

Oldenburger Universitätsreden

Vorträge · Ansprachen · Aufsätze

herausgegeben von
Friedrich W. Busch und Hans-Joachim Wätjen

In der Reihe *Oldenburger Universitätsreden* werden unveröffentlichte Vorträge und kürzere wissenschaftliche Abhandlungen Oldenburger Wissenschaftler und Gäste der Universität sowie Reden und Ansprachen, die aus aktuellem Anlaß gehalten werden, publiziert.

Die *Oldenburger Universitätsreden* werden seit 1986 herausgegeben von Prof. Dr. Friedrich W. Busch, Institut für Erziehungswissenschaft 1, und – bis zur Nummer 124 – Ltd. Bibliotheksdirektor Hermann Havekost, Bibliotheks- und Informationssystem der Universität.

Die Veröffentlichungen stellen keine Meinungsäußerung der Universität Oldenburg dar. Für die inhaltlichen Aussagen tragen die jeweiligen Autorinnen und Autoren die Verantwortung.

Anschriften der Herausgeber:

Prof. Dr. Friedrich W. Busch
Institut
für Erziehungswissenschaft 1
Postfach 25 03
26111 Oldenburg
Telefon: 0441/798-4909
Telefax: 0441/798-2325
e-mail:
friedrich.busch@uni-oldenburg.de

Ltd. Bibl. Dir. Hans-Joachim Wätjen
Bibliotheks- und Informationssystem
der Universität Oldenburg
Postfach 25 41
26015 Oldenburg
Telefon: 0441/798-4000
Telefax: 0441/798-4040
e-mail:
waetjen@bis.uni-oldenburg.de

Redaktionsanschrift:

Oldenburger Universitätsreden
Bibliotheks- und Informationssystem
der Universität Oldenburg
z.H. Frau Barbara Šíp
Postfach 25 41
26015 Oldenburg
Telefon: 0441/798-2261
Telefax: 0441/798-4040
e-mail: verlag@bis.uni-oldenburg.de

Nr. **137**

Reinhard Schulz

Bildung!
Nein Danke?

Zur Geschichte und Aktualität
eines umstrittenen Themas

2002

Inhalt

<i>Vorwort</i>	5
<i>Rudolf zur Lippe</i> Zur Einführung	7
<i>Reinhard Schulz</i> Bildung! Nein Danke?	11
1. Einblick	11
2. Rückblick	17
3. Seitenblick	21
4. Ausblick	27
<i>Literatur</i>	33
<i>Autoren</i>	35

VORWORT

Der in dieser Ausgabe der Oldenburger Universitätsreden veröffentlichte Vortrag gehört in die Reihe von Meinungsäußerungen und wissenschaftlichen Diskussionsbeiträgen, die aus dem Kreis von NachwuchswissenschaftlerInnen der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg stammen. Sie stehen einerseits im Zusammenhang mit wissenschaftlichen Qualifikationsvorhaben – hier der Erlangung der *Venia legendi* (Habilitation) für Philosophie –, andererseits im Kontext von Versuchen, fachliche Kontroversen klären zu helfen.

Der Autor, Dr. phil. Reinhard Schulz, ist zwar schon seit 1985 an der Universität Oldenburg als Studienberater tätig, hat aber mit der Übernahme der Geschäftsführung der „Karl Jaspers Vorlesungen zu Fragen der Zeit II“ den Wechsel in den Wissenschaftsbereich der Universität vollziehen können und ist zudem seit dem Sommersemester 2002 – im Institut für Philosophie – zuständig für die Konzipierung und Durchführung eines fächerübergreifenden „Studium fundamentale“.

Als Herausgeber der Oldenburger Universitätsreden verzichten wir im Rahmen dieses Vorworts darauf, den Kontext und die Bedeutung der Ausführungen von Reinhard Schulz dem Leser nahe zu bringen. Statt dessen kommen wir der Bitte von Professor Rudolf zur Lippe nach – bis zu seiner Emeritierung im April 2002 Inhaber der Professur für Ästhetik im Fachbereich 5 –, seine Gedanken zu dem von ihm betreuten Habilitationsvorhaben von Reinhard Schulz und dessen Antrittsvorlesung im Rahmen einer Einführung zu veröffentlichen.

RUDOLF ZUR LIPPE

Zur Einführung

In den siebziger Jahren des 20ten Jahrhunderts erschien das Buch „Body Consciousness“ des nordamerikanischen Psychologen Seymour Fisher. Er stellte darin vor allem fest, dass in den westlichen Zivilisationen ein Bewusstsein vom Körper – mit Leib dürften wir hier sicher nicht übersetzen – allenfalls dann und da zustande kommt, wo er nicht mehr funktioniert. Dies ist eine Beobachtung, die er in ungezählten Lebensgeschichten seiner Patienten gemacht hat, bis er in ihnen ein sich durchgängig zeigendes Phänomen der westlichen Gesellschaften selber erkannte. Diese Gesellschaften haben in den Jahrzehnten seither auf eine entsprechend verbreitete Ahnung von dem Mangel reagiert. Fisher diagnostizierte eine Mentalität, aus der die Antworten auf Reparatur für unauffällige Funktionstüchtigkeit zielen. „Trimm-Dich“-Programme und „Fitness“-Center und Transplantationsmedizin geben ihm, jedenfalls durch die Erwartungen des Publikums, Recht. Nicht prognostiziert hat er den Synergieeffekt von Reparaturbetrieb und sich etablierender Spaßgesellschaft. Jedenfalls sind, zumindest bislang, beide Erscheinungen zu sehr Mode, um ein Bewusstsein wahrhaft zu befördern. Die altgriechische Palaistra, die ritterlichen Künste des Reitens, Fechtens, Tanzens oder die meditativen Wege zu geistig-seelischen Weltbeziehungen durch die Erfahrungen des Leibes bleiben abseits. Bewusstsein als eine leibhaftige Bildung zu unseren Tätigkeiten und unserer Stille, in unserem Wahrnehmen und unserem Einwirken auf die Welt, im Ringen und im Lieben, das gilt als Zeitvergeudung oder, schlimmer noch, als Spinnerei. Realistisch sind Maßnahmen fürs Überleben, fit for survival.

Umso einleuchtender ist es, dass Reinhard Schulz sich nun durch die Parole von der „Bildungskatastrophe“ auf den Plan gerufen sieht. Inzwischen ist ein gigantischer neuer Reparatursektor angesagt. Die Katastrophe der Missachtung des Leibes scheint angesichts aller möglichen Varianten von Körperkult kein Thema mehr zu sein, obwohl freilich im Gesundheitswesen wenig davon angekommen ist und die Bedingungen immer beunruhigender sind. Doch ein anderer Mangel wirkt inzwischen faszinierender. Physische Arbeit ist so weitgehend an die Automatisierung abgegeben, dass der Produktionsfaktor Mensch vorrangig Gehirn bedeutet. Die Jahrhunderte alte Ideologie, nach der das Gehirn die Kommandozentrale im Mechanismus Mensch darstellt, hat das Sprungbrett geliefert, von dem aus die virtuelle Dimension erreicht werden soll: Steuerung ist alles. Kenntnisse der Voraussetzungen und der Manipulationstechniken sind im Dienste der Steuerung erforderlich. Erkenntnis mag ihnen dienen; aber Wege zu öffnen zu Beziehungen der Menschen zueinander, zur Welt und zu sich selbst, ist keine Priorität. Gehandelt werden „Infos“, und seien es inzwischen „Emo-Infos“. Parallel werden immer neue Techniken der Prothese für fehlerhafte Körperorgane und der „künstlichen Intelligenz“ entwickelt. Expansion der Kapazitäten des Menschen wird betrieben als sei das eine Antwort auf den Mangel, der am Einfachsten herrscht. Von dem Erfolg unabsehbarer Produktion neuen „Wissens“ ist die Rede, während das Bekannte verloren geht und es gerade am Bewusstsein für Beziehungen und Zusammenhänge fehlt.

Das Wort „Bildung“ wird da zur Beschwörung benutzt. Gleichzeitig wird nicht reflektiert, dass es immer die Begegnung von Geschichten meint, die miteinander neue Schritte der Entfaltung möglich werden lassen. Man ruft hinaus „Bildungskatastrophe“ und spekuliert darauf, die aufgeregten Energien der Beunruhigung auf die Durchsetzung einer „Wissensgesellschaft“ mit expandierendem aktuellem Informationsstand zu lenken.

