

## „Bildung“ zwischen Individuation und Vernetzung

Der Vernetzungsbegriff legt nahe, über aktuelle Prozesse der Globalisierung und Virtualisierung von Welt unter Stichworten wie „Entwicklung von Erwerbsarbeit“, „Kooperation europäischer Bildungssysteme“ oder „computergestützter Unterricht in den Schulen“ nachzudenken. Von einem solchen Begriffsverständnis möchte ich mich hier jedoch lösen und stattdessen einen Vernetzungsbegriff vorschlagen, der das aktuelle Verständnis einerseits unterbietet, es andererseits aber durch die Allgemeinheit der hier zugrunde gelegten Definition zugleich übersteigt. Vernetzung im hier verstandenen Sinne bezieht sich folglich auf ein Mensch-Umwelt-Verhältnis, das den Menschen nicht ins Zentrum seiner eigenen Handlungen stellt, sondern diese Eigenhandlungen vielmehr relativiert durch von außen erfahrene Abhängigkeiten. Diese Abhängigkeiten können vom Menschen als – gesellschaftlich, physikalisch oder naturwissenschaftlich zu erklärende – Gesetzmäßigkeiten wahrgenommen, sie können aber auch als ein „übermächtig“ wirkendes Schicksal erlebt werden. In den nun folgenden Ausführungen wird mich besonders der zweite Punkt interessieren, also *„Vernetzung“ als individuell wahrgenommene Verbundenheit des Menschen mit einem als übermächtig erfahrenen Schicksal.*

Entsprechend dieser Definition ist das Verhältnis zwischen Bildung und Vernetzung zunächst als Ausschlussverhältnis formuliert. Also: Zentrierung und Dezentrierung des Menschen oder Bildung als Individuation aus eigener Kraft und „Vernetzung“ als Abhängigkeit von einem als übermächtig erfahrenen Schicksal werden als polar gelagerte Wahrnehmungsmuster einander gegenübergestellt. Diese Verhältnissetzung entspricht – so lautet meine These – zugleich dem Verständnis moderner Bildungstheorien. Dennoch können im Rückgriff auf Empirie und Geschichte weitere Beziehungsmöglichkeiten zwischen Bildung und „Vernetzung“ rekonstruiert werden. Erst der Blick auf die historisch und empirisch nachweisbaren alternativen Beziehungsmöglichkeiten eröffnet der Erziehungswissenschaft die Chance, über den Bildungsbegriff in Zukunft neu nachzudenken.

Meine Ausführungen gliedern sich entsprechend in vier Teile: Im ersten Teil wird das Verhältnis von Bildung und Vernetzung anhand empirischer Ergebnisse

aus der Jugendforschung rekonstruiert; im zweiten Teil wird auf ein spezifisches, die Kategorien von „Bildung“ und „Vernetzung“ zugrunde legendes Verständnis von Gesellschaftsgeschichte aufmerksam gemacht; im dritten Teil werde ich die Herausbildung moderner Bildungstheorien unter dem Gesichtspunkt von „Bildung und Vernetzung“ ebenso kurz und exemplarisch beschreiben. Im vierten und letzten Teil möchte ich die hier vorgelegten Entwürfe rückbinden an die Frage nach den Konsequenzen für die Allgemeine Erziehungswissenschaft und deren zukünftige Beschäftigung mit dem Bildungsbegriff.

## 1

In der 13. Deutschen Jugendstudie aus dem Jahr 2000 wird unter der Überschrift „Private Glaubensüberzeugungen und Kirchlichkeit“ auf ein Phänomen aufmerksam gemacht, das die beteiligten Forscher in Erstaunen versetzt haben dürfte:

Auf die Frage, ob es Vorgänge gebe, die sich die Jugendlichen nicht erklären könnten und bei denen übernatürliche Kräfte am Werke seien, antwortete über die Hälfte (insgesamt 58%) aller Befragten mit „trifft sehr zu“ bzw. „trifft zu“ (DEUTSCHE SHELL 2000, Bd. 1, S. 175). Noch Anfang der neunziger Jahre hatten sich lediglich rund 20%, also ein Fünftel der damals befragten Jugendlichen, zu dieser Frage positiv verhalten (ebd., S. 177).

