Formen der Bildung

Einblicke und Perspektiven

Martina Schmidhuber (Hrsg.)

PETER LANG
Internationaler Verlag der Wissenschaften

Bei der Lektüre von *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft* des österreichischen Philosophen Konrad Paul Liessmann, drängt sich die Frage auf, welche Form der Bildung gegenwärtig noch möglich und sinnvoll ist. Eine Antwort darauf geben Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus verschiedenen Disziplinen in diesem Band.

Martina Schmidhuber, geboren 1981; nach mehreren Jahren beruflicher Tätigkeit in der Privatwirtschaft Studium der Philosophie in Salzburg; seit 2007 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachbereich Philosophie an der Katholisch-Theologischen Fakultät (KTH) der Universität Salzburg.

www.peterlang.de

Formen der Bildung

Martina Schmidhuber (Hrsg.)

Formen der Bildung

Einblicke und Perspektiven

Mit einem Beitrag von
Konrad Paul Liessmann

PETER LANG
Frankfurt am Main · Berlin · Bern · Bruxelles · New York · Oxford · Wien

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Umschlaggestaltung:
Olaf Glöckler, Atelier Platen, Friedberg

Gedruckt mit Unterstützung
des Bundesministeriums für Wissenschaft
und Forschung in Wien.

Gedruckt auf alterungsbeständigem,
säurefreiem Papier.

ISBN 978-3-653-00217-1

© Peter Lang GmbH
Internationaler Verlag der Wissenschaften
Frankfurt am Main 2010
Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

www.peterlang.de

Inhalt

REFLEXION ALS GRUSSWORT
Heinrich Schmidinger 7

EINLEITUNG
Martina Schmidhuber 11

BILDUNGSKURVEN. VON HUMBOLDT ÜBER HEGEL ZU NIETZSCHE UND ADORNO
Konrad Paul Liessmann 15

DAS HUMANISTISCHE BILDUNGSIDEAL
Michael Zichy 29

BILDUNG UND FRAUEN GESCHLECHTERVERHÄLTNISSE IM BILDUNGSSYSTEM DES 17. JAHRHUNDERTS BIS HEUTE
Ingrid Schmutzhart 43

„WER DIE ENGE SEINER ZEIT ERMESSEN WILL, STUDIERE GESCHICHTE“ WARUM IN ÖSTERREICH ENGLISCHE GESCHICHTE ERFORSCHEN?
Lena Oetzel 55

SPRACHE(N) UND BILDUNG
Eva Martha Eckkrammer 69

WELT-GEWANDTHEIT. CHARAKTERISTIKA INTERKULTURELLER BILDUNG
Franz Gmainer-Pranzl 83

SICH SELBST UMGRABEN – WARUM DAS LESEN BEIM LEBEN HILFT
Christina Repolust 107

BILDUNG UND INNERE ARMUT
Clemens Sedmak 119

BILDUNG NUR JENSEITS DER „LEBENSNOT“? FAMILIE ALS (RELIGIÖSER) LERNORT
Silvia Arzt 131

BILDUNG VON GEFÜHLEN UND BILDUNG ÜBERHAUPT – WELCHE VERBINDUNG?
Bernhard Schwaiger 141

„MOVEO ERGO SUM“. BEWEGUNG ALS MEHRDIMENSIONALES BILDUNGSPRINZIP
Teresa Leonhardmair 161

