

Rainer Schmid-Zartner, Philipp Freiler:

Was Bildung (auch) sein könnte.

## Einleitung:

*Man kennt sie gut, diese Schülerinnenfrage, resignativ geseufzt oder konfrontativ vorgetragen: „Wozu brauchen wir das?“*

*In freier Wildbahn, zum Beispiel im Mathematikunterricht, tritt sie bevorzugt bei wilden Berg- und Talfahrten auf Funktionskurven auf oder auch, wenn Vektoren wie Speere durch den Klassenraum fliegen und den Schülerinnen und Schülern dann ist, als ob es tausend Vektoren gäbe, und hinter tausend Vektoren keine Welt. Als Adressat dieser Frage, als Lehrerin oder Lehrer, kann man da unterschiedlich reagieren. Das Spektrum reicht vom pädagogisch doch etwas bequemen Hinweis auf Lehrpläne, (standardisierte) Abschlussprüfungen, Qualitätskontrollen und Outputorientierung bis hin zu einer Position, die darin die eigentliche Bildungsfrage sieht, als legitimen Ausdruck eines Bedürfnisses Heranwachsender nach Sinn, Bedeutung und Einordnung. Letzteres setzt allerdings auch bei den Lehrenden selbst eine ganzheitliche Sicht auf Mensch, Welt und Bildung voraus.*

*Und so menschlich dieses Bedürfnis nach Bedeutsamkeit auch ist, seine Befriedigung ist mit großen Anstrengungen verbunden. Denn vor die Alternative gestellt, in Freiheit und Autonomie von Vernunft und Verantwortung selbst um ein Verständnis unserer wirklich wichtigen Fragen zu ringen, oder eher in Unfreiheit vorgefertigte Antworten einfach zu übernehmen, tendieren Menschen doch überwiegend zur bequemen Unfreiheit (im „Großinquisitor“ von Dostojewskij eindrucksvoll dargestellt).*

*Dieser Befund ist nicht nur eine Hypothese – wir erleben alle immer wieder im praktischen Unterricht, wie verzweifelt sich Menschen gegen die Zumutung eigenständigen Denkens zur Wehr setzen können.*

*Es nimmt dann schon anekdotische Züge an, wenn etwa eine Schülerin angesichts der nahenden Zentralmatura in authentischer Empörung über die Ungerechtigkeit ausbricht, dass ihre Vorgänger/innen noch „blöd“ bleiben durften, während sie „gescheit“ werden müsste, oder eine andere dem Lehrer, der von ihr eigene Anstrengung bei der Bearbeitung einer Mathematikaufgabe einfordert, vorhält, sie sei doch schließlich zum Lernen in der Schule und nicht zum Denken.*

*Welche Vorstellung von Lernen, Denken, Schule und Bildung hat sich da eigentlich herausgebildet und warum bloß?*

*Der ernsthafte Aspekt daran ist aber der scharfe diagnostische Blick, das ausgeprägte Bewusstsein für Qualität, das hinter diesen Ausbrüchen oft gar nicht so tief unter der Oberfläche verborgen liegt, und auch das Bewusstsein der Mühsal, die nun einmal mit autonomen Vernunftgebrauch verbunden ist.*

*Wie aber motiviert man Heranwachsende, sich diesen Mühen der Ebene zu unterziehen, und den noch größeren Anstrengungen, die nötig sind, um auch einmal aus größerer Höhe einen faszinierenden Rundblick genießen zu können?*

*Wie bringt man sie auf einen Weg, den sie doch nur selbst gehen können, und den man wahrlich nicht immer als einfach, dafür aber als lohnend und bereichernd erleben kann?*

*Die hier versuchte Antwort beansprucht allgemeine Gültigkeit, für alle Schulfächer und alle Entwicklungsstufen vom Kindergarten bis zur Universität, denn sie berührt Bildung in ihrem eigentlichen Gehalt: Indem man konsequent versucht, die Frage nach der „Brauchbarkeit“ als eine nach Bedeutsamkeit zu beantworten und einfach nicht müde wird, immer wieder auch einmal die Relevanzreflexion zu provozieren.*

## Hauptthese:

Der Mensch ist (für uns) ein *Handlungswesen*, das im Horizont von Sinn- und Bedeutungszuschreibungen eine Welt nicht einfach bloß vorfindet und bewohnt, sondern diese aktiv gestaltend erst hervorbringt und damit eigentlich zu *seiner Lebenswelt* macht, und das heißt zu einem bedeutsamen Ganzen, zum Kosmos, ausformt. Diese *Welt- und Selbstgestaltungsfähigkeit* des Menschen, die Ermächtigung zur *Autorenschaft der eigenen Existenz* ist anthropologisches Fundament, Inhalt und Ziel gleichermaßen einer gehaltvollen Vorstellung von Bildung (auch im wörtlichen Sinn von Welt- und Selbstbildung). Auf dieser spezifisch menschlichen Form des „Gestaltungshandelns“ ruht individuelle wie kollektive Identitätsbildung auf.

Wenn man ein derartiges Menschenbild als Ausgangspunkt für bildungsphilosophische und bildungstheoretische Überlegungen akzeptiert, dann macht sich beim Blick auf gängige „Bildungskonzepte“ und – mehr noch – auf etablierte Bildungspraktiken rasch Ernüchterung breit. Diese erscheinen speziell unter anthropologischer Perspektive und auch aus geistesgeschichtlichem Blickwinkel (Aufklärung) als defizitäre und reduktionistische Verfallsformen ungleich gehaltvollerer Vorstellungen.

