

Claudia de Witt, Claudia Grüner, Heike Karolyi, Christian Leineweber,
Patrycja Psyk und Silke Wrede

Bildung in der digitalisierten Gesellschaft

Fakultät für
**Kultur- und
Sozialwissen-
schaften**

Das Werk ist urheberrechtlich geschützt. Die dadurch begründeten Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung und des Nachdrucks, bleiben, auch bei nur auszugsweiser Verwertung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung der FernUniversität reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	1
Abbildungsverzeichnis	IV
Tabellenverzeichnis.....	IV
1 Einleitung.....	5
2 Mediatisierung und Digitalisierung	8
3 Bildung im Wandel	16
3.1 Bildungstheorien von der Antike bis zur Neuzeit.....	16
3.1.1 Einführende Anmerkungen	16
3.1.2 Bildungstheoretische Bestimmungen und Positionierungen.....	19
3.1.3 Pädagogische Differenzierungen und historische Antithesen.....	24
3.1.4 Bildung – Von der Antike bis zur Renaissance.....	26
3.2 Bildung in Raum und Zeit	51
3.3 Der mobile Mensch und das Konzept des „Seamless Learning“	62
4 Bildung, digitale Medien und Anwendungsfelder.....	77
4.1 Partizipation und Kompetenzen.....	77
4.1.1 Entwicklung von Kompetenzen	80
4.1.2 Selbstlernkompetenz.....	83
4.1.3 Medienkompetenz.....	84
4.1.4 Automatisierung in Kommunikationsprozessen und Medienkompetenz	94
4.2 Ansätze praktischer Bildungsarbeit unter dem Fokus der Digitalisierung	98
4.2.1 Anwendungsfeld Schule.....	98
4.2.2 Außerschulische Jugendbildung.....	105
4.2.3 Hochschule – Lehre an der FernUniversität in Hagen.....	108
4.2.4 Berufliche Bildung.....	113
5 Zusammenfassung.....	119
Literaturverzeichnis.....	120

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Stufen des Erziehungs- und Bildungsprozesses.....	45
Abbildung 2: Wechselwirkung zwischen Mensch und Welt.....	49
Abbildung 3: Dimensionen und Übergänge des Seamless Learning nach Wong & Looi.....	67
Abbildung 4: Dimensionen von Seamless Learning	73
Abbildung 5: Entwicklungsstufen des digitalen Schulbuchs	99

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Überblick über verschiedene Medienkompetenzdimensionen.....	86
Tabelle 2: Züricher Standardmodell.....	90
Tabelle 3: Standards zur Medienkompetenz I nach dem Paderborner Modell	91
Tabelle 4: Standards zur Medienkompetenz II nach dem Paderborner Modell	92
Tabelle 5: Die Komponenten des ICM.....	111
Tabelle 6: Inhaltsvermittelnde Lehrvideos – eine Taxonomie.....	112

1 Einleitung

Bildung gehört zu den zentralen Themen in der Menschheitsgeschichte. Die inhaltliche Bestimmung dessen, was unter Bildung zu verstehen ist, hat sich dabei immer wieder in Abhängigkeit von gesellschaftlichen und kulturellen Entwicklungen gewandelt. Zu den zentralen, die Zeit überdauernden Zielen von Bildung jedoch gehören insbesondere Freiheit, Selbstbestimmung und Persönlichkeitsentwicklung. Die Perspektive auf Bildung kann somit nicht allein auf den Erwerb von Wissen und Können für ökonomische Ziele ausgerichtet sein, sondern muss sich auch an normativen Zielen orientieren. Allgemeinbildung im Sinne von Charakter- und Persönlichkeitsbildung hebt sich aber deutlich von Bildung als Inbegriff eines Allgemeinwissens ab. Bildung erschließt sich über die Auseinandersetzung des Individuums mit sich, den anderen und der Welt. Bildungsprozesse setzen da ein, wo das bisherige Selbst- und Weltverhältnis nicht mehr ausreicht, um neue Problemlagen zu bewältigen (vgl. Koller, 2013). Damit sind bereits drei Zugangsweisen zu Bildung angedeutet: Bildung als standardisierbarer Output des Bildungswesens aus einer bildungspolitischen Perspektive, als Ergebnis individueller Lernprozesse und als Prozess der Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen (vgl. Jörissen, 2011). Bildung als Transformation bedeutet Veränderung, „Umgestaltung“. Dies geschieht über ein „Sichfremdwerden“ durch die wechselseitige Sicht auf sich und dem Fremden, dem Anderen; der Mensch macht dabei Erfahrungen und Bildung ist eine Antwort auf Erfahrungen, die der Mensch in der Auseinandersetzung mit sich, den anderen und der Welt macht.

