

*Konrad Paul Liessmann*

## **DIE LETZTE AUFGABE UNSERES DASEINS**

**Über Bildung und ihre Deformation im Zeitalter des Wissens**

Vortrag am Collegium Europaeum in Prag am 16. März 2010

### Abstract:

*Wilhelm von Humboldt hatte die Bildung als die letzte Aufgabe unseres Daseins bestimmt. Das davon abgeleitete neuhumanistische Bildungskonzept hatte in der Bildung den Ausgang des Menschen aus seiner wie immer verschuldeten Unmündigkeit sehen wollen. Vernunft und Wissen waren entscheidende Parameter eines Programms, das in der Souveränität des Subjekts sein Telos finden wollte. Die moderne Wissensgesellschaft hat das Wissen von diesem Telos entkoppelt und den Verwertungsprozessen der postindustriellen Dienstleistungsgesellschaft unterworfen. Diese Entwicklung lässt den Begriff der Bildung nicht unbeschädigt. Zu fragen ist, was in den Zeiten von Wissensbilanzen und Bildungsstandortwettbewerben von der ursprünglichen Bildungsidee gerettet werden kann oder gerettet werden soll.*

Wir leben in einer Wissensgesellschaft. Dieser Satz beflügelt Bildungspolitiker und Pädagogen, Universitätsreformer und EU-Kommissare, er bewegt Forscher, Märkte und Unternehmen. Wissen und Bildung sind, so heißt es, die wichtigsten Ressourcen des rohstoffarmen Europa, und wer in die Bildung investiert, investiert in die Zukunft. Mit nicht geringem Pathos wird das Ende der industriellen Arbeit beschworen und alle Energie auf die "wissensbasierten" Tätigkeiten konzentriert. Auf den ersten Blick könnte es erscheinen, als ob der vermeintliche Traum der Aufklärung vom umfassend gebildeten Menschen in einer rundum informierten Gesellschaft endlich Realität gewinnt. Der zweite Blick auf die aktuellen Formationen des Wissens ist allerdings höchst ernüchternd. (Vgl. dazu auch Liessmann 2006)

Vieles von dem, was unter dem Titel Wissensgesellschaft propagiert und proklamiert wird, erweist sich bei genauerem Hinsehen als eine rhetorische Geste, die weniger einer Idee von Bildung, als handfesten politischen und ökonomischen Interessen geschuldet ist. Weder ist die Wissensgesellschaft ein Novum, noch löst sie die Industriegesellschaft ab. Eher noch lässt sich diagnostizieren, dass die zahlreichen Reformen des Bildungswesens auf eine Industrialisierung und Ökonomisierung des Wissens abzielen, womit die Vorstellungen klassischer

Bildungstheorien geradezu in ihr Gegenteil verkehrt werden. Die euphemistisch gemeinten Stichworte der Wissensgesellschaft sprechen selbst eine verräterische Sprache. Es geht, ist etwa von Forschung und Entwicklung die Rede, um Produktionsstätten eines Wissens, das möglichst rasch in Technologien und damit in die Zone der ökonomischen Verwertbarkeit transferiert werden kann. Wer von Universitäten als Unternehmen spricht, die, geführt von Wissensmanagern, Wissensbilanzen legen und daran gemessen werden, ob das darin offenbar gewordene Verhältnis von Input und Output rentabel erscheint, muss all jene industriellen Verfahren und die ihnen zugrundeliegenden betriebswirtschaftlichen Parameter auf das Wissen anwenden können, soll das Ganze irgend Sinn ergeben. Vieles, was so unter dem Titel der Effizienzsteigerung zur Reform des Bildungswesens unternommen wird, gehorcht schlicht dem Prinzip der Industrialisierung. Die vielgerühmte Modularisierung von Studien etwa stellt die Übertragung des Prinzips funktional differenzierter Fertigungshallen auf den Wissenserwerb dar, Stück für Stück werden Kurse und Lerneinheiten zu den Abschlüssen montiert. Auch die Einführung der ECTS-Punkte (Leistungspunkte) etabliert eine Norm zur Bewertung von Studienleistung, die bis in das Berechnungssystem diversen Industrienormen entspricht.

