

1 Aufgaben

Bildung

Jörg Zirfas

1 Was meint Bildung?

Obwohl Bildung als einer der zentralen Grundbegriffe der Pädagogik gilt, fällt seine genauere pädagogische Bestimmung schwer, da es keine allgemeingültige Definition von Bildung gibt. Bildung ist einerseits ein alltags-sprachlicher Begriff mit einer Fülle von Konnotationen, andererseits eine in vielen (geistes- wie natur-)wissenschaftlichen Disziplinen gebräuchliche Kategorie mit je unterschiedlichen Traditionen und schließlich auch in der Pädagogik selbst ein Konzept, das je nach pädagogischer Richtung bzw. Schule verschiedene Bedeutungen aufweist. Das heißt, dass sich die Bedeutung von Bildung nur vor dem Hintergrund von spezifischen Bildungstheorien bestimmen lässt (vgl. Hansmann/Marotzki 1988/1989): So versteht etwa die geisteswissenschaftliche Pädagogik unter Bildung die wechselseitige Erschließung von Ich und Welt, die kritische Erziehungswissenschaft identifiziert Bildung mit Emanzipation, die empirische Erziehungswissenschaft übersetzt Bildung in messbare Kompetenzmodelle und eine phänomenologische Pädagogik setzt auf Bildung als Entfaltung von Sinnlichkeit.

Als pädagogischer Begriff ist Bildung seit der Aufklärung und dem Neuhumanismus ein Indikator für zentrale Fragestellungen und Problemhorizonte der Erziehungswissenschaft, wie die Debatten um selbstzweckhafte oder utilitaristische, klassische oder moderne, humanistische oder realistische, grundlegende oder weiterführende, allgemeine oder berufliche, individuelle oder kollektive, schulische oder außerschulische etc. Bildung bis heute beweisen. Vielfach wegen seiner semantischen Uneindeutigkeit und Unbestimmbarkeit kritisiert und nach der sozialwissenschaftliche Wende in den 1960er

Jahren durch Begriffe wie Selbstorganisation, Lernen, Identität u. a. m. (die den Bildungsbegriff ersetzen sollten) scheinbar obsolet geworden, ist der Bildungsbegriff für die pädagogische Diskursbildung nach wie vor unverzichtbar. Denn in ihm bündeln sich pädagogische Fragestellungen und Dimensionen wie in einem Brennpunkt.

Im Fokus des Bildungsbegriffs steht eine spezifische Problemlage, die als – abstrakt formuliert – Subjektivierung objektiver Sachverhalte und als Objektivierung subjektiver Gegebenheiten verstanden werden kann. In diesem Sinne kann man formulieren, dass der Bildungsbegriff ein Wechselverhältnis zwischen einem Einzelnen und einem Allgemeinen enthält, das – im Unterschied zum Erziehungsbegriff – die Seite des Einzelnen betont. Bildung beschreibt die Auseinandersetzung des Einzelnen mit als allgemein oder universell geltenden Bestimmungen von Welt, Vernunft, Sittlichkeit oder Humanität. In der Regel wird mit Bildung daher die Verschränkung von Individualität und Kultur, von Eigenheit und Humanität, von Selbst und Welt verstanden, wobei Kultur, Humanität und Welt als objektive Seite, Individualität, Eigenheit und Selbst als subjektive Seite der Bildung gelten. Bildung meint einen differenzierten, intensiven und reflektierten Umgang mit sich und der Welt, der zur Ausformung eines selbstbestimmten kultivierten Lebensstils führt. Sie ereignet sich als Antwort des Subjekts auf Fremdheits- und Krisenerfahrungen.

Generell wird der Bildungsbegriff dabei geprägt durch eine Dichotomie von *Deskription*, etwa in Bezug auf die Entwicklung von Reflexivität oder Sozialität, und von *Normativität*, der kontrafaktischen Unterstellung eben jener Entwicklungen. So wird der Begriff der Bildung sowohl deskriptiv als (Selbst-)Formungsprozess des Menschen als auch nor-

mativ als dessen Bestimmung, als Sinn und Zweck menschlichen Daseins verstanden.

