

Bildung

Was ist Bildung?

Oder besser:

- Wer ist gebildet?
- Wie beschreiben wir einen gebildeten Menschen
- **Was kennzeichnet den gebildeten Menschen?**

2

Nehmen wir an Sie sollten beschreiben, was Bildung ist, dann würden sie wahrscheinlich erst einmal nach Theorien und begrifflichen Füllungen suchen. Viel leichter ist es, wenn wir nicht fragen was ist Bildung, sondern wenn wir fragen: wer ist gebildet, und wie beschreiben wir einen gebildeten Menschen.

Bildung:

"Der gesunde erwachsene Mensch ist verlässlich, vielseitig interessiert, intelligent, produktiv, Sympathie erweckend, nicht negativistisch, nicht furchtsam und unvorhersehbar, intellektuellen Aspekten aufgeschlossen, nicht übermäßig herrschsüchtig, nicht unterkontrolliert und nicht selbstzerstörerisch.

3

Im Anschluss an Studien an der Universität Berkley formuliert Fend
FEND, H.: Vom Kind zum Jugendlichen. A.a.O., S. 273.

Bildung:

"Er ist nicht rebellisch, versucht nicht die Grenzen immer bis zum äußersten zu belasten, ist nicht selbstbemitleidend, nicht nach außen orientiert, erotisiert nicht alle Situationen, ist mit sich selbst zufrieden, gradlinig, nicht launisch, fühlt sich nicht viktimisiert, respektiert die Eltern, sieht die Familie als interessanten Lebensraum, verlangt für sich nicht Privilegien, die andere nicht haben,

Bildung:

hat eine positive Beziehung zu den eigenen Eltern als attraktiven Persönlichkeiten und stabile Bindungen zu Gleichaltrigen.

In Bezug auf die berufliche Laufbahn zeigt diese Persönlichkeit geringe Angst und hohe Verpflichtungsgefühle. Sie ist sowohl flexibel, hat aber auch klare berufliche Pläne und verfolgt diese Ziele mit Persistenz."

Bildung

Aktuelle Diskussion:

- Zweckfreie Allgemeinbildung vs. Zweckorientierte Ausbildung?
- Begriff Bildung inhaltlich neu füllen?
- Recht auf Bildung?

6

Wie verhalten sich Allgemeinbildung und berufliche Bildung. Ist die nutzen orientierte Berufliche Bildung wichtiger? Ist Bildung überhaupt nutzenfrei?

Natürlich ist vor allem schulische Bildung nicht zweckfrei. Das galt schon nicht für die an antiken Stoffen orientierte gymnasiale Bildung. Sich mit Homers Odyssee zu beschäftigen, war wichtig, um auf die Wirrungen des Menschseins vorbereitet zu sein, soziales Miteinander vor dem Hintergrund der Erfahrungen der griechischen Helden gelungener zu verstehen und zu gestalten als ohne. Die Schüler(innen) erlernten gleichsam intellektuell, ihre soziale Kompetenz zu durchdringen und zu reflektieren. Mit Aristoteles sich zu beschäftigen war keine zweckfreie Kunst, sondern diente der Vorbereitung auf die neuen naturwissenschaftlichen Theorien und Erkenntnisse. Auf diese Erkenntnisse im Philosophie-, Geschichts- und Griechischunterricht konnten der Mathematik- und der Physiklehrer aufbauen. Wer im Rahmen der Neuorientierung der Ausbildung der zukünftigen Profis der Sozialen Arbeit der zweckfreien Ästhetisierung der Bildung das Wort redet, beruft sich zwar vielleicht auf diese Tradition, aber er verlässt sie in Wirklichkeit und trägt zur Verschärfung einer nicht gewollten Ökonomisierung der Sozialen Arbeit bei. Dass also Bildung nicht nur als Ausbildung auf die Verwertung in beruflichen Zusammenhängen hin orientiert wird, ist gleichsam alte Tradition. Vgl. Von Wolff-Metternich (2005).

Die pure Verzweckung der Ausbildung orientiert an einer Fiktion beruflicher Erfordernisse muss nicht mehr bekämpft werden, wenn die Ausbildung als individuelle Befähigung beschrieben wird und nicht als Erfüllung von unklaren Ansprüchen unklarer Dritter. Das gelingt am besten mit einem nicht-affirmativen Bildungsbegriff.

Im Unterschied zum Recht auf Erziehung, das im KJHG in § 1, Abs. 1 verankert ist, gibt es kein verankertes Recht auf Bildung.

Bildung + Kompetenz

- Praktische Aufgaben bewältigen
- Employability
- Europäischer Qualifikationsrahmen (EQR)

7

Kernbegriff der Kompetenz: Im Vordergrund steht nicht mehr der vom Lehrer als bedeutsam erkannte Lehrinhalt, sondern die für die Bewältigung der beruflichen Praxis erforderlichen Kompetenzen. Was muss ein Lernender an Kompetenzen erwerben, um eine praktische Situation erfolgreich zu bewältigen?

Zu dieser Entwicklung gesellt sich eine von der EU angestoßene Entwicklung: Die Umsetzung der Qualifikationsrahmen, die sicherstellen sollen, dass die unterschiedlichen Ebenen der Ausbildung (berufliche Bildung, Bachelor, Master, Promotion) europaweit vergleichbar nivelliert werden. Dabei liegt ein die Überlegungen des „**European Qualifications Framework**“ (EQF) leitendes Verständnis von Kompetenz zugrunde, das die Möglichkeit eröffnet, Ausbildungsstufen zu beschreiben. Kompetenzen haben mit der Disposition oder Fähigkeit zu tun, in entscheidungsoffenen, komplexen, oft chaotischen Situationen selbst organisiert handeln zu können. Kompetenz lässt sich nicht definieren, ohne aktuelles Handeln und dessen Ergebnisse (Performanz) zu betrachten.

