

Konrad Paul Liessmann

„SCHULE ZWISCHEN REFORMZWANG UND MARKTANPASSUNG – ABSCHIED VON BILDUNG?“

Vortrag, gehalten im Peraugymnasium Villach am 15. Oktober 2013

Bildung, dieser Eindruck lässt sich nicht vermeiden, fällt zusammen mit ihrer Reform. Von den Schulreformen der Aufklärung über die Humboldt'schen Bildungsreformen, die Reformpädagogik der 20er Jahre, die Reform(hoch)schulen, die nach Ausrufung der deutschen Bildungskatastrophe in den 60er und 70er Jahren gegründet worden waren, bis zu den wettbewerbsorientierten Universitäts- und Schulreformen der Gegenwart zieht sich der Bogen jener Veränderungen, die Bildung als unablässiges Bemühen um Ausweitung, Strukturveränderung und Anpassung erscheinen lassen. Deshalb wird auch nirgendwo so gerne über Utopien, bessere Rahmenbedingungen, ideale Betreuungsverhältnisse, innovative Didaktiken, neue Möglichkeiten, Aufgaben und Herausforderungen schwadroniert wie hier. Gleichzeitig aber, und dies ist paradox, gilt kein gesellschaftlicher Bereich für so verkrustet und reformresistent, wie der Bildungsbereich. Nirgendwo hält sich die hartnäckige Klage, dass sich nichts ändert, alles erstarrt und verknöchert ist, frontal vorgetragen wird, was dann auswendig gelernt werden muss, selektiert statt gefördert wird, alles voll ist von Relikten der Vergangenheit, die endlich beseitigt werden müssen, wie im Bildungsdiskurs. Der Blick auf die Realität ist in Bildungsdebatten ebenso verpönt wie das Eingeständnis, dass Schule vielleicht manches leisten, aber nicht jedes Defizit der Gesellschaft korrigieren kann. Das gegenwärtig gerne gezeichnete idyllische Bild von einer modernen Schule, in der anstelle eines Direktors ein Top-Manager sich seine exzellent ausgebildeten und engagierten Lehrerinnen selbst aussucht, um mit diesen in hellen Hightech-Klassenzimmern einer kleinen Gruppe von hochmotivierten, neugierigen und kreativen Kindern aus aller Herren Länder und aus allen sozialen Schichten ganztags und fächerübergreifend hilft, all jene Kompetenzen zu entwickeln, die sie benötigen, um in einer brutalen Wettbewerbsgesellschaft friedlich und mit sozialer Verantwortung unter Wahrung gleicher Chancen für alle doch die besten Aussichten zu haben – dieses Bild ist nicht nur utopisch, sondern, wie jede Utopie, eigentlich eine schreckliche Vorstellung.

Verfolgt man jene Bildungsdebatten, die immer wieder solche oder ähnliche Reformkonzepte durchschimmern lassen, ist man allerdings erstaunt von dem nervösen, ja martialischen Tönen, die hier angeschlagen werden. Seit der Philosoph Georg Picht in den 60er Jahren des vorigen Jahrhunderts die deutsche "Bildungskatastrophe" ausgerufen hatte, scheint Bildung etwas zu sein, dass die Menschen in Notsituationen bringt und Angstzustände herruft. Bildung scheint ein Gut zu sein, um das wütende Auseinandersetzungen entbrannt sind, es gibt

Bildungsgewinner und Bildungsverlierer, wenn PISA-Tests wieder einmal wenig zufriedenstellende Ergebnisse liefern, wird mit "Bildungsoffensiven" reagiert, gleichzeitig wappnen sich die Universitäten gegen den "Ansturm" der Studenten, während die Professoren und Jungforscher mit prekären Anstellungsverhältnissen im "internationalen Wettbewerb" um Reputation, Stellen, Drittmittel und Publikationsplätze "kämpfen", um in den diversen Rankings zum Überholen anzusetzen oder wenigstens nicht zurückzufallen. Prallen unterschiedliche Reformkonzepte aufeinander, kommt es zum "Bildungskrieg" und in manchen Schulhöfen herrscht ohnehin die nackte Gewalt. Aber natürlich müssen "Bildungsbarrieren" niedergerissen und Bildungschancen eröffnet werden. Bildung scheint auf einer unteren Ebene zu einem Überlebenstraining, auf einer höheren zu einem erbitterten Kampf um Chancen und Einkommen geworden zu sein. Wer sich dem "Bildungsdruck" entzieht, gilt als "Bildungsverweigerer" oder als "Risikoschüler". Bildung als Ressource - das bedeutet auch: Talente müssen abgeschöpft werden, potentiellles Humankapital darf nicht brachliegen, aber man muss auch hier wissen, wo es sich zu investieren lohnt. Aber wer weiß das schon? Es wundert so wenig, dass der Soziologe Heinz Bude die aktuelle Situation der vermeintlichen Wissensgesellschaft unter dem Stichwort "Bildungsanik" beschreibt.

