer Gesellschaft der Arbeitsteilung walte, oder es sich hierbei um Kompetenzen handele, die sich von den beruflichen Qualifikationen abgrenzen und als bspw. Kommunikations- und Sozialkompetenzen eine eher breit aufgefasste *Lebenswelt* anbelangen. In diesem ersten Fall würde sich der Begriff der Kompetenz an das Ciceronische *officium* annähern. Wenn man das reduktive Verständnis des *officium* als „Pflicht" in Frage stellt[65] und das rechte Handeln als das intendiert, was es primär und eigentlich ist, nämlich ein situativer Handlungsbegriff, wäre Kompetenz in dieser Hinsicht eine situative Einheit von Handlung und Handelndem. Kompetenzen wären personalistisch zugeschriebene Fähigkeiten, die nicht in einem strikt arbeitsjuridischen, sondern diffus sozialen – und jedoch nicht moralisch indifferenten – Bereich

---

Können in der Bewältigung von Handlungsanforderungen verstanden. Kompetent sind die Personen, die auf der Grundlage von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten aktuell gefordertes Handeln neu generieren können. Insbesondere die Bewältigung von Anforderungen und Situationen, die im besonderen Maße ein nicht standardmäßiges Handeln und Problemlösen erfordern, wird mit dem Kompetenzkonzept hervorgehoben" https://www.bibb.de/de/8570.php.

[64] Der Begriff der Kompetenz siedelt sich durchaus im interdisziplinären Spannungsfeld an: Er kommt in der Embryologie – als Kompetenz zu einer bestimmten Entwicklungsfähigkeit bestimmter Zellen – sowie in der Geologie, im Recht und in der Wirtschaftssprache vor. Auch hinsichtlich seiner Geschichte ist der Begriff in der gängigen, vielseitigen Verwendung äußerst bedeutungsbeladen. Er entsteht in der Form eines teleologischen Begriffs im Sinne von „begehren, erstreben". „Kompetent" bedeutet somit ursprünglich „anstrebend, zuständig für das Angestrebte" (Gerhard Köbler: *Deutsches Etymologisches Wörterbuch*, Tübingen: Mohr, 1995, S. 225, Stichwort „Kompetent"). Daraufhin entwickelt sich die Kompetenz als „Zuständigkeit" in Verbindung mit dem „Wettbewerb" (ibid., Stichwort „Kompetenz") und es gibt sogar eine „Kompetenzkompetenz", als „Zuständigkeit über eine (Änderung der) Zuständigkeit zu entscheiden" (ibid.).

[65] Vgl. dazu Giorgio Agamben: *Opus Dei. Archäologie des Amts*, Berlin: S. Fischer, 2013.

einzusetzen seien. Der Begriff der Kompetenz wird jedoch irgendwann, und wenngleich auf nebensächliche Art und Weise, auf die Arbeitswelt rückbezogen: Kompetenzen werden zwar in „Abgrenzung zu Qualifikationen" definiert, und doch „als Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissensbestände und Einstellungen, die das umfassende fachliche und soziale Handeln des Einzelnen in einer berufsförmig organisierten Arbeit ermöglichen".[66] Dadurch entsteht der Eindruck, dass „Kompetenz" bestenfalls ein Überbegriff sei, welcher arbeitsbedingte und nicht-arbeitsbedingte Fähigkeiten mit einschließt.

C) Ein weiterer, subjektbezogener Wesenszug der Kompetenz zeigt sich dann, wenn man den Begriff in Anlehnung an seine sprachwissenschaftliche Bedeutungsfacette hinterfragt. In der generativen Transformationsgrammatik wird der *Kompetenz* die *Performanz* entgegengestellt.[67] Dieser letztere bezieht sich auf eine Aktualität, aristotelisch gesagt auf ein Energetisches: z. B. auf den *hic et nunc* geleisteten Sprechakt. Kompetenz sei hingegen ein Potentielles, nicht aktuell verfügbares – und jedoch aktivierbares – Wissen: Der noch-nicht-realisierte und jedoch potentiell *gekonnte* Sprechakt. Dieser klaffende Spielraum zwischen *potentia* und *actus* wird aber noch einmal personalistisch eingefärbt, denn darin kann auch die moralische Verantwortung siedeln: Ein aktivierbares Wissen hängt mit einer aktivierbaren Handlung zusammen, die das kompetente Subjekt ausführen oder *nicht* ausführen kann. Im Begriff der Kompetenz scheint sich die Idee einer *dynamis me einai*, Potenz-nicht-zu, zu bewähren, die die gegenwärtige Philosophie nicht zufällig an der literarischen Figur eines Anwaltsgehilfen, Bartleby von Hermann Melville, darlegt; dieser verkörpert nämlich eine in der Dimension des *officium* angesiedelte Kompetenz. Es handelt sich um die vom Schreiber Bartleby in der Form seines „I would prefer not to" ausgedrückte „Potenz-nicht-zu-sein":

> Von den zwei Modi, in denen sich Aristoteles zufolge jede Potenz artikuliert, ist hier nur derjenige von Interesse, die der Philosoph ‚Potenz nicht zu sein' *(dynamis me einai)* oder Impotenz *(adynamia)* nennt. [...] In der Potenz-zu-sein ist die Potenz auf einen gewissen Akt gerichtet. *Ener-*

---

[66] Vgl.: https://www.bibb.de/de/8570.php.

[67] Nach der mittlerweile klassischen Definition Chomskys: „Wir machen somit eine grundlegende Unterscheidung zwischen Sprachkompetenz (*competence*; die Kenntnis des Sprecher-Hörers von seiner Sprache) und Sprachverwendung (*performance*; der aktuelle Gebrauch der Sprache in konkreten Situationen). [...] Die Unterscheidung, die ich hier vermerke, ist verwandt der Saussurschen Trennung in langue – parole; es ist jedoch notwendig, von Saussures Begriff der langue als lediglich einem systematischen Inventar von Einheiten abzugehen und zurückzugehen auf das Humboldtsche Verständnis der zugrunde liegenden Kompetenzen als einem System generativer (‚erzeugender') Prozesse" (Chomsky: *Aspekte der Syntax-Theorie*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1969, S. 14–15).

> *gein*, Im-Akt-Sein, hat für sie nur eine Bedeutung; in eine bestimmte Aktivität überzugehen (deshalb nennt Schelling auch jene Potenz *blind*, die es nicht vermag, nicht in den Akt überzugehen). Für die Potenz-nicht-zu-sein gilt hingegen, dass der Akt nicht nur in einem einfachen Übergang *de potentia ad actum* bestehen kann; sie ist nämlich eine Potenz, die ihre eigene Potenz zum Gegenstand hat, eine *potentia potentiae*. Mithin ist nur diejenige Potenz, die zu Potenz und Impotenz gleichermaßen fähig ist, höchste Potenz. Wenn jede Potenz gleichermaßen Potenz-zu-sein wie Potenz-nicht-zu-sein ist, kann sich der Übergang zum Akt nur vollziehen, indem die eigentliche Potenz-nicht-zu sein in den Akt überführt (Aristoteles sagt ‚Gerettet') wird. Das bedeutet, dass, auch wenn zu jedem Pianisten notwendigerweise die Potenz zu spielen und die nicht zu spielen gehört, Glenn Gould gleichwohl der einzige ist, der es vermag, *nicht* nicht zu spielen und, indem er seine Potenz nicht ausschließlich auf den Akt, sondern auch auf seine Impotenz richtet, gleichsam mit seiner Potenz nicht zu spielen spielt.[68]

Eine solche *Potenz-nicht-zu* deutet auf die freie Entscheidung des Aktivierungsvermögens der Handlung an. Die eigentliche Potenz gleicht in dieser Hinsicht einer Entstellung der Potenz – sonst wäre sie Zwang zur Verwirklichung des *ergon*. Eine nicht-deterministische Erweiterung der (philosophischen) Potenz im Begriff der (pädagogischen) Kompetenz wird jedoch durch den Bezug auf die Motivation, Volition und Bereitschaft nochmal eingedämmt. Eine Fähigkeit ohne die Bereitschaft zur Realisierung der Handlung könnte nämlich nicht als Kompetenz eingeordnet werden.[69]

D) Dazu kommt ein weiteres Paradoxon, und zwar in der Form des Rückfalls in die herkömmlich gemeinte *poiesis*. Dies geschieht, wenn Kompetenz dazu tendiert, an Performanzprodukten gemessen zu werden:

> Wer von ‚Kompetenzen' spricht, *will* mit dem Bruch den – wie es zwar immer, aber immer auch fälschlich heißt – „Paradigmenwechsel" vom Input-System (eine Bezeichnung, die bereits auf den lernzielorientierten Unterricht, der ab ungefähr 1960 an Schulen üblich war, nicht mehr zutraf – hier wird an der Schule also etwas kritisiert, was es an ihr gar nicht mehr gab) zum Output-System: Man will nur das Produkt messen. Kompetenzen sind eine unverzichtbare Voraussetzung für das, was die Soziologie in der Nachfolge des Rationalisierungsbegriffs von Max Weber

[68] Giorgio Agamben: *Die kommende Gemeinschaft*, Berlin: Merve, 2003, S. 37–38.

[69] „Fremdsprachenkompetenz drückt sich darin aus (…), in der Intention und Motivation, sich offen und akzeptierend mit anderen Kulturen auseinanderzusetzen", in: Bundesministerium für Bildung und Forschung: „Bildungsstandards", S. 73, abrufbar in https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_1.pdf.

> – mit einem aktuellen Schlagwort – als ‚McDonaldisierung' bezeichnet: Man möchte das gleiche Produkt – den Output – in der gleichen Qualität unabhängig von Voraussetzungen und Vorlieben herstellen.[70]

Eine solche Begriffsschwingung zwischen Kompetenz und Performanz als Abmessungsbereiche erinnert stark an die philosophische Ununterscheidbarkeit der *potentia* und des *actus* an derselben Produktionshandlung. Es klafft dabei ein Ambiguitätsraum, ein „gnostisches Vakuum": „Durch die in Mode gekommene Entkopplung der Realitäten in einen Bereich ‚latenter Kompetenzen', die man nicht oder nur indirekt messen kann, und einen Bereich messbare ‚Performanzen', die man sich aus der Linguistik abgeschaut hat".[71] Es resultiert somit unklar, ob die Tragweite der Kompetenz an der Latenz oder an der Verwirklichung festgestellt werden sollte.

E) Der Kompetenzbegriff erfährt schließlich eine philosophisch herauszuarbeitende Etappe in seiner Zugrundelegung im Paradigma der Kantschen *Geschicklichkeit*. Erziehung *setzt in Stand*, etwas zu tun, wobei man den hierbei verwendeten alltagssprachlichen Ausdruck semantisch präzisieren sollte: Erziehung setzt nicht in einen abgeschlossenen Zustand, sondern in ein *eo ipso* nicht abgeschlossenes *potentia*/Vermögen. Erziehung *potenziert* wortwörtlich. Ein derartiges Vermögen der Erziehung – die *potentia*, in *potentia* zu setzen – könnte mit dem vielfacettierten, äußerst beladenen Begriff der „Geschicklichkeit" in fruchtbaren Zusammenhang gebracht werden:

> Zu der praktischen Erziehung gehört I) Geschicklichkeit, 2) Weltklugheit, 3) Sittlichkeit. Was die Geschicklichkeit anbetrifft, so muß man darauf sehen, daß sie gründlich, und nicht flüchtig sei. Man muß nicht den Schein annehmen, als hätte man Kenntnisse von Dingen, die man doch nachher nicht zu Stande bringen kann. Die Gründlichkeit muß in der Geschicklichkeit Statt finden, und allmählich zur Gewohnheit in der Denkungsart werden. Sie ist das Wesentliche zu dem Charakter eines Mannes. Geschicklichkeit gehört für das Talent.[72]

Die zitierte Passage enthält auch einen vertiefungswürdigen Bezug auf das *Talent*, denn dieses Wort führt direkt auf zentrale Hintergrundtexte der *potentia*-Lehre zurück, z. B. die Matthäus-Talenteparabel, in der Talente eben *kata ten idian dynamin* entwickelt werden (sollen).[73] Außerdem steht auch Geschicklichkeit im Zusammenhang mit der Genialitätstheorie, denn darin wird

[70] Ladenthin 2012, S. 1.

[71] Lind 2013, S. 4.

[72] Immanuel Kant: „Über Pädagogik", in: *Werke in sechs Bänden*, Bd. 6, „Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik", Darmstadt: WBG, 1964, S. 746.

[73] Vgl. Matthäus-Evangelium 25, 14–30.

bspw. zwischen „Talent“ und „Genie“ unterschieden;[74] oder aber, was bei Kant der Fall ist, Genie erfährt in einem regelhaften ästhetischen Rahmen seinen Charakter: „Genie ist das Talent (Naturgabe), welches der Kunst die Regel gibt“.[75]

Aber abgesehen davon ist dabei ein deutlicher Hinweis auf die *Instandsetzung* von „Kenntnissen von Dingen“ vorfindlich, die man eben „nachher zu Stande bringen kann“, und zwar auf „unendliche“ Art und Weise. In der Annahme, dass Kultur die „Verschaffung der Geschicklichkeit“ ist, ist diese letztere

> der Besitz eines Vermögens, welches zu allen beliebigen Zwecken zureichend ist. Sie bestimmt also gar keine Zwecke, sondern überläßt das nachher den Umständen. Einige Geschicklichkeiten sind in allen Fällen gut, z. E. das Lesen und Schreiben; andere nur zu einigen Zwecken, z. E. die Musik, um uns beliebt zu machen. Wegen der Menge der Zwecke wird die Geschicklichkeit gewissermaßen unendlich.[76]

Kultivierung ist also eine potentiell unendliche *Instandsetzung*, durch die Verbindung von Wissen und Können zu realisieren sei: „Bei dem Kinde muß man im Unterrichte allmählich das Wissen und Können zu verbinden suchen“.[77]

„Wissen“ und „Können“ sind zwei Termini, deren „Verbindung in der Bewältigung von Handlungsanforderungen“[78] beim Begriff der Kompetenz bekanntlich oft zum Thema gemacht wird. Außerdem entsprechen diese beiden deutschen Verben in einigen fremdsprachlichen Zusammenhängen kurioserweise ein und demselben Wort,[79] was darauf hinweist, dass ein genaueres Verständnis der Kategorie der Kompetenz eine nähere philo-

---

[74] Herman Wolf: *Versuch einer Geschichte des Geniebegriffs in der deutschen Ästhetik des 18. Jahrhunderts*, Bd. 1, „Von Gottsched bis auf Lessing“, Heidelberg: Winter, 1923, S. 121.

[75] Immanuel Kant: *Kritik der Urteilskraft*, B 181/A 178.

[76] Kant 1964, S. 706.

[77] Kant 1964, S. 733–734.

[78] https://www.bibb.de/de/8570.php.

[79] Die Sätze „Marta *kann* deutsch“ und „Marta *weiß* viel“ werden im Italienischen mit demselben Verb *sapere* („Wissen“) übersetzt: „Marta *sa* il tedesco“, „Marta *sa* molto“. Dies liegt daran, dass das Verb *sapere*, in Verbindung mit Objekten und Infinitivformen, die eine Geschicklichkeit/Fähigkeit ausdrücken, doch „können“ bedeutet: „Marta *kann* gut kochen“ entspricht deshalb „Marta *sa* cucinare bene“. Eine solche sprachliche Übereinstimmung von *Können/Wissen* ist umso bemerkenswerter, wenn man bedenkt, dass die italienische Sprache auch über eine eindeutige Übersetzung von „können“ verfügt, nämlich „potere“, und dass die Verwendung dieses Verbs im hypothetischen Satz „Marta *può* cucinare bene“ im Sinne von „Marta *kann* gut kochen“ jedoch – sprachanalytisch bemerkenswerterweise – grammatikalisch falsch ist.

sophisch-semantische Analyse des semantischen Status der Modalverben „können/wissen" voraussetzen würde.

F) Im Begriff der Geschicklichkeit, in dem übrigens das Bild eines geschickten *technites* und somit ein Poieitisches mitschwingt, zeigt sich noch eine letzte, auf den ersten Blick widersprüchliche semantische Facette. „Geschick" („Fähigkeit, etwas in rechter Weise zu tun") ist ein Intensivum von „Geschehen" und somit mit „Schicksal" verwandt. Bzgl. der Geschichtlichkeit/Kompetenz würde man von der Handlung und ihrer Ausführung annehmen, dass sie auf der Grundlage der Handlungsfreiheit des Einzelnen erfolge. Der etymologische Hintergrund des Wortes suggeriert allerdings auch eine schicksalsdeterministisch vorgegebene Qualität dieser Handlung. Dazu werden beide widersprüchlichen Bedeutungsfacetten auf „schicken" zurückgeführt,[80] was in Bezug auf Geschicklichkeit eine Idee der Bildung ausdrückt, die, auf ähnliche Weise wie die *dynamis/potentia*, teleologisch zur Vervollkommnung *hinschickt*.

Zusammenfassend ist der Kompetenzbegriff aufgrund seiner Mehr- und Zweideutigkeit nicht nur, wie in pädagogischen Studien weitgehend betont wird, kritikwürdig, sondern auch kritisch-philosophisch relevant. Bei der Kompetenz wird ein Einzelner durch Zuschreibung der Zuständigkeit in die Lage versetzt, eine bestimmte Handlung auszuführen. Die *potentia* der Handlung wird allerdings nicht direkt entelechiert. Der Kompetenzbegriff stellt somit ein Zwitterwesen zwischen dem erreichten *actus* und der Entstellung der *potentia*; eine *potentia*, die sich zum telos anschickt, ohne ihn jedoch deterministisch zu erreichen.

Wenn das Handeln im pädagogischen Bereich als Potentielles in diesem Sinne verstanden wird, dann konfiguriert sich die Pädagogik als diejenige Wissenschaft, *die in der Lage ist, in die Lage zu setzen*: Pädagogik wäre in dieser Hinsicht nichts Anderes als eine *potentia potentiae* (oder *potentiarum*, wenn man den Fokus auf die Kompetenz als vielfältige Bandbreite der Geschicklichkeit*en* legt). Insofern – und bei einem weiteren, entscheidenden Berührungspunkt von Pädagogik und Wissenschaft – wäre das Wissen nicht als *fundus* der Theorien und Praktiken zu begreifen, sondern als „instrumental für die Neugestaltung von Situationen"; gerade weil das Wissen ein „hoch verallgemeinertes Werkzeug ist, ist es in der Anwendung auf unvorhergesehene Verwendungen umso flexibler".[81] Wissenschaftliche und pädagogische *poiesis* hätten in dieser Hinsicht eine ausgeprägte *Rekursivität* gemeinsam.[82]

---

[80] Wolfgang Pfeifer: *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen*, Berlin: Akademie Verlag, 1989, Stichwort „Geschick", S. 553.

[81] John Dewey: *Die Erneuerung der Philosophie*, Hamburg: Meiner, 1989, S. 193.

[82] Eine höchst interessante, mit einem wissenschaftlichen Grundmodus vergleichbare Rekursivität betrifft wiederum auch die Methoden der Pädagogik: „Aufgrund der

Schluss. Ein alternativer Weg

Auch am konkreten Beispiel der Kompetenz, dessen Begriff entkleidet und verstümmelt bleibt, wenn sein philosophischer Hintergrund übersehen wird, erscheint in abschließender Wiederanknüpfung an die Leitfrage des vorliegenden Beitrags evident, dass die Krise des Pädagogischen eine Wiederaufnahme des Verständnisses der *poiesis* erfordert.

Unter den problematischen Aspekten der Kompetenz, die hierbei nicht behandelt werden konnten, kommt die mit Kompetenzparadigmen einhergehende Relevanzabnahme des Fachinhaltes vor, denn die Überführung des Wissens ins Handeln nimmt oft die Züge einer universal anwendbaren, inhaltsfreien und somit fachunabhängigen methodischen Prozedur an.

Das Ziel des vorliegenden Beitrags bestand aber, abgesehen von diesem nur angedeuteten problematischen Nexus, in der Rückführung der Kategorie der Kompetenz auf das Problem des Poietischen und in einer Revidierung der Idee der *poiesis* über ihre gängige Interpretation hinaus. An Anzeichen für die Notwendigkeit einer Wiederaufarbeitung der *poiesis*-Frage fehlt es freilich nicht. In diese Richtung zeigen bspw. die Versuche einer Fokussierung nicht auf die Produktion, sondern auf deren *Begleiterscheinungen*. Im Vordergrund steht dabei die Fruchtbarmachung des *Restbestands der Handlung*, mit einem Wort: Eine Pädagogik, die die Zentralität des teleologischen Ergebnisses ablegt und dadurch *Begleiterscheinungen* produziert. Auch in diesem Fall handelt es sich um eine wissenschaftstheoretisch abgeleitete Idee:

> In wirkungstheoretischen Ansätzen z. B. wird die Untersuchung nicht auf das Handlungsresultat bezogen, das als intendiertes Handlungsziel bereits begrifflich zur Handlung (z. B. die Handlung DIE-TÜR-SCHLIESSEN mit dem Ergebnis ‚die Tür ist zu') gehört, sondern auf den Spielraum als gleichrangig aufgefaßter Handlungswirkungen (z. B. die Handlung MILCH-ERHITZEN mit den Wirkungen ‚Milch kocht', ‚Milch kocht über', ‚Milch schmeckt angebrannt').[83]

Bei einem kompetenztheoretischen Geflecht von Wissen und Können, das zwischen den Polen der Potentialität und des Handlungsergebnisses oszilliert, bleibt das teleologische *ergon* im Vordergrund der Thematisierung. In diesem noch zu klassisch intendierten binären Zusammenhang wird eben

---

Selbstbezüglichkeit quantitativer Validitätsüberprüfungen: Wenn ein Messinstrument lediglich an einem anderen Messinstrument ‚eingemessen' wird, dann entstehen eher (Re-)Produktionsketten als dass Erkenntnis gewonnen würde" (Wolfram Meyerhöfer: „PISA & Co als kulturindustrielle Phänomene", in: Thomas Jahnke, Wolfram Meyerhöfer (Hrsg.): *PISA & Co. Kritik eines Programms*, Hildesheim/Berlin: Verlag Franzbecker, 2007, S. 61–62).

[83] Jürgen Mittelstraß: Stichwort „Produktion", in: *Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie*, Stuttgart: Metzler, 2004, S. 349.

der „Spielraum als gleichrangig aufgefaßter Handlungswirkungen" übersehen. Einen solchen Übersetzungsversuch dieses chemisch-physischen Beispiels in die Sprache der Pädagogik könnten bspw. diejenigen Ansätze unternehmen, die bei der Hervorhebung der Pädagogik als rein Praktisches (und Nichts-Poietisches) diesen Spielraum in Form der *scholé/Muße* thematisieren, und/oder den Akzent auf die Freiräume der pädagogischen nicht-Produktion legen. Ferner wäre auch eine Aufstellung pädagogischer Konzepte denkbar, die neben den Produkten auch die *Nebenprodukte* des erzieherischen Bildungseingriffes beträfe. Ähnliche nicht-zielgerichtete Pädagogiken der Begleiterscheinung würden eine neuartige Überdenkung der *poiesis* ermöglichen.

Das Problem des Verhältnisses von Wissenschaft und Bildungswissenschaft, sowie ihr gemeinsamer Generator, ist in der poietischen Dimension des Menschen aufzufinden. Der nicht allzu augenfällige – weil makroskopische – philosophische Grund dafür ist, dass die Grundvoraussetzung jeglicher Produktivitätsauffassung die Idee ist, dass die Realität sich durch das *Werden* von Grund auf auszeichnet. Auch Bildung betrifft nämlich das, was laut Aristoteles „anders sein kann", denn „jedes Herstellungswissen hat mit einem Entstehen zu tun".[84] Dies ist eigentlich der auszulotende Boden, weshalb die Überlegungen über das Pädagogische irgendwann auch an die Stelle gelangen sollten, an der eine noch fehlende philosophisch-gestützte Theorie des Werdens zur Sprache kommt.

Literatur

Addison, Joseph: „Essay on Genius", in *Spectator*, Nr. 160, 3. 9. 1711.
Agamben, Giorgio: *Der Mensch ohne Inhalt*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2012.
Agamben, Giorgio: *Profanierungen*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2005.
Agamben, Giorgio: *Opus Dei. Archäologie des Amts*, Berlin: S. Fischer, 2013.
Agamben, Giorgio: *Die kommende Gemeinschaft*, Berlin: Merve, 2003.
Arendt, Hannah: *Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I*, München: Piper, 2015[3].
Arendt, Hannah: *Vita activa oder Vom tätigen Leben*, München: Piper, 2002.
Aristoteles: *Metaphysik*, Hamburg: Meiner, 2009.
Aristoteles: *Physik*, Hamburg: Meiner, 1987.
Aristoteles: *Nikomachische Ethik*, VI, 4, Hamburg: Rowohlt, 2006.
Atwill, Janet M.: „Art of Invention and Intervention. The Interstices of Nature, Spontaneity, and Chance", in: *Rhetoric Reclaimed. Aristoteles and the Liberal Art Tradition*, Ithaca/London: Cornell University Press, 2009.
Bacon, Francis: *Works*, ed. Molesworth, III.
Böhm, Winfried: *Theorie und Praxis. Eine Einführung in das pädagogische Grundproblem*, Würzburg: Königshausen & Neumann, 2011.

[84] Aristoteles: *Nikomachische Ethik*, VI, 4, Hamburg: Rowohlt, 2006, S. 198.

Bollnow, Otto Friedrich: *Schriften*, Bd. 8, Würzburg: Königshausen & Neumann, 2014.
Chomsky, Noam: *Aspekte der Syntax-Theorie*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1969.
Dewey, John: *Die Erneuerung der Philosophie*, Hamburg: Meiner, 1989.
Fuchs, Christian: *Krise und Kritik in der Informationsgesellschaft*, 2002, on demand.
Haase, W.: „Ein vermeintliches Aristoteles-Fragment bei Johannes Philoponos", in: *Synusia. Festgabe für Wolfgang Schadewaldt zum 15. März 1965*, Pfullingen: Neske, 1965.
Heidegger, Martin: *Vorträge und Aufsätze*, Gesamtausgabe, Bd. 7, Frankfurt: Klostermann, 2000.
Heidegger, Martin: *Wegmarken*, Frankfurt a. M.: Klostermann, 1976.
von Humboldt, Wilhelm: *Über den Geschlechtsunterschied und dessen Einfluß auf die organische Natur*, Langensalza: Wendt & Klauwell, 1917.
von Humboldt, Wilhelm: *Ästhetische Versuche* (1799), in Kurt Müller-Vollmer: *Poesie und Einbildungskraft. Zur Dichtungstheorie Wilhelm von Humboldts*, Metzler: Stuttgart, 1967.
Kant, Immanuel: *Werke in sechs Bänden*, Bd. 6, „Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik", Darmstadt: WBG, 1964.
Kant, Immanuel: *Kritik der Urteilskraft*, Hamburg: Meiner, 2006.
Köbler, Gerhard: Stichwort „Kompetent", in: *Deutsches Etymologisches Wörterbuch*, Tübingen: Mohr, 1995.
Ladenthin, Volker: „Kompetenzorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit", online abrufbar in: GBW – Gesellschaft für Bildung und Wissen e.V., Fachbeiträge, 2012.
Lind, Georg: „Kompetenz", in: GBW – Gesellschaft für Bildung und Wissen e.V., Fachbeiträge, 2013.
Löwith, Karl: *Sämtliche Schriften*, Bd. 9, „Gott, Mensch und Welt. G. B. Vico und Paul Valéry", Stuttgart: Metzler, 1986.
Meyerhöfer, Wolfram: „PISA & Co als kulturindustrielle Phänomene", in: Jahnke, Thomas; Meyerhöfer, Wolfram: *PISA & Co. Kritik eines Programms*, Hildesheim/Berlin: Verlag Franzbecker, 2007.
Mittelstraß, Jürgen: Stichwort „Produktion", in: *Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie*, Stuttgart: Metzler, 2004.
Nohl, Herman: *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*, Frankfurt a. M.: Schulte-Bulmke, 1935.
Pfeifer, Wolfgang: Stichwort „Geschick", in: *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen*, Berlin: Akademie Verlag, 1989.
Platon: *Symposion*, Stuttgart: Reclam, 2006.
von Prondczynsky, Andreas: *Pädagogik und Poiesis. Eine verdrängte Dimension des Theorie-Praxis-Verhältnisses*, Opladen: Leske & Budrich, 1993.
Severino, Emanuele: *Vom Wesen des Nihilismus*, Stuttgart: Klett-Cotta, 1983.
Stiegler, Bernard: *Technik und Zeit. Der Fehler des Epimetheus*, Zürich/Berlin: Diaphanes, 2009.
Türcke, Christoph: „Wie das Lernen sein Gewicht verliert", in Süddeutsche Zeitung, 1. 8. 2012.
Vico, Giambattista: *De antiquissima italorum sapientia ex linguae latinae originibus eruenda. Liber metaphysicus, 1710 / Über die älteste Weisheit der Italier, wie sie zu erheben ist aus den Ursprüngen der lateinischen Sprache*, München: Fink, 1979.

Vico, Giambattista: *De nostri temporis studium ratione / Vom Wesen und Weg der geistigen Bildung*, Darmstadt: WBG, 1984.
Wolf, Herman: *Versuch einer Geschichte des Geniebegriffs in der deutschen Ästhetik des 18. Jahrhunderts*, Bd. 1, „Von Gottsched bis auf Lessing", Heidelberg: Winter, 1923.
Zenkert, Georg: Stichwort „Bildung", in: *Religion in Geschichte und Gegenwart*, 4. Auflage, Bd. 1, Tübingen: Mohr Siebeck, 1998.

Links

https://www.bibb.de/de/8570.php
https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_1.pdf
http://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2012/03/ladenthin-kompetenz.pdf
http://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2013/01/Lind-2012_kompetenz.pdf
http://fuchs.uti.at/wp-content/uploads/Krise_Kritik.pdf

Martin Hailer

Erziehung zur Mündigkeit – aber zu welcher?

Ein ABC-Schütze wird nach seinem ersten Schultag gefragt, wie es denn gewesen sei, in der Schule. Die Antwort: „Ganz nett, aber ich soll morgen wieder hingehen."

Die Frage muss erlaubt sein, warum das komisch ist. Die überraschende Antwort des Dreikäsehochs thematisiert nämlich eine nur vorgebliche Selbstverständlichkeit: Wer sagt denn bitte und mit welchem Recht, dass der Freiheitsentzug für den Erstklässler nicht nur an diesem einen Tag besteht, sondern mindestens neun, wenn nicht gar zwölf oder 13 Jahre lang währen darf? Pädagogische Vollzüge sind in der Tat freiheitsentziehende Maßnahmen – und zwar in der Schule wie über sie hinaus. Das gilt für den Aufenthalt der zu Erziehenden an einem bestimmten Ort zu bestimmten Zeiten, es gilt für Tätigkeiten, die nicht zu tun sie eben nicht frei sind und für anderes mehr. Umstände wie diese machen die Erziehungswissenschaft einem weithin um sich greifenden Trend zur empirischen Forschung direkt entgegen zu einer notwendig an Werten und/oder Normen orientierten Disziplin. Denn wer Freiheit entzieht und Handlungen vorschreibt, muss dafür entsprechend gute Gründe vorweisen können. Der Hinweis, die zu Erziehenden seien ja noch klein, wird allein nicht genügen.

Ganz gleich nun, welcher pädagogischen Richtung man sich zurechnet, die Werte- und Normbildung innerhalb der Erziehungswissenschaft wird ohne eine Denkfigur der Antizipation nicht auskommen: Wer erzieht, erzieht im Vorblick auf einen Zustand, der noch nicht eingetreten ist. Dieser Zustand muss im Rahmen der – geltenden oder noch auszuhandelnden – Werte oder Normen als ein guter ausweisbar sein, um die erziehenden Mittel zu rechtfertigen. Es ist bei näherem Hinsehen sogar noch mindestens einzurechnen, dass der zu erreichende Zustand nur mit einem relativen Genauigkeitsgrad angegeben werden kann. Das Telos der Erziehung muss sich also auch im Zustand der Unschärfe als gut bzw. richtig erweisen lassen. Ferner ist einzurechnen, dass auch die beste Erziehung unter optimalen Bedingungen das Erreichen des Erziehungsziels nicht garantieren kann. Das verschärft die Begründungslage für den antizipierenden Gedanken abermals: Er muss selbst dann richtig sein und die Wahl der – wie gesagt, freiheitsentziehenden und Zwang ausübenden – Mittel rechtferti-

gen, wenn einst rückblickend konstatiert werden muss, dass das genannte und hinreichend begründete Erziehungsziel nicht erreicht werden konnte. Schließlich muss der zu antizipierende Zustand von der Art sein, dass er Mittel zu seiner Erreichung beschreiben lässt, die ihrerseits eine Überprüfung an den in Geltung stehenden Werten oder Normen erfolgreich überstehen können: Zwecke stehen begründungslogisch zwar über den Mitteln zu ihrer Erreichung, nur in ganz engen Ausnahmefällen lassen sie aber solche zu, die ihrem eigenen Begründungsgefüge widersprechen. – Die Ansprüche an die Findung und Begründung pädagogischer Werte bzw. Normen sind also alles andere als gering und es erstaunt nicht, dass die Pädagogik vor Etablierung als eigenständiger akademischer Disziplin in aller Regel der philosophischen Ethik zugeschlagen wurde.

Hier folgt ein Erwägungsgang, der die Problemlagen pädagogischer Normen-/Wertefindung gewiss nicht löst, innerhalb ihrer aber zur Klarheit beitragen soll. *Welche* Mündigkeit ist es, die erzieherisches Handeln und die mit ihm einhergehenden Zwangsmaßnahmen in den Blick nehmen sollten?

1. Der normative Charakter von Erziehungszielen. Erste Näherung im Dialog mit der Erziehungswissenschaft

Dass pädagogische Interventionen ethisch begründet werden müssen, ist keine neue Einsicht. Für die jüngere Erziehungswissenschaft hat dies insbesondere Micha Brumlik deutlich gemacht, der in mehrfacher Weise direkten Anschluss an ethische Diskurse suchte. Sein hierfür einschlägiger Sammelband trägt das Problem im Titel: „Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe“. Es ist aufschlussreich, an welche ethischen Diskurse er anschließt und welche Leitbegriffe dabei Verwendung finden. Am Anfang steht eine einfach klingende aber durchaus nicht einfach zu beantwortende Frage: „… ob und in welchem Ausmaß wir als Pädagogen dazu verpflichtet sind, anderen dazu zu verhelfen, sie selbst zu werden.“[1] Man könnte nun meinen, dass die Antwort bereits im Fragebestandteil „als Pädagogen“ steckt: Pädagogen sind eben solche Menschen, die anderen dazu verhelfen, sie selbst zu sein. Das freilich wäre dann doch eine petitio principii, die bei allem relativen Recht, bereits Vorausgesetztes zu explizieren, wohl kaum gemeint sein kann. Und so ist es sinnvoll, dass Brumlik das Problem aufwirft, ohne eine schnelle Antwort bei der Hand zu haben. Die Antwortstrategie kommt gleichsam vom anderen Ende her und lautet: Es gibt in der Tat eine pädagogische Pflicht, anderen zum Selbstsein zu verhelfen, weil sie wesentlich so sind, wie wir selbst. Würden wir ihnen dazu

[1] M. Brumlik, Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe, Berlin/Wien [2]2004, 159.

nicht verhelfen, würden wir das eigene Selbstsein prinzipiell in Frage stellen müssen, was bei Gefahr des Widerspruchs gegen das Descartes'sche *cogito ergo sum* nicht gut möglich ist. Wie kommt es zu dieser durchaus weitreichenden Behauptung?

Den Anfang macht eine einleuchtende Differenzierung: Man kann zunächst einmal anwaltliches und vormundschaftliches Tun auseinanderhalten. Der Anwalt tritt für eine andere Person ein, die sich über ihre Ziele und Interessen im Klaren ist und Beistand braucht, weil sie sich im juristischen Bereich nicht selbständig bewegen kann. Vormundschaftlich zu Vertretende sind dagegen nicht nur im juristischen Bereich unselbständig, sie sind darüber hinaus nicht in der Lage, ihre eigenen Interessen zu kennen und zu artikulieren, wiewohl sie ihre ureigenen Interessen darstellen. Dies führt zu einer ersten Definition: „Eine advokatorische Ethik ist ein System von Behauptungen und Aufforderungen in bezug auf die Interessen von Menschen, die nicht dazu in der Lage sind, diesen selbst nachzugehen sowie jenen Handlungen, zu denen uns jene Unfähigkeit anderer verpflichtet."[2]

Lebensweltliche Beispiele sind leicht denkbar, beginnend bei der Reinlichkeitserziehung des Kleinkinds, die diesem nicht in jedem Fall Freude macht und die es doch rückblickend als sein Interesse bezeichnen wird, bis hin zum Abiturienten, der einer Lehrerin dankt, obwohl oder gerade weil sie ihn einige Jahre zuvor als schwierigen Schüler erlebte und auch maßregeln musste. Es scheint also ein teleologisches Moment zu sein, um das die Frage nach der Begründung einer advokatorischen Ethik kreist: Es gibt Menschen, die ihre eigenen Interessen nicht kennen. Diese Interessen sind aber von der Art, dass sie ihnen als ihre Interessen einleuchten würden, wenn sie sie denn kennen würden. Deshalb zielt das advokatorische Handeln auch darauf, diese Interessen nicht nur subsidiär zu verwalten, sondern die Interessenträger zur eigenen Wahrnehmung ihrer Interessen zu befähigen: Das Kindergartenkind ist dankbar, wenn es keine Windel mehr tragen muss und der Abiturient hält die ihm zuerkannte Hochschulreife für ein intrinsisches Gut.

Freilich liegt ein Einwand nahe: Was ist, wenn die stellvertretend ausgemachten und verfolgten Interessen niemals zum eigenen Interesse des Menschen werden, für den hier gehandelt wird? Es könnte ja immerhin sein, dass der besagte Schüler die Mühen des Wegs zum Abitur nicht nur gegenwärtig nicht einschlagen möchte, sondern mit einem ‚niedrigeren' Bildungsabschluss, einer entsprechenden Berufsausbildung und einem anderen Verhältnis von Arbeit, Freizeit und Einkommen objektiv glücklicher ist, als

[2] Brumlik, Advokatorische Ethik 161, i. O. herv. In einer anderen Formulierung: „Im advokatorischen Handeln maßt sich ein des Handelns und der Artikulation fähiger Autor kraft seiner rationalen Einsicht das Recht an und mißt sich die Pflicht zu, namens der Artikulation nicht fähiger Lebewesen deren Rechte für sie wahrzunehmen." (89)

wenn er den akademischen Weg einschlüge. In einem solchen Fall würde die Bemühung, ihn zum Erreichen des Abiturs zu bewegen, keine Serie advokatorischer Akte mehr sein, sondern letztlich einen fremdbestimmten Zugang zur Persönlichkeit darstellen. Und mehr noch: Wer sagt denn, dass mündiges und verantwortliches Leben einem genuss- und rauschvollen Leben wirklich vorzuziehen ist, das auf Bildung, Selbstbestimmung und Verantwortung zu Gunsten intensiven lustvollen Lebensgenusses gerade verzichtet? Der Heterogenitätsvorwurf an das teleologische, stellvertretende Moment einer advokatorischen Ethik kann recht vielfältige Formen annehmen.

Brumliks Antwort auf diesen Einwand ist zweiteilig: Einmal, so sagt er, lässt sich zeigen, dass in unserer Gesellschaft mündige Menschen gegenüber unmündigen in vielfacher Weise privilegiert werden. Es ist deshalb ein gerechtigkeitsethisches Gebot, Mündigkeit in möglichst umfassendem Umfang hervorzurufen.[3] Das dürfte, wie schon ein rascher Blick auf Einkommenschancen, demokratische Partizipation und anderes zeigt, durchaus zutreffen. Fraglich scheint mir aber, ob es sich dabei wirklich um ein gerechtigkeitsethisches Axiom handelt: Wenn Mündigkeit die Chancen auf Partizipation und Wohlstand erhöht, dann handelt es sich um ein Gebot der Klugheit, mündig zu werden. Mehr als dass es im eigenen und egoistischen Interesse liegt, mündig zu werden, ist damit freilich noch nicht gesagt. Der explizite Anschluss an eine normative Theorie der Gerechtigkeit müsste dann allererst noch zeigen, warum Strebensziele, die Mündigkeit voraussetzen, gerechtigkeitserheblich sind, andere hingegen nicht. Man könnte etwa an die Theorie der Gerechtigkeit von John Rawls denken, die in ihren obersten Prinzipien mit den Faktoren umfassende Partizipation und Verteilung des Besitzes zu jedermanns Vorteil arbeitet.[4]

Micha Brumlik wählt zur Ergänzung des an dieser Stelle offenkundig unvollständigen Arguments einen anderen Weg, der sich transzendentalphilosophischer Mittel bedient. Ansetzend bei der Frage, warum denn ein von Mündigkeit geprägtes Leben erstrebenswerter sein solle als ein lust- und rauschvolles, heißt es:

> „Indem wir voller Unbehagen an unseren Zwängen leiden oder uns sehnsüchtig an Erfahrungen von Entgrenzung und Ekstase erinnern, tun wir das vom Standpunkt eines mündigen Subjekts aus, das sich *zeitweilig* oder *teilweise* seiner Mündigkeit begeben hat. Ohne die vorausgesetzte Folie selbstbewußten, mündigen Lebens gibt es weder Leiden an

[3] Brumlik, Advokatorische Ethik 166.

[4] J. Rawls, Eine Theorie der Gerechtigkeit, Frankfurt/M. [4]1988, 81, vgl. die leicht veränderte Formulierung in ders., Gerechtigkeit als Fairneß. Ein Neuentwurf, Frankfurt/M. 2003, 78.

> der Entfremdung noch Lust an der Entgrenzung, womit sich Mündigkeit und Personalität als Sinnbedingung derartiger Erfahrung erweisen."[5]

Erst die anders als mit Kategorien der Mündigkeit nicht beschreibbare Normalität macht es möglich, das Außergewöhnliche als Außergewöhnliches zu erleben. Wenn das richtig ist, ist die Prärogative der Mündigkeit fürs erste argumentativ gesichert. Dann wäre, mit dem frühen Nietzsche gesprochen, der apollinische Zugang zur Wirklichkeit derjenige, der den abgründigen Genuss des Dionysischen allererst möglich macht, und zwar unter der Bedingung, dass nach der dionysischen Ekstase der Rückweg in die relative Nüchternheit des apollinisch geprägten Alltags auch wieder gefunden wird.[6]

Das Argument stammt hingegen nicht originär aus einer Auseinandersetzung mit Nietzsche, sondern aus dem Umfeld der von Jürgen Habermas und Karl-Otto Apel geprägten Diskursethik. Diese reflektiert auf die Voraussetzungen, die jemand – eingestandenermaßen oder nicht – unterstellt, sobald er/sie kommunikative Handlungen unternimmt: Wer mit dem Ziel spricht, verstanden zu werden, setzt bei sich und seinen Zuhörern Mündigkeit voraus. Eine Sprecherin muss annehmen, dass sie zur Formulierung konsistenter Sätze in der Lage ist, und sie muss annehmen, dass ihre Gesprächspartner in der Lage sind, sie zu verstehen. Das ist, in allererster Näherung formuliert, das „Apriori der Kommunikationsgemeinschaft".[7] Wer nun mit Unmündigen verkehrt, kann bei Strafe des Selbstwiderspruchs nicht anders, als ihnen kontrafaktisch Mündigkeit zu unterstellen und also zu ihrer Bemündigung beizutragen. Das Argument wird an dieser Stelle nur knapp mitgeteilt, lässt sich im Sinne Brumliks aber wohl so ergänzen: Wer im beschriebenen Sinne mündig ist, weiß notwendig, dass er/sie einen Prozess von Unmündigkeit zu Mündigkeit durchlaufen hat, der ohne advokatorische Eingriffe anderer nicht zum Ziele geführt hätte. Wenn irgend der Gleichbehandlungsgrundsatz gilt, dann darf der Weg zur Mündigkeit anderen nicht vorenthalten werden. Brumlik schließt in aller Deutlichkeit: „Daß die Unmündigen mündig werden sollen, ist eine unabweisbare, geradezu kategorische Forderung, die aus jeder Diskursethik hervorgeht."[8]

Soweit eine Herleitung eines obersten normativen Erziehungsziels. Man wird ihr Stringenz und Plausibilität nicht absprechen wollen. Weiterführende

---

[5] Brumlik, Advokatorische Ethik 166.

[6] F. Nietzsche, Die Geburt der Tragödie aus dem Geist der Musik, Kritische Studienausgabe Bd. 1, hg. von G. Colli und M. Montinari, München 1988, 9–156, bes. 25–30, 34–42, 57–71. In einer Studie, in der von der später häufig anzutreffenden Bedenkenlosigkeit gegenüber den kritisierten Positionen noch nichts zu spüren ist, hat Peter Sloterdijk interessante Beobachtungen dazu mitgeteilt: Der Denker auf der Bühne. Nietzsches Materialismus, Frankfurt/M. 1986.

[7] Untertitel von K.-O. Apel, Transformation der Philosophie II, Frankfurt/M. 1976.

[8] Brumlik, Advokatorische Ethik 167.

Fragen ergeben sich, wenn einige der Implikationen dieses Argumentationsgangs näher betrachtet werden. Es soll hier einerseits um die Eigenart und mögliche Grenze der Diskursethik gehen und andererseits um den mitgesetzten Begriff der Person. Zu beiden Aspekten kann bei weiteren Ausführungen von Micha Brumlik angeknüpft werden. Zunächst also (1) zur Eigenart der Diskursethik. Brumlik beherzigt zunächst den Einwand, dass die Diskursethik universale Geltung beansprucht, ohne doch universal sein zu können. Denn wer die Teilnahme am rationalen Diskurs zum Kennzeichen seiner Ethik macht, schließt evidentermaßen nichtrationale Lebewesen von der Teilnahme aus. In ihrer klassischen Gestalt hatte die Diskursethik behauptet, dass Rationalität ein Wesensmerkmal des Menschen sei und entsprechend alle Menschen am ethischen Diskurs teilhätten. Dies trifft nun in Gestalt der bekannt gewordenen Kritik Peter Singers auf folgende Dilemmabeschreibung: Entweder wird schlicht gesetzt, dass alle Menschen rational seien – dann aber ist diese Ethik entgegen ihrer Behauptung beschränkt, nämlich auf eine biologische Species. Singers bekannt gewordener despektierlicher Begriff dafür ist der des Speziesismus.[9] Oder aber die Diskursethik beschränkt sich auf diejenigen (menschlichen oder nichtmenschlichen) Akteure, die ihren rationalen und sprachpragmatischen Mindestanforderungen genügen. Da dies eine stattliche Anzahl von Menschen ausschließt, würde sie wieder zur eigenen Basisannahme in Konflikt geraten und partikularistische Züge annehmen.[10]

Nun ist es allgemein anerkannte Tatsache, dass Menschen von Menschen erzogen werden, und dass es sich dabei um etwas Richtiges und Wünschenswertes handelt. Peter Singers Erwägungen zu einer Ethik über den menschlichen Bereich hinaus dürfen insoweit außer Betracht bleiben.[11] Das Dilemma ist dadurch freilich nicht verschwunden, hat sich aber verschoben: Eine Diskursethik erkennt entweder nur Diskursteilnehmer als vollwertig an und ist insofern tatsächlich partikularistisch. Alternativ denkt sie an zu Diskursteilnehmern zu erziehende Menschen und agiert stellvertretend für sie als künftige Diskursteilnehmer und insofern paternalistisch.[12] Wenn es nun irgend Recht und/oder Pflicht zur Erziehung geben sollte, fällt die erste Idee, die ‚Nichtdiskursiven' eben auszuschließen, offenkundig aus. Es bleibt füglich die Frage, ob der als unvermeidlich erkannte Paternalismus näher beschrie-

[9] P. Singer, Praktische Ethik. Neuausgabe, Stuttgart [2]1994, 90–94 u. ö.

[10] Brumlik, Advokatorische Ethik 91.

[11] Singer, Praktische Ethik 82–114; ders., Animal Liberation. Die Befreiung der Tiere, Erlangen 2015 (zuerst 1975); ders., Ethik und Tiere. Eine Ausweitung der Ethik über unsere eigene Spezies hinaus, in: Tierethik, hg. von F. Schmitz, Berlin 2014, 77–87.

[12] Brumlik, Advokatorische Ethik 93.

ben und von seinem negativen Beiklang befreit werden kann. Anders gesagt: „Dürfen Menschen andere Menschen erziehen und wenn ja, warum?“[13]

In einem Argumentationsgang, in dem sich die teils hitzigen Debatten um die Versuche in antiautoritärer Erziehung und u. a. Michel Foucaults Behauptung, es seien nicht die Individuen zu erziehen, sondern die repressiven Strukturen der Gesellschaft anzugehen,[14] widerspiegeln, zielt Brumlik ein grundsätzlich positives Bild an, dass advokatorisch = paternalistisch für andere entschieden werden dürfe. Das Kernargument ist hier im Wesentlichen das bereits genannte: Die Gesellschaft ist jetzt und auf absehbare Zeit von der Art, dass Mündige in ihr deutliche Vorteile gegenüber Nichtmündigen erringen. Es wäre also fahrlässig, potenziell Mündigen die Entwicklung zur Mündigkeit nicht zu ermöglichen. Brumlik kombiniert das mit dem Argument, dass nach aller Erfahrung die Selbstregulation auf dem Weg zur Mündigkeit nicht oder jedenfalls nicht ausreichend funktioniert.[15] Trifft beides zu, so ist hinlänglich erwiesen, dass Unmündigen durch pädagogische Intervention zur Mündigkeit verholfen werden soll.

Hier zeigt sich das wohl klassische Problem der Diskursethik: Sie ist universalistisch angelegt und wirft – hier ist die Handschrift der Habermas-Generation der Frankfurter Schule ganz deutlich – auch Kant und den strengen Kantianern ethischen Solipsismus vor.[16] Zugleich aber muss sie gleichsam an den Rändern der rationalen Diskursgemeinschaft kommunikative Standards zulassen, die den etablierten Diskursregeln wiedersprechen – und das um der rationalen Diskursgemeinschaft willen. Dieser in der erziehungswissenschaftlichen Anwendung deutlich zu Tage tretende Umstand hat der Diskursethik den Vorwurf falscher sprachphilosophischer Analysen eingetragen: Es handle sich, so Thomas Rentsch, um „linguistischen Idealismus (…). Die Diskursethik stellt eine Engführung des Kommunikationsverständnisses dar. *Ein* Paradigma vernünftigen Lebens, obgleich ein sehr gutes, soll zu *dem* Paradigma erhoben werden: Das der Diskurse.“[17] Und wie ein Reflex auf die erziehungswissenschaftliche Anwendungsprüfung heißt es dann: Die Diskursethik stellt

> „das sowohl *unmögliche* wie *unnötige* Unternehmen der *Deduktion von Lebensformen aus Sprachformen* dar. Anders gesagt: Auch die Diskurse weisen Züge der Konstitution der moralischen Praxis, jedenfalls *Züge* der

[13] Brumlik, Advokatorische Ethik 96, i. O. herv.

[14] A. S. Neill, Das Prinzip Summerhill, Reinbek 1971; M. Foucault, Überwachen und Strafen, Frankfurt/M. [15]1993 (1977).

[15] Brumlik, Advokatorische Ethik 101f.

[16] Bedenkenswerter Widerspruch bei D. Horster: Der Kantische „methodische Solipsismus“ und die Theorien von Apel und Habermas. In: Kant-Studien, 73 (1982), 463–470.

[17] Th. Rentsch, Die Konstitution der Moralität. Transzendentale Anthropologie und praktische Philosophie, Frankfurt/M. [2]1999, 55.

> rationalen Praxis auf; aber sie allein konstituieren weder diese Praxis, noch lassen sie sich zu den vornehmlichen und ausgezeichneten Modi der Praxis hochstilisieren, in welchen sich die Konstitutionsbedingungen zeigen. (…) Aus diesem Grund ist der rigorose Schnitt zwischen Fragen des Guten und des vernünftigen Lebens und Fragen der Universalisierung von Normen im Wege der diskursiven Einlösung ihrer Geltungsansprüche eine künstliche Operation, analog der problematischen Dichotomie von *materialen, inhaltlichen Orientierunge*n und *formalen Prozeduren*."[18]

Die Diskursethik läuft also bei lauterster und unterstützenswertester Absicht Gefahr einer Fehlabstraktion, bei der insbesondere die Felder außer Blick geraten, für die pädagogisches Handeln sich interessiert. Das *Ziel* solchen Handelns lässt sich gut begründen. Der *Weg* dahin muss aber zum bloß Vorläufigen und im Rahmen der Theorie gar nicht adäquat Abbildbaren erklärt werden. Das macht die Zielstellung nicht falsch, verlangt aber nach geeigneten Instrumentarien, um dem Weg dorthin den Eindruck des Provisorischen zu nehmen.

Das gleiche Problem zeigt sich, ergänzend gesagt, (2) im Person-Begriff, mit dem Brumlik operiert. Er lautet definitorisch:

> „Person sei dasjenige männliche oder weibliche, der Gattung Mensch angehörende Individuum genannt, dem wir die prinzipiell vorhandene Fähigkeit zuschreiben, Bedürfnisse und Wünsche zu haben, über ein biographisch kontinuierliches Selbstbewußtsein zu verfügen und sich zu sich selbst und zu anderen so verhalten zu können, daß dies Verhalten sowie mögliche Folgen als das eigene anerkannt wird, für das unter gegebenen Umständen auch die Verantwortung zu übernehmen ist."[19]

Diese Person-Kriterien weisen – die Speziesfrage einmal beiseite – frappierende Ähnlichkeit zur Kriterienliste von Peter Singer auf.[20] Brumlik muss sich nun in keiner Weise vorhalten lassen, seine Distinktion zwischen ‚Mensch' einerseits und der hier definitorisch umrissenen ‚Person' andererseits zu sozialethischen Zielen zu führen, die denen Singers ähneln würden.[21] Es fragt sich dann aber, warum er zu einer Person-Definition greift, die das Personsein über die Vorhandenheit von Eigenschaften defi-

[18] Ebd.

[19] Brumlik, Advokatorische Ethik 97.

[20] Vgl. Abschnitt I.3 in diesem Band.

[21] Vgl. nur Brumlik, Advokatorische Ethik 100, wo in kantischen Bahnen eine „Begründung des Anspruchs auf Personwerdung" skizziert wird, die bei Singer vermöge seiner engen Fassung des Präferenzutilitarismus außer Blick gerät – man kann auch sagen: die er sich zwecks heikler Vereinfachung der Problemlagen außer Blick schafft, vgl. Praktische Ethik 60–67, 123–129.

niert und damit den pädagogischen Alltag nur als Ausnahmefall dessen in den Blick bekommt, was noch nicht ist.

In einer Formulierung kommt Brumlik einer Lösung sehr nahe: „Wir kommen also – wenn wir uns selbst als Personen verstehen wollen – gar nicht umhin, das Faktum wechselseitiger Beeinflussung zuzugeben und damit auch den ganzen Bereich der Personwerdung nicht als Naturprozeß, sondern als *Handlungsfeld* zu konzipieren. Damit wissen wir aber, daß Personen sich zu Nicht- oder Noch-Nicht-Personen handelnd verhalten und daß diese Handlungen (…) darauf hinzuzielen haben, daß den Noch-Nicht-Personen ihre Personwerdung ermöglicht wird."[22]

Dem ist gänzlich zuzustimmen. Es fragt sich nur, warum die Beobachtung auf die Person*werdung* beschränkt bleiben soll. Wenn schon die Personwerdung als Handlungsfeld zu konzipieren ist – warum gilt dies nicht gleichermaßen für die Person überhaupt? Es ist durchaus naheliegend, grob zwischen heranwachsenden und reifen Personen zu unterschieden und sie entsprechend auch mit unterschiedlichen Rechten, Pflichten, Freiheiten und Zumutungen auszustatten. Aber ‚fertig' in dem Sinn, dass nun die unveränderliche und auch keiner Veränderung mehr bedürftige Person da wäre, ist doch wohl keine Person. Daher lautet das Plädoyer, nicht nur die Jahre der – hier einmal als Kindheit und Jugend gedachten – Personwerdung als Handlungsfeld zu begreifen, sondern diese Beschreibung auf Personen überhaupt auszudehnen. Personen sind und bleiben wesentlich durch Interaktion, Austausch, wechselseitige Anerkennung und Stellvertretung konstituiert. Im Lauf des Heranwachsens und der späteren Lebensgeschichte verändern sich wohl die Inhalte und vermutlich auch die Gewichtung von Interaktion, Austausch, Anerkennung und Stellvertretung, nicht jedoch, dass das Prädikat ‚ist eine Person' und die vier genannten Größen wesentlich zusammengehören. Dies bedeutet zugleich, dass das Person-Prädikat nicht einen komplexen Gegenstand unter Gegenständen bezeichnet, sondern nur unter Inblicknahme von intersubjektiven Handlungsvollzügen angemessen in den Blick gerät. Das Thema gehört in die praktische, nicht in die theoretische Philosophie, es gehört – auch wenn dieser Horizont in der laufenden Erwägung gerade abgeblendet ist – auch für die Theologie in die Ethik und nicht in eine inventarisierende Anthropologie, in der es sich in Lehrbüchern und Kompendien oft genug vorfindet.