Unter Bildung lassen sich sowohl die Prozesse selbst, darüber hinaus die Resultate dieser Prozesse, aber auch spezifische Bildungstoffe (Bildungsinhalte, Bildungsgehalte) sowie bestimmte notwendige Voraussetzungen von Fähigkeiten und Vermögen verstehen. *Bildungsergebnisse* sind spezifische soziale bzw. individuelle habituelle Prägungen, die über Erfahrungen und mimetische Prozesse erworben worden sind. *Bildungsprozesse* kennzeichnen eine strukturelle transformatorische Differenz, die sowohl in zeitlicher, identifikatorischer, institutioneller oder sozialer Hinsicht bestehen kann. Die Frage nach den *Bildungstoffen* (Bildungsinhalte und Bildungsgehalte) ist durch Curricula- und Kanondebatte geläufig. Als *Bildungsvoraussetzungen* werden kulturelle, ökonomische oder soziale Voraussetzungen bezeichnet, die wiederum die Bedingung der Möglichkeit für gelingende Bildungsprozesse und Bildungsergebnisse darstellen.

Oftmals differenziert man zwischen theoretischer, praktischer und ästhetischer Bildung: Während die *theoretische* Bildung auf die wissenschaftliche Betrachtung, definitive Gliederung bzw. Klassifizierung und gesetzmäßige Erfassung der Dinge und ihrer Zusammenhänge abzielt, richtet sich die *praktische* Bildung auf die Zwecke und Mittel menschlichen Handelns, auf die moralische Betrachtung und Umsetzung von Regeln, Institutionen und Werken. Die *ästhetische* Bildung schließlich hebt auf Fragen der Wahrnehmung, des reflektierten Geschmacksurteils, der performativen Darstellung oder des Umgangs mit kunstförmigen Gegenständen ab.

Eine andere Gliederung des Bildungsbegriffs schlägt Langewand (1994) vor, wenn er sachliche, temporale, soziale, wissenschaftliche und autobiographische Dimensionen ausdifferenziert. Das heißt: Bildung braucht erstens Stoffe, d.h. Inhalte, mit denen sich der Mensch auseinandersetzt; diese Inhalte haben einen unterschiedlichen Bildungsgehalt.

Sie braucht zweitens Geschichte und zwar in individueller wie in sozialer oder politischer Perspektive, die je nach Interpretation als Fortschritts- oder Verfallsgeschichte gelesen werden kann. Bildung braucht drittens soziale Zustimmung, d.h. die Anerkennung von pädagogischen, sozialen, moralischen oder wissenschaftlichen Standards, die in jeder Generation neu ausgehandelt werden müssen. Sie braucht viertens wissenschaftliche Erforschung, was meint, dass differenziert werden muss zwischen der praktischen Bildungsreflexion und der theoretischen Analyse von Bildung, zwischen Bildung und Bildsamkeit. Und schließlich braucht Bildung fünftens individuelle Selbstbeschreibung, da die Differenz zwischen den kulturellen Mustern und den individuellen, autobiographischen Bearbeitungen für sie konstitutiv ist.

Unter strukturellen Gesichtspunkten werden mehrere Dimensionen zur Bildung gerechnet: erstens spezifische Fähigkeiten, Verfahren, Fertigkeiten, Kompetenzen, Schlüsselqualifikationen (formale Bildung), zweitens spezifische, oftmals kanonisierte oder als klassisch bezeichnete (Wissens-)Kenntnisse (materiale Bildung), drittens die Dialektik von Können und Wissen, Ich und Welt, Aneignung und Kritik (kategoriale Bildung), viertens ein lebenslanger, unabschließbarer, biographischer oder institutioneller Lernprozess (biographische oder institutionelle Bildung) und schließlich fünftens die Idee einer humanen, für alle lebenswerten Gesellschaft (utopische Bildung).

