

Jürgen Oelkers

Bildung und Ausbildung: Begriffe, Kontexte und Wandel^{)}*

1. Problemaufriss

Wann lohnt sich ein Vortrag zum Thema „Bildung und Ausbildung“? Zu dem Thema scheint schon alles gesagt zu sein, neuere Diskussionen wiederholen alte, die Positionen sind ebenso kontrovers wie einfach und - sie stehen fest: „Bildung“ ist *nicht* „Ausbildung“ und umgekehrt. Mehr muss eigentlich auch nicht feststehen, um sich gut streiten zu können. Wer „Bildung“ ins Spiel bringt, hat grosse Vorteile im Blick auf die Kritik der heutigen Bildungssysteme und wer auf „Ausbildung“ setzt, kann die Lebensferne der Bildungskritik unter Verdacht stellen. Was die einen hochhalten - Nutzen - ist das, was die anderen bekämpfen.

Wäre das alles an Problembestand, lohnte kein Vortrag. Gestritten wird bei jedem Anlass, man denke nur an den schönen Hybrid „Bildungsstandards“ oder noch schöner die „Bildungswissenschaften“ als Erfindung der deutschen Lehrerbildung, und entschieden, könnte man meinen, wird ohnehin woanders. Allerdings, jeder benutzt gerne das Wort „Bildung“, in Österreich gibt es Ministerium, das sich damit schmückt, in Zürich gibt es gar eine „Bildungsdirektion“, die schon von der Bezeichnung her den Eindruck erweckt, man könne Bildung „dirigieren“.

Aber das würde ein Orchester voraussetzen, das einem Dirigenten folgt und dagegen sträubt sich wenigstens eine bestimmte Variante des Begriffs „Bildung“, mit der sich das Dasein der Solisten unterstützen lässt. Auf der anderen Seite sind die Bildungsinstitutionen eher auf Konformität ausgerichtet und vertragen Solisten nur sehr begrenzt, während sie gleichzeitig die „Persönlichkeit“ in den Mittelpunkt stellen. Doch das ist Leitbildrhetorik, die sich interessanterweise nicht nach „Bildung und Ausbildung“ unterscheiden lässt.

Mein Vortrag vertritt drei unterschiedliche Thesen:

- Er kritisiert zunächst die Zuordnung der Begriffe „Bildung“ und „Ausbildung“ zu pädagogischen Institutionen einschliesslich der damit verbundenen Wertungen.
- Zweitens fragt der Vortrag, wie Lernen und die Psychologie des Problemlösens sich auf das Dual Bildung und Ausbildung beziehen lassen.
- Und drittens macht der Vortrag deutlich, dass „Bildung“ Abstand gewinnen kann von der herkömmlichen Bildungsphilosophie, ohne trivial zu werden.

Am Anfang eines Vortrages teilt man am besten die Auslegeordnung mit und die sieht so aus: Nur in der deutschsprachigen Pädagogik kann zwischen „Bildung“ und „Ausbildung“ unterschieden werden, und dies kategorial wie materiell. In der angelsächsischen Literatur

^{*)} Vortrag im Workshop „Bildung und Ausbildung: Realität und Vision“ am 30. Mai 2016 in Wien.

wird häufig vom „German Concept of Bildung“ gesprochen (Horlacher 2015), womit bei allem Respekt für die Philosophie auch Fremdheit und Distanz signalisiert werden. Für das Dual „Bildung oder Ausbildung“ gibt es im Ausland kein Äquivalent.

In der deutschsprachigen Diskussion wird *Bildung* in aller Regel zweckfrei verstanden, wohingegen *Ausbildung* auf Nutzererwartungen bezogen ist. Mit dieser Unterscheidung ist eine Wertung verbunden, denn schon umgangssprachlich gilt Bildung mehr als Ausbildung. Deswegen werden Gymnasien oder Universitäten mit „Bildung“ in Verbindung gebracht, Berufe dagegen mit „Ausbildung“.

Eine andere Unterscheidung ist die zwischen „höherer“ und „niederer“ Bildung, also historisch zwischen Gymnasium und Volksschule. *Höhere* Bildung ist nicht auf die „niedereren“ Sphären der Arbeit oder des Berufs bezogen und wird als Privileg verstanden. Bis heute berufen sich deutsche Gymnasien und Universitäten auf „Bildung“ als ihr Proprium, das oft zweckfrei verstanden wird und sich aus sich selbst heraus begründen soll.

„Bildung“ bezieht sich allerdings nicht nur auf anerkannte Bildungsinstitutionen, sondern ist zu einem sehr erfolgreichen, aber auch sehr inflationären Begriff geworden, der alltagsprachlich ein grosses Spektrum von Spielarten zulässt.

- Wir sprechen von Allgemeinbildung, Berufsbildung, Weiterbildung,
- wir sprechen von Erwachsenenbildung, Freizeitbildung, Seniorenbildung und Vorschulbildung,
- von musischer Bildung, technischer Bildung,
- männlicher und weiblicher Bildung,
- Bildung der Urteilskraft oder des Denkvermögens,
- von Körperbildung und seelischer Bildung.

Es ist selbst möglich, von „Wellnessbildung“ zu sprechen, ohne mit einem semantischen Konflikt rechnen zu müssen. Irgendwie scheint alles mit „Bildung“ zusammenzuhängen, man konnte sogar das Wort „Beautybildung“ prägen¹ - zu unterscheiden von „Bodybuilding“ -, ohne sprachlich belangt zu werden.

Mit dem Wort „Erziehung“ ginge das nicht, weil damit immer ein Hauch von Zwang oder Vorschrift verbunden ist. Man spricht daher von „Gesundheits- und Wellness-Erziehung“ vornehmlich im Bereich der Schule und hier nicht zufällig bezogen auf die Grundschule (Strotmann 2008). „Bildung“ klingt dagegen immer wie ein wertvolles Anliegen der Selbstverbesserung. Man kann ohne weiteres von „Bildungschancen“ sprechen, während es Mühe macht, sich „Erziehungschancen“ vorzustellen.

Das deutsche Wort „Bildung“ hat einen magischen Klang, und dies nicht nur aus dem Grunde, weil es unübersetzbar ist. „Bildung“ kann man nur im Deutschen besonders betonen. Die Magie des Wortes hat vier historische Quellen,

- das mittelalterliche Imago Dei, also die Nachbildung Gottes,
- die aristokratische Kultivierung der Person,
- die neuzeitliche Bildung durch Wissenschaft
- und Bildung als Selbstformung des Menschen.

¹ www.bb-academy.weebly.com/mehr-beautybildung.html

Die vier Quellen haben wenig miteinander gemein. Dass der Mensch sich nach dem Bilde Gottes formen soll, widerspricht der aristokratischen Kultivierung und lässt sich auch nicht mit dem forschenden Bildungskonzept der Wissenschaften in Einklang bringen, und die Selbstformung des Menschen braucht nicht länger die Bildungskulturen der Renaissance und widerspricht in den meisten Hinsichten sowohl der Idee der Ebenbildlichkeit als auch dem Konzept forschenden Lernens, das die Person des Forschers gerade nicht in den Mittelpunkt stellen kann.

Aus diesen widersprüchlichen Quellen heraus ist „Bildung“ zu einem hybriden Konzept geworden, das religiöse Erwartungen nie ganz verloren hat, in der Wissenskultur einen zentralen Rang einnimmt und zugleich Subjektivität in den Mittelpunkt rücken kann. Das geht nicht auf, aber lässt sich genau deswegen nach allen Seiten verwenden.

Schliesslich lässt sich so betont und mit grossem Nachdruck von „Bildung“ sprechen, weil theoretisch nie Einigkeit erzielt werden konnte, was genau unter „Bildung“ zu verstehen ist. Es gibt keine Standarddefinition des Begriffs, eher hat man es mit einem Assoziationsfeld zu tun, das die offensichtlichen Widersprüche und Ungereimtheiten des Konzepts aushält und keine Abwertung in Kauf nehmen muss.

