Grundbegriffe der Bildungsforschung*

Walter Herzog

Die Bildungsforschung ist "eine Wissenschaft unserer Zeit", heisst es bei Hellmut Becker Ende der 60er Jahre (Becker 1971, p. 10). Ich weiss nicht, ob man dies auch heute noch sagen kann. Sicher ist aber, dass die Bildungsforschung eine junge Disziplin ist. Nur zwei Daten seien erwähnt: Das "Max-Planck-Institut für Bildungsforschung" wurde 1963 gegründet, und die "Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung" nahm ihre Tätigkeit 1971 auf. In Sachen Bildungsforschung können wir über kaum mehr als ein Vierteljahrhundert blicken. Es erstaunt daher nicht, dass über Ziel und Inhalt der Bildungsforschung nach wie vor wenig Konsens besteht, dass also - mit anderen Worten - die Identität der Bildungsforschung noch immer ungesichert ist. Daran hat auch der letzte Kongress der "Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung" in Basel wenig geändert.

Die Arbeitsgruppe, die wir ins Leben rufen wollen, soll an dieser Problematik ansetzen und als allgemeinste Zielsetzung die Klärung des disziplinären Status der Bildungsforschung verfolgen. Was ich Ihnen im folgenden vortrage, ist eine Mischung aus Problemaufriss und exemplarischer Darstellung der Arbeitsweise der Gruppe. Ich werde zunächst versuchen, etwas Klarheit in den Begriff der Bildungsforschung zu bringen und dabei auf einige Probleme in deren Selbstverständnis hinweisen (1); ich werde dann als Beispiel einen möglichen Weg der Problemlösung aufzeigen und zwar mit Bezug auf einige m.E. zentrale Begriffe der Bildungsforschung (2); zum Schluss werde ich, allerdings nur kurz, in der Form eines Fragenkatalogs auf Möglichkeiten hinweisen, wie die Diskussion weitergeführt werden könnte (3).

(1) Was heisst Bildungsforschung?

Die Entstehung der Bildungsforschung verdankt sich - dies gilt zumindest für die BRD - gesellschaftlichen Entwicklungen, die zu einem "Bildungsnotstand" bzw. - in den Worten von Georg Picht (1964) - zu einer "Bildungskata-

* Referat anlässlich der 1. Sitzung der Arbeitsgruppe "Grundfragen der Bildungsforschung", 9. Sept. 1987 in Zürich

strophe" geführt haben, die mit dem Wissen der damals vorherrschenden "geisteswissenschaftlichen Pädagogik" nicht behebbar war. So hat die Bildungsforschung ihre ersten Gehversuche im Schutze einer Bildungspolitik getan, die auf Reform und Expansion des Bildungswesens ausgerichtet war. Die heute zu konstatierende Ernüchterung im Bereich der Bildungspolitik belangt daher ungewollt auch die Bildungsforschung. Sie scheint in dem Masse an Attraktivität zu verlieren wie im Bildungswesen restaurative Tendenzen die Überhand gewinnen. Darin kann allerdings auch eine Chance liegen, denn Krisen sind Zeiten der (Ent-)Scheidung, es sind Wendepunkte, die zu mehr Freiheit und Selbständigkeit führen können. Hoffen wir also, die momentane Irritation der Bildungsforschung sei konstruktiver Natur und führe schliesslich zu einer Konsolidierung der Disziplin.

Nun ist es natürlich nicht so, dass die Bildungsforschung bisher ohne jede Identität gewesen wäre, so dass sie heute - von der Bildungspolitik im Stich gelassen - ohne inneren Halt dastehen würde. Es gibt sehr wohl einige Kennzeichen, die der kurzen Geschichte der Bildungsforschung zu entnehmen sind und auf eine disziplinäre Identität schliessen lassen. Ich möchte vier solcher Kennzeichen der Bildungsforschung diskutieren: das Gegenstandsverständnis (i), die Wissenschaftlichkeit (ii), die Interdisziplinarität (iii) und die Praxisorientierung (iv).

(i) Gegenstandsverständnis. Ersichtlich, was mit Bildungsforschung gemeint ist, wird, wenn man sich statt am Begriff Bildung an jenem des "Bildungswesens" orientiert. Hellmut Becker schreibt, dass bei den Vorarbeiten für die Gründung des "Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung" jeweils von einem "Institut für Forschungen im Bereich des Bildungswesens" die Rede war und das Wort "Bildungsforschung" nur zur sprachlichen Vereinfachung gebraucht wurde (vgl. Becker 1979, p. 215, 1981, p. 192). Diese pragmatische Legitimierung des Terminus führt leicht zu Missverständnissen. Denn es entsteht der Eindruck, als gehe es der Bildungsforschung um die Analyse eines Begriffs, während doch gerade eines ihrer Hauptanliegen die "Tatsachenforschung" ist. Ralf Dahrendorf hat 1969 geschrieben, jahrelang, wenn nicht jahrzehntelang sei der Bildungsbegriff im Zentrum der Diskussion gestanden bis man plötzlich erkannt habe, dass Schulen und Hochschulen nicht von Begriffen allein leben könnten; vielmehr würden in ihnen "sehr reale Prozesse"

ablaufen, die "... für die Zukunft unserer Gesellschaft möglicherweise von grösserer Bedeutung (sind) als der Streit um Bildungsbegriffe" (Dahrendorf 1969, p. 193). Statt vom "Begriff der Bildung" sei jetzt vom "Substrat des Bildungswesens" die Rede (ebd. - meine Hervorhebung, W.H.). Ähnlich argumentierte schon Eugen Lemberg in einem Aufsatz aus dem Jahr 1963 mit dem Titel "Von der Erziehungswissenschaft zur Bildungsforschung". Der "Wandel der Bildungsstruktur" - so Lemberg - bedinge einen "Wandel des Bildungsbegriffs", der einer "Soziologisierung des Bildungsbegriffs" entspreche: "Neben der Bildung als einem geistigen Prozess oder dessen Ergebnis wird nunmehr das Bildungswesen als Institution zum Thema der Forschung." (Lemberg 1963, p. 42 - meine Hervorhebung, W.H.)

Mit "Bildungswesen" sind im allgemeinen alle jene Institutionen der Bildung und Erziehung gemeint, die sich dem Lebenslauf eines Individuums zuordnen lassen und von der Kinderkrippe über die Schule und die Berufsbildung bis zur Erwachsenen- und Altenbildung führen. Damit erweitert sich der Gegenstand der traditionellen Pädagogik und zwar auf doppelte Weise: von der Kindheit zur Lebensspanne und von der Erziehung zu jeder Art "agogischem" Prozess. Die zweite Erweiterung ist allerdings mehr scheinbar als real. Denn auch die Pädagogik bzw. die Erziehungswissenschaft hat ihren Gegenstand nie eingegrenzt auf Erziehung, sondern sich immer auch, wenn nicht gar in erster Linie - denken wir an die Pädagogik als "Berufswissenschaft" für Lehrer - um Unterricht gekümmert. Die Sicht auf die Lebensspanne ist jedoch spezifisch für die Bildungsforschung, auch wenn im Kontext der Erziehungswissenschaft ebenfalls Bemühungen um eine "agogische" Betrachtungsweise, die über die Kindzentriertheit der Päd-agogik hinausgeht, vorhanden sind.

