

Gruschka, Andreas

## Kann man noch von Bildungsprozessen sprechen, die in einem Bildungserlebnis kulminieren?

*Pädagogische Korrespondenz* (2016) 54, S. 4-13



Quellenangabe/ Reference:

Gruschka, Andreas: Kann man noch von Bildungsprozessen sprechen, die in einem Bildungserlebnis kulminieren? - In: *Pädagogische Korrespondenz* (2016) 54, S. 4-13 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-166200 - DOI: 10.25656/01:16620

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-166200>

<https://doi.org/10.25656/01:16620>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.de>

### Nutzungsbedingungen

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. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

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.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

- 5      **ESSAY**  
*Andreas Gruschka*  
Kann man noch von Bildungsprozessen sprechen, die in einem  
Bildungserlebnis kulminieren?
- 14     **AUS WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG**  
*Stephanie Günther*  
Wissen, worauf es ankommt
- 37     **THEORIE UND KRITIK**  
*Martin Harant*  
Der Inklusionsbegriff im Spannungsfeld pädagogischer ‚Mindsets‘
- 58     **WANDEL VON SCHULE**  
*Dimitrios Nicolaidis*  
Reformer ohne Grund. Über die Entmaterialisierung der  
pädagogischen Deutungsmuster von Lehrern
- 77     **REFORMKRITIK**  
*Kristina Rüger*  
Über den Echoeffekt von Schülerfeedback
- 91     **ERZIEHUNG NEU**  
*Johannes Twardella*  
Pädagogik des Salafismus? Pierre Vogel lehrt das Gebet
- 106    **NACHGELESEN**  
*Heike Bottler*  
Die Prüfung der Pädagogik in Platons *Gorgias*. Ein fiktiver Dialog
- 116    **DOKUMENTATION**  
Ein Blick ins Kompetenzgetriebe nach PISA

*Andreas Gruschka*

## Kann man noch von Bildungsprozessen sprechen, die in einem Bildungserlebnis kulminieren?

### I

Das Abgeleitete, die Bildungserlebnisse und -prozesse, blieben ohne das, wovon sie abgeleitet werden, die Bildung selbst, unbestimmt. Zugleich liefern sie Konkretisierungen des Grundlegenden, die zu ihm in Spannung stehen können. Bevor auf die Eigenlogik von Bildungserlebnissen geblickt wird, sei etwas abstrakt und apodiktisch geklärt, was im Folgenden mit Bildung begrifflich beansprucht wird.

Bildung hat eine objektive und eine subjektive Dimension. Erstere verweist auf solche Erfahrungs- und Erkenntnisgegenstände, denen wir eine hohe kulturelle Qualität zuweisen. Entsprechende Leistungen des menschlichen Geistes, seien es solche der philosophischen Reflexion, der Wissenschaft, der Kunst, aber auch geschichtswirksame Eingriffe in die Gesellschaft durch Technik, Politik, Ökonomie und Recht werden zu Gegenständen der Bildung mit ihrer Tradierung: zu Bildungsgütern. Die subjektive Dimension der Bildung richtet sich auf den Menschen, der sich diese Gegenstände und Güter an- und zueignet. Um sie zu wissen, ist eine Voraussetzung für das Gebildet-Sein einer Person. Aber von dieser wird zugleich mehr als nur Faktenwissen erwartet. Zueignung von Bildung bedeutet, dass der Mensch in der Auseinandersetzung mit den Gegenständen ein anderer, ja ein besserer, weil kultivierterer Mensch wird. In der „freisten Wechselwirkung“ zwischen Mensch und Welt wird der Mensch nicht einfach zum Besitzer von Gütern und nimmt passiv Anteil an den Leistungen der vorgängigen Menschheit, vielmehr bezieht er aus ihnen Motive für seine Lebensgestaltung und ein fortschreitendes Tätig-Werden in der Gesellschaft.

Bildung hat sodann eine Prozess- und eine Produktdimension. Mit jener blicken wir auf einen Menschen, der sich in der Auseinandersetzung mit den Gegenständen befindet, aus denen letzteres entstehen kann: eine errungene Form einer thematisch gebundenen Ich-Welt-Beziehung, ein Entsprechungsverhältnis zwischen der subjektiven und der objektiven Dimension der Bildung. Diese wird sachangemessen verinnerlicht und doch zugleich subjektiviert. Humboldt hat für diesen Prozess die Trias von Individualität, Totalität und Universalität entwickelt. Der Mensch greift so viel Welt wie möglich auf, beurteilt sie unter universellen Maßstäben und entwickelt damit seinen unverwechselbaren Charakter.

