

Zeitschrift: Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse

Herausgeber: Verband Schweizerischer Privatschulen

Band: 57 (1984)

Heft: [8]

Artikel: Ist Bildung noch aktuell?

Autor: Lobkowitz, Nikolaus

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-852197>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 15.05.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Liebe Leser

Wir haben uns in der letzten Zeit oft mit bildungspolitischen Fragen befasst, mit der Frage also, wie das Bildungswesen bei uns und in andern Ländern organisiert und finanziert wird. Es ist deshalb sicher gerechtfertigt, uns wieder einmal den Bildungsinhalten zuzuwenden. Ist Bildung nicht zu einem Schlagwort verkümmert? Der Sputnik-Schock Ende der fünfziger Jahre hat auch bei uns zu einer Bildungsexpansion ungeahnten Ausmasses geführt. Überall wurden Schulen eröffnet, neue Ausbildungsgänge geschaffen, neue Schulhäuser gebaut, die zu füllen uns nun Mühe bereitet. Wie wirkte sich die Vergrösserung des Bildungsangebotes auf die Bildungsinhalte aus? Ist Bildung nicht mit Ausbildung gleichgesetzt worden? Wurden nicht einseitig nur noch die Verstandeskräfte gefördert? Erschöpfte sie sich nicht in der Wissenschaftlichkeit und Kritikfähigkeit? Welches sollten die Inhalte einer auf die Zukunft ausgerichteten Bildung sein? Mit dieser Frage befasst sich der Artikel von Nikolaus Lobkowicz.



Ist Bildung noch aktuell?¹

von Prof. Dr. Nikolaus Lobkowicz

Themen, über die zu sprechen man gebeten wird, sind häufig ein Index für Probleme, welche die Zeitgenossen beschäftigen. Die Frage, ob Bildung noch aktuell sei, kann allerdings zwei ganz verschiedenen, einander entgegengesetzten Sorgen entspringen: einerseits, dass Bildung nicht mehr aktuell sei, obwohl sie es doch sein sollte; andererseits, dass immer noch so viel für Bildung getan wird, obwohl sie doch im Grunde der Vergangenheit angehört.

Die erste Sorge scheint zunächst kaum begründet. Noch nie in der Geschichte wurde so viel in Bildung investiert wie heute, selbst noch in einer Zeit, in der Sparmassnahmen in allen Bereichen notwendig geworden sind. Nicht nur machen die Kosten für Schulen und Hochschulen einen erheblichen Prozentsatz des aus unseren Steu-

¹ Bei dem vorliegenden Vortrag handelt es sich um die überarbeitete und aktualisierte Fassung eines Referates, das 1979 zunächst in Hannover vor Wirtschaftsfachleuten gehalten wurde.

Herausgeber / Editeur: Verband Schweiz. Privatschulen / Fédération Suisse des Ecoles privées

Redaktion / Rédaction: Dr. Fred Haenssler, Alpeneggstrasse 1, 3012 Bern, Telefon 031 / 23 35 35

Druck / Impression: Ott Verlag+Druck AG, 3607 Thun 7, Telefon 033 / 22 16 22

Inserate / Annonces: Ott Verlag Thun, Postfach 22, 3607 Thun 7, Telefon 033 / 22 16 22

Jahres-Abonnement / Abonnement annuel: Fr. 30.- / Einzelhefte / Numéros isolés: Fr. 3.-

Erscheinungsweise / Mode de parution: Monatlich / Mensuel

ern finanzierten staatlichen Haushaltes aus; darüber hinaus sind die meisten unserer Schulfächer Bildungsfächer, studiert fast ein Drittel unserer Studenten trotz bedrückender Berufsaussichten in Fachbereichen der ehemaligen philosophischen Fakultäten und finden fast täglich in verschiedensten Zentren Vorträge, Diskussionen und Tagungen statt, die kaum zu erklären, geschweige denn zu rechtfertigen wären, wenn Bildung nicht zu den gesuchtesten Errungenschaften der Gegenwart gehören würden. Im übrigen leben ganze Verlage davon, dass sie für ein breites Publikum bestimmte Bücher veröffentlichen, die niemand kauft, der nicht daran interessiert ist, sich zu bilden; wenn Bildung nicht aktuell wäre, könnten Klings theologische, Golo Manns historische oder Wapnewskis literaturwissenschaftliche Werke keine Bestseller sein.

So erscheint denn auf den ersten Blick die zweite Sorge weitaus begündeter. An unseren Schulen und Hochschulen werden Millionen für Fächer investiert, die offenbar wenig mit der täglichen Lebenspraxis zu tun haben: in die Kenntnisse toter Sprachen, in historische Belehrung, in Erziehung zur Beurteilung von Kunstwerken, in philosophische, politikwissenschaftliche oder soziologische Reflexion. Gewiss ist der Anteil solcher Fächer an den Gesamtkosten insbesondere unserer Universitäten vergleichsweise gering: wirklich kostspielig sind ja die Naturwissenschaften, nicht zuletzt die Medizin, die bis zu fünfzig Prozent des Gesamthaushaltes einer grossen Hochschule verschlingen kann. Aber wenn man bedenkt, dass der Staat und gesellschaftliche Gruppen wie Parteien, Arbeitgeberverbände, Gewerkschaften und Kirchen ebenfalls Millionen für Bildungsveranstaltungen verschiedenster Art ausgeben, wenn man insbesondere sieht, wie an den Universitäten viel zu viele Literaturwissenschaftler, Historiker und Absolventen exotischer Fächer wie der Byzantinistik oder der vorderasiatischen Archäologie ausgebildet werden; wenn man überlegt, dass das vielberufene akademische Proletariat sich sehr wahrscheinlich vor allem aus den Reihen der Geisteswissenschaftler rekrutieren würde; so kann man sich nicht des Eindrucks erwehren, dass bei uns für «blosse» Bildung eher zu viel als zu wenig getan wird. An der Universität München (um nur ein Beispiel zu geben) lehren nicht weniger als sechs Dozenten Byzantinistik, also die Sprache, Geschichte und Kultur der griechisch sprechenden Welt zwischen dem Ende der Antike und dem Fall Konstantinopels im 15. Jahrhundert; waren in diesem Semester die Einleitungsseminare wieder so überfüllt, dass die Warteschlangen schon am frühen Morgen begannen; gibt es so viele Dozenten der Germanistik, Anglistik und Romanistik und werden diese keineswegs Sprachkenntnisse, sondern Linguistik und Literaturgeschichte vermittelnden Fächer von so vielen Studenten belegt, dass die Kultusministerien aus Sorge um die Zukunft der jungen Generation jede erdenkliche Anstrengung unternehmen, ein weiteres Anwachsen dieser Fächer zu verhindern, in denen man schon jetzt mit arbeitslosen Lehrern überschwemmt wird.

