

Winfried Döbertin

Wer ist ein gebildeter Mensch?

Zur Grundfrage der Pädagogik

Verlag Traugott Bautz

Wer ist ein gebildeter Mensch?

Winfried Döbertin

Wer ist ein gebildeter Mensch?

Zur Grundfrage der Pädagogik

Verlag Traugott Bautz

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

2009
Verlag Traugott Bautz GmbH
99734 Nordhausen
ISBN 978-3-88309-499-1

Fritz Weinberg,
einem gebildeten Menschen
aus jüdischer Tradition
mit tiefem Verständnis für das Christentum.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	9
Wer ist ein gebildeter Mensch?	13
Mitmenschlichkeit als Bildung - die »Herzensbildung«	19
Pflege der Gesundheit als Bildung	25
Die Einführung in die Kulturtechniken als Teil allgemeiner Bildung	27
Berufliche Qualifikation als Bildung	30
Politische Bildung	34
Ein »wissenschaftliches Weltbild« als Bildung	41
Gestaltete Freizeit als Bildung	46
Philosophie der Freiheit - die erste fundamentale Voraussetzung von Bildung	51
Philosophie der Existenz: die Frage nach dem Sinn des Daseins - die zweite fundamentale Voraussetzung von Bildung	57
 Beispiele existentieller Pädagogik	
Frau Holle und andere Märchen	90
Johann Peter Hebel - der Kalendermacher	107
Johannes Brahms' Deutsches Requiem als religiöses Kunstwerk	122
Glauben in biblischer Tradition - die Auferstehungsgeschichten des Neuen Testaments historisch-kritisch und existentiell betrachtet	138

Vorwort

Viele Klagen über das Bildungswesen in unserem Lande sind zu hören - und ebenso viele Reformvorschläge. Nicht selten sind sie einander diametral entgegengesetzt - die Klagen wie die Reformvorschläge.

Die Leistungsanforderungen in den Schulen seien zu niedrig, die Schüler lernten nicht das, was für das Leben (vor allem im Berufsleben) erforderlich sei, meinen die einen. Die anderen sprechen von Streß durch überhöhte Leistungsanforderungen.

Schule müsse Spaß machen, Schüler sollten lernen, wozu sie Lust haben, fordern die einen. Die anderen halten dem entgegen, das Leben bestehe nicht nur aus Spaß und Lust, sondern oft aus harter Arbeit. Auf diese Wirklichkeit des Lebens müsse die Schule vorbereiten - durch intensive Arbeit und entsprechende Leistungsanforderungen.

In den Schulen werde nicht genügend auf Disziplin geachtet, die doch die verhältnismäßige Voraussetzung zu erfolgreichem Lernen sei (disciplina, lat. von discere = lernen). Zerstörungswut wie Jugendkriminalität seien auch Folgen dieser Disziplinlosigkeit in den Schulen. Dem entgegen andere, viel zu viele einengende Verhaltensvorschriften würden den Schülern gemacht; diese müßten sich vielmehr ungehemmt und frei entfalten können, dann würden die negativen Folgen angeblicher Disziplinlosigkeit nicht auftreten.

Im Unterricht würde zuviel »politisiert«, Politik müsse aus der Schule herausgehalten werden, argumentieren die einen. Politik gestalte nun einmal unser Leben; auf Veränderung ausgerichtete Politik müsse zentraler Lerngegenstand in den Schulen sein, halten die anderen entgegen.

Die Schulen trügen zum Geschichtsverlust in unserem Volke bei, weil die Einführung in die Geschichte nicht den ihr gebührenden Rang einnehme, wird gesagt. Andere meinen, die Vergangenheit sei allzusehr von Negativem bis hin zu grausamer Unterdrückung von Menschen geprägt gewesen, einige wenige Beispiele dafür genügten. Man solle sich vielmehr den Aufgaben der Zukunft widmen.

Die Unterrichtsmethoden müßten verändert werden; an die Stelle des »Frontalunterrichtes«, in dem Lehrerinnen und Lehrer den geschlossenen Klassenverband gemeinsam unterrichten, müßten Gruppenarbeit der Schüler und »Offener Unterricht« treten, in dem die Schüler ihr individuelles Lernprogramm weitgehend selbst bestimmen können. Dagegen heißt es, für alle Schüler müsse es ein einheitliches Lernprogramm geben, und das sei am zeitsparendsten und erfolgreichsten im geschlossenen Klassenverband zu vermitteln.

