

REFORMKRITIK

Marion Pollmanns

Bildung und ihre Leidtragenden. Eine Art Schadensbilanz in drei Fallstudien

I Ein Zufallsfund

Dass in einer Kleinanzeige (s. Abb.) von ‚Bildungsbetroffenen‘ die Rede ist, erstaunte mich. Zwar kann eine Person schlicht von einer Entscheidung betroffen sein, diese also für sie gelten, ihre Angelegenheiten betreffen; im engeren Sinne sind Betroffene aber durch etwas in Mitleidenschaft gezogen. Doch wie sollte Bildung einen in Mitleidenschaft ziehen? Da müsste man schon bspw. ihr Verständnis als „unglückliches Selbstbewusstsein“ (Hegel) voraussetzen; doch zu dieser Auffassung passte nicht, sich, wie mit der gefundenen Bezeichnung, über „Bildung“ zu beschweren, machte dies dann doch fälschlich die Botin für die Botschaft verantwortlich.

Um den Sinn des mir neu erscheinenden Kompositums zu erschließen, sei es mit der seit einiger Zeit gebräuchlichen Rede von Armutsbetroffenen an Stelle von Armen oder armen Menschen verglichen, denn diese Bezeichnung erscheint ihm verwandt. Es kennzeichnet die Wendung „Armutsbetroffene“, dass mit ihr keine Personalisierung bzw. Subjektivierung erfolgt, wie dies mit „Arme“ geschieht; ein objektiver gesellschaftlicher Umstand wird vielmehr als solcher artikuliert. Dies zu tun, drückt die Absicht aus, die Zuschreibung eines gesellschaftlich bedingten Phänomens an Einzelne zu vermeiden. Wer statt von „Armen“ von „Armutsbetroffenen“ spricht, sagt also: „Unsere Gesellschaft ist von Eigentumsdifferenzen geprägt; in ihr herrschen immer Reichtum und Armut und von letzterer sind entsprechend immer auch Mitglieder dieser Gesellschaft betroffen. Arm zu sein, ist daher nicht im Wesen dieser Personen begründet, ist nicht *ihre* Eigenschaft; dem trage ich sprachlich auch Rechnung.“ – Vor diesem Hintergrund könnte mit der Bezeichnung „Bildungsbetroffene“ auf die Zuschreibung „Gebildete“ verzichtet worden sein. Die Analogie zur Rede von Armutsbetroffenen statt von Armen passt jedoch nur dann, wenn es durch die Rede von Bildungsbetroffenen statt von Gebildeten gelänge, Personen nicht als Opfer darzustellen bzw. sprachlich zu reifizieren. Während es sich in unserer Gesellschaft von selbst versteht, dass Arm-Sein etwas Schlechtes ist, trifft dies auf Gebildet-Sein jedoch nicht zu, vielmehr gilt – bis auf Weiteres – das Gegenteil. Zudem ließe sich darüber streiten, ob unsere Gesellschaft in gleicher Weise Gebildete hervortreibt wie Arme, ob sich also Bildungsdifferenzen ebenso auf

objektive gesellschaftliche Ursachen zurückführen lassen wie solche des Eigentums.

Dass dieser Vergleich mit „Armutsbetroffenen“ uns den Sinn der Rede von ‚Bildungsbetroffenen‘ nicht positiv aufschließt, wird durch einen weiteren Blick in die Anzeige evident. Die Bedeutung des Ausdrucks liegt nicht in einer solchen Objektivierung, ist im Text doch von ‚Bildungsbetroffenen und -tätigen‘ die Rede. Denn indem eine (andere?) Gruppe als „Bildungstätige“ (s. Abb.) bezeichnet wird – was auch keinesfalls als üblich gelten kann –, werden deren Mitglieder ja gerade für die Herstellung des Schlechten verantwortlich gemacht: Der Sinn der Bezeichnungen liegt also nicht darin, Bildung als gesellschaftliches Schicksal darzustellen, das zwangsläufig einen Teil der Gesellschaft benachteilige.

Zur Klärung der Bedeutung der Konjunktion sei eine andere, nicht ganz so ungeläufige herangezogen, in der ebenfalls von „x-tätigen“ die Rede ist, der Dual „Gewaltbetroffene und -tätige“. Mit ihm wird vermieden, die Gewaltopfer als diese zu bezeichnen; das ihnen angetane Leid rückt damit aus dem Fokus, zugleich werden sie nicht gänzlich mit dieser negativen Erfahrung identifiziert. Und die Täter werden – jedenfalls relativ zu dem polizeilichen oder juristischen Terminus „Gewalttäter“ – eher neutral benannt, werden als Personen nicht mit dem Ausüben von Gewalt identifiziert; gleichwohl wird ihnen so die Eigenschaft, gewalttätig zu sein, (stigmatisierend) zugeschrieben. Relativ zur Benennung von Opfern und Tätern nivelliert der o.g. Dual die qualitative Differenz zwischen den Gruppen; der vermeintlich versachlichte Ton erweckt den Eindruck von Gleichgültigkeit gegenüber dem Umstand, dass jemand zum Opfer von Gewalt geworden ist und auch dem gegenüber, dass jemand eine konkrete Gewalttat vollzogen hat und für sie (wahrscheinlich) verantwortlich ist. – Erschließen wir uns die Rede von „Bildungsbetroffene[n] und -tätige[n]“ in Analogie dazu, muss „Bildung“ etwas Schlechtes sein, jedenfalls macht sie eine Gruppe zu Opfern. Diese sollen allerdings nicht auf diesen Opferstatus festgeschrieben werden: Sprachlich soll ihre Emanzipation von Bildung und vom mit ihr einhergehenden Opferschicksal zum Ausdruck gebracht werden. Ausgesagt wird allerdings zugleich, dass diese Personen Opfer werden durch eine zweite Gruppe, deren Mitglieder die Eigenschaft besitzen, anderen Bildung anzutun.¹

Doch auch dieses Verständnis passt nicht zur Kleinanzeige, wird mit ihr doch das Anliegen eines „Wir“ publik gemacht, das sich so vorstellt: „Wir (vor allem Bildungsbetroffene und -tätige)“ (s. Abb.). „Opfer“ und „Täter“ von Bildung treten also vereint auf, was für die Analogie „Gewaltbetroffene und -tätige“ nicht stimmig erschiene (oder erst dann, wenn die Beteiligten ihr polares Verhältnis überwunden hätten). Dies führt zu der Annahme, „Opfer“ und „Tä-

1 Das Harmlose der Rede von „-tätige“, wie es bspw. bei „Berufstätige“ dominiert, kennzeichnet jene von Gewalttätigen hier nicht in gleicher Weise; dies wegen der Konjunktion mit Gewaltbetroffenen, für die es bei „Berufstätige“ kein Pendant gibt.

ter“ hätten sich gegen das Schlechte, die „Bildung“, als gemeinsamem Gegner zusammengeschlossen. Die „Tätigen“ müssten sich dazu als tätig wider Willen verstehen – und von denjenigen, die (potentiell) durch sie benachteiligt wurden, auch als diese anerkannt werden.

Hinzu kommt, dass denjenigen, die die Anzeige aufgegeben haben, die Sortierung nach Betroffenen und Tätigen nicht ausreicht, um sich als Gruppe vorzustellen (s. „*vor allem* Bildungsbetroffene und -tätige“; Herv. d.V.); es handelt sich also nicht um eine Zweiheit im strengen Sinn. Die Gesellschaft dieses Wir kennt daher noch weitere Positionen, ist durch den Bildungsantagonismus nicht gänzlich beherrscht, allerdings dominiert, bleiben die weiteren Mitglieder in ihrer Eigenart doch unmarkiert. Sie sind lediglich als Sonstige dabei und stellen insofern eine zwar nicht zu vernachlässigende, aber doch für die Identität der Gruppe unbedeutende Restgröße dar.

An dieser Stelle kann erstens festgehalten werden, dass der Kleinanzeige ein Verständnis von „Bildung“ als etwas Schlechtem zugrunde liegt; und zweitens, dass diesem Verständnis zufolge Subjekte im allgemeinen, wenn auch nicht ausnahmslos, durch ihre Relation zum Übel „Bildung“ in der einen (Betroffenheit) oder anderen Weise (Tätigkeit) bestimmt werden. Diese Auffassung von Bildung ähnelt ihrer machttheoretischen Fassung, wie sie bspw. Norbert Ricken (2019, S. 104ff.) vertritt: Bildung wird dann lediglich als Instrument zur Durchsetzung und Sicherung gesellschaftlicher Macht gedeutet; anzunehmen, ihr komme ein transzendierendes Moment zu, das in der Realisierung von Bildung in der bürgerlichen Gesellschaft bisher unterlag, weshalb das mit Bildung Versprochene bis jetzt uneingelöst blieb (vgl. ebd., S. 104), erscheint dann unplausibel.

