



Andreas Wolfgang Bohn

Das Erlebnis des Wandels

Eine qualitativ-empirische Studie zum
subjektiven Erleben von Selbstveränderung
in Krisensituationen als Bildungsprozess

3 Bildung – ein paradoxes Phänomen?

Die Einbettung des Wandels in den Bereich der Erziehungswissenschaft liegt nicht unmittelbar auf der Hand. Die Frage, welche sich also zunächst stellt, ist die nach der Legitimation und der Anschlussfähigkeit.

- Wieso ist Selbstveränderung ein erziehungswissenschaftliches Thema?
- Inwiefern ist der Bildungsbegriff hinsichtlich einer theoretischen und empirischen Exploration der Selbstveränderung relevant?
- Warum wird nicht eher der Begriff der Erziehung verwendet?
- Welche Anknüpfungspunkte bestehen von Seiten des Bildungsbegriffs hinsichtlich des Wandels?

Diese Fragen sollen im Vorfeld der Untersuchung geklärt werden. Ziel dieses Kapitels ist es daher, bildungstheoretische Vorüberlegungen für die empirische Untersuchung zu schaffen. Die theoretische Erarbeitung bleibt jedoch zunächst auf einer explorativen Ebene. Aufbauend auf die empirische Erarbeitung relevanter Kategorien werden dann in einem späteren Teil der Arbeit diese Grundüberlegungen weitergedacht. Die Darstellungsweise der bildungstheoretisch relevanten Aspekte erfolgt perspektivisch und zielorientiert und erhebt keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit.

3.1 Eingrenzung

An dieser Stelle soll nun der für die Fragestellung relevante Aspekte des Bildungsbegriffs ausgearbeitet werden. Zunächst wird hierbei eine Abgrenzung zwischen den Begriffen Bildung und Erziehung versucht. Daran anschließend werden weitere Begriffe wie Lernen Therapie und Entwicklung vom Bildungsbegriff abgegrenzt.

Bildung und Erziehung

Die Veröffentlichungen zum Bildungsbegriff haben in den vergangen Jahren ein unüberschaubares Ausmaß erreicht. Auch die Lektüre des Erziehungsbegriffs ist so vielfältig, dass es unweigerlich zu Unstimmigkeiten kommt. In der Tat bestehen weitläufige Überscheidungen zwischen Bildung und Erziehung, und auf der Suche nach klaren Abgrenzungen findet man mehr Austauschbarkeit. Das Reden über Erziehung bewegt sich oft im Bereich der Bildung und umgekehrt (vgl. Prange 2006).

Auf der Suche nach erziehungswissenschaftlichen Termini, die mit Veränderung konnotieren, scheint der Begriff der Erziehung die erste Wahl. Doch Erziehung setzt in der Betrachtung dieser Veränderung nicht bei der Person an, die sich verändert, sondern beim Erzieher und dessen Absichten. Erziehung ist also Einwirkung von außen. Bildung hingegen nimmt tendenziell eher die Sichtweise des Zu-Erziehenden oder des Sich-Zu-Bildenden ein und betrachtet dessen Handlungen, die dazu beitragen, dass er sich in Auseinandersetzung mit seiner Umwelt bildet. Der Einwirkung auf Seiten der Erziehung steht also hier ein Moment der Eigentätigkeit und Selbstschaffung gegenüber (vgl. Koller 2004). Die Unterschiede lassen sich vereinfacht in der folgenden Gegenüberstellung auszeichnen (vgl. Tabelle 4). Auch wenn diese Gegenüberstellung der komplexen Begriffe Erziehung und Bildung idealtypisch und vereinfacht darstellt wird, zeigt sie doch ein erstes Fundament zur Begründung der Verwendung des Bildungsbegriffs.