Um der Integration von Kindern und Jugendlichen aus allen Gesellschaftsschichten willen und um eine zu frühe Festlegung in Bildungsgängen für junge Menschen zu vermeiden, dürfe es nur noch Gesamtschulen geben, verlangen die einen. Andere aber setzen dagegen, man müsse das dreigliedrige Schulwesen aus Hauptschule, Realschule und Gymnasium erhalten, weil so alle Schüler am besten ihren Fähigkeiten gemäß auf dem ihnen entsprechenden Leistungsniveau gefördert werden können.

Die Liste von Klagen und Reformvorschlägen ließe sich leicht verlängern. Für die meisten von ihnen lassen sich denn auch Erfahrungen aus der Praxis vortragen - in der einen wie in der anderen Richtung -, die ihr Gewicht haben. So unterschiedlich die einen wie die anderen argumentieren, sind sich viele doch bei allen Gegensätzen darin einig, daß von einem Bildungsnotstand gesprochen werden muß.

Angesichts solcher Diskussionen muß gefragt werden, ob ihre jeweiligen Ansätze, Fragestellungen und Antworten tiefgehend genug sind, um den »Bildungsnotstand« zu beheben.

Sind Änderungen in der Organisation des Bildungswesens oder in den Unterrichtsmethoden beispielsweise ausreichend, um zu einer wirklich »humanen Schule« zu gelangen? Wären das nicht nur »technizistische« Lösungsversuche, die die eigentliche Problematik gar nicht erreichen? Ist nicht vielmehr zunächst erneut danach zu fragen, welche grundlegenden Zielsetzungen überhaupt in unseren Schulen anzustreben sind, oder besser noch: Was kann und muß »Bildung« heute leisten, zu deren Entwicklung die Schulen beitragen sollen und wollen?

Es scheint, erst wenn diese Frage hinreichend beantwortet werden kann, lassen sich auch die anderen, von ihr abhängigen sekundären Fragen sinnvoll beantworten - vielleicht mit etwas mehr Gelassenheit, als es zur Zeit in manchen schulpolitischen Diskussionen geschieht.

In diesem Buch soll die Frage gestellt und der Versuch zu ihrer Beantwortung unternommen werden, wer ein gebildeter Mensch ist und was junge Menschen lernen sollten, welche Anforderungen an sie, ihre Lehrerinnen und Lehrer und ihre Eltern gestellt werden müssen, damit Heranwachsende Schritt für Schritt dem Ziele näherkommen, wirklich gebildete Menschen - in einem grundsätzlichen Sinn - zu werden.

Wer ist ein gebildeter Mensch?

Ein gebildeter Mensch möchte jeder sein. Niemand läßt sich gern als ungebildet bezeichnen. Mancher hält sich für gebildet - und überschätzt sich dabei. Andere äußern selbstkritischer: »Gebildet bin ich eigentlich nicht, allenfalls in einigen Teilbereichen des menschlichen Daseins mag mir diese Bezeichnung zukommen, vielleicht in meinem Beruf. Aber ich möchte, daß meine Kinder einmal gebildeter sind. Deshalb sollen sie eine höhere Schule besuchen.«

Verleihen nur allein Schulen Bildung? Etwa unter der Voraussetzung, daß man sie nur lange genug besucht haben muß? Sollte die Universität noch dazukommen, wenn man ein wirklich gebildeter Mensch werden will? Oder Ist jene Krankenschwester, die sich Immer wieder neu mit unendlicher Geduld Leidenden und manchmal auch nörgelnden Kranken zuwendet, gebildeter als der hochspezialisierte Herzchirurg, der viele schwere Operationen glänzend gemeistert hat, aber in seinem Selbstlob und seiner Arroganz von Mitarbeitern ein »Ekel« genannt wird? Der Krankenschwester dagegen spricht man »echte Herzensbildung« zu.

