

Tenorth, Heinz-Elmar

"Wie ist Bildung möglich?". Einige Antworten - und die Perspektive der Erziehungswissenschaft

Zeitschrift für Pädagogik 49 (2003) 3, S. 422-430

urn:nbn:de:0111-opus-38874

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: Lebenslanges Lernen

Heiner Barz/Rudolf Tippelt

Bildung und soziales Milieu: Determinanten des lebenslangen Lernens
in einer Metropole 323

John Bynner/Tom Schuller/Leon Fienstein

Wider Benefits of Education: Skills, Higher Education and Civic Engagement 341

Peter Alheit

Mentalität und Intergenerationalität als Rahmenbedingungen
„Lebenslangen Lernens“. Konzeptionelle Konsequenzen aus Ergebnissen einer
biografieanalytischen Mehrgenerationenstudie in Ostdeutschland 362

Allgemeiner Teil

Walter Herzog

Zwischen Gesetz und Fall. Mutmaßungen über Typologien als
pädagogische Wissensform 383

Diskussion

Rudolf Messner

PISA und Allgemeinbildung 400

Peter Euler

Bildung als „kritische“ Kategorie 413

Heinz-Elmar Tenorth

„Wie ist Bildung möglich?“ Einige Antworten – und die Perspektive
der Erziehungswissenschaft 422

Kai S. Cortina

Rechenfehler oder Irreführung? Eine kurze Replik auf Ernst Rösner 431

Besprechungen

Heinz-Elmar Tenorth

Richard van Dülmen: Entdeckung des Ich. Die Geschichte der Individualisierung vom Mittelalter bis zur Gegenwart 432

Peter Faulstich

Sylvia Martinsen/Werner Sacher (Hrsg.): Eduard Spranger und Käthe Hadlich – Eine Auswahl aus den Briefen der Jahre 1903–1960 435

Kurt Kreppner

Sabine Walper/Reinhard Pekrun (Hrsg.): Familie und Entwicklung. Aktuelle Perspektiven der Familienpsychologie 438

Andreas Helmke

Marten Clausen: Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive?
Empirische Analysen zur Übereinstimmungs-, Konstrukt- und Kriteriumsvalidität

Sabine Gruehn: Unterricht und schulisches Lernen. Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung

Knut Schwippert: Optimalklassen: Mehrebenenanalytische Untersuchungen. Eine Analyse hierarchisch strukturierter Daten am Beispiel des Leseverständnisses 443

Dokumentation

Habilitationen und Promotionen in Pädagogik 2002 448

Pädagogische Neuerscheinungen 480

Beilagenhinweis:

Dieser Ausgabe der ZfPäd liegen Prospekte des Juventa Verlag, Weinheim, des Böhlau Verlag, Köln und des Schneider Verlag, Baltmannsweiler, bei.

Content

Topic: Lifelong Learning

Heiner Barz/Rudolf Tippelt

Education and Social Environment: Determinants of life-long learning
in a metropolis 323

John Bynner/Tom Schuller/Leon Fienstein

Wider Benefits of Education: Skills, Higher Education and Civic Engagement 341

Peter Alheit

Mentality and Intergenerationality as Framework Conditions of
“Life-Long Learning”: Conceptual consequences to be drawn from results of
a biography-analytical multi-generational study carried out in East-Germany 362

Articles

Walter Herzog

Between General Law and the Individual Case. Conjectures concerning
typologies as a form of pedagogical knowledge 383

Discussion

Rudolf Messner

PISA and General Education 400

Peter Euler

Education as a “Critical” Category 413

Heinz-Elmar Tenorth

“How is education possible?” Some answers – and the perspective
of educational science 422

Kai S. Cortina

Miscalculation or Misguidance? A short reply to Ernst Rösner..... 431

Book Reviews 432

Habilitations and Dissertations in Pedagogics in 2002 448

New Books 480

Heinz-Elmar Tenorth

„Wie ist Bildung möglich?“¹

Einige Antworten – und die Perspektive der Erziehungswissenschaft

Zusammenfassung: Gegen die traditionell dominierende Perspektive von Bildungsdebatten, zu klären „was“ Bildung bedeutet oder „wozu“ Bildung sein soll, plädiert der Beitrag dafür, nach der Möglichkeit von Bildungsprozessen in empirischer Wendung zu fragen. Einige Antworten auf die Leitfrage, „Wie ist Bildung möglich?“, die u.a. eine Orientierung an der Psychologie oder an autopoietisch bzw. evolutionstheoretisch argumentierenden Theorien empfehlen, werden vorgestellt, diskutiert und als systematisch notwendig, aber für erziehungswissenschaftliche Arbeit nicht hinreichend beurteilt. Die Empfehlung an die Erziehungswissenschaft lautet, sich auf die Arbeit an einer pädagogischen Technologie der Bildung einzulassen, um eine eigenständige und anschlussfähige disziplinäre Perspektive zu gewinnen.