Der flexible Mensch, der, lebenslang lernbereit, seine kognitiven Fähigkeiten den sich rasch wandelnden Märkten zur Disposition stellt, ist nicht einmal mehr eine Karikatur des humanistisch Gebildeten, wie ihn Wilhelm von Humboldt in seiner knappen *Theorie der Bildung des Menschen* skizziert hatte, sondern dessen krasses Gegenteil. Bei allem, was Menschen heute wissen müssen und wissen können - und das ist nicht wenig! -, fehlt diesem Wissen jede synthetisierende und integrierende Kraft. Es ist nicht Ausdruck einer Persönlichkeit und es bleibt über weite Strecken, was es offenbar sein soll: Stückwerk - rasch herstellbar, schnell anzueignen und leicht wieder zu vergessen. Bildung wird in der Regel als Ausbildung verstanden. Es geht darum - was natürlich notwendig ist - Menschen für bestimmte Tätigkeiten zu qualifizieren und die dafür wichtigen Kompetenzen zu schulen, es geht nicht mehr darum, ihnen die Möglichkeit zu geben, sich im Sinn einer Entfaltung ihrer Fähigkeiten und Anlagen und in Hinblick auf ihre Stellung in der Welt zu bilden. Die Differenz von Bildung und Ausbildung wird in Richtung auf die Ausbildung eingeebnet. Was dabei verloren geht, wird klar, wenn man sich an die Bestimmung dieser Differenz hält, wie sie etwa der Berliner Philosoph Peter Bieri formuliert hat: "Bildung ist etwas, das Menschen mit sich und für sich machen: Man bildet sich. Ausbilden können uns andere, bilden kann sich jeder nur selbst. Das ist kein blosses Wortspiel. Sich zu bilden, ist tatsächlich etwas ganz anderes, als ausgebildet zu werden. Eine Ausbildung durchlaufen wir mit dem Ziel, etwas zu können. Wenn wir uns dagegen bilden, arbeiten wir daran, etwas zu werden - wir streben danach, auf eine bestimmte Art und Weise in der Welt zu sein." (Bieri

2005, 1)

"Bildung" ist in der Wissens- und Informationsgesellschaft deshalb zu einem diffusen Begriff geworden, mit dem der Erwerb und die Vermittlung unterschiedlicher Kenntnisse und Qualifikationen ebenso benannt werden kann wie die dazugehörigen Institutionen und Verfahren. Mit dem ursprünglichen Bedeutungsfeld von "Bildung" hat dies nur mehr wenig zu tun. Das ist nicht zufällig so. In der Tat zeichnet sich im "Bildungsbereich" in den letzten Jahren ein bemerkenswerter Paradigmenwechsel ab. Die am antiken Ideal und am humanistischen Konzept orientierte "Bildung" galt in erster Linie als ein 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. Der Gebildete sollte imstande sein, sich ein angemessenes Bild von sich und der Welt zu machen. Im deutschen Wort "Bildung", das zuerst bei den mittelalterlichen Mystikern auftauchte, ist diese Doppeldeutigkeit von Bild/Abbild/Sinnbild und Formen/Gestalten, also von "Imago" und "Forma", von "Imitatio" und "Formatio" enthalten. Gleichzeitig galt seit der Epoche der Aufklärung Bildung als einzige Möglichkeit, den Menschen aus der Barbarei in die Zivilisation, aus der Unmündigkeit in die Autonomie zu leiten. In diesem Sinne kann Peter Bieri auch Selbstorientierung, Aufklärung, historisches Bewusstsein, Artikuliertheit, Selbstbestimmung, moralische Sensibilität und poetische Erfahrung als die zentralen Bestimmungen dieses Bildungsprozesses benennen (Bieri 2005).

