

Ergänzende Literatur zu den online-Lektionen

**Erziehungswissenschaftliche Grundfragen
pädagogischen Denkens und Handelns**

Bildung – Glück – Gerechtigkeit: Wozu ist die Bildung da?

Pädagogische Hochschule Karlsruhe

1 Konrad Paul Liessmann (2006): Bildung, Halbbildung, Unbildung

Liessmann, Konrad Paul (2006): Theorie der Unbildung: Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Paul Zsolnay Verlag, Wien, 50–73.

Wissen ist Macht. Mit diesem Satz von Franeis Bacon beginnt das Projekt der Moderne. Wissenschaftliches Wissen und die ihm angeschlossenen Technologien ersetzen seitdem auf allen Ebenen die traditionellen Instanzen der Weltdeutung und Weltbewältigung: Religionen, Kulte, Mysterien, Mythen, Magien und Ideologien. In keinen Bereich des Lebens wurde seit der Entwicklung moderner Gesellschaften soviel Hoffnung gesetzt wie in den der Bildung. Bildung war die Utopie des Kleinbürgers, daß es zwischen Lohnarbeit und Kapital noch eine dritte Existenzform geben könnte, Bildung war die Hoffnung der Arbeiterklasse, durch Wissen jene Macht zu erringen, die ihr die mißlungenen oder ausgebliebenen Revolutionen verwehrt hatten, Bildung war und ist das Vehikel, mit dem Unterschichten, Frauen, Migranten, Außenseiter, Behinderte und unterdrückte Minderheiten emanzipiert und integriert werden sollen, Bildung gilt als begehrte Ressource im Kampf um die Standorte der Informationsgesellschaft, Bildung ist das Mittel, mit dem Vorurteile, Diskriminierungen, Arbeitslosigkeit, Hunger, Aids, Inhumanität und Völkermord verhindert, die Herausforderungen der Zukunft bewältigt und nebenbei auch noch Kinder glücklich und Erwachsene beschäftigungsfähig gemacht werden sollen. Gerade weil dies alles nicht geht, wurde und wird in kaum einem Bereich soviel gelogen wie in der Bildungspolitik.¹

Bildung wurde zur Ideologie säkularer Gesellschaften, die weder auf religiöse Transzendenz noch auf revolutionäre [50] Immanenz setzen können; Bildung war so von Anfang an ein Motor für die Modernisierungsschübe, gleichzeitig aber auch ein falscher Trost für die schamlos so genannten Modernisierungsverlierer, die, weil ohne Bildung, damit auch an ihrem Schicksal selber schuld waren; Bildung fungiert als Stimulus und Beruhigungsmittel in einem: Sie mobilisiert die Menschen und hält

¹ Zum selbstillusionierenden Vokabular der Bildungsbranche vgl. neuerdings Agnieszka Dzierzbicka/Alfred Schirlbauer (Hg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Von Autonomie bis Wissensmanagement. Wien 2006

sie, als permanentes Versprechen für bessere Zeiten, das als drohender Imperativ wirkt, gleichzeitig davon ab, sich zu mobilisieren; Bildung darf gar nicht gelingen, weil dann ihre Beschränktheit deutlich würde: Sie taugt nicht zur Kompensation verlorener Utopien, und sie ist schon gar kein Garant für das reibungslose Funktionieren effizienzorientierter Ökonomien. Deshalb sind Bildungseinrichtungen auch permanent in der Krise, müssen in regelmäßigen Abständen drohende Bildungskatastrophen ausgerufen werden, steigt gerade wegen permanenter Reform der Reformdruck auf Bildungssysteme.

Die alten Bildungsbegriffe und Bildungsinstitutionen, so hört man, müssen durch neue abgelöst werden. Die Aufgaben von Schulen und Universitäten hätten sich gewandelt. Man tut, als müsse man am Beginn des 21. Jahrhunderts gegen die verstaubten Bildungsideale des 19. Jahrhunderts kämpfen. Kein wirtschaftsnaher Universitätsreformer, der nicht Humboldt an den Kragen will, das Faktenwissen aus den Schulen verbannen möchte und statt bildungsbürgerlicher Kopflastigkeit Praxisnähe und Flexibilität einfordert. Wenngleich dem neoliberalen Diskurs abhold, stimmen auch die letzten romantischen Reformpädagogen gerne in diese Kritik ein, nur möchten sie statt Leistung und Konkurrenzfähigkeit [51] lieber Integration, Emotionalität und die Abschaffung der Noten an den Schulen. Allmählich greift die Einsicht um sich, daß nicht die Humboldtschen Bildungsideale, sondern die seit den sechziger Jahren in rascher Abfolge initiierten Bildungsreformen für die derzeitigen Schwächen des Bildungssystems verantwortlich sind.

Die Situation ist widersprüchlich. Während auf der einen Seite die schon wieder unzeitgemäßen Reformpädagogen noch rasch versuchen, vom »Jahrhundert des Kindes« zu retten, was zu retten ist, arbeiten die modernen Bildungsreformer unter dem Stichwort »Praxisnähe« eifrig an der Wiedereingliederung der Halbwüchsigen in den Arbeitsprozeß; während auf der einen Seite noch von sozialem Lernen, Motivation, gezielter Koedukation und fachspezifischer Geschlechtertrennung zur Unterstützung von Mädchen die Rede ist, propagieren die anderen flächendeckende, geschlechtsneutrale und beinharte Leistungstests, um die Bildungsstandortfrage zu klären; während die einen noch immer von der Schule als Idylle des solidarischen Miteinander und der konfliktfreien Integration träumen, können die anderen gar nicht genug bekommen von Wettbewerb, Konkurrenz, Tests, internationalen Ran-

kings, Evaluationen, Qualitätssicherungsmaßnahmen und effizienzorientierten Kursen; während die einen noch vom Fördern reden, fordern die anderen längst wieder das Fordern. Es liegt auf der Hand, daß alles nicht zu bekommen sein wird. Die Bildungsdebatten der Gegenwart sind gekennzeichnet von großangelegten Selbst-
5 betrugsmanövern.