Employability ist nicht effektiv zu steuern. Die damit vorgestellte Einheit von Theorie/Wissenschaft und Praxis erweist sich bei näherem Hinsehen zumindest als unüberlegt, denn in beide Richtungen, Wissenschaft und Praxis, sind Grenzen gesetzt: 1) Wird die Verbindung mit der beruflichen Praxis fokussiert, so zeigt bereits der Begriff „Kompetenz“ und sein ursprüngliches Verständnis nach Noam Chomsky, dass nicht das tatsächliche Handeln im Sinne der Performanz, sondern lediglich die Möglichkeit dazu angedacht wird. Universitäten sind als Ausbildungsinstitute nicht mit der Praxis des späteren Arbeitsfeldes gleichzusetzen. Sie können und müssen sich Abstraktion von der Praxis leisten, d.h. dass die Berufsbefähigung im Rahmen von Bildungsprozessen nur bedingt gelingen kann (Aktion und Reflexion fallen zeitlich nicht zusammen). Trainee-Phasen in der Praxis werden zwingend notwendig sein.

Bildung + Kompetenz

- Kernpunkte:
 - Sozialisation
 - Aktivität
 - Situation
 - Wissen
 - Wirken
 - Ungleichheit

8

Kompetenzbegriff (vgl. Grunert 2012, 42 f.)

- **Sozialisationsbezug:** Erwerben, Festigung und Ausbau von Kompetenzen im Sozialisationsprozess
- **Aktivitätsbezug:** Kompetenz durch aktive Auseinandersetzung des Individuums mit der Umwelt
- **Kontext-/Situationsbezug:** Kompetenzen als Bewältigung spezifischer Probleme
- **Wissensbasis:** Kompetenzen basieren aus Regeln, Wissens-elemente oder Muster und die Fähigkeit, diese zur Problembewältigung anzuwenden
- **Generierungsprinzip:** erworbene Kompetenzen als generative Basis für das konkrete menschliche Handeln in Problemsituationen und die Anwendung als Basis zum Erwerb/Ausbau weiterer Kompetenzen
- **Ungleichheit:** Kompetenzen in Abhängigkeit des Individuums im jeweils zur Verfügung stehenden Möglichkeitsraum zum Kompetenzerwerb

Bildung + Kompetenz

- Kritik:
- **schlüssigen Systematisierung?**
- **Priorität und Wertigkeit einzelner Kompetenzen?**
- **eindeutige u. überprüfbare Lern- und Lehrziele?**
- **didaktischer Reduktionismus**
- **Allheilmittel “Praxisbezug”**
- **marktkonforme Anpassung?**

9

- Kompetenzbegriff äußerst abstrakt, nebulös, leerformelhaft
- Problem einer **schlüssigen Systematisierung** (mehr als 600 sog. “Schlüsselkompetenzen”)
- Frage nach jeweiliger **Priorität und Wertigkeit einzelner Kompetenzen**

- Was ist eine kompetente Persönlichkeit?

- allgemein gehaltene Kompetenzen (z.B. “Teamfähigkeit”) lassen sich kaum in präzise, **eindeutige u. überprüfbare Lern- und Lehrziele** übersetzen
- Kompetenzen bieten lediglich als Zielgrößen richtungsweisende Orientierung für die Gestaltung von Lernprozessen
- **didaktischer Reduktionismus**: Vorstellung, dass Menschen mit einem Set von Instrumenten ausgestattet allen “Problemen” adäquat u. flexibel begegnen können (Zabeck)
- unreflektierte Wertschätzung des **Allheilmittels “Praxisbezug”**: in neuen Lehr- und Ausbildungsplänen geht es tendenziell immer weniger um Sach- und Faktenwissen oder Allgemeinwissen

- Kompetenzen lassen sich aus ideologiekritischer Perspektive als **marktkonforme Anpassung** an die Zwänge u. Anforderungen der neoliberalen Marktgesellschaft begreifen

Bildung + Kompetenz

- Kritik:
- **in ökonomischer Hinsicht
wünschenswerte Eigenschaften**
- **Investition in falsche Kompetenzen?
Defizite nicht „im System“**
- **Trotzdem Arbeitslosigkeit,
Unterbezahlung
oder Prekariat**
- **„teaching to the test“**
- **Kompetenzmessung**

10

- Aufstieg des Kompetenzbegriffs durch vermehrtes Einfordern von **Eigenschaften, die in ökonomischer Hinsicht als wünschenswert** erachtet werden
- Zwang zur Entwicklung bestimmter Kompetenzen als Antwort auf Anforderungsprofile
- individuelle Fehlleistungen als Folge von **Investition in falsche Kompetenzen** oder Unterlassung von Lifelong-Learning-Aktivitäten
- **Defizite nicht „im System“**, sondern in erster Linie im/beim Einzelnen selbst
- Umfassendes Bündel an Kompetenzen schützt nicht vor **Arbeitslosigkeit, Unterbezahlung oder Prekarität** Mitkonkurrenten können mehr, „bessere“, d.h. nachgefragte Kompetenzen aufweisen
- alle Anstrengungen richten sich auf die erfolgreiche Vorbereitung von Tests (**„teaching to the test“**)
- **Kompetenzmessung** = Bemühen, Kompetenzen in zertifizierbare Qualitäten u. Quantitäten zu überführen → Zugangsberechtigung u. Selektionskriterium für den Wettbewerb um knappe Ressourcen (Arbeitsplätze, Projekte, Gehälter etc.)
- Orientierung an den Kriterien betriebswirtschaftlich verstandener Effizienz u. Verwertbarkeit
- Notwendig: kritisch-reflexive Rückbesinnung auf humanistische Bildungsideale (Mündigkeit, Emanzipation, Selbstbestimmung)
-
-

Formelle – informelle – non-formelle Bildung

Internationale Untersuchungen:

- Sprachliche und mathematische Problemlösungskompetenz
- Fazit:
 - ◆ Differenzen korrelieren vor allem mit sozialer Herkunft
 - ◆ Ursprung v.a. in außerschulischen Settings
 - ◆ Blick auf nonformelle Bildung

11

internationale Untersuchung des sprachlichen und mathematischen Kompetenzniveaus in der Grundbildung von 15-jährigen SchülerInnen.

