

Antrittsvorlesung

Prof. Dr. Heiner Barz

Bildung – Bemerkungen zur säkularen Wirklichkeit eines humanistischen Leitbegriffs

Gliederung:

Einleitung

Herkunft und Intention der Bildungsidee

Bildung als „Catch-all-term“

Der Bildungsbegriff im Spiegel der Empirie

Vom instrumentellen zum postmodernen Bildungsbegriff

Einleitung

In meinem Vortrag will ich Veränderungen im Verständnis dessen, was Bildung ist, nachzeichnen. Dabei ist es unumgänglich, zunächst einmal an die ursprüngliche Bedeutung des Wortes „Bildung“ zu erinnern und auch problematische Aspekte im Bildungsbegriff, nicht zuletzt seine Vieldeutigkeit, anzusprechen. Unter bewusster Ausklammerung der breiten Diskussion über Aktualität und Brauchbarkeit des pädagogischen Grundbegriffs Bildung, werde ich dann auf der Basis von neueren empirischen Befunden dem Wandel des Bildungsverständnisses in der Alltagswelt nachgehen. Was einen „gebildeten Menschen“ auszeichnete, war ja einstmals relativ eindeutig zu benennen:

*„Er beherrschte eine oder zwei Fremdsprachen und auch ein Instrument, pflegte untadelige Manieren, war belesen, erwarb eine gute Schulbildung, am besten Abitur, oft auch akademische Weihen, hatte es im Leben zu etwas gebracht [...]“
(Rodax/Rodax 1996, S. 16)*

Dass diese Skizze des „Gebildeten“ heute weitgehend nur noch als Objekt nostalgischer Erinnerung, nicht jedoch als vitales Leitbild von Bedeutung ist, wird an aktuellen Daten deutlich werden. Übrigens habe ich natürlich Wesentliches weggelassen, denn die Charakteristik des Gebildeten ging – wie Sie unschwer erraten können – natürlich so weiter:

„er war männlichen Geschlechts. Für Frauen war allenfalls Herzensbildung, nicht jedoch eine qualifizierte Schul- oder Berufsausbildung vorgesehen.

Allein: Diesen dunklen Fleck in der Geschichte der Bildungsrealität kann ich heute nur erwähnen ohne ihn weiter zu vertiefen.

Herkunft und Intention der Bildungsidee

Der Sache und dem Worte nach steht der Begriff „Bildung“ zwischen zwei Polen: rein pragmatische „Ausbildung“ hier und äußerst ambitionierte Gottesebenenbildlichkeit dort. In ihm klingt die aus der mittelalterlichen Mystik überkommene Vorstellung der Einswerdung des Menschen mit Gott ebenso nach, wie in ihm die Erwartungen von Wirtschaft und Gesellschaft kondensiert sind, Menschen in brauchbares und adäquat qualifiziertes Personal zu verwandeln. Rekapitulieren wir kurz: Ursprünglich und vom Wortstamm her kommt der Bildungsbegriff aus der christlichen Imago-dei-Lehre, aus der etwa von Meister Eckhart vertretenen Auffassung also, dass die menschliche Seele sich ihrer selbst „entbilden“, sich von allem Kreatürlichen lösen solle, um in Gott zum Bilde Gottes „überbildet“ zu werden (vgl. Lichtenstein 1971, Schwenk 1989). Erst in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts wird „Bildung“ im geistesgeschichtlichen Umkreis der Aufklärung zum Grundwort einer sich aus traditionellen und religiösen Bindungen lösenden und nach Autonomie strebenden Vernunft - und zum Leitbegriff einer bürgerlichen Oberschicht. „Charakterbildung“, „Bildung der Persönlichkeit“, „allgemeine Bildung“ und „Menschenbildung“ werden zum Inbegriff menschlicher Selbstentfaltung und Selbstvollendung. Die Kerngedanken der Bildungsidee, wie sie insbesondere mit den Namen Herder, Goethe und Humboldt verbunden sind, lassen sich in fünf Punkten zusammenfassen:

- 1. Im Gegensatz zur von der Aufklärung bevorzugten Verstandesbildung wird die Entfaltung aller Kräfte, auch der Gemüts- und Phantasiekräfte Thema,*
- 2. beinhaltet der Bildungsbegriff ein individualisierendes Motiv: postuliert wird die Herausformung einer individuellen Gestalt,*
- 3. wird die innere Harmonie der Kräfte angestrebt und*
- 4. zugleich ein harmonisches Verhältnis mit der Welt und mit der Gemeinschaft. Schließlich gilt*
- 5. die Antike als Vorbild für innere Ausgewogenheit: „Jeder sei auf eigene Art ein Grieche, aber er sei's!“ (heißt es bekanntlich bei Goethe)*

(vgl. Reble 1981, S. 176)

Dieser anspruchsvolle Gehalt des Bildungsbegriffs, wie er bis ins 20. Jahrhundert hinein für das Selbstverständnis ganzer Generationen von „Gebildeten“ prägend wurde, hat heute stark an Einfluss verloren. Im Extrem wird Bildung als terminus technicus der Verwaltungssprache zu einer nach Effizienzkriterien zu bewirtschaftenden Humanressource. Wortbildungen wie Bildungsforschung, Bildungsplanung, Bildungsmarketing oder gar Bildungscontrolling geben davon Zeugnis. Das Bildungsniveau einer Volkswirtschaft gilt im Zeitalter der Globalisierung schlicht als Standortvorteil.

--

Diese Erosion des Bildungsbegriffs wird heute vielfach kulturkritisch beklagt. Dabei wird oft übersehen, dass schon sein Siegeszug nicht nur als Erfolgsgeschichte zu deuten ist. So ist die Geringschätzung beruflicher Arbeit und Bildung ein altes abendländisches Erbstück. Wo die Aufklärung die ökonomische Sphäre anerkannte und z.B. „Industrieschulen“ realisierte, kritisiert der Neuhumanismus die totale „Abzweckung“ des Menschen. Humboldts (1767-1835) neuhumanistisches Bildungsideal betreibt denn auch konsequent die Ausklammerung von Beruf, Wirtschaft, Technik, Politik. Bildung ist seither – ich zitiere Humboldt - die „allgemeine Übung der Hauptkräfte des Geistes und (nicht) die Einsammlung der künftig notwendigen Kenntnisse, welche zum wirklichen Leben vorbereitet ... Schulen ... müssen nur allgemeine Menschenbildung bewirken. - Was das Bedürfnis des Lebens oder eines einzelnen seiner Gewerbe erheischt, muss abgesondert, und nach vollendetem allgemeinen Unterricht erworben werden.“ (Litauischer Schulplan)

Auch lässt sich die breite Durchsetzung und Verankerung des Bildungsideals im deutschen Kulturraum im Zeitalter der Französischen Revolution und Napoleons als Kompensation politischer Machtlosigkeit, als Rückzug in die Innerlichkeit eines aufstrebenden, aber zu realer Bedeutungslosigkeit verurteilten Bürgertums interpretieren. So jedenfalls der Siegener Literaturwissenschaftler Georg Bollenbeck 1994 in seiner Studie über Glanz und Elend dieses deutschen Deutungsmusters.