Blickt man sich ausserhalb der Hochschule um, so stellt man fest, dass fast jede Woche die ausgefallensten historischen und kunstgeschichtlichen Ausstellungen stattfinden, dass es über das ganze Land verstreut hundert von Bildungsakademien gibt, die Kurse und Tagungen über Themen von Fragen der Theologie über die Kultur der alten Ägypter bis zu den Wirtschaftszusammenhängen Osteuropas veranstalten, haben zahllose Industrieunternehmen Stiftungen für Bildungszwecke errichtet, die ohne Schwierigkeiten mehrmals im Jahr Tagungen durchführen, von denen jede bis 200000 DM kostet. Wie kann man angesichts dieser Situation auch nur fragen,

dungswut unserer Gesellschaft nicht zuletzt auch die damit verbundenen Kosten zurückzuschrauben. Und doch kann man sich nicht des Eindrucks erwehren, dass die Frage, ob Bildung noch aktuell sei, doch eher der Sorge entspringt, wir würden Bildung zu wenig ernst nehmen. Wie ist dies möglich? Ist es nur ein weiteres Beispiel für die seltsame Sucht unserer Zeit, gerade das in Frage zu stellen, was offensichtlich blüht, etwa unsere Demokratie und unsere Wirtschaftsordnung, die uns ein in der Vergangenheit unvorstellbares Mass einerseits an Freiheit, andererseits an materiellem Wohlergehen gebracht haben, oder auch unsere Verteidigung, die uns nun fast 40 Jahre lang Frieden geschenkt hat? Oder steht es vielleicht mit der Bildung genau deswegen nicht gut, weil auf diesem Gebiet mehr geleistet und produziert wird, als wir noch aufnehmen können? Woher kommt es, dass wir trotz eines historisch einmaligen Ausmasses an Bildungsleistungen zugleich Sorge um und ein gewisses Unbehagen an Bildung haben?

Die Geschichte einer «Bildungskatastrophe»

Die Antwort auf diese Frage ist nicht einfach; das Phänomen ist nur durch das Zusammentreffen einer Reihe von im Grunde sehr verschiedenen Entwicklungen zu erklären. Die eine habe ich schon genannt: die quantitative Entwicklung unseres Bildungssystems, insbesondere der Hochschulen. Sie allein ist schon paradox genug. Anfang der sechziger Jahre, als die Zahl der Abiturienten, die zur Universität gingen, schon im steten Ansteigen war, wurde in Deutschland die sog. «Bildungskatastrophe»² ausgerufen. Darunter verstand man den Umstand, dass in der Bundesrepublik ein sehr viel kleinerer Prozentsatz eines Jahrganges als etwa in den Vereinigten Staaten an die Hochschulen ging. Man übersah dabei, dass im angelsächsischen und insbesondere amerikanischen Bildungssystem den Universitäten eine ganz andere Rolle als in Deutschland zukommt. Gewiss gehen nahezu fünfzig Prozent eines Jahrganges in den Vereinigten Staaten zur Universität; aber nahezu achtzig Prozent dieser Studenten, die im übrigen ihr Studium schon mit siebzehn Jahren aufnehmen, schliessen nach vier Jahren, also im Alter von einundzwanzig, zweiundzwanzig Jahren mit einem «Bachelor» ab, der nur an den dreissig oder vierzig besten Universitäten mehr als unser Abitur ist, an den übrigen weit über tausend Colleges und Universitäten dagegen ungefähr dem Abschluss unserer Realschulen gleichkommt. Man übersah also, dass das deutsche Gymnasium mit einem Typus von Universität gekoppelt war, das nur der vergleichsweise seltenen Graduate School amerikanischer Universitäten entspricht, an welcher man den Magister und das Doktorat abschliesst. Hätte man genauer hingesehen, so hätte man feststellen können, dass in Wirklichkeit in den Vereinigten Staaten ein sehr viel geringerer Prozentsatz von Jugendlichen als in Deutschland ein Studium an Institutionen aufnimmt, die der deutschen Universität, zumindest wie sie in den sechziger Jahren noch aussah, entspricht; ein Politiker, Unternehmer oder auch höherer Angestellter, der ein Doktorat hat, ist bis heute in den Vereinigten Staaten eine seltene Ausnahme. Zugleich übersah man in Deutschland, dass bis zu neunzig Prozent von Abiturienten an die Universität gingen; so unglaublich es klingen mag, begann man in den frühen sechziger Jahren die Gymnasien auszubauen und vergass dabei, dass nahezu alle Absolventen dieses spezifisch deutschsprachigen sekundären Schultypus zur Universität gehen würden. Als man dies um 1970 herum bemerkte, war es zu spät; trotz

² vgl. G. Picht: Die deutsche Bildungskatastrophe, Olten und Freiburg, 1964.

eines intensiven Ausbaus der alten und der Gründung zahlloser neuer Universitäten, für die man im übrigen auf die zweite Garnitur von Wissenschaftlern zurückgreifen musste, begann sich Anfang der siebziger Jahre abzuzeichnen, dass man in einer ständig wachsenden Zahl von Fächern würde einen numerus clausus einführen müssen. Die Erregung war entsprechend gross; man übersah auch hier, dass in den Vereinigten Staaten zwar nahezu jeder, der sich dazu entschied, zur Universität gehen konnte, aber erstens nur die wenigsten zur Universität ihrer ersten Wahl zugelassen wurden und zweitens die Zulassung etwa zur Medizin schon vor zwanzig Jahren ungleich schwieriger, weil kompetitiver war, als sie heute in Deutschland ist. Dennoch beschloss das Bundesverfassungsgericht, dass der numerus clausus «nahezu verfassungswidrig» sei, und zwang man die Universitäten nach und nach, so viele Studenten aufzunehmen, als ihre angeblich «objektive Kapazität» zulies. Wenige Jahre später begann sich überdies abzuzeichnen, dass die Universitäten mehr Akademiker ausbilden, als ihrer unsere Gesellschaft bedarf. Aber die Ausbildungskapazitäten nach einem – allerdings kaum verlässlich zu berechnenden – gesellschaftlichen Bedarf auszurichten, hatte ja das Bundesverfassungsgericht unter Bezugnahme auf Artikel zwölf des Grundgesetzes verboten.

Die Folge dieser eigentümlichen Entwicklung, die im übrigen noch durch eine strukturelle Reform des Hochschulwesens begleitet und belastet war, ist deswegen so paradox, weil in ihr drei Phasen, von denen man hätte erwarten können, dass sie aufeinander folgen würden, zeitlich nahezu zusammenfielen. Abstrakt betrachtet hätte man meinen können, zunächst würden mehr zur Universität gehen wollen, als von ihr aufgenommen werden könnten; dann würden die Universitäten, dem gesellschaftlichen Druck nachgebend, eine Zeitlang überfüllt sein; und schliesslich – kurz vor der Normalisierung der Zustände – würden, während am Eingangstor der Zulauf abklingt, für ein paar Jahre zu viele Akademiker «produziert» werden. In Wirklichkeit erleben wir schon seit einer Reihe von Jahren diese drei Phasen, die uns noch lange beschäftigen werden, gleichzeitig: die Zahl der wegen eines numerus clausus Abgewiesenen wächst von Jahr zu Jahr, die Universitäten sind von Semester zu Semester überfüllter und die sogenannte Arbeitslosigkeit von Akademikern wird mit Gewissheit, so lässt sich 1983 unschwer prophezeien, in zwei bis drei Jahren beängstigend sein. Inzwischen ist jedem, der zur Einsicht bereit ist, klar, dass wir sogar zu viele Mediziner ausbilden; die Zeit, da dieser Beruf nicht mehr finanziell attraktiv sein wird, ist abzusehen.

