

Teil 1: Grundlegende Überlegungen

1. Religiöses Lernen und religiöse Bildung

1.1. Lernen und Bildung im gesellschaftspolitischen Alltagsdiskurs

Lernen und Bildung sind zwei Begriffe, die miteinander eng in Beziehung stehen, wobei nicht immer klar zu sein scheint, wie deren Beziehung tatsächlich aussieht. Im öffentlichen Diskurs werden sie meist überhaupt nicht unterschieden, sondern synonym verwendet. Dies scheint nicht zuletzt darin begründet zu sein, dass wir es hier mit Begriffen zu tun haben, die keine einheitliche und eindeutige Begriffsgeschichte aufweisen können, sondern historisch und kontextuell stark geprägt sind. Dass dabei die unterschiedlichen Interessen und Absichten zum Tragen kommen, die die jeweilige Zeit und den Kontext, aus dem heraus sie formuliert werden, charakterisieren, ist als evident anzusehen und erklärt die sehr unterschiedlichen, oft auch widersprüchlichen und konfligierenden Verständnisweisen von Lernen und Bildung. So haben aktuell Wirtschaft und Politik andere Lern- und Bildungsbegriffe als die Pädagogik. „Wenn sich eine Gesellschaft über pädagogische Begriffe wie ‚Lernen‘ und ‚Wissen‘ definiert und von hier den Sinn von ‚Bildung‘ zu erfassen sucht, wird einerseits die Rolle von Bildungsinstitutionen und -abschlüssen aufgewertet, während andererseits Bildung selbst unterbestimmt bleibt“¹⁰. In diesem Kontext scheint Lernen den klareren Begriff abzugeben. Seine wichtige Rolle wird im Zusammenhang mit dem Erwerb von Wissen, Können und Qualifikationen unbestritten anerkannt und erhält mit der Forderung des „lebenslangen Lernens“ sowohl für den Einzelnen als auch für die jeweiligen gesellschaftlichen Bereiche einen prominenten Platz auf Dauer. Bildung hingegen muss für viele gesellschaftliche Bestrebungen und Entwicklungen Pate stehen ohne sich selbst dadurch bestimmen zu können. „Bildung“ ist bei jedem Problem als General- oder Teillösung schnell zur Hand und gilt als wichtigstes Zauberwort für individuelle und gesellschaftliche Entwicklung, Wettbewerbs- und Zukunftsfähigkeit, friedvolles Zusammenleben etc... Mit ihm werden Verheißungen verbunden, die in Aussicht stellen, „dass ein individueller Werdensprozess schlummernde Potenziale entfaltet, die gegen das Negative gesellschaftlicher Krisen gerichtet werden können.“¹¹ Bildung soll gleichsam „jenes Vakuum füllen, das mit dem Wegfall der religiösen Gewissens-

¹⁰ Nipkow 2005a, 9

¹¹ Meyer-Drawe 2007, 84

schärfung entstanden ist. Gerade die Herstellung von Loyalität, Berechenbarkeit oder Verlässlichkeit ist in den technisch hochgerüsteten Gesellschaften mit ihrer Überanfälligkeit und Fragilität von existentieller Bedeutung.¹² Besondere Aufmerksamkeit erhält dabei die Bildungsinstitution „Schule“, die bei jedem neu auftretenden Problem neue „Bildungsaufgaben“ übertragen bekommt.

