

BEITRÄGE

I. GRUNDLEGENDE FRAGEN

ARNO ANZENBACHER

Bildungsbegriff und Bildungspolitik

Eine sozialetische Erörterung, die grundlegend in die Fragestellung der Bildungspolitik einführen soll, muß zunächst versuchen, eine zumindest skizzenhafte Differenzierung des Bildungsbegriffs vorzunehmen. Erst die Klärung dieses Begriffs ermöglicht eine einigermaßen grundlegende Behandlung der Frage, in welchem Sinne Bildung Thema der Politik des modernen Staates sein kann und welche grundsätzlichen Probleme sich in diesem Zusammenhang angesichts seiner politisch-liberal geprägten Modernität ergeben. Darum gliedern sich die folgenden Überlegungen in die zwei Teile, auf welche die Überschrift verweist.

I. BILDUNGSBEGRIFF

Alltagssprachlich meint *Bildung* zumeist die kulturelle Formung der individuellen Person und unterscheidet sich insofern von *Kultur*, die eher (wenn auch nicht ausschließlich) kollektiv als Gestalt des objektiven Geistes verstanden wird, und von *Erziehung*, die spezieller auf die Entwicklung und Sozialisation des Kindes und Jugendlichen Bezug nimmt. Seit der Mitte des 18. Jahrhunderts gewinnen Bildungswörter aufklärungsbedingt zwar eine nachhaltige Konjunktur¹; es entwickelte sich aber kein konsensueller, präziser Bildungsbegriff. Jedes Bildungsverständnis enthält jedoch zumindest drei wesentliche *Elemente*, die in den diversen Bildungsbegriffen unterschiedlich interpretiert und gewichtet werden. Im folgenden ist zunächst auf diese Elemente einzugehen; an-

¹ Zur Begriffsgeschichte: Rudolf Vierhaus, *Bildung*, in: *Geschichtliche Grundbegriffe*, Bd. I (1972), 508–551. Rudolf Lennert, *Bildung I*, in: *Theologische Realenzyklopädie*, Bd. VI (1980), 569–582.

schließlich stellen wir einige *systematische* Überlegungen zu ihrem Zusammenhang an.

1. Elemente

Als die drei wesentlichen Elemente eines jeden Bildungsbegriffs lassen sich folgende Gesichtspunkte unterscheiden: a) der *objektive*, welcher den intentionalen Gehalt der Bildung, also das Bildungsziel bzw. Bildungsideal und die Bildungsgüter betrifft, b) der *subjektive*, welcher Bildung von der Selbsttätigkeit des sich bildenden Subjekts her thematisiert, und 3) der *transitive*, welcher sich auf die Rolle der Personen und Institutionen bezieht, die mit der Bildung anderer befaßt sind. Gehen wir kurz im einzelnen auf diese drei Elemente des Bildungsbegriffs ein, indem wir vor allem auf den klassisch gewordenen Bildungsdiskurs rekurrieren, der zwischen der Mitte des 18. und der des 19. Jahrhunderts im wesentlichen das bis heute relevante Problembewußtsein liefert.

a) Der objektive Gesichtspunkt

Da Bildung wesentlich prozeßhafte Formung ist und ihr insofern der Charakter eines Werdens aneignet, impliziert jeder Bildungsbegriff notwendig die Vorstellung eines *intentionalen Gehalts* im Sinne einer *Zielbestimmung* der Bildung. Darum kennen die meisten Bildungskonzepte *Bildungsideale* und mehr oder weniger verbindliche *Bildungsgüter*, die zuweilen in Bildungskanones normiert wurden. Im Sinne der aristotelischen Unterscheidung der menschlichen Tätigkeitsweisen in theoretische, praktische und poetische werden diese Bildungsgüter zumeist als Qualifikationen bzw. Habitualitäten des Wissens, der Sittlichkeit sowie des (künstlerischen und technischen) Könnens verstanden. Da deren Integration im Bildungsziel selten bloß additiv gefaßt wird, entstehen Fragen der Interdependenz und der Hierarchisierung der Bildungsgüter im Bildungsideal bzw. Fragen der *Architektonik* des Ideals.

In der christlich geprägten Tradition stand das Bildungsideal zunächst unangefochten im Zeichen einer theologisch bestimmten Weltorientierung und Sinnoption. Die Bildung (*eruditio, educatio, cultura animae*) des als Gottes Ebenbild (*imago Dei*) geschaffenen Menschen fand ihre grundlegende Orientierung am Urbild. Dabei erhielt das Imago-Dei-Paradigma von der Inkarnation her seine besondere christologische Akzentuierung: Nach *Paulus* spiegeln wir »die Herrlichkeit des Herrn wider und werden so in sein eigenes Bild verwandelt, von Herrlichkeit zu

Herrlichkeit, durch den Geist des Herrn« (2 Kor 3,18). Der christliche Bildungsprozeß stand insofern im Zeichen der *imitatio Christi* bzw. der mystischen Vorstellung, daß sich Christus der Seele gnadenhaft einbilde. Noch in *Immanuel Kants* «Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft» ist Christus das göttliche »Urbild der sittlichen Gesinnung«, das »vom Himmel zu uns herabgekommen« ist und »die Menschheit angenommen« hat, und insofern das »Ideal der moralischen Vollkommenheit«, das uns die Bestimmung der Menschheit und damit den »Zweck der Schöpfung« vorstellig macht.² Auch das Bildungsdenken *Johann Gottfried Herders* hat einen derartigen theologischen Hintergrund.

Insofern läßt sich das durch die Aufklärung angeregte Bildungsideal der entfalteten bzw. vollendeten *Humanität* als Säkularisierung des christlichen Imago-Dei-Paradigmas deuten. Dieses Humanitätsideal tritt in vielfältigen Varianten und Akzentuierungen auf. Bei *Immanuel Kant* geht es letztlich um das Streben nach moralischer Vollkommenheit, worin wir uns der Menschheit in unserer Person würdig erweisen sollen; bei *Johann Gottfried Herder* ist die individuelle Bildung der Humanität eingebettet in die geschichtlichen Bildungsprozesse der Völker und letztlich der Menschheit; bei *Johann Wolfgang Goethe*, dessen »Wilhelm Meister« als der klassische Bildungsroman der deutschen Literatur gelten kann, spielen die Aspekte der Harmonie und des Maßes eine wichtige Rolle; *Friedrich Schiller* faßt die Zielbestimmung der »moralischen Schönheit« als Einheit von geistig-vernünftiger Würde und sittlicher Anmut, also als ästhetische Vermittlung der beiden Seiten des Menschseins; nach *Johann Heinrich Pestalozzi* ist die Liebe der letzte Zweck der Menschenbildung.

Das Humanitätsideal der vollendet-entfalteten menschlichen Person führte zu der Frage, inwieweit ein solches Bildungsideal *inhaltlich normiert* werden kann oder ob es auf die Pluralität seiner möglichen Wirklichkeiten hin *offen* bleiben muß. Die Frage stellt sich von zwei ganz verschiedenen Überlegungen her. *Einerseits* ging es um die Überlegung, inwiefern der Begriff des Humanitätsideals als solcher auf eine bestimmte Architektonik verbindlicher Bildungsgüter verweist. *Andererseits* thematisierte man das Verhältnis von Bildung und (sozialer, politischer) *Brauchbarkeit* und überlegte, inwiefern die Erfordernisse von Gesellschaft und Staat eine Normierung der Bildungsgüter nötig ma-

² *Immanuel Kant*, Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft, in: Theorie-Werkausgabe, hrsg. von *Wilhelm Weischedel*, Bd. VIII., 712f.

chen bzw. »ob und inwiefern bei der Erziehung die Vollkommenheit des einzelnen Menschen seiner Brauchbarkeit aufzuopfern sei«³.

Bezüglich der ersten Überlegung stellte die *Hinwendung zur Antike* eine für lange maßgebliche Weichenstellung dar. So waren die Griechen etwa für *Christoph Martin Wieland* durch ihre »edle Simplizität und ungezwungene Eleganz« das Vorbild schlechthin für die »Bildung des Verstandes und des Herzens« und damit für »alle Vorzüge und Vollkommenheiten« eines freien und edlen Menschen.⁴ Diese weithin (z. B. auch von *Johann Wolfgang Goethe*, *Wilhelm v. Humboldt* und *Georg Wilhelm Friedrich Hegel*) geteilte Auffassung bildete die Basis für die Entwicklung eines Bildungskanons, der bestimmt, was als höhere Bildung zu gelten hat. Das neuhumanistische Gymnasium orientierte sich an einem derartigen Bildungs- bzw. Fächerkanon und etablierte die Reifeprüfung als Eintrittsschwelle in die bürgerlich-privilegierte Elite der »Gebildeten«. Dabei bestand allerdings von Anfang an die Gefahr, daß der integrale Gesichtspunkt des Bildungsideals und seiner Architektonik in einer nur noch additiven Vielfalt normierter Bildungsgüter untergeht. Allerdings war die Konzeption einer derartigen elitär-uniformen Normierung der Bildung schon früh Gegenstand der Kritik; wahre Bildung sei nicht an derartige Standards gebunden und darum auch in den »ungebildeten« Ständen anzutreffen (so z. B. *Goethe* und *W. v. Humboldt*). Außerdem stellte sich die Frage, wieweit eine Spaltung der Gesellschaft in »Gebildete« und »Ungebildete« im Sinne eines schichten- bzw. klassenspezifischen Bildungswesens wünschenswert sei. Vor allem *Johann Gottlieb Fichte* plädierte für eine Bildung »der Nation schlechthin [...] ohne alle Ausnahme einzelner Glieder derselben«, in welcher »aller Unterschied der Stände, der in anderen Zweigen der Entwicklung auch fernerhin stattfinden mag, völlig aufgehoben sei und verschwinde«⁵.

