

Christoph Hubig / Heiner Rindermann

Bildung und Kompetenz

PHILOSOPHIE UND PSYCHOLOGIE IM DIALOG

Vandenhoeck & Ruprecht



Philosophie und Psychologie im Dialog

Herausgegeben von
Christoph Hubig und Gerd Jüttemann

Band 6: Christoph Hubig / Heiner Rindermann
Bildung und Kompetenz

Christoph Hubig / Heiner Rindermann, Bildung und Kompetenz

Christoph Hubig / Heiner Rindermann

Bildung und Kompetenz

Mit 7 Abbildungen

Vandenhoeck & Ruprecht

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-525-45175-5

© 2012, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen /

Vandenhoeck & Ruprecht LLC, Bristol, CT, U.S.A.

www.v-r.de

Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Printed in Germany.

Satz: SchwabScantechnik, Göttingen

Druck und Bindung: ☉ Hubert & Co, Göttingen

Inhalt

Christoph Hubig Bildung und Kompetenz	7
Heiner Rindermann Bildung und Kompetenz als bürgerliches Phänomen	52
Briefwechsel	123
Literatur	144

Christoph Hubig

Bildung und Kompetenz

Einleitung: Bildung, Wissen und Kompetenz

Leitmotive im Ausgang von Albert Einstein

»Dem Bildungswesen droht stets eine eigentümliche Gefahr der Loslösung von der Welt des sinnlichen Erlebens. Jede Bildung schafft eine Welt von Begriffen. Diese sind bei ihrer Entstehung eng verbunden mit den Realitäten, zu deren übersichtlichen Erfassung sie gebildet sind. Aber es haftet dem sprachlich fixierten Begriff eine Tendenz der Verallgemeinerung an, die einerseits sein Anwendungsgebiet erweitert, andererseits seine Verbindung mit dem sinnlichen Erleben schwächt. So sehen wir insbesondere in Zeiten alternder Kultur die Begriffe leer und formal werden, den Zusammenhang mit dem sinnlich Erlebten verlieren. Wer sollte leugnen, dass die Gymnasien, bei denen der Schwerpunkt des Interesses auf das Sprachliche gerichtet ist, dieser Gefahr in besonders hohem Maße ausgesetzt sind? Aber auch die Pflege der von Anwendungen losgelöster Mathematik bringt die gleiche Gefahr: konnten doch die Geometer im Laufe der Jahrhunderte vergessen, dass ihre Wissenschaft letzten Endes von steten Körpern und Lichtstrahlen handelt; der Geometer, der dies grundsätzlich leugnet, degradiert seine Wissenschaft zu einem inhaltsleeren Wortspiel. Wissenschaft kann nur dann gesund und fördernd bleiben, wenn ihr Zusammenhang mit der Welt des sinnlichen Erlebens aufrecht erhalten wird, wie indirekt dieser Zusammenhang auch sein mag. Die Beschäftigung mit der Technik ist in hohem Maße geeignet, einer Degeneration der Wissenschaft in dem angedeuteten Sinn entgegenzuwirken. [Es] gilt, die Technik zu einem echten Kulturfaktor zu machen, indem

man ihren reichen geistigen und ästhetischen Gehalt dem allgemeinen Bewusstsein näher bringt.«

So Albert Einstein in einem Brief aus dem Jahre 1919 an die »Freie Vereinigung für technische Volksbildung« in Berlin (abgedruckt in: VDI-N, Nr. 12, 8). Dieser Brief weist eine Reihe von Aspekten auf, denen ich in den nachfolgenden Überlegungen weiter nachgehen werde. Zunächst finden wir eine Einschätzung des Bezugs seiner Theorien zur Erfahrungswelt. Hierzu gibt es einerseits eine ganze Reihe von flankierenden Äußerungen, etwa: »Es ist überhaupt einer der wesentlichen Züge der Relativitätstheorie, dass sie bemüht ist, die Beziehungen der allgemeinen Begriffe zu den erlebbaren Tatsachen schärfer herauszuarbeiten« (wurde in die Aphorismensammlung zum Einstein-Jahr aufgenommen: www.einsteinjahr.de/index.php?id=64). Oder: »Alle Wissenschaft ist nur eine Verfeinerung des Denkens des Alltags« (Einstein, 1936, S. 313). Andererseits scheint sich Einstein über die Art des Bezugs zur Erfahrungswelt wohl doch nicht so sicher. So schreibt er 1942 im Vorwort zu der von ihm autorisierten Einstein-Biographie von Philipp Frank:

»Mir selbst war es stets unverständlich, warum die Relativitätstheorie mit ihren dem praktischen Leben so entfernten Begriffen und Problemstellungen in den breitesten Schichten der Bevölkerung für eine lange Zeit eine so lebhaft, ja leidenschaftliche Resonanz gefunden hat. So etwas hat sich seit den Zeiten Galileos kaum ereignet. Während aber dort die durch die Kirche sanktionierte Auffassung der Stellung des Menschen im Kosmos erschüttert wurde [...], handelt es sich bei der Relativitätstheorie um einen Versuch der Läuterung der physikalischen Grundbegriffe und um eine logische Vervollkommnung des Systems der Hypothesen, die dieser Wissenschaft zugrunde liegen. Was konnte hier die große und nachhaltige psychische Wirkung veranlassen?« (Frank, 1979, S. II).