Verschulung der Bildung

Diese Entwicklung hat unser Bildungsverständnis von zwei Seiten her in Frage gestellt. Einerseits ist auch und gerade die Zahl der Absolventen traditioneller Bildungsfächer, etwa der Geschichte und der Literaturwissenschaften, zu gross geworden, als dass sie mehrheitlich, wie es bisher der Fall war, im Bildungssystem selbst beschäftigt werden könnten; trotz ständiger Warnungen der Arbeitsämter, Kultusministerien und Hochschulen nehmen auch heute noch wesentlich mehr Abiturienten einen Lehramtsstudiengang insbesondere in den Geisteswissenschaften auf, als es für sie je Lehrerstellen geben wird. Hier hilft es wenig, darauf hinzuweisen, dass es gelegentlich doch immer noch zu grosse Schulklassen gebe. Denn erstens muss man sich fragen, wieviel der Staat und damit letztlich der Steuerzahler bereit sind, für ihr Schulsystem auszugeben; zweitens ist schon heute bekannt, wieviele

milie nur 1,4 Kinder hat. Vielleicht wäre es sinnvoll, die Grösse von Schulklassen von dreissig auf zwanzig Schüler zu senken; aber man wird kaum behaupten können, der Bedarf an Lehrern sei unabhängig von der Zahl der Schüler. Wie einer Gesellschaft, die für je dreihundert Einwohner einen Psychologen benötigen sollte, wohl nicht mehr zu helfen wäre, so dürfte auch kaum eine Gesellschaft wirtschaftlich in der Lage sein, sich je einen Lehrer für z.B. zehn Schüler zu leisten; schliesslich muss das Einkommen des Lehrers wie übrigens dasjenige jedes Beamten von jemandem erwirtschaftet werden – und es zeichnet sich schon heute bei uns angesichts der überwältigenden Kosten des staatlichen Apparates eine zunehmende Beamtenfeindlichkeit ab.

Unsere Bildungsvorstellungen sind also einerseits dadurch in Frage gestellt, dass wir allmählich, im Grunde schon längst viel zu viele Personen unter uns haben, die ausgebildet wurden, um Bildung zu vermitteln. Andererseits führen es aber gewisse Nebenwirkungen unserer jüngsten Bildungspolitik mit sich, dass immer mehr die Frage laut wird, ob denn unsere künftigen Lehrer überhaupt in der Lage sein würden, anderen Bildung weiterzugeben. Nicht nur sind viele unserer Hochschulen gerade in den Bildungsfächern so überfüllt, dass ein sinnvolles Studium kaum mehr möglich scheint; sondern der numerus clausus, insbesondere in Verbindung mit der Vorstellung, dass er nahezu verfassungswidrig und deswegen um fast jeden Preis zu vermeiden sei, hat auch zur Folge, dass das Studium viel zu sehr verschult ist, um auch nur die künftigen Lehrer, von deren Schülern ganz zu schweigen, zu wirklich Gebildeten zu machen. Die Verschulung der Universitätsausbildung hat ausserdem eine Entwicklung gefördert, die unser aus dem 19. Jahrhundert kommendes Bildungsverständnis nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ in Frage stellt. Im vergangenen Jahrhundert und in der Tat noch vor zwanzig Jahren ging man zwar davon aus, dass ein guter Wissenschaftler gebildet sein muss; noch in den frühen sechziger Jahren erschienen Untersuchungen, die nachwiesen, dass Wissenschaftler wie Max Planck, Albert Einstein oder Werner Heisenberg ihre bahnbrechenden Entdeckungen nicht bloss ihrem Genie, sondern auch dem Umstand verdankten, dass sie umfassend gebildet waren. Umsomehr fachfremde Gebiete ein Wissenschaftler übersieht, umso grösser sind ja die Chancen, dass er neue Denkstrategien und theoretische Modelle entwickelt, welche den Fortschritt der Wissenschaft fördern. Doch kam es früher niemandem in den Sinn, dass Wissenschaft, insbesondere Naturwissenschaft selbst Bildung sei. Dieser Gedanke begann sich erst in den sechziger Jahren durchzusetzen, als aus den Vereinigten Staaten die ursprünglich in Wien, Berlin und Prag entstandene Idee nach Europa zurückkehrte, dass die Denkweise der Naturwissenschaften für alles solide menschliche Denken massgeblich sei. Jedenfalls begann sich in den sechziger Jahren auch in Deutschland der Gedanke auszubreiten, dass Geschichte durch Sozialwissenschaften, Literaturkenntnisse durch Linguistik, die traditionelle Politikwissenschaft durch Systemtheorien zu ersetzen seien, ja dass man Lehren und Bildung aufgrund eigener Disziplinen wie der Lernpsychologie, der Didaktiken und der sog. Curricularforschung wissenschaftlich betreiben müsse. Zeitweise ging man so weit, dass man sogar in hochschulpolitischen Diskussionen darauf drängte, Auseinandersetzungen über letztlich rein organisatorische Fragen seien nach wissenschaftlichen Grundsätzen zu entscheiden.

Wissenschaftsgläubigkeit

In konservativen Kreisen wurde diese Entwicklung als ein Linksdrall, als verheeren- 149