Goethe bevorzugte das Wort Bildung gegenüber dem der Gestalt. An Gestalt kritisierte er, was wir Struktur zu nennen gewohnt sind. Bildung meint nicht fragloses Benutzen von feststellem, gültigem Wissen. Bildung ist der richtige Ausdruck für das, was auf beiden Seiten geschieht, im sich bildenden Menschen und, uns gegenüber, in einem Gegenstand, der sich seinerseits so und so gebildet hat, bevor er uns im gegenwärtigen Zustand gegenübertritt, und der folglich vor neuen Umbildungen steht – wie wir selbst.

Bildung setzt immer Wissen ebenso voraus, wie sie weiteres Wissen hervorbringt. Sich zu bilden bedeutet indessen, was das Wort „aneignen“ ausdrückte, ehe es in einer unserer „Bildungsreformen“ zur Vokabel verkam. Wir bringen Wissen auch da hervor, wo wir bekanntes Wissen zu unserem eigenen machen; denn dabei bringen wir es zu dem je einzigartigen Kontext einer Lebensgeschichte, mit ihren Wünschen und Befürchtungen, ihren Bildern und Kenntnissen und Unkenntnissen. Informationen stellen wie jedes andere Instrument potentielle Verfügungsgewalt dar. Sie gehören im moralischen Haushalt als solche auf die Seite der Willkür, obwohl sie ebenso dem Abwägen in der Entscheidung dienen können. Das aber erfordert, dass wir auch wissen, was wir wollen, also dass wir daran arbeiten, unserem Wollen Inhalte und Bezüge zu geben.

Damit ist gesagt, dass Bildung für einen vielseitig reflektierten und erfahrenden Erwerb von Wissen und Können angelegt wird. So wird zugleich der Grund bewertet für die Haltung gegenüber den Dingen, nach der sonst die Notschreie vergeblich ausgestoßen werden: „Kreativität“ einerseits, die dann plötzlich doch wieder gebraucht wird, und „Ethik“ andererseits, die eben allein aus abstrakten Kategorien des Verhaltens eher zu Verboten und Verzichtsgeloten gerät, als eine Lebensführung zu bereichern.

Reinhard Schulz entwirft in seiner Antrittsvorlesung aus der Tiefe abendländischer Reflexion und gegen deren problematische Ausblendungen aktuelle Grundlinien eines gelingenden Umgangs mit dem Erwerb von Wissen, in allen seinen Dimensionen. Jede Disziplin, die das in einer lebhaften, das heißt anschaulichen und bewusst erlebenden Begegnung mit einem Gegenüber pflegt, hat dabei einen besondern Rang. Als Biologe liegen ihm die Seiten der Naturwissenschaften, die dem entgegenkommen, wohl besonders nahe. Als Philosoph gibt er der praktizierten Hermeneutik, dem Gespräch, der sokratischen Untersuchung, bevorzugte Bedeutung. Beides trifft im Entscheidenden mit künstlerischer Arbeit zusammen, sei es die literarische Form des Ausdrucks oder Ästhetik und Aisthesis im Sinne einer Kunst des Wahrnehmens und Gestaltens.

Reinhard Schulz stellt seinen Entwurf vor zu dem Zeitpunkt, zu dem die Universität ihn damit beauftragt, genau diese Momente als „Studium fundamentale“ an die Studierenden und deren Fächer heranzutragen.

REINHARD SCHULZ

Bildung! Nein Danke?

Zur Geschichte und Aktualität eines umstrittenen Themas

1. Einblick

Obwohl die Bundesregierung die Bildungsausgaben erhöht hat und der ehemalige Bundespräsident Herzog eine „Bildungs-offensive“ forderte, scheint von Bildung im engeren Sinne immer weniger die Rede zu sein. Präziser formuliert: Es gibt zwar wieder eine öffentlich betriebene Bildungsdebatte, diese wird aber weitgehend ohne Heranziehung des Bildungsbegriffs geführt, der durch andere Begriffe, wie z.B. „Wissensgesellschaft“ und „Medienkompetenz“ oder alle möglichen Arten von Wortverbindungen mit Bildung wie der der „Bildungsressource“, ersetzt wird.

Der Bildungsbegriff teilt mit anderen gegenwärtig eine häufige öffentliche Verwendung findenden Begriffen, wie Bioethik, Menschenwürde oder Zivilgesellschaft, Merkmale der Konturlosigkeit und Unbestimmtheit, wobei man bei keinem der genannten Beispiele genau weiß, ob dies zum Erfolg oder Misserfolg beiträgt. Beim Wissen in Form einer Ansammlung geordneter und kommunizierbarer Fakten, Ideen, Aussagen und Urteile verhält es sich demgegenüber ganz anders als bei der Bildung. Beim Wissen haben wir überhaupt keine Probleme damit, selbstverständlich von einem permanentem Wissenszuwachs auszugehen und uns jeweils benötigte Ausschnitte desselben in gedruckter Buch- oder anderer Speicherform sowie immer häufiger über die neuen Medien mit Hilfe von sogenannten „Such-

maschinen“ netzweit für den täglichen Gebrauch nutzbar zu machen.

Bildung verfügt demgegenüber über einen ambivalenten Bedeutungsvorrat in einem Spannungsfeld zwischen der sozialen Tatsache unserer Bildungseinrichtungen und der reinen Normativität bildungstheoretischer Zielsetzungen, und gewöhnlich weigern wir uns, das mit Bildung Gemeinte geradezu als Verkörperung dieses Spannungsverhältnisses anzuerkennen. Andererseits haben viele keine Schwierigkeiten damit, der jüngst von dem ehemaligen niedersächsischen Kultusminister Wernstedt anlässlich einer Loccumer Tagung aufgestellten Behauptung zuzustimmen, dass wir uns eigentlich dauerhaft in einer „Bildungskatastrophe“ befänden. Woran liegt das?

Jede Bildungsvorstellung hat einen imaginären Überschuss, insofern das damit Gemeinte auch noch anders oder nicht alles gewesen sein könnte. Die normativen Erwartungen sind stets größer oder anders als die jeweilige Bildungssituation oder das jeweilige Bildungsgeschehen es hergibt. Dieses Bewusstsein der Unabschließbarkeit äußert sich in verschiedenen Formen. Alle Bildungsprozesse brauchen Zeit und gelten prinzipiell als nicht vollendbar. Zudem ist jeder Versuch, eine Bildungstradition auf Dauer zu stellen, vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Differenzierung zum Scheitern verurteilt. Zumindest normativ darf in der modernen Welt niemand der Zugang zu Bildungsgütern verwehrt werden. Durch den Abbau überlieferter Bildungsprivilegien kommt es zu einer Demokratisierung und Nivellierung unseres Bildungsverständnisses, das im Hinblick auf die Interdependenz zwischen Fachwissen, Bildungswissen, Lebenswissen und Allgemeinwissen auch praktische Konsequenzen für alle Formen unseres gesellschaftlichen Zusammenlebens hat. In allen Fällen handelt es sich um eine spannungsvolle Einheit historisch gewachsener gesellschaftlicher Umstände und Selbstverständnisse einerseits und uneingelösten normativen Anforderungen andererseits.

Diese Bemerkungen waren notwendig, weil nicht übersehen werden kann, dass die gegenwärtige Selbstbeschreibung der modernen Gesellschaft als „Wissengesellschaft“ einem Grenzfall zustrebt, der dieses für den Bildungsbegriff konstitutive Spannungsverhältnis von Realität und Norm im Hinblick auf einen gegenwärtig immer stärker favorisierten bildungsfernen Zweck aufzuheben droht. Hierbei handelt es sich um die Annahme, dass sich alle jetzigen und zukünftigen Gesellschaftsmitglieder allein am Nutzen orientieren könnten. Eine solche Annahme kollidiert notwendigerweise mit traditionellen Bildungsvorstellungen, wie z.B. der von Schelling in den „Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums“ von 1803 geäußerten: „Alle Regeln, die man dem Studieren vorschreiben könnte, fassen sich in der einen zusammen: Lerne nur, um selbst zu schaffen. Nur durch dieses göttliche Vermögen der Produktion ist man wahrer Mensch, ohne dasselbe nur eine leidlich klug eingerichtete Maschine“ (Schelling 1988, 475). Diese über den Mensch-Maschine-Vergleich herausgestellte Nutzlosigkeit von Bildung für die Menschen hat bis heute nichts von ihrem Charme eingebüßt, macht sie aber unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen umso verdächtiger.