Die Lebensspannen-Perspektive bildet jedenfalls einen explizit formulierten Bestandteil der Selbstlegitimation der Bildungsforschung. So schreibt Armin Gretler in seinen "Bemerkungen zum Selbstverständnis der Bildungsforschung in der Schweiz", im Gegensatz zur Pädagogik, die sich hauptsächlich mit der Erziehung und Bildung des Kindes befasse, seien Gegenstand der Bildungsforschung "ausdrücklich Bildungsprozesse jeglicher Art" (Gretler 1982, p. 118). Der Begriff Bildungsforschung soll "... auch Bereiche wie Erwachsenenbildung ..., Berufsbildung, betriebliche Aus- und Weiterbildung usw. mit abdecken" (ebd., p. 117) und damit den "breitest möglichen" (ebd.) Begriff

(im Terrain von Pädagogik, Erziehungswissenschaft etc.) darstellen. Damit in Übereinstimmung heisst es bei Hellmut Becker: "In dem Wort Bildungsforschung haben wir versucht, mit einer gewissen Ausweitung des traditionellen Sinnes von 'Bildung' die Erforschung aller Erziehungs- und Lernprozesse, ihrer Organisation, ihrer Voraussetzungen, ihrer Folgen zusammenzufassen." (Becker 1979, p. 218) Becker gibt auch eine Aufzählung dessen, was er zur Bildungsforschung rechnet: "Bildungsforschung beschäftigt sich ... mit formaler und informaler Bildung, mit Erziehung und Unterricht, mit allgemeiner Bildung und Berufsbildung, mit Erstausbildung und mit ständiger Weiterbildung. Sie untersucht Schulen und Universitäten, Kindergärten und Lehrwerkstätten, frühkindliche Sozialisation ebenso wie die Bedürfnisse älterer Menschen. Bildungsforschung umfasst Bildungsprozesse, Bildungsinhalte und Bildungsorganisationen, die Wirkung des Bildungswesens ebensosehr wie seine Voraussetzungen." (ebd., p. 216) Doch dies scheint noch nicht alles zu sein, wie man am englischen Namen des "Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung" ablesen kann, das sich "Max Planck Institute for Human Development and Education" nennt. Tatsächlich erwähnt Becker in anderem Zusammenhang auch die "Prozesse menschlicher Entwicklung" als Gegenstandsbereich der Bildungsforschung und meint, Bildungsforschung müsse "auf englisch etwa 'Research in Education and Human Development' heissen" (Becker 1981, p. 193). Zur Bildungsforschung scheint also auch das zu gehören, was traditionellerweise Entwicklungspsychologen untersuchen. Vielleicht lässt sich zusammenfassend sagen, unter Bildung versteht die Bildungsforschung Bildungsprozesse jeder Art wie sie im Bildungswesen in seiner Gesamtheit ablaufen. - Als Problem ergibt sich die Frage, ob ein so umfassend, aber auch vage definierter Gegenstand der Disziplin Bildungsforschung eine unverwechselbare Identität geben kann.

(ii) Wissenschaftlichkeit. Ein zweites Merkmal der Bildungsforschung ist in den vorhergehenden Ausführungen mit enthalten, jedenfalls in der Äusserung Dahrendorfs, an Stelle von Begriffen würden (von der Bildungsforschung) "sehr reale Prozesse" untersucht. Bildungsforschung ist "realwissenschaftliche" Forschung. Zwar hat sich die Bildungsforschung nicht dogmatisch einem bestimmten Wissenschaftsverständnis verschrieben, doch erstens betont sie ausdrücklich ihre Wissenschaftlichkeit und zweitens ist ihre sozialwissenschaftliche Orientierung - gerade auch in methodologischer Hinsicht - unverkennbar.

Bildungsforschung ist - mit Hellmut Becker gesprochen - "Anwendung von Wissenschaft auf Bildung" (Becker 1971, p. 10). Bildungsforschung ist nicht Bildungsphilosophie; sie ist nicht Analyse des Bildungsbegriffs, sondern - wie wir gesehen haben - Analyse von Bildungsinstitutionen und Bildungsprozessen. In diesem Sinne ist die Bildungsforschung ein Teil des Prozesses der Verwissenschaftlichung des menschlichen Lebens, wie er für die Moderne charakteristisch ist. Ihr Credo ist die "Verwissenschaftlichung des Bildungsbereichs" (Jungk 1984, p. 75). Die relativ späte Geburt der Bildungsforschung ist ein Zeichen des Modernisierungsrückstandes des Bildungswesens (vgl. Lemberg 1963, p. 43ff.).

Wissenschaft im modernen Sinn aber ist "Realwissenschaft" bzw. "Erfahrungs-" oder "Wirklichkeitswissenschaft". Folglich ist die Bildungsforschung - so Dieter Jungk - "vor allem auf erfahrungswissenschaftliche Methoden angewiesen" (Jungk 1984, p. 77). Dahinter verbirgt sich einerseits eine gewisse Opposition zur "geisteswissenschaftlichen Pädagogik" und andererseits ein Selbstverständnis der Bildungsforschung als Sozialwissenschaft. In der Bildungsforschung wird die Pädagogik - so Armin Gretler - "... erweitert um die Methoden der Sozialwissenschaften, d.h. Bildungsforschung untersucht und durchleuchtet Bildung mit empirisch-analytischen Methoden" (Gretler 1982, p. 118). Die Bildungsforschung - so heisst es weiter - "stellt ... vor allem fest, was ist" (ebd.). Allerdings räumt Gretler ein, dass auch die Bildungsforschung vor der Frage "Was ist Wirklichkeit" und damit vor einem "wissenschaftstheoretischen Grundproblem" stehe, das vor allem ihre methodologische Orientierung beeinflusse (vgl. ebd., p. 120).

Tatsächlich liegt hier ein Problem, das die Bildungsforschung bislang zu wenig ernst genommen hat. Grundsätzlich stellt sich die Frage, wie sinnvoll es ist, eine Wissenschaft von ihrer Methode her zu definieren. Methoden sind schliesslich Wege, auf denen man an ein Ziel gelangt, doch dieses Ziel sollte bekannt sein, bevor man sich auf den Weg begibt. Des weitern braucht die methodische Orientierung vielleicht auch nicht mehr diese Bedeutung zu haben für die Identität und das Selbstverständnis der Bildungsforschung. Denn auch die Erziehungswissenschaft versteht sich mittlerweile eher als Sozial- denn als Geisteswissenschaft und ist damit ebenfalls auf Tatsachenforschung ausgerichtet. Schliesslich ist der Positivismus, der in Gretlers

Formulierung, die Bildungsforschung stelle "vor allem fest, was ist", zum Ausdruck kommt, kaum mehr haltbar, vor allem nicht angesichts der neueren Entwicklungen innerhalb der Wissenschaftstheorie. So stellt sich die Frage, ob nicht die Bildungsforschung, die sich zu Recht als Gegenbewegung zu einer unzeitgemässen kontemplativen Armstuhl-Pädagogik formiert hat, nicht mittlerweile selbst im Begriff ist zu veralten. Wiederum ist Gretler allerdings zugute zu halten, dass er selbst deutlich macht, dass die Stellung der "normativen Ebene" im Rahmen der Bildungsforschung "noch weitgehend ungeklärt" ist (vgl. Gretler 1982, p. 119).