So ist es wohl auch kein Zufall, dass das Wort „Bildung“ in anderen Sprachen kaum angemessen wiederzugeben ist. Im Französischen treffen die Worte „civilisation“, „culture“, „formation“, „instruction“ Aspekte des Bildungsbegriffs; im Englischen finden

sich in „education“, „formation“, „culture“ oder „learning“ jeweils unterschiedliche Anklänge an das deutsche Wort „Bildung“, ohne ihm aber wirklich zu entsprechen.

--

Waren es zu Beginn der Karriere des Bildungsbegriffs vor 200 Jahren noch vor allem konservative Befürchtungen, etwa dass Bildung mit „Religions- und Staatsumwälzung“ einhergehe und die niederen Stände politisch unzuverlässig und wirtschaftlich unbrauchbar mache, so bezogen sich spätere Einwände auf die Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Bildung bleibe oft äußerliche „Politur“ ohne die tatsächliche innere Veredelung des Menschen. Und auch die umgekehrte Gefahr der Weltflucht wurde betont, wenn etwa Kerschensteiner (1921, S. 14) eine „egozentrisch gerichtete kontemplative Ausgestaltung des eigenen Persönlichkeitsideals“ monierte. In der marxistischen Tradition wurde der Bildungsbegriff unter Ideologieverdacht gestellt. Man sah in ihm schlicht ein Mittel zur Verschleierung der sozialen Privilegien des Bildungsbürgertums.

Nach diesen Hinweisen auf einige Altlasten im Bildungsbegriff möchte ich doch noch eine letzte Bemerkung zu seiner Bedeutung in der sog. Sattelzeit machen. Im Unterschied zu vielem, was heute als Bildung verstanden wird, ist für den Bildungsbegriff der deutschen Klassik Absichtslosigkeit und Vertrauen auf eine den Individuen immanente Entwicklungs- und Entfaltungsdynamik charakteristisch. Bildung ist immer Selbstbildung. „Der wahren Moral erstes Gesetz“ lautet nach Humboldt: „Bilde Dich selbst und nur ihr zweites: wirke auf andere durch das, was Du bist.“ (zit. nach Lichtenstein 1971, Sp. 926). Hans-Georg Gadamer (1900-2002), einer der letzten Heroen der untergegangenen Welt des Bildungsbürgertums, mahnte entsprechend:

„Das Wort ‚Bildung‘ wagt man ja kaum noch auszusprechen. Aber man sollte wenigstens das Ohr dafür schärfen, dass Bildung nicht ist, was irgendein Mensch gemacht hat. Sondern Bildung ist wie die Formation der Berge, die in Jena wie in Heidelberg über die Häuser der Städte hinwegblicken. ‚Es‘ ist gebildet. Es hat sich gebildet, und jeder, der wirkliche Bildung hat, weiß nichts davon.“ (Gadamer 1997, S. 25)

- eigentlich sollte ich hier aufhören – etwas Besseres kommt nicht mehr!

Bildung als „Catch-all-term“

Aufgrund seiner fast beliebigen Ausdeutbarkeit (vgl. Lenzen 1997) ist der Bildungsbegriff also immer wieder Zielscheibe unterschiedlichster Kritik geworden. Andererseits hat er bis heute in immer neuen Reformulierungen allen Versuchen widerstanden, ihn aus dem Vokabular der Erziehungswissenschaft auszumustern. Allen Anfechtungen zum Trotz gehört Bildung heute sicher mit zu den am häufigsten gebrauchten Schlagworten nicht nur in fachinternen Debatten der Erziehungswissenschaften. Neben den professionell mit Bildung befassten Disziplinen wie Schulpädagogik, Erwachsenenbildung und Weiterbildung hat sich in den letzten Jahren auch im öffentlichen Diskurs, in Politik und Feuilleton ein neues Interesse an Bildung manifestiert. Die Perspektiven, aus denen der Begriff Bildung jeweils thematisiert wird, sind dabei durchaus unterschiedlich. Neben die normative Verwendung des Wortes Bildung im Kontext des emphatischen Bildungsideals der klassisch-idealistischen Epoche sind weitere Positionen getreten, die mit dem Begriff Bildung operieren.

Übersicht: Was ist Bildung?

Die normative Perspektive

- **Bildung ist der Inbegriff der allseits entwickelten Persönlichkeit**

Die Perspektive des Bildungskanons

- **Bildung ist Allgemeinbildung**

Die Perspektive der Human-Resources

- **Bildung ist Qualifikation**

Die soziologische Perspektive

- **Welche Funktionen übernimmt das Bildungswesen in der Gesellschaft?**

Die phänomenologische Perspektive

- **Was kennzeichnet den Gebildeten in den Augen der Menschen?**

Als matter Abglanz der hehren Persönlichkeitsideale eines Goethe oder Humboldt präsentiert sich zum Beispiel die kulturkritische Klage über den Verlust eines verbindlichen Kanons an Bildungsgütern. Auch werden bisweilen zweifelhafte

Versuche unternommen, einen solchen Kanon zu retten oder neu zu entwerfen. Unter Überschriften wie „Alles, was man wissen muss“ (Schwanitz 1999) oder „Alles, was man lesen muss“ (Reich-Ranicki 2001, Zschirnt 2002) werden Nachrüstpakete für die löchrig gewordene bildungsbürgerliche Grundausrüstung angeboten.