"Bildung" selbst ist in der sogenannten Wissens- und Informationsgesellschaft zu einem diffusen Begriff geworden, mit dem alles benannt wird, dass irgendwie mit der Beaufsichtigung und Beschulung von Kindern, mit der Ausbildung von Halbwüchsigen, mit berufsorientierten Studiengängen für angehender Akademiker, mit Qualifikationen und Trainings aller Art, mit dem Erwerb grundlegender Kulturtechniken oder dem Abfassen wissenschaftlicher Abschlussarbeiten zu tun hat. Kein Wunder, dass jeder von "Bildung" sprechen kann und dabei immer etwas anders versteht als der aktuelle Gesprächspartner. Und was dieses von Panikattacken gekennzeichnete Begriffswirrwarr mit der gepriesenen Wissensgesellschaft zu tun hat, bleibt unerfindlich.

Mit dem ursprünglichen Bedeutungsfeld von "Bildung" hat dies ohnehin nur mehr wenig zu tun. Das ist nicht zufällig so. In der Tat zeichnet sich im "Bildungsbereich" in den letzten Jahren ein bemerkenswerter Paradigmenwechsel ab. Die am antiken Ideal und am humanistischen Konzept orientierte "Bildung", wie sie seit dem 18. Jahrhundert konzipiert wurde, galt in erster Linie als Programm der Selbstbildung des Menschen, eine Formung und Entfaltung von Körper, Geist und Seele, von Talenten und Begabungen, die den Einzelnen zu einer entwickelten Individualität und zu einem selbstbewussten Teilnehmer am Gemeinwesen und dessen Kultur führen sollte. Gleichzeitig galt Bildung als einzige Möglichkeit, den Menschen aus der Barbarei in die Zivilisation, aus der Unmündigkeit in die Autonomie zu leiten. Maßstab und Ausdruck dafür war die Auseinandersetzung mit paradigmatischen, klassischen und kanonischen Inhalten, die weder einem Zufallsprinzip noch dem Diktat

einer aktuellen Verwertbarkeit gehorchten. Die Bedeutung etwa der alten Sprachen, der literarische Kanon, die Kenntnis der philosophischen, ästhetischen, kulturellen und religiösen Überlieferung orientierte sich – im besten Fall – an einem Konzept von "Geist", wie es Georg Wilhelm Friedrich Hegel in seiner Philosophie exemplarisch vorgeführt hatte. Kunst, Religion und Wissenschaft erscheinen bei ihm als jene "Objektivierungen" des menschlichen Geistes, in denen sich das artikuliert, was über das Zufällige und Subjektive hinausgeht und als Anspruch einer verbindlichen Wahrheit zentral für jeden Bildungsprozess sein. Bildung stellt so immer eine Vermittlungsarbeit zwischen den individuellen Entfaltungsmöglichkeiten und den Anforderungen des Allgemeinen dar.

