Hochschule Düsseldorf

University of Applied Sciences

FB SK Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften

Bachelor of Arts Sozialarbeit/ Sozialpädagogik

Bildung – Ausbildung – Muße

Historische Metamorphose des Bildungsbegriffs

THESIS AM FACHBEREICH SOZIAL- UND KULTURWISSENSCHAFTEN DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

Erstleser: Prof. Dr. phil. habil. Hans-Ernst Schiller

Zweitleser: Dipl. Soz-Ab. Alexander Flohé

Vorgelegt von:

Frédéric Larue

Matr.-Nr.: 619711

Wintersemester 2017/18

Abgabe: Düsseldorf, den 07.12.2017

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung 1

2. Der Bildungsbegriff im Wandel der Zeit 2

2.1. Bildung nach dem Verständnis der alten Griechen und Römer 2

2.2. Bildung bei Hegel, Humboldt und Herbart 6

2.3. Bildung in der Moderne 12

2.3.1. Unbildung. Ein Gedanke nach Paul Konrad Liessmann 12

2.3.2. Einflüsse einer globalisierten Welt 18

2.3.3. Bildung als Standortfaktor 19

3. Muße und ihre Bedeutung für Bildung 24

3.1. Wortstamm und sprachliche Bedeutung 24

3.2. Muße als zentraler Faktor aller Bildungsprozesse 27

4. Zur Relevanz von Muße an deutschen Schulen 28

4.1. Einführende Gedanken 28

4.2. Grundschulen 30

4.3. Weiterführende Schulen am Beispiel von Gymnasien 36

5. Bildung – Ausbildung 42

5.1. Der Schulbereich 42

5.2. Der Hochschulbereich 45

5.3. Weiterbildung und ‚life-long-learning' 48

6. Fazit 52

7. Literaturverzeichnis 56

THESIS AM FACHBEREICH SOZIAL- UND KULTURWISSENSCHAFTEN DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

„Most courses, you have to remember lots of little facts, but in this one they want you to think and ask questions."

Cultivating Humanity. A classical defense of reform in liberal education.

by Martha C. Nussbaum.

1997, Cambridge/ Massachusetts (u.a.), Seite 5

THESIS AM FACHBEREICH SOZIAL- UND KULTURWISSENSCHAFTEN DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

1. Einleitung

Bildung ist „ganz viel und leider kein eindeutiger, einheitlicher, einfacher Begriff“ (Tenorth, Minute 1:44-1:49). Sie ist auch ein zentraler Sektor menschlicher Entwicklung und menschlichen Lebens generell. Und somit ein wichtiger Grundpfeiler unserer modernen Gesellschaft. Das Verständnis von Bildung und die Frage, wie dieses im System der Gesellschaft beziehungsweise des Staates interpretiert und schließlich umgesetzt wird, haben sich über die Jahrzehnte und Jahrhunderte immer wieder verschoben und sind auch innerhalb einer geschichtlichen Periode nicht zwingend einheitlich. Dies wird auch an dem zu Beginn angeführten Zitat von Heinz-Elmar Tenorth deutlich. An dieser Stelle setzt diese Abschlussarbeit an.

In Kapitel zwei wird ein Überblick über diese Veränderungen gegeben, indem Interpretationen des Bildungsbegriffs in unterschiedlichen Zeitperioden der Menschheitsgeschichte dargelegt werden. Es wird untersucht, inwieweit Unterschiede des heutigen Verständnisses und antiker Interpretationen bestehen und welcher Entwicklung diese folgen. Ferner soll in dieser Arbeit analysiert werden, ob eventuelle Veränderungen als Kontinuum oder als Rückbesinnung auf beziehungsweise als Gegensatz zu etwas Vorangegangenem gesehen werden können. Da hierbei ein sehr großes Feld aufgezogen wird, werden zunächst zentrale Aspekte der einzelnen Autoren fokussiert, um im Anschluss (in Kapitel drei) gesondert und vertiefend auf die Bedeutung von Muße einzugehen. Beginnend mit dem Bildungsbegriff bei den antiken Griechen und Römern wird als nächstes das Verständnis von diesem nach der Zeit der Aufklärung angeführt. In der Moderne, welche den dritten angeführten Zeitraum darstellt, beleuchtet die vorliegende Arbeit verschiedene Aspekte. Zum einen Konrad Liessmanns „Theorie der Unbildung“ sowie des Weiteren unterschiedliche Faktoren, welche auf das moderne Verständnis von Bildung einwirken, wie etwa die Technologisierung oder auch die Globalisierung. Es wird sich zeigen, dass Muße ein vom Menschen erlebter Zustand ist, der durch die Loslösung von praktischen, zielgerichteten Zwängen und Abhängigkeiten gekennzeichnet ist. Sie bildet für einige Philosophen nicht nur einen, sondern den entscheidenden, fundamentalen Grundstein für jeden Bildungsprozess. Diesem Gedanken folgend wird untersucht werden, inwieweit unser heutiges Bildungssystem diesem Konzept Raum zur Entfaltung beziehungsweise provokativ formuliert überhaupt eine Daseinsberechtigung gibt. Hierzu wird in Kapitel drei zunächst die Bedeutung von Muße für Bildung dargestellt. Sowohl eine sprachliche Herleitung als auch die Betrachtung von Texten verschiedener Philosophen sollen einen Überblick über diesen Themenbereich geben. Im Folgekapitel wird anschließend ein

THESIS AM FACHBEREICH SOZIALE UND KULTURWISSENSCHAFTEN DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

Bogen in die heutige Zeit und mitten in das deutsche Bildungssystem gespannt. Betrachtet wird die Relevanz von Muße an staatlichen deutschen Schulen am Beispiel von Grundschulen und den gymnasialen Sekundarstufen eins und zwei. Mit dieser Herangehensweise soll untersucht werden, ob es in der Schulkonzeption fortlaufende Trends in Hinsicht auf die Wichtigkeit von Muße (das Vorhandensein von beziehungsweise die Forderung nach dieser) für den Bildungsprozess junger Menschen gibt. Das fünfte Kapitel beschäftigt sich mit dem Themenfeld, das sich zwischen Bildung und Ausbildung aufspannt. Mit Blick auf die vorangegangenen Kapitel werden an dieser Stelle die beiden genannten Begriffe gegenübergestellt. Die daraus resultierenden Ergebnisse werden im Bereich unterschiedlicher Ausbildungsstätten – Schule, Hochschule – und des außerschulischen Lernens – Erwachsenen-/ Fortbildung – diskutiert. Im Fazit wird ein Bezugspunkt zur Sozialen Arbeit hergestellt. Konkret wird die Schulsozialarbeit betrachtet und auf welche Weise diese im Themenfeld Bildung und Muße in das Schulgeschehen eingreifen könnte.

2. Der Bildungsbegriff im Wandel der Zeit

2.1. Bildung nach dem Verständnis der alten Griechen und Römer

Die ersten Perspektiven des Bildungsbegriffs werden in dieser Arbeit die Gedanken verschiedener Philosophen des antiken Roms und Griechenlands geben. Es wird hiermit versucht, dem ursprünglichen Gedanken, welcher sich hinter der Begrifflichkeit Bildung befindet, näherzukommen.

Der Inhalt, mit dem der Bildungsbegriff zu füllen ist, war auch schon in der Antike ein Punkt vieler Diskussionen. So stellt Aristoteles fest: „Denn nicht alle haben dieselben Ansichten darüber, was die Jugendlichen lernen müssen […], weder im Hinblick auf die Tauglichkeit, noch im Hinblick auf das beste Leben.“ (Aristoteles 1974 b, S. 75) Hiermit trifft er zwei Aussagen. Zum einen, dass es laut ihm unterschiedliche Fokussierungen von Bildung gibt. Das *beste Leben* als ein Endresultat, die *Tauglichkeit* als ein weiteres. Zum anderen beschreibt Aristoteles die politische Komponente des Bildungsbegriffs, wenn er schreibt, dass es mehrere Ansichten über den Inhalt der Jugendbildung gebe. Auch Johannes Christes, ein deutscher Altphilologe, macht auf den politischen Anteil von Bildung aufmerksam, wenn er ausführt: „Es [das praktisch-politische Lebensideal] wurde zu einer von mehreren Möglichkeiten, ein menschenwürdiges Dasein zu leben.“ Und später: „jeder beanspruchte, sein Leben nach seinen eigenen Vorstellungen einzurichten. Entsprechend wandelte sich die Aufgabe der Paidei-

THESIS AM FACHBEREICH SOZIAL- UND KULTURWISSENSCHAFTEN DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

a“ (Christes 1975, S. 73). Er stellt also fest, dass die Anforderungen an das, was Bildung und die bildende Erziehung in einer Gesellschaft zu leisten haben, stark von den lebensgestalterischen Vorstellungen der Bürgerinnen und Bürger abhängig ist. Man muss sich demnach, wenn man über Bildung spricht, immer vor Augen halten, dass man über einen sich wandelnden und „von der Zeit geprägt[en]“ (Meyer-Drawe 2008, S. 38) Begriff spricht.

Platons Verständnis der Inhalte einer höheren Bildung umfasst die Propädeutik, welche aus „den vier mathematischen Disziplinen Arithmetik, Geometrie, Astronomie und Musik“ (Christes 1975, S. 22) besteht und in der Vollendung die Dialektik. (Vgl. ebd., S. 21f.) Die Sophisten, welche als herumreisende Lehrende tätig waren – was sie zu einer Besonderheit ihrer Zeit machte, da sie sich für ihren Unterricht bezahlen ließen[1] – lehrten vor allem die Disziplin der Rhetorik. „Diese nimmt […] meist eine zentrale Stellung im sophistischen Unterrichtsprogramm ein oder macht gar […] allein das ganze Programm aus.“ (Christes 1975, S. 21) Sie stellten sich in doppeltem Sinne gegen die Ansichten, die beispielsweise Platon vertrat, da sie nicht nur eine Reduzierung des Fächerkanons vornahmen, sondern auch jeden unterrichteten, der bezahlen konnte. Diese Reduzierung resultiert hierbei übrigens nicht etwa daraus, dass die Sophisten andere Disziplinen nicht ernst nahmen, sondern vielmehr, dass sie zumeist der Auffassung waren, die Beherrschung der Rhetorik verschaffe ihnen eine Prävalenz gegenüber Fachspezialisten. (Vgl. ebd.)

Was Aristoteles' Verständnis von den zentralen Lehrgebieten der Erziehung junger Menschen angeht, so unterscheidet er zwischen vier verschiedenen. Dem Lesen und Schreiben, welche gemeinsam ein Lehrgebiet bilden, den Leibesübungen, der Musik und dem Zeichnen. Das Lesen und Schreiben sowie das Zeichnen bildeten in diesem Zusammenhang den Lehrbereich der lebenspraktischen Disziplinen, da sie in einer Vielzahl von Situationen Anwendung finden würden. Die Leibeserziehung hingegen diene dem Erlangen von Tapferkeit. Die Musik aber erhält in seinen Ausführungen einen gesonderten Wert. Sie habe in ihrer Ausübung keinen notwendigen oder nützlichen Charakter, sondern diene rein der Muße. Muße sei auch das „Endziel der Arbeit“ (Aristoteles 1974 b, S. 67). Auch wenn sich die anderen Lehrgebiete auf das Nützliche beziehen, so sollen „die Kinder nicht nur um des Nutzens willen unterwiesen werden“ (ebd., S. 78). Diese Fähigkeiten (besonders das Lesen und Schreiben) seien auch mit Blick auf das Erlernen anderer Inhalte essenziell. (Vgl. Aristoteles 1974 b, S. 75-78) Sie erhalten also eine doppelte Zielsetzung.

THESIS AM FACHBEREICH SOZIAL- UND KULTURWISSENSCHAFTEN DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

[1] Zu damaliger Zeit war dies höchst ungewöhnlich und wurde gerade von den großen Philosophen äußerst kritisch gesehen.

In Bezug auf Ausbildung stellt Aristoteles dar, dass sich nicht nur Handwerke und Künste durch stetiges Tun weiterentwickeln, sondern dass auch innere Fähigkeiten, wie Tapferkeit, Gerechtigkeitssinn oder Besonnenheit, sich einzig durch situatives Anwenden erlernen ließen und ausbilden könnten. Hierbei geht er darauf ein, dass sich die Entwicklung von Fähigkeiten jeglicher Art immer in einem Spektrum von schlecht bis gut, untauglich bis tauglich bewegen. Beispielsweise nennt er Baumeister, die entweder gute oder schlechte Häuser bauen. Es komme bei der Entwicklung und Ausbildung der Fähigkeiten also nicht nur darauf an, sie regelmäßig, sondern sie in einer zielführenden Weise auszuführen, sodass die Entwicklung einen positiven Verlauf vernehme. (Vgl. Aristoteles 1974 a, S. 37 f.) Mit Blick auf das Lebensalter der Lernenden, erklärt Aristoteles, dass es nicht nur einen „geringen Unterschied“ (ebd., S. 38) mache, ob man von Jugend an in die eine oder andere Richtung gewöhnt werde, sondern dass „sehr viel, ja alles darauf an[kommt]“ (ebd.). Er schreibt dem Lernen in jungen Jahren also eine äußerst große, sogar die größte Rolle zu.

Abgesehen davon, was Bildung selbst beinhaltet und welche Schwerpunkte in dieser gesetzt werden, gab es bereits in der Antike einen kritischen Diskurs darüber, wie eine solche erworben werden kann. Wir können hier den Ansatz der Griechen und den der Römer unterscheiden. Das griechische Verständnis von Bildung erlaubt es einer Person, sich ausschließlich abseits der Praxis Wissen anzueignen, welches tatsächlich in das Wortspektrum der Bildung eingefasst werden kann: „griechische Bildung [ist] also so beschaffen […], daß man sie zwar für die Praxis nutzbar machen, sie sich aber nur außerhalb der Praxis aneignen konnte“ (Christes 1975, S. 176). Dem römischen Verständnis nach kann wahrhafte Bildung erst in der Auseinandersetzung mit der Praxis in einem selbst entstehen. So beschreibt Crassus, dass erst sein Auftreten in der Öffentlichkeit „seine eigentliche Schule gewesen“ (ebd., S. 177) sei. Man kann demnach schon in den frühen Anfängen der Bildungsdebatten und -theorien eine Vielzahl an Deutungsmöglichkeiten und die etwaigen Schwierigkeiten in der Fassung dieses weiten Begriffes, welcher so viele Facetten aufzuweisen vermag, erkennen. Eben dies gibt dem Thema und den damit verbundenen Diskursen eine interessante Dynamik, die sich über die Jahrhunderte hinweg fortzuführen weiß. Auch dies soll mit den nachfolgenden Kapiteln immer deutlicher werden.

Käte Meyer-Drawe fasst zusammen, dass man in der Antike drei verschiedene Positionen zu der Rolle von Bildung ausmachen könne. Ersten eine „traditionsreiche, archaische der Adelsgesellschaft“ (Meyer-Drawe 2008, S. 40), welche Bildung als ein erbbares Geschenk der Götter verstand. Wer dem Adelsstand nicht angehörte, konnte sich dieses Ge-

THESIS AM FACHBEREICH SOZIAL- UND KULTURWISSENSCHAFTEN DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

schenks nicht in seiner Gänze habbar machen. Zweitens das sophistische Verständnis von Bildung als Ware, die jedem zugänglich gemacht werden könne, der bereit und im Stande war, dafür zu bezahlen. (Vgl. Meyer-Drawe 2008, S. 40) Und drittens bestimmen schließlich Platon und Sokrates einen Bildungsbegriff, der „Bildung bedeutender als Abstammung“ (ebd., S. 41) definiert, aber darauf besteht, dass sie nicht „einfach zu erwerben sei“ (ebd.). In diesem Sinne muss sich eine Person, die sich bilden möchte, einem „schmerzhaften Weg“ (ebd.) aussetzen und „sich der Macht der Gewohnheit entwinden“ (ebd.). Der Aneignungsprozess erfordert nach dieser letzten Auffassung ein hohes Maß an Zeit, Bereitschaft und Frustrationstoleranz, da der „Gewinn [der Bildung] erst mit der Zeit kenntlich wird“ (ebd.). Die von Platon und Sokrates angeführte, schmerzhafte Komponente des Wortes Bildung kann auch an seiner sprachlichen Abstammung erkannt werden. Die Wurzel „bil“ übersetzt Fuhrmann beispielsweise mit „behauen“ oder „glätten“. Aus dem Lateinischen könne laut ihm zudem das Wort „eruditio“ angeführt werden. Es bezeichne sowohl eine bildende Tätigkeit als auch das Produkt dieser, die Bildung selbst. „Eruditio“ wiederum übersetzt Fuhrmann mit „Entrohung“. (Vgl. Fuhrmann 2004, S. 29) Behauung, Glättung, Entrohung; diese Wörter können in den Zusammenhang mit der Bearbeitung von Stein gebracht werden. Stellen wir uns den noch ungebildeten Menschen als rohen Stein vor, so erscheint dessen Behauung, Glättung und Entrohung in der Tat als ein *schmerzhafter Weg.* Zum Abschluss dieses Kapitels wird sich die Arbeit den Interpretationen des Höhlengleichnisses von Meyer-Drawes widmen. Diese sieht in Sokrates' Äußerungen vor allem die Betonung der Schmerzen und Qualen, die es braucht, um sich tiefwirkend zu bilden. Doch zunächst soll das Gleichnis kurz zusammengefasst werden.

In einem Dialog zwischen Sokrates und Glaukon, erstellt Ersterer ein Gedankenbild. In einer Höhle sitzen, angekettet und fixiert, Menschen mit dem Blick gegen die Höhlenwand und mit dem Rücken zu einer Mauer. In der Höhle gibt es keine Lichtquelle außer einem Feuerschein, der dem hinter den Menschen liegenden Höhleneingang naheliegt (und für die Menschen nicht sichtbar ist). Menschen und Objekte, die sich an der Mauer entlang bewegen, werfen Schatten auf die Höhlenwand. Diese Schatten und gelegentliche Geräusche der sich bewegenden Menschen sind die einzigen Wahrnehmungen der Angeketteten. Ihre Realität besteht allein aus den Schatten, da sie in ihrem Leben nie etwas anderes erfahren haben. Nun stellt Sokrates ein Gedankenspiel an. Einer der Menschen wird von seinen Ketten gelöst und dazu gezwungen, sich augenblicklich aufzurichten und dem Höhleneingang zuzuwenden. Anschließend muss er die Höhle verlassen und die wahre Welt erblicken. Zwangsläufig erfährt er dabei auch die Wahrheit über das Feuer und die Schatten. Mit dem neuen Wissen soll sich

THESIS AM FACHBEREICH SOZIAL- UND KULTURWISSENSCHAFTEN DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

dieser Mensch nun erneut in die Höhle und zu seinen ehemaligen Gefährten bewegen. Gemeinsam mit ihnen soll er die Schatten erneut deuten und über die nächsten Handlungen der Schatten spekulieren, denn dies ist die Art, das erworbene Wissen über die Schattenbewegungen anzuwenden und bei erfolgreicher Voraussage, soziale Anerkennung zu erfahren. „Ungeachtet dessen, dass man nicht das wahre Sein der Dinge kennt, gibt man verlässlich über ihre Ordnung Auskunft“ (Meyer-Drawes 2008, S. 44). Er ist nun wieder Teil der beengten Realität, mit dem Unterschied, dass er die wahre Beschaffenheit dieser Realität kennt. Die anderen Menschen können sich nicht auf seine Erläuterungen über die Welt außerhalb der Höhle einlassen und finden diese erschreckend. Sogar in einem solchen Maße, dass sie ihn umbringen würden, wenn sie ihn nur zu fassen bekämen. (Vgl. Platon 2010, S. 303-307) Platon gehe, nach Meyer-Drawes' Aussagen, davon aus, dass man Wissensinhalten „lebendig begegnen“ (Meyer-Drawes 2008, S. 45) muss. So wie der vormals gefangene Mensch der Wahrheit wortwörtlich ins Auge blicken musste. „Bildung ist von Platon ganz und gar vom Sehen her gedacht“ (ebd.). Vor allem der *schmerzhafte Weg*, den Meyer-Drawes als für Bildungsprozesse unerlässlich anführte, wird nach ihren Interpretationen im Höhlengleichnis widergespiegelt. So bedeutet das Licht der Welt für den befreiten Menschen Qualen und „beeinträchtigt den Sinn, welcher dem reinen Denken am nächsten ist, den Sehsinn“ (ebd., S. 43). Es sei letztlich „ein Abschiedsschmerz, den jede wahre Erkenntnis voraussetzt“ (ebd.). Bildung sei nach dem Verständnis von Sokrates und Platon kein „Gegenstand, der empfangen oder getauscht werden kann“ (ebd., S. 46). Im Gegenteil handele es sich um eine Lebensform (vgl. ebd., S. 42). Das Abwenden von gewohnten Ansichten und Handlungen führe dazu, „dass im Wissen der Wissende selbst zur Disposition steht“ (ebd., S. 46). Hierbei geht die Bedeutung von Wissen tiefer als reines Faktenwissen. Ein solches könne sich auch, um in der Bildsprache des Gleichnisses zu bleiben, ein Gefangener aneignen. Bildung hingegen gehe weiter, indem sie nach dem Inneren der Dinge fragt und sie in letzter Instanz zu verstehen sucht; etwa durch das Verständnis von (beispielsweise geschichtlichen) Zusammenhängen. Sie verlange ein Umlernen und Umkehren des Lernenden. (Vgl. ebd., S. 48)

THESIS AM FACHBEREICH SOZIAL- UND KULTURWISSENSCHAFTEN DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

2.2. Bildung bei Hegel, Humboldt und Herbart

In diesem Kapitel wird ein zeitlicher Sprung ins späte 18. und beginnende 19. Jahrhundert gemacht und die Schriften Georg Wilhelm Friedrich Hegels, Wilhelm von Humboldts und Johann Friedrich Herbarts auf deren Verständnis von Bildung hin untersucht. Es wird sich zeigen, dass sich manche Elemente aus der Antike heraus fortführen, andere zu diesen

hinzustoßen und der Begriff, welchen man dem Wortfeld Bildung zuweist, insgesamt weiterentwickelt wird.

Beginnen wird dieses Kapitel mit Hegels Ausführungen und Interpretationen. Im Konkreten mit seiner Rede zum Schuljahresabschluss vom 29. September des Jahres 1809. Bereits zu Beginn seiner Rede lässt Hegel verlauten, dass sich Bildung und alle ihr untergeordneten lehrenden Anstalten und Institute immer noch in starkem Zusammenhang mit den Ideen und Idealen der alten Römer und Griechen befinden: „Der Geist und Zweck unserer Anstalt ist die Vorbereitung zum gelehrten Studium, […] welche auf den Grund der Griechen und Römer erbaut ist“ (Hegel 1809, S. 314). Wenn auch das Fundament des Studiums nach Hegel aus den Lehren und Weisheiten der Antike besteht, so sieht er die Veränderung im Umgang mit der lateinischen Sprache als zuvor notwendiges Mittel des Bildungserwerbs positiv. Durch die zu seiner Zeit neuen Entwicklungen der Bildungseinrichtungen, welche die allgemeine Bürgerbildung unabhängig von den alten Schriften der Antike vermitteln sollte, konnte erstens einem größeren Teil der Bevölkerung das für sie und ihren Stand nützliche Wissen vermittelt werden. Zweitens sorgte das Aufbrechen der alten Strukturen dafür, dass sich das Sprachstudium der alten Schriften neben seiner Notwendigkeit für alle anderen Bereiche der Wissenschaften in einem freieren Umfeld bewegen und somit ohne störende Einmischungen entwickeln konnte. (Vgl. ebd., S. 316 f.) Dies wiederum führt, nach Hegels Auffassung, zu kompetenteren, fähigeren Bildungseinrichtungen:

> „Das echte Kennzeichen der Freiheit und Stärke einer Organisation besteht darin, wenn die unterschiedenen Momente, die sie enthält, sich in sich vertiefen und zu vollständigen Systemen machen […] und daß alle wieder nur Teile eines großen Ganzen sind.“ (ebd., S. 317)

Bei diesen Ausführungen darf man jedoch nicht außer Acht lassen, dass die höchste Bildungsform, welche Hegel das „höhere Studium“ (ebd.) nennt, nach seinen Ansichten ausschließlich durch die intensive und ausführliche Beschäftigung mit der antiken griechischen und römischen Literatur zu erreichen ist. Hierzu soll die Gesamtheit der Vorstellungen, Sitten, aber auch der Irrtümer und Vorurteile der alten Schriften von den Lernenden förmlich eingesogen werden. Die Wichtigkeit und Notwendigkeit, welche Hegel dem Wissen um die antiken Texte zuschreibt, wird durch seine Wortwahl sehr deutlich. Er spricht von „der schönsten [Welt], die gewesen ist“ (Hegel 1809, S. 318). Und später von einem „Paradies des Menschengeistes, der in seiner schöneren Natürlichkeit, Freiheit, Tiefe und Heiterkeit wie die Braut aus ihrer Kammer hervortritt“ (ebd.). Hegel geht sogar so weit und formuliert: „Ich glaube nicht zu viel zu behaupten, wenn ich sage, daß, wer die Werke der Alten nicht gekannt hat, gelebt hat, ohne die Schönheit zu kennen“ (ebd.). Um eben diese Schönheit erkennen und die Ansichten und

THESIS AM FACHBEREICH SOZIAL- UND KULTURWISSENSCHAFTEN DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

Thesen antiker Gelehrter verstehen zu können, sei ein Wissen über die alten Sprachen unabdingbar. Denn nur durch das Lesen der Originaltexte könne diese in all ihren Facetten und in höchstem Maße erfasst werden. (Vgl. ebd., S. 320) Hegel sieht in dem Wissen um die geistigen Schätze des Altertums auch eine Dringlichkeit in Bezug auf die Bedeutung von Bildung allgemein. Er erläutert, dass Bildung, welche einer Entfremdung des altgewohnten bedarf, keine reine Reproduktion vorangegangener Erkenntnisse sei, sondern auf den früheren Kenntnissen und Einsichten aufbauend diese fortführen und sich selbst weiterentwickeln müsse. (Vgl. Hegel 1809, S. 320 f.)

