

# Zwischen Bildung, Technik und Kultur

Beiträge zur aktuellen Diskussion

**Band 21, 2008**

Verlag der Humboldt-Gesellschaft  
für Wissenschaft, Kunst und Bildung e.V.



**Abhandlungen der Humboldt-Gesellschaft  
für Wissenschaft, Kunst und Bildung e. V.**

**Band 21, 2008**



# **Zwischen Bildung, Technik und Kultur**

## **Beiträge zur aktuellen Diskussion**

Abhandlungen von:

Karin Alt, Werner Düchting, Heinz Fischer, Hans-Jürgen Gabriel,  
Hermann Lübbe, Jürgen Oelkers, Dietrich Spitta und Siegfried Uhl

Verlag der Humboldt-Gesellschaft  
für Wissenschaft, Kunst und Bildung e.V.

Die Beiträge geben ausschließlich die Meinung der Verfasser wieder.

**CIP-Kurztitel-Aufnahme der Deutschen Bibliothek:**  
Zwischen Bildung, Technik und Kultur. Beiträge zur aktuellen Diskussion.  
Abhandlungen

Mannheim, Verlag der Humboldt-Gesellschaft e.V.  
ISBN 3–927030–21–X

Copyright 2008 by Humboldt-Gesellschaft für Wissenschaft, Kunst und Bildung e.V.

Sitz Mannheim;

jede Art der Vervielfältigung und Wiedergabe ist untersagt.

1. Auflage, 400 Exemplare

Redaktion: Prof. Dr. D. Haberland, Bonn

Computersatz: Peter W. Schwickert, Höhr-Grenzhausen

Druck: TZ Verlag, Bruchwiesenweg 19, 64380 Roßdorf

# Inhalt

KARIN ALT: Frühes Christentum und die Religion der griechischen Philosophie .....	7
HEINZ FISCHER: Kann es gelingen, innerhalb eines Systems aus Raum und Zeit zu einer Gesamtschau der Dinge zu gelangen? .....	27
DIETRICH SPITTA: Die Staatsidee Wilhelm von Humboldts und ihre Bedeutung für die Gegenwart .....	39
JÜRGEN OELKERS: Bildung als persönliche Lernleistung .....	57
HERMANN LÜBBE: Zwischen Herkunft und Zukunft. Bildung in einer dynamischen Zivilisation.....	77
SIEGFRIED UHL: Werte-Erziehung in Elternhaus und Schule – Ziele, Mittel, Erfolgsaussichten .....	85
WERNER DÜCHTING: Sterben unsere deutschen Ingenieure aus?.....	99
HANS-JÜRGEN GABRIEL: Vielfalt in der Einheit.....	109



## Frühes Christentum und die Religion der griechischen Philosophie

von KARIN ALT

Als das Christentum sich weithin im römischen Imperium ausbreitete, hatte es sich zunächst gegenüber den bestehenden religiösen Traditionen, den Kulturen der paganen Götter zu behaupten. Hier ergab sich eine klare Konfrontation: Der Glaube an Jesus Christus als den Sohn Gottes und den Erlöser war unvereinbar mit der rituellen Verehrung diverser traditioneller Götter. Ein besonderes Problem bildete dabei der Kaiserkult, nämlich die von den Bürgern geforderte Verehrung des als gottgleich verstandenen Kaisers. Das Christentum war in der Absolutheit seines Glaubens, seiner Ausschließlichkeit nicht kombinierbar mit anderen religiösen Ausdrucksformen, während sonst in damaliger Zeit sich verschiedene religiöse Richtungen verbinden ließen und man etwa neben dem offiziellen Staatskult den Mysterienreligionen von Isis, Demeter, Dionysos und anderen anhängen konnte. So gab es für die Christen in allen Bereichen des paganen Kultwesens nur die klare Distanzierung.

Auf einer anderen Ebene aber lag ein Problem, nämlich wie die Christen sich gegenüber einer vergeistigten Form der Religion verhalten sollten, einer religiös orientierten Philosophie, die unter den Gebildeten keine geringe Bedeutung besaß. Dies war primär der Platonismus jener Zeit (wir sprechen für das 1. und 2. Jahrhundert von „Mittelplatonismus“, in Abgrenzung zu dem im 3. Jahrhundert von Plotin begründeten „Neuplatonismus“). Auch manche Vorstellungen der Stoiker sind zu nennen, etwa jene einer göttlichen Vorsehung (*pronoia*), jedoch existierte nach dieser Philosophie keine transzendente Seinsebene und kein jenseitiger Gott, so dass sie für Christen nicht als seriös religiöse Konzeption gelten konnte. Anders war es bei den Platonikern, die einen höchsten Gott, eine absolute geistig-göttliche Instanz annahmen und ähnlich wie die Christen die innere Hinwendung zu diesem Gott erstrebten. Hierbei ist nicht von Monotheismus zu reden, denn man glaubte, dass es eine Vielzahl göttlich-geistiger Wesen unter diesem höchsten einen Gott gebe, die im Sinne seines Obwaltens ihre Aufgaben in der Welt erfüllten. Alle diese göttlichen Wesenheiten sollte man, so war man überzeugt, allein auf geistige Weise verehren; der innere Aufstieg zum Höheren, die Annäherung, die Angleichung an Gott galt als höchstes Ziel für den philosophisch strebenden Menschen. Diese Forderung des Ähnlichwerdens, der Angleichung an Gott (*homoiosis*), die eine Abwendung vom Körperlichen, Irdischen bedeutete, hatte bereits Platon formuliert,<sup>1</sup> und sie wurde von seinen Nachfolgern über die Jahrhunderte hin übernommen. In der Ära des frühen

---

<sup>1</sup> Platon, *Theaetetus* 176 b, *Politeia* 613 b.

Christentums zeigt sich hierbei aber ein verstärktes Verlangen nach Heil (*soteria*), das man in der Distanzierung vom Hiesigen und in der strikten Orientierung auf das Höhere, Geistige suchte und erstrebte.

Dabei war die Situation des Menschen für Platon und alle Platoniker dadurch geprägt, dass er die Freiheit und volle Verantwortung für sein Tun und Verhalten besitze. Wie es Platon im Mythos der *Politeia* darstellt, trifft eine jede Seele im Jenseits die Wahl ihres künftigen Erdenlebens;<sup>2</sup> so hat jeder Mensch sich für die Art seines Daseins selber entschieden und ist weiterhin verantwortlich für die Schritte seines Lebensweges. Die Konsequenzen zeigen sich nach dem Tod, da für gerechtes Verhalten der Lohn, für böses Tun aber Strafen zu gewärtigen sind, von denen Platon in mehreren Mythen seiner Dialoge anschaulich erzählt.<sup>3</sup>

Der Kosmos schließlich hat nach der Auffassung der meisten antiken Philosophen ewigen Bestand, er ist ohne Beginn und Ende, und er wird durchwaltet von göttlichem Planen, von der Vorsehung (*pronoia*). In seinem Spätwerk *Timaios* hat Platon eine Kosmologie entworfen, die er in Gestalt einer Kosmogonie darstellt, einer durch den Gott, den Demiurgen, vollzogenen Welterschöpfung, einer Weltordnung aus vorhandener, chaotisch bewegter Materie. Dieser Modus des Berichtes eines in der Zeit erfolgenden göttlichen Handelns bedeutet für Platon nur eine poetische Fiktion, die aber missverstanden werden konnte im Sinne eines zeitlichen Anfangs der Welt.

Es ist begreiflich, dass die Christen in derlei philosophischen Vorstellungen eine Reihe von Analogien zum eigenen Glauben vorfanden, so in der inneren Hinwendung des Menschen zu Gott, der Annahme einer göttlich erschaffenen Welt sowie der Verantwortung des Menschen, auf dessen hiesiges Leben Lohn oder Strafe folgen werden. Eine klare Abgrenzung von dieser Auffassung des Menschendaseins und des göttlichen Wirkens erforderte ein viel diffizileres Unterscheidungsvermögen als die Verneinung der heidnischen Kultgötter; auch war dafür eine recht genaue Kenntnis der philosophischen Vorstellungen notwendig, um sie kritisch zu beurteilen. In dieser Hinsicht verhielten sich die christlichen Autoren unterschiedlich: Während die einen alles Heidnische unbedingt ablehnten und nicht nur die paganen Götter als böse Dämonen deklarieren, sondern auch alle Philosophien als schädliche oder sinnwidrige Irrlehren ablehnten, gab es andere – sie waren nicht gering an Zahl –, die in den philosophischen Lehren zumal des Platonismus, der eine religiöse Menschen- und Weltdeutung einschloss, durchaus Verwandtes erkannten, gleichsam als eine frühe Vorahnung christlicher Anschauungen. Man versuchte dann, solche Analogien zu erklären, etwa indem man annahm, der göttliche Logos hätte schon vor dem Erscheinen Christi auf besondere Menschen eingewirkt, oder aber Pla-

---

<sup>2</sup> Platon, *Politeia* 617 e.

<sup>3</sup> In den Mythen von *Gorgias*, *Phaidon*, *Politeia*, *Phaidros*, *Timaios*.

ton hätte auf einer Reise nach Ägypten durch dortige Priester etwas von den Lehren des Moses und der Propheten erfahren; vielleicht hätte er manches missverstanden oder auch umgedeutet. Wichtig war dabei, das viel höhere Alter des Alten Testaments gegenüber der griechischen Philosophie zu betonen. Vielfach bewunderte man auch den Sokrates, der in den Tod gegangen war, weil er – wie die Anklage lautete – die Götter der Stadt nicht anerkannte und der daher für Christen ein Vorbild sein konnte. Jedoch auch wenn man manche Lehren der Philosophen positiv bewertete, ihnen sogar einen gewissen Grad an Wahrheit zuerkannte, so blieb für die Christen unbedingt gültig, dass allein der christliche Glaube die absolute Wahrheit enthält und den Weg für den Menschen zum Heil eröffnet.

Im folgenden soll eine Auswahl christlicher Autoren in ihrer Haltung zur griechischen Philosophie betrachtet werden, und zwar aus drei unterschiedlichen Perioden. Zunächst werden es Christen des 2. Jahrhunderts sein, die wir als Apologeten bezeichnen, da sie ihren Glauben, zumal gegenüber Kaisern, verteidigen mussten. Danach sollen Autoren der Zeit um 200 und des 3. Jahrhunderts folgen, bei denen bereits ein freierer Umgang mit philosophischen Texten und der Auseinandersetzung mit diesen deutlich wird. Schließlich sollen drei bedeutende Theologen des 4. Jahrhunderts, die man nach ihrer Wirkungsregion die Kappadokier nennt, in ihrem Verhältnis zur griechischen Philosophie beleuchtet werden; zu ihrer Zeit, nach Kaiser Konstantin, unterlag das Christentum keinen Verfolgungen mehr (mit Ausnahme der kurzen Regierungszeit des Kaisers Julian Apostata 361 bis 363, der die alten Kulte wieder zu beleben suchte).

## A. Christen des 2. Jahrhunderts; Apologeten

### 1. Justinus Martyr

Justinus stammte aus Flavia Neapolis in Palästina (Sichem, heute Nablus), wurde um 100 geboren und 165 in Rom als Christ hingerichtet. Er gilt als der bedeutendste der frühen christlichen Apologeten. Zunächst war er ein umherwandernder Lehrer der Philosophie; nach seiner Bekehrung zum christlichen Glauben blieb er weiterhin Wanderlehrer, nun für das Christentum, das er als die wahre Philosophie verstand. Außer zwei Apologien ist von ihm eine umfangreiche Schrift erhalten, der *Dialog mit dem Juden Tryphon*,<sup>4</sup> in dem er den neuen Glauben gegenüber dem Judentum verteidigt (gegen den Vorwurf eines Abfalls vom Monotheismus). Am Beginn (c. 1-8) schildert er autobiographisch seinen

---

<sup>4</sup> Miroslav Marcovich (ed.): *Justini Martyris Apologiae pro Christianis*. Berlin, New York 1994 (Patristische Texte und Studien, Bd. 38). Ders. (ed.): *Justini Martyris Dialogus cum Tryphone*. Berlin, New York 1997 (Patristische Texte und Studien, Bd. 47). J. C. M. van Windem (ed.): *Justin Martyr's Dialogue with Trypho*, Chapters one to nine. Leiden 1971.

Weg, der ihn über das Studium griechischer Philosophien hin zum Christentum lenkt. Demnach (c. 2) hatte er die Philosophie als ein großes Gut betrachtet, da sie zu Gott führe, und sich bei verschiedenen philosophischen Richtungen orientiert. Enttäuscht hatte er sich von der Stoa und den Peripatetikern abgekehrt; ein pythagoreischer Lehrer wiederum verlangte im Voraus Kenntnisse der Musik, Astronomie und Geometrie, die Justin nicht besaß.

So wandte er sich einem Platoniker zu, einem sehr gelehrten Mann, der ihn zur Erkenntnis des Immateriellen, zur Schau der Ideen hinleitete. Justin schreibt, damals habe er gewähnt, weise und der Schau Gottes nahe zu sein (was er später als Hochmut und Illusion erkennt). Einstmals aber sei er (c. 3) beim Umhergehen in der Einsamkeit am Meer einem alten Mann begegnet, mit dem sich ein Gespräch über Fragen der Philosophie ergab. Justin erklärte, jeder Mensch solle philosophieren, denn anders könne niemand zu Wissen und Einsicht (*phronesis*) gelangen. Die Philosophie, die auch die Glückseligkeit bewirke, sei das Wissen vom Seienden, die Erkenntnis des Wahren. Auf die Frage des Alten, was das Seiende sei, antwortet Justin (gut platonisch): es ist das mit sich Identische, und eben dies ist Gott. Aber wie können, fragt der Alte weiter, die Philosophen ein Wissen von Gott haben? Justin – noch immer seiner platonischen Überzeugung gewiss – sagt, dass man das Göttliche nicht mit den Augen, sondern auf geistige Weise (mit dem *noûs*) erschau; das Höchste (c. 4) sei „jenseits des Seienden“ (*epekeina tes ousias*),<sup>5</sup> es sei nicht benennbar und sei zu schauen auf Grund der inneren Verwandtschaft und des Verlangens nach dieser Schau. Der Alte aber spricht daraufhin vom „heiligen Geist“ (*hagion pneuma*), stellt Fragen nach der Seele, der Unsterblichkeit, der Bedeutung der von Justin genannten Verwandtschaft mit dem Göttlichen, ferner (c. 5) nach dem Kosmos – und bringt schließlich Justin zum Schwanken und in Aporien, so dass dieser, begierig nach wahren Wissen, fragt (c. 7), an welchen Lehrer er sich wenden könne. Da erfährt er, längst vor den Philosophen hätten, erfüllt vom göttlichen Geist (*theion pneuma*), die Propheten als gerechte und glückselige Männer gelebt, sie hätten die Wahrheit geschaut, und ihre Schriften seien erhalten. Justin möge darum beten, dass ihm die Tore des Lichtes eröffnet werden und Gott mit Christus ihm das Schauen gewährt. Justin wird (c. 8) von innerem Feuer erfüllt im Verlangen nach dieser Lehre; er ist bekehrt und findet im Christentum die einzige Philosophie, die Gewissheit bringt. Hier handelt es sich also nicht um den Gegensatz von Erkenntnis und Glauben, sondern der christliche Glaube steht als die wahre Philosophie über allen früheren tastenden Versuchen der Philosophen. Das menschliche Bemühen führt allein nicht zum Ziel, wohl aber die frei und bewusst vollzogene Hinwendung zum Glauben an den wahren Gott.

In seinen Apologien (die zweite wird als ein Nachtrag zur ersten betrachtet)

<sup>5</sup> So die Formulierung Platon, *Politeia* 509b.

wendet Justin sich um 150 an den Kaiser Antoninus Pius (138-161). Daraus seien einige Gedanken angeführt. Gegenüber den Vorwürfen, die gegen Christen erhoben wurden, betont Justin: Wir begehen kein Unrecht und vertreten keine gottlosen Lehren. Man nennt uns die „Gottlosen“ (*atheoi*), da wir dem Kult fernbleiben, doch sind wir gottlos nur in Bezug auf die vielerlei Götter, denn wir verehren den einen wahren Gott, den Schöpfer der Welt, sowie seinen Sohn und den prophetischen Geist (*pneuma*), und wir streben nach einem Leben vereint mit Gott (1. Apol. c 5; 6; 8; 13). Viele unserer Lehren sind ähnlich denen Platons. So berichtet dieser von Richtern und Strafen nach dem Tod,<sup>6</sup> nur wahren dort die Strafen tausend Jahre, während wir ewige Strafen annehmen (1. Apol. c. 8). Diese Strafen erfolgen an Körper und Seele, aber auch Odysseus begegnet in der Nekyia der Odyssee in der Unterwelt den Toten, die wie Lebende aussehen; so akzeptiert doch auch unsere Lehre, die uns das Wiedererlangen unserer Leiber erwarten lässt (1. Apol. c. 18; 19). Wir glauben nicht weniger als jene Philosophen, sondern stärker als sie an den Gott, der vermag, was den Menschen unmöglich ist. Wie Platon,<sup>7</sup> so sagen auch wir, dass Gott gut ist und dass er zu Beginn alles aus formloser Materie erschaffen hat (1. Apol. c. 10; 59). Anders als viele christliche Autoren besteht Justin nicht auf der *creatio ex nihilo*, sondern versteht die Weltschöpfung als die Gestaltung einer vorgegebener Materie. Auch glauben wir, so fährt er fort, dass jene, die gewählt haben, was Gott wohlgefällig ist, darum der Unvergänglichkeit und der Gemeinschaft mit Gott gewürdigt werden (1. Apol. c. 10), so wie Platon sagte: „Die Schuld liegt beim Wählenden, der Gott ist ohne Schuld“ (ein Zitat aus Platons *Politeia*).<sup>8</sup> Doch fügt Justin hinzu, Platon habe diese Aussage dem Moses entnommen, der älter sei als alle griechischen Autoren (1. Apol. c. 44), denn dieser habe bezeugt, dass Gott die ersten Menschen ermahnte, sie sollen das Gute wählen.<sup>9</sup>

Auch anderes bei Platon lässt sich, nach Justins Überzeugung, von Moses und den Propheten herleiten, so etwa die Angabe, es existiere der höchste König als das Erste und nach ihm das Zweite und Dritte (dies ist eine kryptische Formulierung aus einem unechten, aber damals als echt geltenden Brief Platons).<sup>10</sup> Justin schreibt, das Zweite meine den göttlichen Logos, das Dritte aber den Geist Gottes, der über den Wassern schwebte (1. Apol. c. 60). Justin ist der erste christliche Autor, der in dieser Brief-Stelle eine Hindeutung auf die Dreifaltigkeit sieht.<sup>11</sup> Wiederholt wird von christlichen Autoren eine Passage aus Platons

<sup>6</sup> Platon, *Gorgias* 523e-526c; *Phaidon* 113d-114c; *Politeia* 614b-616a (zu den tausend Jahren 615 ab).

<sup>7</sup> Platon, *Timaios* 29e, 30a.

<sup>8</sup> Platon, *Politeia* 617e.

<sup>9</sup> Vgl. 5 Mose 30, 14 u. 19.

<sup>10</sup> Ps. Platon, 2. Brief 312e.

<sup>11</sup> Vgl. später Clemens von Alexandria Strom. V 14, 102 und andere.

*Timaios* angeführt, es sei nicht leicht, den Schöpfer und Vater dieses Alls aufzuspüren, und wenn man ihn gefunden habe, sei es unmöglich, ihn allen kundzutun.<sup>12</sup> Justin zitiert die Aussage etwas verändert: statt es sei „unmöglich“, schreibt er, es sei nicht „ungefährlich“ (nicht *asphales*),<sup>13</sup> ihn allen zu verkünden (2. Apol. c. 10); er wird dies auf die aktuelle Situation der Christen bezogen haben.

Generell, so betont Justin, lehren nicht wir Christen, was andere lehren, sondern die anderen ahmen nach, was in unseren alten Lehren begründet ist und nicht aus menschlicher Weisheit herrührt, sondern durch die Kraft Gottes vermittelt wurde (1. Apol. c. 60; 2. Apol. c. 13). Bei den Philosophen gibt es viele Widersprüche in ihren Lehren, weil sie keine unwiderlegbare Erkenntnis erlangten, dennoch sagen sie manches Richtige, soweit sie nämlich Anteil hatten am göttlichen „ausgesäten Logos“ (*spermatikos logos*); dies ist ein ursprünglich stoischer Begriff, der das aktive Prinzip bezeichnet).<sup>14</sup> Daher erkannten sie „Keime“ der Wahrheit, konnten aber die ganze Wahrheit Gottes nur getrübt (*amydros*) erkennen (1. Apol. c. 44, 2. Apol. c. 10; 13). Denn der Logos, der später als vollständiger Logos Gestalt annahm in Jesus Christus, wirkte bereits zuvor bei den Griechen und anderen Völkern, wenn auch nur partiell (1. Apol. c. 5; 2. Apol. c. 10). Wer aber schon in früher Zeit gemäß dem Logos lebte, der sei als ein Christ anzusehen (1. Apol. c. 46). Soweit die Sicht Justins, der in der Philosophie viel Positives sah, vor allem aber die Inspiration durch den Logos längst vor Christi Erscheinen als wirksam betrachtete.

## 2. Athenagoras

Athenagoras wurde um 125 in Athen geboren; er wird in Verbindung gebracht mit der Platonischen Akademie in Athen und der Schule in Alexandria. Es heißt, er sei „im Philosophenmantel“ mit dem Christentum in Berührung gekommen (also ähnlich wie Justin) und sei durch das Studium der Heiligen Schriften bekehrt worden. Um 177 verfasste er eine Apologie, eine „Sendschrift“ (*presbeia*, lat. *legatio*) an Kaiser Marc Aurel und dessen Sohn Commodus.<sup>15</sup> Viele darin enthaltene Zitate und Referate aus griechischer Philosophie und Dichtung zeugen von umfassender Bildung und gründlichen Kenntnissen der paganen Literatur. Wie Justin möchte er als Christ auch Philosoph sein und die christliche Leh-

<sup>12</sup> Platon, *Timaios* 28c.

<sup>13</sup> Eine Parallele dazu findet sich bei Alkinoos Didasc. c. 27 (179,37), der die Platon-Stelle in derselben Formulierung referiert. Justin kann sie also in Texten von Platonikern gelesen haben.

<sup>14</sup> Der Begriff *spermatikos logos*, auch im Plural, ist bereits für die Alte Stoa bezeugt, vgl. Zenon fr. 102 (SVF I); Chrysipp fr. 717; 1027 (SVF II).

<sup>15</sup> Miroslav Marcovich (ed.): *Legatio pro Christianis. Athenagoras*. Berlin, New York 1990 (Patristische Texte und Studien, Bd. 31).

re mit rationalen Argumenten beweisen, da sie der Vernunft zugänglich sei.

Etlliche Gedanken entsprechen denen, die Justin vorträgt. So betont auch Athenagoras, dass die Christen nicht gottlos sind: Wir unterscheiden Gott von der Materie, schreibt er, wir verstehen Gott als ungeworden und ewig, die Materie als geworden und vergänglich; auch Philosophen und Dichter, die derartige Gedanken über Gott verkündeten und offen darüber sprachen, galten nicht als gottlos (Leg. c. 4; 5). Als bedeutsam hebt Athenagoras hervor, dass die Christen den Gott als den Einen begreifen, mit dieser Lehre aber nicht allein stünden, da auch viele Philosophen sie verträten. Dafür nennt er nicht nur Platon, dessen Aussage aus dem *Timaios* über den Schöpfergott, der schwer zu erkennen sei, er korrekt zitiert, sondern auch Aristoteles, die Stoiker und weitere Philosophen; fast alle, meint er, stimmen, teils gegen ihren Willen, darin überein, dass die Gottheit eine einzige sei (wobei er etwas gewaltsam interpretiert). Sie empfangen, so fährt er fort, einen göttlichen Anhauch und machten sich eigene Gedanken, da sie aber nur aus sich, nicht von Gott lernen wollten, konnten sie die ganze Wahrheit nicht finden. Anders ist es für uns Christen: Wir haben die Propheten als Zeugen, deren Mund Gott wie ein Instrument gebrauchte (c. 6; 7). Die Philosophen sind also nicht zu verachten, sie streben nach der Wahrheit, ahnen etwas von dem einen Gott, aber die wahre Lehre ist nur durch die Offenbarung Gottes zu erfahren.