Sodann muss darauf hingewiesen werden, dass mit „Bildung“ im Kontext der sich etablierenden und saturierenden bürgerlichen Gesellschaft spätestens seit der Mitte des 19. Jahrhunderts auch Statussignale und Distinktionssysteme verbunden sind. Die „Gebildeten“ verstehen sich als eigene, von anderen abgehobene und anderen überlegene Gruppe, die ihre eigenen Privilegien quasi von Natur aus mit dem Besitz von Bildung legitimiert. Bildung fungiert hier als soziale Abgrenzung. Und schließlich wird in den jüngeren Entwicklungen der Kommerzialisierung und Pri-

vatisierung der Bildungssysteme durch diverse Bildungsanbieter (Stichwort: Public Private Partnership) auch der Aspekt der Bildung als „Marke“ oder „Ware“ bedeutsam.

2 Historische Dimensionen

Das Wort Bildung, ahd. *bildunga*, mhd. *bildunge*, hat zunächst den Bedeutungsumfang von Bild, Ebenbild, Nachbild, Nachahmung; später kommen dann Gestalt, Gestaltung, Schöpfung und Verfertigung hinzu. Zunächst bezieht sich der Begriff auf die äußere Gestalt von Menschen, Tieren und Pflanzen; seit dem 18. Jahrhundert wird er in immer größer werdendem Umfang für deren innere Gestalt und die innere Formung verwendet. Bildung gilt als typisch deutsches Deutungsmuster, das in andere Sprachen nur unzureichend übersetzt werden kann (vgl. Bollenbeck 1996).

Während das Wort „Bildung“ seine pädagogische Karriere im 18. Jahrhundert beginnt, ist der Begriff wesentlich älter (vgl. Benner/Brüggen 2004). Historisch betrachtet hat der Begriff mehrere, mit der humanistischen Tradition des Abendlandes verbundene Wurzeln. Dabei steht in der Antike die Theorie und Reflexion von Bildung im Mittelpunkt, im Mittelalter die Wortgeschichte und in der Neuzeit die Modellgeschichte. Mit den jeweiligen Bildungsbegriffen gehen jeweils unterschiedliche anthropologische Bildungsideale und Leitbilder einher.

In der griechisch-hellenischen Antike wird unter dem Wort „*plattain*“ die Möglichkeit verstanden, die Seele analog dem Körper zu bilden. Der Ausdruck „*paideia*“, der nicht nur die Bedeutungsdimensionen von Bildung, Erziehung, Unterricht, Lehre und Züchtigung, sondern auch diejenigen von Wissenschaft, Geschmack, Kindheit und Jugend umfasst, verweist zum einen auf ein bestimmtes Wissen, einen Bildungskanon, zum anderen auf die Frage nach der Vermittlung und Lehrbarkeit und drittens auf die Frage nach den Anla-

gen bzw. der Bildsamkeit des Zöglings, kurz: auf den sog. Pädagogischen Ternar von Anlage, Übung und Belehrung. Der Begriff der „*cultura animi*“ stellt in der römischen Antike den Kernaspekt der Bildung dar. In Anlehnung an die agrarische Tätigkeit der Bodenkultivierung, der „*cultura agri*“, wird hier das Bild der Kultivierung des Geistes bzw. der Seele gebraucht. Der Inbegriff des Gebildeten wird für die Griechen durch den Begriff *kalokagathia* und für die Römer durch den des *vir bonus* benannt, die jeweils in einem engen Zusammenhang mit den Begriffen *arete* bzw. *virtus* stehen. Als Ziel menschlichen Lebens bezeichnen sie die vollkommene Übereinstimmung von Schönheit und Güte, die bestmögliche Verfassung des Menschen. In ihnen gehen das Soziale, das Ethische und das Ästhetische eine enge Verbindung ein.

Aus der jüdisch-christlichen Tradition stammt der an vielen Stellen des Alten wie des Neuen Testaments belegbare Zusammenhang der göttlichen mit der menschlichen Welt durch den Bildbegriff, etwa in der Vorstellung, dass Gott den Menschen „nach seinem Bild geschaffen habe“ (1 Mose 1, 26–27). Das hiermit verbundene Bildungsideal besteht darin, zum Ebenbild Gottes (*imago dei*) zu werden. Das bedeutete im spätmittelalterlich-mystischen Denken, sich von Menschlichem zu „entbilden“, damit man sich das Göttliche „ein-“ und „überbilden“ konnte. Bis ins 17. Jahrhundert hinein war Bildung als Versuch, Gottähnlichkeit durch die Wiederherstellung der einst als unschuldig geltenden menschlichen Natur zu erreichen, für die christliche Pädagogik das vorrangige Bildungsideal.

