

Wintersemester 2013/2014 — Ergänzende Literatur zu den online-Lektionen

**Erziehungswissenschaftliche Grundfragen
pädagogischen Denkens und Handelns**

Bildung – Glück – Gerechtigkeit: Wozu ist die Bildung da?

Apl. Prof. Dr. Timo Hoyer, Prof. Dr. Rainer Bolle, Prof. Dr. Gabriele Weigand, Dr. Albert Berger

Pädagogische Hochschule Karlsruhe

1 Heinz Bude (2011): Bildungspanik

Bude, Heinz (2011): Bildungspanik. Was unsere Gesellschaft spaltet. Carl Hanser Verlag, München, 54–68.

Der im Mai 2008 vorgestellte Sozialbericht der Europäischen Union enthielt für alle, die sich nach drei PISA Wellen von der strukturellen Ungerechtigkeit des deutschen Bildungssystems hatten überzeugen lassen, eine überraschende Nachricht: Ausgerechnet in der Bundesrepublik sollen Kinder aus bildungsfernen Schichten ein mal
5 die europaweit besten Chancen auf Abitur und Studium gehabt haben. Das war in den achtziger Jahre des letzten Jahrhunderts, als die entsprechenden Chancen von Kindern aus nichtakademischen Haushalten zwar nur halb so hoch waren wie jene von Akademikerkindern aber immer noch höher als in allen anderen europäischen Ländern. Selbst in Finnland, dem europäischen Vorzeigeland in Bildungsfragen, stellten sich die Chancen auf einen derartigen Bildungsaufstieg, wenn auch
10 minimal, schlechter dar.

Das hatte eine 2005 durchgeführte Befragung von Erwachsenen im Alter zwischen 25 und 54 Jahren ergeben. Nur in Deutschland hatte man aus dem Grund 35- bis 64-Jährige befragt, weil deutsche Studierende im Durchschnitt sehr viel später als
15 sonst in Europa ihr Studium abschließen. Besonders schlecht sah es demnach mit der Bildungsgerechtigkeit in den damals noch kommunistisch [38] regierten Ländern wie Tschechien, Polen oder Ungarn aus. Auch in der DDR war es, wie man aus anderen Untersuchungen weiß, nicht anders.¹ Dort hatte man als Akademikerkind eine rund zehn Mal höhere Chance, einen Hochschulabschluss zu erreichen als ein
20 Kind von nicht studierten Eltern. In der Bundesrepublik brachte einem das Privileg, aus einer Familie von Akademikern zu stammen, verglichen mit einem Arbeiterkind lediglich eine doppelt so günstige Aussicht, selbst wieder einen akademischen Abschluss zu erwerben.

¹So wird für den »Arbeiter- und Bauernstaat« der DDR die wachsende soziale Schließung und die zunehmende Selbstreproduktion der »sozialistischen Dienstklasse« in der Folge der Generationen konstatiert: »Die Kinder der Intelligenz hatten elfmal beziehungsweise fünfzehnmal bessere Chancen als die Kinder von Facharbeitern beziehungsweise von un- und angelernten Arbeitern und Genossenschaftsbauern. Das heißt, dass sich die relativen Chancen im Vergleich zur Aufbaugeneration um das Fünfeinfache verschlechtert.« Karl Ulrich Mayer und Heike Solga, Mobilität und Legitimität. Zum Vergleich der Chancenstrukturen in der alten DDR und der alten BRD oder: Haben Mobilitätschancen zu Stabilität und Zusammenbruch der DDR beigetragen?, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg.46, 1994, S. 193–208.

In diesen Zahlen reflektiert sich die bundesrepublikanische Erfahrung einer ganzen Generation von Bildungsaufsteigern, die aus kleinen Verhältnissen weit nach
25 oben gekommen sind. Gerhard Schröder, Horst Seehofer, Renate Künast oder der Manager Rene Obermann und die Moderatorin Elke Heidenreich stehen für diese Fahrstuhlkohorte mit exemplarischen Bildungsbiographien. Sie kommen aus der Welt der »zweiten Bildungswege«, der Gesamthochschulen, der Gymnasien mit neuen, wenig elitär anmutenden Schwerpunkten wie neue Sprachen, Sozialwissen-
30 schaften oder Sport, der reformierten Oberstufe oder der Schulen für Erwachsenenbildung. Eine besondere Bedeutung für die soziale Öffnung der tertiären Bildung hatten die nirgends sonst in Europa bekannten Fachhochschulen, die sich als außerordentlich erfolgreich bei der Definition neuer professioneller Kompetenzen für die sich ausweitende Dienstklasse sowie für die Bildung neuer beruflicher
35 Qualifikationsidentitäten unterhalb der humanistischen Generalabschlüsse oder der naturwissenschaftlich-technischen Diplomierung erwiesen. Die [39] Fachhochschulen² für Verwaltung, soziale Dienste oder Technik entwickelten sich in relativ enger Koppelung mit der Nachfrage auf den entsprechenden Arbeitsmärkten. Für die Absolventen erlaubte der Fachhochschulabschluss bald Einstiege auf mittlerer Ebene
40 und schloss Aufstiege auf höhere Ebenen nicht aus. Diese Lockung mit hohen Bildungserträgen verfiel natürlich gerade bei den aufstrebenden Schichten von Regionen im Wandel. Wer sich mit den beschränkten Verhältnissen im Lipperland, in Franken oder im Ruhrgebiet nicht abfinden wollte, konnte so seinem Schicksal in auslaufenden Handarbeitskarrieren oder als mitverdienende Hausfrau und Mutter
45 entkommen.

Wer dieses Kapitel des bundesrepublikanischen Aufstiegs aus Ruinen bei der Empörung über mangelnde Bildungsgerechtigkeit in der deutschen Gesellschaft von heute unterschlägt, verkennt die Lage. Die Geschichten vom sukzessiven sozialen Aufstieg über die letzten drei Generationen der Familien gehören zum Inventar der
50 deutschen Nachkriegserzählung. Niemand wird ernsthaft in Frage stellen, dass die Chancen in den Familien sehr unterschiedlich verteilt sind; trotzdem herrscht die Überzeugung, dass die Familien in Deutschland etwas dafür tun können, um ih-

²Siehe nur Walter Müller, Hildegard Brauns und Susanne Steinmann, Expansion und Erträge tertiärer Bildung in Deutschland, Frankreich und im Vereinigten Königreich, in: Berliner Journal für Soziologie, Jg. 12, 2002, S. 37–62.

ren Kindern eine gescheite Bildung zu vermitteln, damit sie vorankommen. Umso größer ist das Erstaunen über den Nachweis der fortschreitenden Verriegelung der Klassenverhältnisse durch das deutsche Bildungssystem. Woher kommt es, dass das in den achtziger Jahren sozial durchlässigste Bildungssystem in Europa mit einem
5 Mal zu den ungerechtesten und undurchlässigsten [40] zu rechnen ist? Der Aufbau des Bildungssystems ist derselbe wie vorher, das Lehrpersonal hat vermutlich nicht mehr Vorurteile als früher und die Bildungsausgaben sind auch nicht drastisch reduziert worden. Was also ist geschehen?