### 3. Tatian. Der Diognet-Brief

Nach Texten deutlicher Zustimmung zur griechischen Philosophie sollen nun noch kurz zwei Zeugnisse für deren Ablehnung, ja geradezu für einen Hass gegen jegliches Pagane angeführt werden. Tatian, der im 2. Jahrhundert lebte, aus dem Osten, aus Assyrien stammte, kam nach Rom und wurde dort Christ und Schüler Justins. Nach dessen Tod lehrte auch er in Rom, doch kam es um 172 zum Bruch mit der dortigen Gemeinde (man warf ihm häretische Positionen vor). So kehrte er in seine östlich Heimat zurück, wo er weiterhin lehrte, sich aber nun als ein erbitterter Gegner alles Heidnischen erwies. Erhalten ist von seinen vielen Schriften eine Evangelien-Harmonie und ein Brief, der an die Griechen, gemeint sind die Nicht-Christen, gerichtet und vermutlich im Orient entstanden ist.<sup>16</sup> Darin werden die Griechen streng ermahnt, sie sollten ihren Dünkel ablegen, denn alles Bedeutende habe seinen Ursprung bei den Nicht-Griechen (den *barbaroi*). Die Philosophen aber seien überhebliche, prahlende Leute, die absurde und törichte Lehren vertreten, über die man nur lachen könne; auch seien sie moralisch anfechtbar, so beschuldigt er Platon der Völlerei (Orat. c. 1; 2). Großes haben sie gar nicht hervorgebracht, auch finden sich lauter

<sup>16</sup> Molly Whittaker (ed.): Tatian. Oratio ad Graecos and Fragments. Oxford 1982 (Oxford Early Christian Texts).

widersprüchliche Lehren bei ihnen (c. 25). Unser Gott aber hat keinen Ursprung in der Zeit, er ist Geist (*pneuma*) und Schöpfer (c. 4). Ich, der Philosoph der Barbaren, einst in eurem Wissensbereich erzogen, bekenne mich zu dem wahren Gott (c. 42). Man wundert sich, wie ein Schüler Justins sich derart aggressiv gegen die griechische Philosophie äußern kann.

Zur Ergänzung sei noch der Diognet-Brief erwähnt, eine wohl um das Ende des 2. Jahrhunderts geschriebene Abhandlung, die sich an Menschen wendet, die es zu bekehren gilt<sup>17</sup>. Der Verfasser betont die Neuheit des christlichen Glaubens und spricht höchst abfällig über die griechische Philosophie. Kein Mensch, schreibt er, habe Wissen und Erkenntnis von Gott erlangt, bevor Gott selber in die Welt kam. Was die Philosophen sagen, sei nur nichtiges Geschwätz, so meinen die einen, Gott sei Feuer, die anderen, er sei Wasser oder ein sonstiges Element. Alles dies könne nur Blendwerk und Täuschung sein. - Der Autor besitzt, anders als andere Christen, nur geringe Kenntnisse der griechischen Philosophie.

## **B. Christliche Autoren der Zeit um 200 und des 3. Jahrhunderts**

### 1. Clemens von Alexandria

Über das Leben des Clemens ist wenig bekannt. Geboren wurde er um 140 oder 150, stammte vielleicht aus Athen (oder Alexandria) aus einer heidnischen Familie, erfuhr eine gründliche Ausbildung und unternahm ausgedehnte Reisen. Wann er Christ wurde, ist ungewiss. Nach Alexandria kam er um 180 (oder später); dort fand er in dem Christen Pantainos seinen Lehrer. Später folgte er diesem in der Lehrtätigkeit und als Leiter der Katechetenschule von Alexandria nach. Um 202 verließ er diese Stadt (vermutlich nicht wegen einer lokalen Christenverfolgung, sondern wegen Differenzen mit dem dortigen Bischof Demetrius) und ging nach Kleinasien, wo er bald nach 215 starb.

Clemens ist ein christlicher Philosoph, ein Mann von umfassendem Wissen und philosophischer Bildung. Seine Werke sind nicht mehr Apologien, sondern auf philosophischer Grundlage beruhende theologische Schriften. Er versucht, eine spannungsvolle Synthese zu erzielen aus griechischer Philosophie und christlich-jüdischer Offenbarung. Seine philosophischen Grundanschauungen leiten sich von Platon her, dessen Schriften er sehr genau kennt; auch gewisse stoische Gedanken hat er rezipiert. Er meinte, Glauben und Wissen müssten sich vereinen lassen; der vollkommene Christ sollte ein „Erkennender“, ein „Gnostiker“ sein (der Begriff „Gnostiker“ ist hier nicht im Sinne der als Häresie verstandenen Gnosis gemeint).

<sup>17</sup> Henry G. Meecham: *The Epistle to Diognetus. The Greek Text with Introduction, Translation and Notes.* Manchester 1949, c. I, S. 74; c.VIII, S. 84.

Seine wichtigen erhaltenen Werke sind: der *Protreptikos*, eine Mahn- und Bekehrungsschrift an gebildete Heiden; der *Paidagogos*, eine umfassende Darstellung der christlichen Ethik, sowie die *Stromata* („Teppiche“, sogenannte Poikilographie, in acht Büchern, das achte nur skizzenhaft vorliegend), eine Behandlung verschiedener Themen ohne systematische Anordnung.<sup>18</sup> Wichtig ist darin die Darstellung der Relation des christlichen Glaubens zur griechischen Philosophie, aber auch zum Alten Testament und zu philosophischen Lehren exotischer Völker. Insbesondere versucht Clemens immer erneut, Lehren Platons von Moses und den Propheten herzuleiten. Hier sollen einige Passagen aus dem 5. Buch der *Stromata* betrachtet werden.

Platons Aussage, es sei schwierig, den Schöpfer des Alls aufzuspüren, unmöglich aber, ihn allen zu verkünden, zitiert Clemens richtig (Strom. V 78, 1-3), fügt aber erklärend hinzu: Platon habe gehört, dass der weise Moses, als er auf den heiligen Berg hinaufstieg, um auf dem Gipfel Heiliges und Geistiges zu schauen, notwendigerweise anordnete, das Volk solle nicht mit ihm aufsteigen. Und das Wort der Schrift „Moses ging in das Dunkel, wo Gott war“, bedeute für die Verständigen, dass Gott unsichtbar und unaussagbar ist, das Dunkel aber meine den Unglauben und die Unwissenheit, worin die Menge sich befindet.<sup>19</sup> Selbst bei der Kosmologie Platons möchte Clemens das Vorbild des Alten Testaments erkennen; er schreibt (Strom. V 93,4-94,1), auch die „barbarische“ (nicht-griechische) Philosophie habe den „geistigen Kosmos“ (*noetos kosmos*), von dem Platon spricht, den Archetypus, als das Urbild des sichtbaren Abbildes gekannt. Wenn es heißt: „Am Anfang schuf Gott Himmel und Erde, und die Erde war unsichtbar“, und danach: „Gott sprach: Es werde Licht, und es ward Licht“, so meine dies, es sei damit die sichtbare Welt entstanden. Platon habe also seine Vorstellung der Weltentstehung von Moses übernommen, aber auch – wie es für Clemens scheint (Strom. V 94, 1) – die Annahme eines geistigen Kosmos, der die Ideen aller Lebewesen enthält; Gott also habe nach dem Urbild die wahrnehmbare Gestalt der einzelnen Wesen gebildet.<sup>20</sup> Es ist eine erstaunliche und kühne Deutung, die Platons Ideenkonzeption bezüglich der Kosmologie in der Genesis vorgibt sehen möchte.

In etlichen weiteren Aussagen Platons erkennt Clemens Parallelen zum christlichen Glauben. So zitiert er, wie schon Justin, die Passage aus dem pseudoplatonischen zweiten Brief über den König als die Ursache für alles und das Zweite und Dritte nach ihm und vermutet darin eine Hindeutung auf die Heilige Dreifaltigkeit: das Zweite meine den Sohn, das Dritte den Heiligen Geist

<sup>18</sup> Otto Stählin (ed.): Clemens Alexandrinus Stromata. Neuausg. v. Ludwig Früchtel u. Ursula Treu. Berlin, Bd. II, 2. Aufl. (1985), Bd. III (1970).

<sup>19</sup> Platon Tim. 28c; 2 Mose 19, 12 u. 20, 20, 21.

<sup>20</sup> Platon, *Timaios* 28b, 29b; 30cd, 39e; Genesis 1,1-3.

(Strom. V 103, 1<sup>21</sup>). – Auch für die Strafen nach dem Tod führt Clemens Platon an, der im Mythos der *Politeia* „feurige Männer“ nennt, welche im Jenseits schlimme Strafen an den Seelen vollziehen. Nach Clemens sollen diese feurigen Wesen Engel anzeigen, die in einem Psalm erwähnt seien (da heißt es, Gott mache zu seinen Dienern flammende Feuer).<sup>22</sup> Aus den Seelenqualen sei die Unsterblichkeit zu folgern wie auch das Vorhandensein eines Strafortes mit Feuerströmen, der Tartaros genannt wird, bei uns aber die Hölle heißt (Strom. V 90, 4-6; 91, 1-2).

Ferner weist Platon auch auf die Engel „der Kleinsten und Geringsten“ hin, die mit der Fürsorge für uns beauftragt sind, wenn er schreibt, eine jede Seele erhalte einen Daimon, den sie gewählt habe, als Wächter über ihr Erdenleben (Strom. V 91, 3-5).<sup>23</sup> In der angeblichen Parallele im Matthäus-Evangelium sind jedoch nur die „Kleinen“ genannt, deren Engel das Angesicht Gottes schauen. Clemens aber möchte sogar für Platons Lehre der schützenden Seelengeleiter eine Analogie in christlichen Texten sehen.

Aber auch für das Böse und die Existenz des Teufels, des „Herrschers der Dämonen“, findet Clemens einen Beleg bei Platon, der in seinen *Nomoi* von zwei Weltseelen spreche, einer guten und einer konträren Seele, die das Böse bewirke (Strom. V 92, 5-6). Hier handelt es sich um eine viel behandelte Platon-Passage, die aber als Zeugnis für eine böse Macht in der Welt nur gelten kann, sofern man es bei Platons anfänglicher Frage und Schein-Position belässt und den Fortgang nicht beachtet, denn die Argumentation endet damit, dass es nur die eine, die beste Weltseele geben könne<sup>24</sup>. Immerhin fügt Clemens eine weitere Aussage Platons hinzu (Strom. V 93, 2-3), wonach die Welt erfüllt sei vom Guten, aber auch von dessen Gegenteil und daher also ein dauernder Kampf bestünde, der höchste Wachsamkeit erfordere. Als Parallele dazu zitiert Clemens eine Passage aus dem Epheserbrief, dass wir „mit Gewalten und den bösen Geistern unter dem Himmel“ zu kämpfen hätten. Bei Platon allerdings ist nichts von bösen Geistern gesagt, im Gegenteil heißt es, dass Götter und Daimones (also gute Geister) uns Beistand leisten.<sup>25</sup>

Clemens zeigt vorzügliche Kenntnisse zahlreicher Schriften Platons, in denen er viele dem christlichen Glauben verwandte Vorstellungen registriert und nachweisen möchte; dies gelingt freilich zuweilen nur mit sehr eigenwilligen Interpretationen. Häufig führt er Platons Aussagen auf Worte des Alten Testaments zurück. Apologetisch ist seine Haltung nicht; die Nähe des Christlichen

<sup>21</sup> Ps. Platon 2. Brief 312e.

<sup>22</sup> Platon, *Politeia* 615e-616a; Psalm 104, 4).

<sup>23</sup> Platon, *Politeia* 617e, 600de; Matth. 18, 10; vgl. Hebr. 1, 14.

<sup>24</sup> Platon, *Nomoi* 896de, wichtig aber 898c.

<sup>25</sup> Platon, *Nomoi* 906a; Epheser 6, 12.

zur griechischen Philosophie scheint nun kein Problem mehr zu bedeuten, doch führt zum Heil allein der christliche Glaube.

## 2. Origenes

Ein herausragender christlicher Theologe war Origenes. Er wurde um 185 in Alexandria geboren; nach dem Weggang des Clemens übernahm er die Leitung der dortigen Katechetenschule. Mit der griechischen Philosophie hat er sich ausgiebig befasst (besonders in der Auseinandersetzung mit den Gnostikern) und besaß ein in jeder Weise umfangreiches Wissen, dazu zeichnete ihn seine asketische Lebensführung aus; so genoss er hohes Ansehen, auch bei Nicht-Christen. Aufgrund von Konflikten mit dem Bischof Demetrios verließ er später Alexandria und ging nach Caesarea (Palästina), wo er weiterhin lehrte. Während der Verfolgungen unter Kaiser Decius (249/51) erlitt er Gefangenschaft und Folterungen. Er starb 69jährig in Caesarea oder Tyros (spätestens 253).

Von der Fülle seiner Schriften ist das meiste verloren, einiges in Übersetzungen erhalten (lateinisch von Rufinus und Hieronymos). Der Grund für den Verlust liegt darin, dass Origenes verschiedene Lehren vertrat, die von der christlichen Orthodoxie abwichen, so die der Präexistenz der Seele oder der nur im geistigen Sinn erfolgenden Auferstehung. Sein primäres Ziel war die Auslegung der heiligen Schriften, die er oft in allegorischer Methode vornahm; zahlreiche Homilien zu Bibeltexten sind erhalten. Die Philosophie war für ihn wichtig, besaß aber nur dienende Funktion. Die theoretischen Grundlagen des christlichen Glaubens hat er in der Schrift *De principiis (Peri archon)* dargelegt; die lateinisch überliefert ist. Auf Griechisch liegt die Schrift vor, in welcher er die Angriffe des Platonikers Kelsos gegen das Christentum widerlegt. Dieser hatte um 178 (also Jahrzehnte zuvor) eine Schrift mit dem Titel „Die wahre Lehre“ (*alethes logos*) verfasst, die offenbar für Christen noch als akut gefährlich galt, so dass Origenes eine ausführliche Gegenschrift schrieb. Es ist begreifbar, dass Origenes hierbei alles Platonische sehr kritisch beurteilte.

Es sollen nun kurze Beispiele aus diesen beiden Schriften angeführt werden, danach aber zur Ergänzung einige Passagen aus einer Lobrede, die ein Schüler des Origenes auf seinen Lehrer gehalten hat, in der er dessen Unterricht beschreibt.

In der Schrift „Gegen Kelsos“ (*Contra Celsum*)<sup>26</sup> geht auch Origenes auf die Aussage Platons im *Timaios* ein, es sei schwer, den Schöpfer dieses Alls aufzuspüren, unmöglich aber, ihn allen zu verkünden; dazu hebt Kelsos hervor, wie sehr die Philosophen den Weg der Wahrheit suchen, der von weisen Männern gefunden werde, damit wir anderen einen Begriff des Unnennbaren und Ersten

<sup>26</sup> Marcel Borret (ed.): Origène Contre Celse. Tome I-IV. Paris 1967-1969 (Sources Chrétiennes, Bd. 132, 136, 147, 150).

erhielten (C. Cels. VII 42). Origenes erklärt dazu, gewiss sei Platons Lehre großartig und keineswegs zu verachten, aber eine größere Menschenliebe zeige doch der göttliche Logos, der anfangs bei Gott war und Fleisch wurde, um zu allen hinzugelangen. Platon meine, es sei schwer, den Schöpfer und Vater aufzuspüren, also nicht unmöglich; wir dagegen sagen, dass die menschliche Natur nicht ausreicht, um Gott zu suchen und zu finden, wenn ihr nicht geholfen wird von dem, den sie sucht. Kritisch äußert sich Origenes auch zum Fortgang des Platon-Zitats (C. Cels. VII 43), dass es unmöglich sei, den Schöpfer allen zu vermitteln; dies bedeute, der Gott sei nicht unaussagbar, sondern den wenigen doch verkündbar. Wir aber sagen, dass Gott unaussagbar ist und wie er ebenfalls die ihm nachfolgenden Wesenheiten. - Origenes erkennt Platons Bedeutung durchaus an, hebt aber die christliche Position deutlich von dessen Lehren ab.

In der Schrift *De principiis*<sup>27</sup> geht Origenes einmal auf das von „vielen Philosophen“ als höchstes Gut erklärte Ziel ein, man solle Gott ähnlich werden (De princ. III 6, 1). Es ist die Formulierung Platons vom Ähnlichwerden mit Gott,<sup>28</sup> von der Origenes meint, sie entstamme den Heiligen Schriften. Er argumentiert, bei Moses heiße es, Gott schuf den Menschen nach dem Bilde Gottes,<sup>29</sup> doch werde hier nichts von Ähnlichkeit gesagt (*ad imaginem dei fecit eum, et de similitudine sicut*). Demnach empfing der Mensch wohl die Würde des „Bildes“, die Vollendung der Ähnlichkeit aber solle er selber durch die Nachahmung Gottes erwerben. Nach dieser Deutung entspricht Platons Forderung jener des Alten Testaments, woher er sie also entnommen habe.

Gregorios Thaumaturgos, ein um 213 im Pontos-Bereich geborener Christ, der später dort Bischof wurde und um 270 starb, war für einige Jahre (ab 233) Schüler des Origenes, den er begeistert verehrte und für den er bei seinem Abschied eine Dankrede verfasste.<sup>30</sup> Darin verglich er seinen Lehrer mit Sokrates und nannte seine Methode des Fragens „sokratisch“. Er habe seine Schüler zur Selbsterforschung angeleitet, denn dies sei die wichtigste Aufgabe der Philosophie. Gregorios schreibt (c. XI § 133-141), Origenes habe als erster und einziger ihn dazu bewogen, die Philosophie der Griechen und ihre Lebensregeln zu studieren; dabei sei er durch sein Wirken der Anweisung noch zuvorgekommen, da er alles Gesagte in reiner Gesinnung in seiner Lebensweise verwirklichte. Er bot das Muster eines Weisen. Seine Schüler nötigte er, gerecht zu handeln, und spornete sie an, sich selbst zu erforschen und „das Eigene zu betreiben“, wie dies

<sup>27</sup> Herwig Görgemanns, Heinrich Karpp (Hg.): Origenes. De Principiis. Vier Bücher von den Prinzipien. Darmstadt 1976 (Texte zur Forschung, Bd. 24).

<sup>28</sup> Platon, *Theaetet* 176b.

<sup>29</sup> Genesis 1, 27-28.

<sup>30</sup> Paul Koetschau (Hg.): Des Gregorios Thaumaturgos Dankrede an Origenes. Als Anhang der Brief des Origenes an Georgios Thaumathurgos. Freiburg/Br. 1894 (Sammlung ausgewählter kirchen- und dogmengeschichtlicher Quellschriften als Grundlage für Seminarübungen, Reihe 1, Bd. 9).

schon einige alte Philosophen gesagt haben (diese Mahnung findet sich wiederholt bei Platon).<sup>31</sup> Denn was wäre wichtiger für die Seele, als dass sie um sich besorgt ist und bemüht, sich selbst zu erkennen (es ist die alte delphische Forderung des „Erkenne dich selbst“, *gnothi sautón*). Weiter berichtet Gregorios (c. XIII, § 151-152), dass Origenes die Schüler anwies, sämtliche Schriften der alten Philosophen und Dichter zu lesen und nichts auszulassen und abzuwerten, mit Ausnahme der Werke der Gottlosen, der Gottesleugner, die Gott sowie die Vorsehung negierten, denn durch deren Lektüre werde die Seele befleckt, die doch fromm sein wolle. Mit keiner Lehre der Philosophen, so heißt es weiter (c. XIV, § 170-173), sollten die Schüler unbekannt bleiben, aber er führte sie gleichsam an der Hand, um ihnen das Wahre und Nützliche vorzulegen, während er das Falsche aussonderte. Doch gab er den Rat (c. XV, § 173-174), man solle vor allem auf Gott und seine Propheten Acht haben, und er selber war der Ausleger von deren Texten, zumal wenn sie dunkel und rätselhaft waren.

Origenes zeigt sich also in seinen Schriften wie in seinem Wirken als Lehrer höchst vertraut mit der griechischen Philosophie, die er würdigte und für wichtig hielt, in der er aber doch nur etwas Vorläufiges, eine Vorstufe gegenüber der heilbringenden göttlichen Offenbarung erkannte.

### 3. Pseudo-Justin, Mahnrede an die Griechen. Hippolytos, Widerlegung aller Häresien

Auch für die Phase des 3. Jahrhunderts seien noch Stimmen genannt, welche die griechische Philosophie negativ bewerteten. Unter dem Namen Justins ist eine Schrift überliefert, die aus inhaltlichen Gründen nicht von ihm stammen kann und vermutlich in die zweite Hälfte des 3. Jahrhunderts zu datieren ist, eine „Mahnrede an die Griechen“ (*Cohortio ad Graecos*).<sup>32</sup> Der Autor möchte die Griechen von den irrigen Vorstellungen ihrer Philosophen und Dichter abrbringen und zum wahren Glauben bekehren (Cohort. c. 1). Die Wahrheit können die Menschen nicht von sich aus erreichen, wie dies für ihn die Widersprüche bezeugen, die unter den philosophischen Lehren über Gott, Welt und Seele evident sind. Er zitiert Aussagen von etlichen Philosophen, manches dabei falsch, etwa dass für Platon der höchste Gott eine feurige Substanz sei (c. 5-6). Dennoch, so stellt der Autor fest, gebe es bei Platon einiges Wahre, was daher rühre, dass er Lehren von Moses übernommen, diese aber als seine eigenen ausgegeben habe. So sage Gott bei Moses „Ich bin der Seiende“ (*ho on*), Platon benenne dies aber

<sup>31</sup> Platon, *Apologia* 33a; *Gorgias* 526a; *Politeia* 433a und öfter.

<sup>32</sup> Miroslav Marcovich (ed.): Pseudo-Justinianus. *Cohortatio ad Graecos*. Berlin, New York 1990 (Patristische Texte und Studien, Bd. 32). Unter verändertem Titel hat die Schrift herausgegeben Christoph Riedweg: *Ps. Justin (Markell von Ankyra?). Ad Graecos de vera religione* (bisher *Cohortatio ad Graecos*). Basel 1994. Riedweg vertritt eine spätere Datierung auf die Jahre 312-322.

statt dessen „das Seiende“ (*to on*), was aber doch dasselbe meine. Manches habe Platon verändert, nämlich aus Angst vor den Athenern, sie könnten ihn sonst wie Sokrates zum Tode verurteilen, weil er die Götter der Stadt nicht ehre (c. 20 u. 22). Aus der Erwähnung der Strafen nach dem Tod bei Platon folgert er, dieser habe an die leibliche Auferstehung geglaubt; anders seien die Qualen nicht erklärbar (c. 27). Wie bereits Clemens von Alexandria<sup>33</sup> zitiert auch er Platons *Timaios*-Aussage zur Weltentstehung im Zusammenhang mit der Genesis (c. 30). Während Clemens aber Platons Text als eine Analogie zum Welterschöpfungsbericht der Bibel deutet, beschuldigt der Verfasser der *Cohortatio* Platon des Missverstehens: er habe in den Worten „Die Erde war unsichtbar“ fälschlich die präexistente Idee der Erde gesehen. Hier wird der Unterschied der Positionen deutlich: man konnte als Christ etwas Verwandtes zum eigenen Glauben bei den Philosophen, zumal bei Platon, erkennen, wie Justin, Clemens, Origenes – oder andererseits auch nur das Trennende, Mangelhafte, die Wahrheit Verfehlende betonen.

