

Zu den vergessenen
anthropologischen
Dimensionen

Der „blinde Fleck“ der Bildungsdebatte

Erich E. Geissler

An der PISA-Studie erscheint – im größeren Zusammenhang betrachtet – weniger erstaunlich, welcher Wirbel von ihr ausging, sondern vielmehr, dass sie überhaupt einen solchen Aufruhr erzeugen konnte. Denn wer die Bildungs- und Schulpolitik seit den 60er Jahren des letzten Jahrhunderts kontinuierlich verfolgte und ihre Konsequenzen einigermaßen vorurteilsfrei abschätzte, konnte erwarten, was jetzt offensichtlich wurde, dass nämlich eine jahrzehntelang politisch forcierte Schul- und Bildungskritik einmal die Bildungslandschaft in nicht mehr zu kaschierender Weise beeinträchtigen musste. Sehen wir uns dazu zunächst im Wald ausgebreiteter bildungspolitischer Fiktionen um.

Die Bildungsexpansion

Die Bildungspolitik seit den sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts ist durch widersprüchliche Argumentationen gekennzeichnet, die aber alle hohe Wirksamkeit entfalteten. Am Anfang stand Pichts Fanfare, uns drohe eine Bildungskatastrophe, weil wir in Kürze nicht mehr genügend Abiturienten hätten, um die nötigen Lehrer zu rekrutieren. Nach der Anzahl ihrer Abiturienten bewertet, stelle sich die Bundesrepublik als ein Entwicklungsland dar.

So sehr es sich dabei auch um alsbald korrigierte Übertreibungen gehandelt hatte, die Wirkung war höchst bemerkenswert. Denn ohne Zweifel wurden dadurch rasch und sehr wirksam bislang mehr bildungsferne Sozialschichten zu

einem größeren Engagement für die Bildung ihrer Kinder veranlasst. Aber da fast überall im sozialen Bereich wünschenswerte Entwicklungen sich nicht ohne weiteres von ambivalenten Nebenwirkungen abkoppeln lassen, traten Folgeprobleme auf, keine unerwarteten, indes für engagierte Propagandisten von Chancengleichheit höchst unwillkommene. Das Grundproblem anzustreben: der Bildungsexpansion (Dahrendorfs „Bildung als Bürgerrecht“) war ja schließlich nicht, ob sich weiterführende Schulen für eine quantitativ vermehrte Schülerpopulation öffnen, sondern vielmehr, ob diese denn auch unter jetzt deutlich erhöhten Leistungsanforderungen reüssieren wird. Denn in der Zusammensetzung der Jahrgangsklassen der weiterführenden Schulen musste sich fortan ein erheblich gesteigertes Leistungsgefälle bemerkbar machen als Abstand zwischen leistungsschwächeren Schülern mit einem erhöhten Bedarf an Lernzeit und Lernhilfe und den leistungsstärkeren, die weitaus zügiger, schneller und sicherer zu einem Lernerfolg kommen.

Die Möglichkeit, eine effektive Chancengleichheit zu erreichen, hing nunmehr an der Frage, ob sich dieses Problem individueller Lerndifferenzen im gemeinsamen Klassenverband werde lösen lassen. An damals als Lösungshilfe produzierte Argumente muss man heutzutage wahrscheinlich erst wieder erinnern. Im Zentrum stand die zu einem politischen Glaubenssatz stilisierte Behauptung, Begabung wäre nur zum geringen Teil, mögli-

cherweise überhaupt keine vererbungsabhängige Größe, sondern sozialschichtvermittelt. Dies verband sich rasch mit der vorwurfsvollen Behauptung, der Begabtere wäre der ungerecht Privilegierte, und es fanden sich alsbald – bis vor kurzem noch tätige – Pädagogen, die eine dagegen gerichtete gezielte Diskriminierung dieser angeblich ungerecht Privilegierten für politisch nötig erachteten. An solchen Vorurteilen orientierte Bildungspolitik hat sich ja auch in der Folge überhaupt nicht um die Hochbegabten in unserem Schulsystem gekümmert; mit teilweise verheerenden Konsequenzen für deren Bildungsgang.