(iii) Interdisziplinarität. Ein nächstes Merkmal der Bildungsforschung steht mit der Frage ihrer Wissenschaftlichkeit in enger Beziehung. Es betrifft quasi die Morphologie der Wissenschaftlichkeit. Die Bildungsforschung, so wird uns fast einmütig versichert, ist eine interdisziplinäre Wissenschaft (vgl. Becker 1979, p. 216, 1981, p. 192; Gretler 1982, p. 120; Jungk 1984, p. 78; Lemberg 1963, p. 51). "Bildungsforschung" - so Hellmut Becker - "ist Forschung, die durch ihren Gegenstand, nicht durch eine Disziplin primär bestimmt ist. Der Gegenstandsbereich Bildung wird mit den Mitteln der verschiedensten Wissenschaften, z.B. Pädagogik, Psychologie, Ökonomie, Jurisprudenz, Soziologie, Geschichte, Philologie, Mathematik, Naturwissenschaften und anderen erforscht." (Becker 1979, p. 216) Die Einheit der Bildungsforschung ergibt sich also aus ihrem Gegenstand, und dieser - so haben wir gesehen - betrifft Bildungsprozesse jeder Art wie sie in Bildungsinstitutionen jeder Art ablaufen.

Man mag hier zu Spekulationen veranlasst werden und sich fragen, inwiefern das Merkmal der Interdisziplinarität der Bildungsforschung genuin zukommt, jedenfalls im Bereich pädagogischer Disziplinen. Betrachtet man zum Beispiel die Planskizze einer "Erziehungswissenschaft", wie sie Brezinka vorgelegt hat, dann gibt es kaum Unterschiede. Für Brezinka ist die "Erziehungswissenschaft" eine "Sekundärwissenschaft", die auf die Erkenntnisse anderer Disziplinen, vor allem der Psychologie und der Soziologie, angewiesen ist (vgl. Brezinka 1978, p. 67, 1981, p. 82). Genausowenig wie die "Erziehungswissenschaft" über eine eigene Methode verfügt, hat sie einen Gegenstand, der von demjenigen ihrer "Nachbarwissenschaften" verschieden ist (vgl. Brezinka 1978, p. 69). Allerdings bezeichnet Brezinka die "Erziehungswissen-

schaft" schliesslich als eine "technologische Wissenschaft" (vgl. ebd., p. 60), d.h. als eine angewandte und nicht als eine interdisziplinäre Wissenschaft.

Aus der Interdisziplinarität der Bildungsforschung ergeben sich einige Schwierigkeiten wissenschaftstheoretischer Art. Denn Interdisziplinarität sollte ja nicht Eklektizismus sein. Ausdrücklich moniert Gretler den Begriff Bildungsforschung auch im Hinblick auf den darin zum Ausdruck gelangenden "Anspruch auf Einheit (des damit bezeichneten Bereichs)" (Gretler 1982, p. 117). Ziel der Bildungsforschung sei "eine umfassende interdisziplinäre Theorie der Bildung" (ebd., p. 121). Auch Hellmut Becker äussert sich in diesem Sinn: "Bildungsforschung versucht, im Forschungsprozess die verschiedenen Disziplinen zu integrieren; sie führt das im modernen Wissenschaftsbetrieb Getrennte zusammen." (Becker 1981, p. 193 - meine Hervorhebung, W.H.) Mit der Interdisziplinarität wird ausdrücklich der Anspruch auf integrative Theorie gestellt. Ob die Bildungsforschung allerdings diesbezüglich den Status einer interdisziplinären Wissenschaft schon erreicht hat, scheint mir fraglich. - Als Problem lässt sich der ungeklärte Status der Bildungsforschung hinsichtlich Interdisziplinarität und integrative Theorie festhalten.

(iv) Praxisorientierung. Ein viertes Merkmal der Bildungsforschung betrifft ihr Verhältnis zur "Bildungspraxis". Eine ihrer Devisen ist "Praxisrelevanz bei gleichzeitiger Theorierelevanz" - so Hellmut Becker (1981, p. 193). Es ist dies die alte Überzeugung, nichts sei praktischer wie eine gute Theorie. Von Anfang an war die Bildungsforschung unverkennbar auf Praxis bezogen. Sie wollte der Bildungspolitik jenes Wissen zuliefern, das ihr die "geisteswissenschaftliche Pädagogik" nicht geben konnte. Mit Hilfe der Bildungsforschung sollte eine rationale Politik im Bereich des Bildungswesens überhaupt erst möglich werden. Armin Gretler hat diesen Anspruch erst kürzlich wieder erneuert. In der Tuggener-Festschrift heisst es, die "Bildungswissenschaftler" würden Konzepte entwickeln (vgl. Gretler 1984, p. 359), Konzepte aber seien "Mittler zwischen Alltag und Werten" (ebd., p. 383). Gelänge es zu zeigen, wie bildungspolitische Entscheidungen mit Werten zusammenhängen, dann könnte "ein wichtiger Schritt auf dem Weg zu höherer Rationalität (bildungs-)politischer Entscheide getan werden" (ebd.). In der Bildungsforschung liegt ein Instrument zur Beförderung (bildungs-)politischer Rationalität. Die enge Orientierung der Bildungsforschung an der Bildungspraxis bringt es mit sich,

dass Bildungsforschung, Bildungsplanung und Bildungsreform oft in einem Atemzug genannt werden, so etwa bei Hellmut Becker (vgl. Becker 1971, 1981, p. 192). In der Folge spielte nebst der Planung auch die Entwicklung und Evaluation von Versuchen und Reformen im Bildungswesen von Anfang an eine wichtige Rolle in der Bildungsforschung (vgl. Gretler 1982, p. 120).

Die auf Planung bezogene Orientierung der Bildungsforschung hat ihr einige bissig-ironische Dequalifizierungen eingebracht, so etwa durch den Philosophen Rudolf Meyer. Meyer bezieht sich auf die ursprüngliche Bedeutung von Bildung als einem reflexiven Begriff, dessen transitive Verwendung keinen Sinn ergibt (vgl. Meyer 1976, p. 45). Da Bildung nicht gemacht werden kann, lässt sie sich auch nicht planen. Das mag nach Wortklauberei tönen, trifft aber m.E. einen bedeutsamen Punkt, der in Zusammenhang gebracht werden sollte mit dem breiten Gegenstandsverständnis der Bildungsforschung. Tatsächlich hat die Abwendung der Bildungsforschung vom Bildungsbegriff und ihre Zuwendung zum Bildungswesen zu einer begrifflichen Verödung geführt. Das Resultat ist, dass wir heute mit zwei völlig verschiedenen Bildungsbegriffen umgehen müssen, die kaum Gemeinsamkeiten aufweisen und jeden Anlass zu Polemik - wie etwa der Meyerschen - bieten. Bildung im Sinne der Bildungsforschung umfasst so ziemlich alles, was an Institutionen, Veranstaltungen und Prozessen im Bereich des "Bildungswesens" auszumachen ist, inklusive Qualifikation, Sozialisation und Entwicklung; ja gelegentlich - wie bei Lemberg - wird der Begriff so schwammig, dass auch Seelsorge, Heilung, politische Führung, Massenkommunikation, Ideologien und anderes darunter zu fallen vermag (vgl. Lemberg 1963, p. 52). Jede Art von Verhaltensänderung scheint Bildung im Sinne der Bildungsforschung zu sein. Anders der Bildungsbegriff der pädagogischen Tradition, für die - wie gesagt - Bildung ein reflexiver Vorgang ist und nur bezüglich eines individuellen Subjekts ausgesagt werden kann. Dieser herkömmliche Begriff der Bildung ist nicht nur enger als jener der Bildungsforschung, er ist auch enger als der Erziehungsbegriff. Während für die Bildungsforschung auch Erziehung unter ihren Allerweltsbegriff der Bildung fällt, ist Erziehung in der pädagogischen Tradition etwas anderes als Bildung. Ich komme darauf zurück.