Philosophiehistorisch sensibilisierte Leserinnen und Leser mögen aber die Andeutung einer Antwort hierauf aus einer anderen Passage jenes Briefes entnehmen. Denn was Einstein dort über die Welt der Begriffe als Resultat von Bildung schreibt, erinnert sehr stark an Friedrich Nietzsches »Über Wahrheit und Lüge im außer-

moralischen Sinn«. Und in der Tat hatte Einstein bekundet, dass er gerne unter anderem Nietzsche las und zwar »zur ›Erbauung‹, so wie andere in der Kirche einer Predigt zuhören« (Frank, 1979, S. 90). Nietzsche hatte ja die Begriffsbildung auf eine dreifache Metaphorisierung zurückgeführt, die Übertragung von Nervenreizen in Bilder, der Bilder in Laute, der Laute in Begriffe. Drei Übertragungen von jeweils einem Medium ins andere (wobei Metapher ja selbst eine Metapher ist) veranlassten Nietzsche, Wahrheit – ihrerseits metaphorisch – als bewegliches Heer von Metaphern zu bezeichnen, also unter pragmatische Direktiven zu stellen. Dem scheint wiederum Einstein beizustimmen, wenn er schreibt: »Man muss die Welt nicht verstehen – man muss sich lediglich in ihr zurechtfinden können« (die am häufigsten im www aufgeführte Äußerung Einsteins, z. B. rappinet.de/index.htm?/zitate/a_einstein.htm). Und in diesem Sinne schien er auch Hume zu lesen, dessen Kausalitätskonzept und dessen Induktionskritik in ihrer Ersetzung von »Notwendigkeit« durch »Regelmäßigkeit« und ihrer Betonung der Habits des Umgangs mit Erfahrung er sorgfältig aufnahm, und hier den Freiraum für die »Vervollkommnung des Systems der Hypothesen« sah, in Übereinstimmung mit der, wie er sie nannte, »positivistischen *Forderung*« Ernst Machs. Zugleich wies er jedoch die sogenannte »positivistische *Philosophie*« desselben zurück, weil sie allgemeine physikalische Sätze als Zusammenfassung von Erfahrung begriff, während Einstein Erfahrungen nur die Funktion der Kontrolle des vom menschlichen Geist Erfundenen zubilligte (Frank, 1979, S. 91 f.). Verfolgen wir nun unter diesen Leitmotiven die Bildungsproblematik weiter.

Land der Bildung?

In seinem umfangreichen und weitverbreiteten Werk »Bildung. Alles was man wissen muss« zeigte uns 1999 Dietrich Schwanitz, wie wir das »Bürgerrecht im Land der Bildung« erwerben können, und er stattet uns mit dem »ganzen Marschgepäck aus, das man Bildung nennt« – so seine Formulierungen im Vorwort. Er will dasjenige Wissen als »Bildungsstoff« rehabilitieren, aus dem wir etwas über uns erfahren, welches unser Selbstverständnis prägt und unsere Urteilsfähigkeit begründet (Schwanitz, 2002, S. 544 ff.).

Neben dem enzyklopädischen Hauptteil »Wissen« findet sich ein weiteres Kapitel über »Können«. Hier geht es um die Fähigkeit »bei der Konversation mit kultivierten Leuten mitzuhaltens«, »Mitglied der Glaubensgemeinschaft Bildung« zu sein, sich »im Haus der Sprache auszukennens«, sich »in der Welt der Bücher zu bewege«, »Nationalkulturen zu unterscheidens« und schließlich »das eigene Wissen einzuordnen«. Erst dann sei man letztlich gebildet. Neben dem Bildungsstoff wird also hier unter dem Titel »Können« dasjenige Wissen vermittelt, welches uns dazu verhilft, jenen Bildungsstoff zu erwerben und mit ihm umzugehen. Bildung, so wird hier suggeriert, beruhe letztlich auf einem bestimmten Typ Wissen. Ziel der Bildung sei Reflexion und Genuss (so auch Manfred Fuhrmann in seinem prominenten Essay; Fuhrmann, 2002) und beides scheint einer Beschäftigung mit naturwissenschaftlich-technischen Fragestellungen versagt. Abgesehen davon, dass Einstein nicht müde wird, Freude und Genuss im Zuge seiner Arbeit hervorzuheben:

»Die Triebfeder wissenschaftlichen Denkens ist [...] die Freude am Denken. Wenn ich kein Problem zum Nachdenken habe, dann leite ich mit Vorliebe mathematische und physikalische Sätze wieder ab, die mir längst bekannt sind. Hier ist also [...] die Gelegenheit, um sich der angenehmen Tätigkeit des Denkens hinzugeben« (Einstein, 1930, zit. nach Fischer, 2005, S. 10).

Abgesehen auch hiervon werden wir finden, dass beides, Reflexion und Freude – freilich in einem ganz anderen Sinne – das Bildungskonzept in seinen historischen Anfängen prägte, worauf ich später zurückkommen werde: Reflexion nicht als Wiedererkennung des Eigenen/der Identität und Genuss nicht in der Betrachtung, sondern im Zuge des Arbeitens.

Naturwissenschaftliches oder technisches Wissen wird bei Schwanitz nur am Rande erwähnt, quasi entschuldigend. »So bedauerlich es erscheinen mag: Naturwissenschaftliche Kenntnisse müssen zwar nicht versteckt werden, aber zur Bildung gehören sie nicht« (Schwanitz, 2002, S. 664). Das gilt wohl auch für Schwanitz selbst, wenn er – Kostprobe – schreibt: »Lockes Freund Isaac Newton hatte die gleichförmige Bewegung mit der Entdeckung der Gravitation zum neuen Ideal der Naturordnung erhoben (so

wie später Einstein die Lichtgeschwindigkeit)« (Schwanitz, 2002, S. 462). Wenn er auch meint, dass »Bildungswissen aus Kenntnissen besteht, nach denen man nicht fragen darf« (S. 546), so ist doch hier die Frage berechtigt, ob die Entdeckung der Gravitation nicht eher mit der Beschleunigung in Verbindung zu bringen wäre als mit der gleichförmigen Bewegung. Es gilt hier wohl Einsteins Diktum »Solten sich auch alle schämen, die gedankenlos sich der Wunder der Wissenschaft und Technik bedienen und nicht mehr davon geistig erfasst haben als die Kuh von der Botanik der Pflanzen, die sie mit Wohlbehagen frisst« (Einstein, 1930, zit. nach Fischer, 2005, S. 10).