Eine kurze Standortbestimmung. Geklärt werden soll, mit welchem Recht und auf welchem Wege im erzieherischen Handeln advokatorisch für die Schutzbefohlenen vorgegangen werden darf oder gar soll. Wer erzieht, muss behaupten, zugunsten einer anderen Person antizipierend und damit stellvertretend vorzugehen und danach entsprechend in deren Lebensvollzug einzugreifen. Im hier vorgenommenen Erwägungsgang wurden

[22] Brumlik, Advokatorische Ethik 103.

zunächst Recht und Pflicht zu solchen stellvertretenden Vollzügen beleuchtet, wobei sich die Mündigkeit der zu Erziehenden als plausible Leitabstraktion darstellte. Ein erziehungswissenschaftlicher Zugang, der dafür auf die Erwägungen der Diskursethik zurückgreift, hat, so das Zwischenergebnis, gute Aussichten, das Ziel stellvertretenden Handelns in der Erziehung zu beschreiben. Freilich geschieht dies um den nicht geringen Preis, den Weg dorthin nicht im Rahmen der eigenen Prämissen abbilden zu können und damit zum bloß Vorläufigen erklären zu müssen. Es ist also zu fragen, mit welchen Theoriemitteln der Bereich, in dem Erziehung stattfindet, adäquater in den Blick genommen werden kann.

2. Theorie und Vortheorie. Eine Klassikerlektüre

Es ist also ein Blick in den Bereich nötig, der aus diskurstheoretischer Sicht vorläufig ist und einen Übergangsbereich darstellt. Und nun gehört es zu den theoriegeschichtlichen Überraschungen, dass wichtige Hinweise dafür ausgerechnet bei dem Denker zu finden sind, der mit gutem Grund als Pate einer Prinzipienethik gilt, wie die Diskursethik sie darstellt: bei Immanuel Kant. Seine „Anthropologie in pragmatischer Hinsicht“ kann und soll in diesem Sinne gelesen werden.[23]

Kommt man von der Lektüre der drei Kritiken und den Schriften zur Moralphilosophie her, dann handelt es sich um ein eigentümliches Werk: Die Anthropologie ist zwar streng durchkomponiert, vom Stil her aber leichtfüßig, über Strecken fast erzählerisch und spart nicht mit Anekdoten. Kant hat sie spät – 1798 in erster und 1800 in zweiter Auflage – zum Druck gegeben, nachdem er sie über 30 Jahre lang jedes Wintersemester als Vorlesung gehalten hatte.[24] Sie ist Teil des exoterischen Werks, demgegenüber die Kritiken und Zugehöriges durchaus als sein esoterisches Werk verstanden werden dürfen. In der eigenen Terminologie handelt es sich um den

[23] Zum Standardwerk von R. Brandt, Kritischer Kommentar zu Kants „Anthropologie in pragmatischer Hinsicht“, Hamburg 1999, kommt in jüngerer Zeit noch R. B. Louden, Kant's Impure Ethics, From Rational Beings to Human Beings, Oxford 2002, bes. 3–31, 33–61, 167ff., sowie Th. Sturm, Kant und die Wissenschaft vom Menschen, Münster 2009, bes. 367ff. M. Foucault, Einführung in Kants Anthropologie, Berlin 2010, 13–117, ist ein erst jetzt zugänglich gewordenes Frühwerk aus dem Jahr 1961.

[24] Im Sommersemester las Kant dann genauso regelmäßig und mit großem Anklang Geographie, was, da er bekanntlich den Raum Königsberg nie verließ, zumeist mit spöttischem Unterton vermerkt wird. Kant hat deren Drucklegung anscheinend erwogen, dann aber aus Altersgründen davon Abstand genommen, vgl. Anthropologie in pragmatischer Hinsicht, in: Immanuel Kant, Werke in sechs Bänden, hg. von W. Weischedel, Bd. VI, Darmstadt 1983, 395–690, 402 = BA XIV. Nachweise im Folgenden nach der Akademie-Ausgabe. Gesperrte Hervorhebungen werden durchgängig kursiv wiedergegeben.

Unterschied zwischen reiner Philosophie einerseits und Weltkenntnis andererseits.[25] Schon aus der Regelmäßigkeit der öffentlichen Vorlesung und der schließlich erfolgten Drucklegung wird man schließen dürfen, dass ‚Weltkenntnis' für Kant von erheblicher Wichtigkeit war. Die weitgehende Ignoranz, mit der diese und in der Anlage ähnlich einzustufende Schriften in der Regel bedacht werden, wird Kants Absicht ganz offenbar nicht gerecht.[26] Das ist für unseren Zusammenhang umso bedauerlicher, weil gerade in der Anthropologie-Vorlesung Kants pädagogische Absichten deutlich zu Tage treten.

Was Erziehung ist, peilt Kant bereits durch die erste Distinktion an, die zugleich den Titel seines Werks erklärt: Systematische Anthropologie gibt es einerseits in physiologischer Hinsicht, also als Beschreibung der Natur des Menschen, oder aber in pragmatischer Hinsicht „auf das, was er als freihandelndes Wesen, aus sich selber macht, oder machen kann und soll."[27] Es geht um „*Regeln* des *Verhaltens*",[28] und erst sie machen das Pragmatische an der Anthropologie in pragmatischer Hinsicht aus. Die Tatsache der Freiheit – zu begründen und auf ihre Normen hin zu analysieren in der ‚reinen' Philosophie – eröffnet ein Feld, in dem Beschreibung und Regelungsbedarf aufeinandertreffen und teils auch ineinander übergehen: Es kann beobachtet werden, was Menschen mit ihrer Freiheit anstellen. Diese Beobachtungen aber sind zu kontrastieren mit einer Erkundung des Möglichkeitsspielraums und mit dem Sollensaspekt. Wer sich das vornimmt, erwirbt Kenntnisse, die ihm nicht mehr die Zuschauerperspektive überlassen, sondern ihn vielmehr auf die Suche nach dem für ihn Guten schicken. Präzise dies ist der Bedeutungsumfang des Wortes ‚pragmatisch'.

Die Erwägungen der Vorlesung sind von einer anthropologischen Grundeinsicht geprägt, die zwischen zwei Polen eingespannt ist. Auf der einen Seite steht eine durchaus nüchterne Grundeinsicht: „Von dem Tage an, an dem der Mensch anfängt, von Ich zu sprechen, bringt er sein geliebtes Selbst, wo er nur darf, zum Vorschein, und der Egoism schreitet unaufhaltsam fort; wenn nicht offenbar (denn da widersteht ihm der Egoism anderer), doch verdeckt und mit scheinbarer Selbstverleugnung und vorgeblicher Bescheidenheit, sich desto sicherer um Urteil anderer einen vorzüglichen Wert

[25] Kant, Anthropologie BA XIIIf.

[26] Das gilt nicht nur für zahlreiche philosophiegeschichtliche Kompendien und Einführungen in Kants Denken, sondern auch für die ansonsten verdienstvolle Geschichte der Pädagogik von Albert Reble, der Kant keine zwei von 397 Seiten widmet und auf ihnen weder Anthropologie noch Pädagogik erwähnt, vgl. A. Reble, Geschichte der Pädagogik, Stuttgart [11]1971, 194f.

[27] Kant, Anthropologie BA IV.

[28] Kant, Anthropologie BA 104.

zu geben."[29] Auf der anderen Seite – und auch fast am anderen Ende des Buches – findet sich diese Zielstellung:

> „Die *Summe* der pragmatischen Anthropologie in Ansehung der Bestimmung des Menschen und die Charakteristik seiner Ausbildung ist folgende. Der Mensch ist durch seine Vernunft bestimmt, in einer Gesellschaft mit Menschen zu sein, und in ihr sich durch Kunst und Wissenschaft zu *kultivieren*, zu *zivilisieren* und zu *moralisieren*; wie groß auch sein tierischer Hang sein mag, sich den Anreizen der Gemächlichkeit und des Wohllebens, die er Glückseligkeit nennt, *passiv* zu überlassen, sondern vielmehr *tätig*, im Kampf mit den Hindernissen, die ihm von den Rohigkeiten seiner Natur anhängen, sich der Menschheit würdig zu machen."[30]

Der erste Teil der Schrift, um den es hier gehen muss, kann als Inventarisierung der vorvernünftigen Vermögen des Menschen gelesen werden. Kant behandelt unter anderem Selbstgefühl,[31] Sinnenvermögen, Einbildungskraft, Affekte und Leidenschaften. Kurz kommt er dabei auch auf die ‚oberen Erkenntnisvermögen' Verstand, Urteilskraft und Vernunft zu sprechen, dies aber nur im Rahmen einer „anthropologische[n] Vergleichung",[32] d. h. eines Erwägungsgangs, wie die genannten Vermögen bei der anthropologischen Zielstellung zum Einsatz kommen und wann etwa mit ihrer Erreichung gerechnet werden kann. Sichtlich ist also von dem die Rede, was Verstand, Urteilskraft und Vernunft vorausliegt. Damit ist gesetzt: Es gibt sowohl lebensgeschichtlich wie im alltäglichen Umgang keinen unvermittelten Zugriff auf Verstand, Vernunft und Urteilskraft. Sie müssen vielmehr im Prozess der Erziehung erworben werden und stehen auch dem Erwachsenen nicht ‚einfach so' zu Gebote. Vielmehr müssen die alltäglichen Umstände so organisiert werden, dass eine Chance auf Betätigung der oberen Vernunftvermögen überhaupt entstehen kann. Sie sind in Genese- und Zugriffsprozesse eingebunden und ohne diese nicht zu haben. Was gelegentlich als Kants anthropologischer Pessimismus bezeichnet wurde – vgl. die eben zitierten ‚Rohigkeiten' der menschlichen Natur –, ist wohl eher ein grundständig pädagogischer Zugang: Was den Menschen zum Menschen macht, ist von ihm selbst allererst zu gewinnen und seinem ‚tierischen Hang' abzuringen. Eine Dar-

[29] Kant, Anthropologie BA 5f.

[30] Kant, Anthropologie B 318f. Vgl. BA 167, wo der Gedanke unter Anspielung auf die bekannte Formel vom Ausgang aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit variiert wird.

[31] Hier finden sich Formulierungen, die geeignet sind, die Entdeckung des Unbewussten durch Sigmund Freud vorwegzunehmen: „(…) daß gleichsam auf der großen *Karte* unseres Gemüts nur wenige Stellen *illuminiert* sind", oder: „So ist das Feld *dunkler* Vorstellungen das größte im Menschen." Kant, Anthropologie BA 17 bzw. 18.

[32] Kant, Anthropologie BA 116.

stellung der Vernunftvermögen ohne die Pädagogik auf sie hin wäre also unvollständig. Um nichts geringer sollte der systematische Ort der Anthropologie im Verhältnis zu den kritischen Schriften bewertet werden.[33]

Es findet sich eine Fülle von Beispielen mit recht unterschiedlichen Abstraktionsgraden. Eine Erwägung etwa über Gewohnheiten und ihr Verhältnis zu Tugend und Pflicht kann man in den traditionellen Bereich der Ethik zählen.[34] Das ist bei der Frage, ob Wohlgefallen an etwas und Geschmack eine moralische Qualität haben könnten, schon durchaus nicht mehr so offensichtlich. Kant beantwortet sie vorsichtig-positiv: Geschmack führt zu Gesittetheit. Dies ist zwar ein durchaus äußerer Zustand, aber doch einer, der zur „Beförderung der Moralität" geeignet ist: „Den Menschen für seine gesellschaftliche Lage *gesittet* zu machen, will zwar nicht ganz so viel sagen, als ihn *sittlich-gut* (moralisch) zu bilden, aber bereitet doch, durch die Bestrebung, in dieser Lage anderen wohlzugefallen (beliebt oder bewundert zu werden) dazu vor."[35] Ähnliches gilt unter anderem für bestimmte Affekte.[36]

Man kann und soll diskutieren, ob alle diese Beispiele überzeugend sind. So endet der erste Teil der Anthropologie mit einer Erörterung, wie denn eine Tafelrunde beschaffen sein müsste, die gedanklich anregend zu sein verspricht. Kant diskutiert die ideale Anzahl der Beteiligten, stellt fest, dass es sich um eine Herrenrunde handeln sollte und hält unter anderem Konversationsregeln parat.[37] Das kann man durchaus etwas wunderlich oder altbacken finden. Kant selbst klassifiziert die Erwägung gegenüber den Reflexionen der reinen Moral gegenüber als „unbedeutend", fügt aber hinzu, dass es äußere Bedingungen für gelingende Gespräche nun einmal gibt.[38] Denkt man an die Festlegung der Trinkregeln zu Beginn von Platons Symposion, unstreitig einem der grundlegenden Texte der westlichen Philosophie, so befindet er sich damit durchaus in guter Gesellschaft.[39] Mag hier also mehr ernstlich zu Erwägendes vorhanden sein, als es einer oberflächlichen Lektüre scheint, so ist das in den ganz in der Konvention des 18. Jahrhunderts gearbeiteten Passagen über die unterschiedlichen Rollen von Mann und Frau gewiss nicht der Fall, und auch, dass Kant dabei den *„Zweck der Natur* bei Ein-

[33] „Der ganze erste Teil der Anthropologie hat dann die pragmatische Funktion, dem Leser an der Entwicklung der anthropologischen Strukturen klarzumachen, daß diese Würde nicht gegeben ist, sondern durch Leistung errungen und stabilisiert werden muß. Der Mensch ist eben erst Mensch, insofern er etwas aus sich macht." G. Böhme, Philosophieren mit Kant. Zur Rekonstruktion der Kantischen Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie, Frankfurt/M. 1986, 223.

[34] Kant, Anthropologie BA 35–39.

[35] Beide Zitate: Kant, Anthropologie BA 191.

[36] Kant, Anthropologie B 219–222.

[37] Kant, Anthropologie B 244–250.

[38] Kant, Anthropologie B 250.

[39] Symp 176a–178a.

richtung der Weiblichkeit“ bemüht,[40] macht die Sache nicht besser, sondern ist nichts anderes als eine falsche Essentialisierung volatiler Rollenzuweisungen.

Hier und an anderen Stellen finden sich argumentative Untiefen, die nicht überspielt werden sollten. Systematisch wichtiger ist jedoch eine andere Frage: Die Anthropologie in pragmatischer Hinsicht erstrebt den Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit und also die Herrschaft von Verstand, Urteilsvermögen und Vernunft über Trägheit und Rohheit der menschlichen Natur. In welchem Verhältnis stehen nun die drei oberen Vernunftvermögen zur Fülle der vor-vernünftigen Situierungen, die Gegenstand der Untersuchung sind? Die Antwort auf diese Frage kann durchaus überraschen und lässt sich an der Verhältnissetzung eines vorvernünftigen zu einem vernünftigen Vermögen aufzeigen:

> „Die Menschen sind insgesamt, je zivilisierter, desto mehr Schauspieler: sie nehmen den Schein der Zuneigung, der Achtung von anderen, der Sittsamkeit, der Uneigennützigkeit an, ohne irgend jemand dadurch zu betrügen; weil ein jeder andere, daß es hiemit eben nicht herzlich gemeint sei, dabei einverständig ist, (…)“[41]

Diese Bemerkung ließe nun ohne weiteres eine Kritik dieser Äußerlichkeit und ein prinzipienethisches Argument erwarten, diese ‚Schauspielerei‘ zu Gunsten von Freiheitskausalität aus reiner Vernunft zu unterlassen. Überraschenderweise geht der Satz aber so weiter:

> „(…) und es ist auch sehr gut so, daß es in der Welt so zugeht. Denn dadurch, daß Menschen diese Rollen spielen, werden zuletzt die Tugenden, deren Schein sie eine geraume Zeit hindurch nur gekünstelt haben, nach und nach wohl wirklich erweckt und gehen in die Gesinnung über.“[42] Ergänzend, einen Absatz später: „Die Natur hat den Hang, sich gerne täuschen zu lassen, dem Menschen weislich eingepflanzt, selbst um die Tugend zu retten, oder doch zu ihr hinzuleiten.“[43]

Das ist wohl so zu lesen: Vorstufe bleibt Vorstufe. Aber es handelt sich offenbar um notwendige Vorstufen, die im Zuge der (Selbst-)Erziehung zur

[40] Kant, Anthropologie B 283–295, Zitat B 286. Angesichts der zwar noch unabgeschlossenen, aber in vielen Teilen dennoch höchst beeindruckenden Erfolgsgeschichte der Emanzipation und ihrer akademischen Etablierung in den Gender Studies scheint mir die Behauptung von Gernot Böhme, der diesbezügliche wissenschaftliche Fortschritt habe „den Verfall einer bestimmten Art von Wissen mit sich gebracht und damit diesen Bereich dem Irrationalismus, d. h. individuellem oder diffus kollektivem Vorurteil überantwortet“, schlicht falsch zu sein. (Philosophieren mit Kant 220)

[41] Kant, Anthropologie BA 42.

[42] Ebd.

[43] Kant, Anthropologie BA 44.

Vernunft und Autonomie ihr eigenes Recht und ihre eigene Würde haben. Die oft bemängelte Geschichtslosigkeit der kantischen Vernunftkonzeption hat hier ihr relatives Gegenlager. Und für die Frage nach einer adäquaten Stützungstheorie für den Weg zum Erziehungsziel ergibt sich Folgendes: Der Weg der Diskursethik, zuerst ideale Bedingungen des Kommunizierens zu entwerfen und dann zu fragen, ob es einen Weg zu ihnen gibt, erweist sich als Fehlabstraktion, weil er von der Praxis abstrahiert, in der jeder Diskurs, auch der der Diskursethik, eingebettet ist. Der vortheoretische Bereich ist also in seiner eigenen Würde in den Blick zu bekommen.

3. Lebenswelt und Autonomie. Ein Beitrag aus der praktischen Philosophie

Der Erzieher im Sinne von Kants Anthropologie in pragmatischer Hinsicht ist ein fürsorglicher Patriarch. Er würdigt den vortheoretischen Bereich, aber er würdigt ihn ausdrücklich als einen, den alle zwar durchschreiten, aber tatsächlich hinter sich lassen sollten. Genauer: Auch derjenige im Sinne Kants, der Verstand, Urteilskraft und Vernunft zu gebrauchen imstande ist, wird die sozialen Vermittlungsformen nicht verlassen. Immer wieder werden sie ihm in vermeintlicher Äußerlichkeit die Betätigung der Vernunftvermögen ermöglichen. Aber er hat ihre Vorläufigkeit und auch ihren Trug definitiv durchschaut. Im platonischen Bild gesprochen: Der vernunftautonome Mensch hat die Höhle verlassen und kennt die Wahrheit. Aus lebenspraktischen Gründen kehrt er in die Höhle zurück. Dass Schattenbilder wirklich nur Schattenbilder sind und was Freiheit von der Fesselung bedeutet, weiß er allerdings. Der Erzieher kann deswegen nur das Ziel haben, seine Zöglinge ihm gleich werden zu lassen und das heißt, in einen wesentlichen Zustand der Ungleichheit zu allen anderen zu bringen.

In diesem Abschnitt gehe ich der Intuition nach, dass die Würdigung der vortheoretischen Welt, wie sie mit Kants Spätwerk gegen die heutigen Vertreter der Prinzipienethik betont werden kann, ein richtiger Schritt ist, aber noch nicht weit genug geht. Die vortheoretische Lebenswelt ist nicht nur Vehikel zu Vernunft und Autonomie. Sie ist vielmehr deren *wesentliche Konstitutionsbedingung*. Das ist unter Bezug auf einen Beitrag zur praktischen Philosophie von Rang zu explizieren und dann, im Schlussabschnitt, wiederum auf die Frage zu beziehen, warum in den Lebensvollzug anderer Menschen erzieherisch eingegriffen werden darf.

Immanuel Kants ‚unsaubere Ethik' in der Anthropologie in pragmatischer Hinsicht kann als Kritik an heutigen kantisch inspirierten Ethiken gelesen werden und weist nachdrücklich auf den Eigenwert der alltäglichen Lebenswelt. Das gilt auch und gerade dann, wenn eine Lektüre im Abstand von über 200 Jahren nur zu deutlich macht, wie sehr sich die Lebenswelt in

den bildungsnahen Milieus Mitteleuropas verändert hat. Die hier vorzustellende Konzeption begrüßt diesen Schritt durchaus, zeiht ihn aber der Halbherzigkeit: Lebenswelt ist kein Vehikel und kein Objekt, sie ist vielmehr in basaler Weise sinnkonstitutiv.

Das ist der Leitgedanke aus Thomas Rentschs bereits zitierter Studie „Die Konstitution der Moralität". Auf der Basis von Überlegungen, die in innovativer Weise Einsichten aus der Lektüre von Werken Ludwig Wittgensteins und Martin Heideggers zusammenführen,[44] legt Rentsch eine Strukturbeschreibung des alltäglichen Menschseins vor. Durchgängig gelten dabei zwei kritische Einsichten: Es ist zum einen nicht so, dass die Welt einerseits aus Fakten und andererseits aus Normen und Idealen bestünde. Diese Basisannahme der Prinzipienethik wird sich als falsch erweisen. Sowohl vermeintlich objektive Dingbeschreibungen als auch vermeintlich reine Normen sind nur im Rahmen von Handlungs- und Diskursprozessen zu haben. Zum anderen: Die Analyse der alltäglichen Lebenswelt wird die wesentliche Gemeinschaftlichkeit des Menschseins herausstellen. Insofern ist Heideggers Existentialanalyse fatal einseitig und als Interexistentialanalyse neu aufzusetzen. Die für unsere Zwecke wichtigsten Beobachtungen und Argumente aus diesem Entwurf sind diese:

Rentsch fragt zunächst, ob es Bedingungen gibt, die für jede mögliche menschliche Situation gelten und insofern transzendental sind. Er nennt dies Bedingungsgefüge „Grundsituation" und beschreibt unter anderem folgende Teilaspekte der Grundsituation: (1) Situationalität: „Wir leben stets eingebunden in bestimmte Situationen. (…) Einzig und allein in ihnen sind uns unsere eigenen Handlungen und Intentionen überhaupt zugänglich und verständlich. (…) Jede überhaupt mögliche (denkbare, fingierbare) Bewegung des Lebens hat eine von ihr unablösliche relevante Umgebung, einen Kontext von sinnkonstitutiven Bezügen, in dem sie allererst erscheint."[45] Nichts im Leben – kein leibhafter Vollzug, kein Gedanke, kein nur je ausdenkbares Ereignis – ist ohne situativen Horizont. „Situationen zählen daher zu den Möglichkeitsbedingungen von Erscheinungen."[46] (2) Menschliches Leben kann nicht anders, als sich zu sich selbst zu verhalten. Weil dies aber – Bedingung (1) – nicht anders als situativ vonstattengeht, kann das Selbstverhältnis nicht im cartesischen Sinn als subjektivistische Innenschau des Individuums gedacht werden. Das Paradigma der Bewusstseinsphilosophie zeigt sich vielmehr als Fehlabstraktion.[47] Unhintergehbar ist ferner (3) die Sprachlichkeit des Lebens. Das gilt – Rentsch greift hier auf Wittgensteins

[44] Th. Rentsch, Heidegger und Wittgenstein. Existential- und Sprachanalysen zu den Grundlagen der Anthropologie, Stuttgart 1985.

[45] Rentsch, Konstitution 68f.

[46] Rentsch, Konstitution 69.

[47] Rentsch, Konstitution 72f.

bekanntes Privatsprachenargument zurück – auch und gerade für die Selbstverständigung: Sie ist anders als sprachlich nicht möglich, Sprache aber eine sozial vermittelte Größe.[48]

Zu diesen drei wichtigsten unhintergehbaren Bedingungen menschlichen Lebens treten noch einige andere, die als Näherbeschreibung verstanden werden können. Rentsch nennt unter anderem:[49]

> (4) Jedes Weltverhältnis ist in Handlungszusammenhänge eingebettet – es ist also nicht so, dass die Welt primär aus Dingen und sekundär aus Gedanken über sie bestehen würde.
>
> (6) Menschen müssen immer an einem Ort sein.
>
> (7) Menschliches Leben ist zeitlich verfasst, in endlicher, irreversibler und unwiederbringlicher Weise.
>
> (8) Die intersubjektive Verfasstheit der menschlichen Grundsituation.[50]
>
> (10) „Alle unsere Orientierungen, Handlungen und Vollzüge sind leiblich ermöglicht, vermittelt und *getragen*."[51]

Wenn diese Aufweise überzeugen können, dann verschiebt sich das weithin gewohnte Bild: Es ist nicht so, dass die Welt primär aus Subjekten und Objekten besteht und dass die Innenschau des Subjekts das vorzüglich zu bearbeitende Phänomen darstellt. Die Lebenswelt ist primär intersubjektiv verfasst, wogegen die Subjekt-Objekt-Relation ins zweite Glied gerät. Entsprechend gilt auch der Primat der intersubjektiven Verfasstheit der Lebenswelt gegenüber der Frage nach subjektiven menschlichen Möglichkeiten.

Mit diesem Aufweis ist, klarer noch als in Kants Anthropologie, die Herabstufung der Lebenswelt zur bloßen Vorhalle der Vernunftbetätigung zurückgewiesen: Da Menschen niemals anders als situativ, leiblich, sprachlich usw. leben können, gilt dies auch für jeden Akt der Reflexion. Mehr noch: Die geläufige Annahme, es gäbe einerseits Dinge (und Zustände) und andererseits Ideale, wird zurückgewiesen. Rentsch zeigt dies durch die Analyse einer Reihe von Sprechakten: Alltagssprachlich sind Sätze, in denen es rein um Fakten geht, natürlich vorhanden, aber bei weitem nicht dominierend. Der Satz ‚Sind das da unten im Tal Tiere oder Menschen?' etwa ist einer, der nur nach einem Faktum fragt, weil er eine biologische Differenzierung verlangt. Das ist bei dem Satz: ‚Hat er sich dir gegenüber wie ein Mensch verhalten?' aber sofort anders, weil ein normativer Aspekt dazu

---

[48] Rentsch, Konstitution 74–76.

[49] Rentsch, Konstitution 76–93.

[50] „Im Horizont meines Lebens, in seinen mannigfachen Situationen, erscheinen andere Menschen, die unüberbietbar ‚real' in meine eigenen Handlungen und Orientierungen einbezogen sind und eingreifen." Rentsch, Konstitution 84.

[51] Rentsch, Konstitution 88.

kommt – und dies nicht als sekundär herangetragene Wertung, sondern unmittelbar im Sinngefüge des Satzes. Sätze, „mit denen wir 1. bestimmte Unterscheidungen im Bereich der Faktizität treffen, mit denen wir 2. aber zugleich Differenzierungen im Bereich des Normativen verbinden",[52] sind lebensweltlich hoch signifikant. Daraus ist zu schließen, dass unsere – u. a. wesentlich sprachlich bedingte, s. o. Punkt (3) – Welt „nicht in Fakten einerseits und Ideale andererseits *zerfällt*."[53] Entsprechend kann das Ziel erzieherischer Eingriffe auch nicht sein, von der bloßen Tatsächlichkeit zur Verwirklichung des Ideals zu führen. Erzieherische Eingriffe in das Leben anderer zeigen sich dann vielmehr als Arbeit an Orientierungsdefiziten in der Lebenswelt selber.

Es ist zu erwarten, dass die vorgetragene Analyse Folgen für das Konzept der Autonomie bzw. Mündigkeit – die beiden fürs erste als Synonyme genommen – hat. Denn sie geht ja mit der Kritik des subjektivitätstheoretischen Paradigmas einher, demgemäß Menschen sich durch weltlos-geistigen Selbstbezug in der unanschaulichen Innenwelt ihrer selbst bewusst werden und entsprechend Autonomie als irrtumsarmen, zuverlässigen und handlungssteuernden Selbstbezug erleben und darstellen können. Was also tritt an die Stelle des Autonomiekonzepts im Subjektivitätsparadigma?

Zunächst einmal, und das dürfte nach dem Gesagten ohne weiteres einleuchten: Autonomie ist kein utopisches und fiktives Ideal. Sie wird in den situativen Zusammenhängen je nachdem erlebt oder ersehnt. Freilich ist genaueres Zusehen nötig, denn sofern Autonomie nicht einfach ‚da' ist, andererseits aber auch nicht als Ideal gedacht werden soll, muss wie das überschießende, kontrafaktische Moment der Autonomie soll gedacht werden können. Rentsch weist dafür zuerst einige Missverständnisse ab, unter ihnen, dass Autonomie ein factum brutum wäre oder aber legalistisch verordnet werden könnte. Wie aber lässt sich dann denken, dass die Bestimmung des Menschen zur Autonomie nicht einfach vorhanden ist und also geltend gemacht werden muss? Antwort: „Autonomie ist nicht als Eigenschaft einzelner Subjekte, sondern selbst als kommunikatives Interexistential allein richtig zu verstehen."[54] Es muss ein Außen für ein Innen gedacht werden können, dieses Außen muss ermutigende oder im Bedarfsfall auch korrigierende Funktion haben. Was dafür aus der Analyse der Konstituentien der Lebenswelt gleichsam zur Verfügung steht, ist die wesentlich gemeinschaftliche Dimension des Lebens: Es ist wesentlich intersubjektiv verfasst. Im intersubjektiven Austausch werden Konzepte wie Autonomie möglich. Er ist es auch, der, denkt man an therapeutische Prozesse, zur Wiederherstel-

[52] Rentsch, Konstitution 198, i. O. herv., vgl. 201.
[53] Ebd., vgl. 206.
[54] Rentsch, Konstitution 217, i. O. herv.

lung beschädigter Autonomie oder, im juristischen System, zur Einhegung überdehnter Konzeptionen von Autonomie verhilft.

Die Basis für diese Konzeption von Autonomie bildet die Annahme, dass Menschen einander wechselseitig zu Menschen konstituieren. Die gemeinsame Welt und ihre Sprache tritt nicht sekundär zu vorhandenen Individuen dazu, vielmehr verhält es sich so, „daß wir Menschen werden (im Sinne der Konstitution einer menschlichen Welt, nicht lediglich genetisch), *indem wir in die kommunikative Realität einer gemeinsamen Welt eintreten. In* dieser kommunikativen Realität lernen wir uns selbst allererst kennen. *Vor* und außerhalb der kommunikativen Realität von ‚uns' zu reden, hat gar keinen Sinn."[55]

Der Leitbegriff des Abschnitts („Interexistentialität") verdankt sich einer grundständigen Kritik an Martin Heideggers Existentialanalyse in ‚Sein und Zeit': Dort erscheinen gemeinschaftliche Vollzüge nur analog zu Dingvollzügen und der Entwurfscharakter des Lebens ist streng aufs Individuum bezogen. Rentschs Analysen kulminieren im Vorwurf eines „verzeitlichten und verweltlichten Cartesianismus".[56]

In diesem Ansatz ist die Vorstellung von – vorhandener oder noch zu erringender – Autonomie weitestmöglich aus der Perspektive des Individuums herausgerückt. Er teilt die Meinung, dass Autonomie errungen werden muss und entsprechend nicht einfachhin vorhanden ist, aber er schlägt vor, dass dies anders als intersubjektiv überhaupt nicht möglich ist, genauer: dass das zu Erringende eine nicht anders als intersubjektiv vorhandene Größe ist. Anders dürfte die Rede vom Interexistential wohl kaum zu verstehen sein. Die, wenn man so will, Ontologie von Autonomie wird von Aspekten der Selbsthabe hin zur Wünschbarkeit und Tatsächlichkeit gemeinschaftlicher Prozesse verschoben. Entsprechend ändert sich nun auch der Blick auf den Weg zur Autonomie. Hatte der eingangs zitierte Micha Brumlik eine Pflicht zur Erziehung auf der Basis eines Klugheitsarguments – mündige Menschen haben erfahrungsgemäß größere Chancen in der uns vertrauten und auf absehbare Zeit sich an diesem Punkt wohl auch nicht ändernden Lebenswelt, also sollten Heranwachsende zur Mündigkeit befähigt werden –, so kommt unter dem Blickwinkel der Interexistentialität die Unverzichtbarkeit der Lebensgestaltung in den Blick: Menschliches Leben kann nur gestaltet gelebt werden. Wegen der sehr langen Reifungsprozesse hat dies unvermeidliche Asymmetrien zur Folge: „Die Menschen sind lernfähig und lernbedürftig, und hierauf gründen sich Formen der interexistentiellen Asymmetrie und Ungleichheit, Formen der Dominanz in der Gestalt sinnvoller Möglichkeiten von Autorität. (…) Die generationellen Asymmetrien bedingen es, daß Menschen in

[55] Rentsch, Konstitution 164.

[56] Rentsch, Konstitution 154. Vorarbeiten hierzu bei ders., Heidegger und Wittgenstein, bes. 261–286, 451–460.

die volle Gliederung der Grundsituation in praktischer Hinsicht erst hineinwachsen."[57]

Zum Autonomiebegriff der diskursiven Tradition lassen sich zwei Hauptunterschiede benennen: (1) Die alltägliche Lebenswelt ist nicht nur Durchgangsstation und Vehikel der Autonomie, sie ist vielmehr deren wesentliche Möglichkeitsbedingung und Bewährungsinstanz. (2) Autonomie ist wesentlich ein zwischenmenschliches Phänomen und würde geradewegs verfehlt, wenn sie zum ‚Besitz' oder zur Eigenschaft von Individuen erklärt würde. Mit Bemerkung (2) ist ausdrücklich nicht die Behauptung verbunden, diskursive Modelle würden Autonomie als Egoismus verstehen. Freilich müssen sie, um dies zu ermöglichen, regelmäßig ein Widerlager einbauen, dergestalt, dass die mündig/autonom gewordene Person nichts wünschen kann als dass andere auch dazu gelangten. Der Rentsch'sche Weg erscheint durchaus direkter und hat den nicht gering zu veranschlagenden Vorteil einer nichtreduktiven Anthropologie für sich.

4. Erziehung zu welcher Mündigkeit?

Der Beginn bei einem klassischen Konzept von Autonomie als Selbsthabe hatte, so war von Micha Brumlik zu lernen, stringent dazu geführt, dass advokatorisches erzieherisches Handeln geboten ist: Weil zu erwarten steht, dass die zu erziehende Person für die Fähigkeiten dankbar sein wird, die eine autonome Person auszeichnen, ist es richtig, ja geboten, sie in diese Richtung zu erziehen, auch wenn die erzieherische Maßnahme im Augenblick der Erziehung vielleicht wenig Beglückung hervorruft. (s. o. 1.) Freilich ist dieses Argument erst durch eine Klugheitserwägung vollständig: Es zeigt sich, so Brumlik, dass das Fähigkeitenbündel namens Autonomie sich günstig auf Lebenschancen auswirkt, weil die Gesellschaft von der Art ist, dass sie autonomen Personen mehr Lebensmöglichkeiten zuspielt.

Das mag so sein. Hier aber zeigt sich eine eigentümliche Begründung der Erziehung zur Autonomie. Angezielt wird sie, so scheint es, nicht um ihrer selbst willen, sondern weil sie Vorteile im Zugriff auf die Ressourcen verspricht. Es scheint eine extrinsische Begründungsstrategie vorzuliegen, die Autonomie um eines anderen Guts willen für erstrebenswert hält. Und doch könnte genau diese Ansicht falsch sein und die Eigentümlichkeit des Konzepts Autonomie sich hier in deutlicher Weise zeigen: Wenn man Autonomie als gelingenden Selbstbezug und ‚Selbsthabe' verstehen darf, dann ist ihr genau nicht äußerlich, sich in eine Lage zu versetzen, die die Ressourcen für die eigenen Lebensmöglichkeiten optimiert. Was zunächst extrinsistisch klingt, ist in Wahrheit eine intrinsische Begründung höherer Ordnung. Das

[57] Rentsch, Konstitution 175f.

Konzept Autonomie steht und fällt mit der Selbstbezüglichkeit und machte, wie die Theorieentwicklungen von Kant bis Rawls auf eindrucksvolle Weise zeigen, aufwendige Konstruktionen nötig, um aus dem Egoismus des Autonomiekonzepts wenigstens einen rationalen Egoismus ableiten zu können, der sich als Gleicher unter Gleichen betrachtet.

> In Kants kritischem Werk ist das durch die durchgängig mitgeführte Prämisse angelegt, die Vernunft sei ein geschichtsloses und allen Menschen streng gleiches Phänomen. John Rawls geht damit in zwei Schritten um: (1) In der Theorie der Gerechtigkeit legt er ein *prozedurales Verständnis* der allen Menschen gleichen und letztlich egoistischen Vernunft vor: Rawls' Verfassungswähler sind unter den komplexen Bedingungen des Schleiers des Nichtwissens auf allen gleiche Bedingungen des Raisonnements zurückgeworfen und beginnen erst dann mit der Aushandlung der Gerechtigkeitsgrundsätze. Sie bleiben aber ausdrücklich egoistisch, weil sie nur ihre eigenen Interessen und die ihrer Nachkommen vertreten.[58] (2) In den späteren Umarbeitungen kassiert Rawls nicht den intrinsischen Egoismus seiner Verfassungswähler, wohl aber den Anspruch, für alle Zeit gültige Aussagen zu treffen:[59] Das Szenario der Verfassungswahl gilt immer noch, jedoch nur als *Instrument politischen Funktionierens* und nicht für alle Zeiten und Weltgegenden. Die kantischen Prämissen werden also in ein Verfahren uminterpretiert und deprinzipialisiert. Unbefragt aber bleibt der Selbstbezug: In beiden Hauptarrangements seines Werks wird die konstitutive Selbstbezüglichkeit der Verfassungswähler nicht infrage gestellt.[60]

Es war von Beobachtungen zu berichten, die die Selbstbezüglichkeit der Autonomie einhegen (2.) oder gar bestreiten (3.). Auf die Frage, zu welcher Mündigkeit denn nun erzogen werden solle, muss dies Ergebnis begreiflicher Weise Einfluss haben.

Das ist hier noch durch Erläuterungen zu einer Annahme wenigstens anzudeuten. Sie lautet, dass Mündigkeit und Autonomie zweierlei sind. Ihre Ineinssetzung ist im Rahmen der nachaufklärerischen Entwicklung vielleicht verständlich, aber nicht hinreichend gut begründet. Mündigkeit ist vielmehr von netzartiger Struktur. Sie hat es auch mit Selbsthabe, Selbstbewusstsein und Selbstbeherrschung zu tun, setzt aber die Akzente weiter und anders. Wer Auskunft über das Phänomen Mündigkeit gibt, sagt mindestens auch, wo sich jemand befindet und mit wem er oder sie es zu tun hat. Mündigkeit, als Zustand des Seins an einem Ort und des Seins mit anderen begriffen, kann im Rahmen dieses Subjektparadigmas nicht befriedigend bearbeitet

[58] J. Rawls, Eine Theorie der Gerechtigkeit, Frankfurt/M. [4]1988, 168 u. ö.

[59] Rawls, Gerechtigkeit 637f.

[60] Vgl. z. B. J. Rawls, Gerechtigkeit als Fairneß. Ein Neuentwurf, Frankfurt/M. 2003, 63ff.

werden. Den fälligen Gegenzug kann man unter Bezug auf eine wichtige Arbeit von Ernst Tugendhat skizzieren: Im Gegensatz zu den neuzeitlichen Modellen, die Selbstbewusstsein im Wesentlichen als gelingenden Selbstbezug denken, geht es ihm um „die Konzeption eines praktischen Selbstverhältnisses, das sich aus der Interaktion mit anderen konstituiert".[61] Die Konstitution des Subjekts geschieht nicht primär und auch nicht letztlich durch Selbstbezug, sie geschieht durch das Spiel der Interaktion mit Anderen und damit durch das Phänomen der Anerkennung.[62] Mit ihm tritt ein Momentum auf, das es in den Selbstbezüglichkeitstheorien des Selbstbewusstseins nicht gibt.

Einer der neuzeitlichen Erkundungsgänge von Charles Taylor steht unter dem Stichwort ‚Innerlichkeit' und beschreibt, wie in der Neuzeit das Bild eines isolierten Individuums in den Mittelpunkt rückt, dessen wesentliche Vollzüge in seinem Inneren stattfinden. Explizit ist der Anschluss an Augustinus: „Augustin ruft uns stets ins Innere. Was wir brauchen, liegt ‚*intus*', wie er uns immer wieder mitteilt."[63] Und weiter: „Augustins Hinwendung zum Selbst war eine Hinwendung zur radikalen Reflexivität, und eben dadurch wirkte die Sprache der Innerlichkeit unwiderstehlich. Das innere Licht ist dasjenige, welches scheint, wenn wir uns selbst gegenwärtig sind; es ist dasjenige, welches untrennbar damit verbunden ist, daß wir Geschöpfe mit einem Standpunkt der ersten Person sind."[64] Diese Innerlichkeit, die zugleich die Loslösung des Individuums aus seinen sozialen Bezügen mit sich bringt, sieht Taylor in den großen Individualitätstheorien der Neuzeit wieder am Werk. Bei Descartes zeigt sich eine zurückgezogene, desengagierte Vernunft, John Locke – wohl der Höhepunkt der Entwicklung – und seine gegenwärtigen Leser denken das Selbst im Grunde nur noch punktförmig.[65] Dem hält Taylor entgegen: „Ein Selbst ist man nur unter anderen Selbsten. Es ist nie möglich, ein Selbst zu beschreiben, ohne auf diejenigen Bezug zu nehmen, die seine Umwelt bilden."[66] Um das durchzuführen, visiert Taylor, wie Tu-

[61] Ernst Tugendhat, Selbstbewußtsein und Selbstbestimmung. Sprachanalytische Interpretationen, Frankfurt/M. 1979, S. 41.

[62] Das vielgestaltige und neuerdings wieder viel bearbeitete Feld der Anerkennungstheorien bleibt hier außen vor, vgl. Axel Honneth, Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte, Berlin ^{7}2012; ders., Das Ich im Wir. Studien zur Anerkennungstheorie, Berlin 2010; ders., Das Recht der Freiheit. Grundriß einer demokratischen Sittlichkeit, Berlin 2011; Paul Ricœur, Wege der Anerkennung. Erkennen, Wiedererkennen, Anerkanntsein, Frankfurt/M. 2006. Einige Bemerkungen dazu bei Martin Hailer, Menschsein durch Stellvertretung. Studien zur theologischen Anthropologie, vorauss. Göttingen 2017, Schlussabschnitt.

[63] Charles Taylor, Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitliche Identität, Frankfurt/M. 1996, 238.

[64] Taylor, Quellen 243.

[65] Taylor, Quellen 262ff. und 288ff. Bündig: 318.

[66] Taylor, Quellen 69.

gendhat, eine gegnerische Leitunterscheidung an: Es ist nicht so, dass die Identität des Selbst ein zu erkennender Gegenstand wäre, der dann entsprechend desengagiert oder punktförmig erscheint. Vielmehr steht ‚Selbst' oder ‚Identität' sinnvollerweise für dasjenige, was das Leben eines Einzelnen belangvoll macht und also nach Richtigkeit und Wichtigkeit sortiert. Dann aber gilt: „Solche Personen sind keine neutralen, punktförmigen Gegenstände; sie existieren nur in einem bestimmten Raum voller Fragen und durch bestimmte konstitutive Belange. Diese Fragen und Belange berühren das Wesen des Guten, an dem ich mich orientiere, und die Art meines Verhältnisses zu diesem Guten. Doch dann wird, was als Einheit zählt, durch die Reichweite der jeweiligen Belange definiert und durch den genauen Gehalt dessen, was in Frage steht. Und das, was in Frage steht, ist im Allgemeinen und kennzeichnenderweise die Gestaltung meines Lebens *als Ganzen*. Das Leben läßt sich nicht willkürlich bestimmen."[67] Das Selbst, so Taylor, befindet sich immer schon in einem moralischen Raum. Entsprechend handelt es sich um eine Lokalisierungsfrage:[68]

> „Wissen, wer ich bin, ist eine Unterart des Wissens, wo ich mich befinde. Definiert wird meine Identität durch die Bindungen und Identifikationen, die den Rahmen oder Horizont angeben, innerhalb dessen ich von Fall zu Fall zu bestimmen versuchen kann, was gut oder wertvoll ist oder was getan werden sollte bzw. was ich billige oder ablehne. Mit anderen Worten, dies ist der Horizont, vor dem ich Stellung zu beziehen vermag."[69]

Wenn Mündigkeit nun heißt, mit guten Gründen Stellung zu beziehen, dann haben wir mit dem letzten Zitat den Grundriss einer diskutablen Mündigkeitstheorie vor Augen: Dazu zu erziehen, dass jemand sagen kann, wo er ist und mit wem, rechtfertigt den Eingriff in die Lebensgestaltung Schutzbefohlener allerdings, weil es sie allererst ermöglicht.

Literatur

Brumlik, M. (2004): Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe, Berlin/Wien: CEP Europäische Verlagsanstalt.

[67] Taylor, Quellen 99f.

[68] In einem kürzlich vorgelegten Beitrag konzipieren Hubert Dreyfus und Charles Taylor diesen Umstand als Realismus: Die cartesische Trennung zwischen res extensa und res cogitans wurde zu einem prägenden Bild, übersieht jedoch die körperliche und soziale Verflochtenheit des Erkennens, vgl. H. Dreyfus/Ch. Taylor, Die Wiedergewinnung des Realismus, Berlin 2016, bes. 11ff., 245ff.

[69] Taylor, Quellen 55.

Dreyfus, H./Taylor, Ch. (2016): Die Wiedergewinnung des Realismus, Berlin: Suhrkamp.
Foucault, M. (1993): Überwachen und Strafen, Frankfurt/M: Suhrkamp.
Horster, D. (1982): Der Kantische „methodische Solipsismus“ und die Theorien von Apel und Habermas. In: Funke, G./Kopper, J. (Hrsg.): Kant-Studien. Philosophische Zeitschrift der Kant-Studien. 73. Jahrgang, Heft 4.
Neill, A. S. (1971): Das Prinzip Summerhill, Reinbek: Rowohlt.
Rawls, J. (1988): Eine Theorie der Gerechtigkeit, Frankfurt/M: Suhrkamp.
Rawls, J. (2003): Gerechtigkeit als Fairneß. Ein Neuentwurf, Frankfurt/M: Suhrkamp.
Rentsch, Th. (1999): Die Konstitution der Moralität. Transzendentale Anthropologie und praktische Philosophie, Frankfurt/M: Suhrkamp.
Rentsch, Th. (1985): Heidegger und Wittgenstein. Existential- und Sprachanalysen zu den Grundlagen der Anthropologie, Stuttgart: Klett-Cotta.
Singer, P. (1994): Praktische Ethik. Neuausgabe, Stuttgart: Reclam.
Taylor, Ch. (1996): Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Tugendhat, E. (1979): Selbstbewußtsein und Selbstbestimmung. Sprachanalytische Interpretationen, Frankfurt/M.: Suhrkamp.
Weischedel, W (Hrsg.) (1983): Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. In: Immanuel Kant, Werke in sechs Bänden, Bd. VI, Darmstadt: WBG.

Teil II

Bildungsorganisation

Thorsten Lorenz

Bildungsakten und Aktenbildung

Die Geburt des modernen Unterrichts aus dem Geist der Büroorganisation

Es gibt kein Niemandsland, keine insulare Utopie jenseits einer Verwaltung. Das widerspricht zunächst einmal dem Selbstverständnis von Schule und Erziehung. Denn Verwaltungen leben zwar im Reich von Akten und Formularen, im Klassenzimmer aber soll büroferne Didaktik den Menschen bilden. Man kann dies, wie Niklas Luhmann milde vorschlägt, als Paradoxie des Erziehungssystems bezeichnen, das gleichzeitig formale Selektionsentscheidungen für das Schulsystem treffen muss, im selben Moment aber wärmend Verständnis und Rücksicht für Schüler im Unterricht einfordert.[1] Man kann dies aber auch mit Adorno kälter diagnostizieren: „Wer Kultur sagt, sagt auch Verwaltung, ob er will oder nicht"[2]. Oder man führt Verwaltung auf seine Grundlagen zurück: auf Technik. Auch Unterricht muss verwaltet werden. Verwaltet aber wird der Geist der Bildung und der Verwaltung durch gemeinsame Medien und Medienapparaturen. Anders gesagt: Auch der Schulunterricht unterliegt Bürotechnologien.

Bildungssysteme haben zunächst einmal eine Form und einen Inhalt. In erster Linie sind sie Organisationen, dann erst eine pädagogische Idee.[3] Das sind nicht unversöhnliche Positionen, sondern die Bestimmung jeder Schule. Erst einmal muss sie funktionieren, müssen ihre Abläufe geregelt werden. Dann erst kommen Bildungsinhalte zur Geltung und Unterrichtsmethoden zum Einsatz. Beide miteinander zu synchronisieren ist eine Kunst, die Kunst von Verwaltungstechnologien. Eine Schule ist zweifellos eine Behörde. Aber kaum jemand wird den Klassenraum als Großraumbüro bezeichnen wollen. Verwaltungstechnisch aber wird er nach den gleichen Kriterien organisiert. Darin liegt das Betriebsgeheimnis jeder Verwaltungs- und damit auch Bildungsinstitution: Ihr Apparat arbeitet lückenlos.

Beide Bereiche, sowohl die Schulorganisation als auch der Unterricht, folgen ein und derselben Technik moderner Überwachung. Für die Be-

[1] Niklas Luhmann, Das Erziehungssystem der Gesellschaft, Frankfurt am Main 2002, S. 72ff.; zur (notwendigen) Organisation des Erziehungssystems unter dem Einfluss der Organisationswissenschaft ebd., S. 155ff.

[2] Theodor W. Adorno, Kultur und Verwaltung, in: Merkur, Jg. XIV, Heft 2, Februar 1960, S. 101–121, hier S. 101.

[3] Vgl. Mart Petri/Norbert Posse/Edith Rüdell, Schulentwicklung. Modell, Diagnostik, Beratung, Hohengehren 2007, hier S. 26.

hörde heißt dies Kontrolle der Mitarbeiter und Verfahren, im Unterricht aber Selbstkontrolle des Schülers. Beide aber fallen in eins, seitdem in der Reformpädagogik des frühen 20. Jahrhunderts Technologien der Selbstverwaltung im Lernen entwickelt werden. Im Namen des Kindes und der Schüler schleicht sich die Verwaltungstechnologie in das Klassenzimmer ein.

Hier entsteht die (un-) heimliche Kraft eines neuen Bildungs-Betriebssystems. Wie aber diese bürokratische Außenwelt von der äußeren in die innere Organisation eines Bildungssystems vordringt, wie Schüler zu Sekretären, Schulzimmer zu Büros und Schulhefte zu Formularen mutieren, die Geschichte dieses heimlichen Bürokratismus des modernen Bildungssystems wird hier erzählt.[4]

Formular-Bildung

Zunächst bleibt dieser schleichende Wandel unsichtbar. Deshalb wird Bürokratie bis heute gerne Schulleitungen, Schulämtern und Bildungsministerien zugeordnet, die Freiheit des Lernens unter dem pädagogischen Imperativ der Selbstbildung dagegen dem Unterricht.[5] Aber diese Trennung ist inzwischen „alte Schule". Statt eines bürokratischen Modells der Hierarchie soll heute systemisch und organisationstheoretisch weniger regiert als selbst-regiert werden. Schüler, Lehrer und Schulen müssen *selbst*-tätig, *selbst*-lernend, *selbst*-managend und *selbst*-steuernd werden. Das *Selbst* ist generell ein Suffix geworden, in dem sich verwaltete Autonomie oder, Michel Foucault folgend, die Selbst-Kontrolle als raffinierte Bio- und Machtpolitik maskiert[6]. Das aber lag von Beginn an im Geist der Bürokratie, die durch Ak-

[4] Erste Studien zur Kopierpädagogik, die im Folgenden aufgenommen und erweitert werden, legte vor: „Verf., Copy! Right! Vom Gesetz der Kopie-Bildung", in: Rüdiger Campe/Michael Niehaus (Hg.), Gesetz. Ironie. Festschrift für Manfred Schneider, Heidelberg 2004, S. 85–107; ders., Die Schule des Büros. Die Verwaltung des Geistes durch Medien-Sekretariate, in: Friedrich Balke/Bernhard Siegert/Joseph Vogl (Hg.), Medien der Bürokratie, Paderborn 2016 (Reihe Archiv für Mediengeschichte), S. 141–150. Mein besonderer Dank für Ideen über das Getriebe der Schulorganisation gilt Jutta Petri und Bernhard Rausch.

[5] Sven Spieker hat demgegenüber weniger eine Opposition als eine positive Bestimmung der Kultur-Bürokratie ausgemacht, erstaunlicherweise am Beispiel von künstlerischen Arbeiten der Surrealisten und der russischen Avantgarde. Vgl. Sven Spieker, „Wo Es war, soll Archiv werden. Die historische Avantgarde im Zeitalter des Büros", in: ders. (Hg.), Bürokratische Leidenschaften, Berlin 2004, S. 119–137.

[6] Hierzu Michel Foucault, Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt 1977, hier S. 251–292; zur modernen Selbstkontrolle der Schüler ebd. sowie S. 192ff., S. 213ff. und S. 227f. Zum Entstehen einer Entwicklungspsychologie aus dem Geiste der Serialität, d. h. der Disziplinartechnologien und ihrer permanenten Erfassung von Schülerdaten vgl. das Kapitel „Die Organisation von Entwicklungen", ebd.

ten eine „selbstständige Entscheidung“ von Büroreferenten statt „collegialisch[er] Beratung“[7] in Ministerienspitzen einführen wollte.

Diese Diagnose ist freilich nicht ganz neu. Im Bürokratismus lag von Beginn an das Feindbild einer Bildungsidee. Friedrich Schiller schreckte die Verwandlung der Bürger in preußische „Formulare“[8] – im Gegensatz zur notwendigen „Organisation“[9] des Staates, der den Weg der Menschwerdung begleite. Karl Freiherr von und zu Stein entsetzte sich vor „Büralisten“, die „ihre Kinder wieder zu gleich brauchbaren Schreibmaschinen an[ziehen]“[10]. Wilhelm von Humboldt warnte davor, die säuberliche Trennung von innerer Bildung und äußerlicher Verwaltungsorganisation[11] zu unterlaufen. Johann Gottlieb Fichte schließlich diagnostizierte den Formularabgrund, in den ein vermeintliches Selbst zu stürzen drohe und sprach von einer „leeren Formular-Philosophie“, deren Träger „sich selbst [beobachten]“[12]. Dieses „Ab-

S. 201–209. Zu diesen Subjektregimes, die äußere Organisationen und Ansprüche mit Selbstverwirklichung identifizieren vgl. einschlägig Ulrich Bröckling, Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform, Frankfurt am Main 2007. Zu Vertretern dieser pädagogischen Technik der Selbstbeobachtung als Lerndatenaufzeichnung zählen unter vielen u.a. Andreas Müller, „Erziehungsziel: Selbstbeobachtung und Selbstbewertung. Mit Kompetenzrastern Lernen und Leistung transparent machen“, in: Pädagogik 9 (2004), S. 25–29; Miriam Uerdingen, „Das Lerntagebuch. Ein Medium zur Begleitung und Unterstützung von Lernprozessen“, in: Grundschule 3 (2002), S. 43–44; Johannes Kratz, „Lerntagebuch und Forum. Mittel zur Organisation, Reflexion und Bewertung selbstverantworteten Lernens“, in: Computer + Unterricht 52 (2003), S. 44–46, hier S. 45.

[7] Robert von Mohl, Über Bürokratie (1846), in: ders., Politische Schriften, hg. von Klaus von Beyme, Wiesbaden 1966, S. 276–310, hier S. 281f., zit. nach: Burkhardt Wolf, Medien der Bürokratiekritik. *Paperwork* im Zeitalter der Verwaltungskultur‘, in: Balke u. a., Medien der Bürokratie, wie Anm. 4, hier S. 41.

[8] Friedrich Schiller, Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen (1794), in: ders., Sämtliche Werke Bd. V, Darmstadt 1993, S. 570–669, hier S. 584.

[9] Ebd., S. 578.

[10] Freiherr von Stein, In der Einsamkeit. Briefe des Freiherrn von Stein an den Freiherrn von Gagern von 1813–1831, Stuttgart-Tübingen 1833, hier S. 91 (Brief vom 24. August 1821), URL: http://www.lwl.org/
westfaelische-geschichte/txt/fs-11687.pdf
[abgerufen am 8.1.2017].