Auf vergleichbare Ergebnisse – Enttraditionalisierung der Religiosität, Bindung an „eigene Erfahrungen“ sowie der wachsende Glaube an eine schicksalshafte „Höhere Macht“ – wird in weiteren Studien verwiesen (vgl. DEUTSCHE SHELL 2006, S. 211f., sowie die religionspädagogischen Studien von ZIEBERTZ u.a. 2003, S. 14ff.; PROKOPF 2005/2006).

Wie lässt sich dieser Zuwachs von nahezu 200% in nur wenigen Jahren erklären?

Der Zulauf zu Sekten ist ein seit den 1990er Jahren in Deutschland verstärkt beobachtetes und von der Sozialforschung seither bearbeitetes Problem. Dennoch ist der Anteil der davon betroffenen Jugendlichen im Verhältnis zur Gesamtzahl aller Jugendlichen in Deutschland äußerst gering. Selbst wenn man die Dunkelziffern berücksichtigt, lassen sich Sektenzugehörigkeiten ebenso wie „okkulte und spirituelle Praxen unter den Jugendlichen ... nur in minimalem Ausmaß registrieren“ (DEUTSCHE SHELL 2000, S. 20). Der laut SHELL-Studie unter mehr als der Hälfte aller Jugendlichen in Deutschland verbreitete Glaube an „übernatürliche Kräfte“ muss also andere Gründe haben.

Für die Forscher der SHELL-Studie – wie auch für mich – bleibt das Ergebnis vorerst rätselhaft. Denn: In der Untersuchung lassen sich keine signifikanten Korrelationen zu spezifischen Glaubensrichtungen feststellen. Im Gegenteil: Die von Jugendlichen hier mehrheitlich vertretene Auffassung geht einher mit einer ebenfalls von der Mehrheit vertretenen „Selbstdefinition als nicht religiös“. So erklären 52% aller Jugendlichen, religiösen Erfahrungen gegenüber nicht aufgeschlossen zu sein bzw. „die Religion als unnötig für die eigene Lebensführung“ anzusehen (ebd., S. 173). Differenzierungen lassen sich zudem weder über das Alter noch über das Schulniveau bzw. den Tätigkeitsstatus der 18-24-Jährigen einführen (ebd., S. 175).

Anstelle einer Erklärung des Phänomens biete ich deshalb eine Rahmung der Problemstruktur an, in der Absicht, mich dem Problem auf diese Weise zu nähern. Für das in der SHELL-Studie festgestellte Phänomen – also den Glauben an „übernatürliche Kräfte“ – werde ich den Begriff der Vernetzung, genauer: des vernetzten Denkens und Wahrnehmens, verwenden. Der Begriff wird im zweiten Teil in Bezug auf die „Geschichte“ ausführlicher zu beschreiben sein. Wie bereits zu Beginn festgestellt, meint Vernetzung damit nicht den Anschluss an das „world wide web“ oder die gerade auch unter Jugendlichen verbreiteten neuen Formen der Telefontekultur; sie bezeichnet stattdessen eine spezifische – und individuell wahrgenommene – Form der Verbundenheit Jugendlicher mit ihrer Umwelt, die sich in der Annahme übernatürlicher und auf den Einzelnen einwirkender Kräfte artikuliert.

Sofern dieser Glaube als Bestandteil des Denkens heutiger Jugendlicher existiert, bildet er also einen Aspekt ihres Selbst- und Weltverständnisses. Daneben lassen sich – wenden wir uns erneut der Shell-Studie zu – weitere Bestandteile im Denken und Wahrnehmen Jugendlicher rekonstruieren, die sich trotz ihrer Widersprüchlichkeit doch zu einem Gesamtbild des typischen Jugendlichen zu fügen scheinen. So weisen die Ergebnisse der 13. Deutschen Jugendstudie darauf hin, dass heutige Jugendliche etwa ein erstaunlich hohes Maß an Anpassungs- und Leistungsbereitschaft besitzen, dass sie in gleicher Weise aber auch stark daran interessiert sind, sich als Individuen zu verwirklichen, und dass sie insgesamt über eine hohe Steuerungsfähigkeit für ihr eigenes Lebenskonzept verfügen.