Zwei Entwicklungen in den Bildungsverhältnissen sind heute offensichtlich: Eine
10 Dramatisierung der Lage an den Rändern, wo sich Bildungsghettos entwickelt haben, und die Ausbreitung einer sozialen Abschottungsbewegung in der Mitte, die vor allem in der Verteidigung von Bildungsreservaten für die Kinder der Besserverdienenden und Höhergebildeten zum Ausdruck kommt. So scheint das deutsche Bildungssystem einer Zerreißprobe ausgesetzt zu sein, die das Prinzip der öffentli-
15 chen Bildung überhaupt in Frage zu stellen droht.

Das untergründige Thema ist natürlich die fortschreitende migrantische Mischung der Schülerpopulationen. Die Familien mit »biodeutschem«Hintergrund, die auch Bioprodukte präferieren, fliehen die Grundschulen, die durch einen mehr als 50-
20 prozentigen »ndH«-Anteil charakterisiert sind. Denen schließen sich nicht selten bildungsbestrebte Eltern mit einer Migrationsgeschichte in der Familie an. Gerade in den Großstädten kann man eine innerstädtische Migrationsbewegung von Familien mit schulpflichtigen Kindern beobachten, die den Wohnort in Abhängigkeit von der Erreichbarkeit von Schulen wählen, die von möglichst vielen Kinder deutscher und möglichst wenigen Kindern bildungsferner Herkunft besucht werden. Man strebt
25 auf Schulen, die bestimmte Fähigkeiten, Bereitschaften und Überzeugungen als Voraussetzung für [41] gelingende Bildungsprozesse bei Schülern wie Eltern erwarten: Die Fähigkeit, sich auf die Lösung bestimmter Aufgaben konzentrieren zu können, die Bereitschaft, sich der Leistungskonkurrenz zu stellen, und die Überzeugung, dass das alles zum Vorteil des Kindes ist. Der Konsens darüber muss nicht von Anfang an
30 gegeben, aber doch mit der Zeit erreichbar sein.

Demgegenüber erscheinen die verbleibenden Hauptschulen als Orte der Bändigung einer rohen Natur, wo jede Seite ums Überleben kämpft. Lehrerinnen, die sich das

Lächeln abtrainiert haben, und Lehrer, die im Traum rot sehen, stehen Schülerinnen gegenüber, die als Braut begehrt werden wollen, und Schülern, die glauben, keine Sekunde Schwäche zeigen zu dürfen. Während das Lehrpersonal aus lauter
35 Verzweiflung über seine unmögliche Aufgabe von Wutausbrüchen und Nervenkollapsen hin und her gerissen wird, lauert die Lerngruppe nur auf die Gelegenheit, sich lustig zu machen und abzulachen. Es ist von amerikanischen Verhältnissen auf deutschen Schulhöfen die Rede, weil in bestimmten Gebieten Wachschrützer in schwarzen Uniformen für Ruhe und Ordnung sorgen müssen. Das betrifft nicht
40 allein Hauptschulen, in deutschen Großstädten sind teilweise sogar die Realschulen zu Überlebenscamps geworden. Das Lehrpersonal versucht eine halbwegs zivile Ordnung im Innern aufrechtzuerhalten, ist aber bei der Abwehr von Übergriffen von der Straße oft überfordert. Man kennt die Geschichten von Lehrern, die gegenüber einem fremden Jugendlichen, der in der Pause auf einen Schüler der Schule
45 losgeht, das Hausrecht wahrnehmen wollen und dafür [42] krankenhaushausreif zuge richtet werden. Die Gewalt der Schule kommt hier nicht mehr von Lehrern, die prügeln, sondern von Schülern, die austicken.

Der grundlegende Widerspruch dieses Bildungsghettos scheint sich für den Blick von außen am Wert der Bildung zu entzünden. Der institutionellen Botschaft der Schule, dass man nur durch Bildung vorankommt, setzen die Beschulten ihre lebens-
50 geschichtliche Erfahrung entgegen, dass Bildung einem im Zweifelsfall gar nichts nützt. Weil es aus diesem Widerspruch offenbar kein Entrinnen gibt, sind beide Parteien in diesem Kraftwerk der Affekte auf Gedeih und Verderb aneinandergefesselt: Niemand darf eingestehen, dass die ganze Veranstaltung eine Farce darstellt. Die
55 Lehrer nicht, weil sie von Berufs wegen die Fahne der Bildung hochhalten müssen, die Schüler nicht, weil sie in ihrer Bezugsgruppe nicht als die Dummen dastehen wollen, die auf die Bildungslüge der Schule hereingefallen sind.

Es ist gar nicht so einfach, die Geschichte zu erzählen, wie es dazu gekommen ist. Die erste Antwort scheint sich aus dem Blick auf den Arbeitsmarkt zu ergeben. Dort
60 hat sich das Bild insofern völlig verändert, als die Nachfrage nach gering qualifizierten Arbeitskräften nach und nach zurückgegangen ist. Das betrifft industrielle und handwerkliche Tätigkeiten genauso wie die Arbeit im Büro. Heute ist die Hälfte aller

Langzeitarbeitslosen ohne Berufsausbildung. Ohne einen entsprechenden Abschluss mit Brief und Siegel kommt man nicht mehr unter.

Das war nicht immer so. In den fünfziger und sechziger Jahren konnten 40 Prozent der Beschäftigten in Westdeutschland [43] keine abgeschlossene Berufsausbildung vorweisen. Das »Wirtschaftswunder« basierte auf massenhaften Anlernkarrieren, was besonders den Flüchtlingen und Vertriebenen des Zweiten Weltkriegs aus Halle oder Hermannstadt wie den Nebenerwerbslandwirten aus Aurich und Straubing zugutekam. Und bis Mitte der siebziger Jahre holte man sich zur Erledigung der schmutzigen und schweren Jobs, für die keine besondere Qualifikation vonnöten war, sogar noch »Gastarbeiter« ins Land. Heute da gegen redet man von kontrollierter Einwanderung, bei der die Qualifikation der Bewerber das entscheidende Kriterium darstellt.

In den letzten zwanzig Jahren hat eine regelrechte »Kompetenzrevolution« (Michael Vester) für nachgefragte Arbeit Platz gegriffen, die von den einzelnen Arbeitskräften weitaus mehr als Folgebereitschaft und Adaptionsgeschick verlangt. Wer im Werkzeugmaschinenbau, im Heizungsbau oder in der Lohnbuchhaltung eine Anstellung finden will, muss durch ein Zertifikat unter Beweis stellen, dass sie oder er in der Lage ist, die wissensbasierten und dienstleistungsorientierten Tätigkeiten verantwortungsvoll und qualitätsgerecht auszuführen. Dafür bedarf es in der Regel zumindest eines mittleren Schulabschlusses, der einem Realschulabschluss gleichkommt.