[11] Wilhelm von Humboldt, Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin, in: Gründungstexte. Festgabe zum 200-jährigen Jubiläum der Humboldt-Universität zu Berlin, Berlin 1809–1810, Berlin 2010, S. 229–241.

[12] Johann Gottlieb Fichte, Grundlage des Naturrechts nach Principien der Wissenschaftslehre (1796), Berlin: Veit und Comp. 1845 (Sämtliche Werke, Bd. 3), S. 5f. (Hervorhebung im Original). Friedrich Schlegel wird daraus wunderbare Termini wie „Formularpoesie“, „Formularwitz“ und eben „Formularphilologie“ ableiten. Hierzu Hans Eichner, „Kommentar“, in: Friedrich Schlegel, Literarische Notizen 1797–1801. Literary Notebooks, Frankfurt am Main 1980, S. 223–304, hier S. 246.

arbeiten in der Selbstbeobachtung" im Zeitalter der „aufwachenden empirischen Psychologie"[13] hatte schon Johann Wolfgang von Goethe zum Stil einer neuen Autorschaft entwickelt. *Dichtung und Wahrheit* kann zugleich autobiografisch als Selbstbeobachtung, aber auch als Selbststilisierung gelesen werden.

Doch diese Klassikerdiagnose verpuffte in einer Dialektik der Aufklärung, die im 19. Jahrhundert zu einer maßlosen Welt der Verwaltung expandierte. Auch und besonders die Schulverwaltungen bemerkten die Last eines zunehmenden Regelungsapparates, der erst Anfang des 20. Jahrhunderts in der Lehrerpresse in eine Bürokratismuskritik mündete.[14] Schon um 1860 tauchte die Frage auf, inwieweit etwa (Verwaltungs-)Kreisschulräte auch pädagogische Fachkräfte sein müssen. Aber die interessantere und radikalere Frage lautet umgekehrt: Müssen nicht vielmehr pädagogische Fachpersonen auch Buchhalter (des Lernens) werden? Und die Schüler erst recht? Und bildet nicht bereits die preußische Schul(verwaltung) ihre Staatsbürger als Frühbeamte aus[15], indem diese Sekretäre ihrer selbst werden?

Diese Aufgabe, nicht nur das äußere Schulsystem, sondern auch den Unterricht einer Verwaltungstechnologie zu unterwerfen, wurde im 20. Jahrhundert erfolgreich mit zwei Programmen kurzgeschlossen, auf die sich seitdem Pädagogen des individualisierten Unterrichts gerne berufen. Es handelt sich ab 1900 um Konzepte der Reformpädagogik[16] sowie, im Anschluss an die Macy-Konferenzen 1946–1953, der Kybernetik[17]. Beide kreuzen sich im Ideal des sich selbst steuernden und kontrollierenden Schülers – mit und

[13] Johann Wolfgang von Goethe, Aus meinem Leben. Dichtung und Wahrheit (1811–1833), Frankfurt 1970 (Werke Bd. 5), S. 204.

[14] Generell zur Geschichte der Schulbürokratie-Kritik vgl. Michael Geiss, Der Pädagogenstaat. Behördenkommunikation und Organisationspraxis in der badischen Unterrichtsverwaltung, 1860–1912, Bielefeld 2014, hier S. 161.

[15] Hierzu Friedrich Kittler, Das Subjekt als Beamter, in: Manfred Frank/Gérard Raulet/Willem van Reijen (Hg.), Die Frage nach dem Subjekt, Frankfurt am Main 1988, S. 401–420.

[16] Vgl. Klaus W. Döring, Das Arbeitsmittel – Begriff, Geschichte, Didaktik, in: ders. (Hg.), Unterricht mit Lehr- und Lernmitteln, Weinheim-Basel 1971, S. 173–188, hier S. 174f.; ders., Lehr und Lernmittel: Medien des Unterrichts, Zur Geschichte und Didaktik der materialen unterrichtlichen Hilfsmittel, Weinheim 1973, S. 154–297. Einen Hinweis auf den Zusammenhang von Reformpädagogik und Organisationsmodellen der Schule (weniger des Unterrichts) erwähnt Richard Bessoth/Hans-Joachim Schmidt (Hg.), Schulleitung. Ein Lernsystem. Schulorganisation-Schulrecht. Neuwied 1988, hier S. 9. Zur Idee des aktiven Kindes in der Reformpädagogik vgl. Jürgen Oelkers, Reformpädagogik. Entstehungsgeschichten einer internationalen Bewegung, Seelze-Velber 2010, S. 17–52.

[17] Claus Pias (Hg.), Cybernetics – Kybernetik. The Macy Conferences 1946–1953, Zürich 2002 (Bd. 1) und 2003 (Bd. 2). Zur pädagogischen Kybernetik und der neuen Informationstechnologie im Silicon Valley, im Besonderen im Xerox PARC, vgl. Claus Pias, Zeit

am Lernmaterial ohne Lehrbücher. Otto Scheibner, Schüler des Pädagogen Hugo Gaudig und namhafter Vertreter der Arbeitsschulbewegung, fordert bereits 1912 „Lehrbücher in Arbeitsbücher" umzugestalten. Die Schüler „sollten sich ausstatten mit allerhand statistischen Tabellen, mit Kalender, Fahrplan, Kurszettel, Marktbericht u. dgl. mehr"[18]. Das „schreibende [...] Lernen" soll durch „freien Arbeitsraum im Buch: breiten Rand, eingeschossene Blätter"[19] erreicht werden. Der Schüler komme, so Gaudig, „von selbst" zu „Denkgewohnheiten"[20]. Der Unterricht wird „in Arbeitsteilung vollzogen"[21] und damit ein Verwaltungsapparat. Genau diese „Arbeitszerlegung" durch Akten „nach *berechenbaren Regeln*"[22] benannte Max Weber zur selben Zeit als Grundfunktion der bürokratischen Organisation. Und damit auch die von „Erziehung und Bildung".[23]

Lernen in DIN Normen

Eben deshalb verlangt modernste Montessori-Pädagogik um 1900, dem Kind „Lernmittel in möglichst rationaler Form" bereitzustellen, um die „intellektuelle Arbeit für es zu organisieren"[24]. Aber nicht nur die Arbeitsmittel müssen organisiert sein, das wäre Verwaltung des 19. Jahrhunderts ohne psychotechnische Raffinesse. Nein, das Innere der Kinder und Schüler soll sich nach dem Maßstab einer „inneren"[25] Ordnung organisieren. Das wird man später zur Selbstähnlichkeit, Fraktalität oder Kybernetik des Lernens und der Schule stilisieren. Eben deshalb spricht Montessori von der inneren „Steuerung" und „Führungskraft"[26], die die „Organisation der geistigen Arbeit"

---

der Kybernetik – Eine Einstimmung, in: ders. (Hg.), Cybernetics (s.o.), Bd. 2, S. 9–41, hier S. 27ff.

[18] Otto Scheibner, Der Wirkungsbereich des Arbeitsschulgedankens, in: Die Arbeitsschule, 1913, S. 1–13, wieder in: ders., Zwanzig Jahre Arbeitsschule in Idee und Gestaltung. Gesammelte Abhandlungen, Leipzig 1930, S. 169–179, hier S. 173.

[19] Ebd., S. 174.

[20] Hugo Gaudig, Didaktische Ketzereien, Leipzig 1925, S. 7f., zit. nach Ewald Kiel, Erklären als didaktisches Handeln, Würzburg 1999, S. 162.

[21] Otto Scheibner, „Zwei Arbeitsmittel für die freie geistige Tätigkeit der Schulklasse. Schreibblock und Vervielfältiger", in: Die Arbeitsschule (1912), S. 46–52; wieder in: ders., Zwanzig Jahre Arbeitsschule (wie Anm. 18), S. 260–267, hier S. 264.

[22] Max Weber, Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie (1922), Neu-Isenburg 2005, S. 717 (Hervorhebung im Original).

[23] Ebd., S. 735.

[24] Maria Montessori, Die Organisation der geistigen Arbeit in der Schule (1915). In: Dies., Gesammelte Werke Bd. 3 (Erziehung und Gesellschaft. Kleine Schriften aus den Jahren 1897–1917), hg. von Harald Ludwig, Freiburg 2011, S. 397–403, hier S. 403.

[25] Ebd., S. 396.

[26] Ebd., S. 399.

durch „Entwicklungsmittel“[27] Prinzipien der Ordnung befehligt. Und die Lehrerin? Ihre „erhabenste Aufgabe“ ist, wie ein Bürovorsteher, die „Überwachung“ der „äußerliche[n] disziplinäre[n] Organisation“[28]. Arbeitswissenschaftlich und mit den Worten Montessoris geht es bei Schülern um „maximale Lerneffizienz“[29] durch Konzentration in der Wiederholung. Legendär der rund vierzigmal wiederholte Versuch eines Kindes, dasselbe dreidimensionale Objekt durch eine gestanzte Schablonenöffnung zu lotsen.[30] Wenige Jahre zuvor hatte der Büromöbelhersteller (und Autor bzw. Gestalter eines Fröbel-Lehrbuchs über Schriftmodule für den Schreib-Erstunterricht) Friedrich Soennecken den Locher für Leitzordner erfunden, in den Registraturbeamte umgekehrt die gestanzten Papierdokumente durch parallele Federstahldrähte führten. Es ging in einer wiederholten gleichartigen Handbewegung um technische Passungen: Würfel zum Quadrat, Kugel zur Scheibe, Lochung zur Stahlführung, Dokument zum Ordner.

Das Schüler*Selbst* wird zu einer Ordnungsregistratur angehalten, deren Medien noch Entwicklungsmittel oder Didaktisches Material des Selbstlernens heißen. In den kommenden Jahren wird diese Reform-Büropädagogik ausdrücklich gefestigt und aufgewertet. Neben dem Schreibblock infiltriert nun der sog. Vervielfältiger das Klassenzimmer, der Fluch eines chaotischen Klassenbüros, die Gefahr eines „heimlichen Zettelpostverkehr[s]“[31]. Der Reformpädagoge Célestin Freinet gründet sog. Arbeitsateliers, in denen das „Vervielfältigungsmaterial für Polykopie oder Limographie“[32] seit 1923 mit Hilfe einer Schulpresse hergestellt wird. Die Begründung ist reinster Klartext einer pädagogischen Büro(be)gründung:

> „In der Industrie werden die technischen Vorstellungen nach den neuen Erkenntnissen der Physiologie und Psychologie dem Prinzip des Taylorismus unterworfen. Schaubilder, Aktenordner, Dossiers, Druckerei, Foto-

[27] Ebd., S. 397.

[28] Maria Montessori, Entdeckung des Kindes (1909), hg. von Harald Ludwig (Gesammelte Werke Bd. 1), Freiburg 2010, hier S. 182.

[29] Montessori, Organisation, wie Anm. 24, hier S. 403.

[30] Maria Montessori, Die Verknüpfung von Sinnes- und Geistestätigkeit am Beispiel der „Einsatzzylinder“ – Die Bedeutung des eigenen Handelns für die Entwicklung des Kindes (1915), in: dies., Gesammelte Werke Bd. 5 (Kalifornische Vorträge), hg. von Robert C. Buckenmeyer, Freiburg 2014, S. 197–207, hier S. 199.

[31] Otto Scheibner, Zwei Arbeitsmittel für die freie geistige Tätigkeit der Schulklasse. Schreibblock und Vervielfältiger, in: Die Arbeitsschule (1912), S. 46–52; wieder in: ders., Arbeitsssschule (wie Anm. 18), S. 260–267, hier S. 263. Die Ausführungen zur Geschichte und Aktualität der epistemischen Seite der Medien-Pädagogik folgen in Teilen: Verf., Schule, wie Anm. 4.

[32] Célestin Freinet, Die moderne französische Schule, Paderborn 1946/1979, S. 71 (Hervorh. T.L.).

> grafie und Telefon haben die *Büroarbeit* verändert. [...]. Das Leben hält in der Schule Einzug [...]."[33]

Der Unterricht verändert sich. Die Klasse hat büromäßig ein Klassentagebuch zu führen und in Umlauf zu bringen.[34] Jeder Eintrag wird, ganz Aktenführung, von den Eintragenden unterschrieben. Mit dem Limographen oder mit Schreibmaschinen-Durchschlägen werden Kleinauflagen hergestellt: für den Schüler selbst, für die Eltern, für die Klasse und für sog. Korrespondenten[35] – das sind Schüler, die mit der Klasse in postalischem Kontakt stehen. So entstehen Aktenprozesse, im pädagogischen wie im juristischen Sinne. Höhere Klassen stellen durch Vervielfältigung „Sammelmappen"[36] her. Schüler wählen die für sie geeigneten Teile aus den Schulbüchern aus und raffen sie kopiert zu neuen Mappen zusammen. Im Jahre 1928 werden bereits 90 Schulen in das hochbürokratische Kommunikationssystem aufgenommen, in Frankreich, Belgien, Schweiz, Spanien, Marokko, Argentinien, England, Polen.[37] In einem eigenen ‚Dictionnaire pour les petits' sind Tabellen für Wörter vorgesehen. In diese Lückentexte kann das Kind selbst ein- und nachtragen. Mehr noch. Die Texte der Kinder werden in einer Zeitschrift gebunden, zusammen mit Texten von Schriftstellern. Diese Mappen wiederum werden dann Lektüre für die Schüler der ersten drei Jahre.[38] Der Schüler soll mit Hilfe dieser Mappe andere lehren, sich selbst zu begutachten und in der gemeinsamen Mappe mit Dichtern selbst einer und zudem Lehrer zu werden. Am Ende jeder Woche trägt er seine Leistungen „mit roter Farbe" ein (die bis heute dem Erstkorrektor von Schularbeiten vorbehalten bleibt) und erstellt mithilfe einer Tabelle „Leistungskurven", sog. ‚graphique personnel'[39], die eine Selbstkontrolle ermöglichen sollen. Die gedruckten Blätter werden in einem praktischen durchsichtigen Einband, der die umständlichere Schraubenbindung ablöst, abgeheftet. Auf diese Weise entsteht ein ‚livre de vie', ein Lebensbuch.[40] Folgerichtig heißt ein Kapitel in

---

[33] Célestin Freinet, Die Druckerei in der Schule, Ludwigsburg 1926/1995, S. 48.

[34] Zur Tagebuchführung heute bei Lehrern wie Schülern auf DIN A4-Blättern die zu Themenheften gebunden und kopiert werden vgl. u. a. Michael Bannach, Selbstbestimmtes Lernen. Freie Arbeit an selbstgewählten Themen, Hohengehren 2002, S. 150 und 154.

[35] Freinet, Französische Schule, wie Anm. 32, S. 114.

[36] Ebd., S. 115.

[37] Hans Jörg, Célestin Freinet, die Bewegung ‚Moderne Schule' und das französische Schulwesen heute, in: Célestin Freinet, Französische Schule (wie Anm. 32), S. 144–257, hier S. 176.

[38] Ebenda, S. 184.

[39] Ebenda, S. 206. Bereits Montessori entwarf recht amateurhaft eine solche Grafik, eine Verlaufskurve der Aufmerksamkeit. Vgl. Montessori, Organisation, wie Anm. 24, hier S. 399.

[40] Freinet, Druckerei, wie Anm. 33, S. 23.

Freinets *Die Druckerei in der Schule*: ‚Sich drucken'[41]. Der Schüler schreibt sich in Akten ein, wird Teil von ihnen. Das ist vollendete Büro-Pädagogik der Loseblatt-Sammlungen.[42] Die Normierung des Schulbüros wird vollzogen.

Freinet, der 1923 die Druckerpresse für Kleinauflagen ins pädagogische Geschäft einführt und diese ab 1926 auch für andere Schulen herstellt, konnte sich auf die ein Jahr zuvor standardisierte DIN-Norm für Papierformate stützen.[43] Eben die Norm, die Verwaltungsakten generell und anschlussfähig mit Unterstützung von Leitzordnern und Zettelkästen ins Bürogeschäft katapultierte. Verwaltungsreformen sorgten bereits in den Jahrzehnten von 1780 bis 1820 für vereinfachte Abläufe durch Formulare, Musterbücher und Musterschriften[44], die systematisch 1874 der Ingenieur und Privatdozent am eidgenössischen Polytechnikum in Zürich, Jean-Jacques Bourcart, als *Grundsätze der Industrie-Verwaltung. Ein praktischer Leitfaden*[45] perfektioniert. Heftklammern werden seit dem Jahr 1942 normiert zu einer *Deutschen Heftdrahtlehre*. Seit 1953 beschäftigen sich Schulkinder mit DIN-Norm-geprägten Schulheften mit normierten Seitenrändern. Noch im Mai 2005 erscheint eine DIN 16552-1, der Normantrag der Herlitz AG normt „Lineaturen für Handschrift"[46], die ein einheitliches System für die Klassifizierung von Schulheften und anderen Papierwaren mit Lineaturen vorsieht. Die Arbeit des Schülers formiert sich im Rahmen von DIN Normen.

---

[41] Ebenda, hier S. 66–72.

[42] Die Verwendung loser Blätter in der Buchführung wird parallel zu Freinets pädagogischen Konzepten ausführlich in der Verwaltungswissenschaft diskutiert, etwa von F. W. Belles, Organisatorische Erfahrungen aus der Betriebspraxis, in: Organisation 1, 1926, S. 27–29.

[43] Hierzu Gloria Meynen, Büroformate. Von DIN A4 zu Apollo 11, in: Herbert Lachmayer/Eleonora Louis (Hg.), Work & Culture. Büro. Inszenierung von Arbeit, Klagenfurt 1998, S. 80–88, hier S. 81–83; Markus Krajewski, Zum Glück. Die Organisation der Welt um 1900, in: Neue Rundschau 4 (Themenheft: Standards), 2004, S. 39–59.

[44] Vgl. Lutz Raphael, Recht und Ordnung. Herrschaft und Verwaltung im 19. Jahrhundert, Frankfurt am Main 2000, bes. S. 81ff.

[45] Jean-Jacques Bourcart, Die Grundsätze der Industrieverwaltung. Ein praktischer Leitfaden, Zürich 1874.

[46] Deutsches Institut für Normung e.V., DIN 16552-1.
URL: http://www.din.de/de/mitwirken/normenausschuesse/npa/normen/wdc-beuth:din21:78042386 [Zugriff 28.8.2016]. Zu DIN-Normen von Vordrucken, Papierformaten, Textautomaten, Vervielfältigungsmaschinen, Fernkopierern, Heftklammern u. v. a. vgl. DIN Deutsches Institut für Normung e.V. (Hg.), Normen für Büro und Verwaltung, Berlin & Köln 1989, bes. S. 258–300 zu Büro-Vervielfältigungsmaschinen. 2009 hat die International Organization of Standardisation (ISO) die Normen ISO/IEC 24734 sowie 24735 weiterentwickelt und digitale Drucksysteme, Multifunktionsgeräte und Tintenstrahldrucker einbezogen.

Fotokopierer als Altar

Wer heute einen der letzten Schreibwarenläden aufsucht, stellt verblüfft fest, dass Büro- und Schulmaterialien identisch sind. Schüler, Lehrer[47] und Verwaltungsangestellte verwalten ihre Materialien mit den gleichen Medien wie Sekretariate. Das hat einen einfachen, fast zu einfachen medientechnischen Hintergrund, vor dem jeden Morgen Lehrerschaften sich in Bürokratieübungen ergehen. Ihr Altar ist – der Fotokopierer. Manchen nennen ihn liebevoll den „Grill", weil er aus rohen Texten, Bildern, Grafiken, Arbeitsanweisungen Medium-Stücke herstellt. Von seinem Licht erhoffen sich manche die Erleuchtung für ihre sogenannten offenen Unterrichtsmethoden. Denn gerade für sie wird er am meisten eingesetzt. Erfahrungsgemäß kopieren Lehrer ihr Unterrichtsmaterial mehrheitlich am Tag der Verwendung. Ist der Kopierer defekt, kommt dies einer Apokalypse gleich. Das deutsche Unterrichtssystem hat sich seit einem halben Jahrhundert stetig und vollends von einem Büromedium abhängig gemacht. Der Kopierer aber ist nicht nur das unheimlich Unbewusste einer Bildungs*verwaltung.* Er hat mit noch größerem Erfolg Eingang in die Unterrichts*planung* gefunden. Und die folgt nun hochtourig bürokratischen Abläufen. Schüler verwandeln sich wie durch ein Wunder in „selbsttätige", „eigenständige und eigenverantwortliche"[48] Sekretäre ihres Bildungsweges, der in einem Aktenschrank seinen Platz findet. Sie verwalten Sammlungen loser Blätter, gebändigt von Mappen und Ordnern, Texten und Bildern, Akten und Lerndokumenten. Der Fotokopierer produziert nicht Leseordnungen wie eine Bibliothek, sondern Entropien, das verwaltete Papierchaos. Ganze Verwaltungsindustrien sekundieren seinen Output: Leitzordner, Loseblatt- und Klemmhefter, Spiralheftungen, Tacker, wasserlösliche und wasserunlösliche Textmarker, Folien, Prittstifte. Die Idee eines selbsttätigen Schülers und die Idee eines Bildungsprogramms ist, einem Wort Adornos und Horkheimers folgend, „eine Registraturmappe und stiftet Ordnung, nicht Zusammenhang"[49]. Eine gewaltige Industrie der Unterrichts- und Präsentationsmedien hat sich in dieses Chaos eingereiht.

Umso erstaunlicher, dass der Kopierer in mediendidaktischen, pädagogischen und fachdidaktischen Diskussionen keine Rolle spielt. Wirkmächtig

[47] Bürosysteme für Lehrer werden unter dem Slogan „So leben Lehrer/innen leichter!" etwa von der Firma TimeTex (http://www.timetex.de/ [abgerufen am 7.1.2017].) angeboten. Dabei werden die Büromittel fugenlos zusammen mit Montessori-Material gelistet.

[48] Heinz Klippert, Lehrerentlastung. Strategien zur wirksamen Arbeitserleichterung in Schule und Unterricht, Weinheim 2007, S. 104. Abschätzig dazu Niklas Luhmann/Karl Eberhard Schnorr, Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik, in: dies. (Hg.), Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik, Frankfurt am Main 1982, S. 11–40, hier S. 12.

[49] Theodor W. Adorno/Max Horkheimer, Dialektik der Aufklärung (1947), Frankfurt am Main 1973, S. 113.

liegt er im toten Winkel der Mediengeschichte, Medientheorie, Verwaltungswissenschaft und Unterrichtstheorie.[50] Der Grund ist simpel und selbst eine bürokratische Verfügung: Laut Lernmittelverordnung (LMVO) gehört der Kopierer nicht zu den Lernmitteln, sondern zur Einrichtung.[51] Kopien unterliegen nicht der Lernmittelfreiheit. Nicht einmal die UNESCO-Liste, die noch jedes Tierpräparat als Lernmedium erklärt, zählt sie auf. Das „Technologiedefizit"[52] der Pädagogik, also die Wirkung erzieherischer und didaktischer Maßnahmen nicht kausal legitimieren zu können, soll durch ein Unterrichtsmedium kompensiert werden. Es beginnt die (un)heimliche Regierung des Copy-Büros. Sie wird im Februar 1960 durch eine Medienrevolution ausgelöst: Der Vollautomat Xerox 914 läuft vom Band, 20 Jahre nach der US-Patentanmeldung des Ingenieurs Chester F. Carlson für ‚Electron photography'. Er sei, so heißt es schon früh in schönster Eigenwerbung, „so einfach zu bedienen, dass man ihn selbst einem Professor für Philosophie anvertrauen kann"[53] – der größte Beweis für die Widerstandslosigkeit des neuen Mediums.

Xerox-Pädagogik

Sowohl das Büro- als auch das Erziehungssystem werden mit der Massenfertigung des Xerox 914 sofort gekreuzt. Bereits im ersten amerikanischen Studio-Fernseh-Werbespot von Xerox im Jahre 1960 bittet ein am Büroschreibtisch sitzender Geschäftsmann seine kleine Tochter, ihm einen Geschäftsbrief zu kopieren,[54] um anschließend dem Publikum mitzuteilen:

[50] Der blinde Fleck findet sich auch in Studien zur Schulbürokratie des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, etwa Kurt Nevermann, Der Schulleiter. Juristische und historische Aspekte zum Verhältnis von Bürokratie und Pädagogik (Veröffentlichungen des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung), Stuttgart 1992; auch bei Jeanette Böhme, Schule am Ende der Buchkultur. Medientheoretische Begründungen schulischer Bildungsarchitekturen. Bad Heilbrunn 2006. Aus der Flut der einschlägigen Literatur zur Bürokratie der Schule (ohne jeden Medienbezug) seien genannt: Peter Vogel, Die bürokratische Schule, Kastellaun 1977; Lutz R. Reuter, Administrative Grundlagen und Rahmenbedingungen, in: Christoph Führ/Carl-Ludwig Furck, Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte Bd. VI. 1945 bis zur Gegenwart, München 1998, S. 58–67; Gero Lenhardt, Schule und bürokratische Rationalität, Frankfurt am Main 1984. Auch aus Lehr-Lern-Studien sind Kopierer eskamotiert, etwa in Gerhard Steindorf, Grundbegriffe des Lehrens und Lernens, Bad Heilbrunn 2000 (hier im Kap. VII zu Unterrichtsmitteln, S. 205ff.).

[51] Er taucht deshalb, im Gegensatz zu Schulbüchern und Arbeitsheften, auch nicht in den Lernmittel-Katalogen der Bundesländer auf.

[52] Luhmann/Schnorr, Technologiedefizit, wie Anm. 48, hier S. 14.

[53] N.N., Jedermann-Kopierer, in: Burghagens Zeitschrift für Bürotechnik und Informatik 1292, 8. September 1970, S. 932.

[54] Zur frühen Fernsehwerbung von Xerox vgl. David T. Keans/David A. Nadler, Xerox

„That's my secretary." Die kleine Sekretärin begeht den charmanten Fehler, das Original und die Kopie nicht auseinanderhalten zu können – ein Werbeclou, der später ganze Rechtsabteilungen beschäftigen wird, die Originaldokumente und Duplikate sauber auseinanderhalten müssen. Die kleine Sekretärin begeht zudem eine nicht weniger charmante Heimlichkeit: Sie kopiert ihren papierenen Hampelmann. In nur neunzig Werbesekunden wird dreifach klar: Erstens gehören Kopierer zum Büro, zweitens gehören sie zum Kind und seinem selbsterstellten Spielmaterial, und drittens sind dem Kopierer Bild und Text eins. Diese drei Eigenschaften werden in den folgenden Jahren zum Kern eines maßlosen Bildungsauftrags und -geschäfts, das Schulen in Büros verwandelt. In einem wenig später ausgestrahlten Werbespot nimmt eine Sekretärin im Marilyn Monroe-Look und -Habitus einen Kopierauftrag entgegen und spricht die Inkunabeln büroerotischer Inkompetenz: „I can't type, I dont't take dictation [...] My boss calls me indispensable." Das neue Büro benötigt Sekretärinnen, die nicht Volltexte schreiben, aber kopieren können. Bereits 1955 heißt es in einer deutschen Büroschrift über den Blitzkopierer:

> „Tippen lernt man in Monaten, Zeichnen in Jahren, Blitzkopieren in Minuten: Hiermit soll hervorgehoben werden, dass jeder mit diesem Gerät arbeiten kann. Eine besondere Fachkraft wird nicht benötigt. Fehler und Mängel können kaum auftreten."[55]

Noch im Handbuch für Schulsekretariate aus dem Jahre 1992 wird denn auch die Vervielfältigungsarbeit unter die niedrigste, die „mechanische Tätigkeit"[56] subsumiert. Eigentlich darf eine Schulsekretärin ausschließlich „äußere Schulangelegenheiten" betreuen, nicht die inneren schulfachlichen Fragen des Unterrichts. Sie kopiert i. A. Vorlagen, die wiederum Vordrucken der Kommunalverwaltung folgen.[57] Medien der Verwaltung und Unterrichtsmedien sollen aber scharf auseinandergehalten werden. Der Lehrer soll kein zweiter Schulsekretär werden. Doch es ist zu spät. Das Klassenbüro hält Einzug.

Zu Beginn der 1970er Jahre muss Xerox nach einer Intervention des amerikanischen Justizministeriums seine Rechte teilen: mit Canon, Ricoh, Hew-

---

aus der Asche. Niedergang und Wiederaufstieg einer Weltfirma, Frankfurt-New York 1993, S. 43f. Die Spots finden sich im Kopieruniversum von Youtube, der erste Spot unter URL: https://www.youtube.com/watch?v=ZBt6gSGRZ-Y [abgerufen am 5.1.2017].

[55] Bartel, Werner, Die zweckmässige Vervielfältigung im Büro. Ein Handbuch für die moderne und zweckmäßige Einrichtung der Vervielfältigungsabteilungen und deren methodischer Aufbau, Münster 1955, S. 10.

[56] Richard Bessoth (Hg.), Handbuch für das Schulsekretariat, Neuwied 1992, S. 426 und 437.

[57] Zu Gutachten der KGSt zu Vordrucken und BBB-Merkblättern zu arbeitsgerechten Vordrucken vgl. ebd., S. 98.

lett Packard und den Billig- und Lowend-Kopierern aus Japan. So kommen die Schule und die Schulung ins Copyland. Heute stellt eine Schule im Jahr durchschnittlich 350 000 „Grill"kopien her, nicht berechnet und nicht berechenbar die Ausdrucke der Laserdrucker und die Kopien im Copyshop. Eine mittelgroße Stadt wie Mannheim mit 89 Schulen produziert ein jährliches Fotokopie-Output von knapp 30 Millionen Schulkopien, Tendenz steigend bei abnehmender Schülerzahl. Aber der größte Teil davon entfällt auf Unterrichtsmaterial. Die „innere" Schulangelegenheit wird jetzt zur Aufgabe der Unterrichtsverwaltung von Lehrern und Schülern.

Bildungsakten

Schulbücher werden seitdem nicht als Arbeitsmittel deklariert, denn nur Arbeitsmittel können vermeintlich „Grundzüge der Individualisierung"[58] tragen. Individuell soll aber allein die persönliche Schülerakte sein, nicht das Schulbuch, dem man Fremdsteuerung und staatliche Bevormundung unterstellt[59]. Also lernt der Schüler bis heute in „Selbstherstellung"[60] sein eigenes Lernverwaltungs-Büro zu bauen: mit Arbeits- und Ordnungskästen sowie „Mappenführung"[61], durch die Schüler „Einsicht in Ordnungsfunktionen" erlangen. Diese „Lernorganisation"[62] führe zur „Bildung im Selbsterwerb"[63], kurz und für sensible Ohren zynisch „Selbstbildung"[64]. Bereits 1949 etikettiert Hermann Bühnemann Arbeitsmittel kurzerhand zu „Selbstbildungsmittel" um, samt Karteien, Schnellheftermappen, Packpaper im DIN-Format und was eben für die „organisatorische Gestaltung" und den „einwandfreien Ablauf"[65] nötig ist. Jetzt ist der Schüler ein autopoetisches Büro im Namen der pädagogischen Differenzierung geworden. Kaum zu glauben, dass Vertreter eines sogenannten emanzipativen Unterrichts Resolutionen verfassen und für den Kopierer kämpfen. Eine offensichtliche Paradoxie wird dabei sanft ausgeblendet. Die Individualisierung erfolgt in deutschen Schulen an Unterrichtskopien, die mehrheitlich wiederum Kopien einer Copy-Vorlage

[58] Hermann Holstein, Selbstbildungsmittel oder Arbeitsmittel?, in: Döring, Unterricht (wie Anm. 16), S. 155–165, hier S. 163.

[59] Vogel, Bürokratische Schule, wie Anm. 50, S. 124f.

[60] Unter vielen anderen Döring, Arbeitsmittel, wie Anm. 16, S. 179.

[61] Hilbert Meyer, Unterrichtsmethoden Bd. II. Praxisband, Berlin 1987, hier S. 221.

[62] Ebenda, S. 182.

[63] Ebenda, S. 179.

[64] Ebenda, S. 181.

[65] Hermann Bühnemann, Die Selbstbildungsmittel der neuen Schule, Lübeck. 1949 (Reihe Die neue Schule. Schriftenreihe für neuzeitliche praktische Schularbeit, Heft 3), hier S. 113. Die recht formale Debatte, ob Arbeitsmittel Selbstbildungsmittel sind, wird denn auch geführt u.a. durch Holstein, Selbstbildungsmittel, wie Anm. 58.

sind. Das hatte sich ja bereits Xerox früh bei den Juristen-Büros abgeschaut. Diese Vorlagen werden seit Jahren von Schulbuchverlagen und vor allem in pädagogischen Zeitschriften zur Verfügung gestellt.

Kopien kann man, ja muss man bearbeiten wie Akten, wie bürokratische Vorgänge. Man muss sie ausfüllen, etwas einsetzen, sie markieren. Es entsteht eine Bearbeitungswut. Die alten Schüler- und Studenten-Scriptorien sterben aus, denn es wird nicht mehr exzerpiert. Aus Zusammenfassungen werden Hervorhebungen mit Farboverlays durch Textliner, aus Ver-arbeitung wird Be-arbeitung, aus Autoren Sekretäre, aus Formulierungen Formulare, aus Arbeit Mit-Arbeit[66]. Sogar das jahrelang führende Studienbuch zu Unterrichtsmethoden von Hilbert Meyer hat sich dem neuen Kopierlayout verschrieben, mit unverhohlen primitiven handgezeichneten Illustrationen und Grafiken, Displayschriften als Rubriken und Überschriften, Lückentexten für den Leser und Kopiervorlagen für Schüler. „Selbstlernskripts“[67] sind die neuen Lerntagebücher, die sich inzwischen Portfolio oder E-Portfolio nennen. Jedermann schaffe sich, so McLuhan, durch die „Xerographie [...] sein maßgeschneidertes Buch – das Sofort Plagiat“.[68]

Jede Organisation ist Wissensorganisation – eine Einsicht, die nicht zuletzt Xerox bereitstellte.[69] Und auch Schulen sind in erster Linie Daten-Organisationen, dann erst pädagogische Systeme.[70] Also wird Pädagogen das Studium der „Professionellen Bürokratie“[71] empfohlen. Denn nur dadurch kann Idee wirksam werden, Schule selbst sei eine selbst„lernende“ Organisation[72], bestehend aus „kleinen Untereinheiten (teams)“[73], deren

[66] Zu diesem Wandel von government zu governance, von der Disziplinar- zur Kontrollgesellschaft der „Selbstverwirklichung“ und ihrer Steuerungslehren vgl. die anregende Studie von Christoph Bartmann, Leben im Büro. Die schöne neue Welt der Angestellten, München 2012, bes. S. 118–136.

[67] Klippert, Lehrerentlastung, wie Anm. 48, S. 104.

[68] Marshall McLuhan/Quentin Fiore, Das Medium ist Massage, Frankfurt am Main 1969, S. 123.

[69] Philipp Judkins/David West/John Drew, Networking in Organisations. The Rank Xerox Experiment. Aldershot 1985.

[70] Mart Petri u. a., Schulentwicklung, wie Anm. 3, S. 26.

[71] Ebd., S. 34. Zum neuen Typus des Organization Man in der Management-Lehre Peter Druckers vgl. Bartmann, Büro, wie Anm. 66, S. 118f.

[72] Zum modernen Management „Selbstständiger Schulen“ vgl. Tobias Feldhoff. Schule organisieren: Der Beitrag von Steuergruppen und Organisationalem Lernen zur Schulentwicklung, Wiesbaden 2011 (Diss. 2010), S. 136ff. Erst selbstlernende Organisationen kann man zu Konkurrenten erklären, die zu Optimierungen angehalten sind. Kein Wunder, dass der Begriff „benchmarking“ im Jahre 1979 von einem Bürotechnik-Unternehmen erfunden wurde: Xerox. Hierzu Artur P. Schmidt, wohlstand_fuer_alle.com. Chancen und Risiken des elektronischen Wirtschaftswunders, München 2001, S. 333.

[73] Petri u. a., Schulentwicklung, wie Anm. 3, S. 37.

Kohärenz von einer Schulleitung überwacht wird. Jetzt erst, in dieser „fraktalen“[74] und fatalen Verstärkung ist „das ‚Modulare Modell‘ […] erreicht“[75].

Inzwischen hat eine einzige Materialschlacht begonnen. Bereits 1984 warnt Wolfgang Steinbrecht vor dem Missbrauch des Fotokopiergeräts. Die fliegenden Blätter ergeben keine „Textsorte“, daher bedürften die Lehrer einer „Textsortenschulung“. Nicht Lehrbücher, nicht Schulbücher, nein, das „kaleidoskopartige“ Konvolut ersetze das „Ganzwerk“.[76] Im selben Jahr mahnt, angesichts einer bevorstehenden Novellierung des Urheberrechtsgesetzes, Dietrich Herbst im Namen des Börsenvereins des Deutschen Buchhandels, einen Schutzwall gegen die „Enteignung durch Fotokopieren“[77] an. Der Verband der Schulbuchverlage schätzt zu diesem Zeitpunkt allein die schulische Kopierwelle auf 1,2 Milliarden Exemplare.[78] 1986 erscheint endlich eine Bekanntmachung des Ministeriums für Kultus und Sport Baden-Württemberg, die „schwerwiegende pädagogische Gründe gegen einen übertriebenen Einsatz von Vervielfältigungen und Kopien im Unterricht“[79] vorbringt. Bemängelt wird, dass auf Kopien nicht mehr ganze Sätze formuliert, sondern nur Wörter eingefügt werden müssen.

Großraumbüro des Lernens

Aus Klassenzimmern werden, ausgehend von Konzeptionen des kaufmännischen Unterrichts, bereits in den 1980er Jahren „Schülerbüros“[80], später,

[74] Die Organisation soll sich selbstähnlich, fraktal sein. Nichts anderes ist damit gemeint als die vollkommene Durchdringung der Organisation bis in die letzten Klassenzimmer. Solche totalen Organisationsphantasien bereichern etwa Martin Herold/Birgit Landherr, SOL. Selbstorganisiertes Lernen. Ein systematischer Ansatz für Unterricht, Baltmannsweiler: Schneider, 2001 (bes. Kap. 4: Fraktale als Organisationsform). Fraktale Schul(selbst)organisationstheorien werden wiederholt als Abkehr von einem starren bürokratischen System ausgelegt, etwa bei von Matthias von Saldern, Systemische Schulentwicklung, Norderstedt: Books on Demand 2010, der die Entwicklung zum sog. Netzwerk-Management beschreibt. Allerdings mit der bitteren Pille, dass auch die Systemische Schulentwicklung ohne einen „festen, bürokratischen Rahmen“ Ebd., S. 11) nun auch nicht geht. Wie sich allerdings Regel- und Kommunikationssysteme in der Schule ohne Technologien etablieren sollen, bleibt auch hier ein Geheimnis.

[75] Petri u. a., Schulentwicklung, wie Anm. 3, S. 37.

[76] Hier und im folgenden Wolfgang Steinbrecht, Textsorte Fotokopie?, in: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis 1 (1984), S. 25–27, hier S. 25.

[77] Dietrich Herbst, Enteignung durch Fotokopieren. Falsche Perspektiven bei der Novellierung des Urheberrechtsgesetzes, Frankfurt am Main 1984.

[78] Ebd., S. 8

[79] Verwendung von Vervielfältigungen im Unterricht. Bekanntmachung vom 27. Juni 1986, Aktenzeichen: IV-1-3203/508, in: Kultus und Unterricht 14, 1986, S. 349–352.

[80] Uwe Wascher, Das Schülerbüro als Lernort der Arbeitslehre, Begründung und Pla-

in selbst-erfüllender Prophezeiung, „Lernbüros". Und wem diese bürokratische Wahrheit zu direkt ist, flüchtet sich rhetorisch in blumige „Lerninseln" und „Materialwiesen", „Werkstätten" und „Lernateliers". Moderne Pädagogik aber spricht vom Classroom-Management oder „verbesserte[m] Selbstmanagement"[81]. Dazu gehört nicht nur die Organisation von Lernmaterial; sondern ganze Lernraum-Designs. Die Lehrmittel für Schulen werden als Bürobedarf ausgewiesen[82], „flexible Sitzordnungen"[83] empfohlen. Mobile Büro-Schulmöbel auf Rollwägen nennen sich „Clever-Carts" oder „Spaceflexes". Sie werden sekundiert durch Raumteiler[84], Multifunktionswagen, Projektplaner u. v. a. Folglich sind Schul- auch gleichzeitig Büromöbel-Hersteller. Die dienstälteste Firma heißt nach dem Bürolocher-Erfinder Friedrich Soennecken und weist drei Kundenbereiche aus: Arbeiten, Lernen, Leben. Schließlich sollen wir ein Leben lang im Großraumbüro unseres Lebens lernen.[85] Schulschreibtische namens Halbrundwellentische sind heute der letzte Schrei im Mobiliarangebot von Schul- und Büromöbeln. Denn sie wirken weniger stapelbar als individualistisch, weniger organisatorisch als organisch. Das Büro ist noch einmal zur zweiten Natur des Bildungssystems geronnen. Die Eckigkeit der Maschinen ist überwunden. Aus den mathematischen Kästchen, Formen und Formularen sind geometrische Modularmöbel entstanden[86], die zu U- und O-, L- und F-Formen zusammenge-

---

nung, Bad Heilbrunn 1984.

[81] Etwa Heinz Klippert, Lehrerentlastung, wie Anm. 48, S. 68.

[82] Etwa bei Wiemann Lehrmittel, URL: https://www.wiemann-lehrmittel.de/shop/schulmbel-ausstattung [Zugriff 26.8.2016].

[83] Klippert, Lehrerentlastung, wie Anm. 48, S. 240.

[84] Bereits 1949 empfiehlt Hermann Bühnemann für die Kontrolle von Gruppenarbeiten „Schiebetüren oder kleinere Nebenräume, die vom Hauptraum durch Fenster getrennt sind, damit der Lehrer die arbeitenden Gruppen übersehen kann." Vgl. Bühnemann, Selbstbildungsmittel, wie Anm. 65, hier S. 116. Dies entspricht frühen Konzeptionen des amerikanischen Großraumbüros. Nichts anderes aber liegt der Disziplinierungstechnik des Benthamschen Panoptikums zugrunde, das die unsichtbare Kontrolle in Selbstkontrolle durch „Organisation" der Schüler überführt. Hierzu Michel Foucault, Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses., Frankfurt 1977, hier S. 251–292, zur modernen Selbstkontrolle der Schüler ebd., S. 192ff., 213ff. und 227f. Zum Entstehen einer Theorie der Lernentwicklung aus dem Geiste der Serialität und der Disziplinartechnologien der permanenten Erfassung von Schülerdaten vgl. dort das Kapitel „Die Organisation von Entwicklungen", ebd. S. 201–209.

[85] Vgl. Max Weber, Wirtschaft und Gesellschaft, wie Anm. 22, S. 164.

[86] Zu den neuesten Anforderungen der Beweglichkeit von Schulstühlen angesichts neuer Lerninszenierungen hat sich etwa die Möbelfirma Flötotto (die ihre Lehr-Stühle mit Absicht nicht auf der Didacta-Messe präsentiert) aufgestellt. Hierzu: Max Scharnigg, Lehrstuhl. Der Designer Grcic hat über richtiges Sitzen für Schüler nachgedacht – und damit ein altes Familienunternehmen neu belebt, in: Süddeutsche Zeitung 11.7.2015, S. 56. Flötotto hat selbstredend ein Kapitel ‚Bildung' auf seiner Möbel-Homepage:

bastelt werden, um Klassenkonferenzen (äußere U-Organisation) oder Teamgespräche (innere O-Organisation) in Büromobiliar hinein zu choreografieren. Kein Wunder, dass beliebte Kommunikations-Techniken wie der Metaplan von Büromöbelherstellern erfunden wurden, die zusätzlich zur Hardware die Prinzipien der (Großraum-)Büro- und Kommunikationsorganisation schulen.[87]

Heute ist jeder sein eigener Sekretär, Schüler und Verwalter eines Desktops, dessen Oberfläche (noch) eine Schreibtisch-Ordnung abbildet. So tragen neue Medien die ikonographische Last einer vergangenen Verwaltung. Wer sich heute im pdf-Bearbeitungsmodus seines Heim-PCs unter 'Werkzeuge' umschaut, erblickt das reine Sekretariat mit ausgefeiltem Büroflow: mit Ausfüll- und Unterschriftenfunktionen, Werkzeuge für Zertifikate, Schwärzen, Formularvorbereitung, Stempel und Dokumentenvergleiche. Xerox weitet mit der Software *FreeFlowSMARTsend* das Workflowmanagement auf Büroumgebungen aus. Es handelt sich nicht immer nur um Flow-Optimierungen, sondern auch um staatliche Kontroll- und Erfassungskonzepte. Die Anweisungen der Bundesdruckerei zum Druck für Dokumente etwa sind ein einziges detailreiches, heißes Universum von Anweisungen zur Druck-Scan-Maschinenlesbarkeit und vor allem Sicherheit (mit sog. Trust-Centern) von Dokumenten. Wer, was, wie in Dokumenten-Formulare wie einem Pass oder Führerschein schreiben darf, wird regierungsamtlich vor-geschrieben. Und damit jeder eingeschrieben wird, lehren die Bildungspläne in Deutschland ab dem 5. Schuljahr für jede Klassenstufe, wie man in Formulare zu schreiben habe. In Hochschulen werden diese Workflows bereits implementiert und tragen hippieske Namen aus der Frühzeit des Silicon Valley wie *Piratenpad, Trello, Wunderlist*. Professionelle Anbieter wie *JIRA*, *Wrike*, oder *Clarizen* übernehmen dann nur die Projektbüros, die man bereits an Schule und Hochschule vorbereitet hat. Und für die Schulen hält man bei Apple *School Manager*-Software und eine *Classroom-App* bereit,

https://www.floetotto.de/de/projekte/bildung/ [abgerufen am 7.1.2017].

[87] Herbert und Sohn Eberhard Schnelle gründeten nach dem Zweiten Weltkrieg das Velox-Unternehmen, das zunächst für die Schule Registraturen herstellte. Eberhard Schnelle entwickelte im Zusammenhang mit der Entwicklung von Bürolandschaften eine Beratungswelt für Organisationsteams, aus denen die Metaplan-Technik hervorging. Vgl. hierzu Andreas Rumpfhuber, Die Bürolandschaft der Firma Buch und Ton (1960/61): Produktion einer idealen Arbeitsgesellschaft der Freizeit, in: Elke Frietsch/Christina Herkommer (Hg.), Ideale. Entwürfe einer ‚besseren Welt' in der Wissenschaft, Kunst und Kultur des 20. Jahrhunderts, Berlin: Kadmos 2012 (Reihe Kaleidogramme Bd. 80), S. 203–224. Außerdem zur Metaplan-Technik: Wilhelm Friedmann, „Du gehst los und verkaufst die ‚Werkstatt des Wandels'". Wilhelm Friedmann im Gespräch mit Hermann Dunst, in: Joachim Freimuth/Fritz Staub (Hg.), Demokratisierung von Organisationen. Philosophie, Ursprünge und Perspektiven der Metaplan-Idee, Wiesbaden 1996, S. 41–54.

um die Dokumente und das Lesen auf den Schülerbildschirmen zu steuern.

Aktenbildung

1994 benennt sich Xerox um. Die Firma heißt jetzt *The Document Company*, ihrem klassischen Werbespruch folgend: ‚We document the world'. Ein Jahr später kommt der Multifunktions-Kopierer *Document Center System 20/35* auf den Markt, das erste Gerät für Druck/Kopie/Scan/Fax. Das Hauptgeschäft heißt jetzt Knowledge Management[88]. Heute versteht sich Xerox weniger als Hardwarelieferant denn als Dienstleister für „Learning Organization Optimization"[89]. Damit baut das Weltunternehmen Bildungseinrichtungen zu dem Leitformat *Xerox Digital Alternatives* aus. Im Juni 2016 wirbt dieses Bildungsprogramm zweisprachig mit den Vorzügen des Kopierbüros:

> „Die Vermittlung hochwertiger Bildung ist mehr als nur ein Vollzeitjob. Every educator spends nights and weekends reviewing student submissions, preparing curriculum content, and keeping up with trends in education. Dabei fallen jede Menge Dokumente an, die bearbeitet und verwaltet werden müssen."[90]

Jetzt muss nicht mehr gelehrt, sondern nur der Dokumenten-Flow mit Docushare organisiert werden. Aber eben genau das passt auf denkbar schönste Weise zu einer pädagogischen Moderne, die Schulbücher durch Akten, Schüler durch Sekretäre und Lehrer durch „defensive"[91] Moderatoren ersetzen will. Endlich ist die Schule dort angekommen, wo sie seit 100 Jahren hinstrebt. Sie untersteht nicht nur einer Behörde, sie unterrichtet auch in deren Bürogeist. Das freilich ist ein seltsames Verständnis von Bildung. Für dieses Registrieren von Unterlagen und das Prozessieren von Mappen hat die Schriftgutverwaltung der Behörden und des Rechtsverkehrs ein wunderbares Wort gefunden. Es heißt *Aktenbildung*. Zweihundert Jahre nach der bildungsphilosophischen Warnung, keine Büralisten auszubilden, ist nun unter dem Schutz modernster Pädagogik der Ernstfall eingetreten.

---

[88] Das Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung diskutiert diesen Wandel kürzlich im Rahmen einer Verwaltungsreform, um 1000 lokale Drucker und 167 Kopierer bzw. Scanner durch neue Mehrzweckgeräte zu ersetzen.
Hierzu URL: https://service.bmf.gv.at/BUDGET/Budgets/2016/beilagen/Verwaltungsreform_2016.pdf, S. 35 [abgerufen am 8.1.2017].

[89] Vgl. URL: https://www.xerox.com/downloads/services/brochure/learning-org-optimization.pdf sowie https://www.conduent.com/learning-services/ [abgerufen am 7.1.2017].

[90] Vgl. URL: https://www.xerox.de/de-de/workflow-automation/insights/digital-education-solutions [abgerufen am 8.1.2017].

[91] Klippert, Lehrerentlastung, wie Anm. 48, S. 104.

Literatur

Adorno, T. W.: Kultur und Verwaltung, in: Merkur, Jg. XIV, Heft 2, 1960.
Adorno, T. W. / Horkheimer, M.: Dialektik der Aufklärung, Frankfurt am Main 1973.
Bannach, M.: Selbstbestimmtes Lernen. Freie Arbeit an selbstgewählten Themen, Hohengehren 2002.
Bartel, W.: Die zweckmässige Vervielfältigung im Büro. Ein Handbuch für die moderne und zweckmäßige Einrichtung der Vervielfältigungsabteilungen und deren methodischer Aufbau, Münster 1955.
Bessoth, R. (Hrsg.): Handbuch für das Schulsekretariat, Neuwied 1992.
Bessoth, R. / Hans-Joachim Schmidt, H.J. (Hrsg.): Schulleitung. Ein Lernsystem. Schulorganisation-Schulrecht, Neuwied 1988.
Böhme, J.: Schule am Ende der Buchkultur. Medientheoretische Begründungen schulischer Bildungsarchitekturen, Bad Heilbrunn 2006.
Bourcart, J. J.: Die Grundsätze der Industrieverwaltung. Ein praktischer Leitfaden, Zürich 1874.
Bröckling, U.: Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform, Frankfurt am Main 2007.
Bühnemann, H.: Die Selbstbildungsmittel der neuen Schule, Lübeck 1949.
Döring, W. K.: Das Arbeitsmittel – Begriff, Geschichte, Didaktik. In: ders.: Lehr- und Lernmittel: Medien des Unterrichts, Zur Geschichte und Didaktik der materialen unterrichtlichen Hilfsmittel, Weinheim 1971.
Eichner, H.: Kommentar. In: Friedrich Schlegel, Literarische Notizen 1797–1801. Literary Notebooks, Frankfurt am Main 1980.
Fichte, J. G.: Grundlage des Naturrechts nach Principien der Wissenschaftslehre (1796), Sämtliche Werke, Bd. 3. Berlin: 1845.
Foucault, M.: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses, Frankfurt 1977.
Freinet, C.: Die moderne französische Schule, Paderborn 1946/1979.
Freinet, C.: Die Druckerei in der Schule, Ludwigsburg 1926/1995.
Friedmann, W.: „Du gehst los und verkaufst die ‚Werkstatt des Wandels'". Wilhelm Friedmann im Gespräch mit Hermann Dunst. In: Freimuth, J. / Staub, F. (Hrsg.): Demokratisierung von Organisationen, Philosophie, Ursprünge und Perspektiven der Metaplan-Idee, Wiesbaden 1996.
Frietsch, E. / Herkommer, C. (Hrsg.): Ideale. Entwürfe einer ‚besseren Welt' in der Wissenschaft, Kunst und Kultur des 20. Jahrhunderts, Berlin 2012.
Geiss, M.: Der Pädagogenstaat. Behördenkommunikation und Organisationspraxis in der badischen Unterrichtsverwaltung, 1860–1912, Bielefeld 2014.
Gaudig, H.: Didaktische Ketzereien, Leipzig 1925.
Goethe, J. W. v.: Aus meinem Leben. Dichtung und Wahrheit (1811–1833), Werke Bd. 5, Frankfurt am Main 1970.
Herbst, D.: Enteignung durch Fotokopieren. Falsche Perspektiven bei der Novellierung des Urheberrechtsgesetzes, Frankfurt am Main 1984.
Holstein, H.: Selbstbildungsmittel oder Arbeitsmittel? In: W. K. Döring: Lehr- und Lernmittel: Medien des Unterrichts, Zur Geschichte und Didaktik der materialen unterrichtlichen Hilfsmittel, Weinheim 1971.
Humboldt, H. v.: Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In: Gründungstexte. Festgabe zum 200-jährigen Jubiläum der Humboldt-Universität zu Berlin, Berlin 1809–1810, Berlin 2010.

Judkins, P. / West, D. / Drew, J.: Networking in Organisations. The Rank Xerox Experiment, Aldershot 1995.
Keans, D. T. / Nadler, D. A.: Xerox aus der Asche. Niedergang und Wiederaufstieg einer Weltfirma. Frankfurt am Main/New York 1993.
Kittler, F.: Das Subjekt als Beamter. In: M. Frank / G. Raulet / W. van Reijen (Hrsg.): Die Frage nach dem Subjekt, Frankfurt am Main 1988.
Klippert, H.: Lehrerentlastung. Strategien zur wirksamen Arbeitserleichterung in Schule und Unterricht, Weinheim 2007.
Krajewski, M: Zum Glück. Die Organisation der Welt um 1900. In: Neue Rundschau 4 (Themenheft: Standards), Jg. 115, 2004.
Kratz, J.: Lerntagebuch und Forum. Mittel zur Organisation, Reflexion und Bewertung selbstverantworteten Lernens. In: Computer + Unterricht 13, Velber 2003.
Lenhardt, G.: Schule und bürokratische Rationalität, Frankfurt am Main 1984.
Lorenz, T.: Copy! Right! Vom Gesetz der Kopie-Bildung. In: Campe R. / Niehaus, M. (Hrsg.): Gesetz. Ironie. Festschrift für Manfred Schneider, Heidelberg 2004.
Lorenz, T.: Die Schule des Büros. Die Verwaltung des Geistes durch Medien-Sekretariate. In: Balke, F. / Siegert, B. / Vogl, J. (Hrsg.): Medien der Bürokratie, Paderborn 2016.
Luhmann, N.: Das Erziehungssystem der Gesellschaft, Frankfurt am Main 2002.
Luhmann, N. / Schnorr, K. E.: Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: dies. (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik, Frankfurt am Main 1982.
McLuhan, M. / Fiore, Q.: Das Medium ist Massage, Frankfurt am Main 1969.
Meynen, G.: Büroformate. Von DIN A4 zu Apollo 11. In: Lachmayer, H. / Louis, E. (Hrsg.): Work & Culture. Büro. Inszenierung von Arbeit, Klagenfurt 1998.
Mohl, R. v.: Über Bürokratie (1846), In: Politische Schriften, hrsg. v. K. v. Beyme, Wiesbaden 1966.
Montessori, M.: Gesammelte Werke, hrsg. v. H. Ludwig, Freiburg 2011ff.
Müller, A.: Erziehungsziel: Selbstbeobachtung und Selbstbewertung. Mit Kompetenzrastern Lernen und Leistung transparent machen. In: Pädagogik 9. Weinheim 2004.
N. N.: Jedermann-Kopierer. In: Burghagens Zeitschrift für Bürotechnik und Informatik 1292, 8. September 1970.
Nevermann, K.: Der Schulleiter. Juristische und historische Aspekte zum Verhältnis von Bürokratie und Pädagogik (Veröffentlichungen des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung), Stuttgart 1992.
Oelkers, J.: Reformpädagogik. Entstehungsgeschichten einer internationalen Bewegung, Seelze-Velber 2010.
Petri, M. / Posse, N. / Rüdell, E.: Schulentwicklung. Modell, Diagnostik, Beratung, Baltmannsweiler 2007.
Pias, C. (Hrsg.): Cybernetics – Kybernetik. The Macy Conferences 1946–1953, Band 1, Zürich: 2002/2003.
Raphael, L.: Recht und Ordnung. Herrschaft und Verwaltung im 19. Jahrhundert, Frankfurt am Main 2000.
Reuter, L. R.: Administrative Grundlagen und Rahmenbedingungen. In: Führ, C. / Furck, C.-L.: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte Bd. VI. 1945 bis zur Gegenwart, München 1945.
Scheibner, O.: Der Wirkungsbereich des Arbeitsschulgedankens. In: Zwanzig Jahre

Arbeitsschule in Idee und Gestaltung. Gesammelte Abhandlungen. Leipzig 1913.
Scheibner, O.: Zwei Arbeitsmittel für die freie geistige Tätigkeit der Schulklasse. Schreibblock und Vervielfältiger. In: Die Arbeitsschule. Zwanzig Jahre Arbeitsschule in Idee und Gestaltung. Gesammelte Abhandlungen, Leipzig 1912.
Schiller, F.: Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen (1794). In: Sämtliche Werke Bd. V, Darmstadt 1993.
Schmidt, A. P.: wohlstand_fuer_alle.com. Chancen und Risiken des elektronischen Wirtschaftswunders, München 2001.
Spieker, S.: Wo Es war, soll Archiv werden. Die historische Avantgarde im Zeitalter des Büros. In: ders. (Hrsg.), Bürokratische Leidenschaften, Berlin 2004.
Stein, H. F. K. v.: In der Einsamkeit. Briefe des Freiherrn von Stein an den Freiherrn von Gagern von 1813–1831, Stuttgart/Tübingen 1833.
Steinbrecht, W.: Textsorte Fotokopie? In: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis 1, Berlin 1984.
Steindorf, G.: Grundbegriffe des Lehrens und Lernens, Bad Heilbrunn 2000.
Uerdingen, M.: Das Lerntagebuch. Ein Medium zur Begleitung und Unterstützung von Lernprozessen. In: Grundschule 3, Braunschweig 2002.
Vogel, P.: Die bürokratische Schule, Kastellaun 1977.
Wascher, U.: Das Schülerbüro als Lernort der Arbeitslehre, Begründung und Planung, Bad Heilbrunn 1984.
Weber, M.: Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie, Neu-Isenburg 1922.