Aber auch die scheinbare Klarheit über den Begriff des Lernens, den jeder ganz selbstverständlich verwendet, trägt.¹³ „Lernen – das war zumindest den Griechen der Klassik deutlich vor Augen, und darum stritten mittelalterliche Philosophen und Theologen – ist kein einfaches Phänomen, zu dem sich jeder nach Belieben äußern kann. Lernen berührt alle grundlegenden Fragen des Menschen. Die Palette der Antworten reichte von der Unmöglichkeit des Lehrens (Augustinus) bis hin zum Optimismus, alle alles von Grund auf lehren zu können (Comenius). Stets war man bemüht, Rechenschaft über die Bedeutung des Lernens abzulegen. Das hat sich bis in unsere heutige Zeit vollständig geändert. Lernen zu verstehen, scheint kein schwieriges Problem zu sein. (...) Es gibt gleichsam überhaupt keinen Laien auf diesem Gebiet. Jeder kann mitreden. Lernen ist banalisiert und trivialisiert worden. Alles, was sich verändern kann, lernt: Systeme, Gesellschaften, Regionen, Maschinen, Radios, *intelligente Dinge* wie der Kühlschrank, der seinen Inhalt kontrolliert und Buch darüber führt. In einer Gesellschaft flexibler Menschen meint Lernen eine Art opportuner Anpassung an soziale Erfordernisse. (...) Lernen aber“ so lautet eine der leitenden Thesen von Käte Meyer-Drawe, „ist ganz und gar nicht durchschaut. (...) Es gibt mehr Fragen als Antworten, sobald man sich auf das konkrete Leben einlässt und etwas zu begreifen versucht, das man streng genommen nicht bezeugen kann wie alle Vollzüge, durch welche wir auf uns selbst, auf unsere Welt und auf die anderen antworten.“¹⁴ Elmar Anhalt hebt hervor, dass jene, die aktiv oder beobachtend im Erziehungssystem agieren, dies vielfach ohne theoretische Fundierung vornehmen und in erster Linie ihren subjektiven Vorstellungen oder Vorstellungen, die aus pädagogikfremden Kontexten stammen, folgen.¹⁵ Diese Erkenntnis legt es nahe, den subjektiven Vorstellungen in Zukunft vermehrt Bedeutung zukommen zu lassen. Im Hinblick auf religiöses Lernen gibt der zweite Teil dieser Arbeit in den Falldarstellungen einen Einblick.

Wenn im historischen Rückblick besehen einmal Bildung und einmal Lernen stärker in den Vordergrund traten oder sogar ein Begriff durch den anderen

¹² Gronemeyer 1997, 23

¹³ Vgl. Anhalt, der vor allem das Fehlen einer systematischen Reflexion dieses Begriffs in der Pädagogik kritisch festhält und diesen „Schlendrian“ zu beseitigen einmahnt. (Anhalt 2009)

¹⁴ Meyer-Drawe 2007, 29ff

¹⁵ Anhalt 2009, 19

ersetzt wurde, so verschwand doch keiner der Begriffe endgültig.¹⁶ Zumindest für den deutschen Sprachraum gilt, dass beide Begriffe nur als eng miteinander verwobene zu verstehen sind, wenngleich einer durch den anderen nicht (gänzlich) substituierbar ist. Auch in dieser Arbeit steht in erster Linie nicht die strikte Abgrenzung beider Begriffe im Sinne eines unversöhnlichen Gegenübers zur Diskussion, sondern deren Beziehung, ohne deren jeweilige Spezifik in einem platten Synonymismus aufzulösen. Aufmerksamkeit gilt es dabei jenen inhaltlichen und historischen Prägungen der jeweiligen Bildungs- und Lernbegriffe zu widmen, die einen Hinweis darauf geben, wie sehr beide Begriffe aneinander gekoppelt sind. So lässt sich mit Ludwig Pongratz zunächst festhalten: „Bildung ist nicht denkbar ohne Lern- und Unterrichtsprozesse – und doch hat Unterricht nicht notwendig Bildung zur Folge. Bildung ist auch nicht denkbar ohne ein Mindestmaß an vorausgegangener erzieherischer Hilfe – und doch hat Erziehung nicht notwendig Bildung zur Folge. (...) Keiner ist ohne Rückgriff auf den anderen reflektierbar. Erst im wechselseitigen Bezug wandelt und klärt sich ihre Bedeutung.“¹⁷ Die jeweiligen Begriffsbildungen tragen bestimmte normierende Annahmen in sich, die auch die anderen Begriffe prägen. So lassen psychologische Lerntheorien ein anderes Bildungsverständnis erkennen als philosophisch-pädagogische und in umgekehrter Weise prägen pädagogische Bildungskonzepte den Lernbegriff mit Inhalten und Charakteristika, die sich von jenen psychologischer Zugangsweisen erkennbar unterscheiden.

1.2. *Grenzziehungen und Wegweisung*

Neben dem oft inhaltsarmen, aber verheißungsvollen Gebrauch von Bildung in der Alltagssemantik lässt sich im Kontext von Wissenschaft im letzten Jahrhundert auch eine gewisse Ambivalenz bis hin zur Abwehr im Umgang mit dem Begriff Bildung bemerken. Dies zeigt sich daran, dass er vielfach nur unter Anführungsstrichen bzw. nur mehr in zusammengesetzter Form als Schulbildung, Ausbildung, Weiterbildung, etc. verwendet oder gänzlich durch Sozialisation, Lernen oder Erziehung zu ersetzen versucht wurde. Nach Nipkow verkommt Bildung in dieser inflationären Verwendung zu einem bedeutungsleeren Wort, das pauschal Erziehungs-, Unterrichts- und Ausbildungsvorgänge und ihre Einrichtungen bezeichnet. „Der Begriff ist als normatives Konzept zerfallen und scheint als deskriptiv-analytische Kategorie unbrauchbar zu sein.“¹⁸