Heute ist Bildung größtenteils medienvermittelt. Aus einer instrumentellen Sichtweise heraus werden digitale Medien und Technologien als Mittel oder Werkzeuge und als Gegenstand von Lern- und Bildungsprozessen betrachtet, zum anderen entstehen immer tiefere Verflechtungen zwischen Individuum, Technologie und Gesellschaft, mit denen entscheidende kulturelle Veränderungen einhergehen. Damit wird deutlich, dass Medien Einfluss auf kulturelle Handlungspraktiken haben, gesellschaftliche Strukturen und damit auch Bildungs- und Subjektivierungsformen transformieren, d. h. in andere als die bisher bekannten Strukturen und Formen überführen. Individuelle und gesellschaftliche Prozesse lassen sich gegenwärtig und zukünftig nur noch mit Bezug auf Technologien und auf Digitalisierung verstehen. Digitale Medien werden damit fester Bestandteil gesellschaftlich-kultureller und beruflicher Informations- und Kommunikationsstrukturen, aber auch aller Bildungskontexte. Kostengünstige, leistungsfähige und mobile Endgeräte, dazu eine universelle Verfügbarkeit des Internets und einfache Anwendungen führen zu deutlichen Veränderungen im Informations- und Kommunikationsverhalten aller Generationen. Fast alle Heranwachsende verfügen über ihre eigenen mobilen Endgeräte über einen unbegrenzten Zugang zu Informationen, zu neuen Kommunikations- und Ausdrucksformen im Internet. Die ständigen technologischen Weiterentwicklungen und die universelle Verfügbarkeit über Informationen und Wissen verändern offensichtlich die bestehenden Lernkulturen, es entstehen neue Lernformen und neue Anforderungen an die Lernenden, aber auch die Lehrenden. Reicht uns dafür von Humboldts Bildungsideal im Smartphone-Format? Oder brauchen wir neue Vorstellungen und Ziele von Bildung? Was ist mit Persönlichkeitsentwicklung, Lebensbewältigung und -gestaltung oder der Suche nach Orientierung und Sinn für die junge Generation unter den digitalisierten Informations- und Kommunikationsverhältnissen?

Das Aufwachsen findet immer mehr in digitalisierten Lebenswelten statt. In der Familie werden digitale Medien zu Bedeutungsträgern, indem z. B. über sie relevante Vereinbarungen zur Alltagsorganisation getroffen werden; mobile Medien können auch wichtiges Bindeglied für die Beziehungsgestaltung innerhalb der Familie sein. Kinder und Jugendliche machen Sozialisations-erfahrungen in und mit digitalen Medien, beispielsweise kommunizieren sie interaktiv über das Spielen mit mobilen Endgeräten. Und die heranwachsende Generation nutzt ihre mobilen Geräte immer selbstverständlicher nicht nur zum Abfragen von Bildungswissen, sie gestaltet die virtuellen Lernräume wesentlich mit. Und sie bringt neue Perspektiven in Bezug auf die Offenheit gegenüber neuen Formen des digitalen Lernens mit. Ihr soziales Handeln zeigt sich in der grundsätzlichen Fähigkeit zur Teilhabe, zur Partizipation, und zur aktiven Teilnahme im Internet. Auf der anderen Seite wird von ihnen aber auch immer mehr Verantwortung abverlangt, sie sind immer mehr selbst verantwortlich für ihr eigenes Lernen und für ihre eigene Qualifikation. Und für Bildungsverantwortliche geht es darum, den Bildungswert einzuschätzen, den die digitalen Medien und die medialen Kommunikationsformen im Hinblick auf die Orientierungsleistung, auf die Veränderungen des Selbst- und Weltverhältnisses besitzen. So stellt sich einerseits die rückwärtsgerichtete Frage, inwiefern sich durch die Veränderungen von Welt, durch den Einfluss des Internets und generell der Digitalisierung das Verhältnis des Menschen zu seiner Welt verändert hat. Digitale (Lern-) Räume sind zum Beispiel zu Orten sozialer Begegnung geworden, und diese sozialen Räume im Internet haben nicht nur für Sozialisations- und Lernprozesse, sondern auch für Bildungsprozesse eine wesentliche Bedeutung und Orientierungsfunktion bekommen.

Andererseits stellt sich die zukunftsgerichtete Frage, in welche Richtung Bildung und Bildungskontexte unter den Bedingungen von Digitalisierung neu gedacht und gestaltet werden müssen. Denn die Verhältnisse von Individuum und Welt konstituieren sich immer mehr über Prozesse der Mobilität und Personalisierung. Der permanente und ubiquitäre Zugang zu Information und Kommunikation über mobile Endgeräte macht Herrschaftswissen obsolet, jeder und jede kann einerseits immer und überall Wissen abrufen und andererseits eigene Ideen weltweit zur Verfügung stellen. Im Gegenzug zu diesen Möglichkeiten kann der Einzelne sich jedoch bisheriger Gewissheiten nicht mehr sicher sein. So ist beispielsweise kritische Urteilsfähigkeit hinsichtlich Autorschaft und Authentizität, nach Glaub- und Vertrauenswürdigkeit wichtiger als je zuvor.

