



**University of
Zurich**^{UZH}

**Zurich Open Repository and
Archive**

University of Zurich
University Library
Strickhofstrasse 39
CH-8057 Zurich
www.zora.uzh.ch

Year: 2012

Der Zweck von Bildung

Wallimann-Helmer, Ivo

Other titles: Über: Kirsten Meyer: Bildung

Posted at the Zurich Open Repository and Archive, University of Zurich

ZORA URL: <https://doi.org/10.5167/uzh-64179>

Journal Article

Published Version

Originally published at:

Wallimann-Helmer, Ivo (2012). Der Zweck von Bildung. Deutsche Zeitschrift für Philosophie, 60(3):469-474.

Der Zweck von Bildung

Von IVO WALLIMANN-HELMER (Zürich)

KIRSTEN MEYER: BILDUNG. Walter de Gruyter Verlag, Berlin 2011, 224 S.

„Wer über Bildung nachdenkt, muss Fragen zum guten Leben beantworten.“ Diese bereits auf dem Klappentext zu findende These ist Hauptgegenstand der philosophischen Untersuchung zur Bildung von Kirsten Meyer. Dabei geht es ihr nicht vornehmlich darum, Fragen zum guten Leben letztgültig zu beantworten, sondern es soll vielmehr gezeigt werden, weshalb sich die zeitgenössische Philosophie, insbesondere die Philosophie der Erziehung, wieder Fragen nach dem guten Leben zuwenden sollte (191). Ausgangspunkt für Meyers Überlegungen stellen Wilhelm von Humboldts Bildungsideal und die in der heutigen Bildungspolitik vorgebrachten Argumente dar, um einen bestimmten Zweck von Bildung zu rechtfertigen. Für die hierdurch jeweils angesprochenen Argumentationszusammenhänge führt Meyer gut nachvollziehbar in die relevanten zeitgenössischen philosophischen Debatten ein, macht sie für die Philosophie der Erziehung überzeugend fruchtbar und weist nach, weshalb damit jeweils Fragen nach dem guten Leben verknüpft sind und beantwortet werden müssen.

Gemäß Meyer verliert eine Theorie der Erziehung ihre zentralen philosophischen Fragen aus den Augen, wenn sie sich nur mit den angemessenen Mitteln der Erziehung befasst und nicht nach dem Zweck von Bildung fragt (4). Die Bestimmung des Zwecks von Bildung sollte dabei allerdings nicht einzig in ihrer funktionalen Bedeutung für das gesamtgesellschaftliche Wohlergehen oder für den individuellen ökonomischen Erfolg gesehen werden, weil dadurch die Bedeutung von Bildung für das menschliche Leben in einen zu eingeschränkten Fokus gestellt wird (6, aber auch 169). Vielmehr muss der Zweck von Bildung darüber näher bestimmt werden, inwiefern Bildung für die zu Erziehenden etwas Gutes ist, das heißt zu ihrem je individuellen guten Leben beiträgt (99). Darüber hinaus ist eine funktionale Festlegung des Zwecks von Bildung zu einseitig, weil damit nicht beurteilt werden kann, wie der heute gängige, nicht bloß auf ökonomischen Erfolg ausgerichtete Bildungskanon zu bewerten ist. Insbesondere ästhetische und kulturelle Erziehung lässt sich nach Meyer nicht auf ihre funktionale Rolle reduzieren, zum Erreichen von Bildungszielen wie zum Beispiel der Förderung von Kreativität oder dem Erwerb mathematischer Fähigkeiten beizutragen (74).

Meyers Untersuchung gliedert sich in fünf Kapitel und grob in zwei Teile. Im ersten Teil ihrer Argumentation beziehungsweise in den Kapiteln zwei bis vier weist Meyer nach, dass die gängigsten beiden Rechtfertigungen des Zwecks von Bildung jeweils evaluative und normative Annahmen voraussetzen, die Fragen nach dem guten Leben aufwerfen. Gleichzeitig zeigt sie im zentralen vierten Kapitel, wie sich diese in Bezug auf eine Konzeption des guten Lebens beantworten lassen, soweit dies aus dem philosophischen Lehnstuhl heraus überhaupt möglich ist. Im zweiten Teil ihrer Untersuchung zeigt Meyer, weshalb die mit einer Konzeption des guten Lebens einhergehenden Forderungen weder in Widerspruch zum liberalen Neutralitätsgebot stehen noch im Rahmen von Fragen der Bildungsgerechtigkeit ausgespart werden können.