FINDEN, WAS FEHLT – BEHINDERUNG ALS LEHRMEISTERIN
Gabriele Pöhacker 175

WISSENSMANAGEMENT UND BILDUNG – EIN WIDERSPRUCH?
Sabine Stadler 187

SELBSTBESTIMMTE PERSONALE IDENTITÄT UND BILDUNG
Martina Schmidhuber 199

VERZEICHNIS DER AUTORINNEN UND AUTOREN 209

Reflexion als Grußwort

Heinrich Schmidinger

Als die Griechen die Wissenschaft in unserem europäischen Sinne erfanden, dachten sie nicht daran, ein Spiel um seiner selbst willen zu entwickeln, sozusagen eine Beschäftigung für die freien Männer, die sich der Muße hingeben konnten, weil sie nicht wie die Frauen, die Armen und die Sklaven an die tägliche Lebensbewältigung denken mussten. Die Wissenschaft musste für sie nicht weniger einen Zweck haben als für uns heute. Die attischen Philosophen beispielsweise sahen diesen Zweck und damit den Nutzen von Wissenschaft darin, dass durch sie das gemeinschaftliche Leben am besten gestaltet und dass in der Folge dazu durch sie das dem Menschen würdige Glück herbeigeführt werden könne. In einer ähnlichen Richtung dachten fast alle hellenistischen und römischen Schulen. Sich an ihnen orientierend sahen die christlichen Kirchenväter und mittelalterlichen Theologen die Wissenschaft als Dienerin der Weisheit an, die wiederum den Inbegriff des guten und glücklichen Lebens darstellte. Von einem Selbstzweck der Wissenschaft ist also keine Rede. Und doch: Vor allem Aristoteles betont an mehreren Stellen seines Werkes, dass die Wissenschaft auch „um ihrer selbst willen" betrieben werden müsse. Der Grund liegt für ihn darin, dass die Wissenschaft ihre Ziele und Zwecke mit der Erkenntnis und somit über die Wahrheit erreicht, die Erkenntnis der Wahrheit aber ein Wert an und für sich ist, der sich nicht nur nicht auf andere Werte hin funktionalisieren lässt, sondern auch nicht funktionalisiert werden darf – woraufhin immer. Wer diese Überlegungen des Aristoteles als zu traditionell oder gar zu elitär empfindet, kann in heutige Termini übersetzen: Die Wissenschaften können deshalb nicht beliebig verzweckt, vernutzt, funktionalisiert werden, weil zu den Fragen, mit denen sie sich befasst, auch solche zählen, die – wie Kant sagen würde – unabweislich zum Menschen gehören und einer Antwort bedürfen *jenseits* aller Überlegungen hinsichtlich Gewinn, Erfolg, Nutzen, Funktion. Kant hat schon berühmte Beispiele genannt: „Was kann ich wissen? Was soll ich tun? Was darf ich hoffen? Was ist der Mensch?" Paradoxerweise wird Wissenschaft gerade hier, wo die Parameter von Zweck und Nutzen quasi noch eingeklammert bleiben, existenziell besonders relevant. Der Grund hiefür kann nur darin liegen, dass im Leben des Menschen das Zweck- und Nutzenlose eine ausschlaggebende Rolle spielt.

Sehr rasch wird in diesem Zusammenhang auf die Grundlagenforschung verwiesen. Diese sei für Fragen der genannten Art zuständig. Neben der angewandten Forschung habe sie natürlich ihre Daseinsberechtigung, ja ihre unabdingbare Funktion im Gesamtrahmen der Wissenschaft. Man fordere und fördere sie genauso wie alle Disziplinen, die sich für eine unmittelbare Umsetzung bzw. Anwendung von Hause aus besser eigneten. Gewiss, bei dieser Argumentation handelt es sich nach meiner Beurteilung jedoch um eine Sonntagsrede. Es kann nämlich niemand übersehen, dass beispielsweise die staatlichen Mittel, die für die Grundlagenforschung aufgewendet werden, unvergleichlich niedriger sind als jene, die der angewandten Forschung zufließen. Selbst wenn man anerkennt, dass ein großer Teil der so genannten Grundlagenforschung viel weniger aufwendig bzw. viel kostengünstiger betrieben werden kann, so liegt doch auf der Hand: Werden schon die angewandten Fächer hierzulande im internationalen Vergleich nicht ausreichend dotiert, so geht es den Grundlagenfächern noch viel schlechter. Dass sich angesichts dieses Faktums wiederum die Frage stellt, was die Grundlagenwissenschaft wert ist, mögen zwei Beobachtungen illustrieren:

