

Bildung

Mit den folgenden Betrachtungen sollen Wechsel- und Spannungsverhältnisse, in denen sich Zeit und Bildung zueinander befinden, näher beleuchtet werden. Diese gehen weit über triviale chronologische Beziehungen (z.B. als lineare Verläufe von Bildungsprozessen in einem Vorher-Nachher) oder chronometrische Maßstäbe (z.B. als möglichst effiziente zeitliche Ausrichtung von Bildung) hinaus und zeugen davon, dass der Bildungsbegriff, wie wir ihn heute kennen, sich überaus vielschichtig entwickelt hat. Darüber hinaus gibt das gesellschaftliche Begreifen von Zeit (vergangenheitsbezogen, gegenwartsgestaltend, zukunftsorientiert, rekursiv, zyklisch, linear usw.) wichtige Hinweise auf unterschiedliche Geltungsbestimmungen von Bildung. Das Aufkommen des Bildungsbegriffs drückt auch ein verändertes Begreifen von Zeit aus: Im Übergang vom passiven Erleben der Zeit mit einem ungewissen Schicksal zu einer aktiven Gestaltungsabsicht und moralischen Verpflichtung entstehen mit der sogenannten „Neuzeit“ vielfältige erzieherische Schriften zum verantwortungsvollen Umgang mit der eigenen Lebenszeit.

Man hat es also mit einer Vielzahl, auch widersprüchlicher Zeitphänomene und Zeitlichkeiten im Kontext von Bildung zu tun. Über zwei miteinander verschränkte Analyseebenen soll diese Vielschichtigkeit herausgearbeitet werden: historisch-zeitdiagnostisch bzw. problemgeschichtlich exegetisch (Stichwort: *Bildung in der Zeit*) und temporal-semantisch bzw. systematisch geltungstheoretisch (Stichwort: *Zeit(en) in der Bildung*). Dabei stehen diese beiden Ebenen keinesfalls trennscharf zueinander. Zeit ist gleichsam „geschichtlicher Kontext“, in dem sich bildungstheoretische Auslegungen firmieren, wie auch Bildung „semantisches Medium“ ist, in dem je spezifische Zeit(en) Eingang finden. Zeigt die zweite Perspektive, wie sich im Bildungsbegriff sich wandelnde Zeitnormen, -funktionen und Zeitmodalitäten ausdrücken, so verweist die erste Perspektive auf problemgeschichtlich wechselnde Diskurse um Bildung im Wandel der Zeit. Zusammengefasst bieten sie zeittheoretische Fluchtnetze, in denen sich gleichzeitige Ungleichzeitigkeiten von Entwicklungen für das Konzept von Bildung zeigen, die weder monokausal noch linear verlaufen.

Zunächst ist Bildung als Ereignis in der Zeit historisch geprägt durch das gesellschaftliche Begreifen und Auslegen von Zeit selbst (vgl. Schmidt-Lauff 2012). Neben der zu beantwortenden klassischen Frage, ab wann in der Geschichte Aspekte von Bildung zu finden sind, interessiert hierbei insbesondere, ob und wie bestimmte Epochen Bildung z.B. zukunftsfixiert, gegenwartsdominiert oder vergangenheitsorientiert verstehen und welche unterschiedlichen Folgen sich daraus für ein Bildungsverständnis ergeben.

Einige historische Analysen schauen zurück bis in die Antike und fassen erste Ansätze für einen „Bildungsauftrag“ bereits im *Paideia*-Gedanken: „Nicht die überzogene Förderung der intellektuellen Fähigkeiten und das äußerliche Obsiegen im Disput, sondern das sich Gebunden-Wissen in der Verantwortung vor sich selbst, vor der Gesellschaft und vor dem Gotte stellen den innersten Kern des Bildungsauftrages dar.“ (Ruprecht 1985: 10) Das „Hier und Jetzt“ (ebd.) sind der Ort und die Zeit, an denen sich die Norm für menschliches Handeln in der *Polis* ausdrückt. Trotzdem blieb die gesellschaftliche „Wirklichkeit“ zugleich auch gespeist und orientiert an „Ideen“, sodass Bildung sowohl eine zentrale Gegenwartsfunktion („für die Entfaltung von Staat und von Individuum“), als auch über die konkrete raumzeitliche Struktur hinaus weiterreichende Entfaltungsfunktion erhielt („Sinndimension“). Es entspricht den gesellschaftlichen Verhältnissen jener Zeit, dass diese Konzeption nur für die Führungseliten entworfen war und die Masse des Volkes ausschloss (ebd.: 11).