Eine Ahnung von diesem für die gegenwärtige Bildungsdiskussion so wichtig gewordenen Spannungsverhältnisses müssen wohl auch die Veranstalterinnen und Veranstalter einer großen Tagung – früher hätte man vermutlich von einem Bildungskongress gesprochen – gehabt haben, für den viertausend Einladungen an alle im Bildungssektor Tätigen in der Region verschickt worden sind. Die Kolleginnen und Kollegen aus der Pädagogik mögen es mir nachsehen, dass ich mich in bester Absicht dieses sehr aktuellen empirischen Beispiels für meine eigenen Zwecke bediene, für die es mir sehr gut geeignet zu sein scheint. Der Titel dieser Tagung lautet nämlich: „Welche Zukunft hat die Lehrerbildung in Niedersachsen? Lehrerbildungskongress der Carl von Ossietzky Universität am 9. und 10. November 2001“.

**Welche Zukunft hat
die Lehrerausbildung
in Niedersachsen?**



**Lehrerausbildungskongress
der *Carl von Ossietzky*
Universität**

9. + 10. Nov. 2001

Information / Anmeldung:

http://www.uni-oldenburg.de/lib_kongress

Die Ironie der Titelseite des Programms will es so, dass zwischen Titel und Untertitel ein Foto mit acht Buchrücken zu finden ist, auf denen sich nacheinander neben Herbarts Gesammelten Schriften u.a. Titel wie „Perspektiven der Lehrerbildung“, „Reform der Lehrerbildung in Hamburg“ und ganz am Ende „Lehrerausbildung“ finden. Die Veranstalter zeigen sich also geschichtsbewusst, indem sie über diese Buchrücken verteilt von links nach rechts eine Wort- und damit gleichzeitig eine Bedeutungsverschiebung von der Bildung zur Ausbildung anzeigen, ohne dass sich dieses im Programmverlauf chronologisch niedergeschlagen hätte. Schaut man nämlich die Titel der insgesamt dreizehn Diskussionsforen und zehn Arbeitsgruppen durch, ist einander abwechselnd zwanzigmal von Lehrerbildung, achtmal von Lehrerausbildung und einmal von ökonomischer Bildung die Rede. Warum sprechen die Veranstalter also statt von einem Lehrerausbildungs- nicht viel lieber von einem Lehrerbildungskongress? Handelt es sich um einen Tribut an den Zeitgeist, weil der Bildungs- allmählich zu Gunsten des Ausbildungsbegriffs ausgemustert wird oder eine begriffliche Unschärfe, wobei die Gruppe der professionellen Bildungsexperten, nämlich Pädagoginnen und Pädagogen aus Schule und Hochschule, zwischen Lehrerbildung und Lehrerausbildung nicht mehr scharf trennt und diese Diskussion womöglich lieber der Philosophie überlässt?

Dieser Befund überrascht nicht, geht er doch aus einem seit dem 19. Jahrhundert bestehenden Konflikt hervor, der auf die dort vollzogene Trennung von Ausbildung und Bildung zurückzuführen ist. Die inhaltliche Bestimmung von Bildung war in der neuzeitlichen Subjektivitätsphilosophie von Descartes bis Hegel fest verankert. Sobald es zu einer Abkehr von dieser tradierten Metaphysik kommen würde, musste sich daher die Auffassung von Bildung radikal mitverändern. Das überlieferte Bildungsideal war und ist immer auch ein Persönlichkeitsideal. Nur solange an dem einen festgehalten wird, kann sich auch das andere behaupten. Das 19. Jahrhundert markiert hierbei einen Wendepunkt, der kurz gesagt von der Subjektivität der Bil-

derung zur Objektivität der Ausbildung führte. An die Stelle der zweckfreien Menschenbildung im Sinne einer ganzheitlichen Ausbildung aller Kräfte tritt eine Fülle von „Bildungen“ im Sinne einer möglichst vielseitigen Sachbildung. Das Ziel besteht nicht länger in der Selbstbehauptung gebildeter Menschen in wechselnden Situationen und Konstellationen, sondern in der Aneignung von nützlichen Kenntnissen, um in dieser Welt Erfolg zu haben.

„Jeden derartig auszubilden, dass er von seinem Maß von Erkenntnis und Wissen das größtmögliche Maß von Glück und Gewinn hat. Ein jeder müsse sich selbst genau taxieren können, er müsse wissen, wie viel er vom Leben zu fordern habe. Der ‚Bund von Intelligenz und Besitz‘, den man nach diesen Anschauungen behauptet, gilt geradezu als eine sittliche Anforderung. Jede Bildung ist hier verhasst, die einsam macht, die über Geld und Erwerb hinaus Ziele steckt, die viel Zeit verbraucht: man pflegt wohl solche andere Bildungstendenzen als ‚höheren Egoismus‘ als ‚unsittlichen Bildungsepikureismus‘ abzuthun“ (Nietzsche 1980, 667).

Es ist bemerkenswert, dass diese provokante Bemerkung Nietzsches bezüglich des Unterschiedes zwischen Ausbildung und Bildung nach beinahe 150 Jahren nichts von ihrer Aktualität eingebüßt hat. Gegenwärtig kann sie sogar als Kommentar für den an den Hochschulen propagierten Übergang vom „epikureischen“ Einzelforscher der Vergangenheit zum gewinnstrebenden Wissenschaftsunternehmer der Zukunft gelesen werden.

Bezogen auf das angesprochene aktuelle Problem einer zukünftigen Lehrerausbildung bzw. Lehrerbildung ist aus der Perspektive des humanistischen Bildungsideals Ausbildung nur dann gleichzeitig auch Bildung, wenn sie den einzelnen Menschen nicht auf seine Funktion in der Gesellschaft, also z.B. Fachlehrerin oder Fachlehrer zu sein, reduziert, sondern auch eine persönliche Freiheit des Sich-Selbst-Entscheiden-Könnens für not-

wendig hält. Durch diesen Unterschied war historisch u.a. die Entgegensetzung von allgemeinem und beruflichem Schulwesen motiviert. Alle Anzeichen für eine zukünftige, womöglich konsekutive, nach Bachelor und Master aufgeschlüsselte Lehrerausbildung, die einer der Gegenstände des angesprochenen Lehrerausbildungskongresses ist, deuten darauf hin, dass diese Unterscheidungen eingeebnet werden bzw. unter den gegenwärtigen Rahmenbedingungen der Ökonomisierung zu einer Dominanz von objektiven Ausbildungszielen gegenüber subjektiven Bildungszielen führen. Um etwas genauer ermessen zu können, was dabei auf dem Spiel stehen könnte, will ich im Folgenden kurz auf den Anfang der abendländischen Bildungs-idee zurückblicken.

2. Rückblick

Das Höhlengleichnis in Platons „Staat“ symbolisiert als Anfang der abendländischen Bildungstheorie die Scheidung zwischen dem Bereich des sinnlich Wahrnehmbaren, was dem Inneren der Höhle entspricht, und den eigentlich beständigen und von Zeit und Wandel nicht betroffenen Wesenheiten, die durch das Außerhalb der Höhle symbolisiert werden. Paideia, Bildung, ist der Sinn des ganzen Gleichnisses: nämlich der Vorgang, dass die Menschen von der Höhle weg umkehren zum wahrhaft beständigen Seienden. Ich beschränke mich auf die zweite Phase des Höhlengleichnisses, nämlich die Befreiung der Gefesselten, die sich durch ihr gewohnheitsmäßiges Eingelebt- und Eingerichtet sein in der praktischen Alltagswelt der Höhle ihrer Fesseln nicht bewusst sind. Die Befreiung beginnt damit, dass in der Höhle einem der Gefangenen die Fesseln abgenommen werden, was ohne fremde Hilfe nicht möglich gewesen wäre. Kant erklärt diesen Vorgang Jahrhunderte später in der Schrift „Über Pädagogik“ mit dem Satz: „Der Mensch ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muß“ (Kant 1975, 691 ff.).