Zunächst müssen sich Grundlagenfächer unvergleichlich mehr legitimieren und bewähren als angewandte Fächer. Nicht nur anlässlich von Hochschulplänen, Strukturüberlegungen, Profilbildungsdiskussionen oder Schwerpunktsetzungen geraten sie unter einen hohen Rechtfertigungsdruck, selbst in den jährlichen bzw. mehrjährigen Budget- und Finanzplänen des gesamten Staates oder der einzelnen Wissenschaftseinrichtungen müssen sie von Mal zu Mal darlegen, ja beweisen, dass es sie braucht und dass sie Ressourcen benötigen. Allein schon in diesem Umstand sehe ich ein Zeichen dafür, dass das öffentliche Wertempfinden angesichts *prima vista* zweck- und funktionsloser Problem- und Fragestellungen wesentlich weniger ausgeprägt ist als im Falle der anwendungsfreudigen Disziplinen. Daher bedarf es ihnen gegenüber auch viel mehr an Motivierung bzw. Willensbildung, die manchmal mehr, oft aber nur bescheiden gelingt.

Es gibt für mich aber noch ein zusätzliches, viel weit reichenderes und die Aufgabe von Universität wesentlich stärker tangierendes Zeichen: Ich nenne es das Abhandenkommen der großen Themen bzw. den Verlust der Inhalte. Fragen wir uns nur, was uns in den Sinn kommt, wenn die Universitäten – auch in Österreich – im öffentlichen Diskurs auftreten. Sieht man vom Thema der Finanzierung oder von lokalen bzw. nationalen Auseinandersetzungen ab, so dominieren doch strukturelle, organisatorische, administrative, rechtliche und hochschulpolitische Debatten bzw. Maßnahmen. Das wäre an sich nichts Fragwürdiges oder gar Bedenkliches. Immerhin sollen die Universitäten dynamisch unterwegs bleiben. Da müssen Aspekte wie die aufgezählten eine Rolle spielen. Einseitig wird dieser Umstand allerdings dadurch, dass die Dominanz dieser Aspekte ins Bild passt. Ich werde in anderen Worten das Gefühl nicht los, dass

den besonderen Anstoß dazu wiederum das ökonomisch-wirtschaftliche Paradigma gibt. Danach sollen die Universitäten auf dem ständig sich wandelnden Wissensmarkt – einem Bestandteil der umfassenden Weltbörse – bestehen können. Im Hinblick darauf kann nicht genug an Strategie, Organisation, Konzept, rechtlicher Rahmenbedingung usw. überlegt werden. Hauptsache die angestrebte bzw. gewonnene Position an Geltung und Nutzen wird erreicht bzw. gehalten und verteidigt. Womit dies geschieht – damit bin ich bei den Themen und Inhalten -, ist nicht so entscheidend. Viel wichtiger ist die Stimmigkeit zwischen Einsatz und Ertrag. Ich möchte gegen diesen Ansatz, der mir für die Reflexion über die Universitäten bzw. für die Selbstreflexion der Universitäten selbst ausschlaggebend zu sein scheint, nicht polemisieren. Mir geht es darum, auf den hohen Preis aufmerksam zu machen. Dieser besteht für mich – noch einmal – im Verlust der großen Themen und der Inhalte. Damit will ich nicht behaupten, dass sich die Universitäten von heute um überhaupt keine Inhalte mehr kümmern würden, ich sage auch nicht, dass keine Themen mehr vorhanden wären, an denen sich nach wie vor die Leidenschaft der Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen entzünden. Mir scheint allerdings, dass die Inhalte heute oft zu kurz kommen bzw. sich eher beiläufig einstellen, jedenfalls nicht mehr jenen zentralen Stellenwert besitzen, den sie einmal hatten. Das ist nicht allein deshalb ein Jammer, weil immer weniger ersichtlich ist, worum es in den Hohen Schulen inhaltlich geht, welches überhaupt ihre relevanten Fragen, Probleme und Themen sind bzw. was an eben diesen Fragen, Problemen und Themen wirklich von Interesse und nicht bloß interessant ist, sondern vor allem auch deshalb, weil viele der Herausforderungen und Probleme, die uns global-kulturell und global-gesellschaftlich so bedrängen, wohl niemals seriös, objektiv und diskursiv angegangen, behandelt und gelöst werden, wenn sich nicht Foren/Plattformen wie die Universitäten ihrer annehmen.