Mit dem Nahen der Frühaufklärung finden sich etymologische Hinweise auf weitere vormoderne Bildungsvorstellungen in einem anders gearteten Gegenstandsverständnis, der christlichen Imago-Dei-Lehre. Im Verständnis einer Gottesebenbildlichkeit ging es hier um das „Einbilden Gottes in die Seele des Menschen“ (Pongratz/Bünger 2008: 111). Erst mit dem Übergang zur Neuzeit entwickelte sich ein Verständnis, in der das irdische Leben nicht mehr allein als Vorbereitung auf das ewige Leben verstanden wird und Bildung nicht mehr auf „Nachbildung in der Nachfolge Christi“, sondern auf „Hervorbringung“ setzt (ebd.). Dabei steht das frühauflärerische Denken für ein aus heutiger Sicht naives und positiv überhöhtes lineares Denken im Glauben an die Emanzipation der Menschheit. In Johan Amos Comenius' (1592-1670) *Pampaedia* spiegelt sich das „neu heraufziehende Zeitalter“ (ebd.: 112), indem er eine moderne, mit beinahe utopischem Zug anmutende Vorstellung über ein Lernen für alle Lebensstufen des Menschen entwirft: „Wie für das ganze Menschengeschlecht die Welt eine Schule ist, vom Anbeginn der Zeit bis zu ihrem Ende, so ist auch für jeden einzelnen Menschen sein ganzes Leben eine Schule, von der Wiege bis zur Bahre.“ (Comenius, zit. n. Schäfer 2007: 35) Problemgeschichtlich eingebettet sind es die „Wirren der Zeit“ (Dreißigjähriger Krieg), die Erfahrung gesellschaftlicher Umbrüche und mangelnder Orientierung,

die Comenius dazu veranlassen, das Ziel von Bildungsarbeit unter anderem im „fundamentalen Anliegen“ zu verorten, „ein Ordnungswissen in den Subjekten aufzubauen, das ihnen erlaubt, in den Lauf der Dinge ordnend einzugreifen“ (Pongratz/Bürger 2008: 113).

Nach der frühauflärerischen Aufbruchsstimmung, die gekennzeichnet ist durch die emphatische Hoffnung auf ein lineares Fortschreiten und Lösen von Krisen bzw. gesellschaftlichen Umbrüchen in eine bessere Zukunft hinein, verdichtet man auf dem „Zenit des bürgerlichen Bildungsdenkens“ Bildung zu einer „überindividuellen Lebensform“: Gerade weil gesellschaftliche Umbrüche sich derart „beschleunigen“, dass „zukünftige Entwicklungen der Vorstellungskraft entgleiten“, werden Bildungsprozesse „offen für eine Vielzahl von noch unbestimmten Zukunftsprojektionen. Entsprechend gewinnt die Idee der Bildung einen zugleich abstrakten und dynamischen Grundzug“ (ebd.).

Bei Wilhelm von Humboldt (1767-1835) ist Bildung als möglichst umfassende Entfaltung menschlicher Entwicklungspotenziale auf die Auseinandersetzung des Menschen mit einer „Welt ausser sich selbst“ angewiesen: „Der wahre Zweck des Menschen – nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Natur ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen.“ (Humboldt, zit. n. Koller 2012: 11) Zeitdiagnostisch befindet sich die humanistische Bildungstheorie jedoch bereits an ihrem Scheitel- oder Umkehrpunkt im Kontext zunehmend problematischer werdender Gegenwartserfahrungen sich beschleunigender und entfremdender Modernisierungsschübe und gesellschaftlicher (Um-)Brüche.

