

Manfred Prisching

Bildungsideologien

Manfred Prisching

Bildungs- ideologien

Ein zeitdiagnostischer Essay
an der Schwelle
zur Wissensgesellschaft



VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

1. Auflage 2008

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2008

Lektorat: Frank Engelhardt

VS Verlag für Sozialwissenschaften ist Teil der Fachverlagsgruppe

Springer Science+Business Media.

www.vs-verlag.de



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg

Druck und buchbinderische Verarbeitung: Krips b.v., Meppel

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Printed in the Netherlands

ISBN 978-3-531-15934-8

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	7
1.1	Bildungsparadigmen, Zeitdiagnostik und Ideologie	8
1.2	Die obsoleten Bildungs-Bilder	11
2	Das Lagerhausmodell	15
2.1	Die Enzyklopädie und das Wissen	18
2.2	Hirnbewirtschaftung und Neugierweckung	20
2.3	Das Repertoire der Qualifikationen	22
2.4	Von den Qualifikationen zur Bildung	29
2.5	Von der Informationssammlung zum Denkprozess	30
3	Das Datenbankmanagement-Modell	35
3.1	Die Geschichte der Übertreibungen	36
3.2	Algorithmen der Informationsbeschaffung.....	38
3.3	Die Welt an den Fingerspitzen	40
3.4	Unmöglichkeit des Lernens ohne Lernen	44
3.5	Bildung als Veränderung des Menschen	45
3.6	Die Fülle der Wissenskompetenzen	46
3.7	Wissensqualitäten	48
3.8	Die Industrialisierung der Bildung.....	51
3.9	Maschinelle Bildungsbeschleunigung.....	53
4	Das alltagspragmatische Modell	57
4.1	Schule als universale Sozialisationsinstanz	58
4.2	Schule als Identitätsbildungsinstanz	66
4.3	Die Vielfalt der Intelligenzen.....	68
4.4	Alltag, Praxis, Technik.....	71
4.5	Der Hang zum Therapeutischen	75
4.6	Der Kampf gegen die schulische Normalität	78
4.7	Die Praxis des Projektismus	80
5	Das Erlebnismodell	83
5.1	Individualisierungs-Übertreibungen	84
5.2	Der sensationalistische Bildungsprozess.....	86
5.3	Das Steigerungsspiel der Sensationen.....	90
5.4	Didaktik als Erlebnislehre	94
5.5	Das Aufmerksamkeitsdesaster	97

6	Das Geschwindigkeitsmodell	103
6.1	Zeitlichkeit, Zeitverlust und Zeitmanagement	105
6.2	Fraktale Zeit und Entschleunigungsideologien	109
6.3	Dromologische Theorie der Bildung	111
6.4	Turbo-Studien für den Arbeitsmarkt	115
7	Das Arbeitsmarktmodell	119
7.1	Pädagogische Ideologie der wissensbasierten Gesellschaft	120
7.2	Bildungsexpansionismus und Karriere	125
7.3	Die Identifizierung von Bildung und Nützlichkeit	127
7.4	Konformismus unter dem Etikett der Individualisierung	136
7.5	Die Rentabilität von Bildung	139
8	Das Zertifikatsmodell	143
8.1	Das Spiel um die Verschönerung der Statistik	144
8.2	Die Falle der positionellen Güter	147
8.3	Bildung als Wettbewerb der Signale	149
9	Das Managementmodell	153
9.1	Industrialisierung der Wissensproduktion	154
9.2	Neue Wissensinterpretationen	159
9.3	Der Code Geld und seine Wirkungen	163
9.4	Die Neuerung der institutionellen Arrangements	168
9.5	Das Evaluierungsspiel	174
10	Das bürgerlich-abendländische Modell	185
10.1	Zwischen Abendland-Nostalgie und Fortschritts-Enthusiasmus ...	186
10.2	Bildungsinstitutionen und ihre Schleusenfunktionen	188
10.3	Bildung als individualisiertes Patchwork	190
10.4	Fast food und die Veränderung des Menschen	192
10.5	Von der Toleranz zur Indifferenz	197
10.6	Die Breite der Bildung	199
10.7	Multidimensionale Bildung	203
10.8	Naturwissenschaft als Bildung	206
11	Schlussbemerkungen	213
11.1	Kurzer Rückblick auf die Bildungsideologien der letzten Jahre...	214
11.2	Das Bildungssystem an der Jahrhundertwende	219
11.3	Semantische Weltgestaltung	223
11.4	Eine Synthese	225
11.5	Eine Definition	227

1 Einleitung

Manchmal ähnelt die Zeitgeist-Analyse einer simplen Aufwärts-Abwärts-Betrachtung: Es gibt bei bestimmten Themen Hochkonjunkturen und Rezessionen. Zu manchen Zeiten verschwinden diese Themen, gelten als fad und unzeitgemäß, lassen sich in den Zeitungsspalten und Zeitschriften-Feuilletons nicht mehr finden, werden in politischen Ankündigungen und Programmen ignoriert; zu anderen Zeiten gelten sie als brisante, aktuelle Themen, werden politisch in Kommissionen und Gutachten zelebriert, intellektuell hin- und hergewendet und publizistisch erfolgreich verhört, und in den Medien werden Sonderseiten und Schwerpunktserien eingerichtet, um den Informations-, Diskussions- und Vorurteilsbedarf zu befriedigen. Die *Bildung* ist ein typischer Fall für dieses Auf und Ab.

Die meiste Zeit geht es um Modethemen, um organisatorische oder dienstrechtliche Details, um Aufsehen erregende Ereignisse, an denen sich die Gemüter erhitzen. Aber in einer turbulenten Gesellschaft muss auch die Grundfrage immer wieder einmal gestellt und jeweils den Umständen angemessen beantwortet werden: Was denn das Ziel der Bildungseinrichtungen sei? Was „Bildung“ überhaupt sei? Wofür eine Schule oder eine Universität zu „bilden“ hätte? Wie dies am besten geschehen könne? Wie gut die Ziele erreicht würden? Wie der Bildungserfolg überprüfbar sei?

Die Fragen stellen eine grundlegende Herausforderung für alle dar, die im Bildungsgeschehen arbeiten. Man kann sie ignorieren und stattdessen über Stundenzahlen und Lehrdeputate reden. Man kann sie individualisieren, zu einer Sache des jeweils einzelnen Lehrenden machen und diese als Sündenböcke gebrauchen, wenn irgendetwas schief geht. Man kann das Problem auf die Ausländer¹ abschieben, die aus dem hintersten Winkel der Erde kommen und nicht einmal die Sprache beherrschen, in der die Einheimischen fließend zu sein glauben. Man kann die ganze Diskussion für überflüssig erklären, weil im Bildungssystem ohnehin alles zum Besten bestellt sei, und damit jegliche Veränderung abblocken wollen. Man kann sich über die Mühen des Alltags erheben und statt der unleidlichen Details phrasenhaft über

1 Ich werde im folgenden Text nach Möglichkeit die doppelten Formulierungen für die Geschlechter verwenden, unterschiedlich mit doppelter Nennung oder mit großem I, mich im Einzelfall allerdings auch, nicht aus Nachlässigkeit, sondern aus sprachästhetischen Gründen, jenen Gepflogenheiten anschließen, die dem männlichen Geschlecht oft einen gewissen Vorzug geben. Im vorliegenden Fall sind natürlich „Ausländerinnen und Ausländer“ gemeint, und Entsprechendes gilt auch an vereinzelt anderen Stellen.

die „Würde der Person“, die „Emanzipation des Menschen“ oder das „abendländische Erbe“ reden. Man kann die Frage auf das operational-didaktische Niveau herunterbringen und die Lehrenden auf Seminare schicken, in denen sie nette Tricks und Kniffe für den Schulalltag lernen. Man kann Experimente und Versuche an allen Ecken und Enden vornehmen, um unruhige Gruppen zu besänftigen und Entscheidungen auf die lange Bank zu schieben. Man kann sich – als Vertreter der LehrerInnen – in einem bestehenden System einmauern, indem man jede Entprivilegierung, also jede Art von dienstrechtlicher „Schlechterstellung“, und sei sie aus bildungspolitischen Gründen noch so sehr geboten, vehement ablehnt und sich hinter angeblichen Erfolgsgeschichten verschanzt. Wenn man gar nicht weiß, was man tun soll, wie etwa auf den Universitäten, dann kann man einfach kräftig „umrühren“ und schauen, was dabei herauskommt. Man kann die Fragen psychologisieren, indem man aus dem breiten Repertoire einschlägiger Gruppeninstrumentarien Fortbildungsveranstaltungen zur psychischen Stabilisierung oder organisationstechnischen Aufpäppelung von Lehrern anbietet. Das ist nicht alles schlecht oder überflüssig. Vieles ist Beschäftigungstherapie, Heuchelei, Besitzstandsdenken, Fortschrittspropaganda oder Gewerkschaftspolitik. In vielen Fällen handelt es sich aber auch um engagierte, ja rührende Versuche, so etwas wie „Bildung“ zu produzieren, auch unter widrigen Umständen. Nur muss man trotz aller vereinzelt Initiativen, Projekte und Experimente manchmal die grundlegenden Fragen stellen: wie man sich „Bildung“ eigentlich vorstellt.