Reinhard Mehring

Zurück zu Spranger?

Zur Konzeption und Lage der Pädagogischen Hochschule

Was eine Bildungsreform an komplexen Überlegungen, Interaktionen und Mitteln eigentlich verlangt, hat Wilhelm von Humboldt für Preußen und Deutschland in seinem kurzen Intermezzo ministerieller Verantwortung „klassisch" gezeigt. Er setzte keine vorgängige „Idee" als Masterplan ins Werk, implementierte keine „Papiere", sondern rationalisierte und systematisierte in kürzester Zeit fachfremd, aus der informellen Analyse der gegebenen Umstände, eine differenzierte Neuordnung der preußischen Bildungslandschaft. Seine Schriften zum Bildungswesen entstanden zwar aus der Praxis und für die Praxis, Humboldt ordnete die Verhältnisse aber aus philosophischer Einsicht in bestimmte „Prinzipien" und „Ideale", die er, der preußische Aristokrat, u. a. seinem „klassizistischen" Studium bei F. A. Wolf, dem intensiven Umgang mit Schiller, Goethe und anderen neuhumanistischen Intellektuellen sowie weltläufigen diplomatischen Erfahrungen in Paris, Rom und anderen Sehnsuchtsorten der europäischen Kultur verdankte. Humboldts organisatorische Vereinheitlichung des deutschen Bildungssystems und preußischer Kulturstaatlichkeit ging dabei über eine bloße Verhältnisbestimmung von Schule und Hochschule weit hinaus und prägte die neuere deutsche Bildungsgeschichte für zwei Jahrhunderte.

Die außerordentlichen Gelingensbedingungen dieser Reform „von oben" im Rahmen der „preußischen Reformen" wären heute erneut detailliert zu überdenken. Eine maßgebende Darstellung von Humboldts Tat publizierte Eduard Spranger (1882–1963)[1] 1909/10 zur Säkularfeier der Reformen in zwei prägnanten Monographien. Spranger wurde dann ein letzter Erbe und Apologet der alten Berliner Universität und des klassischen Neuhumanismus. Er schrieb aber nicht nur bedeutende Texte zum „Wesen" der deutschen Univer-

[1] Eduard Spranger, Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee, Berlin 1909; ders., Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens, Berlin 1910; vgl. Verf., Die Idealität des Charakters. Wilhelm von Humboldts Ansatz zur Philosophischen Pädagogik, in: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 91 (2015), 182–202; Eduard Spranger, in: Jugendhilfe 31 (2015), 301–305; Spranger und die philosophische Pädagogik, in: Politisches Denken. Jahrbuch 2013, 65–75; Das pädagogische Gewissen. Grundlinien der Bildungsphilosophie Eduard Sprangers (1882–1963), in: Pädagogische Rundschau 67 (2013), 402–420.

sität[2] und der Humanitätsidee, entwickelte nicht nur eine beachtliche Philosophie der „Lebensformen“[3] und „Ethik der Persönlichkeit“, sondern wirkte als philosophischer Pädagoge nach dem Umbruch vom Wilhelminismus zur Weimarer Republik – jahrzehntelang als Großordinarius in Berlin – auch intensiv an der Neugestaltung des Bildungswesens und der Lehrerausbildung mit. Als Wissenschaftler war er ein Anwalt der elitären „Forschungsuniversität“; als Schulreformer lagen ihm aber die Volksschulen und die Volksschullehrerausbildung näher am Herzen. Das stand schon in der Konsequenz seiner pietätvoll verehrten pädagogischen Lehrer: Friedrich Paulsen hatte sich insbesondere für die Reform des humanistischen Gymnasiums engagiert; Georg Kerschensteiner[4] wurde zum Reformer der Realschulen, einem Kämpfer für die „Realien“ und Schöpfer des „dualen“ Ausbildungswesens; Spranger nahm sich dann, mit intensiver Rezeption von Pestalozzi und Fröbel, vor allem der Volksschulen an.

In diese Reformen gingen nach 1918 auch starke politische Motive ein: die Bewältigung der Kriegsniederlage und des Traumas von „Versailles“ ebenso wie die republikanische und demokratische Erneuerung des deutschen „Volkes“. Spranger begann hier als nationalliberaler „Vernunftrepublikaner“ und rückte in den Krisen der Weimarer Republik, wie viele Hochschullehrer seiner Generation, dann weiter nach rechts, ohne je zum Nationalsozialisten zu werden. Trotz mancher „preußischer“ und auch nationalistisch-militaristischer Töne blieb er auch im Nationalsozialismus ein betont „bürgerlicher“ Verfechter des Projekts eines „dritten“ Humanismus, ähnlich wie die befreundeten Kollegen Friedrich Meinecke und Werner Jaeger. Das soll hier aber nicht weiter interessieren.

Wenn man die heutige Lage der letzten – nur in Baden-Württemberg – verbliebenen Pädagogischen Hochschulen mit ihrer ursprünglichen Gründungsidee und Konzeption vergleichen und kontrastieren will, liegt es nahe, auf Spranger zurückzugehen. Dessen *Gedanken über Lehrerbildung* von 1920,[5] ein Auftragswerk und eine schulpolitische Antrittserklärung zur damaligen Rückkehr als Ordinarius an die Berliner Universität, gelten nämlich weithin, so auch der frühen historischen Dokumentation von Helmuth Kit-

[2] Dazu vor allem die Texte in: Eduard Spranger, Hochschule und Gesellschaft. Gesammelte Schriften Bd. X, Heidelberg 1973; ders., Berliner Geist. Aufsätze, Reden und Aufzeichnungen, Tübingen 1966.

[3] Eduard Spranger, Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit, 1914, 2. verb. Aufl. Halle 1921.

[4] Dazu Verf., Apologie individueller Bildung. Georg Kerschensteiners liberales Spätwerk, in: Pädagogische Rundschau 69 (2015), 3–24.

[5] Eduard Spranger, Gedanken über Lehrerbildung, Leipzig 1920; Wiederabdruck in: ders., Gesammelte Schriften Bd. III, Heidelberg 1970, 27–73 (hier mit Bandangabe direkt im Text zitiert) sowie in: Helmuth Kittel (Hg.), Die Pädagogischen Hochschulen. Dokumente ihrer Entwicklung (I) 1920–1932, Weinheim 1965, 17–65.

tel, als „Grundschrift der Pädagogischen Hochschulen".[6] Gewiss ließe sich die heutige Lage der letzten PH's in verschiedenen Etappen breiter historisieren. Die Neubegründung und Entwicklung in der Bundesrepublik wäre hier ebenso interessant wie der Reformprozess seit den 60er Jahren, mit der Integration einiger Pädagogischer Hochschulen in vorhandene Universitäten, dem Ausbau anderer zu „Gesamthochschulen" oder auch der „Angleichung"[7] im universitären Status, mit Promotions- und Habilitationsrecht, wie in den 60er Jahren in NRW und in Baden-Württemberg. Mein Beitrag intendiert aber keine breite Historisierung, sondern eine hochschulpolitische Profilierung der Spannung von „Idee und Gestalt", ursprünglicher Konzeption und gegenwärtiger Lage. Ich spreche dabei pro domo nur für den Standort Heidelberg.

I. Sprangers ursprüngliche Konzeption

Sprangers Schrift *Gedanken über Lehrerbildung*, im Titel schon an die *Gedanken zur Hochschulreform* (1919) des damaligen preußischen Ministers Carl Heinrich Becker anklingend, setzt beim Bildungsbegriff an und unterscheidet Bildung als „persönliche Aneignung von subjektiven Werten" (III, 31) dabei von „reiner" Wissenschaft einerseits und anwendungsorientierter Technik andererseits. Sie begreift die Fähigkeit zur Bildung im weiteren Sinne als „ästhetischen" Formungs- und Gestaltungsprozess und ordnet die Unterscheidung von wissenschaftlichen, ökonomisch-technischen und ästhetischen „Bildungswerten" (III, 33ff) drei eigenständigen Hochschultypen zu: dem Typus der Universität, der Technischen Hochschule und der „Bildnerhochschule" (III, 48ff). Den Bildungsbegriff hatte Spranger zuvor in seiner ersten großen Humboldt-Monographie, seinen Vorlesungen zur philosophischen Pädagogik sowie weiteren Publikationen breiter entwickelt. Die Publikation der Schrift *Gedanken über Lehrerbildung* sowie der systematische Ansatz zum Bildungsbegriff zielten dann, anders als Humboldts Programmschriften, die sich an die monarchische Spitze und die Verwaltungselite richteten, auf eine öffentliche Reformdiskussion.

Die Unterscheidung zwischen drei „Bildungswerten" ließe sich grob auf Kants drei „Kritiken" beziehen; eine Aufwertung der *Kritik der Urteilskraft* und der „ästhetischen" Formungsprozesse findet sich damals auch bei an-

[6] So Helmuth Kittel, Einleitung, in: ders. Hg., Die Pädagogischen Hochschulen, 7–15, hier: 12; ähnlich noch Jürgen Gerber, Pädagogische Hochschulen, in: Volker Haug (Hg.), Das Hochschulrecht in Baden-Württemberg. Systematische Darstellung, 2. Aufl. Heidelberg 2009, 285–307, 286f. (Rn. 844).

[7] So der Terminus bei Jürgen Gerber, Pädagogische Hochschulen, in: Volker Haug (Hg.), Das Hochschulrecht in Baden-Württemberg. Systematische Darstellung, 2. Aufl. Heidelberg 2009, 285–307, hier: 307 (Rn. 901).

deren großen Vertretern und Erben der Berliner Tradition:[8] so bei Georg Simmel und Ernst Cassirer. Sprangers Auslegung des Bildungsbegriffs in drei „Bildungswerte" scheint nun aber nicht zuletzt auf die Unterscheidung der drei Hochschultypen zugeschnitten zu sein. Geschickt zielt Spranger auf die rhetorische Prägnanz der Exposition der „Bildnerhochschule" als zwingende systematische Forderung und greift dabei aktuelle Diskussionen und gängige Einteilungen vielfältig auf. So wirkte die „Kunsterziehungsbewegung" vor und nach 1900 intensiv auf die Jugendbewegung und die Reformpädagogik, von der auch Spranger ausging.[9] Seine Schrift zielt aber eigentlich nicht auf eine breite systematische und politische Diskussion des damaligen Hochschulsystems. So erörtert sie die Stellung der künftigen „Bildnerhochschule" zu den vorhandenen Akademien und Kunsthochschulen nicht näher und greift auch in die damaligen Debatten um die Zukunft der Technischen Hochschulen kaum ein. Spranger betont eigentlich nur die Eigenständigkeit Pädagogischer Hochschulen. Als hochschulpolitische Programmschrift bewegt sich seine Publikation dabei zwischen Ideal und Wirklichkeit; sie systematisiert die Verhältnisse und pointiert und idealisiert die Alternative, die ab 1926 meist unter dem Titel der „Pädagogischen Akademie" realisiert wurde.

Spranger argumentiert hier, trotz mancher divergierender Auffassungen,[10] im konzeptionellen Schulterschluss mit der preußischen Hochschulpolitik und insbesondere Carl Heinrich Becker und gibt seiner strategischen Kampfschrift einen philosophisch-systematischen Anstrich. Ob die „ästhetischen" Bildungswerte von den ökonomisch-technischen wirklich klar zu unterscheiden sind und sich daraus institutionell eigenständige Hochschultypen pragmatisch ergeben, wäre eingehender zu diskutieren. Man könnte hier mit Aristoteles auch antike Unterscheidungen von Theorie und Praxis, Technik und Poiesis herauslesen. Spranger entwickelte seine Philosophie der „Lebensformen" jedenfalls von Humboldts „ästhetischem" Neuhumanismus ausgehend und verband die „Ethik der Persönlichkeit" mit einer Ästhetik der

[8] Dazu Verf., Der Humboldt-Mythos als Reformmodell, in: Neue Politische Literatur 45 (2000), 193–208; Die Berliner Universitätsphilosophie als Geschichte und als Mythos, in: Istvan Fehér u. Peter L. Oesterreich (Hg.), Die Philosophie und die Gestalt der europäischen Universität, Reihe Schellingiana, Stuttgart 2008, 258–283; Kapitale der Wissenschaften. 200 Jahre Berliner Humboldt-Universität. Besprechungsabhandlung von: Heinz-Elmar Tenorth (Hg.): Geschichte der Universität Unter den Linden 1810–2010. Praxis der Disziplinen. 3 Bde., Akademie-Verlag, Berlin 2010, in: Zeitschrift für Geschichtswissenschaft 59 (2011), 349–361.

[9] Dazu Eduard Spranger, Die drei Motive der Schulreform (1921), in: ders., Gesammelte Schriften Bd. III, 74–89.

[10] Dazu vgl. Wolfgang Hinrichs, Kulturpädagogik und Lehrerbildung. Sprangers klassisches Konzept und die aktuelle Werte-Diskussion, in: Pädagogische Rundschau 62 (2008), 617–641, hier: 621.

Selbstkultivierung, wie sie im philosophischen Gegenwartsdiskurs der letzten Jahre auch als Philosophie der „Lebenskunst", an Aristoteles und auch das Spätwerk von Foucault anknüpfend, wieder häufig vertreten wurde.

Man hat Sprangers hochschulpolitischen Konzepten zwar wiederholt zum Einwand gemacht, sie dienten eigentlich nur der Apologie einer elitären, bildungsaristokratischen und bildungsbürgerlichen Schließung der überkommenen Universitäten. Zweifellos wollte Spranger die Universitäten auch „vor Vermassung und Durchschnitt bewahren".[11] Als Erbe der wilhelminischen „Lebensphilosophie" und Schüler Diltheys unterschied er aber auch selbstverständlich zwischen dem intellektualistischen Typus des reinen „Gelehrten" und dem „ganzen" Menschen in harmonischer Entwicklung und Gestaltung sämtlicher Vermögen und Kräfte. Sein „geborener Erzieher"[12] und Volksschullehrer sollte die Humanitätsidee des „dritten" und „ästhetischen" Humanismus im weiteren Umfang und Unterschied zum Typus des akademischen „Gelehrten" und kopflastigen Intellektuellen realisieren. Spranger trug den Neuhumanismus ins „Volk". Dabei argumentierte er nicht gegen die Akademisierung des Volksschullehrers, sondern optierte in der Alternative zwischen dem überkommenen „Seminar" und der Universität vielmehr für die Pädagogischen Hochschulen als dritten und mittleren Weg; er wünschte also eine stärkere Akademisierung und intellektuelle Hebung der Volksschullehrerausbildung.

Man muss hier die Ausgangslage der Reformbestrebungen auch jenseits der politischen Fragen der Weimarer Republik bedenken: Der ältere Weg der Volksschullehrerausbildung erfolgte ausschließlich über das Lehrerseminar. Die allgemeine Volksbildung setzte ja erst mit der Reformation eigentlich ein. Noch lange aber übernahmen die Küster und ausgediente Invaliden, nach den Vorstellungen des Preußenkönigs Friedrich II noch,[13] die Lehrerrolle. Erst im späten 18. Jahrhundert setzten mit dem Pietismus und Philanthropismus verstärkte Bemühungen um eine praxisnahe Lehrerausbildung ein. Der Neuhumanismus legte das pädagogische Seminar mit Friedrich August Wolf aber stark philologisch aus. Die Akademisierung der Gymnasiallehrer blieb lange sehr praxisfremd. Die Volksschullehrer dagegen waren das ganze 19. Jahrhundert hindurch noch kaum akademisiert. In aller Regel hatten sie nur die Volksschule durchlaufen. Kerschensteiner ist dafür noch ein Beispiel. Pestalozzis „Armenschule" war ein höchst fragwürdiger Anfang der allgemeinen Volksschule. Erst mit den preußischen Reformen setzte sich der Typus der Volksschule im Zeichen massiver Nationalisierung durch. Spranger spricht von einem Prozess konsequenter „Wiederausscheidung des ökono-

[11] So Manfred Seidenfuß, Eduard Spranger und seine ‚Gedanken über Lehrerbildung', in: Politisches Denken. Jahrbuch 2013, 77–89, hier: 82, vgl. 88f.

[12] Eduard Spranger, Der geborene Erzieher, Heidelberg 1958 (GS I, 280–338).

[13] Dazu vgl. Theobald Ziegler, Geschichte der Pädagogik, München 3. Aufl. 1909, 250.

mischen Motivs“ und einer „Humanisierung der Volksschule“ (III, 156) nach Humboldt.[14] Die Volksschullehrer waren Kinder der Volksschule. Mit dem Abitur fehlte ihnen die Zulassung zur Universität. Die Lehrerausbildung in den Seminaren stand lange unter kirchlicher Aufsicht. Erst mit der Weimarer Republik erhielt das Reich auf die Schulhoheit der Länder größeren Einfluss und es entstand ein Schulkompromiss zwischen Reich und Ländern. Der Grundsatz der Staatsschule und der „öffentlichen Anstalt“ von Schulen sollte endlich durchgesetzt werden. Mit dem Grundschulzwang wurde die Idee der „Einheitsschule“ damals als vierjährige Grundschulphase der 8- bis 9-jähringen Volksschule auch realisiert. Verschiedene Anläufe zu einem Reichschulgesetz und einem „Lehrerbildungsgesetz“ scheiterten dann aber im Laufe der 20er Jahre. Die Einrichtung von Pädagogischen Hochschulen richtete sich nicht zuletzt gegen den Einfluss der Konfessionen und Kirchen auf die Volksschulen. Diese Option gegen die Kirchen und für den Staat leitete schon Humboldts Bildungsreform. Nach 1918 war der alte Kampf gegen den kirchlichen Einfluss auf das Schulsystem aber noch nicht erledigt und der „Schulkompromiss“ gehörte zu den zentralen Verfassungskämpfen der Weimarer Republik.[15]

Preußen wurde damals zum Vorreiter der Schul- und Hochschulreform. Es ergänzte die vorhandenen Typen höherer Schule – humanistisches Gymnasium, Realgymnasium und Oberrealschule – um den Typus einer „Deutschen Oberschule“ und begründete „Aufbauschulen“, auf sechs Jahre erweiterte Volksschulen, zum Übergang in die höheren Schulen. Die preußischen Initiativen zur Gründung von Pädagogischen Hochschulen verstanden sich damals auch als bildungspolitischer Weg der Unitarisierung mit Vorbildfunktion für das ganze „Reich“. Preußen war ja die ganze Geschichte der Weimarer Republik hindurch, bis zum „Preußenschlag“ vom Sommer 1932, die mächtigste Bastion der Sozialdemokratie als „Staatspartei“ (H. A. Winkler) der ersten deutschen Demokratie.[16] Die preußischen Initiativen wurden aber divers aufgenommen. So behielt Bayern die Lehrerseminare bei und verweigerte sich einer Entkonfessionalisierung der Volksschulen und Volksschullehrerausbildung. Preußen dagegen begründete zwischen 1926 und 1930 insgesamt 15 Pädagogische Akademien; die volle Entkonfessionalisierung des Volksschulwesens misslang aber und schon 1931 mussten viele Pädagogische Akademien infolge der Wirtschaftskrise wieder schließen.

---

[14] Dazu vgl. Eduard Spranger, Zur Geschichte der deutschen Volksschule, 1949, III, 131–176.

[15] Dazu vgl. Ernst Rudolf Huber, Deutsche Verfassungsgeschichte seit 1789. Bd. IV: Die Weimarer Reichsverfassung, Stuttgart 1981, 937ff, 961ff.

[16] Dazu Hagen Schulze, Otto Braun oder Preußens demokratische Sendung, Frankfurt 1981; Heinrich August Winkler, Weimar 1918–1933, München 1993.

Spranger argumentierte im Einklang mit Becker und der preußischen Politik reformerisch; grundsätzlich betonte er den akademischen Anspruch der Volksschullehrerausbildung; stets hätte er dabei den eigenständigen und eigenwertigen Rang der „Bildnerhochschule" verteidigt und zwischen der Ausbildung von „Gelehrten" und der humanistischen Zielbestimmung der „Persönlichkeit" und des „ganzen Menschen" unterschieden. Treffend kritisierte er früh schon eine überspannte Didaktisierung und „Verschulung Deutschlands".[17] Wichtig ist hier aber nur, dass er der „Bildnerhochschule" die besondere Kompetenz und Aufgabe der Entwicklung der „Bildsamkeit" von Individuen zuwies. Gewiss hatte Spranger auch Reformvorschläge für die Gymnasiallehrerausbildung. Eigentlich beschränkte er sich in seinen Überlegungen aber weitgehend auf die Volksschullehrer und das Modell der Pädagogischen Hochschulen.

Seine Absolventen sollten die Bildnerhochschule dabei in insgesamt drei Jahren durchlaufen: zwei mehr theoretischen Jahren und einem eher praktischen Jahr. Die praktische Ausbildung sollte aus den Seminaren heraus in die Akademie verlegt werden. Ein anschließendes Referendariat war nicht vorgesehen. Diese knappe dreijährige Ausbildungszeit wurde insbesondere von den Lehrerverbänden abgelehnt, die für eine starke Gleichstellung mit der gymnasialen Lehrerausbildung optierten. Die massive Kritik der Lehrerverbände traf Spranger damals sehr, wie Manfred Seidenfuß zeigte, und ließ ihn fortan den öffentlichen Diskurs meiden. Spranger führte damals auch nicht genau aus, wie der schulische Praxisteil in die Hochschule integriert werden sollte. Er plädierte aber für kleine PH's und eine dezentrale Ausbildung in verschiedenen Stätten. Im Detail schrieb er manches, was in der Geschichte der Pädagogischen Hochschulen dann in der einen oder anderen Form realisiert wurde und heute erneut diskutiert werden sollte. So sagte er einiges über die Rolle der philosophischen Pädagogik und der Entwicklungspsychologie, der Spranger ja mit seiner *Psychologie des Jugendalters* 1924 ein Grundwerk gab. Spranger betonte auch die Bedeutung musischer Aktivitäten und Fächer in der exemplarischen Erfahrung der „Bildsamkeit" und der „Bildungswege". Im „Geiste" Platons wünschte er etwa Patenschaften, patenschaftliche Betreuungen von einzelnen Schülern durch Lehramtskandidaten, und fasste das pädagogische Verhältnis grundsätzlich als personales Verhältnis auf. Seine konzeptionellen Überlegungen von 1920 müssen hier nicht im Einzelnen diskutiert werden. Unstrittig unterscheidet sich die Ausgangslage seiner Überlegungen und der Reformimpuls im Detail gravierend von der heutigen Lage. Die Pädagogische Hochschule der letzten Jahrzehnte ist kein getreues Abbild von Sprangers Überlegungen. Eine volle Angleichung im universitären Status hätte Spranger nicht gewollt. Seine *Gedanken*

[17] Dazu vgl. Eduard Spranger, Die Verschulung Deutschlands (1928), in: Gesammelte Schriften Bd. III, 90–101.

über Lehrerbildung standen 1920 aber auch erst am Beginn eines Institutionalisierungsprozesses.

Dabei entwickelte Spranger seine Überlegungen, wie angedeutet, im Schulterschluss mit Becker. Dessen spätere Ausführungen über *Die pädagogische Akademie im Aufbau unseres nationalen Bildungswesens* formulierten die „Reform der Lehrerbildung" in unitarisierender Absicht und im „Kampf gegen das alte Seminar" aber politisch erheblich vollmundiger: Becker reklamierte die Neuordnung der Volksschule als Vision der Erschaffung eines „neuen Menschen", „der Geist, Seele und Körper gleichmäßig und harmonisch ausgebildet hat zum Dienst an Volk, Vaterland und Menschheit."[18] Er betrachtete den Umbruch zur Weimarer Republik als einen „Generationsumschlag",[19] dessen „Sehnsucht nach einem neuen Menschenbild"[20] nach einem „neuen Humanismus" ruft, der „nach dem Vollbild des antiken Vollmenschen den neuen deutschen Vollmenschen"[21] erzieht. Die Pädagogischen Hochschulen sollten, so Beckers Vorstellungen, zwar auch Wissenschaft treiben und „Pädagogische Forschungsanstalten" werden. Im Zentrum sollte aber die erzieherische „Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden" in der persönlichen Beziehung „zwischen Meister und Jünger" stehen.[22] Becker betrachtete die Pädagogischen Hochschulen also dezidiert als Erziehungsstätten der Kandidaten. Spranger schreibt: „Einen anderen bilden kann nur, wer selbst ein gebildeter Mensch ist: Leben entzündet sich nur am Leben." (III, 56) Bei Becker klingt das drastisch: „Um Vollmenschen zu erziehen, muss man zunächst selbst ein Vollmensch sein."[23] Eine solche Rede vom „Vollmenschen" ist uns heute so fremd wie die klassizistische Verknüpfung mit der griechischen Antike und Poliswelt. Spranger formulierte diese Fragen offener und betonte die Geschichtlichkeit der Humanitätsidee. Die Translozierung der platonischen Akademie von den Universitäten auf die Pädagogischen Hochschulen war damals in den 20er Jahren zwar gewiss auch eine strategische Stilisierung in hochschulpolitischer Absicht. Dennoch wird man die neuhumanistische Sinnbestimmung der Pädagogischen Hochschulen, die Wendung zum „Volk" und zur „Volkserziehung", ernst nehmen und auch als Gymnasial- und Universitätskritik verstehen müssen. Die starke Betonung des humanistischen und erzieherischen Anspruchs ist heute noch nicht irre-

[18] Carl H. Becker, Die pädagogische Akademie im Aufbau unseres nationalen Bildungswesens (1926), in: Kittel, *Die Pädagogischen Hochschulen*, 98–139, hier: 119.
[19] Ebd., 120f.
[20] Ebd., 123.
[21] Ebd., 125.
[22] Ebd., 133.
[23] Becker, Die pädagogische Akademie, 130.

levant. Es ist hier aber nicht auszuführen, was Spranger damals alles unter Erziehung, „Volkserziehung“ und „Volksmoral“[24] verstand.

II. Liquidation qua „Kooperation“? Zur gegenwärtigen Lage der PH

Die ursprüngliche Gründungsidee der Weimarer Republik, der Gedanke eines neuen und mittleren Weges der Volksschullehrerausbildung mit „humanistischem“ Anspruch, jenseits von Seminar wie Universität, kann vielleicht kontrastierend helfen, die gegenwärtige Lage zu verdeutlichen. Sie ist mit Stichworten wie „Pisa“ und „Bologna“, Modularisierung und Kooperation, Promotions- und Habilitationsrecht nur grob bezeichnet. Die Pädagogischen Hochschulen wurden seit den 60er Jahren in allen Bundesländern bis auf Baden-Württemberg in verschiedener Weise transformiert und liquidiert. Nur in Baden-Württemberg blieben sie unter den Bedingungen einer kontinuierlichen CDU-Regierung erhalten. Im Zeichen von Bologna und weiterer Vereinheitlichung im Bund ist die hochschulpolitische Abkehr von Humboldt und Spranger aber heute kaum noch parteipolitisch umstritten. Auch die Abkehr vom überlieferten dreigliedrigen Schulsystem ist ein bundesweiter Trend. Der Regierungswechsel von 2011 hin zum ersten Grünen-Ministerpräsidenten, 2016 mit neuem Koalitionspartner (CDU) bei Rückkehr des Schulministeriums an die CDU[25] bestätigt, beschleunigte deshalb eigentlich nur länger schon diskutierte Strukturwandlungen im Bereich der PH's.

An der PH-Heidelberg wurde die Umstellung auf einen Bachelor- und Magisterstudiengang mit dem WS 2015/16 eingeführt und eine Kooperation mit der Universität Heidelberg in der Lehrerausbildung für die Magisterphase beschlossen. Was Spranger als dreijähriges Studium, einschließlich des praktischen Jahres, konzipierte, dauert damit nun etwa 10 Semester Regelstudienzeit plus Referendariat. Die Umstellung auf den Magisterabschluss verlängert das durchschnittliche Studium an der PH also um gut drei Semester. Eine Ausbildungsphase von über sieben Jahren dürfte dann geradezu gängig werden. Vor wenigen Jahren noch waren Staatsexamensabschlüsse nach sieben Semestern an der PH keineswegs selten. Die beachtliche *Verlängerung der Studien- und Ausbildungszeit*, gegen die Intentionen von „Bologna“, gehört zu den gravierendsten Veränderungen und Verschlechterungen der aktuellen Studienordnung. Verantwortlich ist dafür letztlich die pauschale Entscheidung der Politik, den Magisterabschluss als Eintrittskarte ins Referendariat und den höheren Schuldienst zu fordern.

---

[24] Dazu problematisch Eduard Spranger, Volksmoral und persönliche Sittlichkeit (1939), in: Gesammelte Schriften Bd. V, 247–264.

[25] An die Germanistin Dr. Susanne Eisenmann (CDU) als Ministerin für Kultus, Jugend und Sport.

Das *Anforderungsprofil der Lehrer* steigt freilich ständig. Der Beruf wird immer voraussetzungsvoller und schwieriger. Vergleicht man einige Koordinaten mit der Ausgangslage in Weimar, so bedient die überlieferte Funktionsteilung von Pädagogischen Hochschulen und Universitäten in der Lehrerausbildung heute ein erheblich gewandeltes Schulsystem. Mit der Kooperation zwischen den PH's und den Universitäten scheint für die Sekundarstufe I nun ein entdifferenzierter Stufenlehrer zu kommen: Die strikte Trennung der Ausbildungswege für die Gymnasiallehrer und die – früher so genannten – Mittelschulen (Haupt- und Realschule sowie alle neueren Mischtypen) ist damit aufgehoben. Noch ist nicht ganz entschieden, wie die künftigen Lehrer ausgebildet werden sollen. Man muss aber wohl von einem *Trend zur Entdifferenzierung der Schularten und der Lehrerausbildung* sprechen, dessen praktische Konsequenzen noch keineswegs geklärt sind. Grundsätzlich lässt sich – bei formaler Vervielfachung der Typen – ein problematischer Trend zur Reduktion des „dreigliedrigen" „klassischen" Schulsystems (HS, RS, Gym.) auf ein zweigliedriges Schulsystem (heute: Gemeinschaftsschule und Gymnasium) und eine Vereinheitlichung der Lehrerausbildung konstatieren.

Das ist kein origineller Befund. So konstatiert auch der bekannte Schulrechtler Johannes Rux „die allmähliche Konvergenz zu zweigliedrigen Systemen".[26] Zwar bleiben die überlieferten Schularten weiter erhalten und die Anzahl der Schularten und Binnendifferenzierungen hat sich in den letzten Jahren erheblich erhöht. Die alte Unterscheidung von Haupt- und Realschule ist aber als Regelfall faktisch liquidiert und das Übergangsmodell der Werkrealschule ist mehr ein Intermezzo. Mit der Abschaffung der verbindlichen Grundschulempfehlung zum Schuljahr 2011/12 sanken die Anmeldungszahlen dramatisch. Überall zeigt sich ein Trend zu „höheren" Schularten. Die Lehrer aber klagen über steigende Heterogenität und sinkende Niveaus, frustrierte „Rückläufer" und das praktische Scheitern von „binnendifferenziertem" Unterricht.[27]

Im Namen der Abschaffung des dreigliedrigen Schulsystems wird der Trend zum Zweiklassensystem verleugnet. Beim Gymnasium wird aber nun zwischen „Normalform" und „Aufbauform" differenziert und der Übergang von der Realschule ist in der Regel nur für die Aufbauform vorgesehen (§ 8 Abs. 2a SchG BW). Ganztagsschule und „Gemeinschaftsschule" sind seit dem Regierungswechsel von 2011 große Projekte. Die Einführung des Stufenlehrers, im neuen Kooperativmodell der Lehrerausbildung, scheint für die Gemeinschaftsschule als möglicher Regelfall angelegt zu sein. Die überlieferten

[26] Johannes Rux / Norbert Niehues, Schulrecht, 5. Aufl. München 2013, Vorwort.

[27] So ergab die empirische Befragung von fünf Lehrern in der vorzüglichen Abschlussarbeit von Alica-Simona Fundis, Die Abschaffung der verbindlichen Grundschulempfehlung in Baden-Württemberg und deren Auswirkungen auf den Sekundarstufenbereich 1 der Regelschule, PH-Heidelberg, eingereicht am 23. Juni 2016.

Haupt- und Realschulen werden als Auslaufmodelle betrachtet, unterversorgt und auf kaltem Weg geschlossen. Im Namen der – unterfinanzierten und heute praktisch schon in ihren engen Grenzen kritischer diskutierten – „Inklusion" werden auch die Förderschulen reduziert und weitestmöglich auf Regelschulen verwiesen. Die ständig steigende soziale Differenzierung soll dann auf dem Wege der „Binnendifferenzierung" in den Regelschulen aufgefangen werden. Man muss aber nicht lange Erfahrungen sammeln, um am Erfolg einer solchen Quadratur des Kreises zu zweifeln: Eine Differenzierung der Klientel und des gesellschaftlichen Bedarfs kann institutionell nicht mit Entdifferenzierungen beantwortet werden! Wer ein dreigliedriges Schulsystem auf ein zweigliedriges reduziert, zementiert im Effekt, gegen die eigene Rhetorik, die alte, vielfach kritisierte Trennung zwischen den Mittelschulen und den Gymnasien. Verkürzte Schulzeiten (G8) besiegeln diese Trennung noch. Die Mittelschulen drohen damit definitiv zu Bildungsverlierern und „Restschulen" zu werden.

Die Wandlung des Schulsystems beginnt beim „Volk" der Grund- und Mittelschulen. Die *Schülerklientel* ist heute bekanntlich multikulturell und multikonfessionell; die deutschen Schulen sind nicht mehr „national" homogen, Schüler mit diversen Migrationshintergründen bilden heute in vielen Schulen vielmehr die Mehrheit und selbst die deutsche Sprache ist als Verkehrs- wie Unterrichtssprache nicht mehr problemlos garantiert. Viele Schüler müssen die deutsche Sprache heute erst als Zweitsprache in der Schule lernen. Das gilt erst recht seit den jüngsten Migrationsbewegungen der Jahre 2015/16, deren schulische Folgen nach den ersten Improvisationen noch kaum abzusehen sind.[28] Die soziomoralische „Integration" wird zu einer zentralen Aufgabe, und die Sozialisationsprozesse der Jugendlichen drohen zu scheitern. Die beruflichen Perspektiven vieler Abgänger sind heute oft prekär und Sozialisationsaufgaben wie Suchtprävention – ob Medien- oder Drogensucht – drängen vor. Lehrer verstehen sich verstärkt als Sozialarbeiter und Sozialpädagogen, der Fachunterricht kommt quantitativ wie qualitativ gegenüber elementaren Sozialisationsleistungen zu kurz.

Die Lehrerausbildung muss auf solche Veränderungen reagieren. Die pädagogische und psychologische Qualifizierung wird immer anspruchsvoller und die „erzieherische" Funktionsbestimmung der Pädagogischen Hochschulen, die Spranger wie Becker als Unterschied zur gymnasialen Lehrerausbildung herausstellten, wird eigentlich immer wichtiger. Gewiss müssen auch Gymnasiallehrer heute verstärkt pädagogische Aufgaben übernehmen und sich als Erzieher verstehen. Die Schülerklientel der Grund- und Mittelschulen hat aber spezifische Probleme und erfordert spezifische Qualifikatio-

[28] Dazu Tereza Matejcková / Reinhard Mehring / Emeti Morkoyun (Hrsg.), Blicke auf Deutschland: Pädagogisch-politische Schlaglichter zur Flüchtlingsfrage von 2016 und 1948, Heidelberg 2016.

nen. Die alte Trennung der Lehrerausbildung an Pädagogischen Hochschulen und den Universitäten ist deshalb weiterhin nicht unbegründet.

Schulen und Lehrer müssen heute verstärkt als Erzieher agieren. Die erzieherische Kooperation mit den Familien wird aber vielfach schwieriger. Das beginnt mit der Kommunikation des Erziehungsanspruchs: Das *Erziehungsrecht der Schulen*, dem Elternrecht im Rahmen des „Toleranzgebotes" laut BVerfGE „gleichgeordnet",[29] wird von Eltern und Schülern mitunter kaum wahrgenommen und akzeptiert. Spranger formulierte den Erziehungsanspruch noch unter der Voraussetzung relativer soziomoralischer Homogenität als Anspruch einer „nationalen" „Volksmoral" und eines verbindlichen und verbindenden „Ethos", obgleich er bereits den „Pluralis Moralen" (V, 260) kannte. Die Sprache der Moral tritt heute im Erziehungsanspruch gegenüber der Sprache des Rechts zurück und die Kommunikation zwischen den Schulen, Eltern und Schülern ist durchgängig verrechtlicht und juridifiziert. Die Schulen werden damit auch zu Kampfzonen und Pfründen der Rechtsanwälte. Was früher als „nationales" Ethos relativ unstrittig war, tritt heute als Rechtsanspruch im Legalitätscode auf. Die Moral versteht sich nicht mehr von selbst und beschränkt sich auf strittige Rechte.

Der *Übergang in die Berufswelt* war auch in der Weimarer Republik nicht selbstverständlich. Die Weimarer Republik kannte bereits Kriegstraumata und Verelendung, Hyperinflation und Massenarbeitslosigkeit, Weltwirtschaftskrise, Reallohnverluste und Kürzungen in den – damals ohnehin geringeren – Sozialleistungen. Die Arbeitswelt war technologisch aber noch bei Weitem nicht so entwickelt und bot grundsätzlich noch viele Möglichkeiten „prekärer" Arbeit und Beschäftigung.[30] Massenarbeitslosigkeit war noch kein Langzeitphänomen und ein ganzes Leben jenseits der Berufstätigkeit war noch kein realistisches Szenario. Die Arbeitsmoral niedrig qualifizierter Schulabgänger, Integrationswille und Integrationschancen waren auch in den Krisenlagen der Republik letztlich größer als heute.

Die Anforderungen an die Lehrerausbildung sind seitdem erheblich gestiegen. Die Soziologie der Lehramtsstudenten zeigt dabei immer noch eine starke Kluft zwischen der soziomoralischen Herkunft und Erfahrung der Kandidaten und deren künftiger Schülerklientel. Zwar streben heute verstärkt auch Schüler mit Migrationshintergrund und schulischen Aufstiegserfahrungen in das Lehramtsstudium. Dennoch gibt es heute eine große Diskrepanz zwischen Schülern und Lehrern. Die deutschen Schulen brauchen viel mehr Lehrer, die die Sprache der Schüler und Familien sprechen und die Milieus verstehen. Die *soziomoralische Kluft zwischen Schülern und Lehrern* gehört zu den größeren Problemen und Herausforderungen an die Lehrerausbildung. Eine traditional überlieferte „Leitkultur" kann dabei

[29] Dazu vgl. Hermann Avenarius, Einführung in das Schulrecht, Darmstadt 2001, 73.

[30] Knappe Übersicht über den Wandel bei Manfred Füllsack, Arbeit, Wien 2009.

nicht mehr das Bildungsziel sein. Sprangers „dritter" Humanismus wirkte auch in der Weimarer Republik schon jenseits des Bildungsbürgertums und Kulturprotestantismus etwas antiquiert und antiquarisch. Wenn der überlieferte nationale Standard aber auch nicht das Bildungsziel ist, darf sich der „Exportweltmeister" Deutschland über die *Herausforderungen im globalen Wettbewerb* doch nicht täuschen. Angebliche Fortschritte seit PISA sollten hier nicht beruhigen: Den Standard geben die USA und andere Hochtechnologiegesellschaften vor, und nicht nur in den Bildungskosten – etwa 5 % des Bruttosozialprodukts – droht Deutschland heute den Anschluss zu verlieren. Die Verbesserung der Lehrerausbildung gehört zu den Schlüsselaufgaben der Entwicklung des Bildungsstandorts Deutschland. Ich fürchte aber, die jetzige Umstellung der Pädagogischen Hochschule auf BA/MA und die Kooperation mit der Universität verbessern die Lehrerausbildung nicht, nicht für die Sekundarstufe I, sondern verschlechtern sie vielmehr beträchtlich.

Die PH professionalisiert das *Berufsbild des Lehrers* als Kernkompetenz und Kernaufgabe. Sie ist als Spezialhochschule durch einen „Vorrang der Lehrerbildung" gekennzeichnet und erfüllt ihren Bildungsauftrag – in der leicht abgründigen Formulierung des Hochschulrechtlers Jürgen Gerber – als „Hochschule für den öffentlichen Dienst".[31] Gewiss gibt es manche Kandidaten, die vor allem die arbeitsrechtlichen Sicherungen und den Beamtenstatus schätzen und von einem bequemen Übergang von der Schule in die Schule träumen. Die Studenten realisierten als eigenständiges Profil der Pädagogischen Hochschulen dabei in den letzten Jahren nicht zuletzt die frühe Erfahrung schulischer Praxis im Praktikum. Der relativ hohe Praktikumsanteil wurde als eine Schlüsselkompetenz der PH geschätzt. Verschiedene Praktikumsmodelle wurden dabei in den Studienordnungen der letzten Jahre organisiert. Seit einiger Zeit gibt es nun ein Praktikumssemester (ISP), meist im fünften oder sechsten Semester belegt, das bei den Studenten und auch den Schulen überwiegend positiv ankommt. Dieses Praktikumssemester wurde aber mit der Umstellung auf BA/MA in die Magisterphase verlegt und kommt damit viel zu spät. Der Ernstfall des Praxistests ist für die Endphase des Studiums kaum noch vertretbar. Viele Studenten haben rosarote bis falsche Erwartungen an den Lehrerberuf, den sie aus Schülerperspektive zu kennen glauben und in seinem Anspruch und seinen Härten unterschätzen. Frühe Praktikumserfahrungen sind ihnen deshalb dringend zu wünschen.

Die Praxisorientierung der PH erschöpft sich aber nicht im Praktikum. Die Kernkompetenz der PH bestand vielmehr stets in der Fusion von fachwissenschaftlicher und pädagogischer Schulung, schulischer Praxis und didaktischem Handwerk. Formelhaft ließe sich von der umfassenden Professionalisierung eines Berufsbildes als durchgängige Zielbestimmung der

[31] Gerber, Pädagogische Hochschulen, 288f (Rn. 852).

akademischen Lehre sprechen. Das alte Modell der PH, wie Spranger es konzeptualisierte, hatte in der *Professionalisierung des Aufgaben- und Rollenverständnisses vom Lehrerberuf*, in der Vermittlung realistischer Erwartungen seine starken Vorzüge. Mit der *Kooperation mit der Universität* droht dieses eigenständige Profil nun verlorenzugehen.

Für die PH's konstatierte Helmuth Kittel schon 1932, nach wenigen Jahren Erfahrung mit Pädagogischen Hochschulen, zwei *typische Fehlentwicklungen: „Nachahmung der Universität und Pädagogisierung der Sachverhalte"*.[32] Beide Tendenzen lassen sich heute erneut intensiv beobachten: Einerseits inszenieren PH's fast alle Formen und Rituale der Universitäten, soweit sie es vermögen, und andererseits dominiert mit dem pädagogischen Profil und Anspruch und der zentralen Stellung der Erziehungswissenschaften – im Stellenpool wie den Entscheidungsgremien – doch eine starke Pädagogisierung, die nüchterne Sachanalysen bisweilen eigentümlich verblendet. Waren die Dozenten der PH in der Regel zugleich Fachwissenschaftler und Didaktiker, so droht die Kooperation in der Magisterphase als funktionale Trennung zwischen Fachwissenschaftlern und Didaktikern organisiert zu werden. Die Universität entledigt sich dann der ungeliebten Aufgabe pädagogisch-didaktischer Qualifizierung ihrer Lehramtskandidaten und kann im Namen der „Forschungsuniversität" ihre relative Indifferenz gegenüber den Anforderungsprofilen der Berufswelt und Zukunft ihrer Abgänger weiter pflegen.

Wenn die PH die didaktische Qualifizierung der Lehramtskandidaten von der Universität übernimmt, besteht für die PH-Dozenten die Gefahr, auf die *Rolle „reiner" Didaktiker* reduziert zu werden, die sie nicht sein wollen und die der Praxis des Schullehrers auch widerspricht, der Fachlichkeit und Didaktik in Personalunion vertritt. Die Modularisierung schwächte die Lehre bereits durch die Entkoppelung des Seminarbesuchs und Seminarerfolgs von direkten Leistungskontrollen. Die Eigenleistungen der Studenten im Seminar sanken, weil die Modulprüfungen sich vom Seminarbesuch abtrennten. Eine Quantifizierung von Leistungen (ECTS-Punkte) durch eigenverantwortlich taxierten Zeitaufwand ist dabei grundsätzlich fragwürdig. Die Lehre entfernt sich so weiter von der schulischen Praxis. Die Studenten werden gerade den Praktiken entwöhnt, die für den Schulbesuch nach wie vor selbstverständlich sind: regelmäßige Teilnahme und Leistungskontrollen. Die PH's sollten sich besser, soweit möglich, an der schulischen Praxis orientieren.

Wenn das *Forschungsprofil* der PH-Dozenten sich auf die Didaktik verengt, bekommt es eine eigene Dynamik. Die didaktische Forschung wird dann zum theoretischen Selbstzweck und akademischen Profilierungsgeschäft. Im Paradigma der „Bildungswissenschaften" wird didaktische For-

[32] Helmuth Kittel, Der Weg zum Volksschullehrer (1932), in: ders., Die Pädagogischen Hochschulen, 288–328, hier: 323ff.

schung heute dabei vorwiegend als „empirische" Forschung verstanden, für die den Pädagogischen Hochschulen aber die erforderlichen Mittel und Ressourcen, Netzwerke und Reputationen fehlen. Es bleibt die Flucht in den Konstruktivismus. Die bildungswissenschaftliche Forschung bildet einen Jargon aus und sucht ihr Profil im Modellbaukasten von Wolkenkuckucksheim.[33] Eine Verengung des Rollenverständnisses der PH-Dozenten auf „Didaktik" oder „Lehr-Lern-Forschung" kann deshalb über die Lehre hinaus auch für die Forschung mancherlei negative Folgen haben. Die Forschungspraxis folgt dann allzu oft nur den Schlagworten des öffentlichen Diskurses und der Schulpolitik sowie dem Eigensinn des akademischen Diskurses. Solche funktionalen Einschränkungen des Lehrauftrages haben ihre Grenze aber in der Wissenschaftsfreiheit der PH-Dozenten und dem damit gegebenen – hochschulrechtlich etwa von Gerber[34] herausgestellten – Bezug der Fachdidaktik auf die fachwissenschaftliche Forschung und auch Grundlagenforschung.

Mit der formalen „Angleichung" der Pädagogischen Hochschulen im universitären Status und dem resultierenden Promotions- und Habilitationsrecht (1971 und 1995 zunächst in Kooperation mit Universitäten eingeführt und heute eigenständig) war eine Gewichtsverlagerung von der Lehre auf die Forschung zwar im Prinzip schon lange beschlossen. Diese Angleichung betrifft nicht nur den Forschungsauftrag, sondern auch die Wissenschaftsfreiheit in der Lehre, mit der Konsequenz einer forschungsbasierten und – vor allem – forschungsorientierten Ausrichtung der Lehre. Die Augenhöhe der PH im universitären Status muss sich aber heute nach dem Urteil der Aufsichtsbehörden verstärkt auch im *quantitativen Forschungsoutput* zeigen. Deshalb wurden in neuerer Zeit verschiedene Maßnahmen unternommen, den Output sichtbar zu steigern. Die Selbstdarstellung eines starken quantitativen Forschungsoutputs erfolgt aber mitunter gegenläufig zur qualitativen Steigerung.

Ein einfaches Mittel quantitativer Steigerung liegt in der *Senkung der Standards* für Qualifikationsarbeiten. Unlängst erfolgte Änderungen der Dissertationsordnung zeigen das deutlich. Quantitative Steigerungen der Abiturquote, akademischen Abschlüsse und Promotionen, von der Politik gewollt, werden von den Dozenten dabei oft als Qualitätsverluste in der Spitze wahrgenommen. Gerade diese Spitze ist im globalisierten Wettbewerb für die Industriegesellschaft Deutschland aber wichtig. Spranger kritisierte die

[33] Zum thematischen Substanzverlust der neueren Didaktik vgl. Konrad Paul Liessmann, Theorie der Unbildung, Wien 2006; Hans-Peter Klein, Auf dem Weg zur Inkompetenzkompensationskompetenz. Wie Bildungsstandards, Kompetenz- und Methodentraining Bildung und Wissen aushöhlen, in: Konrad P. Liessmann / Katharina Lacina (Hg.), Sackgassen der Bildungsreform, Wien 2013, 77–102.

[34] Gerber, Pädagogische Hochschulen, 292ff. (bes. Rn. 863, 865f.).

„Hypertrophie der Promotionen" (III, 99) bereits 1928 für die Universitäten. Es gibt gute Gründe, weshalb die Pädagogischen Hochschulen bislang keine Doktorhut-Fabriken waren. Das – 1971 in Verbindung mit Universitäten erlaubt, aber erst seit 1987 voll eigenständige – endlich erlangte *Promotionsrecht* sollte nicht missbraucht werden. Die Studenten der PH sind weniger genötigt, mit der Promotion den Eintritt in das Hasard der akademischen Karriere zu wagen, weil sie ein klares Berufsbild und oft auch gute Einstellungsperspektiven haben. Gute Lehrer verstehen sich primär nicht als Wissenschaftler und brauchen keinen Doktortitel für ihr Ego. Das Studium an der PH geht in der Vielfalt der Berufsfacetten mehr in die Breite als in die spezialistische Tiefe. Der akademische Standard eines guten Promovenden ist deshalb im üblichen PH-Studium nur schwer zu erreichen. Die Senkung der Standards adressiert sich deshalb heute verstärkt auch an externe Kandidaten. Eine quantitative Steigerung der Abschlüsse gilt dabei bereits als akademischer Erfolg. Der wissenschaftliche Ertrag solcher Qualifikationsarbeiten ist aber mitunter fragwürdig. Dissertation und Habilitation dienten früher üblicherweise vor allem der akademischen Selbstrekrutierung. Die Eintrittskarte zur akademischen Karriere sollte nur derjenige lösen, dem die akademische Karriere zuzutrauen war und der mittelfristig „professorabel" schien. Heute erscheint die Steigerung der Promotionszahlen dagegen als ein institutioneller Selbstzweck und als Gütesiegel. Selten wird gefragt, ob es verantwortlich zu vertreten ist, Kandidaten ohne akademische Zukunft in jahrelange Qualifizierungsarbeiten zu schicken, die gute alternative Berufschancen als Lehrer hätten und im Schuldienst auch gebraucht würden.

Eine Absenkung der akademischen Standards schwächt die PH in der Kooperation mit der altehrwürdigen Universität Heidelberg, die sich als Eliteuniversität versteht. Die Universitätslehrer beobachten den Forschungsstandard der PH und reagieren doppelt gereizt: Einerseits ärgert sie das Niveau der Forschung, dem sie sich überlegen glauben, und andererseits verprellt sie der Gleichbehandlungsanspruch von Dozenten, die sich nicht an einer „Eliteuniversität" etablierten. Auf dem Kampfplatz der Statusdifferenzen ist der PH dann nur der demütigende Katzentisch gegönnt.

Angestrengte Symmetrisierungen begegnen auch in den verstärkten Bemühungen um Internationalisierung. Mit der Gleichstellung im universitären Status wird auch diese Erwartung verstärkt an die PH's herangetragen. Vergleichende Betrachtungen der Bildungssysteme sind zwar gewiss wichtig, Kooperationspartner auf Augenhöhe lassen sich aber nicht leicht finden. Die PH spielt deshalb im internationalen Umgang oft den Entwicklungshelfer, statt nach Partnern mit höherem Standard zu suchen. Die angestrengte symbolische *Inszenierung des Gleichheits- und Gleichbehandlungsanspruchs* der Hochschule als Forschungsstätte bringt insgesamt mancherlei

Friktionen und Asymmetrien in die Kooperation zwischen den Hochschullehrern.

Mit der Aufwertung der Pädagogischen Akademien zu Hochschulen mit universitärem Status war die Verlagerung von der Lehre auf die Forschung aber eigentlich schon beschlossen. Dass die Pädagogischen Hochschulen als relativ ressourcenschwache Forschungsstätten in der Kooperation mit den Universitäten heute dabei manche Defizite und Profilneurosen zeigen, ist nicht verwunderlich. Im Kontrast zur Eliteuniversität Heidelberg zeigen sich diese Ressourcenschwächen doppelt. Sie allein schon schließen echte Augenhöhe aus. Die PH leidet aber nicht nur am Ressourcenmangel, sondern auch am mangelnden Selbstbewusstsein und einer Identitätskrise in der Kernkompetenz. Diese Kompetenz liegt, formelhaft vereinfacht gesprochen, in der Professionalisierung der Lehrerrolle qua Fusion von Fachwissenschaft, Pädagogik und Didaktik. Damit ist keiner Verabschiedung der PH als Hochschule das Wort geredet. Gleichheit im universitären Rang muss aber nicht als „Nachahmung" der Forschungsuniversität mit schwachen Ressourcen auf minderem Standard erfolgen. In der Reflexion auf die schulische Praxis und Lehrerausbildung hat die PH mit ihrem eigenständigen Lehrmodell ihr eigenes Forschungsprofil. Überdies sind ihre Dozenten als Fachwissenschaftler eigenständig qualifiziert und etabliert. Häufig sind sie habilitiert und haben auch über das PH-Profil hinaus anerkannte Forschungskompetenzen. Dieser akademischen Freiheit und Verantwortung sollte die Forschungspraxis der Pädagogischen Hochschulen folgen, ohne sich den schwankenden Konjunkturen der „Paradigmen" und Profile zu überantworten.

Gewiss ist ein ausgewogenes Bild vom Kooperationsmodell des Zusammenwirkens der Pädagogischen Hochschulen mit den Universitäten bei der Lehrerausbildung heute noch nicht möglich. Mancherlei positive Effekte der Kooperation wären zu nennen. Auch mögen sich manche Probleme in der Praxis positiv einspielen und lösen. Es verbessert die Lehrerausbildung aber voraussichtlich nicht, wenn die PH ihre Kernkompetenz der Lehrerausbildung abbaut und sich primär als bildungswissenschaftliche Forschungsstätte begreift, um der Universität auf Augenhöhe zu begegnen. Manche der Voraussetzungen für die *überlieferte Trennung* der Pädagogischen Hochschulen und der Universitäten sind heute tatsächlich entfallen. Das überkommene dreigliedrige Schulsystem war auf eine Berufswelt zugeschnitten, die es heute – bei ständig steigenden Ausbildungsansprüchen in der „digitalen Revolution" – so nicht mehr gibt; mit dem Wandel der Übergänge aus den verschiedenen Schularten in die Berufswelt verändern sich auch die Aufgaben der Lehrer. Definitive empirische Befunde sind heute zwar noch nicht möglich. Wer am positiven Ausgang der heutigen Umstellungen – auf das zweigliedrige Schulsystem von „Gemeinschaftsschule" und Gymnasium und die kooperative Ausbildung von Stufenlehrern – aber zweifelt, agiert

noch nicht als Unheilsprophet. Die heutigen Änderungen erfolgen nicht nur um der Verbesserung der Lehrerausbildung wegen. Die Vereinfachung des Schulsystems und der Lehrerausbildung dient nicht zuletzt der Reduktion von Bildungskosten. Es fragt sich aber, ob unsere Gesellschaft sich das wirklich leisten kann. Auch wenn der alte Dualismus von PH und Universität für die Lehrerausbildung zu überdenken ist, plädiere ich heute pragmatisch für die Rückkehr zum Dualismus und zum Kerngeschäft.