Hinsichtlich der zweiten Überlegung, die das Verhältnis von Bildung und *Brauchbarkeit* betrifft, stimmten die Diskutanten weitgehend darin überein, daß Bildung nicht auf ihre äußeren Zwecke (der Gesellschaft bzw. des Staates) hin instrumentalisiert werden dürfe. So etwa ordnet *Pestalozzi* die »Berufs- und Standesbildung [...] dem allgemeinen

³ *Peter Villaume*, in: *Joachim Heinrich Campe*, Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens, Bd. III (1785), 535.

⁴ *Christoph Martin Wieland*, Plan einer Academie zur Bildung des Verstandes und des Herzens junger Leute (1758), in: Akademie-Ausgabe 1. Abt. Bd. IV (1916), 184f.

⁵ *Johann Gottlieb Fichte*, Reden an die deutsche Nation (1808), in: Sämtliche Werke, hrsg. v. *J. H. Fichte*, Bd. VII (1846), 277.

Zweck der Menschenbildung«⁶ unter, und auch *W. v. Humboldt* lehnt es ab, Menschen »zu äußeren Zwecken« zu erziehen bzw. den Menschen dem Bürger aufzuopfern,⁷ weswegen er vehement für die (politische) *Freiheit der Bildung* eintritt.⁸ Angesichts der Modernisierungsprozesse des Staates, der Wirtschaft und des Wissenschaftsbetriebs konnte es allerdings nicht bei dieser einfachen Entgegensetzung von »Bildung des Menschen für seine künftige Bestimmung in der Welt« und »allgemeine Bildung des Menschen«⁹ bleiben. Der Bedarf an speziell qualifizierten Beamten, Fachkräften, Wissenschaftlern und Lehrern forderte eine Synthese, die wiederum Normierungen erforderlich machte.

In gewisser Hinsicht konnte das Bildungsverständnis *Hegels* alle diese Motive auf den Begriff bringen. Es wehrt einerseits die Abgehobenheit idealistischer Bildungsideale ab, andererseits aber auch eine bloß brauchbarkeitsbezogene Normierung. Nach *Hegel* ist Bildung ihrer objektiven Seite nach der »sich entfremdete Geist«¹⁰, also der Geist, der sich in seiner geschichtlichen Genese herausgebildet, objektiviert und zur Erscheinung gebracht hat und nun als Resultat dieser Genese gewissermaßen als ein Fremdes vorhanden ist und dem ungebildeten individuellen Selbstbewußtsein gegenübersteht. Einerseits ist es der in Recht, Moralität sowie in der Sittlichkeit der Familie, der bürgerlichen Gesellschaft und des Staates zu seiner aktuellen Gestalt gelangte objektive Geist, andererseits der in Kunst, Religion und Wissenschaft (Philosophie) gegenwärtig erscheinende absolute Geist. Dieser sich entfremdete Geist ist das vorgegebene »Reich der Wirklichkeit«¹¹, an dem sich das Individuum abzarbeiten hat. Ihn aus seiner Genese vernünftig zu erkennen und so den Gegensatz »zwischen der Vernunft als selbstbewußtem Geiste und der Vernunft als vorhandener Wirklichkeit«¹² zu überwinden, ist Bildung in der vollen Bedeutung des Begriffs. Einerseits schließt die vorgegebene Wirklichkeit die Beliebigkeit aus, andererseits fordert sie Konkretheit als Vermittlung des Allgemeinen und des Besonderen.

⁶ *Johann Heinrich Pestalozzi*, Die Abendstunde eines Einsiedlers (1779/80), in: Sämtliche Werke, hrsg. v. A. Buchenau, Bd. I (1927), 270.

⁷ *Wilhelm von Humboldt*, Ideen zu einem Versuch, die Gränzen des Staats zu bestimmen (1792), in: Gesammelte Schriften, Akademie-Ausgabe, Bd. I (1903), 175, 143.

⁸ *v. Humboldt*, AA, Bd. I, 106 (Anm. 7).

⁹ *Friedrich Immanuel Niethammer*, Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unserer Zeit, Jena 1808, 76.

¹⁰ *Georg Wilhelm Friedrich Hegel*, Phänomenologie des Geistes, in: Sämtliche Werke, hrsg. v. H. Glockner, Bd. II, 372-405.

¹¹ *Hegel*, Phänomenologie, Bd. II, 376 (Anm. 10).

¹² *Hegel*, Grundlinien der Philosophie des Rechts, Bd. VII, 35.

Dieser grandiose Bildungsbegriff funktioniert allerdings nur, wenn Hegels Vernunftbegriff in seiner alle bloß verständigen Abstraktionen dialektisch aufhebenden, systematischen Tragweite akzeptiert wird. Da dies im weiteren Verlauf der Geistesgeschichte nicht der Fall war und der kulturelle Pluralismus zunahm, mußte auch die objektive Seite des Bildungsverständnisses neu konzipiert werden. Als Beispiel einer Reduktion des Bildungsideals auf eine nicht mehr systematisch-umfassende, sondern nur noch dispositionelle Zielbestimmung kann die folgende Definition von *Eduard Spranger* gelten: »Bildung ist die durch Kultureinflüsse erworbene, einheitliche und gegliederte, entwicklungs-fähige Wesensform des Individuums, die es zu objektiv wertvoller Kulturleistung befähigt und für die Kulturwerte erlebnisfähig (einsichtig) macht.«¹³ Immerhin deutet auch hier die Bezugnahme auf Einheitlichkeit und Werte das systematische Problem an.

Die Möglichkeit, ein Bildungsideal und eine Architektonik der Bildungsgüter unter den Bedingungen der Gegenwart vernünftig und konsensfähig zu bestimmen, ist äußerst fragwürdig. Einerseits führte die Ausdifferenzierung und die zunehmende soziale Relevanz der Teilsysteme (Wirtschaft, Administration, Wissenschaftsbetrieb etc.) zu einer wachsenden Instrumentalisierung der Bildung auf Brauchbarkeit hin. Andererseits drängt vor allem dieser teilsystemische Druck den grundsätzlichen philosophisch-weltanschaulichen Diskurs, der hier maßgeblich sein mußte, ins soziale Abseits, so daß er in der Öffentlichkeit nur noch trivial oder gar nicht präsent ist. Das wiederum fördert eine Individualisierungstendenz, welche intentionale, sinn- und wertorientierte Zielgehalte (wie z.B. die Bildung) häufig im Modus der Beliebigkeit pluralisiert.

b) Der subjektive Gesichtspunkt

Wie immer ein Bildungsbegriff den objektiven Gesichtspunkt bestimmen mag, auf jeden Fall wird er Bildung auch als Aktivität, als Selbsttätigkeit dessen betrachten müssen, der »sich bildet«. Auch die christlichen *cultura animae* der *imitatio Christi* ist bei aller gnadenhaften Ermöglichung letztlich wesentlich auch Aktivität des Gläubigen. Bildungsprozesse sind insofern immer auch Prozesse der *Selbstentfaltung* und *Selbstverwirklichung*. Bildung geschieht nie bloß passiv. Darum gibt es Nürnberger Trichter bloß in den Wunschvorstellungen frustrier-

¹³ *Eduard Spranger*, Gedanken über Lehrerbildung, Tübingen 1929, 5.

ter Lehrer, Eltern und Schüler. Bildung als Selbsttätigkeit, Selbstentfaltung oder Selbstverwirklichung läßt sich tendenziell in zwei für den Bildungsbegriff wichtige Richtungen interpretieren:

- 1) Die eine Richtung orientiert sich eher am aristotelischen Paradigma der *Entelechie* und faßt die Selbsttätigkeit in Analogie zur natürlichen Entfaltung lebendiger Organismen. Das Ziel (*télos*) ist vom Wesen (*ousia*) bzw. von der Natur (*phýsis*) des Seienden vorgegeben, wie sich etwa eine Eichel – wenn nichts dazwischenkommt – teleologisch-entelechiell zu einer Eiche entwickelt. Bezogen auf den Menschen heißt das, daß wahre Bildung Entfaltung des Menschen auf ein in seinem Begriff keimhaft angelegtes und insofern vorgegebenes Wesensziel hin ist. Dieses aristotelische Paradigma läßt sich über die Naturteleologie hinaus vielfältig erweitern, z. B. im Sinne einer Geschichtsteleologie, die quasientelechiell der Selbstverwirklichung das Ziel vorgibt.
- 2) Die andere Richtung orientiert sich eher am Paradigma der *Autonomie*, welches sein erstes und wirkungsgeschichtlich zentrales Profil von *Kant* erhielt. Hier ist das Ziel der Selbsttätigkeit nicht entelechiell in einem Wesensbegriff vorgegeben, sondern es muß in Selbsttätigkeit hervorgebracht und entworfen werden, was zugleich eine *Individualisierung* der Bildung und des Ziels bedeutet. Was vollendete Humanität als Bildungsziel ist, läßt sich dann nicht mehr hinreichend vom allgemeinen Begriff des Menschen her bestimmen, sondern involviert wesentlich Autonomie und Individualität.