Tabelle 4: Unterschiede zwischen Erziehung und Bildung

	Erziehung	Bildung
Ansatz	beim Erzieher	beim Selbst
Mittelpunkt	Absichten des Erziehers	Handlung des Selbst
Tätigkeit	Beeinflussung psychischer Dispositionen	sich bilden in Auseinandersetzung mit der Umwelt
Essenz	Einwirkung	Selbst-Bildung

Quelle: Eigene Darstellung nach Koller 2004

Unter den bestehenden zahlreichen Unterscheidungsversuchen zwischen Erziehung und Bildung sieht Heid (1994, S. 44)

„denjenigen besonders erwähnenswert, der ‚Bildung‘ als Entfaltung der geistigen Kräfte des Menschen durch Teilhabe am geschichtlichen und kulturellen Leben umschreibt sowie ‚Erziehung‘ (in Betonung einer ihrer Herleitungen von ‚Zucht‘ und ‚Züchtigung‘) als Versittlichung der Menschennatur“. (ebd.)

Während also Erziehung zuerst und wesentlich Fremderziehung ist, verfügt Bildung über einen „Individualitätsindex, durch den wir uns in unserer Besonderheit als Selbstzweck auszeichnen“ (Prange 2006, S. 5)

Bildung und Lernen

Auch der Lernbegriff weist Bezüge zur Selbstveränderung auf. Wir *lernen*, mit schwierigen Situationen umzugehen oder wir haben aus unseren Erfahrungen etwas entscheidendes *gelernt*. Vor allem der Begriff des informellen Lernens ist

in diesem Zusammenhang interessant. Während formales Lernen vor allem durch äußere, institutionelle Anlässe motiviert und gesteuert wird, ergibt sich informelles Lernen ad hoc aus praktischen Problemlagen heraus, verläuft selbstgesteuert innerhalb strukturell bedingter Lernanlässe (vgl. hierzu Dinkela-ker 2009).

Marotzki (1990) unterscheidet Bildung und Lernen folgendermaßen: Lernen ist eine reine Mehrung von Wissen und Erfahrung innerhalb einer Lebensorientierung (vgl. Marotzki 1990, S. 131ff.). Bildung dagegen sind solche Prozesse, „die diesen Rahmen transformieren“, und in denen es dann zur „Emergenz und Produktivität von Subjektivität“ (Marotzki 1990, S. 53) kommt. Marotzki (1990, S. 48) definiert Bildung folgendermaßen: „Mündigkeit ist Selbstfindung des Menschen, der Prozeß seiner Habhaftwerdung, seines wahren Bewußtseins von sich selber“. (ebd.) Bildung ist also Subjektivierung durch die Transformation von Lebensorientierung.

Betrachtet man Motivlagen und Anlässe für informelle Lernprozesse auf individueller Ebene, wäre mit dem Begriff des Lebenslagen Lernens (vgl. hierzu Rohs und Schmidt 2009) die Chance verbunden, ein wesentliches Merkmal von Veränderung zu erfassen: Wandel wäre dann kein einmaliges Phänomen, sondern vielmehr ein ständiger Prozess des Hinterfragens und des Sich-Selbst-Neu-Erschaffens. Der Begriff des Lebenslangen Lernens ist jedoch als didaktisches Konzept vor allem durch die Andragogik vereinnahmt.

Bildung und Therapie

Eine andere Begrifflichkeit, auf welche ich nur kurz eingehen möchte, ist „Therapie“. Gerade beim Thema Wandel ist es unvermeidlich, in therapeutische Ge-biete und Fragestellungen einzudringen, wie sich im Laufe der Arbeit sowohl auf einer empirischen als auch auf einer theoretischen Ebene zeigen wird. Es ist gerade dieser „therapeutische Augenblick in der Pädagogik oder der pädagogi-sche Augenblick in der Therapie“ (Mollenhauer 1990a, S. 487), welche sich ganz natürlich ergibt und den es nicht gilt zu meiden gilt, sondern dessen Chan-cen genutzt werden sollten.