Mit dem Humanismus und der Renaissance setzte sich bereits ein neues, elitär-aristokratisches Bildungsideal durch, das den *uomo universale*, später den *honnête homme* oder den Gentleman in den Mittelpunkt rückte. Dieses Ideal zielte weniger auf eine moralische, politische oder religiöse, sondern vielmehr auf eine dezidiert kulturelle Bildung durch die Beschäftigung mit den Künsten.

Dadurch wird der Gedanke des Individualismus gestärkt.

Im 17. Jahrhundert wird von Comenius eine Bildung (*eruditio*) eingefordert, die alle, alles, allumfassend belehrt: Alle Menschen sind Adressaten von Bildung, die wiederum alles menschliche Wissen in einer allumfassenden (= strukturierten) Form betrifft. Andererseits wird mit Leibniz und seiner Monadenlehre der Gedanke der Individualität endgültig im Bildungsdenken verankert.

Mit der Aufklärung des 18. Jahrhunderts wird dann mit den Philanthropen einerseits der bis heute gebräuchliche Kompetenz-Begriff von Bildung wichtig, der auf bestimmte, für die Gesellschaft bedeutsame utilitaristische Qualifikationen abhebt; andererseits wird, z. B. von Kant, der Mündigkeitsaspekt von Bildung betont, die die Menschen zur Vernunft und zur Moral führen soll. Während in ersterem (philanthropischen) Bildungsmodell betont wird, dass der Mensch sich zum Bürger zu bilden habe, so wird im zweiten darauf abgezielt, dass der Bürger sich zum Menschen bilden soll. Und wird im ersten Modell der Gedanke betont, dass das Leben bildet, so im zweiten, dass die Selbstbildung die entscheidende Grundlage für Bildungsprozesse darstellt.

In der Klassik und im Neuhumanismus wird bei Herder, Schiller und Humboldt, und literarisiert im klassischen Bildungsroman z. B. bei Goethe oder Moritz, das Wechselverhältnis von Ich und Welt zum zentralen Thema der Bildung. Bildung wird hier mit sprachlicher, kultureller, ästhetischer und philosophischer Bildung in Verbindung gebracht und gegen die praktische und technische Ausbildung abgegrenzt. Der Gebildete zeichnet sich vor allem durch seine sprachliche, historische und kosmopolitische Kulti- viertheit aus.

In der Romantik dominiert – etwa bei Rousseau oder Fröbel – das Modell der Bildung als organische Entfaltung von natürlichen Anlagen. Bildung ist dabei stark kindzentriert, gegenwartsbezogen und gesteht jeder Entwicklungsstufe einen Eigenwert zu.

Bildungsmedien sind vor allem Spiele und künstlerische Betätigungen, die die unverwechselbaren Eigenheiten und die individuellen Entwicklungsprozesse am ehesten zur Geltung bringen können. Durch diese Form der Bildung sollen das Paradies der Kindheit erhalten und kindliche Potentiale gefördert werden.

Seit der Aufklärung ist Bildung schließlich auch mit einem Emanzipationsversprechen versehen, das einerseits darauf zielt, das (Bildungs-)Bürgertum als neue Klasse gegenüber den feudalen und klerikalen Kräften aus dem traditionellen Ständedenken freizusetzen und das andererseits in seiner marxistischen Variante auf die Bildung einer humanen Gesellschaft zielt, in der die Verhältnisse überwunden werden sollen, die die Menschen entmündigen und entwürdigen. Dafür steht als Bildungsideal auf der einen Seite der durch Kunst, Kultur und Wissenschaft gebildete Bildungsbürger, auf der anderen Seite die durch die polytechnische Bildung allseitig gebildete sozialistische Persönlichkeit.