Der so Befreite verspürt allerdings zunächst keine Erleichterung, nachdem ihm die Fesseln abgenommen worden sind. Die Befreiung wird vielmehr als Erschütterung der Doxa erlitten, d.h. der gewohnten Meinung und Überzeugung und des Sichwohlfühlers im Vertrauten. Entgegen unserem alltagssprachlichen negativen Verständnis von Enttäuschung lehrt uns Plato an dieser Stelle, dass die Enttäuschung das wichtigste Durchgangsstadium zum Lernen ist. Statt belehrt zu werden muss dabei der Lernende an den neuen Zustand erst gewöhnt werden. Eingewöhnung und Belehrung sind aber nicht dasselbe. Die Eingewöhnung macht eigene Erfahrungen notwendig, während die Belehrung auf theoretischer Mitteilung und Informationen beruht.

Der Streit der Sophisten mit den Philosophen hatte sich an der Frage nach dem wahren Wesen der Belehrung entfacht, wobei die sophistische Alternative lautete: Entweder ich weiß das zu Lernende noch nicht und dann wird es mir beigebracht oder ich weiß es schon, dann brauche ich es nicht mehr zu lernen. Platon behauptet dagegen, dass wir überhaupt nur lernen können, wenn wir das zu Lernende bereits in einer gewissen verborgenen und verdeckten Weise schon wissen. Laut Aristoteles beruht alles Lehren und verständige Lernen auf einer Vorkenntnis in Bezug auf die zu lernende Sache. Der Begriff des Wissens verliert dabei seine Eindeutigkeit. Dieser Verlust ist auch für unser heutiges Verständnis von Wissen noch überaus lehrreich. Gerade weil wir unter den neuzeitlichen Rahmenbedingungen Wissen nahezu ausschließlich mit wissenschaftlichem Wissen identifizieren, sind Wissen und Bildung in einen Gegensatz getreten, den es in dieser Weise für die Griechen noch gar nicht gab. Die Verhältnisse haben sich geradezu umgekehrt. Während der Wissenserwerb in der Antike überhaupt nicht losgelöst von einem bestimmten Bildungsgang gedacht werden konnte, betreiben wir „Bildung als Wissenschaft.“ Hierbei handelt es sich um eines der Mißverständnisse, das zu der schon angesprochenen Bildungskatastrophe erheblich beiträgt und mir der Hauptgrund für die grassierende Langeweile zu sein scheint, die

in unseren Schulen und Hochschulen herrscht und von der später noch die Rede sein wird.

Für die Griechen gab es einerseits das latente Vorwissen, das z.B. ein Sklave in dem Dialog „Menon“ schon hatte, als es Sokrates durch gezieltes Fragen in ihm weckte, und es gibt andererseits das explizite Wissen. Beides wird als Wissen bezeichnet, der Unterschied wird jedoch durch den jeweiligen Weg des Lernens aufgezeigt, der zwischen diesen beiden Arten des Wissens liegt – ein Unterschied, der aber von den Sophisten bestritten wird. Gegenüber dem Vorwurf seine Gesprächspartner in die Aporie zu treiben, verhilft Sokrates mit mäeutischer Kunst dem Wissen in einer Umkehr der ganzen Seele in einer bestimmten geistigen Gestalt ans Licht zu kommen.

„Sokrates. Es wäre demnach die Bildung eine Kunst der Umkehrung dieses Organs, die Art und Weise nämlich, wie es am leichtesten und wirkungsvollsten umgewendet wird, nicht aber eine Kunst, die darin bestände, ihm diese Sehkraft erst einzupflanzen; diese hat er vielmehr schon; es ist nur nicht nach der richtigen Seite hingewendet und blickt nicht dahin, wohin es sollte, und dass dies geschehe, das ist eben, was unsere Kunst der Erziehung bewirken will. *Glaukon. So scheint es*“ (Platon 1988, 275).

Das Höhlengleichnis ist nichts anderes als diese geistige Geburt des eigentlichen Menschen, veranschaulicht durch den Heraustritt des Befreiten aus der Höhle. Bildung ist notwendigerweise schmerzhaft, weil sie eben durch die Aporie hindurchgehen muss. Nur wenn gewohnte Meinungen, Überzeugungen, Gefühle oder Gefühlshaltungen erschüttert werden, wird der Betreffende auch zu einem Fragenden als wichtigster Voraussetzung zur Ermöglichung eines Bildungsprozesses.

Bis hierher hat die platonische Tradition einen auch noch für unser heutiges Bildungsverständnis produktiven Sinn. Bei der letzten Stufe des Höhlengleichnisses mit dem Blick in die alles

Seiende erhaltende und offenbar machende Sonne außerhalb der Höhle als Metapher für die platonische Ideenlehre ist das nicht mehr der Fall. Für diese Wesensschau bedarf es nämlich des durch diese Sonne geblendeten menschlichen Sinnesorgans Auge nicht mehr. Um Einblick in das Reich der Ideen zu nehmen, bedarf es keiner optischen Hilfsmittel. Auch Blinde können innerhalb dieses Idealismus mit Hilfe von Mathematik und begrifflichem Essentialismus zum Ursprung der Dinge vordringen. Seit Platon werden „aisthesis“ (Wahrnehmung) und „aletheia“ (Offenbarkeit) beständig gegeneinander ausgespielt. Ein nicht beizulegender Streit, der auch Konsequenzen für den Bildungsbegriff hat: auf der einen Seite der Augenschein und die Erfahrung mit der pädagogischen Empirie und auf der anderen Seite die bildungstheoretischen Normen, die über diese Empirie hinaus gehen.

In der Neuzeit hat es eine ganze Fülle von Vermittlungsversuchen gegeben, diesen Gegensatz analog oder in Fortführung zum platonischen Höhlengleichnis fortzuschreiben oder aufzuheben. So heißt es ganz am Anfang von Hegels „Phänomenologie des Geistes“:

„Der Anfang der Bildung und des Herausarbeitens aus der Unmittelbarkeit des substantiellen Lebens wird immer damit gemacht werden müssen, Kenntnisse *allgemeiner* Grundsätze und Gesichtspunkte zu erwerben, sich nur erst zu dem *Gedanken* der Sache *überhaupt* heraufzuarbeiten, nicht weniger sie mit Gründen zu unterstützen oder zu widerlegen, die konkrete und reiche Fülle nach Bestimmtheiten aufzufassen und ordentlichen Bescheid und ernsthaftes Urteil über sie zu erteilen zu wissen“ (Hegel Bd. 3 1969-71, 13/14).

Es ist unschwer zu erkennen, dass sowohl Platon wie Hegel den Ursprung der Bildung als Distanznahme von unserer Naturbeschaffenheit wie auch von den alltäglichen eingespielten Konventionen unseres Alltagslebens bestimmen. Bildung ist ein unnatürlicher Vorgang und so nur dem Menschen möglich.

Statt die verschiedenen Varianten dieser Reflexionsfigur in den Bildungskonzepten der neuzeitlichen Subjektivitätsphilosophie gegenüberzustellen, soll im folgenden einer anderen Spur nachgegangen werden, die sich als ebenso folgenreich für unser gegenwärtiges Bildungsverständnis herausgestellt hat, nämlich ein Seitenblick auf die parallel laufende Erfolgsgeschichte der Naturwissenschaften.

3. Seitenblick

Hans-Georg Gadamer nimmt im ersten Teil seines 1960 veröffentlichten Hauptwerkes „Wahrheit und Methode“ eine breit angelegte Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff vor (Gadamer Bd. 1 1986, 9-24). Die beiden wichtigsten Gesprächspartner sind dabei der Philosoph Hegel (Gadamer Bd. 1 1986, 16-20) und der Naturwissenschaftler Helmholtz (Gadamer Bd. 1 1986, 11-14, 20-23). In einer wahrscheinlich 1956 entstandenen, unveröffentlichten Urfassung von „Wahrheit und Methode“, die Gadamer im Rahmen einer Ausstellung anlässlich seines achtzigsten Geburtstages der Universitätsbibliothek Heidelberg geschenkt hat, war von Hegel noch gar nicht die Rede. Jean Grondin hat an Hand einer Untersuchung dieser Urfassung (Grondin 1994, 1-23) m.E. überzeugend nachgewiesen, dass das ursprüngliche Motiv von „Wahrheit und Methode“ auf einen Gedanken von Helmholtz zurückgeht, in dem, paradox formuliert, die methodische Eigenart der Geisteswissenschaften gerade in ihrem nichtmethodischen Charakter gesehen wird.

„Ueberblicken wir nun die Reihe der Wissenschaften mit Beziehung auf die Art, wie sie ihre Resultate zu ziehen haben, so tritt uns ein durchgehender Unterschied zwischen den Naturwissenschaften und den Geisteswissenschaften entgegen. Die Naturwissenschaften sind meist im Stande ihre Inductionen bis zu scharf ausgesprochenen allgemeinen Regeln und Gesetzen durchzuführen, die Geisteswissenschaften dagegen haben es

überwiegend mit Urtheilen nach psychologischem Tactgefühl zu thun“ (Helmholtz 1884, 132).