Aus dem gleichen Lager stammten die heftigen Attacken gegen Leistungsmessung, die als Chancengleichheit negierendes Ausleseinstrumentarium verpönt wurde, durch das die ungerechte Sozialschichtung immer weiter perpetuiert werde.

Institutionalisierter Zugriff

Dass Integration eine schwere Belastung für viele Schüler bedeutet, wurde geflissentlich negiert, obwohl empirisch nachgewiesen. Denn auch ein virtuoser Lehrer ist nur sehr begrenzt in der Lage, ein hohes Leistungsgefälle didaktisch zu bewältigen. Er kann nicht verhindern, dass sich auf der einen Seite Erfahrungen permanenter Überforderung mit anschließendem Misserfolg ausbreiten, mit der fortschreitenden Zerstörung von Lernfreude und Lernwilligkeit. Aber die Lernschnelleren auf der anderen Seite sind nur scheinbar in einer besseren Situation. Die verbreitete Meinung, diese könnten sich ja schließlich selber helfen, stimmt nicht. Wir sprechen schließlich nicht umsonst von tödlicher Langeweile. Langweilige Vorträge leeren die Hörsäle, langweilige Predigten die Kirchen. Nur begabte Schüler haben keine Möglichkeit, sich dem zu entziehen, was ihnen in der aufgezwungenen Integration widerfährt. Ihnen wird kein

ihnen angemessenes und ihr Interesse stimulierendes Lerntempo gewährt. Und nun treibt unter dem PISA-Schock die Integrationseuphorie zu weiteren Egalisierungen: Jetzt wird zwangsweises Kasernieren der Grundschüler in Ganztagschulen bei gleichzeitiger früherer Einschulung angestrebt, ohne Blick und Verständnis dafür, dass verordnete Verpädagogisierungen sich auch zu einem drückenden Übel entwickeln können. Vielleicht sollten sich Schul- und Bildungspolitiker doch einmal die Zeit nehmen und sich die schulkritische Literatur Hermann Hesses, Rainer Maria Rilkes, Thomas und Heinrich Manns und Robert Musils ansehen, um einen selbstkritischen Blick für die Ambivalenz eines institutionellen Zugriffs zu gewinnen. Für jetzt bleibt nur die Hoffnung, dass sich engagierte Eltern energisch diesem Angriff auf ihr Erziehungsrecht widersetzen werden.

Globale Gesellschaftskritik

Deutlich im Gegensatz zu diesem Konzept politisch verordneter Integration zeigte sich eine zweite Argumentationschiene zur Leistungskritik, die von einer globalen Gesellschaftskritik ausging. Dafür lieferte die Frankfurter Schule das theoretische Werkzeug, und zwar durch die von ihr konzipierte Zusammenführung der Marxschen Entfremdungs- mit der Freudschen Verdrängungsthese. Die Gesellschaft, die Adorno stets als antagonistisch beschrieb, entfremde den Menschen von seinem wahren Selbst und stürze ihn dadurch in krank machende Verdrängungen. Bei Adorno las sich das folgendermaßen: „In der antagonistischen Gesellschaft sind die Menschen, jeder einzelne, unidentisch mit sich selbst und kraft solcher Spaltung a priori beschädigt ... Selbsterhaltung glückt den Individuen nur noch durch selbstverordnete Regression“ (*Sociologica I*, 1955).