Bildung und Entwicklung

Eine weitere in diesem Kontext interessante Begriffsabgrenzung arbeitet Maier (vgl. 2009) in der Gegenüberstellung von Bildung und Entwicklung heraus. Während Bildung sich hauptsächlich mit Zugewinnen beschäftigt, betrachtet Entwicklung als mehrdimensionales und multidirektionales Konzept sowohl Gewinne als auch Verluste. Relevant für den Begriff der Bildung sei die zentrale Erkenntnis der Entwicklungspsychologie der Lebensspanne, dass auch im höhe-

ren Lebensalter durchaus Entwicklungsgewinne möglich sind. Denn „differenzierte Erfahrungen und effektive Strategien sind auch Ergebnis eines Bildungsprozesses“ und haben damit Einfluss auf eine hohe Kontinuität von Entwicklung, da Leistungen und Gewinne, welche in früheren Lebensaltern erzielt wurden, auch noch im höheren Erwachsenenalter Bestand haben“ (Maier 2009). Im Alter können diese Erfahrungen jedoch nicht nur genutzt, sondern auch erweitert werden. Es besteht auch hier Lern- und Veränderungskapazität, so können etwa Widerstandsfähigkeiten (Resilienzen). Diese Plastizität ist vor allem interessant im Zusammenhang mit Entwicklungsverlusten im Erwachsenenalter. (vgl. ebd.) Es gilt, die Anregungen durch den Entwicklungsbegriff zu nutzen, und Bildung nicht nur als Zugewinn (in einer heilen Welt) zu sehen, sondern auch krisenhafte Prozesse und Verluste zu betrachten. Diese könnten eine wichtige Rolle bei zentralen Bildungsprozessen spielen.

Mit dieser ersten Einordnung sollte zum einen der Bildungsbegriff gegenüber den Begriffen Erziehung, Lernen, Therapie und Entwicklung positioniert und seine Verwendung im Kontext dieser Arbeit legitimiert werden, zum anderen sollten aber auch die z.T. fließenden Übergänge zwischen den genannten Bereichen dargestellt werden.

Doch wie kommt es eigentlich zu einem solchen Konstrukt Bildung, das, wie es scheint, zugleich alles und nichts erfasst?

3.2 Entwicklung des deutschen Bildungsbegriffs

Bildung ist ein deutsches Thema. Was im englischsprachigen Raum einfach mit education bezeichnet wird, unterteilt hierzulande u.a. in Bildung und Erziehung. Die Begriffsdefinition scheint nie abgeschlossen, kommt nie zur Ruhe, zeitweise war sogar die Rede davon, den Bildungsbegriff zu ersetzen. Doch wie kam es dazu? Wieso nimmt der deutsche Bildungsbegriff eine solche Sonderstellung ein? An dieser Stelle ist ein kurzer Abriss der Entstehungs- und Entwicklungsgeschichte notwendig. Auch soll herausgestellt werden, dass sich schon sehr früh Denkansätze gezeigt haben, die Bildung als Selbstveränderung ansahen.

Etymologisch betrachtet geht Bildung auf Bild zurück, dessen Bedeutung zunächst mit Zeichen oder Wesen, später dann mit Abbild oder Nachbildung belegt ist. Bildung – im Althochdeutschen bildunga, mittelhochdeutsch bildunge – bedeutet zuerst Bild, Bildnis, Ebenbild oder Nachahmung, dann auch Gestalt, Gestaltung, Schöpfung und Verfertigung. Erst im 18. Jahrhundert findet eine breite Übertragung auf die innere Gestalt des Menschen statt. (vgl. Langewand 1994)

Von Gottes Ebenbild zur Selbstwerdung

Der Ursprung des Begriffs ist bei den spätmittelalterlichen Mystikern zu suchen. Bildung bezog sich dort auf die Gottesebenbildlichkeit (*Imago Dei*) des Menschen. Diese Vorstellung von der *Imago Dei* bezieht sich, wie Langewand (1994, S. 70) darstellt, sowohl auf die Schaffung des Menschen (nach Gottes Bilde) und auf dessen Verklärung. Es handelt sich also um Entstehungs- und einen Wandlungsprozess, der mit einem qualitativen Sprung verbunden ist.