Eine eindeutige Akzentuierung des Bildungsbegriffs im 20. Jahrhundert erscheint schwierig, auch wenn sich *grosso modo* im reformpädagogischen Diskurs starke Anklänge an die romantische Tradition der Bildung als Entfaltung, in der geisteswissenschaftlichen und kritischen Pädagogik die Traditionen der Aufklärung und des Neuhumanismus mit Bildung als Mündigkeit bzw. als Wechselwirkung von Ich und Welt und in der empirischen Erziehungswissenschaft die aufklärerisch-utilitaristische Akzentuierung von Bildung als Qualifikation wieder finden lassen.

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass das Ziel der älteren Modelle von Bildung darin bestand, den Menschen zu einem Bild *von etwas Vorgegebenen* zu machen (affirmative Theorie), während das der modernen Theorien darin zu sehen ist, den Menschen zu *seinem* Bild werden zu lassen (nicht affirmative Theorie).

3 Theoretische Konzepte

Im Folgenden sollen drei Modelle von Bildung vorgestellt werden, die für das moderne Bildungsdenken in der Pädagogik eine große Relevanz besitzen.

Der zentrale Gedanke von Wilhelm von Humboldt (1767–1835) zielt auf die Grundsätzlichkeit von Bildung: Bildung ist, so könnte man überspitzt formulieren, der Ursprung des Menschen. Nicht die spätere Berufstätigkeit, nicht das Sozialwerden, nicht die Enkulturation oder die Qualifizierung, nicht Erziehung oder Moralisierung, sondern Bildung ist konstitutiv wie regulativ für den Menschen. Diese grundlegende Menschenbildung ist die Basis seiner Schulpläne für Königsberg und Litauen. Bildung bedeutet (formal) die eigenen Kräfte möglichst weitreichend und harmonisch zu entfalten, damit der in der Menschheit angelegte innere Reichtum bei einer möglichst großen Zahl von Individuen so weit wie möglich realisiert wird. Die mit dieser Realisierung verbundene humanistische Würde lässt sich dadurch erlangen, dass man sich (materiell) am Vorbild des klassischen Griechentums orientiert, das sich nach Humboldt für alle Lebens- und Kulturbereiche geöffnet hatte. Für Bildung braucht es Freiheit und Mannigfaltigkeit der Eindrücke, die für Humboldt vor allem sprachlicher, kultureller und geselliger Natur sind. Bildung ist ein lebenslanger, nicht abschließbarer Prozess, der im Kontakt mit dem Anderen (Kultur, Sprache etc.) und in der Rückkehr zu sich selbst gewonnen wird: Der Mensch wird im Bildungsprozess gebildet, weil er sich für die Welt aufgeschlossen hat, und auch die Welt wird gebildet, weil sie für den Menschen aufgeschlossen wurde.

Wolfgang Klafki (geb. 1927) hat in seiner Rekonstruktion der Pädagogik der Aufklärung und des Neuhumanismus den Bildungsbegriff als Antwort auf die und als Chance für die mit der Moderne verbundenen Probleme konzipiert (Klafki 1996). In seiner Zusammenfassung des klassischen Bildungsgedankens, der humanistische, aufklärerische und

kritische Potentiale enthält, werden folgende Grundelemente von Bildung identifiziert: Erstens die Befähigung des Individuums zu vernünftiger Selbstbestimmung in Lebensbeziehungen und Sinndimensionen, zweitens die Befähigung des Individuums zur vernünftigen Mitbestimmung, Partizipation und Verantwortung und drittens die Befähigung zur Solidarität, zum Eintreten für andere Menschen. Unter dem Blickwinkel der Allgemeinbildung erscheinen bei Klafki wiederum drei Aspekte, die schon von Comenius in ähnlicher Form bekannt sind: Erstens Bildung für alle als demokratisches Bürgerrecht der Selbstbestimmung, zweitens Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Fähigkeiten (kognitive, technische, emotionale etc.) im Sinne der freien Interessen- und Persönlichkeitsentfaltung und schließlich drittens Bildung im Medium des Allgemeinen als Aneignung von Frage- und Problemhorizonten, die als epochaltypische Schlüsselprobleme Gegenwart und Zukunft der Menschen zentral beeinflussen (Krieg, Frieden, Ökologie, Ökonomie etc.).