Johann Christian Friedrich Hölderlin spitzte die Spannung zwischen diesen beiden Richtungen brillant zu: »Es gibt zwei Ideale unseres Daseins: einen Zustand der höchsten Einfalt, wo unsere Bedürfnisse mit sich selbst, und mit unseren Kräften, und mit allem, womit wir in Verbindung stehen, *durch die bloße Organisation der Natur*, ohne unser Zutun, gegenseitig zusammenstimmen, und einen Zustand der höchsten Bildung, wo dasselbe stattfinden würde bei unendlich vervielfältigten und verstärkten Bedürfnissen und Kräften, *durch die Organisation, die wir uns selbst zu geben im Stande sind.*«¹⁴ Zwar war die klassische deutsche Bildungsdiskussion dadurch gekennzeichnet, daß sie das Entelechie-Paradigma des Aristotelismus distanzierte und die Autonomie des Individuums betonte.¹⁵ Dabei waren jedoch immer auch teleologisch-

¹⁴ *Johann Christian Friedrich Hölderlin*, Fragment von Hyperion, in: Werke und Briefe, hrsg. v. F. Beißner u. J. Schmidt, Bd. I (1969), 439f.

¹⁵ Dazu weiterführend: *Charles Taylor*, Hegel, Frankfurt 1978, 13-80.

entelechiale Aspekte im Spiel, bis bei *Hegel* der Aristotelismus in neuer Form dominant wurde. Eine zukunftssträchtige Radikalisierung des Autonomie- und Individualisierungsdenkens setzte mit *Sören Kierkegaard* ein.

Die Aufklärung hatte auf Grund ihrer Tendenz zur Objektivierung der Natur und des Menschen sowie zur Trennung von Vernunft und Sinnlichkeit wenig Interesse an der Individualität. Es war nicht zuletzt das Verdienst *Herders* herauszustellen, »daß die Realisierung meines menschlichen Wesens meine eigene sei, und das brachte die Vorstellung in Gang, daß jedes Individuum (in *Herders* Verwendung: jedes Volk) auf seine Art menschlich ist, die es nicht mit der Art irgendeines anderen Individuums vertauschen kann – es sei denn auf Kosten einer gewaltsamen Verzerrung oder einer Selbstverstümmelung«¹⁶. Freiheit bedeutet insofern nicht nur (wie in der Aufklärung) den *status negativus* gegenüber politischer Macht, sondern vor allem die Möglichkeit *individuell-autonomer Selbstverwirklichung*, die das grundlegende Ziel menschlichen Lebens ist.

Ein weiteres Motiv kommt von *Kant*. Aufklärung als »Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit«¹⁷ steht hier im Primat des Praktischen und ist zurückgebunden an die *moralische Autonomie der Person*, die allerdings unbeliebig durch das Apriori des allgemeinen Sittengesetzes bestimmt ist. Aber das Praktischwerden dieses Sittengesetzes vollzieht sich ausschließlich im individuellen Gewissen, so daß die moralische Vollkommenheit als Ziel des Menschen Aufgabe individueller Selbstverwirklichung aus Freiheit ist. Der subjektive Idealismus *Fichtes* radikalisierte dieses moralische Autonomiemotiv, machte aber zugleich deutlich, daß die idealistische Abwertung der eigenständigen Bedeutung von Natur und Sinnlichkeit auf eine Beeinträchtigung des Gesichtspunkts personaler Individualität hinauslaufen mußte. Dieses Defizit hatte *Schiller* schon gegen *Kant* im Auge, als er für die Vereinigung von Geist und Sinnlichkeit in der »schönen Seele« eintrat: »Es ist dem Menschen [...] aufgegeben, eine innige Übereinstimmung zwischen seinen beiden Naturen zu stiften, immer ein harmonisches Ganzes zu sein, und mit seiner vollstimmigen ganzen Menschheit zu handeln.«¹⁸ Damit kommt zweifellos ein aristotelisches Motiv ins Spiel.

¹⁶ *Taylor*, *Hegel*, 30 (Anm. 15).

¹⁷ *Kant*, Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?, in: Werkausgabe Bd. XI, 53 (Anm. 2).

¹⁸ *Friedrich Schiller*, Über Anmut und Würde (1793), in: Werke (Nationalausgabe), Bd. XX, 289.

In *Hegels* Bildungsbegriff, den wir skizzierten, stößt die individuell-freie Selbsttätigkeit auf die unbeliebige Vorgabe des sich entfremdeten Geistes und findet daran ihre Bestimmung und Grenze. Insofern gilt geradezu: »Je gebildeter ein Mensch ist, desto weniger tritt in seinem Betragen etwas nur ihm Eigentümliches, daher Zufälliges hervor.«¹⁹ In seiner Bildung arbeitet sich das Individuum an der Wirklichkeit als entfremdeter Gestalt des Geistes ab. Es verwirklicht sich, indem es die zur Wirklichkeit gewordene Vernunft und Sittlichkeit begreift und sich zueigen macht. Dazu gehört das »schmerzlichste Gefühl«²⁰, sich der individuellen Zufälligkeiten, Besonderheiten und Meinungen entäußern zu müssen, denn Bildung ist »der absolute Durchgangspunkt zu der, nicht mehr unmittelbaren, natürlichen, sondern geistigen, ebenso zur Gestalt der Allgemeinheit erhobenen unendlichen subjektiven Substantialität der Sittlichkeit«²¹.

Gegen diese konsequente objektive Normierung bildungshafter Selbstverwirklichung richtete sich der Protest *Kierkegaards*, welcher in seinem Begriff des *Existierens* die autonome Individualität in ganz neuer Radikalität thematisierte. Geist ist hier so gefaßt, daß er gerade keine objektiv-allgemeine normierende Seite hat, sondern Geist ist das menschliche Verhältnis »von Freiheit und Notwendigkeit« genau insofern, als »das Verhältnis sich zu sich selbst verhält«²². Existieren ist Leben aus diesem strikt individuell-subjektiven Selbstbezug; Wahrheit ist Subjektivität; was ich bin, ist Resultat absoluter Selbstwahl. *Kierkegaards* Denken wurde vom *Existentialismus* des 20. Jahrhunderts rezipiert. Selbstverwirklichung wird hier, etwa bei *Martin Heidegger*, Sache eines radikal freien Entwurfs, wobei die Eigentlichkeit des Existierens als eigenes Seinkönnen letztlich bestimmt ist einerseits durch die strikt individuelle »Jemeinigkeit« und andererseits durch die immer irgendwie unvorhersehbare Situation. Es ist klar, daß das Bildungsverständnis eines solchen Denkens keine objektive Seite hat.

Unter ganz anderen Voraussetzungen kommt *Friedrich Nietzsche* zu einem ähnlichen Ergebnis. Er versuchte, den sich entfremdeten Geist Hegels als Resultat einer Ressentimentkultur zu entlarven und damit zu distanzieren. Im Projekt des Übermenschen kommt in vitalistischer Wendung wieder die radikalisierte Autonomie des Individuums zum Aus-

¹⁹ *Hegel*, System der Philosophie III, Werke Bd. X, 88.

²⁰ *Hegel*, Phänomenologie, Bd. II, 414 (Anm. 10).

²¹ *Hegel*, Philosophie des Rechts, Bd. VII, 268f. (Anm. 12).

²² *Sören Kierkegaard*, Die Krankheit zum Tode, in: Gesammelte Werke, hrsg. v. E. Hirsch u. H. Gerdes, Abt. 24/25, 3. Aufl. 1985, 8.

druck, das alle kulturell vorgegebenen Werte und Bildungsgüter verneint und in seiner Selbstverwirklichung als Wille zur Macht radikal frei wählt, was zur Steigerung des Lebens beiträgt. Im übrigen betrachtete *Nietzsche* die »gemein gewordene Bildung« als Vorstadium der Barbarei; wahre Bildung, d. h. letztlich die Realisierung eines großen, starken Lebens, sei nur für eine kleine Elite möglich. Das Entstehen der philosophischen *Postmoderne* schließt in vieler Hinsicht an Motive *Nietzsches* und *Heideggers* an. Sie verkündet das *Ende der großen Erzählungen*, d. h. der großen Weltanschauungen und Ideologien, die Verbindlichkeit beanspruchten. Was bleibt, ist *Pluralität*. Die Postmoderne insistiert auf der Berechtigung einer Vielfalt hochgradig differenter Standpunkte, Wissensformen, Lebensentwürfe und Handlungsmuster, lehnt objektiv-allgemeine Beurteilungskriterien ab und fordert Toleranz.