der Einfluss marxistischen Gedankengutes interpretiert. Dies war nicht völlig verfehlt, da ja Marxismus und Positivismus eines gemein haben, nämlich eine fanatische Wissenschaftsgläubigkeit und die hieraus resultierende Vorstellung, alle Aspekte des menschlichen Lebens könnten in Ordnung kommen, wenn man sie nur auf wissenschaftlicher Grundlage oder gar streng wissenschaftlich gestaltet. Doch hat man lange übersehen und übersieht man auch heute noch vielfach, dass die Ablehnung traditioneller historischer und philologischer Vorgehen zugunsten solcher, die an den Naturwissenschaften abzulesen sind, auch von Gelehrten vertreten wurden, die keineswegs marxistisch, sondern in verschiedenen Abarten positivistisch, d.h. einfach in extremer und einseitiger Weise wissenschaftsgläubig orientiert waren. Die Umsetzung historischer Fragestellungen in soziologische, wie sie etwa in den hessischen Rahmenrichtlinien zum Ausdruck kam, die an manchen Universitäten geradezu beängstigende Verdrängung literaturgeschichtlicher Perspektiven durch strukturalistische und mathematisch-linguistische, die Behandlung politischer oder sozialer Probleme, als ob sie solche der Computerwissenschaft wären – all dies wurde seit den sechziger Jahren auch und gerade in den Vereinigten Staaten unter positivistischen Vorzeichen betrieben und beherrscht nunmehr grosse Teile der geisteswissenschaftlichen Fachbereiche auch derjenigen unserer Universitäten, die sich für konservativ im besten Sinne des Wortes halten. Diese Entwicklung von Bildungsfächern in Wissenschaften, die sich nach Disziplinen wie der Mathematik, der Kybernetik oder gar der Naturwissenschaften ausrichten, wurde ihrerseits wesentlich durch die vom Massenbetrieb erzwungene Verschulung der Universitäten, aber auch durch die Juridifizierung unseres Schulsystems gefördert. Umso verschulter ein Unterricht ist und umsomehr ein Bildungssystem sich Klägern und Prozessen ausgesetzt sieht, umsomehr neigt man dazu, nach angeblich objektiven Kriterien zu suchen. Ob jemand gebildet ist oder nicht, lässt sich sehr viel leichter durch ein ausführliches Gespräch oder gar den täglichen Umgang als durch Tests überprüfen; wenn aber die Studentenzahlen so gross sind, dass für ein Gespräch gar keine Zeit mehr übrig ist, oder Gerichte die Auffassung vertreten, Noten müssten jederzeit juristisch überprüfbar sein, dann kommen unweigerlich Tendenzen zum Tragen, die sich an exakte und bliebig wiederholbare Vorgehen halten. Ein extremes Beispiel ist die These von den Lernzielen, wie sie seit Anfang der siebziger Jahre von der sog. Curricularforschung, also der Wissenschaft vom richtigen Lehrgang, vertreten wird; obwohl ständig behauptet wurde und wird, die Formulierung von Lernzielen sei deswegen erforderlich, weil sonst die Lerninhalte nicht in wissenschaftlich adäquater Weise bestimmt werden könnten (was schon allein deshalb ein Unsinn ist, weil gar nicht zutrifft, dass sie wissenschaftlich bestimmt werden müssten), dient diese These in Wirklichkeit fast ausschliesslich dazu, den ganzen Schulunterricht sog. objektiven Prüfungsverfahren unterzuordnen. Die Lernziele müssen, wie es in der gespreizten Terminologie der Curricularforschung heisst, «operationalisierbar» sein, d.h. in Handlungsanweisungen übersetzbar, deren korrekte Befolgung letztlich rein mechanisch kontrolliert werden kann.

Bildungsauffassungen

Nun könnte man die angedeuteten Entwicklungen als bedauerliche Exzesse verharmlosen, wenn sie bloss Nebenerscheinungen einer im übrigen überwältigenden Übereinstimmung darüber wären, was Bildung ist und wozu sie gut sein soll. Genau
150 an dieser Übereinstimmung fehlt es jedoch. Erstens gab es und gibt es noch immer

eine grundlegende Meinungsverschiedenheit zwischen Links und Rechts, etwa zwischen SPD- und CDU/CSU-regierten Ländern. Die ersteren betonen, dass die wichtigste Aufgabe der Bildung in der Erziehung zur Kritikfähigkeit bestehender Zustände bestünde; schon allein deswegen wenden sie sich gegen überkommene Formen der Bildungsvermittlung, da sie ihnen immer noch als das Bestehende gelten. Die zweiten sehen die vornehmste Aufgabe der Bildung in der fortgesetzten Vermittlung traditioneller Denk- und Wertvorstellungen; deswegen neigen sie dazu, Kritikfähigkeit abzuwerten und auf Leistung im Rahmen des Bestehenden und Geltenden hinzuweisen, durch die schon jede Gesellschaft ihr Überleben gesichert habe. Darüber hinaus gibt es einerseits die Vorstellung, dass Bildung, wenn sie etwas wert sein soll, wissenschaftlich abgesichert sein muss, andererseits die Idee, Bildung habe im Grunde mit Wissenschaft wenig zu tun, sondern gründe auf so etwas wie der Erfahrung des Menschengeschlechtes. Nicht zuletzt gibt es auch verschiedene Meinungen über den Wert der Bildung: während die einen betonen, Bildung sei ein schöner Luxus, mit dem man nicht eine hochindustrialisierte Welt in Gang halten könne, vertreten die anderen, Bildung sei so wichtig, dass man gegebenenfalls ein Nullwachstum im Kauf nehmen müsse.

Diese Uneinigkeit darüber, was Bildung ist und wozu sie gut sein soll, scheint mir die eigentliche Ursache unseres Unbehagens an ihr zu sein. Auch wer nicht bloss Sorgen angesichts der Winkelzüge der bundesdeutschen Bildungspolitik, sondern auch um den Zustand der Bildung in unserer Gesellschaft empfindet, ist durch dieses Hin und Her von Argumenten und Gegenargumenten verunsichert. Deswegen möchte ich im zweiten Teil meines Vortrages versuchen, einen Bildungsbegriff vorzutragen, der vielleicht in der Lage sein könnte, die gegensätzlichen Vorstellungen, wenn auch nicht die extremen Positionen, unter einen Hut zu bringen.

Was ist Bildung?

Ich gehe dabei von einer Unterscheidung aus, die es in dieser Schärfe nur in der deutschen Sprache gibt, der zwischen Bildung und Ausbildung. Die letztere ist stets auf einen mehr oder weniger fest umrissenen Beruf hin orientiert: es lässt sich feststellen, welcherart Wissen, welche Fertigkeiten, wieviel praktische Erfahrung eine kompetente Berufsausübung voraussetzt und deswegen in der entsprechenden Ausbildung vermittelt werden müssen. Bildung dagegen ist nicht oder doch jedenfalls nicht nur berufsorientiert: sie umfasst Kenntnisse, Fertigkeiten und Verhaltensweisen, die letztlich keiner beruflichen Kompetenz, sondern gleichsam dem kompetenten Menschsein dienen. Dies lässt sich gut an einem Begriff illustrieren, den vor 15 Jahren unsere linksradikalen Studenten geprägt haben: eine bloße Ausbildung kann im Grenzfall einen «Fachidioten» hervorbringen, der sich zwar auf seinem Gebiet hervorragend auskennt und zu bewähren vermag, aber weder in der Lage ist, über die Grenzen seines Berufes oder Fachgebietes hinauszublicken, noch den Stellenwert seines Berufes oder Fachgebietes im Zusammenhang der Gesellschaft oder auch nur für seine private Existenz zu bestimmen. Ein solcher «Fachidiot» kann in seiner Weise durchaus ein Genie sein; aber er ist nicht gebildet. Denn Bildung ist der genaue Gegensatz zum Fachidioten; zwar sollte, wie wir damals unseren linksradikalen Studenten entgegenhielten, der Gebildete nicht unbedingt ein «Idiot in seinem Fach» sein, doch was ihn auszeichnet, ist, dass er in weiteren und auch wesentlicheren Kategorien als nur denjenigen seines Faches oder Berufes zu denken vermag.