Wilhelm von Humboldt hatte Bildung noch schlicht als die "letzte Aufgabe" des menschlichen Daseins bestimmt. Der Sinn des menschlichen Lebens liegt in der Möglichkeit der Bildung, wobei Humboldt das aktive Moment des Bildungsprozesses betont. Es geht um den Beitrag des Einzelnen zum "Begriff der Menschheit", es geht darum, durch das eigenen Wirken und Tun einen Beitrag zur Entwicklung der Humanität zu leisten. Solches bedeutet eine "Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung". Humboldts Bildungskonzept war stets auf das Weltganze und auf die Menschheit bezogen, er wäre als Bildungstheoretiker der globalisierten Welt wahrscheinlich überhaupt erst zu entdecken. Dieses Konzept wollte das zu einem Bildungsprogramm zusammenfassen, was nach Humboldt die wesentlichen Dimensionen des menschlichen Daseins ausmacht: Erkennen, Tätigsein und Kommunizieren. 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 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." (Humboldt 1980, I, 235)

An diese Überlegungen Humboldts ist zu erinnern, weil sie dokumentieren, dass Weltabgewandtheit gerade nicht den Kern der Humboldt'schen 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, 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. Daran orientierte sich auch Humboldts Vorstellung von der Universität, die auch und gerade bei ihm natürlich Stätten waren, in den für Berufe ausgebildet, aber eben auch gebildet werden sollte. Dem gehorcht aus das vieldiskutierte Prinzip der Einheit von Forschung und Lehre, die durch die aktuelle Entwicklung in hohem Maße bedroht erscheint und deren Antiquiertheit von fast allen Hochschulreformern gebetsmühlenartig behauptet wird. Humboldts Grundüberlegung war dabei klar und einfach gewesen: In modernen Gesellschaften nimmt die Bedeutung der Wissenschaften zu. Wissenschaft ist dabei nicht nur ein Verfahren zur Grundlegung und Perfektionierung technischer oder sozialer Anwendungen, sondern überhaupt die Art und Weise, in der aufgeklärte Menschen ihr Welt- und Selbstverhältnis artikulieren. Wissenschaft und Bildung sind deshalb nicht voneinander zu trennen. Es gibt nun drei Arten, prinzipiell damit umzugehen: Man kann in Forschungsinstitutionen das Wissen hervorbringen; man kann in Schulen das Wissen vermitteln; und man kann an Universitäten das Wissen gleichzeitig hervorbringen und vermitteln – und nur solch eine Institution wird nach Humboldt der gesellschaftlichen und individuellen Bedeutung der Wissenschaften in vollem Umfang gerecht. Nur an solchen Orten lässt sich Wissenschaft nicht nur als ein Verfahren, sondern als eine Haltung erfahren, nur an solchen Orten kann Wissenschaft als integrales Moment der Bildung erlebt und nicht nur als eine "Kompetenz" vermittelt werden.

Wer eine reine Lehrinstitution, also eine Schule, will, diese aber "Universität" nennt, betreibt also mindestens einen Etikettenschwindel. Was nicht bedeutet, dass es nicht solche Lehrinstitutionen geben soll und geben muss, und dass nicht viele Ausbildungsgänge an solch einer Institution gut aufgehoben wären. Aber wo Universität drauf steht, sollte auch Universität drinnen sein. Natürlich meint diese Einheit von Forschung und Lehre nicht, wie mancherorts unterstellt, dass jeder

einzelne hervorragende Forscher auch ein guter Lehrer sein muss und umgekehrt. Aber es bedeutet, dass an einer Universität die Lehre prinzipiell nicht von der Forschung entkoppelt sein darf und dass das Studium von allem Anfang an Elemente des Forschens enthalten muss. Und dies meint nun einmal auch die Inanspruchnahme einer Freiheit, die nichts mit Leistungsunwillen, aber viel damit zu tun hat, dass wissenschaftliche Neugier, Kreativität und Enthusiasmus weder steuerbar noch planbar sind.

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 Georg Wilhelm Friedrich Hegel sind Bildung, Reflexion, wissenschaftliches Wissen und Erkennen überhaupt Begriffe, die erst im Bezug aufeinander ihren Sinn ergeben. Hegels frühes Hauptwerk, die *Phänomenologie des Geistes* von 1806, 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 nicht äußerlich, sondern das Medium, in dem er sich überhaupt erst einmal realisieren kann. Geist ist, was sich bildet, und nur was sich bildet, kann Geist genannt werden. Geist ist aber nicht nur das subjektive Bewusstsein, sondern alles, was der menschliche Geist im Lauf seiner Geschichte hervorgebracht hat, worin er sich objektiviert hat: Religionen, alle Formen der Kunst, alle Formen des Wissens und der Wissenschaft.