Vom Lernen und Üben ausgehend führt Hegel aus, dass das erworbene Wissen angewandt, die Theorie in der Praxis erprobt werden müsse. Hierbei dürfe die Anwendung jedoch nie nur Mittel zum Zweck sein, sondern müsse einen Selbstzweck erfüllen und somit Nahrung für den menschlichen Geist sein. (Vgl. ebd., S. 319) Eine solche praktische Verbindung könnte, im Anschluss an die vorangegangenen Erläuterungen der Wichtigkeit des Sprachstudiums, die Beschäftigung mit dem grammatischen Studium sein. Dieses mache nach Hegel „den Anfang der logischen Bildung aus“ (ebd., S. 322) und sei für die Jugend von aller Theorie das am leichtesten zu Greifende. Denn sie sei eine Spiegelung der geistigen Verstandesprozesse, und durch das Lernen und Verstehen der Grammatik „fängt also der Verstand selbst an, gelernt zu werden“ (ebd.).

In seinem Text „Ideen zu einem Versuch die Gränzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen“ aus dem Jahr 1792 stellt Humboldt bereits zu Beginn seiner Einleitung fest, dass es einen engen Zusammenhang zwischen Bildung und Freiheit gebe. Er erläutert, dass Bildung eine Voraussetzung für Freiheit sei. So sorge ein erhöhtes Maß an Bildung gleichsam für ein erhöhtes Bedürfnis nach Freiheit und sei gleichzeitig Bedingung für eine solche. (Vgl. Humboldt 1792, S. 58) Da Freiheit für Humboldt „die Möglichkeit einer unbestimmt mannigfaltigen Thätigkeit“ (ebd., S. 57) ist, wird im Laufe des Kapitels deutlich werden, dass es sich bei der Wirkungsbeziehung zwischen Bildung und Freiheit um kein einseitiges Phänomen handelt. Vielmehr bedingen sich beide Bereiche gegenseitig.

Bevor Humboldt auf die gerade bereits angedeutete *Mannigfaltigkeit* eingeht, weist er auf einen Unterschied zwischen alten und neuen Staaten hin[2]. Die alten Staaten sorgten nach seiner Aussage „für die Kraft und Bildung des Menschen, als Menschen“ (Humboldt 1792,

[2] Hiermit bezieht er sich zeitgeschichtlich gesehen höchstwahrscheinlich auf repressive Feudalstaaten (alt) und, im Gegensatz dazu, bürgerrechtliche Republiken (neu), welche den Ideen der französischen Revolution folgten.

THESIS AM FACHBEREICH SOZIAL- UND KULTURWISSENSCHAFTEN DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

S. 61). Wohingegen die neueren „für seinen [des Menschen] Wohlstand, seine Habe und seine Erwerbsfähigkeit“ (ebd.) Sorge tragen würden. Was zunächst nach einem sehr einseitigen und oberflächlichen Vergleich aussehen mag, wird im Folgenden näher ausgeführt. Die älteren Staaten, so Humboldt, besaßen auf Grund ihrer Einschränkungen der Freiheit eine Einseitigkeit, welche durch eine stark verbreitete „gemeinschaftliche Erziehung“ (Humboldt 1792, S. 61) und ein „eingerichtete[s] gemeinschaftliche[s] Leben der Bürger“ (ebd.) befeuert wurde. Jedoch gesteht er diesen Staatsformen zu, dass sie die Produktivität, die Tatkraft ihrer Bürger, durch diese Mittel steigerten. In den neueren Staaten, betont Humboldt, gebe es diese Einschränkungen und Einwirkungen in Hinsicht auf das Individuum selbst nicht mehr. An ihre Stelle sei aber eine Einschränkung der Lebensräume getreten, welche den Menschen nun in einem nicht gekannten Maße einenge. Jedoch seien diese „Fesseln“ (ebd.) zu bekämpfen und zwar aus der inneren Kraft des Menschen heraus. Diese Ausführungen werden dargestellt, da Humboldt fortführt, dass nicht nur die Einwirkung auf den Menschen in der Entwicklung der Zeit von inneren Beeinflussungen auf die Verformung der äußeren Strukturen gelenkt wurde. Der Anerkennung der immer schnelleren Entwicklungen und Fortschritte in allen Bereichen der Wissenschaften und Künste zum Trotz führt er an, dass sich die Aufmerksamkeit immer deutlicher auf eben solche äußeren Dinge und weniger auf den Menschen innewohnende Teile, wie beispielsweise „die Blüthe der Phantasie, die Tiefe des Geistes, die Stärke des Willens, [oder] die Einheit des ganzen Wesens“ (ebd., S. 62) gelenkt würde. Die zuletzt genannten aber seien diejenigen Aspekte, welche den Menschen an der Antike faszinierten. „Der Mensch und zwar seine Kraft und seine Bildung war es, welche jede Thätigkeit rege machte; bei uns ist es nur zu oft ein ideelles Ganzes, bei dem man die Individuen beinah zu vergessen scheint“ (ebd.). Humboldt scheint in der von ihm erkannten Verschiebung – und zwar vom Inneren des Menschen hin zu äußeren Bezügen und Zusammenhängen – einen Verlust, bzw. eine verrohende Entwicklung zu sehen. (Vgl. ebd., S. 61 f.)

THESIS AM FACHBEREICH SOZIAL- UND KULTURWISSENSCHAFTEN DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

Im Anschluss an die Einleitung eröffnet Humboldt seinen Abschnitt „Der Endzweck des Menschen“ mit der Aussage, dass dieser *Endzweck* „die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ (ebd., S. 64) sei. Während der Begriff einer höchsten Bildung leicht zugänglich ist, so bedarf die Formulierung einer möglichst *proportionierlichen Bildung* einer genaueren Erläuterung. Humboldt meint hiermit das Gegenteil eines rein spezialisierten, auf einen oder sehr wenige Bereiche beschränkten Fachwissens. Der Mensch, so Humboldt, solle in allen das Leben umfassenden Aspekten gebildet sein, ohne dass eine zu große Kluft zwischen den einzelnen Disziplinen entstehe. Die in dieser Aussage enthaltene Schwierigkeit zeigt Dietrich Benner in seinem Werk „Wilhelm von Humboldts Bildungstheo-

rie“ anschaulich auf. Mit der Verbindung zum Modell der Arbeitsteilung beschreibt er, wie die Dimensionen der höchsten Bildung und die der *proportionierlichsten Bildung* einander entgegenwirken oder wie er es nennt: es „besteht kein harmonisches, sondern ein durch und durch antimonisches Verhältnis“ (Benner 1990, S. 49). Denn je stärker ein Gebiet der Bildung ausgeprägt ist, umso unverhältnismäßiger verhalte es sich zu den anderen Bildungsbereichen eines Individuums. Im Umkehrschluss sorge eine starke Homogenität der Ausbildung aller Bildungsbereiche für eine vergleichsweise geringe Ausprägung und Intensität der einzelnen Teile. (Vgl. ebd.) Humboldt selbst spricht von der Einseitigkeit des Menschengeschlechts, wenn er die notwendige Limitierung der Bildung des Individuums auf einen Einzelaspekt der Lebensbereiche beschreibt. (Vgl. Humboldt 1792, S. 64) Doch stellt er nicht nur fest, dass der Mensch in einer solchen Einseitigkeit gefangen sei, sondern er formuliert einen Lösungsvorschlag für dieses Phänomen. Wenn sich jeder Mensch nur auf ein kleines Gebiet aller Fachrichtungen konzentrieren und spezialisieren könne, so sei die Gesamtheit eines Kollektivs dazu im Stande, eine Vielzahl an Fachgebieten abzudecken und jedes einzelne nicht nur in oberflächlicher Form, sondern in hohem Maße wahrzunehmen. Es sollten also Verbindungen zwischen Individuen hergestellt werden, welche dazu genutzt werden können, das Wissen der anderen in sich selbst aufzunehmen (vgl. ebd., S. 64 f.) oder mit Humboldts Worten: „Durch Verbindungen […] muss einer den Reichthum des andren sich eigen machen.“ (ebd.). Letztlich sei das Unternehmen, die höchste und *proportionierlichste Bildung* aller Kräfte zu erreichen, nach Benners Verständnis jedoch eine nicht abzuschließende Tätigkeit. Er sieht diese Aufgabe aus Humboldts Annahmen heraus als Bestimmung des Menschen, an welcher er notwendigerweise immer wieder scheitere. Notwendig sei diese, damit der Mensch sich fortlaufend weiterbilden könne, also letztlich niemals endgültig im höchsten oder *proportionierlichsten* Maße gebildet ist. Hiermit gebe sich der Mensch durch eine ständige Fort- und Weiterbildung der eigenen und der aufgenommenen Fremdanteile die angesprochene Bestimmung, bzw. einen Selbstzweck. (Vgl. Benner 1990, S. 52) Sich selbst eine Bestimmung zu geben, sei auch unbedingt erforderlich, denn der Mensch müsse, anders als die anderen lebendigen Wesen der Welt, „seine Bestimmung selber suchen und finden“ (ebd., S. 97). Seiner Aufgabe, sich stetig weiterzubilden, könne der Einzelne jedoch nur folgen, indem er sich nicht nur mit sich selbst, sondern auch den Dingen seiner Umgebung beschäftige. Gemeint sind sowohl andere Individuen, als auch die Welt außerhalb der Menschen. Man beachte, dass Humboldt den in diesem Zusammenhang von Johann Gottlieb Fichte geprägten Begriff „‚Nicht-Ich‘“ (ebd., S. 99), mit einer neuen, die außermenschlichen Aspekte einschließenden, Bezeichnung „‚NichtMensch [sic!]‘“ (ebd.) ersetzt. (Vgl. Benner 1990, S. 98 f.) Benner for-

THESIS AM FACHBEREICH SOZIAL- UND KULTURWISSENSCHAFTEN DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

muliert, dass nach Humboldts Theorie Bildung in unbedingter Weise fest mit der äußeren Welt verknüpft sei. In einem Schema macht er deutlich, wie sich diese Bedingung verhält. Während ein vernunftbegabtes Wesen über sich selbst nachdenken könne, so bedürfe es hierzu einer Welt außerhalb von sich selbst, um diesem Nachdenken eine Reflexionsbasis zu geben. Denn um eine Handlung mit der Umwelt auszuüben, bedürfe es zunächst dem Entwurf einer Tätigkeit, welche als Denktätigkeit im Inneren des Wesens ablaufe. Aus der Verrichtung dieser Tätigkeit entstünden Erfahrungswerte, welche in Form von Reflexion als erneute Denktätigkeit Eingang in das Innere des Menschen fänden. Aufgezeigt wird folglich eine Abhängigkeit des Menschen von der Welt, dem *Nicht-Mensch* oder *Nicht-Ich*, die ihm fremd sei und auf welche er einwirke. (Vgl. Benner 1990, S. 99 ff.) Es wird hierbei von Entfremdung gesprochen. Da eine reine Entfremdung den Menschen aber vergessen ließe, dass die Erfüllung seiner Bestimmung in seinem eigenen Wirken liegt, müsse es, zusätzlich zu der Entfremdung, auch eine Rückkehr aus dieser hin zu der eigenen Identität geben. (Vgl. ebd., S. 107)

Zum Abschluss dieses Kapitels werden Gedanken und Interpretationen Johann Friedrich Herbarts zum Thema Bildung aufgeführt. Aus dem Blickwinkel der Pädagogik betrachtet erweitert er diesen Begriff in Teilen um eine entscheidende Komponente. Aus den Augen eines Erziehers gedacht, formuliert er beispielsweise, dass die Entwicklungen und Leistungen eines Individuums nicht mit denen einer anderen Person verglichen werden sollten, sondern an den eigenen Potentialen zu messen seien. Somit wäre die Ausschöpfung dieser immer ein Erfolg, ungeachtet der objektiven Größe der Leistungen. Im Umkehrschluss sei jedes Zurückbleiben hinter den eigenen Möglichkeiten ein Misserfolg. (Vgl. Benner 1986 a, S. 31) Man erkennt hier die gleiche Betonung der individuellen Ebene von Bildung, wie sie auch bei Humboldt und Hegel zu sehen war. Während Herbart einen Fokus auf die eigenen Potentiale jeder Person und die damit verbundene Individualität jedes Bildungsprozesses legt, betont er ausdrücklich, dass in der frühen Bildungsphase junger Menschen eine vorgegebene Allgemeinbildung ein unerlässliches Mittel darstelle.[3] Denn: „Der Vielseitig-Gebildete ist vielfach vorbereitet“ (Herbart 1806, S. 183). Wahlmöglichkeiten und eine Anpassung an eigene Vorlieben seien, nach seinem Verständnis, in der ersten Ausbildungsphase nicht angebracht. Hier untersagt er genauso eine durch den Stand des Kindes wie auch nach eigenem Interesse vorgenommene Eingrenzung der Lerninhalte. (Vgl. ebd.) Herbart führt an, dass eine solche bedingungslose Allgemeinbildung für jeden dem platonischen Verständnis eines Staates wider-

THESIS AM FACHBEREICH SOZIAL- UND KULTURWISSENSCHAFTEN DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

[3] Womit er damals, wie auch Martha Nussbaum heute, für die Schulpflicht plädiert. (Vgl. Nussbaum 2015, S. 155)

spreche. Dieser beschrieb ein stark pyramidenförmiges Staatsgefüge, nach welchem sich auch die Bildung und Ausbildung der Bürger zu richten hätte. Nach Platon sei es nur wenigen vorbehalten, eine feinere Bildung zu erfahren, und eine noch geringere Anzahl an Individuen werde mit den Fähigkeiten vertraut gemacht, welche zum Verständnis und zur Lenkung eines Staates von Nöten seien. In einem Punkt sieht Herbart jedoch eine Überschneidung zu seinen eigenen Ansichten. Die Heterogenität aller Menschen eines Staates muss folgerichtig zu verschiedenen Erziehungsmustern führen. (Vgl. Herbart 1810, S. 225) Dass diese auf annehmbarem Niveau in Schulanstalten und von Lehrern, welche nach Herbarts Aussagen keine Pädagogen, sondern rein fachspezifische Spezialisten seien, nicht zu leisten wären, ist Thema der folgenden Seiten. Im Idealfall sieht Herbart pädagogische Fachkräfte als eine Art Hauslehrer für wenige Schüler. Hiermit könne erreicht werden, wozu die Schulen in seinen Augen nicht fähig seien. Eine Anschließung an andere Individuen, eine Aneignung mannigfaltiger Kenntnisse über die Begrenzung von Lektionsplänen (sprich Lehrplänen) hinaus und die Möglichkeit des Erziehers, individuell und sorgsam auf seine Schüler einzugehen. (Vgl. Benner 1986 b, S. 226-229) Unter der Mannigfaltigkeit der Kenntnisse versteht Herbart nicht nur die Vermittlung von fächerspezifischem Wissen, sondern „menschliches Lernen schlechthin“ (ebd. S. 284). Schulunterricht werde somit zu „erziehendem Unterricht“ (ebd.). Bei all diesen Gedanken über Unterricht darf man Herbart nicht falsch interpretieren. Was schnell als stark hierarchisches System aufgefasst werden kann, bei welchem dem Individuum, durch den Erzieher Inhalte auferlegt und der Schüler somit in eine bestimmte Richtung gedrängt wird, ist von Herbart anders gedacht. Er geht davon aus, dass Bildung ein innerer Prozess sei, der nur von einem jeden selbst vollzogen werden könne. Die Umwelt, beispielsweise der Lehrer oder Erzieher, könne nur Bedingungen schaffen, unter welchen sich der Einzelne in größtmöglichem Maße selbst bildet. (Vgl. ebd.) „Schon die Absicht zu bilden verdirbt die Kinderschriften; man vergißt dabei, daß jeder […] sich aus dem, was er liest, das Seinige nimmt, und nach seiner Art […] beurteilt“ (ebd.).

THESIS AM FACHBEREICH SOZIAL- UND KULTURWISSENSCHAFTEN DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

2.3. Bildung in der Moderne

2.3.1. Unbildung. Ein Gedanke nach Paul Konrad Liessmann

Es ist nicht die Aussage, dass es in unserer Wissensgesellschaft eine schlechte Bildung gebe, welche Konrad Paul Liessmanns Gedanken radikal erscheinen lassen könnten. Es ist die Aussage, dass es gar keine Bildung mehr, sondern nur noch eine systematische, dem aktuellen

Bildungsapparat immanente Unbildung gebe. Da Liessmanns Äußerungen einen starken Kontrast zu modernen Trendschüben im Bereich der Bildungspraxis und -politik geben, werden seine Gedanken in diesem Abschnitt ausführlich dargestellt. Hierbei ist festzuhalten, dass seine Formulierungen teils extrem beziehungsweise provokant wirken. Dieser Aspekt wird auch den Ausführungen dieses Kapitels innewohnen und soll dazu dienen, den Charakter seiner Aussagen zu erhalten.

Liessmann beschreibt in seiner Schrift „Theorie der Unbildung“ einen Zustand, welcher das aktuelle Bildungssystem und die politische Debatte um das Themenfeld Bildung zu identifizieren versucht. Mit Unbildung meint er keine Unwissenheit oder gar Dummheit. Dies macht er in seinen Äußerungen deutlich. Wenn Adorno von „Halbbildung“ (Adorno 1959, S. 93) spricht, bei der sich hinter den klassischen Inhalten eine der traditionellen Idee von Bildung folgenden Ideologie vermissen lässt,[4] argumentiert Liessmann, dass sich in unseren heutigen Bildungsansichten sowohl die ursprüngliche Bedeutung von Bildung, als auch die für eine solche zentralen Bildungsinhalte vermissen ließen. Eben diesen Zustand benennt er als Unbildung. So sei die „Umstellung sogenannter Bildungsziele auf Fähigkeiten und Kompetenzen (*skills*) […] ein prägnanter Indikator“ (Liessmann 2009, S. 71) für diese Entwicklung. (Vgl. ebd., S. 70 f.) Im Folgenden werden die Argumente Liessmanns detaillierter dargestellt.

In einer Zeit der technischen Revolution, in welcher riesige Mengen an Informationen via Datenträgern und Internet immer und überall abrufbar sind, komme leicht die Frage darüber auf, welches Wissen wir noch in uns tragen müssten. Sei doch der Zugriff zu einer solchen Masse an Daten, wie sie kein einzelner Mensch je speichern könnte, kinderleicht. Diese Informationen, so Liessmann, kämen über ein lexikalisches Wissen jedoch nicht hinaus. Eine solche nach seinem Verständnis oberflächliche Form von Wissen reiche nicht aus, um Verknüpfungen herzustellen, Erkenntnis zu gewinnen und den Informationen eine wahrhafte Bedeutung zu geben. (Vgl. ebd., S. 24 f.) Bildung und Wissen sind aktuell – unter anderem auf Grund der öffentlichen Wirksamkeit wissenschaftlicher Untersuchungen wie der PISA-Studie – große Themen medialer und politischer Debatten. Immer wieder taucht der Begriff der Wissensgesellschaft auf, um die aktuelle Brisanz des Themenkomplexes zu verdeutlichen. Gemeint ist, dass Wissen heutzutage eine fundamentale Rolle für das Wohlergehen und die Entwicklung unseres Landes spielt. In diesen Dialogen würde, so Liessmann, dem Begriff der Wissensgesellschaft oft der der Informationsgesellschaft gleichgesetzt. Er kritisiert die

THESIS AM FACHBEREICH SOZIAL- UND KULTURWISSENSCHAFTEN DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

[4] Siehe hierzu Adornos Schrift zur Theorie der Halbbildung von 1959 in Tiedemann 1990, S. 93-121.