Doch diese Erhebung kann nicht ohne einen vorherigen Fall geschehen. Wie Naumann (2006, S. 18) aus einem pietistischen Text zitiert, müssen wir „zerstört und entbildet werden, auf dass Christus in uns möge formiert, gebildet werden und allein in uns sein“. (ebd.) Es braucht also einen radikalen Bruch eine Krise.

Die Mystiker sprechen hier von notwendigen Grenz- und Gotteserfahrungen (vgl. ebd.). Es bedarf eines meditativen oder kontemplativen Moments, in dem sich der zu Bildende zurückzieht und in Klausur geht. Hier geht es zunächst um die (Öffnung zur) Zwiesprache mit Gott, später um die Auseinandersetzung mit sich selbst.

Mit der Metapher des Bildens und Formens ist es also möglich, etwas grundlegend anderes zu werden. Dieses Andere macht einen qualitativen Unterschied zum Vorherigen wie in der Rede von der Gottesebenbildlichkeit zu erkennen ist. Zur Ermöglichung der Veränderung bedarf es einer vorherigen Dekonstruktion. Hier verweist Bildung auf Krise und die Notwendigkeit eines Neuanfangs.

Weitere Entwicklung

Die angedeutete Breitenwirkung des Bildungsbegriffs erfolgt spätestens mit dem Erscheinen Schillers Briefe „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“ im Jahre 1795, welche gleichzeitig als „Gründungstext für die neuhumanistische Bildung in Deutschland“ (Naumann 2006, S. 20) angesehen werden. Das Werk entstand in direkter Auseinandersetzung mit der französischen Revolution und in Aufarbeitung des damit verbundenen Schreckens. Schiller möchte im Anschluss das Volk und jeden einzelnen Bürger an einen seelischen Punkt bringen, an dem die Reife für einen zukünftigen Vernunftstaat erreicht ist (ebd.). Schillers Bildungsprojekt zielt auf ästhetische Erziehung und vereint in sich alle Versprechungen des deutschen Bildungsideals: Freiheit, Gottwerdung durch Bildung, Kunst und Kultur.

Was mit Kant und Schiller somit als ein „Programm zur Sicherung individueller Freiheit“ (Naumann 2006, S. 27) beginnt, wird jedoch mehr und mehr zur gesellschaftspolitischen Kulturstaatlichkeit, verbunden mit dem „Anspruch des Idealismus, in Bildung und Kultur den deutschen Weg zur vernünftigen Ord-

nung des Staates entdeckt zu haben“ (Naumann 2006, S. 28). So setzen Schiller, Goethe, Humboldt, Fichte, Schelling und Hegel auf die Hoffnung der Freiwerdung durch ästhetische Bildung und der „Perfektibilität der Menschheit“ an sich selbst (Naumann 2006, S. 23).

Im Kontrast dazu stehen etwa Entwürfe, welche in Frankreich und Amerika entstanden, und in denen pragmatische Eckpfeiler einer freien Gesellschaft wie Herrschaftsteilung, Machtkontrolle, Meinungsfreiheit und Gleichheit vor dem Gesetz geschaffen werden. „Nur in Deutschland sollte sich der Gedanke durchsetzen, dass wahre Freiheit eine Freiheit des Herzens, des Wissens, der ästhetischen Empfindsamkeit sei.“ (ebd.) Es deutet sich hier eine Vermittlungsfunktion von Bildung zwischen Individuum und Gesellschaft an.

Der Bildungsbegriff heute

Was ist Bildung heute? Ich möchte die Annäherungen an die Begriffsentwicklung mit einem kurzen Einblick in aktuelle Diskussionen abrunden.