Bildung stellt so immer eine Vermittlungsarbeit zwischen den je individuellen Entfaltungsmöglichkeiten und den Anforderungen des Allgemeinen, den Verbindlichkeiten des objektiven Geistes dar. Bildung unter dieser Perspektive kann nicht anders gedacht werden als ein Prozess der Einheit von Aneignung und Entfaltung und als Prozess einer Entfaltung durch Aneignung. In Hegels Philosophie war diese Einheit durch den Begriff des Geistes selbst gegeben. Die Vernunft erfasst, was der menschliche Geist in Form religiöser Vorstellungen, ästhetischer Darstellungen und wissenschaftlicher Erkenntnisse hervorgebracht hat, und in dem sie dies tut, bildet sich der Geist des Menschen selbst weiter. Die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Religionen, den unterschiedlichsten Kunstformen und den widersprüchlichsten Philosophien, Wissenschaften und Formen des Denkens war für Hegel so nie eine Konfrontation des Geistes mit einem schlechthin Fremden oder Anderen, sondern immer mit einer seiner eigenen Gestalten, an denen er etwas über sich selbst erfuhr und deshalb bilden konnte. Der

Maßstab für die Aneignung und damit für Bildung konnte für Hegel allerdings nie ein einführendes Verstehen in das Fremde oder Andere sein, sondern nur jener Stand des bewussten und selbstbewussten Wissens, zu dem der Geist sich je schon gebildet hatte. Im Anschluss an diese Konzeptionen konnte Bildung nur als Form der Wissenschaft und konnten Bildungsinstitutionen nur als Form wissenschaftlicher Anstalten begriffen werden. Die Wissenschaft aber sollte auf nichts anderes verpflichtet werden, als auf ihre eigenen Prinzipien. Denn nur in der Freiheit kann sich der Geist entfalten.

Allerdings: Hegel war auch einer der ersten, der um die Fallstricke dieses Konzepts wusste. Als historisches Phänomen der Aufklärung ist Bildung für ihn auch eine Erscheinungsform des "entfremdeten Geistes" (Hegel 1970, 3, 359). Bildung, weil sie Individualität und Allgemeinheit vermitteln soll, läuft immer Gefahr, entweder in der Beliebigkeit der Individualität, im Kult der Authentizität, in der Feier der Naivität zu verschwinden oder zu reinen Schablonen des Geistes, zu "Bildungsgütern", zu lexikalischen Detailwissen, zur standardisierten Floskel zu erstarren.

Doch kehren wir noch einmal zurück zur Differenz von Bildung und Ausbildung. Ausbildung, so hören wir oft, ist notwendig, nützlich, praxisbezogen, Bildung ist individueller Luxus. Ähnlich, aber doch ganz anders, sah dies auch Friedrich Nietzsche. Nietzsche, soeben als Professor für alte Sprachen an die Universität Basel berufen, räsonierte im Jahre 1872 in öffentlichen Vorträgen *Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten*. Und er konstatierte eine beträchtliche Differenz der Idee der Bildung und der Realität der Schulen und Universitäten: "Ich für meinen Theil kenne nur einen wahren Gegensatz, *Anstalten der Bildung* und *Anstalten der Lebensnoth*: zu der zweiten Gattung gehören alle vorhandenen, von der ersten aber rede ich." (KSA 1, 717) Anstalten der Lebensnot: Das will besagen, dass auch die höheren Schulen den Anforderungen der Politik und der Wirtschaft unterworfen sind und in erster Linie berufsorientiert ausbilden sollen.

Das meint allerdings nicht, dass der junge Nietzsche diese Stätten der Lebensnot gering geschätzt hätte. "Glaubt also ja nicht, meine Freunde, dass ich unseren Realschulen und höheren Bürgerschulen ihr Lob verkümmern will: ich ehre die Stätten, an denen man ordentlich rechnen lernt, wo man sich der Verkehrssprachen bemächtigt, die Geographie ernst nimmt und sich mit den erstaunlichen Erkenntnissen der Naturwissenschaft bewaffnet."<sup>1</sup> Man achte auf die Verben: lernen, bemächtigen, ernst nehmen, bewaffnen! Diese Schulen, die zu Recht an den Erfordernissen und Bedürfnissen des praktischen Lebens orientiert und am Nutzen