Wir sehen also mit der Sinndimension einerseits und dem Gestaltungshandeln andererseits zwei wesentliche Bereiche angesprochen, in denen speziell die „organisierte“ Bildung erhebliche Defizite aufweist:

- Bedeutsamkeit und die darauf bezogenen Reflexionsformen werden weitgehend verfehlt oder sogar als bedeutungslos bzw. als Hindernisse für stromlinienförmig optimierte Lernprozesse betrachtet und dementsprechend ignoriert.
- Handeln wird primär als Vollzugshandeln im Rahmen von letztlich unbegründet vorgegebenen, unthematizierten regelhaften Kontexten, als „Regelvollzug“ also, verstanden und entsprechend eintrainiert. Der kritisch-nachdenkliche Blick „von außen“ auf diese Konzepte und Kontexte, die Frage also nach den „Endzwecken“ und damit nach der Sinnhaftigkeit all dieser Anstrengungen degeneriert zu einer „Brauchbarkeits- und Verwertbarkeitsapologetik“ und verschwindet schließlich endgültig im hektischen Handlungsaktionismus.

Unsere Fundamentalkritik an dem, was landläufig als „Bildung“ gilt, lässt sich folgendermaßen zusammenfassen: Unter dem Zugriff dieser „Bildung“ verwandelt sich das zutiefst menschliche Grundbedürfnis nach (über bloß instrumentelle Brauchbarkeit hinausgehende) Sinnhaftigkeit und Bedeutsamkeit fast unmerklich und jedenfalls unwiederbringlich in etwas, das nur noch in Kategorien von Funktionalität und Zweckrationalität adäquat gefasst werden kann.

***Der Mensch als Architekt seiner (natürlichen und sozialen) Welt und als Autor seines Lebens in diesem Kosmos steht am Beginn und am Ende jeglicher Bildung. Es bedarf dringend einer Neubesinnung auf einen Bildungsbegriff, in dem Sinn und Bedeutsamkeit die zentrale Stellung einnehmen.***

## Was ist ein Bildungsfach?

Im Erleben von Sinn und Bedeutungshaltigkeit kommt der Mensch eigentlich erst ganz zu sich selbst. Unserer anthropologischen Fundierung von Bildung entsprechend muss sich demnach ein potenzielles Bildungsfach wesentlich daran messen (lassen), ob es auf dieser anspruchsvollen Ebene ein gehaltvolles Reflexions- und Diskursangebot macht bzw. machen könnte. Anders formuliert: Ein Bildungsfach legitimiert sich unter anderem dadurch, dass es mit Bezug auf seine Inhalte konsequent die (diskursive) Reflexion auf den individuellen und kollektiven Sinn bzw. die Bedeutsamkeit eben dieser inhaltlichen Angebote provoziert („Relevanzreflexionsprovokation“).

Auch und gerade als Mathematiklehrer wollen wir uns der Herausforderung stellen, ein Fach, das man – im Sinne obiger Begriffsfestlegung – möglicherweise am allerwenigsten als Bildungsfach akzeptieren würde, auf seine diesbezüglichen Qualitäten hin zu befragen: (wie) lässt sich die Mathematik als Bildungsfach ausweisen?

Wir unterscheiden dabei zwei mögliche Interpretationen dieser Frage:

- Mit Bezug auf die weithin etablierte Unterrichtspraxis ist die Antwort negativ: So wie Mathematik – üblicherweise – unterrichtet wird, ist sie tatsächlich weit vom Bildungsfachstatus (in unserem Sinn) entfernt. Spätestens auf der Oberstufenebene geht es wesentlich um ein Training in weithin unverstandenen Methoden und Verfahren, wobei auch die Frage nach Sinn und Bedeutung dieser Anstrengungen unbeantwortet bleibt. Die standardisierte Abschlussprüfung als Primärmotivation für alle diese Mühen immer fest im Blick der Beteiligten fällt die Absurdität der Situation nur selten auf: Ist etwas tatsächlich (nur) deshalb wichtig, weil es zur Matura kommt, oder sollte es nicht doch eher so sein, dass etwas zur abschließenden Prüfung kommt, weil es (an und für sich) relevant und wichtig ist? Von Roland Fischer wurde im Zusammenhang mit höherer (mathematischer) Allgemeinbildung eine Aushandlungsforderung („Kant'sche Zumutung“) formuliert: Nach dem Abschluss eines Kapitels sollte im Klassenverband diskutiert und mit Gründen entschieden werden, welche der gerade erarbeiteten Inhalte oder Methoden so relevant sind, dass sie allen „Gebildeten“ zugemutet werden sollten. Es braucht nicht allzu viel Phantasie, um sich auszumalen, wie dieser Aushandlungsprozess etwa im Fall der Vektorrechnung enden würde. Wenn man die Frage nach dem Bildungsfachcharakter der Mathematik also praxisorientiert versteht, dann ist diese kein Bildungsfach im von uns vorgeschlagenen Verständnis von Bildung.
- Die Fragerichtung ändernd könnte man aber auch auf einer grundsätzlicheren Ebene die Mathematik auf ihr Potenzial für eine Bildungsfachkarriere hin analysieren. Unser möglicherweise überraschender Befund: Die Mathematik bietet in erstaunlichem und ermutigendem Ausmaß tatsächlich die Möglichkeiten, sie als Bildungsfach aufzufassen und auch praktisch als solches zu unterrichten. Dieser – prima vista vielleicht kühn erscheinenden – These und ihrer Begründung wollen wir uns nun zuwenden.