In einer Schrift mit dem sperrigen Titel: *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen* hatte Wilhelm von Humboldt bündig formuliert: "Der wahre Zweck des Menschen ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste und unerlässliche Bedingung. Allein außer der Freiheit erfordert die Entwicklung der menschlichen Kräfte noch etwas anderes, obgleich mit der Freiheit eng Verbundenes: Mannigfaltigkeit der Situationen." Für Humboldt war Bildung schlicht die "letzte Aufgabe unseres Daseins", und er bestimmte diese in seiner *Theorie der Bildung des Menschen* mit einem denkwürdigen Satz: "Dem Begriff der Menschheit in unserer Person, sowohl während der Zeit unseres Lebens, als auch noch über dasselbe hinaus, durch die Spuren des lebendigen Wirkens, das wir zurücklassen, einen so großen Inhalt, als möglich, zu verschaffen". Dieses lebendige Wirken bedeutete für Humboldt die "Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung". Dieses Konzept wollte das zu einem Bildungsprogramm machen, was nach Humboldt das Streben des Menschen überhaupt auszeichnet. Denn dieses Streben ist "ein Versuch seines Geistes, vor sich selbst verständlich" zu werden, sein Handeln ist eine Anstrengung seines Willens, "in sich frei und unabhängig zu werden" und seine "Geschäftigkeit" erweist sich als das Streben, nicht in sich müßig bleiben zu müssen. Der Mensch ist ein aktives Wesen, und da alles Handeln und Denken einen Gegenstand haben muss, versucht der Mensch "soviel Welt als möglich zu ergreifen und so eng, als er nur kann, mit sich zu verbinden."

An diese Sätze Humboldts ist auch zu erinnern, weil sie dokumentieren, dass Weltabgewandtheit gerade nicht den Kern der Humboldtschen Bildungsidee ausmacht – im Gegenteil. Welt erkennen, Welt aneignen, die Welt geistig durchdringen: Das Programm der modernen wissenschaftlichen Welterschließung findet darin ebenso seinen Platz wie das geschäftige Treiben – aber eben nicht als letzte Ziele, sondern als Mittel zur Erreichung jener Endabsicht, die durch Bildung markiert wird: Selbsterkenntnis und Selbstgestaltung in und durch Freiheit. Alles konkrete und sachliche Wissen

gewinnt seinen Sinn durch diese Bestimmung. Der Geist des Menschen will sich besser verstehen, und alle Wissenschaft und Technik sollen den Menschen in seinem Handeln freier und humaner machen.

Bildung heute meint anderes. Bei all diesen Kämpfen und Konflikten, Debatten und Ängsten, Hoffnungen und Kalkülen geht es um Zugangs- und Aufstiegschancen, Wettbewerbs- und Konkurrenzfähigkeit, soziale Gerechtigkeit und Kompensation herkunftsbedingter Nachteile, um Zugänge zu akademischer Bildung und Schaffung von Exzellenz und Eliten, um Organisations- und Schulformen, um die Akkreditierung von Studiengängen und das Qualifikationsprofil von Abschlüssen, um Beschäftigungsfähigkeit und die Bedürfnisse der Märkte – aber von Wissen, dem Zentralbegriff der Wissensgesellschaft ist bei all dem eben so wenig die Rede wie von Freiheit als Bedingung von Erkenntnis. Mitunter hat man sogar den Eindruck, dass nichts so sehr in der Wissensgesellschaft verachtet wird, wie der Erwerb von Wissen. "Faktenwissen" ist zu einem Unwort geworden, diese Form des Wissens muss aus den Schulen verbannt werden, niemand soll mit Dingen belastet werden, die man entweder überall nachschlagen kann oder die ohnehin rasch veralten. Die flächendeckende Umstellung der Lehr- und Studienpläne an Schulen und Universitäten von definierten Kenntnissen und Inhalten auf "Kompetenzen", "Workloads" und "Soft Skills" ist nur das sichtbarste Zeichen einer generellen Entwertung des Wissens. Beseelt von der Idee, dass es in einer Wissensgesellschaft vor allem darauf ankomme, jene Fähigkeiten zu entwickeln, zu trainieren und zu messen, die es erlauben, kompetent mit jedem beliebigen Wissen umzugehen, wird übersehen, dass dadurch das Wissen tatsächlich beliebig, letztlich bedeutungslos wird. Die Kompetenzen laufen ins Leere. Wer nur gelernt hat, mit Wissen umzugehen, weiß, so paradox es klingt, letztlich nicht, wie er mit Wissen umgehen soll. Denn dazu müsste er etwas wissen.