Der Bildungsprozess beginnt mit der Irritation durch unbegriffene Welt-tatsachen, die ein Bildungsinteresse auslösen, und er geht unterschiedlich in

die Tiefe und Breite der Bezüge, die mit der auffällig gewordenen und die Neugierde entzündenden Welttatsache verbunden werden können. Das Bildungsinteresse kann frustriert abgebrochen, es kann befriedigt abgeschlossen und es kann notorisch weiterführend sein, so dass der Prozess nicht enden will und kann.

Bildungsgüter als die Produktdimension der Bildung sind also über Werturteile vermittelte Auszeichnungen bestimmter Werke und Erkenntnisse der kulturellen Entwicklungsgeschichte. Wer diese sich möglichst breit und tief nachholend an- und zugeeignet hat, gilt wohl bis heute als gebildet. Die Güter erfahren ihren Wert mit ihrer Originalität und ihrer Kraft bzw. der Reichweite der mit ihnen erfolgten Welter-schließung.

Blicken wir von hier aus auf unser öffentliches Bildungswesen, auch weil sich in diesem und für dieses die Vorstellung von Bildung konkretisiert. Das Bildungswesen lässt sich nicht denken ohne seine Funktion, eine gestufte Auswahl solcher Bildungsgüter als kulturelle Überlieferung der nächsten Generation zu vermitteln, vor allem als schulische Allgemeinbildung. Der gesellschaftlich zugestandene Schonraum der Schule soll den Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit geben, in Muße und ohne die Überformung durch partikulare gesellschaftliche Interessen sich diesen Gegenständen der Bildung zuzuwenden: eine „freieste Wechselwirkung“ im propädeutischen Sinne. So sehr Schule auf das spätere Leben in der Gesellschaft vorbereiten soll, so sehr hat sie in ihrem Binnenraum

diese auf Distanz zu halten, sie zum Gegenstand der Beobachtung, der Analyse und Interpretation zu machen. Dafür sind den Schülern die entsprechenden grundlegenden Einsichten genauso zu vermitteln wie die Methoden der Welter-schließung.

Strittig ist in diesem Kontext spätestens mit dem 18. Jahrhundert geworden, was zu den Bildungsgütern material gehört. Das gilt, obwohl zugleich eine überraschend starke Kontinuität der zentralen Bereiche festgestellt werden kann, die sich in den Fächern und Studentafeln widerspiegelt. Der zentrale Konflikt, der uns bis heute begleitet, ist der zwischen einer vor allem

ANZIEHANLEITUNG  
FÜR EIN BESONDERS LANGES LEBEN IHRER STRUMPFFÜSSE  
DRESSING INSTRUCTIONS  
FOR A HIGH DURABILITY OF YOUR PANTYHOSE  
CONSEILS D'HABILLAGE  
POUR UNE LONGUE VIE DE VOS COLLANTS



1 Rollen Sie die Strumpfhose bis zur Spitze zusammen.  
Foil the sheers tight down to the toe.  
Enroulez le collant jusqu'à le pointe.



2 Ziehen Sie die Strumpfhose exakt über Zehen und Ferse.  
Pull the sheers carefully over toe and heel.  
Étirez soigneusement le collant sur-ous les orteils et le tacn.



3 Danach ziehen Sie jeweils Bein nacheinander - gleichmäßig gleichmäßig - bis übera Knie hoch.  
Then pull up each leg - equally stotchoc - up to over-knees.  
Ensuite, remonte une jambe apres l'autre au-dessus du genou en tirant régulièrement.



4 Wiederholen Sie das gleiche bis zum Schritt.  
Répétez ce mou-vement jusqu'à l'entre-jambes.



5 Zuletzt prüfen Sie nur noch den optimalen Sitz des Zwickels und rollen das Höschenmal bis zur Taille hoch.  
Finally make sure that the gusset fits correctly and then pull the sheers up to the waist.  
Pour finir, vérifiez que l'emploiement soit bien aisé et déroulez la partie culotte jusqu'à la taille.

ästhetisch philosophisch ausgerichteten und als humanistisch charakterisierten und einer eher technisch-ökonomisch instrumentell ausgerichteten realistischen Bildung. Er hat historisch zu unterschiedlichen Bildungswegen geführt, die durch entsprechende Bildungstheorien legitimiert bzw. orientiert wurden.

Gleichsam quer liegend zu diesem Konflikt gehört die unterschiedliche Wertung der eher formalen oder der materialen Seite der jeweiligen Güter. Mit ihnen geht es entweder mehr um ihre methodischen Implikationen als Werkzeuge der Erkenntnis und generative Konzepte des Erkennens oder um ausgewiesene wissensförmige Einsichten dessen, was man basal kennen und beherrschen muss. Beide Unterscheidungen eignen sich hervorragend für Polarisierungen, wie sie umgekehrt auch Integrationsforderungen provozieren.