Als Beleg für die Außenseiterposition der Mathematik im Bildungsfachkanon wird manchmal die Beobachtung angeführt, dass bei geselligen Zusammenkünften auch „gebildeter“ Menschen über dies und das und alles (Un-)Mögliche angeregt disputiert wird – so gut wie nie aber über die Mathematik. Darüber hinaus scheint auch das Eingeständnis, in Mathematik immer „eine Niete“ gewesen zu sein, dem Bildungsstatus einer Person keinerlei Abbruch zu tun, im Unterschied zu entsprechenden Outings in Bezug etwa auf Literatur oder sprachliche Fächer. Fehlende Bekanntschaft mit Goethe oder Mozart würde blankes Entsetzen über monströse „Bildungslücken“ provozieren, während es keine Schande ist, von Leonhard Euler niemals etwas gehört zu haben. Roland Fischer hat dieses vornehme „Todschweigen“ der Mathematik (unter „Gebildeten“) lapidar auf die Formel „Funktionieren ersetzt Diskutieren“ gebracht. Die Mathematik funktioniert eben einfach so präzise und verlässlich, dass es nichts zu besprechen oder zu hinterfragen gibt.

Diese bestechende Zuverlässigkeit der Mathematik innerhalb ihrer angestammten Domäne strenger Regelmäßigkeit lässt nun Fragen und Probleme im Zusammenhang mit der Anwendbarkeit von Mathematik auf die „Wirklichkeit“ bis über die Grenze der Wahrnehmbarkeit hinaus in den Hintergrund treten oder gleich ganz verschwinden. Sehr oft muss ein „Gegenstand“ erst zugerichtet werden (durch Reduktion, Abstraktion, Anforderungen bezüglich der Messbarkeit, ...), um ihn einer quantitativen Analyse erst einmal zugänglich zu machen, was einer massiven Intervention auf ontologischer Ebene gleichkommt. Die zunächst höchst beruhigende Versicherung „Aber das wurde doch ausgerechnet!“ provoziert unmittelbar ein „Racheproblem“ in Form der bangen Frage, was da eigentlich ausgerechnet wurde. Mit diesem elementaren Beispiel sind wir aber schon auf einer ganz anderen Ebene der Beschäftigung mit Mathematik angelangt als dem bloß innermathematisch ablaufenden Regelvollzug.

Wenn Bildung sich primär – wie hier vorausgesetzt – im Welt- und Selbstbezug konstituiert, in reflexionsbasierter, rational gestützter Einordnung und Bewertung innerhalb eines kosmischen Rahmens von Sinn und Bedeutsamkeit, dann kann ein überwiegend auf instrumentell-technische Aspekte ausgerichteter Mathematikunterricht als defizitär und reduktionistisch kritisiert werden. Es kann nämlich im Zusammenhang mit Bildung dann gerade nicht darum gehen, ein möglichst umfangreiches Inventar an rein fachspezifischen Kompetenzen aufzubauen, also Expertentum zu „produzieren“. Bildung muss vielmehr versuchen, den Gegenstand in seiner Positionierung innerhalb eines umfassenden Rahmens erfassbar bzw. erfahrbar zu machen, indem sie – von diesem Gegenstand „zurücktretend“ – ihn aus zunehmender Distanz betrachtet. Dies nämlich ist ein mögliches Verständnis von „Reflexion“: Nach anfänglicher gedanklicher Distanzierung des Gegenstands sich zu diesem zurückzuwenden („reflektieren“) zum Zweck einer einordnenden Bewertung.

Ein Modell für eine derartige systematische Distanzierung („4-D-Modell“) (inspiriert von Bauer) könnte vier „Distanzen“ umfassen:

- die *innermathematische Perspektive* der Arbeit innerhalb der Mathematik an konkreten mathematischen Problemen und Fragestellungen (Rechnen, Problemlösen, Beweisen, ...) – gemeint ist also der „technische“ Bereich mathematischer Expertise, der auch den Unterricht in hohem Maße bestimmt;
- die *wissenschaftstheoretisch-erkenntnistheoretische* Perspektive als Ergebnis eines ersten Distanzierungsschritts bezieht sich auf die Mathematik mit ihren spezifischen Eigenschaften, Möglichkeiten, Grenzen und Regelmäßigkeiten. Es geht dabei also um einen philosophischen Blick „von außen“ auf die Mathematik als System bzw. Wissenschaft, um ein mathematisches „Weltbild“. Fragen auf dieser Ebene beziehen sich etwa auf die Grundlegung der Mathematik, auf die Sicherheit bzw. Gültigkeit ihrer Ergebnisse, auf den ontologischen Status ihrer Gegenstände – im Fokus der Aufmerksamkeit steht aber immer noch ausschließlich die Mathematik;
- die *individuell-subjektive Perspektive* umfasst eine begründete Beurteilung der Mathematik aus persönlicher Sicht bzw. Betroffenheit. Im Zentrum stehen dabei das Erleben von Mathematik, subjektiv empfundene Wichtigkeit, ästhetische Aspekte, emotionale Einstellungen gegenüber der Mathematik und das (fehlende) Interesse an ihr;
- die *kollektiv-gesellschaftliche Perspektive* betrifft das weite Feld der Frage, was der Mensch mit der Mathematik und was umgekehrt die Mathematik aus dem Menschen macht. Selbst bei einem noch so hohen Grad an Motivation durch eine ausgeprägte Abneigung der Mathematik gegenüber wird es wohl nicht gelingen, ihre gesellschaftliche Bedeutung mit guten Gründen zu bestreiten. Unser aller Alltag ist geradezu eingebettet in Mathematik und auch auf politischer und gesamtgesellschaftlicher Ebene ist sie schlichtweg nicht wegzudenken. Statistische Kennzahlen (Arbeitslosigkeit, Inflation, Bevölkerungsentwicklung, ...) erzeugen zunächst einmal auf abstrakter Ebene theoretische „Artefakte“, die sich alsbald durch darauf bezogene politische Diskurse und Entscheidungen zur handfesten, uns alle hautnah betreffenden Wirklichkeit verdinglichen. Der „Normalverbraucher“ nimmt all die modellierenden Entscheidungen und Abstraktionen, die in die Definition des Inflationsindex eingeflossen sind, nicht wahr und ärgert sich über den (angeblichen) Schwund seiner Kaufkraft, obwohl der zugrundeliegende Warenkorb sein individuelles Konsumverhalten möglicherweise nur sehr unzureichend abbildet. Ein komplexes System miteinander vernetzter Kennzahlen dient einerseits der Massenkommunikation innerhalb von modernen Gesellschaften, aber auch deren Beschreibung und Steuerung. Für eine lebendige Demokratie ist die Partizipation möglichst vieler interessierter, informierter und reflexionsbereiter Mitglieder von vitaler Bedeutung.