¹⁶ Dahinter steht ein nicht gelöster Konflikt im Disput um den Kernbegriff der Pädagogik, der zudem auch noch die Begriffe Erziehung und Sozialisation umfasst. (Faulstich/Faulstich-Wieland 2008, 13f)

¹⁷ Pongratz 2010, 31

¹⁸ Nipkow 2005a, 17

Diese Entwicklung macht deutlich, dass sich der Begriff durch seine Herkunft aus Aufklärung und Idealismus im Widerspruch von gesellschaftlicher Anpassung als Ziel von Bildung, wie sie am besten durch die Schule gewährleistet wurde und wird, und der Forderung nach dem aus der Selbst-Entfremdung befreiten Subjekt verstrickte.¹⁹ Während das Individuum unter den Stichworten Kompetenz, Standardisierung, Selbstorganisation, Evaluation etc. bestmöglich und uniform auf die gesellschaftlichen Herausforderungen zugerüstet werden soll, soll gleichzeitig verhindert werden, dass es durch jene Institutionen, die diese Formationen vorgeben, sich selbst entfremdet wird. Im Hinblick auf die Bildungsinstitution Schule konstatiert Nipkow, dass dieses Paradoxon nicht einholbar ist, sondern dass Bildung, die Entfremdung überwinden wollte, als institutionalisierte, verschulte Bildung selbst zu entfremdeter Bildung geworden ist. Darüber hinaus wird auch das Bestreben, dass Bildung Zusammenhänge bewahren will, durch verschulte Bildung und verschultes Lernen weitgehend verhindert.²⁰

Auch die Erfahrungen aus dem Dritten Reich entzauberten die Heilserwartungen, die sich oftmals mit Bildung im aufklärerischen Ideal verbanden. Dass selbst „gebildete“ Menschen vor Gräueltaten nicht zurückschreckten, ließ deutlich werden, wie fragil die mit Bildung verbundenen Ideale, Hoffnungen und Erwartungen waren. Es schien kein Widerspruch zu sein, sich klassischer Musik und Literatur hinzugeben und danach den Befehl für die Vernichtung von „unwertem Leben“ zu geben. Bildung führte auch nicht dazu, die Frage nach dem Verbleib von Nachbarn oder MitschülerInnen insistierend zu stellen. Viele Menschen blieben trotz Bildung stumme, paralyisierte Nicht- und Mitwisser wie Mittäter.²¹ Die optimistische Grundannahme eines idealistischen Bildungsverständnisses von der stetigen Entwicklung der Menschheit zu mehr Humanität wurde durch diese Taten und das Verhalten der Mehrheit auf brutale Weise widerlegt.²² Verantwortungsbereitschaft, die in der Tradition von Humboldt als ethische Dimension von Bildung immer mitschwingt, hat hier kläglich versagt.

Trotz der erkannten Ambivalenzen bis hin zu ablehnenden Haltungen dem Bildungsbegriff gegenüber, lässt sich so etwas wie eine Renaissance von Bildung im wissenschaftlich-pädagogischen Diskurs ausmachen. Gerade aus dem Bewusstsein um die Verkürzungen und die Unzulänglichkeiten heraus, denen auch

¹⁹ Vgl. dazu näher Nipkow 2005a, insbes. 30-48; Winkel 2005, 197-474

²⁰ Vgl. Nipkow 2005a, 20f

²¹ Hartmut von Hentig bezeichnet dieses „Nicht-Wissen“ als ein unentschuldbares Unterlassen von Wissen: „Später haben Deutsche behauptet, sie hätten ‚nichts gewusst‘. Was immer dies heißt, es entschuldigt sie nicht. Im Gegenteil, nicht gewusst zu haben, ist die Schuld, denn es bedeutet: nicht gefragt zu haben. Wenn heute mein Nachbar plötzlich und spurlos verschwindet, kümmere ich mich um seinen Verbleib. Es weiß jeder, warum er das damals unterließ.“ (Hentig 1983, 26)