Auch durch die zunehmende Personalisierung und Weiterentwicklung lernender Systeme (Künstliche Intelligenz) rücken die Technologien immer näher an den Menschen heran und unterstützen ihn bei seiner Lebensführung genauso wie bei seinem individuellen Lernen, machen nahtloses Lernen möglich („Seamless Learning“). Wissen wird auch immer mehr zu etwas, was nicht mehr zwingend an den Menschen gebunden ist, sondern in Form von Gebäuden und Geräten, auch in Dokumenten oder Ritualen, in Artefakten aller Art „gespeichert“ ist. Intelligente Technologien, die nicht nur dem Individuum immer mehr auf den Leib rücken, sondern sich auch untereinander vernetzen können, lösen traditionelle Vorstellungen über Medien auf. So kann es in Hinblick auf Bildung nicht mehr ausreichen, den Menschen zur Nutzung von bestimmten Medien zu befähigen.

Der vorliegende Studienbrief vertieft Grundlagen und Grundüberlegungen zum Begriff von Bildung, der zunehmend durch Prozesse der Digitalisierung geprägt wird. Er geht der Frage nach, was Bildung für uns in einer Gesellschaft bedeutet, die durch die Merkmale der Mediatisierung und Digitalisierung gekennzeichnet ist. Um dem Begriff der Bildung näher zu kommen, zieht der Studienbrief dafür zunächst Klassiker von Bildungstheorien heran und zeichnet den Wandel der Rolle des Menschen in der Welt und die damit verbundenen Bildungsziele nach. Konsequenterweise werden dann auch Partizipation, Medienkompetenz und die digitale Kommunikationskultur in den Blick genommen. Damit ist auch die Herstellung einer Nähe zur Medienpädagogik als Teildisziplin der Bildungswissenschaft nur konsequent. Die Grundlegungen dienen letztlich dazu, den Bildungsbegriff unter den Bedingungen einer digitalisierten Welt weiter zu denken und bildungswissenschaftliche Anforderungen an die Gestaltung unserer zukünftigen Welt zu stellen.

Lernziel dieses Studienbriefs ist die Vertiefung der Kenntnisse über Bildungstheorien von der Antike bis heute, und zwar über die wandelnde Rolle des Menschen in der Welt, und die Reflexion der Auswirkungen technologischer Entwicklungen für das Individuum und die Gesellschaft. Damit einher geht die Auseinandersetzung mit Bildung als lebenslangem Prozess, der mit und über digitale Medien stattfindet, und mit Partizipation, Medienkompetenz und dem Konzept des Seamless Learning. Ansätze praktischer Bildungsarbeit unter dem Fokus der Digitalisierung bilden die Folie für eigene Gestaltungskonzepte. Letztlich möchte der Studienbrief zu einer kritischen und konstruktiven Auseinandersetzung mit Bildung, Mediatisierung und Digitalisierung anregen.

3 Bildung im Wandel

3.1 Bildungstheorien von der Antike bis zur Neuzeit

„Es gehört zu den Grundbestimmungen des Menschen, sich aus seiner Vergangenheit heraus zu verstehen.“

ZIERER, 2016, S. 7

Im Sinne dieses Zitats ist der nun folgende Abschnitt zu verstehen. Der Bildungsbegriff hat sich in 2500 Jahren Geschichte entwickelt und gewandelt und mit ihm die Rolle des Menschen in der Welt. Unser heutiges Verständnis von Bildung bleibt ohne einen begriffsgeschichtlichen Rückblick unvollständig. Gerade weil der Bildungsbegriff im Kontext der Digitalisierung erneut auf dem Prüfstand steht, lohnt es sich, einen Blick auf die Grundlagen von Bildung zu werfen und deren Bedeutung für einen modernen Bildungsbegriff zu beleuchten.

3.1.1 Einführende Anmerkungen

Bildung ist...

...ein hohes Gut, ein Menschenrecht, der Schlüssel zu gesellschaftlicher Partizipation, eine Zukunftsinvestition, mehr als Schule, der Weg zu Frieden und Wohlstand, spezifisch für das deutsche Bildungsbürgertum, unverzichtbar als pädagogischer Leitbegriff, omnipräsent und vieldeutig...

Dieser Auszug unsystematisch gesammelter, unreflektierter und ergänzungsfähiger Assoziationen und Stichwörter gibt beispielhaft einen ersten Eindruck von der begrifflichen Zerfaserung, die sowohl für die alltägliche als auch für die wissenschaftliche Betrachtung von Bildung kennzeichnend ist. Der Begriff Bildung ist omnipräsent, wird inflationär verwendet und ist schon beinahe schlagwortartig zu nennen. Tenorth bezeichnet ihn bereits in den 1980er Jahren als „fast schon zur Alltagsware verschlissen“, hält ihn aber dennoch für unersetzbar und für einen Schlüsselbegriff der Pädagogik, da „er folgenreiche Differenzen artikulieren hilft“ (Tenorth, 1986, S. 7). Der Bildungsbegriff ist in seiner Entstehungsgeschichte mit vielfältigen semantischen Konnotationen verbunden. Er wurde und wird vielfach kritisiert und in Frage gestellt. (vgl. z. B. Lenzen, 1997). Ohne Rückgriff auf diese Entstehungsgeschichte lässt sich der Begriff in seiner heutigen Bedeutung nicht verstehen. Bildung wandelt sich in Abhängigkeit vom jeweiligen gesellschaftlichen und historischen Kontext und lässt sich als bildungswissenschaftlicher Begriff nur in dieser Geschichtlichkeit aufschlüsseln. Ziel des Kursabschnittes ist es daher, anhand des Nachvollzugs der Begriffsgeschichte einen Zugang zu aktuellen bildungstheoretischen Fragestellungen zu eröffnen.