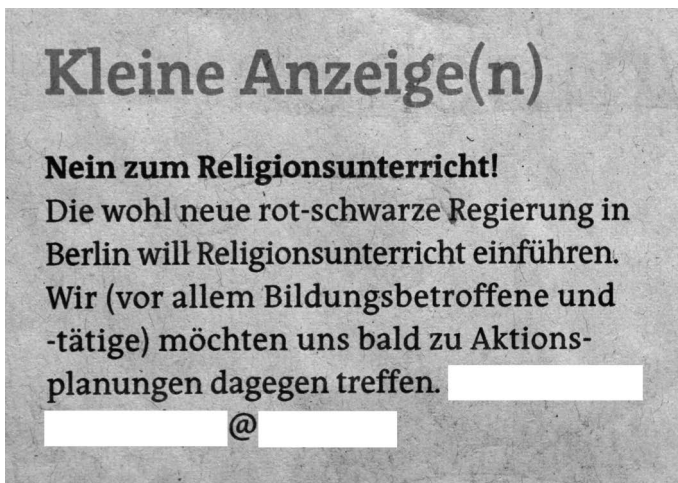


Abb.: Kleinanzeige

Aus: *Jungle World* vom 27.04.2023; Unkenntlichmachung d.V.

Nimmt man schließlich zur Kenntnis, dass die Anzeige des „Wir“ inhaltlich die Einführung von „Religionsunterricht“ (s. Abb.) thematisiert, erweist sich der identitätsstiftende Bezug auf „Bildung“ eigentlich als wenig passend: Dies wäre nur der Fall, hinge Bildung allein an diesem Unterricht. Konkret spricht sich das Wir gegen den Plan der Landes-„Regierung in Berlin“ aus, Religionsunterricht an Berliner Schulen einzuführen; indirekt tritt es damit für die Beibehaltung einer Schule ohne Religionsunterricht ein. Die Annoncierenden erscheinen so als von einer *Bildungspolitik* betroffen, die sie ablehnen; doch dieser Umstand soll mit der Bezeichnung „Bildungsbetroffene“ nicht ausgedrückt werden, denn dann wäre die Benennung eines Teils der Gruppe als ‚Bildungstätige‘ unsinnig.² Dies legt den Schluss nahe, dass mit der für das Wir identitätsstiftenden „Bildung“ die schulische Praxis gemeint ist; denn diese ist bildungspolitisch gerahmt und wird dennoch nur durch in ihr Tätige vollzogen.

Beachtet man, dass nicht „Bildung“ per se das Problem dieses Wir sein kann, da es eine Schule ohne Religionsunterricht nicht kritisiert und insofern die Idee schulischer Bildung nicht gänzlich zurückweist, läuft es schlicht darauf hinaus, dass mit der Rede von „Bildungsbetroffenen“ Schüler und mit jener von „Bildungstätigen“ Lehrer gemeint sind.³ Dass sie Bildung als ihren Bezugspunkt wählen statt – im vorliegenden Kontext – treffender die Schulpolitik, die beide Gruppen direkt betrifft und von der beide Gruppen wegen ihrer abweichenden politischen Sicht als betroffen gelten können, wäre dann allerdings erklärungsbedürftig.⁴ Weil das Wir sich offenbar von Bildungspolitik und nicht von Bildung in Mitleidenschaft gezogen sieht, erschiene es übertrieben zu behaupten, mit dieser Kleinanzeige komme, wie bei der ersten Lektüre für möglich gehalten, die Umwertung des zentralen Wertes der Pädagogik zum Ausdruck.

- 2 Stimmig wäre sie nur, nähme man an, diese Tätigen wären andere, etwa oppositionelle Vertreter der Bildungspolitik, die die genannte Regierungsabsicht nicht teilen. Es erscheint allerdings unplausibel, dass diese sich qua Kleinanzeige zu organisieren versuchen, da sie als Teil der Politik dafür auf etablierte erfolgversprechendere Wege werden zurückgreifen können.
- 3 In dem Fall schwämme die Gruppe mit den Neologismen nebenbei gegen den pädagogischen Trend, Kinder / Heranwachsende konsequent als Subjekte ihrer Bildung anzusehen, wodurch sonst – in bester Absicht – der tätige Beitrag von Lehrpersonen an der unterrichtlichen Vermittlung und damit ihre Relevanz für deren Gelingen relativiert wird.
- 4 Ausgehend von der Deutung, es seien Schüler und Lehrer gemeint, und der damit einhergehenden Probleme, mag die Frage aufkommen, ob die Bezeichnungen nicht vor allem Ausdruck des Versuchs sind, über das Geschlecht / Gender der betreffenden Personen keine Aussage zu tätigen. Schließlich werden dazu verbreitet Plurale von substantivierten Partizipien oder Adjektiven genutzt, da mit ihnen das Genus unkenntlich bleibt (s.: Studierende). Mag dies auch das Motiv oder eines der tatsächlichen Motive der Verfasser gewesen sein, tut dies hier aber nichts zur Sache: Aus schulpädagogischer Perspektive bleibt es interessant und klärungsbedürftig, was es bedeutet, die gewählten Begriffe zu nutzen. Unterstellt ist dabei allerdings, dass die Wahl nicht alternativlos war, also dem Gendergesichtspunkt auch anders hätte Rechnung getragen werden können; was aber möglich erscheint (s. z.B.: zur Schule Gehende und Lehrpersonen; oder: Beschulte und Lehrkräfte).

II

Der mutmaßliche Ausgangspunkt

Verstehen wir es richtig, dass sich in der Kleinanzeige Schüler als „Bildungsbetroffene“ bezeichnen, deckte sich der dortige Sprachgebrauch offenbar mit dem, den „Was bildet ihr uns ein?“ e.V. zu etablieren versucht(e). Dieser Verein, der mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit als Urheber der hier betrachteten schriftsprachlichen Wendung „Bildungsbetroffene“ gelten kann,⁵ möchte u.a. „jungen Menschen eine Plattform [bieten], um ihre Probleme, Wünsche und Visionen für ein besseres Bildungssystem einer breiten Öffentlichkeit mitzuteilen“ (Czaja 2016). Der Bedeutung, die seine Verwendung der betreffenden Bezeichnung hat, sei hier nachgegangen, auch um den Eindruck zu prüfen, in beiden Fällen werde eine neue Wendung für Schüler genutzt, die zumindest das Missverständnis zulässt, sie seien Opfer von Bildung (und nicht etwa eines Bildungssystems). Dabei gilt es zu beachten, dass hier kein „Wir“ über sich als u.a. „Bildungsbetroffene“ spricht, sondern der Verein im Namen anderer agiert. Der Gestus ist, im Unterschied zu jenem der Kleinanzeige, advokatorisch. Offen bleibt mithin, ob die Gemeinten sich so bezeichnen und ansprechen lassen, wenn hier die Bezeichnungspraxis des Vereins analysiert wird.

Dazu ziehe ich zunächst das Anschreiben zu einer Stellungnahme heran, die der Verein „anlässlich des öffentlichen Fachgesprächs zum Thema ‚Bildung in Deutschland‘ des Ausschusses für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung des Deutschen Bundestags am 30.11.2016“ gab (Was bildet ihr uns ein? e.V. 2016). Im Brief wird das Initiieren eines „dauerhaften Diskurs[es] auf Augenhöhe zwischen Bildungsbetroffenen und Bildungsentscheider_innen“ als eines der „zentralen Ziele“ des Vereins bezeichnet (Czaja 2016); durch die Metapher der „Augenhöhe“ erschließt sich, dass es sich bei den durch „und“ Verbundenen um zwei Gruppen handelt, die „Bildungsbetroffenen“ also von Personen unterschieden werden, die offenbar Bildungsentscheidungen treffen. Dies zu tun, sprechen einige bildungssoziologische Ansätze Kindern und Jugendlichen bzw. ihren Familien/Eltern zu; und professionalisierungstheoretisch etwa lässt sich argumentieren, Lehrpersonen träfen qua Beruf vielfältige bildungsrelevante Entscheidungen – von ihrer didaktischen Wahl des Unterrichtsgegenstandes bis zur pädagogischen Empfehlung für den Besuch der weiterführenden Schule. Dagegen wird mit der Stellungnahme klar, dass als „Bildungsentscheider_innen“ vom Verein vor allem Politiker bzw. Vertreter des politischen Systems erachtet werden. Da die hier interessierende Bezeichnung „Bildungsbetroffene“ nur im Anschreiben in der zitierten Konjunktion mit den „Bildungsentscheider_innen“, so aber nicht in der Stellungnahme selbst ver-

5 Jedenfalls führen diesbezügliche Internetrecherchen immer wieder auf seine Veröffentlichungen zurück; und es fanden sich keine Belege, die zeitlich vor diesen liegen. Was freilich nur ein Indiz ist; nur begriffsgeschichtliche Studien könnten die hier etwas leichtfertig getätigte Annahme prüfen.

wendet wird, erschließt sich ihr Sinn nur durch eine nähere Betrachtung, wie die Angabe in der Stellungnahme genutzt und was darin als ihr Gegenpart dargestellt wird.

