

„Der Staat muss durch geistige Kräfte ersetzen, was er an physischen verloren hat“ – diesen viel zitierten und wirklich authentischen Satz<sup>1</sup> sprach der preußische König Friedrich Wilhelm III., als ihn nach der Niederlage gegen Napoleon und dem Verlust der Universität Halle an die Franzosen Hallenser Professoren 1807 in Memel baten, eine neue Universität in Berlin zu gründen. Bekanntlich war ein Ergebnis dieses Versprechens, dass die Bildungspolitik und die Neuordnung des Bildungssystems, nicht nur die Gründung neuer Universitäten, zu einem zentralen Aspekt der sogenannten preußischen Reformen wurden. Bildung wurde eine der wesentlichen Antworten auf die Krise der preußischen Nation, zugleich wird in der begleitenden Reflexion „Allgemeine Bildung“, also Bildung für alle, ohne Unterschied nach Herkunft oder Geschlecht, als Programm der bürgerlichen Gesellschaft begründet. Der König nimmt damit auch ein Programm zur Gesellschaftsreform auf, das bereits die Pädagogen der Aufklärung im ausgehenden achtzehnten Jahrhundert gefordert hatten, um der gesellschaftlichen und ökonomischen Krise zu begegnen, in der sich das alte Reich befand. Auch sie gingen von der festen Überzeugung aus, dass „die vorzüglichste Ursache von dem vielen Jammer in der Welt [...] in der fehlerhaften Erziehung der Menschen zu suchen [ist]“<sup>2</sup>, Bildungsreform als Gesellschaftsreform also notwendig ist.

Erziehung und Bildung als Medium der Krisenbekämpfung bleiben auch spä-

ter gültig. „Es gibt kein anderes Heilmittel für das Unglück unseres Volkes als die neue Erziehung seiner Jugend zu froher, tapferer, schöpferischer Leistung.“<sup>3</sup> Der Pädagoge Herman Nohl, zu der Zeit noch Soldat in Flandern, wie „Antwerpen“ als Ortsangabe des Vorworts signalisiert, datiert seine These auf den 9. November 1918, den Tag der Ausrufung der Republik, ein Kontext, den er als „Unglück unseres Volkes“ codiert. Aber es ist bei einem gebildeten und politisch bewusst agierenden Gelehrten wie Nohl kein Zufall<sup>4</sup>, dass er auf Erziehung setzt, als Deutschland eine neue Staatsform findet, anstatt vorrangig auf Verfassung, Politik oder Ökonomie. Nach 1945 agieren die Alliierten in der Situation der Krise zwar umfassender, aber neben Entnazifizierung, Entmilitarisierung und Demokratisierung gehört auch *reeducation* zum Programm. „Neue Erziehung“, die alte Programmformel, wird die verbreitete Lösung.<sup>5</sup>

Wenn heute „Bildung für alle“ gefordert wird, hat das also wenig Originalität; wenn es von der CDU als das gegenwärtige Äquivalent für Ludwig Erhards alten Slogan vom „Wohlstand für alle“ behauptet wird, dann ist das schon eher neu; denn bisher war das Versprechen zwar „Aufstieg durch Bildung“, aber doch selektiv, nicht für alle, sondern nur für die „Tüchtigen“. Wenn die Bundeskanzlerin gleichzeitig unsere Gesellschaft als „Bildungsgesellschaft“ definiert, dann ist das aus historischer Perspektive wirklich überraschend, denn