I.

Der Diskurs über Bildung wird, zum Glück, nicht allein von der Erziehungswissenschaft bestritten: Historiker beschreiben die Genese und den allmählichen Geltungsverlust eines (bürgerlichen) Lebensstils, wenn sie die verlorene Tradition der „alteuropäischen Bildung“ in Erinnerung rufen und, ganz am Rande, auch für ihre Renaissance plädieren (Fuhrmann 1999); einige Literaturwissenschaftler analysieren diese Geschichte dagegen als fatalen deutschen Sonderweg und als die allmähliche Konstruktion und Herrschaft eines „semantischen Gefängnisses“ (Bollenbeck 1994); andere markieren den Ursprung des Begriffs im Medium der Sprache und suchen konsequent in der Achtung der Sprachlichkeit von Bildungsprozessen die Form aktuell notwendiger Bildungsreformen (Frühwald 2002); kulturwissenschaftlich wiederum erscheint Bildung als Form des kollektiven Gedächtnisses und als Artikulation nationaler Identität der Deutschen (Assmann 1993); zeitdiagnostisch engagierte Philosophen können den Begriff deshalb auch immer neu als Medium der Kulturkritik benutzen. Kein Wunder, dass distanzierte Beobachter in der Erziehungswissenschaft ob solcher Vielfalt die theoretische Dignität des Begriffs intensiv bezweifeln (Lenzen 1997), ohne dass die Disziplin von ihm ablässt, weil sie einfach keine bessere Referenzformel für ihre Probleme finden kann.

Dafür mag der zugleich deskriptive und kryptonormative Konsens der Debatten verantwortlich sein; denn trotz der Vielfalt der Thematisierungsweisen dominiert in diesen Reflexionen innerhalb und außerhalb der Erziehungswissenschaft offenbar die gleiche Typik von Leitfragen: „Was ist Bildung?“, „Was bedeutet Bildung?“, aktuell allenfalls noch „Wie kann Bildung gemessen werden?“ und welchen Beitrag leisten Bildungssysteme in der Konstruktion des Konstrukts, das dann gemessen wird. Aber die bildungstheoretische Diskussion der Messergebnisse, z.B. angesichts der PISA-Studien (Benner 2002), führt dann doch wieder zur bekannten Frage zurück „Was ist Bildung?“. Diese Diskussion der PISA-Daten lässt sich insofern vor allem als Einwand gegen das

1 Zuerst als Vortrag beim Symposium zu Ehren von Wolfgang Klafki, Marburg 26.06.2002.

zugrunde liegende Konstrukt von *literacy* bzw. kulturellen Basisfähigkeiten verstehen, also als Einwand gegen den unterstellten und als unzureichend beurteilten Begriff der „Bildung“, der mit PISA angezielt wird. Aber diese Diskussion bezeichnet dann auch deutlich die analytischen Grenzen der dominierenden Leitfrage; denn die emphatische Bekräftigung der alten Bildungsformeln klingt hohl, wenn nicht einmal zu sichern ist, dass die Basisfähigkeiten wirklich generalisiert werden.

Die folgenden Überlegungen sollen deshalb nicht der dominierenden Frage folgen, sondern distanziert gegenüber der Denkform argumentieren, die hier und andernorts anscheinend unbefragt gilt. Es mag den Anschein haben, dass man sich in der Distanz gegenüber der „Was ist“-Frage dem Nachdenken über Bildung wie ein Fremder nähert, in einer Sprache, die dafür nicht allgemein akzeptiert ist, und das wäre – nach den Kriterien der Griechen, denen wir das Bildungsproblem ja irgendwie verdanken – eine Annäherung wie ein Barbar, unkultiviert, weil in einer anderen Sprache redend, zudem als Beobachter, also von außen. Aber diese Distanzierung ist notwendig; denn erst die Unterscheidung von Beobachter und Akteur und die Distinktion der Sprachen, d.h. der Rede der Bildung und der Sprache der beobachtenden Analyse, eröffnet einen Zuwachs an Argumenten und ermöglicht die Kritik an den Leerstellen der dominierenden Fragestellung. Mein Plädoyer gilt deshalb der *Historisierung des Nachdenkens* über Bildung, der *Veralltäglichsung des Phänomens* und der *Empirisierung seiner Definition* und Bestimmung.

II.