Diese allgemeine Lage des Streitigen, der kein Ende erwarten lässt, hat in der jüngsten Vergangenheit zu wiederholten Versuchen geführt, die „deutsche Malaise“ mit dem ewig umstrittenen und damit uneinheitlichen Bildungsbegriff dadurch zu beenden, indem man ganz auf den Begriff verzichtet und dafür andere, scheinbar weniger belastete wie den der „Kompetenz“ oder frisch-abstrakte wie den der „Humanontogenese“ einzuführen versuchte. Aber ersteres hat ironischerweise zu „nationalen Bildungsstandards“ geführt und letzteres ist mangels Versprechungen schnell wieder vergessen worden.

Angesichts der gefühlten Notwendigkeit, Kulturerrungenschaften als Bildungsgüter zu nobilitieren, um mit ihnen ausufernde Wissensbestände als Traditionsbestände fixieren zu können, wird es in Deutschland bis auf weiteres ohne eine Diskussion über Bildungsgüter wohl nicht gehen. Davon unberührt sind das Veralten der überkommenen Bildungsideale und das Schwinden ihrer hegemonialen Kraft.

Nicht wenige Beobachter der Entwicklung der Schule kommen zu dem Ergebnis, dass in ihr Bildung immer weniger Bedeutung zukommt. Merkwürdig dabei ist, dass die Diagnostiker häufig von verschiedenen Seiten aus und mit unterschiedlichen pädagogischen Optionen zum gleichen negativen Urteil kommen. Da gibt es die Verfallstheoretiker, die mit dem erkannten Niedergang von Bildungsansprüchen sich an eine höhere Schule erinnern, in der es noch um Bildung gegangen sein soll. Und da gibt es die Antinostalgiker, die den verdienten Untergang eines verblasenen Bildungspathos feststellen und sich mit der höheren Bewertung von funktionalen Fähigkeiten für eine Neubestimmung der Aufgaben der Schule aussprechen. Während die einen also eine unverkürzte Wiederaneignung von Bildungsgütern wünschen, verlachen die anderen solches als blanken Bildungsidealismus, der mit dem, was in der Schule geschah, weiter geschieht und geschehen kann, wenig zu tun habe. In dieser sich für realistisch haltenden Perspektive erscheint es als hoffnungslos, in der Schule noch nach Bildung zu suchen.

Und auch von der gesellschaftlichen Entwicklung aus wird die Schule als Bildungsanstalt für chancenlos erklärt. Vom Bildungsideal hat sich das Bürgertum schon im Verlaufe des 19. Jahrhundert verabschiedet, für die Arbeiterbewegung wurde Bildung nicht Zweck für sich, sondern Mittel zum Zweck,

der Beteiligung an der Macht. Der Faschismus wurde möglich in einer Gesellschaft, die noch stolz auf die humanistische Bildung war. Die Kulturindustrie der Nachkriegszeit hat aus Bildung warenförmige Güter gemacht und Halbbildung zum alles durchdringenden Ersatz erhoben. Die Schule wurde gänzlich eine Anstalt des Berechtigungswesens. Aber trotz der Bildungsexpansion in der Form der höheren Berechtigungen kann wohl keine Rede davon sein, in ihr drücke sich eine Wertschätzung gegenüber den Inhalten der Bildung aus. Für nicht wenige der im niederen Schulwesen Unterrichteten stellt sich die Frage, wie sich die Anstrengung um Lernerfolge noch lohnen könne, wenn sich die errungene Berechtigung als wertlos erweise. Auch damit wurde jener Schonraum der Muße und Distanz umgestaltet. Und schließlich: Wenn Bildung in der Gesellschaft ihr ideales wie ihr funktionales Fundament weitgehend verloren hat, wie soll sie dann in der Schule des Lebens überleben?

Gegen diese Diagnosen ist schwer etwas Positives vorzubringen.

Wer sich über diese erhebt, verzichtet auf ein aufgeklärtes und realistisches Verhältnis gegenüber der Möglichkeit von Bildung heute. Aber der Realismus kommt oft durchblickerhaft daher, nämlich so, als ob mit ihm schon die Sache bereits erledigt sei. Unaufgeklärt bliebe so die Tatsache des Fortbestehens des Programms der Allgemeinbildung. Wäre es ein atavistischer Restbestand, hätte die gegenwärtige Reform nicht mehr mit „literacy“ auf ein Äquivalent setzen müssen, und die Reformer wären nicht auf die Idee gekommen, das Ganze Bildungsstandards zu nennen.