Letzteres, also die Steuerungsfähigkeit von Jugendlichen, ist von Thomas ZIEHE auch als Ausdruck zunehmender Selbstreflexivität in der nachwachsenden Generation beschrieben worden. Beispielhaft hierfür steht etwa der vierzehnjährige Sohn, der angesichts des neuen Computerspiels die skeptischen Blicke seiner Eltern sieht und diesen sogleich erklärt: „Ich kann verstehen, dass ihr besorgt seid. Aber ich kann euch beruhigen. Es ist nur eine Phase in meiner Entwicklung ...“ (ZIEHE 1999, S. 941). Wird „Bildung“ daher als Zunahme von Selbstreflexivität

definiert, scheinen Jugendliche heute – etwa im Gegensatz zur Generation Jugendlicher in den 1950er Jahren – zugleich durch eine kollektive Zunahme ihrer Bildungsfähigkeit gekennzeichnet. Dieses Ergebnis wird von der Shell-Studie bestätigt: „Wertorientierungen“ – so heißt es hier – „sind [heute] nicht [mehr] einfach ‚vorgegeben‘, sondern mit Bewusstsein ‚gewählt‘. Ihnen ist eine gewisse Reflexivität eigen, d.h. man folgt ihnen nicht bloß konventionell, sondern durchaus nachdenklich“ (DEUTSCHE SHELL 2000, S. 15).

Als Zwischenergebnis lässt sich somit festhalten: *Ein Denken und Wahrnehmen in Bildungs- und Vernetzungskategorien scheint sich unter Jugendlichen heute keineswegs auszuschließen*. Jugendliche begreifen sich in hohem Maße als Produzenten ihres eigenen Schicksals, sie verstehen sich aber auch als Teil eines übermächtigen Schicksals, dem sie ausgeliefert sind und gegen das sie nichts ausrichten können. In der SHELL-Studie wird dieser Sachverhalt folgendermaßen formuliert: „Gelebt wird mehr denn je ein „Sowohl-als-auch“ und nicht – wie es frühere Werterziehungskonzepte implizierten – ein „Entweder-oder““ (DEUTSCHE SHELL 2000, S. 16).

## 2

Seinen Ansatz einer historisch-anthropologischen Sozialforschung hat August NITSCHKE in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts entwickelt. Diesen Ansatz verwende ich als Hintergrundfolie für die Rekonstruktion des nun folgenden Verständnisses von Bildung und Vernetzung.

Laut NITSCHKE gehen Veränderungen in den Naturwissenschaften und der Gesellschaft (wie übrigens auch der Kunst) – in der Sprache der Systemtheorie also unterschiedlichen gesellschaftlichen Teilsystemen – einher mit sich verändernden Wahrnehmungsweisen von Menschen. Die Veränderungen der Wahrnehmungsweise selbst sind – so NITSCHKE – zurückzuführen auf historisch variierende Körpererfahrungen. „Danach kann in einzelnen Phasen aufgrund wirtschaftlicher Veränderungen oder aufgrund einer größeren Bevölkerungsdichte innerhalb des [gesellschaftlichen] Systems ein Druck entstehen, der die Menschen dazu veranlaßt, in sich neue Kräfte zu entwickeln, die ihnen dann einen neuen Raum erschließen. In anderen Phasen können die Menschen, um ihre eigenen Verhaltensweisen zu stabilisieren, sich den Bewegungen überlegener Gestalten unterordnen“ (NITSCHKE 1979a, S. 52f.). „Mit den verschiedenartigen Körpererfahrungen“, so NITSCHKE weiter, würden den Menschen zugleich „Erfahrungen von Raum und von Bewegungen im Raum vermittelt.“ Diese Raum- und Bewegungserfahrungen würden ihrerseits wiederum „die jeweilige Wahrnehmungsweise der Menschen bedingen“ (ebd., S. 53).

Seine Überlegungen über den Zusammenhang von wissenschaftlicher Erkenntnis, individueller Wahrnehmung und Körpererfahrung erläutert August NITSCHKE in weit ausholenden historischen Rückgriffen, z.B. anhand der naturwissenschaftlichen Revolution im 15./16. Jahrhundert:

Entscheidend für den Säkularisierungsprozess innerhalb der Naturwissenschaften und den Übergang von einem religiös geprägten und scholastisch (vor)formulierten Naturverständnis hin zur empirischen Beobachtung von Naturvorgängen sei danach keineswegs die Tatsache der Naturbeobachtung selbst gewesen. Denn zum einen führten die damaligen Beobachtungen keineswegs geradlinig zur modernen Naturwissenschaft; zum anderen wurden die den wissenschaftlichen Fortschritt fördernden Theorien (wie z.B. die Planetentheorie von KOPERNIKUS) auch nicht von Wissenschaftlern entworfen, die neue Naturbeobachtungen gemacht hatten. Für den Übergang entscheidend waren vielmehr Veränderungen innerhalb der Gesellschaft (hier die allmähliche Auflösung der Standes- und Zunftschranken), die mit der Neudefinition des sozialen Raumes einhergingen.