Diese Anfangsthese von „Wahrheit und Methode“, die Gadamer bemerkenswerterweise von einem Naturwissenschaftler übernommen hat, wird dann weniger für die Unterscheidung von Natur- und Geisteswissenschaften als vielmehr für das Verständnis des Bildungsbegriffs bis heute eminent aufschlussreich und dies in mindestens vier Hinsichten.

Gadamer überspringt bzw. umgeht auf provozierende Weise die epistemologische Diskussion um die methodische Eigenart der Geisteswissenschaften im Gegensatz zu den Naturwissenschaften, wie sie u.a. von Dilthey und dem Neukantianismus geführt worden ist. Er greift sodann auf die humanistische Bildungstradition zurück, deren Verfall er durch die Alleinherrschaft der naturwissenschaftlichen Methodenidee verursacht sieht. Weiterhin wirft Gadamer Kant eine verhängnisvolle Ästhetisierung der Grundbegriffe dieser humanistischen Tradition in der „Kritik der Urteilskraft“ vor, die diesen Begriffen ihre ursprüngliche Erkenntnisfunktion genommen hätten und letztendlich folgt Gadamer in der späteren Druckfassung von „Wahrheit und Methode“ mehr Hegel als Schleiermacher („Wenn wir als Aufgabe erkennen, mehr Hegel als Schleiermacher zu folgen, muss die Geschichte der Hermeneutik ganz neu akzentuiert werden“ Gadamer Bd. 1 1996, 177.), weil Hegel durch die Integration von Geschichte und Gegenwart für die Geschichtsträchtigkeit des Verstehens ein adäquateres Modell geliefert habe, als Schleiermacher mit seiner Rekonstruktion und Reproduktion der Vergangenheit. Am Ende des ersten Abschnitts des ersten Teils von „Wahrheit und Methode“ steht klipp und klar:

„Der Begriff der Bildung, der damals zu beherrschender Geltung aufstieg, war wohl der größte Gedanke des 18. Jahrhunderts, und eben dieser Begriff bezeichnet das Element, in dem die Geisteswissenschaften des 19. Jahrhunderts leben, auch

wenn sie das erkenntnistheoretisch nicht zu rechtfertigen wissen“ (Gadamer Bd. 1 1986, 15).

Für mein Thema ist aufgrund dieser Komposition von Gadamers Hermeneutik festzuhalten, dass er dabei zwei Aspekte des Bildungsbegriffs besonders hervorhebt: den *ästhetischen* und den *historischen*. Ästhetisch wird die humanistische Bildungstradition kritisch gegen Kant rehabilitiert, historisch wird Hegels Bildungsgang des Geistes kritisch gegen Schleiermacher ins Spiel gebracht. Das Bindeglied zwischen beiden ist das Taktgefühl, was den Gebildeten gegenüber dem Wissenschaftler auszeichnet und was Helmholtz als Unterscheidungsmerkmal zwischen Natur- und Geisteswissenschaften hervorgehoben hatte. Es kann in diesem Zusammenhang nur vermutet werden, dass Helmholtz wiederum auf Wilhelm von Humboldt zurückgegriffen haben könnte, auf den ja bekanntlich immer dann, wenn von Bildung die Rede ist, wenigstens einmal hingewiesen werden sollte. In seinem Werk ist oft vom Takt die Rede, und ich möchte nur eine Stelle hervorheben; dort heißt es:

„Denn mit nur irgend geübtem Takte fühlt man jetzt bald, dass [...] der Verstand überwiegend seyn muss, aber freilich nicht derjenige, welcher im Denken die Tiefen der Dinge ergründet, und im Handeln nach langsamer Ueberlegung verfährt, sondern der, welcher schnell auffasst, treffend bemerkt, mit Gewandtheit Mittel auffindet, mit Klugheit sie dem Zweck anpasst, und mit rücksichtsloser Kälte seine Entschlüsse ins Werk richtet“ (Humboldt 1980, 450).

Es ist unschwer zu erkennen, dass Humboldt hier ein drittes Vermögen neben dem wissenschaftlichen Erkennen und dem praktisch-ethischen Handeln im Blick hat, für das der „geübte Takt“ maßgebend ist. Es handelt sich um ein Urteilsvermögen, das Gadamer später das „hermeneutische Bewußtsein“ nennen wird, dem aus „unvorhersehbare(n) Konstellationen [...] fruchtbare Idee(n)“ eingegeben werden (Gadamer Bd. 2 1986, 228) bzw. „Entschlüsse ins Werk richtet“, wie Humboldt es nennt.

Für Gadamer ist der „Takt“ ein Vermittlungsbegriff, über den erstens die ästhetische und historische Funktion der Bildung verbunden und zweitens der Sinnbegriff mit Inhalt gefüllt wird.

„Was Helmholtz Takt nennt, schließt Bildung ein und ist eine Funktion sowohl ästhetischer wie historischer Bildung. Man muß für Ästhetisches wie für Historisches Sinn haben oder den Sinn gebildet haben, wenn man sich auf seinen Takt in der geisteswissenschaftlichen Arbeit soll verlassen können. [...] Was die Geisteswissenschaften zu Wissenschaften macht, läßt sich eher aus der Tradition des Bildungsbegriffs verstehen als aus der Methodenidee der modernen Wissenschaft. Es ist die *humanistische Tradition*, auf die wir zurückverwiesen werden. Sie gewinnt im Widerstand gegen die Ansprüche der modernen Wissenschaft eine neue Bedeutung“ (Gadamer Bd. 1 1986, 23).

Nicht zu übersehen ist aber auch, dass Gadamer die von ihm vorgenommene Rehabilitierung der humanistischen Bildungstradition als Widerstand gegen die Vor- oder Alleinherrschaft der Naturwissenschaften verstanden wissen will, was erst in den Weiterentwicklungen von „Wahrheit und Methode“, wie sie sich in den Gesammelten Werken 2 finden, dort bezogen auf ein gemeinsames sprachliches Fundament von Geistes- und Naturwissenschaften, abgemildert wird.

Zu Beginn von „Wahrheit und Methode“ wird dagegen Bildung ganz eindeutig am ästhetischen und historischen Sinn geisteswissenschaftlichen Arbeitens festgemacht, das z.B. zwischen schön und hässlich, gut und schlecht, Vergangenheit und Gegenwart sowie zukünftig möglich oder unmöglich sehr wohl taktvoll zu unterscheiden bzw. zu urteilen weiß, ohne eine streng wissenschaftliche Begründung dafür liefern zu können. Während Gadamer den Hinweis auf das Taktgefühl von Helmholtz bezogen hatte, beruft er sich auf Hegel, wenn es um die Verallgemeinerung des je eigenen Gesichtspunktes geht, ohne die Bildung nicht auskommt. Dies betrifft sowohl die Möglichkeit zur Einnahme eines anderen Standpunktes als des eigenen

wie auch das Zusammenziehen des von den natürlichen Sinnen Gelieferten zu einem allgemeinen Sinn. „Ein allgemeiner und gemeinschaftlicher Sinn – das ist in der Tat eine Formulierung für das Wesen der Bildung, die einen weiten geschichtlichen Zusammenhang anklingen läßt“ (Gadamer Bd. 1 1986, 23) Von Hegel kann man dabei, wie schon angesprochen, lernen, dass dieser Sinn ohne eine Entfremdung von der unmittelbaren Wirklichkeit nicht zu haben ist.

„Der Mensch ist durch den Bruch mit dem Unmittelbaren und Natürlichen gekennzeichnet, der durch die geistige, vernünftige Seite seines Wesens ihm zugemutet ist. „Nach dieser Seite ist er nicht von Natur, was er sein soll“ – und deshalb bedarf er der Bildung. „[...] Es ist das allgemeine Wesen der menschlichen Bildung, sich zu einem allgemeinen geistigen Wesen zu machen. Wer sich der Partikularität überläßt, ist ungebildet, z.B. wer seinem blinden Zorn ohne Maß und Verhältnis nachgibt. Hegel zeigt, daß es einem solchen Menschen im Grunde an Abstraktionskraft fehlt: er kann nicht von sich selbst absehen und auf ein Allgemeines hinsehen, von dem her sich sein Besonderes nach Maß und Verhältnis bestimmte“ (Gadamer Bd. 1 1986, 17/18).