Spätestens mit PISA erhält der sehr spezielle Diskurs über den deutschen Bildungsbegriff neuen Aufschwung. Ehrenspeck (2009, S. 143) bezeichnet ihn als „bestimmt unbestimmte Rede“ von metaphorischer Struktur, „die in ihrer logischen Struktur paradox angelegt“ sei. Die Vertreter theoretisch argumentierender, reflektierender Bildungstheorien beanstanden eine Reduktion des Bildungsbegriffs auf eine reine Output-Orientierung. Um in diesem Kontext den Bildungsbegriff zu schützen, sei es eher angebracht von „Qualifikation“ zu sprechen (vgl. 2004, S. 189f.). Durch eine solche Abgrenzung, wie sie auch gegenüber Konzepten des „Lernens“ oder der „Identität“ stattgefunden hat, verliert der Bildungsbegriff dadurch an Inhalt (vgl. Schippling 2007, S. 241). Es ist die Rede von einer „Leere“ des Begriffs. Auch Bildungstheoretiker bescheinigen eine solche insbesondere nach PISA, wobei verstärkt Adornos Diagnose des Verfalls der Bildung zur Halbbildung zitiert wird (vgl. Siebert 2003; Schippling 2007).

Aus der Perspektive der empirischen Bildungsforschung hingegen ist eine gewisse Erleichterung über das durch PISA gefüllte Begriffsvakuum zu vernehmen. Hier wird argumentiert, dass es sich um eine wesentliche inhaltliche Neuausrichtung des Bildungsverständnisses handle (Tenorth 2004). (vgl. auch Bauer/Bohn 2009)

Um diese Lücke zwischen empirischer Bildungsforschung und Bildungstheorie (vgl. Benner 2005; Schneider 2006) zu schließen, bedarf es der Schaffung einer empirischen Anschlussfähigkeit des Bildungsbegriffs fernab von Kompetenzen. Ermöglicht werden muss also eine empirische Erfassung des Nicht-Kumulativen. Bildung ist mehr als die Summe von Qualifikationen und Kompetenzen und beinhaltet daher auch Brüche, Wendepunkte und Paradoxien.

Trotz aller erziehungswissenschaftlicher Forschung seit der realistischen Wendung in der pädagogischen Forschung (vgl. Roth 1967) und der neuen empirischen Wende seit PISA ist die empirische Anschlussfähigkeit der Theorie und des Begriffs von Bildung bislang ungeklärt (Ehrenspeck 2009, S. 155). An dieser Stelle geht es um genau diese Anschlussfähigkeit der empirischen Forschung zur Bildungstheorie. Selbstredend kann an dieser Stelle keine vollständige bildungstheoretische Rekonstruktion geleistet werden, allenfalls das Zusammentragen einiger „systematischer Markierungen“ (vgl. Hansmann und Marotzki 1988) ist möglich. Vielmehr jedoch geht es um die Einordnung der Arbeit und Weichenlegung durch die Bestimmung eines zugrunde liegenden Bildungsgriffs und damit auch Menschenbildes.

3.3 Das Ziel von Bildung

Nachdem bisher der ungefähre Rahmen bzw. die Grundlagen für Bildung dargestellt wurden, soll die Frage nach dem Ziel von Bildung geklärt werden.

Traditionellerweise werden materiale und formale Bildungstheorien voneinander abgegrenzt (vgl. Tabelle 5). Während materiale Bildungstheorien auf Bildungsinhalte konzentriert sind, also eher an „Welt“ orientieren, richten formale Bildungstheorien ihren Fokus weg von Inhalten und hin zur Frage, wie der Einzelne und dessen Möglichkeiten durch Bildung gefördert werden können. Letztere haben demnach den Sich-Bildenden im Visier. Aus der Sicht formaler Bildungstheorien sind also die Bildungsinhalte zweitrangig, austauschbar. Es geht hier vielmehr um den Ausbau und die Wahrung von Kräften, Kompetenzen und Vermögen – hier spricht man dann genauer von funktionalen Bildungstheorien – oder um die Aneignung von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Verfahren, wenn man den sogenannten methodischen Bildungstheorien folgt. (vgl. Langewand 1994, S. 82f.)