Angefügt sei noch, dass gewisse christliche Autoren zwar die Philosophie für unvereinbar mit ihrem Glauben hielten, in ihr dafür aber die Quelle für häretische Lehren sahen. Eine solche Darstellung unternahm bereits im 2. Jahrhundert Irenaeus, der seit 177/78 Bischof von Lugdunum/Lyon war in seinem Werk gegen die Häretiker (*Adversus haereses*). Für ihn besaßen die Philosophen keinerlei Wissen von Gott – er nennt sie wiederholt „jene, die Gott nicht kennen“, *qui deum ignorant* –, aber unterschiedliche philosophische Lehren galten ihm als Ursprung der gnostischen Lehre der Valentinianer. Später verfasste Hippolytos von Rom eine umfangreiche Schrift „Widerlegung aller Häresien“ (*Refutatio omnium haeresium*).<sup>34</sup> Er war in Rom zeitweise Gegenpapst zu Pontianus und starb 235. Im Unterschied zu Irenaeus führte er die Lehren verschiedener gnostischer Richtungen auf je spezielle philosophische Lehren, die er recht gut studiert hatte, zurück, so die der Valentinianer auf Platon und Pythagoras, die des Hermogenes auf Sokrates, die des Basileides auf Aristoteles, die des Markion auf Empedokles etc. Dabei verachtete er die Philosophie keineswegs, sondern erkannte ihr durchaus eine gewisse seriöse Bedeutung zu; er nannte sie „ehrwürdiger im Hinblick auf das Göttliche“ im Vergleich zum Wahnsinn der Ketzlerlehren (Refut. I Prooem. 1 u. 8). Eine Verbindung der Philosophie zu Moses und den Propheten stellte er nicht her. Am Schluss seines Werkes gegen die Häresien gibt er eine Zusammenfassung des christlichen Glaubens, der „Lehre der Wahrheit“. Darin zitiert er auch den alten Spruch „Erkenne dich selbst“, ohne auf seinen Ursprung hinzuweisen, und gibt ihm eine neue Deutung: gemeint sei, dass man

<sup>33</sup> Zu Clemens vgl. oben Anm. 19 und den entsprechenden Text.

<sup>34</sup> Miroslav Marcovich (ed.): *Refutatio omnium haeresium*. Hippolytos. Berlin, New York 1986 (Patristische Texte und Studien, Bd. 25).

Gott als den Schöpfer erkennt. „Wer nämlich sich selbst erkennt, der wird von Gott erkannt“ (Refut. X 34, 4).

Hippolytos steht also der Philosophie nicht einfach ablehnend gegenüber, sieht in ihren Lehren aber keinen Bezug zum wahren Christenglauben, sondern allein den Ursprung und Kontext zu den verschiedenen haeretischen Irrlehren. Dennoch kann er die alte Mahnung, man solle sich selbst erkennen, mit eigener Interpretation in seine christliche Überzeugung einfügen.

### **C. Christliche Autoren des 4. Jahrhunderts. Die Kappadokier**

Um das Jahr 330 wurden in Kappadokien (im Inneren Kleinasien) drei Männer geboren, die später in bedeutenden Funktionen der christlichen Kirche und als herausragende Theologen wirken sollten; es waren Gregor von Nazianz, Basileios der Große und dessen jüngerer Bruder Gregor von Nyssa. Sie waren hochgebildet, hatten ausgiebige Kenntnisse der griechischen Philosophie und allgemein der kulturellen Tradition. Zu ihrer Lebenszeit war das Christentum staatlich legitimiert; nur in der kurzen Regierungsphase des Kaisers Julian 361/363, der abtrünnig vom Glauben wurde, gab es deutliche Beeinträchtigungen. Da man also das Christentum nicht mehr verteidigen musste, konnte man mit der Philosophie freier umgehen und sie in den Bildungsweg für die Christen mit einbeziehen, allerdings nur im Sinne einer Vorstufe und Propädeutik. Aus den umfassenden Werken dieser Theologen können hier nur in Kürze einige Textpassagen betrachtet werden.

#### **1. Gregor von Nazianz**

Gregor lebte von 326 (oder 330) bis 390, studierte in Alexandria und Athen, wo er sich mit Basileios befreundete. Zeitweise war er Bischof von Nazianz, überwiegend aber lebte er zurückgezogen. Erhalten sind zahlreiche Reden, Predigten, Briefe, Gedichte. Seine Haltung zur griechischen Philosophie ist nicht einheitlich. Dass er in jenen Reden, die er erbittert gegen den Kaiser Julian richtet, die griechische Philosophie übel herabwürdigt, mag verständlich sein (so schreibt er z.B., Sokrates habe den Giftbrecher nur gezwungen getrunken, und viele Philosophen beschuldigt er der Völlerei). Ganz anders äußert er sich in anderen Schriften; dafür sollen hier die Briefe an Euagrius genannt werden.<sup>35</sup> Diesem Freund, der schwer erkrankt war, empfiehlt er als Hilfe die Beschäftigung mit der Philosophie; er schreibt (Epist. 31, 1-5): „Du musst in deinem Leiden philosophieren und vor allem deine Geisteskraft (*dianoia*) reinigen, dass sie sich den Fesseln des Körpers überlegen zeigt; betrachte die Krankheit als nützlichen,

---

<sup>35</sup> Paul Gallay (ed.): Grégoire de Nazianze. Lettres. Tome I. Paris 1964 (Collection des Universités des France).

erzieherischen Weg, der zur Verachtung des Körperlichen hilft.“ Dies ist gut platonisch, und bald wird auch Platon namentlich genannt,<sup>36</sup> der das hiesige Leben als eine Übung für den Tod erklärte, mit dem Ziel, die Seele möglichst frei zu machen von jenem, was man, wie dieser sagt, Körper oder Grab nennen mag. Den Sokrates preist Gregor hier (Epist. 32, 8 u. 11), weil er die Flucht verweigerte, im Gefängnis mit seinen Freunden philosophierte und den Giftbecher heiter annahm, als führe er nicht zum Tode, sondern sei ein Trank der Freundschaft.

## 2. Basileios

Basileios, der später „der Große“ genannt wurde, lebte ca. 330-379, studierte in Caesarea/Kappadokien, Konstantinopel und Athen, wo sich die Freundschaft mit Gregor begründete. Nach seiner Rückkehr in die Heimat 356 begann er ein asketisches Leben in der Einöde von Neocaesarea, wo er später 370 Bischof wurde und Metropolit von Kappadokien. Viele theologische Schriften sind von ihm überliefert; bedeutend waren sie für die Trinitätslehre, grundlegend aber ebenfalls für die Regeln des Mönchtums.

Unter seinen Schriften befindet sich eine von nicht theologischem Inhalt, ein Traktat „An die Jugend über den Nutzen der Lektüre der griechischen Literatur“<sup>37</sup> (das meint, der heidnischen Literatur). Dominant ist dabei für ihn die Hinführung zur sittlichen Vollkommenheit (der *areté*). Daher warnt er vor manchen mythischen Erzählungen, die etwa vom Ehebruch der Götter und ähnlichem handeln. Insofern müsse man auswählen. Das Wichtigste ist, so schreibt er (c. 9), dass wir uns um unsere Seele sorgen und nicht dem Körper dienen. Mittels der Philosophie sollen wir die Seele aus dem Gefängnis der körperlichen Leidenschaften befreien, sollen begreifen, dass der Mensch nicht das Sichtbare ist. Es bedürfe einer umfassenden Weisheit, um sich selbst zu erkennen. Geist und Seele solle man reinigen von den Freuden der Sinne, wie Platon dies ähnlich den Worten des Paulus fordert, welcher mahnt (im *Römerbrief*), keine Fürsorge für den Körper aufzuwenden<sup>38</sup>. Am Ende (c. 10) hebt Basileios aber hervor, dass aus der heidnischen Literatur nur ein Schattenbild wahrer Tugend zu gewinnen ist; die Vollkommenheit lehren nur die christlichen Schriften.

<sup>36</sup> Vgl. Platon, *Phaidon* 81a; *Gorgias* 493a.

<sup>37</sup> Nigel Guy Wilson (ed.): *Saint Basil on the Value of Greek Literature*. London 1975.

<sup>38</sup> Vgl. Platon, *Apologia* 29e, 30b; *Phaidon* 107c; *Politeia* 490ab; Paulus, *Römer* 13, 13-14; *Galater* 5, 13.

### 3. Gregor von Nyssas

Gregor war der jüngere Bruder des Basileios, lebte ca. 335-394. Über sein Leben wissen wir wenig, dabei gar nichts über auswärtige Studienorte. Er wurde 371 Bischof von Nyssa (nach kurzer Verbannung infolge politischer Wirren kehrte er 378 in sein Amt zurück); 381 war er am Konzil von Konstantinopel beteiligt. Auch von ihm sind zahlreiche theologische Schriften erhalten; engagiert war er im Kampf gegen die Arianer wie bei der Klärung der Fragen um die Trinität. Gregor gilt als der bedeutendste christlich-philosophische Denker seit Origenes.

Seine Kenntnisse der griechischen Philosophie, besonders der Schriften Platons und Plotins, sind erstaunlich. Als Zeugnis seiner Vertrautheit mit Platon sei hier die Schrift angeführt, die er in Analogie zu Platons *Phaidon* geschrieben hat; es ist der „Dialog mit Makrina über Seele und Auferstehung“.<sup>39</sup> Wie den Bruder Basileios, hat er auch seine Schwester Makrina hoch verehrt und in ihr seine Lehrerin gesehen. Ihr hat er ein Denkmal gesetzt in einer Biographie und in diesem Dialog, den er, wie er es darstellt, nach dem Tode des Basileios (379) mit ihr, die schwer krank und dem Tode nahe war, geführt hat. In Platons *Phaidon* unterredet sich Sokrates vor seinem Tod mit den Freunden über die Seele und ihr Geschick, überzeugt von der Unsterblichkeit; so spricht hier Makrina mit Gregor, der im Verlauf des Gesprächs Trost bei ihr findet in der Gewissheit über das künftige Schicksal der Seele. Eine genaue Kenntnis des *Phaidon* ist beim Leser vorausgesetzt; dabei werden die Namen Sokrates oder Platon nicht genannt.

Zentral ist in diesem Traktat die Frage der Unsterblichkeit, die im Zusammenhang mit der Erschaffung der Welt gesehen wird. Dabei wird die Verwandtschaft von göttlichem und menschlichem Geist betont: die Seele ist Abbild, also dem göttlichen Geist ähnlich, aber nicht gleich. Ein spezielles Problem ist die Verbindung von Seele und Körper, vor allem wie sie nach dem Tod zu denken sei, wenn der Körper zerfällt. Für die Christen ist die Frage des Seelendaseins zwischen Tod und Auferstehung ungelöst; da sich in der Bibel keine Angaben darüber finden, werden verschiedene Deutungen versucht. Eine eigene Region für die Seelen, wie sie die Platoniker annehmen, kann es für die Christen nicht geben. Makrina – oder Gregor – gibt dazu erstaunliche Erklärungen; einige Angaben knüpfen an den *Phaidon* an, andere sind konträr zu Platon. Die Seele wird als eine eigenständige geistige Substanz definiert, was im Sinne Platons wie der Christen gilt. Diese unvergängliche Seele bleibt – so lehrt Makrina – nach dem

<sup>39</sup> Das Werk liegt nur in einer alten Ausgabe vor: Gregorii episcopi Nysseni De anima et resurrectione dialogus qui inscribitur Macrinia. In: Patrologia Graeca Migne, Bd. 46 (o.J.), Text von Krabinger 1840. Übersetzung: Gregor von Nyssa. Dialog über Seele und Auferstehung. Übers. v. Karl Weiss. München 1927 (Bibliothek der Kirchenväter, Bd. 56).

Tod mit den Elementen des zerfallenden Körpers verbunden. Dank ihrer geistigen Kraft erkennt sie jene Teile, die ihr einst zugehörig waren; kommt dann der Tag der Auferstehung, so werden alle diese Teile von der Kraft der Seele angezogen und bilden erneut den Körper, doch ist dieser künftige Leib von feinerer Substanz als der frühere, irdische.<sup>40</sup>

Derlei Gedanken mussten für Platoniker absurd erscheinen. Was Makrina aber anschließend zum Verständnis des Hades darlegt, folgt weitgehend den Argumenten im *Phaidon*. Dort gibt Platon dem Begriff Hades (der alten Unterwelt) eine neue, etymologische Deutung: Hades, schreibt er, meine das Unsichtbare (griechisch *aeidés*), dies aber sei das Geistige. Die reine Seele also gehe über in ein geistiges Dasein (Phaid. 80b ff.). Entsprechend lehrt Makrina: Die Seelen werden versetzt aus dem Sichtbaren ins Unsichtbare, denn da sie körperlos sind, seien sie an keinen Ort gebunden. Der Hades bezeichne daher keinen Raum; vielmehr einen unsichtbaren, unkörperlichen Zustand; dies scheine der Begriff Hades bei Heiden wie in der Heiligen Schrift anzuzeigen (Migne S. 68ff. u. 85, Übers. S. 277 f. u. 289). An anderer Stelle betont sie, alles Seiende sei in zwei Bereiche geteilt, in das Geistige (*noerón*) und das Körperliche (*somatikón*; Migne S. 124, Übers. S. 312). Dies ist die Grundlehre Platons, die er zuerst im *Phaidon* (79a ff.) darlegt. Auch Platons Forderung der zu erstrebenden Angleichung an Gott greift Makrina auf; allerdings sieht sie dieses höchste Ziel des Menschen erst nach dem Tode erreichbar, denn es meine die Rückkehr der Seele in ihren ursprünglichen Zustand, ihre wahre Natur: dann erst finde sie die Angleichung an das Göttliche (Migne S. 85ff., 101, 145ff., Übers. S. 291f., 297, 326ff.). Diese wenigen Beispiele aus Gregors reichhaltiger Makrina-Schrift mögen genügen, um seine Nähe zu Platon zu bezeugen.

Der Überblick über Texte christlicher Autoren des 2. bis 4. Jahrhunderts hat deutlich werden lassen, dass die meisten von ihnen der griechischen Philosophie aufgeschlossen gegenüberstanden, dass sie etliches anerkannten und rezipierten, von anderem sich abgrenzten, dass aber in jedem Falle für sie das Christentum der einzige Weg zur Wahrheit und zum Heil sein konnte. Zum Abschluss soll noch gefragt werden, ob etwa seitens der Philosophie etwas dem Christentum Vergleichbares aufzuzeigen wäre. Dafür sei ein Philosoph genannt, der wegen seiner Schrift „Gegen die Christen“ (die verloren ist) bei den Christen berüchtigt war, der aber in einem Alterswerk eine bemerkenswerte Nähe zu deren religiöser Haltung aufweist. Dieser Philosoph ist ein Schüler Plotins, Porphyrios, der ca. 234 bis 303 lebte. In seiner Schrift „Brief an Markella“<sup>41</sup> erkennt der bedeu-

<sup>40</sup> (Auf Griechisch: Migne S. 108f.; Übersetzung: S. 301f.). Gegen Ende der Schrift, Migne S. 152ff., Übers. S. 329ff., wird auf den Auferstehungsleib bei Paulus 1 Kor. 15, 35ff., 43ff., den „pneumatischer Leib“ hingewiesen.

<sup>41</sup> Édouard des Places (ed.): Porphyre. Vie de Pythagore. Lettre à Marcella. Paris 1982 (Collection des

tende evangelische Theologe Adolf von Harnack eine deutliche Nähe zu den christlichen Theologen jener Zeit; Porphyrios stimme mit deren Frömmigkeit in den tiefsten Elementen überein und habe „zeitweise im Vorhof der Kirche gestanden“.<sup>42</sup> Für dieses Urteil Harnacks hier nur wenige Belege. Porphyrios schreibt, der einzige Weg zum Heil liege in der Hinwendung zu Gott (Ad Marc. c. 24, S. 129,2). Dabei handele es sich um eine rein geistige Gottesverehrung,<sup>43</sup> denn das gotterfüllte Denken verbinde mit Gott, und man müsse es dem Gott angleichen (c.16 S. 113, 7ff.). Der Geist des Menschen aber solle der Tempel Gottes sein. Dies ist ein Wortspiel mit den griechischen Begriffen *nous*=Geist und *neós*=Tempel (c. 19 S. 117, 10ff.). Hierbei mag man an Paulus denken, der an die Korinther schreibt: „Wisst ihr nicht, dass ihr der Tempel Gottes seid?“ (1 Kor. 3, 16), und später: „Wisst ihr nicht, dass euer Körper der Tempel des heiligen Geistes in euch ist?“ (1 Kor. 6, 19), nur kann für Porphyrios nicht der Mensch oder sein Körper, sondern allein der Geist des Menschen als ein Tempel den Gott aufnehmen. Trotz mancher Parallelen, trotz einer gewissen Nähe zu christlichem Denken ist jedoch der Unterschied gravierend: Für die Religiosität der Platoniker gibt es keinen personalen Gott, keine Offenbarung, keinen Erlöser, keine von Gott ausströmende Liebe. Den Weg zum Heil muss der Mensch aus eigener geistiger Kraft finden.

### **Bibliographische Hinweise**

Textausgaben außer den in den Fußnoten genannten:

Jean Bernardi (ed.): Grégoire de Nazianze, Discours 4-5 Contre Julien. Paris 1983 (Sources Chrétiennes, Bd. 309).

Paul Koetschau (ed.): Origenes Contra Celsum Bd. I-II (GCS). Berlin 1899 (Die griechischen christlichen Schriftsteller der ersten drei Jahrhunderte, Bd. 3).

Miroslav Marcovich (ed.): Tatiani Oratio ad Graecos. Berlin, New York 1995 (Patristische Texte und Studien, Bd. 43/44)

---

Universités de France).

<sup>42</sup> Adolf v. Harnack: Greek and Christian Piety at the End of the third Century. In: The Hibbert Journal 10 (1911/12), S. 78f; ders.: Porphyrios Gegen die Christen. Berlin 1916 (Abhandlungen der königl. preussischen Akademie der Wissenschaften), S. 4.

<sup>43</sup> Vgl. dazu auch Porphyrios *De abstinentia* II 45,4.

### **Einführende Literatur**

Berthold Altaner, Alfred Stuiber: Patrologie. Leben, Schriften und Lehre der Kirchenväter. 7. völlig neu bearb. Aufl. Freiburg/Br. 1966.

Ernst Dassmann: Christus und Sokrates. Zu Philosophie und Theologie bei den Kirchenvätern. In: Jahrbuch für Antike und Christentum 36 (1993), S. 33-45.

Albrecht Dihle: Die griechische und lateinische Literatur der Kaiserzeit. Von augustus bis Justinian. München 1989.

Aus RAC (Reallexikon für Antike und Christentum) folgende Artikel:

Athenagoras. Bd. 1 (1950), S. 881-888 (B. Keseling),

Basileios von Caesarea. Bd. 1 (1950), S. 1261-1265 (G. Bardy),

Clemens Alexandrinus. Bd. 3 (1957), S. 182-188 (L. Früchtel),

Gregor I (Gr. der Wundertäter). Bd. 12 (1983), S. 779-793 (H. Crouzel),

Gregor II (Gr. von Nazianz). Bd. 12 (1983), S. 793-863 (B. Wyß),

Gregor III (Gregor von Nyssa). Bd. 12 (1983), S. 863-895 (H. Dörrie),

Hippolytus von Rom. Bd. 15 (1991), S. 492-545 (C. Scholten),

Justinus Martyr I. Bd. 19 (2001), S. 801-847 (St. Heid),

Justinus Martyr II (pseodojustinische Schriften). Bd. 19 (2001): Ad Diognetum S. 853-858; Cohortatio ad Graecos S. 861-866 (C. Riedweg).

# **Kann es gelingen, innerhalb eines Systems aus Raum und Zeit zu einer Gesamtschau der Dinge zu gelangen?**

von HEINZ FISCHER

## **Einführung in die Thematik**

Im Jahre 2000 wandte sich der Psychologe, Psychotherapeut und Betriebswirt Hermann Busse an 400 emeritierte und pensionierte Professoren an deutschsprachigen Hochschulen mit der Bitte, an dem Eröffnungsband zu einer „Anthologie zum Thema Meta-Wissen“ mitzuwirken. Der Hintergrund für diese Anfrage war im Grunde ein Versuch, das aufzuspüren, zu sammeln und zu analysieren, was zum Teil herausragende Wissenschaftler aus einem gehörigen Abstand zum Berufsleben sowohl zu den Hintergründen ihres Faches als auch zur sogenannten Allgemeinbildung auszusagen hatten.

Es entzieht sich dem Wissen des Verfassers, weshalb sich nur etwas mehr als ein Viertel der Angesprochenen überhaupt bereit erklärt haben, mitzuwirken und weshalb im Endeffekt nur 44 druckwürdige Beiträge eingegangen sein sollen. Denn im Grunde müsste eigentlich jeder Hochschullehrer, der seinen Beruf nicht als „Job“ auffasste und der in seinem Beruf aufging und sich als Lehrer und Forscher bewährte, hierzu etwas zu sagen haben – und sei es über die sogenannten Marginalbereiche, über Gebiete also, deren Relevanz zwar nicht zum Hauptinhalt des betreffenden wissenschaftlichen Lebens gehörten, die aber immer wieder in sie hineinspielten, sozusagen mit der Bedeutung und der Gewichtung von Fußnoten.

Weil der Verfasser im Verlauf von etwas mehr als vier Berufsjahrzehnten mehrfach mit solchen Marginalbereichen in Berührung kam, ohne sich darin vertiefen zu können, hat er die gebotene Gelegenheit gerne genutzt und versucht, zu einem größer angelegten Projekt beizutragen, dessen Akzeptanz in der wissenschaftlichen Welt im Moment noch nicht abzuschätzen ist, das aber in Hinsicht auf den allseits beklagten Rückgang der Allgemeinbildung und des Allgemeinwissens durchaus Beachtung verdient hätte. – Die folgenden Ausführungen sind das Ergebnis einer Überarbeitung der Urfassung, in die neue Fakten, neue Erkenntnisse und vor allem neue Bewertungen Eingang fanden.

## **Raum und Zeit**

Im Prinzip und vordergründig ist die eingangs gestellte Frage leicht zu beantworten und zwar wie folgt: „Wenn man sich die Erde als ein für den Menschen eben noch fass- und begreifbares System aus Raum und Zeit betrachtet und die Gesamtschau aller Dinge als die Gesamtheit der Schöpfung ansieht, dann ist die Frage negativ zu bescheiden. Denn von keinem Standort der Erdoberfläche aus

(und auch von keinem Punkt außerhalb der Erde) ist das gesamte System zu übersehen und somit logischerweise auch nicht seine Inhalte im Sinne einer Gesamtschau – denn schon allein die Gesetze der Kugelgeometrie lassen das nicht zu“. Diese Antwort ist freilich völlig unbefriedigend, vor allem deshalb, weil sie viel zu einfach ist. In Wirklichkeit müssen zu einer schlüssigen Beantwortung nämlich zuerst einmal die vorgegebenen Begriffe und hernach die Frage- oder Aufgabenstellung diskutiert werden; letztere erscheint nämlich – auch auf den ersten Blick – sehr auslegungsbedürftig zu sein.

Es möge beim „Raum“ begonnen werden. Dieser ist zwar definiert, aber leider nicht eindeutig. Für die *Mathematik* ist er eine dreidimensionale messbare Größe und – zumindest innerhalb der Euklidischen Geometrie – endlich. Im Prinzip ist ein Raum aus „unendlich x unendlich x unendlich“ als Denkmodell zwar auch möglich, aber keinesfalls unbedingt vorstellbar; schließlich lebt ein Raum von seiner Begrenzung. Und anders als beim endlichen Raum lassen sich (gedachte) Punkte innerhalb des unendlichen Raumes in Bezug auf Lage und Ortsveränderung allenfalls durch die Anwendung von Methoden der Sphärischen Trigonometrie festlegen, nicht aber durch ein rechtwinkliges, geradliniges Koordinatensystem.

Für die *Physik* gilt im Grunde die gleiche Vorstellung, nur dass dort ein Punkt innerhalb eines Koordinatensystems auch durch die Zeit definiert werden kann, innerhalb deren er eine Ortsveränderung erfährt; nach Isaak Newton ist der Raum außerdem grundsätzlich unendlich, ob vorstellbar oder nicht. Es blieb Albert Einstein vorbehalten, die Vorstellung vom „Euklidischen Raum“ im wahrsten Sinne des Wortes zu relativieren, indem er diesen auf den Bereich möglicher menschlicher Anschauungsfähigkeit reduzierte, für den kosmischen Bereich jedoch das vierdimensionale „Raum-Zeit-Kontinuum“ in einem gekrümmtem Raum postulierte.