eins zeigt der lange Blick in die Geschichte des Bildungsdenkens und der Bildungspolitik in modernen Gesellschaften: Die Versprechen der Pädagogen sind meist doch nicht, zumindest nicht ungebrochen eingelöst worden, auch die Erwartungen der Bildungspolitik haben sich nur selten erfüllt, Bildung allein hat die Nationen nicht gemacht. Preußen mag als „Kulturstaat“ betrachtet werden, in seiner Bildungsverfassung hat es zugleich eine scharfe Trennung von Eliten- und Massenbildung tradiert, also die Nation gespalten statt geeint; seine Eliten, Absolventen der „höheren Bildung“, haben den Zivilisationsbruch des zwanzigsten Jahrhunderts nicht verhindert, sondern in großen Teilen mitgetragen, Bildungsansprüche also demütiert. Auch die *reeducation*-Pläne der Alliierten sind in den Westzonen bald gescheitert. Selbst die DDR hat trotz ihrer umfassenden Erziehungsfantasien den jungen Kommunisten nicht erziehen können, der die „neue Gesellschaft“ nicht nur ideologisch überlegen machen sollte; am Ende hat sie zuerst bei den Generationen Vertrauen und Zustimmung verloren, die im einheitlichen sozialistischen Bildungssystem unter strikter pädagogischer Kontrolle aufgewachsen sind.

Muss man deshalb annehmen, dass das Vertrauen in „Bildung“ und die Option für Bildungspolitik eine Chimäre ist, falsches Versprechen der Pädagogen und Tröstungsformel für Politiker in Situationen, in denen sie zwar nichts ausrichten, aber immer noch für Bildung als Allheilmittel plädieren können?

### Bildung als politische Tröstung

Ganz offenkundig, zwischen den Bildungsversprechen und, noch mehr, den Erwartungen in Bildung einerseits und der Realität der politischen, gesellschaftlichen, ökonomischen und kulturellen Entwicklung andererseits sind große Diffe-

renzen unverkennbar. Man stößt auch auf erstaunliche Befunde: zwanzig Prozent der Absolventen der schulischen Pflichtausbildung, also der 15-/16-Jährigen, werden heute als bildungsbezogene „Risikogruppen“ bezeichnet, weil ihnen die zum Beispiel bei PISA gemessenen kulturellen Basiskompetenzen fehlen – aber was individuelles Schicksal darstellt, berührt die Entwicklung des gesellschaftlichen Wohlstandes und der Ökonomie offenbar nur marginal. Wenn wir „Bildungsgesellschaft“ wären, müsste das doch anders sein, aber nicht einmal der Zusammenhang von Bildung und Wirtschaftswachstum ist so eindeutig, wie das meist behauptet wird. Der zentrale OECD-Indikator etwa, die Quote der Hochschulzugangsberechtigten, wegen deren geringer Höhe die Bundesrepublik immer gescholten wird, bestätigt nicht das, was er bestätigen soll: den engen Zusammenhang mit ökonomischer Blüte. Die weit größten Werte bei diesem Indikator zeigen in Westeuropa heute Staaten, in denen weder das Wirtschaftswachstum noch die Beschäftigungsquoten, noch die Berufsperspektiven für Schul- und Hochschulabsolventen die Qualität erreichen, die man für Deutschland konstatieren kann (ganz zu schweigen von der Tatsache, dass sie sich wesentlich durch deutsche Zahlungen gegen die aktuelle Krise sichern müssen).

### Persönliches Wohlergehen durch Bildung

Im Blick auf die Individuen, jetzt wieder nur in Deutschland, ist die Rolle von Bildung aber ganz anders: Risiken und Prämien im Lebenslauf – Sicherheit des Arbeitsplatzes, Höhe der Bezahlung, Zufriedenheit mit der eigenen Lebenssituation, Gesundheit et cetera – hängen eindeutig mit dem erreichten Bildungsabschluss zusammen, auch Nähe oder Distanz zur Demokratie oder zu universalistischen Wertvorstellungen, und das heißt auch

