

Fatke, Reinhard

Bildung über die Lebenszeit. Einführung in den Thementeil

Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004) 1, S. 1-4

urn:nbn:de:0111-opus-47936

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Bildung über die Lebenszeit

Reinhard Fatke

Bildung über die Lebenszeit – Einführung in den Thementeil 1

Aleida Assmann

Der väterliche Bücherschrank – Über Vergangenheit und Zukunft der Bildung 5

Rita Casale/Jürgen Oelkers/Daniel Tröhler

Lebenslanges Lernen in historischer Perspektive – Drei Beispiele für ein
altes Konzept 21

Ludwig Liegle/Kurt Lüscher

Das Konzept des „Generationenlernens“ 38

Helmut Fend/Fred Berger/Urs Grob

Langzeitwirkungen von Bildungserfahrungen am Beispiel von Lesen
und Computer Literacy – Ergebnisse der LIFE-Studie (Lebensverläufe von der
späten Kindheit ins frühe Erwachsenenalter) 56

Diskussion 1: Evaluation der Erziehungswissenschaft

Hans Merckens

Evaluation in der Erziehungswissenschaft – eine neue Herausforderung? 77

Heinz-Elmar Tenorth

Wer hat Angst vor den „Evaluationskommissaren“? Evaluation
und Qualitätssteigerung der erziehungswissenschaftlichen Forschung 88

Frieda Heyting

Beobachtungen zur internationalen Anschlussfähigkeit
der Allgemeinen Erziehungswissenschaft in Deutschland 99

Diskussion 2: „Neue Kindheit“ in der Diskussion

Horst Rumpf

Für einen entdramatisierenden Umgang mit der „neuen Kindheit“?
Zur Abwehr pädagogischer Horrorvisionen.

Eine Erwiderung auf Jürgen Oelkers 112

Jürgen Oelkers

Eine Erwiderung auf Horst Rumpf 116

Sammelbesprechung

Hans-Joachim von Olberg

Didaktik auf dem Wege zur Vermittlungswissenschaft?

Eine Sammelbesprechung neuerer Veröffentlichungen 119

Besprechungen

Joachim Kersten

Rudolf Leiprecht: Alltagsrassismus. Eine Untersuchung bei Jugendlichen in
Deutschland und den Niederlanden

Benno Hafener/Mechtild M. Jansen: Rechte Cliques. Alltag einer neuen
Jugendkultur

Edith Wölfl: Gewaltbereite Jungen – was kann Erziehung leisten? Anregungen
für eine gender-orientierte Pädagogik 132

Gisela Miller-Kipp

Karl Heinz Jahnke: Jugend unter der NS-Diktatur 1933–1945. Eine Dokumentation

Michael Buddrus: Totale Erziehung für den totalen Krieg. Hitler-Jugend und
nationalsozialistische Jugendpolitik. 2 Bde.

Hermann Langer: „Im gleichen Schritt und Tritt“. Die Geschichte der
Hitler-Jugend in Mecklenburg von den Anfängen bis 1945 138

Alois Suter

Robert Döpp: Jenaplan-Pädagogik im Nationalsozialismus. Ein Beitrag zum
Ende der Eindeutigkeit 142

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 146

Reinhard Fatke

Bildung über die Lebenszeit

Einführung in den Thementeil

So unbestimmt der Titel des Thementeils in diesem Heft zunächst auch klingen mag, so sehr enthält er doch bei genauerem Hinsehen Implikationen, die zu einer Reihe gegenwärtiger Entwicklungen in der Pädagogik und im Bildungswesen pointiert gegenläufig sind. Es wird von „Bildung“ statt von „Lernen“ gesprochen, und mit „über die Lebenszeit“ soll auch etwas anderes ausgedrückt werden als mit dem sonst üblichen Begriff „lebenslang“, wie er beispielsweise in der Zusammensetzung „Lebenslanges Lernen“ gebräuchlich ist.

Ohne an dieser Stelle auf den Bildungsbegriff und seine wechselvolle Geschichte eingehen zu können (siehe dazu z.B. Lichtenstein 1971; Pleines 1978; Bollenbeck 1996; Benner 2004), sei zumindest daran erinnert, dass „Bildung“ – neben „Erziehung“ einer der beiden zentralen Begriffe der Pädagogik – in den 1970er- und 1980er-Jahren in den erziehungswissenschaftlichen Diskursen an den Rand gedrängt und weitgehend durch den Begriff des Lernens ersetzt wurde. Dies geschah vor allem unter dem Einfluss der empirischen Wissenschaften, die – nach der Proklamierung der „realistischen Wendung“ durch H. Roth (1962) – in die bis dahin überwiegend geisteswissenschaftlich bestimmte Pädagogik eindringen und ihr zweifellos zu einer neuen Blüte als akademischer Disziplin verhalfen.