Was die Bildungsreformer aller Richtungen eint, ist ihr Haß auf die traditionelle Idee von Bildung. Daß Menschen ein zweckfreies, zusammenhängendes, inhaltlich an den Traditionen der großen Kulturen ausgerichtetes Wissen aufweisen könnten, das sie nicht nur befähigt, einen Charakter zu bilden, sondern ihnen auch ein Moment
10 von Freiheit gegenüber [52] den Diktaten des Zeitgeists gewährt, ist ihnen offenbar ein Greuel. Gebildete nämlich wären alles andere als jene reibungslos funktionierenden flexiblen, mobilen und teamfähigen Klons, die manche gerne als Resultat von Bildung sähen.

Wer sich auf der Höhe der Zeit wähnt, spricht deshalb heute nicht mehr von Bildung,
15 die sich immer an einem Individuum und der Entfaltung seiner Potentiale orientierte, sondern von »Wissensmanagement«. Nicht um Bildung geht es, sondern um ein Wissen, das wie ein Rohstoff produziert, gehandelt, gekauft, gemanagt und entsorgt werden soll, es geht – sieht man von den Sonderprogrammen für die neuen Wissenschaftseliten einmal ab – um ein flüchtiges Stückwerkwissen, das gerade reicht,
20 um die Menschen für den Arbeitsprozeß flexibel und für die Unterhaltungsindustrie disponibel zu halten. Die Differenz zwischen den avancierten Formen wissenschaftlicher Erkenntnisse und dem allgemeinen Bildungsstand dürfte deshalb auch nicht kleiner, sondern eher größer werden.

Den regelmäßig ausgerufenen Bildungskatastrophen stehen so die großen Bildungslügen gegenüber. Mit großen Worten täuschen diese über die wahren Möglichkeiten und Zwecke von Bildung hinweg. Während Wissen als die sich rasend vermehrende Ressource der Zukunft verkauft wird, wovon die dumme Metapher der Wissensexplosion zeugt, nimmt das allgemeine Wissen in atemberaubendem Tempo ab. Die Bildungslücken der sogenannten politischen Eliten bei einfachsten historischen oder
30 kulturgeschichtlichen Fragen sind eklatant, und der Triumph des Meinungsjournalismus ist die Kehrseite der Tatsache, daß niemand mehr etwas weiß. Der Glaube an die Datenablagerungen auf den Festplatten ersetzt das Denken, die Ubiquität von

Informationen in den Datennetzen suggeriert eine Demokratisierung des Wissens, wo doch nur dessen großflächige Einebnung zu konstatieren ist. »Was alle wissen«, schrieb Nietzsche, [53] »wird von allen vergessen.« Und er setzte hinzu: »[...] gäbe
35 es keine Nacht, wer wüßte noch, was Licht wäre!«² Wenn Wissen Macht ist, wird es nicht dort zu finden sein, wo alle sind. Und wenn es dort ist, wird es keine Macht mehr sein.

»Bildung« selbst ist in der sogenannten Wissens- und Informationsgesellschaft zu einem diffusen Begriff geworden, mit dem der Erwerb und die Vermittlung unterschiedlicher Kenntnisse und Qualifikationen ebenso benannt werden können wie
40 die dazugehörigen Institutionen und Verfahren. Mit dem ursprünglichen Bedeutungsfeld von »Bildung« hat dies wenig zu tun. Das ist nicht zufällig so. In der Tat zeichnet sich im Bildungsbereich in den letzten Jahren ein bemerkenswerter Paradigmenwechsel ab. 45

Die am antiken Ideal und am humanistischen Konzept, orientierte Bildung galt in erster Linie als Programm der Selbstbildung des Menschen, eine Formung und Entfaltung von Körper, Geist und Seele, von Talenten und Begabungen, die den einzelnen zu einer entwickelten Individualität und zu einem selbstbewußten Teilnehmer am Gemeinwesen und seiner Kultur führen sollte. Gleichzeitig galt Bildung
50 als einzige Möglichkeit, den Menschen aus der Barbarei in die Zivilisation, aus der Unmündigkeit in die Autonomie zu leiten. Maßstab und Ausdruck dafür war die Auseinandersetzung mit paradigmatischen Inhalten, die weder einem Zufallsprinzip noch dem Diktat einer aktuellen Verwertbarkeit gehorchten. Die Bedeutung etwa der alten Sprachen, der literarische Kanon, die Kenntnis der philosophischen,
55 ästhetischen, kulturellen und religiösen Überlieferung orientierten sich an einem Konzept von »Geist«, wie es Georg Wilhelm Friedrich Hegel in seiner Philosophie exemplarisch [54] vorgeführt hat. Kunst, Religion und Wissenschaft erscheinen bei ihm als jene Objektivationen des Geistes, in denen sich das artikuliert, was über das Zufällige und Subjektive hinausgeht und als Anspruch einer verbindlichen Wahrheit
60 zentral für jeden Bildungsprozeß ist. Bildung stellt so immer eine Vermittlungsar-

²Friedrich Nietzsche: Nachgelassene Fragmente. Kritische Studienausgabe (KSA), hg. von Giorgio Colli und Mazzino Montinari. München 1980, Bd. 10, S. 419

beit zwischen den je individuellen Entfaltungsmöglichkeiten und den Anforderungen des Allgemeinen, den Verbindlichkeiten des objektiven Geistes dar.

Für Wilhelm von Humboldt, das Feindbild aller Bildungsreformer, war Bildung schlicht die »letzte Aufgabe unseres Daseyns«, und er bestimmte diese in seiner
5 *Theorie der Bildung des Menschen* mit einem denkwürdigen Satz: »Dem Begriff der Menschheit in unserer Person, sowohl während der Zeit unseres Lebens, als auch noch über dasselbe hinaus, durch die Spuren des lebendigen Wirkens, das wir zurücklassen, einen so großen Inhalt, als möglich, zu verschaffen«, eine Idee, die nichts anderes bedeutete als eine »Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der
10 allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung«. Dieses Konzept wollte das zu einem Bildungsprogramm machen, was nach Humboldt das Streben des Menschen überhaupt auszeichnet. In seiner »Endabsicht betrachtet«, ist das erkennende Denken des Menschen immer nur »ein Versuch seines Geistes, vor sich selbst verständlich« zu werden, sein Handeln ist eine Anstrengung seines Willens, »in sich
15 frei und unabhängig zu werden«, und seine »Geschäftigkeit« erweist sich als das Streben, nicht in sich müßig bleiben zu müssen. Der Mensch ist ein aktives Wesen, und da alles Handeln und Denken einen Gegenstand haben muß, versucht der Mensch »soviel Welt als möglich zu ergreifen und so eng, als er nur kann, mit sich zu verbinden«.³

20 An diese Sätze Humboldts ist zu erinnern, weil sie dokumentieren, daß Weltabgewandtheit gerade nicht den Kern der Humboldtschen Bildungsidee ausmacht – im Gegenteil. Welt erkennen, Welt aneignen, über die Natur verfügen: Das Programm der modernen wissenschaftlichen Welterschließung und Naturbeherrschung findet darin ebenso seinen Platz wie das geschäftige Treiben – aber nicht als letzte Ziele
25 sondern als Mittel zur Erreichung jener Endabsicht, die durch Bildung verfolgt wird – Selbsterkenntnis und Freiheit. Alles Wissen gewinnt seinen Sinn durch diese Bestimmung. Der Geist des Menschen will sich besser verstehen, und alle Wissenschaft und Technik sollen den Menschen in seinem Handeln freier machen.