Mit diesen Bemerkungen zum unterschiedlichen Gebrauch des Bildungsbegriffs in der Bildungsforschung und in der Erziehungswissenschaft möchte ich zum

zweiten Teil meiner Ausführungen überleiten. Erich Geissler hat kürzlich formuliert, das pädagogische Dilemma unserer Zeit beginne bereits bei den pädagogischen Grundbegriffen (vgl. Geissler 1985, p. 33). Tatsächlich ist schwer absehbar, wie sich die Erziehungswissenschaft und die Bildungsforschung jemals wieder treffen können, wenn sie mit dermassen heterogenen Begriffsinhalten umgehen. Man mag dies solange für unwichtig oder nebensächlich halten wie man sich daran gewöhnt hat, zwischen Bildungsforschung und Erziehungswissenschaft eine unüberbrückbare Kluft wahrzunehmen. Doch diese Art und Weise, sich mit dem Status Quo abzufinden, scheint mir äusserst gefährlich zu sein und zwar gerade für die Bildungsforschung. Wir haben gesehen, dass die Bildungsforschung einerseits eine interdisziplinäre Wissenschaft und andererseits eine "gegenstandsbestimmte Forschung" ist, wie Hellmut Becker sagt (vgl. Becker 1979, p. 216). Beides gehört letztlich zusammen, denn der Gegenstandsbezug - so wiederum Becker - ist das eigentliche Verbindungsglied, das die Teildisziplinen der Bildungsforschung zusammenhält (vgl. ebd., p. 215). Doch was genau ist dieser Gegenstand? Wenn wir den Eklektizismus vermeiden wollen, dann können wir uns auf keinen Fall mit einer extensionalen Definition des Gegenstandes der Bildungsforschung begnügen. Die blosse Aufzählung dessen, womit sich die Bildungsforschung beschäftigt oder beschäftigen könnte, führt nicht zur Interdisziplinarität, da ein einheitlicher Gesichtspunkt fehlt, von dem aus eine integrative Theorie entwickelt werden könnte. Genau dieser einheitliche Gesichtspunkt, so scheint mir, könnte der Bildungsforschung durch die Erziehungswissenschaft erschlossen werden. Ich meine daher, dass die Bildungsforschung ihren Gegenstand intensional zu definieren hat, dass sie ihren Gegenstand zu konstituieren hat, und dass sie dies mit Hilfe jener Disziplin tun sollte, aus der sie historisch herausgewachsen ist, d.h. der Pädagogik bzw. der Erziehungswissenschaft.

Darin sehe ich einen Vorschlag, wie das Problemfeld, das ich mit meinen bisherigen Ausführungen abgesteckt habe, zu bearbeiten ist. Ich nehme damit bewusst eine Gewichtung der Probleme vor, die ich erwähnt habe. Von den vier Merkmalsbereichen der Bildungsforschung - Gegenstandsverständnis, Wissenschaftlichkeit, Interdisziplinarität und Praxisorientierung - scheint mir die Lösung der Probleme hinsichtlich Interdisziplinarität und Gegenstandsverständnis vordringlich zu sein. Selbstverständlich kann eine andere Gewichtung zu einer anderen Strategie führen. Ich betone daher nochmals, dass

meine folgenden Überlegungen exemplarischen Charakter haben. Ich möchte lediglich zeigen, wie in der Arbeitsgruppe "Grundfragen der Bildungsforschung" vorgegangen werden könnte, nicht wie wir vorgehen müssen. Andere Vorgehensweisen sind genauso denkbar und scheinen mir ebenfalls möglich und legitim. Was folgt, ist ein Vorschlag wie sich die Diskussion um Begriff und Gegenstand der Bildungsforschung im Rahmen der Arbeitsgruppe weiterführen liesse.

(2) Grundbegriffe der Bildungsforschung

Meine Ausgangsthese ist also, dass die Bildungsforschung eines integrierenden Gesichtspunktes bedarf, um integrative Theorie zu entwickeln und ihren Anspruch auf Interdisziplinarität einzulösen. Und dieser integrierende Gesichtspunkt kann der Bildungsbegriff liefern, wie er in der pädagogischen Tradition entfaltet worden ist. Schematisch könnte man die Situation folgendermassen darstellen:

Abb. 1: Disziplinäre Matrix der Bildungsforschung

Ich möchte meine These nun so erhärten, dass ich skizzenhaft erläutere, wie die Rückfrage der Bildungsforschung an die Erziehungswissenschaft aussehen könnte, eine Rückfrage, die zu einer Vergewisserung der Bildungsforschung hinsichtlich ihres Gegenstandes führen soll.

Bildung ist eine, wenn nicht die Grundkategorie der Pädagogik. Sie konstituiert die Sichtweise der Pädagogik, den einheitlichen Gesichtspunkt, von dem aus pädagogisch argumentiert wird. Dieser Fokus auf einen Standpunkt, den der Bildungsbegriff ermöglicht, kommt beispielhaft in der folgenden Äusserung Wolfgang Klafkis zum Ausdruck, der schreibt: "Eine zentrale Kategorie wie der Bildungsbegriff oder ein Äquivalent dafür ist unbedingt notwendig, wenn die pädagogischen Bemühungen um die nachwachsende Generation und der heute unabdingbar gewordene Anspruch an unser aller, also auch der Erwachsenen 'lebenslanges Lernen' nicht in ein unverbundenes Nebeneinander oder gar Gegeneinander von zahllosen Einzelaktivitäten auseinanderfallen soll, wenn vielmehr pädagogisch gemeinte Hilfen, Massnahmen, Handlungen und individuelle Lernbemühungen begründbar und verantwortbar bleiben oder werden sollen." (Klafki 1985, p. 13) Die Bildungskategorie schafft einen Orientierungs- und Beurteilungsrahmen für die einzelnen pädagogischen Bemühungen.

Dies lässt sich auch historisch belegen. Der Pädagogik liegt die Intuition der Beeinflussbarkeit von Menschen durch Menschen zugrunde. Dass es sich dabei um eine Intuition handelt, zeigt sich etwa daran, dass sowohl Schleiermacher als auch Herbart ihre Ausführungen zur Systematik der Pädagogik mit quasi-axiomatischen Selbstverständlichkeiten beginnen, die nicht weiter begründet werden. Der erste Satz von Schleiermachers Vorlesungen aus dem Jahre 1826 lautet: "Was man im allgemeinen unter Erziehung versteht, ist als bekannt vorauszusetzen." (Schleiermacher 1983, p. 7) Herbart beginnt seinen "Umriss pädagogischer Vorlesungen" von 1835 mit den Worten: "Der Grundbegriff der Pädagogik ist die Bildsamkeit des Zöglings." (Herbart 1964d, p. 69) Erziehung und Bildsamkeit brauchen als Begriffe nicht erst hergeleitet zu werden, da sie als Intuitionen der alltäglichen Erfahrung entnommen werden können.

"Bildsamkeit" lässt sich erweitern zu "Bildung". Bildung ist dann das, was durch Erziehung "bewirkt" oder befördert werden soll. Damit können wir

fragen: "Was ist Bildung?" und "Was ist Erziehung?" Die beiden Fragen zielen nicht auf eine Wesensbestimmung von Bildung und Erziehung, sondern auf eine Art operationale Definition. Ich beginne mit dem Begriff Erziehung (i), um dann als zweites den Begriff Bildung zu erörtern (ii). Die Ausführungen zum Bildungsbegriff werden verschiedene Teilaspekte des Begriffs betreffen, nämlich Mündigkeit (a), Subjektivität (b), Allgemeinheit (c), Kultur (d) und Gesellschaft (e).