Das 4-D-Modell wurde hier am Beispiel der Mathematik skizziert, es beansprucht aber allgemeine Gültigkeit. Jedes Bildungsfach müsste sich durch die weit ausgreifende und umfassende Perspektive auf seinen „Gegenstand“ als solches legitimieren, also dadurch, dass es Diskurs und Reflexion aus mindestens den vier genannten Distanzen (innerfachlich-regelhaft, erkenntnistheoretisch-systematisch, individuell-persönlich, gesellschaftlich-kollektiv) zulässt bzw. provoziert. Für uns stellt

das Modell ein Entscheidungs- bzw. Diagnoseinstrument dar; wir meinen, dass aus einer gehaltvollen Bildungsperspektive etwas Wichtiges fehlt, wenn eine oder mehrere der genannten Distanzen entweder ganz ausgespart oder nur unzureichend eingenommen werden.

Ausgangspunkt unserer Überlegungen war der Mensch als Wesen, das sich „nach Sinn verzehrt“ (Liessmann) und das sich selbst und seine Lebenswelt im Entscheiden und Handeln immer wieder neu hervorbringt und gestaltet. Mit diesem Handlungsfähigkeitspostulat sind transzendental – als Bedingungen der Möglichkeit – auch Voraussetzungen wie etwa Rationalität und Freiheit gegeben. Aus bildungstheoretischer Perspektive könnte man Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit in erster Näherung als ein aus den drei gleichwertigen Komponenten Verstand, Vernunft und Verantwortung zusammengesetztes Konglomerat präzisieren („3V-Modell der Handlungsfähigkeit“).

- Der rechnende Verstand als „Vermögen der Regeln“ (Kant) bezieht sich zweckrational-funktional auf die Bestimmung „optimaler“ Strategien zur Annäherung an vorgegebene Handlungsziele. Diese Ziele selbst sind dabei quasi-axiomatisch gegeben und fungieren als Prämissen innerhalb einer Logik der Form „Wenn du B erreichen willst, dann musst du A tun“. Ob man B erreichen will, soll oder überhaupt darf bleibt dabei außer Betracht – der Verstand ist eine rein rechnerische Instanz, die sich weder von Vernunftfragen der Endzweckhaftigkeit beeinflussen noch gar von ethischen Bedenken aufhalten lässt. Die Ergebnisse der Verstandestätigkeit sind also „hypothetisch-relativ“ in dem Sinn, dass sie von – aus Sicht des Verstandes – unreflektierten Zielvorgaben abhängen.
- Die reflektierende Vernunft als „Vermögen der Prinzipien“ (Kant) bezieht sich auf die Dimension von Endzwecken, also auf Handlungsziele, die ihren Wert in sich selbst tragen, die sich gewissermaßen selbst begründen. Ergebnisse einer so verstandenen Vernunftreflexion haben „absolut-kategorische“ Gültigkeit der Form „Du sollst B anstreben um seiner selbst willen und nicht (nur) als Mittel zu irgendeinem externen Zweck“.
- Die rechtfertigende Verantwortung als „Vermögen des Diskurses“ ist eine Instanz, die – unter anderem – eine hypertrophierende Vernunft daran hindern soll, in grenzenloser Autonomie beliebige Handlungsziele in den Rang der Endzweckhaftigkeit zu erheben. Es geht dabei also um die diskursive Rechtfertigung (letzter bzw. erster) Zwecke vor einer gegebenen Instanz (Gewissen, Gott, Geschichte, Gesellschaft, Natur, Zukunft ...).

Wenn man Handlungsfähigkeit als wichtiges Bildungsziel akzeptiert, dann wäre eine möglichst ausgewogene Berücksichtigung aller drei Instanzen auch in ihrer wechselseitigen Bezogenheit aufeinander anzustreben. Faktisch ist davon im Rahmen organisierter Bildung so gut wie nichts zu bemerken. Speziell (aber nicht nur) in den auf kognitive Kompetenzen ausgerichteten Fächern dominiert in geradezu grotesker Weise die Verstandesebene (Technik und Regelmäßigkeit) mit dem Ziel, möglichst „kompetente“ Anwenderinnen zu „produzieren“, die – in vorgegebenen Kontexten – möglichst viel können und möglichst wenig fragen (bzw. reflektieren). Diese brutale Ausrichtung auf

Funktionalität innerhalb ökonomischer Kontexte sehen wir als entscheidendes Manko von „Bildung“ im gängigen (Miss-)Verständnis dieses Begriffs.