Auch die *Geographie* arbeitet mit dem Raumbegriff. Sie kennt den „realen Raum“ als dreidimensionales Gebilde aus Lithosphäre (Gesteinsmantel), Biosphäre (belebte Bereiche der Erdoberfläche) und Atmosphäre (Lufthülle), wobei sie sich in keiner ihrer Teildisziplinen mit dem gesamten Raum (im vorstehenden Sinne) befassen kann.<sup>1</sup> Die Geographie arbeitet vorwiegend „schichtweise“, also in der Fläche oder – wenn man so will – in einer oder in mehreren Schichten eines Raumes. Diese ist aus den realen Gegebenheiten heraus durchaus verständlich. Die gesamte Erdoberfläche umfasst 510 Millionen Quadratkilometer, die reine Festlands oberfläche 149 Millionen Quadratkilometer. Demgegenüber beträgt der größte bislang bekannte Reliefunterschied zwischen den rund 11.000 Metern im Marianengraben des Pazifiks und den 8846 Metern des Mount Everest im Himalaya) knapp 20.000 Meter. Bei diesen Größenverhältnissen wäre es

<sup>1</sup> Alfred Hettner: Die Geographie. Ihre Geschichte, ihr Wesen und ihre Methoden. Breslau 1927.

noch nicht einmal möglich, selbst bei Anwendung einer völlig unüblichen 40-fachen Überhöhung ein halbwegs analysierbares Profil zu zeichnen. Der „Raum“ der Geographie – und vor allem der Angewandten Geographie einschließlich der Raumordnung und der Landschaftspflege ist in praxi zweidimensional.

Es soll an dieser Stelle übrigens keinesfalls verschwiegen werden, dass es in der Geographie auch Bestrebungen gab und noch gibt, den Raum als untergeordnet oder gar als nicht vorhanden zu sehen. Solche Vorstellungen sind vor allem im Umfeld der Sozialwissenschaften entstanden und wurden von der Sozialgeographie leider etwas zu bereitwillig – um nicht zu sagen „liebedienerisch“ – und kritiklos übernommen. Fernziel dieser angeblich fortschrittlichen Lehr- und Studienrichtung schien und scheint es zu sein, die sehr konkrete Geographie aus ihren naturwissenschaftlichen Verwurzelungen zu lösen und zu abstrahieren, sie somit in die Nähe der Philosophie zu rücken, was nun der Systematik, dem Wesen und dem wissenschaftlichen Auftrag der Geographie total widersprechen würde.<sup>2</sup>

Äußerst vielgestaltig ist der Raum in der Philosophie und wird dort auch entsprechend diskutiert. In der Tradition der europäischen Philosophie wird der Raum als dreidimensional, zusammenhängend und homogen angesehen, dessen Eigenschaften in dreifacher Weise einer Diskussion zu unterziehen sind: (1) Endlichkeit oder Unendlichkeit; (2) Möglichkeit oder Unmöglichkeit eines leeren Raumes; (3) Realität oder Relationalität (= Eigenschaft als Kategorie).

Bei Kant ist der Raum (- ebenso wie die Zeit -) eine Anschauungsform und keine Kategorie,<sup>3</sup> Nicolai Hartmann hingegen hat dem Raum als Kategorie sehr viel Bedeutung geschenkt.<sup>4</sup> Er unterscheidet den geometrischen Raum (den er einen „idealen Raum“ nennt) vom „Realraum“; er befasst sich mit der Räumlichkeit der Dinge innerhalb dieses Realraumes. Als „Anschauungsräume“ bezeichnet er den „Wahrnehmungsraum“, den „Erlebnisraum“, den „Tastraum“

---

<sup>2</sup> Diese Entwicklung begann schon in den Jahren nach 1980, als sich die Geographie eben gerade von den Auseinandersetzungen um ein neues Selbstverständnis erholt hatte. Zunächst gab es nur sanfte Hinweise auf eine gewisse Unsicherheit im Umgang mit geographischen Bezugeinheiten, etwa durch Helmut Klüter: Raum als Element sozialer Kommunikation. Gießen 1986 (Giessener Geographische Schriften, Bd. 9) und Dieter Läßle: Essay über den Raum. Für ein gesellschaftswissenschaftliches Raumkonzept. In: Hartmut Häussermann [u.a.]: Stadt und Raum. Soziologische Analysen. Pöfingen 1991, S. 157-207.

Wenige Jahre später wurden die Fragen dann quälender und es kam auch zu schärferen Formulierungen, so durch Jürgen Pohl: Kann es eine Geographie ohne Raum geben? Zum Verhältnis von Theoriediskussion und Disziplinpolitik. In: Erdkunde 47 (1993), S. 255-266, und Benno Werlen: Gibt es eine Geographie ohne Raum? Zum Verhältnis von traditioneller Geographie und zeitgenössischen Gesellschaften. In: Erdkunde 47 (1993), S. 241-255.

<sup>3</sup> Nicolai Hartmann: Philosophie der Natur. Abriß der speziellen Kategorienlehre. Berlin 1950, S. 49

<sup>4</sup> Ebenda., S. 42-135.

und den „Sehraum“ und untersucht schließlich noch die Räumlichkeit des Anschauungsfeldes. – Man erkennt wohl ohne größere Schwierigkeiten, dass man erhebliche Mühe haben wird, sich auf „den“ Raum zu einigen, welcher der Fragestellung zugrunde gelegt sein mochte und der in ein Raum-Zeit-System eingebracht werden könnte.

Nunmehr soll die „Zeit“ einer ähnlichen analysierenden Betrachtung unterzogen werden. Während man einen Raum gegebenenfalls sehen, sich auch in ihm befinden und ihn sogar herstellen kann, nimmt man die Zeit in der Regel nur dadurch wahr, dass sie vergeht. Es gibt natürlich einige zu beobachtenden Hinweise auf das Vergehen, auf den Ablauf der Zeit: den Tagesablauf vom Aufgang bis zum Niedergang der Sonne; den Jahreslauf mit den immer wiederkehrenden vier Jahreszeiten; das Sprießen, Wachsen, Blühen und Absterben einer Pflanze oder eben auch den Lebenslauf des Menschen vom Moment der Geburt bis zum letalen Ende. Kleine und rasch ablaufende Zeitabschnitte liest man mit einem „Zeitmessgerät“ ab, nämlich am Zifferblatt einer Uhr mit den Stunden-, Minuten- und Sekundenzeigern; die größeren Zeitabläufe – etwa in der Erdgeschichte – erschließt man aus der Lage und Beschaffenheit von Gesteinsschichten oder aus der biogenetischen Entwicklungsstufe von Fossilien. Für Nicolai Hartmann ist auch die Zeit eine Kategorie; in seiner Vorstellung ist nicht die Räumlichkeit das spezifische Merkmal der Realität, sondern die Zeitlichkeit.<sup>5</sup> Das ganze seelische und geistige Leben – so Hartmann – unterliege dem Gesetz der Zeit: es entstehe im einmaligen Realzusammenhang, dauere seine Zeitspanne und vergehe. Diese Vorstellung Hartmanns kann man natürlich ohne Einschränkung auch auf das rein physische Leben übertragen. Dass das Problem eng verbunden ist mit der Frage nach der Ewigkeit, sei an dieser Stelle besonders vermerkt. Einen (realen) Raum nämlich kann man verändern, vergrößern, verkleinern oder zerstören; die Zeit hingegen ist unveränderbar – es sei denn, dass sich die astronomischen Voraussetzungen für die Zeitmessung verändern würden, also etwa die Umlaufzeiten der Erde um die Sonne oder die des Mondes um die Erde, was letztlich vielleicht sogar einen Untergang unseres erdräumlichen Systems bedeuten würde. Und selbst dann wäre es vorstellbar, dass die Zeit weiterläuft, aber eben nach anderen Gesetzen und in anderen Takten. Schließlich dienen die gegenwärtig gültigen astronomischen Gegebenheiten im Grunde ja nur als Bezugsgrößen für unsere gegenwärtige Zeitmessung.

Nun, da der Begriff „Raum“ in seiner Vielschichtigkeit betrachtet und umrissen wurde und da die „Zeit“ als minder kompliziert definiert wurde, kann der Versuch gewagt werden, Raum und Zeit in einem System zu koppeln.

---

<sup>5</sup> Ebenda, S. 138, 139

## Systeme

Das einfachste System aus Raum und Zeit ist die (geradlinige) Bewegung eines Punktes, der seine Lage zwischen zwei Positionen im Raum innerhalb einer bestimmten Zeit verändert. Dieses aus der Euklidischen Geometrie hergeleitete Beispiel besitzt freilich nur Modellcharakter und ist – im Sinne der Fragestellung – nicht als real zu bezeichnen. Denn letztlich ist die Verbindungslinie zwischen den beiden Positionen ja gar keine Gerade, sondern ein bis zum Extrem gestreckter Bogenabschnitt. Die bei Nicolai Hartmann geforderte „Kosmologische Raumzeitlichkeit“ ist im Ganzen wohl als eine philosophische Umsetzung des *EINSTEIN*'schen „Raum-Zeit-Kontinuums“ anzusehen beziehungsweise als dessen vierdimensionale Raumanschauung.<sup>6</sup> Sowohl das Euklidische als auch das Einsteinsche System sind zwar „Systeme aus Raum und Zeit“, aber als Modelle beziehungsweise als Teil einer Theorie wohl kaum als Ausgangspunkte für irgendwelche Gesamtschauen brauchbar. Insofern muss es das nächste Ziel der Überlegungen sein, reale Systeme aus Raum und Zeit zu finden, innerhalb derer eine „Gesamtschau aller Dinge“ am ehesten möglich sein könnte. „Reale Systeme“ bedeuten für den Menschen wahrnehm- und erfahrbare Systeme, zunächst unabhängig von den räumlichen und zeitlichen Dimensionen.

Die Geo- und die Biowissenschaften kennen mehrere Raum-Zeit-Systeme. Die Geographie und die Geologie betrachten die Entwicklung eines (wie gesagt: praktisch allerdings meist zweidimensionalen) Raumes in der Zeit, wobei die bisherige Raumentwicklung (die Raum-„Vergangenheit“) neben der aktuellen Raumsituation (der Raum-„Gegenwart“) und der anzunehmenden künftigen Raumentwicklung (der Raum-„Zukunft“) als nahezu gleichwertige Forschungsgegenstände gesehen werden. Die gleichen Betrachtungsweisen liegen der Raumforschung und der Raumplanung zugrunde, mit dem Unterschied, dass zumindest im Planungsbereich die natürlichen Abläufe im Rahmen der Raumentwicklung durch anthropogene Aktivitäten ersetzt werden und dass im Zusammenhang damit auch die Zeitansätze veränderbar und daher „künstlich“ sind. – In der Bioökologie wird das „Areal“ als Raum-Zeit-System gewertet, weil in einem ganz bestimmten Lebensraum ganz bestimmte Lebensabläufe in ganz bestimmten zeitlichen Spannen vor sich gehen. – Und in der Verhaltensforschung ist das Raum-Zeit-System ein Netzwerk von Punkten, an dem tierische und menschliche Organismen zu bestimmten Zeiten bestimmte Funktionen ausüben. Wie man es also betrachten will: Im Prinzip erscheint keines dieser Raum-Zeit-Systeme geeignet zu sein, um zu einer „Gesamtschau der Dinge“ zu gelangen, denn sie sind von ihrer Struktur her viel zu spezifisch. Denn obzwar eine Landschaft zum Beispiel durchaus ein überschaubares Raum-Zeit-System

---

<sup>6</sup> Ebenda, S. 216 ff.

ist, gibt es hinsichtlich der „Dinge“ erhebliche Einschränkungen. Denn je nach dem Landschaftstyp beschränkt sich dessen „dingliche Erfüllung“ auf ganz bestimmte landschaftstypische Elemente, sozusagen auf „Dinge in Auswahl“.<sup>7</sup> Unter diesen Aspekten wird es interessant, die Vorstellungen heranzuziehen, die Wilhelm Ostwald in seinem *Grundriß der Naturphilosophie* entwickelt hat.<sup>8</sup> Er geht dort von der nachweisbaren Tatsache aus, dass Menschen ihre Erlebnisse innerhalb der Begriffe „Raum“ und „Zeit“ ausdrücken und darstellen; dies nimmt er als Zeugnis dafür, dass die Erfahrung viel beschränkter sei „als die formale Mannigfaltigkeit des Denkbaren“. Und seine Schlussfolgerung führt dann direkt zu dem Raum-Zeit-System, das den Anforderungen der Fragestellung zu genügen scheint: „In solchem Sinne kann man Raum und Zeit als Naturgesetze auffassen, welche auf alle unsere Erlebnisse Anwendung finden. Gleichzeitig tritt hierbei der subjektiv-menschliche Anteil der Naturgesetze deutlich zutage“. Mit anderen Worten: Dasjenige Raum-Zeit-System, innerhalb dem man oder von dem aus man – vielleicht – zu einer „Gesamtschau der Dinge“ gelangen kann, ist der Mensch beziehungsweise dessen Leben, das per se ein muster- und modellhafter Prozessablauf in Raum und Zeit ist.

## Das Ding

Es bleibt jetzt noch das Nachdenken darüber, was unter einer „Gesamtschau der Dinge“ verstanden werden kann oder gar verstanden werden muss. Ehe freilich dieser Komplex substantiell und strukturell untersucht und dargestellt werden kann, sollten zuvor einige Überlegungen über das „Ding“ erfolgen, weil sich dieses ja in der gefragten Gesamtschau wiederfinden muss – sollte es eine solche Gesamtschau überhaupt geben. Die Philosophie hat sich der Beschäftigung mit dem „Ding“ schon sehr früh angenommen; dies soll durch einige Beispiele aus der Periode der Vorsokratiker belegt werden. Thales von Milet (625 – 545 v. Chr.) hat die Dinge allesamt als beseelt betrachtet und demnach „von Göttern bewohnt“ gesehen, eine Überlegung, die letztlich zum Animismus im Sinne von Edward Burnett Taylor (1832 – 1917) führte.<sup>9</sup> Was „die Dinge“ allerdings – substantiell – sind, hat weder Thales offenbart noch haben dies die anderen Vorsokratiker getan. So sprach Anaximander (611 – 546 v. Chr.) zwar auch von „den Dingen“, betrachtete sie durchaus als konkret und postulierte das „apeiron“, eine unendliche und höhere Kraft, die alle Dinge schafft, umfasst und lenkt.<sup>10</sup> Und Parmenides (515 – 445 v. Chr.) verknüpfte das „Ding“ mit dem „Sein“ und mit dem Denken an das „Seiende“: Das Denken setze etwas Sei-

<sup>7</sup> Josef Schmithüsen: Was ist eine Landschaft? In: *Erdkundliches Wissen*, H. 9 (1964), S. 1-24.

<sup>8</sup> Wilhelm Ostwald: *Grundriß der Naturphilosophie*. Leipzig 1908, S. 129

<sup>9</sup> Aristoteles, *De anima*, I 5, 411 a 8

<sup>10</sup> Aristoteles, *Physik* IV, 203 b 4-15

des voraus, und Nicht-Seiendes sei undenkbar.<sup>11</sup>

Im Gegensatz zu den verhältnismäßig vagen Aussagen der drei genannten Philosophen zum „Ding“ sind andere Äußerungen etwas griffiger. Vielleicht nicht von Pythagoras (570 – 480 v. Chr.) selbst, wohl aber aus seiner Umgebung stammt der folgende Lehr-Dialog: „Welches Ding ist am weisesten? – Die Zahl. – Und welches Ding ist am schönsten? – Die Harmonie.“<sup>12</sup> Hier wird etwas ausgesagt über das Werden und Wesen der Dinge: Ehe es Dinge gab, herrschte Chaos. Dann wurde – wohl durch ein „apeiron“ im Sinne von Anaximander – die „Monade“ geschaffen, die Zahl Eins, aus der dann die übrigen Zahlen hervorgingen und aus denen auch Punkte und Linien entstanden. Dann trat die „Harmonie“ dazu und schuf Ordnung sowie die richtigen Relationen zwischen den Dingen, nämlich letztlich den Kosmos und die Weltordnung. Das alles mag in dieser Verkürzung zwar verwirrend wenn nicht gar nebulös erscheinen; aber die „Dinge“ erhalten dabei doch ein wenig Gestalt und Umfang: Sie sind Teile des Weltgefüges, wie dieses im übrigen auch sonst beschaffen sein mag.

Noch einen Schritt weiter ging Anaxagoras (500 – 428 v. Chr.). Denn dieser glaubte in den Dingen auch etwas Materielles sehen zu müssen, wengleich nicht ausschließlich.<sup>13</sup> Sie bestünden aus „Homöomeren“, also gewissermaßen aus Einzelteilen, die durch einen „höheren Verstand“ zu einem „Ding“ zusammengefügt und dem so entstandenen Ding auch die typischen Eigenschaften des betreffenden Dinges verleihen würden, genau so, wie in unserer modernen Denkweise die unterschiedlichen Gene die Eigenschaften von Zellen oder eines Organismus bestimmen. Die Dinge also sind materiell und immateriell, damit aber greifbar oder zumindest denkbar. Es sind Gegenstände und Eigenschaften; vor allem: Es sind Gegenstände und Eigenschaften, die der Mensch wahrnehmen und begreifen kann. Und es erscheint für die weitere Begriffsentwicklung als nachgerade zwingend, dass einer der jüngsten Vorsokratiker, nämlich der Sophist Protagoras (480 – 410 v. Chr.) den Menschen zum „Maß aller Dinge“ einsetzte, „wofem sie sind, dafür dass sie sind und wofem sie nicht sind, dafür dass sie nicht sind“.<sup>14</sup> Damit schließt sich der Kreis, der seinen Ausgang nahm bei der Suche nach einem Raum-Zeit-System und der dann bei den „Dingen“ auslief, deren Maß der Mensch, somit eben das gesuchte Raum-Zeit-System ist. Nur beiläufig sei erwähnt, dass bei allen diesen Überlegungen das Kant'sche „Ding an sich“ mit Absicht außerhalb der Diskussion blieb; denn dieses muss nach Kant zwar vorausgesetzt werden, ist aber unabhängig von unserer Vorstellung und für den menschlichen Verstand ohnehin unerkennbar.

---

<sup>11</sup> Parmenides, fr. 6, ed. Nestle

<sup>12</sup> Zitiert bei Luciano de Crescenzo: Geschichte der griechischen Philosophie. – Zürich 1985, S. 72

<sup>13</sup> Gabriele Giannantoni: I Presocratici. Bd. 2. Bari 1975, S. 604.

<sup>14</sup> Diogenes Laertios: De clarorum philosophorum vitis. – Übersetzt von O. Apelt. Hamburg 1967.

## Die Gesamtschau

Wie nun muss – oder sollte man wenigstens – sich eine „Gesamtschau der Dinge“ vorstellen? Auch hier wäre im Grunde eine gewisse Kritik an der Fragestellung angebracht, ja sogar notwendig. Denn was ist eigentlich eine „Gesamtschau“? Ist es das gleichzeitige Sehen und Erkennen der „Gesamtheit aller Dinge“? Das wäre nach menschlichem Ermessen und nach aller menschlichen Erfahrung völlig unmöglich, nicht zuletzt auch aus anatomisch-humanbiologischen Gründen. – Oder ist mit der Frage vielleicht sogar die „Gesamtheit“ gemeint, aber nicht aller Dinge, sondern nur der Dinge innerhalb eines bestimmten Systems, Areal, Raumes und so weiter?

Im Ansatz führte diese Fragestellung genau dort hin, wohin zumindest an deutschen Universitäten die Studierenden in den ersten Vorlesungen im Fach Philosophie geführt wurden (und wohl auch noch werden), um die Unbeantwortbarkeit von bestimmten Fragen zu demonstrieren, nämlich: „Ist es Gott möglich, einen so großen und so schweren Stein zu erschaffen, dass er ihn selbst gar nicht mehr heben kann?“ Wie man hier auch antwortet, mit „Ja“ oder mit „Nein“: in jedem Falle bezweifelt man die Allmacht Gottes (oder eben einer anderen allschöpferischen Kraft).

Einen möglichen Ausweg bietet die Annäherung an die Antwort aus der Sicht der Geowissenschaften (im weiteren Sinn); aufgezeigt und aufgezeichnet hat ihn Eduard Spranger (1882 – 1963).<sup>15</sup> Indem er nämlich dem „Erkennen“ im Rahmen der Heimatkunde einen „ganz eigentümlichen Bildungswert“ zuspricht, der zudem den geistigen Aufbau der Persönlichkeit in hohem Maße fördere und forme, projiziert er die Möglichkeiten des Raum-Zeit-Systems „Mensch“ auf das Angebot heimatkundlicher Bezüge.<sup>16</sup> Jede Heimatkunde sei bezogen (erstens) auf einen Abschnitt der Erdgeschichte, (zweitens) auf einen bestimmten Ort, (drittens) auf einen Ausschnitt der Menschengeschichte und (viertens) eben auf diesen Ort. Und es verdient wörtlich zitiert zu werden, welche Faktoren Spranger im Einzelnen auf einen bestimmten Ort einwirken lässt: „Von der Seite der Naturwissenschaften mögen sich einfinden: Geologie und Geographie, Mineralogie, Meteorologie; die Biologie spitzt sich hier zu einer Art von Naturbiographie zu, in der die physischen Lebenserscheinungen von Pflanzen, Tier und Mensch zu der Besonderheit des Erdflecks in Beziehung gesetzt werden. Und in der gleichen speziellen Bezogenheit gesellen sich von den Kulturwissenschaften hinzu: ein Stück Kulturgeschichte, ein Stück Stammesgeschichte und Siedlungskunde, ein Stück Wirtschaftsgeschichte, Gesellschaftswissenschaft, Staats-

<sup>15</sup> Eduard Spranger: Der Bildungswert der Heimatkunde. 3. Aufl. Stuttgart 1952.

<sup>16</sup> Eduard Spranger: Lebenserfahrung. Tübingen 1947, S. 9, 10.

wissenschaft, Kunstwissenschaft, Religionswissenschaft u.s.w.<sup>17</sup>

Spranger lässt nichts aus, was einer „Gesamtschau der Dinge“ im Wege wäre – aber eben nur für „einen Ort“. Damit ist eine lokal- beziehungsweise regional- gebundene Beantwortung gegeben, denn seine „Heimat“ (als System aus Raum und Zeit) kann der Mensch (selbst ein System aus Raum und Zeit) überschauen und erfahren, als komplexes Ganzes (also in der Gesamtschau) und durch analysierende Betrachtung einzelner Dinge oder auch noch von „Gruppen von Dingen“ – er lebt ja in dieser Heimat. Im übrigen kann diese Aussage durchaus emotionalisiert werden, indem man den Begriff „Heimat“ gegen den moderneren Begriff „Umwelt“ austauscht.

### Ein Weg zum Ziel

Aber bei der oben gemachten Feststellung sollte die Antwort auf die gestellte Frage nicht stehen bleiben. Denn die „Gesamtschau“ kann ja als noch weitergehender gefordert oder angelegt werden. Es soll daher noch geprüft werden, ob und wie sich die lokale oder regionale „Gesamtschau aller Dinge“ ausweiten lässt. Die Kernfrage muss also lauten: „Wie gelangt man denn zu einer Gesamtschau?“

Das kann im Grunde nur auf zwei Wegen geschehen: Entweder man lässt die „Gesamtheit der Dinge“ (etwa eine Landschaft) auf sich einwirken und versucht dabei, die einzelnen Dinge (oder Inhalte oder Elemente) mitsamt ihrem Umfeld zu erkennen und hernach die Beziehungen von Umfeld zu Umfeld herzustellen, bis zur Gesamtheit. Oder aber man geht vom „einzelnen, isolierten Ding“ aus, beobachtet und registriert dieses – und wechselt dann zum nächsten, zum übernächsten und so weiter. Durch Summierung der Dinge (beziehungsweise ihrer Erscheinungsformen oder ihrer Eigenschaften) gelangt man dann auch zur „Gesamtschau“. In jedem Falle ist eine Identifizierung die Voraussetzung für jegliche „Schau“. Das heißt: irgendwann hat der Mensch (im Normalfall) etwas gelernt, nämlich das „Sehen“, das „Identifizieren“, das „Zuordnen“ und das „Erkennen von Zusammenhängen“. Insofern ist die Möglichkeit, zu einer „Gesamtschau der Dinge“ zu gelangen, weithin abhängig vom zuvor Gelernten, mit anderen Worten: vom Bildungsstand! Das ist das Eine.