Von solcher Gesellschaftskritik aus wurde die Schule generell als die Institu-

tion gebrandmarkt, in der die – wie es mitunter hieß – zwangsweise „Zurichtung“ der Heranwachsenden für gesellschaftliche Ansprüche geschehe. Diese Art von Gesellschaftskritik konnte man deutlich an den Titeln der durchweg negativ getönten Jugendenqueten der siebziger und auch noch achtziger Jahre erkennen, wo regelmäßig von Anpassung, Ausstieg, Widerstand zu lesen war („Aussteigen oder Rebellieren?“, 1981, „Jugendliche zwischen Aufbruch und Anpassung“, 1983). Es war die Zeit, als Gehorsam zur verderblichen Untugend erklärt und eine „Erziehung zum Ungehorsam“ gefordert wurde, von angeblich grassierender Schulangst zu lesen war, Buchtitel wie „Macht die Schule krank?“ kursierten und man ausdrücklich über „Gegenschulen“ diskutierte.

Diese Schulkritik war universell. Ihr ging es nicht nur um die Überwindung von sozialen Privilegien, sondern um eine „herrschaftsfreie Gesellschaft“, erkennbar an dem anthropologischen Leitbild unmittelbarer und uneingeschränkter Individualität, die sich ausschließlich nach ihren je und je individuellen Bedürfnissen richten sollte. Deshalb die scharfe Gegensatzlichkeit von selbstbestimmt und selbst gesteuert versus fremdbestimmt und außengesteuert.

„Entfaltung“, ein biologischer Sachverhalt, wurde in Analogie auf geistige Entwicklung übertragen, wobei verdeckt blieb, dass zwar jeder Gedanke in meinem individuellen Bewusstsein entsteht, dessen Inhalte jedoch nicht aus mir selber geschöpft werden können. Folge dieser Einseitigkeit (Konstruktivismus) war, dass inhaltliches Lernen in einem erheblichen Maße zurückgedrängt wurde durch jetzt für wichtiger gehaltene Diskussionen, Problematisierungen und ähnliche neue Unterrichtsformen. Dies reichte bis zur grotesken Verzerrung, dass Kritik an einem Sachverhalt vor das Begreifen und Verstehen rückte. Indoktrinierte Vorur-

teile rangierten vor unverstellter Wahrnehmung. Parteilichkeit erschien wichtiger als Objektivität.

Die Wirkung der Frankfurter Schule ist zwar längst verblasst. Aber in der Postmoderne, im Konstruktivismus und in der Annahme einer Autopoiesis ist die Kritik weiterhin lebendig, gesellschaftliche Leistungsforderungen stünden im strikten Gegensatz zum elementaren Recht ungeschmälerter freier Selbstentfaltung.

Lern- und Leistungsbereitschaft

Dass eine Institution, die jahrzehntelang unter diesem doppelten Negativ-Image stand und zum guten Teil heute noch steht, nicht allein von sich aus und dazu womöglich noch in einer einzigen Kehrtwendung das alles abstreifen kann, was ihr angehängt worden ist, macht den einleitenden Satz verständlich: Man braucht sich nicht über geringe Leistungsbereitschaft zu wundern, nachdem Leistungswilligkeit lange und heftig desavouiert worden ist und im weiterhin bestehenden Vorurteil gegen individualitätsgerechte Differenzierung – als angebliche Auslese unerwünscht – immer noch wird.

Auch muss man daran erinnern, dass die meisten der heute tätigen Lehrer ihre Ausbildung in dieser Zeit erhielten, als in sehr vielen universitären Ausbildungseinrichtungen weniger Inhalte solider Unterrichtsführung vermittelt wurden als vielmehr ausgesprochen heftige Schulkritik der dargestellten Art. Es gab damals nicht viele Pädagogen, die auf das groteske Missverhältnis hinwiesen, dass angehende Lehrer auf diese Weise von vornherein der Institution entfremdet wurden, in der zu arbeiten später ihre berufliche Aufgabe sein sollte.

Wollen heute Bildungspolitiker Lehrer für die nunmehr deutlich gewordenen Bildungslücken zur Verantwortung ziehen, dürfte dies nicht ohne eine vorausgehende sehr gründliche Selbstkritik ge-

schehen: erstens, ob man nicht zuvor selber mit Hand an die Diffamierung von Lern- und Leistungsbereitschaft gelegt und zweitens, was man denn bislang bereits nachweisbar zur Rehabilitierung des mutwillig Zerstörten getan hat.