1.1 Bildungsparadigmen, Zeitdiagnostik und Ideologie

Es wäre naiv, Bildungsinstitutionen – von der Grundschule bis zum posttertiären Bereich – außerhalb der Gesellschaft und ihres Wandels anzusiedeln. Die Bilder, die man von diesen Institutionen (und ihrem „Wesen“, ihren Funktionen, ihren Praktiken) hat, sind von vielen Einflüssen geprägt: vom „Zeitgeist“, wenn man so will; von wirtschaftlichen Notwendigkeiten, von politischen Auf- und Abschwüngen, von den Interessen beteiligter Gruppen. Es handelt sich im Folgenden um zwei Zugänge zum Bildungsgeschehen.

Erstens handelt es sich um den sozialwissenschaftlich angeleiteten Versuch, Äußerungen, Diskurse und Bemerkungen über das Bildungssystem, wie man ihnen allenthalben begegnet, in eine *zeitdiagnostische* Literatur einzubetten, die sich seit zwei Jahrzehnten wieder verstärkt bemüht, das Ganze der Gesellschaft in den Blick zu bekommen.² Allgemeine Tendenzen in einer Gesellschaft der „zweiten Moder-

2 Vgl. Walter Reese-Schäfer: Zu einer vergleichenden Ideengeschichte der Zeitdiagnostik an zwei Jahrhundertwenden, in: Manfred Prisching (Hrsg.): Modelle der Gegenwartsgesellschaft, Wien 2003, 121-151; Manfred Prisching: Zeitdiagnostik als humanwissenschaftliche Aufgabe, ebenda, 153-195.

ne“³ bilden sich strukturell und ideologisch auch in der Diskussion um das Bildungssystem ab, und es wäre unverständlich, wenn dies nicht der Fall wäre. Es handelt sich daher um eine Einbettung der bildungsideologischen Debatte in Befunde der zeitdiagnostischen Forschung, in das Umfeld jener Studien, die sich mit Individualisierung und Pluralisierung, mit Identität und Flexibilität, mit Erlebnis- und Spaßgesellschaft, mit Spätmoderne und Postmoderne, mit der Flüchtigkeit und der Multikulturalität der Gesellschaft (und vielen anderen Themen) befassen. Bildung also vor dem Hintergrund dieser Interpretationen, oder umgekehrt: eine Anwendung *gegenwartsanalytischer* Untersuchungen auf den speziellen Bereich des Bildungswesens in allen Etagen, vom Kindergarten bis zur Universität.⁴

Zweitens geht es um eine *Bildungsideologiekritik*: um eine Kritik von gängigen Bildungsvorstellungen, die, wie zu beobachten ist und wie es dem Wesen von Ideologien⁵ entspricht, ihre jeweils eigene Perspektive als allein gültige in den Vorder-

3 Johannes Weiss: Die zweite Moderne – eine neue Suhrkamp-Edition, Soziologische Revue 21 (1998), 415–426.

4 Eine ganze Menge von Fragen, die man sinnvoll mit dem Anliegen in Verbindung bringen kann, wird in diesem Essay *nicht* behandelt. Es handelt sich um keine groß angelegte Geschichte des Bildungssystems, auch nicht einmal des deutschsprachigen oder des österreichischen. Es handelt sich um keine erziehungswissenschaftliche oder ideengeschichtliche Abhandlung über den Begriff der Bildung. Es handelt sich um kein sozialtherapeutisch-pädagogisches Handbuch, welches in schwierigen Zeiten die Handhabung des erfolgreichen Unterrichts be- oder vorschreibt. Es handelt sich um keine politikwissenschaftliche Analyse bildungspolitischer Strategien und um keine soziologische Analyse von Selektionsmechanismen und Partizipationschancen im Bildungssystem. Vieles wird deshalb nicht besprochen, was zur Bildungsthematik gehört; es ist nicht die Wiedergabe eines repräsentativen Standes der Literatur über Pädagogik, Schule, Bildung und Wissenschaft beabsichtigt; es werden nicht die konkreten Fragen des Schulalltags, der Organisation des Bildungssystems und der Didaktik behandelt. Insofern ist es keine pädagogische oder erziehungswissenschaftliche, ja auch nur bedingt eine bildungssoziologische Arbeit. Sie soll als eine *zeitdiagnostische oder gegenwartsanalytische Studie, durchgeführt am Objekt der Bildung*, verstanden werden.

5 Kurt Salamun: Ideologie, Wissenschaft, Politik. Sozialphilosophische Studien, Graz u.a. 1975; Nigel Harris: Die Ideologien in der Gesellschaft. Eine Untersuchung über Entstehung, Wesen und Wirkung, München 1970. – Wenn wir die nachstehenden Modelle als „Bildungsideologien“ (wie es auch der Titel des Buches darstellt) verstehen, so wird damit natürlich nicht Bezug genommen auf die „großen Erzählungen“, auf die großen ideologischen Strömungen wie Sozialismus, Liberalismus und Konservatismus (oder auch Strömungen wie Säkularismus oder Szientismus). Wie viele Zeitbeobachter festgestellt haben, sind die umfassenden Weltdeutungsmodelle in der zweiten Moderne im Kränkeln. Sie sind abgelöst worden von einer Gemengelage von „kleinen Ideologien“ oder „kleinen Erzählungen“, deren Gemeinsamkeit darin liegt, dass sie große Teile gesellschaftlicher Strukturen und Prozesse aus verzerrten oder selektiven Blickwinkeln sehen, also nicht so, wie man sie unter Zuhilfenahme „objektiver“, nichtemotionell betrachteter, verfügbarer Informationen sehen könnte oder sollte. Die Selektivität liegt in unserem Falle darin, dass jeweils einzelne Perspektiven verallgemeinert werden, dass eine Sichtweise, die durchaus ihre Berechtigung hätte, zum einzig realen, wichtigen oder entscheidenden Prinzip verallgemeinert wird, unter Ausblendung, Ausschaltung oder Diffamierung anderer Perspektiven. Dies löst natürlich keineswegs das Problem einer „wahren“ Perspektive, sind doch die Ideologen selbst durchaus davon überzeugt, dass ihre Perspektive die wahre ist und alle anderen Perspektiven falsch, unzulänglich oder undurchdacht sind.

grund stellen, sodass als Ergebnis der schmalspurigen Übertreibungen einzelner Aspekte oft nur *Karikaturen* übrig bleiben.⁶ Es geht mit diesen Bildungsmodellen wie in der Fabel vom blinden Mann und dem Elefanten: Jeder berührt unterschiedliche Körperteile und schließt daraus auf die Gestalt des Tieres; der eine hält den Rüssel und sagt, der Elefant sei wie eine Schlange, der andere berührt die Flanke und beschreibt den Elefanten als riesiges Ungeheuer. Es geht also um jenen wissenssoziologischen Zugang, der dem Umstand Rechnung trägt, dass gesellschaftliche Phänomene vielleicht nicht gänzlich in den Köpfen der Menschen „konstruiert“ werden, dass aber das, was man sieht, von Welterfahrungen, Wertbeziehungen, Erkenntnisinteressen, Kulturwerten oder Perspektivierungen geprägt ist.⁷ Welches „Paradigma“ der Bildung wird verwendet?⁸ Solche Beschreibungen werden in der politischen und gesellschaftlichen Auseinandersetzung rasch zu Slogans und schlichte Wirklichkeitsbehauptungen werden oft zu Kampfesrufen. Ideologiekritik ist kein konstruktives Handwerk: Sie „analysiert“, nimmt also die Dinge auseinander; sie sagt nicht, wie es wirklich geht. Es ist somit nicht die Perspektive von PädagogInnen, ManagerInnen oder TherapeutInnen, die aus ihrer professionellen Sicht heraus nach umsetzbaren Handlungsanweisungen streben. Es sind *dekonstruierende*

