

Renaissance der Bildung oder Aufstand der Bildungskonzepte? Eine kritische Problemexploration

DETLEF GAUS/ELMAR DRIESCHNER

Problemstellung

Bildung ist einer der umstrittensten Begriffe in der Pädagogik und in der Philosophie. Aufgrund seiner fehlenden Trennschärfe und mangelnden Operationalisierbarkeit schon oft totgesagt, werden dem Begriff dennoch wieder und wieder – und so auch aktuell – Renaissance zugeschrieben. Solche Thesen entstammen nicht zuletzt dem Feld der erziehungswissenschaftlichen Bildungstheorie. Der Bildungsbegriff wird hier zum Ausgangspunkt und Kern wiederkehrender Diskussionen zum Verhältnis von Theorie und Empirie sowie zur wissenschaftstheoretischen und wissenschaftspolitischen Verortung der Erziehungswissenschaft zwischen Kultur- und Sozialwissenschaften.

Das letzte Mal wurde eine *Renaissance* um das Ende der 1980er Jahre ausgerufen. Nach der ersten ›sozialwissenschaftlichen Wende‹ der Erziehungswissenschaft um 1970, in der empirisch fokussierte Alternativbegriffe wie ›Lernen‹, ›Sozialisation‹ oder ›Qualifikation‹ und ›Unterricht‹ in den Vordergrund der fachlichen Debatten gerückt waren, betonte erstmals wieder Otto Hansmann die für Pädagogik unhintergehbaren Grundlagen des Bildungsbegriffs als programmatische Leitkategorie. Er argumentierte u.a., jene theoretischen Äquivalente seien einerseits anthropologisch verkürzt, indem sie individuelle Entwicklungspotenziale vernachlässigten. Andererseits betonte er deren funktionale Unterkomplexität, indem diese Äquivalente auf Fähigkeitsprofile zielten, die im gesellschaftlichen Wandel schnell veraltet sein würden (vgl. Hansmann 1988, S. 51f).

Nach Stephan Breidbach kam es im Gefolge der Hansmann'schen Positionierung zu zwei wesentlichen Differenzierungen der Renaissancebehauptung in der Erziehungswissenschaft. Einerseits kam es im Anschluss an Wolfgang Klafkis kategorialanalytischen Bildungsbegriff zum Versuch, das ›Allgemeine‹ des Bildungsbegriffs restituieren zu sollen und zu können. Andererseits kam es in Folge der Postmoderne-Debatten zu Annahmen, der Bildungsbegriff sei neu als nunmehr als ›reflexiver‹ zu positionieren (vgl. Breidbach 2007, S. 175f). Hierdurch wurde die Renaissancebehauptung eher in Richtung einer Revisionsforderung modifiziert, wobei der Bildungsbegriff teils auch mit neuen Theoriekonzepten wie Selbstorganisation (vgl. Lenzen 1997) oder Subjektivierung (vgl. Foucault 1989) reformuliert wurde. So oder so galt die Renaissanceannahme als Ausdruck einer Theoriedebatte im Fach. Im Gegensatz zu den spezifischen Theorie-Praxis-Verzahnungen der älteren hermeneutisch-geisteswissenschaftlichen Traditionen wurde sie in den Rahmen einer Neubestimmung von Erziehungs- als *Kulturwissenschaft* gesetzt (vgl. Dzierzbicka 2011, S. 150f).

Mit der zweiten *empirischen Wende* der Erziehungswissenschaft zu einem Konglomerat von Bildungswissenschaften rückten solche Theoriendebatten um die Jahrtausendwende erneut in den Hintergrund. Die sozialwissenschaftlich und psychologisch orientierte Bildungsforschung wertete Adaptionsversuche kulturwissenschaftlicher Reflexionsmodi als akademische Glasperlenspiele (vgl. Gansen 2011, S. 159), denn insbesondere empirisch-deskriptive Studien zu den realen Bedingungen und Wirkungen institutionalisierter Bildungsprozesse schienen das Gebot der Stunde. Empirisches Erfahrungswissen sollte pädagogische Postulate und teils ungeprüfte Theorieannahmen ersetzen. So wurde versucht, Bildung in Form von Kompetenzentwicklung zu operationalisieren und messbar zu machen. Hierdurch verschob sich der innerfachliche Fokus vom Selbstverständnis einer reflexiven Kulturwissenschaft hin zum Selbstverständnis einer empirischen Sozialwissenschaft. Unter dem Schlagwort der Evidenzbasierung geriet dabei teils die Notwendigkeit des Wechselspiels zwischen Theorie und Empirie aus dem Blickfeld.

Nun aber, nach weiteren etwa 15 Jahren, wird erneut eine Renaissance des Bildungsbegriffs als pädagogischer *Leitidee* ausgerufen (vgl. Dreßler/Sander 2015). Auch diese Renaissancebehauptung trägt diverse Aspekte in sich. Wolfgang Sander zum Beispiel diskutiert sie grundlegend als Kritik erziehungswissenschaftlicher Bildungstheorie gegen den aus seiner Sicht theorielosen, inflationären und teils technokratischen Gebrauch des Bildungsbegriffs im Kontext der Bildungsreform der letzten Jahre. Dort, im Lichte des inzwischen weitestgehend durchgesetzten outputorientierten Steuerungsparadigmas von Bildungsorganisationen, erscheine Bildung verkürzt als ›Produkt‹ von Lehr-Lernprozessen (vgl. ebd., S. 462). Im Spannungsfeld zur empirischen Bildungsforschung konstituieren sich seit einigen Jahren neue Beiträge zur Bildungstheorie. Dieser heterogene Diskurs operiert mit unterschiedlichen Theoriebezügen. Er thematisiert Bildung einerseits im Anschluss an poststrukturalistische Perspektiven als Prozess der Subjektivierung (vgl. Alkemeyer/Budde/Freist 2013) oder als krisenhafte Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen (vgl. Koller 2011). Andererseits restituiert er Bildung im Anschluss an klassische Bildungsphilosophie als hermeneutisch-kritische Fähigkeit der Distanzleistung (vgl. Dörpinghaus 2015) oder als Widerstand gegen gesellschaftliche Funktionalisierungen des Menschen (vgl. Frost 2008).

So wird die Renaissanceannahme plausibel. Kleinster gemeinsamer Nenner der Diskussionen um Bildung in der Weite und Vielschichtigkeit dieses Diskursfeldes scheint wieder einmal die schon von Wilhelm von Humboldt *klassisch* formulierte Forderung an gehaltvolles wie gelingendes Leben zugleich zu sein. Es geht immer noch und wieder um die Forderung, sinnhaft die Frage nach einer Entwicklung der Person in ihrer Verbundenheit mit und Geschiedenheit von ›Du‹ und ›Welt‹ für alle drei Seiten befriedigend zu beantworten. Diese Themenkomplexe seien zu drängend und zu faszinierend, als dass sie sich auf Dauer bei Seite schieben lassen könnten (vgl. Tenorth 2004, S. 87).

Deutlich wird, dass auch die aktuelle Renaissance these wieder auf eine *Theorie-debatte* Bezug nimmt. In Abgrenzung primär zum Kompetenzbegriff, der in den Mit-