

➔ Was ist Bildung?⁷⁵

Friedrich Ebert, Sozialdemokrat und erster Reichspräsident der Weimarer Republik, wird mit den Worten zitiert: »Demokratie braucht Demokraten.« Sicherlich eine Aussage, die auf den ersten Blick vollends zustimmungsfähig ist. Was aber nun ein Demokrat ist, lässt sich nicht so einfach bestimmen. Die immer wieder geführte Debatte des Wahlalters hilft hier nicht wirklich weiter. Denn allein das Alter bestimmt nicht, ob ein Mensch ein Demokrat ist. Viel eher ist zunächst zu klären, wer der Mensch ist und wozu er überhaupt in der Lage ist. Mit anderen Worten: Eine Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff ist notwendig.

Vielleicht können Sie sich an den Bestseller »Bildung – Alles, was man wissen muss« von Dietrich Schwanitz erinnern, der Ende der 1990er-Jahre erschienen ist und für Aufsehen sorgte. Es ist ein Buch, das versucht, eine Art Kompendium des Weltwissens zu sein und einen zeitgemäßen Bildungskanon vorzulegen. Auf über 500 Seiten wird in zwölf Kapiteln erläutert, was der Mensch heute wissen muss, um gebildet zu sein. Dazu gehört nach Auffassung von Schwanitz die Geschichte Europas, der europäischen Literatur, der Kunst, der Musik sowie der Philosophie. Ebenso wird darin über die Sprache, die Welt des Buches, die Länderkunde und das reflexive Wissen nachgedacht.

Seither gab es viele weitere Bücher, die sich publikumswirksam mit dem Bildungsbegriff beschäftigt haben – Richard David Prechts »Anna und die Schule«, Thomas Kerstans »Was unsere Kinder wissen müssen«,

Jürgen Kaubes »Ist die Schule zu blöd für unsere Kinder?« oder auch Aladin El-Mafaalanis »Mythos Bildung«. Allen ist sicherlich gemein, dass sie Kritik üben am bestehenden Bildungssystem und damit die Frage aufwerfen, was Bildung überhaupt ist. Vielen ist dieser Diskurs eine Last, weil sie argumentieren: Ein Begriff, der 1000 Mal diskutiert worden ist, taugt nichts. Ihnen sei mit den Worten von Johann Wolfgang von Goethe entgegnet: »Man muss das Wahre immer wiederholen, weil auch der Irrtum um uns her immer wieder gepredigt wird, und zwar nicht von Einzelnen, sondern von der Masse.«

Drei Gründe sind zu nennen, die gerade heute eine bildungstheoretische Auseinandersetzung notwendig machen:

Erstens hat sich die Pädagogik als Wissenschaft in den letzten Jahrzehnten stark gewandelt. Zu erwähnen sind hier die »realistische Wende«, die Heinrich Roth formulierte,⁷⁶ und die »empirische Wende«, die infolge internationaler Vergleichsstudien proklamiert wurde. Damit verbinden sich sowohl inhaltliche als auch methodische Verschiebungen im Verständnis von Pädagogik: Inhaltlich stehen gegenwärtig Kompetenzen und eine Output-Orientierung im Zentrum des Interesses, die quantitativ-empirisch erforscht werden. Fragen nach Werten und Normen hingegen, die hermeneutisch, dialektisch oder phänomenologisch untersucht werden, fristen ein Schattendasein. Diese Verschiebungen zeigen sich zudem in einer veränderten Verwendung von Wörtern in pädagogischen Kontexten, beispielsweise im universitären Bereich: Pädagogik taucht zwar in den Dominationen von Professoren vereinzelt noch auf. Im Großen und Ganzen wurde sie aber zunächst ersetzt durch Erziehungswissenschaft und in jüngster Vergangenheit durch Bildungsforschung. Die Gründe hierfür sind vielfältig, obschon die wenigsten überzeugen. Denn allein der Austausch eines Wortes läuft Gefahr, das Historische einer Disziplin zu vernachlässigen, ja unter Umständen sogar zu vergessen. Nur nebenbei sei erwähnt, dass so manchem Akteur im Feld die begrifflichen Unterschiede nicht einmal auffallen, geschweige denn bedeutsam werden. Bei allen Verschiebungen, die in den letzten Jahrzehnten rekonstruierbar sind, zeigt sich aber eine Sache als beständig: Bildung. Sie war, ist und bleibt Kristallisationspunkt von pädagogi-