30 Fraglos sind die Schwundstufen dieses Konzepts auch in der Wissensgesellschaft noch spürbar. Noch die Aufregungen über die Ergebnisse der Hirnforschung zehren vom Programm der Selbsterkenntnis, und zumindest als Ideologie kommt keine

³Wilhelm von Humboldt: *Theorie der Bildung des Menschen*. In: *Werke*, Bd. I, S. 235

technische Innovation ohne den Hinweis aus, daß dadurch die Optionen und Handlungspotentiale der Menschen erhöht werden. Der Einspruch, den etwa Günther Anders gerade im Namen von Freiheit und Selbsterkenntnis gegen die moderne Technik erhoben hat, weil deren avancierte Anwendung und Umsetzung die ursprünglichen Intentionen in ihr Gegenteil verkehren und aus einem Medium, einem Mittel, der alles beherrschende Zweck wird, versuchte vergeblich, die Bildungsidee vor jenen Instanzen zu retten, die im Namen der Freiheit und im Namen der Erkenntnis diese zynisch liquidieren.⁴ 35

Humboldts Überlegungen, um 1793 entstanden, sahen in der Bildung das Ineinander von Allgemeinem und Besonderem, von Individuum und Gemeinschaft am Werk, die [56] Formung und Entfaltung eines Subjekts nach allen Seiten durch Aneignung und Beförderung dessen, was das 18. Jahrhundert emphatisch Menschheit nannte. Resultat dieser Bildungsidee waren das humanistische Gymnasium und die Humboldtsche Universität, beide in Mißkredit, nahezu seit es sie gibt. Humanistische Bildung – und eine andere gibt es nicht – bedeutete allerdings nicht eine allgemeine oder unverbindliche Ausrichtung an den Ideen der Humanität, der Menschlichkeit oder der Menschenwürde. Diese Vorstellungen sind für den Neuhumanismus streng gebunden an das Studium der antiken Sprachen, namentlich des Altgriechischen, und der antiken Kultur. 40 45 50

Zumindest bei Humboldt, der sich als Bildungstheoretiker und Reformers am intensivsten mit diesem Programm identifiziert hatte, geschieht dies nicht aus einer kritiklosen, idealistischen Verehrung des Alten, sondern aus guten Gründen. In seinem bedeutenden Aufsatz *Über das Studium des Altertums, und des griechischen insbesondere* aus dem Jahre 1793 heißt es dazu unter anderem: »Ein den Griechischen Charakter vorzüglich auszeichnender Zug ist [...] ein ungewöhnlicher Grad der Ausbildung des Gefühls und der Phantasie in einer noch sehr frühen Periode der Kultur, und ein treueres Bewahren der kindlichen Einfachheit und Naivetät in einer schon ziemlich späten. Es zeigt sich daher in dem Griechischen Charakter meistentheils der ursprüngliche Charakter der Menschheit überhaupt, nur mit einem so hohen Grade der Verfeinerung versetzt, als vielleicht nur immer möglich sein mag [...] Das Studium eines solchen Charakters muss in jeder Lage und jedem Zeitalter 55 60

⁴Günther Anders: *Die Antiquiertheit des Menschen I+II*. München 1956 bzw. 1980

allgemein heilsam auf die menschliche Bildung wirken, da derselbe gleichsam die Grundlage des menschlichen Charakters überhaupt ausmacht. Vorzüglich aber muss es in einem Zeitalter, wo durch unzählige vereinte Umstände die Aufmerksamkeit mehr auf Sachen, als auf Menschen, und mehr auf [57] Massen von Menschen, als auf Individuen, mehr auf äusseren Werth und Nutzen, als auf innere Schönheit und Genuss gerichtet ist, und wo hohe und mannigfaltige Kultur sehr weit von der ersten Einfachheit abgeführt hat, heilsam sein, auf Nationen zurückzublicken, bei welchen diess alles beinah gerade umgekehrt war.«⁵

Den Gedanken, auf den es ihm ankam, hat Humboldt deutlich hervorgehoben: Die Kultur der Griechen hat einen bildungstheoretischen Vorrang, weil diese Kultur paradigmatisch für den Charakter der Menschheit überhaupt genannt werden kann und weil sie in ihrer Konzentration auf innere Schönheit und ästhetischen Genuß dem Verwertungsdenken der Moderne einen kritischen Spiegel vorhalten kann. Die doppelte Bedeutung des Humanismus kommt dabei klar zum Ausdruck: Es geht der humanistischen Bildung um die Kenntnisse jener komplexen Formen und Gestalten, in denen sich Menschsein realisieren kann; da es aber unmöglich ist, diese Vielfalt empirisch und historisch umfassend auch nur halbwegs vollständig zu studieren, schlägt Humboldt eine Methode vor, die durchaus modern erscheint: das exemplarische Lernen.