Es gab Zeiten, da dachte man anders darüber. In der *Rede zum Schulabschlußjahr am 29. September 1809* hielt Hegel, damals Rektor des Nürnberger Gymnasiums, fest: "Wie die Pflanze die Kräfte ihrer Reproduktion an Licht und Luft nicht nur übt, sondern in diesem Prozesse zugleich ihre Nahrung einsaugt, so muss der Stoff, an dem sich der Verstand und das Vermögen der Seele überhaupt entwickelt und übt, zugleich eine Nahrung sein. Nicht jener sogenannte nützliche Stoff, [...] wie sie unmittelbar in die Vorstellungsweise des Kindes fällt, nur der geistige Inhalt, welcher Wert und Interesse in und für sich selbst hat, stärkt die Seele und verschafft diesen unabhängigen Halt, diese substantielle Innerlichkeit, welche die Mutter von Fassung, von Besonnenheit, von Gegenwart und Wachen des Geistes ist; er erzeugt die an ihm großgezogene Seele zu einem Kern von selbständigem Werte, von absolutem Zwecke, der erst die Grundlage von Brauchbarkeit zu allem ausmacht und den es wichtig ist, in allen Ständen zu pflanzen." Der menschliche Geist entwickelt sich nicht in der Auseinandersetzung mit

beliebigen Inhalten; er entwickelt sich auch nicht, wenn man immer nur dort beginnt, wo man schon ist. Er entwickelt sich, wenn er mit den Inhalten konfrontiert wird, die ihre Bedeutung in sich tragen.

Man könnte die heute Situation auch so beschreiben: Uns fehlt mittlerweile jede Vorstellung davon, dass es geistige Inhalte geben könnte, die Wert und Interesse in und für sich selber haben und deshalb der entscheidende Stoff und Nahrung für die Entwicklung eines jungen Menschen sein müssen. Wissen heute ist ergebnisorientiert und anlassbezogen, es soll sich entweder an den Bedürfnissen der jungen Menschen oder an den Wünschen der Arbeitgeber orientieren, und auch dort, wo noch alte Sprachen oder die musischen Fächer gelehrt werden, geschieht dies regelmäßig mit dem Hinweis, dass dadurch bestimmte kognitive Fähigkeiten geschult würden, die für das Bestehen im Wettbewerb wichtig sind.

Man könnte es auch drastischer formulieren: Wir sind zu feige geworden, um uns noch zu geistigen Inhalten zu bekennen, die einen Wert an sich darstellen und deren Kenntnis und Verständnis jenseits aller aktuellen Bedürfnisse eine Befriedigung zu geben vermag. Aus der vielleicht nur vordergründig toleranten Haltung, nur niemanden auszuschließen, keine Denkform und keine Literatur, keine Kultur und keine Religion, keine Lebensweise und keine Meinung, aus dem Versuch, alles und alle zu inkludieren, wird auch verständlich, warum Inhalte aus den Lehrplänen verschwinden müssen: Denn natürlich kann man nicht alles wissen, und wer, wie Hegel davon ausgeht, dass es Erkenntnisse und Werke gibt, die aufgrund ihres Eigenwerts vorrangig behandelt werden müssen, kann sich der Frage nach einem Kanon, nach dem Rang und Stellenwert wissenschaftlicher Forschungen und künstlerischer Produktionen nicht entziehen. Diese Debatte aber wollen und können wir vielleicht nicht mehr führen. Deshalb vermitteln und testen wir leere Kompetenzen, die wir, weil ohne Geist, für besonders praxis- und lebensnah halten.

Vielleicht wird man einwenden, dass sich hinter der aktuellen Kompetenzorientierung zumindest der Versuch verbirgt, wieder allgemeinverbindliche Bildungsstandards einzuführen. Was immer damit gemeint sein mag: Schon die flächendeckende Etablierung des Begriffs "Bildungsstandards" zeigt an, dass von Bildung dabei nicht die Rede sein kann. Bildung lässt sich nicht standardisieren, denn sie kann nur konsequent vom Subjekt gedacht sein. Bildung meint seit den Tagen Wilhelm von Humboldts die Möglichkeiten des Einzelnen, seine Anlagen stimmig zu entfalten und sein Verhältnis zu sich und zur Welt in einer vernünftigen, vom Willen zur Erkenntnis getragenen Art und Weise zu gestalten. Wer solches standardisieren wollte, forderte den Menschen von der Stange. Nein, das will natürlich niemand, und wenn von Bildungsstandards die Rede ist, geht es angeblich um ganz etwas anderes.