---

<sup>1</sup> Nietzsche, KSA 1, S. 716

für dieses Leben und seinen Kämpfen gemessen werden können, sind eben keine Bildungsanstalten im eigentlichen Sinn des Wortes, sondern Stätten der Ausbildung, des Trainings, des Erwerbs von durchaus wichtigen und lebensdienlichen Kompetenzen. Nietzsche forderte deshalb auch nicht, dass generell Schulen zu höheren Bildungsanstalten werden oder deren Aufgaben übernehmen sollten. Er beklagt lediglich, dass solche Stätten der Bildung nicht (mehr) existierten

Stätten der Bildung waren für Nietzsche nämlich der *Gegensatz* zu Anstalten der Lebensnot. Orte, die nicht von den Dürftigkeiten und Bedürftigkeiten des Lebens und den Sachzwängen der Politik und Ökonomie geprägt sind, sondern Orte der Freiheit, und dies deshalb, weil diejenigen, die sich dort als Lehrende und Lernende befinden, frei vom Zwang zur Nützlichkeit, zur Praxisrelevanz, zur Lebensnähe, zur Aktualität sein sollten. 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 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 in der Tat auch in einem sehr unmittelbar erfahrbaren Sinn eine Stätte der Lebensnot geworden.

Im Zentrum der kontemplativen Bildungsstätte aber stehen für Nietzsche nicht Inhalte, 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: "Nehmt eure Sprache ernst! ... 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..." (KSA 1, 676) In zeitgemäßer Fassung, ohne Nietzsches schneidende Polemik, ließe sich dieser Gedanke mit den Worten Peter Bieris wie folgt formulieren: "Überhaupt ist der Gebildete einer, der vor bestimmten Dingen Ekel empfindet: vor der Verlogenheit von Werbung und Wahlkampf; vor Phrasen, Klischees und allen Formen der Unaufrichtigkeit; vor den Euphemismen und der zynischen Informationspolitik des Militärs; vor allen Formen der Wichtigtuerei und des Mitläufertums, wie man sie auch in den Zeitungen des Bürgertums findet, die sich für den Ort der Bildung halten." (Bieri 2005, 7)

Nietzsche konnte deshalb 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. [...] Sie kann ja darauf rechnen, dass menschliche Unklarheit, Gewöhnung und Bedürfnis später doch wieder den Bogen des allzu straffen Denkens abspannen." (KSA 2, 220) In diesen Überlegungen zeigt sich auch ein Menschenkenntnis, die heutige viele angebliche Bildungsexperten oft so schmerzlich vermissen lassen: Gerade weil die Alltäglichkeit des Lebens, gerade weil die Erfordernisse der Praxis, die Genauigkeit des Denkens, die nur in der Muße, im relativ sorgenfreien Spiel gedeihen kann, wieder abgeschleift wird, kann dieses Denken guten Gewissens in der Schule geübt werden. Heute pflegt man aus diesem Befund den gegenteiligen Schluss zu ziehen: Was nicht immer schon in einem praktischen Sinne nützlich ist, braucht erst gar nicht gelernt zu werden. Daher auch die Kritik an Fächern, in denen Formen des Denkens erfahren und geübt werden können, weil sie 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, wirken letztlich aber nicht überzeugend.

Die von Nietzsche diagnostizierte Differenz zwischen Bildungsidee und Bildungswirklichkeit hinterließ ihre Spuren. Als Theodor W. Adorno im Jahre 1959 seine *Theorie der Halbbildung* schrieb, konnte er dies noch unter der Prämisse tun, dass die humanistische Bildung, wird sie zum Ziel von Menschen, denen die dafür notwendigen Voraussetzungen - vorab die Muse - nicht gewährt wird, zur Halbbildung herabsinken muss. Was Moment der Persönlichkeit hätte werden sollen, was Ausdruck des geistigen Gehalts von Bildung war, wird zu einer äußerlichen, verdinglichten Phrase. Die Reduktion der großen kulturellen Traditionen auf einige Schlagworte, die man didaktisch oder medial aufbereitet, sich rasch einverleibt, ohne dabei noch irgend einen Zusammenhang verstehen zu können, markierte für Adorno eine entscheidende Seite der Halbbildung: "Das Halbverstandene und Halberfahrene ist nicht die Vorstufe der Bildung, sondern ihr Todfeind". (Adorno 1980, 111) Halbbildung bleibt solches Unverständnis, weil es sich gleichwohl noch an die traditionellen Kategorien von Bildung klammert, souverän über etwas gebieten will, was sie nicht mehr begreifen kann. Die Elemente von Bildung sind noch da, aber sie sind dem Bewusstsein vollkommen äußerlich geworden. Bildung allerdings wäre der Anspruch auf angemessenes Verstehen. Im Zeitalter der messbaren Bildungsstandards und Wissenstests, im Zeitalter der Evaluationen und Rankings, im Zeitalter der Exzellenzwettbewerbe und Patentjagden, in Zeiten von Wissensbilanzen und Verwertungsagenturen ist von Verstehen als Bildungsziel aber nur noch selten die Rede.