Wer Ist ein gebildeter Mensch? Was ist Bildung? Für denjenigen, der sich um die »Bildung« jüngerer oder älterer Menschen bemüht, als Erzieher, Lehrer oder Dozent beispielsweise, müßte diese Frage selbstverständlich zu beantworten sein, denn es geht schließlich um die Zielbestimmung seiner Tätigkeit. Wer Menschen auf einem Weg, eben dem »Bildungsweg«, begleitet oder sie dabei anleitet, sollte wissen, welches Ziel er bei seiner Tätigkeit verfolgt. Die Wirklichkeit sieht aber anders aus. Fragt man Im »Bildungswesen« Tätige nach ihrem Begriff von »Bildung«, so haben die Antworten oft einen eher zufälligen, einzelne Aspekte durchaus sachgemäß erläuternden Charakter, aber doch nicht den einer umfassenden Darlegung eines »Bildungsbegriffes«. Das war nicht immer so. Vieles spricht dafür, daß der klassische Philologe als Lehrer an einem Gymnasium des 19. Jahrhunderts oder auch der Volksschullehrer dieser Zeit sehr wohl eine klare Antwort geben konnten auf die Frage nach dem Ziel ihrer beruflichen Tätigkeit. Fragt man die heutige Erziehungswissenschaft nach ihrem »Bildungsbegriff«, so erhält

man auch von ihr keine eindeutige, allen ihren Vertretern gemeinsame Antwort. Manche Erziehungswissenschaftler halten den Begriff für überholt und deshalb nicht mehr für verwendungsfähig. Sie meinen, nur noch von Qualifikationen sprechen zu können, deren Vermittlung sie planen und deren Erlangung durch Menschen sie messen können. Wie der Zusammenhang verschiedener möglicher Qualifikationen für das Leben insgesamt zu beurteilen ist und welchen Wert diese im Hinblick auf den Sinn der menschlichen Existenz haben, lassen sie offen. Eine Beantwortung solcher Fragen ist für sie als »empirische Wissenschaftler« nicht möglich. Ihr Einwand ist nach ihrem Wissenschaftsverständnis berechtigt: Die Beantwortung solcher Fragen gehört in der Tat in das Gebiet von Philosophie und Religion und nicht in das einer erfahrungsorientierten Wissenschaft, die beschreibt, was ist, jedoch nicht, was sein soll.

Andere Erziehungswissenschaftler haben sich an eine »außererziehungswissenschaftliche« Ideologie gebunden. Bis vor einigen Jahren war es bei ihnen modern, für den Klassenkampf, die Befreiung des Proletariats, die Emanzipation des Menschen aus gesellschaftlichen Unterdrückungsstrukturen zu erziehen, weil die marxistische (»kritische«) Gesellschaftsanalyse - vor aller Erziehungswissenschaft - als maßgeblich akzeptiert wurde. Mancher Beobachter fragt sich heutzutage mit einiger Sorge, ob nach dem Verblässen dieser Ideologie infolge des Absterbens des »real existierenden Sozialismus« nicht neue »völkische« Ideologiebindungen zu erwarten sind: Erziehung zu Volk und Rasse, zu nationalem Selbstbewußtsein in Abgrenzung zu anderen, aus dieser Sicht »minderwertigeren« Völkern und Kulturen? Es ist tragisch, von einem Fachbereich für Erziehungswissenschaft an einer deutschen Universität zu wissen, in dem noch vor einigen Jahrzehnten ein Professor in SA-Uniform erschien und entsprechende Lehren über Erziehung vortrug, dabei Andersdenkende in Schrecken und Angst versetzend - persönlich wohl aufrichtig und »das Gute wollend«. Zwei Generationen später wurde dort - nun nicht mehr an die »Rasse«, sondern an die »Klasse« gebunden, sicher mit gleicher subjektiver Aufrichtigkeit und wiederum »das Gute wollend« - eine ebenfalls ideologisch gebundene Erziehungswissenschaft vertreten, die Andersdenkende zuweilen wiederum mit Angst und Schrecken, auf jeden Fall mit tiefer

Sorge erfüllte und manche »Karriere« solcher Andersdenkender - um des »geschichtlichen Auftrages« willen selbstverständlich (und manchmal auch um der eigenen Karriere willen) - beendete.