Damit sind die Extreme umrissen, zwischen denen sich das Verständnis der subjektiven Seite des Bildungsbegriffs bewegt.

c) Der transitive Gesichtspunkt

Die Schlüsselrolle des *paidágos* im Erziehungs- und Bildungsprozeß wurde schon in der Antike, etwa bei *Platon*, vielfältig erörtert. Der Erziehungsoptimismus der Aufklärung verlieh diesem pädagogisch-transitiven Gesichtspunkt neue Aktualität. Nach *Kant* ist der Mensch »das einzige Geschöpf, das erzogen werden muß«²³, und er »kann nur Mensch werden durch Erziehung«²⁴. Dabei geht es nach *Kant* um vier Dinge²⁵: 1) um *Disziplinierung* als »Bezähmung der Wildheit«, 2) um *Kultivierung* als »Verschaffung der Geschicklichkeit«, d. h. eines Vermögens, »welches zu allen beliebigen Zwecken zureichend ist«, wie z. B. »das Lesen und Schreiben«, 3) um *Zivilisierung*, wozu »Manieren, Artigkeit und eine gewisse Klugheit erforderlich« sind, und schließlich und vor allem 4) um *Moralisierung*, d. h. der Mensch sollte »die Gesinnung bekommen, daß er nur lauter gute Zwecke erwähle«, also solche, »die notwendigerweise von jedermann gebilligt werden«. Nach *Fichte* ist Erziehung letztlich und alle anderen Ziele einschließend »Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit«²⁶, also zur moralischen Autonomie.

²³ *Kant*, Über die Pädagogik, in: Werkausgabe Bd. XII, 697.

²⁴ *Kant*, Pädagogik, 699 (Anm. 23).

²⁵ *Kant*, Pädagogik, 706f (Anm. 23).

²⁶ *Fichte*, Grundlage des Naturrechts nach Prinzipien der Wissenschaftslehre, in: Gesamtausgabe, Bd. I, 3, 347.

Im wesentlichen geht es im transitiven Aspekt des Bildungsbegriffs darum, daß der Pädagoge in seiner Bildungsarbeit den objektiven und den subjektiven Gesichtspunkt aufeinander bezieht und miteinander vermittelt. Analoges gilt von der *Pädagogik* als der Wissenschaft, deren Thema dieses pädagogisch-transitive Bildungs- und Erziehungsgeschehen ist. Seit dem Entstehen dieser Wissenschaft als eigenständiger Disziplin um die Mitte des 18. Jahrhunderts wird ein ebenso intensiver wie kontroverser Diskurs geführt über deren Selbstverständnis und methodisches Profil.²⁷ In diesem Diskurs kamen alle jene Probleme ins Spiel, die sich bei der Erörterung der beiden Gesichtspunkte zeigten. Einerseits, *objektiv*, geht es um die Bestimmung des Bildungsziels und der Architektonik der Bildungsgüter, andererseits, *subjektiv*, um die Adressaten der Bildung und die Möglichkeiten, deren Selbsttätigkeit zu fördern, zu motivieren, zu lenken und zu disziplinieren. Die grundlegende Erörterung dieser Fragen fällt in das Gebiet der Philosophie: darüber hinaus wurden aber zunehmend auch einzelwissenschaftliche Fragestellungen relevant, etwa psychologische, soziologische, medizinische und geistesgeschichtliche, die oft so sehr an Bedeutung gewannen, daß sie die grundlegenden philosophischen Fragen in den Hintergrund drängten. Der Diskurs führte so zu unterschiedlichen Akzentuierungen und damit zu teils kontroversen Varianten der Pädagogik, etwa einer philosophischen, einer erfahrungswissenschaftlichen, einer historisch-geisteswissenschaftlichen und einer gesellschaftskritischen Pädagogik, wobei hinter der methodischen Differenz der Ansätze stets auch differente Begriffe von Erziehung und Bildung standen.

Im Sinne unserer Themenstellung brauchen wir uns nicht näher mit diesen Varianten zu beschäftigen, sondern haben kurz auf die Frage nach der *Organisation* des Bildungswesens, also nach der institutionellen Gestaltung der transitiven Erziehungs- und Bildungsarbeit einzugehen, wobei wir vom familialen Bereich absehen können, dem hier unbestritten eine primäre Aufgabe zukommt. Erinnern wir uns an *Fichtes* vehementes Plädoyer für eine allgemeine Nationalbildung ohne Unterschied der Stände und bedenken wir, daß die Entwicklung der Menschenrechtsidee zur Kodifizierung eines universellen kulturellen Rechts auf Bildung führte²⁸, so ist klar, daß die Verwirklichung eines solchen Anlie-

²⁷ Vgl. dazu: Anton Hügli, Pädagogik, in: Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. VII (1989), 1-35.

²⁸ Z. B.: Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte vom 19. 12. 1966, Art. 13, in: Menschenrechte. Dokumente und Deklarationen, hrsg. v. d. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 1991, 82f.

gens nur möglich ist, wenn seine Organisation in einem entsprechenden Schul- und Bildungswesen zumindest *subsidiär Aufgabe des Staates* und seiner Bildungspolitik ist. Es ist allerdings die Frage, wie der Staat diese Aufgabe wahrnimmt und interpretiert. Hier zeigten sich schon früh zwei Tendenzen: Die eine befürwortet eine weitgehende Reglementierung des Bildungswesens durch den Staat, während die andere für eine möglichst große Freiheit des Bildungswesens gegenüber dem Staat eintritt.

Nach *Lorenz von Stein* ist das Bildungswesen die »Gesamtheit der Grundsätze, Gesetze, Tätigkeiten und Anstalten, vermöge derer die Innere Verwaltung die, dem einzelnen unerreichbaren Bedingungen seiner individuellen geistigen Entwicklungen und damit des geistigen Lebens der Völker herstellt«. Dabei sieht er eine Aufgabenteilung vor zwischen der Pädagogik, die zeigt, wie Bildung erworben werden *soll*, und dem staatlichen Verwaltungsrecht des Bildungswesens, das bestimmt, »wie die Bildung durch die organisierte Tätigkeit der Gemeinschaft erworben wird«²⁹. Die Allgemeinheit und Öffentlichkeit der Bildung macht es notwendig, daß »die in aller Verwaltung tätige Staatsidee [...] in das selbsttätige Bildungswesen des Volkes eingreift«³⁰. Nur durch diesen bestimmenden Eingriff kann die allgemeine Bildung »Trägerin der Gleichheit im geistigen und damit im gesellschaftlichen Leben«³¹ werden, so daß es »keine Bildung und kein Bildungswesen mehr ohne den Staat, und keinen Staat ohne sein Bildungswesen und seine Bildung«³² geben kann. Dabei betont *v. Stein* durchaus die eigenständige Bedeutung der allgemeinen Bildung, d. h. der »Gesamtheit derjenigen geistigen Güter, welche nicht mehr für einen bestimmten Erwerb und Beruf dienen sollen« als »Forderung der geistigen Freiheit«³³, und ist weit von einer politischen oder sonstigen teilsystemischen Instrumentalisierung der Bildung entfernt.

Wir sahen bereits, daß lange zuvor *W. v. Humboldt* für eben diese allgemeine Bildung *politische Freiheit* forderte: »Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste und unerläßliche Bedingung.«³⁴ Hier ging es also gerade darum, auf Grenzen der staatlichen Zuständigkeit im Bildungswesen zu insistieren, Bildung also primär als *gesellschaftliche* Veranstaltung zu be-

²⁹ *Lorenz von Stein*, Die Verwaltungslehre, Bd. V, Stuttgart 1868, 1f.

³⁰ *v. Stein*, Verwaltungslehre, Bd. V, 12f (Anm. 29).

³¹ *v. Stein*, Verwaltungslehre, Bd. VI, Stuttgart 1868, 1f.

³² *v. Stein*, Verwaltungslehre, Bd. VIII, Stuttgart 1884, 7.

³³ *v. Stein*, Verwaltungslehre, Bd. VI, 1f (Anm. 31).

³⁴ *v. Humboldt*, Ideen, AA Bd. I, 106 (Anm. 7).

greifen und ihre Freiheit vor staatlicher Reglementierung und Instrumentalisierung zu schützen. Traditionell begriff das *angelsächsische* Bildungswesen weit stärker als das deutsche Bildung als gesellschaftliche Veranstaltung.

2. Systematische Übersicht

Versuchen wir, auf dem Hintergrund dieser skizzenhaften Materialsammlung zu den drei Elementen des Bildungsbegriffs einige systematisch-zusammenfassende Überlegungen anzustellen!

Wir beginnen mit der Unterscheidung von *spezieller* und *allgemeiner* Bildung und nennen jene Bildung *speziell*, in welche es (objektiv) um die Vorgabe, (subjektiv) um den Erwerb und (transitiv) um die Vermittlung *einzelner Bildungsgüter* geht. Dazu gehören einerseits das spezielle *Fachwissen*, dessen Standardisierung im Wissenschaftsbetrieb der diversen methodisch-abstrakten Einzelwissenschaften vorgenommen wird, und andererseits spezielle *Fertigkeiten*, z.B. Sprachkompetenz, technisches Know-how, Kunstfertigkeit, sportliches Können etc. In diesen Bereich der speziellen Bildung gehört insofern das gesamte *instrumentelle* Wissen und Können, das auf die teilsystemischen Qualifikationserfordernisse bezogen ist und sich an der »Brauchbarkeit« für »äußere Zwecke« orientiert. Ist die Verbindlichkeit derartiger spezieller Bildungsgüter objektiv, subjektiv und transitiv anerkannt, so kann man sich den Problemen und ihrer speziellen Didaktik zuwenden, um welche wir uns in unserem Kontext nicht weiter zu kümmern brauchen. Ganz anders ist es, wenn es darum geht, die Relevanz dieser Bildungsgüter architektonisch in einem Begriff allgemeiner Bildung aufzuweisen und ihre methodisch-abstrakten Inhalte in einen umfassenden Zusammenhang zu bringen.

