

# Bildung nach Maß

## Oder: Was wollen wir, was Bildung im Prozess der Digitalisierung sein soll?

---

Karen Joisten

### Abstract

*In diesem Beitrag werde ich, wie die Überschrift dieses Beitrages zum Ausdruck bringt, eine Weise des Messens vorstellen, die man als eine »Bildung nach Maß« überschreiben kann. Untrennbar mit dieser Form des Maßnehmens ist die Kategorie der Angemessenheit verbunden. Diese Zugänge ermöglichen es, so die These, dem Besonderen, Einzigartigen und Unersetzlichen eines Individuums Rechnung zu tragen. Da das vorgestellte Konzept sich als integrativ versteht, können Chancen, die mit einer reinen Quantifizierung in Digitalisierungsprozessen verbunden sind, ebenfalls berücksichtigt werden – und zwar dann, wenn sie solches begünstigen und fördern, von dem wir wollen, dass es zur Bildung beiträgt und den Menschen in einer guten Weise formt.*

## 0. Vorbemerkung: Lesarten von ›vermessener Bildung‹

Denkt man über die Wendung ›vermessene Bildung‹ nach, ohne auf die Intention dieses Sammelbandes zu achten, kann sie primär in dreierlei Hinsicht gelesen werden. Einerseits sagt sie, dass Bildung vermessen werden kann. Dazu bedarf es Messwerkzeuge, zu denen in der Handwerkstradition das Maßband, die Wasserwaage, ein Zollstock, ein Winkel oder auch Reißnadeln gehören. Hätten Personen Bildungsprozesse des Vermessens mithilfe von Maßeinheiten mit je eindeutigen Werten durchlaufen, könnte man den Anspruch auf Präzision erheben. Eine ›vermessene Bildung‹ wäre eine intendierte genaue Formung eines Menschen, der exakt zu dem werden soll, was er im Messverfahren werden kann. Andererseits könnte man bei der Wendung ›vermessene Bildung‹ das Hauptaugenmerk auf das Adjektiv ›vermessen‹ richten. Ist jemand vermessen, ist er oder sie anmaßend, überheblich, aufgeblasen, selbstherrlich und selbstgefällig. Überträgt man – ohne die Furcht vor einem Anthropomorphismus – diese Bedeutungen auf Bildung, wäre sie negativ konnotiert. Bildung würde dann in einer Weise auftreten, genauer

gesagt, für etwas einstecken, was dem Selbstverständnis von Bildung nicht gemäß ist. Sie würde eine Ermächtigung darstellen, die ihr nicht zusteht und die ins Leere läuft, zumindest bei genauerem Hinsehen, indem die Differenz zwischen ihrer anmaßenden Außendarstellung und ihrem angemessenen Selbstverständnis erfasst, benannt und kritisiert wird. Schließlich kann sich jede Person auch einmal ver-messen. Während das Lineal angelegt wird, sind die Gedanken nicht bei der Sache, sie schweifen ab und man notiert sich die Zahl sechs und die Maßeinheit Zentimeter. Richtig wären fünf Zentimeter gewesen, was aber erst bei einem zweiten Maßnehmen sichtbar werden würde. Ebenso können auch in der modernen analogen und digitalen Messtechnik mit ihren spezifischen Messverfahren Fehler auftreten, wodurch das Ergebnis nicht der tatsächlich vorhandenen zu messenden Gegebenheit entspricht. Von hier aus wäre eine ›vermessene Bildung‹ in der Weise zu lesen, dass man ungenau vorgegangen ist oder aber die ›Werkzeuge‹, die beim Vermessen der Bildung verwendet wurden, nicht die richtigen waren. Vielleicht könnte man sogar noch einen Schritt weiter gehen und die Ursache eines falschen Vermessens in der Wahl einer falschen Maßeinheit ausmachen. In der Konsequenz musste man sich zwangsläufig ver-messen, insofern die Ergebnisse keineswegs für die dem Menschen entsprechende Bildung im Sinne einer ihm gemäßen Formung von Relevanz sind, sondern einer Setzung, die unter Umständen einem Zeitgeist, einer Inkompetenz, einer ökonomischen und funktionalen Zentralperspektive Ausdruck verleiht, Rechnung tragen.

