

Bernd Lederer

Von der Begrenztheit der Bildungstheorie in Zeiten des Ökonomismus.

Replik auf Krassimir Stojanovs Beitrag „Bildung: Zur Bestimmung und Abgrenzung eines Grundbegriffs der Humanwissenschaften“

Abstract:

Die Herausforderung ist derzeit weniger die akademische Klärung des Bildungsbegriffs, sondern dessen Verteidigung gegen ökonomisch-instrumentelle Engführungen! In Zeiten einer zunehmenden Regression der Idee humaner Bildung führt auch eine Theorie von Bildung nur ein Nischendasein.

((1)) Krassimir Stojanov hebt zunächst einen Widerspruch hervor, der für die gegenwärtige bildungspolitische und –theoretische Diskussion geradezu kennzeichnend ist: die notorische Omnipräsenz des Bildungsbegriffs in vielen gesellschaftlichen Diskurszusammenhängen bei seiner zugleich jedoch weithin fehlende Präzision auf inhaltlicher Ebene. Diese „semantische Unterbestimmtheit“ [1] des Begriffs sei dabei einem weithin fehlenden wissenschafts- bzw. bildungstheoretischen Fachdiskurs geschuldet. Erst in den letzten Jahren, so KS, hätten „einige wenige Publikationen“ [2] diesbezüglich Beiträge geleistet. Diese als Ausgang der weiteren Ausführungen dienende Analyse muss jedoch als fragwürdig erachtet werden, schließlich füllen Bücher, die sich dem Anliegen einer systematischen Ausdeutung und Konkretisierung des Bildungsbegriffs widmen, seit langem ganze Regale.^[F1] Vielmehr hat es den Anschein, als wären substantielle Begriffsspezifikationen im Rahmen einschlägiger Theorieströmungen heute weithin in Vergessenheit geraten. Ganz besonders gilt dies für Konnotationen, Verständnis- und Verwendungsweisen von Bildung, in denen sich diskursrelevante Zeit- und Machtumstände spiegeln, wie etwa dem gesellschaftspolitisch konnotierten

und entsprechend in sozioökonomischen und -kulturellen Kontexten verorteten Theorieparadigma der kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft im Gedankenduktus der Kritischen Theorie oder, im Gegensatz dazu, dem der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Überdies lässt sich einwerfen, dass die akademischen Disziplinen der Bildungstheorie und –philosophie auch einige selbstverschuldete Gründe für ihr derzeit eher nischenhaftes Dasein zu verantworten haben: In grundsätzlicher Hinsicht ist dies in erster Linie die fehlende Präzision ihres Gegenstandes, was indes im Wesen desselben liegt und besagte Konkretisierungsbedarfe und –herausforderungen erst begründet. Hingegen ist der mangelnde Widerstand gegen die nicht etwa schleichende, sondern massive ökonomistisch-zweckfunktionale Kolonialisierung und Engführung des Bildungsdenkens der zeitgenössischen Erziehungswissenschaft in erheblichem Maße selbst anzukreiden, wird diese Entwicklung doch allzu oft von Forschenden und Lehrenden vorangetrieben, die sich vom Befolgen zeitgeistkonformer administrativer und politischer Vorgaben und Richtungsweisungen Drittmittel und Karriereoptionen erhoffen.

((2)) Das von K.S. konstatierte Aufmerksamkeitsdefizit bzw. die Wirkungslosigkeit fachübergreifender bildungstheoretischer Präzisierungsbemühungen ist also meines Erachtens nach auch und insbesondere der inhaltlich-konzeptionellen Engführung und Trivialisierung des Bildungsbegriffs im Zuge seiner nachgrade präventiösen Kommodifizierung und ökonomistischen In-Beschlagnahme geschuldet. Bildung wird heute, als Begriff und Ideal, dementsprechend meist als Synonym für primäre individuelle und gesellschaftliche Zieldimensionen wie Beschäftigungsfähigkeit („*Employability*“), Karriere, persönlichen und gesellschaftlichen Wohlstand etc. missverstanden. Somit aber scheint Bildung im derzeit in Politik, Wirtschaft und Wissenschaft (natürlich auch in der Erziehungswissenschaft) vorherrschenden Diskurs weitgehend mit dem Konzept der „Kompetenz“ gleichgesetzt. Anders gesagt: Wenn heute