-
- 6 Da ich mich mit diesen Karikaturen beschäftige, ist natürlich auch meine Kritik an den einzelnen Modellen in gewissem Sinne ungerecht. Deshalb sind nicht einzelne Aussagen oder Modelle repräsentativ für das Ganze; erst aus der Kritik an allen Modellen ergeben sich Konturen jener Vorstellung, die diese Modelle überschreitet und von der aus ihre Kritik erfolgt. Schließlich, und ich werde dies in den Schlussbemerkungen näher erläutern, haben alle Modelle ja auch einen wahren Kern. Es gilt nicht nur, dass sie alle „falsch“ sind: Sie sind auch alle „richtig“. Sie sind es nur nicht in ihrer ideologischen Form, in ihrer einseitigen Überzeichnung, als schmalspurige Heilslehren.
- 7 Ohne dass der theoretische Hintergrund ausgeleuchtet werden kann, sei zu dieser methodologischen Frage, dass die Phänomene dieser Welt nur von verschiedenen historisch-geistigen Standorten aus erfassbar sind, auf die Arbeiten von Dilthey, Rickert, Weber, Troeltsch, Mannheim und anderen hingewiesen.
- 8 Natürlich ist zwischen *Paradigmen* und *Ideologien* ein Unterschied. Paradigmen sind Vorstellungen darüber, was das Wesen einer Sache oder einer Institution ausmacht; welche Praktiken als die richtigen anerkannt werden; was überholte oder zukunftssträchtige Methoden und Theorien sind. (Das ist durchaus ganz ähnlich jenem Begriff, den Thomas Kuhn für seine Beschreibung wissenschaftlicher Prozesse verwendet hat; Thomas S. Kuhn: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen, Frankfurt a. M. 1967.) Der Prämisse, dass die Wirklichkeit nicht für sich spricht, sondern immer interpretationsbedürftig ist und in diesem Sinne auch einer bestimmten *Perspektive* bedarf, die man an sie heranträgt, entkommt man nicht. Eine solche Perspektive ist eine Sichtweise auf die Welt, sie beinhaltet Annahmen über die Eigenschaften von Objekten und Ereignissen, die man als selbstverständlich oder garantiert annimmt; über die Plausibilität oder Nichtplausibilität, die Möglichkeit oder Unmöglichkeit von Ereignissen und Gegebenheiten. Man kann zuweilen auch zwischen einer expliziten Perspektive (als Ergebnis von Überlegungen, Lehren oder Diskussionen) und einer impliziten Perspektive (als Ergebnis von Traditionen, Selbstverständlichkeiten, Erfahrungen der Lebenswelt) unterscheiden, und das ist offensichtlich auch im Hinblick auf Bildungsvorstellungen der Fall.

(wenn man will: *destruktive*) Beschreibungen⁹ bildungsideologischer Paradigmen, die vorgelegt werden – ein Spiegel der *Unbildungslandschaft*.¹⁰ Man kann allenfalls diesen Spiegel nochmals spiegeln, das heißt aus der Kritik der Ideologien ableiten, was denn in der Sicht des Kritikers Bestandteil einer positiven, angemessenen Bildungsvorstellung sein müsste.

1.2 Die obsoleten Bildungs-Bilder

Die Forderung nach Bildung ist wegen ihrer universellen Verwendbarkeit eine sehr praktische politische Kategorie, die dazu tendiert, Hals über Kopf zum „Programm“ erhoben zu werden, ehe man über Inhalte nachgedacht hat: *Bildung rechtfertigt die Erfolgreichen, beflügelt die Aufsteiger, tröstet die Noch-Nicht-Aufsteiger, erklärt den aktuellen Generationen ihre Lage und macht die zukünftigen Generationen hoffnungsvoll*. Bildung ist für alle da.

Bildung ist etwas für Modernisierer und Technokraten, für Nostalgiker und Romantiker, für Träumer und Praktiker, für Produktionsmaximierer und Selbstentfalter – besonders dann, wenn jeder etwas anderes darunter versteht (und in gewissem Sinne gilt dies natürlich auch für Technik, Sport, Fernsehen und anderes). Niemand kann etwas gegen Bildung haben, und es gibt starke Indizien für die Durchsetzungsfähigkeit der Hals-über-Kopf-Variante: für die politisch attraktive Idee, „irgendetwas“ zu tun, weil Bildung niemals schadet; für die Strategie, in etablierten Bildungsinstitutionen, über deren Reformmöglichkeiten man sich nicht sicher ist, in irgendeiner Weise „umzurühren“, um etwas in Bewegung zu setzen. Wenn schon sonst keine Politik mehr geht, dann wenigstens noch Bildungsreformpolitik, die zudem den Vorteil aufweist, dass ihre Ergebnisse nicht so leicht messbar sind beziehungsweise mögliche Bewertungen erst zu einem Zeitpunkt vorgenommen werden können, der weit jenseits der erwartbaren Aktivperiode handelnder Bildungspolitik liegt.

Es gibt unterschiedliche – alte und neue – Zugänge zum Bildungsproblem.¹¹ Es gibt ein klassisches Vokabular, mit dem sich operieren lässt, und eine modernis-

9 Es sollen aus diesem Begriff keine allzu weitreichenden theoretischen Folgerungen gezogen werden. „Dekonstruktion“ weist nur darauf hin, dass es Unterschiede gibt zwischen dem, was ein Text oder ein Diskurs (in diesem Falle über Bildung) explizit aussagt, und dem, was er meint oder mitmeint, was dabei alles im Hintergrund schwebt, welche „Bedeutungshöfe“ und Assoziationsfelder mitschwingen, was es an verdeckten Annahmen, Gehalten, Vorstellungen und Interessen gibt.

10 Der Begriff der „Unbildungslandschaft“ lässt erahnen, dass ich Konrad Paul Liessmanns Essay über die „Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft“, Wien 2006 als Publikation betrachte, der ich große Sympathie entgegenbringe und die ich zur Lektüre empfehle.

11 Andreas Dörpinghaus/ Lothar Wigger/ Andreas Poenitsch: Einführung in die Theorie der Bildung, Darmstadt 2006.

tische Attitüde, mit der dieses klassische Vokabular mit allen Anzeichen der Absehung verworfen wird. Dabei geht es keineswegs nur um Begriffe, die mit diesen oder jenen Inhalten zu füllen sind; denn schließlich begreifen wir mit dem verfügbaren Vokabular die Welt. Es gibt das Vokabular der großen Visionen und jenes der pragmatischen Umsetzungsüberlegungen. Es gibt das Vokabular der abendländischen Werte und jenes der umzusetzenden Curricula. Es gibt das Vokabular der „sittlichen Erziehung“ und jenes des „Schul-“ oder „Universitätsmanagements“. Manche dieser Zugänge haben ihren Sinn, aber die meisten überzeichnen ihr Anliegen. Bei jedem einzelnen Modell müsste man, was nur andeutungsweise geschehen kann, auch die Interessen beteiligter Gruppen analysieren: Interessen der Wirtschaft und der Frauen, der LehrerInnen und der WissenschaftlerInnen, der BildungspolitikerInnen und der TherapeutInnen.¹²

Wir werden in der Folge einige einseitige „Bildungs-Bilder“ beschreiben, und zwar Bilder, die falsche, überholte, einseitige, naive oder unter den heutigen Verhältnissen unverständliche Ideen darstellen. „Um Strukturen und Prozesse von Bildung wissenschaftlich besser verstehen zu können, sollten reduzierte Bildungskonzepte kritisiert werden“, sagt Paul Kellermann.¹³ Und das tun wir.

