

Konrad Paul Liessmann

Über die Bildsamkeit des Menschen.

Vortrag an der W@Iz am 2.12.2010

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. Aber auch in einem anderen Sinne ist Wissen en vogue. Die Debatten um Eliteuniversitäten und Studienbedingungen gelangen auf die Titelseiten der Zeitungen und Magazine, die angeblich mangelnde Qualität von Schulen und Universitäten führt zu bildungspolitischen Panikattacken, der Kult und der Kampf um Spitzenforscher und potentielle Nobelpreisträger wird zu nationalen Anliegen stilisiert, in den Medien boomen die *Science*-Produkte, es werden nicht nur Tagungen zu allen denkbaren Themen, sondern auch lange Nächte der Wissenschaft und Forschung inszeniert, und eines der erfolgreichsten europäischen TV-Formate überhaupt ist eine Wissensshow. 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)

Ist heute von Bildung die Rede, dann denkt deshalb auch fast niemand mehr an die neuhumanistischen Ideale, die mit diesem, im deutschen Sprachraum erst seit dem späten 18. Jahrhundert gebräuchlichen Begriff einstens assoziiert waren. Am Beginn jener Bilderkette, die den Menschen als das Wesen zeigt, das sich selbst überhaupt erst entwerfen, gestalten und bilden muss, steht die Renaissanceanthropologie des Humanisten Giovanni Pico della Mirandola, der die universelle Autoplastizität des Menschen gelehrt hatte. In seiner grandiosen Rede über die *Würde des Menschen* aus dem Jahre 1486 läßt Pico della Mirandola Gottvater zu seinem Geschöpf sagen: „Wir haben dir keinen bestimmten Wohnsitz, noch ein eigenes Gesicht, noch irgendeine besondere Gabe verliehen, o Adam, damit du jeden beliebigen Wohnsitz, jedes beliebige Gesicht und alle Gaben, die du dir wünschst, auch nach deinen Willen und nach deiner eigenen Meinung haben und besitzen mögest. Den übrigen Wesen ist ihre Natur durch die von uns vorgeschriebenen Gesetze bestimmt und wird dadurch in Schranken gehalten. Du bist durch keinerlei unüberwindliche Schranken gehemmt, sondern du sollst nach deinem eigenen freien Willen sogar jene Natur dir selbst vorherbestimmen.“ (Pico 1990) Man mag das als Beginn der neuzeitlichen Hybris des Menschen zur Selbstermächtigung und auch Selbstschöpfung deuten, oder als vertiefte Reflexion jenes Verdachts, der den Menschen umtreibt, seit er über sich nachdenkt: dass er dasjenige Wesen ist, das sich selbst immer erst herstellen, in einem entscheidenden Sinn "bilden" muss.

Im gegenwärtigen Diskurs fungiert "Bildung" eher als Sammelbegriff für all jene Lern- und Trainingsprozesse, denen sich die Menschen unterziehen müssen, um im Kampf um die knapper und anspruchsvoller werdenden Arbeitsplätze mithalten zu können. Die Wettbewerbsrhetorik spielt deshalb im Bildungsdiskurs mittlerweile eine entscheidende Rolle, wie die Individuen stehen auch die Bildungsinstitutionen in einem Konkurrenzverhältnis, das durch künstliche Maßnahmen wie periodische Tests, Evaluationen und Rankings noch verschärft wird. Als ein - wenn auch nicht alleiniges - Kriterium für die Qualität von Bildungseinrichtungen fungiert dann auch folge-

richtig die Nähe zum Arbeitsmarkt. Die Nützlichkeit erworbenen Wissens und angeeigneter Kompetenzen für berufliche Karrieren einerseits und für die Erfordernisse einer dynamischen globalisierten Wirtschaft andererseits werden zum entscheidenden Gesichtspunkt, an dem sich letztlich die Lehrpläne von Volksschulen ebenso zu orientieren haben wie die Curricula universitärer Studiengänge. Man spricht zwar noch von "Bildung", meint aber in aller Regel eine an den Erfordernissen der Ökonomie orientierte, effizient und kostengünstig gestaltete "maßgeschneiderte" Qualifizierung von Menschen, also ihre "Ausbildung".