Mittlerweile versorgt uns der frühverrentete Anglistikprof. Schwanitz ja mit zahllosen weiteren Bildungsprothesen: „Alles, was man hören muss“ etc. Spätestens bei „alles, was man denken muss“ merkt wohl auch der Letzte, dass sich da irgendwie ein Missverständnis eingeschlichen hat... Doch zurück:

Dass zur kognitiven Grundausrüstung heute auch naturwissenschaftliche, technische oder politische Kenntnisse zählen und die Vertrautheit mit den überlieferten Beständen der Hochkultur durch Wissen aus den Bereichen Unterhaltung, Soap-Opera und Yellow-Press zu ergänzen ist, lässt sich aus der quotenträchtigen Popularität der Wissens-Quiz-Shows (Flaggschiff „Wer wird Millionär?“ mit Günther Jauch) erahnen.

In Reaktion auf das mittelmäßige Abschneiden der BRD bei den internationalen Schulleistungsvergleichsstudien TIMSS und PISA wird in jüngster Zeit nachdrücklich eine deutsche Bildungskatastrophe beschworen.



Anstrengungen werden angemahnt, die Leistungsfähigkeit des Bildungswesens zu steigern. Wenn hier Lesekompetenzniveaus, Abiturientenquoten und Quartilsabstände zum Gegenstand einer breit geführten öffentlichen Debatte werden, dann steht zumeist die Sorge um das Qualifikationsniveau des Faktors Humankapital im Vordergrund. Zwar lassen sich damit auch kulturkritische Befürchtungen nähren, die den längst vermuteten Verfall der Allgemeinbildung endlich durch harte empirische Daten bestätigt sehen – die Hauptstoßrichtung der Post-PISA-Debatte aber zielt eindeutig auf Effizienzsteigerung, indem Input (z.B. staatliche Ausgaben pro Schüler, sozioökonomischer Hintergrund) und Output (z.B. Schülerleistungen in Mathematik und Naturwissenschaft) gegeneinander gestellt werden. Ich werde auf PISA noch einmal zurückkommen.

Die Bildungssoziologie beschäftigt sich mit der Funktion des Bildungswesens für den Erhalt und die Entwicklung der Gesellschaft. Dem Bildungswesen wurde so – neben der Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten - eine integrative oder

sozialisatorische Funktion zugeschrieben, insofern in Bildungsinstitutionen die Weitergabe von gesellschaftlichen Normen und Werten geschieht.

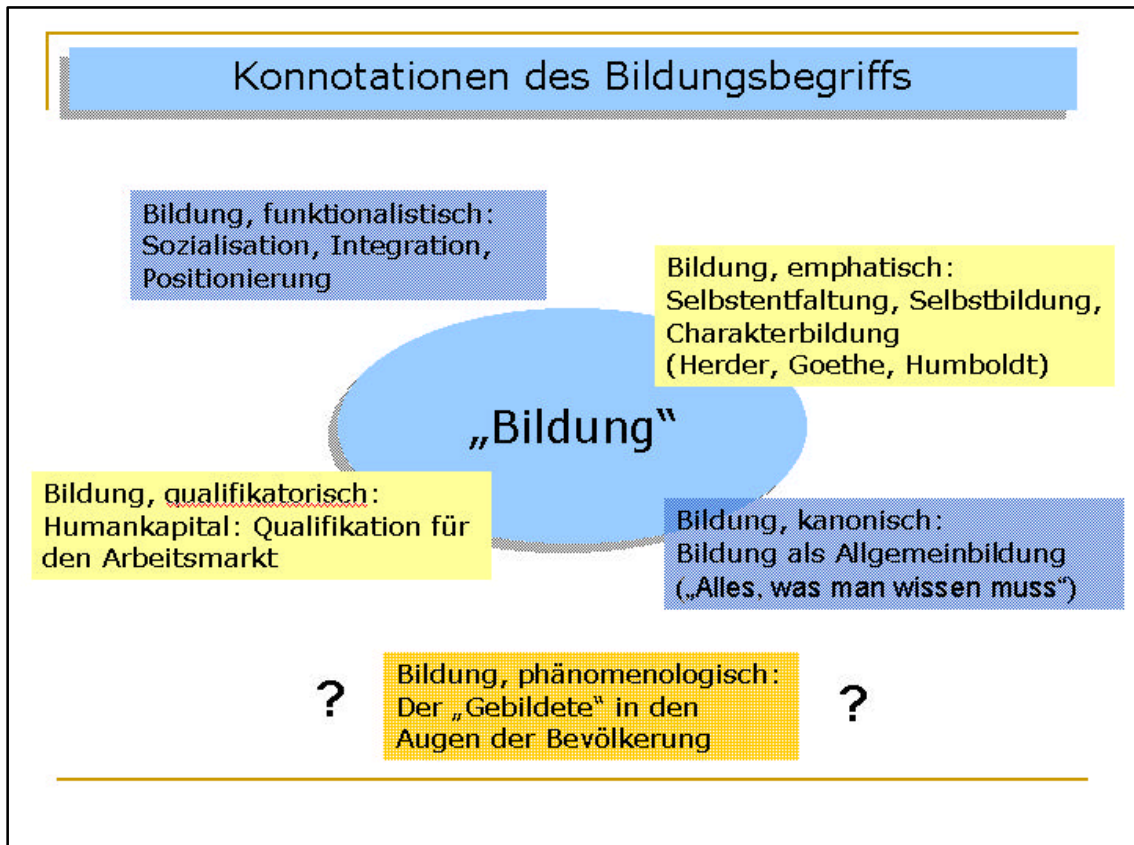
Die 60er Jahre:

Der Siegeszug der Bildungssoziologie

- **Dahrendorf, Ralf: Bildung ist Bürgerrecht. Hamburg 1965**
- **Rolff, Hans-Günter: Sozialisation und Auslese durch die Schule. Weinheim – München 1967 (unveränd. Neuauflage 1997)**

Und über Bildungsabschlüsse werden Berechtigungen für weiterführenden Bildungsgänge oder Berufslaufbahnen, früher auch weitergehende soziale Privilegien (z.B. in Preußen im 19. Jh. zur nur einjährigen Militärdienstzeit) zugeteilt. Die Bildungsforschung spricht hier von der „Selektions-“ oder „Allokationsfunktion“ des Schulwesens und der Soziologe Schelsky beschrieb die Schule als „bürokratische Zuteilungsapparatur von Lebens-Chancen“. Auch diese Perspektive findet sich in der neueren Diskussion über das „Megathema Bildung“ (Roman Herzog), wenn die starke soziale Selektivität des deutschen Bildungswesens zurecht an den Pranger gestellt wird.