Weniger ein Wissenstest, eher ein Test der individuellen Problemlösungskompetenz

Ergebnisse:

das gemessene Kompetenzniveau ist stark von sozialer Herkunft abhängig: „Bildungserfolg in D wird den Kindern in die Wiege gelegt“
leistungsmäßige Differenzen & ein geringes Kompetenzniveau v.a. bei Kindern aus unteren Sozialschichten / mit Migrationshintergrund
Kinder, die nicht oder weniger als 1 Jahr im KiGa waren, stammen entweder aus sozial schwachen Schichten oder haben einen Migrationshintergrund

► **Fazit:**

die Differenzen korrelieren vor allem mit sozialer Herkunft
die Effekte haben ihren Ursprung v.a. in außerschulischen Settings
→Blick wurde von nun an vor allem auf nonformelle Bildung gerichtet!

Formelle – **informelle** – non-formelle **Bildung**

- Familie, Peer-Group, Internet
- Bewusst und unbewusst
- Situativ, ungeplant, beiläufig
- Wachsender Stellenwert

12

- Informelle Bildung: Familie, Peer

- Bewusste und unbewusste Lernprozesse

Bildungsinstitutionen

- Abseits von organisierten, strukturierten, kontrollierten Lernarrangements und öffentlicher

- Situatives Lernen (nicht vom formalisierten Bildungswesen durchgeführt)

- Mittelpunkt: indirekte, ungeplante, beiläufige Lernprozesse

gesehen

- Bildungsorte = als Voraussetzung & Fortsetzung formeller & non-formeller Bildungsprozesse

- In Bildungsdiskussion:

Prozessen von formeller Bildung, sondern auch bei non-formeller und informeller Bildung

z.B.

Formelle – informelle – non-formelle Bildung

- Schule z.B.
- Fest eingerichtete und gesteuerte gesellschaftliche Organisationen
- Festgelegte Curricula (Fächer und Stunden)
- Altersbezogene Zielvorgaben
- Funktion: Allokation, Selektion, Qualifikation

13

Formelle Bildung: Schule

- Dafür eingerichtete Institution
- Grundlage: vorgegebene Rahmenpläne
- Fest curricular arrangiert
- Lernen = Zielgerichtet, mit bestimmter formaler Qualifizierung und Zertifizierung verbunden
- Rolle Schule = pflichtgemäß bis Alter, streng reglementierter Organisationscharakter, Hohe Selektionsgewalt, → hoher Grad an Formalisierung

Formelle – informelle – non-formelle Bildung

- Z.B. Jugendgruppen,
Gewerkschaften,
Erwachsenenbildung
- Organisatorisch strukturiert
- Offenes Angebot, freiwillige Nutzung
- Keine staatlich regulierten Curricula
- Stärkere Orientierung an
Kompetenzerwerb

14

Non-formelle Bildung: Rauschenbach Kinder- und Jugendhilfe

- Gekennzeichnet durch klare institutionelle Strukturiertheit und Rechtslage
- Offene Angebotslage → freiwillige Nutzung

Bekräftigung von Beteiligung an pol. und gesell. Prozessen

- Mittelpunkt: Vermittlung von sozialen und personalen Kompetenzen, Förderung und
- Keine festgeschriebenen Bildungspläne

Probleme/Kritik

- Kompetenzen i. d. R. nicht zertifizierbar
- Hierarchie formell, informell, non-formell
- Begriffliche Verengung auf Kompetenzerwerb & Erwerb von Qualifikation

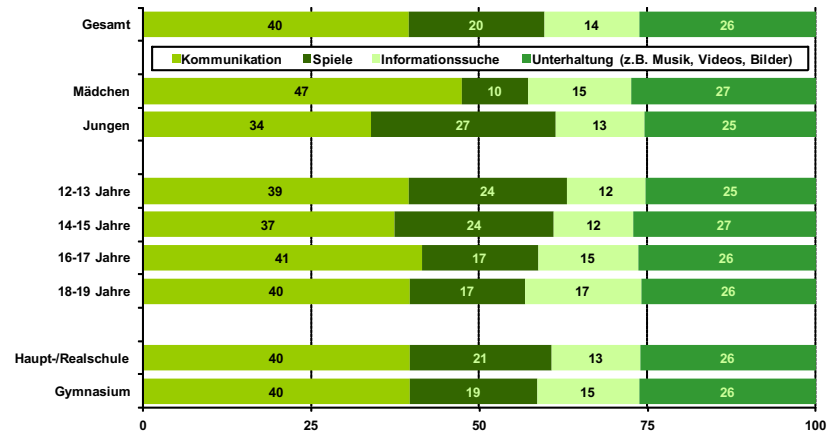
Bildung + Internet

EUROPE	Penetration (% Population)
<u>Iceland</u>	101 %
<u>Faroe Islands</u>	98 %
<u>Andorra</u>	97 %
<u>Norway</u>	96 %
<u>Denmark</u>	96 %
<u>Netherlands</u>	96 %
<u>Liechtenstein</u>	95 %
<u>Sweden</u>	95 %
<u>Luxembourg</u>	94 %
<u>Ireland</u>	94 %
<u>Monaco</u>	92 %
<u>Finland</u>	92 %
<u>Estonia</u>	92 %
<u>United Kingdom</u>	92 %
<u>Germany</u>	89 %
<u>Czech Republic</u>	88 %

Bildung + Internet

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest

Inhaltliche Verteilung der Internetnutzung 2015



Quelle: JIM 2015, Angaben in Prozent
 Basis: Internet-Nutzer, n=1.166

Informationssuche steht hier im Vordergrund

Bildung + Internet

Wikipedia

- Gründung: 15. Januar 2001 von Jimmy Wales
- Kostenloses Onlinelexikon
- am häufigsten besuchte Site: 2017: Januar: Platz 6; April: Platz 5 weltweit
- Stand Juni 2016: über 39,5 Millionen Artikel in etwa 300 Sprachen