Die erste häufig vorgebrachte Rechtfertigung für den Zweck von Bildung behauptet, Bildung befördere die Autonomie oder ver helfe zumindest zu einem selbstbestimmten Leben (14). Dabei sollten im Bildungsbereich nicht die epistemischen Bedingungen autonomen Handelns, sondern vielmehr die Befähigungen zu einer autonomen oder selbstbestimmten Lebensführung im Zentrum stehen. Im zweiten Kapitel ihrer Untersuchung entwickelt Meyer ein Autonomieideal, das den Zweck von Bildung zu explizieren erlaubt, aber gleichzeitig an die philosophische Autonomieidebatte anschlussfähig ist. Dieses Ideal kann unter den drei Bereichen Autonomie des Handelns, des Wollens und des Meinens zusammengefasst werden. Im Bereich der Autonomie des Handelns sollten Bildungsinstitutionen dazu beitragen, die Handlungsmöglichkeiten Auszubildender zu erweitern (18). Im Bereich der Autonomie des Wollens sollte Bildung sicherstellen, dass Heranwachsende zur kritischen Reflexion über ihre Ziele und Wertvorstellungen befähigt werden (25). Auch im Bereich des Meinens ist gemäß Meyer zentral, dass Schülerinnen und Schüler dazu befähigt werden, ihre Meinungen und ihr erworbenes Wissen einer kritischen Prüfung zu unterwerfen (30).

Die Rechtfertigung des Zwecks von Bildung durch das Autonomieideal ist gemäß Meyer allerdings mit Vorsicht zu genießen. Dies aus zwei Gründen: *Erstens* fließen in alle drei Bereiche evaluative Urteile darüber ein, wie die mit den jeweiligen Kompetenzen einhergehenden Bildungsziele auszugestalten sind, damit sie zum Wohl der zu Erziehenden ausfallen. Es sind deshalb jeweils entsprechende Fragen zum guten Leben zu beantworten. *Zweitens* ist der Bildungskanon, der sich mithilfe des Autonomieideals begründen lässt, eingeschränkt. Insbesondere ästhetische Erziehung lässt sich mit Rückbezug auf das Autonomieideal nur schwer rechtfertigen. Die wenigsten würden zum Beispiel die Förderung des Musik- oder Zeichenunterrichts damit begründen, dass er autonomiefördernd sei. Vielmehr wird bezüglich dieser Bildungsinhalte meist direkt darauf verwiesen, dass ästhetische Bildung bereits für sich genommen wertvoll sei (39).

Dies führt direkt zum zweiten gängigen Argument zur Rechtfertigung des Zwecks von Bildung, das Meyer im dritten Kapitel diskutiert: Bildung sei oder habe einen „Wert an sich“. Auch für diese Rechtfertigungsstrategie entwickelt Meyer im Anschluss an die philosophische Debatte ein Verständnis von Werten an sich, das sich für die Beurteilung von Bildungszwecken eignet (45). Gemäß Meyer ist dabei die Rede vom Wert der Bildung immer auf die guten Erfahrungen zurückgeworfen, die Bildung ermöglicht. So lässt sich zum Beispiel der Verweis auf den intrinsischen Wert ästhetischer Bildung nur darüber rechtfertigen, dass damit wertvolle Erfahrungen gemacht werden können (50). Meyer folgend wäre es allerdings verkürzt, bloß die Erfahrungen für sich genommen als das Wertvolle ästhetischer Bildung zu bezeichnen. Vielmehr richten sich diese Erfahrungen auf Gegenstände, denen entsprechender inhärenter Wert zugesprochen wird (54). Bildung hat vor diesem Hintergrund deshalb einen „Wert an sich“, weil sie den Umgang mit Gegenständen oder Inhalten eröffnet, die wertvolle Erfahrungen ermöglichen (60). Dies gilt insbesondere auch für die Bildungsgegenstände, die der Förderung der Autonomie zuträglich sind, aber auch für die Erfahrung des Wissenserwerbs generell (64 f., 69). Wenn Bildung in diesem Sinne deshalb ein „Wert an sich“ zugeschrieben wird, dann besteht gemäß Meyer der Zweck von Bildung darin, wertvolle Erfahrungen zu ermöglichen.