In diesem Beitrag werden sich diese Bedeutungshorizonte überschneiden, an bestimmten Stellen verdichten und es werden in einem guten sokratischen Sinne hoffentlich eher Fragen als Antworten aufkommen. Um einen konstruktiven Weg zu beschreiten, werde ich, wie die Überschrift dieses Beitrages zum Ausdruck bringt, eine Weise des Messens vorstellen, die man als eine Bildung nach Maß überschreiben kann. Untrennbar mit dieser Form des Maßnehmens ist die Kategorie der Angemessenheit verbunden. Diese Zugänge ermöglichen es, so die These, dem Besonderen, Einzigartigen und Unersetzlichen eines Individuums Rechnung zu tragen. Da das vorgestellte Konzept sich als integrativ versteht, können Chancen, die mit einer reinen Quantifizierung in Digitalisierungsprozessen verbunden sind, ebenfalls berücksichtigt werden – und zwar dann, wenn sie solches begünstigen und fördern, von dem wir wollen, dass es zur Bildung beiträgt und den Menschen in einer guten Weise formt.

Um dies zu leisten, gehe ich im Folgenden in drei Schritten vor. Im ersten Schritt wenden wir uns einem Menschen zu, der ein maßgeschneidertes Kleidungsstück angefertigt bekommt. Dieser Prozess des Auf-Maß-Nähens repräsentiert ein integratives Konzept von Erfahrungswissen und exaktem Wissen, das im Handeln und Arbeiten mit konkreten Menschen (auch im Praxisfeld von Bildung, wie wir sehen werden) präsent ist bzw. sein sollte, aber allzu schnell übersehen wird.

Im zweiten Schritt begeben wir uns hin zur Logik, genauer gesagt, auf das Feld der Topik. Hier wird ein methodisches Vorgehen thematisch, das sich der Herausforderung eines möglichst guten Bewertens eines Handelns des Menschen stellt. An die Stelle der Richtigkeit rückt dabei die Kategorie der Angemessenheit, die ein flexibles Maß darstellt und Kontexte berücksichtigen kann.

Im dritten Schritt laufen die Gedankengänge zusammen, um die Frage nach einer vermessenen Bildung, die letztlich dem einzelnen Menschen **und** allen Menschen Rechnung tragen muss, aufwerfen zu können. Die Spannung zwischen diesen beiden Seiten ist produktiv und muss immer wieder reflektiert und ausgehalten werden. Achtet man nur auf den Einzelnen, kann es ungerecht gegenüber allen anderen Menschen werden. Achtet man nur auf alle Menschen, verhindert es eine Anerkennung des Individuums.

Im Ausblick wenden wir uns kurz noch einmal der Frage ›Wie wollen wir, dass Bildung sein soll?‹ zu. Diese kann aus philosophischer Sicht zwar thematisch werden, allerdings wäre für eine möglichst gute Beantwortung ein multiperspektivischer Standpunkt erforderlich.

## 1. Die Maßschneiderei: ein Nähen auf Maß

Die folgenden Überlegungen haben das Ziel, eine bestimmte Weise des Messens, die durch das Maßschneidern repräsentiert wird, in seinen Grundzügen freizulegen und es näher zu erörtern. Die These, die dadurch plausibel werden soll, lautet: Das Maßschneidern ist ein Paradigma für eine gelingende Form des angemessenen Vermessens eines Menschen. Denn der Prozess des Mit-Maß-Messens in der Maßschneiderei hat eine einzelne Person vor Augen, deren Passform man sich sukzessive nähert, bis das Kleidungsstück schließlich perfekt sitzt. Es ist demnach eine Weise des Zugangs zu einem besonderen Menschen, bei dem das Vermessen gerade das Besondere seines Körpers erfassen will, um ihm gemäß auch handeln/nähen zu können.

Um diesen Prozess des Mit-Maß-Messens zu konkretisieren, stellen wir uns einen Menschen, eine einzelne Person vor, die sich ein neues Kleidungsstück wünscht, das ihr ›wie angegossen‹ sitzt. Nennen wir diese Person Harald Meier und gehen wir davon aus, dass er sich ein maßgeschneidertes Hemd kaufen möchte. Er will nicht einfach ›von der Stange kaufen‹, da seine körperlichen Maße nicht der Norm entsprechen und ihm die Hemden niemals wirklich passen. Er freut sich also über seinen Entschluss und ist davon überzeugt, dass er sich in einem solchen Unikat rundherum wohlfühlen wird.