Auch dann kann man selbstverständlich die dominierende Frage, „Was ist Bildung?“, nicht gänzlich vermeiden, weil die Verortung der Argumente angesichts des Themas sonst vielleicht Schwierigkeiten macht. Meine Antwort suche ich bei Saul B. Robinsohns knapper These: „Bildung ist Ausstattung zum Verhalten in der Welt.“ (Robinsohn 1969, S. 13)². Gegen eine landläufig-leichte Kritik an dieser Bestimmung will ich, eher im Vorübergehen, nur festhalten, dass Robinsohns Bestimmung überaus hohe Qualitäten hat, produktiv dann, wenn man die Bestimmungsstücke („Verhalten“ – „Welt“) nur gebührend theoretisch, empirisch und historisch expliziert. Ein Vorzug – vor allem für mich – ist sicherlich auch, dass ich meine eigene Formel anschließen kann, die – jetzt nicht allein in Bezug auf das lernende Subjekt – allgemeine Bildung als „die Generalisierung universeller Prämissen für Kommunikation“ definiert (Tenorth 1994, S. 101), und die dann selbstverständlich alle theoretischen und empirischen Anschlussprobleme aufwirft, die eine solche Redeweise erzeugt: Man erfährt Bildung als ein mehrdimensionales Konstrukt, als kommunikative Praxis und als Merkmal von Individuen, aber auch als soziale Tatsache, in den Dimensionen von Prozess und Produkt, von Wissen und Können, als Allgemeinwissen und als Urteilskraft, als Antwort auf die Frage, was man wissen muss, als Aussage über das, was die „Mindestbasis zivilisatorischen Wissens und Könnens“ (Kob 1976) darstellt, und als Hinweis auf die Genese und Form des Habitus und die Modi der Distinktion, die eine Zurechnung zu Schichten und Klassen erzeugen.

2 Das ganze Zitat heißt übrigens: „Bildung als Vorgang, in subjektiver Bedeutung, ist Ausstattung zum Verhalten in der Welt.“

Vor allem wegen der empirischen Befunde über die Differenz und Varianz, in der man „Bildung“ in diesem Verstande in modernen Gesellschaften beobachten kann, scheint mir heute aber nicht die „Was“-Frage vordringlich, sondern vor allem eine zweite Frage: „Wie ist Bildung möglich?“ Ich stelle diese Frage nicht allein im Blick auf die allgegenwärtigen PISA-Daten (und dann vielleicht mit der Antwort: „... nur, wenn man in Bayern ein Gymnasium besucht“), sondern – und die Historisierung fängt schon an – primär im Blick auf die Tradition der einschlägigen Antworten, und zwar nicht der bildungspolitischen oder programmatischen, sondern der systematischen. Man stellt dabei rasch fest, dass man auch diese Frage nicht als Erster stellt und lernt erneut die Bescheidenheit des Historikers („Lesen schützt vor Neuentdeckungen!“).

Die hier zu diskutierende Leitfrage findet sich nämlich als Buchtitel bereits in den Zwanzigerjahren des 20. Jahrhunderts. Der Autor des entsprechenden Buches heißt Andreas Hillgruber, später Lehrer an einem Gymnasium. „Wie ist Bildung möglich?“, das war die Frage seiner Dissertation, die er bei Eduard Spranger geschrieben hat (also an der Berliner Universität) und 1927 publizierte (Hillgruber 1927). Die Richtung, in der Hillgruber seine Antwort sucht, wird schon durch den Untertitel angedeutet: „Ein pädagogisch-psychologischer Versuch“ sei das, was er vorlegt; seine Absicht sei es, „die bewegenden Kräfte des Bildungsprozesses vor Augen zu führen, dem Bildungsprozeß selbst bis in seine feinsten Verästelungen nachzuspüren und nach dem Ziel Umschau zu halten.“ Dem zeitgenössischen Diskurs, der sich ja in der Mitte der 1920er Jahre vor allem an „Möglichkeiten und Grenzen der Erziehung“³ abarbeitete (Dudek 1999), entrichtet der Autor insofern schon im Vorwort seinen Tribut, als er den Ertrag darin sieht, dass „überspannte Erwartungen [...] zurückgeschraubt werden“. Aber er liefert nicht nur Ernüchterung, sondern auch Hoffnung für den Pädagogen: „der am Erfolg verzagende wird neue Hoffnung schöpfen, und dem Berufspädagogen wird die nachgerade schon zur erstarrten Gewohnheit gewordene Tagesarbeit neues Leben erhalten. Bei dieser Besinnung will die vorliegende Untersuchung Führer sein.“ (Hillgruber 1927, Vorwort).