Das Wesen von Ideologien ist es immer, dass sie aus einer Idee oder einer Perspektive ein Postulat machen, das sich nicht mehr relativieren, abschwächen, widerlegen oder balancieren lässt. Es sind neun Paradigmen oder Ideologien, die untersucht werden: Das *Lagerhausmodell* ist fasziniert vom explosiven Wachstum der Informationen, und es verzweifelt nahezu am Unvermögen, diesen Informationsbestand in mehr oder minder willige Köpfe zu transferieren – explodierende Informationsmassen und explodierende Köpfe. Bildung ist Informationsmasse. – Das *Datenbankmanagement-Modell* hat sich ebenfalls dem Paradigma verschrieben, dass sich Wissen an Bits und Bytes ablesen lässt; aber angesichts der Flüchtigkeit gültiger Informationen vertraut es auf die elektronische Maschinerie statt auf die Köpfe: nur noch Suchroutinen lernen, nicht mehr Materialien. Nichts mehr in den Köpfen, alles im raschen Zugriff finden. Bildung ist Algorithmen-Kompetenz. – Das *alltagspragmatische Modell* will die Wissensbestände einschränken, und zwar auf lebenspraktische Dimensionen: keine „Bildungs-Esoterik“, keine Theorie, keine Traditionen; man braucht im Leben anwendbares Wissen, vom Führerschein bis zur Banküberweisung, von der Mediennutzung bis zur Sexualerziehung. Es bleiben in einer postmodernen Gesellschaft nur noch die Schulen, die den nachwachsenden Generationen Lebens- und Alltagskompetenzen vermitteln können, und das ist doch

12 Vgl. nur als Auswahl aus der reichlichen Diskussion um Bildungsbegriffe etwa Klaus Mollenhauer: *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*, 5. Aufl. Weinheim u.a. 1998; Wolfgang Klafki: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*, 5. unveränd. Aufl. Weinheim u.a. 1996.

13 In einem Leserbrief im Magazin *Die Österreichische Volkshochschule*, Nr. 225, September 2007, 32.

letztlich das Wichtige. Bildung zielt auf Lebenspraxis. – Das *Erlebnismodell* zieht die Konsequenzen aus dem Befund einer Medien-, Erlebnis- und Spaßgesellschaft. Man muss die Kinder und Jugendlichen dort abholen, wo sie sich befinden, und das ist der Aktionismus und Sensationalismus, das Gedröhne und Gebrüll eines Ambienten, welches auf Desensibilisierung und Konsum setzt. Bildung ist Unterhaltung, denn nur auf diese Weise wird sie überhaupt zu einer kommunikationsfähigen Ressource. – Das *Geschwindigkeitsmodell* verlangt, dass die Bildungsinstitutionen endlich das nachholen, was die Wirtschaft vorgezeigt hat: Produktivitätssteigerung, Entrümpelung des Überflüssigen, Effizienzsteigerung, Beschleunigung. Das Halbwertszeit-Argument verweist auf die Flüchtigkeit eines Wissens, welches zu erwerben sich gar nicht mehr lohnt. Managementmethoden sollen für rascheren Durchsatz sorgen. Bildung ist eine Sache, die sich in kleinen Happen, in Modulen, in zweckgerichteten Paketen zeitsparend verteilen lässt. – Das *Arbeitsmarktmodell* ist für viele Gruppen interessant, die mit einem traditionellen Bildungsbegriff nicht das Gerings-te mehr anfangen: Bildung ist Qualifikation, Humankapital, Jobvorbereitung. Alles, was sich dem nicht unterordnen lässt, ist auszusondern. – Das *Zertifikatsmodell* wird von den Bildungspolitikern geschätzt: Bildung bedeutet, dass Zertifikate erworben werden, Bildungsabschlüsse. Um die Substanz geht es nicht, sondern um den Vergleich internationaler Statistiken. Wirtschaftlicher Erfolg ohne hinreichende Humankapitalstatistik genügt nicht; man muss international auch nachweisen können, dass man genügend Ressourcen für den Bildungsbereich investiert und „Abschlüsse“ zustande gebracht hat, welcher Qualität auch immer. – Das *Managementmodell* betrachtet den Bildungsprozess nach dem Muster einer Autoproduktion oder eines Fitnessstudios. Es ist zu investieren oder zu organisieren, und somit lassen sich alle Methoden des üblichen Managements einsetzen, von der Marktanalyse zum Controlling, von der Wissensbilanz zur Evaluierung. Bildung ist eine Ressource wie alle anderen, und deshalb unterliegt sie letztlich dem ökonomischen Zugriff. – Schließlich gibt es noch das *altabendländische Modell*. Es ist dem herkömmlichen Bildungsbegriff verpflichtet, wie er sich im Bildungsbürgertum verkörpert hat und in einem „Bildungskanon“ verdichten ließ. In einer geltungsfeindlichen Gesellschaft freilich sind Verweise auf Selbstverständliches, Gültiges, Qualitatives und Bewährtes nicht überzeugend. In einer individualistisch-nihilistischen Gesellschaft stehen die Chancen nicht gut, sich gegen beliebige Zumutungen oder Gegenvorschläge mit einem herkömmlichen Programm, welches immerhin seine Beständigkeit und Überzeugungskraft durch Jahrhunderte bewiesen hat, durchzusetzen. Das durch Geltungsschwäche angeschlagene Programm wird nicht selten durch beliebige andere Materialien ersetzt (oder mit der Verweigerung jeglicher Anstrengung beantwortet).

Wir beschränken uns auf diese Modelle. Sie decken wichtige Paradigmen ab, ohne dass der Anspruch auf Vollständigkeit erhoben wird. Alle diese Paradigmen führen in die Irre.

2 Das Lagerhausmodell

Die Industriegesellschaft ist vorüber, die Wissensgesellschaft kommt. Robert E. Lane hat 1966 erstmals von einer „knowledgeable society“ gesprochen¹⁴, Daniel Bell 1973 von den axialen Prinzipien des Wissens in der postindustriellen Gesellschaft¹⁵, Nico Stehr hat in mehreren Büchern die Zentralität des Wissens hervorgehoben¹⁶: die Durchdringung aller Lebensbereiche mit wissenschaftlichem Wissen, die Verdrängung anderer Formen des Wissens, die Bildung eines dauerhaft wissensproduktiven Systems, die Folgen für die Herrschafts- und Sozialstruktur¹⁷, namentlich den Aufstieg von Experten.¹⁸ Manche reden auch von der „Informationsgesellschaft“ oder der „Wissenschaftsgesellschaft“.¹⁹ Alle sind sich einig: *Wissen explodiert*; und es diffundiert in alle Bereiche der Gesellschaft.²⁰

Die „Wissensexplosion“ hinterlässt ihre Spuren, vor allem in den Köpfen von Bildungsexperten, die ihrer Verblüffung über ein Wissen, das sich im Zuge seiner „Explosion“ nicht *zerstört*, sondern *vervielfacht*, nicht Herr werden. Da das Wissen rasant zunimmt, muss die Zahl der Schuljahre steigen – so hieß es einst, als für ein

14 Robert E. Lane: The Decline of Politics and Ideology in a Knowledgeable Society, American Sociological Review 31 (1966), 649-662.

15 Daniel Bell: The Coming of Post-Industrial Society. A Venture in Social Forecasting, New York 1973.

16 Nico Stehr: Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften, Frankfurt 1994.

17 Uwe H. Bittlingmayer: „Spätkapitalismus“ oder „Wissensgesellschaft“?, Aus Politik und Zeitgeschichte B 36 (2001), 15-22.

18 Heinz Hartmann, Marianne Hartmann: Vom Elend der Experten: Zwischen Akademisierung und Deprofessionalisierung, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 34 (1982), 193-223.

19 Helmut Willke: Organisierte Wissensarbeit, Zeitschrift für Soziologie 27 (1998), 161-177; Rolf Kreibich: Die Wissenschaftsgesellschaft. Von Galilei zur High-Tech-Revolution, Frankfurt a. M. 1986.