Tabelle 5: Materiale vs. formale Bildung

material	formal
Bildungsinhalte	funktional Kräfte, Kompetenzen, Vermögen methodisch Fähigkeiten, Fertigkeiten, Verfahren

Quelle: eigene Darstellung nach Langewand 1994, S. 82f.

Nohl (2006a, S. 25) stellt die notwendige Verflechtung formaler und materialer Betrachtungsweisen in der Bildungsforschung prägnant dar:

„Erst wenn formal, d.h. grundlagentheoretisch, bestimmt wird, durch welche Prozessstrukturen sich Bildung auszeichnet – etwa durch Wandlungsprozesse –, können auch die einzelnen materialen Erfahrungen der untersuchten Personen in ihrer Relevanz für den Bildungsprozess erkennbar werden. Und umgekehrt lässt sich die formale Struktur von Bildung nur in der Analyse der materialen Erfahrungen von Sich-Bildenden präzisieren“ (ebd.).

Die Gegenüberstellung materialer und formaler bzw. funktionaler Bildungstheorien (vgl. hierzu Tabelle 5) sieht Lenzen (1997, S. 125 ff.) vor allem im Aspekt der Bildung als individuelles Vermögen angesprochen. Demgegenüber werde im Aspekt der Bildung als individueller Bestand vor allem die Wissensorientierung in den Vordergrund gestellt.

Bezogen auf ebendiese Kategorisierungen wäre der Bildungsbegriff im Rahmen der vorliegenden Arbeit nach einem formalen funktionalen Aspekt zu betrachten bzw. nach Lenzen als individuellen Prozess oder individuelle Selbst-überschreitung anzusehen.

Auch Klafki (1964) bezieht sich im Ausgangspunkt seiner Überlegungen auf die dargestellte Gegenüberstellung von materialer und formaler Bildungstheorien. Für ihn ist jedoch ein verzahntes Ineinandergreifen beider Aspekte möglich. Bildung ist demnach die „Erschlossenheit einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen“ und zugleich „Erschlossensein dieses Menschen für seine Wirklichkeit“ (Klafki 1964, S. 43, zitiert nach Ehrenspeck 2009).

Um dies auszudrücken prägt Klafki an den Begriff der kategorialen Bildung und meint damit Eigenaktivität *und* deren Determiniertheit durch den am besonderen Inhalt gewonnenen allgemeinen Gehalt. Es besteht also eine wechselseitige Beeinflussung formaler und materialer Bildungsaspekte. Im Weiteren wird in der Begrifflichkeit mit (informeller) Bildung und institutioneller Bildung gearbeitet werden.

3.4 Plötzliches und Krisenhaftes im Bildungsprozess

Gegenwärtige Bildungstheorien sind nicht ausreichend auf das Phänomen der Krise und deren Bewältigung bezogen:

„Bildung ist nicht die bloße Entfaltung immer schon vorhandener 'innerer' Kräfte, die der Außenwelt allenfalls im Sinne eines Übungsfeldes bedürfen. Bildung ist vielmehr ein ‚responsives‘ Geschehen, bei dem das Subjekt auf einen Anspruch antwortet, der von einem anderen Ort aus ergeht und dem es sich nicht oder nur um den Preis einer Verhärtung seines Welt- und Selbstverhältnisses entziehen kann [...] [so] dass Bildung kein harmonisch-naturwüchsiger Reifungsprozess ist, in dem das Subjekt seine Anlagen im Einklang mit der Umwelt entfalten würde. Bildung wird