Ist bei Schwanitz überhaupt dasjenige erreicht, was wir – sowie auch und gerade die Tradition – unter Bildung verstehen? Ist hier nicht vielmehr ein sehr enges Konzept von Bildung verknüpft mit einem noch engeren Konzept von Wissen? Gehören nicht zu unserem Selbstverständnis eines Lebens in einer technischen Zivilisation Kenntnisse über die Hauptsätze der Thermodynamik, über Informationstheorie, Kybernetik, Ökologie und Wirtschaftstheorie? Und muss nicht Bildung insgesamt mehr als ein bloßes Verfügen über einen bestimmten Typ von Wissen sein? Erst recht, wenn unser Wissen insbesondere im naturwissenschaftlich-technischen Bereich immer kurzlebiger wird und jedes Jahr aufs Neue ein Fünftel des Wissensbestandes als überholt gelten muss (laut Institut für System- und Innovationsanalyse/ISI Karlsruhe, siehe Grupp, 1997, S. 164)? Selbst wenn dieser Durchschnittswert nichts über Qualitäten einzelner Wissensbestände aussagt, verweist er doch auf eine Notwendigkeit, mit der wir uns genauer auseinander zu setzen haben: *Fähigkeiten* zu entwickeln, mit Wissensbeständen *umzugehen*, die sich schnell verändern, die untereinander konkurrieren und uns überdies in einer kaum noch zu überschauenden Überfülle angeboten werden.

Auf die Herausbildung solcher und anderer Fähigkeiten hebt ein relativ neuer Schlüsselbegriff in der Bildungsdebatte ab, nämlich: Kompetenz. Das Bildungswesen soll kompetente Personen hervorbringen, Menschen, die befähigt sind, in Beruf und Alltag die anstehenden Probleme zu lösen. Kompetenzvermittlung ist Gegenstand zahlreicher Forderungskataloge, Leitbild für Bildungs- und Weiterbildungsmaßnahmen, Schlüsselbegriff für Ausschreibungen und Bewerbungen. Ist Kompetenz eine Ablösekatégorie für den ver-

staubten Bildungsbegriff und den problematisch gewordenen Wissensbegriff? Folgen wir doch zunächst einmal dem Appell der bürgerlichen Bildungsverfechter selbst und schauen in die Tradition.

Historische Wurzeln der Bildungsdiskussion

Ein neues Wissens- und Bildungsideal

In der Renaissance und dem Humanismus, an der Schwelle zu unserer Moderne, finden wir eine breite Diskussion zum Thema Wissen und Bildung. Ihre Wortführer wandten sich gegen Wissenskonzepte, wie sie den spätmittelalterlichen Lehrbetrieb an Lateinschulen und Universitäten prägten. Wissen wurde dort präsentiert als System von Lehrsätzen und deren Begründungen, in denen die Ordnung der Welt in ihren verschiedenen Bereichen dargestellt wurde. Dass solche Ordnungen in unterschiedlicher Weise entworfen werden können, führte am Ende dieser Epoche zu Kuriositäten, die zum Gespött der Humanisten wurden: An den Universitäten in Heidelberg oder Köln beispielsweise konnte man als angehender Magister wählen, nach welchem System man seine Prüfung und die damit zusammenhängende Disputation vollziehen wollte. Die großen Schulen standen nebeneinander: die Systeme der Albertisten, Thomisten, Scotisten und Occamisten. Wir brauchen uns an dieser Stelle nicht näher mit diesen Systemen zu beschäftigen. Es genügt der Verweis auf diese missliche Situation, die für die Denker der Epoche, Giordano Bruno, Thomas Morus, Erasmus von Rotterdam und viele andere, zur Provokation wurde. Aber nicht *eine* gesicherte neue Lösungsstrategie zeichnete sich ab, sondern eine Ambivalenz, die für uns heute noch interessant ist. Ich möchte sie erläutern im Blick auf zwei seinerzeit höchst prominente sinnbildliche Darstellungen – Allegorien – zum Thema Wissen und Bildung (vgl. Hubig, 1984, S. 31–67).

Die erste Darstellung (Abbildung 1) findet sich in einer weit verbreiteten und in zahlreichen Auflagen erschienenen wissenschaftlichen Enzyklopädie aus dem Jahr 1503, den Margarita Philosophica des gelehrten Kartäusermönches Gregor Reisch. Sie stellt

den vernünftigen, rationalen Menschen als Jäger dar, der einem Problem nachstellt, welches durch einen flüchtenden Hasen versinnbildlicht ist. Sein Wissen ist als Ausstattung mit *Instrumenten*, den Jagdwerkzeugen, dargestellt: Die Pfeile, die Argumenta, schießt er ab von seinem Bogen, der als *Quaestio*, als richtige Fragestellung, tituliert ist. Die Pfeile zieht der Jäger aus seinem Köcher, dem Reservoir der Argumentationsstrategien. Das Schwert des Schlussfolgerns hängt an seinem Gürtel, und mittels seines Jagdhorns, das seine Sprachfähigkeit versinnbildlicht, verständigt er sich mit seinen Jagdgenossen. Am interessantesten aber sind die beiden Hunde, die ihn bei der Jagd unterstützen: Der eine, bezeichnet als Wahrheit, ist ein springender Hund, der bald das Problem erreicht haben wird. Der Hund mit dem Namen Falschheit hingegen ist ein lahmender, müder Köter, zur Jagd untauglich. Wahrheit und Falschheit sind also nicht unterschieden nach Maßgabe einer Abbildung der Welt, der Ordnung, der Schöpfung. Vielmehr unterschieden sie sich in ihrer Fähigkeit, das Problem zu erreichen, modern ausgedrückt, in ihrer Problemlösekapazität. Diese Pointe, verbunden mit dem Gestus des Aufbruchs und Vorschreitens, wie er im Bild erscheint, wird bestärkt durch kontrastierende polemische Elemente in diesem Holzschnitt: So sitzt Parmenides, der Philosoph einer Ordnung der Welt, die sich der Wahrnehmung verbirgt, mit vergrätztem Gesicht bedeutungslos und klein in der Bildecke, und die großen Systeme mittelalterlichen Wissens erscheinen als Wald von *Meinungen*, *silva opinionum*, in dessen Dickicht der Hase zu entkommen sucht. Bloße Meinung – das ist das härteste Verdikt, unter dem man einen Wissensanspruch abqualifizieren kann. Echtes Wissen wird qualifiziert nach Maßgabe der Problemlösefähigkeit. Eine neue, undogmatisch pragmatische Ausrichtung des Wissens wird hier verkündet, eines Wissens, das durch »*vexatio artis*«, Verzerrung, Folter der Natur durch experimentelle Technik entsteht, wie Francis Bacon herausstellte (Bacon, 1963, S. 13).