Diesbezüglich ist auffällig, dass in der Stellungnahme⁶, die auf vier Defizite des deutschen Bildungssystems hinweist, nämlich auf ein „Leistungs“- , ein „Gerechtigkeits“- , ein „Innovations“- und ein „Beteiligungsdefizit“, nur hinsichtlich des letzten Mangels überhaupt von „Bildungsbetroffenen“ gesprochen wird. Dies lässt zunächst vermuten, dass der Begriff nicht einfach als Synonym für Schüler oder Kinder und Jugendliche genutzt wird, sondern einen inhaltlich *bestimmteren* Sinn trägt. Dieser tritt dann auch dadurch hervor, wie die Heranwachsenden in Opposition gesetzt werden zur Politik: Obwohl „Kinder und Jugendliche“ als „Expert_innen ihres Alltags“, eines Alltags, „der durch das „Bildungssystem [...] geprägt ist“, Expertise für dieses besäßen, seien ihre „Mitbestimmungsmöglichkeiten gerade im Bereich Schule“ gering. Eingeklagt werden diese nun nicht gegenüber Lehrpersonen bzw. der schulischen Praxis, sondern gegenüber der Politik, denn es geht dem Verein um Mitbestimmung der von ihm umsorgten Heranwachsenden bei „zentrale[n] Veränderungen im Bildungssystem“. Über diese befänden nämlich trotz der Expertise der „jungen Menschen“ bzw. der „Bildungsbetroffenen“ „andere: zumeist Personen, die das Bildungssystem vor 30 oder 40 Jahren durchlaufen haben“. Ihre biographische Entfernung zum Bildungssystem, und dies meint hier wohl: zur (Hoch-)Schule, diskreditiert also aus Sicht des Vereins die Entscheidungsträger. Und umgekehrt wird deutlich, dass Betroffenheit für den Verein nicht nur ein Nachteil ist, sondern die In-Mitleidenschaft-Gezogenen auch auszeichnet, sie mit Wissen ausstattet, über das Ältere nicht (mehr) verfügen. Das Herauswachsen aus dem Schulalter wird von ihm schließlich pauschal als ein Verlust an Expertise in An gelegenheiten des Bildungssystems gedeutet. In der Tendenz wird mit der Stellungnahme eine Praxis zu skandalisieren versucht, in der die angesprochenen grundsätzlichen Entscheidungen von gewählten Politikern, die als diese formal bloß das Alter überschritten haben müssen, mit dem man in der Bundesrepublik das passive Wahlrecht erhält (18, z.T. 16 Jahre), in der Regel aber einiges älter sein werden, und auch von weiteren Personengruppen herbeigeführt werden, die, wie Vertreter der Kultusadministration, Wissenschaft, Lehrerschaft etc., qua beruflicher Stellung beteiligt sind; dies erscheint auf eine Problematisierung der repräsentativen Demokratie und der herrschenden intergenerationellen Arbeitsteilung hinauszulaufen, in der der Schulbesuch in der Regel beruflicher Tätigkeit biographisch vorausgeht.

Diese Kritik und vor allem der Dreh, dass Betroffenheit nicht nur ein In-Mitleidenschaft-gezogen-Sein sondern auch ein Besser-Wissen meint, basieren auf einer aufgemotzten Vorstellung der Lebenspraxis, die den Alltag

6 Nicht näher gekennzeichnete Zitate in diesem Abschnitt entstammen diesem fünfseitigen, unpaginierten Text (Was bildet ihr uns ein? e.V. 2016).

als Objektbereich von Professionalisierung deutet. Doch der Alltag entzieht sich als dieser jeder Expertise, zeichnet er sich doch gerade dadurch aus, dass er weder ein klar umgrenztes und exklusives Spezialwissen erfordert, noch solches mit sich bringt. Jemanden ernsthaft, also nicht etwa spottend, als Experten für seinen Alltag zu bezeichnen, bedeutet daher, diesem Alltag jede Diffusität und damit auch jede Lebendigkeit abzusprechen. In Anlehnung an Jürgen Habermas könnte man von einer rhetorischen Kolonialisierung der Lebenswelt sprechen, also einer Spielart von Entfremdung der Individuen. Und umgekehrt wird das System, hier das Bildungssystem, der Sphäre der alltäglichen Praxis zuzuschlagen versucht, wenn so getan wird, als leite sich aus der vermeintlichen Expertise für den Alltag eine für dieses ab. Die erweiterte Geltung der ‚Alltagsexpertise‘ wäre immerhin zu begründen, wenn zuvor Alltag und (Bildungs-)System analytisch getrennt werden. Da dies nicht geschieht, entsteht der Eindruck, in dieser Weise die Betroffenheitsperspektive als identitätsbildend stark zu machen, unterlaufe das Allgemeine, auf das mit objektivierenden Wendungen wie „Armutsbetroffene“ (s. I) aufmerksam gemacht wird; der Verein erscheint lediglich die Ebene der Subjekte zu betrachten und trotz seiner Rede vom ‚System‘ die Frage gesellschaftlicher Strukturen auszublenzen.

Alternativ zu der entwickelten Lesart, problematisiert werde eine Betroffenheit von Politik, ließe sich die Forderung nach Beteiligung auch pädagogisch deuten: als Reklamieren des Anspruchs auf Selbstständig-/Mündigkeit. Wenn im Anschreiben zur Stellungnahme erklärt wird: „Ganz bewusst verwenden wir [...] den Begriff der Bildungsbetroffenen, die unseres Erachtens erst durch eine stärkere Einbindung im Bildungssystem zu Bildungsbeteiligten werden können und sollten“ (Czaja 2016), so wird damit auf eine veränderte Stellung der Heranwachsenden im (öffentlichen) Bildungssystem gedrungen: Dieses müsse sie stärker einbinden, damit die Norm der Beteiligung der Heranwachsenden an Bildung erfüllt sei. Diese Ausrichtung des Vereins auf eine hinreichend intensive und daher tatsächliche Beteiligung der Heranwachsenden an „Bildung“ scheint Wasser auf die Mühlen solcher schulpädagogischer Konzepte zu sein, mit denen Schülern mehr Verantwortung für Schule und Unterricht gegeben, sie aktiviert oder als Akteure ihrer Bildung adressiert werden sollen. Pädagogisch betrachtet können Schüler an Bildung allerdings gar nicht beteiligt werden oder beteiligt sein; in der Analyse dessen, was die Rede des Vereins von „Bildungsbetroffenen“ bedeutet, ist daher weiterhin davon auszugehen, mit „Bildung“ gehe es ihm um Bildungspolitik; seine Forderung nach Beteiligung zielt entsprechend nicht (unmittelbar) auf ein qualitativ anderes pädagogisches Verhältnis zwischen Lehrpersonen und Schülern.