²² Welche Herausforderungen dies unter veränderten Gegebenheiten gegenwärtig nach wie vor darstellt vgl. ausführlich in Pongratz 2010, 177ff

die Ersatzbegriffe in ähnlicher Weise ausgesetzt sind, treffen wir auf einen herantastenden und kritischen Gebrauch des Begriffs. „Bildung lässt sich – ähnlich wie Liebe, Tod, Freude, Schmerz etc. – nicht definieren, festmachen, auf den Punkt bringen, sondern allenfalls umschreiben, betrachten, hin- und herwenden, auslegen, befragen usw. Sie ist Teil des individuellen und kollektiven Lebens, muss deshalb von jedem Einzelnen in seinem ganz persönlichen Leben immer wieder neu gewagt und bestimmt, muss aber auch von jeder Generation und jeder Gemeinschaft, jedem Volk und jeder Nation stets auf's Neue gesucht und auf den Begriff gebracht werden.“²³ So lauert zu jeder Zeit ein eigenes Gefahrenpotenzial. Abzuwehren gilt es gegenwärtig eine vereinnahmende Verwendung von Bildung,²⁴ die u.a. darin zu sehen ist, dass Bildung unter dem Druck ökonomischer Hegemonie funktionalistisch auf Verwertbarkeit reduziert oder zum Abgrenzungskriterium einer schöngeistigen Elite verwendet wird. Sich von anderen Gesellschaftsgruppen abzuheben, im Konkurrenzkampf besser bestehen zu können und damit andere hinter sich zu lassen, droht Bildung und Lernen zum Vorteilsticket für die Bevorteilten werden zu lassen.²⁵ Demgegenüber gilt es festzuhalten: „Bildung ist eine Aufgabe, kein Besitz und kein Prestige.“²⁶ Oder wie Adorno formuliert: „Bildung lässt sich (...) nicht erwerben; Erwerb und schlechter Besitz wären eins.“²⁷

Um den je neu lauenden Gefahren und Verkürzungen zu entkommen, ist permanente Bildungskritik notwendig, die lineare Fortschrittsgläubigkeit, verbunden mit dem idealistischen Glauben an eine Verbesserung von Welt und eine Vervollkommnung des Menschengeschlechts, immer wieder durchbricht. Dazu bedarf es sowohl der Kritik am Bildungsbegriff als auch der Kritik durch den Bildungsbegriff.²⁸ Dieses (selbst)kritische Moment konstituiert ein

²³ Winkel 2005, 240

²⁴ Vgl. dazu die assoziativen, aussagekräftigen Gedankengänge von Dietrich Zilleßen zu Leitbildung (Zilleßen 2001a)

²⁵ Auch die seit Jahren anhaltende Schulreformdebatte v.a. in den deutschsprachigen Ländern ist eine Debatte um die Frage, wer der Bildung als würdig erachtet wird. In einem nach wie vor an Sozialstatus und weniger an Leistung orientierten Gesellschaftssystem wird die Bildungsfrage nicht nur inhaltlich eingengt auf ein bildungsbürgerlich kanonisiertes Wissens- und Verhaltensrepertoire und die Befähigung zur gewinnbringenden Beteiligung an den wirtschaftlichen Herausforderungen, sondern zur gesellschaftspolitisch brisanten Frage, wer Zugang zu dieser Bildung erhalten soll und darf. So lange der soziale Status der wesentlichste Zugangsfaktor zu Bildung ist, können selbst eine Abschaffung früher Selektion und ein unbeschränkter Zugang zum tertiären Bildungssektor nicht so schnell etwas verändern. (vgl. Hartmann 2002)

²⁶ Hofer 2/2010, 119; vgl. dazu auch Gronemeyer 1997, 86f

²⁷ Adorno 2006, 33

²⁸ Vgl. Pongratz 2001, 193; Pongratz und Bünger weisen dabei darauf hin, dass eine Neufassung des Bildungsbegriffs keine Neuerfindung bedeutet. „Jede begriffliche (Neu-) Bestimmung muss auf die gesellschaftliche Realität der Bildung Bezug nehmen: nicht als Abbild, nicht als schlichte Verdopplung der Realität in der Theorie, sondern als Kritik. Eine in diesem Sinn kritische Bildungstheorie setzt fort, was jedem Bildungsprozess ei-