Das andere aber ist eine Frage des so oft zitierten „geistigen Horizonts“ und damit eo ipso auch eine Frage der ebenfalls oft angesprochenen „Horizontenerweiterung“. Diese kann – immer den Willen des betroffenen Menschen nach Erweiterung seines geistigen Horizonts vorausgesetzt – auf verschiedene Weisen erfolgen, die sich keinesfalls gegenseitig ausschließen: Weiterbildung durch rein passive Wahrnehmung, also Wissensvertiefung durch Lektüre, Studien und Medien; Weiterbildung durch aktive Wahrnehmung, etwa durch häufigen Orts-

---

<sup>17</sup> Ebenda, S.10

wechsel, Reisen, gezielte Beobachtungen oder durch Forschungen im weitesten Sinne. Es ist dies ohne Zweifel zunächst eine Frage der bildungsmäßigen Anlage. Denn wer das „Sehen“, das „Erkennen“ und vor allem das „Im-Gehirn-Speichern und Verarbeiten“ nie gelernt hat, wird bei allen den angezeigten Möglichkeiten zur Erweiterung des Horizonts Schiffbruch erleiden. Er hat – um das in prägnanter Kürze auszudrücken – kein „Organ“ für die Erweiterung seines Horizontes; und ein Organ, das nicht vorhanden ist, kann auch nicht eingesetzt oder gar stimuliert werden. Im anderen Falle aber, nämlich in dem des sich ständig Bemühenden, spielt auch der Faktor „Zeit“ eine wesentliche Rolle. Denn die Perception der Dinge ist ja nicht allein das Ergebnis eines einmaligen Erlebens, sondern sie entsteht aus der Erfahrung; und diese ist immer zeitgebunden, im Normalfall sogar durchweg „lebenszeitgebunden“.

Das entsprechende Stichwort hierzu hat wiederum Eduard Spranger gegeben: „Lebenserfahrung“.<sup>18</sup> Um jeglicher Missdeutung vorzubeugen: „Lebenserfahrung“ bedeutet nicht von vorne herein, dass der ältere Mensch grundsätzlich mehr weiß oder einen größeren Überblick hat als der jüngere und dass ihm daher – im Gegensatz zum an Lebensjahren jüngeren Menschen – die „Gesamtschau“ selbstverständlich möglich ist. Es kann nicht eindringlich genug betont werden, dass man das „Lebensalter“ keinesfalls mit der „Lebenserfahrung“ gleichsetzen darf, auch wenn man im Laufe eines längeren Lebens die Gelegenheit hatte, mehr Erfahrungen zu machen als in einem weniger langen Leben. Es kommt darauf an, mit den gemachten Erfahrungen „aktiv“ umzugehen; ein Ereignis, ein Erlebnis – sei es positiv, sei es negativ – wird nur dann zur Erfahrung, wenn es bewusst (= aktiv) aufgenommen wird, wenn es innerlich verarbeitet und dann – jederzeit abrufbar – mental gespeichert wird.

Unter Berücksichtigung aller dieser Vorgaben kann die Frage: „Kann es gelingen, innerhalb eines Systems aus Raum und Zeit zu einer Gesamtschau der Dinge zu gelangen?“ wie folgt beantwortet werden: „Im Prinzip ja! Voraussetzungen dafür sind jedoch eine gediegene Bildung als Basis, zielstrebiges Ringen um Erkenntnis als Antriebskraft und die notwendige Lebenserfahrung als Identifikations- und Koordinationsplattform“.

Als kritische Abschlussbemerkung sollten freilich folgende Gedanken angesehen werden, die sich aus der intensiven Beschäftigung mit der vorgegebenen Thematik vor dem Hintergrund der gegenwärtigen und realen Verhältnisse in Politik, Wirtschaft, Kultur und Bildung ergeben, nämlich: „Was nützt uns diese Erkenntnis?“ und: „Passt sie überhaupt noch in unsere Zeit?“ Denn die Zeiten sind wohl vorbei, in denen (nach Platon, 427 – 347) es die Philosophen waren, die innerhalb eines (idealen) Staates die Gruppe der Herrschenden stellte. Auch ein „Senat“ als Führungsgremium ist nicht mehr die Plattform der „Senioren“,

---

<sup>18</sup> Ebenda, S. 9, 10.

Kann es gelingen, innerhalb eines Systems aus Raum und Zeit zu einer Gesamtschau der Dinge zu gelangen?

der Älteren und Ältesten, die ihre jeweilige Berufs- und Lebenserfahrung zum Wohle des Staates oder einer Institution einbringen. Der – im günstigen Falle – sehr hoch spezialisierte Manager ist an deren Stelle getreten oder aber der geistig durchschnittliche und durchaus nicht spezialisierte, dafür aber ehrgeizige und mitunter unangenehm machtbesessene „homo politicus“ gleich welchen Bildungsniveaus, gleich welchen Könnens und gleich welcher Charakteranlagen. Von den rein bildungspolitisch initiierten und recht oft von keinerlei pädagogischen und didaktischen Sachkenntnissen getrübten Entwicklungen in den allgemeinbildenden Schulen und in deren Lehrplänen soll erst gar nicht die Rede sein. Was soll da noch die „Gesamtschau der Dinge“?



# Die Staatsidee Wilhelm von Humboldts und ihr Bedeutung für die Gegenwart\*

von DIETRICH SPITTA

## Humboldts Verhältnis zum Staat

Von Wilhelm von Humboldt (1767-1835) gibt es zwei Arten von Schriften über den Staat, einerseits seine in seiner Jugendzeit entstandenen staats-theoretischen Schriften, die er in der Auseinandersetzung mit der Französischen Revolution verfasst hat und dann seine zahlreichen Denkschriften, Berichte, Stellungnahmen, Briefe usw., die während seiner späteren Tätigkeit als preußischer Diplomat und Staatsmann entstanden sind und als politische Schriften bezeichnet werden können. Die sich aus diesen Schriften ergebende Erweiterung der Staatsidee Wilhelm von Humboldts ist praktisch unbekannt. Ziemlich berühmt, aber wenig gelesen und verstanden ist seine Schrift „Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen“ von 1792. Ein Beispiel hierfür ist das an sich ausgezeichnete Buch von Friedrich Berber „Das Staatsideal im Wandel der Weltgeschichte“, in welchem er nur kurz auf Humboldts Schrift über die Grenzen des Staates eingeht und von dieser in unzutreffender Weise meint, daß sie im Geiste des englischen Frühliberalismus geschrieben sei. Er nennt Humboldts darin zum Ausdruck kommende Auffassung von der Begrenzung der staatlichen Wirksamkeit „eine höchst unzeitgemäße Auffassung“ und nimmt irrtümlich an, daß sich für die Veröffentlichung zu Humboldts Lebzeiten kein Verleger gefunden habe. Überhaupt nicht eingegangen wird von Berber auf Humboldts bedeutendes staatsmännisches Wirken und auf seine in dieser Zeit entstandenen politischen Schriften, die sehr wesentlich für eine Gesamt-Erkenntnis seiner Staatsidee sind.<sup>1</sup>

Die Tatsache, daß Humboldts Staatsidee wenig beachtet und in ihrer großen Bedeutung für die Gegenwart nicht gesehen wird, hängt einerseits sicher ganz erheblich mit der unseligen Art und Weise zusammen, wie Siegfried A. Kaehler die Persönlichkeit Wilhelm von Humboldts in seiner umfangreichen Schrift „Wilhelm von Humboldt und der Staat“ einseitig psychoanalytisch charakterisiert und dabei die erotische und sexuelle Sphäre bei Humboldt zur Grundlage seiner Wesensdeutung gemacht hat.<sup>2</sup> Andererseits geht aus dieser Schrift sowie aus einer früheren hervor, daß Kaehler keinerlei Verständnis für Humboldts

---

\* Freie und ergänzte Wiedergabe des bei der Akademie-Tagung der Humboldt-Gesellschaft am 29. Oktober 2004 in Bad Nauheim gehaltenen Vortrages.

<sup>1</sup> Vgl. Friedrich Berber, Das Staatsideal im Wandel der Weltgeschichte, München 1973, S. 391

<sup>2</sup> Vgl. Siegfried A. Kaehler, Wilhelm v. Humboldt und der Staat, Göttingen 1963<sup>2</sup>; hierzu Eberhard Kessel, Wilhelm v. Humboldt. Idee und Wirklichkeit, Stuttgart 1967, Einleitung, S. 8 ff., 9

Schrift über die Grenzen der Wirksamkeit des Staates hat. So sagt er von dieser, daß „dieses Erzeugnis einer scharfsinnigen Dialektik“ zu wenig Erfahrungsgehalt enthalte, „als daß man Humboldt das Unrecht antun dürfte, sie als den Inbegriff seiner Gedanken über den Staat anzusprechen. Zumal das praktische Verhalten eines langen politischen Lebens in offenkundigem Widerspruch zur Theorie der Jugend gestanden, ihre innere Begründung wiederum von innen heraus widerlegt hat.“<sup>3</sup> Dementsprechend spricht Kaehler in bezug auf Humboldt von einer „Wandlung seiner politischen Theorie“ und von einer „Wanderung vom Pol der Staatsverneinung zum Pol der Staatsbejahung“ Deshalb enthalte Humboldts Beziehung zum Staat weniger ein systematisches als ein biographisches Problem und verlange nach biographischer Darstellung.<sup>3</sup> Bei Kaehler findet man deshalb keine systematische Darstellung von Humboldts Staatsidee. Auch verkennt er völlig ihre große Bedeutung. Eberhard Kessel spricht im Hinblick auf dieses Buch von einer „mit so unsäglicher Mühe zustande gebrachten und in ihren Ergebnissen so völlig verfehlten Arbeit“.<sup>4</sup>

Bei genauerem Zusehen läßt sich erkennen, daß von einer Wandlung von Humboldts politischer Theorie keine Rede sein kann, daß Humboldt vielmehr auch während seines staatsmännischen Wirkens an seinen Ideen von den Grenzen der Wirksamkeit des Staates festgehalten und in ihrem Sinne zu wirken versucht hat.<sup>5</sup> Es ist deshalb durchaus möglich und angesichts der großen Bedeutung von Humboldts Ideen über den Staat auch notwendig, seine Staatsidee systematisch darzustellen, wobei sich aus seinen politischen Schriften eine wesentliche Erweiterung der Staatsidee ergibt, wie sie in seinen staatstheoretischen Jugendschriften dargestellt ist.<sup>6</sup>

### **Humboldts Menschenverständnis und Bildungsideal als Grundlage seiner Staatsauffassung**

Man kann Humboldts Idee von den Grenzen der Wirksamkeit des Staates nicht voll verstehen, wenn man nicht seine Auffassung vom Wesen des Menschen und der Möglichkeit seiner inneren Bildung berücksichtigt. Für ihn ist der Mensch nicht nur ein materiell-leibliches, sondern ein aus Leib, Seele und Geist bestehendes einheitliches Wesen. So bemängelt er nach einem Besuch bei dem Berner Philosophie-Professor Iht in einer Tagebuchnotiz von Ende Oktober 1789, daß dieser das Physiologische und das Psychologische zu sehr zu trennen

<sup>3</sup> So Kaehler, Wilhelm von Humboldt. Eine Auswahl aus seinen politischen Schriften. Klassiker der Politik, Band 6, Berlin 1922, Einleitung, S. 7, 8, 59

<sup>4</sup> Vgl. Eberhard Kessel, a.a.O., S. 14

<sup>5</sup> Vgl. Dietrich Spitta, Die Staatsidee Wilhelm von Humboldts, Berlin 2004, S. 55 ff.

<sup>6</sup> Eine systematische Darstellung von Humboldts Staatsidee enthält die in Anm. 5 genannte Schrift des Verfassers

scheine. Demgegenüber betont Humboldt die Notwendigkeit, den Menschen als Einheit aufzufassen. In der Anthropologie sei man vorzüglich darin zurück, „den Menschen in der Tat als ein Ganzes anzusehen, alle seine verschiedenen Seiten – des Geistes, des Herzens, des Körpers – in ihrem Zusammenhange zu kennen, indem sie nichts als ein nur modifiziertes Ganzes sind. Ehe das nicht geschieht, wird die Charakterkenntnis – der eigentliche Zweck aller Anthropologie, oder vielmehr die eigentliche Anthropologie selbst – nie eine Wissenschaft werden können.“<sup>7</sup> Und der so verstandenen Anthropologie hat Humboldt eine große Bedeutung für die übrigen Wissenschaften beigemessen. So schrieb er am 11. Februar 1791 an seine Braut Caroline von Dacheröden, daß fast alle Betrachtungen aller Wissenschaften eine verschiedene Gestalt erhalten, wenn man das innere Sein des Menschen überall zum letzten Gesichtspunkt nimmt. Man sei in einem Studium, und gerade im wichtigsten, noch ganz zurück. „Dies ist eben dies Studium des Menschen in sich, wie er ist und wie er sein soll.“<sup>8</sup> So hat Humboldt versucht, diesen Gesichtspunkt seiner Staatsauffassung zugrunde zulegen und bei der Staatsbetrachtung vom Wesen des Menschen und von der Notwendigkeit und Möglichkeit seiner inneren Entwicklung auszugehen.<sup>9</sup>

Durch die frühe Begegnung mit bedeutenden Persönlichkeiten wie Schiller, Goethe, Georg Forster, Friedrich Jakobi und anderen wurde Humboldt der Wert der menschlichen Individualität bewußt. Zugleich erkannte er, daß jeder Mensch nur eine beschränkte Seite des Allgemein-Menschlichen, das heißt des menschheitlichen verkörpert. Deshalb strebte er an, sein eigenes Wesen zu erweitern, indem er sich in das Wesen anderer Menschen und anderer Völker vertiefte und deren jeweiliges besonderes Wesen in sich aufzunehmen erstrebte. So schreibt er schon in seiner Schrift über die Grenzen der Wirksamkeit des Staates: „... auch durch alle Perioden des Lebens erreicht jeder Mensch dennoch nur eine der Vollkommenheiten, welche gleichsam den Charakter des ganzen Menschengeschlechts bilden. Durch Verbindungen also, die aus dem Innern der Wesen entspringen, muß einer den Reichtum des andern sich eigen machen.“<sup>10</sup> Dies setzt voraus, ein lebendiges Interesse für andere Menschen zu entwickeln und sich liebevoll in ihr Wesen zu vertiefen. Eine solche Einstellung gegenüber unseren Mitmenschen wäre von großer Bedeutung für unsere Zeit, wo sich Menschen und Völker vielfach verständnislos und feindlich gegenüberstehen.

Bei seiner Staatsbetrachtung geht Humboldt vom Sinn und Zweck des

---

<sup>7</sup> Vgl. Wilhelm von Humboldt, Gesammelte Schriften, Band 14, Berlin 1916, Seite 210 f.

<sup>8</sup> Vgl. Wilhelm und Caroline von Humboldt in ihren Briefen, Band 1, Berlin 1968<sup>2</sup>, S. 394

<sup>9</sup> Zu den Einzelheiten vergleiche man das Kapitel „Der Mensch als Ausgangspunkt der Staatsbetrachtung“ in der in Anm.5 genannten Schrift, S. 65 ff.

<sup>10</sup> Vgl. Wilhelm von Humboldt, Werke in fünf Bänden, Band 1, Schriften zur Anthropologie und Geschichte, Stuttgart 1960, S. 64 f.; vgl. auch S. 82 f., 41 f.

menschlichen Daseins aus. Diesen sieht er in der „höchsten und proportionierlichsten Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen.“ Es geht ihm nicht um eine einseitige Bildung der intellektuellen Kraft und eine Ansammlung von Wissen, wie sie heute vorherrschend ist, sondern um eine harmonische Bildung sowohl der intellektuellen, als auch der ästhetischen und der moralischen Kräfte des Menschen.<sup>11</sup> Eine solche höchstmögliche und harmonische Entwicklung der menschlichen Kräfte vollzieht sich aber nicht von selbst, sondern muß von jedem bewußt angestrebt werden. Denn „das Menschengeschlecht (steht) jetzt auf einer Stufe der Kultur, von der es sich nur durch Ausbildung der Individuen höher emporschwingen kann.“<sup>12</sup>

### **Die Bedeutung von Humboldts staatstheoretischen Schriften**

Wilhelm von Humboldt hat sich schon als Student sehr für die Französische Revolution interessiert, sodass er nach ihrem Ausbruch bereits im Jahre 1789 mit seinem früheren Hauslehrer Joachim Heinrich Campe nach Paris fuhr, um sich dort ein Bild von den Vorgängen der Revolution und ihrer Wirkung auf die Menschen zu machen. Dabei begeisterte er sich für das Streben des Französischen Volkes nach Freiheit und für seinen Kampf gegen den Despotismus. Bald wurde ihm jedoch bewußt, daß durch die Änderung der Verfassung von der absoluten zur konstitutionellen Monarchie keine größere Freiheit erreicht wird, sondern allein dadurch, daß der Staat die Grenzen seiner Wirksamkeit einschränkt. Er erkannte, daß das Wesen des Despotismus nicht darin besteht, daß die Regierung durch einen absoluten Monarchen ausgeübt wird, sondern darin, daß die Regierung sich um das physische und moralische Wohl seiner Bürger kümmert. So bezeichnete er in einem Brief an Friedrich Gentz vom August 1791, der dann als „Ideen über Staatsverfassung, durch die neue Französische Konstitution veranlasst“ veröffentlicht wurde, „das Prinzip, daß die Regierung für das Glück und das Wohl, das physische und moralische, der Nation sorgen muß“, als den „ärgsten und drückendsten Despotismus“.<sup>13</sup> Der Grundgedanke dieser Schrift ist, daß man nicht ein völlig neues Staatsgebäude nach bloßen Grundsätzen der Vernunft aufführen kann. „Was im Menschen gedeihen soll, muß aus seinem Inneren entspringen, nicht ihm von außen gegeben werden ... Staatsverfassungen lassen sich nicht auf Menschen, wie Schösslinge auf Bäume pflanzen. Wo Zeit und Natur nicht vorgearbeitet haben, da ist's, als bindet man Blüten mit Fäden an. Die erste Mittagssonne versengt sie.“ Deshalb hat Humboldt von der Verfassung von 1791 zutreffend vorausgesagt, daß diese keinen

<sup>11</sup> Vgl. Werke, Band 1, S. 57, 64

<sup>12</sup> Vgl. Werke, Band 1, S. 105; vgl. auch den Aufsatz des Verfassers „Die Bildung der Individualität als mitteleuropäische Aufgabe“ in: Die Drei, 1985, S. 263 ff.

<sup>13</sup> Vgl. Wilhelm von Humboldt, Werke, Band 1, S. 39 f.

Fortgang haben wird.<sup>14</sup> Demgegenüber stellt er den Grundsatz auf, daß der weise Gesetzgeber zwar von dem Ideal eines Staates ausgehen wird, jedoch zunächst die Richtung studieren muß, welche eine Nation nimmt, und dann, „je nach dem er sie findet, befördert er sie oder strebt ihr entgegen; so erhält sie eine andre Modifikation, und diese wieder eine andre, und so fort. So begnügt er sich, sie dem Ziele der Vollkommenheit zu nähern.“<sup>15</sup> Dieser Grundsatz, der Humboldts ganzes späteres politisches Wirken bestimmt hat, könnte auch für die heutigen Politiker von großer Bedeutung sein.

Humboldts Schrift über die Grenzen der Wirksamkeit des Staates stellt eine bedeutende mitteleuropäische Antwort auf die Französische Revolution dar. Ihm ist klar geworden, daß die Freiheit, nach welcher eine Nation durch Veränderung ihrer Verfassung strebt, sich zu der Freiheit, welche der bestehende Staat gewähren kann, „eben so verhält, als Hoffnung zum Genuß, Anlage zur Vollendung.“<sup>16</sup> Während Revolutionen, wie die Französische gezeigt hat, mannigfaltige Nachteile mit sich bringen, „kann jeder Regent – sei es in demokratischen, aristokratischen oder monarchischen Staaten – still und unbemerkt“ die Grenzen der Wirksamkeit ausdehnen oder einschränken.<sup>17</sup>

Bei der Beantwortung der Frage, auf welche Gegenstände die jeweils bestehende Regierung „ihre Tätigkeit zugleich ausbreiten und einschränken muß“, untersucht Humboldt im Hinblick auf die für die Bildung und Entwicklung des Menschen notwendige Freiheit einerseits, wo der Staat Freiheit gewähren kann und muß, und andererseits, wo seine Wirksamkeit unbedingt notwendig ist. Dabei kommt er zu dem Ergebnis, daß der Staat nur für die Sicherheit zu sorgen hat, weil diese der Mensch sich nicht selbst verschaffen kann. Einerseits hat der Staat für die äußere Sicherheit zu sorgen, welche Aufgabe des Militärs ist, andererseits für die innere Sicherheit, für welche die Polizei zuständig ist. Zur Sorgfalt des Staates für die innere Sicherheit gehört insbesondere der Erlaß von Verwaltungs-(Polizei-), Zivil- und Strafgesetzen.<sup>18</sup>

Hingegen kommt Humboldt zu dem Ergebnis, daß ein positives Wirken des Staates für das physische und moralische Wohl seiner Bürger nicht zu den Aufgaben des Staates gehören darf, weil dieses schädliche Auswirkungen auf die geistig-seelische und moralische Entwicklung des Menschen hat. Es bringt Einförmigkeit hervor und hindert damit die Bildung der Individualität und Eigentümlichkeit des Menschen. Auch schwächt sie seine Eigeninitiative und seine

---

<sup>14</sup> Vgl. Werke, Band 1, S. 36, 40

<sup>15</sup> Vgl. Werke, Band 1, S. 37

<sup>16</sup> Vgl. Werke, Band 1, S. 59

<sup>17</sup> Vgl. Werke, Band 1, S. 58

<sup>18</sup> Vgl. Werke, Band 1, S. 94 ff., 98 ff., 145 ff.; vgl. über die Einzelheiten das Kapitel „Die Aufgaben des Staates“ in: Spitta, a.a.O., S. 114 ff.

Kraft. Hingegen werden diese gefördert, wenn die Bürger in ihrem Zusammenwirken für ihr physisches und moralisches Wohl selbst zu sorgen haben.<sup>19</sup> Für Humboldt ist somit der Staat nicht Selbstzweck, sondern ein Mittel, die freie Entwicklung und Entfaltung seiner Bürger zu gewährleisten.<sup>20</sup>

### **Die Freiheit des geistig-religiösen Lebens und des Bildungswesens vom Staat**

Damit die Menschen sich frei entwickeln und entfalten können, spricht sich Humboldt gegen Maßnahmen des Staates zur Sittenverbesserung aus.<sup>21</sup> Auch wendet er sich gegen eine Sorgfalt des Staates für die Erhaltung und Ausbreitung der Religion und gegen jegliche Aufsicht des Staates über die Geistlichkeit und den Gottesdienst, wie sie zu seiner Zeit noch üblich waren. Statt dessen setzt er sich dafür ein, alle religiösen Angelegenheiten den Kirchengemeinden zu überlassen.<sup>22</sup> Vor allem aber lehnt Humboldt alle staatliche Tätigkeit zur Reglementierung und Verwaltung des Bildungswesens ab, weil diese schädliche Auswirkungen auf die Bildung der einzelnen Individuen hat. „Öffentliche Erziehung ... muß, selbst wenn ... sie sich bloß darauf einschränken wollte, Erzieher anzustellen und zu unterhalten, immer eine bestimmte Form (der Erziehung und Bildung) begünstigen.“ Sie gibt dem Menschen, da immer der Geist der Regierung in ihr herrscht, eine gewisse bürgerliche Form. Auch bringt die „Einheit der Anordnung“ durch staatliche Gesetze, Verordnungen, Lehrpläne usw. „allein eine gewisse Einförmigkeit der Wirkung“ hervor. Statt dessen setzt sich Humboldt für „die freieste, so wenig als möglich schon auf die bürgerlichen Verhältnisse gerichtete Bildung des Menschen“ ein, die überall vorangehen muß. „Der so gebildete Mensch müßte dann in den Staat treten und die Verfassung des Staats sich gleichsam an ihm prüfen.“ Humboldt ist überzeugt, daß sich bessere Lehrer und Erzieher bilden, „wo ihr Schicksal von dem Erfolg ihrer Arbeiten, als wo es von der Beförderung abhängt, die sie vom Staate zu erwarten haben.“<sup>23</sup> Bei einer freien Entfaltung des Bildungswesens wird es auch nicht an entsprechenden freien Erziehungs- und Bildungsanstalten fehlen, was heute trotz der starken Reglementierung des Bildungswesens durch den Staat die starke Zunahme von Schulen in freier Trägerschaft, insbesondere die weltweite Verbreitung der Waldorfschulen und das Vorhandensein nicht-staatlicher Universitäten beweist.