20 Wenn man eine etwas kompliziertere Formulierung für die Wissensgesellschaft bevorzugt, so mag die folgende von Peter Weingart als Beispiel dienen: „Die ‚Wissensgesellschaft‘ definiert sich [...] dadurch, dass die Institutionalisierung reflexiver Mechanismen in allen funktional spezifischen Teilbereichen stattfindet. [...] Die reflexiven Mechanismen unterscheiden sich von den Mechanismen der Erfahrungssammlung vergangener Gesellschaftsformen ebenso wie von der Rationalisierung im Sinne Max Webers als Kennzeichen der Moderne dadurch, dass Erfahrungen nicht mehr passiv ‚gemacht‘ und verarbeitet werden, sondern prospektiv durch ‚forschendes‘ Verhalten gesucht und in Gestalt systematischer Variationen gewählt und reflektiert werden.“ Peter Weingart: Die Stunde der Wahrheit? Zum Verhältnis der Wissenschaft zu Politik, Wirtschaft und Medien in der Wissensgesellschaft, Weilerswist 2001, 17.

neuntes Schuljahr in höheren Schulen geworben wurde. Hätten wir aus dieser Proportionalitätsthese in Bezug auf Wissensvermehrung und Schulzeitverlängerung die bildungspolitischen Konsequenzen gezogen, dann wäre der Übergang von der Schule in die Pension angesichts der explodierenden Bits und Bytes, die durch den Äther rauschen, mittlerweile direkt vollziehbar – was ohnehin in der Sicht mancher Leute so unattraktiv nicht wäre.

Denn tatsächlich vermehrt sich das „Wissen“ rasend schnell. De Solla Price hat schon in den sechziger Jahren in einem kleinen Buch über „Little Science, Big Science“ das exponentielle Wachstum von Wissenschaft und Wissenschaftlern beschrieben: 80 bis 90% aller Wissenschaftler, die jemals gelebt haben, leben jetzt; man kann entsprechende Raten an der Zahl der Wissenschaftler, an den Publikationen, an den Dissertationen oder anderen Forschungsausgaben berechnen.²¹ Es verdoppelt sich der wissenschaftliche Output alle 10 bis 15 Jahre; aber er findet kein Ende, er erschöpft nicht die Möglichkeiten des Wissens – am Beispiel der Chemie: „Entgegen der intuitiven Vorstellung, dass die Erforschung der Naturgesetze irgendwann an ihr Ende kommen müsse, gilt das Gegenteil: Neue Erkenntnisse generieren neue Fragen. [...] Hinsichtlich der zu erforschenden Probleme sind die *frontiers* der Wissenschaft tatsächlich *endless*.“²² Auch im Alltag herrscht die einfache Quantitätserfahrung: der durchdringende Einfluss von Computernetzwerken, die Globalisierung von Informations- und Kommunikationsflüssen, das Vordringen des Datensammelns, Kopierens, Speicherns, Übermittels, Manipulierens und Managens von Daten in alle Lebensbereiche und alle Aktivitäten. Nie war so viel elektronische Vernetzung, nie so viel Fernsehen, nie so viel Kommunikation, nie so viel Datentransfer. Und alles wächst zusammen, greift ineinander. Nach dem Ende der Industriegesellschaft zeichnet sich eine neue gesellschaftliche Formation ab: Manche übertreiben, wenn sie gar schon den „Sturz der Materie“, eine „Immaterialisierung der Gesellschaft“ und eine „Virtualisierung des Lebens“ verkünden. Der Geist triumphiert über die Materie. Allzu leicht wird das Graduelle zum Qualitativ-Anderen und Historisch-Unvergleichbaren.

Der Buchdruck war die erste Kommunikationsrevolution, Radio und Fernsehen die zweite; nun folgt die dritte, und sie durchdringt – revolutionär und explosiv – alle Lebensbereiche. Wenn das richtig ist, kann der Wettlauf von Wissensangebot und Informationsakkumulation auf dem Wege einer effizienteren Umsetzung von Materialien in Köpfe nicht gewonnen werden, denn hinter jedem gelösten Problem tun sich neue Probleme auf, jeder Fortschritt ist auch ein Rückschritt, indem die Dimensionen des Nichtwissens gleichermaßen wachsen wie jene des Wissens.²³ Der

21 Derek J. de Solla Price: Little Science, Big Science, New York 1963.

22 Weingart 2001, 98.

23 Peter Wehling: Im Schatten des Wissens? Perspektiven der Soziologie des Nichtwissens, Konstanz 2006.

Biologe Hubert Markl beruft sich auf ein Bild von Pascal, wenn er das Wissen als eine Kugel bezeichnet, die im All des Nichtwissens schwimmt und beständig größer wird: Wenn die Kugel wächst, vergrößert sich ihre Oberfläche, und mit dem Wachsen der Oberfläche vermehren sich ihre Berührungspunkte mit dem Nichtwissen, wesentlich schneller als die gesicherten Wissensbestände.²⁴ Die Wissensgesellschaft ist nicht eine, in der sich das Wissen immer größere Anteile erobert, während das Nichtwissen schrumpft; die Wissensgesellschaft bringt in Wahrheit nicht das Ende der Wissenschaft²⁵, sondern den *Triumph des Nichtwissens*. Dennoch üben sich die Propagandisten der Wissensgesellschaft gerne in Euphorie statt in Bescheidenheit.

Experten, die das Bildungsgeschehen als eine Art Einschaufelung von Informationsmaterial in Köpfe jugendlicher Menschen verstehen, die sich also die abendländische Bildungswelt als ein gigantisches intellektuelles Lagerhaus vorstellen, geraten angesichts des Wissenswachstums in Panik. Das abendländische Wissen füllt ihrer Vorstellung nach weitläufige Hallen, dort ist es in Kisten und Säcken gestapelt, in ziemlichem Chaos. Manches verschimmelt und verkommt, anderes wird vergessen und wiederentdeckt, wieder anderes wird permanent verwertet. Vor allem aber sind Brigaden von Wissensproduzenten damit beschäftigt, immer neue Materialien heranzuschaffen und aufzuhäufen. Sie verstellen zum Teil den Blick auf die alten Güter. Die Stoffwucherungen erfordern es, dass neue Lagerhallen hinzugebaut werden, in aller Eile. Immer mehr Stapel, immer weitere Fußwege durch die Hallen, überforderte Atemlosigkeit der Sucher, der Stapler, der Scouts.

Wenn Bildung im Sinne einer Lagerhaltung verstanden wird, dann gibt es keinen Sättigungsmechanismus: im Sinne eines Standards, mit dem sich alle zufrieden geben, weil genug eben genug ist. An Bildung gibt es dann immer zu wenig. Bildung lässt sich immer vermehren, auch noch über die zwanzig Jahre hinaus, die den Menschen in den entwickelten Ländern heute (einschließlich aller Fortbildungsaktivitäten) angesonnen werden. Wenn Bildung der Lagerhaltung ähnelt, dann kann man trotz ausgedehnter Bildungszeiten nicht einmal mehr oberflächlich Bescheid darüber wissen, was in all den Lagerhallen verfügbar ist; man kann nur noch eine Auswahl treffen, mehr oder minder gezielt. Man kann spazierengehen, auf *Zufallsfunde* hoffen. Oder man kann sich strikt auf die auszubauenden *Register* beschränken, in denen dies und das verzeichnet ist, und alles andere beiseite lassen; aber auch das Register kann nie mehr vollständig sein, und die Register der Register ebenfalls nicht. Es droht die Erstickung an der Komplexität der Systeme, wie in anderen Lebensbereichen der Postmoderne; ökonomisch formuliert: eine Explosion der Transaktionskosten, also der Kosten von Verwaltung und Kontrolle, Verrech-

24 Hubert Markl: Das akademische Ökosystem, Konstanz 1987, hier zitiert nach Jürgen Mittelstraß: Leonardo-Welt. Über Wissenschaft, Forschung und Verantwortung, Frankfurt 1996, 85.

25 John Horgan: The End of Science. Facing the Limits of Knowledge in the Twilight of the Scientific Age, Reading, MA 1996.

nung, Suche, Implementation. Bildungsarbeit beruht im Lagerhausmodell auf einer Art *Wissens-Logistik*: der Lehre von der Bewerkstelligung eines zeiteffizienten Wissenstransfers aus dem Wissens-Lagerhaus in die Köpfe der Klienten, wobei die Gesamtheit dieser Köpfe gleichfalls als eine Kollektion verteilter Miniatur-Lagerhäuser für das Wissen gesehen wird.