Trotz und angesichts der oft mit einer Wegwerfgeste inszenierten Abwehr von der Bildung als Ziel und Medium schulischen Unterrichts kann schlecht bestritten werden, dass während der Konfrontation der Schülerschaft mit dem intentional vielleicht nicht Erreichbaren der Bildung als der „vollen und strengen Einsicht“ (Humboldt) in den Gehalt der Unterrichtsgegenstände doch so etwas wie Prozesse der Bildung ausgelöst werden (können). Gemeint ist damit sowohl der sich meldende Eigenanspruch der Sache als auch der des Unterrichteten, der verstehen will, was das ist, was er lernen soll und warum es wichtig wäre, es sich anzueignen.

Der eine Anspruch ist vielfach mit dem anderen verbunden: So wie der Lehrende die zu lernende Sache mit oder auch ohne didaktische Vereinfachung repräsentiert, lässt sie sich oft nicht verstehen. Der Unterrichtsgegenstand selbst ist unklar, das, was er repräsentieren soll, bleibt erratisch. Die didaktisch vereinfachende Beschreibung und Modellierung des Inhaltes erschließt die Sache nicht, sondern lässt sie im Dunklen. Was weiß man etwa über das Atom, wenn man mit einem zweidimensionalen Modell von einem Kern und Elektronen, die in großer Distanz um den Kern zirkulieren, konfrontiert wird? Soll das etwa heißen, dass Eisen nicht fest und voller Hohlräume ist? Das Modell kann man zwar auswendig lernen, aber sobald man mit ihm näher erklären soll, was darüber hinaus oder damit schon ausgedrückt das Atom ist, gerät man in gewaltige Verlegenheit.

Schülerinnen und Schüler sind unterschiedlich von dieser Differenz betroffen. Nicht wenige verhalten sich zu ihr resignativ und bescheiden sich mit

der Reproduktion des vom Lehrenden Gewünschten. Andere thematisieren die Differenz mit einer Schul- und Unterrichtskritik, die deutlich macht, dass sie die schulischen Anforderungen nicht schon für die Sache selbst halten. Man erwirbt Schulkenntnisse, nicht unbedingt aber damit solides Wissen. Wieder andere lassen sich nicht entmutigen und bewahren ihre Neugierde gegenüber den Sachen, die ihr Interesse gefunden haben. Das lässt sich als Dimensionen unterrichtlich hervorgerufener Formen und Stufen des Verstehens empirisch beschreiben.

Aber für jeden dieser Fälle möchte ich doch davon sprechen, dass hier Bildungsprozesse stattfinden. Noch in der selbst-entmächtigenden Rede davon, von Mathematik während der Schulzeit nichts wirklich verstanden zu haben, drückt sich ein solcher, wenn auch ein negativer Bildungsprozess aus: ein Insuffizienzgefühl, das die Ahnung bewahrt, dass es um etwas hätte gehen können.

Von einem Bildungsprozess erst dann zu sprechen, wenn jene strenge und volle Einsicht vorliegt, liefe auf einen krassen Fall von kategorial verfügbarem Idealismus hinaus, der sich darin spiegelte, was jene Realisten den Idealisten vorwerfen. Die Mühen auf dem Weg würden so blank mit der gescheiterten Zielerreichung abgerechnet und damit als bildungsfern oder irrelevant abgetan. In diesem Sinne erst erscheint es auch als gerechtfertigt, von Halbbildung zu sprechen: als dem Gegenstück zu Bildung, einer missglückten Zueignung und doch als eigenem Bildungsprozess.

Bildungsprozesse werden angestoßen mit dem Ziel des Verstehens, aber sie besitzen viele unterschiedliche Verläufe. Viele Wege führen nach Rom und sehr viele von ihnen enden nicht dort.

Daher rührt die Schwierigkeit, in der schulbiografischen Erinnerung sich solche Prozesse zu vergegenwärtigen, von denen man sicher weiß, dass sie zum Ziel geführt haben: In mehreren Seminaren wurden von mir Studierende aufgefordert, in kurzen Episoden nachhaltig bedeutsame Bildungserfahrungen in der Schule aufzuschreiben, nachdem wir geklärt hatten, was darunter zu verstehen sei. Nur wenige konnten etwas berichten, was den Lesern als ein solches Erlebnis plausibel erschien.