Aber dieses Selbstermächtigungskonzept, unter dem das neue Wissen in der Moderne begründet wird, bleibt nicht ohne Kehrseite. Sie findet ihre Darstellung in dem berühmten Kupferstich Albrecht Dürers, der *Melencolia* (Abbildung 2). Beide Darstellungen verhalten sich zueinander wie heutzutage die Strömungen



Abbildung 1: Typus Logice (aus: Gregor Reisch, Margarita Philosophica. Schott: Freiburg, 1503)

eines Wissens- und Technikoptimismus auf der einen Seite und diejenige eines Skeptizismus und Pessimismus auf der anderen.

Gezeigt wird hier ebenfalls der Typ des modernen Subjekts in Gestalt einer Wissenschaftlerin und Technikerin, wie sie in Personalunion das damalige Tätigkeitsprofil der großen Naturforscher ausmachten. Die Forscherin, ausgestattet mit den Instrumenten und Insignien der Naturwissenschaften und der Technik, mit Waage, Zirkel, Uhr und dem Polyeder sowie vielem anderen mehr, sitzt untätig, missgrimmig verweilend da und starrt auf den Mond. Dieser galt in der damaligen Symbolsprache als das nasse Gestirn, zugehörig zur Sphäre des Saturns, des Gottes des goldenen Zeitalters einer ursprünglichen Natur, der von Jupiter, dem Gott der

kann und muss diese ursprüngliche Natur bedrohlich werden. Die Rache des Saturns ist zu fürchten, eine Rache, die sich dort bemerkbar macht, wo wir die Kräfte dieser Natur in unseren rationalen Systemen nicht erreichen und wo diese Natur uns ihre Ressourcen verweigert. Dies wird ebenfalls in kaum zu überbietender Deutlichkeit in jener Allegorie angeführt (siehe Panofsky, 1977, S. 23). Die Forscherin leidet an Austrocknung – in der damaligen Medizin als Symptom der Melancholia erachtet – und sie sucht dieser Austrocknung zu begegnen, indem sie ihr Haupt mit Wasserhahnenfuß und Wasserkresse bekränzt. Ihr umschattetes Gesicht zeugt von den Selbstzweifeln und der Einsicht in die Begrenztheit ihres Tuns, einem Selbstzweifel, der die Genies in den Wahnsinn treiben kann. Auf dem schmalen Grad zum Wahnsinn zu wandeln, wie es explizit der Melancholiker Marcilio Ficino formuliert hat, war die Einsicht, die in vielen Äußerungen der großen Genies, Naturforscher und Künstler der damaligen Zeit durchscheint. Leonardo da Vinci, Leon Battista Alberti und viele andere bezeichneten sich entsprechend als Melancholiker, ein Gestus, der damals zur Mode bei denjenigen wurde, die als Intellektuelle gelten wollten und auch der heutzutage noch anzutreffen ist. Und diese Melancholiker trugen Schutzamulette mit sich, und zwar das Zahlenquadrat des Zeus als Sinnbild mathematischer Rationalität, wie es an prominenter Stelle auch im Bild erscheint – zur Abwehr der Gefahren einer verlustig gegangenen Natur. Die Ambivalenz des Fortschritts und seiner Begrenzung findet hier an der Wurzel unseres neuzeitlichen Wissensverständnisses ihren sinnbildlichen Ausdruck.

Aber dieses ambivalente Konzept von Wissen und Wissenschaft war nicht das alleinige Leitbild des humanistischen Aufbruchs in die Moderne. Denn zu einem solchen Aufbruch muss dieses Subjekt allererst *befähigt* werden. Eine Erziehung, die diese schlummernden Fähigkeiten weckt, hat dabei einen doppelten Anspruch, der sich sehr genau beziehen lässt auf die anfangs aufgezeigte Ambivalenz. Denn zum einen müssen die Fähigkeiten erweckt und perfektioniert werden, die für jene Selbstermächtigung des Subjekts voraussetzen sind. Wenn der Mensch nicht mehr in einer Ordnung der Schöpfung steht, sondern sich seinen Platz selbst erarbeiten muss, wie Pico della Mirandola in seinem Traktat über die Würde des Menschen formuliert, dann trägt nicht mehr das Erlernen irgendwelcher