Im Unterschied zu den genannten Positionen hat die Frage, wie eigentlich das heutige Alltagsverständnis von Bildung aussieht, was also den „Gebildeten“ in den Augen der Menschen heute kennzeichnet und ob „gebildet sein“ noch als Auszeichnung gesehen wird, wenig Aufmerksamkeit gefunden.



Auch in der Bildungsforschung markiert diese Perspektive, die man als phänomenologische bezeichnen könnte, einen blinden Fleck. Was man stattdessen in der Erziehungswissenschaft zuhauf findet, sind immer neue Reformulierungen des Bildungsideals

– und wenn Sie mir eine despektierliche Bemerkung nachsehen wollen, so muss ich hinzufügen, dass es sich dabei zumeist um ebenso langweilige wie folgenlose Kataloge von Wünschbarkeiten handelt.

- Wie recht hatte doch ein Hans-Georg Gadamer, als er schimpfte: „Bildungsziele gehören zum schlechtesten Jargon der Pädagogik“! -

Mir scheint demgegenüber aber gerade die phänomenologische Perspektive höchst aufschlussreich. Deshalb möchte ich nun über einige empirische Ergebnisse zum Bildungsverständnis in der Bevölkerung berichten und dabei auch meine eigene Forschungen einbeziehen.

Der Bildungsbegriff im Spiegel der Empirie

Wie gesagt: In eigentümlichem Kontrast zur Flut an Publikationen mit normativen Überlegungen zum Bildungsbegriff, die sich Fragen seiner Aktualität, seiner Brauchbarkeit, seiner Erweiterung oder seiner Anbindung an zeitgenössische Diskurse widmen, steht die Tatsache, dass seine Konnotationen im Alltag kaum erforscht sind. Man muss weit zurückgehen, um größere empirische Studien zu finden, die Befunde zum Alltagsverständnis von Bildung enthalten – in die 60er und 70er nämlich (Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966, Schulenberg u.a. 1978, 1979). Eine kleine, nicht repräsentative, aber von den Ergebnissen her dennoch höchst interessante empirische Studie führte Schlömerkemper (1988) in den 80er Jahren durch. Und schließlich enthalten zwei von mir gemeinsam mit Rudolf Tippelt durchgeführte Studien zum Thema „Soziale Milieus und Weiterbildung“ neuere Daten zum Bildungsverständnis in der Bevölkerung.

Zentral für die in Fachkreisen berühmte „Göttinger Studie“ (Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966) war die Herausarbeitung von zwei unterschiedlichen Komponenten im Bildungsverständnis der Bevölkerung:

„Auf der einen Seite ist Bildung zum Merkmal einer Statushierarchie oder eines Rollensystems geworden. Auf der anderen Seite erschien Bildung als persönliche Ausformung, die von Charakter zeugte oder von geistigen Voraussetzungen oder der Gunst anderer Bedingungen abzuhängen schien und nichts mit gesellschaftlichen Unterschieden zu tun hatte.

Im **sozial-differenzierenden Syndrom** lagen die Akzente auf Merkmalen wie Schulbildung, soziale Position, gutes Benehmen, viel Wissen und sozial anerkannte Fähigkeiten; das **personal-differenzierende Syndrom** hatte seine Schwerpunkte im sozialen Verhalten, in Toleranz und hob mehr auf die gute Gesinnung ab. Das bildungssoziologische Interesse der Untersuchung lag in den Korrelationen dieser Syndrome mit demographisch unterschiedenen sozialen Gruppen. Strzelewicz/Raapke/Schulenberg (1966) konnten eine größere Nähe unterer sozialer Schichten zum sozial-differenzierenden Syndrom, und eine höhere Affinität der gehobenen Schichten zum personal-differenzierenden Syndrom nachweisen.

Weitgehend als Replikation der „Göttinger Studie“ angelegt, versuchte die Aufschlüsse über Meinungen, Erwartungen und Verhalten gegenüber den Angeboten

der Erwachsenenbildung zu erhalten, ebenfalls mit dem Ziel, deren soziale Determinanten näher zu bestimmen.

Hatte sich die Streuung der Antworten auf die Frage danach, was einen gebildeten Menschen auszeichne, im Jahr 1958 noch als relativ breit erwiesen, so entfielen in der als Replikation der „Göttinger Studie“ angelegten „Oldenburg-Studie“ (Schulenberg u.a. 1978, Schulenberg u.a. 1979) 1973 53 % der Antworten auf nur zwei Antwortkategorien, nämlich auf „Schulbildung und Studium“ sowie auf „Großes Wissen und Können“.

Bildungsvorstellungen – Vergleich 1958 und 1973				
Frage: „Kennen Sie einen Menschen, von dem Sie sagen können, dass er gebildet ist?“				
Wenn ja: „Warum halten Sie ihn für gebildet?“				
Kategorien		1958 (n=1345) %	1973 (n=3267) %	
1.	Schulbildung, Studium, Ausbildung, Beruf	7	23	Zunehmend
2.	Gute Umgangsformen	7	11	
3.	Gehobene soziale Position	2	3	
4.	Imponierende Person nach Können und Leistung	8	3	Abnehmend
5.	Großes Wissen, Können, Erfahrung, Tüchtigkeit (allein)	17	30	
6.	Großes Wissen und Können kombiniert mit gutem Verhalten	7	8	
7.	Gute Charaktereigenschaften kombiniert mit Wissen und Können	22	4	
8.	Bereitschaft und Fähigkeit zu Hilfe, Rat	7	2	
9.	Toleranz, ausgeglichen im Umgang	9	5	
10.	Güte, Hilfsbereitschaft, Herzensbildung	11	3	
	Sonstiges	2	4	
	k.A.	1	4	
	Insgesamt	100	100	

Im Längsschnitt wird eine starke Verschiebung in den Bildungsvorstellungen deutlich. Antworten, die personale, affektive oder charakterliche Dimensionen zur Kennzeichnung des gebildeten Menschen heranziehen, werden seltener (Rückgang von 43 % auf 18 %); Antworten, die Bildung stärker als ein formales Vermögen auffassen, das verfügbar ist in dem Sinne, dass es als Instrument für bestimmte Zwecke erworben und verwertet werden kann, nehmen stark zu (von 50 % auf 71 %).