Thematisch bewegt sich sein Angebot auf zwei Linien: Er diskutiert zunächst „die determinierenden Tendenzen“ in der Klärung der „bewegenden Kräfte des Bildungsprozesses“ und dann erfährt man ausführlich etwas über die „Grunderscheinungen des Seelenlebens“ (S. 14) und über den „Ablauf des seelischen Geschehens“, und zwar so, wie es die zeitgenössische Psychologie, Sigmund Freud bemerkenswerter Weise eingeschlossen, damals darstellen kann. Diesem ersten Teil folgen Ausführungen zur „Analyse des Bildungsprozesses“, konzentriert auf die drei Begriffe „Dressur“, „Lernen“ (und zwar expliziert als „aus der Erfahrung“) und „Intelligenz“ (und im Übrigen: nach 57 Seiten Text ist die Dissertation bereits abgeschlossen!).

Die theoretischen Referenzen findet der Autor – abgrenzend und kritisch – bei Thordike und Bühler, positiv in der restlichen Psychologie. Man erkennt also unschwer den pädagogisch-psychologischen Charakter der Arbeit und die Einordnung in diesen theoretischen Kontext wird bestärkt durch weitere Titel in der Reihe, in der Hillgrubers Ar-

3 1927 konnte man dazu u.a. Theodor Litt, Siegfried Bernfeld, Friedrich Delekat, Wilhelm Flitner oder Eberhard Grisebach u.a. lesen.

beit erschienen ist: Dort findet sich nicht nur ein Band „Zur Psychophysik der Pädagogik“, sondern auch ein Titel „Die Vererbungslehre unter Berücksichtigung ihrer philosophischen Grundlagen und ihrer pädagogischen Bedeutung dargestellt“ sowie ein weiterer: „Vom Unbewußten und seiner unterrichtlich-erziehenden Bedeutung.“⁴ „Wie ist möglich“-Fragen werden also im Kontext der empirischen Humanwissenschaften abgehandelt, aber sie sind – um 1927 – auch der kulturtheoretischen Pädagogik nicht fremd.

Eine Diskussion dieser Titel im Einzelnen ist hier nicht notwendig. Man sieht, wer hier argumentiert und welche Disziplin als bedeutsam gilt; denn die Leitwissenschaft, die auf Hillgrubers „wie-ist-Bildung-möglich“-Frage antwortet und den Bildungsdiskurs bestimmt, das ist die Psychologie, vor allem die seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert neu formierte empirische Psychologie in all ihren Facetten. Es ist deshalb auch eine nahe liegende Antwort, die man erhält, und durchaus in Relation zu den philosophischen Überlegungen der Zeit: Wenn Bildung ein Thema der Individuen ist und die „innere Form“ bezeichnet, zu der wir uns entwickeln, dann kann man die Frage nach der Möglichkeit nur im Blick auf das Innere des Menschen beantworten, dann ist die Psychologie am Zuge – sozusagen ganz klassisch, wie man es seit Herbart gewohnt ist.

Hillgruber unterscheidet sich von den meisten Autoren, die analog argumentieren, allenfalls dadurch, dass er auch die „Schwierigkeiten“, und zwar „ungeahnte Schwierigkeiten“ nennt, wenn er sich auskunftserheischend an die Psychologie wendet. Die „Psychologie“, so erinnert er, sei „noch eine junge Wissenschaft“, nach einem physiologischen Irrweg noch auf der Suche nach „Theorien [...], die das seelische Leben und die geistige Entwicklung als Ganzes ins Auge fassen. Diese aber braucht die Pädagogik. Sie hat es mit dem ganzen Menschen zu tun und ist daher nur für die Gaben dankbar, die sie den ganzen Menschen verstehen lehren“ (Hillgruber 1927, S. 6). Dann folgt, wie es sich für einen Doktoranden gehört, der Verweis auf den Meister, auf Eduard Sprangers „Lebensformen“ und seine „Psychologie des Jugendalters“. Das kann ich hier auf sich beruhen lassen – aber die Anschlussfrage ist wichtig: Wenn Hillgruber schon in der empirischen Psychologie seiner Zeit nicht wirklich die Gaben gefunden hat, die er suchte, Reformpädagogen seiner Zeit, deren anfängliche Begeisterung über die experimentelle Pädagogik und pädagogische Psychologie recht bald abkühlt, wo findet man dann, wenn nicht in der Psychologie, die Leitdisziplin für solche Fragen?

III.