Gemeint sind natürlich Unterrichts- oder Leistungsstandards, Qualifizierungsmaßnahmen, bezogen auf einen ziemlich diffusen Kompetenzbegriff. Zugegeben: Die sogenannten Bildungsstandards reagieren auf ein oft geleugnetes, mittlerweile virulentes Problem: Die Autonomisierung der Schulen, die Individualisierung des Unterrichts und die Regionalisierung des Bildungswesens haben in der Tat dazu geführt, dass die Aussagekraft von absolvierten Prüfungen oder besuchten Kursen drastisch zurückgegangen ist. Bildungsstandards holen unter falschen Vorzeichen das an die Schulen zurück, was man vor noch nicht allzu langer Zeit reformfreudig aus diesen verbannt hatte: Allgemeinverbindliche Unterrichtsziele, die einen verlässlichen Maßstab das abgeben sollen, was durch Graduierungen und Zertifizierungen aller Art behauptet wird.

Nur: Bildungsstandards wollen gleichzeitig die Wissensorientierung von Lernprozessen durch eine Handlungsorientierung ablösen. Die Standards geben nicht vor, was jemand wissen sollte, sondern was er können muss. Keine Frage, dass der Mensch zu vielem fähig ist und dass manche dieser Fähigkeiten unter kundiger Anleitung auch entwickelt, trainiert und überprüft werden können. Keine Frage aber auch, dass unsere Kultur so erfolgreich war, weil sie seit der Antike den Prozess des Erkennens von dem des Handelns getrennt hat. In der "Theorie" steckt das sinnende Betrachten der Welt, und die ursprüngliche Bedeutung von "Schule" war Muße: Zeit zum Nachdenken. Damit ist nun Schluss.

Festgelegt und gemessen soll nun werden, was ein Schüler an Fähigkeiten aufweisen muss, um bestimmte, natürlich praxisnahe, Aufgaben zu lösen. Sollte dazu ein Wissen notwendig sein, wird ihm dieses entweder zur Verfügung gestellt, oder er kann es sich aus dem Netz holen. Ausgerechnet in der Wissensgesellschaft wird das Wissen verachtet wie nie zuvor. Alles muss in Betriebsamkeit aufgelöst werden, nur etwas im Kopf zu haben, zählt nichts. Studiert man die diversen Bildungsstandards, könnte man allerdings schon wieder verblüfft sein über die Kapriolen, die eine dafür neu geschaffen Aktivierungsprosa schlägt: "Sprache situationsangemessen, partnergerecht und sozial verantwortlich gebrauchen" – allein an solch einem als "Bildungsstandard" getarnten Imperativ lässt sich die ganze Wahrheit und das ganze Elend dieser angeblichen Innovation ablesen. Ob, wann und auf welchem Niveau solch ein Standard erfüllt ist, hängt fast ausschließlich von subjektiven Einstellungen und impliziten moralischen Vorgaben ab. Hinter der Handlungsorientierung verbirgt sich die Normierung des Denkens. Angesichts solcher Standards sehnt man sich geradezu nach Lehrplänen, in denen schlicht steht: Goethe, Faust.

Bleiben wir also nüchtern. Was soll Schule, was kann Schule. Wilhelm von Humboldt hatte einmal die Überlegung angestellt, dass es, philosophisch

betrachtet, nur drei Arten von Schule geben kann. Eine Schule, in der gelernt wird, was man zum Lernen braucht. Eine Schule, in der, nachdem man gelernt hat, was man zu Lernen braucht, belehrt werden kann. Und eine Schule, in der man, nachdem man belehrt worden ist, weiß, was und wie man auch weiterhin selbständig lernen kann und lernen will. Anders gesprochen. Es gibt eine Grundschule, in der man all jene Kulturtechniken vermittelt bekommt, die es erlauben, sich überhaupt in einem umfassenderen Sinn Wissen anzueignen. Es gibt eine mittlere Schule, in der man mit kundiger Hilfe in die unterschiedlichen Wissensgebiete eingeführt wird. Und es gibt Hohe Schulen, in denen man lernt, selbständig Wissen zu erwerben und neues Wissen hervorzubringen.

Humboldts Konzept beschreibt in der Tat die wahren "Kernkompetenzen" der Schule. Fasst man Schule in diesem Sinne auf, stellen sich folgende Fragen: Welche Kulturtechniken müssen von jedem beherrscht werden, um die Chancen auf weiteren Wissenserwerb aufrechtzuerhalten? Welches Wissen muss von Schulen auf einer mittleren Stufe vermittelt werden, damit ein Verständnis für die Welt, in der wir leben, sichergestellt ist; und wie muss eine Institution beschaffen sein, die das forschende Lernen und das lernende Forschen zu ihrer zentralen Aufgabe macht?