In mittlerweile drei größeren empirischen Erhebungen versuchen seit Mitte der 90er Jahre Rudolf Tippelt und ich milieuspezifische Erfahrungen, Erwartungen und Orientierungen in bezug auf Erwachsenenbildung/Weiterbildung sowie die milieuspezifischen Brechungen des Bildungsbegriffs zu beschreiben. Nach der

„Freiburger Studie“ (Barz 2000) und der Münchner Studie, deren Abschlußbericht sich gerade im Druck befindet, läuft gegenwärtig eine große vom Bundesministerium für Bildung und Forschung finanzierte bundesweite Repräsentativerhebung zu diesem Themenkomplex. Einige Befunde dieser Forschungsprojekte zum Bildungsverständnis in Abhängigkeit von der Milieuzugehörigkeit sollen im Folgenden skizziert werden.

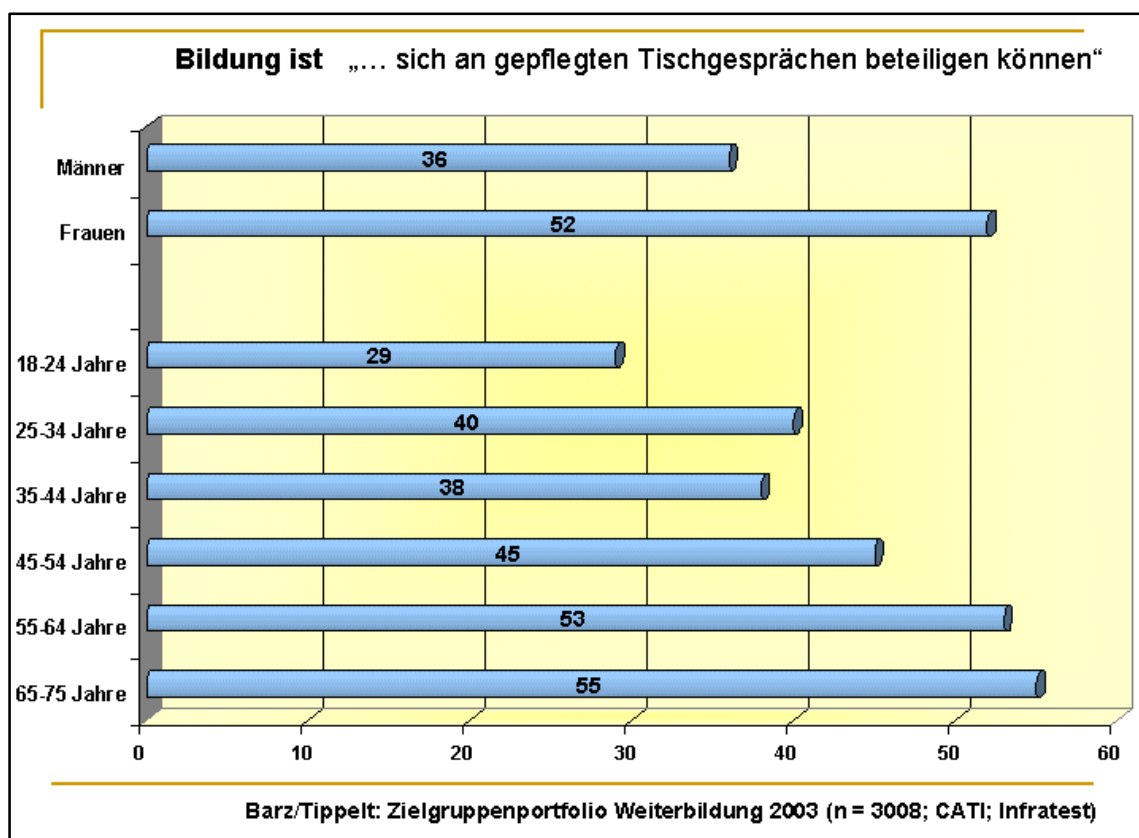
Zunächst scheinen milieuübergreifend zwei Komponenten für das, was sich Menschen heute unter Bildung vorstellen, konstitutiv: Einerseits ein souveränes Einheimischsein in der Welt der Kultur und des Wissens. Andererseits sollen die erworbenen Bildungsgüter dem Menschen nicht äußerlich bleiben, sondern spürbar zu seiner inneren Bildung, zur Persönlichkeitsbildung, zur Herzensbildung führen. Nur wo beides vorhanden ist – große verfügbare Wissensbestände und kulturelle Fähigkeiten sowie eine im sozialen Umgang erfahrbare kommunikative Kompetenz und Ausstrahlung – kann man mit Recht von einem wirklich "gebildeten Menschen" sprechen.

Der schillernde Begriff der Bildung erschöpft sich natürlich nicht in diesen beiden dominanten Aspekten. Eine ganze Reihe weiterer Dimensionen des Bildungsbegriffs konnte in unseren Interviews identifiziert werden.