Zeitübergreifendes Wissen

Was eben dargelegt wurde, ist fundamental, bezeichnet aber nur einen Teil der gegenwärtigen Problemlage, denn der zuletzt genannte Entwicklungsstand – der zunehmende Verlust der Inhalte – wurde nachhaltig forciert, dabei zugleich richtungsmäßig verändert durch die Diskussionen, die sich mit dem Thema Informationsgesellschaft verbanden, insbesondere dem Umstand einer mengenmäßig steil ansteigenden Wissensvermehrung auf der einen und einer genauso schnellen Wissens-„Veralterung“ auf der anderen Seite. Sofort ist darauf hinzuweisen, dass diese Behauptung durchweg ohne sorgfältige Prüfung blieb, ob denn, was auf begrenzte Wissensbereiche (insbesondere Informatik und Biologie) zweifellos zutrifft, zu einer generellen Aussage erhoben werden dürfe. Dies muss falsch sein, denn wir lesen schließlich noch immer Aristoteles und das Alte Testament, und das doch nicht nur aus bloßem historischen Vergnügen.

Nunmehr erhob sich „lebenslanges Lernen“ zum dominanten bildungspolitischen Schlagwort; auch dies wieder in offensichtlicher Einseitigkeit, als ob es sich dabei um ein völlig neues Problem handle, als ob nicht von Aristoteles über Thomas von Aquin bis zu Kant und Goethe immer schon ein Leben lang gelernt worden wäre, nicht nur jeder ernst zu nehmende Wissenschaftler, sondern jeder Gebildete ein Leben lang gelernt hat, noch ehe die Informationsgesellschaft daraus ein Schlagwort machte.

Allerdings traten jetzt, verbunden mit diesem Schlagwort vom „lebenslangen Lernen“, deutliche argumentative Verän-

derungen auf. Bislang war unter lebenslangem Lernen stets ein Überprüfen bislang entwickelter Annahmen durch neue inhaltsorientierte Erfahrungen verstanden worden. Hier beginnen die entscheidenden Differenzen, denn neuere Vertreter eines lebenslangen Lernens denken anders. In der Annahme, dass Wissen im gleichen Maße „veralte“, in dem neues produziert werde, steckt die gefährliche Meinung, das Neuere wäre per se das Qualifizierte, weshalb bisheriger Erfahrung keine bevorzugte Qualität zukommen könne und es folglich auch keines Grundstocks eines sowohl genügend umfangreichen wie ausreichend geprüften Wissens mehr bedürfe, dem zeitübergreifende Gültigkeit zukomme. In dieser neuen Version eines lebenslangen Lernens reduzierte sich die Bedeutung eines inhaltlich definierten Wissens so weit, dass Inhalte zu einer beliebig austauschbaren Größe schrumpften. Die Bedeutung von Wissen sei an seiner Aktualität und das heißt am jeweiligen pragmatisch bestimmten Bedarf zu messen.

„Just in time“

Hier tauchte das in der vernetzten Industrieproduktion gebräuchlich gewordene Prinzip des *just in time* in der Bildungsorganisation auf und machte pädagogisch Furore: Als entscheidend dürfe nicht mehr gelten, was ein Schüler an überprüfbarem Wissen besitze, sondern vielmehr seine formale Qualifikation, etwas *just in time* möglichst rasch und ohne weitere Hilfe intellektuell aufzunehmen, zu verarbeiten und anzuwenden. Damit schob sich das *Wie* der Methode bedeutungsmäßig weit vor das *Was* der Inhalte.

Dass es sich dabei – im angemessenen Verhältnis betrachtet – tatsächlich um ein wichtiges pädagogisches Prinzip handelt, soll keineswegs bestritten werden. Schließlich hat es auch eine mittlerweile längere Tradition; so unter anderem auf Wilhelm von Humboldts Grundlegung

gymnasialer Pädagogik gestützt, auf die der Satz vom „Erlernen des Lernens“ zurückgeht. Hundert Jahre später wurde dieses Prinzip sodann von den Arbeitschulpädagogen auf die Elementarschule übertragen und in seiner umfassenden Bedeutung nachhaltig betont. Man erinnere sich nur an Hugo Gaudigs konstante zentrale Forderung: „Der Schüler habe Methodel“, die er in den zwanziger Jahren des letzten Jahrhunderts publik machte.