Bildungsverständnis, das auf ein Erwerben und Klären eines Selbst- und Weltverständnisses und -verhältnisses abzielt, welches als unabschließbar zu verstehen ist, und welches vorfindbare Selbst- und Weltverhältnisse kritisch anfragt. Es gilt, dem Bildungsverständnis sein gesellschaftspolitisch-kritisches Potenzial zurückzugeben und zu erhalten.²⁹ Dazu haben auch Theologie und speziell Religionspädagogik Substantielles einzubringen, was nicht ohne Auswirkung auf das damit in Beziehung stehende Verständnis von religiösem Lernen bleibt. „Das Fehlen eines kritischen Bildungsbegriffs und einer entsprechenden Bildungstheorie hat (...) mit dazu beigetragen, dass das Erziehungsverständnis – auch unter theologischem Einfluss – konservativ geprägt, das Lernverständnis instrumentell verengt und die Sozialisationskategorie rein deskriptiv verwendet wurde. Besonders das instrumentelle Verständnis von Lernen musste sich im Hinblick auf die Ziele und Inhalte sowie die Verlaufsformen religiöser Lernprozesse nachteilig auswirken.“³⁰ Rudolf Englert formuliert es als Gebot der Stunde, dass sich die Religionspädagogik in die Auseinandersetzungen um den Bildungsbegriff einmischt und sich nicht auf die Bildung von Religion als einer ausgrenzbaren Domäne beschränkt. „Wer den Bildungsbegriff kampflos den pragmatischen Reduktionisten aus den Wirtschaftsverbänden und Handwerkskammern überlässt, darf sich nicht wundern, wenn ‚Religion‘ über kurz oder lang bildungspolitisch ganz und gar entbehrlich erscheint“³¹.

Bildung in diesem Sinne ist nur im Zusammenhang mit Lernen zu verstehen. Es gibt keine Bildung ohne Lernen. Leider gilt der Umkehrschluss nicht in derselben Weise: Ein Lernen ohne Bildung gibt es sehr wohl. Gerade in unseren staatlichen Bildungsinstitutionen, den Schulen, treffen wir nach wie vor ein Auswendiglernen von Textfragmenten, Gesetzen, Stichworten etc. für Prüfungen an, deren Sinnzusammenhang nicht erkennbar ist und die daher auch nicht sinnvoll angeeignet und für die Lernenden keine Bedeutung erlangen können.³² In dieser Form kann sich schulisches Lernen auch nicht daran bewähren, „dass die Lernenden unter dem Eindruck gewonnener Einsichten ‚täglich neu geboren‘, also *gebildet* werden (E. Fromm), sondern daran, dass sie bei Bedarf, näm-

gentümlich ist: die Distanzierung von vermeintlichen Gewissheiten.“ (Pongratz/Bünger 2008, 127) Auch Astrid Messerschmidt weist darauf hin, dass selbst eine kritische Bildungstheorie nicht außerhalb der Kritik positioniert werden kann, weil sie dadurch kritiklos vereinnahmt, sondern dass es das Fragwürdigwerden von Kritik und die Widersprüchlichkeit jeder kritischen Intervention gleichfalls zu bedenken gilt. (Messerschmidt 2009)

²⁹ Gerade weil Bildung heute als Generallösung für alle Probleme erhalten muss, werden mit ihr nur noch Gewinne und keine Verluste mehr verbunden. Ein derart faconierter Bildungsbegriff beraubt sich somit der (Selbst)Kritikfähigkeit. So hält auch Käte Meyer-Drawe fest: „Weil der moderne Bildungsbegriff als Kampfparole gegen jede Entfremdung ausgegeben wurde, konnte mit ihm kein inhärenter Mangel mehr formuliert werden.“ (Meyer-Drawe 2007, 90)

³⁰ Biehl 2003a, 9

³¹ Englert 2/2010, 127

³² Selbiges lässt sich auch im universitären Kontext beobachten.

lich auf Anweisung, das Gelernte *möglichst unbenutzt* wieder zutage fördern können.“³³

Diese Sichtweise von Lernen, die vorrangig an einem vorformulierten Produkt und weniger an Erkenntnisgewinn orientiert ist, stellt eine verkürzte dar. Auch ein Verständnis von Lernen als bloße „Verhaltensänderung“³⁴ oder als „Veränderungen im Gehirn des Lernenden“³⁵ kann Lernen nicht im Horizont von Bildung, wie sie hier angesprochen wurde, erschließen. Um dem bedeutsamen, sinnvollen Lernen den Vorzug vor dem sinnlosen oder sinnentleerten Lernen geben zu können, ist es notwendig, Lernen an bildungstheoretische Überlegungen anzubinden. Wenn hier von (religiösem) Lernen die Rede ist, so geht es in erster Linie darum, dieses Verhältnis als ein eng miteinander verflochtenes zu konzipieren. Lerntheoretische Aussagen enthalten immer auch bildungstheoretische Implikationen, die auf konkrete anthropologische Grundannahmen rückverweisen.