Betrachtet man aktuelle Bildungsdiskussionen, kann man die Beobachtung machen, dass diese Fragen einerseits virulent sind, andererseits aber gerne ausgeblendet werden. Das schlechte Abschneiden österreichischer Schüler bei diversen internationalen Vergleichstests hat wohl das Augenmerk wieder darauf gerichtet, dass es offenbar mit der Vermittlung notwendiger Kulturtechniken wie Lesen und Rechnen, Argumentieren und Denken nicht zum Besten bestellt ist. Das der Erwerb dieser Fähigkeiten nicht ohne Disziplin, ohne Üben, ohne Wiederholungen zu haben ist, will einer modischen Didaktik allerdings nicht recht einleuchten, die gerne vom Lernen durch Innovation und dem kreativen Umgang mit der Sprache schwärmt. Andererseits führen die Überdehnung des Kompetenzdenkens und die Glorifizierung digitaler Informationsbeschaffungsmöglichkeiten dazu, dass die Frage nach dem, was ein Heranwachsender nicht nur können, sondern tatsächlich auch wissen sollte, aus den bildungspolitischen Debatten fast vollständig ausgeklammert wird. Denn hier müsste es um Inhalte, um verbindliche Kenntnisse in natur- und humanwissenschaftlichen Bereichen, um kanonische Werke der Literatur und Kunst, um grundlegende Kenntnisse in Geschichte und Politik gehen. Das aber würde bedeuten, dass Inhalte ausgewählt, gewichtet und bewertet werden müssen –hier will sich aber niemand exponieren. Und die Transformation von Universitäten zu Ausbildungsstätten im Rahmen der Bologna-Studienarchitektur hat die Frage des selbständigen forschenden Lernens zumindest aus den verkürzten Grundstudien ohnehin verbannt. Pointiert gesprochen: Humboldts Grundschule haben wir mittlerweile bis zu den Bachelor-Studien ausgedehnt.

Eine wirkliche Bildungsreform müsste wieder einmal mit einer "Entschulung" des Bildungswesens beginnen.

Friedrich Nietzsche hat einmal kritisch angemerkt, dass die Bildungsanstalten seiner Zeit samt und sonders "Stätten der Lebensnot" seien, Stätten, in denen unter dem Druck sozialer und ökonomischer Notwendigkeiten und damit verbundener Erwartungen agiert und reagiert werden muss. Solche Schulen können im besten Fall ihren Schülern ein Rüstzeug für den Überlebenskampf vermitteln. Es sind, so Nietzsche durchaus mit Anerkennung, "Stätten, an denen man ordentlich rechnen lernt, wo man sich der Verkehrssprachen bemächtigt, die Geographie ernst nimmt und sich mit den erstaunlichen Erkenntnissen der Naturwissenschaft bewaffnet." Man achte auf die Verben: lernen, bemächtigen, ernst nehmen, bewaffnen! Diese Schulen, die zu Recht an den Erfordernissen und Bedürfnissen des praktischen Lebens orientiert und am Nutzen für dieses Leben und seinen Kämpfen gemessen werden können, sind eben keine Bildungsanstalten im eigentlichen Sinn des Wortes, sondern Stätten der Ausbildung, des Trainings, des Erwerbs von durchaus wichtigen und lebensdienlichen Kompetenzen. Nietzsche forderte deshalb auch nicht, dass generell Schulen zu höheren Bildungsanstalten werden oder deren Aufgaben übernehmen sollten. Er beklagt lediglich, dass solche Stätten der Bildung nicht (mehr) existierten. Denn Bildung kann sich nur in Freiheit und Muße entfalten, befreit vom Druck der Notwendigkeiten. Jedes Problem der Schule und ihrer Organisation, jedes schlechte Abschneiden bei einem Lesetest, jede Frage nach den Möglichkeiten der Integration von Migranten zu einem Bildungsproblem zu stilisieren, kommt einer Irreführung gleich, die selbst schon Ausdruck einer fundamentalen Unbildung ist. Wir haben schlicht vergessen, was Bildung einmal meinte. Und was anderes als Schule können wir gar nicht denken.