Heinrich Schmidinger

Einleitung

Martina Schmidhuber

„Ausverkauf der Bildung!“, „Geld für Bildung statt für Banken und Konzerne!“ Mit diesen und ähnlichen Parolen lenkten Studierende in ganz Österreich im Wintersemester 2009/10 die öffentliche Aufmerksamkeit auf sich und entfachten eine breite Bildungsdebatte. Mit Protesten und Hörsaalbesetzungen kommunizierten sie ihre Unzufriedenheit mit der aktuellen Situation an den Universitäten: Bildung werde an Universitäten zugunsten von Ausbildung und wirtschaftlichen Bedürfnissen immer stärker vernachlässigt. Das widerspräche jedoch der Idee des Humboldtschen Bildungsgedankens. Damit stoßen die Studierenden in dasselbe Horn wie Konrad Paul Liessmann in seinem Essay *Theorie der Unbildung*. In diesem konstatiert er, dass Wissen seit geraumer Zeit nicht mehr eine Form der Durchdringung der Welt bedeutet[1], sondern vielmehr Fähigkeiten und Kompetenzen (skills) zu besitzen. Teamfähigkeit, Flexibilität und Kommunikationsbereitschaft, gelten als die neuen Bildungsziele, so Liessmann.[2] Demgemäß werden in Bildungsstätten nur noch jene Fertigkeiten vermittelt, die in der Ökonomie gefragt sind[3] und in diesem Zuge wird Bildung im Sinne von „erkennen, verstehen, begreifen“[4] vernachlässigt. Hat sich Bildung lediglich gewandelt oder gilt tatsächlich nur noch Ausbildung als erstrebenswert? Ist Bildung durch Ausbildung ersetzbar, weil das antike und humanistische Bildungsideal in einer kompetitiven Gesellschaft obsolet sind? Jedenfalls scheinen VertreterInnen künstlerischer und geisteswissenschaftlicher Disziplinen die Existenzberechtigung ihres Faches permanent verteidigen zu müssen. Denn wer z.B. Philosophie studiert, „macht sich allein damit in der erfolgs- und marktorientierten Gesellschaft verdächtig. Irgendetwas kann mit diesem jungen Menschen ja nicht stimmen, niemand, der ehrgeizig, dynamisch, flexibel, wettbewerbsorientiert und erfolgshungrig ist, steuert auf die sichtbare Nutz- und Bedeutungslosigkeit

---

1 Vgl. Liessmann, Konrad Paul, Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft, Wien 2006, 29.

2 Ebd., 71.

3 Ebd., 72.

4 Ebd., 29.

zu."[5] Damit bringt Liessmann die Äußerungen der Kritiker und Verächter von „unzeitgemäßen" Studienfächern auf den Punkt.

Wofür soll man also „tote" Sprachen lernen, sich mit Philosophie, Geschichte und Kunst auseinandersetzen, wenn diese doch auf dem ökonomischen Markt nutzlos sind? Die AutorInnen des vorliegenden Bandes haben es sich zur Aufgabe gemacht, diese Frage zu beantworten. Es geht in den folgenden Beiträgen also nicht darum, die „Unbildungslandschaft"[6] der westeuropäischen Gegenwart zu beklagen, sondern „Bildung" aus verschiedenen (wissenschaftlichen) Blickwinkeln zu betrachten und ihre Bedeutung aufzuzeigen.

Dass die Aufgaben der Universitäten umfassend sind und die Gefahr besteht, dass „große Themen und Inhalte" zugunsten der ökonomischen Nutzenmaximierung abhanden kommen, wird im Grußwort des Rektors der Universität Salzburg, *Heinrich Schmidinger,* deutlich. Es scheint schwer zu sein, „Bildung" auf den Punkt zu bringen, denn die Vorstellungen davon, was Bildung wirklich ist und leisten soll, sind äußerst vielfältig – davon geben auch die Beiträge dieses Bandes Zeugnis.