Mit „Magie“ meine ich sowohl die mit Bildung verbundenen Erwartungen als auch die Aura des Begriffs. Es ist riskant, von sich selbst zu sagen, man sei „ungebildet“, eigentlich kann sich niemand Unbildung leisten, und man muss mindestens so tun, als strebe man nach Bildung, und dies auf möglichst klassische Weise, also durch Nachahmung, Forschung und Selbstformung. Das Konzept selbst erscheint unstrittig und erlaubt deswegen so viele Spielarten.

Der historische Ausgangspunkt aber ist die Verknüpfung von Bildung mit Bildungsinstitutionen, also Schulen und Universitäten. Auch Bildungskritik wäre nicht möglich ohne eine institutionelle Bindung, ohne Lehrplan und die Erwartungen der Bildungskultur wäre niemand „ungebildet“. Im Spannungsfeld mit Schulung treten die Probleme auf, denn die Selbstkultivierung verträgt kein didaktisches Kalkül, dem Schulen seit ihren Anfängen aber gerade folgen müssen.

2. *Bildung und Schulung*

Mit „Bildung“ werden von Goethe bis Hegel die grössten Namen der deutschen Geistesgeschichte in Verbindung gebracht, es gibt sogar eine eigene literarische Gattung, nämlich den „Bildungsroman“, und die Versuchung ist gross, die Fiktion mit der Wirklichkeit zu verwechseln, also gleichsam Wilhelm Meister im Gymnasium zu vermuten und dabei zu übersehen, dass Bildungsromane eine besondere Form der Schulkritik darstellen. Wilhelm Meister hat eine theatralische Sendung, keine gymnasiale.

Seit der Antike ist Bildung immer mit *Schulung* in Verbindung gesetzt worden. Dabei ging es nicht um die „subjektive“ Erfahrung von Welt wie im Bildungsroman, sondern um curricular gesteuertes Lernen. Diese Bildung hiess seit Petrarca „humanistisch“ und hatte sowohl eine kanonische als auch eine didaktische Form, die stets zweckbesetzt war und einer Nutzererwartung folgte.

- Die artes liberales waren auf eine höfische Lebenswelt zugeschnitten,
- lateinische Stilübungen wurden für den Briefwechsel im diplomatischen Dienst gebraucht,
- Rhetorik war für die professionelle Selbstdarstellung unerlässlich
- und jedes geschickte Zitat steigerte die persönliche Reputation im Wettbewerb mit anderen.

Seit Beginn des 18. Jahrhunderts und mit dem Earl of Shaftesbury kann „Subjektivität“ als Bildung gedacht werden, und das liegt quer zur Geschichte der Bildung als Schulung. Von Shaftesbury und dem englischen Neuplatonismus stammt die Idee der „inward form“, also der inneren Formung durch Bildung, die in der deutschen Diskussion nachhaltig wirksam werden sollte. In England wissen das nur die Spezialisten.

Gemeinhin wird die Bildungstheorie aber nicht auf Shaftesbury, sondern auf Wilhelm von Humboldt bezogen, der „Bildung“ in einem frühen und viel zu viel zitierten Fragment² auf einem freien Feld der Erfahrung zwischen „Mensch“ und „Welt“ ansiedelt. Bildung steckt also nicht im Curriculum, sondern ereignet sich in der freien Aneignung von Welt. Didaktische Schablonen sind dafür nicht notwendig. Humboldt hat bekanntlich nie eine Schule besucht.

Für die Bildungstheorie in Deutschland steht auch der Ausdruck „Neuhumanismus“ zur Verfügung, den bekanntlich Friedrich Paulsen³ geprägt hat. Im zweiten Band seiner *Geschichte des gelehrten Unterrichts* beschreibt Paulsen das allmähliche Aufsteigen und dann das Durchsetzen der Richtung des „Neuhumanismus“ im 18. und in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Von einem freien Subjekt ist allerdings nicht die Rede, es geht um Schulen und genauer um deutsche Gymnasien.

Paulsen (1921, Bd. II/S.191ff.) ging davon aus, dass das „Zeitalter Herders und Goethes“ mit einem neuen, an der Antike statt an der Aufklärung orientierten „Bildungsideal“ zusammengebracht werden könne. Der „Griechenkultus“ (ebd., S. 201) bei Autoren wie Hölderlin oder Schiller wird von Paulsen durchaus kritisch gesehen, ebenso der unbedingte Vorrang der alten Sprachen im Gymnasialunterricht (ebd., S. 209f.), ohne dass seine Konstruktion eines „neuen Zeitalters“, also einer neuen Epoche der Bildung, plausibel wäre.

Aus einem Bildungsideal kann nicht auf die Praxis der Bildung geschlossen werden und historische Entwicklungen der Schulsysteme sind nicht an theoretische Epochengrenzen gebunden. Der Ausdruck „Neuhumanismus“ ist zudem riskant, wenn damit gemeint ist, der „neue“ würde irgendwie an den „alten“ Humanismus anschliessen oder setze ihn mit überlegenen Mitteln fort.

Der „neue Humanismus“ wird meistens mit Friedrich Immanuel Niethammers⁴ Theorie der zweckfreien Bildung in Verbindung gebracht, die gegen die in Deutschland nur wenige Jahrzehnte beachteten Versuche der Aufklärungspädagogik gerichtet war, in denen

² Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück (Humboldt 1980, S. 234-240).

³ Friedrich Paulsen (1846-1908) studierte in Erlangen, Bonn und Berlin. Er promovierte 1871 in Berlin und habilitierte sich 1875 für das Fach Philosophie. 1878 wurde Paulsen Extraordinarius und 1894 Ordinarius für Philosophie und Pädagogik in Berlin. Paulsen las seit 1877 auch über Pädagogik. Seine *Geschichte des gelehrten Unterrichts* ist eine massgebliche Festlegung der pädagogischen Historiographie bis heute.

⁴ Friedrich Immanuel Niethammer (1766-1848) war von 1792 an Professor für Theologie und Philosophie in Jena, 1804 wechselte er nach Würzburg. 1807 übernahm Niethammer das Amt des Zentralschulrates im Bayerischen Innenministerium.

Lernen sensualistisch und Bildung utilitär verstanden wurde. Niethammers Kampfbegriff war „Philanthropinismus“, verstanden als Fehlform oder Gleichsetzung von Bildung mit jedweder Fremderwartung ihres Effekts.

Humanismus als Gegenbegriff dazu ist nur im deutschen Bildungsraum gebräuchlich geworden. Er diente zur Abgrenzung der „geistigen“ von jeder „materiellen“ oder auf Nutzen hin bezogenen Bildung (Niethammer 1808, S. 116ff.). Letztlich ging es dabei um die Rechtfertigung eines stark auf alte Sprachen bezogenen Gymnasiums, das sich im frühen 19. Jahrhundert auch tatsächlich im deutschen Sprachraum durchsetzte, wengleich so gut wie nie unter Berufung auf Humboldts „Bildungstheorie“.

Ein Epochenwechsel ist damit nicht verbunden gewesen, wohl aber ein Wandel des Gymnasiums, der die Lateinschulen der Reformation historisch-philologisch veränderte. Die klassische Philologie wurde zur Leitdisziplin der Gymnasien, der die Ausbildung der Lehrkräfte überlassen war. Erst unter dieser Voraussetzung entstand die Profession der Gymnasiallehrer und erst jetzt kam in der Lehrerliteratur die Redeweise einer „humanistischen“ Bildung auf.