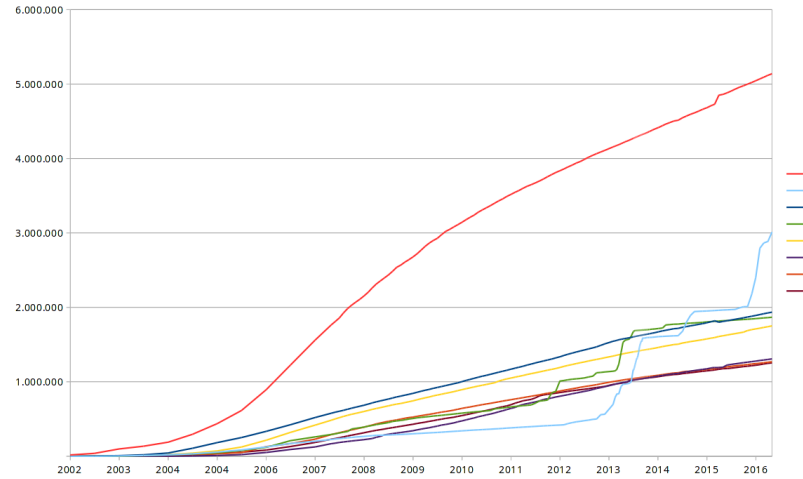
17

Informationssuche steht hier im Vordergrund

Bildung + Internet

Wikipedia

Entwicklung der Artikelanzahlen der acht größten Wikipedias
(Nur Wikipedias mit mehr als 200 aktiven Mitarbeitern)



Informationssuche steht hier im Vordergrund

Bildung + Internet

Castells:

Entstehen der Netzwerkgesellschaft als Prozess des gesellschaftlichen Wandels in den Bereichen

- **Wirtschaft,**
- **Unternehmen,**
- **Arbeit und**
- **Kultur**

Bildung + Internet

Castells:

- „Informationalismus“ = Kreislauf von Wissensgrundlage für die Informationstechnologie einerseits und Technik zur Wissensproduktion selbst andererseits
- Auftreten von neuen historischen Formen sozialer Interaktion, sozialer Kontrolle und sozialen Wandels

20

Informationssuche steht hier im Vordergrund

Bildung + Internet

Castells:

- enge Verbindung zum „Prozess der kapitalistischen Neustrukturierung“
- Vertiefung der Logik, Gewinne zu erzielen,
- Produktivitätssteigerung
- Globalisierung
- staatliche Unterstützung der jeweiligen Volkswirtschaften

Bildung

- Abgrenzung von Bildung und Erziehung
- Begriff Erziehung verbunden mit Zucht – hereingeholt werden in die Regeln
- Erziehung: altersbegrenzt
- Bildung: Prozess und Produkt
- Bildung: lebenslange Aufgabe

22

Es gibt nur einige Sprachen, die zwischen Erziehung und Bildung unterscheiden, die Türkische gehört übrigens dazu. F: formation, instruction; E: education (to be educated = gebildet sein)

Herbart verbindet den Prozess der Erziehung mit der Zucht und der Regierung als interaktiver Prozess des Hineinholens in die Gesellschaft

Von einem 25-Jährigen würde man nicht sagen, dass er noch erzogen wird

Aspekte des Begriffs Bildung im Kontext der klassischen Tradition

- **Selbstbestimmung und Solidarität**
- **Subjektentwicklung durch die äußere Welt**
- **Für alle Menschen gleich gültige Bildung**
- **Vielseitigkeit**
- **Bildung als Selbstbildung**

23

Bildung ist immer auf beides angelegt, dem einzelnen zur Selbstbestimmung zu verhelfen, ihm aber zugleich auch die Fähigkeit zur Einfühlung und zum Mittragen der Lebenswirklichkeit des Anderen zu vermitteln

Das Besondere am Nachdenken über Bildung ist das Paradoxon, dass diese Subjektentwicklung gerade durch die Beschäftigung mit der äußeren Welt zustande kommt. Dabei werden die Bildungsgehalte und damit die äußere Welt nicht rezipiert, sondern diese Form der Rezeption ist zugleich Veränderung und Entwicklung.

Bildung ist über viele Jahrhunderte ein Herrschaftsinstrument gewesen, in der Antike, im Mittelalter. Mit Comenius beginnt die Realisierung der Idee, allen, alles, auf alle Weise zu vermitteln.

Bildung ist immer gegen Einseitigkeit auf Vielfalt hin angelegt. Pestalozzi: Kopf, Herz und Hand – Intellektuelle Fähigkeiten, moralische Orientierung und handwerkliche Fertigkeiten

Humboldt: Bildung ist immer Selbstbildung. Ein Mensch kann nicht gebildet werden, sondern immer sich selbst bilden. Vgl. Benners Ansatz des Verständnisses von pädagogischem Handeln.

Bildung: fünf grundlegende Dimensionen

- Sachlich
- Temporär
- Sozial
- Wissenschaftlich
- autobiographisch

24

- Sachlich
Bildung geschieht nicht im Luftleeren Raum, sondern braucht Bezüge zu Gegenständen, Bildungsgehalten, -inhalten
- Temporär
Bildung gibt es nur im geschichtlichen Bezug zu ihrer jeweiligen Zeit. Bildung ist immer Reaktion auf Geschichte und hat immer Wirkung auf Geschichte.
- Sozial
Bildung ist verbunden mit zumindest von Teilen der Gesellschaft getragener Moral. Und sie ist verbunden mit der zumindest von Teilen der Gesellschaft getragenen Zustimmung zu für wichtigen befundenen Katalogen von Bildungsgehalten.
- Wissenschaftlich
Wenn vermieden werden soll, dass Bildung sich aus dogmatischen Setzungen ergibt, muss sie in einer engen Verbindung zur Wissenschaft stehen. So ist abzusichern, dass die strengen Gesetze für die Gewinnung wissenschaftlicher Erkenntnis auch zur Bildung gehören.
- Autobiographisch
Bildung ohne Selbstbezug ist nicht subjektiv geankert. Sowohl in der historischen Geschichte der Entwicklung des individuellen Lebens, wie auch im individuellen Beitrag zum Hier und Jetzt.