Am Ideal einer allseits gebildeten Persönlichkeit hält das Bürgertum allerdings bis in das 20. Jahrhundert fest, „– auch dann noch, als es längst brüchig zu werden begann“ und der „große bildungstheoretische Entwurf Humboldts [...] im Schutt des Dritten Reichs“ untergeht (Pongratz/Bürger 2008: 114). In der historischen Folge finden sich im Nachkriegsdeutschland große kritische Gegenentwürfe, die sich in anachronistischer Weise zwar klar vom „abgewirtschafteten Bildungsidealismus des 19. Jahrhunderts“ abgrenzen, zugleich aber am Bildungsgedanken selbst festhalten. In Theodor W. Adornos (1903-1969) Kritik an einem zwar gefährlichen Bewusstseinszustand „sozialisierter Halbbildung“ steckt zugleich die klare Forderung, „an Bildung festzuhalten, nachdem die Gesellschaft ihr die Basis entzog“ (ebd.). Adornos Begriff der Halbbildung verweist im Kontext einer rasant bedeutsamer werdenden ökonomischen (Ver-)Wertungslogik und zunehmend wirtschaftlichen (neo-liberalen) Anforderungen auf eine ihr eigentümliche Zerrissenheit in „die Anpassung an das gesellschaftlich Benötigte (Qualifikation) und die ohnmächtige Welt des schönen Scheins (Kultur)“ (ebd.). Mitthematisierte Zeitaspekte wie Dynamik, Kontingenz, pausenlose Unruhe sind temporal problematische Modalitäten, die Bil-

dungsauseinandersetzungen, ihre Verwendungsweisen wie ihr Selbstverständnis bis heute prägen. Wo sich globale Transformationen auf allen Ebenen (ökologisch, ökonomisch, sozial, individuell) derart beschleunigen, dass zukünftige Entwicklungen der Vorstellungskraft immer mehr entgleiten, werden vielfach Forderungen laut, Bildungsprozesse zu universalisieren und zu formalisieren, evidenzbasiert zu gestalten und zielgerichtet zu steuern. Bildung im klassisch emanzipatorischen und mündigkeitsorientierten Verständnis widersetzt sich aber immer wieder und „bis heute der ständigen Versuchung, den Menschen als Mittel zu irgendwelchen Zwecken zu ge- und missbrauchen, sie ist als menschenmögliche Praktik der Freiheit ein unverlierbares Recht des Menschen“ (Dörpinghaus/Uphoff 2012: 114).

Konträr zeigen sich aber auch deutliche Ablehnungen des Bildungsbegriffs, der abwertend als pädagogisches Projekt der Moderne bezeichnet wird, weil er fiktiv auf ein „zukünftiges Wirkliches“ (Ehrenspeck/Rustemeyer 1996: 369) hin orientiert sei (s.u.). Bildung markiere genau die problematische „Differenz von Virtuellem und Realem und codiert diese temporal als je gegenwärtiges Versprechen auf Zukunft“ (ebd.: 369). Entsprechend lösen Dörpinghaus und Uphoff (2012) den Bildungsbegriff aus der klassisch-kultugeschichtlichen Logik von Aufklärung – wonach die Freiheit des Menschen im Intelligiblen und damit außerhalb der Zeit liege – und verorten ihn neu als „eine Freiheit des Menschen *in* der Zeit“ (ebd.: 114). Sie fordern für Bildung ein Verständnis von Zeit, „das sich der Rationalitätsform der irreversiblen Linearität [...] versperrt“ (ebd.: 121). Bildung stellt sich dann gegen eine überhöhte (linear fortschreitende) Zukunftsgläubigkeit und gegen eine reine Vernutzung. Zugleich bleibt die Kontingenz im Bildungsbegriff als offener Möglichkeitsraum akzeptiert und konstitutiv.