Der Begriff diente der Selbsterhöhung und der Abgrenzung. Einzig die erneuerten Gymnasien würden der „humanistischen Bildung“ dienen, die frei von Anforderungen des Berufs und des Standes gedacht war. Tatsächlich waren die Curricula dieser Gymnasien unabhängig von Verwendungszwecken, ausgenommen den der allgemeinen Hochschulreife, die von 1834 an in Preussen zum Privileg der Gymnasien wurde und daher für die Zweckbestimmung unverzichtbar war.

Das Curriculum wurde weitgehend historisch-philologisch. Die Reste der septem artes verschwanden weitgehend aus dem Lehrplan. Musik wurde zum Randfach, Rhetorik und Dialektik verloren ihren Fachstatus und die praktischen Künste wurden ausgelagert, also wenn, dann privat angeboten. Tanzlehrer und Rechenmeister füllten die Lücken bis in das 19. Jahrhundert hinein.

Was gemeinhin „neuhumanistische Bildungstheorie“ genannt wird, lebt also vom unbedingten Vorrang der alten Sprachen im Curriculum. Der Lehrplan des Königlichen Gymnasiums in Stuttgart sah Mitte des 19. Jahrhunderts für die zehn Klassenstufen insgesamt 105 Lektionen in Latein und 42 in Griechisch vor

- Lateinunterricht wurde von der ersten Klasse des Gymnasiums an erteilt,
- Griechischunterricht ab der vierten Klasse,
- Latein hatte einen Anteil von 12 Lektionen pro Woche in den ersten sechs Klassen,
- daneben mussten die Schüler mit Beginn der vierten Klasse 5 und danach 6 Stunden Griechisch lernen.⁵

Das war zweckfrei in dem Sinne, dass die alten Sprachen nur auf sich selbst bezogen werden konnten. Allerdings musste immer auch auf den Nutzen für die Universitätsstudien verwiesen werden, die humanistische Bildung allein reichte nie aus. Und nicht zufällig ist der Vorrang der klassischen Sprachen mit dem Wandel der Studien gebrochen worden. Irgendwann konnten die Mängel in Mathematik, Naturwissenschaften und Fremdsprachen

⁵ Angaben nach Hirzel 1847.

nicht länger übersehen werden und dann wurde der gymnasiale Begriff der Bildung einfach ausgeweitet. Ihn definiert der Lehrplan und keine Bildungstheorie.

Zur Absicherung der neuhumanistischen Bildung wird häufig auf Wilhelm von Humboldt verwiesen und dabei mit Vorliebe auf seine „unmassgeblichen Gedanken über den Plan zur Einrichtung des Litthauischen Stadtschulwesens“ (Humboldt 1969, S.187-195). Der Kontext dieses Schulplans wird in aller Regel nicht beachtet. Humboldt verfasste am 27. September 1809 auf einer Inspektionsreise in Gumbinnen einen handschriftlichen Kommentar zu den Plänen, im neuen preussischen Regierungsbezirk Litthauen zu Gumbinnen⁶ Bürgerschulen einzurichten und damit die realistische statt der humanistischen Bildung stark zu machen.

Der viel zitierte Satz zur autonomen „Menschenbildung“ muss in diesem Zusammenhang verstanden werden, er richtet sich mit der Kritik der Bürgerschulen gegen den Einfluss von Handel und Gewerbe auf das staatliche Schulwesen oder generell gegen die Ausrichtung des Lehrplans an den Bedürfnissen des Lebens.

„Alle Schulen aber, deren sich nicht ein einzelner Stand, sondern die ganze Nation oder der Staat für diese annimmt, müssen nur allgemeine Menschenbildung bezwecken“ (ebd., S. 188).

Gleichzeitig wird gesagt, dass die allgemeine jeder Form von spezieller Bildung vorangehen muss, was allerdings kein Vertreter der Bürgerschulen bestritten hätte. Die Differenz lag im Lehrplan, nicht in der Konsekution. Aber Humboldt fürchtete um den Eigenwert der Gelehrtenschulen, die nicht zufällig zum Modell der Menschenbildung stilisiert wurden.

„Was das Bedürfnis des Lebens oder eines einzelnen seiner Gewerbe erheischt, muss abgesondert, und nach vollendetem allgemeinen Unterricht erworben werden. Wird beides vermischt, so wird die Bildung unrein, und man erhält weder vollständige Menschen noch vollständige Bürger einzelner Klassen“ (ebd.).

Die allgemeine Bildung dient dem Menschen und dem Bürger, damit wird Rousseaus Dual „homme ou citoyen“ vermieden, um den Preis, dass in diese Bildung weder die Bedürfnisse des Lebens noch die der Gewerbe hineinspielen dürfen. Andernfalls kann es weder vollständige Menschen noch vollständige Bürger geben, wobei offen bleibt, was die „Vollständigkeit“ ausmachen soll.

Erst *nach* der allgemeinen Bildung kann es das geben, was heute Ausbildung für Berufe genannt wird. Zu Humboldts Zeiten gab es keine Berufsschulen im heutigen Sinne und damit auch keine duale Ausbildung. Humboldt hatte auch nicht die Volksschule des 19. Jahrhunderts vor Augen, die zunächst beide Aufgaben erfüllen sollte. Von schulischer Allgemeinbildung ausserhalb des Gymnasiums liess sich erst sprechen, nachdem sich die Berufsvorbereitung verselbständigt hat und die Volksschule diese Aufgabe nicht mehr übernehmen musste.

Bei Humboldt geht es um etwas ganz anderes. Allgemeine Bildung ist für ihn gleichbedeutend mit der Entwicklung der *inneren Formkraft* des Menschen und so der Individualität. „Durch die allgemeine (Bildung) sollen die Kräfte, d.h. der Mensch selbst

⁶ Der Regierungsbezirk in Ostpreussen bestand von 1808 bis 1945.

gestärkt, geläutert und geregelt werden; durch die specielle soll er nur Fertigkeiten zur Anwendung erhalten“ (ebd.). Aber keine „Fertigkeit“ ist einfach die Anwendung der Kräfte, schon gar nicht im Blick auf die Bildung dieser Fertigkeiten, die eigene Lernkulturen wie die des Handels oder des Handwerks voraussetzen.

Humboldt dagegen macht eine philosophische Allgemeinbildung stark: Für ihn ist „jede Kenntnis, jede Fertigkeit, die nicht durch vollständige Einsicht der streng aufgezählten Gründe, oder durch Erhebung zu einer allgemeingültigen Anschauung (wie die mathematische und ästhetische) die Denk- und Einbildungskraft und durch beide das Gemüth erhöht, todt und unfruchtbar“ (ebd.).

Ob die Gelehrtenschulen das jemals erreicht haben, sei dahingestellt. Aber Bildungsideale haben einen anderen Zweck, sie fesseln den Blick und entwerthen das Gegenteil. Wer also die spezielle Bildung stark macht, muss sich „sehr oft auf in ihren Gründen unverstandene Resultate beschränken, weil die Fertigkeit da seyn muss, und Zeit oder Talent zur Einsicht fehlt. So bei unwissenschaftlichen Chirurgen, vielen Fabrikanten u.s.f.“ (ebd.).

Deshalb ist „ein Hauptzweck der allgemeinen Bildung“, „so vorzubereiten, dass nur für wenige Gewerbe noch unverstandene, und also nie auf den Menschen zurück wirkende Fertigkeit übrigbleibe“ (ebd.).

Aber das unterschätzt sowohl die Gewerbe als auch die Fertigkeiten. Die Chirurgie ist durch die Fortschritte der Medizin und den damit verbundenen Wandel der Fertigkeiten, besonders der Technologien, verbessert worden, also blieb in der Zuständigkeit der akademischen Berufsbildung. Fabrikanten, auf der anderen Seite, tragen Risiken, die ihnen keine Allgemeinbildung abnehmen kann. Deshalb entstanden im 17. Jahrhundert spezielle Handelsschulen, die auf die Bedürfnisse des Berufsfeldes zugeschnitten waren.