Unsere Schwierigkeiten mit dem Bildungsbegriff rühren nicht zuletzt daher, dass die 151

für eine entwickelte Industriegesellschaft offenbar charakteristische Spezialisierung und damit Professionalisierung der menschlichen Existenz eine Art Zwang mit sich führt, auch Bildung zu einem Spezialgebiet zu machen; insbesondere hat sich die Vorstellung durchgesetzt, Vermittlung von Bildung müsse im Rahmen eines Berufes ausgeübt werden. Die Folge ist, dass bestimmte Personen, insbesondere Lehrer, sozusagen in Bildung ausbilden, wodurch die letztere in das genaue Gegenteil dessen, was sie ihrem Wesen nach ist, verkehrt wird: in eine Teilkompetenz des Berufslebens. Dies führt nicht bloss die Neigung zu einer Verwissenschaftlichung der Bildung und ihrer Vermittlung mit sich; es erklärt auch, warum auf Bildungsvermittlung spezialisierte Lehrer häufig unserer Gesellschaft kritisch gegenüberstehen. Sie meinen, das Umfassendere zu vertreten und sehen sich doch dazu verurteilt, nur einen kleinen Beitrag zur Berufsausbildung liefern zu können. Da jedermann, der in eine Kompetenz einweist, besondere Vorliebe für diejenigen seiner Schüler hat, die sich diese Kompetenz umfassend aneignen wollen, bevorzugen sie diejenigen, die wiederum Bildung zu ihrem Beruf machen wollen. So produzieren professionelle Bildner Bildungsspezialisten und kommt es zu jenem eigentümlichen Sog der Bildungsfächer, den ich eingangs angedeutet habe. Während nur die wenigsten Studenten der Naturwissenschaften, der Medizin oder der Ingenieurdisziplinen eine Universitätskarriere einschlagen wollen, träumt jeder zweite Germanist oder Historiker davon, Universitätsprofessor oder doch in irgendeiner Weise ein Lehrer zu werden – vorzugsweise zugleich als Schriftsteller oder gar Dichter, der das hervorbringt, durch dessen Aneignung man angeblich gebildet wird.

Dabei ist die Vorstellung, dass Bildung ihre Vollendung in einer Wissenschaft hat, nur zum Teil richtig. Gewiss wird man, wenn man das Spektrum der Wissenschaften betrachtet, feststellen, dass deren Beherrschung in einigen Fällen dem, was wir Bildung nennen, näherkommt als in anderen Fällen. So ist z.B. durchaus denkbar, dass es einen ausserordentlich fachkompetenten, jedoch gleichzeitig ungebildeten Mathematiker, Physiker oder Chemiker gibt. Dagegen fällt uns schwer anzunehmen, ein guter Historiker sei ungebildet; Kenntnis geschichtlicher Zusammenhänge scheint etwas mit dem Wesen der Bildung zu tun zu haben, wie wir überhaupt spontan diejenigen Wissensbereiche als bildungsrelevant ansprechen, die sich mit dem Menschen als einem Kulturwesen befassen. Aber Bildung ist kein Privileg von Gelehrten; die Fachleidenschaft auch der Geistes- und Sozialwissenschaftler steht der Vermittlung von Bildung oft eher im Wege als dass sie sie fördern würde, insbesondere wenn sie sich eben extrem wissenschaftlich, d. h. stark spezialisiert gebärdet. Überhaupt hat Bildung nur insofern mit Wissenschaft zu tun, als die letztere einen wesentlichen Teil ihrer Bausteine liefert. Aber sie ist eben wesentlich mehr, ja etwas grundsätzlich anderes als die Summe solcher Bausteine. In ihrem Kern ist sie Wissen um den Menschen in seiner Stellung im Kosmos. Was immer unsere Einsicht in die Chancen und Gefährdungen des Menschen, in unsere geschichtliche Situation und die geistige Lage der Gegenwart fördert, was immer uns erlaubt, unserer Möglichkeiten und Grenzen als Menschen gewahr zu werden, gehört potentiell zur Bildung. Damit ist zugleich angedeutet, dass auch die Kenntnis der Natur und technologisches Wissen sehr wohl Bestandteil von Bildung sein kann – nur eben nicht einerseits als nacktes Faktenwissen, andererseits als abstrakte Theorie, sondern als Einsicht in Zusammenhänge des Menschen und seiner Welt. Wie überhaupt Zusammenhänge zu sehen, aus jeder Fachperspektive heraustreten und die Wirklichkeit gleichsam quer zu allem Fachwissen betrachten zu können, ein wesentliches Merkmal echter Bildung ist.

Gefährdungen der Bildung

Man könnte nun einwenden, eine solche Umschreibung der Bildung sei zu anspruchsvoll. Wie ich eben andeutete, leben wir in einer Welt extremer Arbeitsteilung und immer noch fortschreitender Spezialisierung, so dass man oft in ein und demselben Unternehmen kaum mehr versteht, womit sich der nächste Kollege beschäftigt. Wie sollen wir in einer solchen Welt in der Lage sein, Bildung zu erwerben oder gar zu vermitteln, wenn diese Einsicht Zusammenhänge voraussetzt, die nur jenseits des Detail- und Fachwissens zu finden sind? In der Tat liegt hier eine dreifache Gefahr vor, die unsere Bildungsvorstellungen immer wieder in Frage stellt. Bildung ist ständig in Gefahr, laienhafte oder auch romantisierende Einsicht in Bereiche zu sein, von denen nur der Fachmann wirklich etwas versteht. Deswegen ist sie zweitens in hohem Masse ideologieanfällig; nichts ist ja der Ideologisierung mehr ausgesetzt als ein Halb-Wissen, das sich nicht als solches durchschaut. Drittens schliesslich ist Bildung in besonderer Weise einer spezifischen Gestalt der Ideologie ausgesetzt, nämlich der Wissenschaftsgläubigkeit. Wer immer fachübergreifendes Wissen oder gar die Fähigkeit, in grösseren Zusammenhängen zu denken, anstrebt, ist auf Informationen angewiesen, die nur ein Fachmann bieten kann. Da er aber unvermeidlich in den meisten dieser Gebiete Laie ist, kann ihm der Fachmann nur sozusagen die Spitze des Eisberges zeigen und muss er sogar diese von ihrem Entstehungsprozess losgelösten Ergebnissen popularisieren. In Verbindung mit dem Bildungshunger unserer Zeit hat dieser Umstand eine ganze Literaturgattung hervorgebracht: die zahllosen Bücher und Zeitschriften, die popularisiertes oder auch nur kurz zusammengefasstes Fachwissen vermitteln. Es wird selten beachtet, wie sehr diese Veröffentlichungsbranche einerseits unseren blinden Glauben an die Wissenschaft fördert und andererseits unserer angeblichen Emanzipation von allen Autoritäten widerspricht. In Wirklichkeit sind wir ungleich mehr und jedenfalls sehr viel einseitiger autoritätsgläubig als frühere Generationen, die wir heute gerne als unaufgeklärt betrachten. Aber eben deswegen sind wir auch ungebildeter. Denn so einseitig es sein mag, Bildung mit Kritikfähigkeit zu verwechseln (als ob nur derjenige wirklich gebildet wäre, der gegen etwas ist), gehört zum Wesen der Bildung ein gesunder Schuss Skepsis. Denn nur eine solche Skepsis vermag einer falschen Wissenschaftsgläubigkeit entgegenzuwirken und damit auch die Ideologisierung fernzuhalten. Damit wird allerdings der von mir vorgestellte Bildungsbegriff nur noch anspruchsvoller. Bildung ist, so sagte ich, über die Berufsperspektive hinaus und gleichsam quer zum Fachwissen denken zu können; wenn ich nun hinzufüge, dieses Denken müsse überdies mit einem Schuss an Skepsis versehen sein, scheine ich Unmögliches zu fordern. Richtig verstandene Skepsis ist ja die Vollendung des Wissens, nämlich die Einsicht in die Grenzen und die Fragwürdigkeit dessen, was ich weiss. Nichts ist billiger als eine angebliche Skepsis des Unwissenden und Inkompetenten; weil er gar nicht recht verstanden hat, worum es geht, kann er stur und ohne weitere Argumente wiederholen: «Das glaube ich nicht.» Echte Skepsis dagegen, von der ich meine, dass sie zu den wesentlichen Kennzeichen eines Gebildeten gehört, hat eher etwas mit Weisheit zu tun – mit dem Wissen darum, dass viel behauptet und viel Kompetenz zur Schau gestellt wird, auch und gerade von Wissenschaftler, dass aber in Wirklichkeit alle menschlichen Behauptungen zumindest einseitig sind und es eine verlässliche Kompetenz immer nur in sehr engen Grenzen gibt.