Orientierung am fundamentalen menschlichen Bedürfnis nach Sinnhaftigkeit und Bedeutsamkeit und auch an einer hinreichend anspruchsvollen Vorstellung von Handlungsfähigkeit sind also auf anthropologischer Ebene wesentliche Anforderungen an ein Bildungsfach. In Ergänzung bzw. Erweiterung dieser anthropologischen Perspektive könnte man von einem Bildungsfach darüber hinaus noch fordern, dass es sich über seine Beiträge zur menschlichen Erfahrungs- und Erlebensorientierung auf mindestens einer von drei Ebenen qualifiziert (3E-Modell):

- Innerhalb und auch gegenüber der (natürlichen) Welt steht die ermächtigende Bindung an Regelmäßigkeit (Naturgesetze) im Mittelpunkt, die ja eigentlich erst zum geplanten und effizienten Handeln befreit. Das hochgesteckte Ziel, die Welt zu erkennen, wie sie „wirklich“ ist und dann zu wissen, „was sie im Innersten zusammenhält“, hat längst zugunsten einer (vorläufigen) Gültigkeit unserer auf Modellierungen gestützten Einsichten abgedankt.
- Der ästhetisch-sinnliche Bereich des Ausdrückens und Erlebens lässt die gegenständlich-dingliche Welt „durchsichtig“ werden in Richtung auf einen Kosmos von Strukturen, Formen, Deutungen, Bedeutungen und Interpretationen. Die natürliche Welt, die uns ja von sich aus nicht als sinnhaft gegenübertritt, wird nun radikal zu „unserer“ Welt.
- Mit der Dimension von Glauben, Hoffen und Vertrauen überschreiten wir die Grenze der kognitiv-erkennbaren und sinnlich-erfahrbaren Welt in Richtung auf einen Bereich von Unsagbarkeit, in dem sich (nach Wittgenstein) das letztlich Bedeutsame bloß zeigen kann.

ANTHROPOLOGISCHE DIMENSION	ERMÄCHTIGUNG UND FREIHEIT (Immanenz)	AUSDRÜCKEN UND ERLEBEN (Transparenz)	GLAUBEN UND VERTRAUEN (Transzendenz)
Beschreibung	weltimmanent-regelhaft-gestaltend	transparent-expressiv-deutend	transzendierend-hoffend-glaubend
Grundbedürfnis - Wahrheitsbezug	Erkennen (Gültigkeit)	Fühlen (Wahrhaftigkeit)	Hoffen (Wahrheit)
Bildungsziel	Entscheidungsfähigkeit; Handlungsfähigkeit	Erlebniszfähigkeit; Ausdrucksfähigkeit	Vertrauensfähigkeit; Hingebungsfähigkeit
Fächer	Mathematik, Naturwissenschaft, ...	Kunst, Sport, ...	Religion, Ethik, ...

3E-Modell

Im Sinne von Hans Blumenbergs „Bildung ist kein Arsenal, Bildung ist ein Horizont“ bilden diese drei Dimensionen (Ebenen) einen vor jeglicher Annäherung ewig zurückweichenden Horizont, vor dem sich jedes „Bildungsfach“ mit seinen Inhalten und Beiträgen positionieren und legitimieren muss.

Das obige Modell ist nicht gedacht als Raster, in dem sich jedes „Bildungsfach“ eindeutig einer Ebene zuordnen lässt. Wesentlicher ist die damit (implizit) verbundene Herausforderung, für ein



gegebenes Fach diese eindeutige Festlegung zu überwinden und Möglichkeiten zu finden, es auch auf anderen Ebenen zu finden.

### Zur Frage der Umsetzung unserer radikalen Bildungsvorstellungen:

Es mag zunächst unmöglich erscheinen, unseren Bildungsbegriff praktisch zu implementieren. Liegt er nicht mit seiner Priorisierung von Nachdenklichkeit und sinnbezogener Reflexion eindeutig quer zur gängigen Praxis „organisierter (höherer) Allgemeinbildung“, in deren ökonomisch orientierter Kompetenzrhetorik, Messbarkeitsideologie und Verwertbarkeitslogik philosophische Reflexionsbedürfnisse – nicht einmal in Schönheit – sofort zugrunde gehen müssen? Woher soll ein doch bereits hoffnungslos überlastetes „Bildungssystem“ noch Zeit und Ressourcen für anspruchsvolle Bedeutsamkeitsbesinnlichkeit herbeizaubern? Sind Unterrichtende überhaupt bereit und in der Lage, einen radikalen Paradigmenwechsel zu vollziehen und zu begleiten? Fährt der Zug nicht spätestens nach Einführung standardisierter Abschlussprüfungen, die Unterrichtende dazu zwingen, mit der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit brutal zu knausern und möglichst konsequent an der „Produktion“ maximal stromlinienförmig auf die Prüfungsanforderungen hin optimierter Absolventinnen zu arbeiten, genau in die andere Richtung, jedenfalls weg von „unbrauchbarer“, nicht verwertbarer und somit „wertloser“ philosophischer Relevanzreflexion und von damit verbundener Diskursivität. Ist das nicht alles purer Sprengstoff für ein System, das geradezu genetisch auf Trägheit und Widerständigkeit gegenüber Veränderung prädisponiert ist?

Hier ein Versuch zur Antwort auf solche (und viele ähnliche) bange Fragen.