Schaut man sich die einzelnen Schritte einer Maßanfertigung auf verschiedenen Homepages von ›Profis‹ an, die sich dem Beruf Maßschneider/in verschrieben haben, kann zunächst ein Hinweis herausgehoben werden. So betont Louisa Strahl:

»Jeder Maßschneider arbeitet etwas anders, also ist das hier kein Leitfaden oder Din A 0815 für die perfekte Vorgehensweise« (Strahl, 2018). Nimmt man diesen Gedanken ernst, rückt beim Nähen auf Maß nicht nur der Kunde und sein Kleidungsstück in seiner Besonderheit in den Vordergrund, ist doch der Arbeitsprozess ebenfalls individualisiert und mit der jeweiligen Person untrennbar verbunden, die ihn vollzieht. Die objektiven Gegebenheiten, die beim Nähen auf Maß der/die Maßschneider/in erfasst, haben eine dienende Funktion, können sie doch als leitende Gesichtspunkte für ein angemessenes Handeln bzw. Arbeiten gedeutet werden. Sie werden also – bildlich gesprochen – dem Sachverhalt, d.h. auf Maß zu nähen und zu messen, nicht einfach »übergestülpt«, wird doch der Sachverhalt von ihnen her erfasst. Solche Gesichtspunkte sind unter anderem die besonderen Körpermaße einer Person, die Modellzeichnungen, der Schnitt, die Wünsche und Vorstellungen des Kunden, aber auch ein Achten und Eingehen auf diese Gegebenheiten. Dazu sind bestimmte Fähigkeiten und Kompetenzen auf Seiten der Maßschneidernden erforderlich, um gewissermaßen mit Kopf und Hand schrittweise ein Unikat herstellen zu können, das genau diesem Menschen optimal passt.

Vor diesem Hintergrund kann der Bogen hin zu einer traditionellen Form der Logik gespannt werden, die man seit Aristoteles als »Topik« bezeichnet. Der Begriff Topik hat seinen Ursprung in der klassischen Rhetoriktradition und bezeichnete »unter anderem Listen von »Fundstellen« für Argumente. Eine solche Fundstelle (gr. »topos«, pl. »topoi«) wurde durch allgemeine Begriffe oder Sachverhalte gebildet. Indem man sie im Streitfall assoziierte, ließen sich so neue Argumente für oder wider eine Position finden.« (Herrmann, Hoppmann, Stölzgen & Taraman, 2011, S. 23). Auch wenn diese Erläuterung vielleicht zunächst befremdlich klingen mag, stehen wir mit ihrer Hilfe mitten in unserem Nachdenken über eine angemessene Annäherung an einen Sachverhalt, wie es das Nähen auf Maß angesichts der Herausforderung, ein Unikat zu schaffen, paradigmatisch repräsentiert. Denn die dabei zuvor genannten objektiven Gegebenheiten, die man als leitende Gesichtspunkte für ein angemessenes Handeln bzw. Arbeiten deuten kann, können als Topoi verstanden werden, von denen her und auf die hin man auf den Sachverhalt »auf Maß nähen« blickt. Konkreter gesagt: Wird ein Maßhemd geschneidert, berücksichtigt man die Maße desjenigen, der es tragen wird: Armlänge, Brust- und Bauchumfang etc. Ebenso hat unter anderem die Qualität des Stoffes und der Zuschnitt eine Relevanz, die als Topoi die leitenden Orientierungen der »Auge-Hand-Koordination« darstellen.

Inbesondere der italienische Philosoph Giambattista Vico hat das Konzept einer Topik entwickelt, das im Zusammenhang mit der Zielsetzung des vorliegenden Beitrages von größter Relevanz ist. Vico zufolge wendet der Mensch, der topisch verfährt, zwei geistige Fähigkeiten an, nämlich 1. das sogenannte *Intelligere*, das im Lateinischen das gleiche wie »vollständig zusammenlesen und deutlich erkennen«

bedeutet, 2. das sogenannte *Cogitare*, das im Lateinischen ›abwägen oder zusammensuchen‹ meint.

Die Topik als die Kunst bzw. die Technik des Auffindens von Gesichtspunkten und die Kritik als Kunst bzw. Technik des kritischen Prüfens der gefundenen Gesichtspunkte sind die beiden Seiten der topischen Methode, mit deren Hilfe eine angemessene Ordnung der Dinge entstehen kann. Daher wird Vico zufolge »eine topische Untersuchungsweise, die alle nur möglichen Fragehinsichten durchlaufen hat, [...] selber eine kritische Untersuchungsweise werden.« (Vico, 1979, S. 133)<sup>1</sup>

Wendet man sich Vico zufolge daher dem Handeln und (Er-)Leben des Menschen zu, bewegt man sich auf einem Terrain, in dem man im Blick auf diese oder jene konkrete ›Sache‹ topisch verfahren sollte, um angemessene Bewertungen vornehmen zu können. Denn Handlungen von Menschen kann man so – statt mit einem normierten Messinstrument – auch angemessen mit einem schmiegsamen, jeweils den Umständen und den Personen in ihren Geschichten gemäßen Maß messen.