Dimensionen des Alltags- verständnisses von Bildung

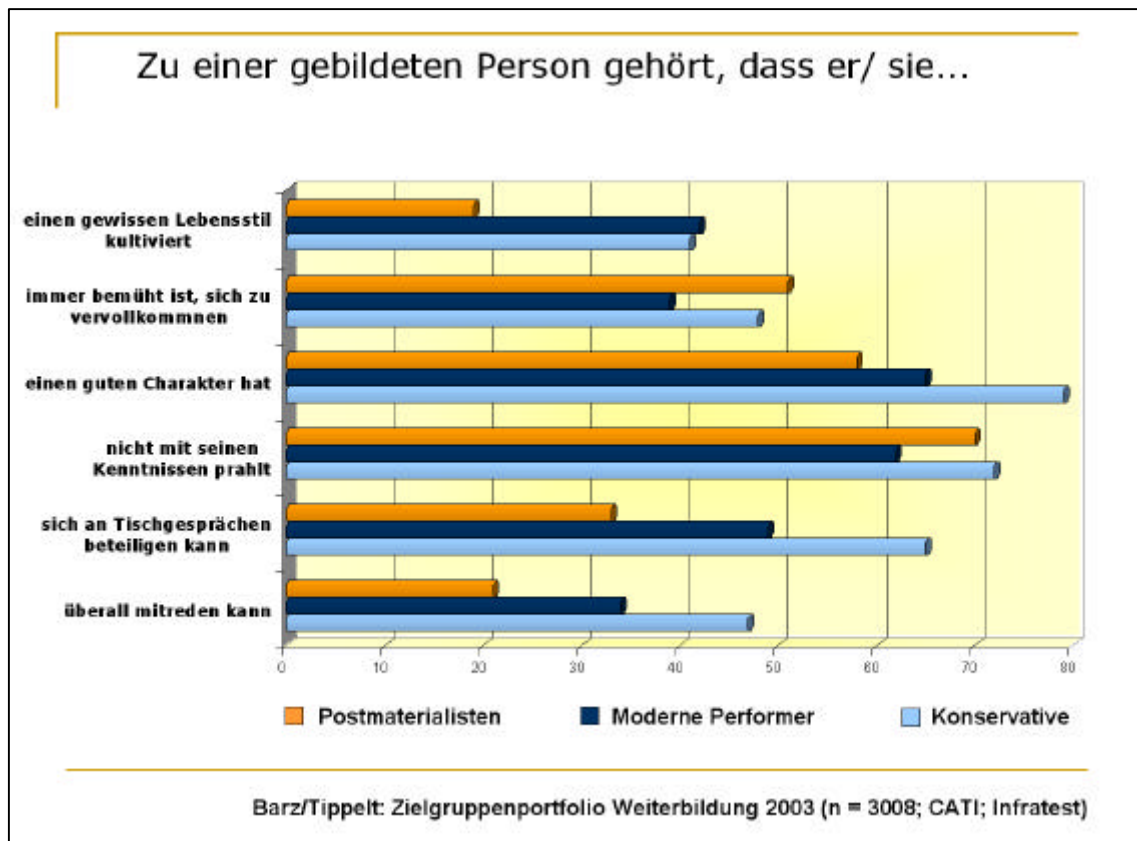
- Wissen und
- Moral als Hauptkomponenten sowie
 - Didaktik
 - Performanz
 - Welt der Gegenwart
 - Kulturtechniken
 - Distinktion
 - Lebensstil
 - Selbstverwirklichung

Eine „didaktische Dimension“ klingt an, wenn vom Gebildeten erwartet wird, dass er auch gut, d.h. verständlich erklären kann. Als „Selbstdarstellungsdimension“ lässt sich die folgende Beobachtung einer Gesprächspartnerin bezeichnen: „Der kann dir fast alles sagen ... Und wenn er etwas nicht weiß, dann weiß er es zumindest geschickt zu überspielen.“ In der „aktuell-zeitgeschichtlichen Dimension“ wird darauf Wert gelegt, dass sich Bildung auch auf die Orientierung in der Welt der Gegenwart erstreckt. In der „Dimension der Kulturtechniken“ wird heute der Umgang mit einem PC, mit bargeldlosen Zahlungsverfahren, mit Mobiltelefonen, Internet etc. mehr und mehr ebenso zur Selbstverständlichkeit wie früher Lesen, Schreiben, Rechnen. Die „Dimension der Distinktion“ ist angesprochen, wenn die Verfügung über milieuspezifische Umgangsformen und Konversationscodes als Indikator von Bildung bezeichnet wird. Verwandt damit ist die „Dimension des Lebensstils“: Bildung zeigt sich nämlich auch in Accessoires und Kennerschaft. Zitat aus einem Interview: „Er schaut nicht nur RTL, sondern auch arte, er liest nicht die Bildzeitung, sondern die Zeit.“ Schließlich soll Bildung auch dem Persönlichkeitswachstum, dem Erschließen von Kreativitäts-, Innovations- aber auch Rekreationspotentialen dienen und hat insofern auch eine „Dimension der Selbstverwirklichung.“ Die Gewichtung und spezifische Färbung dieser Dimensionen unterscheidet die sozialen Gruppen. Wenn wir als Beispiel nach dem Lebensalter differenzieren, finden wir für fast alle Items zum Bildungsbegriff eine charakteristische Bedeutungszunahme mit zunehmendem



Alter.

Ein solches Ergebnis mag vielleicht wenig überraschend wirken. Spannender wird es, wenn man überprüft, wie Menschen aus unterschiedlichen Milieus über den typischen Gebildeten denken. Vergleicht man etwa Oberschichtmilieus, dann zeigen sich charakteristische Differenzen.



Im Konservativen Milieu ist die kulturkritische Klage über den Verfall der Bildungsidee zu Hause. Dem Trend zum "Fachidioten" ohne "ordentliche Manieren" wird das Ideal des Universalgelehrten entgegengehalten, der einen "ungeheuren Schatz an Grundwissen" in Literatur, Geschichte, Kunst, in "den klassischen Wissensbereichen" eben, hat. Folgerichtig hat Bildung auch etwas mit ausgeprägten Sekundärtugenden zu tun: Anstrengung, Leistung und Disziplin werden großgeschrieben. Auch das postmaterialistische Milieu teilt die Auffassung, dass "das ganze Leben aus Bildung besteht, immer wieder." Aber hier ist Bildung stärker mit aktuellen gesellschaftlichen, naturwissenschaftlichen Themen assoziiert. Der obligatorische klassisch-humanistische Bildungskanon hat sich aus Sicht dieses Milieus aufgelöst. Der früher als verbindlich angesehene Katalog von Bildungsgütern (Klassische Musik, Latein etc.) und Bildungsanstrengungen (z.B. Griechenlandreise) ist einem variablen