Exemplarisch lernen kann man aber nur dort, wo tatsächlich etwas modellhaft und in besonderem Maße typisch ausgebildet erscheint. Die Grundthese des Neuhumanismus ist also, daß sich die Bedeutsamkeit des Menschen gerade in seiner Vielfalt und Potentialität an jener Kultur am besten studieren läßt, die selbst erstmals den Menschen als Individuum in das Zentrum ihrer ästhetischen, politischen und moralischen Bemühungen gesetzt hatte. In der griechischen Antike sah Humboldt noch ein Interesse am Menschen selbst verwirklicht, das in anderen Kulturen, in denen der Mensch externen Mächten untergeordnet wurde, als [58] fremdbestimmt war – sei es durch die Religion, sei es durch das Diktat der Politik oder der Ökonomie in der Moderne – nicht mehr in demselben Maße gegeben war. Über den Charakter des Menschen, über seine Möglichkeiten und Grenzen und vor allem über seine Individualität und Einzigartigkeit ließen sich so für Humboldt am Beispiel der Griechen

noch immer die entscheidenden Einsichten gewinnen, weil in dieser Kultur zuallererst der Mensch als Selbstzweck, als autonomes Subjekt am Horizont der kulturellen und geistigen Auseinandersetzung aufgetaucht war.

Unter dieser Perspektive umschreibt Bildung schlechthin das Programm der Menschwerdung durch die geistige Arbeit an sich und an der Welt. Das allerdings bedeutet auch die paradigmatische Aneignung von Wissen über sich und die Welt sowie die sinnvolle Auseinandersetzung mit diesem Wissen. Die Idee der Wissenschaft als die geistige Durchdringung der Welt um der Erkenntnis willen ist von der emphatischen Idee von Bildung nicht zu trennen. Bei Hegel schließlich sind Bildung, Reflexion, wissenschaftliches Wissen und Erkennen überhaupt Begriffe, die erst im Bezug aufeinander ihren Sinn ergeben. Die Phänomenologie des Geistes etwa läßt sich als ein Bildungsprozeß lesen, der nicht nur die Entwicklung eines individuellen Bewußtseins, sondern auch das der Gattung in seiner geschichtlichen Entfaltung nachzeichnet und reflektiert, damit aber selbst den eigentlichen Bildungsprozeß darstellt. Bildung ist dem Geist nichts Äußerliches, sondern das Medium, in dem er sich überhaupt erst realisieren kann. Geist ist, was sich bildet, und nur was sich bildet, kann Geist genannt werden. Daß der Begriff des Geistes aus den modernen Wissenschaften und Kulturkonzepten mit durchaus triumphierender Geste verabschiedet wurde, läßt sich unter dieser Perspektive als ein erklärter Wille zum Verzicht auf Bildung lesen. [59]

Es stellt keinen Einwand gegen die humanistische Bildungskonzeption dar, daß sich diese organisatorisch nur mangelhaft verwirklichen konnte und als Ideal schlechterdings unerreichbar blieb. Mit Hegel ließe sich dazu immer sagen: Um so schlimmer für die Wirklichkeit. Das Scheitern des humanistischen Bildungsanspruchs hatte allerdings schon der junge Friedrich Nietzsche konstatiert, als er, als Professor für alte Sprachen soeben an die Universität Basel berufen, im Jahr 1872 in öffentlichen Vorträgen *Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten* räsonierte. Nietzsche konstatierte eine unendliche Differenz zwischen den Anmaßungen, denen sich eine humanistische Schule mehr oder weniger freiwillig aussetzte, und ihrer, daran gemessen, nur allzu erbärmlichen Realität. Dem Anspruch nach will die höhere Schule »Bildung« vermitteln, gar »klassische Bildung«, in der Realität aber sah die Sache für den jungen Philologen anders aus: »Das Gymnasium [erzieht] nach seiner ursprünglichen

⁵Humboldt, Werke, Bd. II, S. 18 f.

Formation nicht für die Bildung, sondern für die Gelehrsamkeit und [es nimmt] neuerdings die Wendung, als ob es nicht einmal mehr für die Gelehrsamkeit, sondern für die Journalistik erziehn wolle.«⁶

Was Nietzsche befürchtete, ist natürlich längst eingetreten: Das Gymnasium erzieht
5 mittlerweile nicht nur zur Journalistik, sondern auch mit Hilfe der Journalistik. Medien im Unterricht heißt das dann.

Allerdings war Nietzsches Diktum keine Anklage, sondern ein Befund. Das Humboldtsche Gymnasium verfehlte schlicht sein Ziel, weil dieses unerreichbar schien:
»Eine wahrhaft ›klassische Bildung‹ ist etwas so unerhört Schweres und Seltenes
10 und fordert eine so komplizierte Begabung, daß es nur der Naivetät oder der Unverschämtheit vorbehalten ist, diese als erreichbares Ziel des Gymnasiums zu [60] versprechen.«⁷ Von Allgemeinbildung, Bildung überhaupt läßt sich mittlerweile Ähnliches sagen. Und eine Mischung aus Naivität und Unverschämtheit kennzeichnet nach wie vor jeden allgemeinen Bildungsanspruch. Das eigentlich Verstörende an
15 Nietzsche war und ist schlicht die Behauptung, daß Bildung an Individuation gebunden und nicht verallgemeinerungsfähig ist. Wird dies dennoch versucht, so sind für Nietzsche die unausweichlichen Konsequenzen klar: »Die allgemeinste Bildung ist eben die Barbarei.«⁸ Wie wenige hat Nietzsche die Hände in die Wunde der Idee der Allgemeinbildung gelegt. Sofern es dieser um das Individuum und seine Entfaltung
20 geht, läßt sie sich nicht verallgemeinern. Dort, wo sie tatsächlich zu einer allgemeinen Bildung wird, muß sie sich dem einzelnen und seinen Möglichkeiten gegenüber gemein verhalten. Kein höheres Bildungswesen, das von diesem Widerspruch frei geblieben wäre.

Das alles bedeutet nicht, daß es nicht Stätten der Ausbildung geben kann, ja geben
25 muß, in denen Menschen auf Berufe, auf mehr oder weniger stereotype Handlungs- und Arbeitsabläufe vorbereitet und in sozialen und kommunikativen Kompetenzen ausgebildet werden. Das wußte schon Nietzsche: »Ich für meinen Theil kenne nur einen wahren Gegensatz, *Anstalten der Bildung* und *Anstalten der Lebensnot*: zu der zweiten Gattung gehören alle vorhandenen, von der ersten aber rede ich.«⁹ Anstal-