Solche Entwicklungen sind nicht rückgängig zu machen. Wo allerdings der Begriff



der Bildung noch einen Inhalt haben soll, mehr bedeuteten soll als ein Etikett für Ausbildungs- und Anpassungsprozesse, sollte zumindest die Erinnerung an die klassischen Bildungskonzepte und ihre kritische Reflexion lebendig bleiben. Und das bedeutet: Bildung ist so nicht denkbar ohne Neugier, ohne Leidenschaft, ohne Reflexion und Selbstreflexion, ohne Wertung und Bewertung, ohne das Wagnis, sich durch das, was man im Bildungsprozess erfährt, verändern zu lassen. Ausbildung hingegen orientiert sich an operationalisierbaren Kenntnissen und Fähigkeiten, die nicht in Hinblick auf ihr bildendes Potential, sondern in Hinblick auf die Einsetzbarkeit des Menschen für verschiedene Zwecke vermittelt und geübt werden. Das Interesse an anderen Kulturen, an Sprachen, Werthaltungen, Religionen und Lebensweisen wird unter einem Bildungsanspruch zum Beispiel nicht nur aus einem "notwendigen" strategischen Kalkül gespeist werden - weil man etwa mit den Angehörigen einer anderen Kultur Geschäfte machen will -, sondern auch das eigene Weltbild verändern und den eigenen Standpunkt relativieren. Voraussetzung aller Bildung ist so in der Tat eine Neugier auf das, was in der Welt ist, eine Neugier, die sich weder der schon von Ludwig Wittgenstein kritisierten wissenschaftlichen Sensationslust noch dem Eroberungs- und Verwertungsdrang ganz unterordnet. Dass Menschen von diesen Ambitionen völlig frei sein könnten, wäre in der Tat zu viel verlangt. Dass man die Welt aber auch unter anderen Gesichtspunkten als den von Marktanteilen betrachten und erfahren kann - wer, der einmal etwa der Faszination des Schönen unterlag, wollte dies leugnen?

Bildung hat deshalb viel mit den ästhetischen Dimensionen unseres Lebens zu tun. Vielleicht ist die "Geschmacksbildung" wirklich eines der grundlegenden Modelle für Bildungsprozesse überhaupt. Dass die Kunst und die Auseinandersetzung mit ihr in vielen klassischen Bildungsdiskursen - man denke nur an Friedrich Schiller - eine so große Rolle spielten, hat unter anderem mit einer Erfahrung zu tun, die man paradigmatisch an Kunstwerken machen kann: Dass es Dinge gibt, die um ihrer selbst willen beachtet, geachtet und bewundert werden können, ohne dass daraus ein anderer Nutzen als eben diese Erfahrung gezogen werden könnte. Und wenn die These von Immanuel Kant stimmt, dass die Würde des Menschen letztlich darin ihre Wurzel hat, dass jeder Mensch als vernunftbegabtes Wesen sich selbst als Zweck setzen kann und deshalb auch den anderen Menschen nie nur als Mittel, sondern auch als Zweck an sich betrachten muss, dann wird klar, welche Bedeutung diese ästhetische Erfahrung zweckfreier Schönheit für eine humane Bildung haben muss.