Für Humboldt dagegen hat der „gesammte Unterricht“ nur *ein* Fundament, was mit Sätzen begründet wird, die bis heute Eindruck machen:

„Denn der gemeinste Tagelöhner, und der am feinsten Ausgebildete muss in seinem Gemüth ursprünglich gleich gestimmt werden, wenn jener nicht unter der Menschenwürde roh, und dieser nicht unter der Menschenkraft sentimental, chimärisch und verschroben werden soll“ (ebd., S. 189).

„Menschenbildung“ in diesem Sinne setzt Unterricht voraus, aber nicht Gesellschaft und damit Nutzen. Auf der anderen Seite vermag kein Unterricht Gemüther gleich zu stimmen, weil jeder Unterricht, auch der von Hauslehrern, Streueffekte mit sich bringt und Leistungshierarchien erzeugt. Ausserdem ist die „Menschenkraft“ nie Adressat von Unterricht, ebenso wenig wie die Erziehung je die menschliche Natur erreichen könnte.

Voraussetzung für die Theorie der allgemeinen Menschenbildung war die Kritik der utilitaristischen Aufklärungspädagogik, die wie gesagt auf der Basis der sensualistischen Psychologie entwickelt wurde. Hier ging es um Lernen, nicht um die Bildung der Kräfte, und der Nutzen stand im Mittelpunkt, wie sich an zahlreichen Schriften und Schulgründungen im 18. und frühen 19. Jahrhundert nachweisen lässt.

Es war unstrittig, dass der Besuch von Schulen Ziele erreichen und mit einem sichtbaren Nutzen für Handel und Gewerbe, in diesem Sinne für die Gesellschaft, verbunden

sein muss. Das lag umso mehr nahe, als viele Reformschulen wie die Philanthropine oder Fellenbergs Schulstaat in Bern privat unterhalten wurden. Und niemand von den Investoren erwartete „vollständige“ Menschen und Bürger.

Warum Humboldt sich zugunsten der allgemeinen Menschenbildung von dieser Praxis abwenden wollte, ist nicht ganz klar, weil sich bei jeder Schule, auch jeder humanistischen, die Frage des Nutzens stellt. Das galt umso mehr, als auch für die öffentliche Bildung und zumal für die Gymnasien Schulgeld entrichtet werden musste. Und wer es nicht schaffte und dennoch das Abitur machen sollte, konnte private Einrichtungen besuchen, die mit Sinn für Ironie „Pressen“ genannt wurden.

Strittig kann eigentlich nur sein, welcher Nutzen erwartet wird und ob sich die Erwartungen erfüllen lassen. Gymnasien jedenfalls sind erst dann zu nachgefragten Schulen geworden, als sie attraktive Berechtigungen verteilen konnten. Zuvor waren wie im Falle der Brüder Humboldt Privatlehrer angesagt.

3. *Bildung und Beruf*

Auf der anderen Seite war die neuhumanistische Bildungstheorie in Deutschland rhetorisch so mächtig, dass Eduard Spranger 1920 festhalten konnte, Bildung sei *immer* Humanität oder „wertvolles Menschentum“ (Spranger 1970, S. 8). Allerdings sagt Spranger auch, dass es sehr verschiedene Ausprägungen der Humanität geben kann, was in der deutschen Klassik, als man „besonders an den innerlich ästhetisch geformten Menschen“ dachte, noch verdeckt gewesen sei (ebd.).

Spranger geht weiterhin davon aus, dass im 19. Jahrhundert „das gesamte deutsche Bildungswesen auf die Grundlage der allgemeinen umfassenden Menschenbildung“ gestellt worden sei. Mit Humboldt hatte das nichts zu tun, aber mit der realen Schulgeschichte auch nichts, zumal nicht, wenn man Österreich oder die Schweiz vergleichend hinzuzieht. „Menschenbildung“ ist bekanntlich ein Ausdruck Pestalozzis, der in der Schweizer Schulgeschichte nicht mal rhetorisch Einfluss genommen hat.

1920 sprach Spranger auf dem XIII. Deutschen Fortbildungstag in Dresden zum Thema „Allgemeinbildung und Berufsschule“. Einleitend ging er auf die deutsche Menschenbildung ein, die „in drei Stufen“ aufgebaut worden sei:

„Die Elementarstufe im Anschluss an Pestalozzi als Entwicklung der grundlegenden Geisteskräfte nach allen Seiten. Die zweite Stufe bildet dann das Gymnasium mit dem allseitigen Menschenideal, das am Altertum sich entzünden sollte. Und endlich kam auf der Universität der universalistische Gedanke zum Ausdruck durch den philosophischen Rahmen, in den man jede einzelne Wissenschaft einzufügen bestrebt war. So ist das ganze 19. Jahrhundert hindurch der herrschende Gedanke im deutschen Bildungswesen der Gedanke der allgemeinen Menschenbildung, der Gedanke der Humanität in *diesem* Sinne gewesen“ (ebd. S. 9).

Aber das war höchstens Wunschdenken und übersieht sowohl die konkrete Schulorganisation als auch die staatlichen Lehrpläne oder den Wandel der einzelnen Schulformen. Tatsächlich hat eine autonome Elementarstufe nie bestanden, sind Gymnasien in Richtung Naturwissenschaften entwickelt worden und haben die Universitäten mit den

strikt utilitären Technischen Universitäten eine mächtige Konkurrenz erhalten. Und ein philosophischer Rahmen hat die Entwicklung der Wissenschaften nie bestimmt.

Auf der anderen Seite macht Spranger als einer der wenigen Philosophen gerade die Berufsbildung stark, allerdings nicht verstanden als betriebliche Ausbildung, sondern von den Berufen her, die eine gemeinsame Idee eint. Berufsbildung, gemäss Spranger, „darf nicht nur Abrichtung für bestimmte Leistungen sein“ (ebd. S. 12). Im Zentrum müsse der „Berufsgedanke“ stehen, also nicht einfach die gegebene Verteilung von sehr unterschiedlichen Berufen mit uneinheitlichen Anforderungen (ebd., S. 13).

Berufsbildung soll so verstanden werden, dass sie sich nicht in einem engen Fachwissen erschöpft, sondern sich an der Idee des Berufs und einem umfassenden Berufsethos orientiert und schliesslich den organischen Mittelpunkt darstellt für eine nach allen Seiten des gesellschaftlichen und geistigen Lebens ausstrahlende Allgemeinbildung (ebd. S. 25).

Daraus hat sich ein Slogan ergeben, der bis heute zitiert wird und den Spranger 1918 formuliert hat: „Der Weg zu der höheren Allgemeinbildung führt über den Beruf und *nur* über den Beruf“ (Spranger 1925, S. 162).⁷ In der deutschen Berufspädagogik ist dieser Satz bis heute ein beliebtes Zitat, auch wenn ganz unklar ist, wie der Zusammenhang zwischen Allgemeinbildung und Beruf gedacht und institutionell verankert werden soll.

Ähnlich hat sich noch mehr als 40 Jahre später der Münsteraner Pädagoge Herwig Blankertz geäussert: „Die Wahrheit der allgemeinen Bildung ist die berufliche“ (Blankertz 1963, S. 121). Mehr als ein Slogan ist dabei aber auch nicht formuliert. Die entsprechenden Vorschläge einer wissenschaftspropädeutischen Berufsbildung sind nie realisiert worden, auch weil bei dem Vorschlag die divergierenden Interessen im dualen System nicht berücksichtigt worden sind.

In Nordrhein-Westfalen ist Blankertz' Idee mit Berufskollegs zu realisieren versucht worden, allerdings um den Preis der Entfernung vom dualen System und der Annäherung an die allgemeinbildenden Schulen. Der Slogan passt nur so, in der Distanzierung von betrieblichen Nutzerwartungen und darauf ausgerichteten Prüfungen, die Wirtschaftsverbände und Handwerkskammern organisieren. Staatliche Abschlüsse haben nicht den gleichen Gegenwert.