Hegel erkennt Bildung als eine Gestalt des „entfremdeten Geistes“. Im ästhetisch und historisch gebildeten Bewusstsein ist die Kunst bzw. Geschichte dem schönen oder hässlichen Schein der Wirklichkeit bzw. der Gegenwart entgegen gesetzt. In dieser Denkbewegung kann man die Grundfigur des platonischen Höhlengleichnisses wiedererkennen, bei der der Übergang von der Höhle ins Freie durch eine „Erhebung zur Allgemeinheit, Abstandnahme von der Partikularität des unmittelbaren Annehmens und Verwerfens, Geltenlassen von solchem, was nicht der eigenen Erfahrung oder Vorliebe entspricht“ geprägt ist (Gadamer Bd. 1 1986, 90). Alles dies sind Bestimmungen Gadamers, die genauso gut bei Platon und eben auch bei Helmholtz in seiner akademischen Festrede hätten stehen können bzw. in ähnlicher Weise stehen.

Aber lassen diese so beschriebenen Abstraktionsleistungen sich tatsächlich bloß für die historisch-ästhetische Bildung anführen oder können sie nicht auch im Bereich der Naturwissenschaften gefunden werden? Ich meine ja und halte die von Gadamer getroffene Unterscheidung insofern für willkürlich, weil sie den bildenden Charakter der Naturwissenschaften unterschlägt. Auch die von Gadamer angeführten drei Bestimmungen von Bildung können ohne weiteres in den Naturwissenschaften vorgefunden werden. Die „Erhebung zur Allgemeinheit“ verkörpert der naturwissenschaftliche Gesetzesbegriff, das „Annehmen und Verwerfen“ geschieht auch in der naturwissenschaftlichen Hypothesenbildung und die „Geltung unabhängig von der eigenen Erfahrung“ wird mit der Reproduzierbarkeit naturwissenschaftlicher Daten angestrebt. Auch die Naturwissenschaften haben eine „humanistische“, auf den Bildungsprozess des Menschen bezogene Relevanz, die sich durch mindestens fünf weitere Aspekte erhärten lässt, nämlich die menschliche Natürlichkeit sowie die kreatürliche Herkunft des Menschen als Gegenstand naturwissenschaftlicher Forschung, die Erfahrung einer widerständigen natürlichen Welt im naturwissenschaftlichen Experiment, die Abhängigkeit der eigenen Existenz von vorausliegenden irdischen und kosmologischen Bedingungen, der alltägliche Umgang mit Technik, der ohne naturwissenschaftliche Kenntnisse unverstanden bliebe bzw. es meistens auch bleibt und schließlich die historische und ästhetische Bildungsqualität der Naturwissenschaften selbst. Statt länger das Gegenüber von Geistes- und Naturwissenschaften zu propagieren, erscheint es mir sinnvoller, die „beiden Kulturen“ als Bestandteile von beide übergreifende historische Kulturwissenschaften aufzufassen. Da diesen Aspekten im Rahmen dieses Beitrages nicht im Einzelnen nachgegangen werden kann, möchte ich an einem abschließenden Beispiel die Dramatik der Vernachlässigung dieser Verbindungslinie illustrieren und eine vermutlich wenig ermutigende Zukunftsbilanz für den Bildungsbegriff ziehen.

4. Ausblick

Der „unverbesserliche Dichter“ Durs Grünbein hat einen großartigen Essay über Charles Darwin mit dem Titel „Mit Darwins Augen“ geschrieben (Grünbein 2001). Dieser Text kommt zur rechten Zeit, weil eine schon seit Monaten mit täglichen Neuheiten aufwartende landesweit geführte Debatte über die klinische Tragweite und die ethischen Grenzen der embryonalen Stammzellforschung sich von Zeit zu Zeit auch auf den Darwinismus als neues gesellschaftliches Paradigma beruft. Man kann auch pointierter sagen, der Darwinismus macht neuerdings den Literaten, Künstlern, Philosophen und Kulturwissenschaftlern in den Feuilletons Konkurrenz bzw. fordert diese Personengruppe zu Stellungnahmen über die Naturwissenschaften und ihre neuesten Errungenschaften heraus. Mit Durs Grünbein hat nun ein Literat für Darwin gegen den Darwinismus bzw. dasjenige, was dafür ausgegeben wird, Partei ergriffen.

„Der Gedanke an das Auge läßt mich am ganzen Körper erschauern“, schrieb Charles Darwin einmal. [...] Auch wenn zu Darwins Zeit das Auge längst zum Organ profanisiert war, dem nicht mehr Theologie, sondern nur mehr Physiologie beikam, so war sein Ruf als Fenster der Seele doch immer noch populär. Nicht nur den unverbesserlichen Dichtern galt es als jenes Schloß am Sesam, der sich wie auf ein Zauberwort – mit einem Augenaufschlag – öffnete, bereit für die Wunder aus Tausend-undeiner Nacht: jener da draußen in der unabsehbaren Welt in all ihrer Vielfalt und jener im Innern, wo solche Vielfalt ein zweites All erzeugte“ (Grünbein 2001).

Darwin hat im 19. Jahrhundert den Versuch unternommen im Rahmen einer Schule des Sehens zu einer „Philosophie der Zoologie“ zu kommen. Jeder seiner theoretischen Synthesen ging eine umfangreiche Sichtung der biologischen Formen und ihrer Abweichungen voraus. So wie der Kunsthistoriker aus einer Anzahl von Scherben den Stil einer Epoche zu erkennen versuchte, trug Darwin seine Erfahrungen aus Geographie, Palä-

ontologie und vergleichender Anatomie und Physiologie zusammen, um auf ein alle diese Beobachtungen durchwaltendes Evolutionsgeschehen zu schließen. Auch in dieser grandiosen theoretischen Distanznahme Darwins angesichts einer schier unüberschaubaren Formenvielfalt läßt sich das Strukturmerkmal von Bildung erkennen, von dem vorher im Hinblick auf eine Traditionslinie von Platon bis Hegel die Rede gewesen ist. Mehr noch, in Darwins Person sind die die herkömmlichen Unterscheidungen von Natur- und Geisteswissenschaften unterlaufenden Merkmale von ästhetischer, historischer und wissenschaftlicher Bildung aufs engste vereinigt. Sein Beispiel ist daher besonders gut geeignet, um an einer starren Entgegensetzung von Bildung und Wissenschaft, wie sie von Helmholtz und Gadamer hervorgekehrt worden ist, zu rütteln.

Auch heute noch lernen Studierende der Biologie vergleichende Anatomie und Physiologie in Botanik und Zoologie, die sich aber kontinuierlich auf dem Rückzug befinden gegenüber den modischeren Teildisziplinen Molekularbiologie und Genetik. Verlangsamten lässt sich dieser Rückgang gegenwärtig nur, weil auch Zoologie und Botanik Perspektiven für eine Ökonomisierung eröffnen, d. h. sich zu einem lukrativen Industriezweig machen lassen, wie dies augenblicklich bei dem Interesse an „Biodiversität“ der Fall zu sein scheint. Hierbei wird die lebendige Natur zur Fundgrube bisher unbekannter nützlicher chemischer „Erfindungen“ in bisher noch nicht beschriebenen Organismen. Der molekulare Zweig der Biologie verdankt dagegen schon länger sein gesellschaftliches Interesse im Guten wie im Schlechten vor allem dem ökonomischen Gewinnstreben, das das Organische zum Material neutralisiert und die Biologie ihres für Darwin so wichtigen phänomenologischen Charakters beraubt. Wenn ich daher von dem Bildungswert der Naturwissenschaften gesprochen habe, wird dieser u.a. davon abhängig sein, ob es gelingen kann, den ästhetischen und historischen Charakter der Gegenstände der Naturwissenschaften in den Lehrplänen zu betonen bzw. überhaupt erst zu etablieren. Die augenblicklichen Tendenzen in diesen Wissenschaften spre-

chen allerdings unter dem Vormarsch der Informationstechnologien und der Etablierung neuer Wissenschaften wie der Bioinformatik eindeutig dagegen und werfen ganz neue Probleme für das Verstehen der Naturwissenschaften, vor allem bei Nichtnaturwissenschaftlern, auf.