schen Diskussionen – unabhängig davon, ob sich, die Beispiele von oben aufgreifend, geisteswissenschaftlich oder empirisch den Fragen einer Kompetenzmessung oder einer Wertevermittlung genähert wird. Infolgedessen erfordert es die Weiterentwicklung der Pädagogik als Disziplin selbst, den Bildungsbegriff immer und immer wieder zu reflektieren.

Zweitens ist die Pädagogik schon immer eine Wissenschaft, die auf verschiedene Bezugswissenschaften verweist und von diesen beeinflusst wird. War es zu Zeiten von Immanuel Kant und Johann Friedrich Herbart die Philosophie als die Mutter aller Wissenschaften, die pädagogisches Denken und Handeln im Kern bestimmte, so wurde sie in der Mitte des 20. Jahrhunderts von der Soziologie abgelöst: Jean-Paul Sartre, Pierre Bourdieu, Theodor W. Adorno, Jürgen Habermas und viele andere prägten den Diskurs über Bildung und Erziehung nachhaltig. Doch auch die Soziologie wurde alsbald abgelöst, insbesondere durch die Psychologie, die als Leitdisziplin der Pädagogik fungierte und mit Namen wie Jean Piaget, Herb Marsh und John Hattie in Verbindung gebracht wird. Und in jüngster Vergangenheit sind es weder Disziplinen noch deren Vertreterinnen und Vertreter. Vielmehr sind es Konglomerate, die in Form von internationalen Vergleichsstudien das pädagogische Feld durchdringen – mit einem Paradebeispiel: PISA. So ist man geneigt, im Anschluss an Richard Münch⁷⁷ zu folgern, dass lokale Autoritäten durch globale Eliten abgelöst werden. Mit dieser Interdisziplinarität und Internationalität verbindet sich ein Wandel im Verständnis der Pädagogik – sowohl in inhaltlicher als auch in methodischer Sicht. Der Bildungsbegriff kann sich diesen Verflechtungen nicht entziehen, sondern befindet sich geradezu im Zentrum der Auseinandersetzung. Verliert man ihn aus den Augen, hat man das Feld der Pädagogik bereits verlassen und ist gänzlich in eine Bezugswissenschaft eingetaucht. Insofern bleibt die Aufgabe bestehen, den Bildungsbegriff immer wieder einer Reflexion zu unterziehen.

Drittens ist die Pädagogik eine Wissenschaft, die immer und überall mit Realitäten konfrontiert ist und den Anspruch besitzt, diese Realitäten nicht nur zu analysieren, sondern auch darauf zu reagieren und nach Möglichkeit sogar zu gestalten. All das findet in der öffentlichen

Diskussion unter dem Bildungsbegriff statt. Dabei verbinden sich mit diesen Realitäten alle möglichen Entwicklungen, von denen es gegenwärtig einige gibt: Inklusion, Integration, Migration, Flucht, Akademisierung, Arbeitslosigkeit, Nachhaltigkeit, Politikverdrossenheit, Radikalisierungen und vieles andere mehr. Obschon diese Fragen längst von Wolfgang Klafki⁷⁸ als Schlüsselprobleme charakterisiert wurden, Anzahl und Intensität sind heute höher als jemals zuvor. Bildung steht vor diesem Hintergrund zur Debatte.

Autorschaft des eigenen Lebens

Von Georg Wilhelm Friedrich Hegel stammt der Begriff der Menschwerdung, und er meint damit, dass der Mensch erst werden muss, was er ist.⁷⁹ Mag diese Aussage auf den ersten Blick tautologisch anmuten, so eröffnet sie bei genauerer Betrachtung die zentrale Frage für pädagogisches Denken und Handeln: Wer ist der Mensch? Erst wenn sie beantwortet ist, kann der Bildungsbegriff geklärt werden. Denn Bildung fokussiert immer auf den Menschen, geht von ihm aus und führt zu ihm hin.