Literatur

Avenarius, H. (2001): Einführung in das Schulrecht. Darmstadt: WBG

Becker, C. H. (1926): Die pädagogische Akademie im Aufbau unseres nationalen Bildungswesens. In: Kittel, H. (1965): Die Pädagogischen Hochschulen. Dokumente ihrer Entwicklung (I) 1920–1932, Weinheim: Julius Beltz

Füllsack, M. (2009): Arbeit. Wien: Facultas

Gerber, J. (2009): Pädagogische Hochschulen. In: Haug, V. (Hrsg.): Das Hochschulrecht in Baden-Württemberg. Systematische Darstellung. 2. Aufl. Heidelberg: C.F. Müller

Hinrichs, W. (2008).: Kulturpädagogik und Lehrerbildung. Sprangers klassisches Konzept und die aktuelle Werte-Diskussion. In: Pädagogische Rundschau 62

Huber, E. R. (1981): Deutsche Verfassungsgeschichte seit 1789. Bd. IV: Die Weimarer Reichsverfassung. Stuttgart: Kohlhammer

Kittel, H. (1932): Der Weg zum Volksschullehrer (1932). In: ders., Die Pädagogischen Hochschulen. Weinheim: Julius Beltz

Klein, H.-P. (2014): Auf dem Weg zur Inkompetenzkompensationskompetenz. Wie Bildungsstandards, Kompetenz- und Methodentraining Bildung und Wissen aushöhlen. In: Liessmann, K.P./Lacina, K. (Hrsg.): Sackgassen der Bildungsreform: Wien: Facultas

Liessmann, K.P. (2006): Theorie der Unbildung. Wien: Zsolnay

Matejcková, T./Mehring, R./Morkoyun, E. (Hrsg.) (2016): Blicke auf Deutschland: Pädagogisch-politische Schlaglichter zur Flüchtlingsfrage von 2016 und 1948. Heidelberg: Mattes Verlag

Mehring, R. (2000): Der Humboldt-Mythos als Reformmodell. In: Neue Politische Literatur 45

Mehring, R. (2008): Die Berliner Universitätsphilosophie als Geschichte und als Mythos. In: Fehér, I./Oesterreich, P.L. (Hrsg.): Die Philosophie und die Gestalt der europäischen Universität. Reihe Schellingiana, Stuttgart: Frommann-Holzboog

Mehring, R. (2011): Kapitale der Wissenschaften. 200 Jahre Berliner Humboldt-Universität. Besprechungsabhandlung von: Tenorth, H.-R. (Hrsg.) (2010): Geschichte der Universität Unter den Linden 1810–2010. Praxis der Disziplinen. 3 Bde. Berlin: Akademie-Verlag. In: Zeitschrift für Geschichtswissenschaft 59

Mehring, R. (2013): Spranger und die philosophische Pädagogik. In: Politisches Denken. Jahrbuch

Mehring, R. (2013): Das pädagogische Gewissen. Grundlinien der Bildungsphilosophie Eduard Sprangers (1882–1963). In: Pädagogische Rundschau 67

Mehring, R. (2015): Die Idealität des Charakters. Wilhelm von Humboldts Ansatz zur Philosophischen Pädagogik. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 91
Mehring, R. (2015): Eduard Spranger. In: Jugendhilfe 31
Mehring, R. (2015): Apologie individueller Bildung. Georg Kerschensteiners liberales Spätwerk. In: Pädagogische Rundschau 69
Rux, J. / Niehues, N. (2013): Schulrecht. 5. Aufl. München: C.H. Beck
Schulze, H. (1981): Otto Braun oder Preußens demokratische Sendung. Frankfurt: Propyläen
Seidenfuß, M. (2013): Eduard Spranger und seine ‚Gedanken über Lehrerbildung'. In: Politisches Denken. Jahrbuch
Spranger, E. (1909): Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee. Berlin: Reuther & Reichard
Spranger, E. (1910): Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens. Berlin: Reuther & Reichard
Spranger, E. (1914): Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit. 2. verb. Aufl. Halle 1921: Max Niemeyer Verlag.
Spranger, E. (1920): Gedanken über Lehrerbildung. Leipzig: Quelle & Meyer. Wiederabdruck in: ders., Gesammelte Schriften Bd. III, Heidelberg: Quelle & Meyer
Spranger, E. (1921): Die drei Motive der Schulreform. In: ders., Gesammelte Schriften Bd. III. Heidelberg: Quelle & Meyer
Spranger, E. (1928): Die Verschulung Deutschlands. In: Gesammelte Schriften Bd. III. Heidelberg: Quelle & Meyer
Spranger, E. (1939): Volksmoral und persönliche Sittlichkeit. In: Gesammelte Schriften Bd. V. Heidelberg: Quelle & Meyer
Spranger, E. (1949): Zur Geschichte der deutschen Volksschule. Gesammelte Schriften Bd. III. Heidelberg: Quelle & Meyer
Spranger, E. (1958): Der geborene Erzieher, Heidelberg: Quelle & Meyer
Spranger, E. (1966): Berliner Geist. Aufsätze, Reden und Aufzeichnungen, Tübingen: Wunderlich.
Spranger, E. (1973): Hochschule und Gesellschaft. Gesammelte Schriften Bd. X, Heidelberg: Quelle & Meyer
Winkler, H. A. (1993): Weimar 1918–1933. München: C.H. Beck
Ziegler, T. (1009): Geschichte der Pädagogik. 3. Aufl. München: C.H. Beck. 250

Jürgen Oelkers

Sprache, Ideal und Wirklichkeit:

Beobachtungen aus der Geschichte der Lehrerbildung

Die Geschichte der Lehrerbildung ist selten oder nie unter dem Aspekt betrachtet worden, wie die hohen Ansprüche entstanden sind, warum sie nie korrigiert werden konnten und welche Rolle die Ausbildungsrealität bei der Konstruktion des Selbstbildes gespielt hat.[1] Die Geschichte wurde meistens genutzt zur Bestätigung der Ansprüche und die Erwartungen waren immer auf den Segen des direkten Praxisbezuges gerichtet, gleichzeitig wurde eine Klagesemantik aufgebaut, die zur tatsächlichen Systementwicklung nicht passte. Es ist daher die Geschichte einer weitgehend unkontrollierten Selbstidealisierung mit hohen Glaubenszumutungen, die bis heute nachwirkt.

Der frühe Ort der Ausbildung zum neuen Beruf des Volksschullehrers waren die Lehrerseminare. Hier entstanden die Vorstellungen und Postulate der idealen Lehrerbildung, die praktische Wirksamkeit in den Mittelpunkt stellten. Die Kompetenzen für den neuen Beruf sollten aus der Ausbildung heraus geschaffen werden und das erhellt, warum mit zunehmenden Gewicht der vorgängigen Schulung für den Beruf und so des intellektuellen Anspruchs ein „Theorie-Praxis-Problem" entstanden ist, das anderen Ausbildungen in dieser Schärfe fremd ist.

Ein Grund, dass „Theorie" immer funktional, wo nicht missgünstig, betrachtet wurde. Der deutsche Pädagoge und Lehrerbildner Adolph Diesterweg[2] sagte am 15. Januar 1849 auf der von ihm einberufenen Berliner „Seminarlehrer-Conferenz": „Der Unterschied zwischen ‚Theorie' und ‚Praxis' muss in den Seminaren ganz schwinden. Er ist nichtig in sich, er ist noch

[1] Wolfgang Menzels (1798–1873) Kritik der Pädagogik und ihrer Ambitionen im zweiten Band seiner *deutschen Literatur* ist ein interessanter Verriss, der das Gegenteil bewirkt hat und jede Erklärung ausgenommen die Überschreitung der Standesgrenzen schuldig bleibt (Menzel 1836). Menzel war von 1820 bis 1822 Lehrer an der Sekundarschule in Aarau und hat danach für zwei Jahre im aargauischen Lehrverein unterrichtet.

[2] Adolph Diesterweg (1790–1866) war seit 1832 Direktor des Seminars für die Stadtschulen in Berlin und hatte zuvor von 1820 an das neu gegründete Seminar in Moers geleitet. Zuvor war er nach Hauslehrerstellen von 1813 bis 1818 Lehrer an der Musterschule in Frankfurt am Main sowie für kurze Zeit an der Lateinschule in Elberfeld. Diesterweg war einer der wenigen Naturwissenschaftler unter den Seminardirektoren des 19. Jahrhunderts. Er wurde 1850 aus politischen Gründen zwangsweise in den Ruhestand versetzt.

ein Stück von dem Gelehrtenzopfe, welcher allen Lehrern von den Universitäten angebunden wurde. Von theoretischer und praktischer Lehrerbildung muss gar nicht mehr gesprochen werden. Aller Unterricht, alle Anweisung soll praktisch sein" (Diesterweg 1849, S. 18).

Rein theoretisch gebildete „gelehrte Männer" haben in der Ausbildung nichts zu suchen, an den Seminaren sollten keine anderen „als durchweg praktische Lehrer" angestellt werden. „Ein unpraktischer Lehrer hat keine Vorstellung von dem, was praktische Lehrer praktisch nennen" (ebd.). Und man kann nicht erst die Theorie lernen und sie dann praktisch anwenden. Alle Jahre der Ausbildung müssen praktisch sein, „nicht bloß die unmittelbare Anleitung der Seminaristen zum Lehrgeschäft, sondern aller Unterricht, den sie empfangen" (ebd.).

Die Lösung des Problems sieht Diesterweg in der Rekrutierung von geeignetem Personal. Das Lehrerseminar

> „bedarf der lebenserfahrenen, schul- und erziehungsgewandten, praktisch-durchgebildeten, dem Volke mit wahrer, nicht anexercirter, sondern tief empfundener Liebe beigethaner Lehrer, ich weiß es mit einem Worte nicht anders zu sagen, der Pestalozzischen Lehrer" (ebd., S. 26).

Vorbilder sollten maßgebend sein, große Pädagogen wie Pestalozzi, die so aufgebaut wurden, dass sie mit ihrer Person und Praxis auf angehende Lehrer Eindruck machen konnten, das jedoch erst, seitdem es eine geregelte Ausbildung gab und so eigene Positionen für das Ausbildungspersonal zur Verfügung standen. Durch die unvermeidliche Arbeitsteilung war damit aber gerade der *Abstand* zur Praxis bestimmt, die Ausbildung gewann mit den Lehrerseminaren eigenes Gewicht und entwickelte eine Rhetorik, die dazu passen sollte. Das Ideal des Praxisbezuges ist nie aufgegeben worden, ohne die Grenzen der eigenen Wirksamkeit je in Rechnung zu stellen.

In Pestalozzis Lehrerschule in Iferten galt der Grundsatz, man dürfe „den Zögling nicht durch die Theorie ... verwirren". Was er nur lernen müsse, sei der Umgang mit der *Methode* des Lehrens und Lernens, die alle für den Unterricht relevanten Theorien in sich vereinige (Das Pestalozzische Institut 1811, S. 58). Auf der anderen Seite: eine Theorie, die der Methode Pestalozzis und der Ordnung seiner Schule *nicht* folgt, betört und verführt, also lenkt die Gedanken der Seminaristen auf nutzlose Ansichten und Gegenstände (ebd., S. 59). Aber das war immer das Problem und nicht die Lösung, auch weil Pestalozzis Methode gar nicht praktikabel war und selbst in Iferten nie mehr war als ein schöner Schein.

Das Vorbild war einfach nur eine Kultfigur, die für Erhabenheit sorgen sollte (Osterwalder 1995). Die Entwicklung sowohl der Volksschule als auch der Lehrerbildung war davon höchstens symbolisch berührt. Pestalozzi wurde zur moralischen Instanz stilisiert, die bei der Lösung praktischer Pro-

bleme nie eine Rolle gespielt hat. Die Experten und Wortführer entstanden im Berufsfeld, sie qualifizierten sich als Schriftsteller in der sich entwickelnden Profession der Volksschullehrer, aber auch in der Schulaufsicht und in den Lehrerseminaren. Besonders die Seminardirektoren prägten den Diskurs, wobei die Experten zunehmend auf einander Bezug nahmen und so ihre Argumente gewichten konnten.

Der bayerische Regierungs- und Kreisschulrat Johann Baptist Graser veröffentlichte 1823 in zweiter Auflage eine Schrift über die Hauptgesichtspunkte bei der Verbesserung des Volksschulwesens. Graser war katholischer Pfarrer, für kurze Zeit auch Professor für Theologie an der Universität Landshut und einer der führenden Lehrerbildner in Deutschland zu Beginn des 19. Jahrhunderts.[3] Seine Schrift über das Volksschulwesen ist in der frühen deutschen Lehrerbildung von erheblichem Einfluss gewesen. Graser nämlich fragt, worauf es bei der Verbesserung des Volksschulwesens vorrangig ankomme und weist dabei der Lehrerbildung eine zentrale Aufgabe zu.

Graser unterscheidet fünf verschiedene Indikatoren zur Entwicklung des Schulwesens, die bis heute eine Rolle spielen:

1. Die Feststellung des Zwecks und Begriffs der Schule
2. Die Bildung der Lehrer
3. Die hinreichende Anzahl der Schulanstalten
4. Den erforderlichen Vorrat von Unterhaltungs-Mitteln
5. Die zweckmäßige Leitung des Ganzen
   (Graser 1823, S. 18)

Systementwicklung ist nur möglich, wenn ausreichend Ressourcen und genügend Schulen vorhanden sind, begrifflich klar ist, wovon geredet wird, für Leitung gesorgt und das Personal auf seine Aufgabe eingestellt ist. Die Qualität der Lehrkräfte ist dabei eine entscheidende Größe, ohne eine angemessene Bildung der Lehrer kann eine Verbesserung des Volksschulwesens nicht erreicht werden.

Die Schullehrerseminare sollten für die erforderliche Grundbildung sorgen. Hier lernen die angehenden Lehrkräfte ihre Berufswissenschaft, werden mit der Schulerziehung und dem Schulunterricht vertraut gemacht und erwerben sich die Kunst der Anwendung durch Übung (ebd. S. 57). Graser erwähnt bereits die notwendige Vorbildung, die die Voraussetzung ist für den Besuch der Seminare und er plädiert auch für eine eigene Fortbildungs-

[3] Johann Baptist Graser (1766–1841) war nach seiner Priesterweihe Lehrer an der Pagenanstalt in Salzburg und wurde 1804 Theologieprofessor in Landshut. Im gleichen Jahr ist er als Schulrat nach Bamberg berufen worden und hat hier 1805 das allgemeine Schullehrerseminar neu eröffnet (Ebner 2008, S. 41). 1810 wurde Graser in gleicher Position nach Bayreuth versetzt und hat hier von 1813 an Kandidaten für das Lehramt ausgebildet (ebd., S. 44).

anstalt (ebd., S. 71), von der später häufig die Rede sein sollte, ohne dass sie je eingerichtet worden wäre. Fortbildung ist so fast zweihundert Jahre ein Thema.

Künftige Lehrpersonen müssen nicht nur Wissen erwerben, sondern auch Anforderungen für die Berufsausübung erfüllen. Dabei werden auch Persönlichkeitsmerkmale ins Auge gefasst und entsprechende Forderungen erhoben, etwa die nach einem moralischen Charakter oder nach dem gesunden Menschenverstand (ebd. S. 54). Wesentlich geht es aber um die Vertrautheit mit den Grundsätzen der Unterrichtskunst und der Gewandtheit in der Anwendung derselben (ebd. S. 55). Die Methode macht die Kunst, aber sie muss sich nach allgemeinen Grundsätzen richten und kann nicht allein in das Ermessen der einzelnen Lehrkraft gestellt sein (ebd.). Denn anders hätte der Besuch des Seminars keinen Wert.

Die Fortbildung wird doppelt begründet, mit falschen Vorstellungen über die Ausbildung und deren begrenzte Möglichkeiten. Einer der nachteiligsten Irrtümer über das Schulmeistertum bestehe darin, „dass das Schulwesen eine eigne Kunst sey, welche, wenn sie einmal erlernt und eingeübt ist, keiner weitern Belehrung mehr bedürfe“ (ebd., S. 72). Doch am Ende der Ausbildung könne der Seminarist unmöglich schon fertig sein, er ist zu jung, muss seine Erfahrungen erst noch machen und ist zur Verbesserung seiner Kenntnisse auf die Fortbildung angewiesen (ebd., S. 74).[4] Und weil das keine naheliegende Einsicht sei und kaum freiwillig geschehen werde, müsse die Fortbildung staatlich organisiert und verordnet werden (ebd., S. 74/75).

Vierzig Jahre nach Grasers programmatischem Entwurf veröffentlichte der gothaische Schulrat und Seminardirektor Karl Schmidt[5] eine kleine Schrift *Zur Reform der Lehrerseminare*. „Reformen“ waren Teil der Rhetorik, die auf stete Verbesserung abzielte und dabei den Grad der Idealisierung erhöhte. Mit jeder neuen Lehrergeneration sollten die Schulverhältnisse besser werden, Verschlechterungen waren ausgeschlossen oder wurden – wie die Preußischen Regulative – als politische Willkür verstanden. Tatsächlich aber meinte „Reform“ vor allem die Festigung des Einflusses und den organisatorischen Ausbau der Lehrerseminare einschließlich der Vorbildung, den Aufnahmeregeln und den gesicherten Bezug zur Praxis in Form von Praktika und Übungsschulen (Richter 1874).

[4] Seminare waren Schulen, die bis Ende des 19. Jahrhunderts überwiegend mit dem vollendeten fünfzehnten Lebensjahr besucht werden konnten. Die Ausbildungsdauer betrug zwischen vier und zwei Jahren (Neue Bahnen Band 7 (1896), S. 460).

[5] Karl Schmidt (1819–1864) besuchte seit 1834 das Gymnasium in Köthen und schloss dort Ostern 1841 ab. Danach studierte er in Halle Theologie und später Philosophie in Berlin. 1847 promovierte er in Halle im Fach Philosophie. 1850 wurde Schmidt erst Hilfslehrer und dann Oberlehrer am Gymnasium Köthen. 1862 erhielt er einen Ruf als Seminardirektor und Schulrat im Herzogtum Sachsen-Gotha (Pädagogischer Jahresbericht 1864, S. 553–555).

Zu Beginn seiner Reformschrift fragt Schmidt, was als der Zweck einer Lehrerbildungsanstalt anzusehen sei. Die Antwort ist bewusst einfach gehalten und lautet:

> „Die Lehrerbildungsanstalt hat Lehrer zu bilden, die wissen, was sie wollen, und die können, was sie sollen“[6] (Schmidt 1863, S. 4).

Das Wissen zielt auf die Kunst der Erziehung, „in ihr liegt beschlossen, was der Lehrer will und darum verstehen muss“ (ebd.). „Erziehen“ heißt „das Individuum, entsprechend der ureigenen Kraft, die ihm gegeben ist, in den großen Organismus bewusst hineinentwickeln, dem der Mensch als Glied von Geburt an unbewusst angehört“, also „den Organismus der Natur, der Menschheit und Gottes“ (ebd., S. 5). Mit der Erziehung soll „alle leibliche und geistige Kraft des Zöglings in den Dienst der Wahrheit und Freiheit, der Liebe und Schönheit“ gestellt und dadurch „das göttliche Ebenbild im Menschen noch einmal“ geschaffen werden (ebd., S. 5/6).

Das Können geht über das Wissen hinaus und zum Können vor allem hat die Lehrerbildungsanstalt ihre Zöglinge zu erziehen (ebd., S. 9). Die Praxis ist deshalb für den Lehrer „die Mutter der Weisheit“, woraus folgt, dass das Lehrerseminar seine Zöglinge wohl mit der Theorie der Anthropologie und Pädagogik bekannt macht, sie vor allem aber in die „Praxis der Erziehungskunst“ einführt (ebd., S. 10). Die Kunst ist nicht die Anwendung der allgemeinen Theorie, die für das notwendige Wissen sorgt, aber nicht die Kunst der Erziehung hervorbringt (ebd.).

Die Praxis hat Vorrang, damit die Zöglinge des Lehrerseminars alles lernen, was notwendig ist:

- „In der Schulstube die Gesetze der Erziehung anzuwenden,
- den Unterrichtsstoff zweckentsprechend nach Ort und Zeit zu reichen,
- das geistige Leben der Schüler anzuregen,
- auf Gesinnung und Willen derselben zu wirken,
- eine größere Zahl und einzelne Abtheilungen von ihnen zu gleicher Zeit in Thätigkeit zu setzen,
- sich die Anhänglichkeit und Achtung derselben zu erwerben,
- sowie ihr Thun richtig zu beurtheilen und zu leiten verstehen“ (ebd.).

Karl Schmidt, ein fortschrittlicher Demokrat, der sich entschieden für die allgemeine und freie Volkschule in der Trägerschaft des Staates einsetzte, trat Ostern 1863 als Direktor des gothaischen Lehrerseminars seinen Dienst an. Die Thesen zur Reform der Lehrerbildungsanstalten sind seiner Rede

[6] Fettdruck im Original.

zur Einführung in das Amt entnommen, das er nur kurz ausfüllen konnte. Schmidt starb bereits am 8. November 1864.

In seiner Antrittsrede hat er ausgeführt, wie sich die Ausbildung der Erziehungskunst im Lehrerseminar vollziehen soll:

> „Dazu bedarfs der sorgsamsten Uebung, weil Uebung allein den Meister macht. Es bedarf dazu eines klaren Denkens und eines deutlichen Darstellens des klar Gedachten. Es bedarf der tieffsten Liebe, die selbst der Sünden Menge deckt, – der strengsten Gewissenhaftigkeit, die keinen Schritt vom Wege des Rechtes weicht, – der größten Selbstbeherrschung, die bei stärkster Entschiedenheit doch zugleich die weltüberwindende Sanft- und Demuth übt“ (ebd., S. 10/11).

Es bedarf, anders gesagt, des Charakters: „Charaktere zu erziehen: das ist darum die erste und die höchste Aufgabe der Lehrerbildungsanstalt“ (ebd., S. 11). Wie das erreicht werden soll, wird nicht gesagt, auch nicht, welche Unterschiede bei den Charakteren in Kauf genommen werden müssen. Das Ideal der *Bildung* der Lehrer hat keinen inneren Grenzwert, dafür sind die Ansprüche der Ausbildung umso höher. Mit dem Charakter nämlich soll sich Autorität verbinden:

> „Ruhe und Selbstgewissheit, Sicherheit und Bestimmtheit: darin liegt das offenbare Geheimniss, dass ein Lehrer bei Schülern und Aeltern zugleich eine Autorität wird, – eine Autorität, die nicht dem Stock erzwungen, sondern das Resultat innerer und innerlichster Ergebenheit ist. Der Lehrer gilt bei seinen Schülern und deren Aeltern nur so viel, als er geistig aus sich macht, und er kann nur so wirken, als er bei ihnen gilt“ (ebd.).

Diese Einsicht hätte eigentlich zur Folge haben müssen, über das „wie“ der Ausbildung nachzudenken. Aber es bleibt beim großen Ziel (ebd., S. 12), der Vorbildlichkeit der Seminarlehrer (ebd., S. 13ff.) und der besonderen Stellung des Seminardirektors (ebd., S. 15), der gleichsam das Vorbild der Vorbilder sein muss (ebd., S. 17).

Die Idealisierung der Aufgabe und des Personals wird zum Grundmerkmal der Lehrerbildung, ohne dass es je gelungen wäre, die Ziele auszunüchtern und beherrschbar zu gestalten. Die Bildung des Lehrers wurde rhetorisch so hoch gestimmt, dass jeder zustimmen musste. Wer hätte widersprechen können, wenn Karl Schmidt sagte: „Von der Achtung und Ehrfurcht vor dem Erzieher hängt nicht bloß die glückliche Entwicklung des einzelnen Zöglings“, sondern zugleich die „Achtung und Ehrfurcht vor Gesetz und Recht, vor den weltlichen und den himmlischen Mächten ab“ (ebd., S. 11).

Hinter den Zielen der Ausbildung von Lehrkräften steht immer die Annahme einer Kausalkette, auch wenn sich die Semantik verändert hat. Vom

kompetenten Lehrer wird auf guten Unterricht geschlossen, dann weiter auf erfolgreiche Erziehung in der Schule und von dort auf Wirkungen für das große Ganze, das mal das Volk, mal die Gesellschaft und auch allgemein die Zukunft sein konnte. Für das Wissen und Können der Lehrer ist die Ausbildung zuständig, die so den Beginn der Kausalkette darstellt.

Das große Ganze wechselt, niemand bindet die Lehrerbildung mehr an die himmlischen Mächte, die Logik der Ausbildung aber bleibt bestehen. Sie muss zwanghaft Großes bewirken, und dies über die Personen der künftigen Lehrerinnen und Lehrer, die doch unmöglich alle gleich erreicht und so geprägt werden können. Aber die streuenden Effekte jeder Ausbildung spielten in der Selbstsicht nie eine Rolle. Wenn es „auf den Lehrer ankommen" soll,[7] scheint alles von der Ausbildung abzuhängen, sie besetzt den Anfang des Aufbaus der beruflichen Kompetenz und so auch die Folgen.

Schon 1836 reklamierte der bekannte fränkische Hauptlehrer Johann Wolfgang Wörlein[8] drei zusammenhängende Phasen oder „Zeiträume" der Lehrerbildung:

> „1) den Zeitraum der Vorbildung für den Eintritt in das Schullehrer-Seminar;
> 2) den Zeitraum der Ausbildung in dem Schullehrer-Seminar; und
> 3) den Zeitraum der Fortbildung nach dem Austritte aus dem Seminar" (Woerlein 1836, S. 2).

Wörlein hat selbst kein Seminar besucht.[9] Er bezieht sich mit einem wörtlichen Zitat auf die Verordnung über die Bildung der Schullehrer im Königreich Bayern vom 31. Januar 1836. Die Unterscheidung der drei Zeiträume war also bereits amtlich (Verordnung 1836, S. 5). Mit „Vorbildung" war der dreijährige Lehrgang in einer Präparandenanstalt gemeint (ebd.), die „Ausbildung" bezog sich auf den zweijährigen Besuch des Lehrerseminars im An-

[7] „Alles kommt auf den Lehrer" ist eine stehende Wendung in der Lehrerliteratur (etwa: Der Baierische Schulfreund Band 2 (1812), S. 119 oder Allgemeine Schulzeitung Nr. 88 vom 4. Juni 1839, Sp. 728).

[8] Johann Wolfgang Wörlein (1797–1861) war von 1818 bis 1830 Lehrer in der Gemeinde Weihenzell nahe Ansbach, nachdem er zuvor als Schuladstanz in Obersulzbach tätig gewesen war. Später war Wörlein Hauptlehrer in der Gemeinde Happurg und danach in Poppenreuth bei Fürth. Wörlein war weitgehend Autodidakt und trat entschieden für die Emanzipation des Lehrerstandes und so für die Trennung von Schule und Kirche ein. Der Wechsel seiner Lehrstellen basierte auf Versetzungen im Konflikt mit der Kirche (Schönfeld 2005).

[9] Er ist von 1812 an durch den Pfarrer Ludwig Heinrich Sonntag (1775–1852) und dem Lehrer Johann Michael Brock aus Egenhausen kostenlos auf die die öffentliche Anstellungsprüfung in Ansbach vorbeireitet und bestand sie im Mai 1814. Im Oktober wurde er dann mit siebzehn Jahren als Schulverweser nach Obersulzbach berufen.

schluss an eine Aufnahmeprüfung (ebd., S. 14) und „Fortbildung" war alles, was danach erfolgte.

Aber gedacht war nicht, wie bei Wörlein (1836, S. 3), an freie Formen der Fortbildung, sondern an eine streng überwachte dreijährige Phase der Berufseinführung, die mit der eigentlichen Anstellungsprüfung endete (ebd., S. 35). Die „wirklich angestellten Lehrer" mussten „Beweise ihres Fleißes und ihrer Fortschritte" im Beruf regelmäßig von Inspektoren überprüfen lassen und wurden also ständig beurteilt. Ausdrücklich heißt es in der Verordnung: „Die Leistungen der Lehrer in Bezug auf die Fortbildung sind sorgfältig zu beobachten und bey Fertigung der Qualitätsnoten in besondere Erwägung zu ziehen" (ebd., S. 36).

Der Ausbildung wurde also nicht viel zugetraut, wenigstens ist auf eine kontrollierte Berufseinführung größter Wert gelegt worden. Auch die bereits angestellten Lehrer „sind verpflichtet, ihrer Fortbildung die angemessene Sorgfalt zuzuwenden und sich darüber vorschriftsmäßig auszuweisen". Es ist von „minderbefähigten" Berufsanfängern die Rede, die monatlich beim Schulinspektor vorstellig werden müssen und dies solange, „bis es ihnen gelungen ist, die Notenstufe ‚gut' zu erhalten" (ebd.). Auch die Besseren werden wenigstens alle Vierteljahr überprüft und alle Anfänger erhalten jährlich eine schriftliche „Beurtheilung" (ebd.).

Die Fortbildung selbst hat eine wissenschaftliche und eine sittliche Seite, es geht um individuelles Studium der relevanten Literatur, für das die Schulbibliothek zur Verfügung steht, aber auch um die vorbildliche Lebensführung und die Selbstverbesserung der Schullehrer. Fehlverhalten wird geahndet, bis hin zur temporären oder dauerhaften Entfernung aus dem „Lehr- und Erziehungs-Fache" (ebd., S. 37). Das Gesetz geht davon aus, „dass die Entfernung untüchtiger Lehrer nicht sowohl aus den Standpunkte der Strafe, als vielmehr aus jenem der Fürsorge für die öffentliche und Privatwohlfahrt zu betrachten" sei (ebd., S. 38).

„Moralisch schlechte Lehrer" werden entlassen, „brave aber unfähig gewordene" können in „untergeordneten Anstellungen und Verwendungen" in der Verwaltung weiter beschäftigt werden (ebd.). Anders hätte sich die Ausbildung kaum gelohnt. Die Qualität ist generell erst in der Berufsausübung erkennbar, also kann von der Ausbildung nur vorbereitet, aber nicht abgeschlossen werden. Ihren Zielen, anders gesagt, ist nie getraut worden, weil die Praxis nicht über Ausbildungsideale antizipiert werden kann und die tatsächliche Eignung erst über die Bewährung im Ernstfall festgestellt werden kann.

Dass „Theorie" und „Praxis" der Seminare nicht übereinstimmen und sogar auseinanderfallen, ist von Absolventen immer wieder festgehalten und beklagt worden. 1873 wird die Erfahrung in einem dreijährigen Seminar als rigide Abrichtung und strengste Kasernierung in ärmlichen Schulräumen

beschrieben. Es war ein „Halbkerkerleben“ (Drei Jahre 1873, S. 23), der Seminardirektor war ein Tyrann, der selbst nicht unterrichten konnte (ebd., S. 24/25), die Notengebung war von persönlichen Vorlieben geprägt (ebd., S. 27) und der Schulinspektor verstand sich als militärischer Führer (ebd., S. 28/29). Der Unterricht, schließlich, sollte zu „Bildungszwangsjacken“ führen, die keine freie geistige Regung aufkommen ließen (ebd., S. 39).[10]

An der Höhe und der Fülle der Ausbildungsziele änderte sich dadurch nichts. Eine dieser Listen stammt von Johann August Köhler,[11] Direktor des Lehrerseminars in Grimma. Im Herbst 1848 sagte Köhler anlässlich der Feier zur zehnjährigen Eröffnung der Lehranstalt: Lehrerbildung ist grundlegend *Menschenbildung* und nicht einfach die Ausbildung für eine Profession oder gar für ein Handwerk.

> „Zur allgemeinen Menschenbildung, welche uns zuförderst wesentlich für Volksschullehrer erscheint, gehört die physische Erziehung, eine Ausbildung des gesunden Körpers zur Kräftigkeit, Munterkeit und Gewandtheit; eine intellectuell-formale Bildung, ein gesunder Menschenverstand, der Alles besonnen auffasst und sich klar und deutlich ausspricht; eine reale Bildung, die Summe des Wissens, das als Gemeingut aller Gebildeten unserer Zeit angesehen wird“ (Köhler 1848, S. 2).

Das wäre schon viel, ist aber nicht genug, denn zur Menschenbildung für Volksschullehrer gehören weiterhin:

> „eine technische Bildung, die uns die Mittel zur Fortbildung an die Hand gibt und in enger Beziehung zur Cultur des Geschmacks steht; eine gesellige Beholfenheit und Umgänglichkeit mit Jedermann, wie sie unserer Zeit eigen ist, jene Humanität im Umgange, welcher zugleich eine Achtung und Anerkennung aller Stände im Staate zum Grunde liegt; endlich eine moralisch-religiöse Bildung, die beharrliche Richtung des Gemüths auf das Wahre, Gute und Heilige, jene Cha-

[10] Die pseudonyme Schrift ist „dem hohen Hause der preußischen Abgeordneten zur Information in der Schulfrage“ gewidmet (Drei Jahre 1873, S. 2) und steht im Zusammenhang mit dem Kampf der Lehrerschaft gegen die preußischen Regulative von 1854, die 1872 aufgehoben wurden. Die Seminarlehrer haben die Praxis naturgemäß völlig anders beschrieben (etwa: Scholz 1862, S. 192–197).

[11] Johann August Köhler (1805–1886) besuchte von 1817 bis 1822 das Gymnasium in Königsberg und studierte danach Theologie, zuerst in Königsberg und dann in Leipzig. Köhler übernahm Vikarstellen an öffentlichen Schulen und war auch als Privatlehrer tätig. 1832 wurde er Pfarrer in Trebsen bei Grimma und übernahm 1838 die Stelle als Direktor des Lehrerseminars. Es war das dritte Seminar in Sachsen und wurde am 8. Oktober 1838 eröffnet (Köhler 1848, S. 67).

rakterbildung, welche die Treue in sich fasst und im religiösen Glauben ihr sicherstes Fundament findet" (ebd., S. 2/3).

Die Fülle der Bildungsbereiche fällt gar nicht auf und die Liste ist praktisch gemeint, denn es heißt: „Diese allgemeine Bildung müssen wir zunächst dem Jugendlehrer im Volke aneignen" (ebd., S. 3). Sie stellt die „beste Grundlage" für die „specielle Berufsbildung" dar, auf einem solchen „Fundament" wächst „auch der Meister im Schulerziehungshandwerke am besten" auf (ebd.).

Das „wie" ist auch hier kein Thema, wobei zur gleichen Zeit im professionellen Selbstverständnis die Überzeugung wächst, dass ein Lehramt „kein Handwerk" sei, sondern nur mit Begeisterung und „innerer Freudigkeit" zum Erfolg führen könne (Bensen 1831, S. 43).[12] Und es fehlt auch nicht der Hinweis, dass nur patentierte Lehrer, also solche mit einer ordentlichen Ausbildung, beschäftigt werden dürfen, „damit der Schullehrerberuf nicht zum Handwerk herabsinke" (Zeller 1827, S. 141).[13] Und nur wenn auch der Charakter der angehenden Lehrkräfte geprüft wird, lässt sich verhindern, dass unfähige Jünglinge und Männer „in die Schulämter hineinschleichen" (ebd., S. 143).

Das Recht auf Patentierung schafft den Berufsstand, weil damit der Zugang geregelt wird. Niemand kann mehr ohne staatliche Ausbildung und diplomierten Abschluss Lehrer werden. Das führte rasch auf die Frage der Aufsicht, die aus der Profession heraus erfolgen sollte und so die kirchliche Bevormundung überwinden musste. Deshalb schrieb Diesterweg im Vormärz: „Nur der Lehrer kann den Lehrer verstehen, richtig auffassen und würdigen" und „nur der Lehrer kann den Lehrer belehren, leiten und seine innersten Bedürfnisse befriedigen" (Diesterweg 1846, S. 166).

Also kommt es im Unterricht wie in der Schulaufsicht auf den Lehrer an: „Das Lehren ist der Centralpunkt seiner Gedanken, von ihm geht seine ganze Wirksamkeit aus, in ihm ruht seine ganze Stärke, die Kraft seines Thuns" (ebd.). Was die Zeit nötig hat, sind nicht einfach brauchbare Lehrer oder „nützliche Geschöpfe", sondern „Menschen aus einem Stück und gravitirend (wuchtend) nach einem Centrum" (ebd., S. 168). Das ist die „Natur der Lehrerthätigkeit", nämlich methodisch geführter Unterricht und die fachmännische Leitung der Schule (ebd., S. 177), also das, was Pfarrer und kirchliche Inspektoren nicht beurteilen können.

[12] Heinrich Wilhelm Bensen (1798–1863) war Lehrer am Pädagogium in Schnepfenthal und wurde 1822 an das Progymnasium in Rothenburg ob der Tauber berufen, wo er später Subrektor wurde und mehr als vierzig Jahre lang tätig war. Er wurde auch als historischer Schriftsteller bekannt.

[13] Der Tübinger Jurist und Hauslehrer Christian Heinrich Zeller (1779–1860) wurde 1809 Schulinspektor im Kanton Aargau und übernahm 1820 die Leitung der badischen Armenschullehreranstalt Schloss Beuggen in der Nähe von Basel.

Parallel dazu wurde „Persönlichkeit des Lehrers“ zum Thema, die Carl Friedrich Lauckhard[14] (1843, S. 25/26) als Kern der Wirksamkeit von Schule und Unterricht verstanden wissen wollte. In seinem *Tagebuch eines Lehrers* heißt es: „Es ist gewiss wahr: im Lehrer liegt fast alles, was auf den Schüler bildend und erziehend einwirkt“ (ebd., S. 25). Genauer:

> „In der Persönlichkeit des Lehrers gehen Zucht und Unterricht in Eins zusammen; von ihr aus wirken beide. Die persönliche Erscheinung des Lehrers ist das Bild, das anschauliche Beispiel, das Modell, nach dem sich alle richten, bilden und formen. Wie viel mehr wirkt ein Beispiel als Worte und Lehren!“ (ebd., S. 25/26)

Das blieb nicht unwidersprochen, weil damit der Vorrang der Methode in Frage gestellt war, also das zentrale Unterscheidungsmerkmal der Kompetenz von Lehrkräften und so der Kern der Profession. Im zentralen Artikel „Lehrer“ in Karl Adolf Schmids *Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens* hielt der Berliner Seminardirektor Wilhelm Thilo[15] fest, dass für die Volksschule und den Elementarunterricht die Persönlichkeit eines Lehrers „kaum etwas zur Lösung seiner eigentlichen Aufgabe“ beitrage, nämlich fachgerecht Unterricht zu erteilen (Thilo 1865, S. 202).

> „Es ist in der jüngsten Zeit Mode geworden, dasjenige Moment am Lehrer bei der Elementarpraxis am meisten zu betonen, welches bei ihr am wenigsten helfen kann und das sich mit wenig Sicherheit definiren und mit noch weniger Zuverlässlichkeit bereiten und herstellen lässt – die Persönlichkeit. Es war lediglich die Feindseligkeit einer Reaction gegen den Stolz auf die Methode, wenn man die Forderung stellte, die Persönlichkeit sei am Lehrer das Haupterfordernis“ (ebd.).

Aber das war nicht die Professionsüberzeugung, wie sie sich in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts herausgebildet hat. 1848 heißt in Diesterwegs einflussreichem *Wegweiser für deutsche Lehrer*:

> „Unter sachkundigen Schulmännern ist darüber nur e i n e Stimme,“ nämlich dass „die P e r s ö n l i c h k e i t des Lehrers von den entschiedensten Einfluss auf die ganze Bildung der Schüler, deren Art und Richtung

[14] Der Theologe Carl Friedrich Laukhard (1813–1876) war zunächst Hilfsprediger im Darmstadt und Lehrer an der dortigen Stadtschule. Er wechselte dann als zweiter Lehrer an die Musterschule in Friedberg in der Wetterau und wurde 1855 als Schulrat und vortragender Rat nach Weimar berufen.

[15] Wilhelm Thilo (1802–1870) studierte von 1819 an in Breslau Theologie und übernahm als Pfarrer Lehrerstellen. Von 1833 war er als Seminarlehrer tätig und wurde 1840 Direktor des Schullehrerseminars in Erfurt. 1853 wurde er in gleicher Stellung nach Berlin berufen, Thilo war mit einer Tochter von Diesterweg verheiratet.

> ist. Lehrgeschick ist eine vortreffliche Sache, aber damit allein ist in der Schule lange nicht Alles auszurichten" (Diesterweg 1848, S. 64).

Die Beherrschung von Methoden und so der Kern der Ausbildung sind nicht genug. Wer in der Schule Erfolg haben will, kann nicht nur in der Lehrstunde etwas sagen, zeigen oder vormachen, sondern muss die ganze Schulzeit über Vorbild sein und mit der Persönlichkeit wirken. „Gerade das so Gewonnene gehört zu den besten Schätzen und Mitgaben für's ganze Leben". Der Lehrer muss nicht bloß etwas wissen, sondern zugleich etwas *sein* und *haben*, „und seine ganze Darstellung vor den Kindern muss diesen das Gefühl der Hochachtung aufnöthigen" (ebd.).

Aber kann das die Ausbildung vermitteln? Sie ist, was bei der Diskussion der Zielsetzung bis heute oft übersehen wird, vor allem eine Fachausbildung und nicht oder nur vermittels dieser Ausbildung eine Persönlichkeitsschulung. Im ersten Lehrerbildungsgesetz des Kantons Zürich aus dem Jahre 1840 wird das Ziel der Ausbildung denn auch nicht mit der *Persönlichkeit*, sondern mit der *Tüchtigkeit* der angehenden Lehrer begründet.

> „Zu diesem Ende" sollen sie im neu gegründeten Lehrerseminar in Küssnacht „einerseits in den Kenntnissen und Fertigkeiten, deren sie für den künftigen Beruf bedürfen, unterwiesen und zu deren richtiger Anwendung angeleitet, anderseits zu christlicher Gesinnung und rechtschaffenen Wandeln angeregt werden" (Gesetz 1840, S. 606).

Wie das geschehen soll, wird dem Seminar überlassen, das Gesetz enthält keine Zielangabe und nur eine knappe Zweckbestimmung. Dafür wird klar geregelt, was die jungen Seminaristen, die nach dem vollendeten fünfzehnten Lebensjahr mit der Ausbildung beginnen können, lernen sollen, also was ihre „Lehrgegenstände" oder Fächer sind. Für die angehenden Primarlehrer hält das Gesetz fest:

1) christliche Religion (Religionsgeschichte, Glaubens- und Sittenlehre),
2) deutsche Sprache,
3) Elementarmathematik,
4) Geschichte,
5) Geographie,
6) Naturkunde,
7) Gesang, mit besonderer Berücksichtigung des Kirchengesangs,
8) Schönschreiben,
9) Zeichnen,
10) Pädagogik, vorzugsweise in praktischer Richtung
(ebd.)

Für die künftigen Sekundarlehrer kommen hinzu: 11) Fortsetzung des Unterrichts in der deutschen Sprache, und deutsche Literatur, 12) Fortsetzung der Mathematik und Naturlehre, 13) französische Sprache (ebd.).

Das ist keine Anomalie. Vergleicht man die Gesetze zur Lehrerbildung im deutschsprachigen Ländern Mitte des 19. Jahrhunderts, dann findet man durchgehend knappe Zweckbestimmungen, die Auflistung der Lehrgegenstände und die Regeln der Organisation einschließlich der Praktika, wobei im Zürcher Gesetz bereits von „Musterschulen" die Rede ist (ebd. S. 607). Für den Gesetzgeber ist klar, dass berufliche Tüchtigkeit eine fachliche Vorbildung braucht, dazu praktische Erfahrungen in besonders guten Schulen und ein Zeugnis über die gezeigten Leistungen, mit dem sich die Zulassung zum Lehramt verbindet.

Aber wie entstehen dann die überbordenden Ziele und illusionären Erwartungen an die Lehrerbildung? Sprache und Organisation der Ausbildung haben nie zusammengepasst, es ist auch nie darauf geachtet worden, wie vage und unbestimmt die pädagogische Sprache verwendet wird. Darauf hatte schon der Rektor der Stadtschule in Jena Heinrich Gräfe[16] verwiesen. „Die pädagogischen Begriffe sind ... häufig unbestimmt und mehrdeutig" und das wird nicht dadurch besser, dass man sie künstlich auflädt, etwa mit Bezugnahmen auf noch abstraktere Konzepte wie den „Geist" einer Schule oder das Leben, das der „Geist des Lehrers" in den Schülern „entzündet" (Gräfe 1839, S. 179).

Doch genau diese Metaphern blieben maßgebend, weil sie für unmittelbare Plausibilität sorgen konnten. Einer der einflussreichsten Seminardirektoren in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts war Bernhard Gottlieb Denzel.[17] Für ihn soll der Volksschullehrer „seine Zöglingen zu dem höchsten Ziel der Menschenbildung" führen (Denzel 1826, S. 44). Die dafür erforderlichen „Gemüths-Eigenschaften" des Lehrers lassen sich „auf Eine" zurückführen. „Es ist der kindliche Sinn, der den Gemüths-Zustand des guten Erziehers vollständig bezeichnet" (ebd., S. 45/46).

---

[16] Heinrich Gotthilf Adam Gräfe (1802–1868) studierte in Jena Theologie und wurde 1825 Rektor der dortigen Bürgerschule. 1840 wurde er an der Universität Jena außerplanmäßiger Professor für Pädagogik. 1842 wechselte er als Rektor an die Bürgerschule nach Kassel. Gräfe war Landtagsabgeordneter in Hessen und wurde im Zusammenhang mit den Verfassungskämpfen zu einem Jahr Festungshaft verurteilt. Danach war er für kurze Zeit Lehrer an einer privaten Erziehungsanstalt in Genf und leitete von 1855 an die Bürgerschule in Bremen.

[17] Der Theologie Bernard Gottlieb Denzel (1773–1838) wurde 1811 Inspektor und später Direktor des ersten württembergischen Schullehrerseminars in Esslingen. Er war zuvor als Pfarrer und Hauslehrer tätig, darunter einige Jahre auch in der Schweiz. 1816 wurde er mit der Gründung eines Lehrerseminars im nassauischen Idstein beauftragt, was sich aber zerschlug, so dass Denzel bald nach Esslingen zurückkehrte.

Dieser Sinn zeigt sich in der Liebe zu den Kindern. „Freude an Kindern, das Gerneseyn in ihrem Umgange, das frohe Eingehen in ihre kindlichen Empfindungen, Gedanken, Bestrebungen und Spiele ist ein Haupterforderniss, wenn man auf den kindlichen Geist mit Erfolg wirken will" (ebd., S. 46/47). Und erst dann wird sich der kindliche Geist des Lehrers „in einer warmen Liebe für seinen Beruf äußern" (ebd., S. 47). Stolz und Anmaßung des Lehrers sind fehl am Platze, niemand kann „Kinderlehrer" sein, der nicht selbst von „ächter Kindlichkeit" beseelt ist (ebd., S. 48). Und der kindliche Sinn ist „ein Sinn der Demuth und der Geduld" (ebd.).

Die Ausbildung hätte so das Werk eines begeisternden Gemüts vor Augen, der nur dann begeistern kann, wenn er selbst begeistert ist. Und das wird lange vor der reformpädagogischen Kindzentrierung als Kausalität verstanden:

> „Hat der Lehrer ein wahrhaft kindliches Gemüth, und fühlt er in sich nur einiges Lehrertalent, so kann es nicht wohl anders seyn, als dass ihm sein Geschäft täglich interessanter wird. Die Munterkeit der Kinder, ihre Liebe zum Lernen, die guten Erfolge, die er von Zeit zu Zeit bemerkt, erwecken ein erhebendes Gefühl in seiner Brust. Es erzeugt in ihm eine Liebe zum Lehren, zum Mitteilen, welche, je schöner die Erfolge seines Lehrens nach und nach werden, immer mehr und endlich bis zur Leidenschaft steigt" (ebd., S. 52).

Von der Persönlichkeit des Lehrers, seinem Einfühlungsvermögen und dem Sinn für Kinder erwartet man Wunder, ohne genau sagen zu können, worauf man sich da einlässt und was geschehen soll, wenn das alles nicht oder nicht in der erwarteten Weise vorhanden ist und auch von keiner Ausbildung besorgt werden kann.

Das Großsprecherische der Ankündigungen und Zielsetzungen in den Anfängen der deutschen Lehrerbildung mag mit den starken Widerständen gegen die Einrichtung von staatlichen Lehrerbildungsanstalten und die Anhebung des Ausbildungsniveaus erklärt werden können, nicht jedoch die Stabilisierung von Sprache und Rhetorik in den nachfolgenden Jahrzehnten. Mit der Etablierung und dem zunehmenden Gewicht der Seminare verschwindet die Polemik, dass der Elementarlehrer nicht viel mehr wissen müsse als er unterrichtet.[18] Der Vorrang der Persönlichkeit aber ist immer noch ein Thema, ebenso die Suche nach der optimalen Methode oder der Praxisbezug möglichst jeder Lehrveranstaltung, auch wenn damit außer der Ausbildungsrhetorik nichts gewonnen ist.

[18] Noch Menzel (1836, S. 48) konnte die „Sucht" der Lehrerbildung beklagen, neue Methoden zu erfinden und künstliche Schwierigkeiten auszudenken, „wo keine natürlichen vorhanden sind".

Die Lehrerbildung idealisiert ihre eigenen Aufgaben und dies offenbar mit sehr stabilen Reflexen, die sich auch dort zeigen, wo ihre Zuständigkeit reklamiert wird. In der pädagogischen Literatur des 19. Jahrhunderts ist unablässig von den Mängeln der Schule und den Zumutungen des Berufs die Rede. Wann immer solche Mängelklagen veröffentlicht wurden, war der Ruf nach Abhilfe groß und der Adressat stets die Ausbildung, die es richten sollte. Auch das gilt bis heute, „die" Lehrerbildung ist immer Reformadressat, unabhängig davon, was sie leisteten und auch nur leisten kann.

Ein frühes Beispiel für öffentliche Mängelklagen kann der kurzlebigen Leipziger Zeitschrift „Pädagogische Verhandlungsblätter für Aeltern, Erzieher, Jugendlehrer und Kinderfreunde"[19] entnommen werden. Im dritten und letzten Jahrgang 1808 ist unmissverständlich von den Schwierigkeiten und Beeinträchtigungen des Lehrerberufs die Rede. Es wird sogar „ein hoher Grad von Resignation" festgestellt, der dadurch entsteht, dass „mancherlei Inkonvenienzen" ertragen werden müssen und Abhilfe oft nicht möglich scheint. Belastungen im und durch den Beruf sind in der Lehrerliteratur ein durchgehendes Thema, auch dann, als sich die materielle Lage sichtbar verbessert hat.

Ungeduldige oder überreagierende Lehrer werden in den Verhandlungsblättern zwar kritisiert, aber es wird auch Verständnis gezeigt für das, was die Reaktionen ausgelöst hat. „Dazu gehören die unrichtigen, falschen und oft ganz unüberlegten Antworten der Kinder", die die Lehrer oft hart auf die Probe stellen. Es braucht „pädagogische Lehrklugheit", um mit solchen Situationen umzugehen (Pädagogische Verhandlungsblätter 1808, Sp. 163). Besondere Schwierigkeiten bereitet auch der Umgang mit den Eltern. Die Forderungen der Eltern an den Lehrer seien bekanntlich groß und oft einfach überspannt.

> „Alles soll er wissen, Alles verantworten, über Alles Rechenschaft geben; und kann er es nicht, so glaubt man, ihm Vorwürfe machen zu dürfen. Ueberdiess hat, neben der Arzneikunde, kein Geschäft des menschlichen Lebens mehr Pfuscher, als die Pädagogik" (ebd., Sp. 164)

Die Eltern machen sich oft über die Lehrer ihrer Kinder „ganz unrichtige Vorstellungen" und die Lehrer haben Mühe, „sich einigermaßen gegen Verunglimpfungen zu sichern" (ebd., Sp. 165). Notwendig im Umgang mit solchen Problemen ist Erfahrung, die sich nur im Beruf selber erwerben lässt. „Wie lange muss nicht der Pädagog lernen, bevor er einen Ueberblick des

[19] Herausgeber der Zeitschrift war der Leipziger Volksschullehrer Johann Christian Dolz (1769–1843), der seit 1793 an der neu gegründeten Ratsfreischule tätig war und 1833 deren Direktor wurde. Die Ratsfreischule war gedacht für die Erziehung armer Kinder, der Schulbesuch war kostenlos. Dolz hat von 1810 bis 1820 in Leipzig die Neue Jugendzeitung herausgegeben, die 1821 bis 1823 fortgesetzt wurde.

ganzen weiten Feldes seines Faches bekommt!“ (ebd.) Schließlich wird noch das Feld der Disziplin berührt, bei dem der Lehrer oft entweder zu viel oder zu wenig tut, ohne es den Eltern Recht machen zu können (ebd., Sp. 166).[20]

Wie man auf diesen Beruf vorbereiten soll, ist dann eine offene Frage. Sie ist in den zwei Jahrhunderten Erfahrung mit staatlich organisierter Lehrerbildung immer wieder gestellt und erstaunlich stereotyp beantwortet worden, nämlich nicht mit Realismus und klarem Blick für die Konflikte, sondern mit unkontrollierten Idealen, die zur Belastung gerade beitragen. Im ersten Band von Hergangs[21] *Pädagogischer Real-Encyclopädie* von 1843 sind Pädagogik und Methodik nur „das Erste“ in der Bildung der angehenden Lehrer. Die tiefere Anforderung geht dahin, „das kindliche Herz“ zu verstehen und sich „in die kindliche Seele“ einzulassen (Hergang 1843, S. 325). Bis heute kann man dem schlecht widersprechen.

Auch das andere Extrem ist schwer zu konkretisieren und hält sich doch bis heute, nämlich die „Durchdringung der pädagogischen Praxis mit der Theorie“,[22] wie sie der Herbartianer Karl Volkmar Stoy (1869, S. 46)[23] in seinem Seminar festgestellt haben will. Selbst wenn allgemeine Pädagogik, Didaktik und Psychologie dialogisch in Form von Rede und Gegenrede gelernt und am Ende schriftlich geprüft werden (ebd., S. 47), besteht keine Gewähr, die Kenntnisse in das Praxisfeld transferieren zu können. Das „Schaffen des echten Lehrers“ (ebd., S. 25) ist nicht einfach von seiner Bildung im Seminar abhängig. Auch deswegen gibt es Theorie-Praxis-Problem, denn eine verlässliche Theorie für den „ganzen Erziehungs- und Unterrichtskreis“ (Andreae 1870, S. 8) als Grundlage der Ausbildung ist nie entstanden.

---

[20] Verfasser des Artikels war Christian Heinrich Kotzer (1755–1825), der in Wittenberg im Fach Philosophie promoviert hat. Kotzer erhielt 1781 von der Stadt Leipzig die Genehmigung zur Gründung einer Privatschule, die er mehr vierzig Jahre lang leitete. Er war als Sonntagslehrer auch an der Ratsfreischule engagiert und stand Johann Christian Dolz nahe.

[21] Karl Gottlob Hergang (1776–1850) stammte aus Zittau und hat in Leipzig Theologie studiert. Nach Beendigung des Studiums war er zunächst als Hauslehrer tätig und wurde 1806 Lehrer an der neu gegründeten Bürgerschule in Zittau. Einige Jahre später ging er als Katechet und Prediger an Kirche St. Maria und Martha nach Bautzen (Budissin), wo er 1831 Archidiakon wurde. 1841 promovierte Hergang in Leipzig als Theologe (Dornheim 2014, S. 124).

[22] Sperrung im Text entfällt.

[23] Karl Volkmar Stoy (1815–1885) war Privatdozent an der Universität Jena, wo er Ende 1844 das Pädagogische Seminar für die Lehrerbildung gründete. Dem Seminar war eine Volksschule angeschlossen. 1865 wurde Stoy auf einen neu geschaffenen Lehrstuhl für Pädagogik nach Heidelberg berufen, 1867 wurde er beurlaubt, um in Bielitz im österreichischen Schlesien ein evangelisches Lehrerseminar zu gründen, das zu einem Zentrum des österreichischen Herbartianismus wurde. Auf das erste Ausbildungsjahr bezieht sich der Erfahrungsbericht. 1874 kehrte Stoy als Honorarorprofessor nach Jena zurück.