Gleichstellung dieser beiden Begriffe. Durch die flüchtige Natur der Information, welche diese für Vertreter technomoderner und massenmedialer Strukturen so attraktiv mache (schließlich gilt es in der aktuellen, globalisierten Welt, welche einem ständigen Wandel unterliegt, immer *up to date* zu sein), verliere sie im Gegensatz zum Wissen ihren standhaften, langfristigen Wert. Liessmann kritisiert zudem generell die Beschreibung unserer Gesellschaft als Wissens- oder Informationsgesellschaft. Da täglich eine solche Unmenge an Informationen auf uns einwirke und von uns konsumiert werde, sei es erstens äußerst schwierig, die Inhalte, die für uns interessant oder nützlich sind, aus der immensen Fülle herauszufiltern. Zweitens sorge die Kurzlebigkeit des Inputs dafür, dass wir das erworbene Wissen sehr schnell wieder abwerfen müssten, um Kapazität für neue Inhalte zu haben. (Vgl. Liessmann 2009, S. 26 ff.) Liessmann beschreibt den Unterschied zwischen Wissen und Information folgendermaßen: „Im Gegensatz zur Information, deren Bedeutung in einer handlungsrelevanten Perspektive liegt, ist Wissen allerdings nicht eindeutig zweckorientiert“ (ebd., S. 29). Um einen Vergleich zu den vorangegangen Kapiteln anzustellen, könnte man also auch formulieren, dass Wissen einem Selbstzweck dient (Wissen um des Wissens, der Neugier willen), während eine Information einen direkten Bezug zu einer mehr oder weniger nahen Handlungsoption aufweist und somit Mittel zum Zweck ist. Wissen wird weiterhin als etwas beschrieben, das nur durch den Menschen und in ihm produziert werden könne. Die Möglichkeit, Wissen zu konsumieren schließt Liessmann genauso aus, wie die Annahme, Wissen könne extern gespeichert werden. (Vgl. ebd., S. 30 f.) Wir erkennen hier einerseits die These, dass Wissen immer einem Prozess unterliegt, da es produziert werden muss und nicht einfach aufgenommen werden kann. Und weiterhin, dass es mehr als der reinen Anhäufung von Ereignisse, Fakten, schlicht Daten bedarf, um von Wissen sprechen zu können. Wissen wird demnach mit dem „Durchdring[en] der Welt“ (ebd., S. 29), im Sinne von deren „erkennen, verstehen, begreifen“ (ebd.) beschrieben. Es gehe darum „was und warum etwas ist“ (ebd., S. 31). Es gelte also die Dinge in einen größeren Sinnzusammenhang zu setzen. (Vgl. ebd., S. 29 ff.) Erst durch diese Folgeschritte könne aus reinen Informationen Wissen akkumuliert werden. Durch die Zuschreibung von Wissen als Produkt eines nur im Inneren des Menschen zu vollziehenden Vorgangs erkennt Liessmann an, dass ein solches Wissen auch den Schwachstellen des Individuums ausgesetzt sei. Er schreibt dem Wissen Eigenschaften wie Subjektivität, Lückenhaftigkeit, Inkonsistenz und ein „hohe[s] Maß[… an] Kontingenz“ (ebd., S. 31) zu. Nicht nur die durch die enge Kopplung von Bildung an individuelle Einmischungsprozesse hervorgerufenen Einflüsse zeigten die Problematik des Begriffes auf, sondern auch die immensen Erwartungen, welche heutzutage an Bildung gestellt würden. Als Rettungsideal für diejenigen Menschen, die nicht

THESIS AM FACHBEREICH SOZIAL- UND KULTURWISSENSCHAFTEN DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

bereits das Glück haben, Besitzer oder Besitzerinnen eines großen Kapitals zu sein und deren Arbeitssituation (oder die ihrer Eltern) keine Träume eines sozialen Aufstiegs zulassen. So ist die Hoffnung, Bildung könne sowohl soziale Ungerechtigkeiten wie Diskriminierungen jedweder Art, die ungerechte Verteilung von Ressourcen, Gütern und Gewinnen, als auch Krankheiten, wie beispielsweise Aids, erfolgreich bekämpfen, während sie gleichzeitig sicherstelle, dass alle Aufgaben einer ungewissen Zukunft bewältigt werden können. Diese Hoffnungen entstünden laut Liessmann nicht aus der wortgewaltigen und dem Begriff immanenten Kraft des Wortfeldes Bildung, sondern seien ein Resultat der vielen kleinen und großen Versprechungen und Lügen unserer Bildungspolitik. (Vgl. Liessmann 2009, S. 50) Durch diese Versprechungen und die damit verbundene Hoffnung der Bürgerschaft – besonders signifikant in der Sphäre des Kleinbürgertums, da hier die Ungerechtigkeiten, welche durch das Verteilungssystem hervorgerufen werden, am deutlichsten zu spüren seien – entstünden zwei konträre Mechanismen. Zum einen sei die Aussicht auf die Erreichung eines besseren Lebensstandards (und damit einem versprochenen Glücksgewinn) Ansporn, sich in dem aktuellen System zu engagieren und sich dem scheinbar greifbaren Ziel mit viel Fleiß und harter Arbeit zu nähern. Auf der anderen Seite sei somit ein Nichterreichen dieses Ziels dem eigenen Versagen zuzuschreiben. Entweder mangele es dem Individuum an den erforderlichen Fähigkeiten oder an genug Durchsetzungsvermögen und Willenskraft, sich den Herausforderungen zu stellen, welche ein sozialer Aufstieg mit sich bringe. So oder so liege die Verantwortung beim Einzelnen und die Ungerechtigkeiten, welchen der Mensch gegenübersteht, gelte es nicht zu bekämpfen, denn sie seien gesetzt, und sich aus ihnen zu befreien könne nicht Aufgabe eines Staates sein, sondern liege in der Eigenverantwortung eines jeden Bürgers. Die Voraussetzungen also die Möglichkeit des Aufstiegs seien bereits vorhanden und würden von oben durch die sozialen Schichten hinab immer wieder aufgezeigt. (Vgl. Liessmann 2009, S. 50 f.) Liessmann beschreibt, dass in den aktuellen Debatten sowohl politisch als auch wissenschaftlich der Bedeutungsverlust des Bildungsbegriffs zu erkennen sei. Gegensätzliche Meinungen über das, was Bildung ist und sein könne, vereinten sich nach seinen Aussagen allesamt in der Abgrenzung zu dem, was die traditionelle Idee der Bildung ausmache. Diese sei nämlich „inhaltlich an den Traditionen der großen Kulturen ausgerichtet“ (ebd., S. 52) und gebe dem Einzelnen durch die Vermittlung dieses alten Wissens nicht nur die Fähigkeit, „einen Charakter zu bilden, sondern […] auch ein Moment von Freiheit gegenüber den Diktaten des Zeitgeistes“ (ebd., S. 52 f.). Um die Ziele aktueller Bildungssysteme zu beschreiben benutzt er Wörter wie die eines „flexiblen, mobilen und teamfähigen Klons“ (Liessmann 2009, S. 53). Er stellt im Folgenden Bezüge zu Hegel und Humboldt, die noch eine idealistische Sicht des Bil-

THESIS AM FACHBEREICH SOZIAL- UND KULTURWISSENSCHAFTEN DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

dungsbegriffs vertraten, beziehungsweise sich, wenn auch teils praktisch orientiert, nach den Vorgaben des Geistes also der dem Menschen innewohnenden Natur richteten. (Vgl. ebd., S. 54 ff.) Gerade heute, so argumentiert Liessmann, sei eine Auseinandersetzung mit der Kultur des antiken Griechenlands von fundamentaler Bedeutung, da sie in ihrer Systematik die menschliche Natur widerspiegele und einem modernen, an reiner Verwertbarkeit orientiertem Denken entgegenzutreten vermöge. (Vgl. Liessmann 2009, S. 58 f.) Man erkennt, dass Liessmann ein starker Kritiker der aktuellen, an Funktionalität und Wettbewerb orientierten Gesellschaft ist. Ob man seine kritischen Ansichten teilt oder nicht, es bleibt dennoch die Frage, ob es nicht zwingend notwendig ist, zu jeder Zeit eine kritische Debatte über moderne Trendschübe – besonders in für die Gesellschaft so fundamentalen Aspekten wie der Bildung – führen zu können. Und für einen solchen Dialog, sei er auch rein selbstreflexiv (in Form eines inneren Nachdenkens über die eigene Gesellschaft), bedarf es einer kontrastierenden Ansicht, die den Menschen bekannt ist. Denn ohne Gegenentwurf liegt einer Meinung zu leicht ein dogmatischer Charakter inne.

Ein Beispiel für einen dieser Trendschübe ist die bereits hohe und immer größer werdende Technologisierung. Diese breitet sich mittlerweile auf jeden menschlichen Lebensbereich aus, so auch auf den der Bildung. In Schulen und Hochschulen seien Powerpointpräsentationen, die Erstellung von Wikis (eigenerstellte, lexikonisch aufgebaute Webseiten, nach dem Muster von Wikipedia) und die Nutzung jeglicher Art von technischen Geräten kein Randphänomen mehr, sondern Ausdruck didaktischer Stärke. Liessmann schaut mit einem skeptischen und tadelnden Blick auf die hoch technisierten Unterrichtspraktiken. Oftmals würden die visuellen Möglichkeiten und optischen Reizeinflüsse über ein geringes Maß an inhaltlicher Substanz hinwegtäuschen. Zudem würde die „Dominanz der Technik“ (Liessmann 2009, S. 153) gegenüber dem geschriebenen Wort dem Konsumenten wie auch dem Produzenten solcher Einflüsse nicht mehr gestatten, selbst zu denken. Die Limitierung auf prägnante Überschriften und wenige Stichworte lasse keinen Raum für logisches Denken, sowie die geistige Einordnung und Verknüpfung von Inhalten. (Vgl. ebd.) Den Grund für die Nutzung der vielen computergesteuerten Geräte und Softwares sieht Liessmann in der Tatsache, dass in unserer Gesellschaft eine tiefe Durchziehung des alltäglichen Lebens durch moderne, digitale Technik vorliege. Er schlussfolgert, dass diese Tatsache in der Folge dazu führe, dass – lebenspraktisch gedacht – die Kinder und Jugendlichen frühestmöglich an die Nutzung dieser Geräte herangeführt werden sollten, damit sie in ihrem späteren Leben nicht hinter den Anforderungen, welche an sie gestellt werden, zurückliegen. Dies habe jedoch seinen Preis, führt Liessmann aus. Er behauptet, dass Kinder, die in Klassen unterrichtet werden,

THESIS AM FACHBEREICH SOZIAL- UND KULTURWISSENSCHAFTEN DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

welche die Nutzung von technischen Schreibgeräten zum Grundsatz erhoben haben (sogenannte Laptop- oder Smartphone-Klassen), nicht mehr richtig mit der Hand schreiben könnten. Hierin sieht er ein großes Problem, da den Schülerinnen und Schülern durch das Abhandenkommen entscheidender Grundfähigkeiten (in diesem Fall die der Handschrift) die Freiheit entzogen würde, selbst über das Mittel der Erstellung von Texten zu verfügen. Zudem seien die positiven Einflüsse des Schreibens per Hand auf die Kreativität, die Feinmotorik und die Hirnentwicklung enorm und dürften keinem modernen Trend geopfert werden. Liessmann spricht von einer „Reduktion auf das vordergründig Funktionale“ (Liessmann 2014, S. 135) mit der Folge des „Verzicht[s] auf Bedeutungsvielfalt“ (ebd.). (Vgl. ebd., S. 135 f.) Selbst wo noch per Hand geschrieben wird, schreibt er weiter, habe dies mit dem ursprünglichen Sinn von Schreiben nichts mehr gemein. Offenes Schreiben im Sinn von kreativer Auseinandersetzung mit und dem selbstständigen Produzieren von Texten, sei im heutigen Schulalltag nur noch selten zu finden. (Vgl. ebd., S. 138) Im schlimmsten Fall gehe es rein um „das Ausfüllen und Ankreuzen“ (ebd).[5] Neben seiner kritischen Betrachtung der Digitalisierung und Technologisierung sieht Liessmann auch die Potentiale moderner Technik. Jedoch stünden diese dem Nutzer nur in vollem Umfang zur Verfügung, wenn er über entscheidende Grundfähigkeiten verfüge.

> „Ein Bildungsbegriff, der Lesen auf effiziente Informationsbeschaffung und Schreiben auf einen pragmatischen Kommunikationsakt reduziert, wird paradoxerweise dazu führen, dass gerade diejenigen, die mit den digitalen Medien aufwachsen, diese nicht in einem umfassenden und avancierten Sinn nützen können.“ (ebd., S. 146)

Nachdem nun die Kritik Liessmanns an der heutigen Bedeutungszuschreibung des Bildungsbegriffs und den Aspekten trendbezogener Bildungsvermittlung betrachtet wurde, widmet sich der nachfolgende Abschnitt Liessmanns Frage, welchen Aufgaben die Institution Schule in diesem System noch gewachsen ist.

Grundsätzlich gebe es eine Unterscheidung zwischen Einrichtungen, die sich der Bewältigung alltäglicher Lebensaufgaben (das Berufsleben eingeschlossen) widmen – „Anstalten der Lebensnot“ (Liessmann 2009, S. 61) genannt – und anderen, deren Aufgabe gerade in der Abspaltung von allen auf das Nützliche bezogenen Anstrengungen liegt – die „Stätten der Bildung“ (ebd.). Während Schulen heutzutage immer mehr Aufgabenfelder aufoktroyiert würden, Liessmann nennt beispielsweise die Bereiche von sexueller und allgemeiner Aufklä-

[5] An dieser Stelle soll ausdrücklich betont werden, dass die zuvor genannten Äußerungen eine Rezitation Konrad Liessmanns darstellen und nicht zwangsläufig meine Meinung widerspiegeln. In Teilen wirken seine Aussagen wie Behauptungen, weshalb ich mich hier ausdrücklich von diesen absetze.

THESIS AM FACHBEREICH SOZIAL- UND KULTURWISSENSCHAFTEN DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

rung, den Bereich sozial-emotionaler Auffangmöglichkeit und die Wissenserweiterung um die Probleme der Kriege und Nöte dieser Welt, um nur einige zu nennen. Bei alledem wären die Schulen heute jedoch nicht mehr dazu im Stande, zu leisten, was schon in der Antike als Grundvoraussetzung für jeden Bildungsprozess galt. Und das sei: ein Raum der Muße zu sein. Für die Lehrer, ebenso wie für die Schüler. (Vgl. ebd., S. 61 f.) Liessmann vollzieht nachfolgend einen Spagat zwischen der oftmals geforderten Praxisnähe und der Schule als Ort der Freiheit und der Muße, welche sich von den Attributen einer auf das Praktische bezogenen Ausbildung abhebe. Er argumentiert, dass „die Genauigkeit des Denkens“ (Liessmann 2009, S. 64) in einem von Muße erfüllten, von der dinglichen Welt unabhängigen Raum entstehen und wachsen könne und schlussfolgert weiterhin: Da diese Genauigkeit dem Menschen in seinem späteren, vom Alltag dominierten Leben teilweise a priori abhandenkommen würde,[6] sei es unverzichtbar, dass sich Schulen dem Ziel, ein Ort der Muße und der Freiheit zu sein, verschreiben sollten, um hiermit den Versuch zu unternehmen, dieser Grundmechanik des gesellschaftlichen Lebens entgegenzuwirken (soweit dies möglich ist). (Vgl. ebd., S. 64 f.)

2.3.2. Einflüsse einer globalisierten Welt

In einer Zeit, die nicht nur geprägt ist von neuen Technologien und einer sich ausbreitenden Digitalisierung, sondern auch und besonders durch die Globalisierung, werden immer neue Anforderungen an den Bildungsbegriff gestellt. Rainer Domisch und Anne Klein stellen in ihrem Buch „Niemand wird zurückgelassen. Eine Schule für alle“ unter anderem die These auf, „dass transkulturelles und globales Lernen zu Beginn des 21. Jahrhunderts unverzichtbar ist.“ (Domisch/ Klein 2012, S. 24) Hiermit beziehen sie sich erstens auf den größer werdenden Teil der Migrantinnen und Migranten, die in Deutschland eine neue Heimat gefunden haben, von dem aktuellen System jedoch institutionell diskriminiert würden. Sie sprechen von einer neuartigen „Kopplung von Armut, Migration und Bildung“ (ebd., S. 23). Eine nationale Abschottung und das Zulassen von struktureller Chancenungleichheit (nicht theoretischer, sondern lebenspraktischer Natur) könne sich ein demokratisches Land in den heutigen Zeiten nicht mehr leisten. Zweitens sei zu vermuten, dass mit dem *transkulturellen Lernen* auch ein gewisser Grad an Wissen um die Ursprungskulturen der verschiedenen Migrantinnen und Migranten gemeint ist. Ein solches Wissen sorge für die Möglichkeit, diese Menschen in die Gesellschaft zu integrieren, anstatt von ihnen zu verlangen, sich zu assimilieren. Die unter-

THESIS AM FACHBEREICH SOZIAL- UND KULTURWISSENSCHAFTEN DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

[6] Wie genau dies verläuft führt Liessmann nicht aus.

schiedlichen kulturellen Kenntnisse sollten als Fähigkeiten und Ressourcen der Menschen gedacht werden und mit einem Kultivieren dieses Wissens sollte die Anerkennung und Förderung von Diversität einhergehen, welche ausschlaggebend für das Gelingen einer demokratischen Gesellschaft in Zeiten der Globalisierung seien. (Vgl. Domisch/ Klein 2012, S. 24 ff.) „Diversität wird als Stärke begriffen und gerade bislang Abgewertetes soll nun in Form positiver Diskriminierung hervorgehoben werden.“ (ebd., S. 26)

Moderne Errungenschaften haben unter anderem auch die Technologisierung der Wissensvermittlung vorangetrieben. Hierzu wurde im vorangegangenen Kapitel die kritische Betrachtung Liessmanns angebracht. An dieser Stelle wird nun mit den Aussagen von Domisch und Klein ein anderer Ansatz aufgezeigt. Sie erklären, dass die technischen Erfindungen und die daraus resultierenden Möglichkeiten dem Lernprozess eine neue, bisher unbekannte Dimension hinzufügten. Diese Dimension sei „mit den Erkenntnissen der klassischen Bildungsphilosophie kaum angemessen zu beantworten“ (Domisch/ Klein 2012, S. 108). Sie stellen die These auf, dass „neue Formen der Subjektivität und auch des Lernens“ (ebd., S. 109) entstehen werden. Dies meint, dass Erfahrungen auch losgelöst von der eigentlichen Welt rein virtuell erlebt werden könnten. Gefühlszustände wie beispielsweise Liebe oder auch Situationen wie kämpferische Auseinandersetzungen würden somit ohne eigentliche Konsequenzen auf die physische Erscheinung erfahrbar. Beispielsweise könne ein Boxkampf oder der Verlust einer wichtigen Person virtuell erlebt werden, ohne dass dies tatsächliche Auswirkungen auf das Leben der Konsumierenden hätte. Dass dies ein enormes Suchtpotential birgt, ist Domisch und Klein bewusst, und darum fordern sie – einen lebenspraktischen Bildungsbegriff zu Grunde gelegt – einen Bildungsprozess, der an die Bedürfnisse einer neuen, durch die technischen Möglichkeiten beeinflussten Jugend angelehnt ist. (Vgl. ebd., S. 108 ff.) Es wird deutlich erkennbar, dass es in der Bildungsdebatte fundamentale Unterschiede in der Herangehensweise gibt. Während manche Expertinnen und Experten über die Grundideologie und Wortbedeutung von Bildung sprechen, versuchen andere diesem Begriff eine Handlungskompetenz in einer sich stetig verändernden Welt zu geben.

THESIS AM FACHBEREICH SOZIAL- UND KULTURWISSENSCHAFTEN DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

2.3.3. Bildung als Standortfaktor

Neben seiner Kritik der inhaltlichen Veränderungen einer Allgemeinbildung und der Bildung generell spricht Liessmann auch von bestimmten Interessenslagen, welche er stark anmahnt. Mit seinen Äußerungen über die Beeinflussung des schulischen Fächerkanons durch eine „globale Konkurrenzideologie“ (Liessmann 2009, S. 147) macht er auf einen Aspekt

aufmerksam, dem sich in diesem Kapitel genähert wird. Wissen, so Liessmann, verliere zunehmend seinen Bezug zum innermenschlichen Bildungsprozess und werde immer mehr Teil eines nationalen und internationalen Ringens um neue Märkte, ökonomische Potentiale und Drittmittelförderungen. (Vgl. ebd.)

Ausgelöst durch das schlechte Abschneiden Deutschlands in internationalen Vergleichen im Sektor der Schulbildung entflammte ein neues Feuer in der Bildungsdebatte. Insbesondere sei hier die PISA-Studie angemerkt, deren erste Erhebung aus dem Jahr 2000 die deutschen Schülerinnen und Schüler auf Platz 21 von 31 teilnehmenden Staaten verwies. (Vgl. Freytag 2008, S. 143) Ohne näher auf die Struktur und Aussagefähigkeit solcher Vergleichsstudien eingehen zu wollen, widmet sich dieses Kapitel stattdessen der Richtung, welche die Bildungsdebatte in Deutschland nach den als katastrophal empfundenen Ergebnissen der PISA-Studie eingeschlagen hat. Allein an der Sprache, die in dieser Debatte verwendet wird, erkennt man, welchen Fokus diese entwickelt hat. Wenn davon die Rede ist, dass Bildung ein „zentraler Produktionsfaktor von Humankapital“ (ebd.) sei, es um „Zukunftsfähigkeit und Innovation“ (ebd.) aus der Sicht ökonomischer Gesichtspunkte und „Bildung als Zugang zur Karriere“ (Domisch/ Klein 2012, S. 112) geht, wenn sogar von „Bildung als Ware“ (Ribolits, S. 1) die Rede ist, dann wird deutlich, dass sich die Bildungsdebatte in der heutigen Gesellschaft besonders um die Verwertbarkeit von Wissen in wirtschaftlicher Hinsicht und Bildung als Produktionsmaschinerie dieses Wissens dreht. Als weiteres Beispiel für die enge Verknüpfung von Wirtschaftsinteressen und dem Bildungsgedanken kann das Positionspapier der Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) aus dem Jahr 2000 angeführt werden. Unter anderem ist hier von „mehr Leistungsorientierung“ (BDA 2000, S. 2) sowie „mehr Markt und Wettbewerb“ (ebd.) die Rede. Es wird „mehr unternehmerisches Denken, Planen und Handeln an den Schulen und Hochschulen“ (ebd.) und die Schaffung von einer „neuen Anstrengungskultur, einem größeren Bildungshunger, einem stärkeren Leistungswillen und einem lebhafteren Engagement“ (ebd.) gefordert. Anschließend stellt die BDA Forderungen für eine verkürzte Schulzeit und ein jüngeres Einschulungsalter auf. Sie schlägt zudem die Möglichkeit vor, die Konkurrenz zwischen Schulen zu erhöhen, indem eine öffentlich einsehbare Möglichkeit des Leistungsvergleichs erstellt wird. Öffentliche Gelder sollten sich in der Folge auch nach dem Ranking der Schule richten und nicht mehr unter allen Schulen gleich verteilt werden. (Vgl. ebd., S. 14-19) Tatjana Freytag spricht davon, dass Pläne dieser Art dazu dienten, „Schule in ein Dienstleistungsunternehmen“ (Freytag 2008, S. 162) zu verwandeln. Dass eine Entwicklung von Bildungsstätten, hin zu Dienstleistungsunternehmen einem idealistischen Bildungsbegriff wie dem Humboldts oder Hegels nicht mehr genügen

THESIS AM FACHBEREICH SOZIAL- UND KULTURWISSENSCHAFTEN DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

kann, ist offensichtlich. Forderten diese doch eine Bildung um ihrer selbst willen, die (in ihrer Idealform) von äußeren Zwecken möglichst unabhängig ist. Stellenweise erscheint die Notwendigkeit von marktwirtschaftlichem Denken in Bildungs- und Erziehungsfragen jedoch als unabdingbar. Während der neue Fächerkanon der alten Vorstellung einer humanistischen Allgemeinbildung einige neue Bildungsinhalte hinzufügt,[7] bleiben andere Fähigkeiten außen vor. Freytag nennt hier beispielsweise „Fantasie, Selbstbestimmung, Widerstandsfähigkeit, Erfahrungsfähigkeit, [und] Spontaneität“ (Freytag 2008, S. 166). Die Autorin warnt davor, dass die Eigenschaften, welche den Individuen einer Gesellschaft unter rein unternehmerischen Gesichtspunkten beigebracht und in ihrer Entwicklungsphase immer stärker intensiviert werden, einen „funktionellen Egoismus“ (ebd.) befeuerten. Dieser Egoismus sei zwar generell Teil jedes Menschen, doch Freytag meint, dass dieser in unserer Gesellschaft bereits bedient würde und keinen weiteren Nahrungsgrund bräuchte. Die Gesellschaft wandle sich in der Folge zu einer Ansammlung von Selfmademen, welche die Allgemeinheit aus dem Blick verlieren und sich rein auf die eigene Person fokussieren würden. Mit besonderer Bedeutung belegt Freytag diese Zukunftsaussicht, wenn sie an Adornos Forderung erinnert, „daß Auschwitz nicht noch einmal sei“ (Adorno 1966, S. 88). Hierbei scheint sie in dem individualistisch geprägten Lebensstil die Gefahr zu erkennen, dass destruktive Kräfte ungehindert an gesellschaftlichem und politischem Einfluss gewinnen. Um Adornos Forderung einzuhalten, braucht es – schlussfolgernd aus den vorherigen Aussagen – Menschen, die in all ihren Persönlichkeitsfacetten ausgebildet sind und eine auf die Hinwendung zur menschlichen Vernunft ausgerichtete Erziehung und Bildung genossen haben. (Vgl. Freytag 2008, S. 165 ff.)

Im aktuellen Diskurs verschwimmen oft verschiedenste Aspekte des Bildungsbegriffs ineinander und es ist teils schwierig herauszufiltern, welchem Verständnis von Bildung sich die zum Diskurs beitragenden Autorinnen oder Autoren verschrieben haben. So argumentieren auch Kritikerinnen und Kritiker der aktuellen Ausbildungs-/ Schulpolitik beispielsweise teilweise auf einer Ebene marktwirtschaftlicher Profitorientierung. Hierzu ein Beispiel:

> „Bildung ist notwendig, um Meinungs- und Redefreiheit zu etablieren, Kulturtechniken zu vermitteln und Menschen zur praktischen Lebenskunst zu befähigen. Bildung muss Nachhaltigkeit sichern und selbst nachhaltig angelegt sein. Im volkswirtschaftlichen Sinn kann Bildung durchaus als eine lohnende Investition betrachtet werden. Die in das Bildungswesen investierten öffentlichen Mittel bewirken auf längere Sich beispielsweise höhere Steuereinnahmen.“ (Domisch/ Klein 2012, S. 122 f.)