Allerdings ist nicht zu übersehen, dass Vorgänge des Lernens hauptsächlich in der Psychologie erforscht und theoretisiert wurden (und werden) und dass konsequenterweise auch der in der Erziehungswissenschaft rezipierte Lernbegriff stark psychologisch bestimmt war: mit Betonung der rein kognitiven Aspekte von Lernprozessen und mit der Fokussierung auf die Schule als die für diese Art von Lernen prädestinierte gesellschaftliche Institution.

Zwar gab es auch immer wieder beachtliche Ansätze, den Lernbegriff *pädagogisch* auszugestalten und gleichzeitig über das „Lernfeld Schule“ hinaus zu konzipieren (z.B. Hornstein u.a. 1975), aber insgesamt gesehen setzte sich ein einseitig verstandener Begriff von Lernen durch, der – wie immer man ihn einschätzen mag – enger gefasst war als der Begriff der Bildung. Dieser zielte auf Urteilskraft und Geschmack, die sich in stetiger Auseinandersetzung mit der Welt (und mit sich selbst) allmählich und in einem prinzipiell unabschließbaren Prozess herausbilden. Bildung ist kontingent und lässt sich somit nicht eigentlich herbeiführen, hat also einen „kairos“, einen „fruchtbaren Moment“ (Copei 1930/1969) und ist wesentlich eine Selbsttätigkeit („sich bilden“). Zwar lassen sich Situationen und Gegenstände didaktisch arrangieren, in und an denen Bildung möglich werden kann, aber eben nur als Möglichkeit.

Mit der Bildung von Urteilskraft und Geschmack geht die (ebenfalls allmähliche und prinzipiell unabschließbare) Herausbildung eines Verhältnisses zu sich selbst und

zur Welt (nicht nur des Geistes, sondern auch des Sozialen, Gesellschaftlichen, Ökonomischen und Politischen, also der Kultur im weitesten Sinne) einher. Wesentliches Kennzeichen von Bildungsprozessen sind Erfahrungen von Differenz zwischen dem, was man ist, weiß, kann, darf usw., und dem, was man (noch) nicht ist, weiß, kann, darf usw. Wenn diese Differenz als Herausforderung erfahren wird, an der man wachsen kann, indem man sich ihr stellt und sich mit ihr auseinandersetzt, und nicht nur als Aufgabe, die man bewältigen muss, dann ist eine notwendige Vorbedingung dafür gegeben, dass sich Bildung ereignen kann (vgl. auch Klein 2003).

Lernen dagegen, in dem reduzierten Verständnis, das die pädagogischen Diskurse in den 1970er- und 1980er-Jahren beherrschte, war und ist hauptsächlich auf die Aneignung von Wissensbeständen, Orientierungen und Verhaltensmustern sowie auf die Bewältigung von sog. Entwicklungsaufgaben gerichtet. Zwar geschah dies immer noch hauptsächlich in dem dafür vorgesehenen institutionellen Kontext, der Schule, aber da es jetzt ums Lernen ging (und folgerichtig aus der Bildungseinrichtung Schule ein „Lernfeld“ wurde), richteten sich die pädagogischen Anstrengungen auf das Didaktisieren der Lerngegenstände, auf dass das Lernen leichter werde, mehr in kürzerer Zeit gelernt und schon früher, nämlich in der Vorschule, einsetzen sowie auch von Kindern sog. bildungsferner Schichten geleistet werden könne.

Dies geschah in einer Zeit von „Bildungsreformen“, in der das Bildungswesen reformiert werden sollte, um den neuen *wirtschaftlichen* Herausforderungen – die schon damals einen globalen Charakter hatten (Stichworte: Sputnik-Schock, Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Mobilisierung von Begabungsreserven) – begegnen zu können, in der zugleich aber auch die Bildung selbst „reformiert“ wurde, eben in Richtung Lernen.