1.3. Bildungsdiskurse im Spannungsfeld gesellschaftlicher Entwicklungen

In der Gesellschaft werden wir in den unterschiedlichen Bereichen von Wirtschaft, Schule, Familie, Politik etc. je eigene Bildungstheorien mit ihren je eigenen Schwerpunktsetzungen ausgebildet. Während es unter einem wirtschaftlichen Fokus in erster Linie darum geht, die Frage nach dem Nutzen und der Verwertbarkeit für das wirtschaftliche Vorankommen einer Gesellschaft insgesamt, bestimmter (wirtschaftlicher) Ziele oder des jeweiligen Wirtschaftsunternehmens in den Vordergrund zu stellen, geht es unter einem politischen Fokus neben dem ökonomischen Nutzen von Wissen auch um Fragen der gesellschaftlichen Integration und der sozialen Stabilisierung einer Gesellschaft. In differenzierteren Diskursen kann es auch um Zivilcourage, Partizipation u.Ä. gehen, die Bildung neben diesen funktionalen Aufgaben auch als Instrument zur persönlichen und gesellschaftlichen Veränderung ansehen. Die gesellschaftspolitischen Maßnahmen zur Erreichung dieser Ziele fungieren zumeist unter dem Label „lebenslanges Lernen“, wobei sich hier in erster Linie Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen zum Integrieren in den Arbeitsmarkt, individuellem Bestehen auf dem Arbeitsmarkt und zur Stabilisierung des Arbeitsmarktes und der Gesellschaft verstehen lassen. Im Bereich der Pädagogik trifft man demgegenüber auch auf Verständnisweisen, die den Wert von Bildung für das

³³ Gronemeyer 1997, 85

³⁴ „Lernen bewirkt eine relativ dauerhafte Verhaltensänderung auf Grund von Erfahrung.“ (Schröder 2002, 14)

³⁵ Spitzer 2006, 4

Individuum jenseits von Nützlichkeits- und Zweckdenken betonen. Die Diskussionslinien zwischen den verschiedenen Diskursfeldern laufen – sofern sie stattfinden – ziemlich kontrovers, auch wenn es immer wieder Versuche gibt, „joint ventures“ einzugehen.³⁶

Damit sich die verschiedenen Diskursfelder mit ihren unterschiedlichen Zugangsweisen zu Bildungsvorstellungen nicht einseitig verabsolutieren, bedürfen sie der gegenseitigen Kritik. So sinnlos es wäre, einen Bildungsbegriff jenseits von gesellschaftspolitischen Entwicklungen lediglich in der Betonung von Zweckfreiheit aufzubauen, so gefährlich wäre es, Bildung nur unter dem Fokus der Verwertbarkeit zu diskutieren. Selbst Humboldts Bildungskonzept stand im Dienste der Preußischen Reformen; „die Freisetzung des Individuums in zweckfreien Bildungsprozessen und die Freisetzung der bürgerlichen Gesellschaft aus den Zwängen der alten feudalen Ordnung waren zwei Seiten einer Medaille – Bildung ist zweckfrei, aber nützlich.“³⁷ Anders herum formuliert betont Peukert im Rekurs auf Humboldts Vorgehen, „dass Bildung nur dann funktional sein kann, wenn sie nicht *nur* funktional ist.“³⁸ In der gegenseitigen Kritik der unterschiedlichen Bildungskonzepte gilt es die Balance zwischen Zweckfreiheit und Verwertbarkeit, Muße und Effektivität anzustreben. Dieser Akt ist als fortdauernder Prozess aufzufassen und zu initiieren. Bildungsprozesse lassen sich in diesem Sinne nicht als abschließbare konzipieren; Ausbildung darf nicht gleichbedeutend mit dem „Aus“ an Bildung sein.

Da sich im gegenwärtigen gesellschaftlichen Leben der an wirtschaftlichen Kriterien orientierte Bildungsbegriff allerorts als dominanter erweist,³⁹ gilt es vor allem dem pädagogischen Diskurs und seinen Einsprüchen hier Raum zu geben. Dies nicht zuletzt deswegen, weil der Bildungsbegriff als Kampfbegriff eingesetzt wurde und wird, um eigene Machtansprüche in der Gesellschaft zu legitimieren.⁴⁰ Nachdem die moderne Gesellschaft keinen strukturell abgesicherten kulturellen Kontext mehr abgibt, der Sinnfragen zufriedenstellend beantworten lässt, gewinnt nach Albert Scherr in Anlehnung an Erhard Meueler jene „Bildungspraxis an Bedeutung, die sich ‚als bewusstes Gegensteuern gegen