Bei NITSCHKE heißt es hierzu: „Seit dem 15. Jahrhundert wird der Raum neu beschrieben. Rechneten die Wissenschaftler des hohen Mittelalters mit qualitativ voneinander unterschiedenen Orten, so wird nun der dreidimensionale homogene einheitliche Raum zur Grundlage aller Untersuchungen gemacht. – Seit dem 13. Jahrhundert wird auch der Bewegungsablauf neu gesehen. Würde die Bewegung im hohen Mittelalter als ein Streben verstanden, das der eigenen Selbstvervollkommnung diene, so handelt es sich seit dem 15. Jahrhundert bei der Bewegung um eine Ortsveränderung in dem dreidimensionalen homogenen Raum“ (ebd., S. 47).

Eine weitere Parallele zeigt sich in der bildenden Kunst. Seit dem 15. Jahrhundert wird der Raum perspektivisch wiedergegeben und damit in seiner Dreidimensionalität sichtbar. „Dank dieser neuen Raumdarstellung wird es den Malern auch möglich, Bewegungen in diesem dreidimensionalen Raum wiederzugeben, Bewegungen, in denen sich die Menschen einander nähern oder voneinander entfernen“ (ebd., S. 49).

Im historischen Modell NITSCHKES – so mein zweites Zwischenergebnis – fungiert der Begriff der Vernetzung damit als Kontrastbegriff zum Bildungsbegriff, genauer: Vernetzung charakterisiert – metaphorisch – den Gegenpol dessen, was August NITSCHKE als die Entfaltung individueller Kräfte bezeichnet hat. Ein weiteres – auf die bildungstheoretische Perspektive verweisendes – Beispiel soll diesen Sachverhalt noch deutlicher machen.

Ausgehend von den großen europäischen Gesellschaftssystemen zieht NITSCHKE in seinem Buch „Revolutionen in Naturwissenschaft und Gesellschaft“ (1979b) einen Vergleich zwischen dem ausgehenden 18. Jahrhundert und der Mitte des 19.

Jahrhunderts. In makrohistorischer Perspektive stellt sich der von ihm rekonstruierte Unterschied wie folgt dar: Steht im Zentrum der Raumwahrnehmung im ausgehenden 18. Jahrhundert die Eigenbewegung des Individuums (mit den entsprechenden Denkfiguren der Befreiung, Aufklärung und Bildung „aus eigener Kraft“), herrscht bereits Mitte des 19. Jahrhunderts eine Sichtweise vor, die (beispielsweise parallel zu den Spezialisierungsprozessen in den Wissenschaften) die Suche nach Gesetzmäßigkeiten in den Mittelpunkt rückt. Entsprechend wird die Natur als Veränderungen herbeiführende, übermächtige Instanz begriffen und werden Gesellschaftstheorien wichtig, die das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft unter dem Gesichtspunkt der Abhängigkeit des Einzelnen von der Gesellschaft definieren.

Der Einzelne wird also zwischen den Polen Individuation und Bindung jeweils unterschiedlich verortet oder, anders formuliert: Er scheint sich als geschichtliche Gestalt zwischen Bildungs- und Vernetzungskategorien zu bewegen.

Welche Sichtweise wird demgegenüber in deutschen Bildungstheorien favorisiert?