Distanz gegenüber Fremdenfeindlichkeit, korrelieren mit dem Bildungsgrad. Alltäglich erfahren die Individuen also doch, dass Bildung sich lohnt, und sie erleben es dann besonders nachdrücklich, wenn sie von der Teilhabe an Bildung ausgeschlossen sind oder in Bildungskarrieren scheitern. Dann attribuieren sie die Ursachen für Erfolg und Misserfolg im Lebenslauf auch nach der Logik des Bildungssystems: Sie messen den Bildungserfolg, in Deutschland traditionell besonders eindeutig, an Bildungszertifikaten, hier: am Abitur; und sie schreiben sich einerseits die Ursachen für den Misserfolg nach Kriterien des Bildungssystems zu: mangelnde Anstrengung, fehlende Begabung. Die Menschen nehmen aber auch die Struktureffekte des Bildungssystems selbst in den Blick, das sie als eine Welt beschreiben, die gegenüber ihrer Welt fremd ist und andere, zum Beispiel bildungsbürgerliche, Milieus und ihre Erfahrungen und Vorkenntnisse, Erwartungen, Werte und Lebensformen bevorzugt. Noch in dieser Reaktion wird bestätigt, was die moderne Bildungsidee sagt: dass der Lebenslauf letztlich doch in Bildungsprozessen konstruiert wird, individuell und zugleich abgestützt im Bildungssystem, und dass sich Erfolg zwar nicht allein, aber im Wesentlichen doch an den Indikatoren ablesen lässt, die das Bildungssystem bereithält: an Zertifikaten ganz formell und an Werten, die es generalisiert, kontinuierliche Lernfähigkeit im Lebenslauf oder die Bereitschaft zur Weiterbildung. Allein Stand und Herkunft machen die Karriere nicht, auch wenn sie unzweifelhaft Bildungsprozesse ermöglichen und den Zugang zu Top-Positionen erleichtern.

### **Bilden heißt zum Handeln befähigen**

Ist es also doch insgesamt eine „Bildungsgesellschaft“, in der wir leben? Ja, wenn man den Sinn und die Bedeutung von Bildung nicht reduziert auf die Standard-

indikatoren, die vor allem Ökonomen und Bildungssoziologen benutzen und auf die die öffentliche Diskussion zunehmend eingeengt wird. Sie monopolisiert zum Beispiel im Blick auf PISA mehr den Zusammenhang von Bildung und sozialer Herkunft als die Struktur der Kompetenzen; sie definiert auch Bildungsgerechtigkeit nahezu allein über die Quoten beim Hochschulzugang und bewertet von da aus Bildungskarrieren: der kluge Absolvent der Sekundarstufe II, der nicht akademisch, sondern beruflich weiterlernt, obwohl er eine Hochschulzugangsberechtigung besitzt, der wird unter „Aufstiegsangst“ codiert und als Fall des Scheiterns bewertet. Dabei wird ein ja ebenfalls nicht auszuschließender anderer, aber individuell plausibler Lebensplan als Option der Interpretation vollständig ausgeschlossen: gegen die Unsicherheiten akademischer Berufsperspektiven (Arbeitslose mit Hochschulabschluss sind ja keine Seltenheit) zuerst beruflich besser verwertbare Qualifikationen zu suchen und sich die Option auf ein anschließendes Hochschulstudium offenzuhalten, durch berufliche Kompetenz dann vielleicht sogar besser qualifiziert einzusteigen, den eigenen Lebenslauf also nicht als Standardform zu konstruieren, sondern den eigenen Zielen gemäß – das kommt in dieser Fixierung auf akademische Karrieren gar nicht mehr vor. Aber es wäre der erste und wesentliche Indikator für die wirklich universale Funktion von Bildung, sie nicht mit dem Zertifikat zu verwechseln oder gar gleichzusetzen (ohne dass man ihre Bedeutung als ökonomische Ressource für Gesellschaften oder Individuen leugnen müsste<sup>6</sup> – Bildung war immer mehr als das „Wahre, Gute, Schöne“ oder die Kritikfähigkeit der Kritiker).

Bildung ist aber zuerst die gesellschaftlich präsente und individuell realisierte Form, mit der offenen Zukunft und unsicheren Perspektiven, wie sie für die mo-