Mithilfe der Topik können die Handlungen des Menschen flexibel gewichtet und den Umständen gemäß bewertet werden. Der Blick wird dadurch von abstrakten und allgemeinen Aussagen und Normen (dem geradlinigen Lineal/dem Zollstock/dem Maßband), die für alle Handelnde innerhalb einer übergeordneten Gruppe gelten, auf einzelne Mitglieder in einem je spezifischen Kontext gewichtet.

Im übertragenen Sinne verstanden wird Vermessung nun zu einer Ermessenssache, die möglichst gut mittels einer Sammlung der relevanten Gesichtspunkte und deren Prüfung erfasst werden soll, aber nicht den Anspruch erheben kann, richtig und exakt zu sein:

»Und darin besteht eigentlich der Unterschied zwischen Wissenschaft und Klugheit, daß in der Wissenschaft diejenigen groß sind, die von einer einzigen Ursache möglichst viele Wirkungen in der Natur ableiten, in der Klugheit aber diejenigen Meister sind, die für eine Tatsache möglichst viele Ursachen aufsuchen, um dann zu erschließen, welche die wahre ist. Und das ist so, weil die Wissenschaft auf die obersten, die Klugheit auf die untersten Wahrheiten blickt.« (Vico, 1984, S. 61)

Anzumerken ist, dass ein topisches Verfahren implizit den ethischen Fallbesprechungen, die heutzutage häufig in Kliniken durchgeführt werden, zugrunde liegt. Bei diesen orientiert man sich in der Regel an dem Modell von Beauchamp und Childress (2008), innerhalb dessen die Prinzipien: Respekt vor der Autonomie des Patienten/der Patientin, Fürsorge, Nicht-Schaden und Gerechtigkeit im Zentrum stehen. Diese Prinzipien können auch als Topoi verstanden werden, von denen aus

1 Weitere Ausführungen zur Topik finden sich bei: Joisten (2004, S. 541–552); Joisten (2006, S. 53–62) sowie Joisten (2007, S. 19–37).

und auf die hin angesichts des jeweiligen Patienten/der jeweiligen Patientin Abwägungen erfolgen. Das Ergebnis dieser Methode ist eine möglichst gute Empfehlung für den weiteren Behandlungsverlauf des Patienten oder der Patientin zu formulieren, von der man weiß, dass sie angesichts der Fakten in medizinischer Hinsicht und angesichts des individuellen Wertekontextes für diese Person angemessen und daher die bestmögliche ist.

## 2. Vermessene Bildung?

Werden diese Gedankenstränge im Fokus auf die Themenstellung ›vermessene Bildung‹ zusammengeführt, kann man das Augenmerk auf drei Knotenpunkte richten: Der erste Knotenpunkt rückt den Bildungsweg eines Menschen ins Zentrum; der zweite Knotenpunkt hat den Freiraum zum Gegenstand, innerhalb dessen der Umgang mit Lernenden eine Ermessenssache ist und je spezifische Entscheidungen der Lehrenden überhaupt (noch) getroffen werden können; der dritte Knotenpunkt greift das Thema des Auf-Maß-Nähens erneut auf und bezieht es auf eine Weise des Handelns, bei der die Koordination zwischen Auge und Hand elementar ist. In allen Knotenpunkten schwingt die Intuition mit, dass in gängigen Debatten rund um eine digital vermessene Bildung ›das Pferd von hinten aufgezäumt‹ wird und das Elementare, Primäre und Zentrale, nämlich die Verantwortung für ein Menschenbild, für menschliche Fähigkeiten und für die Unterstützung der Entwicklung des Menschen hin zu seiner Authentizität und Ermächtigung in den Hintergrund verschoben wird.

Wenden wir uns dem ersten Knotenpunkt, dem Bildungsweg des Menschen zu, können wir direkt an Vicos Erörterung der Topik anknüpfen. Da die Jugend nach Vico »ihre Stärke in der Phantasie« hat, sollte man sie zunächst in der Topik ausbilden, um schließlich Schritt für Schritt sie dabei zu unterstützen, kritisches Denken zu lernen. Wäre die Phantasie und mit ihr die Ingeniosität, die Erfindungsgabe, bereits früh verkümmert, kann der Mensch im Laufe seines Heranwachsens und seines weiteren Bildungsweges vielleicht spitzfindig und subtil urteilen, er wird aber nicht mehr klug handeln können und d.h. situationsgemäß und überzeugend agieren können (vgl. Joisten 2004, S. 550–552).