Ordnungsstrukturen hierzu bei, sondern nur eine Entwicklung derjenigen Fähigkeiten, die uns in die Lage versetzen, uns diese Stellung zu erarbeiten. Zum anderen fallen diese Fähigkeiten, die entwickelt werden sollen, nicht vom Himmel. Sie müssen in der Natur des Menschen vorfindlich sein. Sie müssen gesucht und können gefunden werden. Und gerade hier treffen wir doch noch ein Stück Natur an, zwar nicht in manifester Gestalt, nicht in einer ausgeprägten Form, sondern in einer *Anlage*, die die Natur zur Formung bereit hält. Nicht mehr die Einordnung, die Teilnahme und Teilhabe an einer *Ordnung* der Schöpfung ist die Basis für das Selbstverständnis des Menschen – denn diese Teilhabe ist endgültig verloren –, sondern die Teilhabe an *Fähigkeiten*, die denjenigen der Natur gleich oder zumindest ähnlich sind. Sie setzen den Menschen in einen Status, der von manchen als derjenige eines zweiten Gottes, eines alter deus, beschrieben wurde – ein Stück Schöpferkraft der Natur im Kleinen, verkörpert im Menschen. Von hier aus ließe sich der Melancholia entgegenwirken, die zwar der Naturordnung nachtrauert, aber sich nicht darüber vergewissert hat, dass sie selbst immer noch einen Keim der Natur beherbergt. Um diesen Keim zu aktivieren, verfochten die Humanisten und ihre Nachfolger ein Bildungsideal, welches sich deutlich von der bloßen Wissensvermittlung absetzt. Der deutsche Terminus »Bildung« wurde wahrscheinlich von Meister Eckhart geprägt und hat seine Wurzel in der spätmittelalterlichen Mystik. In Aufnahme der Imago-Dei-Vorstellung wird Bildung als Prozess gefasst – wie auch bei Paracelsus –, durch den das Individuum wieder »eingebildet« wird in die Gottheit als Schöpfer. Dessen Schöpfertum hat Vorbildcharakter als »bildender Wille Gottes« (Jacob Böhme, 1942/2, S. 222). Diese herauszubildende Fähigkeit wird von den Mystikern als Alternative gegenüber der scholastisch erstarrten Gelehrsamkeit angeführt, der Lehre der Schulen und Kirchen. (Als pädagogischer Terminus freilich fand er erst Ende des 18. Jahrhunderts Verbreitung, vgl. Lichtenstein, 1971, S. 922.)

Bildung im Humanismus

Für die Humanisten sollte das Programm einer Bildung insbesondere an den Vorbildern der klassischen Antike das Machen und

Gestalten, das Herausbilden sittlich gerechtfertigter Werke, vom Kunstwerk bis zu Technik, Wissenschaften und Politik leiten. Der Modus dieser Bildung war nicht die Weitergabe von Wissen und ein damit verbundenes Lernen, sondern ein Üben, geschult an den Vorbildern. Dabei kommt es nicht darauf an, die Werke in ihrer spezifischen Gestalt und Aussage zu wiederholen, sondern in dieser Übung das Werken und Bilden selbst sich anzueignen. Leon Battista Albertis Programm klingt, paraphrasiert von Eugenio Garin, so:

»Um erziehen zu können, muss man sich über die Anlagen, über die eigene Natur jeden Kindes klar werden, und man muss den Weg finden, um dieser Natur nachzugehen und sie zu leiten [...]. In jedem Menschen liegt ein Verstand oder richtiger, liegen unzählige Möglichkeiten, die ihm wie verborgene Samenkörner angeboren sind. Diese muss der Bildende ermitteln und dann zur Entfaltung bringen« (Garin, 1966, S. 44).

Entsprechend äußerte sich der humanistische Reformator und Philosoph Phillip Melanchthon. »Sie sind Samen der einzelnen Künste, die [...] in uns gelegt sind. Die studia humanitatis besitzen die wunderbare Gabe, die Kenntnisse aus der Tiefe unserer Persönlichkeit hervorbrechen zu lassen wie die Funken aus dem Stein sprühen, wenn man ihn schlägt« (Erotemata dialectices, übers. von Garin, 1967, S. 12). Die Heraklit zugeschriebene – dort freilich nicht dokumentierte – und vielfach zitierte Wendung »Bildung bedeutet nicht, Fässer zu füllen, sondern Fackeln zu entzünden« drückt dieses Leitbild aus. Bei Heraklit ist von Bildung als »zweiter Sonne« die Rede (Diels u. Kranz, 1971, B 134), ansonsten tendiert er eher zur Gleichsetzung von Bildung mit Erfahrung (B 55) und kritisiert die Vielwisserei (B 40/41).

Wir finden hier eine Denkfigur, auf die wir gleich noch einmal zurückkommen werden. Etwas, was als bloße Möglichkeit, als Samen, als Potenzial angelegt ist, soll durch bestimmte Maßnahmen in bestimmte Erscheinungen überführt werden. Erscheinungen, die in Bildern und Metaphern der Kraft dargestellt sind, also eines Könnens: Funken aus dem Stein, Pflanzen aus dem Samen. Um dies zu bewirken, sind bestimmte Bildungsmaßnahmen erforderlich, die aber auf alles andere hinauslaufen als auf Vermittlung, Vorführung, Darstellung von *Wissen*, welches ja selber eine Darstel-

lung von Sachverhalten ist. Der berühmte Pädagoge Johann Amos Comenius hat hierzu die Richtung vorgegeben:

»Den komplizierten Beschreibungen gelingt es schwerlich, dem Geist eine Vorstellung von den Dingen einzuprägen, die deshalb nur schwach im Gedächtnis haften und leicht schwinden oder sich verwischen. Dem kann man abhelfen, indem man alles durch Autopsia darstellt, d. h. es sich im Handeln den Sinnen direkt vorführt« (Comenius, *Pansophiae prodromus* 1689, übers. von Garin, 1967, S. 35).

Autopsia – sich selbst handelnd etwas sichtbar machen, erschließen, erarbeiten, einüben. Dadurch wird derjenige Effekt vermieden, den auch heutzutage mancher Lehrer und manche Lehrerin beklagen mag, und den Montaigne, der scharfsinnige Zeitdiagnostiker jener Epoche, so schön auf den Begriff gebracht hat:

»Wie es aber zugehe, dass eine mit den Kenntnissen von so vielen Dingen bereicherte Seele nicht lebendiger, nicht tätiger werde und dass ein plumper Geist die Gedanken und Urteile der vortrefflichsten Köpfe, welche die Welt hervorgebracht hat, lernen könne, ohne sich zu *bilden*, das begreife ich jetzt noch nicht« (Montaigne, 1962, S. 142; Übersetzung und Hervorhebung C. H.).