Bollenbeck folgend ist Bildung kein präzise definierter und abgrenzbarer Begriff, sondern vielmehr ein disziplinübergreifendes, mehrdimensionales Deutungsmuster, das in Abhängigkeit vom historischen Kontext in begriffsgeschichtlicher Bedeutung entsteht. (Bollenbeck, 1996; Ehrenspeck, 2004). Vor diesem Hintergrund lässt Bildung sich auch als regulative Idee denken, die aber dennoch stets an die Lebenswirklichkeit gekoppelt ist, was eine konkrete Eingrenzung und Trennschärfe des Begriffs kaum möglich und vielleicht auch gar nicht wünschenswert macht. Betrachtungen zum Bildungsbegriff lassen sich aus solcher Perspektive nicht von Zeit und Raum entkoppeln und unterliegen somit auch stets Zäsuren, die sich aus dem gesellschaftlichen Kontext und der jeweils daraus resultierenden Stellung des Menschen in der Welt ergeben. Bildung ist in dieser Lesart immer wieder neu zu hinterfragen und begrifflich neu zu fassen, auch in der Abgrenzung zu Begriffen, wie Erziehung und Lernen. Beides ist eng mit dem Bildungsbegriff verwoben und oftmals nicht trennscharf abgegrenzt. Das kann unter anderem darauf zurückgeführt werden, dass ‚Bildung‘ als pädagogischer Fachbegriff in der überlieferten semantischen Tradition als spezifisch deutscher Begriff ausgewiesen ist (Menze, 1970; Bollenbeck, 1996; Lenzen, 1997; Ehrenspeck 2004). Im Kontext internationaler Bildungsforschung ist Bildung daher nur schwer übersetzbar und das in der Regel genutzte englische Äquivalent ‚education‘ verweist sowohl auf Bildung als auch auf Erziehung. Trotz zahlreicher begrifflicher Turbulenzen, dem Versuch von Umdeutungen im Kontext empirischer Bildungsforschung und vielfältigen kritischen Einschätzungen (vgl. z. B. von Hentig, 1996, Lenzen 1997, Ehrenspeck 2010) ist Bildung in semantischer Tradition nach wie vor ein Kernbegriff der Bildungswissenschaft

Bildung als Deutungsmuster

„dessen kontinuierlicher Gebrauch auch von den ständigen Neuerungen der theoretischen und methodologischen Selbstbeschreibungen in der Kommunikation der Disziplin nicht tangiert wurde und der sich trotz vielfältiger Kritik bis heute im pädagogischen Diskurs behaupten konnte.“

EHRENSPECK, 2004, S. 64

Im Kontext umfassender gesellschaftlicher Veränderungen durch Digitalisierung unterliegt der Bildungsbegriff erneuten Transformationsprozessen (Koller, 2012). Eng verbunden sind diese mit Fragen zur Zukunft des Lernens (vgl. z. B. Blaschik et al., 2012). Lernen wird als lebenslang, digital, offen und selbstgesteuert gedacht, Bildung steht in diesem Zusammenhang oftmals als unscharfe Zielformulierung im Raum, auch analog zu Begriffen wie Wissen und Kompetenz. Derart genutzt, verliert Bildung jedoch an Substanz. So postulieren beispielsweise Dräger und Müller-Eiselt (2012) schon im Titel ihres Buches plakativ eine ‚Digitale Bildungsrevolution‘ ohne jedoch präzise zu formulieren, was sie unter Bildung verstehen. Vielmehr gehen sie von einem radikalen Wandel des Lernens aus und im Zentrum ihrer Ausführungen stehen veränderte Voraussetzungen der *Lernpraxis*. Auch Erpenbeck und Sauter fordern eine „Bildungsrevolution“ (2016, S. 2), entfernen sich jedoch vom Bildungsbegriff, den sie durch ‚Kompetenz‘ ersetzt sehen. Die Autoren befassen sich in ihrem Werk weniger mit dem Begriff an sich, sondern üben vehement Kritik am Bildungssystem und an Bildungsinstitutionen. Tangieren solche Ansätze den Blick auf Bildung und können dahingehend gedeutet werden, dass der Bildungsbegriff im Kontext von Digitalisierung obsolet wird? Stützt er möglicherweise ein überholtes, tradiertes System und ist wenig geeignet das Verhältnis von Mensch und Welt in

Bildung oder Kompetenz?

einer digitalen Gesellschaft zu beschreiben? Bereits in den 1960er Jahren, also lange vor der Digitalisierung; mutmaßte von Hentig, dass der Bildungsbegriff nicht mehr zu retten sei und resümiert rückblickend:

„Gefordert war ein gründliches Vergessen sowohl des hohlen Anspruchs und der verknöcherten Praxis, mit der die bürgerliche Kultur ihre ‚Bildung‘ belastet hatte, als auch der höhnischen Kritik, mit der sich Fortschritt und Emanzipation ihrer entledigten, sich einer ‚Modernisierung‘ der Pädagogik, dem Anwendungsbezug, der ‚Demokratie der Gegenstände‘, dem ‚forschenden Lernen‘ und also einem neuen Methodismus verschrieben.“

VON HENTIG, 1996, S. 55

Ballauff dagegen betont - zu einer Zeit, die zwar noch nicht von Digitalisierungsprozessen aber bereits vom Umbruch der Industrie- hin zu einer Informationsgesellschaft geprägt war - den Stellenwert des Bildungsbegriffs. Wissen und Kompetenz werden nicht als Ersatz oder Äquivalent für Bildung, sondern als Aspekte eines umfassenden Bildungsbegriffs gesehen. Zudem warnt er vor einer begrifflichen Umwandlung von Bildung in Lernen: *„Die Totalisierung des Lernens macht aus uns eine völlig verschulte Gesellschaft, in der die einen lernen, die anderen prüfen.“* Er sieht darin die Gefahr, dass *„jeder in einem endlosen Zweck-Mittel-Kreis eingeschlossen bleibt.“* (1989, S. 128)

Auch wenn diese Gedanken prä-digital entstanden sind, erweisen sie sich dennoch für die bildungswissenschaftliche Betrachtung der durch digitale Transformation geprägten aktuellen Zäsur als anschlussfähig und fruchtbar. Im Kern betroffen ist die Frage, welcher Gehalt dem traditionellen pädagogischen Bildungsbegriff insbesondere im Hinblick auf die durch Digitalisierung veränderte Stellung des Menschen in der Welt noch zugeschrieben werden kann, und wie zukünftig damit umzugehen ist. Zur Beantwortung bedarf es bildungstheoretischer Deutungen und Dimensionierungen (Ehrenspeck, 2004, S. 65). Deren vertieftes Verständnis benötigt allerdings den Rückgriff auf die begriffsgeschichtliche Entwicklung und bleibt ohne einen solchen unvollständig. Eine Theorie der Bildung kann zudem nicht endgültig sein, sondern unterliegt einem steten Wandel und ist somit als unabschließbar anzusehen (Menze, 1970). Um aufzuzeigen, dass sich bei einem Neudenken des Bildungsbegriffs letztlich nicht der Begriff ändert, sondern die Art und Weise des Umgangs mit Fragestellungen und Bedeutungszuschreibungen, sei noch einmal von Hentig herangezogen:

„Es ist die Grundfunktion des Begriffes, die Identität des Bezeichneten zu sichern. Mit anderen Worten: Bildung bleibt Bildung – sofern es um den Begriff geht [...] Was wir da verändern ist nicht das mit dem Begriff Gegebene, sondern unser Umgang mit ihm: die Formen und Gegenstände, durch die wir darüber zu verfügen hoffen, die Ideale, in denen wir es verwirklicht sehen“

VON HENTIG, 2008, S. 10.

Zur weiteren Annäherung an den traditionellen pädagogischen Bildungsbegriff wird im Folgenden zunächst eine Auswahl von Bestimmungen und Deutungen vorgestellt, die geeignet scheinen, das heutige Verständnis von Bildung aufzuzeigen. Die begriffsgeschichtliche Entwicklung und deren Einbettung in den jeweils übergeordneten historischen Kontext werden im weiteren Verlauf anhand ausgewählter historischer Antithesen aufgespannt. Ziel der Ausführungen ist es, einen Weg aufzuzeigen, der es ermöglicht, die begriffsgeschichtliche Dimension von Bildung in ihrer Bedeutung für aktuelle Entwicklungen zu betrachten und einzuordnen. Im Rückgriff auf die historische Genese des Begriffs soll Bildung mit Koller als transformativer Prozess gedacht werden, dahingehend

„...dass Menschen in der Auseinandersetzung mit neuen Problemlagen neue Dispositionen der Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung von Problemen hervorbringen, die es ihnen erlauben, diesen Problemen besser als bisher gerecht zu werden“

KOLLER, 2012, S. 16

Bevor Sie weiterlesen, legen Sie den Studienbrief doch einmal kurz zur Seite und überlegen Sie: Was bedeutet Bildung für Sie persönlich? Welche Assoziationen verbinden Sie mit dem Begriff? Wann ist aus Ihrer Sicht jemand gebildet? Würden Sie sagen, dass Sie gebildet sind? Führt lebenslanges Lernen zu mehr Bildung? Notieren Sie Ihre Gedanken und teilen Sie diese auch gerne in der Lernumgebung.