Bildung zeigt sich mit Vico als die umfassende Formung eines Menschen, die sich in einer klugen Weise zu vollziehen hat, damit bestimmte Fähigkeiten nicht brach liegen bleiben. Beginnt man den Bildungsweg nämlich mit der Kritik und der Wissenschaft, gelingt es dem Menschen nicht mehr in einer angemessenen Weise auch in der konkreten Erfahrungs- und Lebenswelt zu handeln und zu leben. Blickt man mit dieser Perspektive auf das »Positionspapier des Leibniz-Forschungsnetzwerks Bildungspotenziale«, das den programmatischen Titel: »Bildung in der digitalen Welt: Potenziale und Herausforderungen« (Hasselhorn

& Cress, 2020) trägt, werden die Diskrepanzen zu ethisch orientierter Bildung deutlich. Es übersieht – und damit hat dieses Positionspapier alles andere als ein Alleinstellungsmerkmal – die grundsätzliche Aufgabe, einen Bildungsweg zu konturieren, den wir in unserer Gesellschaft für ein gutes Leben des Einzelnen und für ein gelingendes Miteinander aller für tragfähig erachten und ethisch vertreten wollen. Stattdessen werden beispielsweise die »Nutzung digitaler Angebote«, die »Veränderung von Bildungszielen«, die »Erweiterung der Bildungsziele um digitalisierungsbezogene Kompetenzen« und um »fachbezogene digitale Kompetenzen« eingefordert, ohne allerdings – und das kann durch Vicos Konturierung des Bildungsweges thematisch werden – eine bildungswissenschaftlich, pädagogisch und entwicklungsgeschichtlich reflektierte Fundierung der Sache nach an den Anfang zu stellen.<sup>2</sup> Konnte ein Kind beispielsweise seine Phantasie und Erfindungsgabe in der Auseinandersetzung mit realen Gegebenheiten zunächst nicht ausbilden, wurde es demnach auf seinem Bildungsweg zuerst mit abstrakten oder auch virtuellen Gegebenheiten konfrontiert, die von Widerstandserfahrungen konkreten Lebens und Erlebens befreit sind, wird es kaum gelingen, es an eine Widerständigkeit heranzuführen, die es konstruktiv zu bewältigen gilt.<sup>3</sup>

Außerdem fehlt im Positionspapier eine weitere Tiefendimension, die auf die kritische Reflexion der Auswirkungen verweist, die jedes Medium hat. Denn ein Medium ist, wie Klaus Wieglerling völlig zu Recht schreibt, »kein neutraler Vermittler, keine Brille, kein Mikroskop oder Fernrohr, sondern etwas, das selbst Wirklichkeit schafft.« (Wieglerling, 1998, S. 17). Je nach Alter, in dem Heranwachsende der Wirkmächtigkeit eines spezifischen Mediums ausgesetzt werden, verändert sich auch deren Wirklichkeitserschließung, ja, sie verändern sich in der medialen Formgebung selbst.<sup>4</sup> Es ist daher zwar sicherlich zu begrüßen und zu unterstützen, auf die »Gefahren einer unkontrollierten Nutzung digitaler Medien« einzugehen, da sie

- 
- 2 Siehe hierzu bereits die Überschriften innerhalb des Positionspapiers LERN (Hasselhorn und Cress, 2020, S. 2).
  - 3 Leider ist es in diesem Zusammenhang nicht möglich, den inneren Zusammenhang zwischen dem Bewältigen von Widerstandserfahrung und dem Menschen, der die Fähigkeit hat, zu lernen, näher auszuführen. Hingewiesen werden kann auf zwei Kernaussagen von Klaus Wieglerling: »Widerstandserfahrung ist eine Voraussetzung für unsere Lernbereitschaft.« (Wieglerling, 2021, S. 645) Und: »Widerstandserfahrung ist die Voraussetzung für die Selbsterfahrung und die Ausbildung von Kompetenzen – d.h. auch die Voraussetzung, dass der Mensch lernt und sich als lernendes und lernfähiges Wesen bestimmt.« (Wieglerling, 2021, S. 659)
  - 4 Problematisch ist daher die Auffassung, dass die »Frage des Alters« eher im Hintergrund steht. So heißt es im Positionspapier: »Diese Gefahren werden häufig zum Anlass für die Frage genommen, ab wann Kinder Zugang zu digitalen Medien erhalten sollten. Dies erscheint jedoch weniger eine Frage des Alters als vielmehr eine Frage der sachgerechten Heranführung an digitale Medien.« (Hasselhorn und Cress, 2020, S. 5)

»auch unerwünschte Nebenwirkungen« haben, »wenn z.B. jugendgefährdende Inhalte rezipiert werden, Suchtverhalten begünstigt wird oder Kommunikationsmedien zum Cybermobbing genutzt werden«, allerdings sind dies Sekundärphänomene. Sie verschließen sich nämlich der Grundsatzfrage: Welche Bildung wollen wir für unsere Kinder in unserer Gesellschaft?