Das ist genau der Tenor des einleitenden Briefes von Einstein, und ein weiteres wird nun wohl deutlich: die Verbindung des Aspekts einer Bildung durch Arbeit mit dem Aspekt, die Entleerung, das Absterben von Begriffen zu verhindern einerseits, die Verbindung einer Bildung durch Arbeit mit dem Aspekt, aus der lebensweltlichen Überraschung den Anstoß für das Erkennen als Metaphorisierung zu gewinnen andererseits. Hierzu passt die bekannte Anekdote Einsteins:

»Es ist mir nicht zweifelhaft, dass unser Denken zum größten Teil ohne Verwendung von Zeichen (Worte) vor sich geht und dazu noch unbewusst. Denn wie sollten wir sonst manchmal dazu kommen, uns über ein Erlebnis zu ›wundern‹? [...] Ein Wunder solcher Art erlebte ich als Kind von 4 oder 5 Jahren, als mir mein Vater einen Kompass zeigte. Dass diese Nadel in so bestimmter Weise sich benahm, paßte so gar nicht in

die Art des Geschehens hinein, die in der unbewußten Begriffswelt Platz finden konnte. [...] Da mußte etwas hinter den Dingen sein, das tief verborgen war« (Einstein in Schilpp, 1949, zit. nach Fischer, 2005, S. 15f.).

Ob dieser Zweifel sich nicht auch an das Kompendium »Bildung. Alles was man wissen muss« von Dietrich Schwanitz richten sollte? Werden wir denn, versorgt mit soviel Wissensstoff, wirklich gebildet? Montaigne würde dies jedenfalls abstreiten. Fragen wir also etwas genauer, was Wissen von Bildung unterscheidet und wie beide zusammenhängen.

Wissen

Was ist Wissen? Wir können an dieser Stelle nicht die komplexe abendländische Tradition um den Wissensbegriff rekapitulieren. Sie nahm ihren Ausgang von der klassischen Definition, die in Platons Dialog »Theaitetos« verhandelt wird und für alle weiteren Überlegungen wegweisend wurde. Hiernach ist Wissen eine wahre gerechtfertigte Überzeugung. Ein Wissender S weiß einen Sachverhalt p genau dann, wenn p der Fall ist, wenn S glaubt, dass p der Fall ist und wenn S gute Gründe dafür hat, dies zu glauben. So gefasst, ist Wissen propositional: Es verknüpft drei Positionen/Aussagen über Sachverhalte. Es ist explizit, weil sein Status die Angabe von Gründen zur Rechtfertigung des Wissensanspruches einschließt und hierauf die Mitteilbarkeit des Wissens als Wissen beruht. Für dieses propositionale, in Repräsentationen fixierte Wissen nun lassen sich Probleme mit Blick auf die Begründung der Begründungsinstanzen dieses Wissens formulieren sowie ferner Paradoxien anführen, die ihren Grund in der logischen Verknüpfbarkeit von Propositionen haben und zu Ergebnissen führen, die der Intuition widersprechen, die wir mit dem Begriff Wissen verbinden (Gettier, 1963): Es lassen sich Fälle konstruieren, in denen die begründete Aussage – relativ zum Kontext – nur zufällig wahr ist. Aus beiden Problemlagen heraus führen Linien hin zu einem pragmatischen Konzept des Wissens, welches uns wiederum zum Konzept der Bildung führen wird.

Wahrheitsgarantierende Gründe

Betrachten wir zunächst die wahrheitsgarantierenden Gründe für ein Wissen, welches, gemäß unseren Intuitionen, nicht ein zufälliges Resultat (z. B. eines richtigen Ratens) sein kann, *ex negativo*:

Der Wissensskeptizismus setzt gerade an diesen wahrheitsgarantierenden Gründen an und behauptet deren Unmöglichkeit. Unter anderem bezieht er sich auf die uns allen vertrauteste Art der Begründung von Wahrheit, nämlich den Verweis auf die Wahrnehmung, dass ein *p* sich so und so verhält. Dabei gelangt man aber nun entweder in einen Begründungsregress, und zwar deshalb, weil die Behauptung über die Richtigkeit der Wahrnehmung ihrerseits begründungsbedürftig ist. Oder man gerät in einen Begründungszirkel, der darin liegt, dass, dass ein *p* als wahrgenommen erachtet wurde, bereits den Glauben, dass ein *p* vorliegt, voraussetzt. Denn sonst müsste man ja behaupten, etwas anderes wahrgenommen zu haben. Wahrnehmung als der einfachste Grund einer Rechtfertigung der Proposition als wahr scheint dann die Möglichkeit wahrheitsgarantierender Gründe überhaupt in Frage zu stellen. Darauf reagiert der so genannte Kontextualismus: Er begründet den Wahrheitsanspruch negativ, indem er ihn als Forderung interpretiert, alle Umstände auszuschließen, unter denen es falsch wäre, *p* für vorliegend zu halten. Da wir nun niemals in der Lage sind, alle diese Umstände sicher ausschließen zu können, käme es lediglich darauf an, die *relevanten* Umstände auszuschließen. Was aber ein relevanter Umstand ist, ergibt sich aus dem Kontext. So wäre es müßig, in wissenschaftlicher Absicht ausschließen zu wollen, dass in einer Landschaft Hausattrappen aufgestellt sind – unter »normalen« Umständen – oder dass auf einer Oberleitung nicht Vögel sitzen, sondern Vogelpräparate befestigt sind. Die indiskutable Kuriosität dieser Beispiele ist durch die Kontextbedingungen gegeben, unter denen wir auch nicht erwarten, dass in einem zoologischen Garten im Zebrahege bemalte Schimmel herumlaufen, so dass wir sicher sein können – wahrheitsgarantierender Grund –, dass hier tatsächlich *p* vorliegt. Umstände einer möglichen Täuschung müssen nur dann ausgeschlossen werden, wenn sie relevant sind. Was heißt aber »relevant?«