derne Welt typisch sind, begründet umzugehen und dabei einen Habitus des Umgangs mit Welt auszubilden, der auch in solchen Welten handlungsfähig macht. Das Plädoyer für Bildung in Zeiten gesellschaftlicher Krisen ist deshalb in der Moderne so verständlich wie sinnvoll; denn die alten, vormodernen Garanten von Sicherheit – Stand und Herkunft, eine religiös oder staatlich eindeutig verbürgte Handlungs- und Wertorientierung im Alltag, relativ eindeutig vorgezeichnete Lebensläufe, stabile Ordnungen von Beruf und Arbeit, auch eine politische Ordnung, die ihre Legitimation nicht auf Wahlen zurückführt (und sie deshalb verlieren kann), sondern sich auf Gottes Mandat beruft – haben ihre Geltung verloren. Offenheit der Welten und die Unbestimmtheit der Zukunft regieren, die Pluralität der Werte und der Geltungsverlust der Religionen sind alltäglich geworden, Demokratien leben bewusst mit den Alternativen und mit der Toleranz gegenüber der Vielfalt von Lebensformen, und der Markt reguliert den Umgang mit Knappheit, nicht die alteuropäische Ökonomie.

### Kultivierung der Freiheit

Die Folgeprobleme sind für die Individuen so eindeutig wie für Staat und Gesellschaft. Man muss zu Formen des Umgangs mit Offenheit, Pluralisierung und Unsicherheit finden. Zunächst werden sie normativ besetzt und als Plädoyer für Freiheit, Gleichheit und Autonomie genutzt; es wird also nachträglich universalistisch gedeutet, was für alle Tatsache geworden ist. Dann werden Lösungen gesucht, wie man mit Freiheit umgeht, das heißt die Unterwerfung unter das allgemeine Gesetz mit dem Recht der Subjekte vereinbar macht. Institutionen, wie die Verfassung, und neue Ordnungsformen sind dafür die gesellschaftliche Form, „Gehäuse der Hörigkeit“, wie Max Weber gesagt hat, die uns unter ihr Gesetz zwin-

gen (und dadurch nicht nur beherrschen, sondern auch entlasten). Bildung stellt die andere, die gleichzeitig notwendige Option dar, als die individuell zu generalisierende Form für den „Umgang mit Menschen“ untereinander. Sie ist die Antwort auf das neue Problem, dass wir nach dem Verlust der tradierten Orientierung in unserem Verhalten neu, aber zuverlässig für andere berechenbar werden müssen – Kultivierung, Zivilisierung, Moralisierung und Bildung sind dafür die lebensweltlich möglichen und im Prozess des Aufwachsens zu erzeugenden Antworten. „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“, ist deshalb Immanuel Kants Formulierung der pädagogischen Aufgabe, denn „Zwang“, die Anerkennung und Durchsetzung des Gesetzes sei notwendig, Bildung, im Alltag wie in Schulen, sei dafür die legitime Form und Lernen und Erziehung die operative Option.

Diese Praxis, als selbstständige Praxis, braucht man in modernen Welten dann aus mehreren Gründen. Zuerst schon, weil Staat und Gesellschaft sich – wie alle Diktaturen des zwanzigsten Jahrhunderts erfahren mussten – dauerhaft allein auf Polizei, Justiz und Politik, auf Apparate der Repression und Kontrolle nicht verlassen können, weil die Subjekte nur berechenbar sind, wenn sie sich selbst kontrollieren und Normen als Regulative verinnerlicht haben, die Freiheit und Autonomie, Selbstbestimmung und die Herrschaft des Gesetzes möglich machen. Bildung ist aber auch notwendig, weil der moderne Staat, auch der Wohlfahrtsstaat, gegen die unvermeidbaren Unsicherheiten der Lebensführung und -planung und die Folgen von Markt und Macht nicht bevormundend sichern kann, sondern auf die Handlungsbereitschaft und Eigenverantwortung der Individuen setzen muss. Fatalismus, die Ergebenheit in eine als unwandelbares Schicksal erlebte Situation, der etwa für die bäu-

erlichen Unterschichten der Vormoderne typisch war, ist deshalb in modernen Welten höchst dysfunktional. Die Generalisierung allgemeiner Bildung in der Aufklärung setzt deshalb auch damit ein, dass „Vernunft“ nicht allein als Handlungsregulativ der Gebildeten gefordert, sondern auch „für das Volk“ durchgesetzt werden sollte. Ein Beispiel sind die Bauern, die aufgeklärte preußische Gutsherren in Bildungsprozesse einbezogen haben, damit sie, ökonomisch reflektiert, zeitbewusst planend und vorsorglich handelnd, ihre eigene Subsistenz sichern konnten.<sup>7</sup>

