

Universitätsreden

Ausgabe 17

Bildung in dürftiger Zeit



**Deutsche
Sporthochschule Köln**
German Sport University Cologne

I. Einleitung und Ausgangspunkte

Seitdem ein anspruchsvolles Nachdenken über die Konstitution des Menschen, über dessen Natur, Wesen und Bestimmung eingesetzt hat, führt offensichtlich kein Weg an der menschlichen Bildung vorbei. Weder in der Antike (Paidea) noch im Mittelalter (Bildung) und erst recht nicht in der Moderne, sowohl in der 1. wie 2., in der Postmoderne und Postpostmoderne ist das Reden über Bildungsprozesse jemals verstummt. Bildung ist von einer einzigartigen Daueraktualität, ungeachtet aller gesellschaftlich-kulturellen Wandlungen sowie gegenüber politischen Veränderungen mitsamt deren Irrungen und Wirrungen. Bildung ist ein menschliches Grundphänomen, das einer ihrer beredtesten und wirkmächtigsten Advokaten in der Neuzeit, Wilhelm von Humboldt, gar als den „höchsten Zweck des Menschen“ adelte, wodurch er ihr so etwas wie einen anthropologischen Superlativ verlieh.

Trotz ihres ehernen Alters und damit einhergehender Verschleißerscheinungen hat sie sich als äußerst robust und widerstandsfähig erwiesen. Den in den 60er Jahren des letzten Jahrhunderts ausgerufenen „Bildungsnotstand“ (Picht) hat sie überstanden und mit großer Wahrscheinlichkeit wird sie auch die in Deutschland zum „Bildungsschock“ hochstilisierte „Pisa-Pleite“ verkraften. Denn offenbar kann man sich die *conditio humana* ohne Bildung nicht vorstellen, was internationaler Konsens ist.

Apropos Internationalität: Weit vor der Einführung des faden Euro und vor dem „Bolognaprozess“, heute in jedermanns Mund, der, sofern feinnervig ausgestattet, in der „Bolognanisierung“ keinen typisch italienischen kulinarischen Genussreichtum aufzuspüren vermag (stattdessen Einheitsbrei!), existierte bereits eine farbenfreudige kulturelle europäische „Währung“ – und diese gab und gibt sich den Namen Bildung. Unterschiedliche Denker von ganz unterschiedlichem Temperament und intellektueller Brillanz haben an ihrer internationalen Struktur mitgewoben:

ob Comenius, ob Locke, ob Rousseau, ob Hegel, Makarenko, Montessori wie andere ungenannte mehr haben diesen faszinierenden europäischen Bildungsgedanken geformt und ihm das eingehaucht, wonach die „ach so modernen“ zeitgenössischen selbsternannten Bildungsreformer lechzen und gieren, nach Internationalität. Bildung war stets international oder aber keine Bildung!

Allerdings kann dies nicht darüber hinwegtäuschen, dass man Bildung kein einheitliches Gewand geschneidert hat, nein: das ganz und gar nicht! Einig war man sich bei den meisten Fürsprechern und Wegbereitern in einem teilweise schier grenzenlosen Bildungsoptimismus, der als entscheidender Katalysator dem Fortschritt der Menschheit überhaupt und nicht nur der „Zukunftssicherung“ eines nationalen „Wirtschaftsstandortes“ dienen sollte und in der Hochschätzung von Bildung als Menschenbildung, als Ausweis der Humanität (vgl. Cicero), die sich nicht vor den Karren des jeweils Beliebigen und Zeitopportunen spannen lässt.

Das verhinderte keineswegs bis auf den heutigen Tag andauernde Kontroversen über die „rechte, wahre Bildung“. Dieser Streit begleitet sie von der Antike an, wo sich erstmals aufsehenerregend als „Streithähne“ Platon und die Sophisten hervortaten (*nachzulesen u.a. in Platons Dialogen „Gorgias“, 452 d-e bzw. „Sophistes“, 323 b*). Und raten Sie ´mal, was ein Zankapfel dieser Auseinandersetzungen war? Das Geld! Den Sophisten wurde eine finanzielle Geschäftstüchtigkeit nachgesagt und eben deshalb wurden sie wenig schmeichelhaft als „Huren des Wissens“ stigmatisiert.

Den ansonsten eher friedfertigen, phantasiereichen Reflexionen auf den Sinn von Bildung waren Streitigkeiten und Ruppigkeiten, gar verletzende nicht fremd. Verallgemeinerungsfähig ist: Bildung ist offensichtlich ein streitanfälliges Phänomen, wofür es über die Jahrhunderte hinweg etliche und spektakuläre Beispiele gibt, in der Neuzeit ein ganz typisches, das am Beginn moderner Bildungsvorstellungen

überhaupt steht: die Rivalität zwischen dem Philanthropinismus und dem Neuhumanismus, mit dem sich u.a. der heute in Vergessenheit geratene F.I. Niethammer unter dem bezeichnenden Titel: „Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungsunterrichts unserer Zeit“ (1808) beschäftigte und der auch teilweise mit ähnlichen und gleichlautenden Argumenten in der Gegenwart unterschwellig fortwirkt.

Wer hier und heute über Bildung redet, der bewegt sich immer schon, ob er will oder nicht, ob bewusst oder unbewusst, ob direkt oder indirekt, auf einem traditionsverminten Gelände. Das gilt insbesondere auch für so manch einen dieser gegenwärtigen Modernisierer, die glauben, das Rad der Bildung, das sich neuzeitlich seit mehr als 200 Jahren schwingungvoll dreht, neu erfinden zu müssen, ohne zu bemerken, dass sie sich dabei, vielfach voller Unbedarftheit, in Fallstricke der Bildungsgeschichte verfangen.

Unbenommen davon werde ich im Folgenden so verfahren, dass von den tatsächlichen und möglichen wissenschaftlichen Zugriffen auf Bildung – es gibt ja auch nichtwissenschaftliche – nur eine Facette herauspräpariert und weiter ausgesponnen wird, die so alt ist wie die Bildungstheorie selbst: die Bildungskritik.