Benner 2008, 200 nach Langewand

Bildung im Kontext von:

- Arbeit
- Rationalität und Wissenschaft
- Subjektivität und Wirklichkeitsverarbeitung
- Wertorientierung und Ethik
(Hansmann/Marotzki)

25

Otto Hansmann und Winfried Marotzki haben Bereiche aufgezeigt, auf die eine Diskussion des Verständnisses von Bildung sich beziehen muss:

- **Arbeit**
Die Veränderung der Arbeitswelt bedeutet zweierlei: 1. Bildung soll beides leisten, sowohl vorbereiten auf die Bewältigung der Anforderungen (z.B. komplexer werdende Prozesse, soziale Anforderungen etc.) wie zur kritischen Bewertung und Steuerung dieser Prozesse befähigen.
- **Rationalität und Wissenschaft**
Die starke Bedeutung des naturwissenschaftlichen Denkens in Kategorien von Zahlen und Zweck-Mittel-Relationen führt zu Formen des Umgangs miteinander und mit der Natur, die ergänzt und z.T. ersetzt werden müssen durch neue, andere Formen ganzheitlicher Lebensweisen.
- **Subjektivität und Wirklichkeitsverarbeitung**
Unsere heutige Welt ist stark durch die Erfahrung von Wirklichkeit aus zweiter Hand geprägt. Wirklichkeit als vermittelte zu erfassen bedarf besonderer Fähigkeiten.
- **Wertorientierung und Ethik**
Je pluraler unsere Gesellschaft wird, umso schwieriger wird es sowohl eine eigene tragfähige Moral zu entwickeln und zugleich die Pluralität auszuhalten und durch Argumentation und Kritik widerstreitende Wertorientierung auszugleichen.

Bildung:

„reflektierende Urteilskraft, die den unmittelbaren Bezug auf Verwendungszusammenhänge bricht, [als] eine Reflexion, die in der solidarischen Wahrnehmung der Ambivalenz menschlicher Existenz gegen Exklusion und Vernichtung von Menschen aufsteht und beizutragen versucht zur Transformation destruktiver Mechanismen, um dadurch zu einer Verfasstheit der Gesellschaft zu kommen, die allen Lebensmöglichkeiten eröffnet“ (Peukert)

Bildung:

Der Bildungsbegriff ist dreifach relevant:

- Funktional als Summe des Entwicklungsprozesses eines Menschen
- Inhaltlich als Ergebnis der (in Schule und Beruf u.ä.) erworbenen Qualifikationen
- Existentiell als Auseinandersetzung mit den zentralen Fragen des menschlichen Lebens

27

"Die Relevanz des Bildungsbegriffes für das Jugendalter ist unter drei verschiedenen Aspekten erschließbar:

- *Funktional* als Summe der Entwicklungsziele, die mit der Adoleszenz verbunden werden,
- *inhaltlich* als Ergebnis schulischer und beruflicher Qualifikationen einerseits, den in der Freizeit erworbenen Aktivitätsweisen und Techniken des Lebensstiles andererseits,
- *existentiell* als Auseinandersetzung mit der Sinnfrage und den sich daraus ergebenden Lebensentscheidungen..

RETTNER, HEIN: Bildung zwischen Medienabhängigkeit und postmaterialistischen Tendenzen. In: HANSMANN, O./ MAROTZKI, W.: Diskurs Bildungstheorie I. A.a.O., S. 419.

Bildung:

- Bildung allgemeingültig zu fassen ist unmöglich
- Bedeutung der Kultur für die Werdung des Menschen
- Wirkung von Bildung ? Läuft alles auch ohne?
- Alles ist möglich: allgemeine Bildung ist unmöglich

28

Schon 1970 stellte Clemens Menze einen einheitlichen Bildungsbegriff in Frage:

"Ob in der Gegenwart noch ein umfassendes, inhaltlich ausgeführtes System einer Theorie der Bildung möglich ist, ist sehr umstritten; denn eine Theorie der Bildung kennzeichnet nicht einen **eigenen Gegenstandsbereich** neben der Vielzahl der Wissenschaften, sondern sie bezieht sich auf alle Gebiete der Kultur wie der menschlichen Lebenswirklichkeit überhaupt und hat diese nicht als vorliegende, sondern in ihrer **Bedeutung für die Menschwerdung der Menschen** zum Gegenstand ...

- Alle diese Gebiete aber zu beherrschen,
- sie in ihrer Bedeutung für die Menschwerdung kategorial aufzuschließen und
- in eine Bildungstheorie einzuholen,

ist unmöglich ... Aber nicht nur das Mensch-Welt-Verhältnis, sondern auch die Fragen der Menschwerdung selbst ... sperren sich dem einheitlichen Zugriff ..." Viele andere Fragen, "so etwa über den **Zeitbegriff** in einer Theorie der Bildung, machen vorerst einen derart weit ausholenden Entwurf unmöglich ... Auch (ist; U.D.) eine neue Theorie der Bildung ohne eine 'neue' Metaphysik, die die heterogenen Bewegungen in den einzelnen Wissensgebieten zusammenhält und eint, unmöglich geworden."

Schärfer noch stellt HARTMUT TITZE das Problem der Bildung in der Moderne als ein auf den ersten Blick unmögliches Unterfangen hin. "Dabei korrespondiert die Vorstellung, in einer 'verwalteten Welt' zu leben, die auch ohne meine und deine Wertorientierung funktioniert und weiterläuft, der anderen Vorstellung, daß in der Privatsphäre ein jeder nach seiner Façon selig werden soll. Wenn diese Beschreibung der Realität nahekommt, läuft allgemeine Bildung faktisch leer."