Bildung und Wirklichkeitsbezug

Fordere ich also mit der angedeuteten Bildungsidee Unmögliches? Ich meine insofern nicht, als ich mit Entschiedenheit der Vorstellung widersprechen möchte, jener sei am gebildetsten, der am meisten Detailwissen angehäuft hat. Ein hervorragend informierter Wissenschaftler kann ungebildet und jemand, der im Vergleich zu ihm nicht so umfassendes Faktenwissen hat, durchaus gebildet sein. Denn so sehr Bildung umfassender als Fachwissen ist, muss sie als eine Dimension unseres Umganges mit der Wirklichkeit gesehen werden; sie ist nicht bloss ein Wissen (gar noch vornehmlich von Tatsachen und Details), sondern die Fähigkeit, mit unserem Wissen im denkenden Umgang mit der Wirklichkeit auch das Richtige anzufangen. Sie ist Wissen um Wesentliches, um das, was für die menschliche Existenz wirklich zählt. Deswegen kann jemand, der nicht studiert hat, sich nicht geschwollen auszudrücken vermag, mit keiner unserer vielen Fachdisziplinen und Wissenschaften vertraut ist, durchaus gebildeter sein als ein Gelehrter. Ich bin z. B. in Afrika Personen begegnet, die ich als gebildeter ansprechen würde denn manchen Lehrstuhlinhaber unserer Universitäten; während die letzteren zuweilen so viel wissen, dass sie alles Wesentliche (nicht zuletzt das unbefangene Fragen) verlernt haben, hatten die ersteren eine Sicherheit und Klugheit des Urteils, die unserer Vorstellung von Bildung näherkommt als die grösste Gelehrsamkeit.

Sie werden mir vielleicht vorhalten, ich würde Bildung mit Weisheit verwechseln. Obwohl ich der Meinung bin, dass so etwas wie Weisheit (die ja nach den alten Griechen die Kenntnis der wirklich wesentlichen Grundsätze ist) den eigentlichen Kern und damit auch die Vollendung jeder Bildung ausmacht, will ich deswegen gleich hinzufügen, dass im Normalfall gute Information ohne Zweifel eine Voraussetzung von Bildung ist. Zuweilen wird behauptet, Bildung sei vornehmlich die Fähigkeit, eine eigene Meinung zu haben und selbständig zu urteilen. Diese Vorstellung hat etwas durchaus Zutreffendes an sich, kann aber leicht missverstanden werden. Ein solches Missverständnis erlebten wir an den Universitäten Ende der sechziger, Anfang der siebziger Jahre, als viele Studenten in geistes- und sozialwissenschaftlichen Seminaren forderten, sich nicht mit der mühseligen Lektüre der dem Seminar zugrundeliegenden Texte abzugeben, sondern gleich über die jeweilige Thematik zu diskutieren. Mögen manche dieser Diskussionen auch sehr anspruchsvoll gewesen sein, stellte sich doch jeweils bald heraus, dass eine fruchtbare Diskussion und erst recht eine kompetente Urteilsbildung Wissen voraussetzt – und zwar durchaus auch nacktes Faktenwissen. Ich werde nie vergessen, welche Welle der Entrüstung ich zu Beginn eines Seminars über Karl Marx, das ich im Herbst 1969 hielt, hervorrief, als ich frage, wann denn genau Marx geboren sei; mit einer so blödsinnigen Faktenfrage, so hielt man mir entgegen, könne man sich doch in einem Universitätsseminar nicht abgeben. Aber dann wurde deutlich, dass keiner der Anwesenden Marxens Geburtsjahr kannte und deswegen auch nicht in der Lage war, den historischen Kontext zu sehen, innerhalb dessen Marx seine frühen Gedanken formuliert hatte und ohne welchen seine sogenannten «Jugendschriften» gar nicht richtig zu verstehen sind. Arthur Koestler³ hat vor Jahren in einem witzigen Aufsatz darauf hingewiesen, dass sogar Snobismus eine Bildungsfunktion hat; wenn ich, nachdem ich erfahren habe, dass es von Beethoven ist, ein Musikstück anders beurteile als vorher, kann dies Ausdruck des Umstandes sein, dass ich es nun anders, weil in ei-

nem mir vertrauten Kontext höre. Fakten haben zwar für Schüler und Studenten häufig etwas Langweiliges, weil Zusammenhangsloses an sich; aber Zusammenhänge können ohne solide Faktenkenntnis nicht richtig erfasst, ja oft nicht einmal adäquat wahrgenommen werden. Erst recht ist die selbständige Meinung oder das reife Urteil wesentlich von der Kenntnis dessen, was zutrifft, also den Tatsachen, abhängig; wer zu wenig Tatsachen kennt, dem fehlt gleichsam das Material aufgrund dessen er eine kompetente Meinung haben oder selbständig urteilen könnte.