Besteht nämlich Einigkeit darüber, dass keine relevanten

Umstände bestehen, den Wissensanspruch in Frage zu stellen, gibt es auch keine Skepsis, die zu widerlegen wäre. Wird aber ein skeptischer Zweifel geäußert, also ein Wissensanspruch bestritten, dann wird gerade der den Zweifel begründende Umstand durch seinen Vortrag relevant. Er wird zum Umstand dieser Situation und damit zum Thema, das nicht wegdefiniert werden kann. An dieser Stelle ist also der Rekurs auf eine Instanz erforderlich, unter der die Triftigkeit der Annahme relevanter oder nicht relevanter Umstände begründet werden kann. Aus der epistemischen Erfassung der Sachlage selbst heraus kann dies nicht geschehen. Als eine solche Instanz führt Wittgenstein die *Lebensform* ein als System von in gemeinsamer Praxis geteilten Überzeugungen: »Die Begründung aber, die Rechtfertigung der Evidenz kommt zu einem Ende; – das Ende aber ist nicht, dass uns gewisse Sätze unmittelbar als wahr einleuchten, also eine Art Sehen unsererseits, sondern unser Handeln, welches am Grunde des Sprachspiels liegt« (Über Gewißheit, § 214). Es wird also auf die Selbstverständlichkeit von Vollzügen und der in ihnen aktualisierten leitenden Regeln verwiesen. Eine Lebensform, die geteilt wird, ist jedoch nicht eine rationale Grundlage des Wissens in dem Sinne, dass sie Wissen *erklären* könnte. Sie ist vielmehr eine vorrationale Verfasstheit, über die festgelegt ist, wie wir uns überhaupt zu epistemischen Problemen in eine Beziehung setzen können. Die Lebensform selbst ist kein wahrheitsgarantierender Grund, sondern gleichsam die Schiedsrichterin darüber, was überhaupt als Grund gilt oder nicht.

Wissen als Können

Die Pointe dieser vorrationalen Instanz, in deren Lichte überhaupt Gründe als solche erachtet werden oder nicht, besteht nun gerade darin, dass diese Lebensform ein Ensemble von Regeln darstellt, die gelebt werden und nur dadurch Regelcharakter haben. Das bedeutet aber, dass die Frage von der Begründung eines singulären Wissensanspruchs (an der der Skeptizismus ansetzte und auf den der Kontextualismus oder die Lebensformtheoretiker reagierten) verschoben wird zur Frage, ob nicht ein Wissensanspruch ganz anders modelliert werden muss: nicht auf den Anspruch der begründeten

Wahrheit einer singulären Proposition bezogen, sondern auf die Unterstellung einer Fähigkeit, eines Könnens, bestimmte Sachverhalte richtig zu erfassen. Andrea Kern (2006) hat dies stringent herausgearbeitet. »Die Grammatik des Wortes ›Wissen‹ ist offenbar eng verwandt der Grammatik des Wortes ›Können‹, ›im Stande sein‹« (Wittgenstein, Über Gewißheit, § 150). Wissen beschreibt eine epistemische Fähigkeit, deren Aktualisierung die Erhebung eines singulären Wahrheitsanspruches ist. Aus dieser Fähigkeit heraus manifestiert sich die einzelne Überzeugung, dass der und der Wahrheitsanspruch erfüllt ist. Der Verweis auf eine Fähigkeit ist aber keine vollständige Erklärung eines singulären Sachverhalts (so erklärt der Verweis auf die Zerbrechlichkeit eines Glases nicht das Zerbrechen des Glases in einer bestimmten Situation vollständig). Genau so erklärt der Verweis darauf, dass die Überzeugung, dass p wahr sei, auf einer Fähigkeit basiert, nicht vollständig die Wahrheit dieser Überzeugung. Es müssen ja noch die entsprechenden Randbedingungen angeführt werden, die hinreichende Bedingungen dafür sind, dass sich die Fähigkeit aktualisiert hat. So muss zum Beispiel ausgeschlossen werden, dass derjenige, der seinen Wissensanspruch begründet, nicht zurechnungsfähig ist oder träumt. Hierfür gibt es jedoch ein klares Kriterium: Das Gegebensein der Fähigkeit zum Zeitpunkt ihrer unterstellten Aktualisierung setzt beim Wissen voraus, dass diese Fähigkeit *ihrer selbst bewusst* ist. Ein Delirierender oder ein durch Alkoholgenuss Eingeschränkter bekundet, wenn er ernsthaft Wissensansprüche erhebt und sie begründen zu können behauptet, gerade, dass er sich seines Zustandes nicht bewusst ist. Umgekehrt relativieren wir uns selbst gegenüber, sofern wir uns dieses Zustandes bewusst sind, gerade unsere Überzeugungen. Es stellt sich also mithin die Frage, wie ein Selbstbewusstsein über Leistungen und Grenzen der Fähigkeit zu Wissen zustande kommt. Damit sind wir auf diesem Wege wieder bei der Bildungsproblematik angelangt. Wissen als Fähigkeit, vorliegende Sachverhalte als wahr zu erkennen, ist also eine spezifische Ausformung eines Könnens. Ein solches Können ist zu *erarbeiten*.