Hartmut von Hentig (geb. 1925) schließlich hat ein sehr eigenwilliges Konzept von Bildung vorgelegt, das er nicht – wie Klafki – in rekonstruktiver Manier erarbeitet hat, sondern das in reformpädagogischer Tradition der Kritik an Schulbildung der Frage nachgeht, welche Form von Bildung die Schule den Kindern und Jugendlichen heute vermitteln soll (vgl. Hentig 1999). Hentig benennt diesbezüglich sechs Maßstäbe: Erstens Abscheu und Abwehr von Unmenschlichkeit, zweitens die Wahrnehmung von Glück, drittens die Fähigkeit und den Willen, sich zu verständigen, viertens ein Bewusstsein von der Geschichtlichkeit der eigenen Existenz, fünftens Wachheit für letzte Fragen und sechstens die Bereitschaft zur Selbstverantwortung und zur Verantwortung in der *res publica*. Diese Bildungsmaßstäbe sollen Anlässe für Einsicht und Freude sein, die als Bildungsmedien die Selbstbildung der einzelnen Schüler ermöglichen sollen.

Insgesamt wird in dieser knappen Darstellung deutlich, dass der Bildungsbegriff immer auch eine kritische Funktion hat, die vielen

seiner Ersatzbegriffe fehlt. Gleichwohl wird es in der Moderne aufgrund der Pluralität von Bildungsmodellen und ihren Begründungen zunehmend schwieriger, (formale und inhaltliche) Kriterien eines allgemeingültigen Bildungsbegriffs angeben zu können.

4 Empirische Befunde

Je mehr Bildung, wie in der Moderne, als politischer und sozialer Anspruch an den Einzelnen herangetragen wird, desto weniger wird Bildung als radikal individuelle, normative oder ideologische Figur verstanden werden können. Bildung als soziale Forderung muss dann durch (vor allem empirische) Bildungsforschung operationalisierbar und überprüfbar gemacht werden, damit das Bildungsminimum garantiert und die Lernfähigkeit kultiviert werden kann (vgl. Tenorth 1994). Hierbei spielen Bildungsstandards als Minimal-, Regel- oder Idealstandards eine entscheidende Rolle. Diese in Deutschland als Regelstandards konzipierten Normen können dann zu spezifischen Zeitpunkten im Bildungsgang (etwa nach der 4. und 9. Jahrgangsstufe der Schule) gemessen werden.

Die PISA-Studie stellt eine solche Überprüfung von Bildungsstandards im 9. Schuljahr dar (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001). Zwei für Deutschland wenig erfreuliche Ergebnisse bestanden darin, dass ein Viertel aller 15- oder 16-Jährigen mit sehr dürftigen Kompetenzen in Lesen und Mathematik die Schule verlässt und dass die soziale Schicht in hohem Maße mit dem Bildungserfolg korreliert. Zusammengefasst lautet der Befund, dass das deutsche Bildungssystem wenig integrierend und fördernd, dafür aber äußerst selektiv funktioniert.

Ungeachtet dieser ernüchternden Ergebnisse lässt sich eine Konzentration auf Bildung als einen Qualifizierungsbegriff feststellen, dessen Erhebung sich vor allem im Rahmen quantitativer Lernforschung mit standardi-

sierten Leistungsmessungen vollzieht. Der hierin deutlich werdenden theoretischen Auffassung eines funktionalen, kompetenzorientierten Bildungsbegriffs korrespondiert eine Hinwendung der Forschung zu Output orientierten Bildungsauffassungen. Bildung wird in diesen Diskussionen häufig mit *literacy* gleichgesetzt. Mit Literalität wird vor allem auf die Fähigkeiten der Informationsgewinnung und -nutzung, die Teilhabe an schriftbasierten Kulturen, soziale, mediale und wissenschaftliche Lese- und Schriftpraxen, Möglichkeiten eines erfolgreichen persönlichen, ökonomischen und gesellschaftlichen Lebens, die Fähigkeiten zu logischem Denken, historischem Bewusstsein und kritischer Einschätzung sowie auf Voraussetzungen zur Weiterbildung und Entwicklung abgehoben.