Wenden wir uns nun kurz dem zweiten Knotenpunkt zu, der den Freiraum zum Gegenstand hat, innerhalb dessen der Umgang mit einem und einer Lernenden eine Ermessens- und keine Vermessungssache ist und je spezifische Entscheidungen der Lehrenden überhaupt (noch) getroffen werden können. Auch hier ist der Rekurs auf die Topik von Relevanz, wird es mit ihr doch methodisch möglich, die angemessene Bewertung einer Sache vorzunehmen und nicht mit so etwas wie DIN-Normen zu messen. Stellen wir uns zur Veranschaulichung einen Schüler im Sportunterricht vor. Der Schüler ist 14 Jahre, adipös und betreibt in seiner Freizeit keine Sportart. Für ihn sind die Sportstunden immer eine Qual. In dem Schulhalbjahr steht Leichtathletik im Lehrplan und es wird der 50-Meter-Lauf benotet. Der Schüler hat eine schlechte Zeit und der Lehrer müsste ihm nach der Notenskala ein ungenügend geben.

Mithilfe der topischen Methode kann das Wettrennen in einer veränderten Weise in den Blick genommen werden. Es wäre nämlich erforderlich, die relevanten Gesichtspunkte zu suchen und möglichst viele Aspekte aufzufinden, die bei dem 50-Meter-Lauf dieses Schülers bei einer intendierten angemessenen Bewertung beachtet werden müssten. Diese Gesichtspunkte wären dann kritisch auf ihre Tragfähigkeit zu prüfen und es müsste eine Gewichtung vorgenommen werden. Denkbar wäre es, dass der Schüler eigens für den 50-Meter-Lauf abgenommen hätte. Auch könnte es sein, dass er vorher regelmäßig trainiert hat, höchst motiviert war und mit vollem Einsatz die Strecke gelaufen ist. Vielleicht hat er auch kurz vor dem Lauf noch ein üppiges Essen zu sich genommen, um möglichst gestärkt zu sein – ein Gesichtspunkt, der einer kritischen Prüfung nicht Stand halten würde.

Ein solches Vorgehen ermöglicht es, individuelle Leistungen auch individuell zu bemessen und die Kategorie der Angemessenheit ins Zentrum zu rücken. Im Unterschied hierzu steht eine vermessene Bildung, die den Anspruch erhebt, von vermeintlich bloß subjektiven Gegebenheiten absehen und objektiv sein zu können. Paradigmatisch kommt diese Haltung im folgenden Zitat zum Ausdruck: »Digitale Prüfungsformate für Schülerinnen und Schüler erlauben es, Lernergebnisse automatisiert, objektiv, reliabel und valide zu bewerten. Der Einsatz digitaler Medien kann damit zu einer Entlastung von Lehrpersonen beitragen.« (Hasselhorn & Cress, 2020, S. 3)

Ein solch unreflektiertes Plädoyer für die »Verbesserung der Organisation von Bildungsprozessen« lässt sich im Zuge der vorliegenden Überlegungen ebenfalls als ein Sekundärphänomen betrachten. Übersehen und verdrängt werden dabei die Notwendigkeit, die Grenzen solcher datenbasierter Prüfungsformate kritisch

zu untersuchen und sie unter anderem auf die Wirkungen, die sie auf Lernende haben, zu reflektieren. Das Ergebnis könnte beispielsweise eine Demotivation, ein Entmächtigungs- und Ohnmachtsgefühl sein, wenn der Einzelne nämlich seinen individuellen Lernfortschritt nicht bewertet sieht, sondern seine Leistung unerschütterlichen Maßeinheiten einer vermessenen ›Bildung‹ unterworfen wird, die ihm abstrakt und fremd gegenüberstehen.

Auch wenn eine Vielzahl weiterer Knotenpunkte von Relevanz wären, können wir uns in diesem Rahmen nur noch einem weiteren zuwenden, bei dem wir erneut auf das Maßschneidern zu sprechen kommen. Dieses ist, wie herausgehoben wurde, ein Paradigma für eine gelingende Form des angemessenen Vermessens eines Menschen, das den konkreten Prozess des Mit-Maß-Messens beinhaltet. Wichtig ist nun der Aspekt, dass es in der Koordination von Auge und Hand geschieht, mit deren Hilfe sich Maßschneidernde der Passform eines Menschen sukzessive nähern, bis das Kleidungsstück schließlich perfekt sitzt. Auf der Ebene von Stoff und Kunde/Kundin vollziehen sich dabei eine Vielzahl von Veränderungen, es wird hin- und herprobiert, es gibt