Zunächst ist unser Bildungsbegriff untrennbar verbunden mit einer prononciert konstruktivistischen Vorstellung von Lehren und Lernen. Es gibt keine erwarteten „Lösungen“, keine „richtigen“, erwünschten bzw. angestrebten Einsichten und auch keine quantifizierbaren Kompetenzen als „Produkt“ aller Anstrengungen. Eigentlich existiert nur der Diskurs im Medium des Gebens und Nehmens von Gründen und die Selbstverpflichtung auf die Akzeptanz des besseren Arguments als oberster Schiedsinstanz. Diskursivität und Rationalität sind also die beiden Grundpfeiler, auf denen Reflexivität ruht. Aufgabe der Unterrichtenden ist nicht primär die Vermittlung und Zertifizierung von Lehrstoff und Kompetenz (obwohl durchaus auch benötigte Information bereitgestellt werden sollen und Kompetenzen aufgebaut werden müssen), sondern vielmehr die didaktisch kundige Inszenierung von Relevanzreflexionsprovokationen. Ziel ist dabei nicht die restlose Entsorgung des „alten“ Systems und an dessen Stelle die Einführung von ziel- und uferlosem „Herumphilosophieren“, abgehoben von jeder praktischen Bedeutung. Es geht vielmehr um eine vergleichsweise bescheidene, gemessen an der Übermacht der dominierenden Brauchbarkeitsorientierung aber gleichwohl revolutionären Forderung nach einer dringend erforderlichen Ergänzung durch begleitende Sinn- und Bedeutsamkeitsdiskurse. Im Sinne des konstruktivistischen Lernparadigmas werden die Lernenden (eigentlich treffender: Diskurspartner) in ihrem satten kognitiven Gleichgewicht des „Das weiß ich schon alles!“ irritiert, woraufhin kognitive „Reparaturprozesse“ einsetzen mit dem Ziel, wieder in einen Gleichgewichtszustand zurückzufinden, in dem alles wohlgeordnet und

ausreichend erklärt ruht. Vereinfacht gesagt geht es also darum, eine beunruhigende neue Erfahrung, Beobachtung oder Information in das bereits bestehende Weltbildnetz passend einzufügen und damit zu „verstehen“. Wann, wie und mit welchem Ergebnis sich das kognitive System wieder im Gleichgewicht einpendelt liegt weder in der Verantwortung des „Lehrenden“ noch im Bereich seiner oder ihrer Möglichkeiten – es ist ausschließlich Ergebnis eines kreativen Konstruktionsprozesses auf Seiten der „Lernenden“, ein Ergebnis, auf das sich dann weitere Reflexion und weiterer Diskurs beziehen könnten bzw. sollten.

Während die dominierende Lehr-Lern-Form einem Input-Output-Modell von Wissens- und Kompetenzaufbau folgt, ist konstruktivistisches Lernen viel mehr an Eigenaktivität und „Selbstformung“ orientiert. Man könnte eine Analogie vermuten zwischen diesen beiden didaktischen Paradigmen und dem Begriffspaar „Erziehung und Bildung“. Erziehung erfolgt primär fremdbestimmt, aufgeladen mit klar vorgegebenen Inhalten und Zielen, die aus Sicht der „Zöglinge“ von externen Zwecken abgeleitet sind und von einer äußeren Erziehungsautorität vorgegeben und vertreten werden. Letztlich beruht Erziehung auf einem Unterordnungs-Überordnungsverhältnis und ist damit bestimmt von Macht auf der einen Seite und Anpassung bzw. Unterwerfung auf der anderen. Man kann gegen seinen eigenen Willen erzogen werden und das Ergebnis von Erziehungsanstrengungen ist auch messbar bzw. quantifizierbar. Demgegenüber kann man niemals gegen seinen Willen gebildet werden, denn Bildung ist in erster Linie Selbstformung im Medium unbedingter persönlicher Autonomie und Freiheit. Im Gegensatz zum Lernen im gängigen Verständnis kann man eben nicht zur Reflexion und zum engagierten Diskurs gezwungen werden und die „Ergebnisse“ von Bildungsanstrengungen sind grundsätzlich nicht abprüfbar bzw. quantifizierbar. Damit wird auch klar, dass die kompetenzorientierte „funktionale“ Bildung eigentlich gerade keine Bildung im hier zugrunde gelegten Verständnis von Bildung ist – Bezeichnungen wie „Training“, „Ausbildung“ oder eben auch „Erziehung“ wären da viel treffender.

Im Zusammenhang mit organisierter „Bildung“ braucht es nun beides: Den Aufbau von Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen (womit wir bereits (im Übermaß?) beglückt sind), aber – zumindest gleichwertig – die begleitende und eigentlich tragende Sinn- und Bedeutsamkeitsreflexion (die praktisch völlig fehlt). Um dieses schwerwiegende Defizit zu beheben – und das ist nun die eigentlich wichtige These – braucht es keinen Systemumbau, keine neuen Fächer oder weitere – nicht vorhandene – Ressourcen finanzieller, personeller oder zeitlicher Art. Es wäre „nur“ notwendig, das bereits Vorhandene auch noch in einen auf die Sinnfrage hin orientierten Reflexions- und Diskurszusammenhang einzubetten. Wohl ist dies Herausforderung genug, es ist aber auch unverzichtbare Voraussetzung dafür, dass wir sinnvoll von „Bildung“ sprechen dürfen.

Ermutigende eigene Erfahrungen und Beobachtungen im Zusammenhang mit Mathematikunterricht zeigen, dass anspruchsvolle Reflexion zu einem sehr „günstigen Preis“ zu haben ist.