Verfolgt man den Prozess der Erkenntnis bis zur Gegenwart, dann kann man auch weiterhin nicht optimistisch sein über die Leistungen der Psychologie. „Wie ist Bildung möglich?“, die Frage wird 1992 erneut aufgeworfen, und die Antwort geht in systemati-

- 4 E. Beyfuß: Zur Psychophysik der Pädagogik. Eine Untersuchung über Sinn, Ziel und Mittel der Erziehung auf der Grundlage einer psychophysischen Betrachtungsweise. Berlin o.J.; E. Schwertfeger: Die Vererbungslehre unter Berücksichtigung ihrer philosophischen Grundlagen und ihrer pädagogischen Bedeutung dargestellt. Berlin o.J.; Otto Kohlmeyer: Vom Unbewußten und seiner unterrichtlich-erziehenden Bedeutung. Berlin o.J. – aber immerhin: Man findet auch Max Riedmann: Kulturpädagogik. Berlin o.J. Der Titel der Reihe lautet übrigens: „Pädagogische Wegweiser“.

sche Höhen, aber sie geht jedenfalls nicht in die Richtung der Psychologie (Miller-Kipp 1992). Der Untertitel ist auch jetzt schon aussagekräftig genug: „Die Biologie des Geistes unter pädagogischem Aspekt“ wird hier versprochen, und die Autorin des Bandes beschäftigt sich mit vielen Geistesgrößen seit Kant, vor allem aber mit der Neurobiologie, der Erkenntnisbiologie, der Evolutionsbiologie und der systemtheoretischen Biologie, bevor sie in ihren „systematischen Folgerungen“ dann die „Erziehung als evolutionären Lernprozeß“ bestimmt und über Bildung als „Aufbau geistiger Ordnung und die Einheit des Bewußtseins“ schreibt. Das alles findet man hier, aber nicht die Psychologie.⁵

Die theoretische Zäsur, die mit der „philosophischen Wendung in der Biologie des Geistes“ beansprucht wird, kann man vielleicht ermessen, wenn man ein Kant-Zitat, mit dem die Arbeit eröffnet wird, mit ihrem Ergebnis vergleicht. Das Zitat entstammt Kants Rezension von Herders „Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit“ und es ist eine These, die Kant über die Möglichkeit formuliert, „die Einheit der organischen Kraft“ theoretisch darzustellen, „die als selbstbildend“ von Herder beansprucht wird und „in Ansehung der Mannigfaltigkeit aller organischen Geschöpfe [...] den ganzen Unterschied ihrer mancherlei Gattungen und Arten ausmache“. Solche These von einer „Kraft“, die als „selbstbildend“ charakterisiert werden kann – die systematische Implikation der klassischen Idee der Bildung seit Humboldt, wie ich doch erläuternd hinzufügen will – sei, so Kant, „eine Idee, die ganz außer dem Felde der beobachtenden Naturlehre liegt, und zur bloß spekulativen Philosophie gehört“, aber auch dort noch, „wenn sie Eingang fände“, so Kant mahndend weiter, „große Verwüstung[en unter den angenommenen Begriffen]⁶ anrichten würde.“ Kant nennt für sein scharfes Urteil selbstverständlich auch die Gründe: „Allein bestimmen zu wollen, welche Organisation des Kopfs, äußerlich in seiner Figur und innerlich in Ansehung des Gehirns, mit der Anlage zum aufrechten Gang notwendig verbunden sei, noch mehr aber, wie eine bloß auf diesen Zweck gerichtete Organisation den Grund des Vernunftvermögens enthalte [...], das übersteigt offenbar alle menschliche Vernunft, sie mag nun am physiologischen Leitfaden tappen, oder am metaphysischen fliegen wollen“ (Kant 1784/1964, S. 793/A 22).⁷

All diese Probleme, die Kant offenbar für unlösbar hielt, selbst die Schwächen des „physiologischen Leitfadens“, sieht Gisela Miller-Kipp anscheinend mit der Biologie des Geistes als gelöst an, und das ist nicht wenig. Man muss auch nur das Attribut „selbstbildend“ von Kant ins neologistische Griechisch übersetzen, um zu sehen, dass sie damit nicht allein steht: „Autopoietisch“ ist nämlich die Übersetzung und nicht nur die Armada der pädagogischen Luhmann-Verehrer steht bereit, um das Nachdenken über Bildung endlich auf die Ebene der Wissenschaft zu heben (Lenzen 1997 u.a.).⁸

5 Auch jüngere Arbeiten zur „Evolutionären Pädagogik“ argumentieren nicht anders, vgl. H.5/2002 der Zeitschrift für Pädagogik.

6 Der Text in eckigen Klammern wird bei Miller-Kipp weder zitiert noch als Auslassung markiert.

7 Zitiert als Motto in Miller-Kipp (1992). Die markierte Auslassung bei Miller-Kipp lautet bei Kant: „dessen das Tier dadurch teilhaftig wird“.

8 Lenzens These dient auch als systematische Folie für die Explikation der – durchaus missverständlich bezeichneten, weil z.B. Luhmann oder Maturana zu Philosophen deklarierenden – systematischen Erforschung von Bildung bei Ehrenspeck (2002).