2.1 Die Enzyklopädie und das Wissen

Das Lagerhaus- oder Lagerhaltungs-Modell verwechselt die „Enzyklopädie“ mit dem „Wissen“.²⁶ Damals, in den Zeiten der französischen Aufklärung, als die wirkliche Enzyklopädie geschrieben wurde, hatte man noch den Ehrgeiz, das Wissen der Welt versammeln zu können;²⁷ und man befand sich in guter Tradition.²⁸ Aber das Verhältnis von Material und Kompetenz ist schwieriger. Wenn man alle Fremdsprachenwörterbücher zur Verfügung hat, dann bedeutet dies noch nicht, dass man alle

26 Helmut Willke: Die Krisis des Wissens, *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 26 (2001), 3-26.

27 In der Vorrede zur Enzyklopädie wird der Zweck des Unterfangens dargestellt: „Als Enzyklopädie muss es die Ordnung und Verkettung des menschlichen Wissens soweit wie möglich darlegen, als theoretisch begründetes Lexikon der Wissenschaften, der Künste und der Gewerbe muss es über jede Wissenschaft und über jede Kunst, sei sie frei, sei sie mechanisch, allgemeine Grundsätze, die ihre Basis sind, und die wichtigsten Details, die deren Gegenstand und deren Gehalt bilden, enthalten.“ Denn alle Zweige des Wissens stünden miteinander in Beziehung, bildeten letztlich eine Einheit: „Sofern man nur über die Verbindung nachgedacht hätte, die die Entdeckungen untereinander haben, wäre es einfach gewesen, sich gewahr zu werden, dass die Wissenschaften und Künste sich gegenseitig Hilfe leisten und es folglich eine Kette gibt, die sie verbindet. Aber wenn es schon oft schwerfällt, jede Kunst und jede Wissenschaft im einzelnen auf eine kleine Anzahl Regeln und allgemeiner Begriffe zu reduzieren, so ist es nicht weniger schwierig, die unendliche verschiedenartigen Zweige der menschlichen Wissenschaft in ein einheitliches System zu bringen.“ Jean le Rond d’Alembert, Denis Diderot u. a.: *Enzyklopädie. Eine Auswahl*. Frankfurt 1989, 53.

28 Die Idee, das Wissen der Menschheit zu sammeln, zieht sich durch die Geschichte, schon seit den griechischen Sophisten: Martianus Capella im 5. Jahrhundert, Cassiodor mit seinen „*Institutiones*“ im 6., Isidors „*Etymologia*“ im 7. Ursprünglich handelte es sich um Grund- und Allgemeinwissen, mit dem zunehmenden Umfang zog sich dieses Wissen in eine Elite zurück. Im Mittelalter finden wir Vinzenz von Beauvais mit dem „*Speculum maius*“ (13. Jahrhundert), erst in der Neuzeit bilden sich die Konversationslexika heraus, mit ihrer neuen, alphabetischen Ordnung, zunehmend in den Nationalsprachen publiziert. Die berühmte französische Enzyklopädie 1751 bis 1780 hatte 35 Bände, und sie bekannte sich dazu, dass nur noch eine Mehrzahl von Autoren das Wissen der Menschheit zu überblicken vermöchte. Zugleich aber bemühte sie sich um Verständlichkeit, wandte sich nicht nur an eine Elite, sondern auch an gebildete Laien. Zudem war sie nicht nur Bestandsaufnahme, Rückblick, Wissenssicherung, sondern sie sollte auch dem zukünftigen Wissen den Weg weisen, Fortschritte dokumentieren und anregen, gleichsam ein „work in progress“ darstellen. Rund um 1800 beginnt der Brockhaus zu erscheinen, in der Mitte des 19. Jahrhunderts das Lexikon von Joseph Meyer, in England die *Chamber’s Encyclopaedia*, in Frankreich der Larousse. – Manfred Fuhrmann: *Der europäische Bildungskanon des bürgerlichen Zeitalters*, Frankfurt-Leipzig 2000, 102ff.

Sprachen der Welt kann. Das Modell verwechselt den „gebildeten Menschen“ mit einem „Kreuzwortsellöser“. Es glaubt, jemand sei gebildet, weil er spontan einen vorderasiatischen Fluss mit fünf Buchstaben nennen kann. Es ist das Millionenshow- oder Wer-wird-Millionär-Modell²⁹: Wissen ist eine Rumpelkiste, ein Berg von beliebigem Gerümpel aus dem Dachboden, aus den Medien, aus den Lehrbüchern, zusammenhanglos, sinnlos, allein nach dem Prinzip des Zufalls zusammengestellt. „Schwer“ ist eine Frage, wenn es sich um entlegenes oder spezielles Wissen handelt, „leicht“ ist sie, wenn es Banalitäten des Alltags oder in den Medien gegenwärtige Informationen sind. Es ist aber immer alles gleich relevant, ob es eine geographische Grenze oder die letzte Liebschaft eines Popsängers ist, ob es sich um Schillers Dramen oder um die Lieder der *Bad Boys* handelt. Und eigentlich geht es um zwei Kategorien des Wissens: zuerst um Grundschulwissen, das jeder kennt, und dann um spezialistisches Wissen, das keiner kennen muss.³⁰ Und um die zentrale Botschaft: Wissen ist Zufall.

Wissen wird zudem mit dem Gefühl der *Wiedererkennbarkeit* verwechselt: Die Multiple-Choice-Methode gibt mögliche Antworten vor, von denen der Kandidat die richtige wissen, vermuten, glauben oder erraten kann. Die Wissensshow, wie sie in Fernsehanstalten zelebriert wird, suggeriert gerade nicht, „dass es um das geht, was man wissen muss, sondern dass es völlig gleichgültig ist, was man weiß oder nicht weiß, mit etwas Glück weiß man immer etwas, das zufällig auch gefragt wird. Auf eine seltsame Weise adoriert diese Show so die Idee des punktuellen Faktenwissens an sich und stellt sich quer zur lange vorherrschenden pädagogischen Reformhaltung, die Faktenwissen als isoliert und zusammenhanglos aus den Köpfen der Schüler verbannen wollte.“³¹ Es handelt sich um die Bejubelung jenes Wissens, das man seinerzeit radikal aus den Schulen vertreiben wollte. Lehrerinnen und Lehrer, die auf der Höhe des Zeitgeistes sein wollen, verstecken deshalb ihre ungehörigen Prüfungsabsichten heutzutage hinter einem millionenspielähnlichen Quiz. Letztlich handelt es sich bei solchen televisionären Veranstaltungen nicht um eine Art von Bildungsprogramm, wie manche vermuten, sondern um ein *Anti-Bildungsprogramm*: Es suggeriert nicht nur, dass Wissen Geld ist (und nichts anderes), sondern auch, dass es letztlich doch Glückssache ist, ob man mit einigem Geld

29 Liessmann (2006, 13f.) hat dieses Beispiel angeführt, um sich über die Beliebigkeit des Wissens und das Unverständnis gegenüber seinem Wesen zu mokieren: „Von der Geographie zur Popkultur, von der Literatur zur Botanik, von der Chemie zur Filmmusik, von der Kochkunst zur Oper, vom Sprichwort zur Historie: Alles ist möglich. Die Kontingenz ist das einzige Prinzip, das die Fülle der Informationen und Bedeutungen, die in einer Sendung in rascher Folge abgefragt werden, zusammenhält.“ (Liessmann 2006, 14) Konrad Paul Liessmann: Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft, Wien 2006.

30 Wolfgang Frühwald: Humboldt im 21. Jahrhundert – Was gehört zum Bildungskanon von morgen?, *Leviathan* 29 (2001), 293-303.

31 Liessmann 2006, 16.

heimgehen kann. Deshalb haben auch Kandidaten, denen offensichtlich grundlegende Allgemeinbildungsbestände fehlen, keinerlei Hemmungen, sich dem Kontest zu stellen. Es gehört zu den wesentlichen Botschaften solcher Sendungen, dass einer Kandidatin keine Wissenslücke peinlich sein muss. *Die Scham des Nichtwissens wird abgeschafft*; was ja in einer generell schamlosen Gesellschaft keine Besonderheit ist. Damit wird freilich Wissen, welches vordergründig in einer solchen Sendung geschätzt und abgefragt wird, in Wahrheit entwertet. Ein Wissensquiz ist letztlich auch nichts anderes als Roulette oder Slot machine. Glück muss man haben beim *gambling*. Die Darbietung von Dummheit wird durch das Fernsehen geadelt, und jene Botschaft, die hängenbleibt, ist wohl nicht jene, dass man Bildung nötig hat, sondern die, dass jede Art von Unbildung legitim ist.