Max Scheler macht zunächst eine wichtige Unterscheidung.⁸⁰ Die Frage lautet nämlich bewusst nicht: Was ist der Mensch, sondern: Wer ist der Mensch? Damit wird ein erstes wichtiges Bestimmungsmerkmal des Menschen genannt: Der Mensch ist keine Sache, sondern er ist Person. Daraus resultiert die Würde des Menschen, auf der unser Grundgesetz aufbaut. Diese Würde ist weniger als normative Setzung, sondern vielmehr als jahrhundertealte Erkenntnis zu verstehen, die bereits in der Antike wurzelt. Als Person sind zwei Bestimmungsmomente zentral:⁸¹

Zum einen ist die Personalität zu nennen. Darunter werden all jene Eigenschaften des Menschen subsumiert, wodurch er sich von anderen Lebewesen unterscheidet. Die bereits angesprochene Würde ist hierzu ebenso zu zählen wie die Freiheit, die Offenheit und die Interpersonalität. Diese Eigenschaften kommen jedem Menschen in gleicher Weise zu, unabhängig von Geschlecht, Hautfarbe, Herkunft, Ethnie und dergleichen. Bildung ist von hier aus betrachtet immer inklusiv: Jeder Mensch kann sich bilden, und jeder Mensch muss sich bilden.

Zum anderen ist die Individualität zu nennen. Darunter werden all jene Eigenschaften des Menschen subsumiert, wodurch sich ein Mensch von seinen Mitmenschen unterscheidet. Hierzu zählen Wissen, Können, Fähigkeiten und Fertigkeiten, aber ebenso Wertungen, Überzeugungen und Einstellungen. Diese Eigenschaften sind somit vielfältig und veränderbar. Nimmt man diese Individualität bei einem einzelnen Menschen in den Blick und beschreibt sie als Momentaufnahme, so spricht man von der Persönlichkeit.

Personalität und Individualität definieren infolgedessen das Personsein und stehen in einem Wechselwirkungsverhältnis zueinander: Individualität lässt sich nur verstehen auf der Grundlage von Personalität, und Personalität zeigt sich in Individualität. Vor diesem Hintergrund wird davon gesprochen, dass das Personsein nicht nur Gabe, sondern lebenslange Aufgabe ist. Mit anderen Worten: Ein Leben lang steht der Mensch vor der Herausforderung, nicht nur Person zu sein, sondern auch Person zu werden.

Hier ist die Debatte um das Wahlalter anzusetzen. So nachvollziehbar es ist, Menschen so früh wie möglich an Wahlen zu beteiligen, allein das Alter sorgt nicht dafür, dass die Gabe des Menschen, demokratiefähig zu sein, dadurch umgesetzt wird. Dafür braucht es eine Portion Vernunft, wie es Karl Jaspers betont: »Die Demokratie setzt die Vernunft im Volke voraus, die sie erst hervorbringen soll.« Der Mensch muss also lernen, die Gabe seiner Demokratiefähigkeit mit Leben zu füllen und als permanente Aufgabe zu sehen. Wer also heute fordert, das Wahlalter herabzusetzen, der muss sich auch Gedanken darüber machen, wie eine Demokratiebildung aussehen muss, damit Menschen ihr Wahlrecht mit Vernunft ausüben können. Leider macht sich darüber aber keiner Gedanken in der Debatte.

Die Bestimmung des Menschen als Person und dessen Ausdifferenzierung in eine Personalität und Individualität legt den Grundstein für die Formel: Bildung als Autorschaft des eigenen Lebens. Denn es ist immerzu der einzelne Mensch, der in der Verantwortung steht, seine Gabe des Menschseins als lebenslange Aufgabe zu sehen und auch zu leben. Natürlich können gewisse Begebenheiten unterstützend oder auch hem-

mend wirken, aber doch ist es immer der einzelne Mensch, der agieren muss. Bildung ist dementsprechend ein intrapersonaler Vorgang. Die Idee der individuellen Autorschaft des eigenen Lebens gründet auf den Ideen der Selbstbestimmung, der Freiheit und der Gleichheit, sich nach eigenen Vorstellungen entfalten zu können. Bildung ist damit immer Selbstbildung. Denn jede andere Form, das heißt eine Fremdbildung, widerspricht dieser Auffassung, da sie die Eigentümlichkeiten menschlicher Seins- und Lebensweisen nicht wahrnimmt und berücksichtigt, ja sogar verachtet und verletzt.