Nie zuvor in der Geschichte der Naturwissenschaften ist dem Auge des Betrachters, zumal dem des Laien, so wenig geboten worden. Nie zuvor hat es einen solchen Erfindungsreichtum bei der Illustration des Nichtmehrdarstellbaren gegeben.

„Darin liegt das Paradoxon des gegenwärtigen Wissenschaftsbetriebes. Der Preis für die Vertiefung des Wissens, das Vordringen in die kleinsten Zellstrukturen, geht einher mit der Krisis der Abbildung. Das Auge hungert beim Festmahl der Fakten. Der interessierte Zaungast langweilt sich bei der täglichen Präsentation frischer Einsichten in den Bauplan von Mensch und Natur“ (Grünbein 2001).

Um die Naturwissenschaften für ein interessiertes Publikum aus dieser selbstverschuldeten Langeweile zu befreien, müßte man ihnen etwas von dem zurückgeben, was einmal unter Bildung als zentraler Utopie der Moderne verstanden worden ist. Doch woher soll dieser Impuls kommen? Und hat sich, schlimmer noch, diese Langeweile nicht über das gesamte wissenschaftsbasierte Schulsystem ausgebreitet? Kritik in dieser Richtung gibt es jedenfalls in Hülle und Fülle. Wenn man sich jedoch die Verbesserungsvorschläge anschaut, geht es fast ausschließlich um die Lebensferne und mangelnde Nützlichkeit und Internationalität der in den Schulen und Hochschulen erworbenen Kenntnisse. Ich will nur zwei Beispiele heranziehen: 1999 veröffentlichte das Bundesministerium für Bildung und Forschung den Abschlußbericht zum *Bildungs-Delphi* unter dem Titel: „Potentiale und Dimensionen der Wissenschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen“ (Bundesbildungsministerium 1999) und im Juli 2001 veröffentlichte die Niedersächsische Staatskanzlei „Bildungspolitische Leitlinien –

Grundverständnis zukünftiger Bildung“, in denen es u.a. heißt: „Der Übergang in die Wissensgesellschaft verlangt Veränderungen und eine zukunftsorientierte Modernisierung des gesamten Bildungssystems“ (Niedersächsische Staatskanzlei 2001). Dabei stehen zwei Gesichtspunkte im Vordergrund: „Die Herausforderungen der neuen Informations- und Kommunikationsmedien (IuK) und ihre Bedeutung für neue Lernformen in der Schule“ und „Regionen des Lernens – Förderung regionaler Bildungskonferenzen“ (Niedersächsische Staatskanzlei 2001). Gemeint sind die neuen Medien und der Wettbewerb. Beiden Stellungnahmen ist gemeinsam, dass das Bildungssystem im Hinblick auf einen vielfach beschworenen „Reformstau“ hinter den wissenschaftlich-technischen und ökonomischen Veränderungen zurückbleibt. Oder, wie Jürgen Rüttgers es bereits 1997 un-nachahmlich auf den Punkt gebracht hat: „Bildung wird die neue soziale Frage des 21. Jahrhunderts“ (Rüttgers 1997, 50). Bildung der Zukunft ist gemäß diesem Verständnis also eine notwendige Reaktion auf die weltweiten ökonomischen Entwicklungen und steht in deren Dienst.

Wo es jedoch um einen einerseits so zentralen und emphatischen und andererseits so vagen Begriff wie Bildung geht – und das sollten meine Ausführungen zeigen – wurzeln unsere zukünftige Bildungsreformen betreffenden Entscheidungen in Grundüberzeugungen, die wissenschaftlich weder veranlasst noch überprüft werden können, sondern politisch gesetzt werden müssen. Wenn es unserer Gesellschaft jedoch an dem Mut fehlen sollte zu sagen, wer wir, d. h. unsere zukünftige Gesellschaft sein wollen, werden uns aber die Wissenschaften, hier in Gestalt der neuen Informations- und Biotechnologien, auch nicht sagen können, was wir sollen wollen. „Learning by Doing“ mit dafür geeigneten „Tools“ zum Erwerb von nützlichen „Schlüsselkompetenzen“ wird die uns bedrängenden Zukunftsfragen nicht beiläufig mitbeantworten. Mittlerweile ist von einem weltweiten Bildungsmarkt die Rede, auf dem zukünftig verstärkt um Bildungsgüter als Handelsware konkurriert wird und der ganz neue Machtverhältnisse in Konkurrenz um

diese Güter hervorbringen wird. Analog der Aussage des Soziobiologen E. O. Wilson: „Vor allem darf [...] die Lehre der Ethik nicht denen überlassen bleiben, die lediglich weise sind“ (Wilson 1980, 14), wird hier Bildung nicht länger denjenigen überlassen, die lediglich gebildet sind oder sich dafür halten.

Die Lage erscheint aussichtslos, sich angesichts dieser Entwicklungen noch auf Bildungstraditionen zu berufen, die der funktionalen Differenzierung der modernen Gesellschaft längst zum Opfer gefallen zu sein scheinen. Es bleibt das skeptische Resümee, dass meine vor allem historischen Überlegungen zum Bildungsbegriff zunächst einmal die Funktion haben sollten, die Erinnerung an diesen Begriff wachzuhalten. Der immer dynamischere Zivilisationsprozess führt zu einem erhöhten Wachstum von Traditionsbeständen, die zukünftig bedeutungslos werden oder werden könnten. Ich fürchte, der Bildungsbegriff in seiner humanistischen Tradition gehört schon jetzt dazu. Das soll an der von mir beispielhaft angesprochenen Qualität des Bildungscharakters einer zukünftig veränderten, auf einer Vielfalt von Wahrnehmungen und Erfahrungen aufgebauten Ausbildung in den Naturwissenschaften nichts ändern an deren Realisierung ist hingegen unter den gegenwärtigen Bedingungen zu zweifeln. Denn für den Erfolg der Natur- und besonders der Biowissenschaften als hegemonialer Kulturform wäre die an dem Beispiel Darwins aufgezeigte Ästhetisierung und Historisierung der Naturwissenschaften als Kulturwissenschaften wahrscheinlich nur hinderlich. Der immer offensivere Erlösungseifer der Biowissenschaften drängt sich mehr und mehr in den Vordergrund und der skeptische Widerstand schwindet umgekehrt proportional zum beschworenen ökonomischen Nutzen, wie die Biogenetik-Debatte in diesen Tagen zeigt. Statt an persönlicher Bildung scheinen wir momentan mehr an der Verbesserung unserer genetischen Ausstattung interessiert zu sein.

Der Bildungsbegriff würde damit wie andere prominente Beispiele vor ihm (man denke z.B. an den Geist und die Seele)

zukünftig nur noch in der Philosophiegeschichte archiviert werden müssen, damit seine Zukunft zumindest in der Erinnerung gesichert bleibt. Angesichts der schmerzlichen, enttäuschenden, ja aporetischen Bedeutungsstruktur dieses Begriffes seit Plato sollten wir allerdings unter den gegenwärtigen sich „biopolitisch“ apostrophierenden Bedingungen eines nicht vergessenen: Nur in unnatürlicher Einstellung lassen sich Fragen entwickeln, die Bildung und Philosophie, ja selbst Naturwissenschaft erst möglich machen. Von einer Bildungsoffensive, die statt auf Konkurrenz auf Koexistenz, statt auf Geldtausch auf Ideenaustausch, statt auf ökonomischer Nutzenmaximierung auf der Erhaltung unserer natürlichen Lebensbedingungen und statt auf der beharrlichen Verwissenschaftlichung auf Verständigungsvielfalt zwischen verschiedenen Wissens- und Kulturformen ausgerichtet sein sollte, sind wir m.E. gegenwärtig weiter denn je entfernt. Wenn es zutrifft, dass Bildung tatsächlich die zentrale Utopie des 18. Jahrhunderts, die Arbeit jene des 19. und die Wissenschaft die des 20. Jahrhunderts gewesen sein sollten, dann könnte Kommunikation, die oft irrtümlich mit den neuen Medien gleichgesetzt wird, die zentrale Utopie des 21. Jahrhunderts werden. Wenn dabei wenigstens etwas von der Bildungsutopie des 18. Jahrhunderts in dieses Jahrhundert hinüber gerettet werden sollte, dann kann es sich dabei nur um eine anzustrebende Vielfalt ganz verschiedener Kommunikations- und Verständigungsmedien handeln, die sich wechselseitig tolerieren und befruchten. Die alleinige Orientierung am wissenschaftlichen Fortschritt führt dagegen zur Langeweile monokultureller Angleichung unserer Wahrnehmungs-, Verarbeitungs- und Darstellungsstrukturen, die von dem Allgemeinen dessen, das Bildung stets auszeichnete, wegführt. Ziemlich am Ende seines 1996 erscheinenden Buches mit dem Titel „Bildung“ schreibt Hartmut von Hentig: „Bildung ist kein Gegenwort zu Welt, Wirklichkeit, Lebenskampf, Bildung ist nicht Elfenbeinturm, nicht Bücher, nicht Besinnungsaufsatz. Aber es liegt eine Zumutung der Fremdheit in der Bildungsidee. Diese Fremdheit hat Humboldt ‚Welt‘ genannt. Er hat sie definiert als das ‚was wir nicht sind‘.“ (Hentig 1996, 164). Weder im uns gänzlich Ver-

trauten (z.B. im Alltagsleben) noch im uns gänzlich Fremden (z.B. der unverstandenen Wissenschaft) kommt Bildung zum Zuge. Für den Aufbruch aus der Höhle bilden sich jedoch stets neue Anlässe, weil uns Vertrautes und Fremdes in dieser „Welt“ keinen Frieden miteinander finden können.