In diesem Sinne wird insgesamt eine mit den PISA-Diskussionen verbundene Fixierung auf einen (angelsächsischen) qualifikationsrelevanten, wissenschaftsorientierten, funktionalistischen und produktorientierten Bildungsbegriff deutlich. Anders formuliert: Die PISA-Tests messen nur die Qualifikationsmerkmale von Bildung, die sie überprüfen können; allerdings lässt sich stark bezweifeln, ob mit den verwendeten überwiegend quantitativ-empirischen Verfahren spezifische, außerordentliche, reflexive oder konjunktive Bildungsprozesse in den Blick genommen werden können. Dienen doch die Bildungsstandards nicht primär der individuellen Leistungsmessung, sondern der Überprüfung der jeweiligen Bildungssysteme. Zudem bleibt die Unterstellung fraglich, ob die in diesen Tests in den Blick geratenden Bildungskompetenzen sowohl dem Umfang als auch der Nachhaltigkeit nach auf ein Leben in modernen Gesellschaften vorbereiten.

5 Aktuelle Problemlagen

Die sich an diese empirischen Studien (vor allem an TIMSS und PISA) anschließenden De-

batten standen u. a. im Kontext der Frage nach struktureller Chancengleichheit bzw. nach Bildungsbenachteiligung im Bildungssystem. So ist nicht nur von Gutachtern der OECD, sondern auch von der EU und einer ganzen Reihe von deutschen Erziehungswissenschaftlern hervorgehoben worden, dass es für die Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa und speziell in Deutschland nicht nur bedeutsam sei, dass sie effektiv und effizient zu funktionieren hätten, sondern auch, dass sie die Chancengleichheit gewährleisten müssen, damit sich die sozialen Benachteiligungen im Bildungssystem nicht noch vergrößern. Damit die allgemeinen und beruflichen Systeme der Bildung die erforderliche Qualität erreichen, die zur Schaffung von mehr Wachstum, mehr Beschäftigung und mehr sozialer Kohäsion beiträgt, gelte es daher, diese Systeme u. a. auch gerechter zu gestalten (vgl. Liebau/Zirfas 2008).

War es in den 1960er Jahren das sprichwörtlich gewordene „katholische Arbeiter-Mädchen vom Lande“, das aufgrund seiner Konfession, seiner Schicht, seines Geschlechts und seiner Wohnlage zu den Bildungsbenachteiligten gehörte, so muss man heute von einer anderen negativen Bildungsfigur ausgehen: dem „Migrantensohn aus der bildungsfernen Familie in der Stadt“. Die Bildungsbenachteiligungen in sozialer, ökonomischer und kultureller Hinsicht gelten als Begrenzungen von Chancengleichheit. Über die Idee der Bildungschancengleichheit in Form von Startchancen, aber vor allem in Form von Aufstiegs- und Wettbewerbsmöglichkeiten wird

wiederum das Selektionsrisiko erhöht und zugleich legitimiert. In einem gerechten Bildungssystem müssen aber alle gleich *und* alle ungleich behandelt werden, so dass Durchlässigkeit im System im umfassenden Sinne gewährleistet sein sollte.

Literatur

- Benner, D./Brüggen, F. (2004): Bildsamkeit/Bildung. In: Benner, D./Oelkers, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim/Basel, 174–215
- Bollenbeck, G. (1996): Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt a. M.
- Deutsches PISA-Konsortium (2001): PISA. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen
- Hansmann, O./Marotzki, W. (Hrsg.) (1988/1989): Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen; II: Problemgeschichtliche Orientierungen. Weinheim
- Hentig, H. v. (1999): Bildung. Ein Essay. Weinheim/Basel
- Humboldt, W. v. (¹1985): Bildung und Sprache. Hrsg. v. C. Menze. Paderborn
- Klafki, W. (²1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim/Basel
- Langewand, A. (1994): Bildung. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg, 69–98
- Liebau, E./Zirfas, J. (Hrsg.) (2008): Ungerechtigkeit der Bildung – Bildung der Ungerechtigkeit. Opladen
- Tenorth, H.-E. (1994): „Alle alles zu lehren“. Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung. Darmstadt