Dennoch ist Bildung nicht einfach Faktenwissen und gar noch von Tatsachen, die für das Alltagsleben bedeutungslos sind. Wenn Humboldt⁴ die Auffassung vertrat, dass insbesondere Kenntnisse der Kunst, der Sprachen und der Mathematik (Mitte des 19. Jahrhunderts kam noch Geschichte hinzu) Bildung vermitteln, so wollte er damit nicht sagen, das Auswendiglernen bestimmter Fakten und Formen sei Bildung. Vielmehr meinte er (ob mit Recht oder Unrecht, ist eine andere Frage), diese Kenntnisse würden den Menschen in besonderer Weise befähigen, die Unmittelbarkeit seiner Lebenssituation zu übersteigen und für seine Selbstgestaltung freigesetzt zu werden. Wir müssen nicht an Humboldts Vorstellung von der Universität – die übrigens sehr viel leistungs- und berufsorientierter war, als man gemeinhin meint – festhalten, um die Richtigkeit der zentralen Aussage anzuerkennen: ohne Zweifel gibt es bestimmte Kenntnisse und Wissensgestalten, die uns in besonderer Weise dazu befähigen, aus der unreflektierten Unmittelbarkeit des unvermeidlich einseitigen Alltagslebens hervorzutreten, gegenüber der Welt und uns selbst Distanz aufzunehmen und dadurch die Realität umfassender und sachgerechter beurteilen zu können. Wenn es heute noch eine Berechtigung für die Philosophie gibt, so die, dass in ihr diese Distanzierung zur Grundhaltung erhoben wird; aber auch Naturwissenschaften mit ihrem Anspruch auf nüchterne Objektivität können sie vermitteln, sofern man sie nicht bloss betreibt, sondern auch darüber nachdenkt, was man dabei tut. Eine besondere Aufgabe kommt in diesem Zusammenhang dem Geschichtswissen zu: es erlaubt uns, unsere eigene Situation in ihrem Gewordensein zu durchschauen und dadurch zu relativieren; ausserdem hilft es uns, Einzelne und Kollektive in den verschiedensten Situationen kennenzulernen und insofern etwas von den Chancen und Grenzen des Menschen zu lernen. Ich behaupte also, dass Bildung zwar Kenntnisse voraussetzt, aber nicht an ein bestimmtes Fach oder eine bestimmte Disziplin gebunden ist; wenn Geisteswissenschaften sich für Bildung mehr als Natur- oder Ingenieurwissenschaften eignen, so nur deswegen, weil sie einerseits ausdrücklich mit Humanem zu tun haben und andererseits eher dazu zwingen, darüber nachzudenken, was man tut und warum man es tut. Die oft beklagte Tatsache, dass Geisteswissenschaften nicht den für Naturwissenschaften charakteristischen «sicheren Gang» gefunden hätten, ist deren eigentliche Chance; und der Versuch, Historisches, Sprachliches, Kulturelles, kurz Humanes in das Prokrustesbett naturwissenschaftlicher Denkmodelle zu zwängen, ist deswegen so verheerend, weil er uns zwar möglicherweise die Exaktheit und Sicherheit formalisierter Theorien bietet, dafür aber vom Zwang befreit, im Kontext des Ganzen zu denken. Gewiss ist dieser Kontext schillernd und kann man sich in den Geisteswissenschaften nie darauf verlassen, dass man auf festem Boden steht; aber unsere menschliche Existenz ist eben schillernd, genauer: so komplex, dass sie nie auf einen einfachen Nenner zu

⁴ vgl. W. v. Humboldt, Werke in fünf Bänden, Hg. v. A. Flitner und K. Giel, 1960 ff, Bd. 4: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen.

bringen ist, und endgültig auf festem Boden zu stehen ist dem Menschen – es sei denn aus religiösen Gründen – auf dieser Erde nicht gegeben. Die Verbindlichkeit und Exaktheit der Naturwissenschaften ist durch eine eigentümliche Blindheit für alles andere als das Fachspezifische, durch eine Weigerung über das jeweilige Paradigma hinauszublicken, erkaufte.

Bildung als Lebenshilfe

Damit komme ich allerdings zur weitaus schwierigsten Frage. Wenn Bildung nicht an bestimmte Inhalte gebunden ist, kann sie auch kaum an so etwas wie Grundthesen fixiert werden. In Zeiten, in denen man sich über Fragen der Weltanschauung und Sittlichkeit grundsätzlich einig war, ergab sich daraus kein Problem; Bildung war letztlich eben doch in bestimmte Vorstellungen, insbesondere vom guten Menschen, eingebunden. Da uns heute diese Übereinstimmung weitgehend fehlt, stehen wir vor der Frage, wie Bildung und Unbildung oder eigentlich: Bildung und Verbildung zu unterscheiden seien. Diese Frage ist deswegen so schwierig zu beantworten, weil wir uns zunehmend in einer historisch wohl einmaligen Situation befinden, in welcher Uneinigkeit über ganz zentrale Fragen der Lebensführung herrscht. Als die antike Welt sich aufzulösen begann, und nach und nach durch christliches Gedankengut ersetzt wurde, konnten die Theoretiker der neuen Ära ohne viel Gewalttätigkeit an Themen der Vergangenheit anknüpfen; für einen Kirchenvater war es – zumindest im Nachhinein gesehen – kaum problematisch, an Plato, Cicero, Seneca oder später Aristoteles zu erinnern, da das Trennende weniger zentral als das Verbindende war. Vielleicht wird ein künftiger Historiker die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts auch nicht anders beurteilen; aber aus der Nähe betrachtet sieht es so aus, als ob wir uns immer weniger darüber einig sein könnten, was der Mensch und die «condition humaine» ist. Wenn wir Unbehagen an der Bildung empfinden, so nicht zuletzt deswegen, weil Bildung es immer mit dem Menschen als Ganzem zu tun hat und auch diejenigen, unter denen noch so etwas wie Einigkeit besteht, über dieses Ganze zutiefst verunsichert sind. Nicht zufällig ist heute soviel von menschlicher Solidarität die Rede; dergleichen Schlagworte schreibt man meist auf seine Fahnen, wenn die entsprechende Substanz sich aufzulösen beginnt.

Auch wenn ich von meinen Überzeugungen als katholischer Christ abstrahiere, erscheint mir die Situation allerdings nicht so problematisch, wie zuweilen getan wird. Insbesondere bin ich der Meinung, dass nur die Bildung selbst aus dieser Schwierigkeit herausführen kann. Entgegen Max Weber⁵, der die Auffassung vertrat, man könne sich über umfassend durchschaute Sachverhalte völlig einig sein und sie dennoch je ganz verschieden beurteilen, habe ich nämlich den Eindruck, dass – vielleicht von bestimmten Grenzfällen abgesehen – Meinungsverschiedenheiten über Gut und Böse (und darum geht es ja hier) letztlich nicht in Diskussionen über Normen und Werte, sondern über empirische Tatsachen und Sachverhalte ausgetragen werden. Denken Sie an Streitgespräche über weltanschauliche, ethische oder auch politische Fragen, die Sie in der letzten Zeit geführt haben; bei einigem Nachdenken werden Sie feststellen, dass es in ihnen darum ging, ob, wie und warum etwas in unserer Welt der Fall war. Ob die soziale Marktwirtschaft oder die kommunistische Wirtschaftsordnung besser ist, ob die Demokratie unter allen Umständen die beste Staatsform ist, ob die Universität demokratisiert werden soll oder nicht, aber auch,

ob Todesstrafe zulässig, Ehescheidung hinnehmbar, Abtreibung erlaubt ist, all dies wird in einer intelligenten Auseinandersetzung nicht durch das gegenseitige Vorhalten von Normen, sondern durch Hinweise auf Beobachtungen, Erinnerungen an Tatsachen, das Durchspielen von Möglichkeiten an Hand von Beispielen u.ä. erörtert. Der einzige Weg, solche Meinungsverschiedenheiten zu beheben und seine eigene Verunsicherung zu überwinden, ist eine bessere, umfassendere Kenntnis der Wirklichkeit – letztlich also Bildung.