[7] Gemeint ist hier beispielsweise der Umgang mit technischen Hilfsmitteln.

THESIS AM FACHBEREICH SOZIAL- UND KULTURWISSENSCHAFTEN DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

In diesem Zitat werden mehrere Ebenen angesprochen, auf die nun einzeln eingegangen wird. Zunächst beschreibt der erste Teil der aufgestellten These, dass Bildung ein zentrales Fundament bildet, das notwendig sei, um Freiheiten zu schaffen. Eine ähnliche Formel fand sich auch bei Autoren wie Konrad Liessmann und Friedrich Wilhelm von Humboldt. Wobei gerade Humboldt die beidseitige Bedingung von Freiheit und Bildung hervorhob. Menschen Kulturtechniken zu vermitteln und sie zur praktischen Lebenskunst zu befähigen, wie es im Weiteren heißt, scheint ein von außen an das Individuum herangetragener Prozess zu sein. Solch ein Prozess, der nicht im Inneren der Person stattfindet, war in – von der klassisch-idealistischen Bildungsidee abgeleiteten – Theorien so nicht möglich beziehungsweise wenigstens nicht angedacht. Wenn nun versucht wird, einem System, das den Bildungsgedanken nach Konrad Liessmanns Verständnis untergräbt, die Investition in Bildung schmackhaft zu machen, indem auf der gleichen, rein materiellen Ebene argumentiert wird, welche, nach den Aussagen anderer Autorinnen und Autoren, weg von der eigentlichen Bildung des Menschen führt; so ist festzustellen, dass die Bildungsdebatte ein Feld ist, in dem man sich sehr leicht festfahren und verirren kann. Denn die breite Bedeutungsvielfalt, die dem Bildungsbegriff heutzutage zugeschrieben wird, macht Grundsatzdiskussionen umso schwerer, da auf so vielen verschiedenen Ebenen parallel diskutiert wird.

Mit diesen modernen Assoziationen zum Themenfeld Bildung und Ausbildung im Hinterkopf wird nun eine Brücke zurück zu Aristoteles geschlagen. Sein Verständnis von Staat und Gesellschaft kontrastiert sehr stark eine wirtschaftliche Orientierung der Ausbildung und Bildung im Allgemeinen. Aristoteles war davon überzeugt, dass das „Streben nach Reichtum […] für eine vernünftige Gesellschaft kein geeignetes und umfassendes Ziel“ (Nussbaum 2015, S. 126) darstelle. Martha Nussbaum bringt ferner an, dass Aristoteles keinen Standpunkt gutgeheißen hätte, der als politische Aufgabe die Hinführung zu einem „einzelne[n], homogene[n]“ (ebd.) Ziel sieht, bei dem nur „quantitative Unterschiede“ (ebd.) akzeptiert würden.[8] Sie bezieht sich hierbei auf die Limitierung *mannigfaltiger* Erscheinungen in den Interessen und Fähigkeiten der einzelnen Menschen auf Kosten der Erstellung von gleichförmigen, nicht zu unterscheidenden Klonen, um es mit Liessmanns Worten auszudrücken (vgl. Liessmann 2009, S. 53.).

THESIS AM FACHBEREICH SOZIAL- UND KULTURWISSENSCHAFTEN DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

[8] Andererseits sei er der Auffassung gewesen, man könne die eine richtige Entwicklungsweise menschlichen Lebens bestimmen und so sei es die Aufgabe des Staates, einem jeden Bürger die Möglichkeiten zu bereiten, sich dieser Entwicklung hinzuwenden. Es bleibt hierbei die Anerkennung und Schätzung von Diversität innerhalb einer Gesellschaft außer Acht, welche für Nussbaum sehr wichtig ist. (Vgl. Nussbaum 2015, S. 128 f.)

Durch Standardisierung und marktwirtschaftliche Ausrichtung der Bildungsinstitute wird versucht, einen Raum zu schaffen, in dem Chancengleichheit für jeden herrscht, ungeachtet seiner sozialen Herkunft oder finanziellen Mittel. Dass ein solches System mit dem Idealbild des sozialen Aufstiegs und der Bildung für jeden eine doppelte Problematik aufweist, diskutiert Tatjana Freytag. Wer es in einem durchlässigen System nicht schafft, seine Ziele zu erreichen, der kann dieses Scheitern nicht an strukturellen Problemen festmachen. Als leicht verständliche Rechtfertigung „für die immer offensichtlicher werdenden Ungleichheiten“ (Freytag 2008, S. 167) ist der Gedanke des Selfmademan gut zu verwenden. Wenn rein die eigenen Fähigkeiten beziehungsweise die Anstrengungen über den Ausbau dieser darüber entscheiden, ob man in unserer Gesellschaft erfolgreich ist oder nicht, blieben folglich nur die Wünsche und Erwartungen derjenigen zurück, die sich nicht genug angestrengt haben. (Vgl. Freytag 2008, S. 167 f.) Das scheint oberflächlich betrachtet und unter ökonomischen Gesichtspunkten fair und richtig.

Nachdem nun ein Bogen über die Bedeutung von Bildung im Zeitraum der Antike bis in den aktuellen Diskurs gespannt wurde, sollen einzelne übergreifende Zusammenhänge näher betrachtet werden. In der Antike wurde die Bedeutung der praktischen Tätigkeit für Bildungsprozesse verschieden ausgelegt. Einerseits wurde die These vertreten, dass Bildung erst in Praxis in einem selbst entstehe. Dem gegenüber stand andererseits die Auffassung, dass Bildung nur außerhalb von Praxis zu erhalten sei. Auch heutzutage sind verschiedene Meinungen zu diesem Themenfeld zu beobachten. Während in der Schule Fähigkeiten und Kompetenzen[9] einen traditionellen Bildungskanon ablösen und damit unter anderem auf Forderungen nach mehr Praxisbezug antworten, fordern andere an der Bildungsdebatte Beteiligte eine Loslösung von den Zwängen der Praxis, da dies der Muße Raum gebe.[10] Während in der Moderne also eine zunehmende Loslösung von der antiken Bildung zugunsten einer besseren Anpassung an auftretende Veränderungen der Lebenswelt erkennbar ist, erfuhr eine solche traditionelle Bildung bei Hegel, Humboldt und Herbart noch eine starke Betonung. Bildung wurde in den vorangegangen Kapiteln als Entrohung und Behauung, als ein *schmerzhafter Weg* und als Entfremdung von Altgewohntem verstanden. Mit verändernden Lebensumständen, traten mehr und mehr Anforderungen an die zu vermittelnde Bildung (im Sinn einer Allgemeinbildung) heran. So betonten Domisch und Klein die Notwendigkeit von „transkulturelle[m] und globale[m] Lernen“ (Domisch/ Klein 2012, S. 24) zur Förderung von Diversität in

THESIS AM FACHBEREICH SOZIAL- UND KULTURWISSENSCHAFTEN DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

[9] Dies wurde in den Äußerungen Liessmanns auf Seite 13 kurz erwähnt und wird in Kapitel vier ausführlicher angeführt.
[10] Auch diese Herleitung wird in den folgenden Kapiteln noch deutlicher dargestellt werden.

einer globalisierten Welt. Schließlich konnte anhand mehrerer Beispiele aufgezeigt werden, dass Bildung heutzutage immer mehr als marktwirtschaftliches Produkt gehandelt wird. Dies scheint einem Selbstzweck von Bildung entgegenzuwirken. Ein Selbstzweck dessen Wichtigkeit dem Bildungsbegriff und der menschlichen Existenz generell seit der Antike innewohnt. Als Beispiel einer Trendwende sei gegenübergestellt, dass Humboldt die stetige Weiterbildung als Bestimmung des Menschen sah und diese Weiterbildung in der aktuellen Debatte eine zwangsläufige Notwendigkeit, bei der Konkurrenz zu anderen (lokal und global) und der Anpassung an eine sich schnell verändernde Welt ist.

3. Muße und ihre Bedeutung für Bildung

3.1. Wortstamm und sprachliche Bedeutung

Muße ist als Begriff schon seit der Antike bekannt. Sowohl die alten Griechen (σχολή), als auch die alten Römer (schola) kannten dieses Wort. Das deutsche Wort Schule leitet sich aus diesen Begriffen der Muße ab. Wie Josef Pieper folgerichtig sagt: „Schule heißt nicht Schule, sondern: Muße“ (Pieper 1952, S. 14). Es ist interessant, wenn man sich vorstellt, dass die Bildungseinrichtungen von ihrer Wortherkunft her der Muße zugewandt sein müssten. Inwieweit dies der Realität entspricht, wird in Kapitel vier näher untersucht werden. An dieser Stelle soll der Fokus darauf liegen, sich dem Mußebegriff anzunähern, sprich ihn in seiner Wortbedeutung und Wichtigkeit zu erfassen.

Es kann hilfreich sein, sich der Bedeutung eines Wortes durch dessen sprachliche Negation zu nähern. Wenn ein Begriff schwer zu fassen ist, so kann die Abgrenzung dazu was er nicht ist, Aufschluss über dessen Bedeutung geben. Unter „Un-Muße“ (ebd., S. 15) verstanden die antiken Römer und Griechen den Arbeitsalltag. Hiermit beschrieben sie nicht nur ein inneres Gefühl, welches dieser auslöste, eine Art Rastlosigkeit beispielsweise, sondern die Werktage selbst. (Vgl. ebd., S. 15) Doch Muße stellte nicht allein den Gegensatz der Arbeit dar, in dem Sinne, dass sie ein Ausruhen oder eine Pause von dieser meinte. Die Muße, so Pieper, sei losgelöst von jeglichem Teil des Arbeitsprozesses. Sie sei „von der Vielgeschäftigkeit des Alltags ab[ge]wendet“ (Böhm 2014, S. 15). Sie dient nicht der Reproduktion der Arbeitskraft, sondern ist sich selbst ein Zweck, nicht nur bloßes Mittel zu einem solchen. (Vgl. Pieper 1952, S. 57) Muße bedürfe nach dieser Erläuterung also keiner Arbeit, um zu existieren. Sie sei demnach nicht identisch mit Begriffen wie „Arbeitspause, Freizeit, Wochenend[e oder] Urlaub“ (ebd., S. 51 f.), noch seien diese ein Garant für das Vorkommen von

THESIS AM FACHBEREICH SOZIAL- UND KULTURWISSENSCHAFTEN DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

Muße. (Vgl. ebd.) Pieper beschreibt Muße als einen „Zustand der Seele“ (ebd., S. 52). Wenn Arbeit einer aktiven Tätigkeit bedarf, welche ein gewisses Maß an Anstrengung voraussetzt und im weitesten Sinn einen sozialen Nutzen hervorbringen kann, so sei der Zustand von Muße konträr zu all diesen Aspekten der Arbeit. (vgl. Pieper 1952, S. 52) Es sei Vorsicht geboten, wenn Worte wie Müßiggang oder Trägheit mit dem der Muße gleichgesetzt werden. Letztere schließe die beiden erstgenannten von vornhinein aus, so Pieper. (vgl. Pieper 1952, S. 47 f.) „Muße kann es nur geben, wenn der Mensch eins ist mit sich selbst, wenn er seinem eigentlichen Sinn zustimmt“ (ebd., S. 51). Böhm formuliert hier sogar: „Muße (σχολή) ist […] eine Abkehr von allem, was den Menschen hindert, mit sich selbst einiger zu werden“ (Böhm 2014, S. 16). Welches der eigentliche Sinn des Menschen ist, den Pieper anspricht, wird in seinen Aussagen nicht hundertprozentig klar. Aus seinen Äußerungen über den *Arbeiter* lässt sich jedoch erahnen, worum es ihm hierbei geht. Dieser sei nämlich ein Mensch, der sich von den Prozessen der Arbeit abhängig gemacht hat. Er könne nur noch in Dimensionen der Nützlichkeit und des Schaffens denken. Handlungen ohne Verwertungscharakter, geschweige denn Nicht-Handlung befänden sich außerhalb seiner Verständnisgrenzen. Diese Unterwerfung unter das Prinzip des Nutzens und Schaffens verschließe dem *Arbeiter* den Zugang zur Muße. Denn er erkenne in ihr nur die Faulheit des Nichts-Tuns. (vgl. Pieper 1952, S. 47) Um die Fähigkeit zur Muße zu besitzen, muss ein Mensch also dazu im Stande sein, die Stille des Nicht-Arbeitens auszuhalten. Er darf diesen Zustand nicht mit Faulheit gleichsetzen, sondern er sollte die Notwendigkeit erkennen, eine allgegenwärtige Zweckgebundenheit abzulegen. Ein Mensch, der „eins ist mit sich selbst“ (ebd., S. 51), sei folglich erhaben über die dogmatischen Forderungen der Arbeitsprozesse.

An dieser Stelle soll auf eine Überlegung aufmerksam gemacht werden, welcher sich Gregor Dobler in seinem Aufsatz „Muße und Arbeit“ widmet. Auch wenn Arbeit fremdbestimmtes Handeln ist, könne es in solchen Momenten Räume der Muße geben. (Vgl. Dobler 2014, S. 54) Somit stellt er sich den Formulierungen Piepers entgegen, wenn dieser behauptet, die Muße sei losgelöst von allen Aspekten des Arbeitsprozesses. (Vgl. Pieper 1952, S. 57) Dobler meint feststellen zu können, dass sich Menschen ihre Mußeräume auch innerhalb von Erwerbsarbeit aktiv schaffen. Damit stellt er die Aussage, dass sich Muße und Arbeit in einem konträren Verhältnis gegenüberstehen und miteinander unvereinbar sind, in Frage. Er plädiert in der Folge dafür, eine Veränderung der Arbeitssituation herzuführen, statt separate Zeiten und Räume für Muße zu fordern. (Vgl. Dobler 2014, S. 54 f.) Ein Beispiel für sich selbst geschaffene Mußeräume innerhalb von Arbeit wären etwa Arbeitsgesänge und Arbeitstänze, welcher sich Menschen schon immer bedienten, um harte Arbeiten leichter erscheinen zu las-

THESIS AM FACHBEREICH SOZIAL- UND KULTURWISSENSCHAFTEN DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

sen. Das Bindeglied solcher selbstgeschaffenen Mußeräume sei Rhythmus, führt er weiter aus. Durch ihn verbänden sich die drei Bereiche Arbeit, Spiel und Kunst. Die Abgrenzung der Arbeit von Spiel und Kunst sei nicht immer gegeben gewesen und durch die Erschließung dieser verlorenen Aspekte könne ein für nicht möglich gehaltenes Maß an Muße in arbeitender Tätigkeit auftauchen. „Frei rhythmisierbare Arbeit“ (Dobler 2014, S. 61) sei, nach dieser Theorie, somit der Schlüssel für das Vorhandensein von Muße in Arbeit. (Vgl. ebd.) Der Mensch müsse seiner Arbeit, auch wenn diese nicht von ihm selbst bestimmt ist, einen eigenen Rhythmus auflegen können. Nur auf diese Weise entfremde er sich nicht gänzlich von dieser. Hierzu schreibt Dobler: „Wenn Arbeit völlig den Charakter einer selbstbestimmten Aufgabe verliert, bleibt die Erfahrung der Entfremdung und des Selbstverlustes“ (Dobler 2014, S. 64). Es brauche nach seinen Aussagen also keine komplett unabhängige Tätigkeit, sondern nur die spürbare Gewissheit, dass man seinem Handeln eine individuelle Note verleihen kann. Dobler gibt weiterhin an, nicht das ständige Vorhandensein von Muße sei das zentrale Element, sondern die Possibilität ihres Auftretens. (vgl. ebd., S. 64 f.) Welche Sphären bestimmen also die Zweckgebundenheit von Arbeit? Dobler stellt hierfür Kriterien in Form von Fragen auf:

> „Wie stark ist sie [die Arbeit] aus anderen Tätigkeiten örtlich und zeitlich ausgebettet und unter das Primat reiner Effizienz gestellt? Wie groß sind die Freiräume zur eigenen Gestaltung des Arbeitsrhythmus? Wie groß ist die Kontrolle, die ein Arbeitgeber über die Mikrostruktur der Tätigkeit auszuüben versucht?“ (ebd., S. 68)

Aus seinen Fragestellungen werden hier folgende vier Kriterien für das Vorhandensein von Muße in Arbeitsprozessen formuliert: (1) Die örtliche und zeitliche Isolation des Arbeitsprozesses; (2) Der Grad der Effizienzorientierung; (3) Die Selbst- oder Fremdbestimmung des Rhythmus der Tätigkeit; (4) Das Maß an Standardisierung einzelner Arbeitsschritte[11].

Wenn nun noch einmal an Böhms Verständnis von Muße erinnert wird; und zwar, dass für ihn Muße einen Prozess beschreibt, innerhalb dessen der Mensch zu sich selbst findet und sich von allen Umständen, die dies verhindern, abwendet (vgl. Böhm 2014, S. 16). So kann eine Parallele zu Dobler erkannt werden, wenn dieser schreibt: „das Gegenteil von Muße ist nicht Arbeit, sondern Entfremdung“ (Dobler 2014, S. 68). Er macht hiermit auf denselben Punk eines zu sich selbst Findens aufmerksam. Beiden Autoren geht es also im Kern um die

[11] Hiermit ist gemeint, in welcher Weise Arbeitgeber den Beschäftigten Vorgaben zu ihrer konkreten Tätigkeit machen. Wird beispielsweise ausschließlich eine bestimmte Leistung zu einem bestimmten Zeitpunkt erwartet oder gibt es Anordnungen dazu, auf welche Art jeder Handgriff ausgeführt werden muss (wie etwa in den Überlegungen des Taylorismus – dieser wurde von Frederick Winslow Tayler begründet und meint eine detaillierte Prozesssteuerung der Arbeitsabläufe).

THESIS DER FACHBEREICH SOZIAL- UND KULTURWISSENSCHAFTEN DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

Erhaltung eines individuellen Moments, einer Selbsterkenntnis und -bewahrung. Um Muße erfahren zu können, bedürfe es nach diesen Aussagen einem gewissen Maß an innerem Einklang, der Fähigkeit sich seiner selbst, losgelöst von äußeren Bedingungen, sicher zu sein. Diese Kernaussage scheint bei beiden Autoren gleichermaßen ersichtlich zu sein. Auch wenn Böhm dies eher abgewendet von Arbeitsprozessen und deren Mechanismen sieht und Dobler versucht, eine Koexistenz von Arbeit und Muße zu rechtfertigen, indem er für eine Art Aufbruch beziehungsweise Lockerung der Arbeitsabläufe plädiert.

3.2. Muße als zentraler Faktor aller Bildungsprozesse

Bildende Vorgänge verlaufen, so sind sich die meisten Theoretiker einig, als innermenschlicher Prozess. Dieser Prozess sei geprägt von selbstreflexiven Denkabläufen, durch welche sich der Mensch die Dinge zu eigen machen kann. Wenn sich die Wahrnehmung der äußeren Welt nur auf die sinnlichen Wahrnehmungsfähigkeiten beschränkt, könne der Kern einer Sache nicht verstanden werden. Denn die Sinne des Menschen nähmen die Dinge nur in Grenzen wahr. Ein Gegenstand stehe in der haptisch und optisch erfahrbaren Welt immer in Abgrenzung zu einem anderen Gegenstand, nicht losgelöst und einzeln zu erfassen. Böhm benutzt hier die Formulierung des „kategoriale[n] Sehen[s] in Differenz“ (Böhm 2014, S. 17) und meint damit eben diese Limitierung des zuschreibenden Sehens, das in vergleichenden Kategorien wahrnimmt. (Vgl. ebd.) Pieper nennt das Beispiel des Erblickens einer Rose. Diese könne man einerseits durch ein messendes oder zählendes Beobachten wahrnehmen, welches einen einnehmenden Charakter aufweise. Andererseits aber könne man mit Hilfe einer empfangenden Haltung und durch ein reines Hinschauen die Form und Farbe der Rose in sich aufnehmen. (Vgl. Pieper 1952, S. 22 f.) Auch die Sprache, so Böhm, habe einen „sich in Differenz manifestierenden“ (Böhm 2014, S. 17) Charakter. Sie sei nie dazu im Stande, in vollem Umfang zu beschreiben also den wahrhaften Kern einer Sache zu formulieren. Es wird ein Unterschied aufgezeigt zwischen dem stofflichen Erscheinungsbild eines Gegenstandes (Gegenstände meinen hier auch geistige Dinge wie beispielsweise Wortbegriffe) und seinem eigentlichen Sein, welcher der Betrachtung unerschlossen bleibe. (Vgl. ebd., S. 19) Um einen Geistesgegenstand oder ein Objekt im Kern zu begreifen, bedürfe es der Ablösung von seinen materiellen Erscheinungsformen. Im Denkprozess, der sich von den Limitierungen der Sprache befreie, sei eine solche Ablösung möglich. Die maximale Form des Denkens, schreibt Böhm, sei die (Selbst-)Reflexion des eigenen Denkprozesses. Sei diese frei von einschränkenden, äußerlichen Erscheinungen – „Materie, Leib, Körper“ (ebd., S. 21) – und zielgerichtet im Sinn einer „Konzentration auf das Geistige“ (ebd.), so habe man eine konkrete Lebensform

THESIS AM FACHBEREICH SOZIAL- UND KULTURWISSENSCHAFTEN DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

erreicht: die Muße. Wenn nun ausgesagt wurde, dass Bildungsprozesse einer Aneignung, eines Sich-zu-eigen-Machens bedürfen und dies wiederum durch die innere (Selbst-)Reflexion umzusetzen sei, dann wäre in der Folge die Muße, die ihrerseits betrachtend und von äußeren Zwängen gelöst ist, nicht nur die Voraussetzung für (Selbst-)Reflexion, sondern auch für jeden Bildungsprozess. (Vgl. ebd., S. 22 f.)

4. Zur Relevanz von Muße an deutschen Schulen

4.1. Einführende Gedanken

Josef Pieper spricht in seinem Werk „Muße und Kult“ von einem „kollektivistischen“ (Pieper 1952, S. 70) oder auch einem „totalen Arbeitsstaat“ (ebd., S. 69). Seine Formulierungen, wie etwa „die versucherische Gewalt ‚totalitärer‘ Bildungen“ (ebd., S. 70), erwecken Assoziationen, die an das in alle Lebensbereiche eindringende und dogmatische Handeln des NS-Regimes erinnern können. Dieses versuchte, sich die Menschen mit einer gewaltigen Brutalität zu eigen zu machen. Wenn Pieper davon spricht, dass ein Arbeitsstaat Menschen produziert, die nichts mehr kennen als Zweckorientierung, so können Parallelen gezogen werden zu der aktuellen Betonung von ökonomischen und praxisorientierten Inhalten in deutschen Lehrstätten. Denn auch hier lässt sich, wie in vorangegangenen Kapiteln angesprochen wurde, ein Trend hin zu mehr und mehr Zweckorientierung feststellen. Welche Ziele verfolgt eine Bildung, die sich selbstständig und selbstgewollt außermenschlichen Zwängen – wie beispielsweise der Wirtschaft – unterordnet? Pieper postuliert, dass Menschen, die einem solchen Gedankengut verfallen, den dogmatischen Vorgaben des Staates „als verfügbare Funktionäre“ (ebd.) unreflektiert folgen werden, da sie keine anderen inneren Werte kennen als Funktionalität und Rentabilität. Pieper formuliert es sehr drastisch, wenn er so weit geht und schreibt, dass ihr Leben ihnen nur durch die Erfüllung von Nützlichem lebenswert erschiene. (Vgl. ebd., S. 69 f.)