Bildung:

- Bildung als Irrtum und seine Bewältigung
- Identität als Bewältigung von Chauserfahrungen
- Vom Besonderen im Allgemeinen zum Einzelnen, das sich das Universum gibt

29

Im Anschluss an GOETHE charakterisiert JÜRGEN OELKERS das Zwiespältige, das in der Bildungsbewegung, die den absoluten Bezugspunkt verloren hat, steckt: "Bildung ist der innere Weg der Lebenserfahrung unter dem Banner des Irrtums... Das Verstehen der Welt ist aber nur unter der Voraussetzung des Irrtums und seiner produktiven Bewältigung möglich. 'Bildung' heißt so Hinauswagen, Auf-den-Weg-Schicken und die Findung eines Ziels aufgrund der Erfahrung der Irrwege. Identität in modernen Gesellschaften ist nur noch möglich nach Maßgabe von Chauserfahrungen, Irrtümern und Schicksalsschlägen. ... Das so geformte Subjekt ist dann aber auch nicht mehr ... das Besondere eines Allgemeinen, sondern das Einzelne, das sich selbst das Universum gibt. *Dieser* Mikrokosmos muß seine Einheit im Prozeß der Erfahrung stabilisieren und kann das nicht beliebig oft aufs Spiel setzen." Mit dieser Fassung des Bildungsbegriffs deutet sich das gerade für die Jugendarbeit in vielen Schriften als zentrale Aufgabe herausgestellte Problem der Identitätsbildung Jugendlicher an. Je mehr die Ausdifferenzierung heutiger Gesellschaften und der zwiespältige Verlust der Sicherung durch soziale Milieus sich abzeichnen, je mehr also die Individualität des einzelnen eine besondere Bedeutung erhält, umso mehr steht Identität als zentrale Aufgabe im Vordergrund pädagogischer Diskussionen. Angesichts der gesellschaftlichen Entwicklungen stellt sich aber zugleich die Frage, ob die Ausbildung von Identität wirklich in der Macht des Einzelnen steht, ob nicht die gesellschaftlichen Entwicklungen eher Desintegration bewirken.

Bildung:

- Identität statt Bildung?
- Identität als Fiktion

30

Die in dieser Vorstellung implizierte Idee von der Einheit der vielfältigen Aspekte, die ein Individuum ausmacht, ist aber zumindest pädagogisch nicht oder nur begrenzt brauchbar. NIKLAS LUHMANN / KARL EBERHARD SCHORR haben anhand einer Hochrechnung gezeigt, daß die Vorstellung der Kontrolle der identischen Beziehung schon weniger 'Daten' zueinander absurd ist. Systeme können solche Beziehungen nur bewältigen, wenn sie vereinfachen und die überschüssigen Möglichkeiten selektiv realisieren, eine alles umfassende Identität ist nicht möglich. Für das Identitätskonzept bedeutet dies, daß Identität (als Begriff für ein einheitliches Selbstbild) immer auch veränderbar ist, es ist mehr möglich als wirklich. Zugleich gilt dies umso mehr für den Bildungsprozeß, in dem es ja gerade um Zukunftsentwürfe geht, die dem Wirklichen immer voraus sind, und Änderung, Entwicklung herbeiführen wollen. Dieser Drang zur Veränderung muß in angemessener Weise ins Verhältnis zum Drang nach Stabilität gebracht werden. "Identität gibt es *nur als Fiktion* , nicht aber als empirisch zu sichernden Sachverhalt. Diese Fiktion aber ist eine notwendige Bedingung des Bildungsprozesses, denn nur durch sie bleibt er in Gang. Identität ist eine Fiktion, weil mein Verhältnis zu meinem Selbstbild in die Zukunft hinein offen, weil das Selbstbild ein *riskanter* Entwurf meiner selbst ist." Dennoch ist gerade im Jugendalter die Ausbildung dieses (wie auch immer stabilen, in seinen Möglichkeiten selektiv reduzierten) Selbstbildes, in das die persönlich wichtigen Ziele, Werte und Überzeugungen in den Bereichen Beruf, Geschlechtsrolle / Partnerschaft, Politik, Weltanschauung und Lebensstil eingehen, eine zentrale Aufgabe.

So klärt sich zwar der Begriff Identität, über den viele PädagogInnen in der Jugendarbeit versuchen die im Verlust des den alten Vorstellungen entsprechenden Bildungsbegriffs verlorene Einheit wiederherzustellen, aber die Grundprobleme des Bildungsbegriffs, wie CLEMENS MENZE sie andeutete, sind nicht gelöst.

OELKERS, JÜRGEN: Die Herausforderung der Wirklichkeit durch das Subjekt. Literarische Reflexionen in pädagogischer Absicht. Weinheim, München 1985, S. 153 und 158 f.

Vgl. HEITMEYER, WILHEM / HURRELMANN, KLAUS: Sozialisations- und handlungstheoretische Ansätze in der Jugendforschung. In: HEINZ-HERMANN KRÜGER (Hrsg.): Handbuch der Jugendforschung. A.a.O., S. 130 und SCHWEITZER, FRIEDRICH: Identität - ein Leitbegriff der Pädagogik. In: PLUSKWA, MANFRED (Hrsg.): Jugendarbeit und Identität. Loccumer Protokolle 58/85, Rehburg-Loccum, 2. Aufl. 1987, S. 132.

LUHMANN, NIKLAS / SCHORR, KARL EBERHARD: Personale Identität und Möglichkeiten der Erziehung. In: LUHMANN, NIKLAS / SCHORR, KARL EBERHARD (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. A.a.O., S. 236 und MOLLENHAUER, KLAUS: Vergessene Zusammenhänge: über Kultur und Erziehung. A.a.O., S. 157. A.a.O., S. 158.

FEND, H.: Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. A.a.O., S. 17 f.

Zur Problematik des Verhältnisses von Bildung und Identität im oben angesprochenen Sinn vgl. auch SCHWEITZER, FRIEDRICH: Identität statt Bildung? A.a.O., S. 55-73.