Die Lehrerbildung hatte nicht nur in ihren Anfängen entschiedene Gegner, insbesondere Theologen und Pfarrer, aber auch Nationalökonomen, die mit den Plänen der Emanzipation der Volksschullehrer und der Anhebung ihrer Ausbildung keineswegs einverstanden waren. Der bekannteste Kritiker war Wolfgang Menzel (1869, S. 183), der „falschen Idealismus" der Lehrerseminare beklagte, aber dafür auch nur Verachtung übrig hatte. Aber genau dieser Idealismus wurde zum Markenzeichen der Lehrerseminare und sorgte neben der materiellen Versorgung für die Nachfrage.

Aber es gab auch ständig interne Auseinandersetzungen über die Richtung der Seminarausbildung. Der Gegner von Johann Wolfgang Wörlein war Johann Matthias Solger,[24] evangelischer Pfarrer in der Gemeinde Großgründlach bei Nürnberg und dortiger Distrikts-Schulen-Inspektor (Adress- und statistisches Handbuch 1820, S. 316). Anders als Wörlein setzte er nicht auf die Pädagogik als Leitdisziplin der Lehrerbildung, sondern ging davon aus, dass der Zweck des Volksschullehrerberufs einfach darin bestehe, „den Grund zur Bildung des Menschen zu legen für das künftige bürgerliche und kirchliche Leben".

Die Kenntnisse und Geschicklichkeiten, die dazu notwendig sind, hat der Lehrer „elementarisch mitzutheilen" und er hat auch dafür zu sorgen, die Geistes- und Herzensbildung vorzubereiten. Diese Aufgaben und Eigenschaften „sind aber nicht das nothwendige Produkt einer glänzenden und soliden Ausbildung, geschweige denn einer gelehrten" (Solger 1823, S. 20/21). Damit standen die Seminare unter Rechtfertigungsdruck, sie mussten immer neu erklären, wozu der Aufwand an professioneller Ausbildung nötig ist, wenn das Ziel die Elementar- oder einfache Volksbildung sein soll.

In eine ähnliche Richtung wie Pfarrer Solger argumentierte auch der Leipziger Staatswissenschaftler Friedrich Bülau[25] in seinem *Handbuch der Staatswirthschaftslehre* von 1835. Dort heißt es:

> „Um das zu gewinnen, was dem Schullehrer für sein gedeihliches, nützliches Wirken und für die Erreichung seines Hauptzweckes vor allem Noth thut, und ohne welches sein Wirken, wenn es vor den Augen der Welt noch so prunkvoll erscheinet, nur einseitiges, dürftiges Stückwerk, wo nicht eitles Blendwerk ist, bedarf es keiner hohen, geschweige denn einer gelehrten Ausbildung" (Bülau 1835, S. 22).

Damit sei keiner „Unwissenheit und Geistesarmuth" das Wort geredet (ebd.), sondern nur darauf verwiesen, dass die Ausbildung zu den Aufgaben des

[24] Johann Matthias (Matthäus) Solger (1762–1846) aus Hilpoltstein hat von 1781 an in Erlangen Theologie studiert und war von 1788 bis 1791 als Mittagsprediger an der Kirche zum Heiligen Kreuz bei Nürnberg tätig.

[25] Der liberalkonservative Jurist und Philosoph Friedrich Bülau (1805–1859) war seit 1840 Professor für Staatswissenschaften an der Universität Leipzig.

Berufs passen muss. Es sei ein „armseeliger Lehrer, der nur für seinen Schulbedarf materiel ausgerüstet ist", also „nicht mehr weiß, als er vorzutragen hat", „nur mit dem Buch in der Hand unterrichten kann" und unfähig ist, das richtige Maß zu halten.

„Eine feine, gute Vorbildung des Lehrers" ist daher unverzichtbar, allerdings keine, die mit freier Gelehrsamkeit und Universität zu tun hat (ebd., S. 23). Der Lehrer der Volksschule „darf sich nicht mit oberflächlicher Kenntnis und Geschicklichkeit begnügen in den Fächern seines Unterrichtes", aber deswegen braucht er keine wissenschaftliche und weit ausgreifende Vorbildung, sondern eine Bildung, die seinem Beruf angemessen ist (ebd. S. 24). Er muss, so auch Hergang (1843, S. 325), „in der Lehrkunst sein Talent geübt" haben und dazu braucht er Seminare (ebd., S. 326) und nicht die Universität, also einen Ort, der „ausschließlich die Lehrerbildung vor Augen" hat (ebd., S. 327).

Diese Zurückweisung von höheren Ambitionen hat zu tun mit zeitgenössischen Forderungen einer universitären Ausbildung der Volksschullehrer (Brzoska 1836).[26] Dagegen wird gesagt, dass die Ausbildung den Verwendungszweck in der Praxis nicht überschreiten darf. Nur so kann sie dem Beruf dienen. Wer elementare Fächer und Themen unterrichtet, muss gleichsam selber elementar sein. Deutlich heißt es bei Bülau über den Volksschullehrer: „Mag sein Ideenkreis eng sein, wenn er nur sicher und klar ist. Ob auch sein Geist sich nur wenig aneignet, wenn er nur die Richtung hat, die sich nur das Haltbare aneignet" (Bülau 1835, S. 163).

Diese Argumente zur Beschränkung der Ausbildung stehen quer zur Selbstidealisierung. Die Ansprüche an die künftigen Lehrer wurden und werden stets über das hinaus gedacht, was sie im Beruf tatsächlich leisten müssen. Auf der anderen Seite ist die Entwicklung sowohl der Berufspraxis als auch der Ausbildung über das ganze 19. Jahrhundert gesehen eine Erfolgsgeschichte. Die Fortschritte zeigten sich bereits seit Mitte des Jahrhunderts, wenngleich sehr unterschiedlich in den verschiedenen deutschen Ländern, und sie lagen zunächst eher im administrativen und gesetzgeberischen Bereich.

Es ist kein Zufall, dass Seminardirektor Karl Schmidt in seiner Geschichte der Volksschule und der Lehrerbildung im Herzogthum Gotha die Idealisierung seiner Reformtheorie vermeidet oder herunterspielt und sich stattdessen auf die materiellen Gewinne konzentriert. Es bezieht sich dabei insbesondere auf das 1863 verabschiedete neue Volksschulgesetz, das den Lehrer-

[26] Der Herbartianer und persönliche Assistent Herbarts in Königsberg, Heinrich Gustav Brzoska (1807–1839), war von 1832 an Privatdozent und später außerordentlicher Professor für Philosophie an der Universität Jena. Er vertrat als einer der ersten die Ansprüche der wissenschaftlichen Pädagogik in der Lehrerbildung. Von 1832 bis 1834 hat er in Jena ein pädagogisches Universitätsseminar eingerichtet.

stand konsolidiert hat und die Ausbildung auf ein neues Niveau gehoben hat (Schmidt 1863a, S. 7–94, 95–97).

Das Gesetz regelt die Anstellung in den Gemeinden, das Wahlrecht und erstmalig auch die Anstellung von Lehrerinnen (ebd. S. 80). Im Zentrum steht die gestaffelte Besoldung nach Dienstjahren, die für einen Lebensberuf unabdingbar ist (ebd. S. 81). Geregelt werden in diesem Zusammenhang auch die Nebengeschäfte der Volksschullehrer (ebd. S. 82) und die Maximalzahl der Lehrstunden. Zu diesem Zeitpunkt waren die Volksschullehrer verpflichtet, wöchentlich bis zu 30 Lehrstunden zu erteilen (ebd. S. 83). Die Immatrikulation für das Lehrseminar war gebunden an eine gymnasiale Vorbildung (ebd., S. 78).[27]

Das Gesetz regelte auch die zulässige Obergrenze der Klassengröße, die mit 80 Schülern festgesetzt wurde. „Wird diese Zahl nach dem Durchschnitt der letzten fünf Jahre überstiegen, so sind die Lehrkräfte, so wie die Locale, entsprechen zu vermehren“ (ebd., S. 73). Alleine das zeigt, wie der Staat die Schulentwicklung organisiert und vorangebracht hat. Die Lehrpersonen waren nunmehr Staatsdiener und mussten sich im Rahmen der staatlichen Vorgaben zurechtfinden.

Das galt nicht zuletzt für ihre Ausbildung. Am 19. Oktober 1832 erließ das Preußische Ministerium der Geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten ein Zirkularreskript zur Regelung der Anstellung von ausgebildeten Schulamtskandidaten. Dabei wird zwischen verschiedenen Fähigkeitszeugnissen unterschieden, die aufgrund der Leistungen im Schulseminar erteilt wurden. Auch das wertete die Ausbildung auf, die Anstellung hing von ihren Bewertungen ab, und sie erteilt die Berechtigungen, die zur Wahl in den Gemeinden notwendig sind.

Die besten Kandidaten konnten sofort und definitiv eingestellt werden und mussten sich nur dann einer zweiten Prüfung unterziehen, wenn sie drei Jahre nach Beendigung der Ausbildung keine Anstellung erhalten hatten. Damit sollte kontrolliert werden, ob sich die im Seminar erworbenen Fähigkeiten erhalten haben. Das Reskript geht davon aus, dass die Fähigkeiten nach Anstellung unmittelbar angewendet werden können und nur dann nicht verloren gehen.

Die zweitbesten Kandidaten erhalten zu Beginn lediglich eine provisorische Ausbildung und müssen sich nach zwei Jahren einer aufwendigen Begutachtung unterziehen, bevor sie definitiv angestellt werden. Bei einer schlechten Beurteilung müssen sich die provisorisch angestellten Lehrer der zweiten Prüfung unterziehen, was auch die festangestellten können, wenn sie ihr Zeugnis verbessern wollen. Die schlechtesten Kandidaten werden nur dann fest angestellt, wenn sie nach mindestens zwei Jahren die zweite

[27] Abschluss der Sekunda des Gymnasiums oder der Prima des Progymnasiums oder ein im Niveau gleiches Examen (Schmidt 1863a, S. 78).

Prüfung mit genügend bestanden haben (Cirkular-Reskript 1832). Andernfalls werden sie entlassen.

Die Ausbildung reagierte auf steigende Anforderungen mit der Verstärkung der methodischen Schulung. Ein frühes Beispiel ist das Methodenbuch von Josef Peitl, seinerzeit Direktor der Wiener Normal-Hauptschule.[28] Sein Methodenbuch kommt ohne jeden Bezug auf Pestalozzis Generalmethode aus und formuliert Qualitätsansprüche an den normalen Unterricht. Wie der Unterricht erteilt wird, ist alles andere als nebensächlich, „denn eine fehlerhafte Unterweisung hält nicht nur die Fortschritte alles Wissens auf, sondern kann auch gar leicht schädlich werden, und Verbildung statt Bildung hervorbringen" (Methodenbuch, 1832, S. 9).

Es kommt also bei dem Unterricht sehr viel auf eine gute Methode an, „und nur der, welcher ihre Grundsätze und Regeln kennt, und sie befolgt, wird den Unterricht zu einem wirksamen Bildungsmittel des Verstandes und Herzens machen" (ebd. S. 10). Die bloße Nachahmung von Vorbildern genügt also nicht, vielmehr müssen kognitive Ansprüche erfüllt und eine mechanische Umsetzung des Gelernten vermieden werden. Mit Buchwissen allein kommt man nicht weiter, vielmehr muss möglichst der Kontakt mit der Praxis gesucht werden. Man muss lernen, wie Unterrichtssituationen gestaltet werden können und die verlässliche Größe ist praktische Bewährung.

Auf die Frage, wie man sich eine gute Methode zu eigen machen kann, antwortet Pleitl, dass es nicht genüge, nur dem Unterricht im Seminar beizuwohnen, also theoretisch Kenntnis zu haben, wie die Methode gedacht ist. Vielmehr muss man damit:

1. Auch das fleißige Lesen solcher Schriften verbinden, in denen von der zweckmäßigen Lehrart gehandelt wird;
2. Den Umgang mit practischen Schulmännern suchen, die aus eigener Erfahrung sprechen, und sagen können, was sie in der Ausübung hauptsächlich für bewährt gefunden haben;
3. Öfters auch solche Lehranstalten besuchen, in denen sich Schulmänner befinden, die sich durch Fertigkeit und Gewandtheit in der Methode auszeichnen. (ebd. S. 11)

Pleitl ist einer der wenigen Autoren, die auch über „fehlerhafte Methoden" handeln, also das, was nicht wirksam ist oder zulasten der Schüler geht. In diesem Sinne fehlerhaft ist ein Unterricht, der die Schüler alles nur auswendig lernen lässt und dann das höchst mühsam Gelernte bloß abfragt, „ohne für Deutlichkeit und Bearbeitung des Gelernten zu sorgen. Dadurch artet der

[28] Josef Peitl (1762–1830) wurde 1789 Lehrer an der kaiserlich-königlichen Normal-Hauptschule bei St. Anna im Zentrum von Wien. 1802 wurde er Präparandenlehrer und ist 1824 als Direktor der Normal-Hauptschule nachgewiesen. Er unterrichtete Pädagogik für die weltlichen Lehramtskandidaten (Einladung 1824; Seebauer 2011, S. 61–66).

Unterricht in ein unverstandenes Gedächtniswerk aus, welches das Lernen zur wahren Marter macht." (ebd. S. 12)

Falsch ist auch, den Verstand der Kinder nur einzeln und allein zu bearbeiten, „ohne auf die Versorgung des Gedächtnisses zu sehen". Weiterhin ist falsch, dass man zuerst auswendig lernen lässt und erst dann das Gelernte erklärt. Schließlich wird als falsch bezeichnet, ganze Zusammenhänge auswendig lernen zu lassen und sie dann abzufragen. Wenn die Kinder die Zusammenhänge nicht mitdenken können, sehen sie auch nicht ein, warum sie lernen mussten, und das hat erheblichen Einfluss auf den Verlauf des Unterrichts, weil sie dabei Langeweile fühlen, sich während des Unterrichts zerstreuen, ihre Gedanken mit etwas ganz anderem beschäftigen und deswegen auch keinen Nutzen vom Unterricht haben (ebd. S. 13).

Die Konzentration auf die Methoden des Unterrichts blendet wiederum die Fachzusammenhänge aus, während die Weiterentwicklung der Lehrerseminare vor allem von dem Anstieg der fachlichen Anforderungen im Volksschulunterreicht geprägt war. Nur deswegen konnten Ausbauforderungen gestellt, also die ursprünglich zwei- bis dreijährige Seminarzeit auf drei bis vier Jahre Ausbildung verlängert werden. Außerdem hatte der Vorrang der Unterrichtsfächer zur Folge, dass Fachlehrer eingestellt werden mussten und die Pädagogik ihre Dominanz verlor.

Die Idealisierung der Lehrerbildung ist damit aber nicht verschwunden und konnte bis heute nicht wirklich ausgekühlt werden, weil die Ideale der Ausbildung immer auch die Ideale der Schule waren. Die Diskrepanz ist natürlich immer auch bemerkt worden. Im Editorial des ersten Jahrgangs der Monatszeitschrift „Der Schulbote aus Franken"[29] hieß es: „Reich und prächtig ist der Himmel des Volksschul-Ideales ausgeschmückt, aber ein wahres Tagelöhnerleben ist das Leben auf der Erde der wirklichen Volksschule" (Scheuenstuhl 1847, S. 1).[30] „Erhebend" sei das Denken der Idee des Volksschulwesens und „niederschlagend" die Betrachtung der gegenwärtigen Wirklichkeit (ebd., S. 2).

Im nächsten Heft ist aber gleich wieder von der „Mission" der Volksschullehrer zu lesen (Scheuenstuhl 1847a, S. 37–49). Es ist die Rede von der „herrlichen Zukunft" der Volksschule, wenn erst einmal „das Streben nach Bildung im Volke" verankert sein wird (ebd., S. 40). Die Prognose zielt auf den Ausbau der Zuständigkeit und lautet so:

[29] Die Zeitschrift erschien in vier Jahrgängen und einer Auflage von 750 Exemplaren im Verlag von Eduard Heinrich Gummi (1812–1870) in Ansbach.

[30] Johann Paul Scheuenstuhl war Herausgeber und Redakteur des Schulboten. Zuvor war er protestantischer Schulinspektor in der Stadt Merkendorf in Mittelfranken und vor Gründung der Zeitschrift Mitglied in der lokalen Schulkommission von Ansbach, wo er auch die Mädchenklasse leitete. Scheuenstuhl wurde 1851 Hauslehrer im Hause des Philosophen Ludwig Feuerbach und starb ein Jahr später durch Freitod. Der Grund waren Anfeindungen nach seiner Teilnahme an der Revolution 1848/1849.

> „Wenn die Schule sich nicht mehr auf den bloßen Kinderunterricht beschränkt, sondern sich mit Allem verbindet und befreundet, was auf die Bildung und Civilisation der Erwachsenen berechnet und angelegt ist, so ist auch der Schullehrer kein bloßer Kinderlehrer mehr, sondern er erhält eine viel weiter reichende Mission" (ebd., S. 40/41).

Das Ziel der Erziehung ist „ein mündiges Volk" und dafür reicht die bestehende Elementarschule nicht aus (ebd., S. 43). Und konsequent ist dann auch die Ausbildung nicht mehr ausreichend, aber das zu formulieren, gelingt nur mit einem hohen Aufwand an Pathos. Scheuenstuhl sagt in Richtung seiner Standesgenossen:

> „Wir dürfen keine bloßen Volksschullehrer mehr bleiben, wir müssen zugleich Volkslehrer werden. Darum bedürfen wir aber auch einer umfassenderen und gründlicheren Bildung, als diejenige ist, die wir bis jetzt erhalten; darum müssen wir vor Allem darnach streben, dass man in uns nicht mehr den bloßen Kindermeister und Schulhalter sieht" (ebd., S. 45/46).

Die „sociale Frage" kann nur mit den Volksschullehrern beantwortet werden (ebd., S. 44), aber das verlangt nicht nur eine erweiterte Zuständigkeit, sondern auch eine bessere Ausbildung. Die „Mission" (ebd., S. 49) bezieht sich auf die Entwicklung der Gesellschaft und die Anhebung der Volksbildung sowie die Disziplinierung der niederen Volksklassen (ebd., S. 44) und sie verlangt neben der Volksschule eine eigene Fortbildungsanstalt für Erwachsene (ebd., S. 45), also so etwas wie lebenslanges Lernen.

Die Ideale und Visionen der Lehrerschaft des Vormärz verschwanden nicht einfach, aber wurden nach dem Ende der Revolutionen zunächst nicht weiterverfolgt. Die Lehrerseminare galten eine Zeit lang als Keimzelle für die Unterwanderung von Staat und Monarchie, aber über ihre Weiterentwicklung wurde auch nach dem Vormärz ständig nachgedacht, was auch die Preußischen Regulative nicht verhindern konnten, die die Seminare auf das Elementare reduzieren wollten und allen Expansionsplänen eine Absage erteilten, die dadurch erst recht befeuert wurden.

Deutlich heißt es in den Allgemeinen Bestimmungen:

> „Das in den Seminarien mehrfach zur Geltung gekommene Streben, möglichst weite Kreise des Wissens zu ziehen, eine vielseitige allgemeine Bildung anzubahnen, das eigentlich Elementarisch in Stoff und Methode als sich von selbst verstehe vorauszusetzen, widerspricht auf das Bestimmteste dem Zwecke der Seminarbildung" (Stiehl 1854, S. 6).

Vielmehr muss das Unterrichtsmaterial der Elementarschule „als ein nach alle Beziehungen zu Durchdringendes und zu Beherrschendes das nächste Gebiet des Seminar-Unterrichts bilden" und es soll die Übungsschule zumal

im letzten Jahr der Ausbildung, „der eigentliche Mittelpunkt des Seminar-Unterrichts werden“ (ebd., S. 6/7).[31]

Damit wird einem direkten Praxisbezug das Wort geredet, der das Gewicht des Seminars reduziert und auf Übung und Anwendung vertraut. Das erklärte Ideal der Ausbildung wird fast ironisch verstärkt und auf den Punkt gebracht, ausgerechnet durch die als reaktionär verschrienen Regulative. Die Seminarlehrer, anders gesagt, werden auf die unmittelbare Wirksamkeit ihres Unterrichts verpflichtet.

> „Danach genügt es nicht, dass der Seminarlehrer die betreffenden Gegenstände vorgetragen, entwickelt und gelegentlich auch wiederholt habe; sondern es müssen Resultate jedes Unterrichts gezogen und bei den Zöglingen in der Art befestigt werden, dass diese im Stande sind, selbstständig und ohne Hülfe dasjenige, was sie gelernt haben, wiederzugeben, und von demselben in der Uebungsschule unmittelbare Anwendung zu machen“ (ebd., S. 7).

Ferdinand Stiehl, der Verfasser der Regulative, handelte nicht einfach, wie ihm oft vorgeworfen wurde, als orthodoxer Theologe, sondern vor dem Hintergrund von gut zehn Jahren Erfahrung als Lehrer und Direktor eines Lehrerseminars.[32] Auf der anderen Seite sind die Regulative nie so umgesetzt worden, wie sie formuliert wurden, während Stiehl sich gegen wütende Angriffe und sogar Petitionen zur Wehr setzen musste (Stiehl 1855).

Fünf Jahre vor Erlass der Regulative hatte der Schwabacher Seminarinspektor Friedrich Jacobi[33] in einem Gutachten vorgeschlagen, die Lehrerseminare wegen ihrer erwiesenermaßen schlechten und schädlichen Wirkungen nicht wie bei Stiehl zu beschränken, sondern gleich ganz abzuschaffen (Jacobi 1849, S. 20). Basis dieser Forderung waren die zahlreichen, heftigen und sich wiederholenden Klagen über die Mängel der Ausbildung, die im zweiten Jahrgang des Pädagogischen Jahresberichts zusammengefasst wurden (Teickner 1847).[34]

---

[31] Sperrung im Text entfällt.

[32] Ferdinand Stiehl (1812–1878) hatte in Bonn und Halle evangelische Theologie studiert, war aber nie als Pfarrer tätig. Er wurde 1835 als erster Lehrer an das Königlich-Preußische Lehrerseminar in Neuwied berufen, übernahm ein Jahr später die Seminarleitung und wurde 1839 zum Direktor des Seminars ernannt. Im April 1844 wurde er unter dem Minister Friedrich Eichhorn (1779–1856) in das Preußische Ministerium für Geistliche-, Unterrichts- und Medizinalangelegenheiten nach Berlin berufen, wo er zunächst als Hilfsarbeiter und von 1848 an als Vortragender Rat tätig war.

[33] Der promovierte Theologe Christian Friedrich Jacobi (1800–1869) war Seminardirektor in Altdorf und später Seminarinspektor in Schwabach. Danach war er als evangelischer Pfarrer und Heimatforscher in Röckingen im Dekanat Wassertrüdingen tätig.

[34] Friedrich Wilhelm Teickner war von 1834 bis 1847 Kantor und Lehrer in der Gemeinde Sylda bei Aschersleben. Er stammte aus Ferchland und hat im April 1824 vor der König-

Die Seminaristen erfahren in ihrer Ausbildung die „grüne Brille der Schullehrerwichtigkeit“ (ebd., S. 379), tragen die Köpfe hoch und sind anmaßend, während sie im Beruf nur über eine „Halbbildung“ verfügen können, die vielfach von Seiten der Eltern und Gemeinden moniert worden ist (ebd., S. 380). Die mageren Kenntnisse stehen in keinem Verhältnis zu dem, was in der Ausübung des Berufs verlangt wird. Ein wirklicher Volksbildner entsteht so nicht, wohl aber ein verbreiteter Dünkel über die eigene Wichtigkeit (ebd.). Den Hochmut der Pädagogen hatte schon Menzel (1836, S. 46) sehen wollen, er wird zum Topos der Kritik, ohne je belegt werden zu können.

Die tatsächliche Organisation der Ausbildung legt sicher keinen Dünkel nahe. „Das Leben in den Seminaren ist zu militairisch, ja unfrei. Die ganze Triebfeder des gesetzlichen Verhaltens ist das ehrenvolle Zeugniss beim Examen“ (Teickner 1847, S. 380). Und „die Seminare werden fallen, sobald man die handwerksmäßige methodologische Ansicht aufgiebt“, also das Lernen durch Vor- und Nachmachen „dieses oder jenes Meisters“ (ebd., S. 381). Die wirklich erziehende Methode ist wesentlich geistig und individuell, „wie der Styl“ (ebd.).

Hier schloss Jacobi an. Die Seminare in ihrer bisherigen Gestalt sollen verschwinden. „An ihre Stelle treten Anstalten, welche der Bildung der künftigen Schullehrer eine breitere Grundlage geben, und sie so steigern, dass die Lehrer der deutschen Volksschule fähig werden, in höhere Lehrstellen aufzurücken und selbst am der Beaufsichtigung und Leitung des Schul- und Erziehungswesens Theil zu nehmen“ (Jacobi 1849, S. 37). Die vernichtende Kritik wurde also für ein Argument genutzt, das einen professionellen Aufstieg vor Augen hatte, es sollen „neue Bildungs-Anstalten“ (ebd.) entstehen, in denen alles besser wird.[35]

Aber die Mängelklagen verschwanden nicht, auch nicht nach Aufhebung der Regulative, die ja nur für Preußen Gültigkeit hatten. Im Königreich Bayern wurden 1806 wie in Sachsen und Preußen die ersten Lehrerseminare eingerichtet und dann flächendeckend ausgebaut. Rund 75 Jahre später hielt Carl Andreae,[36] Seminarinspektor der Königlich-Bayerischen

---

lichen Kirchen- und Schulkommission in Magdeburg die Prüfung für die Zulassung als Volksschullehrer bestanden (Amts-Blatt 1824, S. 166).

[35] Menzel (1869, S. 183) forderte die ersatzlose Aufhebung der Seminare.

[36] Carl Andreae (1841–1913) hat Theologie studiert und in Heidelberg im Fach Philosophie promoviert. Nach kurzen Tätigkeiten als Pfarrer wurde er 1867 Lehrer für Realien an der königlich-bayerischen Gewerbeschule in Landau in der Pfalz. Hier erhielt er im März 1868 einen zweimonatigen Urlaub zur Fortbildung am Pädagogischen Seminar der Universität Leipzig unter Tuiskon Ziller (Jahresbericht 1869, S. 18). 1869 wurde der Herbartianer Andreae Leiter der Lehrerseminars in Kaiserslautern, später war er dort auch Seminardirektor. Nach seiner Pensionierung wurde er 1909 als Privatdozent für systematische und historische Pädagogik an die Universität München berufen.

Lehrerbildungsanstalten zu Kaiserslautern,[37] fest: Das Seminar gilt „als eine höhere Volksschule, welche abrichtet zum bloßen Schulehalten“ (Andreae 1873, S. 42). Anstalten, die „nach gemeiner Meinung in die Position der Ascheputtelschaft gedrängt“ werden können, entfalten keine „Anziehungskraft“, schon gar nicht für „Talente“ (ebd.).

Der Unterricht in den Seminaren gilt in der Öffentlichkeit als dürftig, die Einrichtung selbst, obwohl staatlich, als kirchlich dominiert und die Erziehung der Seminaristen als in moralischer Hinsicht gefährlich (ebd., S. 43). Und die professionelle Qualität ist mehr als unzureichend: „Wie muss das öffentliche Urtheil über Anstalten lauten, welche Leute als Lehrer absolviren konnten oder mussten, deren Wissen mit rapider Schnelligkeit unter das eines mittelmäßigen Volksschülers herabsinken konnte?“ (ebd., S. 48)

Aber nicht nur mangelndes Wissen scheint als Problem, sondern auch die weitgehend fehlende pädagogisch-didaktische Bildung (ebd., S. 49). Verbesserung wird daher vor allem von der Pädagogik erwartet. „So lange für ihre Pflege im vollsten Sinne von Staatswegen nicht ernstlich gesorgt wird, sind alle Schulreformen armselige Flickerei“ (ebd., S. 50). „Ohne festes geschlossenes Wissen“, für das die Pädagogik als System sorgt, kann nur „recht hübsche Meinungen und Ansichten, auch gute Absichten und mitunter brauchbare Einfälle haben über Schule und Schuldinge haben“. Und „solange immer wieder nachweislich falsche traditionelle Grundbegriffe als Ausgangspunkte dienen müssen, ist der beste Wille und die fleißigste Arbeit ohne Erfolg“ (ebd.).

Trotz des erfolgreichen Ausbaus der Seminare bis 1914 stellte sich permanent die „Qualitätsfrage“ (ebd., S. 47). Auch der Aufbau der Pädagogischen Hochschulen in Preußen oder die Etablierung universitärer Studiengänge für Volksschullehrer in verschiedenen deutschen Ländern während der Weimarer Republik[38] änderte daran nichts. Die Hochschulreife als Zugangsvoraussetzung (Bettermann/Goessl 1963, S. 54) war ein Qualitätssprung und hat doch zu keiner wirklichen Beruhigung der historisch tiefsitzenden Vorbehalte geführt.

Aber auch die Logik und Identität der Lehrerbildung hat sich kaum verändert, die Fokussierung auf Personen, die Idealisierung der Effekte, die Harmonisierung der Widersprüche und die formale Lösung der strukturellen Konflikte zwischen den Ausbildungsteilen. Bis heute bestimmen Postulate und Wünsche die Zielsetzung und so die Binnensicht. Dabei können

[37] Die Pfalz und die Stadt Kaiserslautern gehörten von 1816 an zum Königreich Bayern, nachdem sie seit 1801 unter französischer Verwaltung gestanden hatten. Das Lehrerseminar in Kaiserslautern ist 1817 gegründet und am 8. Juni 1819 eröffnet worden.

[38] Die entsprechenden Lehrerbildungsgesetze wurden in Thüringen 1922 erlassen, in Sachsen 1923, in Hessen 1921/1925, in Hamburg 1926 und in Braunschweig 1927 (Bettermann/Goessl 1963, S. 54).

historisch bewährte Metaphern benutzt werden, die die Sprache der Erziehung und so auch der Ausbildung bestimmen (Guski 2007). Auf diese Sprache ist verwiesen, wer über Erziehung und Bildung öffentlich reden will.

In der Lehrerbildung entwickelte sich aus den Anfängen und ersten Kämpfen heraus eine perennierende Sprache der Kritik mit sehr stabilen Grundforderungen, die nicht auf die Errungenschaften und die tatsächlichen Verbesserungen reagieren mussten. Sie blieben erhalten, obwohl sich die Organisation und die gesetzlichen Regelungen der Ausbildung, in diesem Sinne die Wirklichkeiten, ständig änderten und keine Umwelt mehr der des 19. Jahrhunderts gleicht. Man könnte auch sagen, in ihrer Sprache und den damit verbundenen Suggestionen sind die Lehrerseminare sehr lebendig.

Die „Persönlichkeit" des Lehrers, der „Praxisbezug", die „Nähe" im pädagogischen Bezug oder das Vertrauen auf die Pädagogik, weiter die besondere „Bildung" der Lehrer, die Weigerung, ein Handwerk vor sich zu sehen und die Warnung vor den „mechanischen" Methoden, schließlich das Vertrauen auf die „richtigen", nämlich kindgemäßen Methoden, damit zusammenhängend die „Seele" des Kindes und schließlich die „Leidenschaft" des Lehrers für den Beruf – all das geriet nie in Verdacht und überstand alle institutionellen Veränderungen.

Die damit verbundenen Ansprüche sind nicht zu erfüllen und bleiben trotzdem bestehen. Es sind nicht einfach Ideale, sondern Erwartungen, die praktisch umgesetzt werden sollen. Sie prägen die Kritik der Lehrerbildung ebenso wie die Vorstellungen, was an ihr und wie besser werden soll. Nach wie ist die Lehrerbildung einer der „Hauptgesichtspunkte bei der Verbesserung des Schulwesens" und dazu stehen die historischen Schlagworte zur Verfügung. Und dann wäre auch erwartbar, dass Fachwissen in den Reformpostulaten kaum keine Rolle spielt, die Organisation der Ausbildung eher als Entfremdung erfahren wird und das Heil der Praxisbezug sein soll.

Literatur

Quellen

Amts-Blatt der Königlichen Regierung Magdeburg. Jahrgang 1824. Magdeburg: Gedruckt in der Pansaischen Buchdruckerey 1824.

Andreae, C.: Theorie und Praxis auf dem Gebiete der Pädagogik. Vortrag gehalten zur Eröffnung der regelmäßigen Versammlungen des Bezirks-Lehrervereins Kaiserslautern-Landstuhl. Kaiserslautern: Verlag von J.J. Tascher.

Andreae, C.: Die Lehrerseminare und die öffentliche Meinung. Eine pädagogische Skizze aus der Gegenwart. In: Jahresbericht der Kgl. Bayer. Lehrer-Bildungs-Anstalten zu Kaiserslautern pro 1872/73. (II. Jahresbericht des k. Schullehrerseminar) Kaiserslautern: Bei J.J. Tascher 1873.

Adress- und statistisches Handbuch für den Rezatkreis im Königreich Baiern. 1820. Ansbach: Gedruckt und verlegt in der privilegierten Kanzlei Buchdruckerei 1820.

Bensen, H.W.: Die öffentliche Erziehung aus den Gesichtspunkte des Staates. Ein Versuch. Erlangen: bei Joh. Jac. Palm und Ernst Enke 1831.

Brzoska, H.G.: Die Nothwendigkeit pädagogischer Seminare auf der Universität und ihre zweckmäßige Einrichtung. Leipzig: Verlag von Johann Ambrosius Bartrh 1836.

Bülau. F.: Handbuch der Staatswirthschaftslehre. Leipzig: Bei Georg Joachim Göschen 1835.

Circular-Reskript des Königl. Ministeriums der Geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten, an sämmtliche Königl. Provinzial-Schul-Kollegien und Regierungen, die Prüfung und Anstellungs Fähigkeit der Schulamts-Kandidaten betreffend. In: Annalen der Preußischen innern Staats-Verwaltung. Hrsg. v. K.A. von Kamps. Sechszehnter Band Jahrgang 1832. Viertes Heft. Oktober bis Dezember. Berlin: Königl. Ministerium des Innern und der Polizei, S. 932–934.

Das Pestalozzische Seminar an das Publikum. Eine Schutzrede gegen verläumderische Angriffe, veranlasst durch eine Rezension in den göttingischen gelehrten Anzeigen, und zugleich ein vorläufiger Beitrag zur Feststellung des Verhältnisses der gewöhnlichen Darstellungen und Beurtheilungen, besonders des offiziellen Berichts an die Tagsatzung zu Pestalozzi's wirklicher Unternehmung. Mit Beilagen. Yferten: s.l. 1811.

Denzel, B.G.: Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre für Volksschullehrer. Dritte verbesserte Auflage. Zweiter Theil. Stuttgart: Druck und Verlag der J.B. Metzlerschen Buchhandlung 1826.

Diesterweg, F.A.W.: Wegweiser für deutsche Lehrer. In Gemeinschaft mit Bormann u.a. bearbeitet und herausgegeben. Neue Auflage in zwei Bänden. Zweiter Band. Essen: Bei G.D. Bädeker 1848.

Diesterweg, A.: Ueber Inspection, Stellung und Wesen der neuen (modernen) Volksschule. In: Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht Neue Folge Band XXXIV, 2. Heft (September und October 1846), S. 133–276.

Diesterweg, A.: Zur Lehrer-Bildung. Der in Berlin vom 15. Januar 1849 ab stattfindenden Seminarlehrer-Conferenz überreicht. Essen: Verlag von G.D. Bädeker 1849.

Drei Jahre auf einem preußisch-regulativischen Lehrer-Seminar. Ein Beitrag zur Reform des Volksschulwesens. Von Wilhelm Meister. Leipzig: Verlag von Siegismund&Volkening 1873.

Gesetz, betreffend das Schullehrerseminar des Cantons Zürich. In: Pädagogische Revue Erster Band (Juli bis December 1840), S. 606–609.

Einladung zur öffentlichen Prüfung der Schüler in der kaiserl. Königl. Normal-Hauptschule bey St. Anna in Wien nach dem ersten Curse den 22. 23. 24. 26. und 27. März 1824. Wien: gedruckt auf Veranstaltung der k.k. Normal-Hauptschule bey St. Anna (1824).

Gräfe, H.: Schule und Unterricht. Abhandlungen über wichtige pädagogische Fragen unsrer Zeit. Berlin: Verlag der Buchhandlung von Carl Friedrich Amelang 1839.

Graser, J.B.: Die Hauptgesichtspuncte bey der Verbesserung des Volksschulwesens. Schulvorständen zur Beherzigung – Schullehrern zur Ermunterung gutachtlich angedeutet. Zweyte durchaus verbesserte und vermehrte Ausgabe. Bayreuth/Hof: Bey Gottfried Adolf Grau 1823.

Hergang, K.G.: Pädagogische Real-Encyclopädie oder Encyclopädisches Wörterbuch des Erziehungs- und Unterrichtswesens und seiner Geschichte, für Lehrer an Volksschulen und andern Lehranstalten, für Eltern und Erzieher, für Geistliche, Schulvorsteher und andere Freunde der Pädagogik und des Schulwesens bearbeitet von einem Vereine von Predigern und Lehrern. Erster Band. ABC-Bücher – Gymnastik. Grimma: Druck und Verlag des Verlags-Comptoirs 1843.

Jacobi, F.: Ueber die Nothwendigkeit einer Umgestaltung der Schullehrer-Seminarien und die Weise, wie sie am zweckmäßigsten geschehen könne. Ein pädagogisches Gutachten. Ansbach: Verlag von E.H. Gummi 1849.

Jahresbericht der Königl. bayer. Gewerbschule zu Landau in der Pfalz für die Studienjahr 1868–69. Landau: Druck von Ed, Kaussler 1869.

Köhler, J.A.: Das Schullehrer-Seminar zu Grimma nebst Ansichten und Bemerkungen über Volksschullehrer-Bildung überhaupt. Zur Gedächtnisfeier der vor zehn Jahren erfolgten Eröffnung der Anstalt abgefasst und herausgegeben. Grimma: Druck und Verlag des Verlags-Comptoirs 1848.

Lauckhard, C.F.: Tagebuch eines Lehrers. Darmstadt: Verlag der Hofbuchhandlung von Gustav Jonghaus 1843.

Menzel, W.: Pädagogik. In: W. Menzel: Die deutsche Literatur. Zweite vermehrte Auflage. Zweiter Theil. Stuttgart: Hallberger'sche Verlagsbuchhandlung 1836, S. 5–94.

Menzel, W.: Kritik des modernen Zeitbewusstseins. Frankfurt a.M.: Verlag von Heyder&Zimmer 1869.

Methodenbuch oder Anleitung zur zweckmäßigen Führung des Lehramtes für Lehrer in Trivial- und Hauptschulen. Wien: Im Verlage der k. k. Schulbücher-Verschleiß-Administration bey St. Anna in der Johannis-Gasse 1832.

Pädagogische Verhandlungsblätter für Aeltern, Erzieher, Jugendlehrer und Kinderfreunde. Nebst einem Intelligenzblatte. In Begleitung der Zeitung für die Jugend. Dritter Jahrgang. 1808. Leipzig: Bei Georg Voss 1808.

Pädagogischer Jahresbericht für die Volksschullehrer Deutschlands und der Schweiz. Im Verein mit Bartholomäi u.a. bearbeitet und herausgegeben von A. Lüben. Leipzig: Friedrich Brandstetter 1864.

Richter, K.: Die Reform der Lehrerseminare nach den Forderungen unserer Zeit und der heutigen Pädagogik. Von der Diesterwegstiftung gekrönte Preisschrift. Leipzig: Verlag von Friedrich Brandstetter 1874.

(Scheuenstuhl, J.P.:) Welche Zeit ist es gegenwärtig auf dem Gebiete deutschen Volksschulwesens? In: Der Schulbote aus Franken Nr. 1 (Januar 1847), S. 1–12.

(Scheuenstuhl, J.P.:) Zur Mission der heutigen Volkschullehrer. In: Der Schulbote aus Franken Nr. 2 (Februar 1847), S. 37–49.

Schmidt, K.: Zur Reform der Lehrerseminare und der Volksschule. Cöthen: Verlag von Paul Schettler 1863.

Schmidt, K.: Die Geschichte der Volksschule und des Lehrer-Seminars im Herzogthum Gotha. Ein Vortrag, am Geburtstage des Herzogs, am 21. Juni 1863, im Seminar zu Gotha gehalten. Anhang: Vollständiger Abdruck des Volksschulgesetzes für das Herzogthum Gotha vom 1. Juli 1863. Cöthen: Druck und Verlag bei Paul Schettler 1863a.

Scholz, Chr. G.: Meine Erlebnisse als Schulmann. Verfasst und zum Besten schlesischer Lehrer-Wittwen- und Waisen-Unterstützungs-Kassen herausgegeben. Zweite, berichtigte und vermehrte Auflage. Breslau: Maruzschke&Berender 1862.

Solger, J.M.: Ueber das mögliche Leisten der Volksschule, die erforderliche Bildung ihrer Lehrer und das Verhältniss beider zu der Kirche und dem geistlichen Stande. Veranlasst durch die Schrift des Schullehrers Wörlein über die Volksschule. Nürnberg: Bei Bauer und Raspe 1823.

Stiehl, F.: Die drei Preußischen Regulative vom 1., 2. und 3. October 1854 über Einrichtung des evangelischen Seminar-, Präparanden- und Elementarschul-Unterrichts. Im amtlichen Auftrage zusammengestellt und zum Drucke befördert. Berlin: Verlag von Wilhelm Hertz 1854.

Stiehl, F.: Aktenstücke zur Geschichte und zum Verständniss der drei Preußischen Regulative vom 1., 2. und 3. October 1854. Mit erläuternden Bemerkungen herausgegeben. Berlin: Verlag von Wilhelm Hertz 1855.

Stoy, K.F.: Organisation des Lehrerseminars. Ein Beitrag zur Methodologie der Pädagogik angeknüpft an eine historische Einleitung und Berichterstattung über das erste Lebensjahr des Lehrerseminars zu Bielitz. Leipzig: Verlag von Wilhelm Engelmann 1869.

Teickner, F.W.: Bericht vom Jahr 1846 über die äußern Angelegenheiten der Volksschule und ihrer Lehrer. In: Pädagogischer Jahresbericht für Deutschlands Volksschullehrer. Im Verein mit Bartholomäi u.a. bearbeitet und herausgegeben v. K. Nacke. Zweiter Jahrgang. Leipzig: Einhorn's Verlags-Expedition (Fr. Brandstetter) 1847, S. 330–396.

Thilo, W.: Lehrer. In: K.A. Schmid (Hrsg.): Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens bearbeitet von einer Anzahl Schulmänner und Gelehrten. Vierter Band. Kirche – Muttersprache. Gotha: Verlag von Rudolf Besser 1865, S. 196–221.

Verordnung vom 31. Januar 1836 die Bildung der Schullehrer im Königreiche Bayern betreffend. München: Im königl. Central-Schulbücher-Verlage 1836.

Woerlein, J.W.: Briefe über die Bildung der deutschen Lehrer. Ein vollständiger methodologisch-literarischer Lehrkursus des deutschen Schulstudiums. Allen Schulpräparanden, Schulseminaristen und Schullehreren, ihren Bildnern und Aufsehern gewidmet, welche sich zur Führung des deutschen Lehramtes theoretisch und praktisch gründlich bilden, und mit den neuesten Fortschritten der Elementarpädagogik und ihrer besten Literatur bekannt machen wollen. Nürnberg: Riegel und Wiessner 1836.

Zeller, Chr. H.: Lehren der Erfahrung für christliche Land- und Armen-Schullehrer. Eine Anleitung zunächst für Zöglinge und Lehrschüler der freiwilligen Armen-Schullehrer-Anstalt in Beuggen. Erster Band. Basel: Im Verlag des Vereines dieser Schul-Anstalt 1827.

Literatur

Bettermann, K.A./Goessl, M. (1963): Schulgliederung, Lehrerbildung und Lehrerbesoldung in der bundesstaatlichen Ordnung. Zugleich ein Beitrag zur Rahmenkompetenz des Bundes und zu Konflikten zwischen Bundes- und Landeskompetenzen. Berlin: Duncker&Humblot. (= Studien und Gutachten aus dem Institut für Staatslehre, Staats- und Verwaltungsrecht der Freien Universität Berlin, Heft 1)

Dornheim, St. (2014): Gemeinwohl durch Bildung. Die Einführung gewerblicher Sonntagsschulen in Sachsen und die Konkurrenz theologischer und kameralistischer Bildungskonzepte um 1830. In: S. Steinberg/W. Müller (Hrsg.): Wirtschaft

und Gemeinschaft. Konfessionelle und neureligiöse Gemeinsinnsmodelle im 19. und 20. Jahrhundert. Bielefeld: transcript Verlag, S. 111–130.

Ebner, R. (2008): Johann Baptist Graser (1766–1841). Sein Leben und Wirken als „Religionspädagoge". Dettelbach: Verlag J. H. Röll.

Guski, A. (2007): Metaphern der Pädagogik: Metaphorische Konzepte von Schule, schulischem Lernen in pädagogischen Texten von Comenius bis zur Gegenwart, Bern et al.: Peter Lang Verlag. (= Explorationen. Studien zur Erziehungswissenschaft, hrsg. v. J. Oelkers, Band 53)

Osterwalder, F. (1995): Pestalozzi als Kult. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Schönfeld, H. (2005): „Ein dunkler Trieb führte mich frühe zu Büchern …" Johann Wolfgang Wörlein – ein Volksschullehrerschicksal zu Beginn des 19. Jahrhundert. In: H.F. Rupp/R. Wunderlich/ M.L. Pirner (Hrsg.): Denk-Würdige Stationen der Religionspädagogik. Festschrift für Rainer Lachmann. Jena: Verlag IKS Garamond, S. 181–198.

Seebauer, R. (2011): Lehrerbildung in Porträts. Von der Normalschule bis zur Gegenwart. Wien: LIT Verlag.

Ewald Kiel

Was ist eine gebildete Lehrkraft?

Fragt man danach, was denn eine gebildete Lehrkraft sei, muss man zunächst ein wenig über den Bildungsbegriff nachdenken. Es gilt in guter hermeneutischer Tradition trotz, oder gerade wegen der vielen Aussagen, die es hierzu gibt, wenigstens eine kleine Skizze des Vorwissens darzulegen, um die Begrenzungen des eigenen Nachdenkens aufzuzeigen. Gleichzeitig erfordert dieselbe Tradition auch darzulegen, welche Bilder wir von der Tätigkeit einer Lehrkraft und ihrem Arbeitskontext Schule haben. Denn wenn Bildung auch auf professionelles Leben vorbereiten soll oder im Sinne Klafkis Teilhabe an einem Ausschnitt des Lebens (Klafki 1991), dem beruflichen Handeln, ermöglichen soll, muss man wissen, wie dieser Teil des Lebens sich darbietet. In diesem Sinne folgt der Essay didaktischen Überlegungen von Herbart, indem er zunächst zwei Fragen im Sinne der „Klarheit" (Information) und begrifflichen Systematisierung (System) stellt, um erst dann in einem dritten Abschnitt im Sinne der „Assoziation" (Vernetzung) auf der Basis systematisierter Begriffe eine mögliche Antwort auf die Ausgangsfrage zu skizzieren:

1. Was ist Bildung?
2. Mit welchen „Bildern" und Modellen wird das Handeln einer Lehrkraft in Schule in Professionstheorien charakterisiert?
3. Was ist eine gebildete Lehrkraft?

Was ist Bildung?

Der Bildungsbegriff erscheint oberflächlich als so etwas wie eine „Betriebsprämisse" der deutschen Pädagogik und damit auch der Schule zu sein. In anderen Sprachen gibt es ihn nicht. Wir reden in deutschsprachigen Ländern kaum über Schule, Unterricht, Lehrkräfte oder Schüler/innen ohne das Wort „Bildung" im Munde zu führen. Wir benutzen das Lexem „Bildung" in vielen Kombinationen, etwa „Bildungsabschlüsse," „Bildungssystem", „Bildungsstandards," „Bildungsforschung" oder auch „Lehrerbildung."

Jedoch, obwohl im täglichen Sprachgebrauch das Lexem Bildung extrem verbreitet ist, erscheint der Begriff erstaunlich unklare Grenzen zu haben.

Anders als in der empirischen Sozialforschung, in der klare Operationalisierungen von Begriffen unabdingbar sind, zeichnet sich die Auseinandersetzung mit dem Begriff „Bildung“ häufig durch unklare metaphorische Zuordnungen aus. Deutschsprachige Erziehungswissenschaftler/innen nutzen diese metaphorische Qualität, um sich mit großer Lust an ihr im wahrsten Sinne des Wortes „abzuarbeiten“. Jedoch, bei allen unterschiedlichen Aussagen, es lassen sich zwei extreme Positionen identifizieren, die meines Erachtens ein Kontinuum der Auseinandersetzung charakterisieren:

1. *Das Verharren in der metaphorischen Unklarheit*. Der Bildungshistoriker Tenorth (1997) identifizierte Ende der 1990er Jahre eine Gruppe von Autoren, die bewusst den Bildungsbegriff nicht operationalisieren, ihn vage metaphorisch gebrauchen und dies eher als Qualität sehen. Er verweist dabei einerseits auf Herwig Blankertz, andererseits auf Personen, die sich in der Nachfolge des Erziehungswissenschaftlers Heydorn sehen und zitiert schließlich Dirk Rustemeyer bei dem es heißt: „Die spezifische Funktionalität der Bildungssemantik resultiert aus einer differenziellen Struktur und konstitutiven Unbestimmtheit. Als bestimmte Kommunikation über Unbestimmtes und als Evokation eines Abwesenden diskreditiert und transzendiert Bildungssemantik jede Gegenwart und immunisiert gegen Enttäuschungen“ (Rustemeyer zit. nach Tenorth 1997, S. 978). Tenorth bezeichnet einen so verwendeten Bildungsbegriff an einer Stelle als „Platzhalter für das Unsagbare.“ Unfreundlicher ausgedrückt bedeutet dies: Weil niemand den Begriffsumfang bestimmt, kann man mit dem Begriff machen, was man möchte und ist nicht nur immun gegen Enttäuschungen sondern auch gegen jede Kritik, da jede Auslegung möglich ist. In diesem Sinne wäre der Platz für den Bildungsbegriff „jenseits der Wissenschaften“ (Tenorth 1997, S. 977).

2. *Identifikation von Begriffsdimensionen*. Man kann an den Begriff auch anders herangehen. Einer der bekanntesten Versuche hierzu stammt von Wolfgang Klafki, der im Hegelschen Sinne argumentiert, dass es die These der materialen Bildungstheorien (im Wesentlichen enzyklopädisches abrufbares Wissen) und die Antithese der personalen Bildungstheorien (Selbstaktualisierung der Person durch Handlungen und Verhalten) gebe, die in der kategorialen Bildung als Synthese zusammengeführt werden (Klafki 1991). Lenzen (1997), in Anlehnung an Pleines, versucht ebenfalls, identifizierbare Aussagen über Bildung in Gruppen zusammenzufassen, geht aber nicht dialektisch vor (vgl. auch Ehrenspeck 2010). Lenzen (1997) kommt zu folgenden Dimensionen: 1. Bildung als individueller Bestand, 2. Bildung als individuelles Vermögen, 3. Bildung als individueller Prozess, 4. Bildung als individuelle Selbstüberschreitung und als Höherbildung der Gattung und 5. Bildung als Aktivität bildender Institutionen oder Personen.

Lenzens Bestimmung der Dimension des Begriffs Bildung hat im Kontext der vorliegenden Überlegung den Vorteil, nicht einer bestimmten theoretischen Position verpflichtet zu sein. Im Folgenden seien die fünf Dimensionen etwas genauer charakterisiert. Dabei werden jedoch deutlich andere Akzente gesetzt und teils andere Beispiele gewählt als wir sie bei Lenzen finden:

1. *Bildung als individueller Bestand*: Hier geht es um individuelles Wissen von Subjekten. In diesem Sinne gehört etwas zu einem Bildungsbestand einer Person, wenn sie kanonische oder als normativ wichtig erkannte Bildungsinhalte identifizieren und gegebenenfalls abrufen kann. Eine Person weiß etwa, was der Satz des Pythagoras ist, wann die Französische Revolution begann oder welchen Einfluss hohe Gebirge auf das Wetter bzw. das Klima haben. Hier geht es wesentlich um das, was Klafki als *materiale Bildungstheorien* bezeichnet hat. Heutzutage sind solche Bildungstheorien präsent in so genannten Literacy-Konzepten wie beispielsweise der Cultural Literacy Bewegung in den USA (vgl. Hirsch, Kett & Trefil 2002) oder auch in, allerdings populärwissenschaftlichen Büchern, wie Schwanitz' „Bildung – Alles was man wissen muss" (2002).
2. *Bildung als individuelles Vermögen*: Diese Dimension Lenzens entspricht in vielerlei Hinsicht der von Klafki so bezeichneten *formalen Bildungstheorien*. Hier geht es um Kompetenzen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Methoden etc., die es Subjekten ermöglichen, sich zu bilden. Hierunter könnte man im Kontext akademischen Lernens z. B. Lesestrategien verstehen, wie die so genannte PQ4R-Methode (Preview, Questioning, Read, Reflect, Recite, Review) oder den Umgang mit Booleschen Operatoren bei der Google-Recherche oder etwa Medienkompetenzen im Sinne von Baacke (2007), also etwas zu wissen über Mediengestaltung, Medienkritik, Mediennutzung und Medienkunde und dieses Wissen umsetzen zu können. Es könnte noch vieles mehr genannt werden.
3. *Bildung als individueller Prozess:* Hartmut von Hentig (1996) würde in diesem Zusammenhang argumentieren, der richtige Gebrauch des Wortes Bildung sei der, „sich" zu bilden. Mit anderen Worten: Bildung ist ein reflexiver Prozess, er setzt ein Agens voraus, welches sich um Bildung bemüht. Dabei legt von Hentig großen Wert darauf, dass dieser Prozess des „sich-Bildens" Maßstäbe benötigt. Er legt auch Maßstäbe vor, kann diese jedoch letztlich nicht theoretisch begründen, sondern setzt sie lediglich auf der Basis seiner beeindruckenden Belesenheit in Historie und Philosophie. Eine moderne Ausformung eines so verstandenen Bildungsbegriffs ist etwa das im Angelsächsischen beliebte „life-long-learning" (so Ehrenspeck explizit mit Bezug auf Lenzen 2010, S. 161). Lenzen betont die Nähe eines solchen Bildungsbegriffes zu konstruktivistischen Theorien und dem Begriff der Autopoiesis. Er stellt sogar die Frage, ob Autopoiesis nicht den Bildungsbegriff ersetzen könne (Lenzen 1997). Zu-

sammenfassend lässt sich ein solcher Bildungsbegriff als Selbstaktualisierung eines Individuums bezeichnen. Eine solche Idee der Selbstentfaltung der in einem Individuum vorhandenen Fähigkeiten und Kräfte hat eine Tradition, die in der Moderne bis in die Aufklärung etwa zu Rousseau zurückreicht, in der Antike bis zu Epiktet oder Marc Aurel.

4. *Bildung als individuelle Selbstüberschreitung und als Höherbildung der Gattung*: Hier geht es ebenfalls um eine in der Aufklärung groß gewordenen Idee, nämlich Bildung führe zu einer Weiterentwicklung im Sinne eines Fortschritts entweder für die gesamte Menschheit oder für einzelne Gruppen, etwa Gesellschaften, Kulturen, Institutionen etc. Bildung in diesem Sinne erscheint als Garant dafür, dass Handlungen, Interaktionen und das Verhalten von Gruppen oder Menschen in Zukunft besser werden, als es bisher der Fall ist. Die Frage, was denn besser ist, bestimmen gegenwärtige Weltbilder, beispielsweise besser im Sinne einer christlichen, ökologischen, kapitalistischen oder kommunistischen Gesellschaft. Die postmoderne Philosophie, die das Fehlen großer Erzählungen in der gegenwärtigen Zeit beklagt (Lyotard 1999), würde in diesem Zusammenhang gegen diesen Bildungsbegriff argumentieren. Aus ihrer Sicht gibt es keine Maßstäbe für das „Bessere". Verwandte Argumente brächte auch die anarchische Wissenschaftstheorie im Sinne Feyerabends (1979) hervor. Gemäß dem Titel des berühmten Buches „Anything goes", hieße es in diesem Kontext „alles ist gut", es gäbe im Sinne Feyerabends etwa keinen Unterschied zwischen einer schamanischen Beschwörung und dem wissenschaftlichen gestützten Einsatz eines Smartboards im Unterricht. Beides könne Lerneffekte haben.
5. *Bildung als eine Aktivität bildender Institutionen oder Personen*: Hier geht es vor allem um den institutionalisierten Ort, an dem Bildung stattfinden kann – die Familie, die Schule, tertiäre Bildungsinstitutionen etc. Bildungsforschung dieser Provenienz versucht durch die Analyse von Bildungsinstitutionen Vorschläge für verbesserte Bildung zu entwickeln. Mit anderen Worten: es geht auch um die Steuerung von Bildungsprozessen über die Veränderung institutioneller Prozesse. Governancetheorien versuchen sich an der Analyse von Institutionen, um Instrumente für eine bessere Steuerung von Bildung durch Institutionen zu geben.