Darin haben die »Empiriker« und in ihrer Weise auch die ideologisch motivierten Erziehungswissenschaftler recht: Ein umfassender Begriff von Bildung und von guter Erziehung kann von »reiner« Erziehungswissenschaft, die sich auf die Erfassung des Phänomens Erziehung erfahrungswissenschaftlich, losgelöst von »Werten« oder gar Antworten auf die Frage nach dem Sinn der menschlichen Existenz im ganzen beschränkt, nicht gegeben werden. Gute Erziehung ist die Erziehung zum »guten« Menschen, zum wahrhaft humanen, zum »richtigen« Menschen. Wer aber ist der »richtige«, wahrhaft humane Mensch? Nur wer diese Frage zu beantworten vermag, kann die Frage nach der guten Erziehung beantworten; ist die Antwort doch nichts anderes als die Beantwortung der Frage nach dem »guten« Menschen im Hinblick auf Erziehen, Lehren und Lernen. Gebildet möchte man dann einen Menschen nennen, der das Menschsein in sich verwirklicht hat -auch durch Lernen, Erzogenwordensein und durch Selbsterziehung. Es geht also um die Frage, was der Mensch ist und was er werden kann - im Hinblick auf »Bildungsprozesse«.

Die Grundfragen ihrer eigenen Disziplin, die nach dem Sinn und dem Ziel von Erziehung, nach der Bildung des »guten Menschen«, kann die Erziehungswissenschaft nicht autonom beantworten. Will sie dennoch darauf nicht verzichten, um nicht grundlos alle ihre sonstige Tätigkeit in Forschung und Lehre zu verrichten, so muß sie sich selbstverantwortlich in das philosophische Gespräch um den wahrhaft humanen Menschen begeben; denn in diesem Gespräch kann sich niemand mit bloßem Zitieren, mit der schlichten (und vielleicht wenig bedachten) Übernahme der Philosophie anderer begnügen. Philosophie verlangt die persönliche, in Kommunikation mit anderen bedachte Entscheidung über die Grundfragen der menschlichen Existenz. Das gilt nicht nur für den Wissenschaftler, sondern auch für den Praktiker, für jeden Menschen, der sich über *seine* Existenz und über die derer, die ihm als zu Erziehende anvertraut sind, Rechenschaft ablegen will. Wer in der Bibel nach wie vor oder wieder neu Antworten auf die Frage nach der menschlichen

Existenz im ganzen in Anwendung historisch-kritischer wie betrachtend-meditativer Methoden gefunden hat, wird deren Interpretation in die Reflexion einbeziehen. Auch für diese gilt, daß sie nicht einfach autoritativ übernommen werden können, sondern die persönliche, in Kommunikation mit Zeitgenossen und mit verschiedenen Traditionen bedachte Entscheidung verlangen. Wer die Bibel in die Fragen nach der guten Erziehung und damit nach der »Bildung« einbezieht, erweitert das erziehungswissenschaftliche Gespräch nicht nur um die Dimension der Philosophie, sondern darüber hinaus um die der Theologie als der wissenschaftlichen Interpretation der biblischen Überlieferung.

Ohne das bisher Dargelegte zurücknehmen zu wollen, ist jedoch darauf aufmerksam zu machen, daß in begrenztem Umfange unter den Anhängern verschiedener Philosophien und Lebensdeutungen Verständigung darüber besteht, was zumindest Bestandteil einer guten Erziehung darstellt und so zur »Bildung« gehört, was immer diese darüber hinausgehend im ganzen bedeuten mag. Bei solcher Verständigung wird - bewußt oder oft auch unbewußt - *eine* Voraussetzung gemacht, die das Bekenntnis zum personalen Menschenbild genannt werden soll: Der Mensch ist-grundsätzlich-innerhalb von Grenzen zu einem Wissen um sich und seine Verhältnisse fähig und darauf aufbauend zu einer - wiederum in Grenzen - Entscheidung über sich und diese Verhältnisse. Der Mensch verfügt über begrenzte Erkenntnisfähigkeit und Willensfreiheit; seine Entscheidungen sind nicht nur von seinem Selbst, seiner Person unbeflüßbare Reflexe des »Ensembles seiner Verhältnisse«, seiner frühkindlichen Erlebnisse, seiner Verdrängungen oder seiner Erbanlagen, der Gene. Weil der Mensch prinzipiell ein um sich und seine Verhältnisse wissendes und über sie entscheiden könnendes Wesen ist, muß er durch Erziehung befähigt werden, diese grundsätzlich gegebene Fähigkeit in die je individuelle Realität umsetzen zu können. Nach diesem Verständnis des Menschen als Person ist er seiner Anlage gemäß zu Selbst- und Mitbestimmung zu erziehen. Aber ist dieses aller Demokratie zugrunde liegende Verständnis des Menschen richtig, beruht es auf Wahrheit?