Dass eine pädagogische Deutung an der Sache des Vereins vorbeiginge, zeigt sich auch an seiner Argumentation, mit der für die Behebung des „Beteiligungszdefizit[s]“ geworben wird: Denn obwohl es ihm um die Emanzipation der Bildungsbetroffenen zu Bildungsbeteiligten geht, stellt der Verein in seiner

Stellungnahme heraus, die herrschende Praxis sei in erster Linie zum Schaden der das Bildungswesen gestaltenden Erwachsenen selbst:

„Dadurch [dass Kinder und Jugendliche nicht beteiligt werden; d.V.] beraubt man sich nicht nur des Innovationspotentials, das eine Beteiligung dieser Expert_innen birgt, sondern auch der Möglichkeit, Demokratie im Bildungssystem auf allen Ebenen erfahrbar zu machen.“

Für den ersten Teil der Begründung, der sich um das „Innovationspotential[.]“ sorgt, erscheint dies evident. In Aussicht gestellt wird im Folgenden dann auch, eine Beteiligung der „jungen Menschen“ rationalisiere die Problembearbeitung: „Probleme und Lösungen [werden] schneller sowie unmittelbarer erfasst“. Politik wäre demnach dumm, diesen Hebel zur Effizienzsteigerung ihres eigenen Tuns nicht zu betätigen. Dass die zuvor nicht Beteiligten andere Probleme ausmachen könnten als diejenigen, die politisch am Drücker sind, und auch, dass sie andere Lösungen im Sinn hätten als diese, wird jedenfalls nicht angedeutet. Das heißt aber auch: Indem der Verein nur systemkonforme Vorzüge der Beteiligung der Ausgeschlossenen offeriert, unterläuft er die Differenz, die er zuvor zwischen „Bildungsbetroffenen“ und denjenigen aufgemacht hat, deren Schulzeit „30 oder 40 Jahre[.]“ zurückliegt.⁷

Der zweite Teil der Begründung spricht vom Erfahren von „Demokratie im Bildungssystem“ und damit augenscheinlich über etwas, das den Heranwachsenden zuteilwerden soll. Doch sind diese auch hier nur zweitrangig, denn der Verein stellt auch hier heraus, seinen Forderungen nicht zu entsprechen, bedeutete, dass „man sich“ einer Möglichkeit „beraubt“; hier der, Heranwachsenden „Demokratie“ „erfahrbar zu machen“. Appelliert wird damit erneut an ein Interesse dieses abstrakten Man, hier an jenes, anderen die Erfahrung von Demokratie zu gewähren. Mit dieser Konstruktion wird die Vorstellung belehnt, man bilde durch Beteiligung den demokratisch gesinnten Bürger heran.

Dass diese Form der Demokratieverziehung den Heranwachsenden im Zweifelsfall zumutet, ihre materiellen Interessen zurückzustellen, wird nicht verschwiegen, sondern vom Verein verblüffender Weise als Erfolg dargestellt:

7 Dagegen stellen Lukas Daubner und Pauline Püschel (2015), beide Mitglied im Verein „Was bildet ihr uns ein?“, in ihrem Bericht über dessen Jungen Bildungskongress 2015 die Beteiligung nicht einfach als Effizienzsteigerung bisheriger Verfahren dar, sondern lassen immerhin Spielraum dafür, dass von den „Bildungsbetroffenen“ andere Probleme ausgemacht und andere Lösungsvorschläge verfolgt werden („Dass junge Menschen aber ziemlich genau wissen, wo die Probleme liegen und zudem gute Ideen haben, wie die Missstände verbessert werden können [...] wird von Entscheider_innen oftmals entweder nicht wahrgenommen oder ignoriert.“ (ebd., S. 56f.)). Auch wenn damit die Differenzen zwischen den Ideen der Heranwachsenden und der Politiker nicht scharf markiert werden, verweist dies darauf, dass die hier betrachtete Stellungnahme ggf. nicht alle im Verein vertretenen Positionen zur Sprache bringt. – Da mit dem vorliegenden Text aber nicht die Aktivitäten von „Was bildet ihr uns ein?“ e.V. schlechthin, sondern nur die Bedeutung seines Gebrauchs der Wendung „Bildungsbetroffene“ erhellt werden soll, werden solche Unterschiede hier nur am Rande berücksichtigt, sofern sie diesbezüglich relevant erscheinen.

Werden Bildungsbetroffene in die „Ausgestaltung ihres Bildungssystems“ einbezogen, „bekommen“ sie nämlich „ein Verständnis von manchmal schwierigen Debatten und Entscheidungsfindungsprozessen und lernen, Kompromisse zu schließen“. Wie der Verein den Gewinn der Beteiligung der Heranwachsenden zunächst rein als Effizienzsteigerung darstellt, so verfolgt er also auch hier keine inhaltlichen Ziele; insofern versteht er die Beteiligung der Bildungsbetroffenen an politischen Verfahren rein formal, wodurch die oben ausgemessene Differenz zwischen Teilnahme und Beteiligung unwillkürlich nivelliert wird. Objektiv stellt sich die Beteuerung des Vereins als perfide heraus, indem er denjenigen, denen er „eine Plattform“ (Czaja 2016) bieten möchte, auf den Realismus verpflichtet, durch Partizipation an demokratischen Verfahren anzuerkennen, mit den eigenen Interessen und Zielen unterlegen zu sein bzw. sich mit der eigenen Expertise nicht durchsetzen zu können. Diese Botschaft den Mitgliedern des Ausschusses für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung des Deutschen Bundestags, an die sich die Stellungnahme richtet, mitzuteilen, bedeutet nichts anderes, als ihnen im Gestus der Kritik Honig um ihren demokratischen Bart zu streichen und ihre Macht zu legitimieren.

Zu konstatieren ist damit ein zweifacher Widerspruch: Die zuvor kritisierten bildungspolitischen Entscheidungen werden letztlich doch akzeptiert; implizit wird damit die Machtposition der Entscheidungsträger, die eben noch als unkundig, da biographisch zu weit der Schule entwachsen, abqualifiziert wurden, gestützt. Und: Erweise sich die Partizipation der „jungen Menschen“ als die pure Beschleunigung der Mängelbehebung, als die sie angepriesen wird (s.o.), bestünde gar kein Anlass, das Unterliegen im politischen Prozess zu antizipieren und als bildungswirksam zu moralisieren. Die zutage geförderte Struktur der Absichten lässt sich daher als die widersprüchliche Einheit von Verfahrensoptimierung plus Moralerziehung bezeichnen: Letztere wäre nicht nötig, handelte es sich um erstere. Und erstere stellte sich nicht ein, würde letztere nötig.⁸

Und so ist zu resümieren, dass die Forderung nach Beteiligung, deren Berechtigung zum Ausdruck zu bringen, „Was bildet ihr uns ein?“ e.V. von „Bildungsbetroffenen“ spricht, einer „Logik der Anpassung“ folgt (König 2022, S. 7). Diese Logik steht in Spannung zu seinem aufmuckenden Namen, dem eine Empörung, darum gebracht zu werden, Subjekt der eigenen Bildung zu sein, anzuhören ist. Doch der gewitzte Widerstand, der sich in ihm ankündigt, ist in den Verlautbarungen nicht zu finden. Strukturell liegt damit eine

8 Die entwickelte Struktur reproduziert sich in der Forderung des Vereins, „Bildungsbetroffene“ an der Bildungsberichterstattung zu beteiligen, sowie im damit zusammenhängenden Vorschlag, wieder einen „Nationalen Bildungsrat“ einzurichten und in diesen „maßgeblich auch junge Bildungsbetroffene“ als „Expert_innen“ zu berufen. Mit letzterem wird darauf gesetzt, dass der Staat / Bund ein Gremium schafft, das zur Beratung in bildungspolitischen Fragen dient und die Perspektive Heranwachsender systematisch einbezieht. – Inwiefern es sich in dieser Hinsicht um eine Reprise von Bestrebungen der Schülerbewegung der 1960/70er Jahre handelt, bleibt einem historischen Vergleich überlassen.

„Schein-Devianz“ vor (ebd.); die Vereinsvertreterinnen und -vertreter arbeiten mit ihrer Stellungnahme letztlich „einer Strukturstabilisierung durch Aktualisierung“ statt „einer Strukturtransformation“ der „Bildung“, i.e. Bildungspolitik, zu (ebd.).