Blankertz hat als einer den wenigen deutschen Pädagogen das Problem des Nutzens ernst genommen, doch die Lösung war eine Stärkung der Verschulung und eine Abkehr von der Betriebsökonomie, die nicht bildend sein kann. Aber damit wird die Organisation und Dynamik der Berufsbildung unter einen pädagogischen Vorbehalt gestellt, den auch Spranger formuliert hatte. Der Beruf bildet, aber nur wenn der Mensch und nicht der Betrieb im „Vordergrund“ steht (Spranger 1970, S. 222).

Spranger hat 1950 in einem Vortrag in Bern festgehalten: „Je weniger ein Beruf noch die ganze Seele auszufüllen vermag, umso stärker tritt das blosser Erwerbsmotiv in ihm hervor“ (Spranger 1970, S. 221) und damit hat die Berufsbildung ein Problem. Je mehr nur noch die „Nachfrage der Wirtschaft nach Arbeitskräften“ massgebend sei, desto weniger könne von Bildung gesprochen werden (ebd.). Aber dann hat es „Berufsbildung“ nie gegeben,

⁷ Der Aufsatz „Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung“ erschien zuerst 1918 in der Preussischen Fortbildungsschulzeitung (Spranger 1918).

wobei ich nicht weiss, wie das Berner Publikum auf diese Variante des deutschen Idealismus reagiert hat.

Der Dualismus von Bildung und Ausbildung hat eine Voraussetzung, die bis Spranger massgebend ist, nämlich die Bindung von „Bildung“ an Seele und Geist oder gar Menschentum. Von Berufsbildung soll man nur sprechen können, wenn diese Voraussetzungen erfüllt sind, alles andere wäre höchstens Ausbildung. Aber schon aufgrund der Sprache der Bildungstheorie kann ausgeschlossen werden, dass den Voraussetzungen realer Gehalt zukommt.

In der Abgrenzung von Berufspädagogik und Ökonomie spielen die Theorien von Spranger und Blankertz immer noch eine Rolle. Nur so scheint sich Bildung von „Abrichtung“ unterscheiden und das emanzipatorische Potential bewahren zu lassen, wobei der Realitätsgehalt vernachlässigt werden kann und die Erfahrungen der Akteure nicht berücksichtigt werden müssen. Bildung ist dann der Wertmassstab der Kritik, der mit dem Berufsfeld nichts zu tun hat.

Man muss aber nicht von Sprangers „Seele“ ausgehen und braucht auch nicht seinen Verdacht zu teilen, ohne Beachtung des „seelischen Wachstums“ könne die Berufsschule „nur enge Zweck- und Nützlichkeitsmenschen erziehen“ (ebd., S. 208). Und sie dürfe ihren Namen „nicht dazu missbrauchen, den jungen Menschen beruflich zu versklaven“ (ebd., S. 209). Die Wortwahl erzeugt Zustimmungszwang, aber mehr ist mit dieser Art Bildungstheorie auch nicht möglich.

Untersucht man stattdessen die kognitiven Leistungen in den Berufsfeldern und damit verbunden die Ausbildungsanforderungen, dann ist eine Strategie, die die geistig-seelische Bildung *des Menschen* zum Massstab erhebt, kaum mehr plausibel. Die Anforderungen richten sich an Jugendliche in Betrieben und Berufsschulen, und der Massstab ist die Bewährung im Blick auf die Lernaufgaben dieses Feldes.

Bildung ist keine exklusive Schulung des Geistes im Gymnasium, umgekehrt sind in der beruflichen Ausbildung Kenntnisse und Fähigkeiten gefordert, deren kognitive Anforderungen steigen und die sich nicht einfach als leicht lernbare Routinen verstehen lassen. „Ausbildung“ bezog sich traditionell auf Qualifikationen für einen Beruf, die wie eine feste Grundlage verstanden wurden, während heute zu Recht und ohne Spranger von „Berufsbildung“ die Rede ist.

- Dabei geht es um den qualifizierenden Einstieg zum Weiterlernen im Beruf,
- mit dem die Lernniveaus bestimmt werden, damit die Anstrengungsbereitschaft und das Könnensbewusstsein.
- Mit der Initiation in das berufliche Feld wird auch der Habitus gelernt und Identität gewonnen.

Anders lassen sich auch die Gymnasien nicht mehr verstehen, nur dass sich die Lernkulturen unterscheiden. Aber das Niveau nur bei den Gymnasien zu vermuten, verkennt Rang und Leistungsfähigkeit der Berufsbildung, dort wo sie dual organisiert ist.

Von „Bildung“ wird traditionell im Blick auf die deutschen Gymnasien gesprochen. Gemeint ist damit eine Höherwertigkeit des Bildungsangebots, das sich auch mit entsprechenden Bildungsniveaus verbindet. Aus diesem Grunde ist im 19. Jahrhundert

zwischen „höherer“ und „niederer“ Bildung unterschieden worden. Diese Unterscheidung wirkt bis heute nach, auch wenn es Volksschulen nicht mehr gibt und mehr als ein Drittel der Schülerinnen und Schüler eines Jahrgangs in Deutschland Gymnasien besucht.

Der Bildungsbegriff wird also mit einer Reputationserwartung verbunden, die in der deutschen Gesellschaft ausserordentlich verbreitet ist. Der Besuch eines Gymnasiums gilt inzwischen als schulische Normalkarriere; wer nach der Grundschule kein Gymnasium besucht, ist in den Augen vieler Eltern bereits benachteiligt.

Auf der anderen Seite ist die Berufsbildung in vielen Fällen keine erste Option mehr. Zwar gibt es zwischen ländlichen Gebieten und Grossstädten noch erhebliche Unterschiede, generell aber wächst die Nachfrage nach gymnasialer Bildung mit jedem neuen Jahrgang. Diese Entwicklung ist politisch gewollt. Ohne massive Anhebung der höheren Bildungsabschlüsse, so die OECD, sei ein Anschluss an die Wissensgesellschaft nicht möglich.

Dabei wird übersehen, dass gerade Betriebe ohne raschen Umschlag des Wissens nicht produktiv sein können. Wer tatsächlich auf die Wissensgesellschaft der Zukunft vorbereiten will, kann nicht nur die Universitäten und Hochschulen vor Augen haben. Sie profitieren von der Ausbaupolitik auf ganz paradoxe Weise. Einerseits wird die Ausbildung mehr und mehr auf sie zugeschnitten und andererseits leiden sie unter dem Wachstum, so dass eigene Formen von Exzellenz notwendig geworden sind, um Qualitätsunterschiede deutlich zu machen.

Das Abitur stammt aus einer Zeit, als die Universitäten aus vier Fakultäten bestanden und im Wesentlichen für akademische Berufe ausbildeten. Aus dieser Zeit stammen auch der Kernbestand der Lehrpläne der Gymnasien und die Fächerverteilung. Zwar sind neue Fächer hinzugekommen und die Dotationen älterer Fächer reduziert worden, aber die gymnasiale Allgemeinbildung wird immer noch mit einem Fächerspektrum realisiert, das auf die Anforderungen heutiger Universitäten gar nicht zugeschnitten ist.

Die Frage, wie sich Allgemeinbildung und universitäre Berufsbildung verhalten, ist nie definitiv geklärt worden. Gymnasien bereiten nicht direkt auf akademische Berufe vor, andernfalls müssten sie Fächer wie Medizin oder Jurisprudenz und verschiedene Technologien im Kanon haben. Was dann aber als Vorbereitung auf Universitätsstudien verstanden werden soll, wird mit vagen Formeln wie „Wissenschaftspropädeutik“ oder „Hochschulreife“ beantwortet.