Eine ganz spezifische Form von Bildung gerät dabei hauptsächlich ins Visier: die „höhere“, früher auch als „gelehrte“ klassifiziert (vgl. dazu Paulsen), abgegrenzt von der „volkstümlichen“ und „elementaren“. Ich will diese als gehobene bezeichnen, die sowohl eine bestimmte schulische wie universitäre Bildung umfasst und in die nicht unbescheidene Frage kleiden, wie es hier und heute mit dieser beschaffen ist, womit unterstellt wird, dass nach wie vor so etwas wie Bildung durch Wissenschaft erfolgt – eine Idee, die mit viel Enthusiasmus am Beginn moderner Universitäten steht.

Allerdings kann bei diesem Versuch nur Tendenzielles und dazu noch Exemplarisches ausgeführt werden, das sich m.E. zu einem ganz bestimmten Syndrom von Pädagogik zusammenschließt. Nicht unterdrücken lässt sich der Hinweis, dass ich zuweilen pointiert, an der Grenze zur Überzeichnung argumentieren werde, was jedoch keine Skrupel bereiten muss, sind Überzeichnungen und versteckte Ironie didaktisch legitim und manchmal sogar höchst willkommen.

II. Gegenwärtige Tendenzen: Einige Merkmale heutiger gehobener Bildung

Vorausgesetzt wird ein Bildungsverständnis, das Bildung als Selbstbildung mit dem Ziel einer auf Verstehen und Verständigung ausgerichteten individuellen Selbst- und Weltteilhabe in historisch gewachsenen, gesellschaftlich kulturellen Praxen definiert. Daraufhin kann als Hauptthese die folgende gesetzt werden: Gehobene Bildung tritt heutzutage in einer veräußerlichten Form in Erscheinung, für die nach meinen Beobachtungen mehrere, wenigstens jedoch sechs Charakteristika symptomatisch sind:

1. Ökonomisierung

Allein schon der neuartige Jargon, der sich in den Hochschulen ausgebreitet hat, ist verräterisch. Die Umstellung der Universitäten auf Dienstleistungsunternehmen inklusive Kundenorientiertheit macht sie zu marktorientierten Einrichtungen und schleust damit gleichzeitig ein bis dato ungewohntes, weitgehend der Betriebswirtschaftslehre erborgtes Vokabular ein. Begriffe, wie Qualitätssicherung, Qualitätsmanagement, Kennzahlen, Kosten-Nutzen-Rechnungen, Qualitätskontrolle, Wissensbilanz, Systemanalysen (von der Systemtheorie füglich zu unterscheiden), Rating, Investitionsmaßnahmen, Marketing, Trekking, Mentoring, E-Learning, E-Assessment und dergleichen mehr halten ungehinderten Einzug. „NEW PUBLIC MANAGEMENT“ (NPM) ist eines dieser neuen Zauberwörter, die von einigen mit kindlicher Begeisterung aufgenommen werden. „NPM“ soll

die Umpolung der Hochschulen gewährleisten: „Weg von direkter staatlicher Steuerung hin zu unternehmerischen Verfahrensweisen und Prinzipien“! die – dies Wunsch und Hoffnung – möglichst allumfassend greifen sollen.

Diese „neuen“ Termini, die sich teilweise leider als reine Sprechblasenrhetorik tarnen, diese neue Mentalität sollen Aufbruch signalisieren und mit ihm den alten Gralshütern einer patinabesetzten Bildung den Garaus bereiten. Sie sind Zeichen einer in allen gesellschaftlichen Bereichen erkennbaren Ökonomisierung, deren Triumph bereits Foucault vor fast vier Jahrzehnten prophezeit hat. Diese Ökonomisierungswelle ist ohne nennenswerte Gegenwehr auf die Universitäten übergeschwappt. Nachdem man im scheinbar souveränen Habitus die „Bildungssikone“ Humboldt demonstrieren und zu Grabe getragen hat, wurde an seiner Stelle ein ursprünglich völlig universitätsfremder und universitätsfremder Gott installiert, der Gott der Ökonomie, dieser Religion unserer Tage, die dem von anderen Institutionen vielfach bewunderten, hochgradig ausgeprägten universitären Idealismus empfindliche Wunden schlägt.

Es ist nun überhaupt nicht frei von Pikanterie, dass dieser „Umsturz“, manche nennen es großmäulig „Revolution“, mit dem Humboldt und Gleichgesinnten der Todesstoß versetzt wurde, teilweise einem Phantom gilt; denn Wilhelm von Humboldts Ideen sind schon zu seinen Lebzeiten niemals Realität geworden, so dass man ihm u.a. im Nachhinein Dinge zuschreibt, die bei Humboldt selbst nicht nachzulesen sind. Diese Umgangsformen mit Humboldt besagen zumindest zweierlei: die Humboldtoppositionellen haben sich wenig Mühe gemacht, ihr Feindbild im Original zu studieren, haben sich mit „Second-Hand-Kenntnissen“ versorgt und mit „Last-Minute-Pseudowissen“ zufrieden gegeben – und das, obwohl sich Humboldt nur recht spärlich über Schul- und Universitätsreformen schriftlich ausgelassen hat – seine „Denkschrift über die äußere und innere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin“ wurde erst zum Ende des 19. Jahrhunderts von Bruno Gebhardt, dem

Biographen Humboldts, recherchiert und 1903 vollständig publiziert.

