

GERT MELVILLE

Bildung! – Welche Bildung?

THESE: Die derzeitige Bildungsförderung gibt eigentlich Anlass zur Freude. Versteht man unter »Bildung« allerdings einen autonomen, im Menschen sich individuell abspielenden Erwerb einer Fähigkeit, sich selbst und seine Beziehung zur Welt in Ordnung zu bringen, so geht es heute zumeist nicht mehr um Bildung.

Die derzeitige Flut der Bemühungen um Bildung ist beeindruckend. Bildung hat Konjunktur. 1127 Euro gaben Bund, Länder und Gemeinden im Jahr 2008 pro Bürger für Bildung aus. Jährlich werden bundesweite »Bildungsberichte« verfasst und damit flächendeckende empirische Bestandsaufnahmen vorgelegt, welche – nach Selbstaussage im Internet – »das deutsche Bildungswesen als Ganzes abbilde[n] und von der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung bis zu den verschiedenen Formen der Weiterbildung im Erwachsenenalter reich[en]«. Fleißig wird überall die Bildung evaluiert, werden Bildungsstandards und – wie es heißt – »Ziele für Fertigkeiten und Fähigkeiten aller Schüler« festgelegt. PISA schickt die deutschen Grundschüler auf den europäischen Platz zwölf, und Sachsen freut sich, dass es Bayern übertrumpft hat mit seinem deutschen Platz eins in allen PISA-Disziplinen. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung legte ein voluminöses Rahmenprogramm zur Förderung der empirischen Bildungsforschung auf.

Das war nicht immer so, und folglich hat man jetzt kräftig nachzuholen. Was anderes sollte man tun, als sich uneingeschränkt darüber zu freuen?

Ganz offensichtlich sind in Deutschland alle Weichen auf Bil-

dungsfortschritt gestellt. Die organisatorischen Instrumente sind wohlfeil – von PISA bis »Bologna« und darüber hinaus –, mit Millionenbeträgen ausgestattete Forschungsinstitute und Exzellenznetzwerke an Universitäten produzieren Erhebungen und Analysen zu den Bildungsstrukturen, Stiftungen der Wirtschaft entwickeln und tragen Förderkonzepte, um zum Beispiel Deutschlands Hauptschülerinnen und -schüler fit für den Arbeitsmarkt zu machen. Vielleicht sogar problembewusster denn je sieht man Mängel im System – seien es zu große Klassenstärken, seien es schlecht koordinierte Übergänge ins Berufsleben, zu geringes Interesse an den Ingenieurwissenschaften oder zu hohe Raten von Studienabbrüchen – und kann es sich nicht mehr erlauben, kein politisches Programm, keine Abhilfekommission dagegenzusetzen. Geld scheint (noch) vorhanden zu sein – zumindest könnten in dieser Hinsicht Worte wie »Alle Debatten über Steuersenkungen haben ihre Grenze in den von Bund und Ländern vereinbarten Investitionen in Bildung und Wissenschaft« ermutigend klingen, wurden sie doch von der Bundesforschungsministerin höchstpersönlich vorgetragen. Dass sie schon Monate vor der derzeitigen Finanzkrise formuliert wurden, tut dem keinen Abbruch, denn jetzt mitten in der Krise sieht die gleiche Ministerin in der Bildungsförderung sogar ein entscheidendes Mittel zur Wirtschaftsankurbelung: 100 000 Euro für jede deutsche Schule, 500 000 Euro für jede Hochschule. Auch wenn dies ein wenig ungleichgewichtig verteilt ist, wer – nochmals gesagt – sollte sich über all das nicht freuen? Wir müssen gegen die Konkurrenz überall in der globalisierten Welt ankämpfen, und unser einziger »Rohstoff« sind unser Wissen, unsere Lernfähigkeit, unsere Fertigkeiten – unsere Bildung eben.

So viel Nutzen und Notwendigkeit schaffen eine normative Evidenz, und man wagt kaum, auch nur eine ganz leise Frage zu stellen, die vielleicht nach Kritik klingen könnte. Zumal man noch nicht einmal sicher ist, ob man dabei nicht allzu sehr von einer nominalistischen Verfangenheit in den schillernden Begriff »Bildung« geleitet ist. Doch sei's drum:

Wenn alle in der umrissenen Weise von »Bildung« reden, geht es dabei überhaupt um Bildung?