(i) Zunächst also der Begriff Erziehung. Erziehung - so haben wir eben gesehen - ist insofern an Bildung orientiert, als durch Erziehung Bildung befördert werden soll. Dies ist die pädagogische Intuition, die Anlass zur Theoretisierung bietet. Mit "Erziehen" ist seinem Sinn nach "immer ein Wirken gemeint" (vgl. Scheibe 1960, p. 32). "Soll von Erziehung gesprochen werden," - heisst es bei Oelkers - "dann muss ein Einwirkungsgeschehen als real möglich angenommen werden." (Oelkers 1987, p. 338) In diesem Sinne betrachtet Schleiermacher die Erziehung als eine Wirkgrösse, deren "eigentliche(r) Charakter" das "Bilden" ist und zwar einerseits das "Ausbilden der Natur" und andererseits das "Hineinbilden in das sittliche Leben" (vgl. Schleiermacher 1983, p. 15, 376).

Was die Begriffe "Erziehung" und "Bildung" anbelangt, so liegt demnach die Bildung auf der "Objektseite" des "pädagogischen Verhältnisses", während die "Erziehung" auf der "Subjektseite" liegt. Bildung wird nun im allgemeinen als "Menschwerdung des Menschen" begriffen (vgl. Froese 1964, p. 262). In der "Didactica Magna" des Comenius' heisst es, nur der könne wirklich Mensch sein, der sich als Mensch zu verhalten gelernt habe, d.h. der herangebildet worden sei zu dem, "was den Menschen ausmacht" (vgl. Comenius 1960, p. 46). Damit wird die Erziehung zum Mittel der Bildung des Menschen. Erziehung - so heisst es bei Pestalozzi - ist "Bildung unsrer Natur zur Menschlichkeit" (vgl. Pestalozzi 1964, p. 226).

Die Erziehung ist also eine Wirkgrösse; sie stellt einen "die Personwerdung intendierenden Wirkungszusammenhang dar" (Froese 1964, p. 273). Die Frage ist nun erstens, was alles erzieherisch wirksam genannt werden soll, und zweitens, wie diese Wirksamkeit zu begreifen ist. Es gibt höchst umfassende Definitionen von Erziehung, bei denen letztlich nichts nicht-erzieherisch

sein könnte. Bei Rousseau beispielsweise heisst es: "Die Natur oder die Menschen oder die Dinge erziehen uns." (Rousseau 1975, p. 10) Ich halte dies für keine sinnvolle Bestimmung des Erziehungsbegriffs und möchte für einen Handlungsbegriff von Erziehung plädieren. Danach können erzieherisch nur Einwirkungen genannt werden, denen menschliche Handlungen zugrunde liegen. Wie genau der Handlungsbegriff zu bestimmen ist, muss hier offen bleiben (vgl. aber Herzog, im Druck; Oelkers 1982).

Die zweite Frage betrifft die Bestimmung der Art der Wirksamkeit. Traditionellerweise hat die Pädagogik eine kausale Wirksamkeit angenommen. So bei Herbart, bei dem es heisst, die "erste Bedingung aller Erziehung" sei ein "Causal-Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling" (vgl. Herbart 1964b, p. 427, 1964c, p. 10). Wollten wir dieses "Causal-Verhältnis" hinwegdenken, so müsste die Erziehung etwas für uns "völlig unverständliches" werden (vgl. Herbart 1964a, p. 151). Heute vertreten die Anhänger einer kritisch-rationalistischen Erziehungswissenschaft einen kausalistischen Erziehungsbegriff. Bei Brezinka zum Beispiel heisst es, das pädagogische Geschehen sei "ein kausaler Zusammenhang zwischen dem erzieherischen Handeln und den Lernvorgängen beziehungsweise Lernergebnissen im Schüler" (Brezinka 1981, p. 83). Ich halte dieses Erziehungsverständnis für ebenso verfehlt wie den Erziehungsbegriff Rousseaus. Die Erziehung kann prinzipiell über ihre Wirkungen nicht verfügen. Ich plädiere deshalb für einen Erziehungsbegriff mit offener Handlungsstruktur. Die Erziehung lässt sich nicht instrumentell begreifen, da sie keine Verfügungsgewalt über ihre Wirkungen hat (vgl. Oelkers 1982, 1986, p. 190ff.). Doch dies ist zweifellos ein Punkt, der einer ausführlicheren Diskussion bedürfte.

(ii) Nun etwas Näheres zum Begriff Bildung. Seine Wurzeln liegen in der Mystik des 14. und in der Naturphilosophie des 16. Jahrhunderts (vgl. Dohmen 1978, p. 160ff.; Schaarschmidt 1965, p. 28ff.). Seine besondere pädagogische Ausprägung hat er jedoch in der Aufklärungszeit und im Neuhumanismus gefunden. Moses Mendelssohn spricht 1784 in einer Arbeit "Über die Frage: was heisst aufklären?" von Aufklärung, Kultur und Bildung als von "neue(n) Ankömmlinge(n)" in unserer Sprache (vgl. Mendelssohn 1973, p. 444). Sie gehörten "vor der Hand" bloss zur Büchersprache und der "gemeine Haufe" verstünde sie kaum (vgl. ebd.). Mendelssohn meint, es handle sich um "gleich-

bedeutende Wörter" (ebd.). "Bildung, Kultur und Aufklärung" seien "Modifikationen des geselligen Lebens; Wirkungen des Fleisses und der Bemühungen der Menschen ihren geselligen Zustand zu verbessern" (ebd., p. 444f.). Das ist sicher eine verkürzte Perspektive, vor allem aus heutiger Sicht, jedoch ist die Nähe der drei Begriffe durchaus richtig gesehen. Ich möchte dies im folgenden etwas erläutern.

(a) Mündigkeit. Die Devise der Aufklärung war die Befreiung der Vernunft zu ihrem selbständigen Gebrauch. "Aufklärung" - so die berühmte Stelle bei Kant - "ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen." (Kant 1973, p. 452) Mündigkeit - dies ein zentraler Begriff der neuzeitlichen pädagogischen Tradition - ist folglich das Vermögen des Menschen, selbständig denken (und handeln) zu können. Bei Herwig Blankertz, einem Vertreter der kritischen Pädagogik, heisst es: "Die Erziehung findet den Menschen vor im Zustand der Unmündigkeit. Sie muss diesen Zustand verändern, aber nicht beliebig, sondern orientiert an einer unbedingten Zwecksetzung, an der Mündigkeit des Menschen. ... Die Erziehungswissenschaft ... arbeitet eben dieses als das Primäre heraus: Sie rekonstruiert die Erziehung als den Prozess der Emanzipation, d.h. der Befreiung des Menschen zu sich selbst." (Blankertz 1979, p. 39, 40 - meine Hervorhebungen, W.H.) Natürlich verbirgt sich hinter dieser Assoziation von Mündigkeit und Emanzipation eine kontroverse Deutung der Geschichte, doch die Bildung stand immer im Lichte dieses Anspruchs der Aufklärung. Der "Gebildete" ist der autonome, der mündige Mensch, der sich selbständig in der Welt zurechtfindet. "Bildung stellt den Menschen auf das ihm als Menschen Eigene: auf seine Vernunft", schreibt ein so guter Kenner der Bildungstheorie wie Clemens Menze (1983, p. 351). Und Wolfgang Klafki erläutert: "Bildung wird ... verstanden als Befähigung zu vernünftiger Selbstbestimmung, die die Emanzipation von Fremdbestimmung voraussetzt oder einschliesst, als Befähigung zur Autonomie, zur Freiheit eigenen Denkens und eigener moralischer Entscheidungen. Eben deshalb" - so Klafki weiter - "ist ... Selbsttätigkeit die zentrale Vollzugsform des Bildungsprozesses." (Klafki 1986, p. 358)