Das Zweite: Um Humboldt ranken sich bis heute so zahlreiche Mythen wie um kaum einen anderen Universitätsreformer der Neuzeit, was ihn gleichermaßen für konservative wie progressive Geister attraktiv gemacht hat, weshalb er gewissermaßen als eine Art Mehrzweckwaffe eingesetzt wird. Ausgespannt zwischen glühender Verehrung und blanken Hasstiraden ist „Humboldts Universität“ im Grunde die Fiktion seiner Interpreten im 20. Jahrhundert, wie die allerjüngste Universitätsforschung plausibel nachzeichnen kann. Doch zurück zur rauen Universitätswirklichkeit: Man hat sich darüber hinaus also nicht die Freiheit genommen, trotz eines gnädig gewährten „Hochschulfreiheitsgesetzes“, übrigens ein tautologisches Salbungswort, auf Distanz zum vorgegebenen Zeitgeist zu gehen, unterwirft sich stattdessen einem neuen Ideal, das in gänzlich anderen Kontexten zu Hause ist, was ein untrügliches Indiz von Veräußerlichung darstellt.

2. Verwertungstendenz

Diese wird auch ablesbar an der Verwertungstendenz. Nur das scheint als gehobene Bildung zugelassen zu werden, das Nutzen abwirft und praktisch umgesetzt werden kann, was immer Letzteres heißen soll. Es handelt sich unstrittig um ein utilitaristisches Verständnis von Bildung, das sich im Zuge der Ökonomisierung und unter ihrem Schutz breit gemacht hat. Eine solche, nahezu ausschließlich dem Nutzen und der Verwertung huldigende Bildungsideologie ist, wo sie das Zepter an sich reißt, eine entfremdete Gestalt jener Bildung, die auf Verinnerlichung des Subjekts ausgeht und dadurch zugleich ihren sozialen Beitrag für die Gesellschaft leistet.

Das Motiv und vor allem die Anlässe zur Selbstbildung verblassen hinter Nutzenkalkülen zur Chimäre. Bildung soll als Ware wahrhaft veräußert werden. Bildung wird im wahrsten Sinne des Wortes zu Markte getragen und in einem öko-

nomisch so bezeichneten Humankapital (dieses Wort wurde vor 5 Jahren zum „Unwort des Jahres“ gekürt!) verrechnet – fürwahr ein Akt der Veräußerlichung, der das alte europäische von Kant, diesem Königsberger Urgestein, weltweit publik gemachte und nachgeheiferte Regulativ menschlichen Handelns, nach dem der Mensch den Menschen nicht instrumentalisieren sollte, diffamiert. Dies könnte in letzter Konsequenz zu einer schleichenden Entleerung des humanen Kerns von Bildung führen.

3. Quantifizierung

Wie aber und wodurch kann Verwertbarkeit gesichert und kontrolliert werden? Damit kommt man gleichzeitig auf eine dritte Eigenart gehobener Bildung heutiger Provenienz zu sprechen. Denn die Antwort lautet: die Zahl, eine der beliebtesten modernen Kontrollinstrumentarien. Die Zahl hat für die modernistischen Bildungsrenovierer etwas Unbestechliches und Unumstößliches, freilich und andererseits ist sie auch sehr interpretationsoffen, worüber die unterschiedlichen Auslegungen von in Zahlenwerken gemeißelten Statistiken immer wieder aufs Neue verblüffen. Alles Mögliche und Unmögliche, alles Erdenkliche und Udenkliche wird in Zahlen zu pressen versucht. Die Quantifizierung, ein ganz typisches Kind der frühen Moderne, ergötzt sich an ihrer Zahlentrunkenheit. Wenn Schleiermacher einmal in seinen tief schürfenden Ausführungen zur und über Hermeneutik von einer „Wut des Verstehens“ gesprochen hat, so zeichnet sich, analog dazu, die Quantifizierung durch die Wut der Zahl und des Zählens aus. Zahlen bieten sich selbstverständlich auch für jede Form der Leistungsmessung an, wie man schon lange weiß.

Wir alle, die wir zur Schule gegangen sind, können ein Lied davon singen, die derzeitigen Studentengenerationen eingeschlossen. Die inthronisierten Creditpoints sind nur ein Beispiel von anderen, die vielleicht demnächst noch, vergleichbar mit einem EWS-Studium, ein Zusatzstudium in Zahlenkunde erforderlich machen, auch für gewöhnungsbedürftige und gelehrige Dozenten. Den Studierenden wird

indirekt vorgegaukelt, als erfülle sich wissenschaftliche Bildung in ein durch Zahlen belegbares Punktekonto.

Es wird insgesamt suggeriert, als sei Bildung ein rein produktorientierter metrischer Prozess. Das ist Nonsense! So wenig man zentrale humane Werte wie Schönheit, Frieden, Liebe, Wahrheit, Freiheit messen und in Zahlen auszudrücken vermag, so aussichtslos ist es, Bildungsprozesse in ein Zahlengebäude unterzubringen; es ist dies Traum und Illusion zugleich. Bildung ist, wie der Mensch, im Letzten unergründlich (*Plessner: „Homo Absconditus“*), und deshalb nur zu einem geringen Anteil vermessbar und planbar.

Den in Zahlen vernarrten, die „Objektivierung“ von Bildung betreibenden Bildungsbürokraten sei dies entgegengeschleudert: Bildung lässt sich nicht numerisch entzaubern! Doch das ficht weder die Bildungspolitiker noch die Universitätsfunktionäre ernsthaft an; sie vertrauen einer amputierten, quantifizierbaren Bildung. Die Zahlenwut kennt dabei mancherlei Auswüchse mit folgenschweren Konsequenzen. Dafür nur zwei anschauliche Beispiele.