⁶Nietzsche, KSA I, S. 677

⁷Nietzsche, KSA I, S. 682

⁸Nietzsche, KSA I, S. 668

⁹Nietzsche, KSA I, S. 717

ten der Lebensnot sind unsere Schulen in einem weit über Nietzsches Kritik hinaus-
gehenden Sinn: Die Not des Lebens zwingt sie mittlerweile dazu, alles an Aufgaben
anzunehmen, was an sie herangetragen wird: Ersatz für zerfallende Familien, letz-
ter [61] Ort emotionaler Kommunikation, Drogen- und Aidsprophylaxeinstitution,
erster Therapieplatz, Hort der sexuellen und sonstigen Aufklärung, Problemlösungs-
35 anstalt für die Fragen der Erwachsenenwelt von der Umweltverschmutzung bis zu den Kriegen, von der Integration der Migranten bis zum Kampf der Kulturen, vom Elend der dritten Welt bis zur europäischen Wettbewerbsideologie, den rasanten
Entwicklungen einer wachstumsorientierten Ökonomie und Technologie hilflos aus-
geliefert, immer von den neuesten Errungenschaften der Technik überfordert und
immer hinterherhinkend, vom Anspruch, kognitives Wissen für alle zu vermitteln
40 und dabei ohne Selektionsdruck zu selektieren, förmlich zerrissen. Aber, und da ist Nietzsches Wort ernst zu nehmen: Nicht alles, wozu die Not zwingt, ist deshalb eine Tugend.

Stätten der Bildung waren für Nietzsche der »Gegensatz« zu Anstalten der Lebens-
not. Orte, die nicht von den Dürftigkeiten und Bedürftigkeiten des Lebens geprägt
45 sind, Orte der Freiheit deshalb, weil diejenigen, die sich dort als Lehrende und Lernende befinden, frei sind vom Zwang zur Nützlichkeit, zur Praxisrelevanz, zur Lebensnähe, zur Aktualität – mit einem Wort: Es waren die Orte der Muße. Damit hatte Nietzsche der Schule nur ihren ursprünglichen Wortsinn zurückgegeben. *Schule* läßt
sich über das lateinische *schola* auf das griechische *scholé* zurückführen und meinte
50 ursprünglich ein »Innehalten in der Arbeit«. Die Weisheit der Sprache ist oft eine größere, als es sich unsere sprachvergessene Kultur träumen läßt: Eine Schule, die aufgehört hat, ein Ort der Muße, der Konzentration, der Kontemplation zu sein, hat aufgehört, eine Schule zu sein. Sie ist eine Stätte der Lebensnot geworden. Und in
dieser dominieren dann die Projekte und Praktika, die Erfahrungen und Vernetzun-
55 gen, die Exkursionen und Ausflüge. Zeit zum Denken gibt es nicht. [62]

Im Zentrum der kontemplativen Bildungsstätte aber stehen für Nietzsche nicht In-
halte, sondern – darin ist er ganz modern – zwei »Vermögen«, heute Kompetenzen
genannt: Sprechen und Denken. Und hier lagen für ihn auch die Defizite der so-
genannten Bildungsstätten seiner Zeit: »In Summa: das Gymnasium versäumt bis
60 jetzt das allererste und nächste Objekt, an dem die wahre Bildung beginnt, die Mut-

tersprache: damit fehlt ihm der natürliche fruchtbare Boden für alle weiteren Bildungsbemühungen.«¹⁰

Sprachkompetenz hat bei Nietzsche nichts damit zu tun, daß das juvenile Subjekt in einem restringierten Code seine unmittelbaren Bedürfnisse artikulieren darf, sondern mit Stil, Rhetorik, Dichtung, dem Maß der klassischen Literatur und der Unterwerfung unter dieses, und dies alles mit dem Bewußtsein, daß in und durch die Sprache der einzelne der Gemeinschaft genauso wie der Geschichte, dem Gegenstand genauso wie seinem Inneren verbunden ist – und wo die Sprache verludert, verschlampen auch diese Beziehungen. Deshalb kann Nietzsche, Karl Kraus antizipierend, den Gymnasien seiner Zeit höhnisch zurufen: »Nehmt eure Sprache ernst! ... Hier kann sich zeigen, wie hoch oder wie gering ihr die Kunst schätzt und wie weit ihr verwandt mit der Kunst seid, hier in der Behandlung unserer Muttersprache. Erlangt ihr nicht so viel von euch, vor gewissen Worten und Wendungen unserer journalistischen Gewöhnungen einen physischen Ekel zu empfinden, so gebt es nur auf, nach Bildung zu streben ... «¹¹

Der physische Ekel vor der journalistischen Sprache: Welcher Pädagoge wagte es noch, dies als das erste Bildungsziel des Deutschunterrichts, ja der höheren Bildungsanstalten überhaupt zu formulieren? Gemeint ist nicht nur der [63] Brechreiz der einen notgedrungen beim Anblick gewisser Hochglanzmagazine befällt, sondern daß sich dieser Reiz auch bei der Lektüre von sogenannten Qualitätszeitungen mitunter einzustellen hätte. Sprache im Sinne Nietzsches ernst zu nehmen bedeutete überdies, sie in ihrer syntaktischen Differenziertheit und semantischen Ausdrucksbreite zu beherrschen, auch den Respekt vor ihrer Geschichte, die Achtung ihrer gewordenen Struktur, die deshalb ein getreuliches Spiegelbild der Entwicklung einer Kultur ist und deren Höhen ebenso aufbewahrt wie deren Tiefen. Das konnte und kann natürlich nie bedeuten, die Sprache auf einem Entwicklungsstand einfrieren zu wollen – Nietzsche, selbst ein Sprachschöpfer von Rang, wäre solches nie in den Sinn gekommen. Das kann aber auch nicht bedeuten, die Ausdrucks- und Differenzierungsmöglichkeiten der Sprache jedem beliebigen Modernismus und jeder

¹⁰Nietzsche, KSA I, S. 683

¹¹Nietzsche, KSA I, S. 676

zeitgeistigen Reformattitüde zu opfern, wie fortschrittlich und globalisiert sich diese auch immer geben mag. 30