Die Analyse der Stellungnahme samt Anschreiben ergab, dass der Verein die Bezeichnung „Bildungsbetroffene“ nicht synonym für Schüler oder Kinder und Jugendliche verwendet, oder dies nur insofern, als für ihn alle Heranwachsenden von falscher bzw. ineffizienter Bildungspolitik betroffen sind. Anders als im Fall der Kleinanzeige ist der Gebrauch dieser Bezeichnung also zugleich eine explizite Anklage. Um diese zu führen, identifiziert der Verein die Gemeinten – vorübergehend und zum Zweck der Überwindung – mit ihrer als problematisch erachteten Position. Umgekehrt zu der Praxis, dass sich (bestimmte) Personen(gruppen) erfahrene Beschimpfungen oder ihnen geltende diskriminierende Ausdrücke als Selbstbezeichnung aneignen, womit sie den Angreifern den Wind aus den Segeln nehmen wollen, wird hier ein Neologismus⁹ zu prägen versucht, mit dem ein Problem, unter dem zu leiden, den Gemeinten zugeschrieben wird, zu ihrem Namen und damit immer dann benannt wird, wenn sie benannt werden. Verglichen mit der zwar politisch durchaus fragwürdigen, jedoch erkennbar lustvollen und selbstironischen Strategie, sich erfahrene Beschimpfungen zu eigen zu machen, wie dies etwa Frauen tun, die sich als „Schlampen“ bezeichnen, erscheint die Praxis, andere „Bildungsbetroffene“ zu nennen, kritisch-aufgeklärt, da mit ihr die Realität nicht naiv als Einlösung des Versprochenen angesehen wird; doch gewährt sie ihr Empowerment nur im Modus der Wehleidigkeit: Das Sprechen über diese Personengruppe wird zum politischen Akt gemacht; performativ wird mit ihm aber nicht die Befreiung vollzogen (bzw. zu vollziehen versucht), sondern die Heteronomie ausgestellt und angeklagt.¹⁰

Auch durch genauere Betrachtung der Forderungen und Ziele ist nicht zu erkennen, dass die Wege der Befreiung aus dieser Heteronomie, die den „Betroffenen“ durch Partizipation eröffnet werden sollen, diese zu einer substantiell anderen Situation führen werden. Mit dem Behaupten von Bildungsbetroffenheit wird hier vielmehr versucht, Heranwachsenden gesellschaftlich Gehör zu verschaffen, sie als Subjekte zu fassen und ihnen einen Platz in (eben)der (kritisierten) Sozialität zu offerieren. Zugespitzt ließe sich daher urteilen, dass, was als harsche Kritik an den bildungspolitischen Entscheidungsträgern und Verfahren anhub, in der (Selbst-)Nominierung für Posten im geforderten Beratungsgremium (s.

9 Eine Diskreditierung als „Bildungsbetroffene“ ist nicht geläufig; oben wurde bereits herausgestellt, dass die Bezeichnung zudem einer objektivierenden i.S.v. versachlichenden Logik folgt und insofern, anders als etwa „Bildungsopfer“, nicht als Schimpfwort taugt.

10 Der Verein nennt, wie angeführt, in erster Linie andere so, denen er Gehör verschaffen möchte. (Allerdings ist anzunehmen, dass sich seine Mitglieder auch als (ehemalige) Bildungsbetroffene erachten.) In seinem Sprechen für und über andere läuft der Verein dennoch nicht Gefahr, seine Rede werde nicht als emanzipatorische, sondern als diffamierende verstanden, da eine Beschimpfung als Bildungsbetroffene ja nicht geläufig ist.

Fn. 8) endet. Nüchtern lautet das Urteil: Es geht einfach darum, durch Mittun aus der imaginierten Betroffenheitsposition hinauszukommen.

III Zwischenbilanz

Die erste Befürchtung bei der Lektüre der Wochenzeitung, die Anzeige belege, die zwar beständig überstrapazierte und längst entleerte, aber doch als unkaputtbar geltende Pathosformel „Bildung“ habe ihren schlechthin positiven Wert nun doch eingebüßt, erwies sich also als unbegründet. Vielmehr bestätigen noch der Fall der Kleinanzeige und der der Benennungspraxis des Vereins, wessen sich Konrad Paul Liessmann 2017 (S. 7) sicher war: „Wer Bildung sagt, hat immer recht.“ Denn die beiden Fälle zehren in der ein oder anderen Form von diesem normativen Konsens und dem Wert der benutzten Kategorie:

- Mit der Kleinanzeige wird indirekt für die Wahrung des Bildungsauftrags der Schule eingetreten, indem sich gegen das ihn beschädigende Besuchen/Erteilen von Religionsunterricht ausgesprochen wird.
- „Was bildet ihr uns ein?“ e.V. erinnert die Gesellschaft rhetorisch daran, dass sie Heranwachsenden die Möglichkeit bieten muss, (demokratie-)bildende Erfahrungen zu machen.

Insofern wäre es übertrieben, zu behaupten, die Norm der Bildung habe eine Umwertung erfahren. Noch in der Rede davon, von Bildung in Mitleidenschaft gezogen zu werden, scheint die Erwartung auf, es müsse anders sein. Grob gesagt kann damit die unmissverständliche Differenzierung des pädagogischen Feldes durch Dieter Lenzen und Niklas Luhmann (1997, S. 7): „Erziehung ist eine Zumutung, Bildung ein Angebot.“, weiter als gültig erachtet werden. Aus schulpädagogischer Perspektive ist interessant, dass ihre Klarstellung im Zusammenhang mit Fragen der Erwachsenen- bzw. Weiterbildung erfolgte: Für Kinder oder Heranwachsende sei Erziehung und d.i. Erziehungszwang legitim, nicht aber für Erwachsene. Die sich daraus ergebenden Differenzen zwischen Erziehung und *Weiterbildung* nötigen dazu, so die Autoren, „nicht von einem einheitlichen Funktionssystem“ (ebd.) auszugehen: Bildung und Erziehung seien also grundverschieden, ließen sich weder praktisch zusammenbringen, noch theoretisch vermitteln.

Die These ihrer Verschiedenartigkeit konnte sich (auch 1997) nicht auf den Befund stützen, Bildung vollziehe sich im „Reich der Freiheit“ (Marx); schon längst waren die Wirklichkeit der Bildung und ihr normativer Begriff auseinandergetreten, stand also die Realität der Bildung wesentlich nur als ihren Begriff unterbietende und insofern als von ihrem Ideal getrennte mit ihm in Verbindung. Diese Einschätzung fußt auf Theodor W. Adornos „Theorie der Halbbildung“ von 1959, in der er das Phänomen des zwanghaften Prä-tendierens von Gebildet-Sein als symptomatischen Ausdruck damaliger gesellschaftlicher Vermittlung und d.i. Verwertung auch der Bildung analysierte;

und auch auf Herwig Blankertz‘ (1982, S. 183) Kritik, Bildung sei bereits vom aufstrebenden Bürgertum als „Adel des Geistes“ genutzt und vernutzt worden. Ohne diese Argumentationen hier auszuführen, vermag der Verweis auf sie doch an die materiellen Voraussetzungen dafür zu erinnern, dass „Bildungsabschlüsse“ nicht nur im landläufig Allgemeinen, sondern auch im wissenschaftlich Speziellen, bspw. in der quantitativen Bildungsforschung, als Index für Bildung gelten; eine Gleichsetzung, auf die Roland Reichenbach (2020) hinweist: Wenn die Empirische Bildungsforschung die „Anzahl der Jahre, die ein Mensch in Bildungsinstitutionen verbringt“, als Ausweis für dessen „Bildungsnähe“ nehme (ebd., S. 19), liege dieser Operationalisierung eine abstrakte Wertschätzung schulischer und eine generelle Missachtung jeder anderen Form von Bildung zugrunde.¹¹ Diese falsche Identifikation bzw. Trennung gelte es bildungsphilosophisch zu kritisieren. Doch sie stelle nicht nur ein theoretisches Problem dar:

„Die gesellschaftlich breit akzeptierte – und dennoch nie wirklich überzeugende – Gleichsetzung von Bildungsabschluss mit Bildung ist eine zentrale Bedingung für die umfassende Pädagogisierung der Gesellschaft, in der sich Personen mit Abschlüssen größeren Prestiges ‚emanzipiert(er)‘ und ‚gebildet(er)‘ wähnen können als die Personen, die sie in der Hierarchie des Bildungs- und Ausbildungssystems scheinbar hinter sich gelassen haben.“ (ebd., S. 27)

Und so mokiert sich Reichenbach nicht nur über die die Sache verfehlende Rede von „Bildungsnähe“ und „Bildungsferne“ (vgl. ebd., S. 18ff), sondern wendet sich auch gegen die gesellschaftliche Missachtung, die außerschulische, nicht pädagogisch organisierte Bildung durch die angesprochene „Pädagogisierung“ erfahre (vgl. ebd., S. 20).¹²

Die beiden betrachteten Fälle belegen die Entleerung des belehnten Begriffs je auf ihre Weise. Dass man statt „Schule“ auch „Bildung“ sagen kann (vgl. I), zeugt von der nicht erst von Reichenbach ausgemachten Pädagogisierung (vgl. bspw. Beck 1994). Die von ihm aufgespießten Kurzschlüsse der quantitativen Bildungsforschung sind nur als markanter Ausdruck eines Phänomens zu verstehen, dem auch eine Schulpädagogik zuarbeitet, die bei aller Kompetenzorientierung, Individualisierung und Lernbegleitung bzw. wegen all dieser Konzepte Lern- und Bildungsprozesse Heranwachsender kaum kennt und daher auch schulisches nicht mit außerschulischem Lernen in Bezug zu setzen versteht. Dass es gesellschaftliche Ursachen für diese Entwicklung gibt, wurde benannt. Dennoch ist frappierend, dass mit der Rede von Bildungsbe-

11 Wenn ein von Lothar Wigger (2015, S. 85) zitierter Bildungstheoretiker und -philosoph von „Bildungsabgänger[n]“ spricht, also „Bildung“ mit Schule bzw. dem Schulsystem kurzschließt, erscheint dies dagegen mehr ein Lapsus, denn Ausdruck einer objekttheoretischen Modellbildung zu sein.