Nicht-affirmative Bildung:

- Materiale oder formale Bildung
- Arbeit des Menschen an seiner eigenen Bestimmung
- Bezieht sich auf etwas, das es gesellschaftlich noch nicht gibt
- Als Fertiges nie gegeben wird
- Keine historisch gültigen Antworten auf die Frage nach der Bestimmung des Menschen

31

DIETRICH BENNER versucht vor diesem Hintergrund die Probleme der

materialen (damit ist gemeint, dass man nur gebildet ist, wenn man bestimmte, definierte Inhalte sich angeeignet hat: Goethe, Sprachen etc.) und der

formalen (damit ist gemeint, dass man unabhängig von den Bildungstoffen, sich bestimmte Fähigkeiten aneignen kann (Latein für grammatikalische Kenntnisse, Mathematik für logisches Denken etc.) (anders als heute: formal = organisiert lernen, vs. Non-formal und informell)

Bildung zu überschreiten, indem er von einem "nicht-affirmativen" Begriff von Bildung ausgeht.

"Bildung ist ...

Arbeit des Menschen an seiner eigenen Bestimmung, (wozu bin ich da, wo will ich hin, wer will ich sein)

bezieht sich auf ein Ganzes, das es gesellschaftlich noch nicht gibt und als ein fertiges Ganzes angesichts der Endlichkeit des Menschen auch nie gegeben wird.

Werden vom Menschen hervorgebrachte Selbstbestimmungen zur Bestimmung des Menschen, werden geschichtlich vorläufige Antworten auf die Frage nach der Bestimmung des Menschen zu historisch gültigen Antworten erhoben, so verkürzt sich die Fragestellung der Theorie der Bildung auf diejenige einer affirmativen Theorie der Bildung und verkommt Bildung zur Halbbildung."

Nicht-affirmative Bildung:

- Zu Bildende = Akteure der interaktiven Auseinandersetzung zwischen Mensch und Welt
- dieser Prozess der Auseinandersetzung ist Bildung
- Bildung ist Prozess und Produkt

Nicht-affirmative Bildung:

- Selbsttätige Gestaltung ohne instrumentellen Charakter
- Angemessene Aufgaben
- eigenen Ansichten und Einsichten in Beziehung zum Handeln setzen

Nicht-affirmative Bildung:

- Wirkung meiner Bildung
- Mein eigenes Repertoire
- Rechtmäßigkeit
- Vollwertige Mitgliedschaft

Nicht-affirmative Bildung:

- Bildungsstoffe nicht allgemeingültig festlegbar
- Lehrhafte Selbstverständigung des Daseins
- Plurale Orientierung

35

Versucht man die individuellen Entscheidungen von PädagogInnen, welche "Bildungsstoffe ausgewählt werden sollen, durch eine wissenschaftliche Theorie zu sichern, gerät man notwendig an die Grenze, die DIETRICH BENNER für die "thematische Grundstruktur einer auch durch pädagogische Praxis zu ermöglichenden nicht-affirmativen Sinnbestimmung menschlicher Praxis" festmacht. Erst wenn analog zu den pädagogischen Festlegungen dieses Verständnis vom Menschen "allgemeine Anerkennung findet", ist diese Grenze verschiebbar. Die inhaltliche Füllung des Bildungsbegriffes setzt ein Verständnis des Menschen voraus, das sich der wissenschaftlichen Festlegung in allgemeingültiger und umfassender Art (noch) entzieht und aufgrund dessen in den Bereich konkurrierender Weltanschauungen verwiesen wird. Wenn wir unter Weltanschauung grundsätzlich eine Deutung des Daseins verstehen, in der Absicht vorgenommen, zu ordnen und das Handeln des Einzelnen (gemeinschaftlich) zu orientieren, so liegt solch ein Zusammenhang zwischen weltanschaulicher Programmatik und pädagogischer Bestimmung nahe, scheint selbstverständlich. Denn, wenn "Erziehung als lehrhafte Selbstverständigung des Daseins" zu begreifen ist, dann ist damit gerade die Deutung des Daseins angesprochen, die notwendig in erzieherische Prozesse eingeht. Auch aus der Situation des Jugendlichen selbst, scheint die besondere Stellung von Deutungen angebracht zu sein. Jene gewinnt ja nicht als solche schon eine Bedeutung für pädagogische Prozesse, sondern vor allem auch dadurch, daß mit der Jugendphase ein teilweiser Verlust der bisherigen Lebensdeutung verbunden ist und die Jugendlichen sich eine (neue) Lebensdeutung entwickeln müssen, die sie als sinnhaft empfinden. Nun wurde sichtbar, welche Schwierigkeiten das Verhältnis von pädagogischen Prozessen und allgemeiner Sinndeutung aufwirft.

Auf der Grundlage einer "ursprünglicheren Verslossenheit", die zu der Annahme der Unmöglichkeit eines allgemeingültigen Sinns nötigt, kann sich keine Jugendarbeit sicher und allgemeingültig aus einer bestimmten Weltanschauung verstehen und eine allgemeingültige Bestimmung pädagogischen Handelns vornehmen. Wird eine solche Bestimmung dennoch vorgenommen, kann es sich dabei nicht um allgemeingültige Ansätze handeln, sondern bei Aufrechterhaltung dieses Anspruchs um solche, die sich zumindest theoretisch analytisch dem Vorwurf der Indoktrination aussetzen. Dennoch ist keine Erziehung ohne weltanschauliche Grundannahmen möglich, ist jede Erziehung immer auch Wertung, wenn sie "lehrhafte Selbstverständigung des Daseins" sein soll. Menschliches Leben scheint nur denkbar als sinnvoll erlebtes Dasein, gleich wie dieser Sinn sich bestimmt. Darüberhinaus sind nicht alle Wertungen aufgrund mangelnder allgemeingültiger Grundlagen lediglich beliebig. Wenn die Träger der Jugendarbeit angesichts dieser Lage jedoch pädagogische Konzepte für ihre Arbeit zu erstellen behaupten und fordern, können diese als pädagogisch mit allgemeinem Anspruch nur dann gelten, wenn Sicherungen eingebaut sind, die dem Pluralismus Rechnung tragen und Indoktrination verhindern. Die pädagogischen Konzepte müssen davon ausgehen, daß politische Überzeugungen direkt diskutiert werden, nicht unterschwellig in die pädagogischen Prozesse einfließen, sondern sich dem rationalen Vergleich mit anderen stellen; religiöse Grundannahmen dürfen die Möglichkeit rationaler Überzeugungen nicht ausschließen und allgemeine moralische Setzungen dürfen der aufklärenden Argumentation nicht entzogen sein. Wenn pädagogisches Handeln in der Jugendarbeit zu eigenständigem Denken und Handeln führen soll, kann sie dies nur, wenn nicht *eine* Anschauung absolut gesetzt wird.