Es besteht indes ein nachhaltiger Unterschied darin, ob das inhaltsorientierte Lernen, das *Was* der Inhalte, durch das methodische Element, das *Wie*, ergänzt wird, oder ob sich das zweite, formale Prinzip an die Stelle der Inhalte setzt. Genau das geschieht neuerdings in einem zunehmenden Maße.

Eine direkte Folge dieser Veränderung war, dass sich nunmehr ein neues Vokabularium in den Vordergrund der Lernziel-Diskussionen schob; nicht mehr Lehrplanfragen nach dem, was Schüler inhaltlich wissen und kennen sollten, sondern Mobilität im Sinne von Sich-rasch-verändern-Können, Flexibilität als Bereitschaft, sich ohne Zögern veränderten Verhältnissen anzupassen, Kreativität um *just in time* brauchbare Lösungen zu finden.

Zauberformel „Kompetenz“

In den frühen Curriculum-Diskussionen der sechziger Jahre (Saul Robinsohn) war in diesem Zusammenhang von „Qualifikationen“ gesprochen worden. Seit der Mitte der achtziger Jahre schob sich immer mehr das Wort „Kompetenz“ in den Vordergrund, das heutzutage die bildungspolitischen Diskussionen weithin regiert und mittlerweile zu einer Art didaktischer Zauberformel stilisiert wurde. In dem Band *Zukunft der Schule – Schule der Zukunft* der Bildungskommission NRW, 1995, heißt es: „Schule soll sich auf das Lernen konzentrieren, jedoch nicht

im Sinne einer historisch überwundenen Lernschule. [...] Lernkompetenz aufzubauen wird die zentrale Aufgabe im ‚Haus des Lernens‘ sein.“ Es folgt der Reigen an Schlagworten, mit denen Bildungspolitik sich neuerdings gerne schmückt: „Innovationsfähigkeit“, „Partizipations- und Teamfähigkeit“, „Lern- und Handlungsfähigkeit“.

In der von Wolfgang Clement, Edelgard Buhlman unter anderen 1997 herausgegebenen Schrift *Bildung entscheidet über unsere Zukunft. Für eine neue Bildungsinitiative* heißt es noch betonter: „Die Kompetenz zu lebenslangem Lernen wird [...] zu einem zentralen Bildungsziel. [...] Das Erlernen von Methoden-, Orientierungs- und Problemlösekompetenz [...] setzt eine neue Lehr- und Lernkultur an Bildungseinrichtungen voraus.“

Wiederum: Dem mit Kompetenz bezeichneten Sachverhalt käme ganz ohne Zweifel eine hohe pädagogische Bedeutung zu, allerdings sofern er in einen angemessenen didaktischen Rahmen eingefügt wird. Schließlich wurde sowohl anhand der TIMMS- wie der PISA-Studie nach problemorientierten Kompetenzen gesucht. Die entscheidende Differenz besteht darin, dass die Propagandisten einer „neuen Lernkultur“ an freischwebende, auf beliebige Inhalte gleichermaßen anwendbare Kompetenzen denken, ohne kritische Prüfung, ob es eine solche inhaltsfreie „Lernbereitschaft als Grundqualifikation“ überhaupt gibt.

Genau hier offenbart aber das Kompetenz-Konzept seine Tücken, denn Kompetenzen lassen sich nicht anstelle von Inhalten lernen, sondern immer nur im intensiven Umgang mit Inhalten. Nur wer inhaltsbezogene Problemlagen kennt – im Problemkontext der PISA-Studie: nicht nur die Technik des Lesens, sondern die inhaltlichen Probleme des Gelesenen –, kann darüber diskutieren. Werden die Inhalte ins Beliebige geschoben, zur zufälligen Reckstange für formale Übungen

degradiert, darf man sich nicht wundern, wenn sie den Schülern gleichgültig bleiben. Dies ist dann freilich ein Mangel des pädagogischen Konzeptes, nicht der Schüler.