12 Um dieser Missachtung nicht weiter Vorschub zu leisten, wäre es nötig, nicht nur die „Gleichsetzung von Bildungsabschluss mit Bildung“, sondern auch die Rede vom Schul- als „Bildungsabschluss“, wenn nicht zu kritisieren, so doch zu unterlassen.

toffenheit gegen diese praktische wie theoretische Leere nicht angearbeitet wird, sie den Akteuren offenbar als verhängt gilt.

Prägnant zeigt sich dies im zweiten Fall, jenem der mutmaßlichen Urheber der Bezeichnung „Bildungsbetroffene“, wird mit ihrer Praxis doch in letztlich a-politischer Weise eine Betroffenheit von Bildungspolitik problematisiert (s. II). Attackiert wird die Macht anderer in Fragen der „Bildung“, reklamiert wird die eigene, wobei durch sie keine substantiell andere Idee von Bildung verfolgt wird. Dass es auch anders geht, belegt Leonhard Nelson, der 1922 die „proletarische Jugend“ vor dem „Bildungswahn“ warnte (Nelson 1986, S. 48); denn für ihn beantwortete sich die Frage „von selbst“, ob sein „Warnungsruf etwa eine Kampfansage gegen die Bildung selbst“ sei (ebd.). Warnen sollte er lediglich vor „diese[r] bürgerliche[n] Bildung“, die „dazu angetan ist, den politischen Willen zu lähmen, und das darum, weil sie, alles in allem genommen, gar keine Bildung ist, sondern bestenfalls Schwärmerei“ (ebd.). Statt einer politischen Kritik an Bildung ist im Fall von „Was bildet ihr uns ein!“ e.V. eine Form von Anspruchsdenken anzutreffen, das nach meiner Wahrnehmung für das Milieu typisch ist, das sich der Bildung nah erachtet und etwa statistisch auch als „bildungsnah“ firmiert. Während sich nach Blankertz das aufstrebende Bürgertum Bildung als „Adel des Geistes“ (s.o.) ökonomisch wie politisch zunutze machte, setzen die hier betrachteten Akteure augenscheinlich darauf, dass Heranwachsende bereits durch das Leid, das sie bei der Erreichung der entsprechenden Zertifikate erfahren, gesellschaftlich ausgezeichnet sind. Dieser Strategie ist immanent, mit der unproblematischen Nennung von „Bildung“ konkrete Probleme der Bildung in unserer Gesellschaft zu tabuisieren.

IV

Eine aktuelle Erscheinungsform

Zwar erscheint die Aktivität des betrachteten Vereins erlahmt zu sein,¹³ doch die Rede von Bildungsbetroffenen wird vereinzelt weiter gepflegt: Und zwar nicht nur von eher versprengten Religionsunterrichts-Gegnern (s. I), sondern auch von den Gruppen, die den „Bildungsprotest 2023“¹⁴ organisieren. Den Appell, der im Zusammenhang damit an den Bundeskanzler, die Bundesregierung, die Ministerpräsidenten sowie die Kultusministerkonferenz erging, formuliert

- 13 So ist bspw. die in der Stellungnahme angegebene URL der Homepage des Vereins nicht mehr erreichbar (11.07.2023).
- 14 Bevor dieser Protest überhaupt stattfindet, wird er durch das Anhängen der Jahreszahl historisiert, in eine Reihe gestellt (vgl. „W:O:A 2023“, „Junger Bildungskongress 2015“). Darauf, dass auf diese Weise unwillkürlich die Wiederholung desselben und damit in dem Fall die mangelnde politische Durchschlagskraft des Bildungsprotests im Jahr 2023 vorausgesagt wird, wird nicht weiter eingegangen. Nähme man die Widersprüche der politischen Artikulation, die sich in allen Dokumenten finden, eigens in den Blick, könnte das hier aus pädagogischer Perspektive betrachtete Phänomen aber ggf. gesellschaftstheoretisch eingeordnet und so besser verstanden werden.

nämlich ein „Wir“ von Personen, die sich, auf der Website von „Schule muss anders“ (o.J.), „als Bildungsbetroffene“ bezeichnen. Es umfasst die Initiatoren des Appells: Schule muss anders,¹⁵ Teachers for Future Germany e.V.¹⁶ und ARGE-SEB, die Arbeitsgemeinschaft der Schulleiterbeiräte an weiterführenden Schulen in Mainz und Umgebung.¹⁷

Hier interessiert speziell, dass die Gruppe der Bildungsbetroffenen im vorliegenden Fall erheblich vergrößert ist: Ihr gehören nicht nur Schüler (s. I) bzw. „junge Menschen“ (Was bildet ihr uns ein? e.V. 2016; s. II) an, die Bildungseinrichtungen besuchen, sondern auch Lehrpersonen, weitere professionelle Pädagogen sowie Eltern und andere.¹⁸ Die Trennung nach ‚Bildungsbetroffenen und -tätigen‘, die sich in der Kleinanzeige fand und die wohl als Umschreibung des geläufigen Duals Schüler/Lehrer zu verstehen ist (s. I), wird damit klar zurückgewiesen. Dies funktioniert allerdings nur dadurch, dass ein anderer Aspekt der der Kleinanzeige zugrundeliegenden Deutung – dass die „Tätigen“ nur als tätig *wider Willen* verstanden werden können und diejenigen, die (potentiell) durch sie benachteiligt werden, die Zwangslage der Tätigen anerkennen müssen – hier dominant wird: Weil (diese) Lehrpersonen, „Sozialarbeiter*innen und Erzieher*innen“ ihr bildnerisches Tun wider Willen ausführen, erklären auch sie sich zu Bildungsbetroffenen genauso wie die Schüler bzw. Heranwachsenden. Und (diese) Eltern zählen sich hinzu, wohl weil sie ihre Kinder nicht in die(se) Schule schickten, wenn sie nicht müssten. Als bildungsbetroffen erachten sich zudem auch die, denen die Schule, wie sie ist, nicht der entspricht, die sie „für unsere Gesellschaft“ als „wichtig“ ansehen (s. Fn. 15). – Gut denkbar, dass diese Form der Resonanz, auf die der Neologismus damit trifft und die die Diagnose des ungerechtfertigten Leidens an „Bildung“ bekräftigt, seinen mutmaßlichen Urheber als Erfolg erscheint.

Dennoch passt ihre Verwendungsweise der Bezeichnung „Bildungsbetroffene“ eher zu jener, die mit der Gegenüberstellung zu ‚Bildungstätige‘ vorliegt, ihn also für Schüler oder Besucher anderer Bildungsanstalten zu reservieren (s. I), bezieht doch der Verein Lehrpersonen an keiner Stelle als Betroffene ein, grenzt sie vielmehr indirekt aus, wenn er als „Bildungsbetroffene“ „[d]iejenigen“ protegirt, „die die Mehrheit an Schulen, Berufsschulen und

15 „Schule muss anders“ erklärt über sich: „Wir sind Eltern, Schüler*innen, Lehrkräfte, Sozialarbeiter*innen und Erzieher*innen. Und einfache Leute, die selbst nicht im Bildungssektor sind, aber gute und gerechte Schule als wichtig für unsere Gesellschaft sehen.“ (<https://schule-muss-anders.de/uber-uns/>; 11.07.2023)

16 Hier organisieren sich Lehrpersonen aus Deutschland als „Teil des [internationalen] For-Future-Bündnisses“ (<https://teachersforfuture.org/>; 11.07.2023).

17 S. <https://www.arge-seb.de/>; 11.07.2023. Trotz der prominenten Position dieser regionalen Gruppe ist der „Bildungsprotest 2023“ als bundesweite Veranstaltung konzipiert.

18 Es handelt sich um eine potentielle Ausweitung der Gemeinten; dass sich auch die Mitglieder der vielen weiteren erstunterzeichnenden Verbände, Gruppierungen, Gremien und Einrichtungen als Bildungsbetroffene verstehen, kann nicht angenommen werden, zumal die Bezeichnung im Appell selbst nicht verwendet wird.