von Bildung die Rede ist, ist meistens doch nur Kompetenz, verstanden als selbstorganisierte Handlungsfähigkeit (noch dazu in überwiegend beruflichen Handlungsfeldern), gemeint, und eben nicht vielmehr eine den Zielkategorien Selbstbestimmung, Mitbestimmung, Emanzipation und Autonomie verpflichtete, umfassende Bildung zum Zwecke gelingenden Menschseins. Eine solche Bildung verstehe ich, und dies ist zugleich mein Definitionsvorschlag, als die Befähigung zur, das Streben nach und den Prozess der Welt- und Selbsterkenntnis sowie der Welt- und Selbstgestaltung zum Zwecke der Selbstentfaltung im Modus der Selbstbestimmung in hierfür gedeihlich gestalteten Umwelt- und Lebensbedingungen.

((3)) Bildungstheorie und -philosophie, so eine weitere von K.S. erkannte Ursache ihres kritikwürdigen akademischen *standings*, wurden und werden weitestgehend nur von Seiten der Erziehungswissenschaft praktiziert, um nicht zu sagen von ihr usurpiert, vielmehr jedoch müsste eine Theorie von Bildung Gegenstand *aller* humanwissenschaftlichen Fachrichtungen sein und eben nicht nur der wissenschaftlichen Pädagogik, die sich ohnedies ganz überwiegend „durch Theorieimporte aus anderen Humanwissenschaften“ [6] nährt. Dieser Einschätzung kann zugestimmt werden, wobei sich der derzeitige Status der Bildungsphilosophie aber auch dadurch geschwächt sieht, dass sie selbst in ihrer Mutterdisziplin der Erziehungswissenschaft heute eher als Marginalie betrachtet und behandelt zu werden scheint, ließ sich doch im Zuge besagter Verwertungs- und (vermeintlicher) Effizienzrationalitäten eine deutliche Akzentverschiebung von Forschungsaktivitäten hin zu Anliegen der Wissensvermittlung, der Lehr-/Lernpsychologie oder auch der Kompetenzmessung und -entwicklung („*Lifelong Learning*“) diagnostizieren, eine Tendenz, die sich bspw. in einem starken Bedeutungswachstum der „Testindustrie“ im Interesse quantifizierbarer, in Rankings ausdrückbarer Lernergebnisse niederschlägt (man bedenke nur den gegenwärtigen Stellenwert des PISA-Tests, der in bildungspolitischer

und publizistischer Hinsicht jegliche Diskussion um die Inhalte einer umfassend verstandenen Konzeption von Bildung bei weitem in den Schatten stellt).

((4)) K. S. zentrale Forderung, „dass der Bildungsbegriff von seiner Zuordnung zum disziplinären Feld der Erziehungswissenschaft erlöst werden muss, wenn eine adäquate wissenschaftlich-kritische Begleitung der zunehmenden Verwendungsintensität dieses Begriffs in medialen und politischen Diskursen zu gewährleisten ist“ [10], gründet dabei zuvorderst in der von ihm diagnostizierten Unfähigkeit der Erziehungswissenschaft zu exakter begriffsanalytischer Arbeit, was dem Verzicht auf „weiche“, normativ aufgeladene Termini geschuldet sei, wie er seitens einer streng-empirisch ausgerichteten Erziehungswissenschaft sensu Wolfgang Brezinka eingefordert wird. Jedwede Theorie von Bildung indes, und hierbei ist K.S. voll zuzustimmen, die nicht *auch* Zieldimensionen von Bildungsprozessen benennt, mithin also nicht auch imperativische Aussagen der Art „Du sollst ...!“ umfasst, ist in hohem Maße insuffizient, geht sie doch eines, wenn nicht *des* zentralen Erkenntnisgegenstandes ihrer Disziplin verlustig. Stellt für Brezinka eine *Wissenschaft* von Bildung quasi eine *contradictio in adiecto* dar, sind für ihn Fragen des Bildungsbegriffs somit bestenfalls Gegenstand einer Philosophie der Erziehung oder/oder einer Praktischen Pädagogik, bestünde von einer weniger kritisch-rationalistischen und sozialempirisch ausgerichteten Warte aus gesehen das Anliegen einer Theorie der Bildung, die nichtsdestotrotz um wissenschaftliche Satisfaktionsfähigkeit bemüht ist, vielmehr darin, die Normen und Werte von Bildung in „Akten des Prädizierens“ [26] auf intersubjektiv nachvollziehbare Art und Weise aus empirisch erfassbaren Erkenntnis- und Erfahrungshorizonten der unterschiedlichen Geistes-, Sozial- und Naturwissenschaften herzuleiten. So betrachtet bedürfte es dann aber nicht zwingend der von K.S. geforderten Freisetzung des Bildungsbegriffs aus eine Art Zwangsjacke der Erziehungswissenschaft, wenn diese denn bloß ihren Charakter als