2.2 Hirnbewirtschaftung und Neugierweckung

Das Lagerhaltungs-Modell glaubt, Wissen sei stapelbar, transportierbar, einflößbar. Der Physiker Herbert Pietschmann hat von der Gegenüberstellung von „Hirnbewirtschaftung“ – im Sinne dieses Lagerhaltungs-Modells – und „Neugierweckung“ gesprochen; am Beispiel der Physik: „Während es der ersten Tendenz um die Ergebnisse der Physik geht, geht es der letzteren um die Methode der Physik. Während die erstere Systematik, Gesetze und Einzelphänomene betont, wird sich die zweite an typischen Beispielen und der historischen Entwicklung orientieren.“³² Der Wissenschaft geht die Arbeit nicht aus, und die Übersicht über das Gewusste wird immer schwieriger. Die *Daten*, die wir gewinnen, sind in *Informationen* umzusetzen, und die Informationen in *Wissen* – es sind jeweils weite Wege zwischen diesen Kategorien. Zuletzt aber müssen wir auch noch einmal ein paar Schritte zurücktreten und große *Wissenssynthesen* leisten, um, wenn auch nur vage, den Überblick über die Wissenslandschaft zu behalten. Wir müssen es schaffen, sinnvolle *Relevanzstrukturen* über die Wirklichkeit zu legen. Wir müssen wissen, was im Detail zu wissen sich lohnt und was man mit diesem Wissen anfangen kann; denn sonst bliebe nur die Verzweiflung angesichts einer Wissensmenge, die unbewältigbar ist, die aber dennoch nur da und dort im Universum des Nichtwissens an der Oberfläche kratzt. Mit Lagerhaltung hat das alles nichts zu tun, und schon gar nicht damit, dass die Menschen besser leben können, wenn ein paar Lagerhallen dazu gebaut werden.

Es geht um Unterscheidungen, die schon immer den Unterschied zwischen einem guten und einem schlechten Unterricht ausgemacht haben. Gerade bei der Vor-

32 Herbert Pietschmann: Ideen zur Neugestaltung der Lehrerausbildung. Am Beispiel der theoretischen Physik, in: Werner Lenz und Christian Brünner (Hrsg.): Universitäre Lernkultur. Lehrerbildung – Hochschullehrerfortbildung – Weiterbildung, Wien und Köln 1990.

stellung von „Wissensmaterialien“ setzen alle Karikaturen eines schlechten Unterrichts an: Beliebigkeit des Materials, Auswendiglernen, Sinnlosigkeit, Anwendbarkeitsferne. Wissen als Bosheit, als sinnlose Quälerei. Die Ideologen der Gegenseite kommen freilich mit dem großen Besen daher, indem sie jede Substanz eliminieren wollen: Lernen sei überflüssig; es genüge ein „Verständnis“, welches sich denn auch glücklicherweise nicht so leicht abprüfen lässt wie das „Material“; und der Erwerb eines solchen „Verständnisses“ bedarf keiner harten Arbeit. In Wahrheit braucht man wohl beides: *Wissen als Bestand* und *Wissen als Denkfähigkeit* – und die Letztere ist in den meisten Fällen nicht ganz ohne den Ersteren zu haben. In den meisten Fällen, in denen die Bejubler der Informationsgesellschaft auftreten, muss man Zweifel hegen, ob sie sich der Unterscheidung zwischen Materialfülle und Denkfähigkeit bewusst sind. Wir leben an einer Schwelle, so sagen es Alvin und Heidi Toffler, an der die gesamte Struktur des menschlichen Wissens im Prozess des Wandels erzittert. Wir seien dabei, die ganze Produktion und Verteilung des Wissens sowie die Symbole ihrer Kommunikation völlig neu zu organisieren, neue Netzwerke des Wissens zu schaffen, Begriffe und Zusammenhänge neu zu ordnen, eine neue Wissenswelt zu generieren.³³ Bei solchen Beschreibungen zittern wohl wirklich die Wissensbilder. Was aber heißt das wirklich? Man könnte die berauschte Beschreibung einer neuen Welt – nach der *Third Wave* – auch als Beschreibung der Sozialisation eines Kleinkindes in seinen ersten Lebensjahren lesen, das genau die beschriebenen Prozesse vollführt. Es ist der Rausch der *high tech*-Assoziationen, die solche Bildungsprognosen speisen, und in einer turbulenten Gegenwartsgesellschaft sind alle derartigen Aussagen immer irgendwie richtig. In dem einen Punkt liegen sie aber tatsächlich richtig: In keinem Fall – und das ist auch den berufsoptimistischen Tofflers klar – ist es ein adäquates Verständnis, sich Wissen als eine Anhäufung von Informationen vorzustellen und den Wettlauf mit der Produktion immer weiterer Wissensbestände aufzunehmen.

Das schulische Modell der Lagerhaltung konvergiert mit einem im Bewusstsein der Menschen um sich greifenden Universitätsmodell, das auch diese Institution als große intellektuelle Industrieanlage sieht, als „Massengemeinschaft“ von Lehrenden und Lernenden: „Aber als Massenuniversität die alte Universitätsidee zu simulieren, scheitert ja seit 20 Jahren. Die heutigen Universitäten kranken daran, dass sie sich nicht als Massenausbildungsfirmen organisiert haben, obwohl sie es

33 Die Tofflers bewundern die gegenwärtige Periode “when the entire structure of human knowledge is once again trembling with change as old barriers fall [...] we are totally reorganizing the production and distribution of knowledge and the symbols used to communicate it.” Was heißt das? “It means that we are creating new networks of knowledge [...] linking concepts to one another in startling ways [...] building up amazing hierarchies of inference [...] spawning new theories, hypotheses and images based on novel assumptions, new languages, codes and logics.” Alvin und Heidi Toffler: *Creating a New Civilization. The Politics of the Third Wave*, Atlanta 1995, 36.

sind.“³⁴ Diese Reorganisation wird in diesen Jahren nachgeholt: mit Massenlehrveranstaltungen und Multiple-choice-Tests, mit Chat statt Diskurs. Hartmut von Hentig hat in seiner Abschiedsvorlesung, 1988, nicht nur die Sorge ausgedrückt, dass Wissenschaft ein „Job“ werden könnte, sondern, noch weitergehend, „dass die Menschen sich insgesamt in dem beschränkten, einheitlichen, computergerechten Informationsdenken einrichten, dass sie Wahrnehmung, Verstehen, Urteil, Erwägung, Frage durch Feststellung ersetzen. Die neue Gesellschaft mit *small-thought* und *comic*-Sprache bildet sich unter normalen jüngeren Menschen schon heraus – nicht erst bei Neurotikern, Aussteigern, Sektierern, Grüblern, die es vielleicht auch in zunehmender Zahl gibt, die aber die Wissenschaft nicht mehr beachten.“³⁵ Der Umbau ist im Gange; ein Umbau, der nicht nur darauf zielt, sich mit Verkümmierungen abzufinden, sondern dessen Ziel erst erreicht ist, wenn Verkümmierungen gar nicht mehr wahrgenommen werden.

2.3 Das Repertoire der Qualifikationen

Das Lagerhausmodell steht in einer gewissen Spannung zu Qualifikationen, die überall eingefordert werden; „allgemeine Qualifikationen“ lassen sich weniger leicht rubrizieren und klassifizieren als Informationsmengen, die in Bits und Bytes zu beschreiben sind. Qualifikationen werden zudem gerne gegeneinander ausgespielt: Das sture Fachwissen habe ausgedient, heute brauche man Schlüsselqualifikationen. Kenntnisse in der Disziplin seien unzureichend, heute gehe es doch viel eher um Zusatzqualifikationen. Dazwischen werden die verloren gehenden Grundqualifikationen unvermutet wieder eingefordert, weil auch Handwerker die mangelnden Schreib- und Rechenkenntnisse ihrer Lehrlinge beklagen. Die Sache ist einfach: *Alle* Qualifikationen braucht man, und es macht keinen Sinn, die einen gegen die anderen auszuspielen und um ihre relative Wichtigkeit zu pokern, auf dass diese sich in Schulstunden und Didaktikkonzepten niederschlage.