Aber auch mit Blick auf ein Wissenskonzept, das Wissen als durch gesicherte Verknüpfung von Propositionen begründet sieht, erreichen wir notwendigerweise diese Diskussionsebene. Denn angesichts der Paradoxien, die Gettier (1963) aufgestellt hat, sah

sich Craig (1993) genötigt, als absichernde Instanz den »guten Informanten« einzuführen, einen Experten, der sich »im Zustand« des Wissens befindet. Der gute Informant kann bei Craig auch ein Kollektiv oder eine Institution sein. Die Unterstellung, dass diese Institution als Auskunftsinanz (z. B. als »scientific community«) im Zustand des Wissens ist und daher bei singulären Wissensansprüchen befragt werden kann, setzt voraus, dass sich eine Vertrauens-tradition zu dieser Institution herausgebildet hat. Kriterium dieser Herausbildung ist, dass die Auskünfte desjenigen, der sich im Zustand des Wissens befindet, sich bewährt haben. Dies schließt höherstufige Auskünfte darüber ein, ob ein mitgeteiltes Bewusstsein über den Zustand des Wissens zuverlässig ist. Dabei kommt es nicht auf singuläre Erfolge an, sondern um einen stabilen Zusammenhang von Erfolgen, ein Erfolg versprechendes System. Nicht Wissen (als Fähigkeit) selbst, aber das Bewusstsein von Wissen (ggf. als Selbstbewusstsein) und die Aktualisierung von Wissen sind also mitteilbar. Diese Mitteilungen müssen ein konsistentes und kohärentes System ausmachen, sich in dieser Hinsicht wechselseitig stützen und Traditionen der Bewährtheit darstellen. Diese Tradition ist nur eine solche, sofern sie anerkannt ist (sonst wäre sie keine).

Bildung als Weg zu selbstbewusster Fähigkeit

»Herrschaft« und »Knechtschaft« – zwei Momente des Bewusstseins

Im Lichte der Anfänge der Bildungsdiskussion im Humanismus kann also nunmehr die Frage weiter verfolgt werden, wie ein Erfolg garantierendes Selbstbewusstsein über Wissen als Fähigkeit zustande kommt und wie dieses selbstbewusste Wissen seinerseits abgesichert werden kann. Beide Fragen hat – unter explizitem Einsatz des Konzeptes »Bildung« – Georg Wilhelm Friedrich Hegel diskutiert, und zwar in der »Phänomenologie des Geistes«, der Entdeckungsreise durch die Prozesse und Entwicklungen zur Selbsterkenntnis unserer Vernunft: im Kapitel »Herrschaft und Knechtschaft«, was die Genese eines Selbstbewusstseins als Bewusstsein

über Fähigkeit betrifft, im Kapitel »Das geistige Tierreich«, was die intersubjektive Absicherung dieser Selbstbewusstseine angeht sowie im Kapitel »Der sich entfremdete Geist. Die Bildung«.

Am Ausgangspunkt der Stufe zur Bildung, auf die es uns hier ankommt, befindet sich das Bewusstsein in einer Situation, wie sie zum Beispiel am Ende des Mittelalters (siehe oben) bestand und seitdem bis heute besteht: Wir sind mit unterschiedlichen Wissensansprüchen und Ideen konfrontiert, unter denen unterschiedliche Regeln und Strategien der Welterschließung und der Darstellung der Welt begründet werden. Ein einfaches Konzept von »Erziehung« oder »Bildung« könnte nur hierin die »Vermittlung« von Wissen über solche Regeln der Welterschließung und die Erträge ihrer Anwendung verstehen. Ein »Bestand« wird vermittelt und von dem zu Erziehenden angeeignet, als »Besitz«. Dem geht das *Einüben* der Anwendung dieser Bestände durchaus einher. Und der Erfolg dieser Übung kann in Standardsituationen getestet werden. Ist dies aber ein Erweis der geglückten Vermittlung einer selbstbewussten Fähigkeit? Ein raffiniertes Abrichten kann ebenfalls zu solchen Erfolgen führen, sofern die (standardisierten) Umstände mitspielen (Wittgenstein, 1992, § 143, 185–190). Und die mögliche Irritation angesichts konfligierender »Bestände«, die den Wissensskeptizismus nährt, wäre nicht ausgeräumt. Lässt sich ein solcher Bestand als »Besitz« übermitteln? (Warum schreibt Goethe: »Was Du ererbt von Deinen Vätern, erwirb es, um es zu besitzen«? Warum ist nur Erworbenes Besitz?). Bildung kann offenbar nicht im Modus der Unterweisung stattfinden. Sie muss vielmehr zum Ziel haben, die Fähigkeit *zum Umgang* mit entsprechenden Vorgaben zu erwecken. Sie unterscheidet sich mithin von bloßer »Ausbildung«. Sie hat nicht gelingendes Reagieren zum Ziel, sondern selbstbestimmtes Tun (unter Kriterien). Selbstbestimmt ist ein Tun, wenn es seine Kriterien anerkannt hat. Konkurrierende Bewusstseine (mit dem Anspruch, Wissensträger zu sein) könnten ihren Kampf dogmatisch beenden. Folge wäre »Bildung« als Abrichtung. Stattdessen, so Hegel, muss, um die gewünschte Fähigkeit herauszubilden, ein wechselseitiger *Anerkennungsprozess* stattfinden: Der Träger des Wissensanspruchs muss anerkennen, dass der (das) zu Bildende (Bewusstsein) *sich* (in freiem Tun) bildet, und der zum Selbstbewusstsein zu Bildende muss die Vorgabe anerkennen, um

Vandenhoeck & Ruprecht

PHILOSOPHIE UND PSYCHOLOGIE IM DIALOG

Bildung und Kompetenz sind zentrale Themen der Philosophie und Psychologie, denn beiden Disziplinen geht es um das Verstehen des Menschen und das Verständnis dieses Verstehens. Verstehen wiederum ist ohne Bildung nicht möglich. Dass diese Bildung keinesfalls nur anzusammelndes Wissen umfasst, arbeiten der Philosoph Christoph Hubig und der Psychologe Heiner Rindermann in diesem Band heraus. Sie widmen sich sowohl den geistesgeschichtlichen als auch gesellschaftlichen und individuellen Bedingungen, Merkmalen und Folgen von Bildung und Kompetenz.

Die Autoren

Dr. Christoph Hubig hat die Professur für Philosophie der wissenschaftlich-technischen Kultur an der Technischen Universität Darmstadt inne.

Dr. Heiner Rindermann ist Professor für Pädagogische und Entwicklungspsychologie an der Technischen Universität Chemnitz.

ISBN 978-3-525-45175-5



9 783525 451755

www.v-r.de