Unter *allgemeiner* Bildung verstehen wir in diesem Kontext vor allem das *Bildungsziel* bzw. den *intentionalen Gehalt* von Bildung überhaupt, also das, was wir auch als das *Bildungsideal* bezeichneten. Dabei behalten wir im Auge, daß diese Allgemeinheit darüber hinaus immer auch die Universalität des *Menschenrechts* auf Bildung involviert. Die Materialien des skizzierten Bildungsdiskurses machten deutlich, daß von Anfang an die Frage nach dem Bildungsziel im Zentrum des Bildungsbegriffs stand und daß dieser intentionale Gehalt der Bildung nicht als die bloße Summe spezieller Bildungsgüter verstanden werden konnte; vielmehr ging es darum, die diversen Bildungsgüter in die allgemeine Zielbestimmung der Bildung zu integrieren. Das ist auch gar nicht anders

möglich, denn eine Reduktion der Bildung überhaupt auf spezielle Bildung müßte die Legitimation der speziellen Bildungsgüter letztlich aus bloß »äußeren Zwecken« beziehen. Das aber wäre *inhuman*, da dann die Person nur mehr als Mittel zu anderweitigen Zwecken und nicht mehr als »Zweck an sich selbst« (*Kant*) begriffen wäre. Eine menschenwürdige Legitimation der speziellen Bildung und ihrer Bildungsgüter muß darum auf ein Bildungsziel rekurrieren, dessen Bestimmung in der *Selbstzweckhaftigkeit* der Person liegt und nicht bloß in deren Instrumentalität.

Sucht man dieses Ziel allgemeiner Bildung inhaltlich zu bestimmen, so stößt man unvermeidlich auf ein Repertoire von Wörtern, die im gegenwärtigen Sprachgebrauch merkwürdig abgestanden und begrifflich entleert wirken; oft hängt ihnen das hohle Pathos sonntagsrednerischer Erbaulichkeit an. Man denke etwa an das »Wahre«, »Gute« und »Schöne«, an »Humanität«, »Weisheit«, »Tugend« oder »Mündigkeit«. Im Zuge der wachsenden Geschichtsmächtigkeit der speziellen teilsystemischen Ausdifferenzierung und des schwindenden Interesses an allgemeiner Bildung geriet die bedeutende begriffsgeschichtliche Karriere dieser Wörter weithin in Vergessenheit. Dennoch läßt sich ohne das, was in ihnen gemeint war, nicht bestimmen, was allgemeine Bildung ist. Folgen wir der bereits erwähnten aristotelischen Gliederung menschlicher Tätigkeiten, so lassen sich *drei Aspekte* des Begriffs der allgemeinen Bildung unterscheiden.

Der *erste* Aspekt ist *theoretischer* Art. Im Unterschied zu den diversen Theorien des einzelwissenschaftlich vermittelten speziellen Wissens geht es hier jedoch darum, jene schlechthin grundlegende theoretische Position zu bestimmen, die man *Weltanschauung* nennen kann. *Aristoteles* würde hier von *Weisheit* (*sophia*) sprechen als jener ersten »Wissenschaft«, deren Thema die grundlegenden Prinzipien bzw. Ursprung, Wesen und Ziel des Ganzen sind. Berühmt wurden die vier Fragen, um welche nach *Kant* «die Idee einer vollkommenen Weisheit« kreist: »1. Was kann ich wissen? 2. Was soll ich tun? 3. Was darf ich hoffen? 4. Was ist der Mensch?« Dabei betont *Kant* die Schlüsselfunktion der vierten Frage, »weil sich die drei ersten Fragen auf die letzte beziehen«³⁵, also aus der Frage nach *dem Wesen und der Bestimmung des Menschen* folgen. Aus dieser Frage ergeben sich die Grundprobleme der Weltorientierung sowie der Existenzerhellung, aber auch die Frage nach der letzten Sinnbestimmung des Menschen im Sinne seiner existentialen Reli-

³⁵ *Kant*, Logik, in: Werkausgabe Bd. VI, 447f.

giosität, weswegen schon bei *Aristoteles* die Weisheit immer auch Theologie ist.

Allgemeine Bildung als intentionaler Gehalt ist in dieser theoretischen Sicht eine gediegene, tragfähige, »weise« weltanschauliche Position, die letztlich von dem Standpunkt abhängt, der zur Frage nach Wesen und Bestimmung des Menschen bezogen wird. Diese Position müßte so geartet sein, daß sie in der Lage ist, den Bildungsgütern der speziellen Bildung (Fachwissen, Fertigkeiten) ihren Stellenwert in der Architektonik des Ganzen vernünftig zuzuweisen und auch die speziellen teilsystemischen Autopoiesen, an denen wir als Bürger, Wirtschaftssubjekte, Eltern, Fachkräfte, Lehrende oder Lernende teilnehmen, kritisch in einen umfassenden Humanitätsbegriff zu integrieren. Ein Bildungsbegriff, ein Bildungswesen bzw. eine Pädagogik, welche diese weltanschauliche Frage nach Wesen und Bestimmung des Menschen ausblenden, sind *prinzipiell defizient*. Sie stehen letztlich in der aporetischen Verlegenheit, *Mittel und Wege angeben zu wollen, ohne das Ziel zu kennen*. Selbst ein bloß dispositioneller Bildungsbegriff muß klären können, woraufhin Bildung transitiv disponieren soll, und ist damit vor diese weltanschauliche Frage gestellt.

Der *zweite* Aspekt des Begriffs einer allgemeinen Bildung ist *praktischer* Art im Sinne des moralisch-ethischen Praxisverständnisses des *Aristoteles*. Wir sahen, welche zentrale Bedeutung dieser Aspekt im skizzierten Bildungsdiskurs hatte. Dabei geht es in dieser Zielbestimmung von Bildung nicht nur um *Rechtschaffenheit* im Sinne von Legalität, sondern durchaus um *moralische Vollkommenheit*; Kant spricht hier noch von *Heiligkeit*. Gemeint ist die feste moralische, d. h. dem Sittengesetz gemäße Gesinnung, die sich in der verantwortlichen Realisierung eines guten Lebensplans bzw. im *guten Leben* bewährt und zeigt. Zweifellos hat *Hegel* einerseits recht, wenn er den strikt subjektiven Moralitätsgesichtspunkt der reinen Gewissensgemäßheit auf die im objektiven Geist wirklich gewordene, gelebte *Sittlichkeit* bezieht; gutes Leben ist eben nur in bestimmter soziokultureller Wirklichkeit möglich. Andererseits gehört zur moralischen Vollkommenheit wesentlich auch Kritikfähigkeit im Namen des Sittengesetzes an der Wirklichkeit und ihren immer auch vorhandenen »Strukturen der Sünde«. Auch dieser zweite Aspekt fordert Integration der speziellen in die allgemeine Bildung. Dabei geht es darum, teilsystemische Aktivitäten moralisch zu verantworten und sie in die Begriffe des Rechten und des Guten zu integrieren, etwa bezüglich Politik, Wirtschaft, Familie, Wissenschaftsbetrieb etc.

Natürlich ist dieses moralische Sinnziel nicht pädagogisch machbar, sondern mehr als das theoretische Aufgabe der Selbstverwirklichung des Subjekts. Transitive Bildung und Erziehung kann hier letztlich nicht mehr sein als »Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit« (*Fichte*) durch Eltern, Lehrer, Erzieher und andere Mitmenschen. Dabei kommt es aber entscheidend darauf an, welche Begriffe von Humanität, Moralität, Verantwortung und gutem Leben die auffordernden Akteure haben, also *welche Ethik* sie vertreten, und vielleicht noch mehr darauf, ob sie selbst in der Lage sind, durch ihr eigenes gutes Leben ein glaubwürdiges Vorbild zu sein. Insofern hängt jedes Bildungssystem auch von der Moral seiner Akteure ab.

Auf den *dritten* Aspekt des Begriffs der allgemeinen Bildung sei hier nur kurz hingewiesen. Im Sinne der aristotelischen Unterscheidung geht es um die *poiëtische* Tätigkeit, womit in unserem Kontext nicht das im heutigen Sinn *technische* Tun gemeint ist, das wir der speziellen Bildung zuordnen, sondern das *künstlerische* Schaffen und Erleben. Neben dem Wahren der Theorie und dem Guten der Praxis kommt somit der ästhetische Gesichtspunkt des *Schönen* in seiner Bildungsbewandtnis in den Blick, wobei es einerseits um das Ästhetische im Raum der Kunst, andererseits aber auch um das Naturschöne geht. Wir erinnern uns an die zentrale Rolle, die das Ästhetische im Bildungsverständnis *Schillers* spielt. Die Tragweite, um die es dabei geht, zeigt sich etwa darin, daß *Kant* das Kunstwerk als »Symbol des Sittlichguten« faßt und *Hegel* in der Kunst (neben Religion und Philosophie) eine der Erscheinungsformen des göttlichen Absoluten sieht, nämlich das Absolute in der Anschauung. Dabei steht Kunst immer in einem, wenn auch sehr unterschiedlich gearteten Naturbezug, so daß das Ästhetische der Kunst und jenes der Natur in einem Zusammenhang stehen. Vielleicht läßt sich behaupten, daß moralische Bildung und ästhetische Bildung miteinander die allgemeine theoretische Bildung zu dem weiterbestimmen, was wir *Herzensbildung* nennen können.