Seit einiger Zeit grassiert ein sich flächenbrandartig ausbreitendes Suchtleiden, die pathologisch anmutende Rankingitis, die im Übrigen der Versportung unserer Gesellschaft durchaus zur Ehre gereicht. Denn wie im Wettkampfsport seit jeher praktiziert, werden Rangplätze festgelegt, wird der Fortschritt oder Rückschritt in Zahlen ermittelt und in Tabellen fein säuberlich aufgelistet (*vgl. dazu schon Guthsmuths im ausgehenden 18. Jahrhundert!*). Die sportliche Nationenwertung, der nicht immer unaufgeregt zur Kenntnis genommene Medaillenspiegel lassen grüßen. Universitäten wollen dem scheinbar in Nichts nachstehen. Im Gegenteil: sie üben sich teilweise in abenteuerlichen Rankingverrenkungen. Die Rankingmanie basiert selbstredend auf dieser notorischen Zahlen- und Reihungswut, an die sich allerdings immer mehr Studierende bereits in der schulischen Bildung gewöhnen können, weil sie dort mit dieser Art von Bildung bereits in Kontakt geraten. Gemeint ist „Pisa“, inzwischen

ebenfalls zu einem Götzen empor gesteigert, den sich die an Wirtschaftsdaten interessierte OECD patentieren lässt, die erklärtermaßen keine Bildungsinstitution ist.

Auffällig dabei ist die nahezu durchgängige Identifizierung von Quantität und Qualität. Die Gleichschaltung, die in der seelenlosen Quantifizierungs-maschinerie liegt, gehört zu dieser Bildungsideologie wie der Dom zu Köln; deren Logik besagt, dass es weitaus bequemer ist, etwa die Anzahl der Publikationen zu zählen, als sich in deren Inhalte hineinzuvorfühlen. Qualität hat aus dieser Sicht den großen „Nachteil“, dass sie sich nicht punktgenau auf Zahlen bringen lässt und vor allem ein Verstehen dessen voraussetzt, was da publiziert wird und wurde. Dass dies ebenfalls ein Signum von Veräußerlichung und Verflachung ist, muss nicht weiter kommentiert werden.

Dagegen: wer die um sich greifende Rankingeritis ins Treffen führt, der macht sich eines unverzeihlichen Vergehens schuldig, sollte das andere ähnlich suchtartige Verhalten unerwähnt bleiben: die, alle Anwesenden werden es schon erraten, Evaluation. Ranking und Evaluation bilden ein unzertrennliches Gespann, nach dem Motto, wer „R“ sagt, muss auch „E“ sagen und umgekehrt. Eine prächtige Armada von Evaluatoren zieht, sich ihrer Bedeutung bewusst, mit Ernst, Erhabenheit und stiller Würde durch die Universitätslandschaften, was unlängst Jürgen Mittelstrass, einem tiefen Kenner nicht nur der Philosophie- und Universitätsgeschichte, offensichtlich in Anspielung auf Descartes, zu der süffisanten Bemerkung veranlasst hat: „Ich bin evaluiert worden, also bin ich!“ Das ursprünglich cartesianische „Cogito“ hat er absichtlich vermieden, weil Evaluation nicht unbedingt eine Sache des Denkens und der Vernunft sein muss. Ranking und Evaluation werden als moderne Errungenschaften angepriesen, und es wird so getan, als hätte es so etwas zumindest „informell“ noch zu keinem anderen Zeitpunkt gegeben. Derartige zu unterstellen, wäre ein weiterer selbstverschuldeter Kurzschluss: die Gespräche der Studierenden auf dem Campus, in den Mensen, in den Kommentaren der Hörsäle kommen ohne Bewertung ihrer „Profs“ und anderer

Dozenten gar nicht aus, oder aber die jeweiligen Publikationen, die Wirksamkeit in der Scientific Community oder in einer anderen Öffentlichkeit entfalten, oder gediegene und weniger gediegene Vorträge auf einem Kongress, die Anzahl von Listenplätzen und Berufungen und vieles andere mehr wurden immer schon bewertet, ohne dass aufgeblasene Evaluationsapparate sich dazu hätten anschicken müssen, mit teils diffusen Kriterien und lächerlichen Forschungsinstrumentarien darüber zu richten und latent auch ein bestimmtes Bild von Bildung zu fertigen.

Und wenn diese Evaluationsexzesse noch dadurch ausgelebt werden, dass man es außeruniversitären Agenturen überlässt, was als wissenschaftliches Wissen dem Kunden „verkauft“ werden darf, dann ist die Ironie auf die Spitze getrieben; denn das, wofür Universitäten seit ihrem Beginn geradestehen und was sie zugleich einzigartig im Vergleich zu allen anderen menschlichen Institutionen macht, nämlich vielfältiges, an bestimmten Standards ermitteltes Wissen zu generieren – all das wird abhängig gemacht von (profitsüchtigen) Agenturen. Ohne Not gibt man hier die Regie aus der Hand, begibt man sich in eine selbstverschuldete Abhängigkeit. Wo bleiben denn da die viel beschworene Phantasie, die Kreativität und Innovationsfähigkeit, auf die man sich doch soviel zugute hält? Wo bleibt denn da die in Aussicht gestellte visionäre Leuchtkraft der Universitätsvisionäre? Ist man denn nicht in der Lage, das ureigene Feld selbst zu bestellen ohne überflüssigen Beistand nichtwissenschaftlicher Agenturen? Der „Deutsche Hochschulverband“ hat in seiner Neujahrsbotschaft seine Mitglieder folgerichtig angehalten, diesen „Akkreditierungsirrsinn“ zu boykottieren.

4. Temporalisierung: Faktor Geschwindigkeit

Der Rankingimperialismus treibt eifrig Blüten und forciert eine veräußerlichte Bildung, was durch ein weiteres Beispiel zusätzliche Glaubwürdigkeit erhält. Die Moderne grenzt sich u.a. von der Vormoderne durch ein unterschiedliches Zeitverständnis und Zeitbegriffe ab. So haben sich Einstellungen gegenüber der Gegenwart, Vergangenheit und

Zukunft gewandelt – mit kulturellen Differenzen. Das gilt auch für die Geschwindigkeit, die nicht immer so hofiert wurde wie in unseren Tagen; sie ist ein hohes Gut, wie der immer noch zutreffende Imperativ „Time is money“ bekundet. Die zeitgängige Bildung mit ihren Modernisierungen und Mobilisierungen, in denen, wie schon angedeutet, eine Art der Versportung mehr als nur durchscheint, spricht sich gerade in der Haltung gegenüber der Zeit aus. Wieso?