Universitäten ausmachen – nämlich die Schüler_innen und Studierenden“ (Daubner/Püschel 2015, S. 56); explizit betont der Verein, wie in II dargelegt, jedoch die Opposition zu bildungspolitischen Entscheidungsträgern. Und so wäre es wohl in erster Linie eine politisch-taktische Frage, ob er in seinem Sprachgebrauch bei der Ausweitung der Betroffenen von Bildung mitginge.

Vermutlich ist nicht untypisch, dass etwas neu Eingeführtes von den Anwendern in ihrem jeweiligen Eigensinn verschieden genutzt wird; die Unschärfe der Verwendung der Bezeichnung ist daher nicht kurzerhand als spezifisch für „Bildung“ und die Unzufriedenheit mit ihr anzusehen. Doch diesbezüglich markant könnte sein, wie inklusiv die Bezeichnung wirkt, die augenscheinlich zunächst eine bestimmte Gruppe meinen sollte; das „Unbehagen“, das „die Welt der [schulischen bzw. institutionalisierten; d.V.] Bildung“ bereitet, wird sich mit ihr als derart „diffus[es]“ (Rademacher/Wernet 2015, S. 9) zu Nutze gemacht, sodass es im Zweifelsfall alle vergemeinschaftet.

Die Diffusität, die sich im Fall der Initiative zum „Bildungsprotest 2023“ zeigt und die letztlich jedem Zutritt zur Position der Geschädigten bietet, erscheint es – als Rückseite der Medaille – mit sich zu bringen, dass die von diesem Wir geäußerte Kritik an „Bildung“ inhaltlich der Rede nicht wert ist, jedenfalls anders als die Selbstbezeichnung keinen Neuigkeitswert besitzt. So heißt es im Appell „Bildungswende JETZT!“, der im Vorfeld von „Bildungsprotest 2023“ veröffentlicht wurde:

„unsere Gesellschaft erlebt aktuell eine der schwersten Bildungskrisen seit Gründung der Bundesrepublik. Ein enormer und sich vergrößernder Mangel an Lehrer*innen und Erzieher*innen trifft auf ein veraltetes, unterfinanziertes und segregiertes Bildungssystem, das sozial ungerecht ist. Kinder und Jugendliche werden viel zu oft nicht ausreichend auf die Zukunft vorbereitet, und notwendige Aufgaben wie Digitalisierung und Inklusion wurden viel zu lange verschlafen.“ (Schule muss anders u.a. 2023)

Diese Krisenbeschreibung wird – auch wenn bzw. weil sie konjunkturelle Engpässe, systematische Fehler sowie Modernisierungsimperative mixt – schwerlich als kontrovers gelten, sie bildet den Mainstream der Meinungen zur und der Berichterstattung über Bildungspolitik ab (s.a. Reichenbach 2020, S. 26).

Ähnlich verhält es sich mit den vorgeschlagenen Maßnahmen zur Verbesserung der Lage; die Schlagworte klingen jedenfalls ausnahmslos bekannt: „Ausbildungsoffensive“ für Berufe im pädagogischen Bereich, „Schule zukunftsfähig und inklusiv machen“, „echter Bildungsgipfel auf Augenhöhe“ und – was dem Rüstungssektor recht ist, ist den Appellierenden für den Bildungsbe-
reich billig – „Sondervermögen Bildung“ (Schule muss anders u.a. 2023). Und so ist es – wie schon bei der unter II betrachteten Stellungnahme – vor allem die Rede von (sich als) „Bildungsbetroffenen“, mit der sich die drei initiativen Gruppen hervortun. Mit diesem Missverhältnis zwischen Anklage und Kritik erbringt die Analyse einen objektiven Grund, warum die Selbststilisierung Außenstehenden übel aufstoßen kann.

Dies umso mehr, als hier nicht nur Heranwachsende als Bildungsbetroffene bezeichnet werden oder sich bezeichnen, sondern sich auch professionell für Bildung Verantwortliche so titulieren. Verwunderlich ist dies jedenfalls dann, wenn man von den zumeist akademisch Gebildeten – auch im politischen Kontext – ein wissenschaftlich geschultes und insofern um Präzision bemühtes Sprechen über Pädagogik erwartet und wenn man davon ausgeht, professionelle Pädagogen bezögen sich immerhin auch affirmativ auf den Begriff der Bildung, ohne dass er ihnen sakrosankt wäre. Im Vergleich mit den 1970er/80er Jahren, in denen sich Lehrpersonen, wie Schüler und Eltern schulpflichtiger Kinder, als Betroffene zu Wort meldeten bzw. ihre Betroffenheit zum Gegenstand wissenschaftlicher Betrachtung wurde (exempl. Beisenherz et al. 1982), fällt auf, dass als Verursacherin der Betroffenheit damals nicht Bildung, sondern die Institution Schule zur Kritik stand (vgl. Illich 1995 [1972]). Und auch die als eine verwissenschaftlichende Wendung dieser Klage zu verstehenden empirischen Forschungen zur Belastung im Lehrberuf haben bis jetzt „Bildung“ als Stressor von Lehrpersonen nicht detektiert (vgl. Krause/Dorsewagen 2014, S. 992); dies muss gleichwohl nicht als Wiederlegung der hier aufgestellten Thesen gelesen werden, denn zum einen verhalten sich diese Studien zur Arbeits(un)zufriedenheit von Lehrpersonen selbst dem pädagogischen Tun gegenüber äußerlich und zum anderen besteht Grund zu der Annahme, dass „Bildung“ als Faktor so gar nicht in Betracht gezogen wurde (vgl. Terhart 1996, S. 176).

Stellten sich die Initiatoren von „Bildungsprotest 2023“ als Vorhut der kommenden Entwicklung heraus, müsste sich die Pädagogik also darauf einstellen, das gesellschaftliche Versprechen auf die Menschwerdung des Menschen, das mit einem ihrer zentralen Begriffe verbunden ist, aus der Hand geschlagen zu bekommen. Denn die Kritik der Bildung seitens der pädagogisch professionell Tätigen bleibt leer und blind, da sie nicht den Umweg über eine Selbstkritik der Pädagogik (vgl. Rutschky 1977, Gruschka 1988) nimmt, sondern versucht, sie im Windschatten des Mainstreams der Unzufriedenheit mit Schule abzuservieren. Das Monopol, das Pädagogen durch die von Reichenbach ausgemachte Pädagogisierung der Bildung, ihre falsche Gleichsetzung mit schulischem Lernen und pädagogisch angeleiteter Bildung, zufällt, wehren sie ab. Jedoch nicht, indem sie das von ihnen spezifisch zu Leistende retten, sondern indem sie es mit zur Disposition stellen. Insofern betreiben sie eine Entpädagogisierung der Schule.

V

Bilden als vermeintliches und tatsächliches Unrecht

Von der Wertbeständigkeit der Bildung (s. III) zeugt auch dieser dritte Fall, da die Initiatoren von „Bildungsprotest 2023“ sich auf sie als eine herausgehobene gesellschaftliche Aufgabe beziehen, wenn sie daran gemahnen, deren Rahmenbedingungen politisch zu sichern. Durch die Analyse tritt jedoch deutlicher

hervor, dass und wie mit der Rede von Bildungsbetroffenheit zum Ausdruck zu bringen versucht wird, die herrschende Praxis sei nicht rechtens: „Wer bildet, tut immer unrecht!“ oder „Wer bildungspolitische Entscheidungen (ohne die Heranwachsenden als diese zu beteiligen) trifft, tut immer unrecht!“ (s.a. II) Letzterer Vorwurf ficht aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive weniger an, da er sich nicht direkt auf pädagogische Praxis bezieht. Ersterer dagegen mehr.

Dabei macht es einen Unterschied, ob sich Heranwachsende gegen ein Unrecht der „Bildung“ zur Wehr setzen oder Lehrpersonen sowie andere pädagogische Professionelle (oder auch Eltern). Denn Heranwachsenden, gar Schulpflichtigen, diese Kritik übel zu nehmen, ließe sich allzu leicht nicht mehr davon unterscheiden, von ihnen Dankbarkeit für das ihnen gesellschaftlich ermöglichte und gewährte Bildungsmoratorium zu verlangen – einem Moratorium, das dieselbe Gesellschaft unter den Imperativ stellt, es sei bestmöglich zu nutzen und zugleich systematisch nicht allen den in Aussicht gestellten Nutzen der Allgemeinbildung gewährt. In praktischer Hinsicht erscheint es daher angezeigt, die Spitzen der jeweiligen Skandalisierung zu überhören – und dennoch die Einsicht der Heranwachsenden darin zu befördern, dass ihre Kritik objektiv abgeschmackt ist, dass sie – da von ‚Bildungsbetroffenheit‘ ja nur Personen geschlagen sein können, die als ‚bildungsnah‘ gelten müssen – verlogen ist, insofern mit ihr das Anrecht auf eine Position von gesellschaftlichem Rang qua „Bildung“ unreflektiert eingefordert wird (s. II). Indem „Bildung“ gesagt wird, aber öffentliche Bildungseinrichtungen gemeint sind, übernehmen die Akteure jedenfalls den Kurzschluss zwischen Schule und Bildung und fordern die Beteiligung der Beschulten offenbar nur zu dem Zweck ein, dass ihnen der Schulabschluss umso sicherer verliehen wird. Da es ihnen weder um das Was der Bildung, noch um die Erfahrung der Bildung zu tun ist, bringen sie die Gemeinten um das, worum es mit Bildung gehen könnte.