methodisch wie inhaltlich breit und anschlussoffen ausgerichteter Schnittmengendisziplin ernster nähme und sich dementsprechend auch forschungspraktisch orientierte.

((5)) Im weiteren Gedankenkreis leistet K.S. eine Begriffsbestimmung von Bildung *ex negativo*, indem er alltagssprachlich-intuitive Bedeutungsgehalte von Bildung von den anverwandten Termini Erziehung, Sozialisation und Lernen abgrenzt. Ohne ins Détail zu gehen, ließe sich diesbezüglich anregen, mit Blick auf den Lernbegriff und seine pädagogischen Bedeutungsgehalte anstelle der von ihm zu Recht als abschreckendes Beispiel herangezogenen „Wissensbulimie“ [15] als eines Ausdrucks zunehmender Leistungsverdichtung, Zeitrationalität und Korrektoreffizienz, allesamt Prinzipien und Sachzwänge, die in neoliberalen Zeiten von „Bologna“ der Standard an Hochschulen zu werden drohen, vielmehr ein explizit pädagogisch-gehaltvolles, bildungsmächtiges und humanes, eben „bildendes Lernen“ (etwa im Sinne Erich Webers) einzufordern.

((6)) Bedauerlicherweise ist im weiteren Fortgang des Artikels auch ein Verzicht auf eine begrifflich-inhaltliche Abgrenzung von jenem Terminus zu reklamieren, dem gegenwärtig eine ähnliche Omnipräsenz wie Bildung zu attestieren ist, nämlich Kompetenz. Hierbei wäre womöglich deutlich geworden, wie sehr eine Theorie und Praxis von Bildung heute bereits an ökonomischen Zweckrationalitäten ausgerichtet sind und in welchem Maße das individuelle wie staatliche „Standortinteresse“ darüber (mit)entscheiden, welche Inhalte und Dispositionen mit Bildung zu assoziieren sind. Die wirkmächtigste Einschreibung des Bildungsbegriffs in seiner gegenwärtigen Verwendungsweise ist, wie schon angeführt, meines Erachtens das Verständnis und damit die inhaltliche Engführung von Bildung als Kompetenz, sprich: als selbständige (berufliche) Handlungsfähigkeit samt jenem Bündel an marktfkonformen Dispositionen

und Fähigkeiten, der es zwecks „*Employability*“ und wirtschaftlicher Konkurrenzfähigkeit heute bedarf.^[F2]

((7)) Inhaltlich bestimmt K.S. Bildung schließlich anhand vierer Merkmale bzw. Bedeutungszuschreibungen: Bildung meint für ihn

- Persönlichkeitsentwicklung
- sinnstiftenden Wissenserwerb
- Überschreitung des unmittelbar Gegebenen und
- individuelle Autonomie.

Bezüglich seines Grundverständnisses von Bildung als einer „Selbst-Transformation“ (24) wird sodann die Frage relevant, welche Formen und Funde von Wissen für dieses stets neue Sich-Überschreiten und Selbsterfinden die größere Relevanz beanspruchen dürfen, wobei, Bezug nehmend auf Richard Rorty und Hans-Georg Gadamer, hierbei ein lebensweltlich-biografisches Wissen einem epistemologischen Weltwissen gegenübergestellt wird, der Primat aber letztlich dem überindividuellen, nicht-partikularen Wissensbeständen mit „transkulturellem Wahrheitsanspruch“ (24) zukomme. Mit Blick auf Erkenntnisse etwa der Kognitionspsychologie und Gedächtnisforschung scheint mir diese Antinomie aber doch arg künstlich und keinesfalls erforderlich für eine inhaltliche Bestimmung dessen, was Bildung kennzeichnet und qua welcher Erfahrung sie sich in besonderem Maße befördern lässt. Bei aller Unverzichtbarkeit semantischen Weltwissens scheint anstelle eines entweder-oder ein sowohl-als-auch die weit naheliegendere und angemessenere Option zu sein, schließlich eignet auch persönlich-biografisches Wissen als Material für das Bildungskonstitutivum der Selbstreflexion und Introspektion. Nicht zuletzt belegt K.S. selber am Beispiel seiner „bildungsstiftenden Erfahrungen“ (32) im Rahmen von Bergaktivitäten deren eminente Bildungsmächtigkeit auch jenseits deklarativ-enzyklopädischer Wissensbestände.