Ganz naheliegend: zum imperialistischen Gehabe gegenwärtiger Bildungsfunktionäre gehört auch die Verordnung der Geschwindigkeitssteigerung. Seit einigen Jahren wird ein, so nenne ich es, Bildungsbeschleunigungsfaktor propagiert, nach dessen Willen Hochschulen und Schulen gleichermaßen zu Hochgeschwindigkeitsfabriken, zu „schnellen Brütern“ umgerüstet werden sollen; sinnfällig dafür das nicht bloß vom Boulevard so beschriftete „Turbo-Abitur“ und entsprechend „Turbo-Schulen“. Freilich passen derlei Bestrebungen völlig in das von dem Soziologen S. Bertman so gezeichnete Bild einer „Hurried Society“ („gehetzte Gesellschaft“). Was bedeutet das für Bildung?

Um es wirklich abzukürzen: eine Art Sprintbildung, mitunter zur Crashkursbildung heruntergekommen, bei dem die aufgezwungene Beschleunigung die objektive Norm abgibt, ohne Ansehung des sich entwickelnden Bildungssubjekts. Dass sich diese Tendenz, wie andere auch, offensichtlich schon lange anbahnte, hat Nietzsche in seinen fünf „Baseler Vorträgen“ (1872) mit Blick auf seine Zeit dokumentiert. In seiner unnachahmlichen spott- und ironietriefenden Sprache diagnostiziert er im Ersten seiner Vorträge (am 16.1.1872 gehalten): „Jede Bildung ist hier verhasst, die einsam macht, die über Geld und Erwerb hinaus Ziele steckt, die viel Zeit verbraucht. Nach der hier geltenden Sittlichkeit wird freilich etwas Umgekehrtes verlangt, nämlich eine rasche Bildung, um schnell ein geldverdienendes Wesen werden zu können, und doch eine so gründliche Bildung, um ein sehr viel Geld verdienendes Wesen werden zu können. Dem Menschen wird nur so viel Kultur gestattet als im Interesse

des Erwerbs ist, aber so viel wird auch von ihm gefordert“ (*Nietzsche 1964, 6*).

Dabei sind selbstverständlich die im Vorteil, die sich möglichst schnell Wissen aneignen oder erwerben, ohne dies unbedingt vollständig „verdauen“ zu müssen, was einem gesunden Bildungswachstum nicht unbedingt zuträglich ist. Oder in einem ungeschminkten, deftig-derben Refrain aus dem Jahr 2009: „Reinfuttern, rauskotzen, vergessen!“ Zur Ehrenrettung: Diese Worte entstammen natürlich keiner zart besaiteten Pädagogenseele; ihr Urheber ist Kurt Imhof, ein Soziologe mit (rustikalem) Gespür (*„FAZ“ 2009, 2.12.*).

Auch in diesem Fall könnten die derzeitigen Bildungsrädel-führer etwas von der Geschichte, Struktur und Begründung der Bildungskonzepte lernen. Es ist sogar verblüffend einfach, sofern das etymologische Verständnis von Schule noch nicht abhanden gekommen ist, in dem das deutsche Wort Muße steckt. Nicht Hektik, nicht Geschwindigkeitstaumel, sondern ganz elementar: Innehalten, Besinnen, Rasonieren, Sich-Zeit-Lassen, langsam Gedanken verfertigen, ohne gleich einen Punktabzug bei den Creditpoints und Pisatests befürchten zu müssen.

Dass diese Bildungsbeschleunigung, übrigens vor dem „Wachstumsbeschleunigungsgesetz“ (auch ein Kandidat für ein „Unwort des Jahres“) notariell verbrieft, mit dem Gebot der Nachhaltigkeit, das allüberall reklamiert wird, aufs Schärfste kollidiert, muss an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden. Indes sollte eine weitere Eigentümlichkeit der zeitgenössischen gehobenen Bildung nicht verdunkelt werden.

5. Standardisierung

Die besagte Rankingeritis schürt bei Bildungspolitikern die Hoffnung, Pisa und Pisa-ähnliche Rankings als Steuerungsinstrumente nutzen zu können, geflissentlich darüber hinwegschauend, dass damit ein verkürztes Verständnis von Bildung lanciert wird. Als eine Folge davon ist zielführend

die Standardisierung von Bildung angekurbelt worden. Als das neue Leitbild von Schule und Hochschule dämmert der standardisierte Schüler bzw. Student herauf, der sicherlich leichter kontrollierbar wird, auf den sich besser „zugreifen“ lässt. Denn eines kann kaum ignoriert werden: mit diesem Standardisierungsbemühen geht eine (gewisse) Kontrollpädagogik Hand-in-Hand. Nur als Frage angemerkt: Wie verträgt sich eigentlich dieses Leitbild von standardisierter Bildung, das heißt doch im Klartext auch mittelmäßiger Bildung mit den Ansprüchen auf elitäre Bildung, welche den die so apostrophierten erfolgreich gerankten Eliteuniversitäten künftig feilbieten werden? Entsteht dadurch nicht ein Zwei- oder gar Dreiklassenbildungssystem an Universitäten? Oder vielleicht doch nicht?

6. Verdinglichung

Der „Rohstoff Bildung“, die Ware Bildung soll nach politischem Willen den Zukunftsstandort Deutschland und dessen „Zukunftsfähigkeit“, beide Begriffe dem überstrapazierten Worthülsenkabinett entnommen, garantieren helfen. Ironie des Schicksals und Paradoxie zugleich: Das ökonomisch verrechnete Humankapital Bildung steht, bedingt durch die produktorientierte Engführung von Bildung, in der Gefahr, enthumanisiert zu werden, weil die individuelle Selbstbestimmung und Selbstsorge und damit das Werden der Persönlichkeit als konstituierende Elemente von Bildung verdrängt und durch Planung und Kontrolle ersetzt werden. Eine standardisierte, outputzentrierte Ausbildung unterstellt ein kausales Bildungsverständnis, das auf Verfügbarkeit abzielt. In der Übernahme einer Zentralkategorie der Adornoschen Philosophie und Pädagogik kann zur Verdeutlichung der Begriff Verdinglichung herangezogen werden, der auch in kritisch aufgeladenen ethisch feministischen Diskursen eine Rolle spielt. Folgerichtig könnte im Hinblick auf Bildung von einer verdinglichten Bildung geredet werden.