Bild des „neuen Menschen“

Ziehen wir aus den ausgebreiteten Überlegungen ein Resümee. Auf der subjektiven Seite des Lernenden wurden sehr lange die unentbehrlichen Bildungsanstrengungen als angeblich außengesteuerte Entfremdungstechniken in Verruf gebracht. Die notwendige Korrektur dieser Art Bildungspolitik hat noch nicht stattgefunden. Man vergleiche dazu nur den Streit darüber, ob die Benotung von Fleiß, Ordnung, Aufmerksamkeit wieder eingeführt werden solle.

Auf der objektiven Seite der Bildungsinhalte wurde auf Faktenkenntnis ausgerichtetes Lernen als „historisch überholt“ bezeichnet – so wörtlich im Dokument der Bildungskommission NRW – und dadurch immer weiter ins Abseits abgedrängt. So ging im Deutschunterricht praktisch jedweder verbindliche Kanon verlustig. Aber nicht nur das: Bereits die Versuche, eine Kanondebatte wiederum in Gang zu setzen, wurden als unangemessener Traditionalismus verworfen. Diese beiden bildungspolitischen Konzepte flankieren das „Bild des neuen Menschen“, der sich durch eine „Lernbereitschaft als Grundqualifikation“ auszeichnen solle.

Verlorener Sinnbezug

Welche nachgerade grotesken Sprünge dabei von den Propagandisten dieser neuen Bildungsidee vollzogen wurden, zeigt sich anhand folgender Überlegung: In der scharfen Leistungskritik der siebziger Jahre wurde vom so genannten „Fetischismus der Leistungsgesellschaft“ gesprochen, wonach eine Orientierung an Leistung ohne die damit stets zu verbindende Frage, woran sich Leistungsforde-

rungen denn inhaltlich legitimierten, als äußerste Form von Entfremdung zu betrachten sei. Heute kommt aus demselben politischen Lager die Forderung nach einer „Lernbereitschaft als Grundqualifikation“. Den Autoren blieb offensichtlich verborgen, dass sie nunmehr selber eine formale Leistungsforderung vor jedwede inhaltliche Legitimation rücken und damit außerhalb eines jeden Sinnbezugs belassen.

Diese Spezies eines neuen Menschen musste sich nach dem 11. September erheblichen kritischen Fragen stellen, denn schließlich: Waren denn nicht die Attentäter dieses Tages geradezu mustergültige Beispiele für eine gelungene „Lernbereitschaft als Grundqualifikation“ und wurde nicht dadurch *ad oculos* demonstriert, auf welche Irrwege bezugslos belassene formale Qualifikationen geraten können? Auch Partisanen lernen, und die Meister unter ihnen demonstrieren sicherlich konsequente Lernbereitschaft als Grundqualifikation. Soll sich darin künftig auf Humanität ausgerichtete Bildung erschöpfen?

Verdrängte Anthropologie

Hinter diesen bislang ausgebreiteten Themen stoßen wir auf eine zentrale Frage als dem eigentlichen Problemkern der bildungstheoretischen Konfrontation. Dies ist die sukzessive Verdrängung der Anthropologie als philosophische Disziplin in ihrer fundamentalen Bedeutung für die Pädagogik durch Soziologie. Zur Erläuterung die dafür verantwortliche Problementwicklung: Der Historismus als dominante Denkrichtung der Moderne attackierte jede zeitübergreifende Substantialität als angeblich unaufgeklärten Restposten der Geschichte. Das gleichfalls in der Folge dieser Konzeption entstandene Leitbild einer „offenen Gesellschaft“ als allein akzeptable Form humaner Vergesellschaftung verdeckte – bei aller hohen Bedeutung, die keinesfalls geschmälert

werden soll –, dass nicht alles verhandelbar ist. Es kann und darf kein *anything goes* geben! Das gilt insbesondere für den Geltungsbereich der Menschenrechte und den sich daraus wiederum ergebenden unaufhebbaren Anspruch an jede staatliche und nachfolgende institutionelle Ordnung.