## Eine kleine Bildungsutopie:

Man könnte die soweit vorgestellten Überlegungen in zumindest zweifacher Hinsicht als reduktionistisch kritisieren: Einerseits wurde versucht, sich einem Verständnis von „Bildung“ primär über Defizite anzunähern, die andererseits in erster Linie mit Bezug auf „organisierte“ (Schul-)Bildung festgestellt wurden. Dieser Defizitdiagnose soll abschließend die grobe Skizze eines „positiven“, aber utopischen Bildungsbegriffs folgen, der auch weit über organisierte Bildung hinausgreift, indem er die Möglichkeit (?) einer „gebildeten Gesellschaft“ anvisiert, die Bildung als kollektive Identitätsbildung versteht, das heißt als permanenten Diskurs über objektiven Sinn und kollektive Relevanzen.

Bildungspraxis in diesem anspruchsvollen Verständnis müsste zunächst wohl diskursiv-rational verfasst sein, indem sie sich im „Geben und Nehmen“ von Gründen realisiert und sich so dem Primat des besseren Arguments verpflichtet sieht. Es wäre darüber hinaus auch eine „republikanische Bildung“, das heißt eine öffentliche Angelegenheit, an der sich möglichst viele Gesellschaftsmitglieder beteiligen sollten. Die Schule hätte in diesem Zusammenhang die Aufgabe, Kinder und Jugendliche in diesen Sinn- und Identitätsdiskurs „hinein zu sozialisieren“, das heißt sie zur Teilnahme zu motivieren und auch zu befähigen. In diesem Sinn wäre Schule also eine „kleine Welt, in der die große ihre Probe hält“. Das Ergebnis wäre im Idealfall ein „kollektives Bewusstsein“ im Sinne von Roland Fischer: Sogenannte Beobachtungseliten (Politik, Medien, Wissenschaft, Kunst) formulieren Identitätsentwürfe (wie wir als Kollektiv (nicht) sein wollen oder sollen), an denen sich dann möglichst viele Gesellschaftsmitglieder im Dekonstruktionsdiskurs abarbeiten. Fischer versteht letztlich Bildung als diesen, auf kollektive Identität bezogenen Konstruktions-Dekonstruktionsdiskurs, oder noch pointierter: Bildung ist der permanente, gesellschaftsumgreifende Diskurs über die Frage, was Bildung eigentlich ist. Ausgestattet mit Erinnerungen an periodisch wiederkehrende „pädagogische Einheiten“, bei deren Gelegenheit das Kollegium lange und engagierte Diskussionen über die Frage abwickelte, ob man eine Schulschulpflicht einführen sollte und ob diese dann auch für das Lehrpersonal gelten sollte, erscheint der oben skizzierte Vorschlag für einen Bildungsbegriff bzw. für einen Bildungsdiskurs nun tatsächlich einigermaßen utopisch.

Das soweit Vorgestellte sei in einem weiteren Schema, dem Vier-Stufen-Modell (4S-Modell) zusammengefasst und systematisiert. Es geht von einer Hierarchisierung von „Bildungsstufen“ aus, wobei Kompatibilität nach unten (Stufe [1]) gegeben ist: Jede Stufe geht in der nächst höheren auf und wird nicht ersetzt oder verdrängt. Mit dem Aufstieg zu höheren Stufen wird der subjektiv-erlebte Sinngehalt intensiver und tiefer.

Es beginnt mit der primär verstandesbasierten und zweckrational orientierten *Funktionalen Bildung*, die im Wesentlichen ein Konzept formaler Kompetenzen darstellt. Ein reduzierter Handlungsbegriff bezieht sich auf den kundigen und fähigen Regelvollzug, wobei die extrinsisch positionierten Zwecke, Sinnfragen und Verantwortungsdimensionen weitgehend ausgespart werden. Letztlich geht es um Instrumentalisierbarkeit – für welche Ziele und Zwecke auch immer. Im Sinne des oben entwickelten

Bildungsbegriffs handelt es sich eigentlich gar nicht um Bildung, da (Relevanz-)Reflexion und Sinnorientierung auf die technisch-regelhafte Ebene beschränkt bleiben.

Mit dem Aufstieg zur *Pragmatischen Bildung* ist ein Übergang vom (unreflektierten) Vollzugshandeln zum reflektierten und verantworteten Gestaltungshandeln verbunden, das sich im Rahmen eines subjektiv-individuellen Sinnhorizonts vollzieht. Kompetenzen sind auf der Verstandesebene eine unverzichtbare Grundlage für Entscheiden und Handeln, sie werden aber durch (End-)Zweckreflexion und Relevanzbetrachtungen angereichert und transzendiert.

Mit der *Republikanischen Bildung* wird Bildung eigentlich erst zur öffentlichen Sache und zur kollektiven, gesellschaftsumfassenden Angelegenheit. Kollektive Identität, gesellschaftliches Bewusstsein und gemeinschaftliches Handeln und die darauf bezogenen Diskurse vollziehen sich im Medium eines auf Kultur und Historie ruhenden objektiven Sinn- und Deutungsreservoirs.

*Phänomenologische Bildung* meint letztlich eine Synthese von subjektivem und objektivem Sinn in Form von diskursiv-dialektisch aufeinander bezogenen, ganzheitlich-lebensweltlich basierten Relevanzdiskursen. Im Zentrum steht die Entwicklung eines individuellen, lebensweltlich fundierten Welt- und Menschenbildes in Auseinandersetzung mit den auf kultureller, historischer, wissenschaftlicher und künstlerischer Ebene bereits erarbeiteten Vorschlägen und Ideen.