Diese Frage bittet um Gehör – selbst wenn sie gleich den Einwand erfährt, dass ja doch wohl definitiv von »Bildung« die Rede sei, wenn alle diesen Begriff verwenden. Die Frage bittet dennoch um Gehör, weil möglicherweise bei Verdrängung von weiteren, unter Umständen anders gelagerten Bedeutungen des Begriffs auch ebenso relevante Phänomene aus den Augen verloren werden können.

Dabei geht es mir nun nicht um ein enzyklopädisches Durchdeklinieren aller jemals entworfenen Semantiken von »Bildung« – ganz zu schweigen von einer lexikologischen Erörterung des Wortes mit all seinen Problemen der Etymologie, der Metaphorik und der (Un-)Übersetzbarkeit in andere Sprachen, wenngleich ebendiese Bandbreite gerade die Legitimation meiner Fragestellung verstärkt. Es reicht hin, das Augenmerk auf eine bestimmte Dimension zu werfen:

Wenn alle in der umrissenen Weise von »Bildung« reden, was hat es dann mit jenem Bildungsbegriff Theodor Litts auf sich, welcher Bildung definierte als »jene Verfassung des Menschen, die ihn in den Stand setzt, sowohl sich selbst als auch seine Beziehungen zur Welt in Ordnung zu bringen«? Bildung wird dabei als ein autonomer, im Menschen individuell vorgehender, indes von der kulturellen und sozialen Umwelt entscheidend beeinflusster und auf diese zurückwirkender Prozess bzw. auch dessen sich gleichwohl immer erneuerndes Ergebnis verstanden.

Es hieße, sehr vordergründig zu denken, wenn man annimmt, dass es mit dieser Frage in erster Linie um das zu rühmende Lehrgebäude eines bedeutenden Philosophen und Pädagogen gehen könne. Keineswegs – es fasziniert nur dieser eine zitierte Satz, der so deutlich die »Verfassung« des Menschen als genuinen Status der Bildung anspricht. Gleichwohl mag auch der damit angesprochene Aspekt in der heutigen Zeit allein schon als unverzeihlich altmodisch erscheinen – in einer Zeit, in der es vorrangig um konkurrie-

rende Standortvorteile bei der Abschöpfung pragmatisch orientierter Ressourcen gehen mag und eine Autonomie des Individuellen zurücktreten muss hinter einer sozialisierten Funktionalität, die man durch entsprechende Ausbildung (!), aber eben nicht durch Bildung erreicht. Eine solche Unterstellung wäre durchaus zu ertragen, wenn zugleich konzidiert würde, dass mit jenem Aspekt immerhin eine momentan allerdings im Schwinden ihrer Aktualität begriffene Dimension von fundamentaler kulturanthropologischer Weite angesprochen wurde.

Um diese Behauptung zu erläutern, sei eine programmatische Feststellung zitiert, die kürzlich von einer an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt eingerichteten Kommission zur Entwicklung eines Kompetenzzentrums »Bildung« formuliert wurde (und an der auch der Autor dieses Beitrags ein wenig mitgewirkt hat):

Bildung ist wieder zu einem Schlüsselwort des gesellschaftlichen und politischen Diskurses geworden. Dabei zeigt sich allerdings eine Tendenz, Bildungsziele an dem Primat der ökonomischen Verwertbarkeit zu orientieren. Ein derart von instrumentellen Gesichtspunkten her entworfenes Bildungsverständnis reicht indes nicht aus, um den Herausforderungen der Gegenwart und Zukunft zu genügen.

Bildung in einem umfassenden Sinn muss vielmehr bei der Achtung der menschlichen Person ansetzen. In der Person gründen Würde, Freiheit, Selbstbestimmung und Anspruch auf Gleichberechtigung des Menschen. In der Person gründen auch die Chance und Aufgabe des Menschen, sich zu einer verantwortlichen, handlungsfähigen wie handlungsbereiten Persönlichkeit zu entwickeln – im Umgang mit sich selbst, mit anderen Menschen, mit Kultur und Natur.