Man mag bei diesem und jenem Lehrer viel gelernt haben, aber dadurch wurde man doch nicht schon gebildet. Das Beste, was wohl allzu wenigen widerfahren ist, dürfte darin bestehen, dass Lehrer mit ihrer emphatischen Haltung zum Stoff und dem Interesse an dem erwachenden Interesse der Schüler, diese für die Sache im Wortsinne begeistert haben, so dass sie nach der Schule etwa wussten, was sie studieren würden. Dass dergleichen immer wieder berichtet wird, vermag angesichts der dazu passenden massenhaft vorgetragenen Gegenrede von schulischem Leerlauf wenig zu beruhigen; es sei denn, man verhält sich zynisch realistisch und versteht dieses Ergebnis als qualitatives Element der systemisch gewollten Selektionsfunktion des Schulwesens, mit der dessen Allgemeinbildungspostulat unterlaufen wird.

Wer sich indes auf dieses beziehen will, der tut gut daran, die institutionellen Bedingungen zur Kenntnis zu nehmen, die eine produktive Bildungsarbeit im Unterricht behindern, wenn nicht gar verhindern. Diese Bedingungen

sind von der sie beobachtenden Pädagogik vielfach beschrieben und angegriffen worden, ohne dass sie damit jenseits reformpädagogischer Umgestaltungen überwunden worden wären.

Nicht zuletzt aus dieser Erfahrung heraus hat in der jüngsten Zeit die Kompetenzorientierung die Oberhand gewonnen. Mit ihr wird jene Differenz zwischen dem Anspruch der Sache und der Aufgabe im Unterricht entdramatisiert, wenn nicht gar entsorgt. Er wird für die Verfügungskompetenz über etwas umgewidmet, was man selbst nicht verstanden haben muss.

Während so schulische Instruktion überleben und neuen Schwung erfahren soll, ironisieren die jungen Leute solches Bemühen mit ihrer neu gefundenen Verfügungsmnipotenz, die sie mit den kleinen Geräten stetig in der Hand halten. Sie streben danach, in ihnen zu jeder Frage sofort die Antwort parat zu haben. Dazu muss man lediglich wissen, wo man sie findet. Was davon im eigenen Kopf abgespeichert wird, ist unwichtig, ja vielleicht ist es besser, ihn nicht damit, sondern mit strategischen Fragen des Umgangs mit den Fragen und Antworten zu beschäftigen.

Was heute in den Schulen als Fortschritt gefordert und gefeiert wird, ist selbst als ein negativer Bildungsprozess der perfiden Art zu charakterisieren, denn er kassiert vielfach das Gefühl der Insuffizienz der alten Schule und verbreitet dafür die Illusion von Verfügungskompetenz. Die Erfahrung des sich zunehmend füllenden Horizontes universeller Verfügung über als Information formatiertes totales Weltwissen dagegen stößt uns vielleicht auf das finale Bildungserlebnis unserer Epoche. Denn im kleinen Gerät sind ja virtuell alle möglichen, dem aktiven Leben vordem mühsam oder glücklich abgewonnenen Bildungserlebnisse ja schon wie in Echtzeit aufgehoben.

## II

Die weit verbreiteten Skrupel, die den Beobachter der „Humanontogenese“ dabei befallen, das schulische Geschehen unter Bildung oder auch nur Bildungsprozesse zu subsumieren, verflüchtigen sich nach meiner Beobachtung, wenn man mit Älteren darüber sich verständigt, was in ihrem Leben jenseits der dafür zuständig gemachten Institutionen Bildungserlebnisse gewesen sind. Noch jene Realisten berichten gerne von ihnen und erwärmen sich an entsprechenden Berichten. Auch wenn die Schule nicht leistet, was sie leisten sollte, gibt es vielleicht doch mehr oder weniger Anlässe, in „freier Wechselwirkung“ das eigene Ich in eine bildende Auseinandersetzung mit der Welt zu versetzen und diese in Bildungserlebnissen kulminieren zu lassen.

Das Wort ist hochsignifikant, weil es in sich widersprüchlich ist. Bildung verdankt sich gemeinhin einer Anstrengung des Subjekts, der Überwindung von Widerständen. Man erwirbt sie in der sichernden Durcharbeitung von fraglich Gewordenem und Fremdem. Das wird mit der Vorstellung von „gemachter Erfahrung“ mitgeteilt, nicht aber mit dem Erlebnis. Dieses kommt von außen und wird passiv empfangen. Erfahrungen muss man dagegen innerlich aktiv verarbeiten, erst damit werden sie zu solchen. Erlebnisse stoßen



einem zu, erst mit ihrer Verarbeitung als Erfahrung werden sie zum eigenen Bildungsgut.