Doch auch eine solche Rechtfertigung des Zwecks von Bildung erlaubt ohne Verweis auf das gute Leben keine abschließende Beurteilung von Bildungszielen. Denn selbst wenn eine Sache wie zum Beispiel die Lektüre eines Comics gute Erfahrungen ermöglicht, ist damit noch nicht gezeigt, dass Bildung auch das Studium von Comics einschließen sollte. Es sind auch hier weitere evaluative Urteile notwendig, die die Bedeutung der Comics-Lektüre für das gute Leben klären. Meyer schlägt deshalb in ihrem zentralen vierten Kapitel eine Konzeption des guten Lebens vor, die zu beurteilen erlaubt, auf welche Art wertvoller Erfahrungen Bildung ausgerichtet sein sollte. Gegen objektivistische Theorien des guten Lebens wendet sie dabei allerdings ein, dass diese nicht zeigen können, warum Menschen entweder auf die Entwicklung ihrer eigenen Talente oder auf die Entwicklung spezifisch menschlicher Fähigkeiten verpflichtet sein sollten (88 f., 91).

Einzig ein objektivistischer Ansatz zum Verständnis des guten Lebens, wie ihn Nussbaum vertritt, erhält bei ihr Kredit. Denn ein solcher Ansatz bestimmt empirisch, welche menschlichen Fähigkeiten als essenziell für ein gutes menschliches Leben gelten (97). Diesen Aspekt deutet Meyer subjektivistisch und argumentiert, dass zumindest diejenigen wertvollen Erfahrungen durch Bildung gefördert werden sollten, die von den meisten Menschen als einem guten Leben zuträglich anerkannt werden (98 f.). Der Zweck von Bildung sollte deshalb darüber bestimmt werden, welche dieser Erfahrungen von den meisten Menschen als wertvoll beurteilt werden (99). Dabei kommt der Bildung zunächst die grundlegende Aufgabe zu, den Erwerb von Kompetenzen zu ermöglichen, die die Befriedigung allgemein geteilter Grundbedürfnisse ermöglichen (102 f.). Darüber hinaus sollte Bildung ein breites Spektrum an wertvollen Erfahrungen eröffnen, damit Heranwachsende verschiedene Standards zur Beurteilung von Erfahrungen kennen lernen sowie ihre Lebenspläne im Kontext ihrer Kultur kritisch reflektieren können (108 f., 111 ff.). Die Rechtfertigung des Zwecks von Bildung muss daher auf der einen Seite Überlegungen zum guten Leben berücksichtigen und zum anderen kulturspezifische Wertungsstandards für die Qualität von Erfahrungen in Betracht ziehen (113 f.).

Spätestens an dieser Stelle fragt sich der Leser, in welchem Kontext Meyer ihre Überlegungen eigentlich situiert. Ihr Argument scheint zu suggerieren, dass der Zweck von Bildung durch konzeptionelle Überlegungen und empirische Forschung letztgültig festgelegt werden kann und sollte. Sowohl ihre subjektivistische Konzeption des guten Lebens als auch die

darüber hinausgehenden kulturspezifischen Wertungsstandards als Grundlage zur Rechtfertigung des Zwecks von Bildung scheinen durch empirische Forschung bestimmt werden zu müssen. So richtig dieses Aufzeigen der Grenzen philosophischer Reflexion und der Verweis auf die Relevanz empirischer Forschung ist, scheint mir diese Sichtweise etwas einseitig zu sein. Das Nachdenken über Bildung ist keine bloße Aufgabe von Experten, die am Reißbrett Bildungszwecke festlegen. Vielmehr sind Bildungsdebatten immer in einen politischen und kulturellen Kontext eingebettet, der in der philosophischen Explikation des Bildungsbegriffs berücksichtigt werden sollte. So wäre für den Bereich des Politischen näher zu untersuchen, welcher Handlungsspielraum der Politik bei der Festlegung des Zwecks von Bildung zugestanden werden kann und welche Bildungsziele sie unter keinen Umständen verfehlen darf.¹ Für den kulturellen Kontext wäre näher zu untersuchen, inwiefern bestimmte, normative Wertannahmen ihrerseits bereits bestimmte anthropologische Voraussetzungen transportieren und damit eine Vorstellung vom guten Leben postulieren, ohne diese explizit zu machen.²