Tatsächlich bestimmen der Lehrplan, die Fächerverteilung und die Zahl der Wochenstunden die Lernerfahrung im Gymnasium. Eine Folge davon ist, dass Fächer, die im Gymnasialkanon nicht vorkommen, auch nicht die Studienwahl beeinflussen oder dies nur sehr indirekt. Das gilt neben den klassischen akademischen Berufen besonders für die Ingenieurwissenschaften, aber auch für Medienwissenschaften, die Ökonomie und viele andere Disziplinen.

Der Studienwunsch entsteht immer noch weitgehend zufällig und ist mit nicht dem Zeugnis der Reife gegeben. Wer sich heute mit der gymnasialen Bildung für ein Studium entscheiden will, hat nicht nur ein völlig unübersichtliches Angebot vor Augen, sondern ist auch schlecht vorbereitet. Es gibt im laufenden Studienjahr in Deutschland fast 11.000 verschiedene Studiengänge, zwischen denen sich Abiturienten entscheiden müssen.

Im Wintersemester 2015/2016 gab es an den 427 Hochschulen in Deutschland⁸ insgesamt 18.044 Studiengänge, die weitaus meisten waren Bachelor- und Masterstudiengänge. In Niedersachsen etwa kann man sich derzeit in 702 Bachelor- und 748 Masterstudiengänge einschreiben, sofern man über die Zulassungen verfügt.⁹ Daneben gibt es noch jede Menge Promotionsstudiengänge, die auch berufsbegleitend angeboten werden.

Zwar ist auch das Angebot in beruflicher Bildung nicht unbedingt übersichtlich. Es gibt 328 staatlich anerkannte oder als anerkannt geltende Ausbildungsberufe in Deutschland,¹⁰ für die frühzeitig und mit erheblichem Aufwand vorbereitet wird, ohne den Bedarf je decken zu können. Gegenüber dem Abitur gelten Ausbildungsberufe vielfach als Abstieg, aber nicht weil mit ihnen Nutzererwartungen verbunden sind, sondern weil Gymnasien den höheren Nutzen versprechen.

Hinzu kommt, dass die Berufsbildung im Gymnasium keine Rolle spielt und sogar immer noch abgewertet wird. Das entspricht der klassischen Abgrenzung der „höheren“ von der „niederen“ Bildung, die für viele Eltern immer noch sehr plausibel ist, obwohl heute keine Berufsbildung mehr mit einer Sackgasse verbunden ist.

Das duale System der Berufsbildung hat den Vorteil, dass Allgemeinbildung und betriebliche Ausbildung in Verbindung gebracht werden müssen. Anders als im Gymnasium ist die Allgemeinbildung nicht einfach Selbstzweck. Sie wird im Blick auf berufliche Realitäten vermittelt, ohne dass allein das Fächerprinzip massgebend wäre.

Wie wenig der klassische Bildungsbegriff heute noch trägt, zeigt sich gerade am Sprachunterricht. Gymnasien wie Berufsschulen sind Erwartungen der Verwertbarkeit ausgesetzt und diese Erwartungen richten sich auf sprachliche und nicht oder nicht primär auf literarische Kompetenz. Die Erwartungen sind die der Abnehmer und nicht unbedingt auch der Lehrkräfte. Aber wer jahrelang in englischer Sprache und Literatur unterrichtet wird, erwartet, dass er in Alltagssituationen sich auch verständigen kann. Die Sprachdidaktik ist inzwischen darauf auch breit eingegangen.

Auch neue Formen der Unterrichtsgestaltung wie das „selbstorganisierte Lernen“ sind nicht mehr nach Schularten zu unterscheiden. Man kann oder sollte diese Lernformen kritisch sehen, aber es ist zu beobachten, dass sie an Gymnasien wie an Berufsschulen Verwendung finden. Die Begründungen sind unterschiedlich, die Lernformen dagegen weitgehend identisch. Man sogar im Blick auf den Projektunterricht von der Überlegenheit der Berufsschulen ausgehen, weil Projekte die Lernform der Betriebe sind.

4. *Lernen und Problemlösen*

Aber kann man dann nicht auch den Bildungsbegriff anders fassen als die verschiedenen Bezugspunkte der Theoriegeschichte dies vorgeben? Also muss man immer auf Humboldt oder Spranger zurückkommen? Neben den theoretischen Bedenken wäre man

⁸ Zahlen für das Wintersemester 2015/2016. Unterschieden werden: Universitäten, Fachhochschulen, Pädagogische Hochschulen, Theologische Hochschulen, Kunsthochschulen/Musikhochschulen und Verwaltungsfachhochschulen.

⁹ <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/2854/umfrage/bachelor--und-masterstudiengaenge-in-den-einzelnen-bundeslaendern/>

¹⁰ <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/156901/umfrage/ausbildungsberufe-in-deutschland/>

auch international kaum anschlussfähig. Das muss die Bildungsphilosophie nicht kümmern, aber hätte gravierende Nachteile für die Entwicklung der Bildungsinstitutionen.

In der gesamten deutschen Diskussion seit Humboldt ist nie gefragt worden, wie sich schulisches und außerschulisches Lernen auf Aufgaben und Problemlösungen beziehen. „Bildung“, wenn sie nicht vom Himmel fallen soll, kann ja nur die Folge von erfolgreich bewältigten Aufgaben mit zunehmenden Schwierigkeiten sein. Diese pragmatische Sichtweise hat Eduard Spranger nicht zufällig im Briefwechsel mit Georg Kerschensteiner als „Küchen- und Handwerksutilitarismus“ bezeichnet (Kerschensteiner/Spranger 1966, S. 37).¹¹

Inzwischen gibt es keine Didaktik mehr, in deren Zentrum nicht Lernen und Problemlösen stünden. Geht man davon aus, dann lässt sich nicht mehr zwischen Bildung und Ausbildung, aber auch nicht mehr zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung unterscheiden, ausgenommen, dass die Begriffe jeweils verschiedenen Institutionen zugeordnet werden. Nur die Wertung schafft den Konflikt.

Der Vorrang des Lernens setzt auch die idealistische Theorie des Geistes unter Druck. Bildung ist nicht einfach Initiation in den Geist, das wäre allenfalls noch in der protestantischen Theologie plausibel. Mit Richard Peters (1964) kann man Bildung (Education) als Initiation in kulturelle Traditionen und Wissensformen verstehen, muss dann aber voraussetzen, dass beides konstant ist, die Traditionen ebenso wie die Wissensformen.

Aber die Konstanz unterscheidet sich stark zwischen den einzelnen Fächern. Peters hat die Philosophie vor Augen, während die Wissensformen der Naturwissenschaften sich ständig ändern, was sowohl für die Begrifflichkeit als auch für den materiellen Gehalt gilt. Auch Fächer wie Theologie kommen nicht ohne Traditionen aus, die aber nicht mehr einfach respektiert, sondern kritisch angeeignet werden. Das gilt nicht zuletzt für die Geschichte der eigenen Wissenschaft.

Die Rede einer „Tradition“ unterscheidet sich dann von dem aktuellen Wissen über sie. Insofern kann man sich auf Traditionen berufen, die entweder widerlegt oder einer kritischen Diskussion ausgesetzt sind. Traditionen, die unantastbar sind, vertragen sich nicht mit kritischem Denken.

Dennoch macht das Bild der „Initiation“ Sinn, versteht man darunter die Aneignung von Symbolen, Sprachen und Kompetenzen eines bestimmten Wissensbereiches, über die Lernende vorher nicht verfügt haben. Der Unterricht vermittelt in diesem Sinne fremde Gehalte und Vorstellungen, die auch die Persönlichkeit des Lernenden verändern. Ob diese Veränderungen von Dauer sind, lässt sich erst mit dem weiteren Prozess sagen. „Initiation“ beschreibt also nicht einen einmaligen Prozess wie in der Ritusstheorie, sondern fortlaufende Anpassungsleistungen an immer neue Lernaufgaben.