Und das Denken? Nietzsche konnte in *Menschliches, Allzumenschliches* noch ebenso schlicht wie aufreizend schreiben: »Die Schule hat keine wichtigere Aufgabe, als strenges Denken, vorsichtiges Urtheilen, consequentes Schliessen zu lehren: deshalb hat sie von allen Dingen abzusehen, die nicht für diese Operationen tauglich sind, zum Beispiel von der Religion. Sie kann ja darauf rechnen, dass menschliche Unklarheit, Gewöhnung und Bedürfniss später doch wieder den Bogen des allzu- 35 straffen Denkens abspannen.«¹² Abgesehen von der Invektive gegen die Religion, in der Nietzsche natürlich recht hat – als Glaube ist die Religion keine Sache des Denkens, deshalb kann es in einer wirklichen Bildungsstätte nur eine religionswissenschaftliche Propädeutik, die in alle großen religiösen Systeme einführt, geben, aber [64] keinen konfessionell gebundenen Religionsunterricht zeigt sich in diesen Überlegungen auch eine Menschenkenntnis, die heute viele angebliche Menschenfreunde oft schmerzlich vermissen lassen: Gerade weil die Alltäglichkeit des Lebens die Genauigkeit des Denkens, die nur in der Muße, im relativ sorgenfreien Spiel 40 gedeihen kann, wieder abschleifen wird, kann diese guten Gewissens in der Schule geübt werden. 45

Heute pflegt man aus diesem Befund den gegenteiligen Schluß zu ziehen: Was nicht immer schon der Praxis verschwistert und durch diese abgeschliffen ist, braucht erst gar nicht gelernt zu werden. Daher der Haß auf Fächer, in denen Formen des Denkens erfahren und geübt werden können, die keinen unmittelbaren Bezug zu einer Praxis haben: alte Sprachen, Philosophie, Mathematik, klassische Literaturen, Kunst und Musik. Alle Versuche, diesen Fächern ihre Legitimität zu bewahren, indem auf deren Nützlichkeit für das anstrengende Leben in der Wettbewerbsgesellschaft verwiesen wird, mögen bemüht sein, sie sind letztlich aber nur peinlich. 50 55

Nietzsches Kritik der Bildungsanstalten hatte allerdings auch eine politische Komponente: Sie traf den sozialen Träger dieser Einrichtungen, das Bildungsbürgertum. Tatsächlich war das Bildungsbürgertum, das, sich zumindest theoretisch auf die Philosophie und Pädagogik des deutschen Idealismus stützend, seinen mangelnden

¹²Nietzsche, KSA 2, S. 220

ökonomischen Besitz und seine geringe politische Macht durch den Besitz von und die Verfügungsgewalt über Bildungsgüter kompensierte, jene soziale Schicht, die der Idee der klassischen Bildung wenigstens zeitweise eine wie auch immer prekäre Realität verschafft hatte. Die große Bedeutung, die die staatlichen Bürokratien vor allem in den deutschen Ländern und in der Habsburgermonarchie im 19. Jahrhundert bekamen, schuf mit dem gehobenen Ministerialbeamten einen Prototyp [65] dieser Facette des Bürgertums, der Siegeszug der modernen Wissenschaften mit dem beamteten Universitätsprofessor einen anderen.

Dem Bildungsbürgertum galt die Bildung nicht so sehr als Voraussetzung für ökonomischen Erfolg, denn als ein Wert an sich, dessen Aneignung mit entsprechender sozialer und pekuniärer Anerkennung honoriert werden sollte. Kern des bürgerlich-humanistischen Bildungsbegriffs war der Kanon an exemplarischen Werken der Literatur, der Kunst, der Musik und Philosophie gewesen, mit starker Ausrichtung an den stilbildenden Werken der klassischen Antike.¹³ Dieses Kunstverständnis drückte sich aus in der Konstruktion von Nationalliteraturen und in bürgerlichen Kunstsammlungen, in der Errichtung von Nationaltheatern und in der Aneignung und im Neubau von Opern- und Konzerthäusern, in Summe also in jenen Musentempeln, die zu den architektonischen und gesellschaftlichen Zentren des gehobenen bürgerlichen Lebensstils und zu einem wesentlichen Identitätsmerkmal des Bürgertums wurden.

Der Anspruch des Bildungsbürgertums war in der Tat, daß diese Kultur einerseits auf eine exklusive Schicht beschränkt, andererseits aber als Norm und Maßstab für die Kultur eines Landes überhaupt gelten sollte. Das hat einen Bildungsbegriff befördert, dem wir die Tradierung von klassischen Kunstwerken verdanken, ohne die sich die ästhetische Moderne nicht hätte entfalten können. Das hat aber auch zu jener von Nietzsche verhöhnten Karikatur des Bildungsbürgers geführt, der sich über den Rest der Welt erhaben fühlt, weil er seine Klassiker als Zitatenschatz betrachtet, den sinnentstellend zu plündern er keine Gelegenheit auslassen kann. Die ökonomisch mächtige Bourgeoisie und [66] viele Vertreter der Handels- und Kaufmannschaft haben übrigens diese Ideale nie wirklich anerkannt, und sie haben ihre Kinder immer schon lieber auf eine kaufmännische oder technische Schule geschickt, so daß

¹³Manfred Fuhrmann: Der europäische Bildungskanon des bürgerlichen Zeitalters. Frankfurt/Main 1999

sich das Bildungsbürgertum als eigene Schicht konstituieren mußte, deren ökonomische Schwäche durch mitunter höchst bizarre Konstruktionen geistiger Elitenbildung konterkariert wurde.

Das Bildungsbürgertum, das sich so zeitweilig nicht nur als eigener Stand etablieren, sondern auch der bürgerlichen Gesellschaft überhaupt eine mehr oder weniger verbindliche Kultur vorgeben konnte, die zum Maßstab erstrebenswerter Bildung überhaupt geworden war, ist mittlerweile verschwunden. Die Liquidierung des humanistischen Gymnasiums und der Humboldtschen Universität, die Demontage des Beamtenstandes im Zuge der Verschlingung des Staates und die sukzessive Entprivatisierung der akademischen Professorenschaft zeigen beispielhaft die bildungspolitische und standesrechtliche Seite dieses Prozesses; die Entmachtung der bürgerlichen Kultur als Vorbild und Maßstab kultureller Aktivität überhaupt indiziert die ästhetisch-normative Dimension dieses Bedeutungsverlustes.