Grundqualifikationen. Es ziemt sich, beim Grundlegenden zu beginnen. Zu den Grundqualifikationen gehören Reden, Lesen, Schreiben, Rechnen, nach den jeweils angemessenen Regeln und Verfahrensweisen. Fatalerweise bestehen zunehmende Zweifel daran, ob in den Schulen noch die grundlegenden Kenntnisse vermittelt werden. Die neueren Testergebnisse weisen im deutschen Sprachraum eine Gruppe von etwa 10% der Fünfzehnjährigen aus, die nur mangelhaft über wichtige Basiskompetenzen verfügen und denen man einen „funktionellen Analphabetismus“

34 Birger P. Priddat: Nachlassende Bildung. „Picht II“ oder Anmerkungen zu einer Misere, Marburg 2002, 58.

35 Hartmut von Hentig: Wissenschaft. Eine Kritik, München-Wien 2003, 57.

bescheinigen muss.³⁶ Die PISA-Tests haben in dieser Hinsicht eine erstaunliche – und in gewissem Maße segensreiche – Wirkung gehabt; plötzlich sind jene Fähigkeiten wieder unbestritten, von denen die progressiven Pädagogen seit Jahren gepredigt haben, dass es sich entweder um Stupiditäten handelt oder um Fähigkeiten, die auch auf anderem als dem „repressiven“ Weg erworben werden können: Kinder lernten Sprache besser durch Bilder (Filme), und sie lernten Schreiben oder Reden beim Chatten am Computer. Ansonsten sei es ohnehin wichtiger, sie in Teamfähigkeit, Kommunikationsbereitschaft und Medienkompetenz zu schulen.

Beinahe haben es schon alle geglaubt, und plötzlich geht es um eine scharfe Kurve. Solche Testergebnisse stellen natürlich auch die halbherzigen, aber aktionsintensiven Schulreformen der letzten Jahre in Frage. Konrad Paul Liessmann nennt es die List der Vernunft: „Was konservative Pädagogen seit Jahren nur hinter vorgehaltener Hand zu äußern wagten, ist nach ein, zwei Tests plötzlich wieder der Weisheit letzter Schluss. Dass die Fähigkeit, schwierigere Texte zu lesen, und die Möglichkeit, sich in einer Sprache differenziert zu artikulieren, einen Wert darstellen könnte – darauf sind manche Menschen ganz ohne PISA auch schon gekommen. Wer immer in den letzten Jahren allerdings konstatierte, dass es mit der Lesefähigkeit des Nachwuchses nicht zum Besten bestellt sei, wer forderte, dass sich die Schule auf die Vermittlung zentraler kognitiver Fähigkeiten konzentrieren sollte, anstatt unter dem Diktat eines mutwillig vom Zaun gebrochenen virtuellen Wettbewerbs mit Lustbarkeitsangeboten aller Art zu werben, wurde als Kulturpessimist, als rückständig und reaktionär gebrandmarkt.“³⁷ Durch das zwar vielleicht nur beschränkt taugliche, aber offensichtlich wirksame Instrument einer Nationenwertung, welches sich aus dem Geiste der Sportberichterstattung oder einer Fußballweltmeisterschaft nährt, haben jene Hilferufe, die nur noch verschämt aus der Lehrerschaft ertönt sind, plötzlich Resonanz erhalten. Auch wenn kaum ein empirischer Sozialforscher für die Verlässlichkeit solcher Rankings seine Hand ins Feuer legen würde, so sind doch die Wirkungen – zumindest als erster Anstoß – nicht einmal so übel. Tatsächlich lassen sich Erosionsprozesse im Bereich herkömmlicher Kenntnisse kaum übersehen. Im Deutschunterricht werden üblicherweise von der Grundschule bis zur Matura keine systematischen Grammatikkenntnisse mehr vermittelt, mit Folgen für die Rechtschreibung; aber das Rechtschreibprüfungsprogramm des Computers reicht nicht einmal für jene Papiere, die man in zahlreichen Berufen zu

36 Jürgen Baumert u.a.: PISA 2000, Opladen 2001. Das bedeutet, dass sie zwar Texte buchstabieren können, dass ihre Basiskompetenzen jedoch einer praktischen Bewährung in lebensnahen Kontexten zumeist nicht standhalten. Vgl. Peter Büchner, Katrin Wahl: Die Familie als informeller Bildungsort. Über die Bedeutung familialer Bildungsleistungen im Kontext der Entstehung und Vermeidung von Bildungsarmut, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 8 (2005), 3, 356-373.

37 Liessmann 2006, 77.

verfassen hat³⁸, aus. Die Sprechfähigkeit mag heutzutage vielleicht doch besser als früher geübt werden, die Fortschritte werden aber durch eine Nuschel- und Dialektkultur in ihrer Wirkung wieder stark eingeschränkt.³⁹

Sprechen aber gehört zu den Grundqualifikationen; Pierre Bourdieu vermerkt: „Von den Sophisten stammt ein Begriff, den ich für sehr wichtig halte, nämlich der *kairos*. Als Sprachlehrer wußten sie, daß es nicht genügt, die Leute sprechen zu lehren, sondern daß man sie auch noch lehren mußte, treffsicher zu sprechen. Mit anderen Worten, die Kunst des Sprechens, die Kunst, gut zu sprechen, Rede- und Denkfiguren zu bilden, die Sprache zu handhaben, sie zu beherrschen, ist nichts ohne die Kunst, diese Kunst treffsicher anzuwenden. Eigentlich war *kairos* das Schwarze im Zentrum der Zielscheibe. Wer treffsicher spricht, schießt nicht am Ziel vorbei.“⁴⁰ Mittels der Sprache bauen sich die Menschen ihre Welt, deuten ihre Wirklichkeit, verorten sich in der Gesellschaft. Unklare Sprache verrät meist unklares Denken. Wenn die Sprache verschlampt, sind auch die Beziehungen zu Mensch, Gesellschaft und Kultur gestört. Eine unbeholfene Sprache verringert die Möglichkeiten des Weltaufbaus. Früher einmal hat man sich um untere Sozialschichten Sorgen gemacht, weil sie sich in ihrem „restringierten Code“⁴¹ nur unvollkommen auszudrücken vermögen; mittlerweile scheint man sich nur noch geringe Sorgen zu machen, wenn dieses Schicksal die gesamte nachwachsende Generation trifft. Schließlich kommt auch im öffentlichen Fernsehen nur noch restringierter Code vor. Am Anfang war das Wort, aber am Ende stehen die Wortfetzen.

Unter den Wortfetzen ist allerdings nicht nur das coole Gestammel der Jugendlichen zu verstehen, sondern auch die verquollene und gequälte (mündliche und schriftliche) Rede von Humanwissenschaftlern, welche künstliche Kompliziertheit zum Zwecke der Vortäuschung von Durchblick, Niveau und Intellektualität zelebrieren und damit in einem Zustand des sozialen Autismus landen, die ihnen jede Kritik am Zustand der sprachlichen Kompetenzen der nachwachsenden Generation verwehren sollte.

Und dann das *Lesen*. „Es gehört zu den beliebtesten Torheiten der Zeit, Internet gegen Buch, Surfen gegen Lesen auszuspielen – oder umgekehrt. Als wäre die Sache nicht sonnenklar: Leser surfen einfach besser. Denn wer bloß surft, tanzt auf den Fluten der Bilder und Daten dahin, kommt bei allem Möglichen vorbei, schnappt

38 Auch der Informatiker muss, wenn er in eine wichtigere Position kommt, beispielsweise ein EDV-Konzept für seine Abteilung verfassen.

39 Es zeugte ja von sozialem Hochmut, würde man eine dialektgeschwängerte Präsentation kritisieren. Dialekt verrät basisdemokratisches Engagement, und das Naserümpfen darüber gilt als hochkulturelles Vorurteil. Im Geiste solcher Egalitätskämpfer darf man von MaturantInnen nicht mehr fordern, dass sie ein paar Sätze in hochdeutscher Sprache von sich geben – kein Wunder, dass sie von jedem ausgebildeten Kellner an die Wand gespielt werden, dem dies sehr wohl abverlangt wird.

40 Pierre Bourdieu: Soziologische Fragen, Frankfurt a. M. 1993, 116.

41 Basil Bernstein: Studien zur sprachlichen Sozialisation, Düsseldorf 1972.