Wenn „Bildung“ so verstanden wird, kann nicht länger von einem höheren und einem niederen Typus ausgegangen werden. Gymnasien in Deutschland haben einfach den Vorteil, dass sie mit ihrem Programm acht bis neun Jahre lang Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen beeinflussen können. Wie dauerhaft das ist, lässt sich mit der Schulerfahrung allein nicht beantworten.

¹¹ Brief an Kerschensteiner vom 22. März 1915.

Bildungstheorien sind selten vor dem Hintergrund des impliziten Vergessens betrachtet worden. So lange die Theorie des Geistes vorherrschend war, konnte man davon ausgehen, dass behalten wird, was sinnvoll angeeignet worden ist. Aber das entsprach schon im 19. Jahrhundert nicht der Realerfahrung des Gymnasiums.

Pragmatische Theorien gehen davon aus, dass nur das behalten wird, was mit Anschlüssen verbunden ist. In diesem Sinne basiert die Theorie der Allgemeinbildung auf einer Illusion, wenn damit gemeint ist, dass das schulische Programm lebensbestimmend wirkt. Ein anderer Effekt ist daher eher zu erwarten. Acht bis neun Jahre Schulerfahrung haben Auswirkungen auf die Akzeptanz von Lernniveaus. Aber auch wer in einem Betrieb arbeitet, kann steigende Niveauforderungen nicht beliebig unterschreiten.

In der Schweiz stellen bestimmte berufliche Ausbildungen mindestens ebenso hohe Anforderungen wie die Gymnasien. Diese Ausbildungen sind stark nachgefragt. Es ist auch irreführend, allein handwerkliche Berufe vor Augen zu haben. Die Berufe werden nach grösseren Sektoren unterschieden und die betriebliche Ausbildung sorgt dafür, dass das aktuelle Know-how in den Betrieben vermittelt wird. Dabei spielen zunehmend didaktische Ansätze von Lernen und Problemlösen eine Rolle.

Gemäss der idealistischen Definition wäre das keine „Bildung“, weil das Lernen zweckorientiert ist. Aber auch die gymnasiale Bildung hat wie gesagt Zwecke vor Augen und muss Ziele erfüllen. Hinzu kommt, dass auch der gymnasiale Unterricht nicht mehr allein der „fragend-entwickelnden“ Methode folgt, sondern zunehmend von Didaktiken geprägt wird, die Lernen und Problemlösen in den Mittelpunkt stellen.

Damit ist nicht das Fachprinzip der Gymnasien in Frage gestellt, das weiterhin wirksam bleiben wird. Aber der Unterricht ist mehr als früher auf die Lernprozesse der Schüler ausgerichtet und vermittelt nicht länger nur einen Wissenskanon. Auch Gymnasien müssen davon ausgehen, dass sich Wissen ständig ändert und Unterricht mit immer neuen Schülergenerationen zu tun hat.

Von erheblicher Bedeutung ist die Verknüpfung von Wissen und Problemlösen. „Wissen“ ist nicht mehr lediglich Abbildung von Wirklichkeit. Vielmehr wird der Prozess der Wissensentstehung erst dadurch deutlich, dass Probleme und Problemlösungen in den Blick kommen. In diesem Sinne ist jedes Wissen historisch und vorläufig, auch wenn das die Didaktik des Schulunterrichts schlecht abbilden kann. Aber was gelernt wird, sollte unter dem Vorbehalt der Überholbarkeit vermittelt werden.

Das ist in der Berufsbildung auch nicht anders, nur dass Berufsschulen und Betriebe viel flexibler auf den Wandel des Wissens eingestellt sein müssen. Aber nimmt man etwa den Informatikunterricht als Beispiel, dann gibt es zwischen Gymnasien und Berufsschulen keinen wirklichen Unterschied, nur dass die technologische Ausstattung von Berufsschulen in aller Regel wesentlich besser ist.

Wenn der wertende Gegensatz von Bildung und Ausbildung entfällt, werden die Begriffe sich nicht auflösen. Als Theorem bleibt Bildung erhalten, schon weil die damit verbundenen Philosophien nicht verschwinden. Eine Philosophie der Ausbildung hat es Deutschland nie gegeben.¹² Aber damit ist nicht bestimmt, wie sich der Begriff „Bildung“ weiterentwickelt und wie er sich auf künftige Gesellschaften beziehen soll.

¹² Ausgenommen für Modeschulen: www.modeschulen-kehrer.de/ausbildung/philosophie/

5. *Bildung und Gesellschaft*

Ein Grossteil der deutschen Bildungsphilosophie bezieht Bildung auf das „Subjekt“, also auf eine unbestimmte Grösse mit beliebigem Zuschreibungspotential. Trotz der Kritik an der Subjektphilosophie hält sich die Referenz und bestimmt den Diskurs bis heute nachhaltig. So kann immer noch die Emanzipation des Subjekts thematisiert werden oder auch die Bewahrung vor Entfremdung.

Mit „Subjekt“ ist keine konkrete Person bezeichnet, die von einer bestimmten Biografie her wahrgenommen werden muss. Personen entwickeln sich in Geschichten, die auf Kulturen und gesellschaftliche Zuordnungen verweisen. Die Bildung des Subjekts dagegen kann unabhängig von solchen Kontexten zum Gegenstand werden und ist in diesem Sinne universell.

Hegels Theorie der institutionellen Verordnung von Bildung spielt in der Subjektphilosophie eher nur eine kritische Rolle, weil Institutionen leicht als repressiv und so das Bildungserleben behindernd bezeichnet werden können. Aber Bildung kann gesellschaftlich nur organisiert werden, wenn Familien, Schulen und Universitäten damit befasst sind.

Die Subjektphilosophie erfasst auch nicht die Abhängigkeit der individuellen Bildung von Bildungskulturen. Die Hochwertung der bürgerlichen Bildung im 19. Jahrhundert war nicht etwa nur eine Sache des Gymnasiums, sondern vor allem der familiären Bildungskulturen. Zu ihnen gehörten Formen der literarischen und musischen Bildung ebenso wie Geselligkeit und Erfahrungen von Theater, Konzert und Oper (Fuhrmann 2004).

Die Kinder der bürgerlichen Familien waren einem Bildungsprogramm ausgesetzt, dem sie sich nicht entziehen konnten und von dem sie profitieren mussten. Die „Formung des Subjekts“ war nicht dem eigenen Erleben überlassen, sondern setzte Regeln und Niveaus voraus, die übernommen werden mussten, wenn man dazugehören wollte. Paradoxerweise hat genau das die Individualisierung befördert.

Die bürgerlichen Bildungskulturen waren exklusiv und beschränkt auf einen bestimmten Stand. Wer dazu gehören wollte, musste die Bedingungen entweder der Geburt oder der Ökonomie erfüllen. Aber es wäre vermessen, anderen gesellschaftlichen Gruppen „Bildung“ abzusprechen.

Bildungskulturen gehen also über das hinaus, was die bürgerliche Kultur des 19. Jahrhunderts zu bieten hatte und festlegen konnte. Arbeiterkulturen sind ebenso Bildungskulturen wie Migrantenkulturen. Sie haben eigene Symbolsysteme, beziehen sich auf Netzwerke und artikulieren sich in Formen der Geselligkeit. Nur die Wertung in der Gesellschaft ist eine andere. In diesem Sinne gibt es auch keine „bildungsfernen Schichten“.¹³

¹³ Kritisch zu dieser Redeweise: Reichenbach (2015).

Dass die bürgerlichen Bildungskulturen heute noch präsent sind, lässt sich einfach von der Zahl der akademisch Gebildeten ablesen. Im 19. Jahrhundert wird „Bildung“ zunehmend von Universitätsstudien abhängig gemacht und die Familien stellen zuerst ihre Söhne und danach ihre Töchter nach der Bildungserfahrung im Elternhaus und im Gymnasium auf Universitätsabschlüsse ein.