So lässt sich erklären, wie der Strukturwandel der Wirtschaft den Bildungserfolg der Hauptschule entwertet. Der Hauptschulabschluss liegt dann unterhalb der Bildungsnorm und befähigt einen bestenfalls für einen einfachen Arbeitsplatz, der oft nur um den Preis eines prekären Beschäftigungsverhältnisses zu haben ist. Das legt den [44] Schluss nahe, dass sich hier die Erfolglosen des Bildungssystems sammeln, die nicht genug Bildungsanstrengungen unternommen haben oder die an den Bildungsstandards gescheitert sind, denen es also mit anderen Worten entweder an der Energie oder an der Intelligenz fehlt.

Dem steht die Erkenntnis von der durchschlagenden sozialen Selektivität der Haupt- und Sonderschüler von heute entgegen. Auf dieser Restschule für die einfache Arbeit sind vermehrt Kinder zurückgeblieben, deren Eltern selbst in einfachen Tätigkeiten

beschäftigt oder nicht beschäftigt sind. Die Hartz-IV-Linie verlängert sich in der Regel über die Hauptschule zwischen den Generationen. Dass sich ein Fritz oder eine Johanna aus einem Akademikerhaushalt unter Kevin, Raschid, Chantal oder Selma mit einem Elternteil ohne anerkannten Bildungsabschluss findet, ist geradezu ausgeschlossen. Die Wahrscheinlichkeit, dass ein Hauptschulkind aus einer sozial schwächeren Familie stammt, ist heute größer als früher.

Die Verhältnisse sind deshalb so vertrackt, weil man sich vor Augen führen muss, dass die Hauptschule, wie man sie heute zu kennen glaubt, als ein Ergebnis der Bildungsexpansion zu begreifen ist, die durch die Chancenmehrung vieler die Chancenminderung weniger bewirkt. Der Anteil der 13-Jährigen, die ein Gymnasium besuchen, hat sich seit den 1950er Jahren mehr als verdoppelt; der Anteil der Realschüler hat sich seitdem sogar verdreifacht. 2005 besuchten nur noch so Prozent der 13-Jährigen eine Hauptschule. Heute ist diese Prozentzahl wegen der Einführung von Sekundarschulen in vielen Bundesländern nur noch schwer zu eruieren. [45]

Dieser Rückgang brachte allerdings eine Veränderung in der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft an den deutschen Hauptschulen mit sich. Die massenweise Abwanderung in die höheren Bildungsgänge der sekundären Sozialisation von Realschule und Gymnasium hat auf der unteren Stufe diejenigen zurückgelassen, die von ihren Familien nicht den Schub für Bildung mitbekommen haben. Die »Arbeitnehmergesellschaft« der Nachkriegszeit hat sich mit ihren sozialen Aufsteigern und Statussuchern bildungsmäßig abgesetzt und dadurch eine Schicht von Bildungsverlierern hervorgebracht, die den Anschluss an den Mainstream verloren haben. Offenbar ist im Gefolge der Bildungsexpansion die institutionelle Separierung am unteren Ende der Bildungshierarchie nicht abgebaut worden, die sozialen Ausleseprozesse sind, je weiter man nach unten kommt, vielmehr schärfer und unbarmherziger geworden.

Dabei fallen zwei Dinge ins Auge. Zum einen kommen die meisten dieser Heranwachsenden aus verwundeten Familienverhältnissen: Die Abwesenheit eines Eltern-

teils,³ wechselnde Bezugspersonen, fehlende Adressaten — oder ein Familienleben, das von unberechenbaren Gewaltausbrüchen anwesender Erwachsener, Dominanzkämpfen zwischen den Geschwistern und früher Vereinsamung der Kinder bestimmt ist, Es ist dieses mit dem Elternhaus zusammenhängende Belastetsein der Heranwachsenden, das sie für die Lehrerinnen und Lehrer oft so unerreichbar macht.

Zum anderen ist die Überpräsenz von Kindern mit Migrationsgeschichte nicht zu leugnen. In bestimmten Bezirken [46] Berlins, Kölns oder Hamburgs gelten drei Viertel der Hauptschüler als »Menschen mit Migrationshintergrund«. Das wäre nicht weiter schlimm, stellte sich nicht eine fatale Interaktion, wie die Methodiker der empirischen Sozialforschung sich ausdrücken, zwischen persönlicher Vulnerabilität aufgrund der Familienverhältnisse und gruppenbezogenen Benachteiligungen aufgrund der Herkunftsgeschichte ein. Die Lebensstilforscher würden wohl von der Dominanz eines kulturell entwurzelten Migrationsmilieus mit prekärer Lebensführung sprechen, das in erster Linie mit der Bewältigung schier endloser Alltagsprobleme beschäftigt ist, nach Geld für Konsum strebt und dessen Sprösslinge vor allem Spaß haben wollen und sich den Erwartungen der Mehrheitsgesellschaft verweigern.

Das Lehrpersonal sieht sich jedenfalls mit Jugendlichen konfrontiert, deren Erziehungsberechtigte Erziehung entweder als gelegenheitsorientierte Züchtigung verstehen oder es ganz aufgegeben haben, auf ihre Kinder noch Einfluss zu nehmen und sich dann, wenn man auf sie zukommt, hinter dem Vorwurf von Ausländer- oder Frauenfeindlichkeit verschanzen oder sich als unberührt vom Schicksal ihrer Kinder zeigen. Das ist sicher in München, wo einem mit einem Hauptschulabschluss noch eine Facharbeiterkarriere offensteht oder man als Verkäuferin in einem Fachgeschäft vorankommen kann, anders als in Bremen, wo man mit einem entsprechenden Abschluss in der Regel nichts anfangen kann. Aber insgesamt scheinen die Eltern wenig von ihren Kindern zu wissen.

Deshalb fühlen sich die Lehrerinnen und Lehrer zur [47] Nachsozialisation der ihnen anvertrauten Heranwachsenden aufgefordert, an der sie allerdings Tag für Tag scheitern. Besonders das Viertel »ausbildungsmüder Jugendlicher« in den Klassen,

³Heike Solga, Ausbildungslose und die Radikalisierung ihrer sozialen Ausgrenzung, in: Heinz Bude und Andreas Willisch (Hrsg.), Das Problem der Exklusion. Ausgegrenzte, Entbehrliche, Überflüssige, Hamburg 2006, S. 121–146.

das nichts anderes im Sinn hat, als den Unterricht zu torpedieren, verbreitet die Stimmung eines Kampfes aller gegen alle, dem kein schulischer Leviathan Einhalt zu bieten vermag. Oft denken die Lehrerinnen und Lehrer, es wäre für alle besser, wenn diese gar nicht mehr zum Unterricht erscheinen würden. Dann könnten sie mehr Zeit für die Hoffnungsvollen aufwenden, die durch die Hoffnungslosen nur nach unten gezogen werden.

Die Heranwachsenden selbst erleben die Schule als einen Raum wechselseitiger Abweichungsverstärkung, wo andere Gesetze des Einsatzes von Energie und Intelligenz herrschen. Man muss blitzschnell sein, darf keinen Gegner unterschätzen und kann nur durch permanente Rollendistanz sein Ich behaupten. Das Reden besteht aus einem endlosen Band von Witzen, Anspielungen und Überzeichnungen, bei dem schwer herauszufinden ist, wann etwas ernstgemeint ist. Nur wen eine Bemerkung trifft, der weiß, dass er sie nicht unbeantwortet lassen darf. Am Ende unterscheidet einen Angriff nichts von einer Verteidigung.