Die verdinglichte Bildung, für Adorno gleichbedeutend mit Halbbildung, bedient das Gros der Studierenden, die „große“ Masse, derweil die neu propagierte elitäre Bildung den Studiosi der Exzellenzuniversitäten vorbehalten sein wird.

Im Anschluss an diese Merkmalsbeschreibung gehobener Bildung heute komme ich, wie versprochen, zu einigen Schlussbemerkungen und Schlussfolgerungen.

III. Zwischenfazit und weiterführende Überlegungen

Der Befund meiner Überlegungen ist natürlich alles andere als erbaulich. Stenographisch verkürzt lautet die Diagnose: Um eine gehobene Schul- und Universitätsbildung ist es danach nicht zum Besten, erst recht nicht zum Allerbesten bestellt. Mit einem Schuss an Polemik versehen, kann man eine vorherrschende Form als bulimische Bildung („BUBI“) bezeichnen, an der die umherziehenden Bildungskontrolleure und Bildungsklempner höchsten Gefallen zu finden scheinen.

Bulimie hat bekanntlich viel bzw. eher wenig mit Nahrung zu tun. Etwas zynisch: sie übt insgeheim Gehorsam gegenüber dem politischen Geschwafel von einer „Verschlankung“, auf die hier mit einer Bildungsschonkost reagiert wird, die sich bereitwillig an die Fessel (ökonomischer) Nutzbarmachung legen lässt, was Abbild auch unserer Flüchtigkeitgesellschaft ist. In der Tat ist diese „BUBI“ eine Spielart von Bildungsdiät, die für „Schulen der Lebensnot“ (*Nietzsche*) tonangebend ist, und, Schiller nachgesprochen, „Brotgelehrte“ hervorbringt. Und wenn man einem Grandseigneur der deutschen Sozialphilosophie, Max Horkheimer, folgt, ist diese Formation von Bildung deformiert, wie er in seiner nach wie vor lesenswerten, da verblüffend aktuellen Rektoratsrede (Frankfurt 1952/53) ausgeführt hat. Diese zur Unterernährung neigende Bildungsgestalt ist, um ein wunderschönes Hegelwort aufzugreifen und zu transplantieren, „von der Blässe des Gedankens angekränkelt“; sie

ist Gewächs einer (not-) dürftigen Zeit, in der die Luft für eine umfassende Bildung, einer Bildung mit Gewicht dünn geworden ist. Vielleicht liegt auch deswegen ein Hauch von Bildungsschwermut über diesem Land?

Alles in allem repräsentiert dieser Bildungstypus eine auf Verhaltenskontrolle geeichte Verfügbarkeitspädagogik, die in der Bildungsgeschichte nun überhaupt kein Neuling ist. Was nämlich die zeitgenössischen Bildungsmobilisierer auf ihre Fahnen heften und als „modern“ etikettieren, ist zum Teil ein unbewusstes Widerkäuen von Bruchstücken eines Bildungsverständnisses, das vor ca. 200 Jahren aufgekommen ist. Denn für diese Auffassung waren Ökonomisierung, Industrialisierung, Utilitätsdenken, auch Quantifizierung und nicht zuletzt Verdinglichung unveräußerliche Insignien. Man kann es nicht scharf genug artikulieren: der aktuelle „offizielle“ Bildungsreformhunger wird zum Teil durch Nahrungsmittel der frühen Moderne zu stillen versucht. Man will, vielleicht auch wider besseres Wissen, Probleme einer Umbruchszeit zum Teil mit Mitteln der frühen Moderne kurieren.

Nun spätestens muss ich an dieser Stelle den Schleier meines kritischen Maßstabs lüften: es ist dies ein Modell, das als Unverfügbarkeitspädagogik tituliert werden kann, die ihre eigenen Wurzeln und Traditionsrituale besitzt. Sie wirft eine andere Perspektive auf die gehobene Bildung, sofern sie u.a. Menschenbildung als existenziellen Pol von Bildungsprozessen nicht preiszugeben bereit ist und diesen nicht als unnütze Tendelei und luxuriöse Zierde abtut. Lassen Sie mich, bitte, an nur einer, allerdings konstitutiven Eigentümlichkeit dieses Bildungsverständnis illustrieren.

Allesentscheidend: Diese Bildung atmet den Geist der Freiheit. Wie Religion und Gebet zusammengehören, so Bildung und Freiheit, die dem Individuum und dessen Individualität als Medium und Ziel dient. Der Bildungsvorgang ist als ein Emanzipationsprozess aufzufassen (vgl. *schon Platon*), wiewohl dieser durchaus seine Tücken hat (vgl. *Kant*: „Wie

kann ich Freiheit beim Zwange kultivieren?“). Humboldt formulierte diesen Leitgedanken mit großer internationaler Breitenwirkung, demzufolge für Bildung „hülfreich Freiheit und Einsamkeit“ seien, wobei das Sprachgenie und der bis heute noch nicht wirklich gewürdigte Sprachphilosoph Humboldt Freiheit als reine Zweckfreiheit denkt, was m.E. heute und länger schon nicht mehr annehmbar ist. Allein schon deshalb, weil dadurch der berufliche Sektor in seinen tatsächlich bildenden Effekten „viel zu schlecht wegkommt“, unterschätzt und dadurch auch abgewertet wird. Im Übrigen gehört die Einsicht, dass Berufsarbeit, also eine nicht zweckfreie Tätigkeit bildet, zum gesicherten Erkenntnis-schatz der Reformpädagogik im 1. Drittel des 20. Jahrhunderts (vgl. dazu Kerschensteiner, Gaudig u.a.).