Menschen, die nach dem oben genannten Prinzip leben, ordnet Josef Pieper dem Proletariat zu. Hierzu formuliert er eine knappe und sehr prägnante Definition dieses Begriffs: „Proletarität ist Fesselung an den Arbeitsprozess“ (ebd., S. 67). Nach seinem Verständnis vereint der Arbeitsprozess in sich alle auf rein funktionelles und nutzbares Tun ausgelegte Aktivität. (Vgl. ebd., S 67 f.) Dem Proletariat gehören nach Piepers Aussagen demnach die Personen an, deren Handeln und Denken sich ausschließlich auf nützliche, weiterverwertbare Dinge reduzierten. Hierbei gebe es keine eindeutige Verbindung zwischen dem Dasein eines Proleta-

THESIS AM FACHBEREICH SOZIAL- UND KULTURWISSENSCHAFTEN DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

riers und seinen finanziellen Mitteln oder seiner gesellschaftlichen (sozialen) Stellung. Seine Definition beinhaltet, dass sowohl ein armer Mensch nicht dem Proletariat angehören kann, wie auch ein reicher Mensch doch zu dieser Gruppierung hinzuzuzählen sei, wenn seine Einstellungen und Handlungen den Merkmalen entsprächen. (Vgl. ebd., S. 67) In einem Arbeitsstaat, wie er hier beschrieben ist, mit einem nach Piepers Verständnis selbstgezüchteten Proletariat, könne es keine echte Bildung mehr geben. Also keine „akademische Bildung im ursprünglichen Sinne“ (ebd., S. 43). Bildung erscheine in einem solchen Konstrukt einzig und allein in der Form von Ausbildung. Ausbildung richte sich im Gegensatz zur *echten Bildung* rein auf einen Ausschnitt des Menschen. Einen Teilbereich seines Seins und einen eingeschränkten Bereich der Welt. *Echte Bildung* aber ziele auf die Gesamtheit des Menschen in all seinen Facetten und das Ganze der Welt mit ihren Abläufen und Zusammenhängen ab. (Vgl. Pieper 1952, S. 42 f.) Pieper zieht hier eine harte Grenze zwischen Bildung und Ausbildung. Zudem bewertet er die beiden Begriffe nach ihrem Inhalt. Auch wenn er dafür argumentiert, dass seine Aussagen keine Abwertung des Arbeiters, beziehungsweise in diesem Fall des *Funktionärs* seien, lässt sich doch erkennen, dass er eine idealistische Idee der Bildung, über den Arbeitsalltag und das Funktionieren in diesem stellt. Hierzu formuliert er die kritische Frage: „[K]ann menschliche Existenz sich darin erfüllen, daß sie ausschließlich werktägliche Existenz ist?“ (ebd., S. 43). Diese Frage kommt fast einer rhetorischen Frage gleich, da wahrscheinlich niemand im Menschen ein rein funktional existierendes Wesen sehen möchte. Pieper sieht also zwei verschiedene Formen der Wissensvermittlung. Zum einen eine auf die Praxis und direkte Verwertbarkeit ausgelegte Ausbildung und zum anderen das, was er als die *echte Bildung* bezeichnet. Diese solle losgelöst von akuter Nutzbarkeit existieren. Auch wenn in seinen Formulierungen ein hohes Maß an idealistischen Vorstellungen zu erkennen ist, scheint ein Grundgedanke durch, der auch bei anderen Autoren Erwähnung findet. Gemeint ist der Gedanke, dass die Ausrichtung von Bildungsprozessen – ihre Intention – einen direkten Einfluss auf deren Wertigkeit besitzt, nicht das Produkt, das am Ende eines jeden Bildungsprozesses entsteht. An dieser Stelle kann eine Verbindung zu Manfred Fuhrmann hergestellt werden. Nach seiner Auffassung könne sich die Bedeutung von Bildung nicht einzig auf ihre nutzbaren Momente reduzieren lassen (vgl. Fuhrmann 2004, S. 229). Fuhrmann erkennt also an, dass Bildung mehrere Momente in sich trägt. Einerseits enthalte sie einen lebenspraktisch nutzbaren Anteil, zum anderen einen über dies hinausführenden. Über die *europäische Schule*[12] schreibt er wie folgt: „Die europäische Schule bereitete zwar auch auf die Lebens-

THESIS AM FACHBEREICH SOZIAL- UND KULTURWISSENSCHAFTEN DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

[12] Hiermit meint er die dem traditionellen Bildungskanon folgenden europäischen Schulinstitute.

praxis vor […], sie suchte jedoch darüber hinaus Sinnzusammenhänge zu vermitteln“ (ebd., S. 215). Diese Sinnzusammenhänge umfassen Werte und Ideale. Zu Zeiten, in denen die Kirche noch großen Einfluss auf die Bildungsprozesse hatte, wäre dies beispielsweise die Vermittlung von Frömmigkeit gewesen. Später in der Geschichte wäre es das humanistische Ideal, welches an die Ziele antiker Bildung geknüpft gewesen sei. (Vgl. Fuhrmann 2004, S. 215)

4.2. Grundschulen

Die folgenden Kapitel beschäftigen sich mit der Untersuchung, in welchem Maß Muße oder deren Idee Eingang in die Lehrpläne und Kompetenzmodelle von Schulen gefunden hat. Hierfür werden zunächst Grundschulen und im Anschluss vergleichend weiterführende Schulen und ihre Herangehensweisen untersucht.

> „(1) Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor der Würde des Menschen und Bereitschaft zum sozialen Handeln zu wecken, ist vornehmstes Ziel der Erziehung. (2) Die Jugend soll erzogen werden im Geist der Menschlichkeit, der Demokratie und der Freiheit, zur Duldsamkeit und zur Achtung vor der Überzeugung des anderen, zur Verantwortung für Tiere und die Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen, in Liebe zu Volk und Heimat, zur Völkergemeinschaft und Friedensgesinnung.“ (Art. 7 Abs. 1 und 2 Landesverfassung NRW)

Mit diesen Artikeln beginnen die „Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen“, herausgegeben vom Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen[13] im Jahr 2008. Den Schulen wurden hiermit die Richtlinien und Lehrpläne aller Fächer des Primarbereiches zugesandt. Als Grundlage für dieses Kapitel werde ich mich auf die angegebenen Richtlinien sowie auf Auszüge des Lehrplans stützen. Zudem wird ein weiteres Heft des Ministeriums zur Untersuchung herangezogen. Die „Bildungsgrundsätze für Kinder von 0 bis 10 Jahren“ sollen den pädagogischen Fachkräften und den Lehrenden eine weitere Orientierungsmöglichkeit liefern. Mit Leitfragen zu Bildungsprozessen, Materialvorschlägen und dem Aufzeigen von Bildungsmöglichkeiten innerhalb der einzelnen Bildungsbereiche, werden eine Handvoll Tipps bereitgestellt. Im Folgenden werden zentrale Elemente beider Hefte herausgearbeitet. Anschließend soll festgestellt werden, ob und falls ja in welchem Maße, Muße oder eine Idee derselben Eingang in die Überlegungen und Ausarbeitungen des Ministeriums gefunden hat. Muße wird hierbei, angelehnt an Pieper und Böhm, als ein Zustand aufgefasst, der in Form innerer Freiheit (Loslösung von äußeren Zwängen und Zielen) die Grundlage für selbstreflexiv verlaufende Bildungsprozesse bietet.

THESIS AM FACHBEREICH SOZIAL- UND KULTURWISSENSCHAFTEN DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

[13] Im weiteren Verlauf dieser Arbeit wird das Ministerium mit dem Kürzel MfSW NRW benannt werden.

Da in dieser Arbeit schon festgestellt werden konnte, dass es viele unterschiedliche Herangehensweisen an das Thema und den Begriff Bildung gibt, erscheint es sinnvoll, herauszufinden, welches Bildungsverständnis das MfSW NRW aufzeigt. Nach den Aussagen im Heft „Bildungsgrundsätze für Kinder von 0 bis 10 Jahren“ sieht das Ministerium Bildung als einen individuellen, inneren Prozess an: „Bildung [ist] Selbstbildung. Selbstbildung ist dabei als individueller Prozess zu verstehen […]. Kinder lernen und bilden sich über das, was sie mit ihren eigenen Sinnen wahrnehmen und im sozialen Bezug erfahren“ (MfSW NRW 2016, S. 17). Die Potentiale jedes einzelnen Kindes stehen bei diesem Verständnis im Vordergrund. Potentiale wie beispielsweise individuelle Stärken, Interessen und Bedürfnisse. Bildung wird als ganzheitliches Konzept angesehen, das alle Lebensbereiche mit einbezieht und in diese hineinwirkt. (vgl. ebd., S. 17) Das Ministerium geht weiterhin davon aus, dass ein solcher individueller, innerer Prozess, wie der der (Selbst-)Bildung, ein gewisses Maß an Zeit benötigt, welches ihm auch zugesprochen wird. In dieser Zeit sollen Kinder ihren „eigenen Rhythmus“ (ebd., S. 18) finden und „eigene Lernwege“ (ebd.) gehen. Dies ist eine logische Konsequenz aus der Individuen-zentrierten Sicht von Bildung. Wer sich zu etwas Eigenem, noch nie Dagewesenem entwickeln soll, kann diese Leistung nur in einem eigenen Tempo und in einer Art und Weise, die seinem eigenen Charakter entspricht, erbringen. Das Konzept eines eigenen Rhythmus, wie er vom Ministerium angegeben wird, wurde in Verbindung mit Gregor Dobler bereits erwähnt[14] und wird im Verlauf dieses Kapitels mit seinen Überlegungen verglichen werden. An dieser Stelle sei zunächst nur festgehalten, dass sich in der Lebenspraxis der Kinder die äußeren Einwirkungen weiter und weiter bemerkbar machen: „Mit zunehmendem Alter der Kinder erhält zielgerichtete pädagogische Unterstützung stärkeres Gewicht“ (ebd.). Das „aktive Kind“ (ebd.), welches kein passiver Empfänger von Bildung ist, sondern selbst gestaltet, soll dennoch weiterhin das Fundament jeglicher pädagogischer und bildender Tätigkeit bleiben. (Vgl. ebd.)

Die Landesregierung gibt ihren Bildungseinrichtungen eine Reihe an Aufgaben vor, die als grundlegend und von besonderer Wichtigkeit gelten. Die Kinder sollen vor allem lernen:

- selbstständig und eigenverantwortlich zu handeln
- für sich und gemeinsam mit anderen zu lernen und Leistungen zu erbringen
- die eigene Meinung zu vertreten und die Meinung anderer zu achten
- in religiösen und weltanschaulichen Fragen persönliche Entscheidungen zu treffen und Verständnis und Toleranz gegenüber den Entscheidungen anderer zu entwickeln

[14] Siehe hierzu Kapitel 3.1.

THESIS AM FACHBEREICH SOZIAL- UND KULTURWISSENSCHAFTEN DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

- die grundlegenden Normen des Grundgesetzes und der Landesverfassung zu verstehen und für die Demokratie einzutreten
- die eigene Wahrnehmungs-, Empfindungs- und Ausdrucksfähigkeit sowie musisch-künstlerische Fähigkeiten zu entfalten
- Freude an der Bewegung und am gemeinsamen Sport zu entwickeln, sich gesund zu ernähren und gesund zu leben
- mit Medien verantwortungsbewusst und sicher umzugehen

(MfSW NRW 2008, S. 11)

Wir erkennen also, dass die hier angegebenen Erwartungen an Schulbildung weit mehr fordern als einen rein fachlichen Wissenserwerb. Der Fokus liegt hierbei auf fächerübergreifenden Fähigkeiten. Begründet wird dies im Folgenden dadurch, dass sogenannte „übergreifende Kompetenzen“ (MfSW NRW 2008, S. 13) die „Voraussetzung für die erfolgreiche Umsetzung und Anwendung erworbener Kenntnisse und Fertigkeiten“ (ebd.) seien. Das reine Auswendiglernen könne nach dieser Vorstellung nicht dazu führen, dass das gelernte Wissen im lebenspraktischen Kontext angewendet werden kann. Die zuvor angegebenen Lerninhalte, könnten als Haltungen (Werte) aufgefasst werden, die es jedem Kind zu vermitteln gelte. Jedoch dienen sie nicht als *übergreifende Kompetenzen*, die in der Lage sind Wissen praktisch anzuwenden. Das Ministerium entwickelte in der Folge Kategorien, die den oben angeführten Werten übergeordnet sind. Es ist die Rede von: „Wahrnehmen und Kommunizieren[, …] Analysieren und Reflektieren[, …] Strukturieren und Darstellen [und zuletzt] Transferieren und Anwenden“ (ebd.). Da die alltägliche Wahrnehmung der Umwelt ganzheitlich ist, verhalte sich die Eingrenzung in einzelne Fächer, wie sie die Schulpraxis kennt, konträr zu dieser. Dies berücksichtigend wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass in den einzelnen Fächern fächerübergreifende Themen oder Projekte bearbeitet werden können, um dem angesprochenen Missverhältnis entgegenzuwirken. Dies scheint ein gewünschtes Konzept darzustellen. (Vgl. ebd.) In allen Fächern und bei jeglichem Unterricht im Primarbereich legt das Ministerium der Vermittlung von Sprachkompetenzen einen außerordentlichen Wert zu, da diese Grundlage für jedweden weiteren Wissenserwerb und die Darstellung eigener Vorstellungen generell seien. Zusammengefasst sind dies die generellen Inhalte, deren Vermittlung sich die Schule verpflichtet sieht. Wie bereits an anderer Stelle in dieser Arbeit in der Analyse kritischer Aussagen und Theorien zur aktuellen Bildungspolitik formuliert wurde,[15] bewegen sich die Richtlinien auf einem oberflächlichen Niveau. Damit ist gemeint, dass es keine konkrete Ausdifferenzierung der Lerninhalte gibt. Ein Verständnis von der Wichtigkeit der Muße für Bildungsprozesse kann aus solchen Formulierungen nicht abgeleitet werden, jedoch wird es durch diese auch nicht negiert.

THESIS AM FACHBEREICH SOZIAL- UND KULTURWISSENSCHAFTEN DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

[15] Besonders ausschlaggebend bei Konrad Liessmann und seiner Theorie zur Unbildung.

Um dies fortführend zu analysieren, werden deshalb als nächstes die Rahmenbedingungen des Lernprozesses betrachtet. „Lernsituationen [sollen] so gestaltet [werden], dass Inhalte und Themen auf einander aufbauen, einander ergänzen und aufeinander Bezug nehmen.“ (ebd., S. 14) Hausaufgaben sollen unterstützend ein tieferes Verständnis der Lerninhalte hervorrufen. An Ganztagsschulen können diese in „rhythmisierten Lernzeiten“ (MfSW NRW 2008, S. 14)[16] während des Schultages bearbeitet werden. An diesem Punkt erinnert die Wortwahl stark an Doblers Thesen über die mögliche Vereinbarkeit von Muße und Arbeit. Er sprach darüber, dass sich im Arbeitsprozess ein dem Individuum innewohnender und eigener Rhythmus wiederfinden müsse, damit dieser zu keiner starken Entfremdung vom eigenen Selbst führe. In der Schule handelt es sich zwar nicht im klassischen Sinne um einen Arbeitsprozess, doch da sich die Kinder auf Grund der Schulpflicht dennoch in einem Zwangskontext bewegen (schließlich haben sie nicht die Wahl, nicht zur Schule zu gehen – zumindest bis zur Vollendung der vom Staat vorgegebenen Mindestschuljahre), wird der Schulalltag der Kinder an dieser Stelle parallel zu dem Arbeitsalltag eines erwerbstätigen Erwachsenen gesetzt. In beiden Kontexten ist die aktive Tätigkeit der Individuen durch äußere und nicht innere Bezüge bestimmt. Wenn Doblers Theorie, dass Muße in Arbeit existieren kann, auf das Schulwesen angewendet wird und damit zu Grunde gelegt würde, dass Muße in einem schulischen Zwangskontext erfahrbar ist, so müsste im Schulkonzept nach den von Doblers Aussagen abgeleiteten Kriterien Ausschau gehalten werden.[17] Es werden nun zu jedem der vier Kriterien Beispiele aus den Veröffentlichungen des Ministeriums angeführt und mit den Kriterien Doblers verglichen.

Zu (1): Das Ministerium erkennt an, dass Lernen für Kinder sinnvoll erscheint, wenn die theoretischen Inhalte im lebenspraktischen Umfeld Anwendung finden. Demnach sind „Projekte von Schulen z. B. mit Jugendarbeit […], Sportvereinen […] sowie Unterricht an anderen Lernorten“ (MfSW NRW 2008, S. 19) ausdrücklich gewünscht und gefordert. Auch in den Vorschlägen für Material und Setting des Ministeriums finden sich vergleichbare Äußerungen: „Ausflüge durchführen“ (MfSW NRW 2016, S. 96) oder Bewegungsräume nutzen, um die Bedeutung von Begriffen am eigenen Leib zu erfahren“ (ebd.). Auch wenn sich diese Beispiele nur auf die örtliche Komponente des Kriteriums anwenden lassen, erkennen wir dennoch, dass das Ministerium die Möglichkeit, schulbezogene Lernprozesse in einem außerschulischen Kontext anzuwenden aufgreift und sogar einfordert.

THESIS AM FACHBEREICH SOZIAL- UND KULTURWISSENSCHAFTEN DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

---

[16] Aus den Formulierungen geht nicht hervor, ob die Rhythmisierung durch die Schule vorgenommen wird oder in welcher Weise das Kind einen Einfluss auf sie hat.
[17] Siehe hierzu die auf Seite 25 festgehaltenen Kriterien.

Zu (2): „Alle Schulen stehen vor der Aufgabe, die Qualität der Bildungs- und Erziehungsarbeit – und insbesondere die Qualität des Unterrichts – kontinuierlich zu entwickeln und zu sichern“ (MfSW NRW 2008, S. 19). „In regelmäßigen Abständen überprüft die Schule den Erfolg ihrer Arbeit, führt Verbesserungsmaßnahmen durch und schreibt auf dieser Grundlage das Schulprogramm fort“ (MfSW NRW 2008, S. 19). Die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz „bilden gemeinsam mit dem Schulprogramm und der internen Evaluation, den Lernstandserhebungen (Vergleichsarbeiten) sowie der Qualitätsanalyse ein umfassendes System der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung“ (ebd.). Diese Qualitätssicherungsmaßnahmen sollen die Qualität von Unterricht und die Förderung der Lernenden verbessern. Es ist von „erwarteten Ergebnisse[n]“ (ebd.) die Rede. Es erscheint schwierig, diese Ebene Doblers tatsächlich anzuwenden, doch soll es hiermit versucht werden. Man erkennt leicht, was vom Ministerium gewünscht ist. Schule und im speziellen Unterricht soll effektiver werden. Es soll aus Fehlern gelernt werden und eine stetige Weiterentwickelung geben. Die Frage ist nun, wie sehr diese Forderung nach ständiger Entwicklung an die Kinder herangetragen wird. Handelt es sich um ein sich selbst reflektierendes System, das seine Fehler nicht nur sieht, sondern diese auch offen zugibt und kreativ zu beheben versucht? Oder wird ein zu weites Abweichen von *erwarteten Ergebnissen* dazu führen, dass die Lernenden den Erwartungsdruck, der auf ihnen liegt, durch stärker zielgerichtete Arbeit und härtere Kontrolle persönlich erfahren? Eine zu intensive Fokussierung auf die Ergebnisse großangelegter Standardtests kann bei falscher Interpretation dazu führen, dass „keine substanzielle Verbesserung des Lernerfolgs bewirkt wird und der Fachunterricht zumindest phasenweise verarmt“ (Leschinsky und Cortina 2008, S. 47). In welcher Weise sich das Qualitätsmanagement auf den Unterricht und die Schüler auswirkt, wird sich nur in der Betrachtung der tatsächlichen Schulsituation klären lassen und speziell an dem Verhalten der lehrenden Person festzumachen sein. Mit den steigenden Erwartungen, die seitens der Regierung und der Gesellschaft an die Schulen und dadurch auch an die Lehrenden gerichtet werden, steigt das Potential, dass die systematische Effizienzorientierung auch die konkreten Tätigkeiten der Schülerinnen und Schüler erfassen wird und sollte dies ein entsprechendes Maß erreichen dafür sorgen, dass Doblers Gedanken folgend, ein Vorhandensein von Muße in der Lerntätigkeit der Schüler unwahrscheinlich ist.

Zu (3): „[I]ndem sie [die Grundschule] alle Möglichkeiten nutzt, […] das Schulleben durch Bewegung, Spiel und Sport […] zu rhythmisieren“ (MfSW NRW 2008, S. 15). „Die offene Ganztagsschule kann dazu beitragen, Kindern flexible Zeiträume zu eröffnen“ (ebd., S. 18).

THESIS AM FACHBEREICH SOZIAL- UND KULTURWISSENSCHAFTEN DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

> „Neben der Strukturierung des Tages [durch die einzelnen Fächer] und der Woche [durch die Stundentafel] kommt in der Schule der Rhythmisierung des Unterrichts eine besondere Bedeutung zu. Attraktive, variable und herausfordernde Lernangebote, unterschiedliche Sozialformen, offene und gebundene Unterrichtssettings sowie das Herstellen einer Balance zwischen Anstrengung und Entspannung berücksichtigen altersspezifische Interessen sowie individuelle lern- und entwicklungsbedingte Bedürfnisse.“ (MfSW NRW 2016, S. 24)

Es können entgegengesetzte Ansätze erkannt werden. Zum einen eröffnen die langen Schultage der Ganztagsschule Zeitressourcen, die genutzt werden könnten, um eine flexiblere und eigenständigere Gestaltung des eigenen Lernrhythmus' hervorzubringen. Dies bleibt jedoch recht theoretisch, da keine dementsprechenden Forderungen gestellt werden, sondern nur aufgezeigt wird, dass es die Möglichkeit für diese gibt. Andererseits wird ein hoher Grad fremdbestimmter Rhythmisierung aufgezeigt: Dieser ist erstens systembedingt, durch die Aufteilung in Fächer und ihre Planung mit Hilfe der Stundentafel. Weiterhin wird sich jedoch auch für eine klare Rhythmisierung der einzelnen Unterrichtsstunde ausgesprochen. Diese kann sich zwar im besten Fall an die akuten Bedürfnisse der anwesenden Lernenden wenden; es ist aber auch denkbar, dass sie sich am Durchschnitt oder noch abstrakter an theoretischen Befunden zu Kindern eines gewissen Alters orientiert. Die letztere Variante würde dem Lernprozess folglich die Komponente des individuellen Rhythmus' (jedenfalls für einen Großteil der Schülerinnen und Schüler) verweigern.

Zu (4): Um diesen Punkt zu betrachten werden exemplarisch die Kompetenzerwartungen im Fach Deutsch angeführt. In ihrem Heft unterscheidet das Ministerium die Kompetenzerwartungen nach der Schuleingangsphase von denen nach Beendigung der vierten Klasse. Beispielhaft werden aus dem Bereich Schreiben nun vier Zitate angeführt. Die ersten beiden sind den Kompetenzerwartungen nach der Schuleingangsphase und die letzten beiden den Kompetenzerwartungen nach Ende der Klasse vier entnommen. Die Lernenden „schreiben flüssig und formklar in Druckschrift“ (MfSW NRW 2016, S. 29) und „überarbeiten Texte unter Anleitung“ (ebd., S. 30). Die Lernenden „schreiben flüssig in einer gutlesbaren verbundenen Handschrift“ (ebd., S. 29) oder „schreiben Texte nach Anregungen“ (ebd.). Es wird der Eindruck erweckt, dass die Kontrolle der Arbeitsweise mit den Jahren einer Kontrolle der Ergebnisse weicht. Wenn in der Schuleingangsphase noch von einer klar vorgegebenen Druckschrift die Rede ist, die wenig Raum für individuelle Gestaltung zulässt, so kann eine *verbundene Handschrift* in vielerlei Hinsicht interpretiert werden. Die Freiräume der Gestaltung scheinen in der Grundschule mit zunehmendem Alter größer zu werden, auch wenn von dem Resultat dieser Gestaltung mit zunehmendem Alter mehr erwartet wird. Der Trend, den man hier erkennen kann, lässt die Vermutung zu, dass bei steigender Kompetenz immer mehr Freiheit Eingang in den Lernprozess finden kann. Dies wiederum würde die Chance auf das

THESIS AM FACHBEREICH SOZIAL- UND KULTURWISSENSCHAFTEN DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

persönliche Erleben von Muße in diesem Prozess steigern. Die Annahmen Doblers und die Möglichkeit der Übertragung dieser Gedanken auf das schulische Lernen vorausgesetzt. Denn mehr Freiheit bei der Ausgestaltung der eigenen Tätigkeit verhält sich offensichtlich konträr zu einem hohen Maß an Standardisierung.