Man spricht nun aber nicht von der Bildungserfahrung, und das nicht nur, weil das doppelt gemoppelt wäre, man spricht vielmehr von Bildungserlebnissen, obwohl damit Substanzielles mit Akzidentellem verbunden wird. Zwar wird aus dem Bildungserlebnis erst durch dessen Bewusstmachung Bildung, aber die Wahrheit des scheinbar falschen Ausdruckes besteht doch darin, dass er mit dem Erlebnischarakter mitteilt, wie stark der Impuls für Bildung von der Welt ausgeht und nicht vom reflektierenden, untersuchenden Ich. Das Erleben des Lebens findet seinen vielleicht höchsten, schönsten und befriedigendsten Ausdruck im Bildungserlebnis. Dieses Erlebnis stößt dem Menschen gleichsam zu. Im Unterschied zur erlebten Katastrophe wird der Mensch von ihm nicht überfordernd überwältigt, gelähmt, sondern herausgefordert.

Erst der Teil der Welt wird zum Medium der Bildung, in den wir uns nicht schon eingelebt haben. Aus dem uns bereits Bekannten entsteht keine Bildungsaufgabe. Neue Einzelheiten lassen sich oft in das erprobte Deutungsschema integrieren: Wer das Konzept des Säugetiers kennt, wird nicht verwirrt von einem neuen Typus. Erst das ganz Andere und Neue wirkt als Erlebnis, ein „Remake“ wird mit dem schon Gesehenen abgeglichen.

Ein Erlebnis lässt sich zwar mit den Berichten bereits Erfahrener erwarten, aber nicht vorwegnehmen, weil man sich von ihm in seiner Wirklichkeit noch keine rechte Vorstellung machen kann. Wer die von anderen berichteten Bildungserlebnisse nachvollziehen will, kann leicht enttäuscht werden. Sie wirken auf den Nachfolger trotz Einstimmung ganz anders, er kann die Begeisterung nicht teilen, die andere mitteilen. Aber auch im positiven Fall wird das eigene Bildungserlebnis gegenüber derselben Sache nicht unbedingt dasselbe sein. Die Kraft des Erlebten wird ebenso gespürt, aber die Wirkung ist eine andere.

Ein Bildungserlebnis versetzt uns zunächst in den Zustand der Verwirrung, es fesselt uns, schlägt uns in seinen Bann. Wir geraten in eine gewisse Haltlosigkeit, tauchen in eine unheimliche Welt ein, à la Hofmannsthals „sicher zu schweben im Sturz des Daseins“. Wir haben Anteil an etwas Großem, Großartigem, lange Unbegriffenem. Wir können gar nicht anders, als darauf unkontrolliert spontan zu reagieren. Wir sind zugleich begeistert, beseelt und in allerlei somatische Empfindungen versetzt: atemlos, mit heißem Kopf, schwindelig, euphorisch.

Nicht jedes potentielle wird zum realen Bildungserlebnis. Um das deutlich zu machen, betonen wir gerne, dass es sich beim nun zu Berichtenden um ein „echtes“, ein „wirkliches“ Bildungserlebnis handelt. Das setzt eine Abgrenzung zum bloßen Erleben von etwas genauso voraus wie die von einer schieren Erregung als Sensation. Wahr und echt meint hier nicht den Gegensatz zu einem unwahren oder falschen Bildungserlebnis. Die gibt es gar nicht für den, der von einem eigenen berichtet. So etwas stellt sich als Urteil ggf. beim Zuhörer ein, der damit die Qualität des berichteten Erlebnisses problematisiert. Dafür hat er nicht selten einen triftigen Anlass dort, wo mit dem „echten“ und

„wahren“ nur ein kulturindustrieller Superlativ ausgesprochen wird. Der Erzähler will sich mit ihm „dicke tun“, auf Nachfragen kann er aber nicht erklären, was dabei bzw. daran „echt“ und „wahr“ war. Er weicht ins Oberflächliche aus und kann nicht einmal eine Erschütterung plausibel machen.

Mit „echt“ und „wahr“ soll und kann aber auch Nachdruck darauf gelegt werden, dass man sich hier ganz sicher ist: Es hat den Erzähler authentisch und in starker, nachklingender und -wirkender Form gepackt: unvergesslich, erhaben, verstörend. Er ist alles andere als fertig mit dem Erlebnis, die Erregung hält an und sie veranlasst, nach Gründen in dem Erlebten zu suchen. Es geht nicht aus dem Kopf, auch weil die Sinne immer noch von ihm besetzt sind.