Dieser Prozess lässt sich an zahlreichen Indizien ablesen. Die große Bedeutung, die Lebensnähe, Praxisorientierung und Verwertbarkeit in unterschiedlicher Ausprägung auf allen Ebenen gewonnen haben, spricht eine ebenso deutliche Sprache wie die Verdrängung von Inhalten und Disziplinen, die dem Verdacht ausgesetzt sind, nur totes, nutzloses oder bestenfalls luxuriöses Wissen zu vermitteln. In der Rede von den "Orchideenfächern" schlägt sich dies ebenso nieder wie in den Lehr- und Studienplänen, die permanent in Hinblick auf die Vermittlung wirklich brauchbarer Kenntnisse und Fähigkeiten durchforstet und deshalb ständig umgestaltet werden müssen. Alte Sprachen, die Künste, Literatur, aber auch Mathematik und Geschichte sowie die Grundlagen- und Geisteswissenschaften sehen sich so ständig unter dem Damoklesschwert nicht einlösbarer Nützlichkeitserwartungen. Nur in Verbindung mit dem Versprechen auf Anwendung ist deren Existenz zu sichern, und so mutiert die Literatur – zur Medienwissenschaft und die Theologie zu einem Kompetenzzentrum für pastorale Dienstleistungen. Aber auch die Konzeption, Schule als Lebensraum zu deuten und jeden Bildungsgang eher als interdisziplinäres, praxisnahes Projekt, denn als disziplinierten, geistigen Aneignungsprozess zu initiieren und zu organisieren, zollt diesem Anspruch ihren Tribut. Dass nun in jedem Curriculum mit großem rhetorischen Aufwand die arbeitsmarkttauglichen Qualifikationen aufgezählt werden müssen, die ein Mensch nach dem Durchlaufen eines Bildungsangebotes angeblich oder wirklich erwirbt, stellt in diesen Zusammenhang eine logische Konsequenz dar, die zudem den Vorteil hat, dass man sich über Bildungsinhalte kaum mehr den Kopf zerbrechen muss, da diese durch das, was – angeblich – gerade gebraucht wird, vorgegeben werden.

Nun wäre es Unsinn zu leugnen, dass Ausbildungsprozesse und eine breite Palette von Ausbildungsmöglichkeiten für eine moderne Gesellschaft von allergrößter Bedeutung sind. Ebenso scheint klar, dass eine Bildungsidee, die sich in einem kulturell verhärteten Wissen erschöpft, das bestenfalls einmal dazu taugte, die gesellschaftliche Stellung von Eliten symbolisch zu codieren, mit Fug und Recht obsolet genannt werden kann. Das Bildungswissen des Bildungsbürgers, das sich im Nachbeten eines Kanons und in einem unausgewiesenen Zitatenschatz erschöpfte, war nicht nur unnützlich, sondern seiner eigenen Idee gegenüber unangemessen. "Halbbildung" hatte dies Theodor W. Adorno genannt. (Adorno 1980, 93ff.) Fraglich aber bleibt, ob im Gegenzug Bildung tatsächlich auf Lebensnähe, Praxisrelevanz und eine am Kriterium des ökonomischen Nutzens orientierte Ausbildung reduziert werden kann. Das Problem beginnt schon damit, dass der Begriff des "Nutzens" selbst höchst vage ist und oft nicht mehr als divergierende gesellschaftliche Interessen beschreibt, die sich zudem rasch ändern. Abgesehen davon hatte Bildung aus guten Gründen immer eine bestimmte Distanz zum Leben zur Voraussetzung. Oder, um es mit den Worten des mittlerweile vergessenen Bildungsphilosophen H. J. Heydorn zu sagen: "Wäre Bildung Leben im Sinne des unmittelbaren Lebensvorganges, so könnte sie dem Leben überlassen bleiben." (Heydorn 1980, 308) Bildung, wie immer man sie inhaltlich auch genauer bestimmen wollte, hatte in den klassischen Konzeptionen aus guten Gründen mit Freiheit und Muße, mit Konzentration und Kontemplation, mit Distanz und Spiel zu tun. Dort, wo schon an den Organisationsformen von Bildungsinstitutionen abzulesen ist, dass es nur noch um Wettbewerb und Er-

folg, um Effizienz und Praktikabilität geht, handelt es sich, nach den Worten von Friedrich Nietzsche, offenbar um keine Stätten der Bildung, sondern um "Stätten der Lebensnot".

Vieles von dem, was unter dem Titel Wissensgesellschaft propagiert und proklamiert wird, erweist sich bei genauerem Hinsehen deshalb 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. 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 bleibt über weite Strecken, was es offenbar sein soll: Stückwerk - rasch herstellbar, schnell anzueignen und leicht wieder zu vergessen. Die Differenz von Bildung und Ausbildung wird in Hinblick 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 aber 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 der Welt zu machen. Gleichzeitig galt 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 Bil-

dungstheoretiker 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)

Humboldts Überlegungen sahen in der Bildung das Ineinander von Allgemeinem und Besonderem, von Individuum und Gemeinschaft am Werk, die 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 Humboldt'sche Universität, beide im 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. Zumindes 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. Den Gedanken, auf den es ihm ankam, hat Humboldt in seinem bedeutenden Aufsatz *Über das Studium des Altertums, und des griechischen insbesondere* aus dem Jahre 1793 deutlich hervorgehoben: Die Kultur der Griechen hatte für ihn einen bildungstheoretischen Vorrang, weil sich in dieser Kultur der "ursprüngliche Charakter der Menschheit überhaupt" in eindringlicher und einfacher Weise zeigt und weil diese Kultur in ihrer Konzentration auf innere Schönheit und ästhetischem Genuss dem Verwertungsdenken der Moderne einen kritischen Spiegel vorhalten kann. (Humboldt 1980, II, 18f.) 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 historisch und empirisch auch nur halbwegs vollständig zu studieren, schlägt Humboldt eine Methode vor, die durchaus modern erscheint: das exemplarische Lernen. Exemplarisches 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, also 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.