Nach den Betrachtungen der Ausführungen des Ministeriums in ihren Richtlinien, Lehrplänen und Bildungsgrundsätzen kann für diese Arbeit festgehalten werden, dass Muße als Konzept, welches ein zentraler Faktor jedes Bildungsprozesses ist, keine Erwähnung findet. Dennoch muss auch gesagt werden, dass – ein gewisses Verständnis von Muße vorausgesetzt[18] – es durchaus Rahmenbedingungen gibt, unter denen Muße einen Platz in modernen Grundschulen finden kann. Jedoch bleibt die Frage, ob Muße als solche, für Kinder nur erfahrbar werden kann, wenn es nicht nur Rahmenbedingungen gibt, die diese zulassen, sondern auch eine Kultur, die Muße nicht als Faulenzerei oder Müßiggang abtut. Kinder orientieren sich stark an vorgelebten Werten. Ein System, das sich einzelnen Merkmalen wie beispielsweise der Qualitätsentwicklung unterordnet, läuft Gefahr, eine „Anstrengungskultur“ (BDA 2000, S. 2) zu produzieren, die keine Nichtanstrengung mehr gutheißen kann und somit den Zugang zu Muße verlieren würde. Dieser Abschnitt wird mit einem Zitat aus dem Lehrplan für das Fach Kunst an den Grundschulen in Nordrhein-Westfalen geschlossen. Kinder sollen dazu befähigt werden, „ihre sinnlichen Erfahrungen, ihre Vorstellungen, Fantasien und Gefühle produktiv zum Ausdruck zu bringen“ (MfSW NRW 2008, S. 99). Es bleibt offen, ob produktiv in diesem Zusammenhang schöpferisch, nutzbringend oder leistungsfähig meint.

THESIS AM FACHBEREICH SOZIAL- UND KULTURWISSENSCHAFTEN DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

4.3. Weiterführende Schulen am Beispiel von Gymnasien

Nachdem nun die Grundschulen betrachtet wurden, soll ein Blick auf die weiterführenden Schulen geworfen werden. Zur Grundlage des Kapitels dienen die gymnasialen Kernlehrpläne des Unterrichtsfaches Deutsch für die Sekundarstufen eins und zwei in Nordrhein-Westfalen. In Kapitel 3.1. wurden von Doblers Aussagen vier Kriterien abgeleitet.[19] Diese dienen auch in diesem Kapitel als Untersuchungswerkzeug. An ihnen wird die Möglichkeit gemessen, ob Muße im gymnasialen Lernalltag denkbar ist. Denn wie auch in den Unterlagen zu Grundschulen finden sich auch in den Verschriftlichungen des Ministeriums zu den gymnasialen Sekundarstufen keine direkten Andeutungen zur Wichtigkeit von Muße. Wir setzen

---

[18] Beispielsweise das Verständnis Doblers, welches das Vorhandensein von Muße in Arbeitsprozessen nicht per Definition ausschließt.
[19] Siehe Kapitel 3.1. Seite 24 unten.

den nachfolgenden Überlegungen also erneut die These voraus, dass Muße in Arbeitstätigkeiten denkbar ist und sich diese Vorstellung auf die schulbezogene Lerntätigkeit übertragen lässt. Im vorherigen Kapitel konnte festgestellt werden, dass mit zunehmendem Alter und mit der Erweiterung der Kompetenzen ein höherer Grad der Freiheit in Bezug auf die Gestaltung des Lernprozesses vorliegt. Ein besonderes Augenmerk wird demnach darauf liegen, ob sich dieser Trend in der weiterführenden Schule fortsetzt oder ein gegenläufiger Trend hin zu weniger Freiräumen auftaucht.

Die zu Grunde liegenden Kernlehrpläne sind aus dem Jahr 2007 beziehungsweise 2014. Wir bewegen uns also in einem Zeitraum, in welchem die G8-Reform bereits zum Tragen gekommen ist und es noch keine konkreten Bestrebungen gab, diese wieder abzuschaffen. So ist das folgende Zitat kontextbezogen einzuordnen:

> „Diese Verkürzung der Schulzeit ist ein wichtiger Schritt, um die Chancen unserer Schülerinnen und Schüler im nationalen und internationalen Vergleich zu sichern. Ein verantwortlicher Umgang mit der Lern- und Lebenszeit junger Menschen erfordert eine Anpassung der schulischen Ausbildungszeiten an die entsprechenden Regelungen in den meisten europäischen Staaten.“ (MfSW NRW 2007, S. 3)

Nationaler und internationaler Vergleich, eine enge Verknüpfung von Lern- und Lebenszeit (bezogen auf die Dauer des Erwerbs einer allgemeinen Hochschulreife) – wie schon in anderen Kapiteln angesprochen wurde, können in die Formulierungen von Barbara Sommer[20] leicht Einwirkungen ökonomisch strategischer Gesichtspunkte interpretiert werden. Eine Ökonomie, die outputorientierte Effizienz vertritt. Auch in einem weiteren Zitat scheint die lebenspraktische Ausrichtung des Unterrichts maßgebend zu sein:

> „Es ist eine wichtige Aufgabe des Deutschunterrichts, den Schülerinnen und Schülern den Zugang zur Welt der Sach- und Gebrauchstexte, der Medien und der Literatur zu eröffnen. Texte zu verstehen, ihnen Informationen zu entnehmen, die Wirkungsweisen von Medien zu kennen und einzuschätzen, d. h. Lesekompetenzen entwickeln, ist für die Fortsetzung der Schullaufbahn oder für eine berufliche Ausbildung von großer Bedeutung“ (ebd., S. 11).

Informationsgewinn, Wirkungsweisen von Medien und die Ausrichtung auf Weiter- und Ausbildung – diese Aussagen können den Eindruck erwecken, dass produktive, verwertbare Faktoren im Zentrum der Schulbildung stehen. Jedoch gibt es auch Textstellen, welche den Anschein erwecken, diesem Verständnis von Unterricht konträr gegenüber zu stehen. So sollen beispielsweise Interesse und Freude am Lesen hergestellt werden, da Schülerinnen und Schüler über Literatur „Grundmuster menschlicher Erfahrungen kennen[lernen …] und […] eigene

[20] Barbara Sommer war in den Jahren zwischen 2005 und 2010 Ministerin für Schule und Weiterbildung im Bundesland Nordrhein-Westfalen.

THESIS AM FACHBEREICH SOZIAL- UND KULTURWISSENSCHAFTEN DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

Positionen und Werthaltungen […] entwickeln“ (ebd.). Behalten wir den Anspruch Freude am Lesen herzustellen für die weiteren Erkenntnisse dieses Kapitels im Hinterkopf.

Wie in Kapitel 4.2.1. werden nun die Kernlehrpläne auf Grundlage der vier nach Dobler abgeleiteten Kriterien untersucht.[21]

Zu (1): Die Ausführungen bleiben die gleichen wie bei den Grundschulen. Das Ministerium greift die Möglichkeit, schulbezogene Lernprozesse in einem außerschulischen Kontext anzuwenden, auf und fordert diesen sogar ein. So beispielsweise die Übertragung des Unterrichts an „außerschulische Lernorte“ (MfSW NRW 2007, S. 12), die zu den „Prinzipien der inhaltlichen und methodischen Gestaltung von Unterricht“ (ebd.) gehöre.

Zu (2): Um den Grad der Effizienzorientierung zu ermitteln, werden die vier Fachbereiche des Unterrichtsfachs Deutsch untersucht werden. Diese sind „Sprechen und Zuhören, Schreiben, Lesen – Umgang mit Texten und Medien und Reflexion über Sprache“ (ebd., S. 13). und werden nun nacheinander angeführt:

a) *Sprechen und Zuhören*: In diesem Fachbereich gibt es ebenso Freiräume durch neu geschaffene Ausdrucksmöglichkeiten wie auch erweiterte Forderungen in Bezug auf die Produktivität der Schülerinnen und Schüler (vgl. ebd., S. 14 f.). Insgesamt können hier deswegen keine Aussagen in Bezug auf den Grad der Effizienzorientierung getroffen werden.

b) *Schreiben*: Anders beim Fachbereich Schreiben. Auffallend ist, dass kreatives Schreiben nur im Zusammenhang mit dem Überpunkt „Produktionsorientiertes Schreiben“ (ebd., S. 17) Erwähnung findet. Alle Kompetenzen sind auf Regeln und sachliche Korrektheit ausgelegt. Dies war zu erwarten, doch bleibt die Frage, ob dies zu dem oben angeführten Anspruch, Freude an Literatur herzustellen, passt. Man könnte die Frage stellen, ob die Ausrichtung der Kompetenzen den eigenen Forderungen gerecht wird. Jedenfalls bleibt die Verantwortung, den Anspruch der Freudensvermittlung mit den produktionsorientierten Kompetenzen in Einklang zu bringen, den Lehrerinnen und Lehrern überlassen. Auch die angegebenen Methoden und Arbeitstechniken lesen sich sehr zielorientiert, was zu einer starken Effizienzorientierung passen würde. Da wie gesagt nur die Ausgestaltung des Lehrers individuelle Freiheiten zuzulassen scheint, stellt sich die Frage, ob Rahmenbe-

THESIS AM FACHBEREICH SOZIAL- UND KULTURWISSENSCHAFTEN DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

[21] Siehe hierzu diese Arbeit S. 25.

dingungen, die diese ermöglichen, nicht in den Formulierungen des Ministeriums deutlicher eingefordert werden sollten. (Vgl. ebd., S. 15 ff.)

c) *Lesen – Umgang mit Texten und Medien*: Die Produktionsorientierung wird auch in diesem Bereich des Unterrichtsfachs Deutsch ganz deutlich angesprochen. So gibt es einen eigenen Abschnitt mit dem Titel „Produktionsorientierter Umgang mit Texten und Medien“ (MfSW NRW 2007, S. 19). Die Intention und die Wirkung von Texten soll von den Schülerinnen und Schülern erkannt und bewertet werden. Insgesamt verleihen die hier angeführten Kompetenzen dem Lesen einen sehr analytischen Charakter, dessen Verbindung zu Freude an Literatur in Frage zu stellen ist. Es wird gefordert, Texte selbst deuten zu können und auch die Fähigkeit „sich mit anderen darüber zu verständigen“ (ebd., S. 19). Die Wirkung von Texten erhält hingegen kein spezifisches Element von Austausch. In der Summe scheint sich ein Bild immer deutlicher aufzuzeigen: Die sachliche Bearbeitung von Aufgaben mit dem Wissen um viele analytische Werkzeuge lässt wenig (oder keinen) Raum für eigene Entfaltungen.[22]

d) *Reflexion über Sprache*: Dieser Themenkomplex gibt einer Ausrichtung, die nicht effizienzorientiert ist, a priori keinen Raum und ist deshalb für die Bearbeitung in diesem Kapitel unerheblich.

Diesen Fachbereichen stellt das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen Aufgabentypen zur Seite. Diese tragen die fachbezogenen Anforderungen in sich und sollen eine Hilfestellung bei der Ausgestaltung des Unterrichts sein und somit das Lehrpersonal unterstützen. Sie sind gestaffelt in drei Stufen sortiert, welche den Jahrgangsstufen 5/6, 7/8 und 9 entsprechen. Als Beispiel dienen in dieser Arbeit Auszüge aus den schriftlichen Aufgabentypen. Die Beispiele werden in sechs unterschiedliche Aufgabentypen eingruppiert. Die Komplexität der Aufgaben steigert sich mit jeder Stufe. Die sechs Aufgabentypen lauten: Erzählen, Beschreiben, Argumentieren, Analysieren, Überarbeiten und Verfassen/ Fortsetzen/ Umgestalten. Die auf der folgenden Seite einsehbare Abbildung 1 ist den Tabellen des Ministeriums nachempfunden und soll einer visuellen Verdeutlichung dienen.

THESIS AM FACHBEREICH SOZIAL UND KULTURWISSENSCHAFTEN DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

[22] Eine eigene Entfaltungen im Sinne von verschwenderischer Kreativität oder Neugierde, die nicht zielgebunden oder zweckorientiert ist.

	Jahrgangsstufen 5/6	Jahrgangsstufen 7/8	Jahrgangsstufe 9
Erzählen	erzählen	—	—
Beschreiben	Aufgabentyp	Aufgabentyp	Aufgabentyp
Argumentieren	„	„	„
Analysieren	„	„	„
Überarbeiten	„	„	„
Verfassen/ Fortsetzen/ Umgestalten	verfassen, umschreiben, fortsetzen	Umgestalten	produktionsorientiert zu Texten schreiben

Abbildung 1[23]

Es gibt einige Auffälligkeiten, denen sich nun gewidmet wird. Der Aufgabenschwerpunkt Erzählen, der die schriftliche Darstellung von Erlebtem, Erfahrenem und Erdachtem meint, ist nur in der ersten Stufe, also den Jahrgangsstufen fünf und sechs vorhanden. Es mag gewagt sein hieran eine zunehmende Zielrichtung auf Effizienzorientierung festzumachen, doch es ist durchaus auffällig, dass dem kreativsten Aufgabenschwerpunkt, dem freien Schreiben eigener Texte, in den höheren Klassen keine Beachtung mehr zukommt. Dies kann auch an Aufgabentyp sechs, dem Verfassen, Fortsetzen und Umgestalten von Texten festgemacht werden. Hier ist eine Veränderung über die Jahrgangsstufen hinweg zu beobachten. (Vgl. MfSW NRW 2007, S. 55 f.) Werden in den Klassen fünf und sechs noch selbst Texte verfasst, so fehlt diese Komponente ab der Klasse sieben. In Klasse neun liest sich der Aufgabentyp dann wie folgt: „produktionsorientiert zu Texten schreiben (mit Reflexionsaufgabe)“ (ebd., S. 56).

Zu (3): Die Partizipation der Heranwachsenden an ihrem eigenen Bildungsprozess ist dem Ministerium sehr wichtig. So meint die Erstellung „schülerorientierter Lernsituationen“ (ebd., S. 22) beispielsweise, dass die Schülerinnen und Schüler in Vereinbarung mit der Lehrerin oder dem Lehrer in einem thematisch eingegrenzten Rahmen über die Lerninhalte und deren Ausgestaltung mitbestimmen können. Auch die Art und Weise der Prüfungsgestaltung soll nach der Forderung des Ministeriums einem partizipativem Prozess entspringen. Die Themen sollen insgesamt historische Einblicke mit der konkreten Lebenswelt der Schülerin-

[23] Diese Tabelle ist einer Auflistung des MfSW NRW nachempfunden. Die Felder, welche das Wort *Aufgabentyp* aufzeigen, sind für die Argumentation dieser Arbeit nicht von Bedeutung und wurden aus diesem Grund vereinfacht dargestellt. Siehe hierzu die Tabellen in MfSW NRW 2007, S. 55 f.

THESIS AM FACHBEREICH SOZIAL- UND KULTURWISSENSCHAFTEN DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

nen und Schüler verknüpfen. (Vgl. MfSW NRW 2007, S. 22) Auch wenn offen bleibt, bis zu welchem Grad die Schülerinnen und Schüler tatsächlich Einfluss auf die Lernsituation haben – besonders in Hinsicht auf einen frei wählbaren, individuellen Rhythmus – scheinen die Grundvoraussetzungen für das Vorkommen von Muße in Anbetracht dieses Gesichtspunktes mindestens in Ansätzen vorzuliegen.

Zu (4): Das Ministerium weist darauf hin, dass die praktische Ausgestaltung der Unterrichtstätigkeit, die zu den in den Kernlehrplänen erwarteten Kompetenzen führen sollen, „in der Gestaltungsfreiheit – und der Gestaltungspflicht – der Fachkonferenzen sowie der pädagogischen Verantwortung der Lehrerinnen und Lehrer“ (MfSW NRW 2014, S. 3) liegt. Es werden folglich keine konkreten Anmerkungen zu den Umsetzungsweisen der Kernlehrpläne gemacht. Hierdurch ist es nicht möglich, anhand der Unterlagen den Grad der Standardisierung einzelner Arbeitsschritte zu bestimmen. Dies wäre nur im Einzelfall mit Blick auf die spezifische Unterrichtseinheit zu prüfen. Theoretisch gesehen ist die Voraussetzung also genauso gegeben wie sie nicht gegeben ist.

Die Einführung der Kernlehrpläne soll im Speziellen die Qualität schulinterner Arbeit fördern (vgl. ebd., S. 9). Auf welche Adressaten die Qualitätsentwicklung und die Qualitätssicherung zielen, findet sich in folgendem Zitat wieder. Unter der Überschrift „Leistungsbewertung“ (MfSW NRW 2007, S. 57) wird formuliert: „Für Lehrerinnen und Lehrer sind die Ergebnisse der Lernerfolgsüberprüfungen Anlass, die Zielsetzungen und die Methoden ihres Unterrichts zu überprüfen und ggf. zu modifizieren“ (ebd.). Leschinsky und Cortina sprechen die Problematik an, dass dem Lehrpersonal nicht ausreichend Hilfestellung angeboten würde, um notwendige Modifizierungen durchzuführen (vgl. Leschinsky/ Cortina 2008, S. 47). Dies kann in der Folge zu einer stärkeren Belastung der Schüler führen, da die *erwarteten Ergebnisse* dieselben bleiben und die Schülerinnen und Schüler nun mehr unter Druck geraten, diese unter gleichbleibend prekären Lernsituationen zu erbringen. Auf den Lehrenden liegt durch die Kontrolle der Qualitätsanalyse ein stark erhöhter Erwartungs- und Leistungsdruck. Diesem standzuhalten und ihn nicht auf der Hierarchieebene nach unten durchzugeben erfordert nicht nur eine sehr professionelle Einstellung, sondern auch einen starken Charakter. Hiermit sollen diese Eigenschaften dem Lehrpersonal keineswegs aberkannt werden. Es soll viel mehr danach gefragt werden, wie viel Erwartungsdruck an die Lehrerinnen und Lehrer sinnvoll oder auch vertretbar ist und ab wann dieser zu Überforderungen und damit einhergehend zu schlechteren pädagogischen Leistungen führen könnte.

THESIS AM FACHBEREICH SOZIAL- UND KULTURWISSENSCHAFTEN DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

5. Bildung – Ausbildung

5.1. Der Schulbereich

Im Laufe dieser Arbeit wurde festgestellt, dass manche Autoren einen Unterschied zwischen Ausbildung und der Bildung im traditionellen Sinn sehen. So stellte Pieper dem Begriff Ausbildung, welche seiner Meinung nach nur auf einen Teilbereich des Menschen ausgerichtet sei, den der *echten Bildung* gegenüber. Diese habe den ganzen Menschen und die Gesamtheit der Welt, ihre Zusammenhänge und Abläufe im Blick. (Vgl. Pieper 1952, S. 42f.) Auch Liessmann unterscheidet zwischen einer auf das Praktische bezogenen Ausbildung und einer Bildung, die die „Genauigkeit des Denkens“ (Liessmann 2009, S. 65) fördert. Diese Bildung könne nur losgelöst von der dinglichen Welt in einem von Muße erfüllten Raum existieren (vgl. ebd.). Es gibt des Weiteren Aussagen darüber, dass es auf der Ebene schulischer Bildung um die Frage danach, welche Bildung die Gesellschaft einer heranwachsenden Person mit auf den Weg geben will, gehe und nicht um die Frage, wozu diese ausgebildet werden soll (vgl. Scholl 2009, S. 105).

Bildung – als allgemeine Bildung mit Inhalten, über die jede Bürgerin und jeder Bürger einer Gesellschaft verfügen sollte – ist ein Aspekt schulischer Ausbildung. Die Inhalte einer solchen Bildung sind nicht starr festgelegt, sondern müssen innerhalb einer Gesellschaft von Vertretern der Politik, der Wirtschaft und der wissenschaftlichen Forschung diskutiert und definiert werden. Wir müssen also davon ausgehen, dass dem Begriff der Bildung in verschiedenen Kontexten auch ein unterschiedlicher Inhalt immanent ist. Eine Differenzierung zwischen Bildung und Ausbildung lässt also vermuten, dass es auch innerhalb des Begriffs Bildung Tendenzen gibt, die diesen dem der Ausbildung näher bringen. Fuhrmann drückt dieses Spannungsverhältnis in der Formel „Allgemeinbildung contra Berufsbildung“ (Fuhrmann 2004, S. 31) aus. Die Schulen wollen eine Bildung vermitteln, welche den Schülerinnen und Schülern diverse Chancen für ihren späteren Lebensverlauf ermöglichen sollen. Dies ist aus den Aussagen des MfSW NRW hervorgegangen. In diesem Kapitel wird untersucht werden, welcher Art von Bildungsverständnis die schulische Bildungspraxis zuzuordnen ist.

In Nordrhein-Westfalen sind, wie in Kapitel vier erwähnt, Kernlehrpläne und Bildungsstandards eingeführt worden. Diese sollen dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schülern in den einzelnen Unterrichtsfächern über das Fachwissen hinaus Schlüsselqualifikationen vermittelt werden, die sie über die Fächergrenze hinaus in anderen Fächern und zudem in au-

THESIS AM FACHBEREICH SOZIAL- UND KULTURWISSENSCHAFTEN DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

ßerschulischen Kontexten anwenden können. (Vgl. Scholl 2009, S. 127) Der klassische europäische Bildungskanon, wie ihn u. a. Manfred Fuhrmann beschreibt,[24] wird von manchen Kritikern (beispielsweise Eckhard Klieme) angefochten. Dieser sei an „spezifische Lebensstile“ (ebd., S. 133) geknüpft und „sozial eingeengt“ (ebd.). Fuhrmann führt selbst an, dass diese Form der bürgerlichen Allgemeinbildung (geprägt durch enzyklopädische, kulturell beeinflusste Wissensaspekte[25]) schubweise, gemeinsam mit dem humanistischen Gymnasium, von der modernen Massengesellschaft verdrängt wurde (vgl. Fuhrmann 2004, S. 206). Neue Herausforderungen führen diese moderne Gesellschaft dazu, andere Themen in den Mittelpunkt ihrer Bildungsfragen zu setzen als dies früher der Fall war.[26] In Kapitel 2.3.2. wurde bereits über die Einflüsse der globalisierten Welt gesprochen. Dieser Punkt soll nun erneut aufgegriffen und verstärkt dargestellt werden.

Die digital vernetzte Welt sorgt dafür, dass globale Problemlagen wie die prekären Lebensumstände in der sogenannten Dritten Welt, der internationale Terrorismus sowie Klima- und Umweltbelastungen den Gesellschaften westlicher Industrienationen so bewusst sind wie noch nie. Auch die systematischen Zusammenhänge dieser Problematiken zeigen sich heutzutage sehr viel klarer auf. Demnach sollten, nach Dannhäuser, Bildungsinstitutionen in besonderem Maße die Entwicklung eines „globalen Bewusstseins“ (Dannhäuser 2003, S. 15) ins Auge fassen. Martha Nussbaum spricht in diesem Zusammenhang von „citizens of the world“ (Nussbaum 1997, S. 50). Diese *Weltbürger* zeichnet neben einem globalen nicht auf die eigenen territorialen Grenzen eingeengten Denken von Problemstrukturen auch das kritische Hinterfragen eigener Normen und Traditionen aus (vgl. ebd., S. 58). Die Schulen versuchen diesem immer stärker wachsenden Anspruch gerecht zu werden und ihren Bildungsauftrag dementsprechend weit zu interpretieren. Dies ist an den Aussagen des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen sowohl für den Grundschul- wie auch für den weiterführenden Schulbereich festzumachen.[27] Gerade die stetig zunehmende Multikulturalität stellt die Gesellschaft in Hinsicht auf die Wertevermittlung in Bildungseinrichtungen vor neue Herausforderungen. Schon zehn Jahre vor Gründung der AfD und elf Jahre vor Gründung von Pegida schrieb Dannhäuser über das wiederkehrende Auftreten von

THESIS AM FACHBEREICH SOZIAL- UND KULTURWISSENSCHAFTEN DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

---

[24] Manfred Fuhrmann stellt diesen in seinem Buch „Der europäische Bildungskanon“ vor. Die von ihm angeführten neun Sachbereiche umfassen u. a. die Philosophie, die Mathematik und das Theater. Siehe hierzu Fuhrmann 2004, S. 84-204.

[25] Der Fokus der europäischen Schule bis zum 20. Jahrhundert lag vor allem auf der Vermittlung von Sinnzusammenhängen (vgl. Fuhrmann 2004, S. 215).