Ist die „Revolution der Denkungsart“ damit aber wirklich vollzogen, hat die aporetische Struktur des bildungstheoretischen Diskurses endlich eine theoretisch angemessene Auflösung gefunden? Haben wir jetzt die Mittel zur Hand, die „Organisierung des Kopfes“ auf theoretischer Basis zu betreiben? Man soll, auch gegen meine rhetorisch insinuierte Skepsis, den Wert dieser theoretischen Zäsur zunächst nicht gering schätzen: Tatsächlich kann man mit diesem theoretischen Instrumentarium nicht nur philosophisch (hier vielleicht noch am wenigsten), sondern auch empirisch, neurowissenschaftlich und auch sozialwissenschaftlich der Rede von der „Selbstbildung“ einen methodisch identifizierbaren Sinn geben, selbst für ganz konkrete Lernprozesse (z.B. Sczesny 1994). Man kann begreifen, was sich tut, wenn ein Subjekt sich in der Auseinandersetzung mit der Umwelt selbst erzeugt; man lernt auch wissenschaftshistorisch und exegetisch, welche Implikationen der Begriff der „Bildsamkeit“ innerhalb des allgemeinpädagogischen Theoriegebäudes gewinnen kann (Anhalt 1999), und man kann davor gewarnt werden, was es bedeutet, wenn man in diesen Prozess eingreifen will. Und ganz am Rande erkennt man auch, dass das Thema der Bildung – als Thema der „Konstitution des Subjekts“ – doch das zentrale Thema aller Humanwissenschaften darstellt, also überhaupt nicht vermeidbar ist, wie gelegentlich selbst Erziehungswissenschaftler etwas sorglos empfehlen. Bildungstheorie gewinnt vor diesem Theoried Hintergrund eine eigene Theorie und Empirie, und zwar interdisziplinär, gestützt auf alle Humanwissenschaften; die Psychologie ist für die Aufklärung der hier anstehenden Themen keineswegs mehr die Leitdisziplin allein.

IV.

Für Systemtheoretiker und Pädagogen mag also gelten, dass alle Probleme der Bildungstheorie gelöst sind, wenn man nur autopoietisch denkt, für Erziehungswissenschaftler gilt das wohl kaum; denn wenn man Kant zitiert, dann sollte man sich auch seiner Fassung des theoretischen Problems der Pädagogik erinnern. Diese Frage hieß ja nicht nur – und im Allgemeinen – „Wie ist Bildung möglich?“, sondern schärfer und eingegrenzter: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ (Kant 1803/1964, S. 711/A 32). Zwar findet sich auch hier eine „Wie“-Frage und „Kultivierung“ ist für Kant die pädagogische Prozessform der Konstitution von Bildung, aber sie hat doch eine spezifische Natur; denn Kant relationiert offenbar „Selbstbildung“ und pädagogische Aktivität, „Kultivierung“ und Autopoiesis. Kant formuliert also ein Problem, das die Biologen nicht kennen und die systemtheoretische Analyse des Bildungsproblems nur mit einem *Aperçu* behandelt: „Erziehung ist eine Zumutung, Bildung ist ein Angebot“ (Luhmann/Lenzen 1997, Vorwort). Von „Kultivierung“ ist da nicht mehr die Rede, so wenig wie von Freiheit, ja im weiteren Umkreis wird die Idee einer spezifisch pädagogischen Praxis, d.h. einer Technologie der Bildung, Kants Problem war, als schlicht unmöglich deklariert.

Für bildungstheoretisch interessierte Erziehungswissenschaftler beginnt aber das eigene theoretische Problem erst hier, bei der Frage, ob Bildungstechnologie mehr ist als ein Oxymoron, also mehr und anderes als eine *contradictio in adiecto*, oder, und im Erwartungshorizont pädagogischer Praxis formuliert: „Wie ist Bildung im Praxisfeld

der Pädagogik möglich?“⁹ Hier beginnt erst – bleibt man bei den für die modernen Humanwissenschaften charakteristischen „Wie“-Fragen – das genuine und systematische Nachdenken der Erziehungswissenschaft. Für dieses Nachdenken sind die Antworten der Biologen, Psychologen, Systemtheoretiker oder Neurowissenschaftler aber nur noch „trivial“, und das heißt, philosophisch gesprochen, notwendig, aber nicht hinreichend. Sie sind trivial, weil selbstverständlich die „bio-psycho-soziale Einheit Mensch“ (Wessel 1998)¹⁰ immer nur ihren eigenen Möglichkeiten gemäß funktioniert und funktionieren kann, wenn sie sich mit der Welt auseinandersetzt, und dass sie das auch tut, wenn Pädagogen in diese Welt eintreten (oder Lehrbücher oder Mathematikaufgaben oder PISA-Tests).