Zu solcher Bildung gehören wesentlich die Fähigkeit und die Bereitschaft, die großen Fragen des Menschseins und der Menschheit zu stellen, die Fragen nach dem Woher und Wo-

hin. Eine so verstandene Bildung erfordert Fragen nach Sinn, nach dem Verhältnis von Immanenz und Transzendenz, nach Religion, Fragen nach Werten, insbesondere nach Gerechtigkeit und Verantwortung. Ebenso unerlässlich ist es, Möglichkeiten der Orientierung in einer zunehmend komplexen Welt zu erschließen und zu reflektieren. Dazu hat auch die fachspezifische Ausbildung und Bildung ihren Beitrag zu leisten.

Vielleicht hat man nun mit dieser Lektüre den Vorwurf des »altmodisch Überholten« nicht entkräften können, denn nichts las man von zweckmäßigen Bildungsstandards, von Evaluierungen, von praktischen Fertigkeiten und Berufschancen. In der Tat ging es auch um etwas ganz anderes. Es ging zum einen um ein bestimmtes Menschenbild, aber zum anderen auch um eine Pragmatik der Weltbewältigung, die allerdings auf ebenjenes Menschenbild abgestellt ist. Postuliert wurde, dass eine rein funktionelle, auf äußere Bewältigungsziele ausgerichtete Bildung gerade nicht hinreicht für den Umgang mit Gegenwarts- und Zukunftsproblemen, da die menschliche Person als bewältigendes Subjekt allein sich selbst Objekt von Bildung sein muss, soll sie bewältigen können. Bildung wird hier intransitiv, und die Person ist zugleich Objekt und Subjekt der Bildung – wenngleich in der Gemeinschaft mit anderen Personen und in der Verantwortung auch diesen gegenüber, darf man hinzufügen. Die Person aber ist dieser Bildung auch grundsätzlich wert – das heißt, sie kann Anspruch auf Würde und auf Chancen zur Persönlichkeitsentfaltung einfordern.

Eine dergestalt auf die Person fokussierte Bildung wird andere Anforderungen stellen – solche nämlich, die in erster Linie die Position des Selbst in der sie umgebenden Welt betreffen. Sie wird somit vorrangig Orientierungsfragen nach Sinn und Werten stellen lassen wie dann auch Fragen nach einer zu sich selbst in Beziehung gesetzten Welt. Dafür ist – und so schlossen die zitierten Überlegungen – selbstredend die Vermittlung von Orientierungswissen notwendig, um – wie es in der Litt'schen Formulierung hieß – »so-

wohl sich selbst als auch seine Beziehungen zur Welt in Ordnung zu bringen«.

Damit dürfte aber auch deutlich geworden sein, dass mit einem solchermaßen angesprochenen Orientierungswissen grundsätzlich anders ausgerichtete »Bildungsstandards« gemeint sind als jene, denen heute in der Bildungspolitik Aktualität zugeschrieben wird. Freilich handelt es sich dabei nicht um eine Divergenz, die völlig verschiedene Bildungsinhalte betrifft. Dies ist keineswegs der Fall: Ein sich bildender Mensch wird in jedem Falle Faktenwissen, praktische Fertigkeiten und technische Fähigkeiten ebenso besitzen müssen wie geisteswissenschaftliche oder naturwissenschaftliche Kenntnisse – und dieser Besitz wird ihn auch immer sozial qualifizieren (vielleicht sogar immer noch exkludieren wie die einstigen, als kulturelle Parameter keineswegs schon gänzlich abgelegten Vorstellungen des Bildungsbürgertums). Anders geartet ist nicht der Bildungsinhalt selbst, sondern seine Einlagerung in der Gesamtheit dessen, was erkennend und reflektierend »in Ordnung zu bringen« ist.