Um den Stellenwert von Schulproblemen einschätzen zu können, lohnt es sich vielleicht, sich an das zu erinnern, was Bildung sein könnte. Der Berliner Philosoph Peter Bieri, der unter dem Namen Pascal Mercier auch als Romancier bekannt geworden ist, hat in einem im Jahre 2005 gehaltenen Vortrag an der Pädagogischen Hochschule Bern eine zeitgemäße und zukunftsfähige Bestimmung des Bildungsbegriffs versucht und erklärt: "Bildung ist etwas, das Menschen mit sich und für sich machen: Man bildet sich. Ausbilden können uns andere, bilden kann sich jeder nur selbst. Das ist kein bloßes Wortspiel. Sich zu bilden, ist tatsächlich etwas ganz anderes, als ausgebildet zu werden. Eine Ausbildung durchlaufen wir mit dem Ziel, etwas zu können. Wenn wir uns dagegen bilden, arbeiten wir daran, etwas zu werden - wir streben danach, auf eine bestimmte Art und Weise in der Welt zu sein." Im Gegensatz zu vielen sieht Bieri dann auch kein Problem darin, die wesentlichen Dimensionen von Bildung auch inhaltlich zu bestimmen: Selbstorientierung, Aufklärung, historisches Bewusstsein, Ausdrucksfähigkeit, Selbstbestimmung, moralische Sensibilität und poetische Erfahrung gelte ihm als jene Faktoren, an denen sich

die Bildungsprozesse von Menschen orientieren sollten. Bildung, so Bieri, ist nicht denkbar ohne Neugier, ohne Leidenschaft, ohne Reflexion und Selbstreflexion, ohne Wertung und Bewertung, ohne das Wagnis, sich durch das, was man im Bildungsprozess erfährt, verändern zu lassen. Ausbildung hingegen orientiert sich an operationalisierbaren Kompetenzen und Fähigkeiten, die nicht in Hinblick auf ihr bildendes Potential, sondern in Hinblick auf die Einsetzbarkeit des Menschen für verschiedene Zwecke vermittelt und geübt werden.

Teilt man allerdings die Unterscheidung von Bildung und Ausbildung, wie sie Peter Bieri vorschlug, so ergeben sich daraus auch einige interessante Konsequenzen für die Organisation von Bildungsprozessen. Da wir uns nur selbst bilden, aber von anderen ausgebildet werden können, können, in einem strikten Sinn, nur *Ausbildungsprozesse* organisiert, kontrolliert und operationalisiert werden. Nur was jemand kann, kann überprüft werden, nicht, wie jemand in der Welt ist. In der Transformation unserer Bildungssysteme in Ausbildungsstätten liegt deshalb durchaus eine gewisse Logik. Zu glauben, dass man in der Schule die Emanzipation des Menschen so lernen könnte wie Rechnen und Schreiben, war ein Irrtum. In dem Maße aber, in dem Bildung nicht als private Idiosynkrasie, sondern als notwendige Voraussetzung einer pluralen und demokratischen Gesellschaft erscheint, die sich an der Idee der Würde des Menschen orientiert, bleibt die Frage nach den Chancen authentischer Bildung eine öffentliche Angelegenheit. Man muss sich aber im Klaren darüber sein, dass das Gelingen von Bildungsprozessen weder an Standards gemessen noch an Erfolgsquoten welcher Art auch immer überprüft werden kann. Ob Bildung im Rahmen gegenwärtiger Bildungsinstitutionen eine Chance hat, lässt sich allein daran ablesen, welche Möglichkeiten neben der sinnvollen und notwendigen Ausbildung den Menschen noch eingeräumt werden. Anders formuliert: Die Qualität von Bildungseinrichtungen wäre auch danach zu beurteilen, wie viel Freiheit, wie viel Risiko, wie viel Neugier, wie viel Wissen, wie viel ästhetische Erfahrung, wie viel Nutzloses, ja wie viele – geistige – Seitensprünge sie erlauben. Daran wird eine Schule der Zukunft zu messen sein, nicht an einem vermeintlichen Qualitätsmanagement, einer hochtrabenden Organisationsterminologie, kompetenzorientierten Curricula und fadenscheinigen Testergebnissen.

□