Konrad Paul Liessmann umreißt im ersten Beitrag das philosophische Bildungsverständnis von Humboldt bis heute und macht in diesem Zuge deutlich, wie sich dieses gewandelt hat. Liessmanns Überlegungen dienen den (meisten) AutorInnen im vorliegenden Band als Anknüpfungspunkt für ihre eigenen Thesen.

Im aktuellen Bildungsdiskurs kommt meist das Bildungsideal des Humanismus zur Sprache. Welche Vorstellungen dahinter stehen, was davon gegenwärtig noch übrig und erstrebenswert ist, erörtert *Michael Zichy* in seinem Beitrag.

Ingrid Schmutzhart gibt einen historischen Einblick in die (Aus-)Bildungsmöglichkeiten von Frauen vom 17. Jahrhundert bis heute.

Die Historikerin *Lena Oetzel* zeigt auf, dass Geschichte als Lehrmeisterin fungieren und sowohl individuelle als auch kollektive Identitätsbildung unterstützen kann. Und schließlich, so argumentiert Oetzel, ist die Beschäftigung mit Geschichte lohnenswert, weil diese auch eine „Quelle der Faszination und des Vergnügens" ist.

---

5 Vgl. Liessmann, Konrad Paul, Vom Nutzen und Nachteil des Denkens für das Leben. Vorlesungen zur Einführung in die Philosophie, Wien 1997, 16.

6 Manfred Prisching, Soziologieprofessor an der Universität Graz, möchte seine Beschreibung bildungsideologischer Paradigmen als „Spiegel der Unbildungslandschaft" verstanden wissen und verweist in diesem Zuge auf Liessmanns „Theorie der Unbildung". Vgl. Prisching, Manfred, Bildungsideologien. Ein zeitdiagnostischer Essay an der Schwelle zur Wissensgesellschaft, Wiesbaden 2008, 11.

Die Romanistin *Eva Martha Eckkrammer* erläutert in ihrem Beitrag, warum Sprachen als „Schlüssel zum Denken und zur Welt“ zu verstehen sind und beschreibt auch den Weg, über den man zu diesem Schlüssel gelangt.

Franz Gmainer-Pranzl möchte Liessmanns Überlegungen zu Bildung um interkulturelle Bildung erweitert wissen und zeigt auf, wie anspruchsvoll und notwendig diese ist.

Lesen und Schreiben sind nicht nur Mittel zur Durchdringung der Welt, sondern tragen auch zur Selbstbildung bei. Diese These vertritt und erläutert die Germanistin *Christina Repolust*.

Danach nähert sich *Clemens Sedmak* dem Begriff der Bildung mit Metaphern und zeigt auf, welch umfassende und bedeutende Rolle den Lehrenden in Bildungsprozessen zukommt.

Silvia Arzt macht in ihrem Beitrag deutlich, dass nicht nur Schule und Hochschule Orte der Bildung sein können. Vielmehr kann auch der Familie eine wichtige Rolle als Ort des Lernens zukommen. Sie untersucht als Theologin vor allem die Möglichkeit der religiösen Bildung in der Familie.

Auch die Bildung von Gefühlen beginnt in der Familie. Wie dies geschieht, klärt der Psychologe *Bernhard Schwaiger*. Er zeigt auf, dass Gefühle einerseits Gegenstand von Bildungsprozessen sind und anderseits auch Bildungsprozesse ermöglichen.

Teresa Leonhardmair führt die Analogie zwischen Bildung und Bewegung aus und geht noch einen Schritt weiter: Sie argumentiert, dass Bildung Bewegung impliziert.

Gabriele Pöhacker appelliert für eine Form der Allgemein-Bildung, die es ermöglicht, dass sich Menschen mit Behinderung nicht von der Gesellschaft ausgeschlossen fühlen. Zudem zeigt sie auf, welche Form der (Aus-)Bildung Menschen mit Behinderung brauchen.

Die Wirtschaftswissenschafterin *Sabine Stadler* setzt sich mit dem von Liessmann kritisiertem Wissensmanagement auseinander. Dabei gilt es zwischen Wissensmanagement der ersten und der zweiten Generation zu unterscheiden.