Die Erfordernisse an Gewitztheit, Schnelligkeit und Verderbtheit werfen im Übrigen ein Licht auf die 15 Prozent von »underachievern« in dieser Gruppe, die in diesem Schultyp deutlich unter ihren Möglichkeiten bleiben. Sie geben hier den Takt vor und bleiben nach Kriterien all gemeinen Vorankommens trotzdem zurück. [48]

So bereiten sie sich auf ein brüchiges und ungewisses Leben vor, das weder verlässliche Jobs noch belastbare Beziehungen bietet. Probleme gibt es genug. Man muss lernen, lästige von gefährlichen Stressmachern zu unterscheiden. Die einen kann man als Spielbälle fürs Verächtlichmachen benutzen, vor den anderen muss man sich in Acht nehmen und sich trotzdem gegen sie durchsetzen. Es zählt der Respekt, den man sich dadurch erwirbt, dass man durch nichts verrät, dass man sich fürchtet. Dies kennzeichnet die »antizipatorische Sozialisation« für ein Leben, bei dem es nicht um Beruf und Karriere, sondern ums Durchkommen und Überleben geht.

In den Vorstellungen dieser Jugendlichen spielt Bildung keine oder doch nur eine untergeordnete Rolle. Es steht das schnelle Geld, das auf der Straße winkt, gegen den bescheidenen Erfolg, den die Schule verspricht. Wie überall in den Grenzzonen

⁴Johannes Uhlig, Heike Solga und Jürgen Schupp, Bildungsungleichheiten und blockierte Lernpotenziale: Welche Bedeutung hat die Persönlichkeitsstruktur für diesen Zusammenhang?, in: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 37, 2009, S. 418–441.

der Gegenwartsgesellschaft träumen besonders die Jungmänner aus den prekären Milieus von einem spektakulären Leben in der erweiterten Drogenökonomie, das ihrem Wunsch nach sozialer Größe entgegenkommt. Eine schöne Braut, ein großes Auto und ein Auftritt im Club sind mehr wert als die Aussicht auf eine Lehrstelle, wo man Kaffee holen muss, auf einen Bus, der zu spät kommt, und einen Samstagabend, wo man rumhängt.

Ist es nicht in der Tat schlauer, einen Spätkauf zu betreiben oder mit Kokain zu dealen? Bildung heißt Schule und Ausbildungsplatz, woran immer Beurteilungen, Zeugnisse und Dokumente hängen. Die Straße dage gen ist ein Schauplatz von Geschichten, in denen noch [49] Wunder vorkommen. Sie handeln von Geld, Sez und Gewalt und stillen, so könnte man mit Nietzsche sagen, den Durst nach Feinden und Widerständen und Triumphen. Die Entscheidungen, die ein Junge oder ein Mädchen im Neuköllner Rollbergviertel, in Bremen-Huchting oder im Leipziger Osten mit 15 Jahren zu treffen hat, sind oft so hart, weil sich danach das Leben gabelt, entschiedener und endgültiger, als sich ein Abiturient aus den besseren Vierteln dieser Städte es sich vorstellen kann.

Waren es in den 1960er Jahren vor der ersten großen deutschen Bildungsdebatte die »katholischen Arbeitermädchen vom Lande«, so erscheinen heute die »Unterschichtjungen mit Migrationshintergrund aus den Ballungszentren« als die bildungsmäßig am stärksten benachteiligte Gruppe. Das betrifft die soziologisch festgestellte Bildungsbeteiligung wie den psychologisch eruierten Kompetenzerwerb. Die Einflüsse von Geschlecht, Religion und Region, so wie sie sich damals darstellten, spielen heute für die Bildung keine Rolle mehr. Das ist die Bilanz, die man nach der Bildungsexpansion der 1970er und 1980er Jahre ziehen kann. Dafür ist jetzt die Bedeutung von Stadtquartier, Migrationsgeschichte und Bildungshintergrund in den Vordergrund getreten.

Dahinter verbirgt sich die Veränderung der deutschen Gesellschaft durch vielfältige Prozesse der Migration von den »Gastarbeitern« der sechziger und siebziger aus Italien, dem damaligen Jugoslawien oder der Türkei bis zu den »Bürgerkriegsflüchtlingen« der neunziger Jahre aus dem Kosovo, aus Kasachstan oder aus Palästina. Pizza, Grillteller und Döner sind die Spuren davon in der deutschen [50] Schnellküche. Die Migration in die Arbeitsmärkte setzt sich fort als Migration ins Bildungssystem. Hier

bildet die zweite und dritte Generation der Angekommenen eine starke Population, die eine neue Konkurrenz- und eine andere Ausschlussdynamik mit sich bringt. Gut machen es die von der Anzahl her gesehen kleinen Zuwanderergruppen wie die Griechen und Vietnamesen, deren Kinder höhere Bildungserfolge als die deutschstämmige Referenzgruppe erzielen. Nicht so gut sieht es bei den populationsstarken Migrationsgruppen der Italiener und Türken aus, bei denen eine Mehrheit gemessen an der Schulbildung ihrer Eltern auf der Bildungsskala weit vorangeschritten ist, bei denen aber eine starke Minderheit sich dem Bildungswettbewerb gar nicht erst stellt.

Diese zweiten und dritten Generationen, die in Deutschland aufgewachsen sind, wissen, wie man mit den »goldigen Deutschen« umgeht, wie man sie umgarnt, provoziert und abstößt. Sie kennen die Mischung aus Neugier und Abneigung, aus Misstrauen und Mitleid in deren Gesichtern, und wenn sie guter Stimmung sind, fühlen sie sich den Deutschen überlegen, die anscheinend keine Ahnung davon haben, wie sie durchschaut werden. Auch ist ihnen klar, dass Bildung das Ticket darstellt, das einen in Deutschland ankommen lässt. Aber sie wollen auf keinen Fall als Bittsteller und Nachbeter erscheinen. Sie schämen sich für ihre Eltern, wenn sie daran denken, wie ihr Vater um Anerkennung buhlte und wie ihre Mutter sich in stiller Zurückhaltung übte. So tief wollen sie selbst nie sinken.

Die Migrantenkinder freilich, die erkannt haben, dass man mit Bildung nach oben kommt, treten als Konkurrenten [51] um hohe Bildungsabschlüsse auf, weil sie die durch die Bildungsexpansion erleichterten Wege zum Abitur für sich zu nutzen wissen. Sie sammeln sich teilweise schon auf weiterführenden Schulen, die nicht mehr von deutsch stämmigen Kindern dominiert werden, und ziehen Vor teile aus ihrer positiven Diskriminierung. Die Vorteilsgewinnung durch Strategien ethnischer Schließung ist nämlich längst nicht mehr auf »biodeutsche« Milieus beschränkt. Mit Argwohn wird von denen beobachtet, dass etwa auf den durch selektiven Zugang entstandenen »Türkengymnasien« andere Anforderungsprofile bessere Notendurchschnitte ergeben, die eine uneinholbare Verbesserung der Zulassungsvoraussetzungen für bestimmte Studienfächer bedeuten.