Nachdem man sich des Vorwurfs des Altmodischen nun schon einmal ausgesetzt hat, fällt es leichter, dem noch etwas draufzusetzen und zur Veranschaulichung der angesprochenen Divergenz nicht auf moderne, zum Beispiel Humboldt'sche Bildungsparadigmen zurückzugreifen, sondern sogar die Aufklärung hinter sich zu lassen und auf das Mittelalter zurückzugehen. Und dies nicht, weil das deutsche Wort »Bildung« in jener Zeit erstmals entstanden ist, es dabei vor allem die Bildung des inneren Menschen in seiner ganzen Subjektivität bezeichnete (Meister Eckhart) und hierin in manchem direkt modern anmutet, sondern weil im Mittelalter eine entscheidende Abstufung im Umgang mit »Bildungsinhalten« gemacht wurde, die zwar von speziellen Axiomen ausging, die dennoch in ihrer Struktur signifikante Analogien zu unserer Problemstellung aufweist:

Der lateinische Ausdruck für einen Gebildeten war im Mittelalter *litteratus*. Er zeigte in einer weitgehend analphabetischen Zeit

an, dass jemand zumindest des Lesens und des Schreibens kundig war, im Bildungsfortgang aber auch, dass er in den »Sieben Freien Künsten« (*Septem artes liberales* unter der Bezeichnung »Trivium«: Grammatik, Rhetorik, Logik/Dialektik – sowie unter der Bezeichnung »Quadrivium«: Arithmetik, Geometrie, Astronomie und Musik) bewandert war, zu denen vor allem ab dem Hochmittelalter durchaus noch die sogenannten *Artes mechanicae*, also die technischen Fächer, hinzutreten konnten. Eine Elite erhob sich dann aus diesen Bereichen und studierte – verkürzt gesagt – in den »Höheren Fakultäten« der im 13. Jahrhundert entstandenen Universitäten Theologie, Jurisprudenz oder Medizin. Gewiss gab es noch ganz andere Bildungssegmente – adelige zum Beispiel, wo es um das Erlernen ritterlich-kriegerischer Leistungen und Tugenden ging –, aber die grundsätzliche Wertschätzung der Alphabetisierung und des damit einhergehenden Wissens wuchs insbesondere ab dem 12. Jahrhundert enorm an und fand ihren beredten Ausdruck zum Beispiel im Spruch *rex illiteratus quasi asinus coronatus* (»Ein ›ungebildeter‹ König ist gleich einem gekrönten Esel.«).

Entscheidend aber war, dass man bei einem derart abgesteckten Feld des Wissens eben nicht stehen blieb. Die Aneignung von *scientia* (Wissen) verstand man als Aufnahme von *remedia* (Heilmittel), welche den Menschen nach dem Sündenfall aus seinem selbstverschuldeten Exil voller *ignorantia* (Unwissenheit) zur *sapientia* (Weisheit) führten, wobei laut Honorius Augustodunensis zwischen beiden Bereichen folgende Abstufung bestand: »Durch die *scientia* nämlich werden in den naturhaften [i. e. irdischen] Dingen, durch die *sapientia* in den göttlichen Dingen Betrachtungen durchgeführt.« Gott habe – so hieß es ähnlich zusammenfassend in der größten Enzyklopädie des Mittelalters, dem *Speculum maius* des Vincenz von Beauvais – den Menschen mit zwei Kräften ausgestattet: mit *ratio* (Verstand) und mit *intelligentia* (Einsicht). Der Verstand sei jene Kraft der Seele, welche die jeweilige Natur der körperlichen Dinge, ihre Formen, Unterschiede, Eigenheiten und Akzidentien erfasse; die Einsicht sei indes jene Kraft der Seele, welche die unsichtbaren

Dinge erfasse und das höchste Wahre und wahrhaft Unveränderliche erblicke. So könne der menschliche Geist jeder einzelnen Person Weisheit und Tugenden gewinnen, mit welchen er klug, tapfer, maßvoll und gerecht gegen Irrtümer und Laster ankämpfe, so dass keine Begierde nach irgendeiner Sache außer jenem höchsten und unveränderlichen Gut ihn besiegen könne.

Diese heute manchen sicherlich schon etwas fern stehenden Äußerungen erklären sich aus dem Sachverhalt, dass die durchgängig religiös bestimmte Kultur des Mittelalters die Welt als etwas wesenhaft Defizientes hatte erfahren lassen, als etwas Transitorisches, das es zu überwinden galt, als einen Ort, an dem man folglich versuchen musste, sich das Transzendente durch Übersteigerung des Immanenten anzueignen und verfügbar zu machen. Die Wissensaneignung jedes einzelnen Menschen ließ lernend aufsteigen zur Einsicht in die kosmische Ordnung göttlicher Schöpfung und war nur dadurch legitimiert. Das Immanente aber war wiederum nur aus dem persönlichen Begreifen von Transzendenz zu bestimmen – die Inhalte der *ratio* aus denen der *intelligentia*.