Dass mit Bildung Selbst- und Weltkenntnis erlangt werden, wird in den Beiträgen des Bandes deutlich. Dass dies die Voraussetzungen zur selbstbestimmten personalen Identitätsbildung sind, werde ich, *Martina Schmidhuber*, abschließend ausführen.

Bildungskurven
Von Humboldt über Hegel zu Nietzsche und Adorno [1]

Konrad Paul Liessmann

„Bildung“ 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 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 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 als einzige Möglichkeit, den Menschen aus der Barbarei in die Zivilisation, aus der Unmündigkeit in die Autonomie zu leiten.

Für Wilhelm von Humboldt war Bildung schlicht die „letzte Aufgabe unseres Daseyns“, und er bestimmte diese in seiner *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 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 frei und unabhängig zu werden“ und seine „Geschäftigkeit“ erweist sich als das Streben,

---

[1] Bei diesem Beitrag handelt es sich um die überarbeitete Fassung eines Kapitels aus Liessmann, Konrad Paul, Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft, Wien 2006.

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."[2]

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, 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 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. 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.[3]

Humboldts Überlegungen, um 1793 entstanden, 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 Humboldtsche 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. Zumindest

---

2 Humboldt, Wilhelm von, Theorie der Bildung des Menschen. Werke in fünf Bänden, hg. von Andreas Flitner und Klaus Giel, Darmstadt 1980, Bd. I, 235.

3 Anders, Günther, Die Antiquiertheit des Menschen I+II, München 1956 bzw. 1980.

bei Humboldt, der sich als Bildungstheoretiker und Reformer 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 insbesondre* 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 versezt, als vielleicht nur immer möglich sein mag [...] Das Studium eines solchen Charakters muss in jeder Lage und jedem Zeitalter 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 Massen von Menschen, als auf Individuen, mehr auf äussren Werth und Nuzen, 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 zurükzublikken, bei welchen diess alles beinah gerade umgekehrt war.“[4]

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 ästhetischem 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 in einem empirischen und historischen umfassend und 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

---

4 Humboldt, Werke II, 18f.

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.

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 schließlich sind Bildung, Reflexion, wissenschaftliches Wissen und Erkennen überhaupt Begriffe, die erst im Bezug aufeinander ihren Sinn ergeben. Die *Phänomenologie des Geistes* 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 einmal 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 auch als ein erklärter Wille zum Verzicht auf Bildung lesen.

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 alte Sprachen, der literarische Kanon, die Kenntnis der philosophischen, ästhetischen, kulturellen und religiösen Überlieferung orientierte sich an einem Konzept von „Geist“, wie es Georg Wilhelm Friedrich Hegel in seiner Philosophie dann exemplarisch vorgeführt hatte. 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 zentral für jeden Bildungsprozess ist.

Bildung stellt so immer eine Vermittlungsarbeit zwischen den je individuellen Entfaltungsmöglichkeiten und den Anforderungen des Allgemeinen, den Ver-

bindlichkeiten des objektiven Geistes dar. Das Bildungskapitel in der *Phänomenologie des Geistes* stellt so auch die historische Epoche, die diesen Bildungsbegriff entwickelt hat, als auch das allgemeine Moment jeder Bildung, das in dieser Phase damit bewusst geworden war, dar: „Wodurch also das Individuum hier Gelten und Wirklichkeit hat, ist die *Bildung* [...] Diese Individualität bildet sich zu dem, was sie *an sich* ist, und erst dadurch *ist* sie *an sich* und hat wirkliches Dasein; soviel sie Bildung hat, soviel Wirklichkeit und Macht.“[5] In dem sich dieser Bildungsbegriff auf das Individuum konzentriert und das Allgemeine, der Geist, vorerst noch als ein ihm Fremdes erscheint, kann Hegel das Entwicklungsmoment der Bildung als eine Erscheinungsform des „entfremdeten“ Geistes fassen. Erst der Durchgang durch die Bildung als pädagogischer Prozess, erst ihre Aufhebung in einem Allgemeinen, das nicht mehr als Fremdes, Äußerliches, Verdinglichtes, sondern als Moment seiner selbst erfahren wird, verliert die individuelle Bildung den schlechten Beigeschmack der Zufälligkeit und Borniertheit.