Der Kern der Autorschaft, das Selbstverständnis als entwickelte moralische Person, ist die Fähigkeit, Gründe abzuwägen und aufgrund dieser Abwägung zu handeln, also Urteilkraft und Entscheidungsstärke zu besitzen. Das unvollendete Projekt der Aufklärung besagt, die Bildung ganz auf das Ziel einer freien, autonomen Person auszurichten.⁸² Bildung soll nicht Untertanen schaffen, Bildung soll nicht das Funktionieren der Ökonomie sicherstellen, Bildung soll keinen ideologischen Zielen dienen, sondern Bildung ist der Weg zur autonomen, zur selbstbestimmten Existenz. Das oberste Bildungsziel ist menschliche Freiheit.

Erziehung zur vernünftigen Freiheit

Wurde weiter oben der Begriff der Freiheit demokratiethoretisch bereits beleuchtet, erscheint an dieser Stelle eine bildungsphilosophische Betrachtung notwendig. Denn was heißt schon, den Menschen zur Freiheit zu erziehen? Immanuel Kant hat daraus eine der bekanntesten Dichotomien der Pädagogik gemacht: »Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?«

Die sogenannte Münzparabel kann helfen, das angesprochene Problem zu verstehen. Sie geht auf August Hermann Niemeyer zurück, einen der Gründerväter der deutschsprachigen Pädagogik, zweiter Gründer der Franckeschen Stiftungen und dort Professor für Theologie und Pädagogik:

Man gibt einem Blinden und einem Sehenden jeweils drei Münzen – eine kupferne, eine silberne und eine goldene. Man gestattet jedem, sich

eine Münze zu nehmen mit dem Hinweis, dass nach ihm ein noch bedürftigerer Mensch wählen darf. Wer ist in seiner Wahl freier?

Während der Blinde ohne Kenntnis des Wertes der Münzen beliebig zugreift, kann nur der Sehende abwägen und aus Rücksicht auf den Ärmern wählen.⁸³ Der Sehende ist also in seiner Entscheidung freier als der Blinde, da er Kenntnis über die Sache besitzt und vor diesem Hintergrund wahrhaft frei wählen kann, autonom ist. Der Blinde wählt willkürlich. Die Vernunft ist daher Grundlage für die Freiheit des Menschen. Auf ihr baut Freiheit auf. Und erst der freie Mensch kann moralisch handeln, da er aufgrund seines Wissens um richtig und falsch sich frei entscheiden kann, und zwar für das Gute.⁸⁴ Aus diesem Grund betont Jürgen Habermas, dass es sich bei der Freiheit letztlich immer um die »vernünftige Freiheit« handelt.⁸⁵ Damit wird Bildung selbst der Schlüssel zur Freiheit und macht erneut deutlich, dass Freiheit immer Gabe und lebenslange Aufgabe ist.

Für das humanistische Denken sind Freiheit und Rationalität eng miteinander verwoben. Schon in der griechischen Klassik wird den Philosophen bewusst, dass es so etwas gibt wie theoretische Freiheit, das heißt eine Freiheit des Urteils und der Überzeugung. Platons Philosophie ist ein besonders radikaler Ausdruck dieser Verbindung von Rationalität und Freiheit.⁸⁶ Die praktische Freiheit, die Freiheit des Handelns und des Wollens, ist in der platonischen Philosophie eine Folge der theoretischen Freiheit, der Freiheit des Urteils. Für Platon ist falsches Handeln Ausdruck falscher Überzeugung. Wer die richtigen Überzeugungen hat, handelt auch richtig. Aber sich die richtigen Überzeugungen anzueignen, ist Sache des freien, auf der Abwägung von Gründen beruhenden Urteils. Falsches Handeln ist für Platon Ausdruck falschen Urteils. Falsches Urteil kommt zustande, weil die Gründe nicht sorgfältig genug abgewogen worden sind. Die literarische Form, die Platon wählt, der Dialog, ist Ausdruck eines umfassenden Vernunftvertrauens, der Erwartung, dass alle diejenigen, die sich auf das Argument einlassen, am Ende zu den richtigen Überzeugungen gelangen. Da sich jedoch nicht alle auf das bessere Argument einlassen und viele anderen Motiven folgen, fallen diese als Dialogpartner aus und können nicht als