Übung



3.1.2 Bildungstheoretische Bestimmungen und Positionierungen

Der Bildungsbegriff hat sich im deutschen Sprachraum als pädagogischer Fachbegriff etwa seit Mitte des 18. Jahrhunderts etabliert, die damit verbundenen Bedeutungen und Phänomene sind jedoch wesentlich älter und gehen bereits auf die griechische Antike zurück (Benner & Brüggem, 2004). Sprachgeschichtlich lässt Bildung sich auf das lateinische ‚imago‘ zurückführen und findet seinen Ursprung somit in den Worten ‚Bild‘ und ‚Bildnis‘ (Grimm, J. & W., 1864). Damit verbunden sind weitere Bedeutungen, wie ‚Schöpfung‘, ‚Gestaltung‘ oder ‚Verfeinerung‘, die einen wesentlichen Gehalt des Begriffs ausmachen und ihren Ursprung sowohl in theologischer als auch in aufklärerischer Deutung und Tradition haben. Bildung bezieht sich in der Folge der Aufklärungsphilosophie auf die kritische Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Welt und Kultur, mit Kant ist der prinzipiell vernunftbegabte Mensch zu Freiheit und Mündigkeit aufgerufen (Schaub & Zenke, 2002; Dörpinghaus, Poenitsch & Wigger, 2009). Bildung wird zum gesellschaftlichen Leitbegriff, die gesellschaftliche Bedeutung von Bildungseinrichtungen wird erkannt und im Prozess der Aneignung von objektiver Welt und Kultur durch das Subjekt entsteht philosophische Identität (vgl. Tenorth, 1986, S. 10). Im Zentrum der Betrachtung steht das menschliche Subjekt und dessen Stellung und Standpunkt in der Welt. Borst formuliert den Zusammenhang prägnant:

Historisch-gesellschaftliche Existenzweisen

„Denn der Bildungsbegriff kann nicht isoliert von anthropologischen Fragestellungen betrachtet werden, bleibt er doch stets bezogen auf ein menschliches Subjekt. Je nachdem, von welcher erkenntnis- und gesellschaftstheoretischen Position aus Bildung dargestellt wird, verändert sich die Vorstellung davon, was ein Subjekt ist und wie es werden soll. Mit anderen Worten: Voraussetzung einer jeden Theorie der Bildung ist die Frage nach der Subjektkonstitution und den historisch-gesellschaftlichen Existenzweisen der Subjekte.“

BORST, 2011, S. 12

Bildung in Dimensionen gedacht ist sowohl Zustand als auch Prozess und kann in unterschiedlicher Form beschrieben werden. Ein Merkmal ist die Unbestimmtheit von Bildung, was Tenorth mit drei Aspekten von Unsicherheit charakterisiert, die er bereits im Beginn des Bildungsdenkens angelegt sieht: Den Wandel von Traditionen, die Unsicherheit über die Natur des Menschen und die prinzipielle Offenheit der Gesellschaft (vgl. 2006, S. 13). Bildung ist für ihn die historische Antwort auf diese Unsicherheiten und angesichts vielfältiger Orientierungsmöglichkeiten unerlässlich, *„zur Gestaltung der Welt und zur Konstruktion unseres eigenen Lebens“* (ebd., S. 14). Lenzen hingegen sieht den Begriff aufgrund dessen historisch –semantischer Facetten vielmehr als überdeterminiert an: *„In ihm haben sich im historischen Verlauf zahlreiche semantische Elemente akkumuliert, von denen im konkreten Fall der Rede niemand weiß, ob sie überhaupt, ausnahmslos oder in welcher Selektion konnotiert werden.“* (1997, S. 951) Lenzen beschreibt den Bildungsbegriff anhand von fünf bildungstheoretischen Dimensionen entlang derer er die begrifflichen Differenzen und komplexen Deutungsmuster aufspannt. Zentrale Aspekte der Dimensionen sollen im Folgenden in Anlehnung an Lenzen (1997) und Ehrenspeck (2004, 2010) kurz dargelegt werden:

1. Bildung als individueller Bestand

Diese Dimension umfasst den individuellen Erwerb von Bildung sowie den Zugang zu Bildungsgütern. Erworben werden spezifische und allgemeine „Wissens – oder Kompetenzbestände, deren Besitz jemanden mit dem Attribut ‚gebildet‘ zu belegen erlaubt.“(ebd.). Eingeschlossen in diese Dimension sind auch der Alltagsgebrauch des Begriffs, das Angebot von Bildungsinhalten durch Bildungsinstitutionen sowie deren Aneignung durch das Individuum. Der individuelle Bestand an Wissen und Kompetenzen kann als das Resultat von Besitzübertragungen gesehen werden, die Vermittlung von Bildungsinhalten steht im Zentrum. Offen bleibt die Frage nach der Prozesshaftigkeit von Bildung und der Legitimität der Auswahl angebotener Bildungsinhalte. Bildung bezieht sich hier zudem vor allem auf Intellektualität, umfasst nicht die Ganzheit des Menschen und greift so zu kurz. Diesen Aspekt greift beispielsweise Klafki auf und fordert eine Bildung die, *„das ganze geistig seelische, ja darüber hinaus auch das physische Sein des Menschen formt, bildet. Bildung, die nicht statischer Geisteszustand, sondern dynamische Lebensfunktion ist, lautet demnach die Forderung für die Pädagogik.“* (2013, S. 61, Hervorhebung im Original)