Werfen wir noch einen Blick auf jene Spannung im Verständnis allgemeiner Bildung, die sich zwischen *Hegel* und der mit *Kierkegaard* beginnenden Entwicklung zeigte. Auf der einen Seite ist Bildung ein begreifendes Sich-Abarbeiten an der objektiv feststehenden Wirklichkeit des sich entfremdeten Geistes, auf der anderen das offene Existieren in der Eigentlichkeit des jemeinigen Entwurfs. Es stellt sich die Frage, wie weit das Bildungsziel allgemeiner Bildung objektiv vorgegeben ist und wie weit es offen sein muß für individuell variierende Spielarten persönlicher Selbstverwirklichung; es geht also um die Spannung zwischen einer

eher entelechialen und einer eher autonomen Bildungskonzeption. Wir sahen, daß schon Herder eine einseitig entelechiale Konzeption zurückwies. Für Romano Guardini³⁶ liegt hier die »endgültige Dialektik« des Bildungsbegriffs. Auf der einen Seite enthält unsere Kultur als Wirklichkeit des sich entfremdeten Geistes unbeliebige Standards sowohl des theoretisch-weltanschaulichen Problembewußtseins als auch der praktischen Orientierung in Recht, Moralität, Sitte und gutem Leben sowie der Beurteilung ästhetischer Werte. Auf der anderen Seite läßt sich Bildung nur begreifen als Selbstverwirklichung und Selbstentfaltung und insofern als *meine* individuelle Bildung, in welcher ich als dieser Mensch meine Selbstzweckhaftigkeit realisiere. Eine einseitige Dominanz normierender Standards droht, die individuelle Selbsttätigkeit in nivellierender Uniformität zu blockieren und damit personale Bildung zu verhindern. Eine »Raserei der Negation« (Hegel) gegen die Standards im Namen radikalierter Autonomie läuft Gefahr, in der Beliebigkeit unerprobter Entwürfe an der unbeliebig vorgegebenen Wirklichkeit zu scheitern. Gefordert ist eine Synthese, die allerdings notwendigerweise irgendwie offenbleiben muß.

Im Bereich der *speziellen* Bildung stellt sich das Problem anders. Hier ist der Erwerb der Bildungsgüter (Fachwissen, Fertigkeiten) in hohem Maß objektiv normiert und schließt insofern weitgehend individuelle Entscheidungen aus. Worin eine spezielle Qualifikation besteht und wie sie erworben werden muß, steht zumeist objektiv fest. Die Individualität kommt darum eher in der Entscheidung ins Spiel, *welche* Qualifikation angestrebt und welche Spezialisierung gewählt wird.

II. BILDUNGSPOLITIK

Nach dem Versuch, eine gewisse Klärung des Bildungsbegriffs vorzuführen, gilt es, im folgenden in die Fragestellung der Bildungspolitik einzuführen. Dabei dürfte unbestritten sein, daß sich eine christliche Sozialethik nicht damit begnügen kann, Politik lediglich als eine teilsystemische Autopoiese zu verstehen, die durch das Streben nach Erwerb oder Erhalt von Macht hinreichend codiert ist. Vielmehr ist von einem *Politikbegriff* auszugehen, der Politik als moralisch relevante Praxis begreift, da die Ausübung der Macht im Gemeinwesen final hingeordnet ist auf die Verwirklichung einer gerechten, gemeinwohlarartigen Wohlordnung.

³⁶ Romano Guardini, Grundlegung der Bildungslehre, Würzburg 3. Aufl. 1957, 45ff.

Das heißt nach *Gaudium et spes*, »daß sich die Ausübung der politischen Gewalt in der Gemeinschaft als solcher oder in den für sie repräsentativen Institutionen immer nur im Rahmen der sittlichen Ordnung vollziehen darf, und zwar zur Verwirklichung des Gemeinwohls« (GS 74).

Zunächst ist zu zeigen, in welche prinzipielle Schwierigkeit der moderne Staat von seiner politisch-liberalen Grundkonzeption her gerät, wenn er vor der Aufgabe steht, im Sinne des skizzierten Bildungsbegriffs Bildungspolitik zu treiben. Anschließend werden einige sozial-ethische Überlegungen zu bildungspolitischen Möglichkeiten angesichts dieser Schwierigkeiten angestellt.

1. Das bildungspolitische Dilemma des modernen Staates

Der Bestand jedes menschlichen Gemeinwesens scheint unter anderem von folgenden vier notwendigen Bedingungen abzuhängen³⁷: 1) von der Gewährleistung des Bestandes der Ordnung des Gemeinwesens als solcher (Herrschaft, Recht); 2) von der Gewährleistung der materiellen Lebensbedürfnisse (Wirtschaft); 3) von der Tradierung und Entwicklung speziellen Wissens und technischen Könnens (spezielle Bildung); und 4) von der Tradierung und Entwicklung gemeinsamer weltanschaulich-ethischer Gewißheiten (allgemeine Bildung). Es ist anzunehmen, daß diese vier Bedingungen in allen Gemeinwesen aller Zeiten irgendwie realisiert waren. Im Zuge zunehmender Ausdifferenzierung erlangten sie das Profil von *Politik* und *Justiz*(1), *Ökonomie*(2), *Wissenschaft* und *Technik*(3) sowie *Kultur* in der Religion, Philosophie, Kunst und Ethos umfassenden Bedeutung(4). Wenn die Annahme zutrifft, daß der Bestand jedes Gemeinwesens von diesen Bedingungen abhängt, dann hat die auf gemeinwohlarartige Wohlordnung bezogene Politik grundsätzlich die Aufgabe, die Realisierung der drei anderen Bedingungen zu fördern und Voraussetzungen zu ihrer Optimierung zu schaffen. Insofern ist *Bildungspolitik für jedes Gemeinwesen unerläßlich*, und zwar einerseits bezüglich der speziellen und andererseits bezüglich der allgemeinen Bildung.

Bezüglich der *speziellen* Bildung ist es unbestritten, daß dem modernen Staat diese Aufgabe zukommt. Der Nutzen speziellen Wissens und Könnens liegt gewissermaßen auf der Hand. Denn das Funktionieren und die Effizienz des Zusammenhangs von einzelwissenschaftlicher

³⁷ Vgl. dazu: *Eilert Herms*, Gesellschaft gestalten. Beiträge zur evangelischen Sozialethik, Tübingen 1991, 56-94.

Forschung, technologischer Umsetzung und ökonomischer Verwertung bestimmen maßgeblich den volkswirtschaftlichen Rang eines Standorts, und je produktiver dieser Zusammenhang funktioniert, desto mehr sind in allen involvierten Sparten hochentwickelte spezielle Qualifikationen gefragt. Außerdem sind die interessierten Teilsysteme (Wirtschaft, Wissenschaftsbetrieb, Administration) stark genug, ihrer Nachfrage nach qualifiziert ausgebildeten Kräften Nachdruck zu verleihen. Defizite in diesem Bereich (z. B. Mangel an Ausbildungsplätzen, Fachkräften sowie Mängel in den betreffenden Bildungssystemen) werden in der Öffentlichkeit durchaus wahrgenommen und bewirken, daß die Bildungspolitik unter Druck gerät und tätig wird.

Weit schwieriger stellt sich die Sachlage dar, wenn es um die *allgemeine* Bildung im dargelegten Sinne geht. Ihr Nutzen liegt im öffentlichen Bewußtsein nicht in gleicher Unmittelbarkeit auf der Hand, sondern wird erst nach einiger Überlegung plausibel. Es lassen sich zumindest *drei* Gründe dafür angeben, warum allgemeine Bildung einen notwendigen Faktor der Gemeinwohlverwirklichung darstellt und darum eine Schlüsselfunktion innerhalb des Bildungssystems beanspruchen muß:

- 1) Der *erste* Grund betrifft die *Architektur der Bildungsgüter*. Die zunehmende Diversifizierung und Spezialisierung methodisch-abstrakten, instrumentellen Wissens und Könnens in Wissenschaftsbetrieb, Schule und Beruf laufen Gefahr, die Ganzheitsperspektive von Weltorientierung und Existenzerhellung weitgehend auszublenden. Das bedeutet einerseits eine wachsende funktionale Instrumentalisierung des Menschen und andererseits den Verlust der Fähigkeit, größere Zusammenhänge zu überblicken und die (z. B. sozialen, ökologischen, globalen) Folgen spezieller Forschungsergebnisse, Technologien, ökonomischer Verwertungen und politischer Entscheidungen ethisch zu beurteilen; spezielle Bildung als solche vermittelt gerade keine derartige Beurteilungskompetenz.
- 2) Der *zweite* Grund betrifft die *Zukunft der Demokratie*. Demokratie ist eine notwendige Humanitätsbedingung der modernen Staatskonzeption. Ihr Funktionieren aber lebt letztlich von der politischen Kompetenz der Bürger. Demokratische Meinungs- und Willensbildung braucht ein politisches Plenum von Bürgern, die in der Lage sind, vernünftige Vorstellungen über eine gerechte, gemeinwohlarartige Wohlordnung des Gemeinwesens und angesichts zunehmender Globalisierungsprozesse darüber hinaus auch der menschheitlichen Belange zu entwickeln. Aufgabe der politischen Parteien ist es nicht

nur, den Bürgern politische Eliten zu präsentieren, sondern auch Programme, in welchen derartige Vorstellungen mehr oder weniger politikfähig ausgearbeitet sind. Die Beurteilung dieser und anderer politischer Gestaltungsvorschläge im demokratischen Meinungs- und Willensbildungsprozeß setzt eine Kompetenz voraus, die gerade nicht durch spezielle Bildung erworben wird, sondern von dem Niveau der weltanschaulichen und ethischen Standpunkte abhängt, auf welchen die Bürger stehen, und damit von der allgemeinen Bildung. Die Vorstellungen von Humanität, Gerechtigkeit und Solidarität, um die es hier geht, verweisen letztlich auf die Frage, wie über Wesen und Bestimmung des Menschen gedacht wird. Insofern hängt die Zukunft der Demokratie vom Niveau der allgemeinen Bildung ab. Sie entscheidet letztlich darüber, ob sich Bürger politikverdrossen vom demokratischen Prozeß verabschieden, ob sie für extremistische Parolen anfällig sind oder ob sie politisch mündig Demokratie praktizieren können.

- 3) Der *dritte* Grund betrifft jenes Motiv, das *Ernst Wolfgang Böckenförde*³⁸ in vielzitiierter Prägnanz zum Ausdruck brachte: Der moderne Staat lebt von der Voraussetzung, daß in den Handlungsspielräumen der individuellen und sozialen Freiheit, die seine Liberalität garantiert, *sittliche Substantialität* gedeiht, d. h. daß die Bürger diese Freiheit mit Sinn erfüllen, also Rechtschaffenheit üben, tragfähige Wert- und Sinnoptionen entwickeln, vernünftige Lebenspläne verfolgen, ehelichen Bindungen und erzieherischen Aufgaben verantwortlich gerecht werden, Mitmenschen gegenüber verständigungswillig und hilfsbereit sind etc. Je mehr diese Voraussetzungen erodieren, desto mehr gerät die Gesellschaft in eine Krise, die mit den Instrumentarien des staatlichen Rechts nicht zu meistern ist. Wir müssen damit rechnen, daß Defizite allgemeiner Bildung maßgeblich am Entstehen solcher Krisen beteiligt sind, etwa der Verlust von weltanschaulichen Orientierungen und Sinnperspektiven sowie von Gerechtigkeitssinn, Fairneß sowie moralischer und ästhetischer Sensibilität. Darum gilt es, »*Herzensbildung* als Konstituens sozialer Ordnung anzuerkennen; und als dasjenige, was ihre Qualität ausmacht«³⁹.

Gründe dieser Art dürften deutlich machen, warum ein Bildungssystem, das diesen Namen verdient, die allgemeine Bildung als integrierenden

³⁸ *Ernst Wolfgang Böckenförde*, Staat, Gesellschaft, Freiheit. Studien zur Staatstheorie und zum Verfassungsrecht, Frankfurt 1976, 60.

³⁹ *Hermes*, Gesellschaft, 93 (Anm. 37).

Faktor enthalten muß und warum sich das bildungspolitische Interesse nicht auf die Organisation spezieller Bildung beschränken darf. Dennoch ist ein weitgehendes Desinteresse der Bildungspolitik an allgemeiner Bildung zu konstatieren. Dieses Desinteresse erklärt sich zum einen Teil zweifellos aus der geschichtsmächtigen Dominanz der anderen Teilsysteme, die vor allem spezielle Qualifikationen nachfragen und dabei plausibel auf Wettbewerbsfähigkeit und Standortvorteile verweisen. Zum anderen und wohl grundlegenden Teil ergibt sich dieses Desinteresse aus einem *Dilemma*, das für den modernen Staat gewissermaßen konstitutiv ist.

Von seiner menschenrechtlichen Basis her begreift sich der moderne Staat als *rechtliches Koordinationssystem der Freiheit*. Die Betätigung dieser Freiheit innerhalb der Grenzen des Rechts ist insofern der Selbsttätigkeit der Bürger überantwortet und damit Sache freier gesellschaftlicher Interaktion. Das gilt für den persönlichen und familialen Bereich ebenso wie für die Wirtschaft, und das gilt in besonderer Weise auch für die *Kultur*. Aus guten Gründen verzichtete der moderne Staat irreversibel auf den Totalitätsanspruch, Wahrheits- und Weltanschauungsstaat zu sein, und überantwortete damit die weltanschaulich relevanten Grundfragen der allgemeinen Bildung der Religions-, Gewissens- und Meinungsfreiheit der Bürger. Während bei *Thomas von Aquin* das Recht (*lex humana*) noch die Aufgabe hatte, nicht nur die gerechte Friedensordnung (*pax*) durchzusetzen, sondern auch die Sittlichkeit des guten Lebens der Bürger (*virtus*)⁴⁰, beschränkt sich der moderne Rechtsstaat auf ersteres und überläßt das andere dem einzelnen und der freien Gesellschaftstätigkeit kommunitärer Gebilde. Nur so konnte jene Konstellation überwunden werden, deren Konsequenzen Kreuzzüge, Scheiterhaufen und Konfessionskriege waren. Daraus folgt aber die *weltanschauliche Neutralität* des modernen Staats.

Dennoch kann es – nicht zuletzt aus den genannten drei Gründen – dem modernen Staat bildungspolitisch nicht gleichgültig sein, in welchem Zustand sich die allgemeine Bildung befindet. Wenn Fragen weltanschaulicher Sinn- und Wertorientierung, Fragen der Moral und des guten Lebens, der Gerechtigkeit und der familialen Verantwortung zunehmend auf dem Niveau der Talk-Shows des Privatfernsehens öffentlich abgehandelt werden und in Banalität und Beliebigkeit verkommen, dann ist eine solche Tendenz zweifellos bildungspolitisch problematisch. Sie ist aber nicht verwunderlich. Denn nicht zuletzt die durchaus

⁴⁰ *Thomas von Aquin*, *Summa theologiae*, I.II. 95,1.

legitime Scheu, die weltanschauliche Neutralität zu verletzen, veranlaßte die Bildungspolitik, weltanschauliche und ethische Diskurse weitgehend aus dem öffentlichen Bildungswesen heraushalten. Im Schulwesen meinte man, diesen ganzen Themenkreis überwiegend dem konfessionellen Religionsunterricht überlassen zu können, um in den anderen »Fächern« vor allem spezielle Bildung zu betreiben, was den Religionsunterricht zwangsläufig überfordern mußte, ganz abgesehen von der Möglichkeit, sich abzumelden. In den meisten Studiengängen der Universitäten und Fachhochschulen ist allgemeine Bildung kaum vorgesehen. Die Folge ist, daß in allen Bildungsschichten der Eindruck verbreitet ist, daß weltanschauliche (religiöse, philosophische) Fragen sowie Fragen der Ethik einerseits relativ unwichtig und andererseits ohne verbindlich-rationalisierbares Problembewußtsein Angelegenheit beliebigen Meinens sind.

Das bildungspolitische Dilemma des modernen Staates besteht also darin, daß er einerseits auf Grund seiner weltanschaulichen Neutralität die notwendigerweise weltanschaulich geprägten Bildungsziele der allgemeinen Bildung von sich aus nicht verbindlich normieren kann, aber andererseits auf Grund seiner bildungspolitischen Verantwortung nicht zulassen darf, daß das Bildungssystem als ganzes kollabiert, weil sein grundlegender und integrierender Teil in Beliebigkeit und Marginalisierung zu erodieren droht. Dabei ist klar, daß die bildungspolitische Bedeutung dieses Dilemmas mit dem Bedeutungsverlust der großen Kirchen zugenommen hat.

2. Sozialethische Konkretisierungen

Angesichts der geschilderten bildungspolitischen Sachlage möchte ich abschließend ohne Anspruch auf Vollständigkeit und Systematik einige Überlegungen zu Möglichkeiten anstellen, das Anliegen der allgemeinen Bildung und die Vermittlung von allgemeiner und spezieller Bildung bildungspolitisch zu realisieren. Allerdings können diese Überlegungen nicht mehr sein, als relativ undifferenzierte Denkanstöße.