Die Gruppe von Migrantenkindern aus bildungsfernen Elternhäusern ohne Aufstiegsdisziplin dagegen wird als bildungsresistente Population im Bildungssystem

isoliert und im Bildungsghetto von Haupt- und Sonderschulen konzentriert. Es sind die Berichte aus dieser Bildungswelt, die die Angstvorstellung einer sozialen Zeitbombe nähren, die die Bürgergesellschaft bedroht. Dabei spielt das Thema der Gewalt eine zentrale Rolle. Staatsanwaltliche Erkenntnisse wie diese, dass in Berlin der Anteil der Intensivtäter mit Migrationshintergrund bei 80 Prozent liegt, schrecken die Öffentlichkeit auf. Der Ausdruck erfasst Personen, die sich innerhalb eines Jahres mindestens zehn erheblicher Delikte schuldig gemacht haben. In Berlin sind davon etwa 40 Prozent »staatenlose palästinensische« Jugendliche und Heranwachsende, rund 30 Prozent haben einen türkischen Abstammungshintergrund. Kinder [52] von Deutschen, Vietnamesen, Russen und Angehörigen aus den Balkanstaaten schließen sich an. Es geht in der Regel um Rohheitsdelikte, die eine erhebliche Brutalität erkennen lassen. Anlässe sind Verletzungen der Ehre, weil jemand die Schwester schief angeschaut hat oder weil die deutsche Freundin genug von der Beziehung hatte, es kann aber auch Passanten treffen, die das Pech hatten, zur falschen Zeit am falschen Ort zu sein.

Die Biographien dieser Gewalttäter unter 21 Jahren legen einen Zusammenhang zwischen erzieherischer Vernachlässigung im Elternhaus, Abweichungsverstärkung durchs Bildungssystem und kriminellem Verhalten nahe. Dramatisierer wie Entdramatisierer der Gewalt sind sich darin einig, dass in erster Linie das Bildungssystem für das Entstehen dieses besonderen Gewaltphänomens verantwortlich zu machen ist. Jedenfalls sehen sie hier den einzigen Ansatzpunkt für staatliches Handeln, das die autonome Sphäre der Familie respektieren will. So klar der Zusammenhang von Kriminalitätsrisiken und mangelnder Bildung ist, so unklar ist, was im Bildungssystem geschehen muss, um die Dinge in den Griff zu bekommen.

Für die Gruppe der Bildungsverlierer, denen wegen eines unzureichenden oder fehlenden Schulabschlusses der Makel der Unfähigkeit anhängt, stellt die verabsolutierte Schulbildung eine Sackgasse dar, aus der sie selbst nicht herausfinden. Die Schule ist für sie in den Worten von Karl Mannheim kein angemessener »Bewährungsraum« fürs Ausspielen ihrer Stärken und zur Widerspiegelung ihrer Schwächen. Das Bildungsmotiv selbst braucht für sie eine andere Einbettung. Die Herausforderung muss [53] dem Ideal einer sozialen Größe entsprechen können und darf

nicht von vorneherein darauf angelegt sein, dem Heranwachsenden Zurücknahme, Aufschiebung und Bescheidung aufzuerlegen. In gewisser Weise konfrontieren diese Herwachsenden und Jugendlichen das Bildungssystem mit seinem Grundproblem: der Klärung des Sinns von Bildung, die nicht allein der Auslese dient und nicht nur Berechtigungen vergibt, sondern der Stärkung der Person durch die Auseinandersetzung mit einer wenig erfreulichen, wenig verlässlichen und wenig entgegenkommenen Wirklichkeit dient. Bildung für alle ist das Ziel, dem kaum jemand widersprechen wird. Aber was ist der Maßstab, an dem die Erreichung dieses Ziels gemessen wird?

Bildung ist, lautet das Prunkzitat des deutschen Reformpädagogen Georg Kerschensteiner aus der Zwischenkriegszeit des letzten Jahrhunderts, was zurückbleibt, wenn man das Gelernte wieder vergessen hat. Dieser ursprünglich gegen die Auffassung der Schule als Ausleseanstalt und Berechtigungsbehörde unter dem Eindruck von Weltverbesserungsbewegungen von rechts und links geprägte Satz verdeutlicht die deutsche Tradition des Redens über Bildung. Bildung verspricht einen Mehrwert für die Person, der nicht einfach über formale Ausbildung zu erlangen ist, nicht durch moralische Erziehung eingebleut werden kann und nicht als Ergebnis von Lernprozessen zu messen ist. Bildung ist tiefgreifender als Ausbildung, nachhaltiger als Erziehung und vielgestaltiger als Lernen. Der Begriff der Bildung beinhaltet somit immer schon einen Unterschied zwischen den Bildungsprozessen, die eine Person erlebt und aus der sie ihr Selbstwertgefühl gewinnt, und den Bildungsprozeduren, denen eine Schülerin oder ein Schüler unterworfen wird und die eine soziale Sortierung nach sich ziehen.

Der gebildete Mensch, so ist dann bei einem deutschen Philosophen der Gegenwart zu lesen¹, hat den animalischen Egozentrismus hinter sich gelassen, er pflegt einen [55] differenzierten und nuancenreichen Sprachstil, scheut sich gleichwohl nicht zu bewerten und begreift das Fremde als Bereicherung. Vor allem aber weiß der Gebildete, dass Bildung nicht das Wichtigste im Leben ist.

Diese auf großer männlicher Selbstgewissheit ruhende Fähigkeit zu innerer Distanz erweist die Gebildetheit als ein Ideal ständischer Lebensführung, an dem man sich

⁵Kirsten Heisig, Das Ende der Geduld. Konsequent gegen jugendliche Gewalttäter, Freiburg 2010, S. 32.

¹Robert Spaemann, Wer ist ein gebildeter Mensch?, in: Scheidewege, Jg. 24 1994/95, S. 34–37.

als seinesgleichen erkennt. Bildung, so heißt es dann ironischer und soziologischer, ist die Fähigkeit, mit kultivierten Leuten mitzuhalt, ohne unangenehm aufzufallen.² Man denkt an eine geschmeidige und trainierte Verfassung des Geistes, der Anspielungen weiterführen, Geschichten aus schmücken und den Ernstfall vermeiden kann. Sie stellt denjenigen bloß, der das alles für einen verlogenen Bluff hält, und lässt diejenige links liegen, die sich gemustert und bedrängt fühlt.

Allerdings fehlt in Deutschland die Tradition einer höfischen Gesellschaft. Anders als in den westlichen Vorbildnationen Frankreich und England haben wir keine literarische Adelskultur, die auf Eleganz, Fasslichkeit und Einfachheit des Ausdrucks größten Wert legte. Statt des *homme de lettres* und des *Gentleman* haben wir den Bildungsbürger, der sich als Weltwisser und Gottsucher aufführt. Die Bildungsbürger kommen aus den Beamten-, Handwerker- und Pfarrerhaushalten, sie träumen davon, alles in sich zu begreifen, schaffen es aber nicht, im wirklichen Leben die Rolle und den Platz zu wechseln. Es fehlt der Hof, der einem Takt zumutet, Indirektheit abverlangt und Nüchternheit gebietet. Daher kommt der bildungsbürgerliche Zug ins Innerliche und Tiefe, Prinzipielle und [56] Radikale ebenso wie ins Abseitige und Abstruse. Die deutschen Dichter und Denker haben gerne direkt zum Volk gesprochen und nicht zu einem literarisch gebildeten Personenkreis, der ihre Imagination gezügelt oder ihr eine andere Richtung gegeben hätte. Mit Goethe, daran führt kein Weg vorbei, als der großen Ausnahme.