Freilich auch hier gilt: selbst eine zweckmäßige, berufsbezogene Bildung tendiert ohne Freiheit zur Erstarrung; auch sie ist der Freiheit bedürftig, was die gewandelten Arbeitswelten recht eindrucksvoll demonstrieren. Den dort Agierenden wird immer mehr die Fähigkeit der Selbsttätigkeit abverlangt, die ihrerseits, paradox formuliert, eine zwecklose Zweckmäßigkeit gebietet - und somit Freiheitsspielräume voraussetzt.

Die modularisierte Form gehobener Bildung dieser Tage, als „Häppchen-Bildung“ serviert und in dickleibige „Modulhandbücher“ verpackt, diese neue Bildungsbibel schenkt den standardisierten Studierenden ein mattes Bildungsprofil; sie will primär deren Berufsfähigkeit sicherstellen, wogegen nichts einzuwenden ist. Nur sollte sie sich nicht länger der bildungstheoretischen Einsicht einer nichtzweckmäßigen Zweckmäßigkeit, einer nützlichen Nutzlosigkeit verschließen und dieser alsbald Realität verschaffen.

Bildung und Freiheit – nur das sollte noch einmal bewusst werden – verhalten sich wie Topf und Deckel zueinander. Dass dies alles andere als eine antiquierte und esoterische Vorstellung aus dem irdisch entrückten Bildungsideenhimmel sein muss, das haben u.a. die nachdenklichen Studie-

renden während des „Bildungsstreiks“ insbesondere dort bewiesen, wo sie mottogemäß „Für freie Bildung – weltweit. Bildung ist keine Ware“ (*Kölner Stadtanzeiger*, 10.11.2009) eingetreten sind. Humboldt hätte höchstwahrscheinlich seine klammheimliche Freude daran gehabt, ist dies doch indirekt/direkt eine quasi-empirische Bestätigung seiner Idee, die, mit der von mir gemachten Einschränkung, in wenigstens diesem einen Hauptaspekt fortlebt – sehr zum Verdruss seiner voreiligen pietätlosen Totengräber. Nochmals und zugespitzt: Bildung braucht Freiheit und Freiheit braucht ebenso Bildung; denn menschliche Freiheit ist kein plötzlich hereinbrechendes Naturereignis und auch keine natürliche Mitgift, die in unserem Chromosomensatz verankert ist, vielmehr muss zu ihr gebildet und erzogen werden. Allein: das geht nur, wenn diese Freiheit auch gewährleistet wird.

Der zurückliegende alarmierende „Bildungsstreik“ der Studierenden hat sich auch, wie die „Asta-Referentin“ der Uni Münster zu bedenken gab, an der Gretchenfrage entzündet: „Was ist Bildung und was wollen wir damit erreichen?“ (*Kölner Stadtanzeiger*, 13.11.09) und fährt in einem Atemzug fort: „Diese Debatte ist bei der Studienreform versäumt worden. Stattdessen wurde vollkommen chaotisch reformiert, und jetzt stehen alle ratlos vor dem Scherbenhaufen“ (ebenda). Dazu passt die Feststellung von Christoph Markschies, derzeit noch amtierender Präsident der Humboldt-Universität Berlin: „Wir müssen uns eingestehen, dass eine der größten Universitätsreformen nicht mit der möglichen Sorgfalt umgesetzt wurde“. Angesichts dieses Eingeständnisses kann man sich eine Seitenhiebfrage unschwer verkneifen: Wie würden die gegenwärtigen Zielvereinbarungskontrolleure diese Aussage wohl bewerten?

Der zeitgenössische „Bildungsstreik“ entpuppt sich letzten Endes als „Bildungsstreit“, zentriert um die Frage nach der „richtigen Bildung“, die – vgl. die Einleitung (I) – seit ihrem Ursprung und Aufgang in der Antike nicht mehr abgeklungen, stattdessen ein tiefsitzendes Bedürfnis von uns Menschen zu sein scheint; sie ist dann jedoch mehr als eine

Jahrtausendfrage, wofür handfeste „Beweise“ vorliegen, so dass am Ende dieser Gedankenskizze gleichsam „ewige“, über 2010 hinausweisende Fragen bleiben.

Mit welcher gehobenen Bildung wollen wir die junge Generation ausstatten? Welche könnte sich als die „angemessene“ erweisen? Welche Lehrerbildung, die diesen Namen wahrhaft verdient und nicht ausschließlich zur Lehrerausbildung gerinnt, kann ihr gerecht werden? Von welchen Menschenbildern wollen wir uns dabei führen lassen? Sollen wir uns jenem anvertrauen, das in der zuletzt angedeuteten, jedoch nicht ausgedeuteten Konzeption von einer unverfügbaren Bildung durchtönt, die auf der einen Seite bewusst die humane Existenz des Individuums im Sinne der Menschenbildung beleben und auf der andere Seite das Verstehen und Erklären der Welt als Sachbildung ermöglichen will? Dafür ist zwingend wenigstens ein Anflug von humanistischer Bildung, die nicht zu verwechseln ist mit dem Besuch eines humanistischen Gymnasiums, sondern ohne Abstriche für alle Schulen und Universitäten zu gelten hat.