Betrachtet man das Verhältnis der gerade skizzierten fünf Bildungsdimensionen zum Kontext Schule, dann fällt auf, dass man Schule auch ohne Bildung denken kann. Von Hentig etwa, der Bildung als individuellen Prozess betrachtet, würde argumentieren, wenn der Mensch gebildet wird, wird er zum Gebilde aber nicht zum Gebildeten (Filmzitat von Hartmut von Hentig, vgl. Preissing 2004), d. h. „Bildung" ist ein reflexiver Begriff. Menschen sollten *sich* bilden und nicht gebildet werden. Mit anderen Worten – Bildung setzt im Sinne eines individuellen Prozesses ein Agens voraus, wel-

ches sich um Bildung bemüht und keine Anstalt, die Bildung vermittelt. In diesem Sinne wäre Schule, die Wissen vermittelt, keine Bildungsanstalt, sondern eine Wissens- oder, wie man heute sagen würde, Kompetenzvermittlungsanstalt. Bilstein (2015) etwa spricht in diesem Kontext vom Midas-Prinzip der Schule, d. h. alles, was in die Schule kommt, wird verschult, denn Schule kann die Welt nicht in die Schule holen, sondern diese Welt nur über Symbole, Modelle etc. vermitteln. Im Sinne des modernen Angebots-Nutzungsmodells von Andreas Helmke, welches die traditionellen didaktischen Modelle verdrängt, geht es darum, dass Lehrkräfte ein Vermittlungsangebot machen und alles tun, etwa im Sinne des Motivierens, aktivierender Aufgabenstellung, Anpassung an das Vorwissen etc., dass dieses Angebot angenommen wird (Helmke 2015). Eine solche Vermittlungsanstalt muss nicht eo ipso schlecht sein, denn Schule und die in ihr agierenden Lehrkräfte erbringen wunderbare Leistungen, sie sind erfolgreich (Tenorth 2006, vgl. Thomas 2013 Kap. 1). Sie befähigen Menschen Berufe zu ergreifen oder zu studieren. Dies führt dazu, dass wir den Luxus hochwertiger Produkte oder Dienstleistungen genießen, aber mit Bildung muss dies nichts zu tun haben, wenn man Bildung als individuellen Prozess oder auch als individuelle Selbstüberschreitung begreift. Reduziere ich Bildung nur auf das materiale Wissen, dann kann man Schulen als eine Institution begreifen, die nichts mit Bildung zu tun hat.

Wie charakterisieren Professionalisierungstheorien den Lehrerberuf?

Betrachtet man die gegenwärtigen Professionalisierungstheorien zum Lehrerberuf, stechen vier Konzeptualisierungen hervor: 1. Strukturfunktionale Konzeptualisierungen, 2. Kompetenzorientierte Konzeptualisierungen, 3. Berufsbiografische Konzeptualisierungen und 4. Wertorientierte Konzeptualisierungen. Was verbirgt sich hinter diesen Begriffen?

Strukturfunktionale Konzeptualisierungen: Grundidee des Strukturfunktionalismus ist die mangelnde technische Funktionalisierbarkeit des Lehrer/innenberufs. Werner Helsper etwa, ein herausragender Vertreter in diesem Kontext, identifiziert grundlegende Antinomien im Lehrer/innenberuf (Helsper 1996). Es geht um Anforderungen, wie einerseits Nähe zu zeigen und gleichzeitig distanziert zu sein; ein Vermittlungsversprechen abzugeben und dieses nicht einlösen zu können; Macht auszuüben und gleichzeitig die Schüler symmetrisch als gleichberechtigte Partner anzuerkennen etc. Beispielhaft seien hier nur diese drei von elf Antinomien genannt. Helsper (2011) sieht in diesen Polaritäten echte nicht auflösbare antinomische Strukturen. Man kann bezweifeln, ob der Begriff „Antinomie“ wirklich gut gewählt ist, weil

Antinomien in der Logik meist im Rahmen formaler Systeme beweisbar sind. In Helspers Argumentation jedoch ist die Schule gerade kein formales System, deswegen könnte man eine weichere Formulierung wählen und beispielweise in den identifizierten Polaritäten Spannungsfelder sehen, die sich je nach Kontext und Beteiligten zumindest teilweise auf- oder nicht auflösen lassen.

Teil des unsicheren Handlungsfeldes von Lehrkräften sind neben den von Helsper genannten Aspekten eine Reihe weiterer widersprüchlicher Anforderungen, die an Lehrkräfte gestellt werden. Viele Personen wünschen sich besondere Verhaltensweisen oder Handlungen von Lehrkräften: Die Schüler/innen, die Eltern, die Schulleitung, Kollegen, technisches Personal, Hausmeister, Lehrerverbände, Massenmedien, Jugendverbände, die Kultusbürokratie und die Schulaufsicht, Parteien, Kirchen und noch viele andere mehr. Das heißt, Lehrkräfte, in ihrem öffentlichen Amt, sind einer Inflation von Ansprüchen ausgesetzt, denen sie, unabhängig von möglichen Widersprüchen, aufgrund ihrer Menge schon nicht nachkommen können, selbst wenn sie es versuchten – auch dies ist Unsicherheit.

Martin Rothland weist in seiner Charakterisierung des Lehrberufs auf weitere Unsicherheiten des Berufes hin: So erwähnt er, dass die Lehrer-Schüler-Beziehung keine freiwillige, sondern erzwungene sei; Lehrkräfte in ihrer Beziehung zu Schülern wenig Rückmeldung über Erfolge bekommen; solche Erfolge sich erst langfristig zeigen und nicht unmittelbar sichtbar sind; der Beruf nach oben offen sei, das heißt, es keine geregelten Arbeitszeiten gibt (Rothland 2013).

Zwei weitere Unsicherheiten lassen sich im Rahmen einer erweiterten Auffassung strukturfunktionaler Unsicherheit identifizieren, die theoretisch einen fundamentalen Rahmen abgeben:

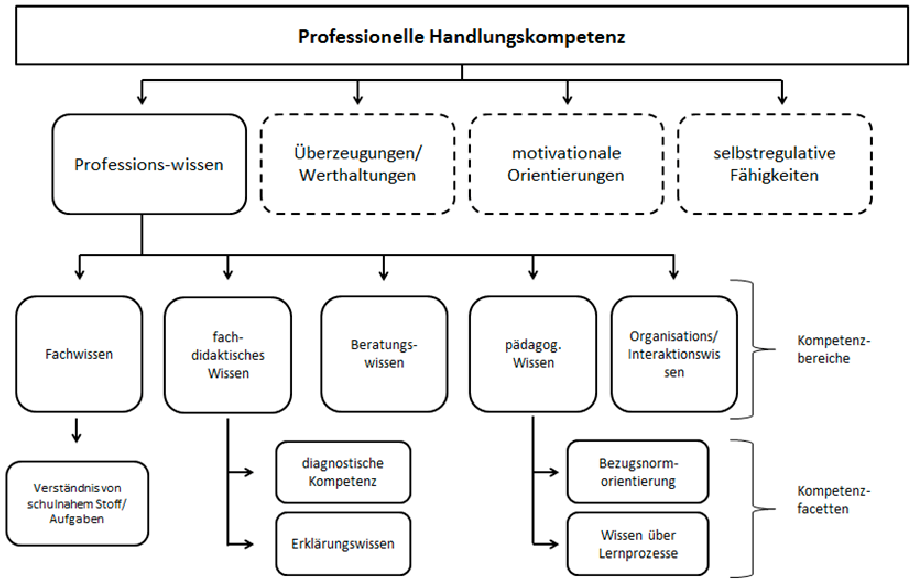
1. Systemtheoretisch betrachtet besteht zwischen der Intention etwas zu bewirken, der Handlung, die eine Lehrkraft auf der Basis der Intention ausführt, und der Wirkung nur eine lose Koppelung. Das heißt die Absichten von Lehrkräften führen nicht zu eindeutig bestimmbaren Handlungen und diese Handlungen haben nicht unbedingt die Wirkungen, die erwartet werden. 2. Man kann Pädagogik als eine Wissenschaft betrachten, deren ureigener Kern nur schwer zu bestimmen ist. Deswegen, so etwa Zierer (2010), sei Pädagogik notwendigerweise eklektisch, würde Wissensbestände aus anderen Domänen zusammenführen, um Probleme etwa von Erziehen und Unterrichten in Institutionen zu lösen. Dieser Anspruch wäre ebenfalls ein Beitrag zur Unsicherheit pädagogischen Handelns.

Kompetenzorientierte Konzeptualisierungen: Ausdrücklich sich gegen den Strukturfunktionalismus wendend, wird in dem Modell der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften von Jürgen Baumert und Mareike Kunter (2006) argumentiert. Der mäßig überzeugende Kern ihres Arguments gegen

den Strukturfunktionalismus lautet: Der Strukturfunktionalismus sei nicht anschlussfähig an die internationale Diskussion und würde einer „Pädagogik des Scheiterns" das Wort reden, wo doch die Geschichte des Lehrens an Schulen eine Erfolgsgeschichte sei. Das erste Argument ist grundsätzlich dürftig, denn gemäß diesem Argument darf nur gedacht und geschrieben werden, was international anschlussfähig ist, also mit anderen Worten: in englischer Sprache im angelsächsischen Raum diskutiert wird. Das ist eine antiaufklärerische Position, die wohl die wenigsten Erziehungswissenschaftler/innen in Deutschland teilen. Diese Position verwechselt gute Wissenschaft mit Karriereverhalten, welches zu Anerkennung führt.

Das zweite Argument vom Scheitern (Baumert & Kunter, 2006) ist ein Zerrbild des Strukturfunktionalismus. Spannungsfelder oder gar Antinomien in menschlichen Interaktionen zu sehen, Handlungen nur für sehr begrenzt steuerbar zu halten, ist keine „Pädagogik des Scheiterns", sondern realistisch. Trotz aller Konventionen, denen menschliches Handeln unterliegt, trotz aller theoretischen Modelle, die uns für menschliches Handeln zur Verfügung stehen, wie Modelle sozialer Reziprozität (Streicher & Frey 2008), weichen die Handlungen von Schüler/innen häufig von dem ab, was Lehrkräfte erwarten. Schule ist nicht nur ein Ort des Erfolgs, sondern für manche *auch* ein Ort des Scheiterns. Ein solches Scheitern durch Reflektion auch in eine Lerngelegenheit zu verwandeln und nicht am Scheitern zu verzweifeln, ist der Anspruch des Strukturfunktionalismus.

Das kompetenzorientierte Modell von Baumert und Kunter (2006) unterscheidet schließlich zwischen „Professionswissen", „Überzeugungen/Werthaltungen", „Motivationalen Orientierungen" und „Selbstregulativen Fähigkeiten." Wie das unten abgebildete Schaubild deutlich macht, wird dem Bereich des Wissens ein sehr großer Platz in diesem Modell eingeräumt. Gleichzeitig wird jedoch anerkannt, dass Überzeugen/Werthaltungen und motivationale Orientierungen gleichsam als Filter der Wahrnehmung und Handlungsselektion von Lehrkräften dienen. Damit übernimmt dieses Modell Aspekte der Belief-Forschung (Pajares 1992) und Motivationstheorien (Eccles & Wiegfield 2002). Zu guter Letzt erfolgt noch eine Nennung der selbstregulativen Fähigkeiten, die, folgt man dem Strukturfunktionalismus, in einem unsicheren Handlungsfeld natürlich eine besondere Bedeutung haben. Anders als der Strukturfunktionalismus erweckt dieses Modell jedoch den Eindruck, wenn man nur genug weiß, die richtigen Überzeugungen und Werthaltungen und die motivationalen Orientierungen hat sowie sich selbst regulieren kann, dann wäre die Unsicherheit auf ein planbares Maß reduziert. Zudem suggeriert eine solche Konzeptualisierung von Professionalität, dass Wissens- oder Kompetenzbestände von Lehrkräften kanonisierbar bzw. „bezifferbar" wären.



Berufsbiografische Konzeptualisierungen: Die berufsbiografische Forschung beruft sich häufig auf Havighurst, der für verschiedene Lebenszeitalter oder Abschnitte im Leben bestimmte zu lösende Aufgaben konstatiert (vgl. Trautmann 2004). Diese Idee lebenszeitlich bedingter Aufgaben wird auch auf die professionelle Entwicklung von Lehrkräften übertragen. Uwe Hericks und an ihn anknüpfend Manuela Keller-Schneider sind bekannte Vertreter dieses Konzepts (Hericks 2006, Keller-Schneider 2010). Hericks etwa hat in seiner qualitativen Untersuchung zu Berufseinsteigern folgende Aufgaben identifiziert, die von diesen gelöst werden müssen: Rollenfindung als Berufsperson, Vermittlung von Sach- und Fachinhalten, Anerkennung der Schülerinnen und Schüler als entwicklungsbedürftige und entwicklungsfähige Andere, Kooperation in der Institution Schule (vgl. als Überblick Keller-Schneider & Hericks 2014). Der schon etwas ältere berufsbiografische Ansatz von Hubermann zeigt Aufgaben für den gesamten professionellen Berufsverlauf von Lehrkräften auf (Hubermann 1991), etwa nach einer Zeit des professionellen Agierens bisher Erreichtes neu zu bewerten, neue Dinge zu tun oder am Ende eines Berufslebens möglichst mit Gelassenheit diesen zu verlassen.

Wertorientierte Bilder einer Lehrkraft: Dass Lehrkräfte ihr Handeln an einem spezifischen Ethos orientieren sollten, ist ein alter Topos des Nachdenkens über Lehrkräfte, der sich mindestens bis in die Antike zurückverfolgen lässt. In neuerer Zeit hat Hartmut von Hentig explizit diese Traditionslinie aufgegriffen und analog zum Hippokratischen Eid der Mediziner einen Sokratischen Eid für Lehrkräfte entwickelt (Hentig 2003). Die Breitenwirkung dieser Überlegungen ist jedoch nur begrenzt. Einflussreicher sind die Überle-

gungen des Schweizer Psychologen Oser (1998), der Lehrkräfte vor allem auf die Begriffe „Fürsorge", „Gerechtigkeit" und „Wahrhaftigkeit" verpflichten will. Dabei sind die Verpflichtungsaspekte der Fürsorge und Gerechtigkeit mehrdimensional angelegt, das heißt, Fürsorge kann sowohl Nachsicht als auch Voraussicht bedeuten und gerechtes Handeln hat unterschiedliche Gesichtspunkte der Verteilungsgerechtigkeit. Osers Überlegungen sind gut anschlussfähig an die in der Sozialpsychologie entwickelten sozialen Austauschtheorien, in denen das weiter oben bereits erwähnte Prinzip der Reziprozität eine große Rolle spielt (Streicher & Frey 2008). Anschlussfähig sind diese Überlegungen auch an die vor allen Dingen quantitativ orientierten und etablierten Belief-Forschungen (vgl. den Überblick bei Baumert & Kunter 2006, S. 497ff).

Die Frage des „richtigen" Lehrer/innen-Ethos spielt ganz besonders in den letzten Jahren in den Überlegungen um Inklusion eine herausragende Rolle. Dabei schließt diese Diskussion meist nicht explizit aber doch inhaltlich an die Oserschen Begriffe der „Fürsorge" und „Gerechtigkeit" an, gibt ihnen aber eine spezifische sonderpädagogische Richtung. Ein weiterer wichtiger theoretischer Garant eines Inklusionsethos ist die Theorie der Anerkennung von Honneth (1998). Fasst man die verschiedenen Überlegungen zusammen, lässt sich das inklusionsorientierte Ethos ungefähr wie folgt umreißen (vgl. Dlugosch & Reiser 2010; Haeberlin 1999, Moser, Schäfer & Jakob 2010; Weiß, Kollmannsberger & Kiel 2014): Ethos ist im Sinne eines positiven Menschenbilds bzw. einer humanistischen Grundhaltung zu verstehen, die alle anderen Fähigkeiten, Eigenschaften und Handlungen einer Lehrkraft beeinflusst. Es wird getragen durch die Verteidigung des Anspruchs jedes Menschen auf Erziehung und Bildung. Kernbegriffe einer solchen Verteidigung sind die Anerkennung der Individualität eines jeden Einzelnen, ideologische Offenheit, Überzeugung vom Lebensrecht für Alle, Glaube an Bildbarkeit und Bildungsrecht für Alle, Engagement für Selbstständigkeit und Lebensqualität Aller und der möglichst gemeinsamen Arbeit Aller an gemeinsamen Gegenständen. Zu diesem Ethos gehört besonders die „Annahme" der teilweise schwierigen Schülerinnen- und Schülerklientel, so wie sie ist, von einer Defizitorientierung wegzugehen und den Blick auf die immer als vorhanden gedachten Ressourcen zu lenken. Im Sinne der oben angesprochenen Beliefforschung wäre ein solches Ethos ebenfalls ein Filter von Wahrnehmung und Handlungen (Pajares 1992).

Was ist eine gebildete Lehrkraft?

Im Folgenden geht es darum, die oben aufgeführten Dimensionen eines Bildungsbegriffs in Beziehung zu setzen zu den Konzeptualisierungen der Leh-

rerprofession, um hieraus eine Antwort auf die in der Überschrift genannte Frage zu entwickeln.

Bildung als individueller Bestand: Bildung als Bestand entspricht im Modell der professionellen Handlungskompetenz von Baumert und Kunter (2006) vor allem das „Professionswissen" mit seinen „Kompetenzbereichen" und „Kompetenzfacetten." Normatives Wissen ist hier weitestgehend ausgeblendet und wissenschaftliches Wissen steht im Vordergrund.

Aus strukturfunktionaler Sicht spiegelt diese Dimension von Bildung die grundlegende Kenntnis der Unsicherheit des Berufsfeldes wider. Lehrkräfte müssen wissen, dass der Zusammenhang von Intention, Handlung und Wirkung einer Intervention nur begrenzt steuerbar ist, dass der Vielzahl der Anforderungen nicht entsprochen werden kann und es gilt zur Kenntnis zu nehmen, dass der Beruf ein hohes Maß an Selbstorganisationsfähigkeit erfordert. Die notwendige Reflexionsfähigkeit kann hier als Bildungsbestand charakterisiert werden.

Berufsbiografisch gilt es, zentrale Aufgaben des professionellen Feldes zu kennen und sich dabei bewusst zu sein, dass diese sich im Laufe des Berufslebens verändern. So besteht etwa ein zentraler Unterschied zwischen der sogenannten Überlebensphase in den ersten drei Jahren des Berufseintritts (Hubermann 1991) und der Phase einer Neubewertung oder des Selbstzweifels nach sechs oder sieben Jahren Berufserfahrung.

Aus einer wertorientierten Perspektive spielt das Wissen um die Werte meines Berufskontextes eine wichtige Rolle. In einem Sportgymnasium gibt es möglicherweise andere leistungsorientierte Werte als an einer inklusiven Montessori-Schule. Ebenso gibt es Bundesländer wie Baden-Württemberg und Bayern, die explizit eine christliche Wertorientierung ihres Schulsystems hervorheben. Klar ist jedoch: Die Werte zu kennen, heißt nicht unbedingt, ihnen zu folgen.

Bildung als individuelles Vermögen: Etwas zu wissen, heißt nicht unbedingt etwas zu können. Jemand könnte etwa in einem Multiple-Choice-Test alle Fragen zu den Kompetenzbereichen und Kompetenzfacetten richtig beantworten und dennoch keinen guten Unterricht halten. Dies scheint zunächst einmal banal. Man muss jedoch auch umgekehrt bedenken: Eine Lehrkraft kann etwas können, ohne etwas zu wissen. Der geisteswissenschaftliche Pädagoge Erich Weniger verweist zu Recht auf die sogenannten Theorien 1. Grades, gemäß derer Lehrkräfte zwar erfolgreich handeln, aber nicht artikulieren können, woran es liegt, dass sie Erfolg haben (Weniger 1953). Gebildet sein im Sinne eines Vermögens heißt, aus dieser Perspektive auf der Basis des individuellen Bestandes, also auf der Basis von Wissen, auch etwas zu können.

Aus der Sicht des Strukturfunktionalismus bedeutet dies, nicht nur die strukturelle Unsicherheit zu kennen, sondern auch Konsequenzen daraus zu

ziehen: sich durch die strukturelle Unsicherheit nicht unter Druck setzen zu lassen, Scheitern als eine Dimension des Lehrer/innendaseins zu akzeptieren und sich auch in Kontexten des Scheiterns bewusst bilden zu können. Dabei bilden Wertorientierungen wichtige Leitlinien dafür, in welche Richtung das Vermögen entwickelt wird. Eine leistungsorientierte Gymnasiallehrerin an einem bayerischen Elitegymnasium wird hier möglicherweise andere Wege gehen als eine Lehrerin an einem Förderzentrum mit vielen verhaltensauffälligen Kindern. Die eine orientiert sich möglicherweise an Wissensdomänen der klassischen Schulfächer, die andere an Strategien Sozialverhalten zu steuern, etwa durch Deeskalationsstrategien.

Berufsbiografisch bezeichnet Bildung als Vermögen die Fähigkeit, Entwicklungsaufgaben im Kontext sich verändernder gesellschaftlicher Anforderungen oder anderer Schulkontexte, in die eine Lehrkraft sich begibt, nicht nur zu erkennen, sondern jeweils auch neu zu interpretieren. So erfordert etwa die zunehmende Heterogenität am Gymnasium möglicherweise sich nicht nur in fachbezogenen Wissensdomänen zu bilden, sondern auch, wie gerade genannt, auf schwieriges Sozialverhalten zu konzentrieren (Syring, Weiß & Kiel eingereicht).

Bildung als individueller Prozess: Auf die Frage, wie eine Lehrkraft „sich" bildet, gibt das kompetenzorientierte Modell professionellen Handelns von Baumert und Kunter (2006) kaum eine Antwort. Es definiert Kompetenzbereiche und -facetten ohne zu sagen, wie diese erworben werden. Der Verweis auf selbstregulative Fähigkeiten führt in diesem Modell wenig weiter. Auch der Strukturfunktionalismus gibt hier nur wenig Auskunft. Er charakterisiert die Situation des „sich Bildens" und verweist durch die unterschiedlichen Charakterisierungen der Unsicherheit auf die notwendige Eigenaktivität einer Lehrkraft, die in dieser unsicheren Situation sich und die anderen immer selbst erforschen muss, um begründete Handlungsalternativen zu entwickeln (bezeichnet als reflexive Tätigkeit). Insofern kann man den Strukturfunktionalismus als ein begründendes Element verstehen, welches auf die Notwendigkeit von immer wieder stattfindender Lehrer/innenbildung hindeutet.

Die berufsbiografische Perspektive verweist auf Wendepunkte in der Berufsbiografie, an denen deutlich wird, ob jemand sich gebildet hat oder nicht. Wenn eine Lehrkraft etwa auf den Handlungsmustern und Wissensbeständen ihres Berufseintritts, der „Überlebensphase", verharrt und nie zu Selbstzweifel oder Neubewertungen des eigenen Handelns kommt, dann hat Bildung nicht stattgefunden. Die Belastungsforschung lehrt uns dabei, welches wichtige Parameter sind, um ein berufliches Leben als individuellen Prozess erfolgreich zu gestalten (vgl. den Überblick bei Kiel & Weiß 2015): Lehrkräfte sollten sich im Berufsleben realistische und erreichbare Ziele setzen, einen konstruktiven Umgang mit Misserfolg zeigen, in ein (berufliches) soziales Netzwerk eingebunden sein und dieses pflegen, über effektive Stra-

tegien der Stressbewältigung verfügen, distanzierungs- und erholungsfähig sein sowie ein breites Interessensspektrum haben und selbstwirksam sein bzw. Erfahrungen von Selbstwirksamkeit machen.

Bildung als individuelle Selbstüberschreitung und als Höherbildung der Gattung: Fragt man nach der Bildung als individueller Selbstüberschreitung für Lehrkräfte, ist zum Verständnis ein Theoriekontext hilfreich, der weit entfernt von Bildungstheorie ist. Es handelt sich um die Experten-Novizen-Theorie (vgl. Bromme, 1992, den Überblick bei Gruber/Stöger 2011). In diesem Professionalisierungsansatz wird ein Experte als eine Person bestimmt, die dauerhaft Höchstleistungen oder Leistungsexzellenz zeigt. Kern der Theorie ist einerseits zu bestimmen, was diese Höchstleistung ausmacht und andererseits zu bestimmen, wie man sich vom Novizen zu einem Experten entwickelt. Grundlage für einen guten Experten für diesen Theoriekontext ist eine gut organisierte Wissensbasis, welche als Grundlage für die Informationsaufnahme und -verarbeitung und das Problemlösen gilt (vgl. Gruber/Stöger S. 252). In die Worte der Bildungstheorie übersetzt heißt das, es gilt nicht nur einen Bestand an Wissen zu haben, dieser Bestand muss auch wohl organisiert sein, damit er abgerufen werden kann. Zusätzlich muss das Wissen dann auch in erfolgreiches Problemlösehandeln überführt werden können, z. B. in der Vorbereitung eines adressatenangemessenen Unterrichts. Der Unterschied zwischen Novize und Experte wird in diesem Theoriekontext als qualitativ groß eingeschätzt, das heißt, der Übergang vom Novizen zum Experten kann durchaus als Selbstüberschreitung des Individuums interpretiert werden.

Bildung als eine Aktivität bildender Institutionen oder Personen: In diesem Sinne gebildet zu sein bedeutet für Lehrkräfte die institutionellen und sozialen Vorstrukturierungen ihres Arbeitsumfeldes zu kennen und gemäß diesen institutionellen Vorstrukturierungen handeln zu können. Solche institutionellen und sozialen Vorstrukturierungen sind nicht einfach eine Kenntnis der Bildungsstandards, der verschiedenen Schulformen oder der Gestaltung von Übergängen zwischen Schulformen. Sie greifen direkt in die Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler/innen ein. Lehrkräfte etwa dürfen ihre Aufsichtspflicht nicht vernachlässigen, haben nur einen eingeschränkten Rahmen von Sanktionen gegenüber ihren Schüler/innen (Körperverletzung ist heute verboten), Lehrkräfte sind verpflichtet, Beratungsgespräche zu führen mit Schüler/innen und Eltern etc.

Betrachtet man Bildung als eine Aktivität bildender Institutionen, dann ist die Professionalisierung von Lehrkräften in der ersten und zweiten Ausbildungsphase und während ihres Berufes eine institutionalisierte akademische Expertenwerdung. So entwickelt sich zwar nicht eine Gattung weiter, aber immerhin doch die Profession der Lehrkräfte. Professionen gelten da-

bei als Berufe besonderen Typus. „Sie unterscheiden sich dadurch, dass sie die Berufsidee reflexiv handhaben, also das Wissen und den Ethos eines Berufs bewußt kultivieren, kodifizieren, vertexten und damit in die Form einer akademischen Lehrbarkeit überführen“ (Stichweh 1997, S. 51). Schaut man sich die Geschichte der Lehrerprofessionalisierung an, so ist sie mindestens seit Anfang des 20. Jahrhunderts durch eine zunehmende Akademisierung gekennzeichnet. Im Kontext der Pädagogik der frühen Kindheit findet eine solche Akademisierung in Deutschland gerade erst statt (Syring, Weiß, Keller-Schneider, Hellsten & Kiel 2017).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass je nach „Wahl“ der Dimension des Begriffs der Bildung (erste Frage) und des professionstheoretischen Konzeptes (zweite Frage) die Antwort auf die Frage, was eine gebildete Lehrkraft ist, unterschiedlich ausfällt. Das spannende und interessante für die Gestaltung einer umfassenden Lehrerbildung ist es, sowohl Raum für unterschiedliche Professionskonzepte als auch Bildungsdimensionen zu geben, damit im Sinne Klafkis *sich eine umfassend gebildete Lehrkraft bilden kann*.

Literatur

Baacke, D. (2007): *Jugend und Jugendkulturen: Darstellung und Deutung*. Weinheim: Beltz Juventa.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *9*(4)

Bilstein, J. (2015): Der Midas-Touch der Schule. In: Rat für kulturelle Bildung (Hrsg.), *Zur Sache. Gegenstände, Praktiken, Bilder* (S. 46–48). Essen

Bromme, R. (1992): *Der Lehrer als Experte: zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber

Dlugosch, A. & Reiser, H. (2009): Sonderpädagogische Profession und Professionstheorie. In G. Opp & G. Theunissen (Hrsg.), *Handbuch schulische Sonderpädagogik* (S. 92–98). Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Eccles, J.S. & Wigfield, A. (2002): Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review Psychology*, *53*(1)

Ehrenspeck, Y. (2010): Philosophische Bildungsforschung: Bildungstheorie. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 155–169), Wiesbaden: Springer

Feyerabend, P. (1979): *Erkenntnis für freie Menschen*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag

Gruber, J./Stöger, H. (2011): Experten-Novizen-Paradigma. In E. Kiel/K. Zierer (Hrsg.) *Basiswissen Unterrichtsgestaltung S. 247–264*, Hohengehren: Schneider

Haeberlin, U. (1999): Heil- und sonderpädagogische Lehrerbildung – Wozu eigentlich? In U. Heimlich (Hrsg.), *Sonderpädagogische Fördersysteme. Auf dem Weg zur Integration* (S. 129–146). Stuttgart: Kohlhammer

Helmke, A. (2015): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett-Kallmeyer

Helsper, W. (2011): Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 149–170). Münster u. a.: Waxmann

Helsper, W. (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen: Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 521–569). Frankfurt a. M.: Suhrkamp

Hentig, H. v. (2003): *Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft* Weinheim u. a.: Beltz

Hentig, H. v. (1996): *Bildung*. München: Carl Hanser Verlag

Hericks, U. (2006): *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: Springer VS

Hirsch, E.D., Kett, J.F. & Trefil, J. (Hrsg.) (2002): *The New Dictionary of Cultural Literacy*. Boston u. a.: Houghton Mifflin Harcourt

Honneth, A. (1998): *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Huberman, M. (1991): Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In E. Terhart (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf* (S. 249–267). Köln u. a.: Bölau-Verlag

Keller-Schneider, M. (2010): *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen*. Münster: Waxmann

Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2014): Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 386–407). Münster u. a.: Waxmann

Kiel, E. & Weiß, S. (2015): Gesund im Referendariat – Die zweite Ausbildungsphase des Lehramts aus salutogener Perspektive. *Seminar, 21*(1)

Klafki, W. (1991): *Neue Studien zur Bildungstheorie*, Weinheim u. a.: Beltz

Lenzen, D. (1997): Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? *Zeitschrift für Pädagogik*, *43*(6)

Lyotard, J.-F. (1999): *Das postmoderne Wissen*. Wien: Passagen Verlag

Moser, V., Schäfer, L. & Jakob, S. (2010): Sonderpädagogische Kompetenzen, ‚beliefs' und Anforderungssituationen in integrativen Settings. In A.-D. Stein, S. Krach & I. Niediek (Hrsg.), *Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven* (S. 235–244). Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Oser, F. (1998): *Ethos – Die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen*. Opladen: Leske+Budrich

Pajares, M. F. (1992): Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research, 62*

Preissing, C. (2004): Bildung im Situationsansatz – Bildung nach PISA. Abrufbar unter: www.kindergartenpaedagogik.de (1. 2. 2004)

Rothland, M. (2013): *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen*. Wiesbaden: Springer VS

Schwanitz, D. (2002): *Bildung – Alles, was man wissen muß*. München: Goldmann

Stichweh, R. (1997): Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 49–69). Frankfurt a. M.: Suhrkamp

Streicher, B. & Frey, D. (2008): Fairness-Check bei Wandelprojekten. Vier Dimensionen von Gerechtigkeit und wie man sie berücksichtigt. *Organisationsentwicklung*, *4*

Syring, M., Weiß, S. & Kiel, E. (eingereicht): Das Gymnasium zwischen „erzwungener" und „notwendiger" Transformation. Anforderungen ethnisch-kultureller Heterogenität und interkultureller Schulentwicklung aus Sicht von Gymnasiallehrkräften. *Die Deutsche Schule*

Syring, M., Weiß, S., Keller-Schneider, M., Hellsten, M. & Kiel, E. (2017): Berufsfeld „Kindheitspädagoge/in": Berufsbilder, Professionalisierungswege und Studienwahlmotive im europäischen Vergleich. *Zeitschrift für Pädagogik*, *63*(2)

Tenorth, H.-E. (2006): Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie. Gelingende Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *9*(4), 580–597

Tenorth, H.-E. (1997): „Bildung" – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, *43*(6)

Thomas, G. (2013): Education: A very short Introduction. Oxford: Oxford University Press

Trautmann, M. (2004): Entwicklungsaufgaben bei Havighurst. In M. Trautmann (Hrsg.), *Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang* (S. 19–40). Wiesbaden: Springer VS

Weiß, S., Kollmannsberger, M. & Kiel, E. (2014): Was sollen Lehrerinnen und Lehrer im Förderschwerpunkt Lernen können? Ein Anforderungsprofil aus Sicht von Lehrkräften und Ausbildungspersonen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, *83*(4)

Weniger, E. (1953): Theorie und Praxis in der Erziehung. In ders. (Hrsg.), *Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis* (S. 7–22), Weinheim: Beltz

Zierer, K. (2010): Alles prüfen! Das Beste behalten! Zur Eklektik in Lehrbüchern der Didaktik und des Instructional Design. Baltmannsweiler: Schneider

Ralf Elm

Führung und Ethik

Ethische Voraussetzungen von Schulleitung und Personalführung

Abstract

Ethik wird weder in Form moralischer Ansprüche noch ethischer Reflexionen im Diskurs um Schulleitung und Personalführung eine besondere Aufmerksamkeit zuteil, obwohl es um ‚Führungs*handeln*' geht. Im Beitrag wird Irritationen nachgegangen, die einerseits Ausdruck der modernen Situation des Erziehungs- und Bildungssystems als einem entmoralisierten Funktionssystem im Sinne Luhmanns sind, die aber andererseits auf ethische Implikationen verweisen, die mit Schule und ihrem Erziehungs- und Bildungsauftrag gegeben sind. Vor dem Hintergrund führungsethischer Ansätze wird nach ihrer Relevanz für Schulleitung im Hinblick auf ihre Aufgabenfelder gefragt, aus philosophisch-ethischer Sicht einige Verengungen im stets auch von der Bildungspolitik beeinflussten Diskurs um Leitung und Führung herausgearbeitet, um abschließend Folgerungen zu ziehen und Anschlussfragen zu stellen.

Ausgangsirritationen

Nahezu ausnahmslos ist in der reichen Literatur zur Führungsthematik im Allgemeinen und von Schulleitungen im Besonderen von einer Zunahme an sachlicher Komplexität und damit einhergehenden Herausforderungen die Rede. Häufig sogar wird diese Komplexitätssteigerung – z. B. unter Vorzeichen der Ökonomie oder globalen Migration – von der weltgeschichtlichen Konstellation, der Rolle Europas, vom gesellschaftlichen Kontext und von neuen Erfordernissen vor Ort her verstanden. Weniger häufig sind schon damit verbundene geschichtliche Analysen, die die derzeitigen ‚Entwicklungsvorgänge' in einer für das Erziehungs- und Bildungssystem spezifisch ethischen und vielleicht auch problematisierend-kritischen Weise zu rekonstruieren versuchen; selten trifft man auf ethische Verständigungs-, auf ethische

Erschienen in: Kansteiner, Katja / Stamann, Christoph (Hg.), Personalentwicklung in der Schule zwischen Fremdsteuerung und Selbstbestimmung, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2015. Wiederabdruck mit freundlicher Genehmigung des Verlags.

Situierungs- und Verortungsprozesse in unserer gegenwärtigen geschichtlichen Situation, lediglich ist mitunter von Werten die Rede (vgl. Fonk 2009, Ruep 2012). Gleichzeitig aber entscheiden und agieren von Situation zu Situation stets Einzelne, sei es eine Führungsperson oder auch die durch Entscheidungen und Aktionen Aufgeforderten oder Betroffenen. Es ist nicht *das* Erziehungs- und Bildungssystem, das handelt. Es sind auf der Akteursebene nach wie vor wir (aus-)führenden Menschen, die geschichtliche Weichenstellungen vornehmen und unser Weltverhältnis mit austragen. Am Selbstverhältnis und Selbstverständnis einer jeden (Führungs-)Person liegt es, ob sie sich vermeintlich ‚ethik-neutral' und damit implizit moralisch zwischen systemischem Fatalismus nach oben und organisierendem Pragmatismus nach unten bewegt oder ob sie auf sittlich-verantwortungsvolle, ethisch-rechtfertigbare Weise die geschichtlichen Um- und Zustände im Kontext eines Menschen- und Weltverständnisses mitgestaltet, wozu auch das Erheben von kritischen Einsprüchen gehören kann.

Der Verunsicherung durch die Ambivalenz relativ unreflektierter Dezisionen und Aktionen auf Seiten von Führung(en) bei gleichzeitigem tendenziellen ethischen Schweigen auf der Handlungs- wie wissenschaftlichen Reflexionsebene tritt die Irritation zur Seite, dass dies vor dem Hintergrund der geschichtlichen Erfahrungen im Nazi-Deutschland möglich ist. Durch das, was ‚der Führer' Hitler alles angerichtet hat, verbietet sich eine unbefangene, vermeintlich ‚ethik-neutrale' Rede von ‚Führung', ‚Führerprinzip', ‚Führerschaft' usw. – mögen zukünftige Pädagog/innen oder Politiker/innen noch so professionell ausgebildet sein.

Wo Führung das Sagen hat, herrschen asymmetrische Beziehungen, die ein oben und unten, eine Hierarchie und ein Machtgefälle implizieren. Was jedoch für die einen als eine Legitimierung der mit Macht ausgestatteten Führungsposition durch einen Vorsprung an Wissen, durch eine Auszeichnung an Können gilt, ist für andere im Prinzip und von Anfang an eine stets mit Diskriminierungen und Kränkungen verbundene Entmündigung derjenigen, die man vermeintlich meint, führen zu müssen, ob sie es wollen oder nicht. Kann aber angesichts des Machtpotentials von Führungskräften und der verschiedenen strukturellen Macht-Dispositive das Phänomen Führung und Personalentwicklung ohne weitergehende ethische Selbstverständigungen zukunftsweisend bedacht werden?

Steht hinter den Irritationen damit die Erwartung, thetisch formuliert: *keine Führung (und ihre Thematisierung) ohne Ethik (i.w.S.)*, so zeigt unsere geschichtliche Situation tendenziell das Gegenteil. Dieser Befund ist außerordentlich aufschlussreich. Während man in einer hochgradig ausdifferenzierten Gesellschaft kaum auf Herrschaft, Hierarchien und die Vergabe von Leitungsfunktionen zum Funktionieren der Gesamtgesellschaft wird verzichten können, legen sich uns ethische Überlegungen prima facie nicht mit ei-

ner solchen Notwendigkeit nahe; sie scheinen beliebig und kontingent. Auch fast ein Jahrhundert nach Max Weber bleibt es bei dieser Signatur der Moderne – selbst nach den Katastrophen des 20. Jhdts: Im Kontext der Ausdifferenzierung der Wertsphären entspricht der Reduzierung des Ethischen auf die Moral und der Moral auf die Privatsphäre (wo man so viel moralisch oder ethisch denken mag wie man will) die Entmoralisierung weiter gesellschaftlicher Teilbereiche selbst. Und ob man mit Weber (1980, 13) vom „Standpunkt der Zweckrationalität" das Ethische in Form einer „Wertrationalität" als „irrational" abtrennt oder mit Luhmann (1990) von Moral als „paradigm lost" spricht, im Ergebnis konvergieren sie in der These: *Führung* (in welchem Funktionssystem auch immer) *und Ethik scheinen einander äußerlich, d. h. füreinander keine konstitutive Rolle mehr zu spielen.*

Gleichwohl ist dem selbstverständlich nicht so, erstens, weil es in der Führung direkt oder indirekt immer um die *Gestaltung* von Beziehungen in Funktionsbereichen geht, die in sich ‚gut' und ‚sinnvoll' oder ‚unguť sein kann, weil man beispielsweise den Menschen als Menschen ‚gerecht' wird oder eben nicht. Zweitens, weil Führung auf das moralische Entgegenkommen der jeweiligen Mitarbeitenden eines Funktionssystems angewiesen ist, damit es überhaupt seinen Sinn erfüllen und sich lebendig weiterentwickeln kann. Die *funktionsspezifische Normativität* eines gesellschaftlichen Funktionsbereiches oder Teilsystems mit seinem jeweiligen Code vermag die eigene Anwendung nicht zu regeln; wie man z. B. im Wissenschaftssystem mit Forschung und Erkenntnissen oder im Erziehungs- und Bildungssystem mit Evaluationen und deren Ergebnissen umgeht, ergibt sich nicht von diesen selbst her. Deswegen ist jede funktionsspezifische Normativität quer durch alle Teilsysteme hindurch abhängig von moralischen als funktions*un*spezifischen Voraussetzungen, also angewiesen auf eine gleichsam *funktionsunspezifische Moral als Normativität höherer Stufe*, wie sie sich personal in (etwa der Wahrheit verpflichteten) Haltungen zeigt, institutionell tragend sein muss und im Letzten von der rechtsmoralischen Qualität freiheitlich-demokratischer Grundordnung und ihrer fortwährenden Aktualisierung auf Seiten der Gesellschaftsmitglieder lebt. Dann aber gibt es auch keine ‚ethikneutrale' Führung in all diesen Funktionsbereichen, sondern Führung muss implizit, um führen zu können, immer schon irgendwie ihre Voraussetzungen verstanden haben. Die Frage ist bloß, ob sie ihre Voraussetzungen angemessen oder aufgrund beispielsweise geschichtlicher Verstehenshorizonte eher verkürzt versteht.

Verantwortung von Schulleitung, ihre sittlichen Implikationen und handlungstheoretischen Voraussetzungen

In Organisationen der verschiedenen Funktionsbereiche unterscheidet man gewöhnlich zwei Weisen der Personalführung. Sie erfolgt zum einen strukturell und indirekt als „Personalmanagement", zum zweiten im direkten Kommunikations- und Interaktionszusammenhang als „Mitarbeiterführung" (vgl. Wunderer 2009). Schulleitung umfasst beides. Aufgrund der in der Regel qua Amt erhaltenen Machtposition obliegt Führungspersonen von Unternehmen grundsätzlich eine umfassende Verantwortung. Sie zeigt sich zunächst als Verantwortung für den Erfolg der jeweiligen Einrichtung, sodass in dieser Ausrichtung eine Mitarbeiterführung immer auch insofern erfolgreich ist, als sie zum institutionellen Erfolg beiträgt. Zentrales ‚Instrument' einer solchen Erfolgsicherungs- und Erfolgsteigerungstechnik ist die „Beeinflussung des personalen Arbeitsverhaltens" als „Steigerung der personalen Leistung" (Kuhn & Weibler 2003, 376). Als erfolgreich kann eine Mitarbeiterführung aber ebenso im Hinblick auf die Arbeits- und Lebensqualität auf Seiten der Mitarbeitenden gelten. Mit Führungskräften, die z. B. um individuelle Lebenswege, Stärken und Schwächen, Umstände sowie Interessen bei ihren Mitarbeitenden wissen und dementsprechend bei der Aufgabenbeschreibung, Aufgabenverteilung, Arbeitsbeziehungsgestaltung usw. darauf Rücksicht nehmen, steigen Arbeitszufriedenheit und Lebensqualität oder fallen, wenn man hier keine Passung aufzubauen vermag. Letztlich kommt man seiner Humanverantwortung umso mehr nach, je mehr die dahinter stehende Macht der Führung „lebensdienlich" eingesetzt wird (vgl. Ulrich 2001).

Führung in der Schule hat das alles auch. Aber sowohl bei der Erfolgs- wie bei der Humanverantwortung ist umfassender zu differenzieren. Denn der Erfolg einer Schule bestimmt sich laut Schulgesetz eines jeden Bundeslandes von dem weiten Ausgriff ihres Erziehungs- und Bildungsauftrags her (vgl. Reuter 2003, Deutscher Juristentag 1981). Dieser beschränkt sich keineswegs ausschließlich auf die messbare Vermittlung gegenstandsausgerichteter Kenntnisse und Fertigkeiten (=Qualifikationen, Kompetenzen) als Grundlage für Ausbildungsfähigkeit und Sozialverträglichkeit für das spätere Berufsleben und entsprechender Positionierungen (im Sinne der Qualifikations- und Allokationsfunktion von Schule). Vielmehr ist ausdrücklich verlangt, den Heranwachsenden die Möglichkeit zu einer ungegenständlichen Situierung und Verortung ihres Menschseins im Ganzen von Welt zu eröffnen (Enkulturationsfunktion), und zwar so, dass jene Situierung zwischenmenschlich in verfassungsrechtlich an Grundwerten und Grundnormen orientierter Weise gelebt werden kann (Legitimations- und Integrationsfunktion von Schule).

Wenn dies – da zentraler Auftrag – die Kernaufgabe von Schule, Unterricht und Erziehung ist, ist Schulleitung dann nachhaltig erfolgreich, wenn sie über das Verhältnis der Lehrer/innenschaft zur Schüler/innenschaft mit und neben der Kenntnis- und Fertigkeitsvermittlung dazu beiträgt, den Sinn für jene reichen Dimensionen bei den Heranwachsenden zu eröffnen sowie kulturelle wie politische Teilhabe und Identitätsfindung zu ermöglichen. Die Humanverantwortung von Schulleitung ist somit keineswegs auf die Mitarbeitenden eingeschränkt, sondern ist im Letzten auf die Schüler/innenschaft, auf jede einzelne Schülerin und jeden einzelnen Schüler gerichtet. Auf sie bezieht sich der Erziehungs- und Bildungsauftrag; Erfolgs- und Humanverantwortung institutioneller Schulleitung sowie individueller Mitarbeiterführung müssen sich auch an dem bemessen und auf das beziehen lassen, was bei den jeweiligen Schulabgänger/innen angelegt ist – oder auch nicht angelegt ist.

Im Gegensatz zu Unternehmen, bei denen die erfolgsverantwortliche Führung eindeutig am wirtschaftlichen Erfolg festgemacht werden kann, ist dies in Schulen als öffentlichen Bildungseinrichtungen komplexer. So stehen beispielsweise das auf wiederholt kurzzeitigen Abruf Gelernte und seine Manifestation in der Durchschnittsnote der Schulabgänger/innen eines Jahrgangs nur für einen Teil des Erfolgs. Was nicht in den Noten zum Ausdruck kommt, sich möglicherweise aber, da schulinitiiert nachhaltig angelegt, auch noch nach der Schule weiter entfaltet, entzieht sich einer Erfolgsvermessung, obwohl es einen Teil eines erfolgreichen Erfüllens des Erziehungs- und Bildungsauftrags ausmachen könnte. Klarerweise kann sich die humanverantwortliche Schulführung im Verhältnis zum Lehrkörper nicht loskoppeln von der in sich gegliederten Verantwortung für den gemeinsamen Erfolg. Zugleich verbietet sich aber aus später noch zu erläuternden Gründen die Instrumentalisierung sowohl der Lehrpersonen für eine permanente Steigerung des sowieso nur partiell messbaren Erfolgs als auch der Schülerschaft bzw. der nachwachsenden Generation zur Realisierung zuvor fixierter Zwecke (etwa der Sicherung x-beliebiger Funktionen im gesellschaftlichen ‚Gesamtsystem').

Im Lichte dieser gestuften Hauptverantwortung sind m. E. die Ausführungen zu den Verantwortlichkeiten von Schulleitung laut Schulgesetz zu sehen. Huber (2009) gliedert jene Zuständigkeiten und die neueren „Rollensegmente" in drei Bereiche. 1) Bei der „Arbeit mit Menschen innerhalb der Schule" übernimmt die Schulleitung die Funktionen der Organisationsentwicklung im Sinne der Optimierung der Einzelschule und also der Schulentwicklung, der Personalentwicklung für die Fort- und Weiterbildung ebenso wie für das „Zusammenwachsen" des Kollegiums zu einem Kompetenzteam. Schulleiter/innen fungieren je als Ansprechpartner, als Lehrperson mit eigener Unterrichtsverpflichtung und schließlich insgesamt als „Vor-

bild, auch außerhalb des Klassenzimmers". 2) Bei der „Arbeit mit Menschen außerhalb der Schule" zeigen sich die Leitungspersonen jeweils als „Homo Politicus", „Repräsentant", „Mediator", durch welche Funktionen sie die Belange der Schule von der institutionellen Seite in der Öffentlichkeit vertreten. 3) Mit der „Verwaltung der Ressourcen" müssen sich Schulleiter/innen als Manager/innen eben von Verwaltung, Organisation, Gebäudepflege, Finanzen und Unternehmertum (!) bewähren, alles „je stärker die dezentrale Ressourcenverwaltung greift, desto mehr" (Huber 2009, 505f).

Nach Huber setzen sie zu ihrer Bewältigung ein „‚Amalgam' von Schulleitungskompetenzen" voraus, zu denen „Fähigkeiten und Fertigkeiten, Wissen, Motivation, Eigenschaften, Haltungen und Einstellungen" gehören, gepaart mit einem Selbstverständnis eigener Selbstwirksamkeit sowie entsprechendem Selbstbewusstsein. Aber auch das Kompetenzganze bedarf zur Komplexitätsbewältigung weiterer ‚Unterstützungssysteme', 1. der Professionalisierung der Schulleiter/innen, 2. der Kooperation und kooperativer Führung (wobei „Schulleitung [...] Vorbild für kooperatives Handeln" und entsprechend für die Weiterentwicklung personaler Kompetenz sein sollte) und 3. eines integrativen Führungskonzepts, das „pädagogischen Werten" verpflichtet sei (ebd., 506ff).

Eine gewisse Affinität zu einer Art hermeneutischer Ethik, die das praktisch Vernünftige einer exzellenten Führung herauszustellen und für solch eine gelingende Praxis transparent zu machen versucht, ist bei einer solchen Konzeptualisierung angesichts der Redeweise von Haltungen, Einstellungen, Werten und Vorbildcharakter unverkennbar. Historisch nahezu vergessen, aber sachlich aufschlussreich dürfte sein, dass in früheren Zeiten die exzellenten Führer als die Klugen und Rechtschaffenen nur unter der Bedingung sittlicher Integrität als „Vorbild", griechisch gesprochen: als „Richtschnur" (*kanôn*) und „Maß" (*metron*), römisch gesprochen: nur diese ob ihrer Vortrefflichkeit selbst die Norm (*norma*) für vernünftiges Handeln darstellten (vgl. Elm 1996, 62). Mit dem nachdrücklich ausgesprochenen Anspruch an Vorbildlichkeit von Führung(shandeln) bei Schulleiter/innen scheint die klassische Tugendethik durch. Auf diese hatte sich bekanntlich über die traditionalen Lebensformen auch die entsprechende humanistische Bildungstradition und wiederum auf sie die geisteswissenschaftliche Richtung der Erziehungswissenschaft berufen. Insgesamt waren in dieser Tradition die moderne personale, methodische, soziale und strategische Kompetenz ansatzweise vorgedacht, beispielsweise in den humanistischen Leitbegriffen wie Bildung, Urteilskraft, Gemeinsinn und Geschmack. In ihren Formen reproduzierte sich das (Überlieferungs-)Ethos der kulturellen Lebensform und aktualisierte sich jeweils situativ neu (vgl. Elm 2010, 32ff). Natürlich kam es einerseits zum Bruch mit dieser überkommenen Kulturform durch die Ausdifferenzierung der modernen Gesellschaft in die einzelnen Funktionssysteme.

Andererseits blieb etwas von dieser Tradition just im Erziehungs- und Bildungssystem und seinem Anspruch insgesamt präsent. Wenn Professionalisierungsexpert/innen für die Ausbildung von Schulleiter/innen in Anspielungen auf Haltungen, Werte, Einstellungen und alles das mit ausdrücklichem Vorbildcharakter rekurrieren und wenn dieser Rekurs nicht gänzlich kontingenten Tageswertungen unterliegen soll, dann könnte es für weitere Erörterungen exzellenter Schulführung von größtem Interesse sein, sich von der angesprochenen Tradition schon an dieser Stelle anregen zu lassen. Zwei seien an dieser Stelle eingebracht und in den folgenden Abschnitten weiter aufgegriffen:

Die erste Anregung betrifft das Verhältnis von Kompetenzen zu Haltung, das nahezu seit den Anfängen philosophisch-ethischen Nachdenkens als Verhältnis von *poiesis* zu *praxis* diskutiert worden ist. Mit *poiesis* sind solche Tätigkeiten – grob gesagt – typisiert, in denen es wie beispielsweise bei der Erstellung von Stunden-, Aufsichts- und Vertretungsplänen um ein Machen, Herstellen, Hervorbringen von etwas geht, das als ein bezwecktes Resultat, Produkt, Erzeugnis von der Tätigkeit als Mittel isolierbar ist, entsprechend ausgehangen werden kann oder wiederum als Einsatzmittel für weitere Zwecksetzungen verwendbar wird. *Praxis* meint demgegenüber die Art von rein selbstzweckhaften Vollzügen, bei denen das Ziel etwa einer für die Kolleg/innen *gerechten* Verteilung der Deputate, Aufsichten, Vertretungen sich im Vollzug der Erstellung der Pläne vollzieht und davon nicht loslösbar ist. Das, worum es dieser Art ethischen Handelns geht, wird just im Vollzug des Handelns verwirklicht. Poietische Tätigkeiten sind oft technisierbar und setzen entsprechende methodisch-organisatorische Kompetenzen voraus. Selbst wenn man diese Kompetenzen als eingeübte an ein personales Können zurückbindet, so ist leicht zu erkennen, dass dieses instrumentelle Können sehr von der sittlich-integren Haltung im Sinne eines personalen Ethos einer Führungskraft zu unterscheiden ist, aus der heraus etwas eben gerecht vollzogen wird[1]. Für eine Erfolgsverantwortung mögen jene Kom-

[1] Beispielsweise lassen sich sehr kompetent sehr kompakte Stundenplanverteilungen erstellen; aber dass dabei die ‚unangenehmen' Seiten von Montagmorgen- oder Freitagmittagstunden, Nachmittagsunterricht, Krankheitsvertretungen usw. in Berücksichtigung von Vollzeit bis Teilzeit gerecht und ausgewogen im Kollegium über die Jahre verteilt werden, verlangt eine Rückbindung jener methodisch-organisatorischen Kompetenz an eine ethische Haltung, der z. B. an Gerechtigkeit, hier an gerechter Verteilung der Aufgaben gelegen ist. Möglicherweise sehen manche Interpreten ‚Gerechtigkeit' als aufgehoben in ‚Sozialkompetenz'. Aber wodurch ist diese mit der Teilkompetenz von z. B. „Einfühlungsvermögen" von einfach ‚erfahrener Menschenkenntnis' zu unterscheiden, die weiß, wem man aus dem Kollegium mehr ‚aufbürden' kann, wer aus dem Kollegium (etwa aus Furcht, einen noch schlechteren ‚Stundenplan' zu bekommen) alles leichter hinnehmen wird? Bemerkenswerter- und bedauerlicherweise wird im Leitfaden: Hinweise für die Bewerbung auf Funktionsstellen, 2009, des Regierungspräsi-

petenzen instrumenteller Rationalität (zumindest kurzfristig) ausreichen, für eine auch die Humanverantwortung einbeziehende umfassende Verantwortung ist aber weit mehr verlangt und zu berücksichtigen.