Diese Vorstellung von Bildung als Mündigkeit kommt noch in den so unklassischen Ausführungen Dahrendorfs zum Durchschein, der Bildung operational

definiert und unter anderem folgende Vorschläge macht: "Bildung ist, wenn man weiss, welches Buch man seiner Schwiegermutter zum Geburtstag schenkt." "Bildung ist, wenn man Spass hat, eine gute Zeitung von A-Z zu lesen." Und "Bildung ist, wenn man ohne Reisegesellschaft durch Frankreich, durch England, Italien oder durch ein anderes Land fahren kann." (Dahrendorf 1969, p. 194, 196, 197) Dahrendorf bezeichnet diese Definitionen als "ironisch", doch sie sind es weit weniger als er anzunehmen scheint. Denn der "gebildete Mensch" (Dahrendorf), den uns Dahrendorf mittels dieser Definitionen zeichnet, ist der mündige Mensch, der sich in einer Buchhandlung so weit orientieren kann, dass er gezielt etwas auslesen kann, der sich in der komplexen Materie einer Zeitung so weit zurechtfindet, dass er sie lesen und verstehen kann, und der sich in einem fremden Land so weit auf sich verlassen kann, dass er auf die Unterstützung durch eine Reisegesellschaft und einen Reiseleiter verzichten kann. Sich selbständig in der Welt zurechtfinden, das eben ist Bildung. Interessanterweise ist dieses Bildungsverständnis in Gesellschaften wie der unsrigen weitgehend dasselbe. Der Bildungskanon der Schulen komplexer Gesellschaften unterscheidet sich nicht wesentlich über verschiedene Länder hinweg (vgl. Tenorth, im Druck). Die schulischen Curricula bestehen durchwegs aus Inhalten, die auf Bildung im Sinne von Selbständigkeit, Autonomie bzw. Mündigkeit ausgerichtet sind.

(b) Subjektivität. Bildung steht also in enger Beziehung zu Aufklärung und Subjektivität. Denn mündig ist der Mensch Subjekt. Die Entfaltung der klassischen Bildungsidee wäre "... nicht denkbar ohne die Freisetzung der im Säkularisierungsprozess eröffneten Möglichkeit, dass Menschen sich als zu vernünftiger Selbstbestimmung fähige Subjekte begriffen, genauer: als Subjekte, die im Prinzip in der Lage sind, sich zu vernünftiger Selbstbestimmung heranzubilden", schreibt Klafki (1986, p. 457). "Vom wirklich Gebildeten erwartet man, dass er von einer weiteren Perspektive her zu sich selbst und seinen kleinen Wichtigkeiten ein distanziertes, ein reflektiertes, grenzbewusstes Verhältnis gewonnen hat." (Dohmen 1978, p. 165) Diese Distanz bedeutet, sich mit anderen Augen sehen zu können. Nur so aber vermögen wir uns überhaupt zu sehen: "... wir nehmen nur das Unvertraute wirklich wahr" (Plessner 1979, p. 237). Bildung setzt daher Entfremdung voraus, ein Gedanke, den vor allem Hegel in die Bildungstheorie eingebracht hat. Bildung ohne Entfremdung ist undenkbar.

Auch diesbezüglich steht Dahrendorf in erstaunlicher Übereinstimmung mit der bildungsphilosophischen Tradition. Das Beispiel der Reisegesellschaft will er nämlich so verstanden wissen, dass nicht nur die Reise angesprochen wird, "... sondern ganz allgemein die Bereitschaft, sich dem Ungewissen, dem Fremden und dem ganz anderen auszusetzen" (Dahrendorf 1969, p. 197). Das Ungewisse, Fremde und ganz andere aber schafft Ent-fremdung und erfüllt damit eine wesentliche Voraussetzung für Bildung. So kann auch Adalbert Rang sagen: "Das Reich der Bildung ist keines der Sicherheit, sondern eher eines der Verunsicherung." (Rang 1986, p. 484)

Bildung ist Verunsicherung und Verwandlung der Subjektivität. Sie ist - so Hegel - "Umkehrung des Bewusstseins" durch "... harte Arbeit gegen die blosse Subjektivität des Benehmens, gegen die Unmittelbarkeit der Begierde sowie gegen die subjektive Eitelkeit der Empfindung und die Willkür des Beliebens" (Hegel 1970a, p. 345). Die "gebildete" Subjektivität ist nicht die "natürliche" Subjektivität der organischen Bedürfnisse, Begehren und Triebe, sondern sie ist deren Formung im Medium des Allgemeinen. Bildung ist Überwindung der Partikularität, "Glättung" der individuellen Besonderheit und Wegarbeiten der "Natureinfalt" (vgl. ebd., p. 344). "Je gebildeter ein Mensch ist, desto weniger tritt in seinem Betragen etwas nur ihm Eigentümliches, daher Zufälliges hervor." (Hegel 1970b, p. 71) Auf diese Weise schafft Bildung Freiheit. Frei sind die Menschen soweit sie sich ihrer selbst bewusst sind; unfrei sind sie als diffuse Natur. Bei Horkheimer heisst es, Bildung sei die "Umformung der ungeformten, primitiven Natur" eines Menschen (vgl. Horkheimer 1978, p. 23), wobei diese Umformung nicht Unterdrückung sein soll: "In der Bildung besteht Natur als solche fort, doch sie trägt die Züge der Arbeit, der menschlichen Gemeinschaft, der Vernunft." (ebd.)

(c) Allgemeinheit. Damit wird das Thema "allgemeine Bildung" bzw. "Allgemeinbildung" angeschnitten, das in den letzten Jahren fast nur Unwohlsein erregt hat, doch seit kurzem wieder stärker und positiver diskutiert wird. Ellen Key hatte anfangs dieses Jahrhunderts die "allgemeine Bildung" als ein "Phantom" diffamiert, das "aus den Schulplänen und den Elternköpfen vertrieben" werden müsse (vgl. Key 1905, p. 224). Demgegenüber ist darauf zu insistieren, dass die Subjektivität, die der Bildungsbegriff beinhaltet, nicht subjektivistisch gemeint ist, denn Bildung ist nur möglich "im Medium

eines Allgemeinen", wie Klafki schreibt (vgl. Klafki 1986, p. 463 - im Original hervorgehoben). Sie ist "... Aneignung von und ... Auseinandersetzung mit dem die Menschen gemeinsam Angehenden, mit ihren gemeinsamen Aufgaben und Problemen, den in der Geschichte bereits entwickelten Denkergebnissen und Lösungsversuchen, den schon erprobten Möglichkeiten, den schon erworbenen Erfahrungen des Menschen als Individuum und zugleich als gesellschaftlichen Wesens, den bereits formulierten Fragestellungen, aber auch den sich abzeichnenden zukünftigen Entwicklungen und den darauf bezogenen, alternativen Lösungsvorschlägen" (Klafki 1985, p. 18). Im Medium dieses Allgemeinen formt sich Subjektivität. Damit ist sie gerade nicht "Innerlichkeit", sondern immer schon Entäusserung in Hinwendung zur Welt, zur Objektivität, zur Humanität etc. (vgl. Klafki 1986, p. 459). Bildung ist nur zu gewinnen über Inhalte, die nicht schon "im" Subjekt liegen, sondern ihm "äusserlich" sind, als "Objektivationen" der menschlichen Kultur. Bildung - so könnte man verallgemeinern - ist immer etwas, bei dem sich ein Individuum in ein Verhältnis zu sich selbst bringt, doch dieses Selbstverhältnis ist nur über den Umweg der Selbstentäusserung erreichbar.