Das muss man wissen, wenn man die eigentümliche ethische Aufladung des Bildungsbegriffs in Deutschland verstehen will. Bildung ist kein Eigenschaftswort, sondern ein Weltbegriff. Bildung begründet, mit dem Hegel der Rechtsphilosophie gesprochen, den Eigensinn des einzelnen, der sich entschlossen hat, nichts in der Gesinnung anerkennen zu wollen, was nicht durch den Gedanken gerechtfertigt ist. Diese Formulierung hat nichts von höfischer Elastizität, sie ist vielmehr Ausdruck einer auf den einzelnen und seine Eigenheit konzentrierten Form innerlicher Selbstbegründung.

Die Idee, dass Bildung der Weg zu höchster Subjektivität ist, geht auf die protestantische Linie im deutschen Bildungsbürgertum zurück, Bildungsstolz, Innerlich-

²Dietrich Schwanitz, *Bildung. Alles, was man wissen muss*, Frankfurt am Main 1996, S. 394.

keitskult, Individualitätsglaube, Weltfrömmigkeit und Gesinnungsethik sind die Bestandteile eines im deutschen Bildungsbegriff verborgenen protestantischen Subtextes. Bis heute kann man Assoziationsfelder abrufen, die freie Bildung, strenge Dauerreflexion und inneres Schuldgefühl mit protestantischem Geist und trotzig Unbildung, magische Empfänglichkeit und außengeleitetes Schamgefühl mit katholischer Volksfrömmigkeit in Verbindung bringen. So triumphiert im Bildungsbegriff die protestantische Kultur des Ohres mit Sprachkultur, Dichtkunst und [57] Klangwelt über die katholische des Auges, der die bildende Kunst als Reservat des schönen Scheins und der stillen Andacht bleibt.

Das ist natürlich eine sehr grobschlächtige Gegenüberstellung, die evangelische Andachtsbilder unterschlägt und das von Carl Schmitt und Martin Heidegger repräsentierte Genie des katholischen Ressentiments, wie sich Jacob Taubes ausgedrückt hat, nicht zur Kenntnis nimmt. Aber sie zeigt andererseits, dass es bei Bildung immer auch um das gesellschaftliche Verhältnis von Hegemonialität und Inferiorität geht. Wer vertritt, was wahre Bildung ist, und wer sieht sich zur Nachsozialisation und zum Nachlernen in Bildungsfragen aufgefordert?

So stellte der Berliner Aufklärer Friedrich Nicolai Anfang des 19. Jahrhunderts in seiner damals vielgelesenen *Reise durch Deutschland und die Schweiz* fest, dass der durchschnittliche Protestant in Auftreten, Benehmen, Blick und Sprache ungleich geistiger und gebildeter wirke als ein Katholik.³ Und der katholische Moraltheologe Heinrich Schreiber, der 1845 die römisch-katholische Kirche verließ, um sich der liberal gesinnten Oppositionsbewegung der Deutschkatholiken anzuschließen, berichtete, dass in den katholischen Normalschulen des späten 18. Jahrhunderts die Schüler eine »katholische, d. h. steife Schrift« zu lernen hatten, die »leichtere, von der Individualität des Schreibenden bedingte sogenannte protestantische Schrift« dagegen verpönt gewesen sei.⁴

Und naturgemäß ist das humanistische Gymnasium als Vorzeiginstitution deutscher Bildungstradition von protestantischem Geist durchdrungen. Zwar stand es auf [58] den Fundamenten der Lateinschule, die wiederum auf die Klosterschulen

³Zitiert nach Friedrich Wilhelm Graf, *Der Protestantismus. Geschichte und Gegenwart*, 2. überarbeitete Aufl. München 2010, S. 104.

⁴A.a.O., S. 78 f.

zurückging, aber die neuhumanistische Ausprägung im 19. Jahrhundert mit der Dominanz der alten Sprachen Latein und Griechisch, die ungefähr die Hälfte aller Unterrichtsstunden beanspruchten, ist nicht ohne das protestantische Prinzip des *sola scriptura* zu begreifen.⁵ Im Gegensatz zum katholischen Prinzip der Doppelbindung an Heilige Schrift und Tradition der Kirche sucht der konzeptuelle Protestant in den von Gott überlieferten Worten der Bibel einen absoluten Haltepunkt, von dem aus die menschlichen Praktiken der Kirche kritisiert und relativiert werden können. »Allein aus der Schrift« und damit »allein aus dem Glauben« und schließlich »allein aus der Gnade« stellt sich der Protestant seinem Gott. Deshalb ist Bildung notwendige Voraussetzung zur Erlangung von Heil.

Man darf in der gymnasialen Empfindungswelt die ursprünglich gegen Krämergeist und Vorteilssucht gerichtete Griechensehnsucht nicht vergessen, muss sich klar machen, dass der schulische Kanon hauptsächlich aus Texten der heidnischen Antike bestand, aber die durch methodische Lektüre eingeübte Reflexionskultur von Traditionsbruch und Kritikbereitschaft, von individueller Wahrheitssuche und persönlicher Reifung, von Gewissensernst und Freiheitsregung ist protestantisch imprägniert. Dagegen wirkt der katholische Gegenentwurf der Jesuitenkollegs wie eine Fürstenschule für den gesellschaftlichen Führungsnachwuchs, die an den antiken Quellentexten weniger die Frage nach einer selbstbestimmten Lebensführung intensiviert, als mit den Fragen von [59] Macht und Herrschaft, von Ruhm und Ehre, von Einsamkeit und Freiheit vertraut macht.

Darin steckt im deutschen Fall insofern noch ein besonderer Akzent, als nach kulturprotestantischem Verständnis Bildung nicht nur als Voraussetzung persönlicher Freiheit, sondern zugleich als Bedingung sozialen Zusammenhalts gedacht wird.⁶ Persönliche Selbstbildung und gesellschaftliche Kulturvertiefung gehören nach reformatorischem Verständnis deshalb zusammen, weil das Christliche nach der Entlassung aus der Autorität der Kirche als versöhnendes Prinzip der Welt gedacht wird. Der Name dieses Versöhnungswerks ist Kultur. So wird Bildung zur Grundlage einer Kultur, die die sittliche Botschaft des Christentums in sich aufgehoben hat.

⁵Siehe Manfred Fuhrmann, *Bildung. Europas kulturelle Identität*, Stuttgart 2006, S. 9ff.

⁶Friedrich Wilhelm Graf, *Kulturprotestantismus. Zur Begriffsgeschichte einer theologiepolitischen Chiffre*, in: *Archiv für Begriffsgeschichte*, Jg. 28, 1984, S. 214–268.