Aber das Problem der Kultivierung, um mit Kant zu sprechen, stellt sich doch erst dann und, systematisch, nicht zeitlich gesehen, danach; denn die bio-psycho-soziale Einheit Mensch funktioniert auch dann ihrer Logik gemäß, wenn sie – pädagogisch gesprochen – die Aufgaben falsch löst, an der Welt verzweifelt, mit dem PISA-Test anzeigt, dass sie wahrscheinlich eher in Deutschland als in Finnland die Schule besucht hat (etc.). Diese Einheit hat immer ihre eigenen Gesetze der Aneignung von Welt, und die sind immer schwierig zu gestalten, wie man besonders in der Pädagogik erfahren kann, wenn ein Lehrender meint, in dieses autopoietische System intervenieren zu können. Das ist nicht unmöglich, aber eigenartig: denn in dieser Theorie ist z.B. auch Missverstehen eine Form des Verstehens und Kultivierung nur eine Form der Intervention in ein komplexes System.

Die hier skizzierte Perspektive der autopoietisch-neurowissenschaftlichen Beobachter ist deshalb zwar leistungsfähig, aber nicht kritiklos als erziehungswissenschaftlich hinreichend zu akzeptieren. Sie ist nicht allein kulturindifferent, sie ist auch soziologisch blind und gegenüber der pädagogischen Technologie ignorant. Die bildungstheoretische Frage jedenfalls, wie man die Freiheit bei dem Zwange kultiviert, die gilt bestenfalls als paradox, jedenfalls angesichts des scheinbar unvermeidlichen Technologiedefizits nicht als systematisch beantwortbar. Pädagogen wiederum, die vor den technologischen Implikationen in Kants Formulierung zurückschrecken wie der Teufel vor dem Weihwasser, die geben nicht nur keine besseren Antworten als die Systemtheoretiker, die haben ihr disziplinspezifisches bildungstheoretisches Problem schlicht verfehlt. Man tadelt sie zu Recht als untheoretisch oder nur exegetisch statt systematisch und ignoriert ihre Rede von Bildung, die immer nur kritisch wiederholt, dass unmöglich sei, was doch alltäglich geschieht: Bildung als Arbeit des Subjekts und zugleich als öffentlich kontrollierter Prozess der Ausstattung zum Verhalten in der Welt, als Generalisierung von Prämissen für Kommunikation und als pädagogische Kultivierung der Lernfähigkeit.

9 Eine systematische Diskussion dieser Frage habe ich in einigen jüngeren Aufsätzen versucht, die den Hintergrund meiner Überlegungen bilden, vgl. jüngst Tenorth (2002).

10 So wird das Objekt der Wissenschaften bezeichnet, die sich mit der Humanontogenese des Menschen beschäftigen. Wessel (1998) ist im wesentlichen eine Rekapitulation eines Textes von 1989; Dieter Lenzen (in Luhmann/Lenzen 1997) hat offenbar Wessels Begriff schon in den frühen 1990er Jahren übernommen, vgl. Lenzen (1990).

Das genuin erziehungswissenschaftliche Nachdenken über Bildung besteht deshalb in dem Versuch, auf theoretisch klug gestellte „Wie“-Fragen Forschung zu organisieren und technologisch orientierte Antworten zu geben, also so zu denken, wie das die moderne Erziehungs- und Bildungstheorie – schon seit Comenius (Schaller 1993) – ja immer auch unternimmt, ohne dafür von ihren vermeintlichen Erben und Hütern anerkannt zu werden. Enthaltensamkeit gegenüber Technologieerwartungen mag sich bildungstheoretisch und kulturkritisch gut verkaufen, auch mit der Würde des Subjekts oder mit reformpädagogischen Ambitionen drapieren lassen, das theoretische Problem einer bildungstheoretischen Erziehungswissenschaft wird dabei im moralisch hochgetönten, in Wahrheit fatalistischen Ausweichen vor dem Handeln verfehlt.

Die Ausnahmen sind jedenfalls rar, in denen bildungstheoretische Reflexion und praxisbezogene Analyse in einen distinkten Zusammenhang gebracht worden sind. Wolfgang Klafki's Arbeiten sind ein Beispiel dafür. Er ist dem Fatalismus gegenüber den Möglichkeiten der Pädagogik in seiner wissenschaftlichen Arbeit gerade nicht erlegen. Er hat die bildungstheoretische Frage an den Beginn seiner schultheoretischen, didaktischen und methodischen Fragen gestellt, und hat danach gefragt, welche Inhalte und welche Form Bildungsprozesse gewinnen müssen, die uns für die Welt ausstatten, in der wir leben. Er hat also eindeutig an die paradoxe Technologie gedacht, die mit der Pädagogik gefordert ist, ja selbst an die Planung des Unplanbaren (Klafki 1991). Didaktik ist sein theoretischer Zugang, und er macht damit bewusst, dass ein erziehungswissenschaftlicher Zugang zum bildungstheoretischen Problem sich mit Psychologie, gleich welcher Couleur, oder mit System- und Evolutionstheorie nicht begnügen kann. Für die Verwendung des Begriffs der Technologie als Kennzeichen der Praxis, die damit aufgeklärt wird, übernehme ich die Verantwortung und ertrage die Schelte. Wolfgang Klafki mag ich damit nicht belasten.