Menschenrechte und aus ihnen abgeleitete Grundrechte haben die bei ihrer Interpretation nicht immer deutlich genug beachtete Besonderheit, dass in ihnen neben der meist im Vordergrund der Aufmerksamkeit stehenden Schutzfunktion sich auch eine Verpflichtung ausdrückt, denn dem Schutzanspruch entspricht ein Hilfsgebot. Nicht nur, dass niemand das dem anderen zustehende Recht schmälern darf. Bürgerpflicht ist es, daran mitzuhelfen, dass niemandem dieses Recht streitig gemacht wird.

Dies erweist sich bei näherer Betrachtung von solcher Wichtigkeit, dass es weit über die Erzwingbarkeit durch rechtsstaatliche Sanktionen hinausreicht und in den Bereich einer unaufhebbar universellen und nicht nur privaten Moral gehört. Man kann das durch den Verweis belegen, dass jedwede menschliche Kommunikation in der Form der Rede und noch mehr der der Handlung auf der Grundlage von Vertrauen und Verantwortung fußt. Ob einer sein Auto zum Mechaniker bringt oder ärztliche Hilfe in Anspruch nimmt oder einer Bank sein Geld anvertraut oder in einem Geschäft Lebensmittel kauft, in jedem Falle handelt er vertrauensvoll, weil er die Handlungen des anderen niemals zur Gänze überprüfen kann; deshalb hat Luhmann zu Recht, wenngleich in der Formulierung stark instrumentalisiert wirkend, Vertrauen als „Mechanismus der Reduktion von gesellschaftlicher Komplexität“ charakterisiert.

Wir vertrauen beim Fliegen unser Leben einem Piloten und der ihn beschäftigenden Verkehrseinrichtung an. Dieses Vertrauen ist zwar nicht blind. Aufsichts-

gremien verschiedener Art sorgen für Kontrollen. Aber gäbe es keine meinem Vertrauen korrespondierende Verantwortungsfähigkeit und Verantwortungsbereitschaft auf der anderen Seite – des Automechanikers, des Zahnarztes, des Nahrungsmittelproduzenten, des Flugzeugführers –, deformierte sich jede soziale Handlung zu einem hochgradigen *Vaubanquespiel*.

Moralische Qualitäten

Bildung erfährt deshalb in dieser wechselseitigen Verschränkung des Vertrauenskönnens und der Verantwortungsbereitschaft ihre höchste Bedeutung, und hier zeigt sich dann zugleich, wie unzureichend eine bloß formale Ausbildung bleiben muss, denn die genannten moralischen Qualitäten verweisen auf unverzichtbare und unersetzbare Inhalte. Bei aller historischen Wandelbarkeit und aller relativierenden Offenheit der Gesellschaft muss deshalb gegen die rücksichtslose Formel des *anything goes* gerichtet an Bildungs- und Erziehungszielen festgehalten werden, denen überzeitliche Bedeutung zukommt, weil sie an der entwickelten Anthropologie der personalen Verfassung des Menschen ausgerichtet sind. Ihre gegen Historismus und Relativismus gerichtete Fundierung gleicht formal und inhaltlich der des kategorischen Imperativs durch Kant: Es lässt sich keine Situation eines auf Gerechtigkeit gegründeten menschlichen Zusammenlebens ohne diesen wechselseitigen Bezug von Vertrauen und Verantwortung denken.