Literatur

- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG: Potentiale und Dimensionen der Wissenschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen, Bonn 1999.
- GADAMER, HANS-GEORG: Gesammelte Werke Bd. 1 und 2, Hermeneutik I und II, Tübingen 1986.
- GRONDIN, JEAN: Der Sinn für Hermeneutik, Darmstadt 1994.
- GRÜNBEIN, DURS: Mit Darwins Augen, Frankfurter Allgemeine Zeitung 23.6.2001.
- HELMHOLTZ, HERMANN VON: Vorträge und Reden. Bd. 1, Braunschweig 1884.
- HENTIG, HARTMUT VON: Bildung, München/Wien 1996.
- HUMBOLDT, WILHELM VON: Werke in 5 Bänden. Bd. 1, Darmstadt 1980.
- KANT, IMMANUEL: Werke in 6 Bänden. Bd. 6, Darmstadt 1975.
- NIEDERSÄCHSISCHE STAATSKANZLEI: Bildungspolitische Leitlinien – Grundverständnis zukünftiger Bildung, Hannover 2001.
- NIETZSCHE, FRIEDRICH: Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Bänden. Bd. 1, München 1980.
- PLATON: Sämtliche Dialoge in 7 Bänden. Bd. V, Hamburg 1988.
- RÜTTGERS, JÜRGEN: Schulen ans Netz. In: Die Zeit Nr. 39, 19.9.1997, S. 50.
- SCHELLING, FRIEDRICH WILHELM JOSEPH: Ausgewählte Schriften von 1801-1804, Darmstadt 1988.
- WILSON, EDWARD O.: Biologie als Schicksal. Die soziobiologischen Grundlagen menschlichen Verhaltens, Frankfurt/Berlin/Wien 1980.

Die Autoren

REINHARD SCHULZ (1951)

Dr. rer. nat., Privatdozent für Philosophie an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Seit 1985 als Studienberater, seit 1996 auch als Geschäftsführer der „Karl Jaspers Vorlesungen zu Fragen der Zeit II“ im Fachbereich 5 der Universität Oldenburg tätig. Mitglied des Didaktischen Zentrums.

Im Rahmen einer Initiative von Präsidium, Institut für Philosophie und Zentraler Beratungsstelle seit dem Sommersemester 2002 zuständig für die Konzipierung und Durchführung eines fächerübergreifenden „Studium fundamentale“.

Veröffentlichungen zur Hermeneutik, Naturphilosophie, Geschichte der Naturwissenschaften und Hochschuldidaktik.

RUDOLF ZUR LIPPE (1937)

Prof. em. für Ästhetik an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Initiator der Karl Jaspers Vorlesungen zu Fragen der Zeit 1990 bis 1995.

Oldenburger Universitätsreden

Vorträge · Ansprachen · Aufsätze

Über die Lieferbarkeit der Ausgaben Nr. 1 bis Nr. 117 gibt das Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg, Postfach 25 41, 26015 Oldenburg, Tel.: 0441/798-2261 Auskunft.

Nr. 118 Grunenberg, Antonia / Kohn, Jerome: Zur Eröffnung des „Hannah Arendt-Zentrums“. – 2000 – 39 S.
ISBN 3-8142-1118-9 DM 6,00

Nr. 119 Tippelt, Rudolf: Bildung und soziale Milieus. Ergebnisse differentieller Bildungsforschung. – 1999. – 59 S.
ISBN 3-8142-1119-7 DM 6,00

Nr. 120 Lüthje, Jürgen / Günther-Arndt, Hilke / Krüger, Rainer: Vom Projekt einer Universität zur Universität mit Profil. Zwei Beiträge zur Geschichte der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. – 2000. – 65 S.
ISBN 3-8142-1120-0 DM 6,00

Nr. 121 Friedrichs, Jürgen / Nave-Herz, Rosemarie: Familiensoziologie. Zwanzig Jahre Forschungsgruppe Familiensoziologie an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. – 1999. – 51 S.
ISBN 3-8142-1121-9 DM 6,00

Nr. 122 Hinz, Renate: War Kaspar Hausers Bildungsgang zum Scheitern verurteilt? Zur Relevanz eines erfahrungsorientierten schulischen Lernens. – 1999. – 29 S.
ISBN 3-8142-1122-7 DM 6,00

Nr. 123 von Felden, Heide: Bildung und Geschlecht. Frauen- und Geschlechterforschung im Kontext der Bildungsforschung. – 1999. – 55 S.
ISBN 3-8142-1123-5 DM 6,00

Nr. 125 Busch, Friedrich W. / Scholz, Wolf-Dieter: Brauchen Familien Leitbilder? – 2000. – 55 S.
ISBN 3-8142-1125-1 M 3,10

Nr. 126 Alles hat seine Zeit. In memoriam Rüdiger Meyenberg. Texte im Abschiedsgottesdienst am 25. August 2000. – 2000. – 25 S.
ISBN 3-8142-1126-X M 3,10

Nr. 127 Michael Daxner: Erziehung im Kosovo. – 2000 – 21. S.
ISBN 3-8142-1127-8 M 3,10

Nr. 128 Schily, Konrad: Regionalisierung und Globalisierung
als Herausforderung für die Universitäten der Zukunft. – 2000 –
24 S.
ISBN 3-8142-1128-6 M 3,10

Nr. 129 Busch, Friedrich W. / Scholz, Wolf-Dieter: Familie –
Auslaufmodell oder Zukunftsoption? – 2001. – 67 S.
ISBN 3-8142-1129-4 M 3,10

Nr. 130 Hanft, Anke / Wolter, Andrä: Zum Funktionswandel
der Hochschulen durch lebenslanges Lernen. Zwei Vorträge in
memoriam Wolfgang Schulenberg. – 2001. – 74 S.
ISBN 3-8142-1130-8 M 3,10

Nr. 131 Koerrenz, Ralf: Die Grundlegung der Sozialpädagogik
im Alten Israel. – 2001. – 49 S.
ISBN 3-8142-1131-6 M 3,10

Nr. 132 Schulze, Theodor: Die außerordentliche Tatsache des
Lernens. Jörg Schlee zum 60. Geburtstag. – 2001. – 41. S.
ISBN 3-8142-1132-4 M 3,10

Nr. 133 Bogus³ awski, A. / Grübel, R. / Grubitzsch, S. /
Hentschel, G.: Reflexionen über die Definierbarkeit des Wis-
sens. Beiträge zur Ehrenpromotion von Andrzej Bogus³ awski. –
2001. – 47 S.
ISBN 3-8142-1133-2 M 3,10

Nr. 134 Braun, Christina von: Säkularisierung und Sexual-
wissenschaft. – 2002. – 37 S.
ISBN 3-8142-1134-0 M 3,10

Nr. 135 Schneewind. Klaus A. / Brühl, Dieter / Hellbusch,
Juditha: Globalisierung und Familie. Zwei Vorträge. – 2002. –
70 S.
ISBN 3-8142-1135-9 M 3,10

Nr. 136 Fricke, Hans: Quastenflosser, Gaia's Welt und unsere
Verantwortung. Zum 60. Geburtstag von Ulrich Kattmann und
Ekkehard Vareschi. – 2002. – 27 S.
ISBN 3-8142-1136-7 M 3,10