((8)) K.S. schließt seinen sauber konzipierten und luzide argumentierenden Text mit dem ausdrücklichen Plädoyer für eine Kooperation sämtlicher Humanwissenschaften im Bemühen um eine Konkretisierung der Bedeutungsgehalte von Bildung, „weil Bildung in erster Linie Entwicklung von Humanität bedeutet“ (40). Dies gilt insbesondere hinsichtlich der Abgrenzung von anverwandten, indes, wie deutlich herausgearbeitet wurde, streng zu differierenden Konzepten wie den in diesem Zusammenhang ausdrücklich genannten Begriffen Lernen und Sozialisation. Eine weitere explizite Scheidung, nämlich jene vom Kompetenzbegriff, wäre mit Blick auf aktuelle gesellschaftspolitische Entwicklungen und sozioökonomische Usurpationen des Bildungsbegriffs durchaus wünschenswert gewesen.

Literatur

- KLAFFKI, W.: Kategoriale Bildung. In: PLEINES, J.-E. (Hg.): Bildungstheorien. Probleme und Positionen. Freiburg/Basel/Wien (S. 64-77). Freiburg/Basel/Wien 1978
- LEDERER, B.: Die Bildung, die sie meinen. Mündiger Mensch oder nützlicher Idiot? Bonn 2008
- LEDERER, B.: Kompetenz oder Bildung?. Eine Analyse jüngerer Konnotationsverschiebungen des Bildungsbegriffs und Plädoyer für eine Rück- und Neubesinnung auf ein transinstrumentelles Bildungsverständnis. Innsbruck 2014
- LENZ, W.: Wertvolle Bildung. Kritisch – skeptisch – sozial. Wien 2011
- MOLLENHAUER, K. (u.a.): Pädagogik der 'Kritischen Theorie'. Kurseinheit 1: Was ist „Kritische Theorie“? Hagen 1982
- PLEINES, J.-E. (Hg.): Bildungstheorien. Probleme und Positionen. Freiburg/Basel/Wien 1978
- PLEINES, J.-E.: Studien zur Bildungstheorie. Darmstadt 1989

- RIBOLITS, E.: Bildung – Kampfbegriff oder Pathosformel. Über die revolutionären Wurzeln und die bürgerliche Geschichte des Bildungsbegriffs. Wien 2011
- WEBER, E.: Pädagogik. Eine Einführung. Band I: Grundfragen und Grundbegriffe. Teil 3: Pädagogische Grundvorgänge und Zielvorstellungen: Erziehung und Gesellschaft / Politik. 8., völlig neu bearbeitete und stark erweiterte Auflage. Donauwörth 1999

Anmerkungen

[F1] Ohne hier auch nur ansatzweise einen Überblick geben zu können, seien rein exemplarisch etwa die Beiträge eines Wolfgang Klafki, Erich Weber, Jürgen-Eckardt Pleines, Werner Lenz oder auch Erich Ribolits angeführt.

[F2] So die Hauptthese meiner Schrift „Kompetenz oder Bildung? Eine Analyse jüngerer Konnotationsverschiebungen des Bildungsbegriffs und Plädoyer für eine Rück- und Neubesinnung auf ein transinstrumentelles Bildungsverständnis“.

Der Autor

Privatdozent Bernd Lederer unterrichtet Bildungstheorie, -geschichte und -philosophie, Allgemeine Erziehungswissenschaft sowie Methodenlehre an der Bildungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Innsbruck.

Email: bernd.lederer@uibk.ac.at