- 1) Werfen wir zunächst einen Blick auf die große Vielfalt *kirchlicher Bildungseinrichtungen*, also Kindergärten, Schulen, Hochschulen, Bildungshäuser und Akademien in kirchlicher Trägerschaft: In diesem weiten Feld ermöglicht die kirchliche Trägerschaft eine eindeutige *weltanschaulich-religiöse Bestimmung des Bildungsziels* und eine klare Profilierung dessen, was wir allgemeine Bildung nannten. Wer diese Einrichtungen nützt, weiß das und rechnet damit. Das bil-

dungspolitische Dilemma des Staates tritt hier nicht auf. Die Chance, die sich daraus ergibt, sollte intensiv wahrgenommen werden. So etwa sollte in allen Schultypen darauf Wert gelegt werden, daß in *allen* »Fächern« (nicht nur im Religionsunterricht) die speziellen Bildungsgüter so vermittelt werden, daß ihre Fundierung in den weltanschaulichen, ethischen und eventuell auch ästhetischen Fragestellungen der allgemeinen Bildung deutlich wird, was freilich eine fachbezogene philosophische und theologische Weiterbildung der Lehrenden voraussetzt. In dieser Profilierung sollte das Spezifikum des Schulwesens in kirchlicher Trägerschaft liegen. Bildungspolitisch sollte seitens der öffentlichen Hände beachtet und respektiert werden, daß die Kirchen gerade durch ihre Bildungseinrichtungen die nach wie vor weitaus wichtigsten Akteure der allgemeinen Bildung in unserer Gesellschaft sind und daß der unverzichtbare weltanschauliche Diskurs vor allem durch sie am Leben erhalten wird.

- 2) Angesichts der bildungspolitischen Dilemmasituation des Staates und der zunehmenden Pluralisierung der Gesellschaft ist zu fragen, ob es nicht sinnvoll wäre, *die Möglichkeiten freier Trägerschaft im Schulwesen auszuweiten*, etwa im Sinne der Forderung *W. v. Humboldts* nach gesellschaftlicher Freiheit der Bildung gegenüber dem Staat und der Erfahrungen im angelsächsischen Schulwesen. Mehr als derzeit könnten auch entsprechend geeignete nichtkirchliche Träger Verantwortung übernehmen. Sie hätten damit die Möglichkeit, die Bildungsziele ihrer Schulen weltanschaulich zu definieren und im Sinne dieser Zielbestimmung die spezielle Bildung in die allgemeine zu integrieren. Eltern bzw. Schüler könnten ihren Präferenzen entsprechend wählen. Der Wettbewerb der Träger hätte eine stärkere Profilierung der Schulen zur Folge und eine Stimulierung der weltanschaulichen Diskurse. Vor allem aber wären dadurch mehr Schulen von der Dilemmasituation befreit. Selbstverständlich gibt es vielfältige Probleme, die einer solchen Tendenz entgegenstehen. Aber man sollte doch darüber nachdenken.
- 3) Bedingt durch die Dominanz bestimmter sozialer Teilsysteme und die geforderte weltanschauliche Neutralität ist besonders an der öffentlichen Schule die weltanschaulich-ethische Basis der allgemeinen Bildung (etwa in Sinne der vier Fragen Kants) weitgehend in den *Religionsunterricht* abgedrängt, während in den anderen »Fächern« die spezielle Bildung vorherrscht. In dieser prekären Situation sollte sich der Religionsunterricht auf seine wesentliche Aufgabe konzentrieren: auf die Erörterung der Frage nach Wesen und Bestimmung des

Menschen aus der Sicht des Sinnangebots der bestimmten Religion und im Kontext der aktuellen weltanschaulich-ethischen Diskurse. Hier liegt seine Schlüsselfunktion und seine Chance. Im christlichen Religionsunterricht muß insofern das *Wesen des Christentums* im Mittelpunkt stehen. Damit erfüllt er seine bildungspolitische und seine kirchliche Funktion. Darum sollte er es vermeiden, sich in diesbezüglich periphere Fragestellungen auszubreiten, die auch anderweitig behandelt werden können. Oft scheint sich der Religionsunterricht mehr mit dem Drogenproblem und der Dritten Welt als mit der Gottesfrage und der Heiligen Schrift zu beschäftigen.

- 4) Die Verflachung der allgemeinen Bildung, etwa der weltanschaulichen und ethischen Diskurse, steht zweifellos auch im Zusammenhang mit der Situation des Wissenschaftsbetriebs und der Bildungspraxis an *Hochschulen und Universitäten*. Auch hier dominiert in den meisten Studiengängen die spezielle Bildung, oft in Form hochdifferenzierter Spezialisierung, während allgemeine Bildung, insbesondere die Vermittlung der eigenen Disziplin in den größeren weltanschaulichen Zusammenhang, entweder überhaupt ausgeblendet oder nur unverbindlich angeboten wird. Viele Juristen studieren, ohne je differenziert mit den philosophischen Problemen des Rechtsbegriffs konfrontiert zu werden, und Analoges gilt für Psychologen bezüglich der Seele, für Geisteswissenschaftler bezüglich des Geistes, für Philologen bezüglich der Sprache, für Biologen bezüglich des Lebens und für Mediziner bezüglich des Menschen. Es ist unbestritten, daß im modernen Wissenschaftsbetrieb Ausdifferenzierung und Spezialisierung notwendig sind. Aber ohne die gegenläufige Bemühung um Integration dieses hochspezialisierten Wissens und Könnens in eine fundierende Weltorientierung und Existenzerhellung ist die akademische Bildung fragmentarisch-defizient, abstrakt und letztlich instrumentell. In dieser Beschränktheit fehlt ihr zudem die Kompetenz, ihre eigene soziale Relevanz wissenschafts- und technikethisch zu beurteilen. Falls es um Lehramtsstudiengänge geht, ist zu befürchten, daß die Absolventen auch im Unterricht nur spezielles Wissen und Können zu vermitteln vermögen. Insofern wäre es wünschenswert, wenn die Bildungspolitik stärker darauf hinarbeitete, diese Integration der speziellen Disziplinen in ihre größeren Zusammenhänge verbindlich zu machen. Damit fiel nicht nur der Philosophie eine wichtige Rolle zu. Er könnte sich auch zeigen, daß es bildungspolitisch klüger ist, die einschlägigen Potentiale der theologischen Fakultäten auf breiterer Ebene einschlägig zu nutzen, als sie

mit Ausdünnung und Schließung zu bedrohen. Das bildungspolitische Problem der Integration des speziellen Qualifikationserwerbs in die umfassenderen Zusammenhänge der allgemeinen Bildung, besonders der weltanschaulich-ethischen Fragestellung, stellt sich auf anderer Ebene in analoger Weise auch im Raum der *Berufsbildung*. Gerade hier führt der Druck des ökonomischen Teilsystems mit seinen beruflichen und betrieblichen Erfordernissen dazu, daß Bildung in diesem Bereich weitestgehend instrumentalisiert wird. Man denke etwa an die Tendenz, Elemente allgemeiner Bildung möglichst vollständig aus dem Berufsschulanteil der Ausbildung im dualen System zu eliminieren.

- 5) Daß die Bildungspolitik auf allgemeine weltanschaulich-ethische Bildung nicht einfachhin verzichten kann, zeigte sich auch in der Tendenz, für Schüler, die sich vom konfessionellen Religionsunterricht abmelden, das Fach Ethik vorzusehen. Sofern dieses Fach von der öffentlichen Hand verantwortet wird, gilt dafür die Forderung weltanschaulicher Neutralität. Seine Aufgabe kann insofern nur darin bestehen, ausgewogen in das Problembewußtsein der relevanten weltanschaulich-ethischen Diskurse einzuführen und über die wichtigsten philosophischen und religiösen Positionen zu informieren, was zweifellos ein wichtiger Beitrag zur allgemeinen Bildung ist. Allerdings scheint ein derartiger Unterricht erst für eine gewisse Altersstufe möglich zu sein. Es wäre wohl verfehlt, Schüler der Grundschule und der Sekundarstufe I mit unterschiedlichen Positionen zu konfrontieren und sie vor die Entscheidung zu stellen. Dennoch zeigt die Religionspädagogik, daß religiöse und sittliche Erziehung auch in diesem Alter durchaus möglich sind, allerdings nur dann, wenn wie hier ein bestimmtes Bildungsziel feststeht. Ein weltanschaulich-ethischer Unterricht für diese Altersstufe in Verantwortung der öffentlichen Hand, wie etwa das Fach Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde (LER) in Brandenburg, für den diese Vorgabe nicht besteht, läuft unvermeidlich Gefahr, die geforderte Neutralität zu verletzen. Ein solcher Unterricht wäre nur möglich, wenn in der Gesellschaft ein klarer ethischer und zivilreligiöser Konsens bestünde, etwa in Form eines *overlapping consensus* (John Rawls).
- 6) Abschließend ist kurz hinzuweisen auf die bildungspolitische Relevanz der *Medien*, die quasi als »vierte Gewalt« die Öffentlichkeit der Gesellschaft nachhaltig prägen. In ihrer Vermittlung vollziehen sich überwiegend die Meinungs- und Willensbildungsprozesse, erhalten die Diskurse ihr inhaltliches Profil und ihr argumentatives Niveau

und werden Bildungsgüter präsentiert und gewichtet. Die zunehmende Ökonomisierung der Medien, auch der öffentlich-rechtlichen, ihre dominante Orientierung am Markt (z. B. Einschaltquoten), aber auch ihre wachsende Globalisierung und Konzentration stellen für die Bildungspolitik eine ebenso unabweisbare wie schwierige Herausforderung dar.

Arno Anzenbacher, Dr. phil., ist Professor für Christliche Anthropologie und Sozialethik in Mainz.