[4]	Phänomenologische Bildung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lebenswelt</li> <li>• Reflexion aus lebensweltlicher Perspektive</li> <li>• Lebensweltbasiertes (Kollektiv-)Handeln</li> <li>• Synthese von subjektivem und objektivem Sinn</li> </ul>
[3]	Republikanische Bildung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (Individuelle und kollektive) Identität</li> <li>• Reflexion aus kollektiver Perspektive</li> <li>• Diskursbasiertes (Kollektiv-)Handeln</li> <li>• Objektiv-kollektiver Sinn</li> </ul>
[2]	Pragmatische Bildung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• (Entscheiden und) Handeln</li> <li>• Reflektierte Handlungsfähigkeit</li> <li>• Reflexionsbasiertes Gestaltungshandeln</li> <li>• Subjektiv-individueller Sinn</li> </ul>
[1]	Funktionale Bildung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kompetenzen</li> <li>• Kompetente Anwendung</li> <li>• Regelbasiertes Vollzugshandeln</li> <li>• Kein Sinn</li> </ul>

Vier-Stufen-Modell von Bildung

## Was wirklich wichtig ist:

Dieser Text beantwortet nicht die Frage, was Bildung ist und er ist auch von Anfang an nicht mit dem Anspruch entstanden, dies zu tun. Vielleicht sollte man ihn als einen bescheidenen Beitrag zur Bildung verstehen im oben bereits angedeuteten Sinn, das heißt also als Wortmeldung im Rahmen eines (öffentlich) nicht existierenden Diskurses über die Frage nach dem Wesen von Bildung als Inbegriff dessen, was uns Identität und Sinnorientierung verleiht. Er ist somit eine Einladung an alle (Interessierten), sich an den hier vorgetragenen Thesen und Positionen (de)konstruktiv abzuarbeiten.

Das Grundanliegen ist ein zutiefst menschliches: Was auch immer Bildung ist oder sein möchte, in jedem Fall hat sie zentral mit uns selbst zu tun und damit unhintergebar mit Sinn und Bedeutsamkeit, und darüber sollten wir alle viel mehr reden, argumentieren und streiten.

Mit Blick auf ein in mannigfaltiger Hinsicht bis über die Grenzen seiner Leistungsfähigkeit gefordertes Bildungssystem mag es (fast) abwegig erscheinen, auch noch Zeit, Energie und Ressourcen für grundsätzliche Reflexion auf philosophischer Ebene einzufordern. Unsere Grundthese ist aber: Das geht, und es muss gehen, wenn es um Bildung gehen soll.

Letztlich steht organisierte Bildung vor der ethischen Frage, wie sich „Schulbildung“ als massiver Eingriff in menschliche Freiheit und Selbstbestimmung, als „Formung“ von Menschen gemäß verordneten Lehrplänen rechtfertigen lässt. Bedarf es dazu nicht einer Begründung, die sich nicht auf der Ebene formaler Abschlusszertifizierungen erschöpft? Sollten vielleicht Lehrende neben ihren Beurteilungskriterien und ihren Jahreslehrstoffplanungen auch ihr Menschenbild und ihren Bildungsbegriff als ihr persönliches pädagogisches „Glaubensbekenntnis“ und als Aufweis ihrer pädagogischen Verantwortung pflegen und schulintern veröffentlichen? Könnte man die Matura nicht zu einer echten „Bildungsmatura“ aufwerten, indem Schülerinnen und Schüler durch die Jahre die Entwicklung ihres persönlichen Bildungsbegriffs tagebuchartig dokumentieren und das Ergebnis am Ende dieses Weges vorstellen und diskutieren, als wichtigen Teil der Abschlussprüfung unter dem Motto „Warum ich jetzt den Anspruch erhebe, gebildet zu sein.“

Der Text ist getragen von der Überzeugung, dass Kompetenzen und standardisierte Qualitätskontrollen ihre Berechtigung haben mögen, aber doch nur im Rahmen einer weit darüber hinausgreifenden Vorstellung von Bildung im angedeuteten Sinn. Vom hellstichtigen Heinrich Heine das Zitat „Dort wo man Bücher verbrennt, verbrennt man auch am Ende Menschen“ (aus „Almansor“) entlehnend könnte man sagen: Wo man Lehrpläne und pädagogische Prinzipien (zu sehr) standardisiert, da standardisiert man am Ende auch Menschen.

Und wenn wir schon beim Abkupfern sind, dann soll zum Schluss auch Bertold Brecht zur (zweifelhaften) Ehre kommen (frei nach „Leben des Galilei“): Wir werden unseren Bildungsbegriff immer wieder neu überdenken. Sollte uns dann jede andere Annahme als diese unter den Händen zerronnen sein, dann keine Gnade mehr mit denen, die nicht reflektiert haben und doch von Bildung reden.

## Literatur:

- Bauer, Ludwig (1990): Mathematikunterricht und Reflexion. In: mathematik lehren, Heft 38, 1990, S. 6-9.
- Fischer, Roland (2012a): Fächerorientierte Allgemeinbildung: Entscheidungskompetenz und Kommunikationsfähigkeit mit ExpertInnen. In: Fischer, R.; Greiner U.; Bastel H. (Hrsg.): Domänen fächerorientierter Bildung. Linz: Trauner.
- Fischer, Roland (2012b): Bildung als Aushandlung von Bildung. In: Fischer, R.; Greiner U.; Bastel H. (Hrsg.): Domänen fächerorientierter Bildung. Linz: Trauner.