Humboldt hat entgegen der auf Kaehler zurückgehenden, weit verbreiteten

<sup>19</sup> Vgl. Werke, Band 1, S. 69 ff.

<sup>20</sup> Vgl. Werke, Band 1, S. 56 f., 122

<sup>21</sup> Vgl. Werke, Band 1, S. 130 ff.

<sup>22</sup> Vgl. Werke, Band 1, S. 110 ff., 130

<sup>23</sup> Vgl. Werke, Band 1, S. 103 ff. sowie Spitta, a.a.O., S. 94 ff.

Meinung an seiner Idee von der Freiheit und Selbstverwaltung des Bildungswesens auch als späterer Leiter der preussischen Kultus- und Unterrichtsangelegenheiten in den Jahren 1809/10 festgehalten und in ihrem Sinne zu wirken versucht. So schrieb er unter anderem am 9. Mai 1809 an seinen Mitarbeiter Uhden: „Man muß so viel Freiheit lassen, als möglich. In Schulsachen muß das Regieren mit der Zeit so viel als möglich ganz eingehen.“<sup>24</sup> Und an Goethe schrieb er am 7. September 1812 im Hinblick auf die von ihm gegründete Universität Berlin, „daß man nur etwas stiften darf, um es dann mit Sicherheit seiner eigenen lebendigen Kraft zu überlassen.“<sup>25</sup> Humboldt versuchte auch, im Sinne seiner Idee der Freiheit des Bildungswesens vom Staat zu wirken. So dachte er an die Bildung von Schulkorporationen sowie an die Gründung von Schulfonds, in welche die Nation, d.h. die Bürger einzahlen sollten. Auch wollte er den Universitäten und Akademien in Berlin staatliche Domänen übertragen, um sie vom Staat wirtschaftlich unabhängig zu machen. Da Humboldt jedoch nur ein-und-ein-viertel Jahr Leiter der Sektion für Kultus und öffentlichen Unterricht im preußischen Ministerium des Innern war, konnte er seine Idee von der Selbstverwaltung des Bildungswesens nicht verwirklichen. Sein Nachfolger Schuckmann erklärte es dann für nicht ratsam, die Herrschaft über die Mägen aus der Hand zu geben.<sup>26</sup>

Humboldts Idee von der Freiheit und Selbstverwaltung des Bildungswesens ist von größter Bedeutung für unsere Gegenwart, denn nur aus einer freien, nicht vom Staat vorgeschriebenen und sich immer wieder bewähren müssenden Bildungstätigkeit können letztlich initiative, gute Lehrer und Erzieher hervorgehen und die Menschen durch diese allseitig und zugleich individuell gebildet werden. Daß die Schulen und Universitäten in Deutschland immer noch unselbständige Anstalten des öffentlichen Rechts sind, ist ein Relikt aus der Zeit des Absolutismus, das im Zeitalter des Individualismus und des bürgerschaftlichen Engagements in der Zivilgesellschaft endlich überwunden werden muß. Es zeigen sich auch bereits in einigen deutschen Bundesländern - wenn auch noch ziemlich zaghaft - Tendenzen in Richtung auf mehr Autonomie der Schulen und Hochschulen. Insgesamt aber halten die Regierungen, Parlamente und die Schulbürokratie zäh an ihren überkommenen Rechten in Bezug auf die staatliche Verwaltung des Bildungswesens fest. Demgegenüber möchte man sich Kultusminister mit der freiheitlichen Gesinnung und mit dem Mut von Wilhelm von Humboldt wünschen, die dem Schulwesen mit der Zeit völlige Autonomie geben.

---

<sup>24</sup> Gesammelte Schriften, Band 16, S. 110

<sup>25</sup> Goethes Briefwechsel mit Wilhelm und Alexander von Humboldt, Berlin 1909, S. 223 f.

<sup>26</sup> Über die Einzelheiten vergleiche man Spitta a.a.O., S. 55 ff., 58 ff.

## Freiheit und Selbstverwaltung des Wirtschaftslebens

Indem Humboldt in seiner Schrift über die Grenzen der Wirksamkeit des Staates fordert, daß der Staat auch nicht für das physische Wohl seiner Bürger sorgen soll, setzt er sich für völlige Freiheit des Wirtschaftslebens ein. Da diese Schrift erstmals im Jahre 1851, also in der Zeit der Hochblüte des Wirtschaftsliberalismus veröffentlicht wurde, ist sie schon damals dahingehend mißverstanden worden, daß sie einem *Laissez faire, laissez aller* im Wirtschaftsleben das Wort rede. Selbst noch in unserer Zeit meint Berber, wie oben erwähnt, daß diese Schrift im Geiste des englischen Frühliberalismus geschrieben sei. Dies trifft jedoch nicht zu.

Humboldt ging es zwar auch um die Möglichkeit einer freien wirtschaftlichen Betätigung der Menschen, aber nicht im Sinne eines Adam Smith, „to persue his own interest in his own way“, sondern weil eine solche freie Betätigung Voraussetzung dafür ist, daß die Menschen ihre Fähigkeiten und Kräfte frei entfalten und dadurch ihre Persönlichkeit entwickeln können.<sup>27</sup> Wenn der Mensch vom Staat vorgeschrieben bekommt, was er tun und wie er dies ausführen soll, wird er unselbständig und unproduktiv. Seine innere Kraft wird geschwächt. Diese negativen Auswirkungen einer staatlichen Planung und Lenkung des Wirtschaftslebens haben sich deutlich in den ehemaligen sozialistischen Staaten gezeigt. Humboldt ging es aber nicht um Freiheit des Wirtschaftslebens im Sinne einer liberalistischen freien Konkurrenz zwischen den wirtschaftlichen Unternehmen. Vielmehr dachte er an eine vertragliche Zusammenarbeit innerhalb des Wirtschaftslebens, wie aus seiner Schrift über die Grenzen des Staates hervorgeht: „Jede Erreichung eines großen Endzwecks erfordert Einheit der Anordnung. ... Aber auch jede Verhütung oder Abwehrung großer Unglücksfälle, Hungersnot, Überschwemmungen u.s.f. Allein diese Einheit läßt sich auch durch Nationalanstalten, nicht bloß durch Staatsanstalten hervorbringen. Einzelnen Teilen der Nation und ihr selbst im Ganzen muß nur Freiheit gegeben werden, sich durch Verträge zu verbinden.“<sup>28</sup> Ein großer Endzweck ist aber auch, die bestmögliche Versorgung der Bevölkerung mit Wirtschaftsgütern zu gewährleisten.

Auch spätere Äußerungen Humboldts zeigen, daß er nicht für Freiheit des Wirtschaftslebens im Sinne der Ideologie des Wirtschaftsliberalismus eintrat. Dies hängt mit seiner Überzeugung zusammen, daß der Mensch sich in sittlicher Hinsicht nicht als isoliertes, nur auf persönlichen Erwerb ausgehendes Wesen, sondern nur im Zusammenwirken mit seinen Mitmenschen in der rechten Weise entwickeln kann. So heißt es in Humboldts „Denkschrift über ständische Ver-

<sup>27</sup> Vgl. hierzu Spitta, a.a.O., S. 40 f. mit Anm. 102 und 103

<sup>28</sup> Vgl. Werke, Band 1, S. 92; über die Einzelheiten vgl. man den Abschnitt „Vertragliche Regelung des Wirtschaftslebens durch Nationalanstalten“ bei Spitta, a.a.O., S. 83 ff.

fassung“ vom Oktober 1819: „Bei dieser Materie der Gewerbefreiheit und einigen anderen Lieblingstheorien der neuesten Zeit scheint man auf die Menschen bloß als isolierte, hervorbringende und geniessende Wesen zu sehen, nicht aber als auf sittliche Elemente der größeren und kleineren Gemeinheiten im Staat und des Staats selbst. Von dem ersteren bloß auf Produktion und Fabrikation gehenden Gesichtspunkt aus die Sache betrachtet ist allerdings Gewinn bei einer ganz rücksichtslosen Freiheit und Beweglichkeit; allein Gesinnung und Charakter gedeihen nur im stillen Fortführen stetiger, angeerbter Verhältnisse.“<sup>29</sup> Hierbei dachte Humboldt an die Zünfte, die er jedoch im Sinne der Gewerbefreiheit wesentlich freiheitlicher gestalten wollte. Daß Humboldt grundsätzlich für vertragliche Zusammenarbeit im Wirtschaftsleben war, geht auch aus seinem „Votum, den Magdeburgischen Elb-Schiffahrts-Assecuranz-Verein betreffend“ vom 30. August 1819 hervor.<sup>30</sup> Die in dem Verein zusammengeschlossenen Kaufleute und Schiffer aus Magdeburg hatten kartellmäßig sich verpflichtet, keine weiteren Schiffer aufzunehmen und nur Waren der dem Verein angehörenden Kaufleute zu verschiffen. Obwohl Humboldt die monopolistische Tendenz dieses Vereins und die damit verbundene Einschränkung der Gewerbefreiheit sah, hielt er den Verein trotzdem dann für berechtigt, wenn er nicht als Korporation, sondern als Assoziation handelt, das heißt wenn er „bloß als eine Vereinigung so vieler Individuen, als namentlich in ihm zusammengetreten sind“, handelt und nicht „der Wille des einen den Willen des anderen binden“ kann, indem die Korporation nach Stimmenmehrheit und durch ihre Vorsteher handelt. Humboldt war unter den genannten Voraussetzungen, wie aus dem „Votum“ ersichtlich, gegen ein staatlich erzwungenes Kartellverbot eingestellt.<sup>31</sup>

Die sich aus diesen Äußerungen ergebende Idee einer vertraglichen Gestaltung und Ordnung des Wirtschaftslebens ist von größter Bedeutung für die Gegenwart. Bisher sieht man nur die Alternative zwischen staatlicher Planwirtschaft und liberaler bzw. sozialer Marktwirtschaft. Die Planwirtschaft hat abgewirtschaftet, während die Marktwirtschaft sich als die erfolgreichere durchgesetzt hat und heute praktisch die allein bestimmende ist. Es stellt sich jedoch die große Frage, ob die Marktwirtschaft wirklich die richtige Wirtschaftsverfassung ist und ob es nicht eine andere Alternative zu ihr gibt, als die Planwirtschaft. Zweifellos hat der mit der Marktwirtschaft verbundene Wettbewerb zu einer erheblichen Steigerung der Produktivität und des „Wohlstands der Nation“ beigetragen. Andererseits aber zwingt der starke Konkurrenzdruck, der durch die wirtschaftliche Globalisierung noch erheblich verschärft wird, zu Kosten-

---

<sup>29</sup> Vgl. Wilhelm von Humboldt, Gesammelte Schriften, Band 12, S. 421

<sup>30</sup> Vgl. Wilhelm von Humboldt, Gesammelte Schriften, Band 12, S. 344 ff.

<sup>31</sup> Über die Einzelheiten vgl. man den Abschnitt „Humboldts politisches Wirken für Freiheit des Wirtschaftslebens“ bei Spitta, a.a.O., S. 88 ff., insbesondere S. 91 ff.

kungen, die zu zahlreichen Insolvenzen, zur Verlagerung von Produktionsstätten in Billiglohnländer und damit zu ständig zunehmenden Entlassungen von Arbeitskräften führt. Schon daraus geht hervor, daß die sogenannte „soziale Marktwirtschaft“ als solche überhaupt nicht sozial, sondern durch den mit dem Wettbewerb verbundenen sozial-darwinistischen Kampf ums Dasein höchst unsozial ist. Das „Soziale“, das heißt die bisherige soziale Absicherung kommt allein durch die vom Staat eingeführte Sozialversicherung, die aber heute bekanntlich in einer ziemlichen finanziellen Krise ist, wobei die Wirtschaft sogar wegen der hohen Kosten ihre Mit-Finanzierung zunehmend infrage stellt.

Hierbei muß man berücksichtigen, daß der Konkurrenzkampf nicht von selbst gekommen ist, sondern bei uns in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg ursprünglich durch die Militär-Regierung und dann vom deutschen Staat aufgrund der Ideologie des Neoliberalismus durch das gesetzliche Verbot von Kartellen und anderen Wettbewerbsbeschränkungen erzwungen worden ist. Dabei ging man davon aus, daß durch Kartelle überhöhte Preise verlangt werden und durch den Wettbewerb die Produktivität erhöht wird. Heute zeigt sich, daß der inzwischen globale wirtschaftliche Wettbewerb zu einer ständig steigenden Arbeitslosigkeit führt, wobei man sich immer noch der Illusion hingibt, daß das gerade durch die Marktwirtschaft bewirkte Problem der Arbeitslosigkeit im Rahmen des marktwirtschaftlichen Konkurrenzkampfes durch ein „Anspringen der Konjunktur“ dauerhaft gelöst werden könnte. Trotz aller sogenannter „Reformen“, die im Grunde genommen nichts anderes sind als Leistungseinschränkungen, kann man den Eindruck einer verbreiteten Ratlosigkeit gewinnen.

Die in der Wirtschaft Tätigen streben an sich nach Zusammenarbeit, wie die zahlreichen Kartelle beweisen, die es bereits im 19. Jahrhundert und im 20. Jahrhundert bis in die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg gegeben hat. Zutreffend ist, daß Kartelle durch den Zusammenschluß von Produktions- oder Handelsunternehmen eine einseitige Machtposition haben, die auch mißbraucht werden kann. Es ist jedoch ein Vorurteil anzunehmen, daß Kartelle ihre Machtposition grundsätzlich immer ausnützen, um überhöhte Preise zu fordern. Vielmehr sorgen sie in der Regel für eine gleichmäßige Auslastung der beteiligten Unternehmen und für kostendeckende Preise, sodass die beteiligten Unternehmen nicht gezwungen sind, Arbeitskräfte auf Kosten der Allgemeinheit zu entlassen. So hatten wir in Deutschland im Jahre 1972, als es trotz des Kartellverbots noch zahlreiche Kartelle gab, nur ca. 250.000 Arbeitslose und die Vollbeschäftigung galt damals noch als politisches Ziel!

Angesichts der erheblichen Krise der Marktwirtschaft mit dem in ihrem Rahmen nicht lösaren Problem der Arbeitslosigkeit ist ein Umdenken in Richtung auf eine neue Wirtschaftsordnung unbedingt notwendig. Dabei kann eine große Hilfe der von Humboldt erstmals ausgesprochene Gedanke einer vertraglichen Ordnung des Wirtschaftslebens sein. Im 20. Jahrhundert hat Rudolf Stei-

ner diesen Gedanken selbständig weiterentwickelt, indem er – ganz im Sinne Humboldts – eine assoziative Ordnung des Wirtschaftslebens vorschlug. So sagte er einmal, daß es nicht darauf ankomme, die Kartelle zu zerschlagen, sondern sie zu erweitern. Dementsprechend schlug er in seiner grundlegenden Schrift „Die Kernpunkte der sozialen Frage“ vor, daß die Vertreter der Verbände der Produzenten, des Handels und der Verbraucher Assoziationen bilden, in denen sie die Probleme der jeweiligen Branche gemeinsam beraten und über ihre Lösung beschließen. Solche Assoziationen werden sich ihrerseits mit anderen Assoziationen verbinden, sodass durch die Zusammenarbeit eine vernunftgemäße Ordnung und Selbstverwaltung des Wirtschaftslebens entstehen kann. Damit wird eine einseitige Machtausübung, wie sie durch Kartelle möglich ist, ausgeschlossen, und die gegenseitigen Interessen können zu einem vertraglichen Ausgleich gebracht werden.<sup>32</sup>

### **Humboldts Gedanken zur Neuordnung Europas**

In seiner staatstheoretischen Jugendschrift über die Grenzen der Wirksamkeit des Staates hatte sich Humboldt noch nicht mit der Frage befaßt, wie das Verhältnis des einzelnen Staates zu anderen Staaten geregelt werden sollte. Diese Frage ergab sich für ihn erst, als er in den Jahren 1810 bis 1815 zunächst preußischer Gesandter am österreichischen Hof in Wien und dann neben Hardenberg als Vertreter Preußens am Wiener Kongreß beteiligt war. Die von Napoleon angestrebte europäische Universalmonarchie lehnte Humboldt ab. Aber auch die Errichtung einer europäischen Republik, die mit einheitlicher Gesetzgebung und gemeinsamer Exekutive verbunden gewesen wäre, hielt Humboldt für unmöglich.<sup>33</sup> Statt dessen ging er von dem völkerrechtlichen Prinzip der Freiheit und Unabhängigkeit der europäischen Staaten aus. Zunächst ging es ihm darum, das durch Napoleon erheblich gestörte Gleichgewicht in Europa wieder herzustellen. Dazu erschien es ihm notwendig, daß die deutschen Staaten unter der Führung von Österreich und Preußen sich als mitteleuropäische Mächte zusammenschließen, um angesichts des damaligen Ost-West-Gegensatzes zwischen dem napoleonischen Frankreich und dem zaristischen Rußland eine starke Mitte zu bilden, welche genügend Macht hat, das Gleichgewicht und damit die Sicherheit in Europa wieder herzustellen und aufrechterhalten zu können. So setzte sich Humboldt in einer während des Prager Kongresses am 30. Juli 1813 verfaßten, für Metternich bestimmten Note dafür ein, „daß der Friede zwischen den zwei großen Mächten, die an den entgegengesetzten Enden von Europa gelegen sind, durch die Macht und Unabhängigkeit der in der Mitte befindlichen Staaten gesi-

---

<sup>32</sup> Vgl. Rudolf Steiner, *Die Kernpunkte der sozialen Frage*, Dornach 1976<sup>6</sup>, S. 15 ff. sowie Spitta, a.a.O., S. 83 ff.

<sup>33</sup> Vgl. Wilhelm von Humboldt, *Gesammelte Schriften*, Band 11, S. 163 ff.

chert werden muß.<sup>34</sup> Außerdem sprach er sich in dieser Note dafür aus, daß „ein allgemeines System des Gleichgewichts und der Unabhängigkeit ausnahmslos die Interessen aller Regierungen vereinigen muß“<sup>35</sup>, ein Gedanke, der für ein vertrauensvolles und friedliches Verhältnis zwischen Staaten auch heute noch von größter Bedeutung ist.

Noch einen anderen, auch für die eine künftige Weltordnung interessanten Gedanken hat Humboldt damals vertreten. Er ging davon aus, daß es innerhalb Europas und darüber hinaus unterschiedliche politische Systeme gibt, die man nicht in ein gemeinsames politisches System einspannen könne. Als ein solches selbständiges politisches System betrachtete er England mit seinen damaligen überseeischen Besitzungen, zu dem er auch Spanien rechnete; außerdem Russland in seinem Verhältnis zu den asiatischen Staaten. Diese unterschiedlichen Systeme würde man am besten dadurch verbinden, daß man sie als geschlossene Systeme sich selbständig entfalten läßt.<sup>36</sup> Amerika, Afrika und der Ferne Osten spielten damals im Verhältnis zu Europa noch keine Rolle. Auch der Gedanke an einen Weltstaat, gegen den Humboldt sicher eingestellt gewesen wäre, war damals nicht aktuell.

### **Humboldts Idee des Deutschen Bundes**

Im Hinblick auf den Gesichtspunkt der Wiederherstellung und Aufrechterhaltung des Gleichgewichts in Europa und der dafür notwendigen Bildung einer starken europäischen Mitte hat sich Humboldt beim Wiener Kongreß bei der Neuordnung Deutschlands entgegen anderen Plänen beharrlich dafür eingesetzt, daß die nach der 1806 erfolgten Auflösung des Kaiserreichs souverän gewordenen deutschen Staaten einen unauflöselichen Bund mit einem gemeinsamen Verteidigungsheer bilden. Es ging ihm nicht um einen deutschen National- und Einheitsstaat, sondern die einzelnen deutschen Staaten sollten selbständig bleiben und nur soviel von ihrer Souveränität abgeben, als für den Zweck des Bundes notwendig ist. Auch ging es ihm nicht um eine deutsche Macht- und Expansionspolitik, schrieb er doch, daß kein echter Deutscher wollen könne, daß Deutschlands als Deutschland auch ein erobernder Staat würde.<sup>37</sup> Vielmehr ging es ihm darum, daß Deutschland nur soviel Macht erhält, daß es sich gegen Angriffe von außen verteidigen und daß seine Kultur sich ungestört entfalten kann. So schrieb er in seiner „Denkschrift über die deutsche Verfassung an den Frei-

<sup>34</sup> Vgl. Wilhelm von Humboldt, Gesammelte Schriften, Band 11, S. 84 ff., 88

<sup>35</sup> Vgl. Wilhelm von Humboldt, Gesammelte Schriften, Band 11, S. 89

<sup>36</sup> Vgl. Gebhardt, Bruno, Wilhelm von Humboldt als Staatsmann, Band 1, Berlin 1928<sup>2</sup>, S. 421; weitere Einzelheiten zu Humboldts Gedanken über die Neuordnung Europas findet man bei Spitta, a.a.O., S. 229 ff.