»eine Serie von Erfolgen oder Mißerfolgen in der Sachebene, die Sie aber sehen und hören und fühlen, die also *zurückgemeldet* werden, die Sie wahrnehmen; und nach dieser Wahrnehmung wieder verändern Sie die Zugriffsrichtung Ihres Handelns, verändern Sie Ihre Probiertbewegungen, und schließlich kommt dann doch in der Sachebene der Erfolg.« (Gehlen, 1983, S. 156–157)<sup>5</sup>

Kann mithilfe der Methode der Topik ein kritisches Auffinden und Abwägen von Gesichtspunkten vollzogen werden, um ein möglichst gutes Urteil und eine möglichst gute Empfehlung zu geben, die der Kategorie der Angemessenheit Ausdruck verleiht, bewegt sich das Maßschneidern, wie deutlich wird, auf einer pragmatischen Ebene. Es lässt zum Vorschein treten, dass das Handeln stets auch die Hand benötigt, mit deren Hilfe Probiertbewegungen möglich sind, um das Passende auf der intendierten Sachebene zu erreichen. Auf diese Weise wird das Probieren ein Vollzug, sich dem möglichst Angemessenen zu nähern, der in einem datenbasierten Prozess verloren geht.

Blickt man in unsere Zeit, kann meines Erachtens die Diagnose einer drohenden Handlosigkeit für Digital Natives gestellt werden. So gibt es bereits zahlreiche Forschungen, die den inneren Zusammenhang der verschiedenen Finger mit der Gehirnaktivität untersuchen. Beispielsweise kann man in dem Wissenschaftsmagazin »scinexx« lesen:

5 Ich beziehe mich auf die Ausführungen von Arnold Gehlen zum sogenannten Handlungskreis, der im Umfeld von Viktor von Weizsäcker thematisch wurde.

»Durchs Wischen sensibilisiert: Die Nutzung von Touchscreen-Smartphones hat überraschend deutliche Folgen. Schon nach wenigen Wochen verändert das ständige Umherwischen auf dem Touchscreen unser Gehirn, wie eine Studie zeigt. Das für Daumen und Zeigefinger zuständige Hirnareal reagiert sensibler und stärker auf Reize als zuvor. Das zeigt zum einen, wie enorm plastisch unser Gehirn ist – aber auch, wie stark moderne Technik nicht nur unseren Alltag, sondern längst auch unser Gehirn prägt.«<sup>6</sup>

Tritt man vor diesem Hintergrund für eine vermessene Bildung im Sinne einer angemessenen Bildung, d.h. einer Bildung nach Maß ein, die die Integrationskraft und die Integrationskompetenz hat, auf dem Boden von topisch-pragmatischen Überlegungen auch digitale Fähigkeiten und Kompetenzen der Lernenden zu integrieren, könnte man einen Bildungsweg entwickeln, der dem Menschen gemäß ist und ihm die Chance für ein gutes Leben eröffnet.

### 3. Schlussbemerkung: Was wollen wir, was Bildung sein soll?

Bei genauerem Hinsehen ist nicht nur eine Vertiefung und weitere Ausdifferenzierung des Gesagten, sondern auch ein multiperspektivischer Standpunkt erforderlich. Mit ihrer Hilfe könnten diejenigen Positionen in eine Haltung ›konvergieren‹, bei der es um den einzelnen Menschen geht, der sich seinen Fähigkeiten entsprechend entfalten kann und soll. Geschieht dies, würde man ihm nicht der Gefahr aussetzen, einem möglichen normativen Diktum einer Digitalisierung für alle um jeden Preis unterworfen zu werden. Würde dies geschehen, wäre der Mensch einer unter vielen, er wäre normiert, vermessen, quantifiziert und jederzeit austauschbar. Er würde unter allen Menschen versinken, ohne in seiner Individualität zum Vorschein treten zu können, gibt es doch, wie Theodor W. Adorno bereits formuliert hat, »kein richtiges Leben im falschen« (Adorno, 1951, S. 43).

Von zentraler Relevanz ist vor diesem Hintergrund die Frage: Was wollen wir, was Bildung sein soll? Fragen wir in dieser Weise, sind wir in unserer kulturellen Gemeinschaft mit ihren Grundwerten, Prinzipien und Haltungen dazu aufgefordert, um unsere Sicht vom Menschen miteinander zu ringen und eine Ethik zu entwickeln, die mit dieser Deutung Hand in Hand geht. Denn Ethik ist, wie Peter Kemp treffend herausgearbeitet hat, »als solche [...] nicht Norm, nicht Gebot, kurz gesagt nicht Moralregel. Sie ist eine Sicht vom Menschen, eine Vision vom guten Leben, wie Aristoteles gesagt hat, eine Vision dessen, wie wir leben sollen« (Kemp, 1992, S. 33).