In dieser Dimension, der Generalisierung von kulturellen Basiskompetenzen und der Fähigkeit zur selbstbestimmten Teilhabe an Gesellschaft und Kultur, Politik und Ökonomie und der Bereitschaft zur selbstverantwortlichen Konstruktion des eigenen Lebenslaufs, kann man dann wirklich sagen, dass wir seit der Aufklärung in Bildungsgesellschaften leben. Bildung wird dabei nicht zuerst als schönes Ideal einer kleinen Kaste der Gebildeten empfunden, sondern erweist sich als Notwendigkeit für alle Heranwachsenden

angesichts einer Welt, die durch Unsicherheit, Pluralität und Offenheit charakterisiert ist, zugleich aber im Umgang der Menschen den Prinzipien eines allgemeinen Gesetzes gehorchen soll. Ohne die vernünftige Handhabung der Freiheit durch die Subjekte, also ohne gebildete Akteure, kann eine solche Welt nicht dauerhaft legitim funktionieren. Aber es ist eine Freisetzung zur Selbstbestimmung, die Optionen und Alternativen des Handelns nicht ausschließt, sondern eröffnet. Ergebnisse, gar eindeutig politisch oder ökonomisch erwartete Verhaltensmuster kann der Bildungsprozess deshalb nicht garantieren, die Negation von Erwartungen, Rückzug in Fatalismus zum Beispiel oder Kritik, ist auch ein Indiz von Bildungsprozessen, gelegentlich sogar wünschenswert, weil sie den Fortschritt eröffnen – mit dem Risiko der Anarchie; denn Bildung ist auch subversiv, unkontrollierbar. Schon deshalb kann man Gesellschaften nicht allein als Bildungsgesellschaften organisieren, hier und da sind Ordnungssysteme unentbehrlich, Schulen zum Beispiel, um die Freiheit zu kultivieren und Bildung erst möglich zu machen.

<sup>1</sup> Für die Authentizität dieses Satzes Hans-Christoph Kraus: Theodor Anton Heinrich Schmalz (1760–1831). *Jurisprudenz, Universitätspolitik und Publizistik im Spannungsfeld von Revolution und Restauration*, Frankfurt a. M. 1999, Seiten 97–104.

<sup>2</sup> Christan Gotthilf Salzmann: *Ameisenbüchlein oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher*. (1805).

<sup>3</sup> Herman Nohl: Vorwort zur ersten Auflage. In: H. N., *Pädagogische Aufsätze*. (1918), 2. Auflage, Langensalza 1929; dort wird der ganze Satz gesperrt gedruckt.

<sup>4</sup> Nohl publiziert Aufsätze, die er vor 1914 in „Die Tat“ veröffentlicht hatte, wohl wissend, dass diese Zeitschrift nicht gerade demokratischen Idealen verpflichtet war. Aber er lässt sie bewusst „unverändert“, will keine „Täuschung“ begehen: „Es werden leider deren genug sein, die heute meinen Dur pfeifen zu müssen, wo sie früher Moll piffen.“ (ebd., Vorwort 1918)

<sup>5</sup> Signifikant dafür ist „Erziehung in Deutschland“, von der nach ihrem Vorsitzenden sogenannten Zook-Kommission für General Clay erstellt. Die „Berichte und Vorschläge“ für die Reform des Bildungswesens wurden 1946 in der „Neuen Zeitung“ publiziert.

<sup>6</sup> Dafür Heinz-Elmar Tenorth: *Bildung – Ressource im Konflikt*. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 63 (2012), 9/10, Seiten 567–581.

<sup>7</sup> Eine gutes Exempel bietet um 1800 Friedrich Eberhard von Rochow in Reckahn in Brandenburg, vgl.: *Vernunft fürs Volk. Friedrich Eberhard von Rochow im Aufbruch Preußens*. Herausgegeben von Hanno Schmitt und Frank Tosch, Berlin 2001.