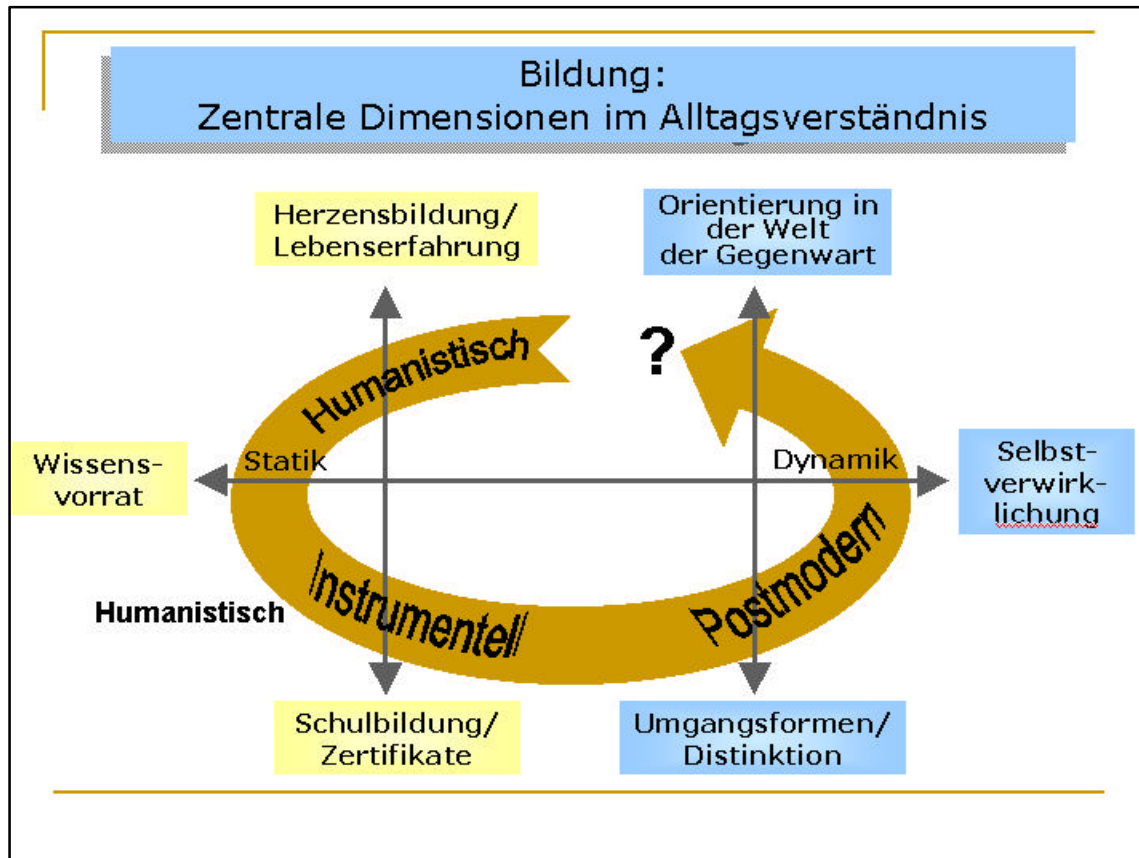
Portfolio gewichen. Der milieutypische Hang zum Understatement gilt dabei auch im Bildungsbereich: Der wahrhaft Gebildete hat es nicht nötig, sein Wissen an die große Glocke zu hängen. Ihm reicht es, von anderen Kennern als jemand erkannt zu werden, der es sich leisten kann, viel Zeit in bestimmte Interessen zu investieren. Damit lassen sich Distinktionsgewinne einstreichen, auf die Veblen schon vor über hundert Jahren aufmerksam gemacht hatte. Da unproduktive Tätigkeiten nicht ständig vor den Augen der anderen Gesellschaftsmitglieder „vorgeführt“ werden könnten, habe man Fertigkeiten kultiviert, durch deren Besitz dokumentiert wird, dass der Betreffende es sich leisten konnte, über viele Jahre hinweg seine Zeit mit gänzlich nutzlosen Dingen zu verbringen, so etwa „die Kenntnis toter Sprachen oder der okkulten Wissenschaften, eine fehlerfreie Orthographie, die Beherrschung von Grammatik und Versmaßen, die Hausmusik und andere häusliche Künste, Mode, Möbel und Reisen, Spiele, Sport, Hunde- und Pferdezucht.“ (Veblen 1981, S. 48) Und über die „klassische Bildung“ heißt es bei Veblen, dass sie ihren „absoluten Wert als Bürge des gelehrten Prestiges kaum eingebüßt hat; will sich der Gelehrte nämlich Prestige verschaffen, so braucht er nur mit Kenntnissen zu prahlen, die im konventionellen Sinne als Beweis verschwendeter Zeit anerkannt werden, und diesen Zweck erfüllt die klassische Bildung aufs beste.“ (a.a.O. S. 291f.)

Vom instrumentellen zum postmodernen Bildungsbegriff

Insbesondere in den modernisierten Segmenten der Gesellschaft wird eine Skepsis gegenüber klassischen Bildungsgütern deutlich. Diese wird vielleicht nirgends so drastisch formuliert, wie im hedonistischen Milieu, wo die erste Assoziation zu Bildung gelegentlich lautet: „Einfach nur Lernen und Stress.“ Lebensferne intellektuelle Monokultur wird beklagt: „Vielleicht können die fünf Sprachen sprechen und nicht mal ein Ei in die Pfanne hauen“. Oder: „Wenn wir gefeiert haben bei ihm, hat er immer Spanisch gelernt, der war ohnehin ein ganz komischer Typ ... nur gelernt ... ewig schlau ... aber sonst ...“ Und noch ein Zitat (MAT): „viele Studenten, die sind Top in ihrer Sparte, aber frag die mal was übers Leben ... grad dass sie den Weg zum Auto kennen ...“

Die Auswertung der neueren Befunde legt es nahe, zum Bildungsbegriff von einem neuen polaren Spannungsfeld auszugehen, das das von Strzele-

wicz/Raapke/Schulenberg (1966) beschriebene zumindest überlagert, wo nicht verdrängt. Während das „alte“ Spannungsfeld durch die Pole sozial-differenzierend vs. personal-differenzierend gekennzeichnet war, lässt sich das heutige Bildungsverständnis in den sozialen Milieus besser durch seine Nähe oder Ferne zu den Polen „enzyklopädisches Wissen“ vs. „Selbstverwirklichung“ differenzieren.