In diesem Wechselspiel zweier Stufen der Erkenntnis geschah das, was man im eigentlichen Sinne als Bildungsprozess zu bezeichnen hat, wenn dieser eine »Verfassung des Menschen« erzeugen soll, »die ihn in den Stand setzt, sowohl sich selbst als auch seine Beziehungen zur Welt in Ordnung zu bringen«. Damit ist natürlich nicht einer Renaissance mittelalterlichen Denkens das Wort geredet. Bildung ist – so wurde oben schon hervorgehoben – ein Prozess, der von der kulturellen und sozialen Umwelt entscheidend beeinflusst ist und auf diese ebenso zurückwirkt. Stellt man dies in Rechnung, so lässt sich die entscheidende Grundstruktur des mittelalterlichen Bildungsverständnisses durchaus generalisieren und gerade das gewiss »extreme« Beispiel zur stupenden Veranschaulichung heranziehen, dass es bei Bildung um eine Standortbestimmung gehen muss, die man persönlich nur erreicht, wenn man die Kontingenz seiner je jetzigen Befindlichkeit transzendiert auf Ordnungsstrukturen, von deren Geltung man überzeugt wird und ist.

Praktisches Verfügungswissen wird also auch heute, wo transzendente Ordnungen vorherrschend in der Erfahrung des Immanenten zu verbleiben scheinen, die Aufgabe haben, zu Orientierungsfragen nach Sinn und Werte zu führen und sie zu beantworten, wie umgekehrt Antworten auf Orientierung in Sinn- und Wertestrukturen Verfügungswissen erst aussagekräftig machen.

Es sollte Bildung darum in erster Linie nicht von puren Wissensbeständen her gesehen werden, sondern vor allem zu definieren sein als der Erwerb einer Grundfähigkeit, sich Wissensbestände dergestalt verständlich zu machen, dass man damit sich und die Welt »in Ordnung« bringen kann. Wissensbeständen käme damit eine Transzendenz auf Sinnstrukturen zu, welche gegenüber den heute aktuellen Ausbildungsparametern die Formierung eines ganz anders orientierten Bildungsstandards erforderlich erscheinen ließen. Dieser ist nicht allein in Form von Lehrplänen und Lehrzielen, von Unterrichtsmodellen und Wissenskanons zu umreißen, vielmehr hat er auf dem Erlös eines Verstehens der Welt zu fußen.

Gilt die Definition Diltheys von den Geisteswissenschaften als den »Wissenschaften des Verstehens« noch, dann kommt diesen bei der Suche nach solchen Bildungsstandards eine hohe kulturelle Verantwortung zu. Obgleich längst segmentiert in positive Sachwissenschaften und nicht zuletzt von daher notorischen Legitimationszweifeln am fundierenden Sinn ihrer Aussagen ausgesetzt, bedarf es gerade der reflektierend hermeneutischen Kraft der Geisteswissenschaften, um zu den fundamentalen Parametern einer Bildung zu gelangen, die – wie es oben hieß – mit der »Verfassung« des Menschen gleichzusetzen ist. Freilich wird dies wohl nur gelingen, wenn angesichts der nutzenorientierten Ausdifferenzierungsprozesse, die heutzutage den wissenschaftlichen Rhythmus der Hochschulen weitgehend bestimmen, institutionell abgesicherte »Schutzräume« eingerichtet sind, in denen quer zu den Einzeldisziplinen epistemische Schnittmengen erarbeitet werden. Denn hieraus könnte ein Spektrum von aktuellem Grundlagenwissen

erwachsen, dessen Transzendierungspotenzial zu allgemein wie individuell orientierenden Bildungsinhalten führen würde. Die einschlägigen Erfolge mancher Sonderforschungsbereiche zum Beispiel lassen eine solche Vermutung dann vielleicht doch nicht so ganz »altmodisch« erscheinen.