Mit dem Verschwinden dieses bürgerlichen Kanons und seiner Ersetzung durch ein gültiges Nebeneinander aller ästhetischen Äußerungen, mit der Transformation von Kultur in Lebensstil hat sich die einstige bürgerliche Leitkultur in ein schmales Segment der globalen Eventkultur verwandelt, das nicht einmal mehr imstande ist, den Resten bürgerlicher Lebensformen Gestalt und Inhalt zu geben. An die Stelle des kunstsinnigen Ministerialrats, der mit subventionsheischenden Avantgardisten über Heimito von Doderer und Franz Kafka kenntnisreich parlierte, ist der Event-Manager getreten, der solche Namen bestenfalls auf ihre werbestrategische Brauchbarkeit abklopft. Und wenn das Premierenpublikum der Salzburger Festspiele in die Arie [67] der Violetta aus dem ersten Akt von Verdis *La Traviata* erbarmungslos hineinklatscht, weil es die Oper einfach nicht mehr kennt und kein Ohr mehr hat für eine musikalische Zäsur, dann muß dem letzten Adepten der bürgerlichen Kultur klar geworden sein, daß mit dieser eine Gestalt des Geistes alt geworden und zum Appetithappen für die mediengesättigte Seitenblickegesellschaft abgesunken ist.

Immerhin, die Kollision der modernen Mediengesellschaft mit den Idealen und Normen des Bildungsbürgertums hatte jenen Begriff der »Halbbildung« hervorgebracht, mit dem Theodor W. Adorno die prekär gewordenen Bildungsverhältnisse der Nachkriegsgesellschaft analysierte. Unter den Bedingungen der Kulturindustrie wird Bildung, so Adorno, zu sozialisierter Halbbildung als allgegenwärtiger Erscheinungs-

form des »entfremdeten Geistes«.¹⁴ Wohl mögen die alten Ideale humanistischer Bildung in diesem Stadium noch rhetorisch beschworen werden, tatsächlich werden sie durch eine Vergegenständlichung der Bildung in der Realität konterkariert. Bildung, zumindest theoretisch eine lebendige Auseinandersetzung des Geistes mit sich selbst und der Welt, wird zu einem Sammelsurium von Kulturgütern transferiert, die wohl erworben und konsumiert, jedoch nichtmehr angeeignet werden können: »Im Klima der Halbbildung überdauern die warenhaft verdinglichten Sachgehalte von Bildung auf Kosten ihres Wahrheitsgehalts und ihrer lebendigen Beziehung zu lebendigen Subjekten.«¹⁵

10 Solche Verdinglichung sah Adorno in jenen Gymnasien am Werk, in denen etwa der Bildungskanon stur auswendig gelernt wurde, aber immerhin, er wurde noch gelernt. Die Reduktion des Kanons auf einige Schlagworte, die man didaktisch aufbereitet, sich rasch einverleibt, ohne dabei irgendeinen [68] Zusammenhang verstehen zu können, markierte für Adorno diese Seite der Halbbildung: »Das Halbverstandene und Halberfahrene ist nicht die Vorstufe der Bildung, sondern ihr Todfeind.«¹⁶ Halbbildung bleibt solches Unverständnis, weil es sich gleichwohl an die traditionellen Kategorien von Bildung klammert, souverän über etwas gebieten will, was es nicht mehr begreifen kann. Die Elemente von Bildung sind noch da, aber sie sind dem Bewußtsein vollkommen äußerlich geworden. Wo kaum noch etwas verstanden wird, muß es um so hartnäckiger behauptet werden: »Darum ist Halbbildung gereizt und böse; das allseitige Bescheidwissen immer zugleich ein Besserwissen-Wollen.«¹⁷

Keine Frage, daß die Spuren von Halbbildung, wie Adorno sie diagnostizierte, noch überall zu sehen sind. Wer in den Jahren der Bildungsreformen seit den sechziger Jahren sozialisiert wurde, wuchs in diesem Konzept auf, ohne Chance, ihm zu entgehen. Denn die bildungspolitischen Ansätze dieser Jahre, gleichgültig von welcher Fraktion sie vorgetragen wurden, fühlten sich der Idee von Halbbildung verpflichtet, auch wenn sie diese selten beim Namen nannten. Ablesen ließ sich das daran, daß Bildung als normative Vorstellung noch existierte – so wie das Gymnasium –,

¹⁴Adorno, GS 8/1, S. 93

¹⁵Adorno, GS 8/1, S. 103

¹⁶Adorno, GS 8/1, S. 111

¹⁷Adorno, GS 8/1, S. 116

aber die Sache selbst allmählich aus dem Blick geriet. Was als notwendiger Demokratisierungsschub und als Öffnung der Bildungssysteme propagiert wurde, hatte seinen Preis: die Institutionalisierung von Halbbildung.

Viel von dem, was man unter dem Titel Didaktik rubrizierte, gehorchte einem einfachen Prinzip: die Inhalte klassischer Bildung zu einem äußerlichen, auf die vermeintlichen Bedürfnisse der Jugendlichen zugeschnittenen, halbwegs attraktiven Sammelsurium von Reizen, Zugängen, Anregungen [69] und Aufhängern verkommen zu lassen. Das begann, als man statt Goethes *Werther* Ulrich Plenzdorfs mittlerweile vergessene *Neue Leiden des jungen W.* in der Schule las und endete mit der Substitution des Geschichtsunterrichts durch eine Exkursion in Stephen Spielbergs Film *Schindlers Liste*. All diese Strategien kannten noch das Motiv, damit etwas von Bildung zu retten, auch wenn es letztlich die Korruption der Bildung durch ihre Aktualisierung und Medialisierung bedeutete.

»Unbildung« meint demgegenüber, daß die Idee von Bildung in jeder Hinsicht aufgehört hat, eine normative oder regulative Funktion zu erfüllen. Sie ist schlicht verschwunden. Der entfremdete Geist, der bei Adorno noch in den zu Bildungsgütern herabgesunkenen Versatzstücken einstiger Bildungsansprüche sich umtrieb, ist in akklamierte Geistlosigkeit umgeschlagen. Die in den achtziger Jahren mit viel Witz und Aufwand propagierte Vertreibung des Geistes aus den Geisteswissenschaften und deren Umbenennung und Transformation in kulturwissenschaftliche Studien gehorchte nicht nur einer Mode und schon gar nicht einem Erkenntnisfortschritt. Darin sprach sich ein Programm aus, das mit jenem Geist, der seit Humboldt und Hegel als Subjekt und Objekt von Bildung fungierte, nichts mehr zu tun haben wollte. Ohne Geist, also ohne den Versuch, die harte Rinde der Empirie zu durchdringen und auf einen reflexiven und selbstreflexiven Begriff zu bringen, also ohne das, was Adorno den Wahrheitsgehalt als letzte Referenz von Bildung nannte, kann von dieser nicht mehr die Rede sein.