Der Kulturprotestantismus des Kaiserreichs verstand sich als Ausdrucksgestalt der »Gebildeten aller Stände«, die die moderne Kultur des Individualismus sowohl anerkennen als auch durch das Bewusstsein ihres Herkommens aus der Religion des Evangelium begrenzen wollten. Man wollte christlich bleiben können, ohne antimodern werden zu müssen. Weil die Kultur sich von der Kirche emanzipiert hat, muss sie eine Orientierung in sich selbst finden. Dafür sorgt die Religion der Bildung, die den einzelnen zu sich selbst bringt und damit zugleich auf das Ganze ausgerichtet. Auf diese Weise können die Partikularinteressen der Individuen in der Kulturgemeinschaft der Nation ihre Aufhebung finden. Ein ethisch anspruchsvoller Begriff von Bildung zielt dem kulturprotestantischen Prinzip der Verweltlichung gemäß auf den nationalen Kulturstaat, der die Antagonismen der Gesellschaft zu [60] überwölben und dem Gemeinwohl einen Ausdruck zu verleihen in der Lage ist.

Zuletzt wurde die Vorstellung eines nationalen Kulturstaats im Augenblick der deutschen Einigung vor zwanzig Jahren beschworen. Was die Bundesrepublik und die DDR trotz aller gesellschaftlichen Differenzen vereint, so wurde gerade von den Kritikern der Wiedervereinigung betont, ist die deutsche Kultur. Die Wiedervereinigung muss zuerst in der Kultur gelingen, damit sie dann auch in der Gesellschaft funktionieren kann. In dem Maße, wie wir in Deutschland zu einer gemeinsamen Bildung im Allgemeinen kommen, wächst zusammen, was zusammengehört.

Was ist von dieser Geschichte heute übriggeblieben? Der von katholischer Seite notorisch behauptete Bildungsvorsprung des »protestantischen Deutschlands« ist genauso wenig nachweisbar wie die Existenz eines ständisch geschlossenen Bildungsbürgertums. Erst recht kann von Geltung eines nationalen, die Differenzen von Ost und West ausgleichenden Bildungsrahmens keine Rede sein. Im Gegenteil: Im Zeichen der Leistungsvergleiche von PISA ist ein Bildungswettbewerb zwischen neuen und alten Bundesländern ausgebrochen, bei dem vor allem die Gymnasien unter Beweis stellen wollen, wozu sie in der Lage sind. Die MINT-Fächer, das sind Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik, stellen dabei in der Regel den Maßstab dar – und nicht die allgemeine Bildung.

Heute gehört Bildung neben dem Einkommen und dem Beruf zwar zum Merkmalsbündel der Bestimmung [61] des sozialen Status einer Person, aber von einem ansprechbaren sozialen Kreis der Gebildeten kann man heute in Deutschland nicht

mehr sprechen. Bildung bringt einem Vorteile, aber sie sichert nicht mehr den Zugang zu einem imaginären gesellschaftlichen Stand, der sich als Träger eines führenden Lebensstils oder als Stütze des sozialen Zusammenhalts begreift. Bildung ist eine Frage der individuellen Wahl, nicht der gesellschaftlichen Verpflichtung.

- 5 Eine Antwort auf die Frage, wo dann der Leitgedanke einer allgemeinen Bildung bleibt, hat Ralf Dahrendorf in seiner schon erwähnten Schrift von 1965 gegeben: »Bildung ist Bürgerrecht«. Dahrendorfs Intervention stellt bis heute einen Meilenstein dar, weil sie für die Verteilung von Bildung den Staatsbürger ins Spiel gebracht hat, der arm oder reich, katholisch oder evangelisch, Berliner oder Bayer sein kann.
- 10 Alle Menschen haben als Staatsbürger ein Recht auf Bildung.

Bildung wird hier also nicht mehr als gruppenspezifisches Privileg, sondern als allgemeines Anrecht begriffen. Das betrifft das Recht jedes Menschen auf eine intensive Grundausbildung, die sie oder ihn dazu befähigen, von ihren und seinen staatsbürgerlichen Rechten und Pflichten wirksamen Gebrauch zu machen, sowie das Recht

15 jedes Menschen auf eine der individuellen Leistungsfähigkeit entsprechende weiterführende Ausbildung.

- Es stört den Liberalen Dahrendorf Mitte der 1960er Jahre offenbar nicht, dass es der Staat den Bürgern ermöglicht, in der Öffentlichkeit ihre Stimme zu erheben und durch Bildung und Beschäftigung das Beste aus ihren Möglichkeiten zu machen.⁷ Und er ist sich auch darüber im [62] Klaren, dass eine aktive Bildungspolitik Eingriffe in die soziale Einbettung der Menschen mit sich bringt, die eine Entfremdung von der Herkunft bedeuten. Aber die Befreiung zu den eigenen Möglichkeiten rechtfertigt die Herauslösung aus ungefragten Bindungen.
- 20

- In Dahrendorfs soziologischem Weltbild dient staatlich herbeigeführte Bildung daher nicht automatisch dem sozialen Zusammenhalt. Sie kann sogar die Konflikte um Lebenschancen verstärken, weil viele sich melden und mehr wollen. Aber für den liberalen Gesellschaftsdenker bilden Integration und Konflikt keine Gegensätze. In einer offenen Gesellschaft, in der sich die verschiedenen Interessenspositionen öffentlich artikulieren, kollektiv organisieren und als politische Gegensätze von
- 25
- 30 Großgruppen aufeinanderstoßen, heißt die Lösung des Rätsels sozialer Ordnung:

⁷Ralf Dahrendorf, *Bildung ist Bürgerrecht*, S. 23.

Integration durch Konflikt. Dafür schafft das Recht auf Bildung, das die Bürgerrechte vor dem Gesetz und die Partizipationsrechte im Staate ergänzt, die Voraussetzung. Wer öffentlich zum Ausdruck bringt, was ihm wichtig ist, was sie für sich will und welche Rolle man für sich im gesellschaftlichen Leben sieht, macht von seiner Freiheit Gebrauch. Es reicht nicht, dass einem diese Freiheit im rechtlichen

35

Sinne zuerkannt wird, man muss sie sich auch im sozialen Sinne nehmen können. Am Ende entscheidet sich für Dahrendorf an der Frage der Bildung der Unterschied zwischen formalen und effektiven Praktiken der Freiheit in einer Gesellschaft ohne Zentrum und Spitze.

Dreißig Jahre später, nachdem Dahrendorfs Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik in einer umfassenden und [63] weitgehenden Bildungsreform aufgegangen war, stellt Hartmut von Hentig fest, dass die Antwort auf unsere behauptete oder tatsächliche Orientierungslosigkeit nicht Wissenschaft, nicht Information, nicht die Kommunikationsgesellschaft, nicht moralische Aufrüstung, nicht der Ordnungsstaat, sondern einzig und allein Bildung sei. Damit wird die Rückkehr zu einem allge-

40

45

meinen, lebenspraktisch relevanten und gesellschaftlich folgenreichen Begriff von Bildung begründet.⁸ Es geht wie bei Dahrendorf um die Ausstattung der Menschen zu Bürgern, aber dazu müsse noch einmal grundsätzlich bedacht werden, was das Subjekt des Bildens, was der Charakter von Bildungsprozessen und was der Ausdruck von Bildung sei. Am Ende gehe es darum, was den Menschen zu einer Person

50

macht.