### 3

Mit dem Anspruch auf Individuation ist der deutsche Bildungsbegriff seit seiner Säkularisierung im ausgehenden 18. Jahrhundert verbunden. „Bildung“ hat seither ihre transitive – auf Gott, die Welt und den Menschen bezogene – Bedeutung als „formatio“ (im Sinne von „etwas formen“) verloren und wird von nun an reflexiv im Sinne des „Sich-Bildens“ verwendet. Stellvertretend hierfür ist etwa die Bildungstheorie Wilhelm von HUMBOLDTS zu nennen und dessen Postulat, „das einzelne Bestreben zu Einem Ganzen und gerade zu der Einheit des edelsten Zwecks, der höchsten, proportionirlichsten Ausbildung des Menschen zu vereinen“ (HUMBOLDT 1969b, S. 7). „Beschränken sich indes auch alle ... Forderungen nur auf das innere Wesen des Menschen,“ so schreibt HUMBOLDT in seiner Theorie der Bildung 1793, „dringt ihn doch seine Natur beständig von sich aus zu den Gegenständen ausser ihm überzugehen, und hier kommt es nun darauf an, dass er in dieser Entfremdung nicht sich selbst verliere, sondern vielmehr von allem, was er ausser sich vornimmt, immer das erhellende Licht und die wohlthätige Wärme in sein Innres zurückstrale. Zu dieser Absicht aber muss er die Masse der Gegenstände sich selbst näher bringen, diesem Stoff die Gestalt seines Geistes aufdrücken und beide einander ähnlicher machen. In ihm ist vollkommene Einheit und durchgängige Wechselwirkung, beide muss er also auch auf die Natur übertragen“ (HUMBOLDT 1969a, S. 237).

Die Abhängigkeit des Menschen von der Natur wird hier also nach wie vor gesehen, sie tritt gleichwohl hinter den Anspruch auf Bildung als Selbstbildung zurück. Damit wird die vormoderne Fassung des Bildungsbegriffs als Imago-Dei-Lehre, nach der der Mensch immer auch in das Bild Gottes verwandelt wird, nicht mehr eingeholt. Ihren Höhepunkt fand diese – im Gegensatz zum modernen Bildungsbegriff stehende – Auffassung in den Aussagen der spätmittelalterlichen Mystiker, denen zufolge sich die menschliche Seele ihrer selbst zu entbilden habe, um in Gott „überbildet“ zu werden. „Die sechste Stufe ist es, wenn der Mensch entbildet ist und überbildet von Gottes Ewigkeit und gelangt ist zu gänzlich vollkommenem Vergessen vergänglichem und zeitlichen Lebens und gezogen und hinüberverwandelt ist in ein göttliches Bild, wenn er Gottes Kind geworden ist“ (ECKHART 1993, S. 321).

Als letztes Zwischenergebnis lässt sich somit formulieren: Umfasst der Bildungsbegriff prinzipiell beide Kategorien, Individuation und Vernetzung, ist die konkrete Formulierung von Bildungsvorstellungen seit dem späten 18. Jahrhundert jedoch gekennzeichnet durch die duale Gegenüberstellung beider Aspekte und die Ausklammerung des hier religiös interpretierten Vernetzungsaspektes. Favorisiert worden ist seither eine Sichtweise, die die Entfaltung individueller Kräfte betont, während Bildungsvorstellungen, die die Abhängigkeit des Einzelnen von überlegenen Kräften oder Gesetzmäßigkeiten fokussieren, demgegenüber nur noch randständige Positionen eingenommen haben.

Der hier aus sehr unterschiedlichen Perspektiven unternommene Rekonstruktionsversuch zeigt damit nicht nur verschiedene – und gleichermaßen kontingente – Zugänge auf das Thema „Bildung und Vernetzung“; er verweist darüber hinaus auf die verschiedenen Beziehungsmöglichkeiten der hier dual konstruierten Teile eines Begriffspaars untereinander. Lässt sich im Fokus heutiger Jugendkultur das synchrone Miteinander oder Nebeneinander von Bildung und Vernetzung zeigen, verdeutlicht der Blick auf eine unter historisch-anthropologische Kategorien gestellte Sozialgeschichte beide Aspekte im historischen Wechsel. *Unter bildungstheoretischer Perspektive zeigt sich der systematische Ausschluss des Vernetzungsaspektes als Säkularisierungsfolge.*