Die Vielfalt der Aspekte des Bildungsverständnisses in den zehn sozialen Milieus zusammenfassend, ließe sich folgendes Verlaufsmodell entwickeln: Der ursprüngliche, (neu-)humanistische Entwurf des klassischen Bildungsideals degenerierte nicht zuletzt im Zuge der in seinem Namen durchgeführten Bildungsreformen zu einem instrumentellen Bildungsbegriff, dessen Gehalt sich immer stärker auf das in Prüfungen reproduzierbare Wissen reduzierte. In diesem verkürzten Verständnis ist der Gebildete derjenige, der über möglichst hohe formale Bildungszertifikate verfügt. Sein Habitus ist im Extremfall der des mit unnützem Schulbuchwissen prahlenden Strebers, der sich im praktischen Leben vor einfachsten Aufgaben und vor allem auch im mitmenschlichen Bereich als Versager erweist. Dieser negative Idealtypus, schon von Nietzsche als „Bildungsphilister“ verspottet, setzt Bemühungen in Gang, Bildung neu zu definieren. Bei dieser im alltäglichen Leben bereits in Ansätzen vollzogenen Neukonzeption spielen die

Erschließung der eigenen Persönlichkeit sowie die Fähigkeit, sich in der Welt der Gegenwart zu orientieren und zu behaupten eine Schlüsselrolle. Dass dabei auch Umgangsformen in einem neuen Verständnis von Bedeutung sind, wird durch unsere Befunde bestätigt. Hier hat sich inzwischen ein neues Marktsegment im Weiterbildungssektor erfolgreich etabliert, das mit Themen wie „Umgangsformen im Business und internationale Etikette“ oder „Manieren und Karriere“ hohe Umsätze erzielt (vgl. Wrede-Grischkat 1999, 2001a, 2001b). Auch zu diesem Aspekt von Bildung noch ein letztes Zitat aus unserer aktuellen Studie, das sozusagen zum nächsten Programmpunkt überleitet:

„...ein gebildeter Mensch soll sich in der Gesellschaft bewegen können, ohne jetzt den Knigge auswendig zu können, aber das gehört auf jeden Fall dazu. Umgangsformen und dann die Bereitschaft, mit anderen zu kommunizieren, dass man sich nicht wie ein Stock hinstellt und dass einem jedes Wort aus der Nase gezogen werden muss.... ich sag mal so, wenn man mit einem gebildeten Menschen am Tisch sitzt und der nicht nur auf den Teller stiert, sondern wenn man den Gegenüber nicht kennt, ein bisschen Smalltalk macht...“ (Panyr 18, oberes Management).

Und nun lade ich Sie zu einem Glas Sekt und einem kleinen Imbiss in den Räumen des Dekanats ein. Vielen Dank!

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1976): Veblens Angriff auf die Kultur. In: Ders.: Prismen. Kulturkritik und Gesellschaft. Frankfurt a.M. (zuerst: 1941). S. 82-111
- Barz, Heiner (1999): Bildungsverständnis und Lebensstil. In: Erwachsenenbildung. Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis. Heft 2, 45. Jg., S. 63-68
- Barz, Heiner (2000): Weiterbildung und soziale Milieus. Neuwied
- Barz, Heiner (2002): Der Wandel der Bedingungen des Lehrens und Lernens: Der Begriff Bildung. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen 49. Erg. Lieferung Oktober 2002
- Barz, Heiner / Tippelt, Rudolf (2003): Bildung und soziales Milieu: Determinanten des lebenslangen Lernens in einer Metropole. In: Zeitschrift für Pädagogik. 48. Jg. (Mai/Juni 2003) S. 323-340
- Bollenbeck, Georg (1994): Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt a.M.
- Gadamer, Hans-Georg (1970): Über die Unverständlichkeit der Wissenschaft. In: Bücherei und Bildung, S. 21-27
- Gadamer, Hans-Georg (1997): Zukunft ist Herkunft. Oder: Bildung und Barbarei. In: Magazin der Frankfurter Allgemeinen Zeitung vom 28.11.1997, S. 24-26
- Kerschensteiner, Georg (1921): Analyse des Bildungsbegriffs. In: Pädagogische Blätter 50. Jg., S. 5-15
- Lenzen, Dieter (1997): Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? In: Zeitschrift für Pädagogik. 43. Jg., S. 949-968
- Lichtenstein, E. (1971): Bildung. In: Ritter, Joachim (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Band 1. Darmstadt, Sp. 921-937
- Messner, Rudolf (2003): PISA und Allgemeinbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik. 48. Jg. (Mai/Juni 2003) S. 400-412
- Miller-Kipp, Gisela (1992): Wie ist Bildung möglich? Die Biologie des Geistes unter pädagogischem Aspekt. Weinheim
- Pollak, Guido (2000): Bemerkungen zu einem zeitgemäßen Bildungsbegriff. In: Hanns-Seidel-Stiftung e.V. (Hrsg.): Politische Studien. Heft 369, 51. Jg., S. 92-102
- Reich-Ranicki, Marcel (2001): Alles, was man lesen muss. Spiegel Online 18. Juni 2001 (<http://www.spiegel.de/kultur/literatur/0,1518,140180,00.html>)
- Rodax, Annelie; Rodax, Klaus (1996): Bildungschancen und Bildungswege von Frauen. Eine bildungssoziologische Untersuchung über den Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungsbeteiligung. Berlin
- Schlömerkemper, Jörg (1988): Was ist ein gebildeter Mensch? In: Pädagogik. 40. Jg., S. 16-19
- Schulenberg, Wolfgang u.a. (1979): Soziale Lage und Weiterbildung. Braunschweig
- Schwanitz, Dietrich (1999): Bildung: Alles was man wissen muss. Frankfurt a.M.

- Strzelewicz, Willy; Raapke, Hans-Dietrich; Schulenberg, Wolfgang (1966): Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Stuttgart
- Tenorth, Heinz-Elmar: „Wie ist Bildung möglich?“ Einige Antworten – und die Perspektive der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik. 49. Jg. (Mai/Juni 2003) S. 422-430
- Veblen, Thorstein (1981): Theorie der feinen Leute. Eine ökonomische Untersuchung der Institutionen. München (zuerst 1899)
- Wrede-Grischkat, Rosemarie (1999): Hohe Schule des guten Benehmens: erfolgreich und sicher auf jedem Parkett. München
- Wrede-Grischkat, Rosemarie (2001a): Mit Stil zum Erfolg: Auftreten - Outfit im Beruf – Umgangsformen. München
- Wrede-Grischkat, Rosemarie (2001b): Manieren und Karriere: internationale Verhaltensregeln für Führungskräfte. 4. überarb. und erw. Aufl. Frankfurt am Main
- Zschirnt, Christiane (2002): Bücher - alles, was man lesen muß. Frankfurt a.M.