Hentigs Bilanz der mit reformatorischem Eifer betriebenen Bildungsexpansion ist ernüchternd: Sie habe die Aufhebung des Kanons, eine größere Aufmerksamkeit für den einzelnen, eine Vernachlässigung von Formen und Ordnungen und vor allem ein verstärktes Bewusstsein erbracht, dass man in der Schule seine Karriere

55

beginnt oder verpasst. Bei dem großen Versuch der Nachkriegszeit, die Einheit von wirtschaftlichem Wachstum, sozialem Aufstieg und individueller Emanzipation herzustellen, sei etwas schiefgegangen.⁹ Man habe trotz erheblicher Anstrengungen in der Bildungspolitik das Wesentliche verspielt: Die Bildung selbst.

⁸Hartmut von Hentig, *Bildung. Ein Essay*, München 1996, S. 11.

⁹A.a.O., S. 54.

Es steckt offenbar ein Mysterium in diesem Begriff, der aufs Ganze geht, Für Hentig schafft Bildung, richtig verstanden und verständig ins Werk gesetzt, nicht weniger [64] als die Einheit von Person, Gesellschaft und Kultur. Sie setzt das sich bildende Ich in die Lage, sein eigener Lehrmeister zu sein, sie eröffnet dem Heranwachsenden Wege, seine Rolle und ihren Beruf in der Gesellschaft zu finden und sie verleiht uns allen eine lebenslange Orientierung in unübersichtlich gewordenen Verhältnissen. Mit anderen Worten: Sie vermittelt Lebensfähigkeit, fördert Berufsfähigkeit und vollbringt Kulturfähigkeit.

Sie schafft das alles, wenn sie Anlässe für Einsicht und Freude liefert, die den jungen Menschen begeistern, herausfordern und bewegen. Wahre Bildung ergreift das sich bildende Ich in seiner Welt.

Hentigs Erzieher ist auf den Spuren von Sokrates, Cäsar oder Dante Menschenbildner, Geburtshelfer, Mythen erzähler, Denkanstoßer, er begegnet der staatlichen Pflichtschule aus dem Geist der funktionalen Differenzierung mit Skepsis und wünscht sich eine Schule des Lebens aus dem Geist der Antike für alle.

»Ich sehe ihn noch heute vor mir«, könnte eine Schülerin oder ein Schüler einer solchen Schule im Rückblick festhalten, "wie er mir gegenüber am Tisch saß und seine tiefschwarzen Augen unter dichten Augenbrauen auf mich richtete, Augen, die lächeln, die fragen, die aber auch unheimlich drohen konnten; wenn sie mich ruhig anblickten, waren sie von einer unergründlichen Stille, in die ich zu versinken glaubte wie in einem dunklen Waldsee. Der Unterricht, den er mir gab, war darin großartig, dass er sich in einer kaum glaublichen Weise über alle Regeln und Erfahrungen der Erziehungskunst hinwegsetzte. Wir begannen nicht etwa mit der Deklination von mensa, sondern [65] mit einer lateinischen Ekloge von Dante; von da gingen wir nach einigen Wochen zum Carmen Saeculare des Horaz über, das ich am Ende des ersten Vierteljahres meinen Eltern zu Weihnachten auswendig vortragen konnte. Damals hatte ich immer noch nicht deklinieren gelernt, aber ich verstand die Worte, die

[...]

Inzwischen ist die verborgene Referenz im Großen Gesang der bundesrepublikanischen Bildungsreform aufgedeckt worden. Der gerade zitierte Georg Picht, Hellmut

Becker, der Gründer und langjährige Leiter des Berliner Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, Hartmut von Hentig, der Gründer der Bielefelder Laborschule und maßgebliche Stichwortgeber der Reformpädagogik, der Sohn des geheimnisvollen Lateinlehrers Josef Liegle, der Erziehungswissenschaftler Ludwig Liegle, kannten sich, trafen sich, verbanden sich und waren dabei unaufhörlich miteinander im Gespräch, das sich immer um den Einen drehte: Diese Drahtzieher der Bildungsexpansion feierten Stefan George als heimlichen Erzieher der Deutschen.

Sexuelle Mehrsprachigkeit gehörte genauso zum Ton [66] dieses weitverzweigten sozialen Kreises wie das Pathos von Schönheit und Größe, von Ehrfurcht und Verschwiegenheit, von Ungezwungenheit und Erhabenheit.¹⁰ Die Auffassung der Pädagogik nicht als Anstrengung der Formung, sondern als Kunst des Geschehenlassens, die wissenschaftliche Betrachtung nicht als Fetischismus von Tatsachen, sondern als Einheit von Sachlichkeit und Enthusiasmus, die Idee der Schule nicht als Berufsvorbereitungsanstalt, sondern als Lebens- und Erfahrungsraum dieses ganze Denken kreist um den Dichter als Erzieher und »unerkannten Gesetzgeber der Welt« (Edith Landmann).

Die Klöster solcher Bildung waren Landschulheime, die man als Bausteine einer künftigen Gesellschaft begriff. Hier sollte die konkrete Utopie einer anderen Bildung entstehen, die das Bildungswesen insgesamt zu erneuern vermochte. Dank der Vernetzungspolitik des Menschenfischers Hellmut Becker mit dem Berliner Max-Planck Institut für Bildungsforschung als Zentrum ist in der Bundesrepublik, die mehr Demokratie wagen wollte, eine neue, höchst wirkungsvolle und ungemein einflussreiche reformpädagogische Bewegung entstanden, die am Ende einer ganzen Generation von Bildungsaufsteigern zugute gekommen ist. Man hat dies ein »dissidentes Gegenestablishment« genannt, das über *Die Zeit*, den Westdeutschen Rundfunk oder die Universität Bielefeld als »protestantische Mafia«, wie es schon seinerzeit hinter vorgehaltener Hand hieß, ihre Wirkung entfaltete.

»Die Erziehung der Bildungsreformer war ein durch und durch elitäres Projekt, ersonnen von sendungsbewussten [67] Angehörigen der Eliten, die für die Massen und massengerecht zu handeln meinten, während sie

¹⁰Ulrich Raulff, Kreis ohne Meister. Stefan Georges Nachleben, München 2009, S. 428ff.

in Wahrheit an Chiron und Achill dachten und Ideen generalisierten, die
größtenteils aus der Reformschulbewegung stammten: die Bundesrepublik,
ein Landeserziehungsheim.«

Fragen und Aufgaben

- Überlegen Sie sich auf der Grundlage von Vorlesung, Text und eigenen Erfahrungen Merkmale von Bildung. Welchen Veränderungsbedarf gibt es, daran gemessen, in Schule und Gesellschaft?
- Worauf spielt Bude mit der »reformpädagogischen Bewegung« an?