<sup>37</sup> Vgl. Wilhelm von Humboldt, Werke, Band 4, S. 374

herrn vom Stein“ vom Dezember 1813: „Deutschland muß frei und stark sein, nicht bloß ,damit es sich gegen diesen oder jenen Nachbar, oder überhaupt gegen jeden Feind verteidigen könne, sondern deswegen, weil nur eine auch nach außen hin starke Nation den Geist in sich bewahrt, aus dem auch alle Segnungen im Innern strömen; es muß frei und stark sein, um .... die wohlthätige Stelle, die es in der Mitte der europäischen Nationen für dieselben einnimmt, dauernd behaupten zu können.“<sup>38</sup>

Der Zweck des Bundes sollte aber nach Humboldts Intentionen über die gemeinsame Verteidigung hinausgehen. Er erstrebte die Einrichtung von Ständen in allen deutschen Staaten sowie die Festlegung einer Reihe von Grundrechten für alle Bürger, so z.B. die Sicherung der Freiheit und des Eigentums, das Recht der Auswanderung in einen anderen deutschen Staat sowie das Recht, fremde Universitäten zu besuchen, weitgehende Pressefreiheit und die Unabhängigkeit der Gerichte. Darüber hinaus setzte sich Humboldt für die Errichtung eines Bundesgerichts ein, das nicht nur über Streitigkeiten zwischen den deutschen Ländern beziehungsweise Fürsten entscheiden, sondern auch für die Entscheidung über Beschwerden der Stände und sogar einzelner Bürger wegen Verletzung ihrer verfassungsmäßigen Rechte zuständig sein sollte. Humboldt dachte somit bereits an ein Verfassungsgericht mit der Möglichkeit von Verfassungsbeschwerden! Leider scheiterte dieses Vorhaben an dem Widerstand von Bayern. Außerdem sprach er sich für einen Handelsvertrag zwischen den deutschen Staaten aus, „in welchem wenigstens das Maximum aller Eingangs- und Ausgangszölle im Innern von einem deutschen Staat in den andern bestimmt wird.“<sup>39</sup>

Der Bund sollte somit nach Humboldts Vorstellungen für Sicherheit nach außen und für Sicherheit im Innern der deutschen Staaten sowie für einen möglichst freien Handelsverkehr zwischen den deutschen Staaten sorgen. Hier wird erkennbar, daß Humboldt weiterhin an seinen Ideen von den Grenzen der Wirksamkeit des Staates festhielt und diese nunmehr auf das Verhältnis des Bundes zu seinen Gliedstaaten anwendete.<sup>40</sup>

### **Mitwirkung der Bürger am staatlichen Leben**

Während seiner politischen Tätigkeit als preußischer Staatsmann hat sich Humboldt aus dem Miterleben und Mitgestalten der politischen Entwicklungen seiner Zeit auch grundlegende Gedanken über die Mitwirkung der Bürger am staatlichen Leben gebildet und damit seine Staatsidee wesentlich erweitert. Die mit

---

<sup>38</sup> Vgl. Wilhelm von Humboldt, Werke, Band 4, S. 303

<sup>39</sup> Vgl. Wilhelm von Humboldt, Werke, Band 4, S. 321

<sup>40</sup> Zu den Einzelheiten vergleiche man das Kapitel „Humboldts Idee des Deutschen Bundes“, bei Spitta, a.a.O., S. 243 ff.

der Französischen Revolution eingeführte Repräsentativ-Verfassung lehnte Humboldt ab. So schrieb er in seiner Denkschrift „Über die Behandlung der Angelegenheiten des Deutschen Bundes durch Preußen“ vom 30. September 1816: „Es ist ein sehr wichtiger Unterschied zwischen Ständen in dem Sinne, wie es in Deutschland welche gab und zum Teil noch gibt und den Repräsentativ-Systemen, die man seit der Französischen Revolution hat nach einander entstehen und untergehen sehen. Diese nachahmen zu wollen wäre das Undeutscheste, was man in Deutschland beginnen könnte.“<sup>41</sup> Humboldt war nicht grundsätzlich gegen eine Repräsentativ-Verfassung eingestellt. Der Grund, warum er das französische Repräsentativ-System ablehnte, war der, daß bei diesem das Volk als eine große Masse behandelt wird, aus der die Volksvertreter gewählt werden, und daß dabei der Einzelne nur als numerische Einheit gilt. Humboldt wollte aber auch nicht wie der Freiherr vom Stein das alte Stände-System wieder einführen. Was er anstrebte, war eine Verbindung der beiden Systeme in der Form einer „ständischen Repräsentativ-Verfassung“, bei welcher die Volksvertreter nicht durch abstrakte Wahlen aus der ganzen Volksmasse bestellt werden. Vielmehr sollten die Bürger am politischen Leben in der Weise mitwirken, daß sie in überschaubaren örtlichen Bezirken die anstehenden politischen Fragen gemeinsam beraten und mitentscheiden, und aus diesen heraus ihre ihnen bekannten Vertreter für die überörtlichen Parlamente bestellen, sodass sich das politische Leben von unten nach oben aufbaut. Dabei ging es Humboldt darum, durch regelmäßige Bürgerversammlungen den Bürgersinn und das Gemeinschaftsbewußtsein zu wecken. Dies geht aus einer Denkschrift „Über die in Absicht der Städteordnung zu nehmenden Maßregeln“ vom Januar 1831 hervor, wo es heißt: „Endlich wird der Bürgersinn im Allgemeinen, der ... mehr bei den höheren als bei den geringeren Klassen einer Erweckung bedarf, immer mehr geschwächt, je sparsamer man die Gelegenheiten des Zusammenkommens alle Bürger ohne Unterschied macht.“<sup>42</sup>

Diese Idee Humboldts ist angesichts der gegenwärtigen Politikverdrossenheit von großer Bedeutung. Ihre Aktualität ergibt sich auch daraus, daß im letzten Jahrhundert ein gleichartiger Vorschlag von Erich Fromm in seiner Schrift „Wege aus einer kranken Gesellschaft“ gemacht worden ist. Er weist darauf hin, „daß echte Entscheidungen nicht in einer Atmosphäre von Massenwahlen zustande kommen können, sondern nur in relativ kleinen Gruppen, die etwa den alten Gemeindeversammlungen entsprechen ... In solchen kleinen Gruppen können die zur Entscheidung stehenden Fragen gründlich erörtert werden ... Die Menschen haben persönlichen Kontakt miteinander, wodurch sie demagogischen und irrationalen Einflüssen weniger leicht zugänglich sind. Zweitens müs-

<sup>41</sup> Vgl. Wilhelm von Humboldt, Werke, Band 4, S. 413

<sup>42</sup> Vgl. Wilhelm von Humboldt, Gesammelte Schriften, Band 12, S. 534

sen die einzelnen Bürger über lebenswichtige Tatsachen Bescheid wissen, um wichtige Entscheidungen darüber treffen zu können. Drittens muß die Entscheidung, die ein Mitglied einer solchen kleinen Gruppe im persönlichen Austausch trifft, ... einen direkten Einfluß auf die Entscheidung haben, die dann von einer zentral gewählten Exekutive realisiert wird.<sup>43</sup>

Humboldt geht allerdings im Gegensatz zu Fromm davon aus, daß Entscheidungen durch solche Bürgerversammlungen nur über kommunale Angelegenheiten möglich sind. Für Angelegenheiten, welche die Kreise, Provinzen und den Gesamtstaat betreffen, sieht er es als notwendig an, daß über diese von gewählten Vertretern in Kreistagen, Provinzialversammlungen und „allgemeinen Ständen“ beraten und mitentschieden wird. Die Gemeindeversammlungen sowie die Kreistage und Provinzialversammlungen sollten als Selbstverwaltungsbehörden nicht nur an der Gesetzgebung beteiligt werden, sondern ihnen sollte auch die Verwaltung der Angelegenheiten der Nation, „welche Staatsbehörden nur uneigentlich zukommt“ sowie die Beaufsichtigung der Staatsbehörden anvertraut werden. Unter „Angelegenheiten der Nation“ versteht Humboldt, was seiner Natur nach Angelegenheit der Städte und Dörfer, der Kreise und der Provinzen ist oder zweckmäßig so behandelt werden kann.<sup>44</sup> Humboldt war überzeugt, daß der Bürger „durch die Teilnahme an Gesetzgebung, Beaufsichtigung und Verwaltung mehr Bürgersinn und mehr Bürgergeschick erhält, dadurch für sich selbst sittlicher wird, und seinem Gewerbe und individuellen Leben, indem er beide näher an das Wohl seiner Mitbürger knüpft, eine höhere Geltung gibt.“<sup>45</sup> In diesen Gedanken zeigt sich eine bedeutsame und auch für unsere Zeit wesentliche Erweiterung von Humboldts Staatsidee.

### **Die Verwirklichung von Humboldts Staatidee**

Humboldts Gedanken über die Anwendung seiner Staatsidee auf die Wirklichkeit sind auch für unsere Zeit von Bedeutung. Schon in seiner Schrift „Ideen über Staatsverfassung, durch die neue französische Konstitution veranlaßt“ hatte er sich dagegen ausgesprochen, eine nach bloßen Grundsätzen der Vernunft ausgedachte ideale Verfassung einem Volke aufzupfropfen. Vielmehr sah er, daß man an die bestehenden Verhältnisse und Tendenzen anknüpfen und versuchen muß, diese gemäß dem in seiner Schrift über die Grenzen der Wirksamkeit des Staates dargestellten Ideal größtmöglicher Freiheit weiterzuentwickeln.

<sup>43</sup> Vgl. Erich Fromm, *Wege aus einer kranken Gesellschaft*, 1981, S. 319 bzw. Gesamtausgabe, Band IV, *Gesellschaftstheorie*, Stuttgart 1980.

<sup>44</sup> Vgl. Wilhelm von Humboldt, *Gesammelte Schriften*, Band 12, S. 173

<sup>45</sup> Vgl. Humboldts an den Freiherrn vom Stein gerichtete Denkschrift „Über Einrichtung landständischer Verfassungen in den preußischen Staaten“ vom 4. Februar 1819, *Gesammelte Schriften*, Band 12, S. 227; über weitere Einzelheiten vergleiche man das Kapitel „Die Organisation der Stände“ bei Spitta, a.a.O., S. 170 ff.

Ganz in diesem Sinne hat Humboldt wie dargestellt bei seiner politischen Tätigkeit gewirkt. Außerdem war Humboldt überzeugt, daß es nicht ein Staatsideal geben kann, das bei allen Völkern und Nationen in gleicher Weise verwirklicht werden kann. So schrieb er zum Beispiel am 19. Juni 1818 aus London über die englischen Volkswahlen, daß es kindisch sei, wenn Menschen sich einbilden, daß man so etwas nach Deutschland oder irgendwohin verpflanzen kann. „Der Geist, aus dem es entspringt, ... ist der Nation eigen, wie Nationen, ohne daß man einzelne bestimmte Rechenschaft geben kann, verschiedene Eigentümlichkeiten haben, und in keiner Zeit würden ganz dieselben Einrichtungen anderwärts zu derselben Sache werden. Eine andere Nation würde mit ihrer Eigentümlichkeit notwendig selbst etwas anderes daraus machen.“<sup>46</sup>

Humboldt sah deshalb die Notwendigkeit, bei allem politischen Wirken auf den in jedem Volke lebenden Geist sowie auf die in der jeweiligen Gegenwart in ihm wirksamen positiven Entwicklungskräfte zu blicken und diese dabei zu berücksichtigen. Andernfalls würde man Schaden anrichten, „den man allemal anrichtet, wenn man den natürlichen Gang der menschlichen Entwicklung stört.“<sup>47</sup> Dieser Gang der menschlichen Entwicklung strebt in der neueren Zeit offensichtlich nach Freiheit, nach demokratischer Mitbestimmung sowie nach sozialer Solidarität und Gerechtigkeit. Ihren deutlichsten Ausdruck haben diese Entwicklungstendenzen in den drei Idealen der Französischen Revolution Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit gefunden. Diese Ideale lebten auch erkennbar in Wilhelm von Humboldt.<sup>48</sup>

Allerdings war sich Humboldt darüber im Klaren, daß eine Verwirklichung dieser Ideale, vor allem des Ideals der Freiheit nur in dem Maße möglich ist, wie die betreffenden Menschen nach Freiheit streben. Denn es hieße nicht Freiheit geben, „wenn man Fesseln löst, welche der noch nicht, als solche, fühlt, welcher sie trägt.“<sup>49</sup> Allerdings kann der Staat die Reife zur Freiheit dadurch fördern, daß er schrittweise Freiheit gewährt, was heute ansatzweise im Schul- und Hochschulwesen schon der Fall ist, und indem er diejenigen Einrichtungen, die nach Freiheit streben, wie insbesondere die freien nichtstaatlichen Schulen und Hochschulen, nicht durch gesetzliche und Verwaltungsvorschriften in ihrer Freiheit einschränkt, wie es heute weitgehend der Fall ist. Außerdem kann er das Prinzip der Gleichheit verwirklichen, indem er denjenigen Einrichtungen, die das Prinzip der Freiheit verwirklichen wollen, die gleichen Rechte einräumt, wie entsprechenden staatlichen Einrichtungen. Nicht verwirklichen kann der Staat das Ideal der Brüderlichkeit, weil dieses nur vom Menschen selbst aus seinen inne-

<sup>46</sup> Vgl. Wilhelm und Caroline von Humboldt in ihren Briefen, Band 6, S. 228 f.

<sup>47</sup> Vgl. Wilhelm von Humboldt, Werke, Band 1, S. 215 f.

<sup>48</sup> Vgl. Spitta, a.a.O., S. 304 ff.

<sup>49</sup> Vgl. Wilhelm von Humboldt, Werke, Band 1, S.217 f.

ren moralischen Kräften heraus möglich ist. Er kann jedoch durch gesetzliche Maßnahmen dafür sorgen, daß Ausbeutung und Unterdrückung ausgeschlossen sind und daß ein freies, die Interessen der anderen Marktbeteiligten berücksichtigendes brüderliches Zusammenwirken innerhalb des Wirtschaftslebens nicht durch staatlich erzwungene Konkurrenz unmöglich gemacht wird.<sup>50</sup>

Als Richtschnur für staatliches Wirken ging Humboldt nicht von dem aus, was dem Staate oder seinen Bürgern nützlich ist. Vielmehr brachte er schon in seiner Schrift über die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zum Ausdruck, daß kein anderes Prinzip „mit der Ehrfurcht für die Individualität selbsttätiger Wesen und der aus dieser Ehrfurcht entspringenden Sorgfalt für die Freiheit“ so vereinbar ist, als das Prinzip der Notwendigkeit.<sup>51</sup> Und in seiner Denkschrift „Über Einrichtung landständischer Verfassungen in den preußischen Staaten“ vom 4. Februar 1819 schrieb er, daß die Notwendigkeit „überhaupt ein weit sicherer Leiter bei Staatsoperationen ist, als das bloß nützlich Erachtete.“<sup>52</sup>

So können wir aus dem Dargestellten ersehen, daß Wilhelm von Humboldt einer der bedeutendsten deutschen Staatsdenker gewesen ist, der zutiefst von der Würde des Menschen und der Achtung vor seiner Freiheit durchdrungen war. Er selbst hat dies in seiner Schrift über die Grenzen der Wirksamkeit des Staates ausgesprochen, indem er schrieb, daß er sich bei ihrer Abfassung „von der tiefsten Achtung für die innere Würde des Menschen, und die Freiheit beseelt gefühlt (hat), welche allein dieser Würde angemessen ist.“<sup>53</sup>

---

<sup>50</sup> Vgl. das Kapitel „Freiheitsgewährung durch den Staat“ in: Spitta, a.a.O., S. 307 ff.

<sup>51</sup> Vgl. Wilhelm von Humboldt, Werke, Band 1, S. 222

<sup>52</sup> Zitiert nach Kaehler, Wilhelm von Humboldt und der Staat, S. 431

<sup>53</sup> Vgl. Wilhelm von Humboldt, Werke, Band 1, S. 223



## Bildung als persönliche Lernleistung

von JÜRGEN OELKERS

„Leistung“ und „Bildung“ sind fast identische Begriffe. Ein Vortrag darüber scheint sich nur dann zu lohnen, wenn man an die Provokationen und Abirrungen der siebziger Jahre denkt, die heute niemanden mehr aufregen. Die „anti-autoritäre“ Generation stellt heute die Regierung, wenn ich kein Nachhutgefecht liefern will, worüber soll ich dann reden? Was macht das Thema interessant? Nochmals, es ist nicht so, dass der Zusammenhang zwischen Leistung und Bildung strittig wäre, niemand wäre gebildet ohne Anstrengung und so ohne „persönliche Lernleistung.“ Bildung ist auf starke Weise Selbstformung, wer sich darauf nicht einlässt, wird in der Welt der Bildung nirgendwo ankommen. Auf der anderen Seite wissen wir seit Paul Lafargue, dass Faulheit als Menschenrecht<sup>1</sup> aufgefasst werden kann und dass davon auch heutige Schüler eine Ahnung haben. Wenn nicht mehr auf dem Spiel steht, könnte ich eigentlich gehen.

Nun mag es scheinen, als habe die Frage meines Vortrages mit der aufgeregten PISA-Diskussion zu tun, etwa auf der Linie, dass mehr und bessere Lernleistungen in der Schule den Platz Deutschlands im PISA-Ranking verbessern könnten. Aber auch das ist ad hoc einsichtig und würde keinen Vortrag rechtfertigen. Die PISA-Daten verweisen darauf, dass verbindliche Leistungsnormen in deutschen Schulen entweder fehlen oder sehr individuell gehandhabt werden. Das erklärt, warum jetzt Bildungsstandards formuliert oder besser entwickelt werden, bei denen das größte Problem ist, dass sie nicht in die Hände der Bildungsbürokratie fallen dürfen. Die Wahrscheinlichkeit, dass dies geschieht, ist groß, aber das wäre ein Thema für einen anderen Vortrag. Er würde die interessante Frage aufwerfen, ob am Ende auch die deutschen Schulen sich darauf einlassen, regelmäßig und folgenreich überprüft zu werden.

Aber das Thema ist nicht „Evaluation,“ sondern *Bildung*, ein Wort mit einem magischen Klang, wenngleich offenbar nur in der deutschen Sprache. Es gibt den seltsamen Reflex, „Bildung“ sofort mit dem Namensgeber ihrer Gesellschaft zu verbinden, ganz so als sei mit den durchaus verstreuten und disparaten Anmerkungen Humboldts zum Thema „Bildung“ eine Theorie verbunden,<sup>2</sup> die mindestens das deutsche Gymnasium vor Nachfragen schützt und nachhaltig sichert. Die Kürzungen im Gymnasialbereich zeigen aber, dass dies nur noch sehr bedingt der Fall ist. Es scheint egal zu sein, ob man acht oder neun Jahre ins Gymnasium gehen muss, um „Bildung“ zu erhalten. In der Schweiz dauert die Gymnasialzeit in der Regel nur vier Jahre, ohne dass die Universitäten bislang

<sup>1</sup> Paul Lafargue: Das Recht auf Faulheit. Hottingen-Zürich 1883.

<sup>2</sup> Interessant an dem Reflex ist, dass dabei nie an Alexander von Humboldt gedacht wird, der eine Praxis der öffentlichen Bildung vertreten hat.

ihre Tore vor dramatisch schlechten Studienanfängern geschlossen hätten.

Generell gesagt: Bildung ist heute keine Sache mehr allein des Bürgertums, das Gymnasium hat eine historisch unvergleichliche Expansion hinter sich und Studium scheint zur Karrierepflicht zu werden, die in Zukunft viel mit „Modulen“, aber immer weniger mit Bildung zu tun haben wird. Warum hält sich dann aber die Magie des Wortes? Zunächst werde ich darlegen, dass Bildung nicht einfach als Ergebnis des Schulbesuchs verstanden werden darf. Die Gleichsetzung von Bildung mit *Schulbildung* unterläuft die historischen Möglichkeiten des Konzepts (1). In einem zweiten Schritt fasse ich Bildung näher als Selbstformung, die nicht abschließbar ist und kein finales Zeugnis kennt. Bildung hat mit Bildungskulturen zu tun, also mit Herausforderungen und Risiken eigener Art (2). Abschließend gehe ich auf das eigentümliche Leistungsprinzip der Bildung näher ein. Die Leistung der Bildung ist immer die Person, die sich zugleich anstrengt und preisgibt (3).

Das klingt etwas ungewöhnlich, sind wir doch gewohnt, mit „Bildung“ immer sofort Lehrpläne, Schulfächer, den Standort Deutschland oder die „Feuerzangenbowle“ zu verbinden. Ich möchte die Gelegenheit des Vortrages nutzen, Bildung tatsächlich als *persönliche* und nicht abschließbare Lernleistung darzustellen. Mein Begriff wird idealistisch und elitär klingen, aber er versucht lediglich, auf die Erfahrung von Bildung näher einzugehen.

## 1. Bildung und Schulbildung

Dass und wie sich „Bildung“ und „Schulbildung“ unterscheiden, lässt sich an einem ganz einfachen Tatbestand ablesen. Ästhetische Fächer sind in öffentlichen Schulen immer Randfächer mit geringen Dotierungen und einer schmalen Machtbasis. Über den Bildungswert von Kunst, Musik und Literatur ist damit nichts ausgesagt, die Randstellung ist die Folge eines Nutzenkalküls; Mathematik, Sprachen und Naturwissenschaften versprechen mehr für die Gesellschaft als die ästhetischen Fächer, ohne dass diese Effekterwartung je einem objektiven Test oder gar einer demokratischen Abstimmung unterzogen worden wäre. Man kann aber sicher sein, dass in den Schulen immer weitaus mehr Mathematik- als Musikunterricht erteilt wird, obwohl von den intellektuellen Anforderungen her der Unterscheid gering sein dürfte und der Erfolg des Mathematikunterrichts dem Aufwand oft widerspricht.

Wie immer wir demgegenüber *Bildung* definieren, die Erfahrung von Musik gehört seit den Griechen zu ihren grundlegenden Komponenten. Die staatliche Schule erhält keinen Nachteil, wenn sie musikalische Analphabeten entlässt, und es passt ins Bild, dass bislang kein deutscher Kultusminister sich zu einem „PI-SA für Musik“ geäußert hätte. Die öffentliche Diskussion kennt andere Prioritäten als die der künstlerischen und musischen Bildung, man denke an Früheng-

lich, naturwissenschaftliches Wissen oder Computer Literacy. „Musische Bildung“ ist wohl eine immer wieder geäußerte Erwartung vieler Eltern, die aber selbst investieren müssen, wenn sie ernsthaft Kompetenzen ihrer Kinder sehen oder hören wollen. Schulen könnten nur dann mehr leisten, wenn Musik im Verteilungskampf eine echte neue Chance erhielte, was aber die ganze Tektonik der Schulfächer durcheinander bringen würde. Daher ist zu erwarten, dass nichts geschieht, weil niemand im Vergleich begründen kann, warum das eine Fach wichtiger ist als das andere, und das begünstigt immer den Status Quo, also die historischen Verteilungen von Zeit und Macht in der Schule. Das Beispiel verweist im Übrigen auf den Erfolg von privaten Musikschulen und zeigt, dass Bildungsmärkte, die Rücksicht auf Kunden nehmen müssen, längst vorhanden sind.

Das Curriculum staatlicher Schulen kennt keine Nachfragerorientierung, sondern beruft sich auf einen Fächerkanon, der mit Expertenkommunikation angepasst wird, ohne dabei Eltern und Schüler befragen zu müssen. Bei den Prioritäten der Schulreform handelt es sich oft um gespenstische Dringlichkeiten, die vom Wunsch, nicht jedoch vom Ertrag bestimmt werden. Ohne Frühenglisch etwa, wird behauptet, gäbe es keine Chancen auf einem Arbeitsmarkt, der bei Beginn des Unterrichts zehn bis fünfzehn Jahre entfernt ist. Es ist unbewiesen, dass mit Frühenglisch die Kompetenz erzeugt wird, die auf dem virtuellen Arbeitsmarkt der Zukunft erforderlich ist, aber es kann sicher nicht einfach deutsches Schulenglisch sein. Was die Schule dazu beiträgt, in einer anglizierten Umwelt Englisch zu lernen, ist unklar, aber man kann vermuten,<sup>3</sup> dass der größte Effekt durch zusätzliche Investitionen erreicht wird, nämlich durch ein Austauschjahr, das in der Schweiz nicht unter 15.000 Franken zu haben ist.

Der Vorrang der Schule hat Folgen, auch für den Begriff. Statt von *Bildung* wird heute von *Qualifikation* gesprochen. Der Begriff „Bildung“ wird als gleichermaßen unklar und unerreichbar angesehen, „Qualifikation“ dagegen, einhergehend mit „Kompetenz“ oder „Standards“, erscheinen als die handfesten und erreichbaren Größen. Die Magie des Begriffs ist oft nur noch historische Gewöhnung, der ein abnehmendes Interesse an Bildung gegenüber steht, versteht man darunter *nicht* unmittelbar belohnte Anstrengungen mit offenem Ausgang, die sich nicht in ein Verhältnis von Aufwand und Ertrag setzen lassen und die sich der Logik der Modularisierung entziehen. Bildung, was immer sie sein mag, ist nicht in Form eines Just-in-Time-Lernens zu erwerben, während genau das erwartet wird.

---

<sup>3</sup> ... und empirisch zeigen: Olaf Köller, Jürgen Baumert, Kai S. Cortina, Ulrich Trautwein, Rainer Wattermann: Öffnung von Bildungswegen in der Sekundarstufe II und die Wahrung von Standards. Analysen am Beispiel der Englischleistungen von Oberstufenschülern an integrierten Gesamtschulen, beruflichen und allgemein bildenden Gymnasien. In: Zeitschrift für Pädagogik 50, Nr. 5. Zürich 2004, S. 679-700.

Immerhin ist der Begriff „Bildung“ so gesichert, dass es skurril wäre, ihn mit *Lernportionen* realisieren zu wollen, die jede Anstrengung leicht aussehen lassen, bevor noch irgendeine Schwierigkeit überwunden wurde. Demgegenüber ist die Leichtigkeit der Bildung eine späte Qualität, die portioniertes Lernen ausschließt. Man wird nicht häppchenweise gebildet. Aber gerade weil das so ist, scheint Bildung zu einer seltenen, irgendwie absonderlichen Größe verkommen zu sein, der keine wirkliche Lebensform mehr entspricht. Das gilt umso mehr, wenn man Bildung nicht einfach mit Schulabschlüssen gleichsetzt, wie dies fast automatisch der Fall ist. Das heutige durchschnittliche Abiturniveau dürfte jedoch kein allseits akzeptierter Faktor sein, die Höhe der Bildung zu bestimmen, wobei es immer schon zweifelhaft war, sich Bildung als *Anstieg* vorzustellen. Man hat nicht „umso mehr“ Bildung, je „höher“ man kommt, Bildung ist tatsächlich im Sinne einer persönlichen Lernleistung zu verstehen und es gibt kein objektives Maß, mit dem das „weniger“ und „mehr“ an Bildung zu bestimmen wären.