Seine gegenwärtige Relativierung findet das bildungstheoretische Ausschlussmodell mit der Überwindung eines traditionellen Fortschrittsdenkens (etwa im Anschluss an neuhumanistische Bildungstheorien) bzw. eines Denkens in Verfallskategorien (vorgezeichnet in der Kritik am „Bildungsphilister“ bei NIETZSCHE oder der Theorie der „Halbbildung“ bei ADORNO) in der seit Jahren und Jahrzehnten zunehmenden Selbstbezüglichkeit bildungstheoretischer Aussagen. Das heißt: Über Bildung kann heute nicht mehr im dualen Modell von Zustimmung oder Ableh-

nung gesprochen werden. Denn: Im Wissen um die kontingente Produktion von Bildungsbegriffen und Bildungsvorstellungen ist deren Legitimität heute nicht mehr selbstverständlich gegeben; sie ist vielmehr stets aufs Neue zu erzeugen. Diese Tatsache ist ihrerseits nicht als Verfallssymptom zu deuten, sondern Ausdruck eines Modernisierungsprozesses, der eine Steigerung von Selbstreferenz auf allen Ebenen mit sich bringt. Erst aus „dem problematisierenden Vernunftgebrauch heraus“, schreibt beispielsweise Jörg RUHLOFF, „läßt sich eine Neufassung des Bildungsbegriffs vorschlagen. Bildung kann [dementsprechend] verstanden werden als die Verwicklung in die Prüfung von Legitimitätsansprüchen und die damit verbundene Eröffnung neuer Blickweisen und Praktiken, die mit dem Recht von Hypothesen und damit in notgedrungener Vorläufigkeit geltend gemacht werden.“ „Im problematisierenden Gebrauch fungiert die Vernunft als das Vermögen, am Leitfaden der Legitimitätsfrage über Grenzen hinauszusehen und, ohne Gewißheit einer absoluten Legitimität, Grenzverschiebungen in Gestalt neuer Deutungen zu wagen“ (RUHLOFF 1996, S. 151).

## 4

Welche Konsequenzen lassen sich daraus für die Allgemeine Erziehungswissenschaft und deren zukünftige Beschäftigung mit dem Bildungsbegriff ziehen? Ich nenne abschließend drei Punkte, die aus der hier vorgelegten Analyse folgen.

- *Erstens*: Unterschieden werden können drei Bildungsverständnisse, ein vormodernes, der Imago-Dei-Vorstellung verpflichtetes, ein modernes und ein als spätmodern zu bezeichnendes Verständnis. Alle drei Verständnisse sind ihrerseits gekennzeichnet durch spezifische Relationen zur Vernetzungskategorie, die hier definiert als die Verbundenheit des Menschen mit einem als übermächtig angenommenen Schicksal selbst wiederum einem historischen Wandel unterliegt. Denn: Im Zuge der zunehmenden Selbstreflexivität von Systemen im Modernisierungsprozess wird diese Verbundenheit nicht mehr – wie noch im vormodernen Imago-Dei-Verständnis – als Hingabe, genauer: als Selbstaufgabe, definiert, sie erfährt vielmehr eine neuartige Brechung und stellt nunmehr den selbstgewählten Fluchtpunkt gegenüber der als unendlich erfahrenen Reflexibilität dar.
- *Zweitens*: War „Bildung“ im modernen Verständnis noch auf die Höherentwicklung von Mensch und Menschheit bezogen und dem Einzelnen als Anspruch auf Individuation oder Selbstbildung aufgegeben, kann Bildung vor dem Hintergrund irreversibler Entwicklungsprozesse in der Moderne heute nur noch

mit der zunehmenden Selbstreferenz von Systemen gleichgesetzt – und folglich als Zunahme von Selbstreflexivität beschrieben werden.

- *Drittens*: Sofern sich die Allgemeine Erziehungswissenschaft der gegenwärtig erkennbaren Problemlage stellt, kann Bildung nicht mehr als Ausschlusskategorie gegenüber Vernetzung formuliert werden. Stattdessen muss der Vernetzungsbegriff in bildungstheoretische Überlegungen zurückgeholt werden. Das heißt allerdings nicht, in ein vormodernes Bildungsverständnis zurückzufallen, sondern die Synchronität von Bildung und Vernetzung unter den Bedingungen gesteigerter Selbstreflexivität neu zu denken und zu formulieren. Mit anderen Worten: Über die Zukunft der Erziehungswissenschaft ist nicht „zwischen Bildung und Vernetzung“ nachzudenken, sondern unter Einbeziehung beider Kategorien und das heißt: unter Berücksichtigung empirischer, historischer und theoretischer Forschungsergebnisse und im Wissen darum, dass innerhalb der Wissenschaften die Steigerung von Gewissheiten nicht mehr erwartet, sondern einzig die Fähigkeit des systematischen Zweifeln-Könnens verbessert werden kann.