Wer aus dem Urlaub kommt, kann manches erzählen, was er erlebt hat: über Missgeschicke, tolle Restaurants, Bekanntschaften usw. Aber er würde all das nicht als seine Bildungserlebnisse dem Zuhörer offerieren. Einen grandiosen Sonnenuntergang, ein Erdbeben aus der Ferne noch gerade miterlebt oder die „Aida“ in der Arena von Verona mögen wir als unglaublich romantisch, erschütternd oder spektakulär berichten, aber deswegen noch lange nicht als Bildungserlebnis. Daher das Bedürfnis nach einer Ergänzung um das echte und wahre Bildungserlebnis. Es wird zu einem solchen durch die bildende Wirkung des Erlebnisses.

Aber worin kann es genauer bestehen?

Vordergründig wird es dadurch angezeigt, dass es zu dem nachhaltig Erinnerung und Prägendsten gezählt wird, was wir je erlebt haben. Bildungserlebnisse haben unser Ich-Welt-Verhältnis bestimmt. Sie greifen ein in unsere Weise, die Welt zu sehen und uns in ihr zu orientieren. Es sind die bestimmenden Erfahrungen zu den Grundtatsachen des Lebens: wie wir uns in Verbindung mit Mitmenschen sehen, wie wir uns Urteile über das Gute und Böse bilden, welche Bedeutung ästhetische Einstimmung für uns einnimmt, wie wir mit unserer inneren Natur umgehen, welches Verhältnis wir zur äußeren, belebten wie unbelebten Natur bekommen, praktisch, wie technisch, wie theoretisch. Darin potentiell eingeschlossen sind immer auch Positionierungen zu den letzten Fragen.

Schon Kinder werden mit solchen Grundtatsachen des Lebens konfrontiert und sie verlangen von ihnen die Entwicklung generativer Deutungen. Aber ich würde deswegen allein von frühen und gewichtigen Bildungsprozessen, nicht schon von Bildungserlebnissen sprechen wollen. Das Erleben und Aneignen des aufrechten Ganges oder die Entdeckung der Möglichkeit, mit einer sprachlichen Negation etwas aus der Welt zu bringen, was doch in der Welt ist, gehört zu diesen ungemein wichtigen Bildungsprozessen. Aber die Möglichkeiten, sich dessen bewusst zu machen und dieses Bewusstsein expansiv auszudeuten, sind in dieser Phase noch begrenzt. Es fehlt noch die Arbeit an der Identität, der Suche nach dem begründeten Ich-Welt-Verhältnis. Beides setzt wohl erst mit den Entwicklungsaufgaben des Jugendalters ein, wie die Findung einer beruflichen Aufgabe, einer Staatsbürgerrolle, die Entwicklung ästhetischer Ausdrucksformen des Selbst, die Entwicklung von Liebesbeziehungen. Für deren Lösung können Bildungserlebnisse die zündenden Impulse setzen.

Die Welt wird mit und in ihnen in unterschiedlich komplexer Weise thematisch. Das geht von einer fachlich begrenzten Sicht bis hin zu einer aus dem einzelnen Erlebten heraus tendenziell die ganze Welt ausgreifenden Beziehungsgefüge.

Dazu drei Schlaglichter:

(1) Beim entdeckenden und doch letztlich epiphaneisch wirksamen Nachvollzug einer ersten „chemischen Verbindung“, die wir in der Natur vorfinden, wie einer, die im Labor durch Reaktionsbildung neu hergestellt wurde, kann erstmals dem Empfänglichen (schon in der Schule) das geregelt Ungeregelte der durch Elementares zusammengesetzten Natur aufgehen. „Was die Welt im Innersten zusammenhält!“ Danach weiß er, was er zu meinen hat, wenn er von einem „Kunststoff“ oder vom „Vernichten von Stoffen“ hört. Er hat begonnen, szientifisch zu denken. Mit dem Periodensystem der Elemente hat er eine Vorstellung von den Bausteinen der materiellen Welt gewonnen, ihrer so ungeheuer komplexen und zugleich einfachen Logik. An einen Baumeister oder auch nur an Gründe für die Erscheinungen muss er noch nicht denken, aber genau das kann ihn motivieren, es genauer wissen und verstehen zu wollen.

(2) Beim Besuch der Winterquartiere der Monarchfalter im mexikanischen Hochland mag der eine Besucher lediglich ergriffen sein, von der massenhaften Zusammenballung dieser Tiere, dem wie dichtes Schneegestöber erscheinenden Umherfliegen in den Waldlichtungen, aber er kann auch andächtig werden über die ungeheure Intelligenz in der Naturtatsache, dank derer die Falter tausende Kilometer weit zu ihren Überwinterungsplätzen fliegen, und sie immer wieder auch in der nächsten Generation die Plätze finden. Er kann die Weisen der Erscheinungen der Tiere vor Ort als exemplarischen Ausdruck des Naturschönen aufnehmen, sich dafür auf den Boden legen und dem unmerklich schabenden Geräusch lauschen, das abertausende aneinander reibende Falterflügel verursachen. Er mag dabei weich gebettet durch die Auflage, die vielen Schichten von toten Faltern bilden, nach oben schauen und so die Gestehungskosten dieser Schönheit wahrnehmen. Er erfährt von dem Schwund der Wanderschaft durch die Umweltschäden in den USA und in Kanada, woher die Monarchen gekommen sind. Auf diese Weise entsteht eine ästhetische, eine moralische, eine szientifische und auch eine transzendente Gestimmtheit: ein andächtiges Innehalten gegenüber dem Wunder der Natur, das keines ist.