Sehen sich dagegen Lehrpersonen dadurch im Unrecht, dass sie als diese Heranwachsende im bildungspolitisch gesteckten Rahmen unterrichten müssen (vgl. I), oder wännen sie sich gar dadurch in Mitleidenschaft gezogen, dass sie Schüler „bilden“ (vgl. IV), betrifft dies die Schulpädagogik, wie angedeutet, stärker. Nicht, weil ihr der Beitrag, den Schule und insofern die in ihr Tätigen zur Aufrechterhaltung des gesellschaftlichen Gewaltverhältnisses leisten (vgl. bspw. Adorno 1997a), unbekannt wäre, sondern wegen der Leere, die dieser Klage resp. Selbstbeichtigung ob ihrer Abstraktion eignet. Denn durch diese Leere zeugt die Beschwerde von einem Unwillen, die eigene Position und das eigene Handeln zu verstehen. Entsprechend hat es den Anschein, dass den Aktivist*innen noch die Wahrheit ihrer falschen Kritik entgeht: Dass es, solange die tendenzielle Entleerung der Bildung durch ihre Indienstnahme für die soziale Stratifizierung des Nachwuchses durch die allgemeinbildende Schule nicht überwunden wird, immer auch ein Unrecht ist, sie sich und anderen anzutun. Wie blank sich die Aktivist*innen auf die „Evidenz“ der sozialen Ungerechtigkeit

des Bildungswesens beziehen („segregiertes Bildungssystem, das sozial ungerecht ist“ (Schule muss anders u.a. 2023)), statt sich mit Bildung und ihren Widersprüchen zu befassen, ist wohl als aktueller Ausdruck verweigerter professioneller Selbstreflexion zu verstehen, als Beitrag zu dessen Bedingung der Möglichkeit die durchgesetzte Empirische Bildungsforschung gelten kann (vgl. Reichenbach 2020). Um dagegen das Leiden an Bildung beredt werden zu lassen, wäre ihrer Dialektik theoretisch nachzugehen (vgl. dazu Heydorn 1970, Axmacher 1990).

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1997a): Tabus über dem Lehrberuf. [1965] In: Ders.: Gesammelte Schriften. Bd. 10.2. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 656-673.
- Ders. (1997b): Theorie der Halbbildung. [1959] In: Ders.: Gesammelte Schriften. Bd. 8. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 93-121.
- Axmacher, Dirk (1990): Widerstand gegen Bildung. Zur Rekonstruktion einer verdrängten Welt des Wissens. Weinheim: Dt. Studien-Verlag.
- Beck, Johannes (1994): Der Bildungswahn. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Beisenherz, H. Gerhard/Feil, Christine/Furtner-Kallmünzer, Maria/Holzmüller, Helmut/Sardei-Biermann, Sabine (1982): Schule in der Kritik der Betroffenen. München: Juventa.
- Blankertz, Herwig (1982): Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Gruschka, Andreas (1988): Negative Pädagogik. Einführung in die Pädagogik mit Kritischer Theorie. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Habermas, Jürgen (1995): Theorie des kommunikativen Handelns. 2 Bde. [1981] Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1970): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt/M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Illich, Ivan (1995): Entschulung der Gesellschaft. Eine Streitschrift. [1972] München: Beck.
- König, Hannes (2022): Learning not to labour: Beobachtungen zur Selbstinszenierung bildungserfolgreicher Jugendlicher heute anhand eines Online-Petitionsaufrufs. In: datum & diskurs, #3, S. 1-14. Online unter: <https://ojs.fachportal-paedagogik.de/index.php/DatumundDiskurs/article/view/58>; 11.07.2023.
- Krause, Andreas/Dorsewagen, Cosima (2014): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf – Arbeitsplatz- und bedingungsbezogene Forschung. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. (2. überarb. u. erw. Aufl.) Münster u. New York: Waxmann, S. 987-1013.
- Lenzen, Dieter/Luhmann, Niklas (1997): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Liessmann, Konrad Paul (2017): Bildung als Provokation. Wien: Zsolnay.

- Nelson, Leonhard (1986): Vom Bildungswahn – Ein Wort an die proletarische Jugend. [1922] In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft. Weinheim u. München: Juventa, S. 48-53.
- Rademacher, Sandra/Wernet, Andreas (2015): Vorwort. In: Dies. (Hrsg.): Bildungsqualen. Kritische Einwürfe wider den pädagogischen Zeitgeist. Wiesbaden: Springer, S. 9-12.
- Reichenbach, Roland (2020): Bildungsferne. Essays und Gespräche zur Kritik der Pädagogik. (Hg. v. Carl Bossart) Zürich: Diaphanes.
- Ricken, Norbert (2019): Bildung un Subjektivierung. Bemerkungen zum Verhältnis zweier Theorieperspektiven. In: Ricken, Norbert/Casale, Rita/Thompson, Christiane (Hg.): Subjektivierung. Erziehungswissenschaftliche Theorieperspektiven. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 95-118.
- Rutschky, Katharina (1977): Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. Frankfurt/M. u.a.: Ullstein.
- Terhart, Ewald (1996): Neuere empirische Untersuchungen zum Lehrerberuf. Befunde und Konsequenzen. In: Die Bildungsarbeiter. Situation – Selbstbild – Fremdbild. (Hrsg. v. Wolfgang Böttcher.) Weinheim u. München: Juventa, S. 171-201.
- Wigger, Lothar (2015): Bildung und Gerechtigkeit. Eine Kritik des Diskurses um Bildungsgerechtigkeit aus bildungstheoretischer Sicht. In: Maniti, Veronika/Hermstein, Björn/Berkemeyer, Nils/Bos, Wilfried (Hrsg.): Zur Gerechtigkeit von Schule. Theorien, Konzepte, Analysen. Münster, New York: Waxmann, S. 72-92.

Dokumente

- Czaja, Susanne J. (2016): Anschreiben zur Stellungnahme des Vereins „Was bildet ihr uns ein?“ e.V. Online verfügbar unter: <https://www.bundestag.de/webarchiv/Ausschuesse/ausschuesse18/a18/fg-bildung-in-deutschland-482016>; 11.07.2023.
- Daubner, Lukas/Püschel, Pauline (2015): Gegen eine Bildungspolitik über den Köpfen der Betroffenen. Ein Bericht über den Jungen Bildungskongress 2015 am 30. und 31. Mai in Berlin. In: Soziologiemagazin, Jg. 8, Nr. 2-2015 (Heft 12): Bildung, Wissen und Eliten. Wissen als Kapital und Ressource? S. 56-58.
- „Nein zum Religionsunterricht!“ (2023). Anzeige in der Rubrik „Kleine Anzeige(n)“ der Jungle World vom 27.04.2023.
- Schule muss anders (o.J.): Bildungsprotesttag 23.09.23 – Mach jetzt mit! Online unter: <https://schule-muss-anders.de/bildungsprotest-2023/>; 11.07.2023.
- Schule muss anders/Teachers for Future Germany e.V./ARGE-SEB (2023): BILDUNGSWENDE.jetzt: 4 Forderungen für ein gerechtes und inklusives Bildungssystem, das auf die Zukunft vorbereitet! [Appell] Online unter: https://schule-muss-anders.de/wp-content/uploads/2023/05/Appell_Bildungswende-jetzt_final-1.pdf; 11.07.2023.
- Was bildet ihr uns ein? e.V. (2016): Stellungnahme des Vereins Was bildet ihr uns ein? e.V. anlässlich des öffentlichen Fachgesprächs zum Thema „Bildung in Deutschland“ des Ausschusses für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung des Deutschen Bundestags am 30.11.2016. Online verfügbar unter: <https://www.bundestag.de/webarchiv/Ausschuesse/ausschuesse18/a18/fg-bildung-in-deutschland-482016>; 11.07.2023.