Mehr noch als in der Schule war der gesellschaftliche Wandel mit seinen Herausforderungen, der sich in allen westlichen Staaten vollzog, im Arbeits- und Wirtschaftsleben spürbar, das jetzt weitaus mehr als zuvor Flexibilität und schnelle Anpassung an neue Erfordernisse verlangte. Das führte u.a. zu einem Aufschwung von Weiterbildungsmaßnahmen, die hauptsächlich eine *berufliche* Weiterbildung war, und in der Folge zu einem Ausbau der Erwachsenenbildung generell. Terminologisch blieb die Begriffskomponente „Bildung“ zwar noch erhalten, und in den zeitgenössischen Programmschriften des Europarats, der Europaunion, der OECD und der UNESCO war noch von „recurrent education“ oder von „éducation permanente“ die Rede, aber in der inhaltlichen Ausfüllung dieses Programms wurde deutlich, dass mit „education“ primär Lernen im oben skizzierten Sinne gemeint war (siehe Kraus 2001).

So war es nur konsequent, dass in späteren Dokumenten dieser internationalen Organisationen das Lernen, die Lernfähigkeit, die Lerngesellschaft, die „kognitive Gesellschaft“, die Wissensgesellschaft u.ä. auch terminologisch ins Zentrum rückten und „education“ (Bildung) ablösten. Gebräuchlichster Begriff für alle diese Konzepte, Maßnahmen, Programme und Einrichtungen wurde „lifelong learning / Lebenslanges Lernen“.

In den frühen 1970er-Jahren waren in den entsprechenden Dokumenten mit dem Begriff „lifelong learning“ noch hauptsächlich Reformkonzepte für das *gesamte* Bildungswesen gemeint, aber in der Realität verlagerte sich im Laufe der folgenden Jahrzehnte der Schwerpunkt immer mehr in den Bereich der Erwachsenenbildung und Wei-

terbildung. So verwundert es denn nicht, wenn heutzutage mit dem Begriff „Lebenslanges Lernen“ zunächst und vor allem Lernen im Erwachsenenalter für die berufliche Weiterbildung assoziiert wird. (Dass dies nicht der Fall sein muss, zeigen vereinzelte Stimmen in diesem Bereich, z.B. Faulstich 2003.)

Unter diesem Aspekt versteht sich der Titel des Thementeils („Bildung über die Lebenszeit“) als gegenläufig, weil er dafür plädiert, den Blick und das Feld der Reflexion wieder stärker zu öffnen auf die gesamte Lebensspanne, also auch die Kindheit und Jugend sowie das Alter nach der aktiven Berufstätigkeit umgreifend und vor allem die Bildungsprozesse über die Generationsgrenzen hinweg einschließend. Dass dies mehr denn je nötig ist, wird auch durch die Tatsache unterstrichen, dass die vormals recht klaren Grenzen zwischen den einzelnen Abschnitten im Lebenslauf immer mehr verschwimmen und – so beispielsweise im Fall der Jugendphase – immer differenziertere Teilabschnitte entstehen: Frühadoleszenz, Adoleszenz, Spätadoleszenz, Postadoleszenz (vgl. Hurrelmann 2004). Diese neuen Strukturierungen des Lebenslaufs erfordern auch ein neues Nachdenken über die Bildung, die die gesamte Lebenszeit umfassen soll (vgl. auch von Hentig 2001).

Nun scheint der hier skizzierte Antagonismus von Bildung und Lernen, wenn man den Blick auf die aktuellen pädagogischen Diskussionen und Veröffentlichungen richtet, eine künstliche zu sein, denn in jüngerer Zeit erleben wir geradezu eine Inflation von Begriffen und Konzepten im Zusammenhang mit dem Wort „Bildung“, und vor allem werden wir Zeugen eines enormen Aufmerksamkeitsschubs, der allem, was mit Bildung zu tun hat, zuteil wird: Bildungsforschung, Bildungsevaluation, Bildungsstandards u.ä. Aus den Ergebnissen internationaler Leistungsvergleichsstudien (TIMSS, PISA, IGLU), die sich auf ausgewählte Schulfächer oder auf isolierte Grundkompetenzen (z.B. Lesen, Textverständnis) konzentrieren, wird mit großer öffentlicher Anteilnahme auf das Bildungsniveau eines ganzen Landes oder zumindest der untersuchten Altersgruppe dieses Landes geschlossen. Allgemeinpädagogische Lehrstühle, auf denen früher Bildungstheorie, Bildungsgeschichte und andere Grundlagen des Faches erforscht und gelehrt wurden, werden bei Neubesetzungen vielfach (mit oder ohne Änderung der Denomination) in Lehrstühle für empirische Bildungsforschung umgewandelt. Bestseller mit dem Titel „Bildung“ verraten im Untertitel, worum es geht: „Alles, was man wissen muss“ (Schwanitz 1999), und eignen sich hervorragend zur Vorbereitung auf Quizshows (Schwanitz 2002; Harenberg 2003).