frei und verantwortlich gelten. Sie bedürfen der Führung durch andere, nämlich derjenigen, die ihre Entscheidungen ausschließlich auf das bessere Argument stützen, derjenigen, die erkenntnisorientiert handeln.

Hier liegt der entscheidende Unterschied zwischen Platon und John Dewey, zwischen platonischem Idealismus und Dewey'schem Pragmatismus: Während Dewey allen die Fähigkeit zutraut, sich vom besseren Argument leiten zu lassen, allen zutraut, den notwendigen Respekt gegenüber abweichenden Meinungen aufzubringen, und daher die Demokratie mit dem Ideal einer Gemeinschaft der Forschenden verbindet⁸⁷, meint Platon, dass die anspruchsvolle philosophische Bildung nur von wenigen errungen werden kann. Somit stellt sich die Frage, wie die Zustimmung der anderen zur Leitung durch die wenigen erreicht werden kann. Das Todesurteil, das eine demokratische Versammlung über Sokrates fällt, diese schockierende Erfahrung Platons nährt (offenkundig auch bei Platon selbst) den Zweifel, ob die Besonnenheit der vielen, die *Sophrosyne* (griechisch: σωφροσύνη), ausreicht, um die politische Praxis auf das bessere, wissenschaftlich begründete Urteil der wenigen zu stellen. Wenn man den Humanismus der Neuzeit mit Platon und Aristoteles vergleicht, dann stellt sich diese große Denkbewegung der Antike als eine beständige Erweiterung dieser Idee, Freiheit und Vernunft miteinander zu verbinden, dar. Die Stoiker erkennen die Gleichrangigkeit, die gleiche Würde aller Menschen. Der Renaissance-Humanismus entdeckt als einen wesentlichen Aspekt einer Kultur der Freiheit die menschliche Empfindsamkeit und führt die von Platon noch verachtete Poesie als Medium menschlicher Vervollkommnung ein.

Dieser Übergang von philosophischer Einsicht zu künstlerischer Ansicht und schließlich allgemeiner kultureller Praxis wiederholt sich mit dem Neuhumanismus des 19. Jahrhunderts. Es ist das Vorspiel zur Befreiung der Kunst von den traditionellen Formen und Inhalten. Die Radikalität der Moderne des 20. Jahrhunderts ist ohne die Freiheitsimpulse des 19. Jahrhunderts nicht denkbar. Dass diese Moderne schließlich in radikale Inhumanität in Gestalt von Stalinismus und Nationalsozialismus, in Gestalt einer Industrie des Todes, zweier Weltkriege und

schließlich des Völkermordes am europäischen Judentum umschlägt, ist eine bittere Mahnung, den humanen Gehalt der Freiheitsidee zu wahren und zugleich der Entfesselung von traditionellen und ethischen Bindungen ein Ethos der Verantwortung entgegenzustellen. Für Kant ist der Mensch als Vernunftwesen frei, mit der vielleicht paradox erscheinenden Konsequenz, dass Handeln aus Pflicht Ausdruck menschlicher Freiheit ist. Freiheitsgesetze bestimmen ein Handeln aus Pflicht. Eine autonome Person handelt aus Achtung vor dem Sittengesetz und zeigt gerade in ihrer Fähigkeit, sich von ihren jeweils wirksamen Neigungen zu distanzieren, ihnen dann nicht zu folgen, wenn diese Praxis in Konflikt mit dem kategorischen Imperativ käme.