Dass sich Meyer dieser beiden Kontexten des Nachdenkens über Bildung bewusst ist, zeigt sich im zweiten Teil beziehungsweise den letzten beiden Kapiteln ihrer Untersuchung. Im fünften Kapitel setzt sich Meyer mit dem liberalen Neutralitätsgebot auseinander. Gemäß liberaler Überzeugung sollte sich der Staat auch im Bildungsbereich neutral bezüglich Wertvorstellungen verhalten. Spielt aber zur Bestimmung des Zwecks von Bildung eine Konzeption des guten Lebens eine zentrale Rolle, dann werden im Bildungsbereich Wertungen bezüglich Bildungsinhalten vorgenommen, die das liberale Neutralitätsgebot zu verletzen scheinen (117 f.). In ihrer Diskussion der liberalen Rechtfertigung des Neutralitätsgebots weist Meyer demgegenüber nach, dass perfektionistische, an eine Konzeption des guten Lebens gebundene Rechtfertigungen für den Zweck von Bildung sehr wohl mit dem Neutralitätsgebot vereinbar sind (153 f.). Denn dieses darf gemäß liberaler Überzeugung dann aufgeweicht werden, wenn sich entsprechende staatliche Handlungen allen Betroffenen gegenüber (allenfalls hypothetisch) rechtfertigen lassen (130). Für den Bereich der Bildung gibt Meyer allerdings keine allgemeine Rechtfertigung der Reichweite des Neutralitätsgebots an, sondern zeigt vielmehr, wie weit bezüglich konkreter Bildungsziele die Reichweite des Neutralitätsgebots jeweils reichen sollte.

Dabei muss ihrer Meinung nach mit Blick auf staatliches Handeln im Bildungsbereich immer sowohl die gesamtgesellschaftliche Funktion von Bildung als auch das Wohl des Kindes im Auge behalten werden (139 f.). Deshalb ist Meyer der Meinung, dass zum Beispiel bei der Förderung der Autonomie durch Bildung gegen den Willen der Eltern in den jeweiligen Fällen abgeschätzt werden sollte, inwiefern eine solche Maßnahme zum Wohl des Kindes ist, aber auch inwiefern das friedliche Zusammenleben in einer pluralen Gesellschaft durch staatliche Eingriffe in die Familie untergraben beziehungsweise gefördert werden kann (145). Bedauerlich ist allerdings, dass Meyer für die hierfür anzustellenden Abwägungen wiederum nur auf empirische Überlegungen verweist und die Funktion politischer Entscheidungsprozesse nicht diskutiert, obwohl diese in solchen Fragen eine zentrale Rolle spielen (148).

In ihrer abschließenden Diskussion im sechsten Kapitel zum Verhältnis zwischen Bildung und Gerechtigkeit diskutiert Meyer die Frage, welche Bildungsansprüche Auszubildenden

¹ Vgl. die Ausführungen zu Raymond Geuss in: S. Jentsch, Der „Mehrwert“ der Inklusion. Philosophische Grundlagen einer Bildungspolitischen Forderung, in: I. Wallimann-Helmer (Hg.), Chancengleichheit und „Behinderung“ im Bildungswesen, Freiburg 2012, 53–85.

² Diese These übernehme ich von: N. Roughley, Anthropologie und Moral, in: M. Endreß u. N. Roughley (Hg.), Anthropologie und Moral. Philosophische und soziologische Perspektiven, Würzburg 2000, 13–52; ähnlich auch: I. M. Young, Justice and the Politics of Difference, Princeton 1990, 36 f.

unabhängig davon zukommen, dass ihre Bildung zum gesamtgesellschaftlichen Wohl beiträgt. Dabei vertritt sie die Meinung, dass eine Antwort auf diese Frage zum einen vom Verständnis des Ideals der Chancengleichheit abhängt und zum anderen davon, was unter einem „Recht auf Bildung“ zu verstehen ist (155). Wie in den vorhergehenden Kapiteln führt sie umsichtig in die relevanten philosophischen Debatten ein, entwickelt ein für die Philosophie der Erziehung fruchtbares Verständnis der beiden Forderungen und zeigt, weshalb auch bezüglich dieser beiden Ideale Fragen des guten Lebens beantwortet werden müssen.