³⁶ Am Beispiel „lebenslangen Lernens“ lässt sich aufzeigen, wie ein Konzept, das in der Pädagogik entwickelt wurde und zunächst als Vorstellung permanenter Erziehung an humanistischen und emanzipatorischen Idealen orientiert war, zunehmend vom Bildungsdiskurs der Wirtschaft aufgegriffen wurde und nun stark auf Flexibilität und Konkurrenz ausgerichtet ist und durch den Diskurs aus der Hirnforschung wissenschaftlich gestützt wird. (Meyer-Drawe 2008, 45; Pongratz 2010, 196f)

³⁷ Sander 2/2009, 246

³⁸ Peukert 2002, 56

³⁹ Dazu lassen sich sicherlich auch jene bildungspolitischen Entwicklungen rechnen, die von der OECD durch PISA unter dem Stichwort Kompetenzorientierung als dominantes Veränderungsinstrument ins Spiel gebracht werden. (vgl. Brenner 2005, 244)

⁴⁰ Scholz 2/2009, 317f; Pongratz verweist auch noch darauf, dass neben dem machtpolitischen Aspekt und inhaltlichen Gründen vor allem in den widersprüchlichen Intentionen von Bildung der Grund für das Ringen um ein rechtes Verständnis liegen. (Pongratz 2001, 192 und Pongratz /Bünger 2008, 110)

Gefühle der Ohnmacht, der Isolation und der Sinnlosigkeit‘ versteht, in der also solche Angebote unterbreitet werden, die dazu befähigen, Fragen nach dem funktional nicht aufgehobenen Sinn der eigenen Lebenspraxis zu stellen und ohne Rückfall in religiöse oder sonstige Fundamentalismen zu bearbeiten.⁴¹ Es geht nicht darum, Antworten in Form geschlossener Weltbilder bereit zu stellen, sondern Bildungspraxis kann Kommunikations- und Reflexionsorte eröffnen, in denen sich die Einzelnen über ihre Erfahrungen und Sichtweisen zu verständigen und anzufragen versuchen und mit den vielfältigen Sinnangeboten kritisch auseinandersetzen. Dazu ist es notwendig, eine innere Distanz zu den Zwängen der Effizienz und Verwertbarkeit, wie sie mittlerweile berufliche wie Freizeitaktivitäten charakterisieren, zu entwickeln, damit jene Haltung der inneren Gelassenheit und kritischen Reflexivität realisiert werden kann, die eine unabdingbare Voraussetzung für Bildungsprozesse darstellt. Dieses Gegen- und Innehalten ermöglicht, dass das Schicksal derjenigen, die hier nicht mithalten können oder wollen, überhaupt in den Blick kommt.⁴² Neben der allorts geforderten Effizienz und Verwertbarkeit gilt es in Bildungsprozessen vor allem der Muße Bedeutung zu geben, da die Herausforderungen, vor die uns jene Phänomene, die Effizienz und Verwertbarkeit durchkreuzen, wie es beispielsweise physische, psychische und intellektuelle Beeinträchtigungen, Traumatisierungsfolgen oder soziale Ungerechtigkeiten tun können, stellen und die sich nicht sofort und wirksam lösen lassen, zunächst eine aufmerksame Wahrnehmung verlangen. Der bewusst verlangsamte Blick auf das Widerständige, Nicht-Leistbare, Irritierende in uns⁴³ und anderen birgt die Chance, die Sinnfrage in die Gesellschaft neu einzuspeisen, diese auf Veränderungen hin zu öffnen und so Effizienz und Verwertbarkeit unter neuen Bedingungen zu ermöglichen oder aus bestimmten Bereichen aus humanitären Gründen auszuspären.

Rainer Kokemohr bringt ein Verständnis von Bildung ein, das sich als Transformationsprozess verstehen lässt, in welchem das Welt- und Selbstverständnis durch neue Herausforderungen weitreichende Veränderungen erfährt. Diese Herausforderungen stellen eine Art Krisenerfahrung dar, die das bisherige Welt- und Selbstverständnis erschüttern. Kokemohr vermutet, „dass Bildung als ein Prozess zu begreifen ist, der durch einen fremden Anspruch herausgefordert wird.“ Dieser Vermutung liegt die Vorstellung zu Grunde, „dass Bildungsprozesse dort notwendig werden, wo Erfahrungen nicht in die Grundfiguren jener lebensgeschichtlich aufgebauten Ordnung integriert werden können, die meine alltäglichen Interpretationen leiten.“ Bildung bedeutet somit einen „Prozess des Fraglichwerdens hergebrachter und des tentativen Entwurfs neuer Ordnungsfiguren“⁴⁴. Zentral an Kokemohrs Position ist, dass er das Fremde als eine wesentliche Kategorie für Bildungsprozesse ansieht und den Prozesscharakter