6 <https://www.scinexx.de/news/technik/smartphone-veraendert-das-gehirn/> (zuletzt abgerufen am 23.06.2023). Siehe dazu die Primäruntersuchung von Cindrat et al. (2015).

Mithilfe einer Deutung des Menschen und der mit ihr verbundenen Ethik sind die Menschen-Bildungspostulate verbunden: So soll der Mensch sein und werden können! So wollen wir, dass Bildung ist und wird: So soll sie sein! Bildung hat dann meines Erachtens bei Fähigkeiten des Menschen anzusetzen, die ausgebildet werden sollen, etwa die Fähigkeit zur Selbsterkenntnis, zur Selbstsorge und Fürsorge, zum leiblichen Spüren, zum Lösen von Problemen, zum Überwinden von Widerständen, um wenigstens einige anzuführen. Bildung ist von hier her Hilfe zur Ermächtigung und Verwirklichung des jeweiligen Individuums in seiner Authentizität.

## Literatur

- Adorno, T. W. (1951). *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*. Suhrkamp.
- Aristoteles (1968). *Topik (Organon V)*. Übersetzt und mit Anmerkungen versehen von Eugen Rolfes. Meiner.
- Beauchamp, T. L., & Childress, J. F. (2008). *Principles of Biomedical Ethics* (6. Aufl.). Oxford University Press.
- Gehlen, A. (1983). Zur Geschichte der Anthropologie. In ders., *Philosophische Anthropologie und Handlungslehre* (Gesamtausgabe Bd. 4., 143–164). Vittorio Klostermann.
- Gindrat, A. D., Chytiris, M., Balerna, M., Rouiller, E. M., & Ghosh, A. (2015). Use-dependent cortical processing from fingertips in touchscreen phone users. *Current biology: CB*, 25(1), 109–116.
- Hasselhorn, M., & Cress, U. (AG Digitale Bildung) (2020). Bildung in der digitalen Welt: Potenziale und Herausforderungen. Positionspapier des Leibniz-Forschungsnetzwerks Bildungspotenziale. *Leibniz Forschungsnetzwerk Bildungspotenziale (LERN)*. [https://www.leibniz-bildung.de/wp-content/uploads/2020/10/LEARN-Positionspapier\\_Digitale-Bildung-1.pdf](https://www.leibniz-bildung.de/wp-content/uploads/2020/10/LEARN-Positionspapier_Digitale-Bildung-1.pdf) (zuletzt abgerufen 23.06.2023)
- Herrmann, M., Hoppmann, M., Stölzgen, K., & Taraman, J. (2011). *Schlüsselkompetenz Argumentation*. UTB.
- Joisten, K. (2004). Topik, Kritik und geometrische Methode. Die Bedeutung von Giambattista Vicos »Liber metaphysicus«. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 52(4), 541–552.
- Joisten, K. (2006). Die Hauptstraße verlassen. Oder: Mit Giambattista Vico auf einer anderen Fahrt. In K. Broese, A. Hütig, & O. Immel (Hg.), *Vernunft der Aufklärung. Aufklärung der Vernunft* (S. 53–62). Akademie Verlag.
- Joisten, K. (2007). Die Hauptstraße verlassen. In Dies. *Aufbruch. Ein Weg in die Philosophie* (S. 19–37). Parerga.
- Kemp, P. (1992). *Das Unersetzliche. Eine Technologie-Ethik*. Wichern.

- Strahl, L. (2018, 19. Februar). *Maßschneiderei – Bedeutung und Aufwand*. Das Nadelweib. <https://dasnadelweib.wordpress.com/2018/02/19/massschneiderei-be-deutung-und-aufwand/> (zuletzt abgerufen 23.06.2023)
- Vico, G. (1979). *Liber metaphysicus (De antiquissima Italorum sapientia liber primus) 1710. Risposte 1711, 1712*. Aus dem Lat. und Ital. ins Deutsche übertragen von Stephan Otto und Helmut Viechtbauer. Mit einer Einleitung von Stephan Otto. Fink.
- Vico, G. (1984). *De nostri temporis studiorum ratione. Vom Wesen und Weg der geistigen Bildung*. Lat.-dt. Ausgabe. Übertragen von Walter F. Otto. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Wiegerling, K. (1998). *Medienethik*. J.B. Metzler. doi.org/10.1007/978-3-476-05161-5
- Wiegerling, K. (2021). Exposition einer Theorie der Widerständigkeit. *Filozofija I društvo/Philosophy and Society*, 32(4), 641–661.