Gemäß Meyer muss die Forderung nach Chancengleichheit in der Bildung als streng egalitäre Forderung verstanden werden. Mit Chancengleichheit wird sichergestellt, dass es für alle gleich wahrscheinlich ist, ein gutes Leben führen zu können (159 f.). Es sind deshalb bereits bei der Konkretisierung des Ideals der Chancengleichheit Fragen zum guten Leben zu beantworten. Für den Bildungsbereich bedeutet dies in erster Linie, dass für alle Heranwachsenden unabhängig von ihrer sozialen Herkunft und unabhängig von ihren ökonomischen Umständen die gleiche Erfolgswahrscheinlichkeit bestehen sollte, sich Kompetenzen anzueignen, die dem guten Verlauf des eigenen Lebens förderlich sind (164). Auch die mit Chancengleichheit häufig verbundene Forderung, dass alle die gleichen Möglichkeiten haben sollten, ihre eigenen Talente bestmöglich zu entwickeln, muss Meyer zufolge letztlich in Rückbezug auf eine Konzeption des guten Lebens beurteilt werden. Denn ein gutes Leben beinhaltet immer auch die Entwicklung der eigenen Talente als Selbstzweck (169). Sosehr Meyer in dieser Analyse den wesentlichen Punkt trifft, ist es an dieser Stelle schade, dass sie nicht fragt, welche Annahmen über das gute Leben die Forderung nach Chancengleichheit bereits transportiert. Denn Chancengleichheit setzt meines Erachtens gerade die Annahme voraus, dass Menschen danach streben, ihre Talente bestmöglich zu entwickeln. Ebenso geht insbesondere mit einem streng egalitären Verständnis von Chancengleichheit die Idee einher, dass autonomes Entscheiden zu fördern ist, weil selbstverschuldete Entscheidungen eine ungleiche Verteilung von Bildungserfolg rechtfertigen.³

Es ist deshalb nicht nur so, wie Meyer darlegt, dass Antworten auf Fragen zum guten Leben die Forderung nach Chancengleichheit zu konkretisieren erlauben, sondern umgekehrt setzt die Forderung bereits bestimmte Annahmen über das gute Leben voraus. Entsprechend müsste das Nachdenken über Bildung auch Fragen dazu beantworten, inwiefern eine Konzeption des guten Lebens das Hochhalten gewisser politischer Ideale in Frage stellt oder bestätigt. Aus dieser Perspektive könnte auch das im Menschenrechtskatalog ausformulierte Recht auf Bildung kritisch beleuchtet werden, das Meyer in ihrer Untersuchung abschließend behandelt. Meyer geht den entgegengesetzten Weg und zeigt auch hier, weshalb die konkrete Ausgestaltung des Menschenrechts auf Bildung mit der Beantwortung von Fragen zum guten Leben einhergehen und zeigen muss, welche Art wertvoller Erfahrung Bildung ermöglichen sollte (183). Obwohl Meyer in diesem letzten Teil immer wieder auf den politischen Diskurs und politische Entscheidungen verweist, scheint sie letztlich doch der Meinung zu sein, dass die Empirie die entsprechenden Antworten liefern muss (ebd.). Man hätte sich auch an dieser Stelle eine Auseinandersetzung mit dem Entscheidungsspielraum der Politik gewünscht.

Nichtsdestotrotz bietet Meyers Untersuchung eine sehr eingängige Einführung in die verschiedenen philosophischen Debatten, die für die Beurteilung des Zwecks von Bildung relevant werden. Die hier formulierten Schwierigkeiten zeigen darüber hinaus, dass ihre Untersuchung trotz ihres einführenden Charakters nicht nur als Einführung in die Problemfelder

³ Vgl. I. Wallimann-Helmer, Chancengleichheit in der Bildung – auch für Menschen mit Behinderung?, in: ders. (Hg.), Chancengleichheit und „Behinderung“ im Bildungswesen, a. a. O., 186–214, insb. 206 ff.

der Philosophie der Erziehung lesenswert ist, sondern reichlich Material für eine vertiefte Auseinandersetzung mit Bildungsfragen aus philosophischer Perspektive bietet. Insbesondere für die Frage, welche Rolle eine Konzeption des guten Lebens beim Nachdenken über Bildung spielen sollte, ist Meyers Untersuchung ein wichtiger und anregender Beitrag für die philosophische und erziehungswissenschaftliche Forschung.