Wo Bildungsrezeptionen der Gegenwart immer „Traditionslinien im Rücken“ haben (Ehrenspeck/Rustemeyer 1996: 371) – sich von diesen abgrenzen oder eben genau auf sie beziehen –, zeigt sich dies im inhaltlich überdauernden, wie heteronomen Kern der Auseinandersetzungen als Minimalkonsens von Subjekt-Welt-Relationen wie auch im tradierenden Duktus von Begriffen wie „Emanzipation“, „Freiheit“, „Mündigkeit“ und „Verantwortung“. Die gegenwärtige Zeitsozietät spiegelt sich vor allem in relationierenden Bezügen zum Lernbegriff wider, in transformatorischen Modalitäten von Bildung oder in theoretischen wie bildungspolitisch (global) steigenden Einflussnahmen. Bildung als widerständiger wie stabiler „Substratbegriff“ (Tenorth 1997: 976) wird wieder zukunftsfähig im Zusammenhang einer „reflexiven Selbstüberschreitung der Moderne. [...] Ein zeitgemäßes, kritisches Bildungsverständnis entspringt nicht einfach dem Bruch mit aller bisherigen Bildungsgeschichte, sondern nimmt deren Herkunft in verwandelter Form mit“ (Pongratz/Bünger 2008: 112).

Für Ehrenspeck und Rustemeyer (1996) hingegen bergen „semantische Traditionen“ eine „fixierende“ Gefahr in institutionellen Ausdifferenzierungen wissenschaftlicher Disziplinen, indem sie „kontingenten Sinn in bestimmten transformieren“: „Der Bildungsbegriff prägt unter Abstützung auf Theorieelemente der Aufklärungsphilosophie seit etwa zweihundert Jahren die Selbstreflexion der Pädagogik, wobei er sie auf ein Erkenntnis- und Handlungsprogramm konditioniert, das auf der Differenz von Subjekt und Objekt, Individuum und Gesellschaft, Reflexion und Vollzug basiert und das zugleich die Aufhebung dieser Differenz qua ‚Bildung‘ verspricht“ (ebd.: 368). Zeittheoretisch nicht uninteressant sind die beherrschende Kraft (vergangenheitsbezogen) und der zugleich „utopische Akzent“ (gegenwarts- und zukunftsorientiert) dieser „differenzfixierten Reflexionssemantik“ (ebd.). Hatte Bildung in pädagogischen Texten der 1990er Jahre eigentlich gar keine Zukunft mehr, weil sie übersehen, nicht behandelt oder scheinbar ausreichend formuliert worden war, so zeigt sich dies seit einiger Zeit wieder anders. Zwar bleibe „[k]aum ein pädagogischer Grundbegriff [...] so strittig wie der der Bildung“ (Pongratz/Bünger 2008: 110), doch muss man ihn mit Tenorths Worten „bei strengeren theoretischen und methodischen Ansprüchen [...] nicht etwa meiden, nur ist doch immer notwendig, ihn zu präzisieren“ (1997: 972).

Im Anschluss an theorie- und begriffsgeschichtliche Auseinandersetzungen wird Bildung zum „Anstoß zu einem Leben und Denken, das sich der modernen Erfahrung der Vorläufigkeit und Überholbarkeit aussetzt“ (Pongratz/Bünger 2008: 117). Der Wert von Bildung und ihre Wirkungen leiten sich aus ihrer kritischen wie holistischen Relevanz ab, indem „Bildung als Überschreitung bedeutet, sich nicht in den Ruinen der eigenen Vergangenheit einzurichten, sich nicht im Identitätspanzer eines festgefügt Selbst zu verschließen“ (ebd.). Bildung kennt Übergänge ebenso wie die Bewältigung des Wandels als „Lernprozesse höherer Ordnung“ (Koller 2012), die über die Be- und Verarbeitung „krisenhafter“ Erfahrungen eine Bewältigung von Problemlagen und in Folge veränderte Selbst- und Weltentwürfe ermöglichen. Es wäre aber simplifizierend, im Überschreiten ein im traditionellen Bildungsdenken grundsätzlich angelegtes Besser oder Höher zu verorten, das zugleich Gefahr läuft, eine gewisse Finalität bereits in sich zu tragen. Vielmehr ist auf ein changierendes statt normatives Moment zu setzen. In der Auflösung substanzieller Potenzialität geht es nicht um das eindeutige Lösen von Irritationen oder Krisen zu einem bestimmten Zeitpunkt und als Fortschritt. Stattdessen sind perpetuierende Bildungsbewegungen und relationale Zeitmodalitäten anzunehmen.