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 in der Welt sich als vernünftig erweist, und in dem sie dies tut, kristallisiert sich die Vernunft zu jenen Formen, derer sie sich im reflexiven Rückgriff wieder versichern kann. Die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Religionen, den unterschiedlichsten Kunstformen und den widersprüchlichsten Philosophien 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. Das für uns Fremde und Befremdliche am Hegelschen Bildungsbegriff ist, dass er keinen Begriff des Fremden kannte. Hegels Bildungsbegriff ist frei von jedem Exotismus, von jeder Neugier Skurrilen, Obskuranten, Abenteuerlichen und Rekordverdächtigen. Dass alle Bildung für ihn in der Perspektive okzidentaler Vernunft und Wissenschaft mündete, erlaubt es uns heute, diese Subordinationen aller Erscheinungsformen von Religion, Philosophie und Kunst als sublimen Ausdruck des Herrschaftsanspruchs eines europäischen Rationalitätskonzeptes zu kritisieren. Bedacht aber sollte werden, dass in diesem Versuch, die vielfältigen Erscheinungsformen der Kulturen zum Gegenstand der Bildung zu machen, auch etwas von jener Grundidee des Humanismus aufbewahrt bleibt, der noch im entlegenen Kult, in der fernen Philosophie, im absonderlichen Kunstwerk ein Moment seiner selbst zu entdecken weiß und sich deshalb um die geistige Aneignung und Durchdringung dieses Gegenstandes bemüht. Der Maßstab für die Aneignung und damit für

---

5 Hegel, G. F. W., Phänomenologie des Geistes. Werke 3, Frankfurt/Main 1970, 364.

Bildung konnte für Hegel allerdings nie ein einfühlendes 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.

Dass Hegel diese Konzeption durchaus auch in einem praktischen Sinn auf die Schulen und Hochschulen angewandt wissen wollte, dokumentieren nicht zuletzt seine Gymnasialreden aus der Nürnberger Zeit. So heißt es in der *Rede zum Schulabschlußjahr am 29. September 1809*: „Wie die Pflanze die Kräfte ihrer Reproduktion an Licht und Luft nicht nur übt, sondern in diesem Prozesse zugleich ihre Nahrung einsaugt, so muss der Stoff, an dem sich der Verstand und das Vermögen der Seele überhaupt entwickelt und übt, zugleich eine Nahrung sein. Nicht jener sogenannte nützliche Stoff, jene sinnliche Materiatur, wie sie unmittelbar in die Vorstellungsweise des Kindes fällt, nur der geistige Inhalt, welcher Wert und Interesse in und für sich selbst hat, stärkt die Seele und verschafft diesen unabhängigen Halt, diese substantielle Innerlichkeit, welche die Mutter von Fassung, von Besonnenheit, von Gegenwart und Wachen des Geistes ist; er erzeugt die an ihm großgezogene Seele zu einem Kern von selbständigem Werte, von absolutem Zwecke, der erst die Grundlage von Brauchbarkeit zu allem ausmacht und den es wichtig ist, in allen Ständen zu pflanzen.“[6]

Es stellt keinen Einwand gegen diese Bildungskonzeption dar, dass sich diese organisatorisch nur mangelhaft verwirklichen konnte und als Ideal schlechterdings unerreichbar blieb. Mit Hegel ließe sich dazu immer sagen: Umso schlimmer für die Wirklichkeit. Und indem Hegel die Bildung als historisches Phänomen als Erscheinungsform des entfremdeten Geist auffasst, lässt sich schon bei ihm ein kritisches Moment erkennen. Bildung, weil sie Individualität und Allgemeinheit vermitteln soll, läuft immer Gefahr, entweder in der Beliebigkeit der Individualität, im Kult der Authentizität, oder in zu reinen Schablonen des Geistes erstarrten Bildungsgütern, in dem, „was man wissen muss“, zu versickern. 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* 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

---

6 Hegel, G. W. F., Nürnberger und Heidelberger Schriften 1808-1817, Werke 4, Frankfurt/Main 1970, 319.