Oder hält man es doch lieber, wie momentan vorgesehen, mit einer zeitopportunen Bildung, die gut kontrollierbar und voll auf den gesellschaftlich brauchbaren, Humankapital schaffenden Menschen setzt? Eine Antwort darauf gab vor mehr als 8 Jahrzehnten (1924) die von Studierenden aus 28 Staaten verabschiedete Resolution der „Internationalen Studentenschaft der Europäischen Studentenhilfe“. Darin wenden sich die Studierenden „beunruhigt und unbefriedigt von der Entwicklung der Universität zur Fachschule“ und beanspruchen nachdrücklich eine „Erziehung zur sittlich verantwortungsvollen Persönlichkeit, zu einer Ein- und Unterordnung in die Idee einer allumfassenden „Humanitas von übernationalen, also globalen Werten“ (vgl. *Paletschek 2002, 195*). Wie armselig nehmen sich im Vergleich dazu die unternehmerisch-buchhalterischen Antworten heutiger Bildungsreformer aus. Wahrlich: Bildung in dürftiger Zeit!

Aber dies zum Trost: Solange diese Unsicherheit bezeugende Frage nach der „richtigen“ Bildung gestellt wird und zudem teils heftige emotionale Wallungen verursacht, lebt Bildung und mit dieser partiell auch deren Ahnherrn, die man im Übereifer des Gefechts zu vorschnell bestattet hat. Wie auch immer man sich entscheiden mag, eines scheint bei all den Rivalitäten, Eifersüchteleien und Gerangel um Bildung und die sie stützenden Menschenbilder konsensfähig zu sein: Bildung ist nicht alles – aber ohne Bildung ist alles nichts!

Der Autor

Eckhard Meinberg, Univ.-Prof. Dr. Dr. h.c., geb. 1944

- 1965 - 1972 Studium der Pädagogik, Philosophie und Sozialwissenschaften an der Universität Köln
- 1973 Promotion zum Dr. phil. in Pädagogik
- 1977/88 Habilitation
- 1978 Professur für Pädagogik/Sportpädagogik an der Ruhr-Universität Bochum
- 1979 Ordentliche Professur für Pädagogik an der Deutschen Sporthochschule Köln, Ernennung zum Leiter des Pädagogischen Seminars
- 1987 – 1999 Prorektor für Forschung und wissenschaftlichen Nachwuchs an der Deutschen Sporthochschule Köln
- 1988 – 2010 Vorsitzender des Habilitationsausschusses an der Deutschen Sporthochschule Köln
- 1993 Ruf an die Humboldt-Universität Berlin, 1994 Rufablehnung
- seit 1993 Vorsitzender der Ethikkommission an der Deutschen Sporthochschule Köln
- seit 2005 Leiter des neu geschaffenen Instituts für Pädagogik und Philosophie an der Deutschen Sporthochschule Köln

Wichtige Buchveröffentlichungen (Auswahl):

Hauptprobleme der Sportpädagogik

(Darmstadt 1996, 3. Aufl., russ. Übersetzung Moskau 1996)

Das Menschenbild der modernen Erziehungswissenschaft (Darmstadt 1988)

Die Moral im Sport. Bausteine einer neuen Sportethik (Aachen 1991)

Homo oecologicus – das neue Menschenbild im Zeichen der ökologischen Krise

(Darmstadt 1995, jap. Übersetzung Tokio 2001)

Trainerethos und Trainerethik (Köln 2001)

Dopingsport - im Brennpunkt der Ethik (Hamburg 2006)

Leistung und Moral. Zur Genealogie einer modernen Leistungsethik (Berlin 2009)

Deutsche Sporthochschule Köln

Universitätsreden

- 1 **Walter Tokarski**
Schieflagen – Die Europäische Union, die Kultur und die universitäre Bildung an der Schwelle des 21. Jahrhunderts (Köln 1999)

- 2 **Eike Reschke**
Entwicklung und Perspektiven des Sportrechts
Udo Steiner
Sport und Staat (Köln 2000)

- 3 **Johannes Horst**
Hochschullehrer und Verwaltung – ein Antagonismus? (Köln 2000)

- 4 **Georg Anders**
Der Sportverein. Kitt der Gesellschaft? (Köln 2001)

- 5 **Michael Vesper**
Die Rolle des Sports in Nordrhein-Westfalen und die Förderung des leistungssportlichen Nachwuchses (Köln 2002)

- 6 **Hans Lenk**
Werte als Interpretationskonstrukte (Köln 2002)

- 7 **Friedhelm Neidhardt**
Leitbild und Profilbildung der Deutschen
Sporthochschule aus der Sicht eines Betrachters (Köln 2002)

- 8 **Fritz Pleitgen**
Olympia und die elektronischen Medien (Köln 2003)

- 9 **Helmut Schmidt**
Die Bedeutung des Sports für die Gesamterziehung (Köln 2004)

Deutsche Sporthochschule Köln

Universitätsreden

10 Jörg Thiele

Zwischen 'Atopia' und 'Utopia' – Anmerkungen zur Entwicklung der Sportlehrerbildung an der Sporthochschule (Köln 2004)

11 Wildor Hollmann

Naturwissenschaft und Technik im 20. Jahrhundert – Interdisziplinäre Ausschnitte (Köln 2005)

12 Hartmut Schiedermaier

Wissenschaft im Dienst der Menschenwürde (Köln 2005)

13 Friedhelm Neidhardt

Sport und Medien

Wladimir Andreef

International Labour Migration in Sport (Köln 2006)

14 Wilhelm Bloch

Stammzellforschung in der Sportmedizin (Köln 2007)

15 Hua Yang

The Olympics and Chinese Sports - From Discrepancies to Fusion (Köln 2008)

16 Walter Tokarski

Veränderung als Konstante der Entwicklung (Köln 2008)

Impressum

Herausgeber

Univ.-Prof. mult. Dr. Walter Tokarski
Rektor der Deutschen Sporthochschule Köln

Redaktion

Sabine Maas
Benjamin Hufschmidt
Deutsche Sporthochschule Köln
Presse und Kommunikation
Am Sportpark Müngersdorf 6, 50933 Köln
Fon 0221 - 4982-3850
Fax 0221 - 4982-8400

Design

Nadine Wilms, www.loewentreu.de

Druck

Achenbach-Druck, Hamm

Auflage

750