Bildung zeigt sich in gegenwärtigen Vergangenheiten (z.B. semantische Traditionen und biografische Spuren), ebenso wie in der Gegenwart der Zukunft (z.B. Emanzipationsgedanke und lebensentfaltendes Lernen), der Zukunft der Zukunft (z.B. Utopie und Selbstfindung) oder der Gegenwart der Gegenwart (Verantwortung).

tung und Eigensinn). Dabei kann Bildung „dem Fragmentarischen der modernen Existenz nicht ausweichen. Die Erfahrung mit gebrochener Identität ist schmerzlich; doch bringt sie ein Moment von Freiheit ins Spiel, das aller kritischen Bildung unterliegt: das Recht, ein anderer zu sein, das Recht auf Nichtidentität, das Recht auf Differenz“ (Pongratz/Bünger 2008: 117). Vielleicht ist es auch eine Frage des Blickwinkels, ob ich im Aktuellen nur den Wandel, die Kontingenz und das Sich-Auflösende erkenne oder auch Kontinuitäten und Dauer ausmachen kann. Bildung betont darin offene Möglichkeitsräume und die menschliche Leistung eines sich entwerfenden Denkens.

Als interferierende Bezüge von Mensch, Welt und Selbst intendiert Bildung einen Zustand (hier eher als Prozess denn als Absicht) auf Veränderung innerhalb gesellschaftlicher Institutionen, der Distanz-, Emanzipations- wie Mündigkeitsansprüche fördert und befördert. Bildung kann darin als Gegenstand einer kulturellen Form der Nachhaltigkeit und Achtsamkeit auch Grenzziehungen ermöglichen.

Sabine Schmidt-Lauff

LITERATUR

- Dörpinghaus, A./Uphoff, I. K. (2012): Die Abschaffung der Zeit. Wie man Bildung erfolgreich verhindert. Darmstadt: WBG.
- Ehrenspeck, Y./Rustemeyer, D. (1996): Bestimmt unbestimmt. In: Combe, A./Helsper, W. (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 368-390.
- Koller, H.-C. (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformativischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Pongratz, L. A./Bünger, C. (2008): Bildung. In: Faulstich, P./Faulstich-Wieland, H. (Hg.): Erziehungswissenschaft – Ein Grundkurs. Reinbek: Rowohlt, S. 110-129.
- Ruprecht, H. (1985): Kriterien einer Grundlagentheorie der Erwachsenenbildung in systematischer und historischer Sicht. In: Ruprecht, H./Sitzmann, G. H. (Hg.): Erwachsenenbildung als Wissenschaft. München: Weltenburger Akademie, S. 5-16.
- Schäfer, E. (2007): Die „Pampaedia“ (vor 1670) von Johann Amos Comenius. In: Koerrenz, R./Meilhammer, E./Schneider, K. (Hg.): Wegweisende Werke zur Erwachsenenbildung. Jena: IKS, S. 35-48.
- Schmidt-Lauff, S. (2012): Grundüberlegungen zu Zeit und Bildung. In: Schmidt-Lauff, S. (Hg.): Zeit und Bildung. Annäherungen an eine zeittheoretische Grundlegung. Münster: Waxmann, S. 11-60.
- Tenorth, H.-E. (1997): „Bildung“ – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 43, Heft 6, S. 969-986.