Erziehung

Roland Reichenbach

1 Reden über Erziehung

„Erziehung“ ist sicher der Kern- oder Grundbegriff der Erziehungswissenschaft, würde man meinen. Aber ist es überhaupt möglich, Erziehung wissenschaftlich zu untersuchen? Und ist das, was Erziehungswissenschaftler/innen vornehmlich tun, tatsächlich die wissenschaftliche Erforschung von Erziehung, d.h. die Erforschung von Erziehungsprozessen, Erziehungsmitteln und -zielen, Diskursen über Erziehung, Wirkungen von und Grenzen der Erziehung? Diese Fragen können kaum sinnvoll beantwortet werden, solange nicht geklärt ist, was denn „Erziehung“ sei. Sucht man aber nach konkreten Bestimmungen, welche menschlichen Tätigkeiten als erzieherisches Handeln auszuweisen wären, so zeigt sich, dass „Erziehung“ kein Beobachtungsbegriff darstellt. Dies bedeutet erstens, dass (pädagogisch einschlägiges oder interessierendes) soziales Handeln immer nur als Erziehung interpretiert oder rekonstruiert werden kann, und zweitens, dass die Rede über Erziehung im Grunde immer nur eine Rede über die Rede der Erziehung darstellt – und vielleicht „schlimmer“ noch –, dass nicht-metaphorisches Reden über Erziehung gar nicht möglich zu sein scheint. Israel Scheffler (1971/1960) vertrat noch die Ansicht, das Reden über Erziehung könne in drei Gruppen aufgeteilt werden, namentlich in Definitionen, Metaphern und Slogans, so dass nicht-metaphorisches Reden über Erziehung zwar unwahrscheinlich, aber doch nicht unmöglich sei. Aus sprachanalytischer Perspektive würde diese Möglichkeit heute noch kritischer eingeschätzt werden. In den Sozialwissenschaften wird gerne formuliert, es handle sich wie bei anderen Begriffen auch bei der „Erziehung“ um ein „Konstrukt“, d.h. Erziehung sei nicht direkt beobachtbar, wohl aber gäbe es beob-

achtbare, konkrete Verhaltensweisen, die als „Erziehung“ (= Konstrukt) betrachten werden können. Dazu müssten allerdings kognitive Konzepte beansprucht werden, die nicht aus der vorliegenden Wahrnehmung bzw. Situationsbeurteilung folgen („Das ist – gute, schlechte, eigenartige – Erziehung!“), sondern denselben vielmehr vorausgehen, sie strukturieren und ermöglichen helfen.

2 Was ist eine Erziehungssituation?

Man betrachte folgende sechs minimale Situationsbeschreibungen und frage sich, ob es sich hier jeweils um eine pädagogische Situation bzw. Erziehungssituation handle. Woran lässt sich dies erkennen? Welche Zusatzinformationen würden die Beantwortung dieser Frage aus welchen Gründen in der einen oder anderen Richtung erleichtern oder eindeutig machen?

1. Die Lehrerin bittet Johann in der Pause, das Arbeitsblatt vom Boden aufzuheben.
2. Die Mutter tröstet den kleinen Janusz, nachdem er sich beim Raufen mit anderen verletzt hat.
3. Maria streitet mit ihren Eltern, welche darauf beharren, dass ihre Tochter noch vor Mitternacht wieder zu Hause sein müsse.
4. In der Lehrerkonferenz wird beraten, ob Peter für die Versetzung zur nächst höheren Schule empfohlen werden soll.
5. Der Vater streicht Johns Taschengeld für zwei Wochen, weil dieser wiederum sein Zimmer nicht aufgeräumt hat.
6. Alice fragt sich, welchen Beruf sie ergreifen soll; sie merkt, dass Sängerin zu werden wohl „bloß“ ein „Mädchentraum“ ist.