[26] Ein Kanon unterliegt immer der Beeinflussung menschlicher Interessen. Er bleibt ein soziales Gebilde. (Vgl. Nussbaum 1997, S. 106)

[27] Vgl. hierzu MfSW NRW 2008, S.11 sowie ders. 2014, S. 9-11.

Ausländerfeindlichkeit in der Bundesrepublik: „Beängstigend sind Rückfälle in Nationalsozialismus und Rechtsradikalismus“ (Dannhäuser 2003, S. 21).[28] Mit dieser Aussage definiert er einen zentralen Aspekt von Bildung, der nach den aktuellen Bundestagswahlen und dem Einzug der AfD in den deutschen Bundestag nichts von seiner Aktualität verloren hat. Das deutsche Bildungswesen habe sich folglich gerade aufgrund seiner eigenen Historie an Fragen der Wertevermittlung (besonders in den Bereichen multikultureller Umgang, Humanität und Friedenssicherung) zu messen. Die Konzentration der Kernlehrpläne „auf rein fachliche und überprüfbare Kompetenzen“ (MfSW NRW 2014, S. 9) läuft hierbei Gefahr, diesem Anspruch nicht gerecht zu werden. Definitiv legt die Regierung hiermit die Verantwortung über die Vermittlung von entscheidenden gesellschaftlichen Werten in die Hände der Schulen vor Ort und damit letztlich in die der Fachlehrerinnen und Fachlehrer. Ein solcher Gedanke der individuellen Ausgestaltung der Unterrichtsziele und Stundentafeln durch Einzelschulen wurde vom bayrischen Verfassungsgericht im Jahr 1994 als mit der staatlichen Schulaufsicht unvereinbar bestimmt (vgl. Dannhäuser 2003, S. 49). Die Orientierung des Unterrichts an zweckgebundenen Inhalten[29] läuft Gefahr, Bildungsabschlüsse zu „Weichenstellungen“ (ebd., S. 29) und wirtschaftlichen „Zertifikaten“ (ebd.) zu deformieren, welche nach ihrem „materielle[n] Ertrag für den Einzelnen“ (Fuhrmann 2004, S. 216) bewertet werden. Die grundlegende Funktion der Schule sei es, so Dannhäuser, gesellschaftlich „erwartete Qualifikationsstandards zu erbringen“ (Dannhäuser 2003, S. 59). Damit ist gemeint, dass „eine allgemeine Grundbildung […] vor allem die Aufgabe [hat], das Fundament zu legen für die Anschlussfähigkeit des erworbenen Wissens für Orientierung, Anpassung und Weiterlernen“ (ebd.). Auch Sigmar Gabriel hatte einen ähnlichen Standpunkt zu der Funktion von Bildung, als er darauf hinwies, dass in Bildung nie ein Wert in sich enthalten gewesen wäre und dass ihre zentrale Ausrichtung schon immer dem Dienste der Gesellschaft zuzuordnen gewesen sei (vgl. Fuhrmann 2004, S. 224). Mit Sicht auf die aktuellen Kernlehrpläne und Bildungsstandards scheint die Aufgabe der Schulen aus dieser Sicht erfüllt zu sein. Dienen doch die neu entwickelten Kriterien dem Gedanken, das Lernen zu lernen. Zudem ist ihre Form so gewählt, dass ihre Wirkungsweise empirisch nachzuvollziehen und zu erforschen ist. Es handelt sich um ein sich selbst fortentwickelndes System, welches auf messbaren Daten basiert. (Vgl. Scholl 2009, S. 251)

THESIS AM FACHBEREICH SOZIAL- UND KULTURWISSENSCHAFTEN DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

---

[28] Es kann erneut an Adornos Forderung „daß Auschwitz nicht noch einmal sei“ (Adorno 1966, S. 88) erinnert werden.

[29] Zweckgebundene Inhalte sind hierbei zu verstehen als dem nationalen und internationalen Wettbewerb untergeordnet, bzw. unter ökonomischen Gesichtspunkten gedacht.

Doch bleibt auch festzuhalten, dass ein erweitertes Bildungsverständnis, das davon ausgeht, „daß sich Bildung nicht in ihren praktischen Zwecken erschöpft“ (Fuhrmann 2004, S. 229) und nicht an der Selbstverwirklichung und „der einseitigen Qualifikation für wirtschaftliche Erfolge“ (ebd.) anknüpft, existiert. Einem solchen Verständnis versucht das Schulwesen nach eigenen Aussagen gerecht zu werden. Doch sollte in Frage gestellt werden, ob dies in der Tat der Fall ist, wenn die vorgegebenen Rahmenbedingungen ein solches zwar erlauben, für seine praktische Umsetzung jedoch keine näheren Bestimmungen geben. Es macht den Anschein, als wäre die schulische Ausbildung junger Menschen genau dies. Eine Ausbildung nach praktischen, von der Gesellschaft erwarteten Gesichtspunkten, die es erlauben, in einer sich stetig selbstüberholenden Zukunft wirtschaftlich und technologisch auf einem erforderten Niveau zu verbleiben. Das Bildungsverständnis des deutschen Schulwesens schließt bei seiner näheren Betrachtung (unter kritischer Betrachtung der bereitgestellten Strukturen) einen erweiterten Bildungsbegriff nicht zwingend mit ein, da es sich zu sehr an praktische, lebensnahe Bezüge heftet.

5.2. Der Hochschulbereich

„Most courses, you have to remember lots of little facts, but in this one they want you to think and ask questions.” (Nussbaum 1997, S. 5) Martha Nussbaum betrachtet in ihrer Schrift „Cultivating Humanity. A classical defense of reform in leberal education“ das Bildungsverständnis im Hochschulwesen der USA. Dieses fußt auf der Annahme, dass eine höhere Bildung Menschen nicht nur fachliches Wissen und Kompetenzen näherzubringen, sondern die Menschen in all ihren Facetten und speziell in ihrer Menschlichkeit auszubilden habe. Sie beschreibt dieses Vorhaben mit dem Begriff „cultivation of humanity“ (ebd., S. 9). Dies führt nach ihren Aussagen dazu, dass sich die Menschen in einem Zustand befinden, den sie als *Weltbürger*[30] bezeichnet. Diese *Weltbürger* sehen sich selbst in erster Linie als der menschlichen Gattung angehörig und dem Menschlichen verpflichtet. Es ist also ein globaler Gedanke, der diesen Aspekt einem national geprägten, gender- oder gruppenbezogenen Selbstbild entgegensetzt. Auch wenn die Bildungseinrichtungen in den USA in dieser Hinsicht auf einem guten Weg seien,[31] wäre die Ausprägung noch nicht stark genug. (Vgl. Nuss-

THESIS AM FACHBEREICH SOZIAL- UND KULTURWISSENSCHAFTEN DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

[30] Die Idee der *Weltbürger* ist nicht neu. Sie findet sich beispielsweise auch schon in der Antike bei den Stoikern (vgl. Nussbaum 1997, S. 8).

[31] Das Hochschulwesen der Vereinigten Staaten von Amerika verpflichtet die Studierenden in den ersten beiden Semestern „eine Vielzahl von Kursen zu belegen, bei denen die aus den Geisteswissenschaften die Hauptrolle spielen“ (Nussbaum 2012, S. 31).

baum 1997, S. 9) In Europa sei das Hochschulwesen in dieser Hinsicht noch nicht so ausgereift wie das der USA. Eine fundamentale Orientierung am Wirtschaftswachstum habe (in Europa) dazu geführt, dass „die gesamte universitäre Bildung – sowohl die Lehre als auch die Forschung – nach ökonomischen Kriterien“ (Nussbaum 2012, S. 150) her strukturiert sei. Ob und falls ja inwieweit dies der Fall ist, soll an dieser Stelle nicht analysiert werden. Doch werden Nussbaums Gedanken aufgegriffen die besagen, dass die Bildung heranwachsender Menschen, hin zu *Weltbürgern* von entscheidender Wichtigkeit für die heutige Zeit sei.[32]

Drei Eigenschaften beschreibt Nussbaum als die zentralen Faktoren, die zur *cultivation of humanity* führen (vgl. Nussbaum 1997, S. 9). Auch wenn diese von ihr formulierten Eigenschaften keinen Anspruch auf Vollständigkeit haben – sie spricht selbst davon, dass ein gebildeter Mensch in der heutigen Welt eine Vielzahl an wichtigen Eigenschaften vorzuweisen hat – sind ihr diese drei im Speziellen wichtig. Sie möchte hiermit auf Punkte aufmerksam machen, die, nach ihrer Sicht, immer noch zu wenig Beachtung finden. (Vgl. ebd., S. 11)

1. Die kritische Betrachtung der eigenen Person und der Traditionen, die einen selbst geprägt haben/ prägen (vgl. ebd., S. 9 f.).
2. Das Wissen um die Welt, außerhalb der eigenen Person, des eigenen Landes, usw. und damit verbunden die schon angesprochene Einstellung sich selbst vor allem anderen als Mensch zu sehen – und nicht einer gesonderten Untergruppe angehörig (vgl. ebd., S. 10).
3. Das Vermögen sich in einen anderen Menschen hineinzuversetzen und die Welt durch seine Augen zu betrachten, um seine Emotionen, seine Wünsche und seine Geschichte verstehen zu können. Nussbaum nennt diese Vermögen „the narrative imagination“ (ebd., S. 10).

THESIS AM FACHBEREICH SOZIAL- UND KULTURWISSENSCHAFTEN DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

Eine wichtige Feststellung Nussbaums ist, dass durch das Wissen um die Welt (Punkt 2) und die kritische Betrachtung der eigenen Tradition (Punkt 1) die Frage danach aufkommt, in wie weit unsere Wertevorstellungen und Normen naturgegeben sind. Oder anders formuliert: sind sie nicht das Produkt kulturhistorischer Zusammenhänge? (Vgl. ebd., S. 53 f.) Dass eine solche kritische Frage für ein Individuum im täglichen Umgang mit Menschen verschiedenster Art, innerhalb einer multikulturellen Gesellschaft hilfreich ist, da sie einen gelockerten Blick auf Diversität fördert, leuchtet ein. Nussbaum gibt auch eine Hinführung zu dieser Frage. Durch das Studium fremder Kulturen – hierbei sei es egal, welche Kultur man studiere, sie

[32] In dieser Arbeit werden ihre Forderungen an das US-amerikanische Hochschulwesen, als auf das deutsche anwendbar aufgefasst und aus diesem Grund nicht durch konkrete Beispiele deutscher Universitäten oder Fachhochschulen ergänzt.

müsse lediglich der eigenen fremd sein – gelange man automatisch zu der Erkenntnis, dass der eigene Horizont limitiert sei und die eigenen Ansichten keine allumfassende Wahrheit aufzeigten. Die Bearbeitung sollte hierbei tiefgehend sein und sich nicht nur mit oberflächlichen Merkmalen beschäftigen (vgl. Nussbaum 1997, S. 68). Das Lernen über fremde Kulturen stellt also einen Bildungsinhalt dar, den sie als zentral sieht in der Entwicklung hin zu einem *Weltbürger*. Einen besonderen Aspekt in der Auseinandersetzung mit Kulturen bilden für Nussbaum die Themenfelder Sexualität, Geschlecht und Gender. Diese seien vor allem in der „undergraduate education“[33] (ebd., S. 70) zu verordnen, damit schon früh ein kritisches Nachdenken über Kultur gefördert wird. (Vgl. ebd.) Die kulturelle Enge, in welche jeder Mensch hineingeboren ist, beschneidet die Freiheit des selbstständigen Denkens. Es gelte nun, so Nussbaums Forderung, diese Enge zu durchbrechen. Hierzu sei das Wissen um die eigenen Traditionen dennoch von zentraler Wichtigkeit. Denn erst durch die kritische Auseinandersetzung mit dieser, könne das Individuum zum eigenen, freien Denken gelangen. (Vgl. ebd., S. 293 f.) In einer Zeit, die geprägt sei durch ökonomische Sorgen, beschreibt Nussbaum, dass die Fokussierung des Hochschulbetriebs auf der Berufsvorbereitung liege und nicht, wie sie es einfordert, auf der Stärkung und Ausbreitung der Demokratie:

> „But they sell our democracy short, preventing it from becoming as inclusive and as reflective as it ought to be. People who have never learned to use reason and imagination to enter a broader world of cultures, groups, and ideas are impoverished personally and politically, however successful their vocational preparation” (ebd., S. 297).

Wichtig sei es für diese Demokratie, seine eigenen Vorstellungen und Werte in eine stark ineinandergreifende und höchst facettenreiche Welt einzuflechten, welche gekennzeichnet ist durch gegenseitige Abhängigkeiten (vgl. ebd., S. 299). Nussbaum warnt davor, in eine Richtung zu steuern, in der eine technisch hoch entwickelte, aber sozial und emotional verarmte Gesellschaft zu sehen ist, die ihre Fähigkeit verloren hat, sich selbst von außen zu betrachten und kritisch zu denken (vgl. ebd., S. 300). Mit diesem dystopischen Bild betont sie erneut die von ihr empfundene Dringlichkeit, der Umstellung der Studienausrichtung auf die Hinführung junger Menschen zu *citizens oft he world*. Es kann abschließend festgehalten werden, dass die von Nussbaum als besonders wichtig erachteten Aspekte von Bildung neben einer selbstreflexiven, kritischen auch eine deutlich politische Dimension haben. Sie sind nach ihrer Auffassung in zweifacher Weise von zentraler Bedeutung. Erstens für ein gelingendes Leben eines Individuums innerhalb einer Demokratie und zweitens für den Erhalt und Fortbestand dieser Demokratie als Ganzes.

THESIS AN FACHBEREICH SOZIAL- UND KULTURWISSENSCHAFTEN DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

---

[33] Das Studium bis zur Vollendung des Bachelorabschlusses.

5.3. Weiterbildung und ‚life-long-learning'

In einer Zeit, die geprägt ist durch stetige Veränderung und damit der Unstabilität der vertrauten Umstände, kommt dem *lebenslangen Lernen* und einer institutionalisierten Form von diesem – der Weiterbildung – eine immer größer werdende Bedeutung zu. „Bildung soll selbst organisiert, schnell, effizient und lebenslang vor sich gehen" (Meyer-Drawe 2008, S. 40). Die vorangegangenen Kapitel konnten aufzeigen, dass der Fokus der aktuellen Bildungspolitik auf der Bildung von Kompetenzen liegt, welche dem Individuum ermöglichen sollen, die Aufgabe einer solchen lebenslangen Lerntätigkeit erfolgreich zu bewältigen. Auch Kritiker des derzeitigen Bildungswesens sehen sich in der Verantwortung, Antworten auf die Frage zu finden, wie sich die Vorbereitung auf eine ungewisse, sich schnell umformende Zukunft zu gestalten habe.[34] Dieses Kapitel abschließend wird nun ein näherer Blick auf den Prozess des *lebenslangen Lernens* geworfen. Hierbei werden speziell Themen der Erwachsenenbildung (als Beispiel für Weiterbildung) und des informellen Lernens eine Rolle spielen, da sie den Prozess des life-long-learnings konkretisieren.

Zunächst wird sich der Erwachsenenbildung gewidmet. Diese hat im betriebswirtschaftlichen Sinn die Aufgabe, aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse in die konkreten Handlungsfelder der Berufspraktiker einzubringen (vgl. Arnold/ Pätzold 2008, S. 7). Ein weit verbreiteter Grundgedanke der Erwachsenenbildung ist das *selbstgesteuerte Lernen*. Damit ist gemeint, dass die Lernenden ihre Lerninhalte und -ziele selbst formulieren, die vorhandenen Ressourcen selbst erkennen und ihre Ergebnisse eigenständig benoten. Dies kann auch unter Anleitung und mit Hilfestellung geschehen. (Vgl. ebd., S. 41 f.) Wir erkennen also einen deutlichen Unterschied zu den Lernprozessen im Schul- und Hochschulbereich. Die Umstände scheinen eine sehr viel individuellere Bildungstätigkeit zuzulassen und insgesamt basiert der Bereich auf mehr Freiwilligkeit, als es der Zwangskontext von Schule (jedenfalls bis zur Vollendung der Schulpflicht) beispielsweise tut.[35]

Die Erwachsenenbildung durchlebte seit 1945 mehrere Phasen, welche Arnold und Pätzold in ihren Ausführungen angeben. Diese sind jeweils von einem entscheidenden Moment geprägt. Zunächst machten Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung die größte Motivation und Zielrichtung von Erwachsenenbildung aus. Der Sputnik-Schock[36] u. a. sorgte für die

THESIS AM FACHBEREICH SOZIAL UND KULTURWISSENSCHAFTEN DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

---

[34] Siehe hierzu Fuhrmann 2004, S. 227.
[35] Ausgenommen die angeordnete betriebliche Weiterbildung, welche auch auf einem Zwangskontext beruht.
[36] Eine Erschütterung des westlichen (vor allem des US-amerikanischen) Bildungssystems, ausgelöst durch die erfolgreiche sowjetische Raumfahrtmission von Sputnik 1.

Einleitung der zweiten Phase, welche die Qualifikationsentwicklung in den Vordergrund schob. Diese war vor allem auf wirtschafts-ökonomische Gesichtspunkte ausgerichtet. Anschließend lag der Fokus nicht mehr auf rein wirtschaftlichen Anforderungen, sondern war mit „dem Anspruch gesellschaftlicher Entwicklung verbunden“ (Arnold/ Pätzold 2008, S. 43). Die vierte Phase wird als die der Identitätsentwicklung benannt. Ähnlich wie die erste Phase der Persönlichkeitsentwicklung ist sie auf das Individuum zentriert. Doch diesmal mit der genauen Betrachtung der „Wechselwirkungen zwischen Individuum und Gesellschaft“ (ebd.). Die Phase der Kompetenzentwicklung schließlich bildet die letzte und wird von Arnold und Pätzold als die alle anderen Phasen kombinierende verstanden. (Vgl. ebd., S. 42 f.)

Wie auch andere Autorinnen und Autoren in anderen Bereichen der Bildung schon anmahnten, so argumentieren auch Arnold und Pätzold, dass die Erwachsenenbildung ihre eigentliche Bedeutung verliert, wenn sie zu sehr von Seiten marktwirtschaftlicher Kriterien betrachtet wird (vgl. ebd., S. 100). Eine zu starke Marktorientierung sorge dafür, dass auf dem Sektor der Erwachsenenbildung nur noch reagiert wird. Es sollten jedoch auch aktiv Inhalte vermittelt werden, welche vom Markt aktuell eventuell nicht nachgefragt werden. (Vgl. ebd., S. 101) Es gebe im Bereich der Erwachsenenbildung in Hinsicht auf dessen Vermarktung zudem Schwierigkeiten, die sich von denen in anderen Bereichen abheben würden. Da sich der Erfolg im Lernprozess der Erwachsenenbildung auf mehreren Ebenen abspielt,[37] messe sich die Qualität der Weiterbildung nicht nur an ihrem Ergebnis, sondern bereits an „der didaktischen Gestaltung des Aneignungsprozesses“ (ebd., S. 104). Zwischen den verschiedenen Erfolgsarten seien Bezüge festzustellen, es gäbe aber auch sogenannte Verzerrungen. Dies meint: ein Erfolg kann einen zweiten bedingen, muss dies aber nicht zwangsläufig. Zudem schließt der Misserfolg eines Aspekts das Gelingen anderer nicht unbedingt aus. Er kann teilweise sogar Grund für das Gelingen eines anderen sein. (Vgl. ebd., S. 104 f.)

Als nächstes wird sich dieses Kapitel dem *informellen Lernen* als Teil des *lebenslangen Lernens* widmen. *Informelles Lernen* hat als Ausdruck den Einzug in diverse politische und fachbezogene Debatten gefunden. Hierbei ist der Begriff jedoch nicht eindeutig zu fassen und wurde an verschiedenen Stellen mit Ausrichtung auf unterschiedliche Schwerpunkte hin definiert. Man könnte zusammenfassend und vereinfacht formulieren, dass *informelles Lernen* ein Lernen außerhalb formal und nonformal gestalteter Rahmenbedingungen bedeutet. Ihm wohne ein Moment von beiläufigem Lernen inne. Dem Lernen in Situationen, welche traditi-

[37] Diese Ebenen sind: „Zufriedenheitserfolg“, „Legitimationserfolg“, „Lern-oder Aneignungserfolg“ und „Transfererfolg“ (Arnold/ Pätzold 2008, S. 104)

THESIS AM FACHBEREICH SOZIAL- UND KULTURWISSENSCHAFTEN DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

onell nicht als lernspezifisch aufgefasst werden. Formale Lernprozesse fänden, nach diesem Verständnis beispielsweise an Schulen oder Universitäten statt. Nonformale Lernprozesse seien beispielsweise in Kursangeboten vorzufinden, welche sich außerhalb einer Institution abspielen. (Vgl. Overwien 2009, S. 23 f.) *Informelles Lernen* kann sich zwar auf ein bestimmtes Ziel fokussieren, muss dies jedoch nicht zwangsläufig. Jedenfalls ist eine solche Fokussierung nicht von vorneherein intendiert. (Vgl. ebd., S. 26) Einwirkungen von außen (beispielsweise die Erstellung lernfreundlicher Rahmenbedingungen) führen unausweichlich dazu, dass der Lernprozess seine informellen Eigenschaften verliert (vgl. ebd., S. 27). Nach Overwien stellen unter anderem Freizeitaktivitäten einen Raum informellen Lernens dar. Es gibt Tendenzen, informell erworbene Kompetenzen zu zertifizieren, damit ihnen im Ausbildungs- und Arbeitsmarkt somit Rechnung getragen werden können. Bezogen auf die angesprochenen Freizeitaktivitäten stellt sich jedoch die kritische Frage, „inwieweit dadurch nicht auch der Charakter der Tätigkeit verändert würde und Spaß und Freiwilligkeit verloren gingen“ (ebd., S. 31).

Auch das Ehrenamt biete *informellem Lernen* einen Raum, so Düx und Sass.[38] Nach einer Studie zum Kompetenzerwerb von Jugendlichen im Rahmen von freiwilliger ehrenamtlicher Tätigkeit sei zu erkennen, dass sich im Ehrenamt vor allem Kompetenzen entwickeln, die eher nicht in Schule, Freizeit oder Familie, sondern zumeist in Beruf und Ausbildung erworben werden. Außerdem würden die Jugendlichen im Besonderen persönliche und soziale Kompetenzen erwerben bzw. weiterentwickeln. (Vgl. Düx/ Sass 2009, S. 173) Je nach Sektor sei Ehrenamt auch Vermittler politischer Kompetenzen. Dies wird von den Aussagen der Jugendlichen gestützt, welche das tatsächliche Erleben von Demokratie als sehr viel aufschlussreicher empfinden als die rein theoretische Behandlung in der Schule. Es könne laut Düx und Sass demnach auch vermutet werden, dass freiwilliges Engagement von Jugendlichen demokratiefördernd wirkt, da sie hierdurch ein größeres Interesse an politischem Handeln erlangen könnten und sich in der Folge näher mit politischen Fragen und Abläufen auseinandersetzen würden. (Vgl. ebd., S. 174 f.)

Weiterbildung und *lebenslanges Lernen* generell stehen in direktem Zusammenhang mit Forderungen der Nachhaltigkeit, welche auch den Bildungssektor immer stärker beeinflussen. Hierbei trägt der Begriff der Nachhaltigkeit eine doppelte Bedeutung. Einerseits im inhaltlichen Sinn, andererseits auf den Prozess bezogen. Inhaltlich meint die Thematisierung

---

[38] Siehe Düx, W.; Prein, G.; Sass, E. und Tully, C. (2009): *Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter.* Wiesbaden. 2. Auflage.

THESIS AM FACHBEREICH SOZIAL- UND KULTURWISSENSCHAFTEN DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

ökologischer, wirtschaftlicher usw. Nachhaltigkeit. Nachhaltigkeit im Sinne des Prozesses beschreibt hingegen die „Bereitschaft und Fähigkeit“ (Molzberger/ Rohs 2009, S. 202) von Menschen, sich ihr Leben lang um den Ausbau ihrer bestehenden und die Neugewinnung noch nicht vorhandener Kompetenzen zu bemühen. Auch schließt dieser Aspekt der Nachhaltigkeit das Überdenken der eigenen Haltungen und Werte mit ein. (Vgl. ebd., S. 201 f.)