Die Sachlage ließe sich auch anders formulieren: Angesichts der *synchron konzipierten Bildungs- und Vernetzungsvorstellungen unter heutigen Jugendlichen* scheinen subjektzentrierte Legitimationsmuster zu kurz zu greifen. Denn: Bringt die zunehmende Selbstreflexivität die Jugendlichen einerseits in eine neue Position der Selbstermächtigung, produziert sie andererseits aber zugleich neue Ohnmachterfahrungen und evoziert die Suche nach neuen Orientierungen. „Diese subtile Erhöhung von Anforderungsdruck und die subtile Verunsicherung von Identitätsmöglichkeiten erzeugt bei manchen ein eigentümliches, aber verständliches Reaktionsmuster. Wenn die Welt so unentschieden, so unübersichtlich, so zusammenhanglos ist, will man wenigstens im eigenen Nahbereich Verlässlichkeit und symbolische Geschlossenheit erleben“ (ZIEHE 1991, S. 94) – und sei es (so möchte ich hinzufügen) durch die Vorstellung, in ein „übermächtiges“ Schicksal eingebunden zu sein. Auf dieses – hier in noch sehr vorläufigen Überlegungen als „Vernetzung“ beschriebene – Phänomen werden sich künftige Neufassungen des Bildungsbegriffs einstellen müssen.

## Literatur

- DEUTSCHE SHELL (Hrsg.) (2000): Jugend 2000. 13. SHELL Jugendstudie, Bd. 1. – Opladen.  
 DEUTSCHE SHELL (Hrsg.) (2006): Jugend 2006. 15. SHELL Studie. – Bonn.  
 ECKHART, MEISTER (1993): Vom edlen Menschen. In: HAUG, W. (Hrsg.): Bibliothek des Mittelalters, Bd. 21. MEISTER ECKHART. Werke II. – Frankfurt a.M., S. 314-333.

- HUMBOLDT, W. v. (1969a): Theorie der Bildung des Menschen. In: FLITNER, A./GIEL, K. (Hrsg.): Wilhelm von HUMBOLDT. Werke in fünf Bänden, Bd. I. 2., durchges. Aufl. – Darmstadt, S. 234–240.
- HUMBOLDT, W. v. (1969b): Über das Studium des Alterthums, und des griechischen insbesondere. In: FLITNER, A./GIEL, K. (Hrsg.): Wilhelm von HUMBOLDT. Werke in fünf Bänden, Bd. II. 2., durchges. Aufl. – Darmstadt, S. 1-24.
- NITSCHKE, A. (1979a): Der Wandel von Naturwissenschaft und Gesellschaft in Spätmittelalter und Renaissance. In: FABER, K.-G. (Hrsg.): Wissenschaft als universalhistorisches Problem. – Stuttgart, S. 40-53.
- NITSCHKE, A. (1979b): Revolutionen in Naturwissenschaft und Gesellschaft. – Stuttgart, Bad Cannstatt.
- PROKOPF, A. (2005/2006): Religiosität Jugendlicher. Zwischen Tradition und Konstruktion. Eine qualitativ-empirische Studie auf den Spuren korrelativer Konzeptionen. Unveröff. Dissertation, eingereicht an der Bayerischen Julius-Maximilians-Universität Würzburg, Katholisch-Theologische Fakultät, Institut für Praktische Theologie, Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts (Prof. Dr. Dr. Hans-Georg ZIEBERTZ), Wintersemester 2005/2006.
- RUHLOFF, J. (1996): Bildung im problematisierenden Vernunftgebrauch. In: DERS./BORELLI, M. (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik, Bd. II. – Baltmannsweiler, S. 148-157.
- ZIEBERTZ, H.-G./HEIL, S./PROKOPF, A. (2003): Gewagte Hypothesen – Abduktion in der Religionspädagogik. In: DIES. (Hrsg.): Abduktive Korrelation. Religionspädagogische Konzeption, Methodologie und Professionalität im interdisziplinären Dialog. – Münster, S. 11-32.
- ZIEHE, T. (1991): Zeitvergleiche: Jugend in kulturellen Modernisierungen. – Weinheim, München.
- ZIEHE, T. (1999): Vom Preis des selbstbezüglichen Wissens. In: COMBE, A./HELSPER, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. 3. Aufl. – Frankfurt a.M., S. 924-942.