Der Zusammenhang zwischen Bildung und Autonomie machte dann auch immer den eigentlichen politischen Kern der neuhumanistischen Bildungsidee aus. Die Forderung, dass allen Menschen zumindest der Zugang zur Bildung möglich

gemacht werden müsse, hat nicht nur den Gedanken zur Voraussetzung, dass man ohne bestimmte Kenntnisse und Fähigkeiten im Wettbewerb nicht bestehen kann; mindestens so wichtig ist, dass nur eine Bildungsidee, die daran festhält, dass etwas um seiner selbst willen geschätzt und geachtet werden kann, die Voraussetzung für eine wechselseitige Anerkennung in Würde ist. Ein Bildungsbegriff, der auf Verfahren und Techniken von Ausbildungsgängen reduziert wird, ist nicht schlechterdings inhuman. Er vergisst aber, dass Menschsein mehr bedeutet, als beschäftigungsfähig zu sein.

Teilt man allerdings die Unterscheidung von Bildung und Ausbildung, wie sie Peter Bieri vorschlug, so ergeben sich daraus auch einige interessante Konsequenzen für die Organisation von Bildungsprozessen. Da wir uns nur selbst bilden, aber von anderen ausgebildet werden können, können, in einem strikten Sinn, nur *Ausbildungsprozesse* organisiert, kontrolliert und operationalisiert werden. Nur was jemand *kann*, kann überprüft werden, nicht, wie jemand in der Welt *ist*. In der Transformation unserer Bildungssysteme in effiziente Ausbildungsstätten liegt deshalb durchaus eine gewisse Logik. Was sich hartnäckig noch immer Bildung nennt, orientiert sich deshalb nicht mehr an den Möglichkeiten und Grenzen des Individuums zur seiner Selbstbildung, auch nicht an den invarianten Wissensbeständen einer kulturellen Tradition, schon gar nicht am Modell der Antike, sondern an externen Faktoren wie Markt, Beschäftigungsfähigkeit, 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", zumindest 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 dem Maße aber, in dem Bildung im humanistischen Sinne nicht als private Idiosynkrasie, sondern als notwendige Voraussetzung einer Gesellschaft erscheint, die sich an der Idee der Würde und Autonomie des Menschen orientieren will, bleibt die Frage nach den Chancen authentischer Bildung eine öffentliche Angelegenheit. Man muss sich aber im Klaren darüber sein, dass das Gelingen von Bildungsprozessen weder an Standards gemessen noch an Erfolgsquoten welcher Art auch immer überprüft werden kann. Ob es in den Stätten der Lebensnot – andere gibt es nicht mehr – für diese Bildung zumindest noch eine Chance gibt, lässt sich allein daran ablesen, welche Erfahrungsmöglichkeiten neben der sinnvollen und notwendigen Ausbildung den Menschen zusätzlich noch eingeräumt

werden. Anders formuliert: Die Qualität von Bildungseinrichtungen wäre auch danach zu beurteilen, wie viel Freiheit, wie viel Risiko, wie viel Neugier, wie viel ästhetische Erfahrung, wie viel Nutzloses, wie viel Schönes, ja: wie viele Seitensprünge sie erlauben.

#### Zitierte Literatur

Adorno 1980: Theodor W. Adorno: Gesammelte Schriften Bd. 8/1, Frankfurt/Main Suhrkamp 1980

Bieri 2005: Peter Bieri: Wie wäre es, gebildet zu sein? Festrede, gehalten an der Pädagogischen Hochschule Bern am 4. November 2005.

[http://www.phbern.ch/fileadmin/Bilder\\_und\\_Dokumente/01\\_PHBern/PDF/051104\\_Festrede\\_P.\\_Bieri.pdf](http://www.phbern.ch/fileadmin/Bilder_und_Dokumente/01_PHBern/PDF/051104_Festrede_P._Bieri.pdf), abgerufen am 22.5.2008

Hegel 1970: Georg Wilhelm Friedrich Hegel: Werke in zwanzig Bänden. Frankfurt/Main: Suhrkamp 1970

Humboldt 1980: Wilhelm von Humboldt: Werke in fünf Bänden, hg. von Andreas Flitner und Klaus Giel, Darmstadt 1980

KSA: Friedrich Nietzsche: Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe, hg. von Giorgio Colli und Mazzino Montinari, München: dtv 1980

Liessmann 2006: Konrad Paul Liessmann: Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien: Zsolnay 2006