Darauf gestützt ist sodann an zwei wichtige moralische Grundsätze zu erinnern, die der ausufernde Relativismus der letzten Jahrzehnte gleichfalls verschlissen hat. Das ist einmal das Prinzip der Wechselseitigkeit, des *do ut des*, dass ich dem anderen das Gleiche zu geben bereit bin, was ich für mich in Anspruch nehme. Weiter noch reicht das Prinzip der Uneigennützigkeit, das sich auf die

gleichfalls ungerechtfertigt verdeckte anthropologische Tatsache stützt, wonach jeder von uns in großen Teilen seines Lebens uneigennützige Hilfe anderer in Anspruch nehmen muss: in der Kindheit, bei Behinderungen und Krankheiten, im Alter. Dies gilt gleichfalls in vielen anderen Bereichen: so in Kirchengemeinden, Sport-, Gesangs- und Wandervereinen, Begegnungseinrichtungen, Einrichtungen nachbarschaftlicher Hilfe, die alle – wie es in unserer gesellschaftlichen Gegenwart immer bedrückender hervortritt – nicht existieren können, wenn es nicht jemanden gäbe, der willig ein so genanntes Ehrenamt übernimmt. Das alles gehört zum Bereich fundamentaler inhaltlicher pädagogischer Zielsetzungen, die man nicht vornehmlich an wirtschaftlichen Erwägungen der Brauchbarkeit festmachen darf, wie das heutzutage weithin geschieht. Dadurch ist der weit- aus größere Umfang der Lebensaufgaben, für die Bildung vorbereitend helfen muss, aus dem Blick geraten. Wiederum auf Anthropologie gestützt: Jedes Individuum, das zu sich selber Ich sagen kann und sein Leben als seine eigene Aufgabe verstehen soll, wird mit den folgenden vier Aufgabenbereichen konfrontiert:

- natürlich auch dem des Berufes und der dafür erforderlichen Qualifikation der Tüchtigkeit und der Solidität,
- dann aber auch dem des Staatsbürgers und der dafür geforderten Legalität,
- dazu dem sozialen Umfeld der Familie, der Nachbarschaft, der Freundschaft mit den beiden schon genannten moralischen Grundsätzen der Wechelseitigkeit und der Uneigennützigkeit,
- und schließlich dem vorhin gleichfalls schon angesprochenen Aufgabenbereich, der alles vorher Genannte in sich

einschließt: Das Ich müsse sein Selbst als seine eigene Aufgabe begreifen, für das es zuerst selber Verantwortung trägt und deshalb die dafür nötigen Grundlagen erwerben muss, denn alle vier Aufgabenfelder haben als unabdingbare Voraussetzung, dass die Person in ihrem Bildungsgang die Selbstständigkeit im Urteilen und Handeln erworben hat, ohne die sich nicht von verantworteter Lebensführung sprechen lässt.

Fahrwasser der Funktionalisierung

Nimmt man dieses umfassende Aufgabenfeld einer anthropologisch fundierten Pädagogik in den Blick, wird deutlich, in welch erschreckendem Ausmaß die heutigen Bildungsdiskussionen in das Fahrwasser von Funktionalisierung, gesamtwirtschaftlich wünschenswerter Leistungsorientierung und Brauchbarkeit geraten sind. Vergessen wurde, dass es alle Bildung mit der Person als einem Wesen zu tun hat, dessen Leben sich zuerst und in der Hauptsache auf der Innenseite der Individualität ereignet: als meine Hoffnung, meine Zufriedenheit, meine Enttäuschung, als meine Resignation oder mein Glück.

Damit die Person die Selbstständigkeit erlangt, ihr Leben in einer Weise zu führen, dass sie die entfernteren Folgen ihrer jetzigen Handlungen rechtzeitig in Rechnung stellen lernt – sowohl in der Dimension individueller Zufriedenheit wie der moralischen Seite der Sozialpflichtigkeit –, dafür tragen die Bildungsinstitutionen Verantwortung. Lernfähigkeit ist dafür ganz ohne Zweifel eine wichtige Qualifikation. Es dabei zu belassen, muss indes als ein folgenschwerer Fehler deutlich kritisiert werden.