Meine zweite Anregung ist zum Teil noch mit dem Sachproblem von *poiesis* und *praxis* verbunden, geht aber partiell auch darüber hinaus. Sie betrifft die Differenzierung von *Nutzen* und *Sinn*. Im Kontext angezielter Zwecke (als poietisch hergestellten Produkten) gilt die gesamte Mittel-Dimension als nützlich. Ginge es im (Schul-)Leben nur um solche Mittel-Zweck-Zusammenhänge, bei denen die jeweils verwirklichten Zwecke als Produkte ihrerseits wieder Mittel für weitere Produktionsprozesse wären, sodass beispielsweise alle (Schul-)Lebensprozesse letztlich nur auf die Produktion einer problemlösestarken und leistungsfähigen nachkommenden Generation (bzw. Schüler/innenpopulation) ausgerichtet wären, dann implizierte dies unmittelbar zweierlei: Zum einen gäbe es dann kein Handeln mehr, das *aus sich heraus* etwa ethisch gut, z. B. gerecht wäre, sondern alles Handeln würde *ausschließlich von seinen Folgen* her beurteilt (mit allen Möglichkeiten der Verrechnung nach Effektivität und Effizienz). Oder man höbe überhaupt die Sinndimension auf, worum willen alles Nützliche und aller Nutzen erst Sinn machte. Gäbe es nicht entweder in sich oder auch am Ende bestimmter Nützlichkeitszusammenhänge und Nützlichkeitsüberlegungen jeweils eine Sinndimension, die nicht wiederum nur gut als ‚nützlich für' ist, sondern die den Sinn eines (Schul-)Lebens jeweils in sich selbst trägt und aufscheinen lässt (etwa im gerechten Miteinander, in gemeinschaftlicher Solidarität, bei

---

diums Tübingen, Abteilung Schule und Bildung, durchgängig von Führungskompetenz gesprochen, diese auch differenziert, z. B. nach Sozialkompetenz – aber das Stichwort Gerechtigkeit findet man im gesamten Leitfaden nicht. Ähnlich sind z. B. auch die Führungsleitlinien, 2010, des Staatlichen Seminars für Didaktik und Lehrerbildung (Realschule), Reutlingen, wobei passim immerhin von „sachgerechten" Entscheidungen und „menschengerechter" Einrichtung des Arbeitsplatzes die Rede ist. Vielleicht ist aber auch die Sache der ‚Gerechtigkeit' mit der Bindung an Recht und Gesetz impliziert; vgl. etwa im Beamtenstatusgesetz §33, wonach es zu den Grundpflichten der Beamtinnen und Beamten gehört, „ihre Aufgaben unparteiisch und gerecht zu erfüllen". Ähnlich im Fürsorgeparagrafen §45, wonach die Vorgesetzten laut Bundesverfassungsgericht explizit dazu verpflichtet sind, die Beschäftigten „mit Gerechtigkeit zu behandeln, ihnen die Erfüllung ihrer Dienste nach Möglichkeit zu erleichtern und ihre Belange wohlwollend zu berücksichtigen und zu wahren" (vgl. z. B. BVerfG, 2 BvR 841/73, zit. BVerwG 2 B 51.12 / zitiert nach Michael Rux, 2015, 129). Wenn damit jedoch insgesamt ‚Gerechtigkeit' mit der Bindung an Recht und Gesetz stets impliziert sein sollte, dann hieße das umso mehr, dass alle Führungskompetenz zuletzt doch personal an die sittliche Haltung der Gerechtigkeit der Führungsperson zurückgebunden sein müsste. ‚Gerechtigkeit' wäre eine klare ‚Führertugend', Führung und Ethik würden unweigerlich zusammengehören, Kompetenzen wären partiell Entfaltungen dieses Zusammenhangs, sodass dieser Führung-Ethik-Zusammenhang dementsprechend auch zum Gegenstand von Fortbildungen zu machen wäre!

Schulfesten, im pädagogischen Tun selbst usw.), dann gäbe es nur noch sinnloses Nützlichsein von allem und jedem für die Steigerung von Nutzen als Erfolg – freilich ohne Berücksichtigung der humanverantwortlichen Sinndimension. Aber nur im Lichte dieser den Selbstwert aller Beteiligten ausdrücklich einbeziehenden und achtenden Sinndimensionen sind Schulleiter/innen, Lehrpersonen, Schüler/innen und alle das Schulleben Mitgestaltenden *mehr als* Führungs*kräfte*, Lehr*kräfte*, Produktions*mittel* für ein *leistungsstarkes Produkt.*

In der Führungsstildebatte sind nun gewissermaßen Intuitionen klassischen Denkens abzulesen. So zeigt sich etwa implizit der Unterschied von *poiesis* und *praxis* im Verständnis kooperativer Führung, hier nach Huber (2009, 507):

> „Kooperation in Schulen muss unter einer pädagogischen Perspektive gesehen werden, denn anders als in der Wirtschaft [wo *poiesis* und Konkurrenz dominieren, R.E.] ist sie sowohl Mittel als auch Ziel an sich [also konstitutiv *praxis*]."

Aber diese Unterschiede werden direkt im Anschluss wieder preisgegeben:

> „Aufgabe aller Lehrkräfte und besonders der Schulleitung ist, Voraussetzungen und konkrete Möglichkeiten zu schaffen, durch Kooperation [jetzt wieder instrumentell begriffen, R.E.] Entwicklungsprozesse in Gang zu setzen, die die Problemlöse- und Leistungsfähigkeit [als Produkt von *poiesis*] der Schülerinnen und Schüler sowie der Schule insgesamt zu erhöhen versprechen."

Im Horizont einer klaren Produktorientierung werden zunächst die Kooperation (jetzt pars pro toto für das Ensemble von Führungs*instrumenten* genommen), aber natürlich auch einschlussweise die Kooperierenden selbst instrumentalisiert für die Produktherstellung und ihrer weiteren Optimierung. Ebenso ist im Hinblick auf den Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schulen mit jener instrumentell-rationalen Aufgabenbestimmung von Schule sowie ihrer Leitung eindeutig eine Reduktion auf den gesellschaftlichen Nutzensanspruch vorgenommen und damit dem weiteren pädagogischen Auftrag auf Eröffnung von Welt und Sinn durch (politische und kulturelle) Bildung vorgezogen, von dem bzw. von der her doch immer erst Nutzen in seiner Nützlichkeit angemessen abschätzbar wird. So besteht die Gefahr, das pädagogisch-integrative Gesamtkonzept auf eine reine Nutzensorientierung hin zu nivellieren.

Keinesfalls negiert diese Differenzierung die Möglichkeit neutral einnehmbarer Perspektiven. Beispielsweise kann man mit Helmut Fend das Erziehungs- und Bildungssystem als Ganzes immer aus einer externen Perspektive in seinen Funktionen der Enkulturation, Qualifikation, Allokation

(Selektion), Legitimation und Integration als stets nützliche Leistungen für das gesellschaftliche Gesamtsystem betrachten. Und nützlich sind dann die gesellschaftlichen Funktionen der Schule, weil sie eben auf Seiten der Heranwachsenden wiederum individuelle Funktionsleistungen möglich machen, indem sie Handlungs-, Berufs-, Lebens- und Identitätsmöglichkeiten eröffnen (vgl. Fend 2009, 49). Was aber aus der Außenperspektive so leicht funktionalisierbar ist, ist für Schulleitungspersonen aus der Binnenperspektive in der Praxis des Schulleitungs*handelns* selbst unmöglich, rechtlich sogar untersagt, da die disponible Verfügbarmachung, Funktionalisierung oder Instrumentalisierung an den Mitarbeitenden wie Schüler/innen ihre unübersteigbare Grenze hat. Das heißt, Schulleiter/innen müssen über ein hinreichend gebildetes und reflektiertes Berufsselbstverständnis verfügen, zu dem ein *elementares* Verständnis gehört, um Formen der Praxis im Unterschied zu Techniken (*praxis – poiesis*), um andere Gesichtspunkte und Kriterien als nur denen des Nützlichen und Nutzens (*Nutzen – Sinn*), um Andersheit und Pluralität von Personen, ihren Standpunkten, Perspektiven, Lebenssinnentwürfen (*Fremdzwecklichkeit – Selbstzweckhaftigkeit bzw. Zweckfreiheit der Person als Mensch*) wahrnehmen zu können. Ein hinreichend ausgeprägtes Berufsselbstverständnis, das um diese Eigenheiten zwischenmenschlicher Praxis ‚weiß', kann darüber aber nicht im Sinne eines äußerlich bleibenden Bescheidwissens allein theoretisch verfügen, da es dann in der Praxis doch permanent zu Widerständen und Konflikten käme, die, je instrumenteller diese wiederum gelöst werden sollten, um so quälender nicht behoben werden könnten. Vielmehr gilt: Um inmitten der schulischen Interaktions- und Kommunikationszusammenhänge wirklich nachhaltig erfolg- und humanverantwortlich zu agieren, müssen die diversen Kompetenzen in eine Haltung und beides zusammen in ein Berufsselbstverständnis zurückgenommen werden, das als praktisches Wissen im Grunde einen hohen Grad an (biografisch erworbener, personal verkörperter) Bildung und damit Freiheit gegenüber unmittelbaren Nützlichkeitserwägungen voraussetzt. So sehr es also stimmt: Keine Führung ohne Kompetenz, so sehr trifft auch zu: Keine Führung ohne Bildung. Gleichwohl haben wir damit zunächst nur eine Basis für ein explizit führungsethisches Handeln.

Paradigmatische Ansätze der Führungsethik, ihre Gemeinsamkeiten und ihre Relevanz für Schulleiter/innen

Obwohl in den zahlreichen Studien zum Schulmanagement vielfach Führungsverantwortung, ihre Exzellenz und Vorbildlichkeit ‚beschworen' werden, liegt m.W. bisher kein systematischer Versuch vor, die Verantwortung im Horizont explizit ethischer Überlegungen zu reflektieren. In der Unternehmensführung arbeitet man seit den 1990er Jahren unter dem Titel ei-

ner „Führungsethik“ zumindest mit drei paradigmatischen Modellen der ethischen Tradition: Erstens die bereits angesprochene traditionale „Tugendethik“, die auf die klassische griechische Philosophie zurückgeht, zweitens die sich von Kant her verstehende „autonome Ethik“ sowie drittens die Kant intersubjektiv weiterführende „Diskursethik“. An dieser Stelle seien die Positionen – auch weil sie in der Diskussion um die Gelingensbedingungen von Schulleitung wenig präsent sind – zunächst in ihrem Kerngehalt und ihrer führungsethischen Attraktivität charakterisiert, anschließend aufeinander bezogen und im Hinblick auf ihre gemeinsame Relevanz für die Führungsthematik beleuchtet.

Tugendethik

Dass es in der Natur des Menschen liegt, nach dem „Glück“ (*eudaimonia*) als Gelingen des eigenen Lebens zu streben, ist das Grundverständnis des traditionalen Ethik-Ansatzes (vgl. Elm 1996). Weil dieses im Leben für es erstrebte Gelingen allein in einer Lebensführung „gemäß der Tugend nach Maßgabe des Logos“ einübbar und verwirklichbar ist, ist dieser vor allem auf Aristoteles zurückgehende Ansatz ein „tugendethischer“. „Tugend“ (gr. *arete*) fasst Aristoteles freilich nicht instrumentell-poietisch auf, als technisch einsetzbares Mittel zur Erreichung eines dem Mitteleinsatz äußerlichen Ziels, genannt Glück. „Tugend“ ist ihm vielmehr die konstitutive Vollzugsform des menschlichen Lebens, in der es sich auf eine vortrefflich-gekonnte Weise im Umgang etwa mit Empfindungen, Gefühlen, mit Einstellungen und Ansprüchen – auch denen der Mitmenschen – mit eigenen sowie allgemeinen Ressourcen kontinuierlich so entfaltet, dass das jeweilige Glücken und letztliche Gelingen des Lebensganzen integral dazugehören. Damit haben die Griechen lange vor uns eine Wertschätzung der „Exzellenz“ gekannt, aber diese nicht pauschal allgemeinen Großorganisationen zugesprochen, sondern sie je in Personen gesehen, die ihr Leben im Modus sittlicher Vorzüglichkeit führten. Aristoteles kennt eine Vielzahl solcher Erscheinungen von Tugend. Aber natürlich gehörten auch die schon bei Platon zentralen und später sogenannten „Kardinaltugenden“ der Besonnenheit, Couragiertheit, Gerechtigkeit (einschließlich ihrer sie selbst noch angemessener umsetzenden Form der Billigkeit) ebenso wie die alle Tugenden selbst situativ und kontextbezogen umsetzende sittlich-praktische Urteilskraft, die Klugheit (gr. *phronesis*, lat. *prudentia*) dazu. Immer sind es erworbene und die Leidenschaften stabilisierende Grundhaltungen. Ihre Sittlichkeit zeigt sich in Handlungen, die wissentlich, willentlich und um ihrer selbst willen vollzogen werden. Zwar ist in Aristoteles' Auslegung einerseits eine inhaltliche Anbindung an die konkret geschichtlich-kulturelle Lebensform der antiken Polis unverkennbar; andererseits aber liegt in seiner Hermeneutik durch die Herausarbeitung der

immanenten Sittlichkeitsstruktur vernünftiger Praxis durchaus eine Universalisierungstendenz.

In jedem Fall aber ist *die personale Verkörperung der Tugend als Führungs-Haltung für die moderne Führungsethik attraktiv*. Inhaltlich spiegelt die Tugendethik sich dann in der „Aufforderung zur individuellen Tugendhaftigkeit" sowie in der These: „Führung ist ethisch, wenn der Führende tugendhaft (weise, tapfer, besonnen, gerecht u.ä.m.) ist!" (Kuhn & Weibler 2003, zu Abb. 3).

Autonome Ethik

Oft wird Kants „autonome Ethik" als moderne Ethik der vormodernen des Aristoteles gegenübergestellt. Tatsächlich gibt es – neben oft übersehenen Gemeinsamkeiten – vor allem zwei charakteristische Differenzen. An die Stelle der antiken Strebensethik mit ihrem integralen Glücksverständnis setzt Kant eine Willensethik, deren tragendes Prinzip nicht inbegriffliche Glückserfüllung, sondern ein autonomes Handeln aus Freiheit ist. Die traditionale *empirisch-praktische Vernunft*, die Kant von primär sinnlichen Bedürftigkeiten und erstrebter Erfüllung her interpretiert, ist für ihn eben aufgrund der Abhängigkeit von solchen inhaltlich-empirischen Handlungsmotiven *heteronom*. Demgegenüber vermag nur eine *reine praktische Vernunft* der *autonome* Ursprung einer für alle Vernunftwesen verbindlichen Sittlichkeit zu sein. Inwieweit ihr Wille aber wirklich frei und die Autonomie der Vernunft alleiniger Grund des Selbst-*Setzens* von Zielen ist, dafür gilt als Kriterium das formale Gesetz des kategorischen Imperativs. „Handle so, dass die Maxime deines Willens jederzeit zugleich als Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten könne." (Kant AA V, 1968, 30, vgl. Elm 1998). Allein wer widerspruchslos verallgemeinerbaren Maximen im Setzen und Umsetzen seiner Handlungsziele folgt, handelt im streng sittlichen Sinn moralisch bzw. moralisch verantwortlich.

Weil sich die entsprechende Moralität schon für Kant im Gewissen sowie in der Gesinnung manifestiert und die Maximenüberprüfung nach Art eines „inneren Diskurses" mit sich selbst erfolgt, wird in Kants Ansatz die „Aufforderung zur subjektiven Gewissenhaftigkeit" gesehen und auf diese Weise als Kandidat einer Führungsethik profiliert. Ein entsprechendes Credo einer solchen führungsethischen Position würde lauten: „Führung ist ethisch, wenn der Führende sein Handeln vor seinem Gewissen verantworten kann!" (Kuhn & Weibler 2003, zu Abb. 3).

Diskursethik

Die auf Jürgen Habermas und Karl Otto Apel zurückgehende „Diskurs-" oder „Kommunikations-Ethik" teilt die subjektphilosophischen Vorausset-

zungen Kants nicht mehr, wiewohl sie von der Überprüfungsidee der Maximen (als subjektiven Grundsätzen) durch das Moralitätskriterium des Kategorischen Imperativs zutiefst getragen ist. Nur kann sie den Vorgang der Prüfung von gegebenenfalls auch strittigen Maximen (z. B. angesichts verschiedener Handlungsoptionen) nicht mehr der Vernunft einzelner Subjekte überlassen. An die Stelle des monologischen intra-subjektiven Prüfverfahrens setzt sie das polylogische inter-subjektive Verfahren des Diskurses. Mit ihm erfährt der Kategorische Imperativ eine Transformation zu einem *Universalisierungsgrundsatz* für Prozesse un- oder überparteilicher Urteilsbildung. Dahinter verbirgt sich Habermas' Idee eines verständigungsorientierten Diskurses. Der könne nur dann gültige Normen zum Ergebnis haben, wenn diese im Diskurs „die Anerkennung von Seiten *aller* Betroffenen *verdienen*". Wo immer Urteilsbildung Einzelner in Abhängigkeit von Standort und Perspektive geschieht, ist Unparteilichkeit verunmöglicht. Eine „unparteiliche Urteilsbildung" ist allein nach Maßgabe eines Prinzips möglich, das jede Person eines Kreises von Betroffenen zur Einnahme der Perspektive *aller* anderen „zwingt".

> „Der Universalisierungsgrundsatz soll jenen universellen Rollentausch erzwingen, den G. H. Mead als ‚ideal role-taking' oder ‚universal discourse' beschrieben hat. So muss jede gültige Norm der Bedingung genügen, dass die Folgen und Nebenwirkungen, die sich jeweils aus ihrer allgemeinen Befolgung für die Befriedigung der Interessen eines jeden Einzelnen (voraussichtlich) ergeben, von allen Betroffenen akzeptiert (und den Auswirkungen der bekannten alternativen Regelungsmöglichkeiten vorgezogen) werden können" (Habermas 1983, 75).

Wenngleich von diesen Universalisierungsbemühungen in den führungsethischen Diskussionen weniger die Rede ist, so stößt die konsensorientierte Verständigung der Diskursethik auf ein dezidiert führungsethisches Interesse. Das Spektrum reicht vom Einholen der Positionen auf Seiten der Mitarbeitenden bei sie betreffenden Entscheidungen über die Möglichkeit gemeinsamer Suche nach Lösungen beispielsweise in Konfliktfällen bis hin zur „Aufforderung zur kommunikativen Begründung" (Kuhn & Weibler 2003, 382) von Führungsentscheidungen. Es ist vor allem dieser letzte Gesichtspunkt, der eine solche dialogbezogene Ethik als Führungsethik favorisiert. Das Argument wäre hier: „Führung ist ethisch, wenn der Führende sein Handeln gegenüber dem/den Geführten rechtfertigen kann!" (ebd., 385).

Die Ethikansätze im Bezug zueinander

Bei aller Verschiedenheit weisen die skizzierten ethischen Grundansätze zwei zentrale Gemeinsamkeiten auf, die m. E. für die Führungsethik insbesondere einer Schulleitung von höchster Relevanz sind:

Die erste Gemeinsamkeit ergibt sich aus der *Unverzichtbarkeit* oder *Unhintergehbarkeit einer spezifisch sittlich-ethischen Grundhaltung*. Im ausgesprochen tugendethischen Ansatz liegt dies offen zu Tage, weil die Tugend als solche eine feste, ständige, haltungsmäßig verkörperte Bereitschaft zum Tunlichen ist, d. h. etwas wirklich so gut zu machen, wie es die konkretisierende praktische Vernunft kontextsensibel anordnet. Analog sehe ich auch im kantischen Ansatz diese sittliche Grundhaltung impliziert, indem die mit sich zu Rate gehende, also den inneren Diskurs der Maximenüberprüfung durchführende Person von ihrer Disposition letztlich auch selbst bereit sein muss, nur dann gemäß einer Maxime zu handeln, wenn sie verallgemeinerbar ist, ansonsten auf die Handlung zu verzichten. Und wiederum in entsprechender Weise ist die Haltung im ‚herrschaftsfreien' Diskurs als ständige Bereitschaft vorausgesetzt, dem Zwang des zwanglosen Arguments Folge zu leisten und ggf. unter Hintanstellung des eigenen Partikularinteresses einer im Kreis aller Betroffenen getroffenen und begründet gerechtfertigten Entscheidung zustimmen zu können und das sogar zu wollen.

Mit der ersten ist eine zweite Gemeinsamkeit eng verbunden, denn in allen Grundansätzen ist eine *Selbstzweckhaftigkeit des Menschen* vorausgesetzt, von der der jeweilige Ansatz getragen ist. Für die traditionale Tugendethik wird die sittlich-praktische Vernunft nicht als zurechtgemachtes ideales Parallelprogramm zum individuell ganz anders gelebten Leben angesehen, sondern als die das je-meinige Leben von innen her tragende Lebensform. Deshalb kommt nicht auf poietisch-instrumentelle, sondern auf praktisch-konstitutive Weise die *‚Natur' (physis) des Menschen* im Modus integrer und die politische Dimension einbeziehender Lebensführung *zu einer Erfüllung, die den Menschen als Menschen und damit immer schon mich selbst ausmacht*. In bestimmter Weise stimmt Kant damit überein, wenn man etwa von der Aktualisierung der *Selbstzweckhaftigkeit des Menschen im Sinne der Universalität seiner Vernunft(natur) als Freiheit* spricht. Kantisch gedacht zeigt die sich ja gerade dann, wenn der Mensch sich seine Handlungsmotive nicht aus seiner sinnlichen Bedürftigkeit oder Gesellschaftlichkeit diktieren lässt, sondern allein aus der Autonomie seiner Vernunft, nur vernünftig verallgemeinerbaren Maximen zu folgen. Die Bedeutung der Selbstzweckhaftigkeit des Menschen geht bei Kant sogar noch weiter, insofern sie selbst nun ihrerseits konstitutiver Bestandteil des Kategorischen Imperativs in einer seiner Formulierungen ist. „Handle so, dass du die Menschheit sowohl in deiner Person als in der Person eines jeden anderen jederzeit zugleich als Zweck niemals bloß als Mittel brauchst" (Kant AA IV, 1968, 429, vgl. ebd. 433). Gerade aufgrund des ‚Eigenwerts', der eigenen Würde eines jeden Menschen verbietet die Selbstzweckformel die ausschließliche Instrumentalisierung des Menschen, die in dominanten Nutzungszusammenhängen immer mit seiner vollständigen Vergegenständlichung einherginge, welche ihm jede Frei-

heit und Würde nähme. Kants Instrumentalisierungs-Verbot entspricht gewissermaßen das Achtungs-Gebot auf Seiten der Diskurs-Ethik. Denn auch hier ist die *Anerkennung der Selbstzweckhaftigkeit des Menschen in der ‚idealen Sprechsituation' immer schon vorausgesetzt wie gefordert*. Sie zeigt sich beispielsweise in Form der Gleichberechtigung aller Betroffenen, die als Diskursteilnehmende gleiches Rederecht haben wie sie ebenso in dem Anspruch übereinkommen, in Gefühlen, Interessen usw. gleichermaßen ernst genommen zu werden. Das ist weiter nur möglich, wenn man sich einander als ‚echtes Gegenüber', als Gleiche respektiert und einander ‚auf Augenhöhe' in wechselseitiger Achtung begegnet. Ausgeschlossen sind damit ‚gewandte' Demütigungs- oder Mobbingprozeduren, direkte wie rhetorisch indirekte Androhungen von Nachteilen, die Ausübung von Zwang oder gar ein langfristig strategisches Instrumentalisieren Anderer. Kurz und positiv gesagt: Die Achtung des Anderen als ‚echtem Gegenüber' verlangt eine gewisse Zurücknahme der positionsgebundenen Herrschaftsverhältnisse, einen zumindest temporären Verzicht, die eigene Macht nicht permanent ausspielen zu wollen.

Die beiden Gemeinsamkeiten führungsethisch so unterschiedlicher Positionen – die dispositional implizierte sittlich-ethische Grundhaltung und die Anerkennung der Selbstzweckhaftigkeit des Menschen je in seiner Einmaligkeit und Würde – sind deshalb zentral, weil sie das Feld eröffnen, auf welchem überhaupt jene Verweisungen erfahrbar sind und es – in unserem Kontext – Sinn macht, von individueller wie institutioneller Erfolgs- und Humanverantwortung zu sprechen. Gleichzeitig sind die Gemeinsamkeiten als weitere Anregungen umso wichtiger, je isolierter und verlorener sie angesichts der modernen Ethos-Problematik zunächst wirken. Denn einerseits haben die Homogenität verbürgenden Lebensformen durch die modernen Entgrenzungen ihre traditionale Normativität eingebüßt, Leitkulturen sich damit in Teilkulturen transformiert (vgl. Assmann 1993, 110f, Elm 2001, 4ff & 28ff, Lang-Wojtasik 2011, 27f). Andererseits unterscheiden die paradigmatischen Ethikansätze streng zwischen Gewöhnung, Erziehung, Bildung und explizit moralischem bzw. ethisch reflektiertem Handeln. (vgl. Kant, AA VIII, 1968, 26, Elm 1996, 161ff). Genau vor dem Hintergrund dieser Differenz werden nun die herausgearbeiteten Anregungen für die Führungsthematik relevant.

Relevanz der Ethikansätze für die Führungsthematik

Wenn und wo Führungskräfte wie z. B. Schulleiter/innen in unserer geschichtlichen Situation eine führungsethische Verantwortung zu übernehmen bereit sind, geschieht dies im Rahmen eines freiheitlichen, säkularisierten Staates. Deshalb gilt in ganz bestimmter Weise für sie auch das Theorem

des ehemaligen Bundesverfassungsrichters Ernst-Wolfgang Böckenförde. Ihm zufolgt *lebt „der freiheitlich-säkulare Staat von Voraussetzungen […], die er selbst nicht garantieren kann*" (Böckenförde 1976, 60). Denn wollte er sie garantieren, müsste er diktatorisch werden, was aber dem Charakter des Freiheitlichen widerspräche. Um welche Voraussetzungen handelt es sich? Es sind konstitutive Bestandsvoraussetzungen des Staates als eines freiheitlichen insofern, als die frei-lassende Freiheit des Staates nur dann lebendig ist und bleibt, wenn sie „aus der moralischen Substanz des Einzelnen und der Homogenität der Gesellschaft reguliert wird" (ebd.). Nun ist, wie angedeutet, letztere homogene Lebensform im großen Stil weggefallen bzw. hat sich im Kern auf die freiheitlich-demokratische Grundordnung formell verdichtet. Alternativen wie Rehabilitierung der antiken Polis-Tradition, Verordnung einer neuen Staatsideologie, Erklärung vermeintlich objektiv verbindlicher Werte, eudaimonistische oder sozial-utopische Orientierungen als Staatszweck erreichen weder für Böckenförde einst noch für uns heute den notwendigen Grad an Verbindlichkeit und Legitimität. Gerade deshalb bleibt seine These mit Blick auf die gesellschaftliche Dimension ebenso dauerhaft aktuell wie der Staat zugleich immer dann eine *Aktualisierung seiner freiheitlichen Voraussetzungen* ‚aus der moralischen Substanz des einzelnen' erfährt, *wenn Einzelne, wenn Bürger, wenn Führungspersonen* nicht aus der Gewohnheit, (Aus-)Bildung oder Lebensweltvorgaben, sondern *unter dem Anspruch der Menschen und Sachverhalte entschieden und frei, mithin willentlich, wissentlich um des sittlich-gebotenen Tuns selbst willen (führungs-)ethische Verantwortung übernehmen*.

Das Ethische ist dementsprechend kein Gesichtspunkt unter anderen und liegt von daher auch nicht mit der funktionsspezifischen Normativität eines jeweiligen gesellschaftlichen Teilsystems auf einer Stufe. Bei der Führung einer Schule könnte man – gedanklich einmal unter Absehung des zwischenmenschlichen Bezuges zu den Mitarbeitenden – viele der in den Zuständigkeitsbereich von Schulführung anfallenden Tätigkeiten von der Erstellung der unterschiedlichen Pläne bis zur Durchführung von Gesamtlehrer/innenkonferenzen technisch kompetent, poietisch managen; und in Zukunft werden weitere IT- und sonstige Steuerungsmodelle mit diversen Rückkoppelungsmöglichkeiten die Struktur vorgeben. Aber *wie* Schulleitungs*handeln* in der direkten Kommunikation, Interaktion, Kooperation vollzogen wird, *ob überhaupt* alle wesentlichen Infos in Konferenzen gegeben werden, *wie transparent* der Umgang mit welchen Ressourcen ist, *inwieweit es tatsächlich ‚gerecht' zugeht*, *ob und in welchem Maße* Mitarbeitende nicht nur poietisch-evaluationsprogrammatisch ‚wertgeschätzt', vielmehr von ihnen selbst her als ‚echtes Gegenüber' geachtet werden, sind keine Fragen, die man für ein erfolgsverantwortlich reibungsloses Funktionieren von Schule und Schulleitung wie üblich ruhig vernachlässigen könnte, sondern Fragen

ihrer funktions*un*spezifischen ethischen Voraussetzungen als nachhaltigen Bedingungen auch humanverantwortlich *sinn*-vollen Gelingens. Ähnliches gilt in der Außendarstellung von Schule, im Horizont von Schulentwicklung usw., z. B. *inwieweit Andersheit* von Personen, *plurale Positionen* und *alternative Konzepte* berücksichtigt werden – oder ob sie ggf., wiewohl ethisch eingestandenermaßen berechtigt, dann aber beispielsweise aus Kosten- und Konkurrenzgründen unberücksichtigt zu bleiben haben (vgl. Schweidler 2013, 26).

Ohne diese entschiedene Bereitschaft für das ethisch Verbindliche handeln Schulleiter/innen natürlich auch aufgrund mehr oder weniger ausgesprochener moralischer Überzeugungen, etwa wenn eben jenen nichtethischen Gründen, meistens kurzfristigen Interessenslagen und all dem nachgegeben wird, was unmittelbar nützlich ist. Das ist jedoch häufig ethisch nicht zu rechtfertigen, da es in der Regel weder dem Anspruch der Sachverhalte noch dem der beteiligten Menschen in ihrer Würde gerecht wird, insofern man mit ihnen mitunter rücksichts*los* nach Art disponibler Bestandsstücke umgeht.

Insgesamt lassen sich unsere vier Anregungen wie folgt zuspitzen: *Keine Führung ohne Ethik, d.h. keine Führung ohne dispositionale Bereitschaft für das ethisch Verbindliche, ohne Sinn für Praxis, ohne Sinn für den Sinn eines Ganzen, der alles Nützliche erst orientiert, ohne Sinn für die Selbstzweckhaftigkeit aller beteiligten Personen.* Dabei dürfen die einzelnen Aspekte etwa von Poiesis und Praxis, Nutzen und Sinn nicht als ‚entweder-oder' verstanden werden – würde man dadurch nur den alten Weberschen Konflikt von Verantwortungs- und Gesinnungsethik wiederbeleben. Eher deutet die aus der Phänomenologie und Gestaltpsychologie stammende Figur von Hintergrund und Vordergrund das Gemeinte an. Aus welchem Sinn für das Ganze, vor welchem Schulleben-Hintergrund werden einzelne Anweisungen, Steuerungen, Handlungen, Kooperationen usw. verstanden? Wird vom tragenden Ganzen und seinen ethischen Voraussetzungen her gedacht, dann besteht möglicherweise nicht so schnell die Gefahr, nur das gelten zu lassen, was im eigenen (Führungs-) Fokus steht. Wer etwas in den Vordergrund rückt und fokussiert steuert, darf niemals den Hintergrund des Zweck- und Sinnzusammenhangs von Praxis gänzlich aus dem Auge verlieren, sonst besteht die Gefahr, sich ‚selbstverblendet' von der eigenen Basis zu trennen. *Führung im Kontext eines Ganzen ist etwas anderes als Steuerung des Ganzen* (und kontrollierende Sicherstellung dieses Steuerns) aus einer gleichsam externen Perspektive.

Folgerungen und Anschlussfragen

Übernimmt die Schulleitung wirklich führungsethische Verantwortung im dargestellten Sinne, dann ergeben sich vor dem Hintergrund der getroffenen Differenzierungen aus meiner Sicht weitreichende Folgerungen und zum

Nachdenken anregende Fragen für die weitere Führungspraxis. Sie seien abschließend in gebotener Kürze festgehalten.

1. Mit der Differenzierung von Poiesis und Praxis ergibt sich die Einsicht in die Grenzen der Reichweite von Führung als einer poietischen, technisch steuernden. Diese Einsicht betrifft aus meiner Sicht alle Angelegenheiten und Dimensionen von Schule, da alles Technische letztlich eingebettet ist in den gesamten Kommunikations- und Interaktionszusammenhang von Schule als einer gemeinschaftlichen Praxis. Entsprechend sind etwa Schul-, Personal-, Unterrichts-, Qualitätsentwicklung nur bedingt poietisch steuerbar. Mit noch so vielen Führungsinstrumenten ist zum Beispiel die direkte Mitarbeitenden-‚Führung' niemals ausschließlich eine Steuerung; ebenso wenig wie die Praxis der Kolleg/innen untereinander präzise technisch lenkbar wäre; und schließlich sind auch die Erziehungs- und Bildungsprozesse als Lehrprozesse im weitesten Sinne nicht eins zu eins ins Lernen der Schüler/innenschaft umzusetzen, eben weil wie alle die Schule Mitgestaltenden auch die Schüler/innen je ihre eigenen, stets sinnhaften Selbstverständnisse und Lebensentwürfe immer schon einbringen. In ihrer schlimmsten Form wäre eine sich verabsolutierende Steuerung techno-totalitär und erinnerte teils an alte Befehl-Gehorsam-Strukturen, teils an ‚Abrichtungen' der Heranwachsenden. In ihrer besten Form empfinge Steuerung ihr Maß von dem, was sich in der (Schul-)Praxis als einer Aktualisierung der ethischen Voraussetzungen auch des freiheitlich-säkularen Staates zeigte.

2. Der begrenzten Steuerbarkeit entspricht begrenzte Erfolgskontrolle, einmal der Schule als ganzer, dann sowohl auf Seiten der Lehrer/innen als auch auf Seiten der Schüler/innen (da hier Erziehungs- oder Bildungserfolg nicht gleich kurzfristig verrechenbarer Erfolg ist und er in einer (Bildungs-)Nachhaltigkeit auch vom in der Schule insgesamt Angelegten und eigenständig Übernommenen zu einem späteren, aber unbestimmten Zeitpunkt gelten kann).

3. Die Berücksichtigung von Praxis im Schulleitungs*handeln* lässt die eher wiederum auf Steuerung (beispielsweise durch Vertrag und/oder Steigerung der Motivation) setzenden transaktionalen wie transformationalen Führungsmodelle als ergänzungs- und erweiterungsbedürftig erscheinen. Im Kontext Schule ist die Praxis Einzelner immer verwoben in die gemeinschaftliche Praxis, weshalb sich gerade hier führungsethische Ansätze der Kooperation anbieten. Insbesondere die unterschiedlichen Konferenzformate legen die uralten Formen gemeinsamer Beratung und Entscheidung unter im Konferenzdiskurs symmetrisch Gleichberechtigten nahe und sprechen für eine kooperationsoffene Führung, wo immer die gemeinsame Praxis es erfordert.

Zugleich bedarf es tugendethischer Überlegungen und ihrer humanistischen Modifikationen, denn um der gemeinsamen Praxis willen sind und bleiben wir in konstitutiver Weise wechselseitig angewiesen auf z. B. Gerechtigkeit in der Pflichtenverteilung, Besonnenheit in unserer Beanspruchung, auf Ehrlichkeit um wahrheitsgemäßer Information willen, auf Verlässlichkeit um der Kooperation willen usw.

4. Ein führungsethisches Engagement hat im weiten Herausforderungsfeld von Schulleitung zusammen mit dem klaren Differenzverständnis von eher linear-kausalen, quasi-poietischen Steuerungsprozessen einerseits und notwendig kooperativer Praxis andererseits zugleich die Differenz von Mittel-Zweck-Zusammenhängen, vom ‚Nützlichen für' und ‚in sich Sinnhaften', kurz: von Nutzen und Sinn in ihrer Zusammengehörigkeit im Auge, aufrecht und offen zu halten. Wenn die für sich nach ihren Bewandtniszusammenhängen technisch handhabbaren Aufgaben von Schulleitung, wie oben gesehen, auf nicht-technische Weise beispielsweise in der Bindung an Recht und Gesetz in Form gerechter Praxis vollzogen werden, dann mag waltende Gerechtigkeit bei der Erstellung von Plänen, in der Verteilung von Ressourcen, in der Berücksichtigung von Pflichten und Rechten in höchstem Maße von Nutzen sein. Aber all jene nützlichen Tätigkeiten erfahren zugleich in ihrem gerechten Vollzug die Einheit ihres in sich sinnvollen Sinnzusammenhangs, der nicht wiederum nur nützlich ist ‚für', sondern der die (Führungs-)Praxis konstitutiv trägt, erfolgs- und humanverantwortlich just in diesem gerechten Vollzug gelingen lässt. Entsprechend bei dialogischer Führung etwa von Rektor/in und Konrektor/in oder in kooperativer Praxis als Praxis mit Lehrer/innen-, Schüler/innen-, Elternschaft. Und ebenso scheint mir die pädagogische Freiheit der Lehrpersonen, ihre intrinsische Motivation als feste Bereitschaft, die Sache des Unterrichts bestens durchzuführen, natürlich nützlich und hilfreich, um Lernerfolge zu erzielen. Aber sie sind m. E. wieder nicht auf das poietische Tun reduzierbar, da sie – jetzt im Grunde als erzieherisch-führerisches *Handeln* – zugleich das Medium eines in sich sinnhaften Tuns und Gelingens darstellen, wenn es denn jeweils ein ‚gutes' Handeln im Umgang mit den Schüler/innen ist.

5. Kants Formulierung, den Menschen niemals bloß als Mittel zu gebrauchen, sondern zugleich als Selbstzweck zu achten, bringt in gewisser Entsprechung zu den genannten Differenzen ein weiteres Kriterium führungsethischen Gelingens ein. Inwieweit vermögen Schulleiter/innen die poietische und utilitaristische Außen-Perspektive auf den Menschen als Mittel, in seiner Stellenfunktion, auf den Mitarbeiter als ‚verfügbaren Bestand', als ‚Human-Ressource', ‚Leistungsträger', ‚Kostenfaktor' u. ä. zugleich zurückzunehmen in eine wechselseitig aufeinander angewiesene, sinnvolle Praxis

und ein Verstehen von Wohl und Gedeihen der einzelnen Mitarbeiter/innen in ihrer Selbstzweckhaftigkeit? Bedeutsam ist hier nicht allein, dass Mitarbeiter/innen sehr wohl spüren, was für die Führungsperson primär normativ verbindlich ist. Ebenso bedeutsam ist angesichts der Diskrepanzmöglichkeit des Umgangs mit den Mitarbeitenden, inwieweit von den Führenden stillschweigend und doch deutlich mit der eigenen Macht qua Führungsposition gearbeitet wird – und just im selben Zuge die Achtung vor dem Anderen als ‚echtem Gegenüber' verloren geht. Wer aber führungsethisch gesehen primär mit seiner als auf Machtmitteln beruhenden Willensdurchsetzung verstandenen Macht im Sinne Max Webers (vgl. 1980, 28) zu bestimmen sucht, allein auf Menschen in Steuerungs-, Leistungs-, Mittelperspektive setzt – ohne die angemessene Achtung, erntet über kurz oder lang nur Verachtung (vgl. Arendt 1970, 46f). Das bestätigt umgekehrt die These: Eine Führungsperson wird ihrer Verantwortung (de-intentional in der Praxis) umso gerechter, je weniger sie von ihrer Macht (intentional-poietisch) instrumentellen Gebrauch machen muss, da sie primär aus der Anerkennung und Achtung heraus agiert.

6. Die Grunddifferenzen Poiesis – Praxis, Nutzen – Sinn, Fremd- und Selbstzwecklichkeit sind auch für die umfassendere Diskussion von Schulentwicklung unter Berücksichtigung eines Schulethos sehr aufschlussreich (vgl. Grunder & Schweitzer 2006). Entwicklung von Schule durch Entwicklung von Schulethos antwortet auf die gesellschaftliche, vor allem durch Pluralität gekennzeichnete Situation, indem sie ein wertbezogenes gemeinsames Ethos zum Projekt für die Beteiligten macht. Aber sobald ein Ethos zum Programm wird, zeigt sich das Vorhaben ambivalent. Denn was aus sinndurchtränkter Praxis, in die sich die Beteiligten je in ihrer Weise einbringen, als Ethos erwächst, ist durch keine Steuerung, Instrumentierung, Fremdbestimmung machbar – und mag sie noch so einem guten Zweck wie moralischer Erziehung nutzen sollen. Selbstverständigung über das gelebte Ethos, Leitbilddiskussionen als Klärung dazu, Aktualisierung der verfassungsrechtlichen Gemeinschaftswerte im Modus der Kooperationen und als orientierende Erziehungsziele in der je eigenen pädagogischen Praxis, Schulethos-Formulierungen als Ausdruck und Zukunftsorientierung sind sicher ihrerseits wieder hilfreich. Aber alles das zum projektiven Programm zu erheben, bringt zumindest die große Gefahr mit sich, die gemeinsame Praxis in Poiesis, Sinn in Nutzen, Selbstbestimmungsmöglichkeiten aller in Fremdbestimmung durch alle zu verkehren.[2]

[2] Diese These bedarf natürlich weiterer, hier allerdings nicht leistbarer Ausführung. Aber sie sei noch mit einem Verweis veranschaulicht, der das führungs- wie schulethisch so wichtige Stichwort der Gerechtigkeit aufgreift. Ohne gegen die zahlreichen bedeutsamen Intuitionen der „Just Community" sprechen zu wollen, sei nur auf die

7. Was bedeutet der weitestgehende Verzicht der Thematisierung von Ethik oder ethischen Voraussetzungen zunächst allgemein in der Lehrer/innen-(Aus-)bildung, sodann in der hier interessierenden Ausbildung von Schulleiter/innen? Wenn in Baden-Württemberg erfahrene Lehrpersonen auf eine Schulleitungsstelle, zu der keine gesonderte Ausbildung erforderlich ist, bestellt werden, besuchen sie in ihrer in der Regel zweijährigen Probezeit fünf mehrtägige Fortbildungsmodule. Schaut man sich z. B. die diesbezüglichen Lehrgänge für 2015 bei der Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen in Baden-Württemberg in Schwäbisch-Hall unter dem „QB III Qualitätsbereich Schulführung und Schulmanagement" an, so gibt es weder Einführungen in ethisches Denken oder in ethische Voraussetzungen von Schulleitung. Vielleicht wird die Sache der Ethik und ethischer Voraussetzungen im Kontext der Fortbildung zu juristischen Themenbereichen mitbehandelt. Dann aber stünden wir wieder am Anfang, dass alles Verstehen von Recht und Gesetz bis hin zu den Verwaltungsvorschriften von der Aktualisierung, Auslegung und Applikation auf Seiten der Schulleitungen vor Ort unter den jeweiligen Umständen abhinge. Aber was gilt hier als geschichtlicher Auslegungshorizont? Mit dieser Frage wird man für die weitere Deutung des Verzichts explizit ethischer Überlegungen auf die Tendenzen der europäischen wie nationalen Bildungspolitik verwiesen. Angesichts der unübersehbaren Ökonomisierungstendenzen einschließlich des steigenden „Erwartungsdrucks an das Bildungssystem, eine marktförmige Bildung hervorzubringen, die in immer schnelleren Zyklen die vom Markt gewünschten Subjekteigenschaften vereinen soll" (Obermaier 2008, 919), legt sich ein Verdacht nahe: Könnte es sein, dass man mit der Vernachlässigung ethisch-normativer Reflexionen so etwas wie den tragenden Hintergrund aus den Augen verloren hat? Und dies, weil die ethischen Überlegungen nicht unmittelbar etwas zur gegenwärtigen Fokussierung auf Effektivitätssteigerung und Effizienzerhöhung beitragen? Falls ja, so ist hier längst schon geschichtlich eine Weichenstellung vorgenommen und hätte man sich moralisch wie ethisch je schon entschieden, nämlich für die reine Nutzenperspektive und damit für eine utilitaristische Position.

Möglichkeit innerer Widersprüche hingewiesen, wenn sie eben zu einem alles quasi verzweckenden Steuerungsprogramm „zur Herstellung einer moralischen Identität" wird, so Wolfgang Edelstein, 2006, 108. – Kant selbst hatte stets die klare Differenz von moralischer Erziehung und Bildung einerseits und Moralität andererseits betont. Jenes mag den Übergang zu dieser erleichtern – so auch das Ethos-Verständnis der traditionalen Kulturen, „gerecht zu werden durch Einübung gerechten Handelns" – aber das gerechte Tun aus Gründen dieser Gerechtigkeit bleibt allein der spontanen Freiheit der Einzelnen überlassen. Anders gesagt: Moralische Erziehung muss um diese zweckfreie Freiheit einer jeden Person wissen und darf sie nicht weg-rationalisieren, nicht weg- oder vor-schematisieren wollen um der Idee einer moralischen Identität einer gesamten Schule willen.

8. Es wäre noch gesondert auszuloten, inwieweit die hier erinnerten handlungstheoretischen und ethischen Überlegungen dazu beitragen, die verschiedenen ambivalenten Effekte der ‚neuen Steuerung', der weitergehenden Ansprüche an Effizienzsteigerung, des entsprechend gewandelten Menschen(leit)bildes der Bildungspolitik der letzten Jahrzehnte begreifen zu können (vgl. Elm 2002, Böhm 2004, Frost 2006, Bellmann 2008, Liesner 2008, Obermaier 2008). In jedem Falle erfahren Schulleiter/innen jetzt schon verstärkt die Dialektik, dass das Verlangen immer effizienterer Realisierung der konkreten Tätigkeiten auf Kosten der tragenden Strukturen geht, personell wie institutionell. Angesichts der Forderungen wird vor allem aufmerksam gemacht auf die fehlenden zeitlichen Ressourcen (vgl. Steger Vogt et al. 2014, 161ff), was nicht verwundert, da plurale Praxis, Sinnbildungsprozesse wie überhaupt der Umgang mit Menschen einfachhin Zeit, Spielräume, Freiheit und Offenheit notwendigerweise haben muss. Damit gibt jene schmerzliche Erfahrung bildungspolitisch geforderter Effizienzerhöhung bei gleichzeitigen schulinternen Strukturverlusten jeder Schulleitung und Personalführung eine echte Zukunftsaufgabe auf. Im Kontext des Erziehungs- und Bildungsauftrages hat Schulführungs*handeln* um der Wahrung der praktischen und ethischen Voraussetzungen eines vielseitigen Schullebens willen eine ausschließlich effizienzorientierte Utilitarisierung des innerschulischen Geschehens aktiv in Schranken zu halten. Rückmeldungen dazu von Seiten der Mitarbeitenden sind führungsethisch ebenso ernst zu nehmen wie es auf Seiten der Schulführenden selbst auch immer wieder eines gewissen Mutes bedarf, die bildungspolitisch übergeordneten Instanzen an die je nach Schule und Schülerschaft anders gelagerten Grenzen des poietisch Machbaren zu erinnern.

Literatur

Arendt, H. (1970). *Macht und Gewalt*. München: Piper Verlag.

Assmann, A. (1993). *Arbeit am nationalen Gedächtnis. Eine kurze Geschichte der deutschen Bildungsidee*. Frankfurt, New York: Campus.

Bellmann, J. (2008). Bildungsökonomie – Effekte Neuer Steuerung aus bildungsökonomischer Sicht. In W. Böhm, U. Frost, L. Koch, G. Mertens & V. Ladenthin (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft* (Grundlagen – Allgemeine Erziehungswissenschaft, Bd. 1, S. 897–908). Paderborn: Schöningh.

Böckenförde, E.-W. (1976). Die Entstehung des Staates als Vorgang der Säkularisation. In Ders. (Hrsg.), *Staat, Gesellschaft, Freiheit* (S. 42–64). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Böhm, W. u.a. (2004). *Kritik der Evaluation von Schulen und Universitäten.* Würzburg: Ergon.

Deutscher Juristentag (1981). *Schule im Rechtsstaat: Entwurf für ein Landesschulgesetz (Bd.1)*. München: C.H. Beck.

Edelstein, W. (2006). Gesellschaftliche Anomie und moralpädagogische Intervention. Moral im Zeitalter individueller Wirksamkeitserwartungen. In H.-U. Grunder, &

F. Schweitzer (Hrsg.), *Gemeinschaft – Ethos – Schule. Eine praxisnahe Einführung für Ausbildung und Fortbildung* (S. 102–111). Weinheim, Basel: Beltz.

Elm, R. (1996). *Klugheit und Erfahrung bei Aristoteles*. Paderborn: Schöningh Verlag.

Elm, R. (1998). Natur, Freiheit und Französische Revolution im Denken Kants. In K.-I. Flessau & F. Jacobs (Hrsg.), *Erziehungsdenken im Bannkreis der Französischen Revolution* (S. 55–81). Dortmund: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer.

Elm, R. (2001). *Notwendigkeit, Aufgaben und Ansätze einer Interkulturellen Philosophie. Grundbedingungen eines Dialogs der Kulturen*. Bonn: Zentrum für europäische Integrationsforschung.

Elm, R. (2002). Die Universitätskrise von morgen. Zur Unabdingbarkeit der Wissenschaft als Lebensform und (inter-)kulturellen Kompetenzen. In R. Elm (Hrsg.), *Universität zwischen Bildung und Business. Mit einem Anhang zur europäischen Bildungspolitik* (S. 7–35). Bochum: Projekt-Verlag.

Elm, R. (2010). Hermeneutik und Interkulturalität. Zentrale Dimensionen interkultureller Bildung im Ausgang von der Hermeneutik des 20. Jahrhunderts. In R. Elm, I. Juchler, J. Lackmann & S. Peetz (Hrsg.), *Grenzlinien. Interkulturalität und Globalisierung: Fragen an die Sozial- und Geisteswissenschaften* (S. 16–61). Schwalbach: Wochenschau-Verlag.

Fend, H. (2009). Die sozialen und individuellen Funktionen von Bildungssystemen: Enkulturation, Qualifikation, Allokation und Integration. In W. Böhm, U. Frost, L. Koch, G. Mertens & V. Ladenthin (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft* (Schule, Bd. II, S. 43–56). Paderborn: Schöningh.

Fonk, P. (2009). Verbindliche Werte für alle? Ethische Mindeststandards als Orientierung für ein Zusammenleben in pluraler Gesellschaft. *PAradigma*, *1*, 6–20.

Frost, U. (2006). *Unternehmen Bildung. Die Frankfurter Einsprüche und kontroverse Positionen zur aktuellen Bildungsreform. Sonderheft zur Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*. Paderborn: Schöningh Verlag.

Grunder, H.-U. & Schweitzer, F. (Hrsg.). (2006), *Gemeinschaft – Ethos – Schule. Eine praxisnahe Einführung für Ausbildung und Fortbildung*. Weinheim, Basel: Beltz.

Habermas, J. (1983). *Diskursethik – Notizen zu einem Begründungsprogramm Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Huber, S. G. (2009). Schulleitung. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule* (S. 502–511). Bad Heilbrunn: Klinkhard Verlag.

Huber, S. G. (Hrsg.). (2012), *Jahrbuch Schulleitung 2012. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements*. Neuwied: Carl Link.

Kant, I. (1910). *Werke. Akademie-Ausgabe*. Berlin: Walter de Gruyter & Co.

Kant, I. (AA IV, 1968). Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. In I. Kant (Hrsg.), *Werke*. (Akademie-Ausgabe, unveränderter photomechanischer Abdruck der von der Preußischen Akademie der Wissenschaften 1902 begonnenen Ausgabe von Kants gesammelten Schriften, Bd. IV, S. 385–464). Berlin: Walter de Gruyter & Co.

Kant, I. (AA V, 1968). Kritik der praktischen Vernunft. In I. Kant (Hrsg.), *Werke*. (Akademie-Ausgabe, unveränderter photomechanischer Abdruck der von der Preußischen Akademie der Wissenschaften 1902 begonnenen Ausgabe von Kants gesammelten Schriften, Bd. V, S. 1–164). Berlin: Walter de Gruyter & Co.

Kant, I. (AA VIII, 1968). Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht. In I. Kant (Hrsg.), *Werke*. (Akademie-Ausgabe, unveränderter photomechanischer Abdruck der von der Preußischen Akademie der Wissenschaften 1902

begonnenen Ausgabe von Kants gesammelten Schriften, Bd. VIII, S. 15–32). Berlin: Walter de Gruyter & Co.

Kuhn, T. & Weibler, J. (2003). Führungsethik. *Die Unternehmung*, *57* (5), 375–392.

Lang-Wojtasik, G. & Schieferdecker, R. (Hrsg.) (2011). *Weltgesellschaft – Demokratie – Schule*. Stettin: Klemm + Oelschläger.

Lang-Wojtasik, G. (2011). Reproduktion von Demokratie durch Schule in der Weltgesellschaft? Systemtheoretische Überlegungen. In G. Lang-Wojtasik & R. Schieferdecker (Hrsg.), *Weltgesellschaft – Demokratie – Schule* (S. 21–34). Stettin: Klemm + Oelschläger.

Liesner, A. (2008). Bildungsökonomie – Gefahren aus bildungskritischer Sicht. In W. Böhm, U. Frost, L. Koch, G. Mertens & V. Ladenthin (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft* (Grundlagen – Allgemeine Erziehungswissenschaft, Bd. 1, S. 909–917). Paderborn: Schöningh.

Luhmann, N. (1990). *Paradigm lost. Über die ethische Reflexion der Moral. Rede von Niklas Luhmann anlässlich der Verleihung des Hegel-Preises 1989*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Mertens, G., Böhm, W., Frost, U., Koch, L. & Ladenthin, V. (Hrsg.) (2008). *Handbuch der Erziehungswissenschaft. Grundlagen – Allgemeine Erziehungswissenschaft (Bd. I)*. Paderborn: Schöningh.

Müller, A. W. (2008). *Produktion oder Praxis? Philosophie des Handelns am Beispiel der Erziehung*. Frankfurt: Ontos.

Obermaier, M. (2008). Ökonomisierung der Bildung. In W. Böhm, U. Frost, L. Koch, G. Mertens & V. Ladenthin (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft* (Grundlagen – Allgemeine Erziehungswissenschaft, Bd. 1, S. 919–933). Paderborn: Schöningh.

Regierungspräsidium Tübingen – Abteilung Schule und Bildung (2009). *Leitfaden. Hinweise für Bewerbungen auf Funktionsstellen*. Zugriff am 29. 12. 2014. Verfügbar unter http://www.rpt.tue.schule-bw.de/a7/a711-service/01-formulare/bew/bew_uebergr/rpt7-06-leitfaden.pdf.

Reuter, L. R. (2003). Erziehungs- und Bildungsziele aus rechtlicher Sicht. *Zeitschrift für Pädagogik*, *47*, 28–48.

Ruep, M. & Schratz, M. (2012). Wert und Werte von Führung in der Schule. In S. G. Huber, (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung 2012. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements* (S. 11–17). Neuwied: Carl Link.

Ruhloff, J. (2011). Rezension von Anselm W. Müller. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, *87*, 407–411.

Rux, M. (2015). *Jahrbuch für Lehrerinnen und Lehrer. Handbuch des Schul- und Dienstrechts in Baden-Württemberg*. Stuttgart: Süddeutscher pädagogischer Verlag.

Schweidler, W. (2013). Zweckfreiheit – Warum die Demokratie ihre ethischen Bedingungen nicht vergessen darf. In E. Mührel & B. Birgmeier (Hrsg.), *Menschenrechte und Demokratie. Soziale Arbeit in Theorie und Wissenschaft* (S. 25–37). Wiesbaden: Springer.

Staatliches Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (2010). *Führungsleitlinien, Reutlingen*. Zugriff am 29.12.2014. Verfügbar unter http://www.seminare-bw.de/site/pbsbw/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Seminare/seminar-reutlingen-rs/pdf/2010_F%C3%BChrungsleitlinien.pdf.

Steger Vogt, E., Kansteiner, K. & Pfeifer, M. (Hrsg.). (2014), *Gelingende Personalentwicklung in der Schule*. Innsbruck: Studienverlag.

Ulrich, P. (2001). *Integrative Wirtschaftsethik. Grundlagen einer lebensdienlichen Ökonomie*. Bern: Haupt.
Weber, M. (1980). Wirtschaft und Gesellschaft: *Grundriß der verstehenden Soziologie* (5. rev. Aufl.). Tübingen: Mohr Verlag.
Wunderer, R. (2009). *Führung und Zusammenarbeit. Eine unternehmerische Führungslehre*. Köln: Hermann Luchterhand Verlag.

Autoren

Ralf Elm, Dr. phil. habil., apl. Professor für Philosophie, Pädagogische Hochschule Weingarten

Martin Hailer, Dr. phil. habil., Professor für Evangelische Theologie, Pädagogische Hochschule Heidelberg

Ewald Kiel, Dr. phil. habil., Professor für Schulpädagogik, Ludwig-Maximilians-Universität München

Konrad Paul Liessmann, Dr. phil. habil., Professor für Philosophie, Universität Wien

Thorsten Lorenz, Dr. phil., Professor für Medienpädagogik, Pädagogische Hochschule Heidelberg

Reinhard Mehring, Dr. phil. habil., Professor für Politikwissenschaft, Pädagogische Hochschule Heidelberg

Jürgen Oelkers, Dr. phil., em. Professor für Erziehungswissenschaft, Universität Zürich

Carsten Rohlfs, Dr. phil. habil., Professor für Schulpädagogik, Pädagogische Hochschule Heidelberg

Giovanni Tidona, Dr. phil., Vertreter einer Professur für Philosophie, Pädagogische Hochschule Heidelberg

Georg Zenkert, Dr. phil. habil., Professor für Philosophie, Pädagogische Hochschule Heidelberg