(d) Kultur. Damit sehen wir, dass Bildung nicht nur in Beziehung steht zu Aufklärung und Subjektivität, sondern auch - wie schon Mendelssohn feststellte - zu Kultur. Bildung - so Oelkers im Anschluss an Richard Peters - "... ereignet sich ... im Prozess der Initiation des subjektiven in die Welt des objektiven Geistes" (Oelkers 1986, p. 202). Auch Theodor Litt hat in seiner klassischen Arbeit "Führen oder Wachsenlassen" die Erziehung eine Initiation, eine "Einführung", genannt: "... einzuführen, d.h. den Zugang zur gestaltenden Welt des Geistes zu bahnen ...", ist der "höchste Beruf" des Erziehers (vgl. Litt 1962, p. 72). Adorno hat dieser Seite des Bildungsbegriffs vielleicht am prägnantesten Ausdruck gegeben: "Bildung ist nichts anderes als Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung." (Adorno 1975, p. 67)

Nun liegt in dieser Formulierung natürlich ein Problem beschlossen, dessen sich Adorno sehr wohl bewusst war. "Kultur" hat im deutschsprachigen Raum die Konnotation des "Geistigen" im Sinne des "reinen Geistes". Der spekulative Idealismus begründete das Prinzip der Bildung "... als das eines Geistigen, das nicht unmittelbar einem anderen dienstbar, nicht unmittelbar an seinem Zweck zu messen ist" (Adorno 1975, p. 79). Diese quasi aseptische Dimension

des Bildungsbegriffs war eines der Hauptmotive, weshalb sich die Bildungsforschung von der pädagogischen Tradition abgewandt hat. Im gleissenden Licht der Ideologiekritik vermochte der Bildungsbegriff nicht zu bestehen und wurde als Ausdruck falschen bürgerlichen Bewusstseins enttarnt. Wie sehr Kultur im deutschsprachigen Raum auf Geistigkeit und Innerlichkeit abhebt, hat auch Norbert Elias in seinem "Prozess der Zivilisation" klar gemacht: "Der deutsche Begriff 'Kultur' bezieht sich im Kern auf geistige, künstlerische, religiöse Fakten, und er hat eine starke Tendenz, zwischen Fakten dieser Art auf der einen Seite, und den politischen, den wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Fakten auf der anderen, eine starke Scheidewand zu ziehen." (Elias 1976, p. 2f.)

Doch die soziologische Kritik am Bildungsbegriff vermag gerade auch zu zeigen, dass dessen ideologische Enge nicht ursprünglich ist, sondern weitgehend das Resultat von politischen Entwicklungen im 19. Jahrhundert (vgl. Lemberg 1963, p. 25ff.; Plessner 1974; Strzelewicz 1966). Ist die Geschichte des Bildungsbegriffs ohne Zweifel von dessen zunehmender Distanz gegenüber Politik, Wirtschaft und Gesellschaft geprägt, so darf diese Distanz nicht schon im neuhumanistischen Bildungsbegriff angesetzt werden, denn zu jener Zeit hatte die Bildung sehr wohl (auch) eine politische Funktion. Gerade die ästhetische Bildung - wie sie etwa Schiller propagierte - war nicht auf ein blosses Geniessen eingestellt, sondern hatte eine glückende politische Praxis zum Ziel (vgl. Buck 1984, p. 189ff.; Klafki 1986, p. 461). Es ist dies gerade die <u>ursprüngliche</u> Problemstellung der neuzeitlichen Bildungstheorie (vgl. Menze 1971, p. 8). Die "Verfallsgeschichte der Bildung" (vgl. Klafki 1985, p. 15; Menze 1983, p. 352) nimmt ihren Gang erst im Verlauf des 19. Jahrhunderts. Erst jetzt wird die Bildung zur geistigen Welt, in der nicht mehr real, sondern nur mehr phantasierend gehandelt wird. Die Bildung zieht sich zurück unter die "Glasglocke der Innerlichkeit", wie sich Theodor Litt ausgedrückt hat (vgl. Litt 1959, p. 146).

(e) <u>Gesellschaft</u>. Dies liegt aber - wie gesagt - nicht am Bildungsbegriff als solchem. Die Liquidierung von Bildung und ihre Ersetzung durch Qualifikation, Sozialisation, Lernen etc. in den 60er Jahren unseres Jahrhunderts war deshalb eine problematische Angelegenheit, die nicht nur der Pädagogik einen Verlust an Substanz und Identitätsprobleme gebracht hat, sondern auch

der Bildungsforschung, die sich in die Fussstapfen einer vermeintlich überholten Pädagogik begeben wollte. Bildung kann sehr wohl auch eine politische Dimension haben. Nichts spricht dagegen, politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Faktoren in den Bildungsbegriff einzubeziehen. Als Beispiel sei auf Theodor Wilhelm verwiesen, der kürzlich einen politischen Begriff von Allgemeinbildung vorgelegt hat, der im Kern aus der Verantwortung für unsere Zukunft und das "Schicksal der Erde im Zuge der technologischen Entwicklung" (Wilhelm 1985, p. 149) besteht. Ähnlich hat schon Georg Picht formuliert, nur was wir zu verantworten vermöchten, könne "Horizont einer möglichen Bildung" sein (vgl. Picht 1965, p. 175). Der Blick der Verantwortung richte sich stets in die Zukunft, und es liege nicht in unserem privaten Ermessen, welche Gehalte und welche Dimensionen in unserem Bildungshorizont entfaltet werden sollen und welche nicht; der Horizont der Aufgaben bzw. Probleme, die wir lösen müssen, bestimmt den Umkreis dessen, was wir zu lernen haben (vgl. ebd., p. 176, 182). Die gesellschaftliche bzw. politische Dimension ist damit in den Bildungsbegriff aufgenommen.

Gesellschaft bedeutet aber auch etwas weiteres, nämlich der gesellschaftliche Anspruch auf Bildung bzw. die Erwartung sozialer Systeme auf eine bestimmte Art von Bildung. Ausdrücklich bestätigt Wilhelm, "... dass auch die Gesellschaft ein Anrecht auf Leistung hat und die Entwicklung des Individuums mit bestimmten Erwartungen begleitet" (Wilhelm 1985, p. 133). Doch eigentlich ist dies schon in der Idee der Allgemeinbildung enthalten: Das Allgemeine ist auch das Öffentliche. Zwar hat die neuhumanistische Bildungsphilosophie Bildung eher individualistisch, als "Entfaltung innerer Kräfte" gedeutet, doch der Akzent Hegels auf der Entäusserung und der Entfremdung stellt Bildung deutlich in Gegensatz zu privatistischen Tendenzen (vgl. auch Wilhelm 1985, p. 123f.). Insofern die Erziehung eine "Funktion der Gesellschaft" ist, wie Dilthey sagte (vgl. Dilthey 1961, p. 192), lässt sich Bildung, die ja durch Erziehung intendiert wird, schwerlich gesellschaftsfrei bestimmen.