Unbildung meint in unserem Sinn also nicht die Abwesenheit von Wissen oder gar Dummheit. Die Zeiten, als man diese Phänomene nicht nur diagnostizieren, sondern auch verorten konnte und die Differenz von Bildung und Unwissenheit auch eine zwischen den urbanen Zentren und dem [70] mehr oder weniger flachen Lande war, sind vorbei. Dort, wo heute noch wie in den historischen Zeiten der Aufklärung

ein heroischer Kampf gegen die Dummheit der Menschen geführt wird, die noch immer zu wenig wissen, unaufgeklärt sind, nicht richtig argumentieren können, ihren Vorurteilen verhaftet bleiben, Stereotypen unterliegen und sich von ideologischen Fesseln, Okkultismen, religiösen Fundamentalismen, Mystizismen und Irrationalismen nicht und nicht trennen wollen, muten diese volkspädagogischen Übungen einigermmaßen rührend an.¹⁸ Und dies nicht, weil es nichts mehr aufzuklären gäbe, sondern weil das Programm der Aufklärung keine Rechtsgrundlage mehr hat. Denn jede Idee von Mündigkeit, zu der aus einer wie auch immer verschuldeten Unmündigkeit aufgebrochen werden soll, setzt gerade jenes Konzept von Bildung voraus, dem kein Kredit mehr eingeräumt wird.

Die Abkehr von der Idee der Bildung zeigt sich dort am deutlichsten, wo man dies vielleicht am wenigsten vermutet: in den Zentren der Bildung selbst. Die seit geraumer Zeit betriebene Umstellung sogenannter Bildungsziele auf Fähigkeiten und Kompetenzen (*skills*) ist dafür ein prägnanter Indikator. Wer Teamfähigkeit, Flexibilität und Kommunikationsbereitschaft als Bildungsziele verkündet, weiß schon, wovon er spricht: von der Suspendierung jener Individualität, die einmal Adressat und Akteur von Bildung gewesen war.

Abgesehen von der pikanten Unterstellung, daß Kompetenzen wie Teamfähigkeit wie eine Eigenschaft kontextlos erworben, geschult und praktiziert werden können – offenbar ist der Teamfähige einerseits ohne, andererseits in jedem Team»fähig« –, fällt auf, daß die bildungspolitischen Leitmetaphern [71] unserer Tage gerade jene Ziele demonstrativ in Frage stellen, die einstens den klassischen Bildungsdiskurs motivierten: die Autonomie des Subjekts, die Souveränität des Individuums, die Mündigkeit des einzelnen. Nur nicht mit dem eigenen Kopf denken – das schein das geheime Programm von Ausbildung heute zu sein. Wer nicht bereit ist in Teams und Netzen zu agieren und sich flexibel an alles anzupassen, was an Herausforderungen so herangetragen wird – übrigens nie von Menschen, sondern immer vom Markt, der Globalisierung oder gleich von der Zukunft –, der hat keine Chance den Ansprüchen der Wissensgesellschaft zu genügen. Es sind nicht diverse Eigenschaften oder Fähigkeiten an sich, sondern deren Distanz vom Geist, die sie zu Dokumen-

ten der Unbildung machen. Wer etwa ständig von Vernetzung faselt, ohne einen Gedanken daran zu verschwenden, was er damit an Konformitätsdruck verkündet, mag dem Zeitgeist gehorchen, nicht aber dem Anspruch eines halbwegs souveränen Verstandes.

Unbildung heute ist deshalb auch kein intellektuelles Defizit, kein Mangel an Informiertheit, kein Defekt an einer kognitiven Kompetenz – obwohl es alles das auch weiterhin geben wird –, sondern der Verzicht darauf, überhaupt verstehen zu wollen. Wo immer heute von Wissen die Rede ist, geht es um etwas anderes als Verstehen. Die Idee des Verstehens, einstens Grundlage geisteswissenschaftlicher Tätigkeit an sich, überwintert bestenfalls in der politisch korrekten Phrase vom Verstehen des Anderen als Ausdruck eingeforderter Toleranz. Ansonsten geht es entweder um die Entwicklung von Technologien, die die Natur- und Menschenbeherrschung erleichtern, oder um die Produktion von Kennzahlen, die mit der Sache, die dabei angeblich verhandelt wird, immer weniger zu tun haben.

Was sich hartnäckig noch immer Bildung nennt, orientiert sich gegenwärtig nicht mehr an den Möglichkeiten und [72] Grenzen des Individuums, auch nicht an den invarianten Wissensbeständen einer kulturellen Tradition, schon gar nicht am Modell der Antike, sondern an externen Faktoren wie Markt, Beschäftigungsfähigkeit (*employability*), Standortqualität und technologischer Entwicklung, die nun jene Standards vorgeben, die der »Gebildete« erreichen soll. Unter dieser Perspektive erscheint die »Allgemeinbildung« genauso verzichtbar wie die »Persönlichkeitsbildung«. In einer sich rasch wandelnden Welt, in der sich Qualifikationen, Kompetenzen und Wissensinhalte angeblich ständig ändern, scheint »Bildungslosigkeit«, also der Verzicht auf verbindliche geistige Traditionen und klassische Bildungsgüter, zu einer Tugend geworden zu sein, die es dem einzelnen ermöglicht, rasch, flexibel und unbelastet von »Bildungsballast« auf die sich stets ändernden Anforderungen der Märkte zu reagieren. In der Wissensgesellschaft, so hören wir, ist auch das Wissen stets im Wandel und erfordert ganz andere Strategien seiner Produktion und Aneignung als jene Idiosynkrasie des 19. Jahrhunderts, die man Bildung nannte. Das Wissen der Wissensgesellschaft definiert sich vorab aus seiner Distanz zur traditionellen Sphäre der Bildung; es gehorcht aber auch nicht mehr den Attitüden

¹⁸Alois Reutterer: Die globale Verdummung. Zum Untergang verurteilt? Mit einer Zitatensammlung zum Thema Dummheit. Wien-New York 2005

der Halbbildung. Das, was sich im Wissen der Wissensgesellschaft realisiert, ist die selbstbewußt gewordene Bildungslosigkeit.

Fragen und Aufgaben

- FRAGEN BENENNEN
- FRAGEN BENENNEN
- FRAGEN BENENNEN