⁴¹ Scherr 2003, 91. Scherr nimmt hier Bezug auf Meueler, Erhard: Die Türen des Käfigs. Wege zum Subjekt in der Erwachsenenbildung, Stuttgart 1993, 127

⁴² Vgl. Scherr 2003, 91f

⁴³ Vgl. dazu ausführlicher: Lehner-Hartmann 2013

⁴⁴ Kokemohr 2007, 14

von Bildung betont. Von Bildung zu sprechen wird dann als gerechtfertigt angesehen, „wenn der Prozess der Be- oder Verarbeitung subsumtionsresistenter Erfahrung eine Veränderung von Grundlegenden Figuren meines je gegebenen Welt- und Selbstentwurfs einschließt.“⁴⁵ Damit ist aber auch ausgesagt, dass nicht jede subsumtionsresistente Erfahrung in einen Bildungsprozess einmündet. Traumatisierungserfahrungen beispielsweise können sich durch ihre überlebensnotwendigen Strategien des Verleugnens oder Verdrängens der Be- und Verarbeitung mit der Möglichkeit auf Veränderung von Welt- und Selbstentwurf verschließen.

Auch hinsichtlich des Subjektbegriffs, der hier ins Spiel kommt, versucht Kokemohr eine Neujustierung vorzunehmen, indem er Subjekt nicht als Instanz, sondern als Moment eines Prozesses zu denken versucht. Dies hat weitreichende Folgen im Hinblick auf bisherige Subjektverständnisse. „Der Bildungsbegriff der Aufklärungstradition gilt dem selbstreferenziellen Subjekt und seiner Autonomie. Die Figur des selbstreferenziellen Subjekts ist jedoch ebenso wie sein Kontext, das Projekt der Moderne, dem Verdacht imaginärer Konstruktion ausgesetzt und der Kritik unterworfen worden. Der vorgeschlagene Bildungsprozessbegriff steht dieser Kritik nahe, insofern er darauf verweist, dass die Konstruktion eines Subjekts ein Prozess ist, der sich auf eine Weise symbolisch-imaginär vollzieht, die den Autonomie-Topos untergräbt.“⁴⁶ Kokemohr zieht aus diesen Überlegungen die Konsequenz, indem er die Rede vom selbstreferenziellen Subjekt durch jene vom sozialreferenziellen Subjekt ersetzt. Dabei geht es mehr als nur um den Austausch irgendeines Prädikates, das dem Subjekt zukommt oder nicht.⁴⁷ Ein grundlegend anderes Verständnis von Subjekt ist hier im Spiel, welches auf Erfahrungen abgestützt wird, „dass manche Kulturen innerhalb ihres symbolischen Kosmos kein selbstreferenzielles Subjekt konstruieren. Während in europäischen Kulturen das, was als Subjekt bezeichnet wird, sprachlich unabhängig von je bestimmten Bezugnahmen auf andere mit dem indexikalischen, von bestimmten Kontexten weitgehend unabhängigen Ausdruck *ich*, oder seinen Äquivalenten etwa des englischen *I*, des französischen *je* usw. angesprochen werden kann, verweist eine Sprecherin oder ein Sprecher in manchen außereuropäischen Kulturen auf sich in verschiedenen semantisch-syntaktischen Redefiguren, deren Wahl von jenem anderen abhängt, auf den Bezug genommen wird.“⁴⁸ Auch Pongratz weist darauf hin, dass die Transzendierung bzw. Aufhebung der Selbstbezüglichkeit des Bildungssubjekts, wie es in den idealistischen Konzeptionen vorgestellt

⁴⁵ Kokemohr 2007, 21

⁴⁶ Kokemohr 2007, 21

⁴⁷ Auch Egon Erb weist in seinen Ausführungen zu Subjektmodellen in der Psychologie darauf hin, dass radikalkonstruktivistische Modelle mit ihrer starken Betonung von Selbstreferentialität soziale Interaktionen außer Acht lassen und in der Folge bestimmte Phänomene wie das Lernen als „Anpassung an die Umwelt“ nicht mehr hinreichend erklärt werden können. (Erb 1997, 171f)

⁴⁸ Kokemohr 2007, 22