Gerade wenn man die enge Verkoppelung von Vernunft und Freiheit aufrechterhält, wird deutlich, dass die kantische Freiheitstheorie auf halbem Wege stehen bleibt. Jede von Gründen geleitete Praxis ist Ausdruck menschlicher Freiheit, auch die amoralische, ja sogar die unmoralische. Hier stehen sich nicht die pragmatischen Imperative des Glücksstrebens und die moralischen Imperative des kategorischen Imperativs gegenüber, sondern schon im Handlungsbegriff selbst ist der Freiheitsaspekt, die besondere menschliche Fähigkeit, aus Gründen zu handeln, enthalten. Auch die lediglich an ihrem eigenen Wohlergehen interessierte Person kann nicht jeweils ihren Augenblicksneigungen folgen. Auf diese Weise würde sie ihrem eigenen Wohlergehen auf Dauer zuwiderhandeln. Eine vernünftige Praxis zeichnet sich dadurch aus, dass die einzelnen Handlungen auch im Zeitverlauf zueinanderpassen, dass sie einen Sinn ergeben, dass sie als Ausdruck sich durchhaltender Wertungen und Erwartungen, normativer und deskriptiver Überzeugungen interpretiert werden können. Da Handlungen immer Ausdruck einer Stellungnahme sind, was sich unter anderem darin äußert, dass der Akteur für seine Handlungen immer Gründe angeben kann, ist jede Handlung Ausdruck menschlicher Freiheit. Unser Verhalten ist in einem fundamentalistischen Sinne frei, sofern es Handlungscharakter hat.

Menschliche Freiheit besteht darin, das zu tun, was dem eigenen (normativen) Urteil entspricht, vorausgesetzt, dieses Urteil beruht auf

einer angemessenen Abwägung von Gründen.⁸⁸ Eine angemessene Abwägung praktischer Gründe führt zu einer insgesamt kohärenten Lebensform. Wenn man weiß, dass es in einigen Jahren wichtig sein wird, einen guten Studienabschluss zu haben, dann beginnt man jetzt mit den Vorbereitungen auf das Examen, auch wenn die eigenen Augenblicksneigungen in eine andere Richtung gehen sollten. Für das kleine Kind ist eine solche zeitliche Strukturierung schwierig. Es wägt Gründe ab, aber diese sind augenblicksbezogen und garantieren keine Kohärenz über die Zeiten hinweg. Die Aufmerksamkeit ist jeweils auf das Naheliegende und sinnlich Erfahrbare gerichtet, daher neigt das kleine Kind dazu, sich selbst zu gefährden. Reflektierte kleine Kinder legen daher Wert darauf, »dass jemand auf sie aufpasst«, wohl wissend, dass sie sich jederzeit selbst gefährden können. Diese Erkenntnis der eigenen Unzulänglichkeit ist aber nicht hinreichend, um diese zu überwinden. Es bedarf eines langen Bildungsweges, um Autonomie in dem oben skizzierten substanziellen Sinne zu garantieren, also die Freiheit, so zu leben, wie man nach gründlicher Abwägung leben will. Diese Form menschlicher Freiheit beruht auf Urteilskraft und Entscheidungsstärke. Urteilskraft allein genügt nicht, denn Willensschwäche verhindert, dass das wohlerwogene Urteil sich in der Praxis niederschlägt. Entscheidungskraft allein reicht ebenfalls nicht, denn Willensstärke garantiert zwar, dass das jeweilige Urteil in die Praxis umgesetzt wird, aber wenn dieses Urteil unzuverlässig, schwankend, von der Abwägung von Gründen unzureichend geprägt ist, dann garantiert Willensstärke noch keine Freiheit, keine Autonomie, keine *Autorschaft des eigenen Lebens*.⁸⁹

Auch wenn Bildung intrapersonal vonstattengeht, soll das nicht bedeuten, dass der Mensch allein und völlig auf sich gestellt die damit verbundene lebenslange Aufgabe lösen muss, geschweige denn kann. Erinnerung sei an dieser Stelle an Daniel Defoes »Robinson Crusoe«: Dieser muss nach einem Schiffsbruch 28 Jahre lang allein auf einer Insel zurechtkommen und vereinsamt dabei zusehends. Angst und Furcht suchen ihn heim, er führt Selbstgespräche, baut sich eine Festung mit dem, was er noch hat, wird sich zusehends fremd und verliert Halt und