Typische Formen von Bürgerlichkeit wie die Hochwertung von Lesekultur, die musische Bildung, der Besuch von Gymnasien und der literarische Kanon sind nicht einfach verschwunden, sondern werden in unterschiedlicher Weise weiterhin gepflegt. Der Unterschied besteht allerdings darin, dass diese und ähnliche Formen nicht mehr an einen gesellschaftlichen Stand gebunden und in diesem Sinne exklusiv gehalten werden können.

Der zentrale Referenzpunkt von Bildung ist allerdings Gesellschaft. Es geht um die Bildung künftiger Bürgerinnen und Bürger, die in der Gesellschaft Aufgaben übernehmen und Verantwortung tragen. Insofern ist Bildung nicht auf Beruf und Verwertbarkeit zu reduzieren, nur dass beides nicht gegeneinander ausgespielt werden kann.

Familien, Schulen und Universitäten übernehmen auch öffentliche Aufgaben, die sich nicht auf Erziehung und Berufsausübung beschränken lassen. Ohne das Engagement von Bürgerinnen und Bürgern wäre eine lebendige Demokratie nicht möglich. Auch zivilgesellschaftliche Engagements setzen Bildung voraus, im Blick auf Fragestellungen ebenso wie bezogen auf Zusammenhänge, die zu gestalten persönlichen Einsatz verlangen.

Die Institutionen der Bildung haben also nicht nur Qualifizierungsaufgaben, sondern gelten einem nicht genau bestimmbareren Mehrwert für Öffentlichkeit und Gesellschaft. Dazu notwendig ist eine Gesamterfahrung von unterschiedlichen Fächern und Wissensgebieten. Natürlich sind dabei berufliche Erfahrungen unverzichtbar. Auch das zeigt, dass zwischen Bildung und Ausbildung nicht normativ unterschieden werden kann.

In der liberalen Demokratie wird Bildung als öffentliches Gut verstanden, das der Staat mit Hilfe von Lehrplänen definiert. Damit soll gesichert werden, dass zwischen den Generationen die einmal erreichten Bildungsniveaus nicht verloren gehen und stetig verbessert werden können. Wie erfolgreich das war, lässt sich etwa an der Alphabetisierungsrate seit dem 19. Jahrhundert zeigen. Ein weiterer Indikator ist die stetige Zunahme universitärer Bildung.

Davon zu unterscheiden sind Ideen, Bildung auf Gemeingüter zu beziehen, die kooperativ ausgehandelt und bestimmt werden. Diese Gemeingüter richten sich auf das Zusammenleben der Zukunft, in einer Gesellschaft, die sich zunehmend globalisiert. Erst jetzt kann von „der Welt“ gesprochen werden, die etwa in der Bildungstheorie von Humboldt thematisiert wird.¹⁴

Zusammenleben in einer pluralen Gesellschaft wird zu einer Bildungsaufgabe, die nicht mehr Traditionen folgt und hohe kognitive Anforderungen stellt, auf die sich auch Schulen einstellen können. Das zeigen neue Fächer wie „Religion und Kultur“ im Kanton Zürich oder „Vie et Société“ im Grossherzogtum Luxemburg.

Beide neuen Varianten von Bildung sollten nicht gegeneinander ausgespielt werden. Ohne staatliche Verschulung gäbe es keinen Garant für den Generationenvertrag, während auf

¹⁴ Hinweise verdanke ich einem Vortrag von Rita Casale am 12. Mai 2016 in der Universität Zürich.

der anderen Seite das Zusammenleben nicht vom Staat vorgegeben werden kann und darf. Aber staatliche Schulen können dazu beitragen, weil ohne Wissen kein lernender Zugang zu anderen Kulturen oder Religionen entsteht.

Zusammengefasst und im Blick auf mein Thema gesagt: Bildung lässt sich von Ausbildung auf eine sehr einfache Weise unterscheiden. Mit „Ausbildung“ wird ein zeitlich und thematisch begrenzter und insofern geschlossener Lehrgang bezeichnet, der Zielsetzungen folgt, die erreichbar erscheinen. „Bildung“ dagegen ist zeitlich wie thematisch unbefristete Steigerung individueller oder kollektiver Lernniveaus und so Ansprüche im Blick auf Wissen und Können, aber auch Geschmack und Urteilskraft. In diesem Sinne dient jede Ausbildung der Bildung und kann Bildung ohne Ausbildung nicht realisiert werden. Auf eine wertende Differenz sollte man daher verzichten.

Erlauben Sie mir am Ende noch einen Nachtrag: Mein Zitat des Jahres stammt von Donald Trump. Er sagte nach seinem Sieg bei den Vorwahlen in Nevada am 26. Februar 2016: „I love the poorly educated!“¹⁵ Was immer Bildung begrifflich sein mag und wie sie sich von Ausbildung unterscheiden lässt, man sollte sie von solchen Kampfansagen her verstehen.

Literatur

- Blankertz, H.: Berufsbildung und Utilitarismus. Problemgeschichtliche Untersuchungen. Düsseldorf: Schwann 1963. (= Aneignung und Begegnung. Pädagogische Untersuchungen, Band 3)
- Fuhrmann, M.: Der europäische Bildungskanon. Erweiterte Neuausgabe. Frankfurt am Main/Leipzig. Insel-Verlag 2004.
- Hirzel, C.: Sammlung der württembergischen Schulgesetze, Zweite Abtheilung, enthaltend die Gesetze für die Mittel- und Fachschulen bis zum Jahr 1846. Stuttgart: Ludw. Friedr. Fues 1847. (= XI. Band, 2te Abtheilung der Reyer'schen Gesetzsammlung)
- Horlacher, R.: The Educated Subject and the German Concept of Bildung. New York/London: Routledge 2015.
- Humboldt, W. v.: Werke in fünf Bänden, hrsg. v. A. Flitner/K. Giel, Band I: Schriften zur Anthropologie und Geschichte. 3. Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1980.
- Humboldt, W. v.: Werke in fünf Bänden, hrsg. v. A. Flitner/K. Giel, Band IV: Schriften zur Politik und zum Bildungswesens. 2., durchges. Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1969.
- Niethammer, F.I.: Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unserer Zeit. Jena: F. Frommann 1808.
- Paulsen, F.: Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht. Dritte erweiterte Auflage herausgegeben und in einem Anhang fortgesetzt v. R. Lehmann. Berlin/Leipzig: Walter de Gruyter 1921.
- Peters, R. S.: Education as Initiation. In: R.D. Archambault (Ed.): Philosophical Analysis and Education. London/New York: Routledge&Kegan Paul, Humanities Press 1965, S. 87-111.
- Reichenbach, R.: Über Bildungsferne. In: Merkur 69. Jahrgang, Heft 8 (August 2015), S. 5-15.

¹⁵ The New York Review of Books Volume LXIII, No. 9 (May 26-June 8, 2016), S 73.

- Spranger, E.: Gesammelte Schriften, Band III: Schule und Lehrer. Hrsg. v. L. Englert. Heidelberg: Quelle&Meyer 1970.
- Spranger, E.: Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung. In: Preussische Fortbildungsschulzeitung Jahrgang 9 (1918), S. 65-77.
- Spranger, E.: Kultur und Erziehung. Gesammelte pädagogische Aufsätze. 3. Aufl. Leipzig: Quelle & Meyer 1925.
- Strotmann, W.: Gesundheits- und Wellness-Erziehung in der Primarstufe. Theoretische Grundlagen und didaktische Strukturen. Vergleichende Untersuchung der Transferwirksamkeit pädagogischer Konzepte an Grundschulen und OPUS-Grundschulen in Ostwestfalen/Lippe. Diss. phil. Ms. Universität Bielefeld 2008.