2. Bildung als individuelles Vermögen

Die Dimension des individuellen Vermögens bezieht sich auf funktionale Bildung und stellt somit quasi den Gegenpol zur materialen Bildungstheorie dar. Das seelische und physische Sein des Menschen wird sozusagen als Funktion aufgefasst und als funktionale Bildungstheorie der auf den Bildungsinhalt und die Intellektualität bezogenen materialen Theorie gegenübergestellt. Bildung wird nicht als Inhalt und Bestand gedacht, sondern als unabhängig von eindeutig bestimmbareren Bildungsinhalten. Vielmehr wird der Blick auf Kräfte, Fähigkeiten und Fertigkeiten gelenkt, die es dem Menschen ermöglichen sich zu bilden. Bildung in dieser Lesart beschreibt einen erreichbaren, anzustrebenden Zustand des Individuums. Die Bildung der Kräfte kann anhand unterschiedlicher Gegenstände erfolgen und ist nicht auf spezifische Inhalte festgelegt. Die gedachte Unabhängigkeit von Bildungsinhalten ist jedoch kritisch zu hinterfragen. Inhalte sind nicht unspezifisch oder neutral, sie entfalten eine Wirkung und diese kann nicht vernachlässigt werden. Bildung als Wechselwirkung von Mensch und Welt benötigt beide Elemente. Klafki verknüpft diese Dimensionen daher in seiner kategorialen Bildung dialektisch und postuliert eine wechselseitige Erschließung von „objektiver Welt und subjektiver Seele“ (ebd., S. 67).

Klafkis Ansatz soll an dieser Stelle nicht weiterverfolgt werden. Die Lektüre der kategorialen Bildung ist aber sehr zu empfehlen.

Übung



3. Bildung als individueller Prozess

In dieser Dimension steht die Dynamik von Bildung im Fokus. Bildung wird nicht statisch oder auf einen vorgegebenen Zustand hin gedacht, sondern als individuelle Bewegung, die aus der Selbstbestimmungsfähigkeit, Bildsamkeit und Bildungsbedürftigkeit des Menschen heraus entsteht. Bildung ist hier Selbstbildung, das sich bildende Individuum wird als handelndes Subjekt gesehen, das sich immer weiter selbst gestaltet. Der Mensch gilt in dieser Lesart als Werk seiner selbst, ein Gedanke, der später noch näher aufgegriffen wird. Der Bildungsprozess ist demnach lebenslang und wird

„konzipiert als ein Vorgang, der aufgrund innerer Regeln des Individuums in einem Verhältnis aus innerer Determination, Freiheit und äußerer Determination durch das Individuum als Handlungssubjekt vollzogen wird.“

LENZEN, 1997, S. 954

4. Bildung als individuelle Selbstüberschreitung und als Höherbildung der Gattung

Die Dimensionierung von Bildung als von Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung geprägte Prozesshaftigkeit beinhaltet individuelle Freiheitsgrade und das Streben nach Vervollkommnung. Diese Sichtweise lässt sich nicht nur auf das sich bildende Individuum beziehen, sondern wird in einigen Ansätzen auch als Höherbildung der menschlichen Gattung gedacht und beschrieben. Anknüpfen lässt sich hier an Kant und v. Humboldt sowie an die Vorstellung des Imago-Dei, also die Annäherung an das Ideal der Gottesebenbildlichkeit. Ansätze, die später noch näher erläutert werden. Die Annahme einer solchen gattungsspezifischen Höherbildung lässt sich jedoch nur schwer fassen und aufrechterhalten. Die christlich-theologische Grundlage ist zudem nicht

universell und verliert im Kontext säkularer Entwicklungen an Bedeutung. Der Kern dieses Denkmusters findet sich im Hinblick auf den modernen Bildungsbegriff aber dann wieder, wenn Bildung als Fortschrittmotor und als Garant für eine verbesserte und höher entwickelte Zukunft eingestuft wird.

5. Bildung als Aktivität bildender Institutionen oder Personen

Als eine weitere wichtige und sprachlich dominierende Dimension von Bildung beschreibt Lenzen die Aktivität von Bildungsinstitutionen. ‚Bildungsverwaltung‘ oder ‚Bildungspolitik‘ sind hier Stichworte. Er hinterfragt die Relevanz dieser Tätigkeiten für die Einordnung des auf das Subjekt bezogenen Bildungsbegriffs. Bildungsinstitutionen gehören zum Umfeld des Individuums, beeinflussen und prägen dieses und werden zudem als relevant für die Bestimmung des Bildungsbegriffs eingestuft:

*„Die Bildungstätigkeit, die gewissermaßen in das Individuum hineinwirkt, stellt in-
dessen bereits die Entsubstantialisierung des Bildungsbegriffs dar. Denn mit ihr wird
die Selbsttätigkeit des Individuums der Tendenz nach eingeschränkt.“*

LENZEN, 1997, S. 956

Es stellt sich somit die Frage, inwieweit die Dimension der institutionellen Bildung den ‚eigentlichen‘ Bildungsbegriff tangiert, dahingehend, ob institutionelle Bildungstätigkeit ‚Bildung‘ im traditionellen Sinn ermöglicht oder doch eher als ‚Ausbildung‘ von Fähigkeiten und Kompetenzen anzusehen ist. Diskussionen um Institutionalisierung und Ökonomisierung der Bildung lassen sich dieser Dimension zuordnen.