Natürlich gelingt es uns oft lange Zeit nicht, die Wirklichkeit allseitig und umfassend genug kennenzulernen, um die beschriebenen Meinungsverschiedenheiten und Verunsicherungen aus der Welt zu schaffen. Wiederum ist es die Bildung, welche uns die Gelassenheit vermittelt, dies zu ertragen. Man muss sich nur ein wenig in die Weltliteratur, insbesondere jene der Antike einlesen, um zu lernen, mit welchen elementaren Unsicherheiten Menschen nicht nur überleben konnten, sondern gerade dadurch, dass sie um sie wussten, zu den vollendet Gebildeten und Weisen ihrer Zeit gehörten. Dass unter uns immer weniger Menschen leben, welche die Ursprache unserer Kultur, das Griechische, und die Umgangssprache der gebildeten Welt bis in den Anfang des vergangenen Jahrhunderts hinein, das Lateinische, beherrschen, ist eine Verarmung für sich; sehr viel nachhaltiger aber wirkt sich die Tatsache aus, dass deswegen ausser ein paar Fachwissenschaftlern niemand mehr auch nur die wesentlichen Autoren der Antike liest. Noch vor zweihundert Jahren prägten sie die Vorstellung davon, was der Mensch ist und wie er zu leben hat. Auch der heutzutage evidente Verlust der kulturprägenden Kraft des Christentums müsste Christen – und besonders jene, die sich zu den Intellektuellen zählen – auf den Plan rufen, um jenen so wichtigen und notwendigen christlichen Kultureinflüssen in der von Papst Johannes Paul II. während seines Deutschlandbesuches geäusserten Weise Gehör zu verschaffen.⁶ Nur so kann das Bildungs-Vakuum ausgefüllt und echte Lebensbewältigung auch unserer Generation angeboten werden.

Wir dagegen sind – ich sage es noch einmal – trotz aller Bildungsbeflissenheit auf eine eigentümliche Weise ungebildet. Wir lesen täglich Zeitung, sehen täglich Fernsehen, wissen in kürzester Zeit, was am entferntesten Ort der Welt geschehen ist, kennen uns in zahllosen Wissenschaften und Techniken aus; aber es fehlen uns die Koordinaten, um die Wirklichkeit adäquat zu erfassen, geschweige denn zu verstehen. Ein Beispiel ist die Art und Weise, wie unsere Zeit nichts mehr mit Tugenden anzufangen weiss, mit denen sich die Antike aber auch das Mittelalter und die frühere Neuzeit so intensiv immer wieder von neuem beschäftigt haben. Wir haben uns nicht etwa sorgfältig mit ihnen auseinandergesetzt, um sie dann als nicht mehr zeitgemäss abzulehnen; vielmehr haben wir sie allmählich vergessen, in den letzten zehn, fünfzehn Jahren mit einer geradezu beängstigenden Beschleunigung. Einer der Gründe, warum Bücher wie Tolkiens «Lord of the Rings»⁷ ein so unglaubliches Echo gerade bei Jugendlichen in aller Welt hat, dürfte die Sehnsucht nach einer Ordnung sein, die Tolkien freilich nur noch in nahezu mythologischer Verfremdung vorzustellen vermag. Was gilt unter uns noch Geduld, Sanftmut, Grosszügigkeit, von Demut und der Bereitschaft, Leiden hinzunehmen, ganz zu schweigen?

⁶ Johannes Paul II.: Ansprache an Wissenschaftler und Studenten und an Künstler und Publizisten, Köln und München, 1980.

⁷ J. R. R. Tolkien, Herr der Ringe, 3 Bde., dt. 1969 f.

Die Aktualität der Bildung

Ich meine, es sei nicht nötig, abschliessend hervorzuheben, dass Bildung sehr wohl aktuell ist. Die durch eine verfehlte Bildungspolitik geschaffenen Probleme haben daneben vergleichsweise wenig Gewicht; wir durchschauen sie heute und wissen weitgehend um die Lösungen, wenn auch nicht um kurzfristige. In fünfzehn Jahren wird von ihnen vermutlich niemand mehr sprechen. Bildung und deren Vermittlung dagegen werden bleiben; dies zu leugnen würde bedeuten, eine Welt vorauszusagen, in welcher zwar möglicherweise alles perfekt funktioniert, alle sich im Wohlstand suhlen und ihre Freiheit geniessen, im übrigen aber wie Hammel leben – sich nicht fragen, was der Sinn von all dem ist.⁸ Die Erfahrung der sog. Studentenrevolution der späten sechziger, frühen siebziger Jahre legen die Prognose nahe, gerade junge Menschen würden in einer solchen Welt die Zerstörung nahezu aller Errungenschaften in Kauf nehmen, um nur wieder Fragen stellen und Antworten finden zu können, die mit Bildung zu tun haben.

Dies hat einen Grund, mit dessen Erwähnung ich schliessen möchte. Bildung ist eine der wenigen Dimensionen menschlicher Existenz, die man um ihrer selbst willen anstreben kann und die – wenn man sie einmal wirklich besitzt – nicht schal wird. Wie der vernünftige Krieg um des Friedens willen geführt wird, sind all die wirtschaftlichen, politischen, sozialen und erst recht technologischen Anstrengungen, denen wir uns unterziehen, um der lebenswürdigen menschlichen Existenz willen da. Erkennen, Einsehen, Verstehen, Wissen sind zwar gewissen nicht die einzigen Selbstzwecke des menschlichen Lebens; aber sie gehören zu den zentralen. Wie schon Aristoteles zu Beginn seiner Metaphysik schrieb: «Alle Menschen streben von Natur aus nach Erkenntnis.»⁹ Und Bildung ist nicht mehr und nicht weniger als Kenntnis des Menschen im Kosmos – einer vergänglichen Wirklichkeit gewiss, jedoch jener, die uns am unmittelbarsten angeht. Dass sie dennoch in letzter Perspektive nicht die wichtigste ist und es deswegen Ordnungen, nicht zuletzt auch einen absoluten Herrn gibt, welchem wir uns fügen müssen, anstatt uns ständig von etwas, und damit am Ende sogar von der Wahrheit, ja der Freiheit befreien zu wollen, diese religiöse Dimension gehört zu jenen Grundeinsichten, neben welchen alle Detailbildung verblasst, die aber den Fluchtpunkt, den letzten Horizont aller Bildung ausmachen.

⁸ «Der Mensch lebt nicht vom Brot allein und auch nicht von der Freiheit allein; er sucht Sinn, und ein wesentlicher Teil seiner Sinnsuche besteht im Bedürfnis zu wissen, wer er ist, wo er steht, und warum er tun und hinnehmen soll, was man von ihm erwartet.» Lobkowitz, in: Irrwege der Angst, Chancen der Vernunft, Mut zur offenen Gesellschaft, Veröffentlichungen der Hanns-Martin-Schleyer-Stiftung, Band 10, Köln 1983, S. 271 f.

⁹ Aristoteles, Metaphysik, 980 a.

Informationen

Umwelterziehung – Anspruch, Wirklichkeit und Zukunft

Im Zusammenhang mit unpopulären Umweltschutzmassnahmen (so z.B. beim Waldsterben) wird von Politikern und Verantwortlichen immer wieder auf die Verantwortung des Einzelnen und die wichtige Rolle der Umwelterziehung hingewiesen.