Literatur

- Anhalt, E. (1999): *Bildsamkeit und Selbstorganisation*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Assmann, A. (1993): *Arbeit am nationalen Gedächtnis. Eine kurze Geschichte der deutschen Bildungsidee* (Edition Pandora Bd. 14). Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Benner, D. (2002): Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme. Ein Vorschlag zur bildungstheoretischen Rahmung von PISA. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 48, S. 68-90.
- Bollenbeck, G. (1994): *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*. Frankfurt a.M.: Insel.
- Dudek, P. (1999): *Grenzen der Erziehung im 20. Jahrhundert*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ehrenspeck, Y. (2002): Philosophische Bildungsforschung: Bildungstheorie. In: Rudolf Tippelt (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Opladen: Leske + Budrich, S. 141-154.
- Frühwald, W. (2002): „Als die Weisheit zur Bildung wurde“ – Anmerkungen zur historischen und zur aktuellen Bildungsdiskussion. In: *Das Bremer Tabak-Collegium*. 153. Zusammenkunft des Bremer-Tabak-Collegiums am 6. Juni 2002 im Hause der Franckeschen Stiftungen zu Halle. o.O. o.J., S. 21-35.
- Fuhrmann, M. (1999): *Der europäische Bildungskanon des bürgerlichen Zeitalters*. Frankfurt a.M.: Insel.

- Hillgruber, A. (1927): *Wie ist Bildung möglich? Ein pädagogisch-psychologischer Versuch*. Berlin: Union Deutsche Verlagsanstalt.
- Kant, I. (1784/1964/¹1975): Rezension zu Johann Gottfried Herders *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit*. Riga/Leipzig 1784. In: Weischedel, W. (Ed.): *Kant-Werke*. Band 10. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 781-794.
- Kant, I. (1803/1964/¹1975): Über Pädagogik. In: In: Weischedel, W. (Ed.): *Kant-Werke*. Band 10. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 691-761.
- Klafki, W. (²1991): Zur Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik. In: Ders.: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 251-284.
- Kob, J.P. (1976): *Soziologische Theorie der Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lenzen, D. (1990): Perspektiven einer historischen Anthropologie der Erziehung. In: *Pädagogische Forschung [Berlin/DDR]* 31, H. 5/6, S. 109-129.
- Lenzen, D. (1997): Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 43, S. 949-967.
- Luhmann, N./Lenzen, D. (Hrsg.) (1997): *Weiterbildung im Erziehungssystem*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Miller-Kipp, G. (1992): *Wie ist Bildung möglich? Die Biologie des Geistes unter pädagogischem Aspekt*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.
- Robinsohn, S.B. (1969/¹1973): *Bildungsreform als Revision des Curriculum ...* Neuwied/Berlin: Luchterhand.
- Schaller, K. (1993): Die Didaktik des Johann Amos Comenius zwischen Unterrichtstechnologie und Pansophie. In: *Comenius-Jahrbuch* 1, S. 50- 63.
- Sczesny, C. (1994): *Biopsychologie computerbasierten Lernens. Physiologisches Aktivierungs-geschehen und visuelles Explorationsverhalten in mentalen Anforderungssituationen*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Tenorth, H.-E. (1994): „Alle alles zu lehren“. *Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Tenorth, H.-E. (2002): *Apologie einer paradoxen Technologie – über Status und Funktion von „Pädagogik“*. In: Böhm, W. (Hrsg.): *Pädagogik – wozu und für wen?* Stuttgart: Klett, S. 70-99.
- Wessel, K.F. (1998): *Humanontogenetik – neue Überlegungen zu alten Fragen*. In: *Humanontogenetik* 1 (1998), S. 17-40.

Abstract: *Contrary to the traditional predominant perspective of educational debates, which focus on the clarification of the meaning of education and on its use, the author argues for an inquiry into the possibility of educational processes based on empirical knowledge. Some of the answers to the guiding question of “how education is possible?”, which advocate, among other things, an orientation by psychology or by autopoietic or evolutionary theories, are presented, discussed and shown to be systematically necessary, although they do not suffice for the purposes of an educational science that should be open to the development of a technology of education in order to achieve an independent and adaptable disciplinary perspective.*

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth, Humboldt Universität zu Berlin, Unter den Linden 6, 10099 Berlin.