Nach Thomas Geisen sei das zentrale Element der Individuen moderner Gesellschaften die „Unterordnung sämtlicher menschliche Lebenstätigkeiten unter die Ausbildung und Ausübung der erworbenen individuellen Leistungsfähigkeit“ (Geisen 2011, S. 26). Er trifft diese Aussage unter der Beobachtung, dass sich die Strukturen von Arbeit (und somit auch von Ausbildung) in einem Wandel befinden. Markierend für den zukünftigen arbeitenden Menschen seien demnach „individualisierte Qualifikationen, systematische Selbstkontrolle der Arbeit, [sic!] sowie die Selbstkontrolle der eigenen Person und unklarer sozialer Schutz“ (ebd., S. 24). Diese sich vollziehende Entwicklung symbolisiere die Abwendung vom Wohlfahrtsstaat und die Hinwendung zum Wettbewerbsstaat (vgl. ebd.). Er sieht diese Veränderungen als so tiefgreifend, dass er formuliert: „allein in der Ausübung von Arbeit kann der Mensch sein Menschsein realisieren“ (ebd., S. 58). Dies sei die Auffassung einer modernen Gesellschaft, welche Arbeit als ihren höchsten Wert definiere. In einer solchen Gesellschaft,[39] werden „Erziehung und Bildung […] zu Mitteln der Produktivkraftentwicklung“ (ebd., S. 59). Seine Ausführungen werden an dieser Stelle angebracht, um sie mit dem Prinzip des *lebenslangen Lernens* in Verbindung zu setzen. Um genauer zu sein, mit einer Kritik an diesem beziehungsweise einer rein marktwirtschaftlichen Ausrichtung dieses Konzeptes. Arnold und Pätzold warnten vor einer zu starken Ökonomisierung der Erwachsenenbildung. Wenn das Konzept des *lebenslangen Lernens* in Kombination mit einer, wie Geisen es anspricht, totalen Zentralisierung der Arbeit im Leben der Menschen gesehen wird, sollte die zunehmende Beachtung dieses Feldes mit einer ebenso zunehmenden kritischen Schärfe gesehen werden. Die völlige Ökonomisierung jeder alltäglichen Tätigkeit ist bislang nur eine Dystopie. Es bleibt zu verfolgen, welche Wege unsere Gesellschaft in Zukunft eingeschlagen wird.

Abschließen wird dieses Kapitel mit einem Zitat von Thomas Geisen zu dem Thema der „Veränderung in der Haltung zur Arbeit“ (Geisen 2011, S. 24):

> „Es geht hier also um die Bemühungen einer Intensivierung und Fokussierung des gesamten menschlichen Tätigkeitsvermögens auf die weitere Entfaltung und Entwicklung des individu-

THESIS AM FACHBEREICH SOZIAL- UND KULTURWISSENSCHAFTEN DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

[39] Geisen führt aus, dass Arbeit in Deutschland einen solchen zentralen Stellenwert besitze. Siehe hierzu: Geisen 2011, S. 17-26 und S. 57 ff.

> ellen Arbeitsvermögens. Alle anderen menschlichen Tätigkeiten werden daher in Abhängigkeit und in engem Bezug zu dieser Hauptaufgabe gesehen.“ (ebd., S. 25)

Geisen meint einen Trend zu entdecken, welcher sich in unserer Gesellschaft aktuell vollziehe, und zwar die kompromisslose Unterordnung aller Handlungen und Bemühungen unter die Arbeit. Dies würde in der Folge auch bedeuten, dass sich jegliche Bildung in ihrer Idee und ihrer Umsetzung allein ihrem Nutzen für die Arbeit verschreibt. Also alle idealistisch, humanistische Ausrichtung verlieren würde.

6. Fazit

Bildung ist ein sehr facettenreicher, gesellschaftlich beeinflusster Begriff, der sich im Laufe der Zeit verschiedenen Anforderungen angepasst hat und nie frei von Mehrdeutigkeit und inhaltlichen Diskursen war. So wird er teils mit einer Sammlung erworbenen Wissens gleichgesetzt, die nicht selten einem wie auch immer bestimmten Kanon unterliegt. Bildung kann aber auch als eine Haltung oder Lebensform gedeutet werden, die sich der kritischen Betrachtung des Selbst, der Umwelt und der Traditionen verschreibt. Nach dieser Definition verursacht der Bildungsprozess im Individuum zwangsläufig Verwirrung, Desorientierung und Schmerz, da das Fundament auf welchem es seine Identität gebaut hat in Frage gestellt wird. Diese Definition ist nach meiner Auffassung vielleicht der treffendste Bereich, den der Begriff Bildung zu beschreiben vermag. Bildung galt schon immer als ein zentraler gesellschaftlicher Faktor, dem mitunter großer Einfluss auf das Gelingen eines Staates zugeschrieben wurde und wird. Durch die Jahrhunderte hindurch lassen sich verschiedene Schwerpunkte erkennen, die immer wieder auftauchen. So gibt es einerseits Strömungen, die eine starke Praxisnähe als unverzichtbar ansehen, um zu wahrer Bildung zu gelangen. Andere formulieren, dass eine zu starke praktische Nähe die wahren Ziele der Bildung verfehlen. Letztere Ansichten erscheinen stark idealistisch; sie betrachten Bildung jenseits der lebenspraktischen Tätigkeiten und in der Hinführung zu etwas Höherem (das Gute, Gott, die Vernunft). Im Laufe der Zeit haben sich auch die Adressaten der Bildung geändert. Von einem kleinen, auserlesenen Teil der Gesellschaft ausgehend, entwickelten sich, speziell in modernen Theorien, Vorstellungen von einer Allgemeinbildung für jeden Menschen. Auch wenn heutzutage auf verschiedenen Ebenen sogar Gesetze entstanden sind, die das Recht auf Bildung für jeden Menschen festhalten,[40] ist der Inhalt einer solchen Allgemeinbildung weiterhin einem regen

THESIS AM FACHBEREICH SOZIAL- UND KULTURWISSENSCHAFTEN DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

[40] Siehe hierzu den Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (vgl. Vereinte Nationen 1948, S. 5).

Diskurs unterlegen. Ganzheitliche Ansätze versuchen dem Bildungsbegriff eine Vielzahl an Aspekten zuzuschreiben. So beispielsweise fachliche sowie überfachliche, soziale, politische wie auch selbstreflexive Kompetenzen. Konrad Liessmann u. a. kritisiert eine derartige Überfrachtung des Bildungsbegriffs, wenn er von Bildung als einer Art Allheilmittel spricht (vgl. Liessmann 2009, S. 50). Es scheint als bestünde hierbei die Gefahr, dass durch mehr und mehr Attributionen gleichsam immer weniger Platz für tatsächliche Inhalte bliebe. Entscheidend für einen Bildungsprozess ist die Fähigkeit zur (Selbst-) Reflexion, damit sich das Individuum die gelernten Inhalte tatsächlich zu eigen zu machen kann. Es konnte in dieser Arbeit dargestellt werden, dass der (Selbst-)Reflexionsprozess sehr eng mit der Muße verbunden ist, wenn er diese nicht sogar zur Bedingung hat. Somit wäre Muße folglich auch die Grundvoraussetzung für jegliche Art von Bildung. Muße wird von manchen Autorinnen und Autoren als ein Seinszustand beschrieben, der geprägt ist durch die Ablösung von äußeren Zwängen wie Nutzen, Zielgerichtetheit oder Effizienz[41]. Es wurde festgestellt, dass es verschiedene Ansichten dazu gibt, ob Muße innerhalb von Arbeitskontexten, speziell während einer Arbeitstätigkeit, denkbar ist oder nicht. Den Kapiteln zur Relevanz von Muße an deutschen Schulen wurde das Verständnis vorausgesetzt, dass Muße in Zwangskontexten wie Arbeits- und schulinternen Lerntätigkeiten denkbar ist. Es konnte in der Folge aufgezeigt werden, dass von Seiten der Verantwortlichen Muße keine Erwähnung in der Konzeption von Schulbildung findet. Jedoch wurde ferner deutlich, dass die Voraussetzungen für das Auftauchen von Muße teilweise gegeben sind. Hier wäre es wünschenswert, diese positiv wirkenden Voraussetzungen stärker zu fördern. Auf diesen Punkt wird an späterer Stelle in Verbindung zur Schulsozialarbeit noch näher eingegangen werden. Für weitere Forschungen könnte es interessant sein einen Vergleich zwischen staatlichen und außerstaatlichen Schulformen herzustellen. So beispielsweise zu den Rahmenbedingungen in und den Handlungsweisen von Waldorf- oder Montessori-Schulen. Es gelte hierbei herauszufinden, ob diese Schulformen Muße als Teil von Bildungsprozessen anerkennen (benennen) beziehungsweise Umstände schaffen, welche Muße auch während der zielgerichteten Lerntätigkeit zulassen würde.

Es gibt eine Vielzahl an Autoren, die die trendgebende gesellschaftliche Ausrichtung auf verwertbare Leistungen und Fähigkeiten anfechten. So auch im Schulbereich, wenn der Fokus scheinbar nicht mehr auf der inneren Weiterentwicklung des Menschen liegt, sondern sich außerhalb von diesem auf ökonomische Faktoren verengt. Die modernen Methoden des Schulsystems wie beispielsweise das Qualitätsmanagement, welches dazu dient, eine Einsicht

[41] Effizienz beinhaltet hierbei sowohl zeitliche wie auch wirtschaftliche Aspekte.

THESIS AM FACHBEREICH SOZIAL- UND KULTURWISSENSCHAFTEN DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

in die Wirksamkeit ihrer Praktiken zu erhalten (vgl. MfSW NRW 2008, S. 19), sind in ihrer Wirkungsweise in Frage zu stellen. Denn besonders bei der Wirksamkeitsfrage wird sich zeigen, ob etwaige Fehler tatsächlich am vorhandenen System festgemacht werden oder das Nichterreichen von Kompetenzen einen erhöhten Druck auf die Schülerschaft bedeuten wird. So ist es z. B. fragwürdig, warum die erbrachten Leistungen in Vergleichserhebungen (wenn auch nur teilweise) in die Benotung der Schülerinnen und Schüler einfließen dürfen. Während der Bearbeitung dieser Bachelorarbeit stellte sich mir zudem folgende Frage:

> Wenn es in der Schule um das Lernen von Lernen geht – in Hinsicht auf die Erlangung fächerübergreifender Kompetenzen, die auf das lebenslange Lernen vorbereiten sollen – entzieht sich die Schule dann nicht der Verantwortung, eine tatsächliche Bildung zu vermitteln?

Der Mensch wird zwar mit Handwerkszeug ausgestattet, dass es ihm erlaubt sich selbst zu bilden. Doch damit erwächst auch die Verantwortung dies in Eigeninitiative zu tun. Wer nicht gebildet ist, hat dies dann folgerichtig selbst zu verantworten und muss mit den sozialen Folgen rechnen. Nun möchte ich mich dem Ausblick auf eine sich schnell wandelnde Zukunft nicht verschließen, jedoch sehe ich die Entwicklung hin zu einer Gesellschaft, welche Arbeit und Ausbildung als einzig wahren Lebensinhalt sehen, unter den sich alle anderen menschlichen Tätigkeiten unterordnen müssen,[42] sehr bedenklich. Meiner Meinung nach, hätte der Staat hier eine Art Schutzfunktion zu erfüllen und den gesellschaftlichen Mechanismen, wenigstens in der Form von aufklärerischem Warnen, entgegenzuwirken und nicht, wie es mir derzeit erscheint, auf einen modernen Trendzug aufzuspringen. An dieser Stelle berühren meine Ausführungen zwar auch den Bereich von Arbeit und nicht mehr ausschließlich den von Bildung, doch sehe ich diese beiden Begriffe, nicht zuletzt durch die Sphäre der Ausbildung in sehr engem Verhältnis zu einander. „Die Forderung des Philosophiedidaktikers Ekkehard Martens, Philosophieren neben Lesen, Rechen und Schreiben als vierte Kulturtechnik anzusehen und entsprechend zu beschulen“ (Tiedemann 2013, S. 182) und damit „die Urteilskraft als Gundlage der Mündigkeit systematisch zu schulen“ (ebd.), sehe ich in diesem Zusammenhang als eine mögliche Variante, den stark wirkenden wirtschaftlichen Faktoren auf allen Bildungsebenen entgegenzutreten.

Auch die Schulsozialarbeit (und hier komme ich auf den zuvor angesprochenen Aspekt zurück)sehe ich dazu befähigt und damit in der Verantwortung, einer etwaigen Fokussie-

THESIS AM FACHBEREICH SOZIAL- UND KULTURWISSENSCHAFTEN DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

[42] Siehe hierzu Geisen 2011, S. 26.

rung des Schulsystems auf das rein Nützliche und Verwertbare entgegenzutreten. Wenn Overwien schreibt: „Schulsozialarbeit komme die Chance zu, Brücken zwischen formellen und informellen Lernweisen zu bauen“ (Overwien 2009, S. 29), so scheint hier ein möglicher Anknüpfungspunkt zu sein. Schulsozialarbeit hat im immer noch recht starren Gefüge der Schule eine gesonderte Stellung gegenüber dem Lehrpersonal. Teilweise (wünschenswerter Weise) haben sie die Möglichkeit, Projekte und AGs zu initiieren und zu begleiten. Diese Potentiale könnten genutzt werden, um den Schülerinnen und Schülern (Zeit-)Räume zu schaffen, damit individualisierte Rhythmen zu der Erfahrung von Muße innerhalb der schulischen Lerntätigkeit führen können. Zudem ist vorzustellen, dass an unterschiedlichen Stellen (beispielsweise im begleiteten Unterricht oder in gesonderten Sprechstunden) für die Idee von Muße geworben wird, damit diese dem Lernen, in einem Geflecht von Bewertung (Noten) und Konkurrenz (Leistungsdruck), nicht abhandenkommt. Schulsozialarbeit könnte hiermit einen Beitrag dazu erbringen ein Klima zu schaffen, dass Muße nicht nur erlaubt, sondern – im Besten Falle – auch fördert.

THESIS AM FACHBEREICH SOZIAL- UND KULTURWISSENSCHAFTEN DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

7. Literaturverzeichnis

Adorno, T. W. (1959): *Theorie der Halbbildung*. In: Tiedemann, R. (Hrsg.) (1990): *Theodor W. Adorno. Gesammelte Schriften. Band 8.* Frankfurt am Main. Dritte Auflage. S. 93 – 121.

Adorno, T. W. (1966): *Erziehung nach Auschwitz*. In: Kadelbach, G. (Hrsg.) (1971): *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959 – 1969*. Frankfurt. S. 88 – 104.

Aristoteles (1974 a): *Das Ethos als der erste Aufgabenbereich der Paideia*. In: Braun E. (Hrsg.) (1974): *Aristoteles und die Paideia.* Besorgt und übersetzt von Edmund Braun. Paderborn. S. 37 – 46.

Aristoteles (1974 b): *Die Paideia als öffentliche Aufgabe*. In: Braun E. (Hrsg.) (1974): *Aristoteles und die Paideia.* Besorgt und übersetzt von Edmund Braun. Paderborn. S. 64 – 89.

Arnold, R. und Pätzold, H. (2008): *Bausteine zur Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler.

Benner, D. (1986 a): *Herbart als Neuhumanist und Außenseiter der preußischen Schulreform.* In: Benner, D. (Hrsg.) (1986): *Systematische Pädagogik*. Stuttgart. S. 20 – 32.

Benner, D. (1986 b): *Einzelinterpretationen der Texte*. In: Benner, D. (Hrsg.) (1986): *Systematische Pädagogik*. Stuttgart. S. 239 – 390.

Benner, D. (1990): *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform.* München.

Böhm, T. (2014): *Facetten eines Theoria-Entwurfes in der Spätantike*. In: Hasebrink, B. und Riedl, P. P. (Hrsg.) (2014): *Muße im kulturellen Wandel. Semantisierung, Ähnlichkeiten, Umsetzungen*. Berlin/ Boston. S. 15-25.

Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (2000): *Für eine neue Bildungsoffensive*. Berlin.

Christes, J. (1975): *Bildung und Gesellschaft. Die Einschätzung der Bildung und ihrer Vermittler in der griechisch-römischen Antike.* Darmstadt.

Dannhäuser, A. (2003): *Schuler besser machen. Pädagogische Positionen – Politische Postulate.* Bad Heilbrunn.

THESIS AM FACHBEREICH SOZIAL UND KULTURWISSENSCHAFTEN DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

Dobler, G. (2014): *Muße und Arbeit*. In: Hasebrink, B. und Riedl, P. P. (Hrsg.) (2014): *Muße im kulturellen Wandel. Semantisierung, Ähnlichkeiten, Umsetzungen*. Berlin/ Boston. S. 54-68.

Domisch, R. und Klein, A. (2012): *Niemand wird zurückgelassen. Eine Schule für Alle.* München.

Düx, W. und Sass, E. (2009): *Kompetenzerwerb Jugendlicher durch ein freiweilliges Engagement.* In: Brodowski, M.; Devers-Kanoglu, U.; Overwien, B.; Rohs, M.; Salinger, S. und Walser, M. (Hrsg.) (2009): *Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Beiträge aus Theorie und Praxis.* Opladen/ Farmington Hills. S. 169-180.

Freytag, T. (2008): *Der unternommene Mensch. Eindimensionalisierungsprozesse in der gegenwärtigen Gesellschaft.* Weilerswist.

Fuhrmann, M. (2004): *Der europäische Bildungskanon.* Erweiterte Neuausgabe. Frankfurt am Main.

Geisen, T. (2011): *Arbeit in der Morderne. Ein dialogue imaginaire zwischen Karl Marx und Hannah Arendt.* Wiesbaden.

Hegel, G. W. F. (1809): *Rede zum Schuljahrabschluß am 29. September 1809.* In: Modelnhauer, E. und Michel, K. M. (1996): *G. W. F. Hegel. Nürnberger und Heidelberger Schriften 1808 – 1817. Werke 4. 3. Auflage.* Frankfurt am Main. S. 312 – 326.

Herbart, J. F. (1806): *Charakterstärke der Sittlichkeit.* In: Benner, D. (Hrsg.) (1986): *Systematische Pädagogik*. Stuttgart. S. 141 – 191.

Herbart, J. F. (1810): *Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung.* In: Benner, D. (Hrsg.) (1986): *Systematische Pädagogik*. Stuttgart. S. 224 – 230.

Humboldt, W. von (1792): *Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen.* In: Flitner, A. und Giel, K. (Hrsg.) (1960): *Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden 1. Werke zur Anthropologie und Geschichte.* 2., durchgesehene Auflage. Darmstadt. S. 56 – 233.

Leschinsky, A. und Cortina, K. S. (2008): *Zur sozialen Einbettung bildungspolitischer Trends in der Bundesrepublik*. In: Cortina, K. S.; Baumert, J.; Leschinsky, A.; Mayer, K. U. und Trommer, L. (Hrsg.) (2008): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Struktu-*

THESIS AM FACHBEREICH SOZIAL- UND KULTURWISSENSCHAFTEN DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

ren und Entwicklungen im Überblick. Reinbek bei Hamburg. Vollständig überarbeitete Neuausgabe. S. 21 – 51.

Liessmann, K. P. (2009): *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft.* 3. Auflage. München.

Liessmann, K. P. (2014): *Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift.* Wien.

Meyer-Drawe, K. (2008): *Höhlenqualen. Bildungstheoretische Provokationen durch Sokrates du Platon*. In: Rehn, R. und Schües, C. (Hrsg.) (2008): *Bildungsphilosophie. Grundlagen, Methoden, Perspektiven.* München.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2007): *Kernlehrplan für den verkürzten Bildungsgang des Gymnasiums Sekundarstufe 1 (G8) in Nordrhein-Westfalen.* Frechen. Online verfügbar unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/gymnasium_g8/gym8_deutsch.pdf [letzter Zugriff am 16.11.2017].

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2008): *Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen.* Frechen. Online verfügbar unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_gs/LP_GS_2008.pdf [letzter Zugriff am 16.08.2017].

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014): *Kernlehrplan für die Sekundarstufe 2 Gymnasium/ Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Deutsch.* Ohne Ort. Online verfügbar unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/d/KLP_GOSt_Deutsch.pdf [letzter Zugriff am 16.11.2017].

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen und Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen (2016): *Bildungsgrundsätze. Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an. Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen.* Freiburg.

Molzberger, G. und Rohs, M. (2009): *Informelles Lernen in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung – flüchtig oder nachhaltig?* In: Brodowski, M.; Devers-Kanoglu, U.; Overwien, B.; Rohs, M.; Salinger, S. und Walser, M. (Hrsg.) (2009): *Informelles Lernen und Bildung für*

THESIS AM FACHBEREICH SOZIAL- UND KULTURWISSENSCHAFTEN DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

eine nachhaltige Entwicklung. Beiträge aus Theorie und Praxis. Opladen/ Farmington Hills. S. 201-208.

Nussbaum, M. C. (1997): *Cultivating Humanity. A classical defense of reform in liberal education.* Cambridge/ Massachusetts [u.a.].

Nussbaum, M. C. (2012): *Nicht für den Profit. Warum Demokratie Bildung braucht.* Überlingen.

Nussbaum, M. C. (2015): *Fähigkeiten schaffen. Neue Wege zur Verbesserung menschlicher Lebensqualität.* München.

Overwien, B. (2009): *Informelles Lernen. Definitionen und Forschungsansätze.* In: Brodowski, M.; Devers-Kanoglu, U.; Overwien, B.; Rohs, M.; Salinger, S. und Walser, M. (Hrsg.) (2009): *Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Beiträge aus Theorie und Praxis.* Opladen/ Farmington Hills. S. 23-34.

Pieper, J. (1952): *Muße und Kult*. München.

Platon (2010): *Der Staat.* Herausgegeben von Otto Apelt. Köln.

Ribolits E.: *Bildung als Ware? Über die zunehmende Marktförmigkeit der Bildung und die „Schulautonomie“*. Ohne Ort. Online verfügbar unter: http://www.epb.uni-hamburg.de/erzwiss/lohmann/Lehre/Som3/BuG/RibolitsBildWare.rtf [letzter Zugriff am 29.10.2017].

Scholl, D. (2009): *Sind die traditionellen Lehrpläne überflüssig? Zur lehrplantheoretischen Problematik von Bildungs-standards und Kernlehrplänen.* Wiesbaden.

Tiedemann, M (2013): *Wie viel Autorität brauchen Bildung und Erziehung? Acht Erkenntnisse über Autorität und die Konsequenzen für Bildung und Erziehung.* In: Kolisang, C. (Hrsg.) (2013): *Bundesweiter Bildungsstreik 2009. Protestbewegung – Aktionismus – Reformen der Reformen.* Wiesbaden. S. 173-182.

Vereinte Nationen (1948): *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte.* Paris. Online verfügbar unter: http://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf [letzter Zugriff am 23.11.2017].

THESIS AM FACHBEREICH SOZIAL- UND KULTURWISSENSCHAFTEN DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

7.1. Medienverzeichnis

Tenorth, H. E.: *Eine Frage – viele Antworten: Was ist Bildung für sie?* In: Bundeszentrale für politische Bildung (2016): *Bildung*. Bonn. Online verfügbar unter: http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/zukunft-bildung/160547/eine-frage-viele-antwortenwas-ist-fuer-sie-bildung [letzter Zugriff am 21.11.2017].

THESIS AM FACHBEREICH SOZIAL- UND KULTURWISSENSCHAFTEN DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF

8. Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich meine Bachelor-Thesis zum Thema: „Bildung – Ausbildung – Muße. Historische Metamorphose des Bildungsbegriffs“ selbstständig verfasst und keine anderen Hilfsmittel, als die angegebenen benutzt habe. Alle Stellen, die von Autoren wörtlich oder sinngemäß übernommen sind, habe ich durch Angabe von Quellen als Zitat kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher weder in Teilen noch insgesamt einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Ich bin damit einverstanden, dass ein Exemplar meiner Bachelor-Thesis zur Einsicht ausgelegt wird.

Düsseldorf, den _____

Frédéric Larue

THESIS AM FACHBEREICH SOZIAL- UND KULTURWISSENSCHAFTEN DER HOCHSCHULE DÜSSELDORF