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. Fraglos sind die Schwundstufen dieses Konzeptes auch in der Wissenschaftsgesellschaft noch spürbar. Noch die Aufregungen über die Ergebnisse der aktuellen Hirnforschung zehren von dem Konzept der Selbsterkenntnis, und zumindest als Ideologie kommt keine technische Innovation ohne den Hinweis aus, dass dadurch die Optionen und Handlungspotentiale der Menschen erhöht werden.

Das Scheitern des humanistischen Bildungsanspruches hatte allerdings schon der junge Friedrich Nietzsche konstatiert, als er, als Professor für alte Sprachen soeben an die Universität Basel berufen, im Jahre 1872 in öffentlichen Vorträgen *Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten* räsionierte. 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. Das eigentlich Verstörende an Nietzsche war und ist aber die Behauptung, dass Bildung schlechthin an Individuation gebunden und prinzipiell nicht verallgemeinerungsfähig ist. Wird dies dennoch versucht, so sind für Nietzsche die unausweichlichen Konsequenzen klar: "Die allgerneinste Bildung ist eben die Barbarei." (KSA 1, 668) Wie wenige hat Nietzsche die Hände in die Wunde der Idee der Allgemeinbildung gelegt. Sofern es dieser um das Individuum und seine Entfaltung 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 natürlich nicht, dass es nicht Stätten der Ausbildung geben kann, ja geben muss, in denen Menschen auf Berufe, auf mehr oder weniger stereotype Handlungs- und Arbeitsabläufe vorbereitet und in sozialen und kommunikativen Kompetenzen ausgebildet werden müssen. Das wusste natürlich schon Nietzsche: "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) 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." (KSA 1, 716) 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 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 der *Gegensatz* zu Anstalten der Lebensnot. Orte, die nicht von den Dürftigkeiten und Bedürftigkeiten des Lebens geprägt 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 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 Vernetzungen, die Exkursionen und Ausflüge. Zeit zum Denken gibt es nicht.

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: "In Summa: das Gymnasium versäumt bis jetzt das allererste und nächste Objekt, an dem die wahre Bildung beginnt, die Muttersprache: damit fehlt ihm der natürliche fruchtbare Boden für alle weiteren Bildungsbemühungen." (KSA 1, 683) Sprachkompetenz hat bei Nietzsche aber 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..." (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)

Aus dieser Überlegung wird klar, dass Bildung von ganz anderen Voraussetzungen ausgehen muss, als Ausbildung, es wird aber auch klar, dass die Frage nicht sein kann, Bildung *oder* Ausbildung, sondern in welchem Verhältnis Bildungsprozesse zu Ausbildungsgängen stehen können. In welcher Weise man in der Welt ist, ist nicht ganz unabhängig davon, was man weiß und was man kann. Aber der Erwerb von Qualifikationen ist etwas anderes als die Arbeit an sich selbst. Bilden hat tatsächlich viel mit Formen und Gestalten zu tun, die Idee der Bildung ist stets vom Individuum, vom Subjekt her gedacht worden, obwohl kein namhafter Bildungstheoretiker je darauf vergessen hätte, dass jedes Individuum in einer Gemeinschaft mit anderen Menschen lebt und Bildung nur im Austausch mit anderen gelingen kann. Das Interesse an anderen Kulturen, an Sprachen, Werthaltungen, Religionen und Lebensweisen wird unter einem Bildungsanspruch nicht nur aus einem 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 können, wäre in der Tat zu idealistisch gedacht. 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 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. 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 Erfahrung für eine humane Bildung haben muss. Der Mensch, so formulierte es einmal Karl Marx, ist das einzige Wesen, das alle Dingen ihr "inhärentes Maß" anzulegen weiß, das also auch nach den "Gesetzen der Schönheit" wahrnehmen und produzieren kann.

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. Die klassischen Arbeiterbildungsvereine des 19. Jahrhunderts hatten davon durchaus etwas aufbewahrt. 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. Zu glauben, dass man in der Schule die Emanzipation des Menschen so lernen könnte wie Rechnen und Schreiben, war ein Irrtum. In dem Maße aber, in dem Bildung nicht als private Idiosynkrasie, sondern als notwendige Voraussetzung einer Gesellschaft erscheint, die sich an der Idee der Würde des Menschen orientiert, 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 Bildung im Rahmen gegenwärtiger Bildungsinstitutionen eine Chance hat, lässt sich allein daran ablesen, welche Möglich-

keiten neben der sinnvollen und notwendigen Ausbildung den Menschen 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 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, abgerufen am 22.5.2008

Haydorn 1980: Heinz Joachim Heydorn: Zur Aktualität der klassischen Bildung. In: Bildungstheoretische Schriften Bd. 1, Frankfurt/Main

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

Pico 1990: Giovanni Pico della Mirandola: Über die Würde des Menschen (De hominis dignitate, 1485). Hg. von A. Buck. Hamburg 1990, 5f