Die vorgestellten Dimensionen zeigen deutlich die dem Verständnis von Bildung inhärenten Paradoxien auf. Bildung ist demnach gleichzeitig bestimmt und unbestimmt und stellt sowohl einen Prozess als auch das Resultat dieses Prozesses dar. Als Prozess gedacht kann Bildung zielorientiert und abgeschlossen, ebenso aber auch offen und ungeschlossen sein, ist in der Konsequenz aber auf Dauer angelegt (vgl. ebd.).

Eine weitere Möglichkeit, sich dem Bildungsbegriff in historisch-systematischer Perspektive zu nähern, bietet der Blick auf das bestimmende Moment der Begriffsdimension. ‚Bestimmung‘ als Begriff weist hier jedoch auch eine gewisse Unschärfe auf. So erfassen beispielsweise Dörpinghaus, Poenitsch und Wigger Bildung im Rückgriff auf v. Humboldt als „*Bestimmung des Menschen*“ (2009, S. 67) und beziehen in ihre Überlegungen neben der Wechselwirkung von Mensch und Welt explizit den Begriff der Bildsamkeit ein, der sich auf die prinzipielle Lernfähigkeit des Menschen bezieht, sowie auf seine Erziehbarkeit und Selbstbestimmungsfähigkeit. Ein wichtiger Zusammenhang, dessen Verständnis bereits in der griechischen Antike angelegt ist (Benner & Brüggem, 2004).

Die oben genannten Dimensionen lassen sich noch weiter differenzieren. So formulieren Dörpinghaus und Uphoff sechs Bestimmungen von Bildung mit denen weitere zentrale Momente der begriffsgeschichtlichen Entwicklung verbunden sind. (vgl. dazu ausführlich 2013, S. 67ff.). Im Kern dieser Bestimmungen steht Bildung als Suche nach Erkenntnis, die in reflexiver Auseinandersetzung mit sich selbst, anderen und der Welt stattfindet. In dieser Auseinandersetzung wird das Subjekt sich selbst fremd und gewinnt Raum für neue Erfahrungen und ein erweitertes reflexives Selbstverständnis. Die Eröffnung eines solchen Raums benötigt jedoch Zeit und Verzögerung. Durch Warten und Verzicht auf eine unmittelbare Reaktion entsteht intensivierete Aufmerksamkeit und nur im „Sich-Selbst-Fremdwerden kann Bildung im Sinne von Transformation entstehen. Wartenkönnen wird hier als Grundlage für Bildung und reflektiertes Handeln gesehen und steht somit der Geringschätzung von Verzögerungsprozessen im Kontext eines beschleunigten „Lebenszeitregimes“ (ebd., S. 70) gegenüber. Bildung kann diesen Bestimmungen zufolge zudem als kulturelles Gedächtnis aufgefasst werden. Demzufolge wird die Bildung des Menschen als über seine Lebenszeit hinausragend gedacht. Im kulturellen Gedächtnis bewahren sich Ideen, Fragen und Antworten, die über das Subjektive hinausgehen und geeignet sind, Orientierungen für Mensch und Gesellschaft zu bieten. Das Nachdenken über Zukünftiges wird somit mit der Frage nach der Herkunft der Gedanken und Ideen verknüpft: *„In die Geschichte zu blicken, ein Bewusstsein zu entwickeln für die eigene historische Situation, von der aus das Verstehen stattfindet, bewahrt vor naiver Weltbegegnung, zugleich wird das eigene Denken in Frage gestellt.“* (ebd. S.70). In diesem Sinne des Wissens um ein solches kulturelles Gedächtnis ist die Kenntnis der historischen Genese des Bildungsbegriffs zu verstehen. Grundlage ist hier die Entwicklung des Begriffs im europäischen Raum.

Anhand der bisherigen Ausführungen haben Sie nun einen ersten Eindruck von der Vielschichtigkeit des pädagogischen Bildungsbegriffs und den teils konträren bildungstheoretischen Deutungen bekommen. Zu beachten ist jedoch, dass die hier skizzierten Ansätze lediglich eine unvollständige Auswahl darstellen. Die vorgenommenen Betrachtungen stellen eine erste thematische Annäherung dar und erheben keinen darüber hinausgehenden Anspruch. Ziel dieses Streifzuges durch die bildungstheoretischen Deutungsmuster ist es, einen Orientierungsrahmen zu spannen, in den die jeweils historischen Deutungen von Bildung sich einordnen lassen und der einen Bezugspunkt zu den im nächsten Abschnitt folgenden Ausführungen bietet. Die für die Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff nach wie vor bestehende Notwendigkeit und Relevanz eines Rückgriffs auf die 2500jährige Bildungsgeschichte soll damit nachvollziehbar und verstehbar werden.

Die Dimensionen und Momente von Bildung wurden hier nur kurz angerissen. Recherchieren Sie weitere bildungstheoretische Deutungen. Nehmen Sie insbesondere auch die kategoriale Bildung nach Klafki in den Blick. Als Lernhilfe bietet sich die Erstellung einer Tabelle oder einer Mind-Map an.

Aufgabe