BENNER, DIETRICH: Allgemeine Pädagogik. A.a.O., S. 159.

FINK, EUGEN: Erziehungswissenschaft und Lebenslehre. A.a.O., S. 54 und 76.

Didaktik

- Von der Beteiligung zum Spiegelkabinett
- Drei Grundfragen:
- Bildungsstoffe
- Anschaulichkeit
- Motivation

Didaktik - Klafki

- Konzentration auf epochaltypische Schlüsselprobleme
- Zentrale Probleme von gesamtgesellschaftlicher Bedeutung der Gegenwart und der vermutlichen Zukunft

Didaktik - Klafki

- Friedensfrage
- Umweltfrage
- Gesellschaftlich produzierte Ungleichheit
- Gefahren und Möglichkeiten der neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien
- Erfahrung der Liebe, der menschlichen Sexualität, des Verhältnisses zwischen Geschlechtern oder aber gleichgeschlechtlicher Beziehungen

38

1. Friedensfragen

- Friedenserziehung wird als kritische Bewusstseinsbildung und als Anbahnung entsprechender Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit eine langfristige pädagogische Aufgabe sein.

Makrosoziologische und makropolitische Ursachen der Friedensgefährdung bzw. von Kriegen (Bsp. Ökonomische Interessen, nationalistisch oder rassistisch oder fundamentalistisch motivierte imperialistische Bestrebungen)

Moralische Rechtfertigungen für Krieg (Bsp. „gerechte“ oder „heilige“ Kriege)

2. Umweltfrage

1. Fragen nach Zerstörung oder Erhaltung der natürlichen Grundlagen menschlicher Existenz
2. Schrittweise Entwicklung eines Problembewusstseins für die Umweltproblematik (2 Hauptfolgen der industriell-technischen Entwicklung: die Erschöpfung der natürlichen Ressourcen & Umweltzerstörung durch die Folgen unkontrollierter technologisch-ökonomischer Entwicklung)
3. Entwicklung der Einsicht in die Notwendigkeit, ressourcen- und energiesparende Techniken und umweltverträgliche Produkte und Produktionsweisen zu entwickeln sowie unseren Konsum teils einzuschränken, teils umweltfreundlich zu praktizieren.
4. Einsicht in die Notwendigkeit einer permanenten demokratischen Kontrolle der ökonomisch-technologischen und der entsprechenden wissenschaftlichen Entwicklung

3. Gesellschaftliche produzierte Ungleichheit

1. Ungleichheit zwischen: sozialen Klassen und Schichten, Männern und Frauen, Menschen mit Behinderung und Menschen ohne Behinderung, etc.

4. Gefahren und Möglichkeiten der neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien

1. Mögliche Vernichtung von Arbeitsplätzen
2. Veränderte Anforderungen an Basis- und Spezialqualifikationen
3. Veränderung des Freizeitbereichs (zwischenmenschlichen Kommunikationsbeziehungen)
4. Einführung in die Nutzung und in ein elementarisierendes Verständnis modernen Kommunikations-, Informations- und Steuerungsmedien

Didaktik - Klafki

Grundfähigkeiten:

- Selbstbestimmungsfähigkeit
- Mitbestimmungsfähigkeit
- Solidaritätsfähigkeit
- selbsttätig erarbeitete und personal verantwortete Zusammengang der drei Fähigkeiten = Bildung

Didaktik - Klafki

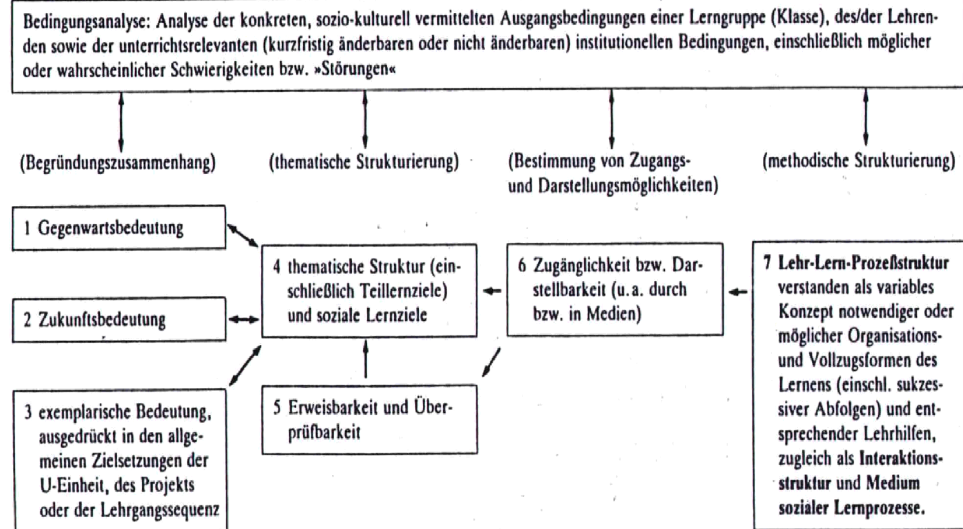


Abb. 29: Perspektivschema der Unterrichtsplanung (Klafki) (aus: Peterßen 1992, 101)