(3) Der Aufenthalt im Ausland mit einem freiwilligen sozialen Jahr kann zunächst mit der Unsicherheit verbunden worden sein, nach dem Abitur nicht zu wissen: wie weiter? Man lebt in einer Gemeinschaft Gleichgesinnter junger Erwachsener, erstmals frei von der elterlichen Fürsorge und Bevormundung und erlebt das als Entgrenzung: Nichts scheint mehr unmöglich! Diese Freiheit aber ist vermittelt mit der Aufgabe, mit autistischen Jugendlichen zu arbeiten, die nicht viel jünger als man selbst sind. Was schon für die Ausgebildeten vor Ort ein Problem darstellt, wird es erst recht für die Freiwilligen: Kontakt mit den Kontaktunfähigen oder -unwilligen herzustellen. Identifikation mit diesen entsteht mit überrascht festgestellter Unbefangenheit. Es ist sogleich viel zu

lernen über diese zunächst so fremden Menschen, damit im Umgang mit ihnen keine gravierenden Fehler gemacht werden. Der Umgang selbst erweist sich als schwierig, aber befriedigend. Nach kurzer Zeit entstehen echte Arbeitsbeziehungen, die zugleich persönliche Beziehungen werden. Am Ende des Jahres kommt es zur Wiederannäherung an das zu planende Leben danach und der Frage, inwiefern die gemachten Erfahrungen richtungsweisend sein können. Die eingegangenen Beziehungen müssen aufgelöst werden. Der Jugendliche, mit dem der Freiwillige am intensivsten zusammen war, wird darüber aufgeklärt, dass man bald gehen werde. Er hat über die ganze Zeit kein Wort gesprochen, nun aber sagt er „Stay here!“ Die Erschütterung darüber lässt das Jahr noch einmal in einem ganz anderen Licht erscheinen. Der Freiwillige wird der Aufforderung nicht folgen können oder wollen. Das moralische Dilemma schiebt sich vor die kurzzeitig gelingende Lebenspraxis. Verantwortung, Bindung, Freiheit werden in den kommenden Beziehungskonflikten immer neu auszubalancieren sein. Die dafür paradigmatische Erfahrung ist schon gemacht.

Solche Bildungserlebnisse eröffnen neue Weltzugänge und bestimmen sie zugleich. Die Erregung über das Erlebte kann leicht wieder zurückgerufen werden, viele der erstmals bedeutsam werdenden Fragen bleiben unbeantwortet bzw. die gefundenen Antworten erreichen und erfassen noch lange nicht das Große und Ganze hinter dem Erlebnis. Das verleiht dem Bildungserlebnis seine Dauer als Gegenstand der Faszination und des Bemühens um Verstehen. Wenn freilich mit der Zeit die Fragen erschöpft sind, kann das Erlebnis ins Archiv des Lebens übertragen werden, als gelebtes Leben. Der Reichtum eines Lebens besteht nicht zuletzt in den Bildungserlebnissen.

Ihre Unverfügbarkeit ist vor allem den Pädagogen ein Ärgernis. Mit Erlebnispädagogik wollen sie die Sensationen des Lebens organisieren und in ihren Dienst stellen. Das kann als Spektakel funktionieren, aber es vermag nicht die Hoffnung auf gestaltete Bildungserlebnisse zu begründen. Wo immer sie stattfinden, sogar zuweilen in der Schule, sind sie die Folge von günstigen Umständen, unter denen ein empfangsbereites Ich sich von einer Welterfahrung tief berühren lässt. Sie lassen sich aber schlechthin nicht wie Wirkungen auf Ursachen verrechnen und damit berechenbar machen. Wir beobachten sie als das Ergebnis des Zusammentreffens einer freien Individualität mit der Kraft der objektiven Tatsachen.

Von der rekonstruktiven Analyse solcher Bildungserlebnisse wäre viel über die Bedingungen der Möglichkeit von Bildung heute zu lernen. Sie taugen pädagogisch zumindest als kritisches Korrektiv für alle Ansätze von verplanter Bildung.