Auch wenn man nicht auf dem – zu Recht problematisierten – Bildungsbegriff des Neuhumanismus insistiert oder auf dem Begriff einer kritischen Bildungstheorie, wie sie von Heydorn (1980) oder Adorno (1975) vertreten worden ist, muss man konstatieren, dass die gegenwärtige Inflation des Bildungsbegriffs großenteils entweder mit einer inhaltlichen Entleerung oder mit einer Umdefinition in Richtung eines bestimmten Lernens zum Erreichen (vor-)bestimmter Leistungsziele verknüpft ist.

Dem versucht der Thementeil dieses Heftes entgegenzusteuern. Er versammelt vier Beiträge – und damit natürlich nur Anregungen, die noch kein geschlossenes Ganzes bilden können –, welche in unterschiedlicher Weise Bildungsprozesse thematisieren, die über die Generationen hinweg wirksam sind (A. Assmann und L. Liegle/K. Lüscher), die

über einen längeren Lebensabschnitt hin, von der späten Kindheit ins Erwachsenenalter, sich entfalten (H. Fend/F. Berger/U. Grob), die nicht in Institutionen stattfinden, sondern „im Leben selbst“, von diesem immer wieder neu verlangt und in Gang gesetzt werden (R. Casale/J. Oelkers/D. Tröhler), die sich kulturwissenschaftlich (A. Assmann), historisch (R. Casale u.a.), sozialisationstheoretisch (L. Liegle/K. Lüscher) und sozialwissenschaftlich-empirisch (H. Fend u.a.) untersucht werden.

Literatur

- Adorno, Th. W. (1975): Theorie der Halbbildung. In: Th. W. Adorno: Gesellschaftstheorie und Kulturkritik. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 66–94.
- Benner, D. (2004): Bildung. In: Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Hrsg. v. D. Benner/ J. Oelkers. Weinheim/Basel: Beltz.
- Bollenbeck, G. (1996): Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Copei, F. (1930/1969): Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß. 1. Aufl. Leipzig; 5. Aufl. Heidelberg: Quelle & Meier.
- Faulstich, P. (2003): Weiterbildung – Begründungen Lebentfaltender Bildung. München: Oldenbourg.
- Harenberg Kursbuch Bildung (2003). Das erste interaktive Lexikon – Das eigene Wissen überprüfen und neue Netzwerke entdecken. Dortmund: Harenberg.
- Hentig, H. von (2001): Bildung. Ein Essay. 3. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz.
- Heydorn, H. J. (1980): Bildungstheoretische Schriften. 3 Bde. Frankfurt a.M.: Syndikat.
- Hornstein, W./Scheffold, W./Schmeiser, G./Stackebrandt, J. (1975): Lernen im Jugendalter. Ergebnisse, Fragestellungen und Probleme sozialwissenschaftlicher Forschung. (Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 54.) Stuttgart: Klett.
- Hurrelmann, K. (2004): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 7., vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Juventa.
- Klein, R. (2003): In der Zwischenzeit. Tiefenhermeneutische Fallstudien zur weiblichen Verortung im Modernisierungsprozess 1900–2000. Gießen: Psychosozial.
- Kraus, K. (2001): Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Lichtenstein, E. (1971): Bildung. In: Historisches Wörterbuch der Philosophie. Hrsg. v. J. Ritter. Bd. 1. Basel/Stuttgart: Schwabe, Sp. 921–937.
- Pleines, J.-E. (1978): Bildungstheorien. Probleme und Positionen. Freiburg i.Br.: Herder.
- Roth, H. (1962): Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In: Neue Sammlung 2, S. 481–490.
- Schwanitz, D. (1999): Bildung. Alles was man wissen muss. Frankfurt a.M.: Eichborn.
- Schwanitz, D. (2002): Bildung – der Test. 300 Fragen rund ums Wissen. CD-ROM. Frankfurt a.M.: Eichborn.

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. Reinhard Fatke, Universität Zürich, Pädagogisches Institut, Gloriastraße 18a, 8006 Zürich; E-Mail: fatke@paed.unizh.ch