Damit, meine ich, haben wir die wesentlichen Grundbegriffe zusammengetragen, derer die Bildungsforschung zur Konstituierung ihres Gegenstandes bedarf. Interessanterweise fügen sich die hier diskutierten Begriffe - Erziehung, Bildung, Subjektivität, Kultur und Gesellschaft - zu einer Struktur zusammen, die sowohl in der Pädagogik als auch in der Didaktik grundlegend

ist. Erziehung (Unterricht) führt zum Erzieher (Lehrer), Bildung zum "Zögling" (Schüler) und Kultur bzw. Gesellschaft zum Inhalt bzw. Gegenstand (Unterrichtsstoff), was zusammengenommen das "didaktische Dreieck" ergibt. Interessanter als der Bezug zum "didaktischen Dreieck" ist allerdings die Affinität zu einem Schema, das Josef Derbolav zur Strukturierung des "pädagogischen Raumes" vorgeschlagen hat (vgl. Derbolav 1975, p. 125ff.). Derbolav spricht von einem "pädagogischen Dreieck", das "Kind, Erzieher und Sache" miteinander verbindet und das in einem Kreis liegt, der die gesellschaftliche Einbettung von Erziehung repräsentiert. Dieser Kreis bildet gleichzeitig die Basis eines "pädagogischen Kegels", dessen Spitze den politischen Bezug der Pädagogik repräsentiert, d.h. die Bildungspolitik. Das Schema Derbolavs sieht wie folgt aus:

Abb. 2: Der "pädagogische Kegel" (Nach Derbolav 1975, p. 126)

Die Begriffe, die wir diskutiert haben, lassen sich diesem Schema zuordnen: Bildung und Subjektivität zu "Educandus", Erziehung (als Handlung) zu "Erzieher" und Kultur und Gesellschaft zu "Sache". Des weitern spricht Derbolav von der Mündigkeit als der "regulativen Idee", die seiner Pädagogikkonzeption zugrunde liegt (vgl. Derbolav 1975, p. 125). Den drei Polen des "pädagogischen Dreiecks" entsprechen bei Derbolav drei Teildisziplinen der Pädagogik: die

Pädagogische Anthropologie, die Pädagogische Ethik und Handlungslehre und die Allgemeine Didaktik und Curriculumlehre. Ich habe diese Zuordnungen etwas geändert und insbesondere der Allgemeinen Didaktik die Gesellschaftstheorie zugefügt. Dies würde ich so begründen, dass pädagogische Inhalte heute in erster Linie durch Gesellschaftstheorie zu legitimieren sind (vgl. Tenorth, im Druck) und nicht mehr durch Metaphysik, wenn auch in Diskussion mit Anthropologie und Handlungstheorie. Man könnte daher als minimalste Folgerung aus meiner Analyse von Grundbegriffen der Bildungsforschung schliessen, die Bildungsforschung benötige eine Theorie des Subjekts, eine Theorie des Handelns und eine Theorie der Gesellschaft.

(3) Fragen

Ich komme zum dritten und letzten Teil meiner Ausführungen, einer Relativierung meiner Überlegungen mit Hilfe eines Fragenkatalogs. Es liesse sich eine Fülle von Fragen stellen. Ich kann daher nur einige aufzählen, die mir selbst wesentlich scheinen.

Ein erster Fragebereich betrifft die Rekonstruktion der disziplinären Struktur der Bildungsforschung, also das, was ich im ersten Teil meiner Ausführungen vorgelegt habe: Sind die vier Merkmale, die ich diskutiert habe, nämlich das Gegenstandsverständnis, die Wissenschaftlichkeit, die Interdisziplinarität und die Praxisorientierung der Bildungsforschung, treffend gewählt? Sind sie erschöpfend? Sind sie richtig dargestellt? Etc.

Ein zweiter Fragebereich betrifft die Darstellung der Probleme der Bildungsforschung: Sind die Probleme, wie sie sich aus meiner Analyse der disziplinären Struktur der Bildungsforschung ergeben, richtig dargestellt? Ich erinnere an das umfassende Gegenstandsverständnis der Bildungsforschung, an ihre methodologische Begründung als empirische Disziplin, an ihren unklaren Status als interdisziplinäre Wissenschaft und an ihren Anspruch auf Praxisrelevanz. Sind dies die wesentlichen Probleme der Bildungsforschung? Gibt es weitere Probleme? Etc.

Ein dritter Fragebereich betrifft den vorgeschlagenen Weg der Problemlösung: Was ich vorgelegt habe, ist die Skizze einer pädagogisch orientierten Begriffs-

analyse. Damit stellt sich die Frage nach der Angemessenheit der Pädagogik als Instrument zur Lösung von Problemen der Bildungsforschung. Wie sinnvoll ist die Wahl der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft in dieser Hinsicht? Ist die Rückbindung der Bildungsforschung an die Pädagogik zum Zwecke der Begriffsklärung überhaupt legitim? Gäbe es andere Methoden der Problemlösung? Welche? Natürlich stellt sich auch die Frage nach der Adäquatheit meiner Rekonstruktion pädagogischer Grundbegriffe. Wie gültig ist meine Darstellung der Begriffe Erziehung und Bildung? Etc. Eine weitere Frage in diesem Kontext betrifft den Stellenwert von Normen und Werten bei der Lösung von Problemen der Bildungsforschung. Der pädagogische Bildungsbegriff ist zweifellos ein normativer Begriff. Ist dies ein legitimer Orientierungspunkt für eine wissenschaftliche Disziplin wie die Bildungsforschung? Gäbe es eine Möglichkeit eines wertneutralen Vorgehens? Etc.

Ein vierter Fragebereich schliesslich betrifft die Aktualität bzw. Aktualisierbarkeit des Bildungsbegriffs: Ist der klassische Bildungsbegriff überhaupt noch aktuell? Hat er nicht längst schon ausgedient? Gehört er nicht einer gesellschaftlichen und kulturellen Situation an, in der wir nicht mehr leben? Es liesse sich hier all das aufgreifen, was unter das Stichwort "Postmoderne" rubriziert wird: der Verfall von Subjektivität (Horkheimer und Adorno), das Ende von Öffentlichkeit und die Tyrannei der Intimität (Sennett), das Zeitalter des Narzissmus (Lasch), das Elend der Bildungstheorie (Pongratz), der Eintritt ins "posthistoire" (Gehlen), das Ende des Menschen (Foucault), der Tod der Moderne (Baudrillard). Alle diese Verlustrechnungen verweisen auf eine Fülle an Fragen, die den Bildungsbegriff und die Möglichkeit seiner Rekonstruktion unmittelbar betreffen. Doch selbst wenn es uns gelingen sollte, diese Fragen im positiven Sinn zu beantworten, stellt sich noch immer das Problem wie genau denn die Aktualisierung des Bildungsbegriffs für unsere Zeit auszusehen hat. Was bedeutet Bildung heute? Klafki betont mit Nachdruck, unsere Aufgabe sei es, "... die Denkansätze jener grossen Epoche der Geschichte des pädagogisch-philosophischen-politischen Denkens produktiv-kritisch aufzunehmen und sie auf die historisch zweifellos tiefgreifend veränderten Verhältnisse unserer Gegenwart und auf Entwicklungsmöglichkeiten in die Zukunft hinein zu durchdenken ..." (Klafki 1985, p. 16). Doch wie machen wir das? Was ist heute das Allgemeine, an dem sich jeder Bildungsprozess muss orientieren können? Welche Modellierung von Subjektivität ist dem Bildungsprozess

angemessen? Etc. Bildung als Menschwerdung des Menschen zu begreifen, verliert seinen Sinn, wenn es uns nicht mehr gelingt, Bildungstheorie zu formulieren.