Seit Shaftesbury spätestens besteht die Möglichkeit, zwischen „Bildung“ und „Schulbildung“ zu unterscheiden, also die Schule und den Kanon der Unterrichtsfächer von der persönlichen Welterfahrung abzugrenzen.<sup>4</sup> Die Bildungsromane der deutschen Klassik nutzen diese Chance ebenso wie die literarische Schulkritik des 20. Jahrhunderts, die zwischen Upton Sinclair, Thomas Mann und George Bernard Shaw illustre Namen zu verzeichnen hat. Auf der Linie dieser Kritik sind „Individualität“ und „Bildung“ deckungsgleich; was der Mensch von der Welt sich aneignet, ich zitiere den jungen Humboldt,<sup>5</sup> *ist* dann seine Bildung, ohne damit didaktische Formate oder Leistungsmessungen zu verbinden. Die Bildung ist frei und ihr Anlass ist nichts weniger als die ganze Welt, die nicht schulisch sortiert sein muss, um sich *in* ihr und *mit* ihr bilden zu können. Die Bildung ist sozusagen der Roman des Lebens, der sich wohl fortlaufend erfahren und in Grenzen auch aufschreiben, aber nicht institutionalisieren lässt.

Das ist angesichts der Macht der Bildungsinstitutionen weltfremd, aber auch ein interessanter Gedanke, gerade wenn man vor Augen hat, welchen Weg die institutionelle Bildung nicht nur in Deutschland genommen hat. Parallel zur lite-

<sup>4</sup> Im Blick auf den Einfluss Shaftesburys für die Entwicklung der deutschen Konzeption von „Bildung“ verweise ich auf die Zürcher Dissertation von Rebekka Horlacher: Rebekka Horlacher: *Bildungstheorie vor der Bildungstheorie. Die Shaftesbury-Rezeption in Deutschland und der Schweiz im 18. Jahrhundert*. Würzburg 2004.

<sup>5</sup> Bruchstück „Theorie der Bildung des Menschen“ in: Wilhelm von Humboldt: *Werke in fünf Bänden*. Hrsg. v. Andreas Flitner, Klaus Giel. Bd. I: *Schriften zur Anthropologie und Geschichte*. 3. Aufl. Darmstadt 1980, S. 234-240. Der Text stammt vermutlich aus dem Jahre 1793, den Titel hat der Herausgeber Albert Leitzmann besorgt. Was „Theorie der Bildung“ bei Humboldt heißen soll oder nur heißen kann, ist umstritten. Ich verweise in diesem Zusammenhang auf die gerade abgeschlossene Lizentiatarbeit von Werner Hürlimann (Zürich).

rarischen Schulkritik ist das staatliche Schulsystem ausgebaut worden und entstanden die heutigen Bildungsanstalten, die mit dem Paradox umgehen müssen, auf das Leben vorbereiten zu wollen, ohne Welterfahrung zuzulassen. Die Schulzeit für das, was dann euphemistisch „allgemeine Bildung“ genannt wurde, ist kontinuierlich gewachsen. Im 19. Jahrhundert waren in der Schweiz lange Zeit nur sechs Jahre obligatorisch, heute sind es neun, de facto aber zwölf, weil niemand umhin kommt, seine Zeit auch noch mit dem zu verbringen, was im schulpädagogischen Jargon „Lernen auf der Sekundarstufe II“ genannt wird.

Dass wir von Stufen ausgehen, hat seinen Grund darin, dass die schulische Bildung als stetiger Zuwachs konzipiert wird, aber das gilt nie für alle Schülerinnen und Schüler. Die Kompetenzen in den entscheidenden Leistungsfächern liegen bereits bei Schuleintritt weit auseinander<sup>6</sup> und jede Klasse entwickelt eine Leistungshierarchie, deren Rangverteilung auch beim Wechsel der Lehrkraft mit hoher Wahrscheinlichkeit erhalten bleibt. Viele Schüler erhalten während ihrer Schulzeit kein lebensdienliches Minimum an schulischer Qualifizierung. Nach neun Jahren obligatorischer Schulzeit verfügt ein Viertel aller Schüler über eine Lesekompetenz, die nicht einmal dem Stand der fünften Klasse entspricht. Das gilt ähnlich für Schreibfähigkeit, grundlegende Operationen der Mathematik oder Standards des sprachlichen und persönlichen Ausdrucks.

Die Lernentwicklung dieser Schüler hört irgendwann einfach auf, sie werden unterrichtet, ohne Fortschritte zu machen und müssen gleichwohl die Schulpflicht erfüllen. Von „Bildung“ lässt sich dann nur zynisch sprechen, und der Ausdruck ist auch nicht geeignet, Maßnahmen zur Verbesserung dieses Zustandes zu beschreiben. Es ist im Sinne solcher Erfahrungen nahe liegend, zwischen Bildung und schulischer Qualifikation einen Unterschied zu machen, wie immer man hinterher dankbar sein mag, eine schulische Selektionshürde geschafft zu haben. Aber Bildungsansprüche setzen Kulturen der Wissenschaft, Kunst, Musik und Literatur voraus, auf die Schulen bestenfalls vorbereiten können, ein Geschäft das immer schwieriger wird und nicht durch zusätzliche Erwartungen belastet werden sollte. Wer einfach nur „Bildung“ erwartet, formuliert im Blick auf die heutigen Schulen einen diffus hohen Anspruch, der legitimatorisch wirkt, jedoch, wie die Lehrkräfte sagen, sich nicht „umsetzen“ lässt.

Auch Gymnasien erreichen bestimmte Ziele nicht mehr, das hat viele Gründe, die weniger mit dem Ausbau der Gymnasien als mit den veränderten Kinder- und Jugendkulturen zu tun haben, die nicht nur bildungsfern, sondern bildungsfeindlich sind.<sup>7</sup> Heutige Schüler müssen durch MTV und Doom3 hin-

---

<sup>6</sup> Margrit Stamm, Urs Moser, Judith Hollenweger: Lernstandserhebung in den 1. Klassen des Kantons Zürich. Schlussbericht zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Ms. Zürich 2004.

<sup>7</sup> Laurence Steinberg: Beyond the Classroom. Why School Reform Has Failed and What Parents Need to Do. New York 1997.

durch zu Goethe finden, eine Leistung, die frühere Gymnasiasten nicht annähernd erreichen mussten und die heute einen Grenzfall darstellt. Wir haben es mit einer pragmatischen Schülerschaft zu tun, die Ziele erreichen will und Nutzen erwartet, ohne dabei die Bildungsideale ihrer Lehrer vor Augen zu haben. Und diese Ideale sind oft so beschaffen, dass sie mit dem Alltag nichts zu tun haben können und nur rhetorisch hoch gehalten werden.

Hinzu kommt, dass die Institutionen der Bildung zunehmend *weniger* das gesamte Lernfeld heutiger Schüler bestimmen, was paradoxerweise Bildung befördert hat, denn niemand kann mehr mit dem zufrieden sein, was in der Schule gelernt wurde. Die schulpädagogische Grundidee der „Ausrüstung für das Leben“ ist auf eine fast groteske Weise vom Leben überholt worden, falls sie überhaupt je Realitätsgehalt hatte. In der Schule lernt man nichts perfekt und vieles vorläufig, schon aus diesem Grunde verlagern sich die Bildungsaufgaben ins Leben, während Schulen mit Qualifizierung befasst sind. Lesen wird als „Kompetenz“ verstanden, für die Lektüre nur ein Faktor unter vielen ist. Schreiben ist nicht mehr Ausdruck der Persönlichkeit, sondern funktionale „Qualität“, die gestuft erreicht wird. Dafür ist ein untrügliches Signum, dass *Stil* kein Lernziel mehr ist.

Also: Bildung muss in Differenz zur Schule verstanden werden. Es ist wiederum nur ein Reflex, wenn die Schule und ihre Theorie als die maßgeblichen Instanzen betrachtet werden, die das Konzept der Bildung bestimmen. Der Reflex ist verständlich, weil das Schulsystem groß, teuer und wenig effizient ist, also dringend nach neuer Reflexion verlangt. Aber das kann nicht jener emphatische deutsche Begriff von „Bildung“ sein, der dafür nie geeignet war. Er hat zu keinem Zeitpunkt erfasst oder bestimmt, was die Institutionen, die so genannt wurden, im Kern ausgemacht hat, nämlich die schulische Qualifikation großer Zahlen, mit denen immer eine Normalverteilung der je erreichten Kompetenz verbunden war. Der Durchschnitt kann höher oder tiefer liegen, und für die Schule der Zukunft wird alles darauf ankommen, ihn so hoch wie möglich anzusetzen. Aus diesem Grunde ist zu Recht von „Bildungsstandards“ die Rede, die freilich auch einen anderen Namen verdient hätten.

Für Bildung muss also ein anderer Ausgangspunkt gefunden werden als der von Bildungsinstitutionen und so von Kindern und Jugendlichen. Bildung geht unabhängig vom Alter aus von einem faszinierenden Zugang zum Phänomen. Faszination ist nicht einfach gebannte Aufmerksamkeit, also Staunen im Augenblick. Andererseits ist jedes Staunen ein Phänomen der Bildung: Wer über etwas staunt, beginnt zu fragen, weil Staunen eine sichere Antwort ausschließt. Daher ist Staunen nicht das Privileg von Kindern, wie gelegentlich angenommen wird, vielmehr ist der momentane Bann des Ungewöhnlichen die Voraussetzung dafür, ein Problem nicht nur zu sehen, sondern es auch zu akzeptieren.

Das geschieht zunächst intuitiv. John Dewey<sup>8</sup> spricht von der „gefühlten Schwierigkeit“ als dem Beginn jeder Problemlösung: Wer nicht von Landschaftslinien fasziniert ist, wird kaum geographisch fragen lernen, und wer nicht über Vielfalt staunen kann, wird keinen biologischen Sinn dafür entwickeln, was Leben im Kern ausmacht. Faszination ist in diesem Sinne eine Bedingung für Bildung, soweit sie nachhaltig sein soll. Wen die Natur nicht fasziniert, dem bleibt die Physik äußerlich. Absichtlich sage ich „Faszination“ und nicht „Motivation“, weil Staunen mehr ist als eine Lerneinstellung. Faszination wird übersetzt in Interesse, nicht einfach in die Bereitschaft, ständig irgendetwas lernen zu wollen oder zu müssen.

Bildung ist natürlich mehr als der jeweilige Zugang zum Problem. Es gibt eine Faszination profunden Wissens und allseitiger Bildung, die herausfordert und auf das eigene Ungenügen aufmerksam macht. In diesem Sinne treibt oft uneingestandene Nachahmung den Prozess an, weil es ein Vorbild gibt, dem man widerstehen *und* folgen will. Oft fasziniert das scheinbar Unerreichbare, und bisweilen ist die viel beschworene Autorität des Lehrers genau von dieser Art. Was Kinder an der Bildung wirklich fasziniert, ist kaum untersucht worden. Aber Bildung wird im Blick auf das, was ernst genommen wird, auch und wesentlich über Personen vermittelt. Der Zugang ist nicht nur medial, und er hat zu tun mit der Demonstration von Können und Niveau, die beide aus sich selbst heraus überzeugen müssen.

Die Beziehung zwischen Faszination und Bildung geht noch weiter, und sie überschreitet die Psychologie. Faszinierend ist auch, dass es Bildung überhaupt gibt und geben muss. Seit der Antike ist Bildung immer mit stoischen Argumenten kritisiert worden, ohne Kontinuität und Attraktion von Bildung je beeinträchtigt zu haben. Die Figur des *ignorantia* ist ein philosophischer Topos von Gebildeten, die nachträglich für Bescheidenheit werben, also den eigenen Prozess der Bildung voraussetzen. Wer gehaltvoll lernen will, bezieht sich auf Bildungshorizonte wie Wissenschaft, Kunst oder Literatur, die niemand neu erfinden kann und die das Niveau des Lernens bestimmen. Im Blick darauf müssen die Lernenden sich rückversichern, ob und wie sie die kulturellen Niveaus erreichen, voranbringen oder unterschreiten. Verzicht auf Bildung wäre kultureller Rückstand, nicht zufällig muss ein moderner Stoiker wie Rousseau seinen Emile ignorant halten, um das fiktive Experiment der „natürlichen Erziehung“ durchspielen zu können.

Wer Bildung nicht als *Challenge* versteht, kann nur die Natur übrig lassen, die sich bekanntlich nie so stoisch verhält, wie Rousseau das unterstellt hat. Man würde aber den Einfluss seiner Konzepte unterschätzen, beliebt man es bei die-

---

<sup>8</sup> John Dewey: The Middle Works 1899-1924. Vol. 6: How We Think and Selected Essays. Ed. by Jo Ann Boydston. Carbondale/Edwardsville 1985, S. 236.

sem Einwand. Die Kritik der Bildung verwendet immer die Argumentationslage des zweiten *Discours*, nämlich den Rückgriff auf die Souveränität der Natur, die im Kinde solange wie möglich bewahrt werden müsse, einhergehend mit der Vermutung, dass Bildung zu jedem Zeitpunkt nachgeholt werden könne, weil und soweit sich Erziehungsalter verlässlich unterscheiden lassen. Wer Kinder beobachtet, ist fasziniert, dass und wie sie die Restriktionen ihres Alters gerade *überwinden* wollen, also auf das eingestellt sind, was sie *nicht* oder *noch nicht* verstehen.

Die andere Seite der Kritik ist die didaktische Erwartung des *Erfolgs* der Bildung. Diese Erwartung ist immer noch geprägt von der Phantasie des Speichers, wie sich leicht etwa an den Illusionen von Lehrplänen ablesen lässt. Sie unterstellen „Gedächtnis“ als möglichst komplette Aufbewahrung von Unterricht, gleichsam die innere Fotografie des Curriculums und ganz so, als sei der Nürnberger Trichter am Ende doch noch erfunden worden. Folgen wir William James,<sup>9</sup> so ist auszuschließen, dass es über Primärdaten hinaus statische Erinnerungen in einem *passiven* Gedächtnis gibt. Die Erinnerung ist besser oder schlechter, abhängig von der Qualität des Denkens und so der Bildung.<sup>10</sup> Offenbar zeigt auch die Neurophysiologie, dass kognitives Lernen von der Qualität der Informationsverarbeitung und so des Bildungsangebotes bestimmt ist, ohne dass es eine dauerhafte Speicherung im Sinne der Bildungsziele (oder der Kontrollerwartungen der Lehrkräfte) geben könnte. Kinder sind gerade keine PC's. Was früher „Aufbau des Geistes“ genannt wurde, hängt ab von der Beanspruchung der Erinnerung, also dem, was als Standard gilt und nur mit hohen Verlusten unterschritten werden kann.

Die Differenz zwischen „Bildung“ und „Schulbildung“ begrenzt die ideelle Macht der Schule und sichert Unverfügbarkeit. Der Schule wird zugleich alles und nichts zugetraut, je nachdem, welches Enttäuschungsmanagement gerade betrieben wird. Aber „all or nothing“ beschreibt ein Liebesideal, keine Institutionenpolitik, zumal nicht in Richtung öffentlicher Schule, die viele Erwartungen *nicht* erfüllt, weil sie ihre Form oder, wie manche Bildungshistoriker sagen, ihre „Grammatik“, nicht beliebig verändern kann. Für viele Ansprüche, also, ist die Schule schlicht der falsche Adressat, während auf der anderen Seite „Bildung“ nicht allein der Schule überlassen sein darf, wenn ihre wichtigste Funktion erhalten bleiben soll, die der Selbstformung.

---

<sup>9</sup> William James: *The Principles of Psychology*. Ed. by George A. Miller. Cambridge, Mass./London 1983, S. 610 ff.

<sup>10</sup> Ebd. S. 627 ff.

## 2. Bildung als Selbstformung

Für den schwindenden Respekt vor der Bildung ist nicht die Arbeitsmarktorientierung entscheidend, auch die humanistischen Studien des 15. und 16. Jahrhunderts sind immer im Blick auf Berufe betrieben worden,<sup>11</sup> und die Humboldtische Universität hat nie auf die Ausbildung für akademische Berufe verzichtet; es ist auch nicht einfach der Niedergang der Bildung im Allgemeinen, da sich die Bildungsanstrengungen in Staat und Gesellschaft vervielfacht haben; was die Veränderung weit mehr bewirkt, sind Erwartungen der *Kurzzeitigkeit* und einer neuen *didaktischen Formattierung*, die darauf ausgerichtet ist, Lernen zu beschleunigen und so erfolgfähig zu halten.

Die Idee, Vereinfachung und Beschleunigung seien Erfolgsgaranten, ist angesichts der hohen Schleudergefahr mindestens in der kulturellen Bildung irritierend. Aber das hilft anscheinend nicht viel. Die lange Anstrengung und der späte Effekt, das Unberechenbare der Bildung, sind in Misskredit geraten, ich könnte auch sagen, in einer Gesellschaft, die nach Zielgruppen aufgeteilt wird, sind diffuse Anstrengungen nicht besonders lohnend. Nicht zufällig wird „Leben“ nicht mehr mit *Bildung*, sondern mit „lebenslangem Lernen“ zusammengebracht, ohne darin einen Pleonasmus zu sehen. „Leben“ kann nichts anders sein als „Lernen.“ aber das ist offenbar nicht gemeint. Das Konzept „lebenslanges Lernen“ bezieht sich in seinem didaktischen Kern auf nützliche Qualifizierung, nicht auf Horizonte des Verstehens, die Bildung letztlich ausmachen.<sup>12</sup> Wahrscheinlich ist sehr gebildet, wer sich überflüssigen Zumutungen entziehen kann, und was könnte eine größere Zumutung sein, als ständig „lebenslang lernen“ zu müssen?

Bildung hat mit Auffassung und Wahrnehmung, darauf bezogen mit Geschmack und Urteilskraft zu tun, die nur langwierig aufgebaut werden können, Umwege gehen müssen und sich nicht mit einem Instant-Produkt besorgen lassen. In diesem Sinne verlangt Bildung viele vergebliche Anstrengungen und ist schon aus diesem Grunde eine Zumutung. Qualitätsbewusstsein oder Urteilskraft entstehen erst ganz allmählich und benötigen viele Versuche. Der Grund für die schlecht kalkulierbare Allmählichkeit ist, dass die Zugänge zur Bildung sich weder sofort noch unmittelbar erschließen, vielmehr voraussetzungsreich gelernt werden müssen, während triviale Lernmedien *unmittelbar* Zuwachs verschaffen, weil besondere Hürden gar nicht gegeben sind. Trivial sind Lernmedien dann, wenn ihre Provokationen so schnell einleuchten, dass sie keine sein können, man denke an die tägliche Schlagzeile der Bild-Zeitung, die den Eindruck des Gekonnten hinterlassen muss und doch nur für einen Tag oder genau

<sup>11</sup> Anthony Grafton, Lisa Jardine: From Humanism to the Humanities. Education and the Liberal Arts in Fifteenth- and Sixteenth-Century Europe. London 1986.

<sup>12</sup> Jürgen Oelkers: Verstehen als Bildungsziel. In: Niklas Luhmann, Karl E. Schorr (Hrsg.): Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt am Main 1986, S. 167-218.

er: für den Kaufentscheid wirken darf.

Boulevard ist nur dann ein Bildungsort, wenn Trivialität vermieden wird. Natürlich kann man die tägliche Lektüre dessen, was „Boulevardpresse“ genannt wird, eine Bildungserfahrung nennen, einfach weil Text, Bilder und Leser gegeben sind, aber man muss dann auch sagen, dass die Verstehensanstrengung nicht sonderlich hoch ist und mit flach gehaltenen Wiederholungen zu tun hat. Das aber erkennt man nur mit Erfahrungen außerhalb dieser sehr spezifischen Lektüre, die Tiefe durch Schnelligkeit ersetzt und dabei den Eindruck vermittelt, nichts würde fehlen. „Bild“ ist eine permanente Lernerleichterung und eine perfekte Elementar-Didaktik, die alles auf den Punkt zu bringen versteht, ohne etwas im Unklaren zu belassen, was aber die Voraussetzung wäre, um von „Bildung“ sprechen zu können.

Bildung gelingt dann, wenn irgendwann das Elementare überwunden und Komplexität zum Prinzip wird. Entgegen Niklas Luhmann: die Reduktion ist das Verdächtige, nicht die Steigerung. Bildung ist nach oben hin offen, nicht nach unten, nur so entsteht Sinn für Differenz. Es ist nicht einfach dasselbe, sein musikalisches Urteilsvermögen an Mozart oder an Britney Spears zu schulen, obwohl doch in beiden Fällen Musik zu hören ist. Man braucht lange, ein Bild von Jean Dubuffet lesen zu können, ohne es „primitiv“ zu finden. Und der Zugang zu Kafka ist nie einfach zu haben, gerade weil das erste Verstehen so leicht ist. Alles das führt nicht zu einem beruhigenden Abschluss oder zu einer finalen Qualität; also: Bildung ist umso fragiler, je besser sie wird.

Verbunden ist damit immer eine Einstellung zur Ignoranz und wie blamabel sie empfunden wird. Bildung verlangt den Stachel des Wissens, aber offenbar ist Ignoranz heute nicht mehr so drückend, dass sie wie von selbst zur Bildung antreiben würde. Die Überwindung von Ignoranz setzt nicht mehr das Einarbeiten in Horizonte von Wissenschaft, Kunst und Literatur voraus, weil und soweit der Charakter der Ignoranz sich verändert hat. Man ist in Populärkulturen und Medieninszenierungen nicht „ungebildet“ oder „unwissend“, wenn man nie eine Zeile von Goethe gelesen hat, die Hauptsätze der Thermodynamik nicht kennt oder Euklid für eine Pokémon-Figur hält. Ebenso wenig ist „ungebildet“, wer den *Lake of Constance* der Einfachheit halber nach Schottland verlagert, den „Urknall“ mit Sylvester in Verbindung bringt oder den „Turing-Test“ in einer Autowerkstatt erwartet. Es ist überhaupt niemand „ungebildet“, weil allein das Wort zu benutzen, noch ohne jemand bezeichnet zu haben, bereits politisch unkorrekt wäre.

Es ist interessant, dass wir zwar über ein hohes Forschungsaufkommen im Bereich der Hochbegabung und der Intelligenzmessung verfügen, jedoch nicht recht sagen können, was Ignoranz ist. Über „Ignoranz“ kann nur vor dem Hintergrund von Bildung und so der Kontrolle durch Bildungskulturen unterschieden werden, von denen sich zum Beispiel kommerzielle Kinder- und Jugend-

szenen schlicht verabschiedet haben. Sie werden durch schnelle Lerngewinne gesteuert, die sich wie überlegene Kommentare zur Bildung alter Art verstehen lassen. Das ist insofern dramatisch, als Bildungskulturen Generationenverträge darstellen, die erfüllt sein müssen, wenn das Niveau gehalten werden soll. Kultur und Kunst überliefern sich nicht von selbst, sie sind darauf angewiesen, dass für sie immer genügend Aufmerksamkeit und so Bildungschancen vorhanden sind. Der Zusammenhang zwischen Bildung und Kunst etwa muss immer neu und immer persönlich gestiftet werden. Auch er ist fragil, nicht selbstverständlich.

Das setzt Respekt voraus, nicht einfach vor einem Kanon mit eigenwilligen Klassikerkonstruktionen, sondern vor der Überlegenheit der Bildung von Anderen, die besser sind als man selbst. Im Sinne von George Herbert Mead müssen *generalisierte* Andere angenommen werden, nicht einfach nur andere Personen. Die „Anderen“ sind die Autoren, Theorien oder Symbolsysteme, die Werke und Objekte, denen man sich aussetzen und an denen man sich abarbeiten muss, wenn das gegebene eigene Niveau überwunden werden soll. In diesem Sinne ist Bildung immer Konfrontation mit dem, was man *nicht* weiß und *nicht* versteht, also herausfordernde Kränkung oder die Erfahrung, dass die eigene Ignoranz überwunden werden kann. Die Provokation ist die Chance der Verbesserung. Irritierend ist dabei, dass der Einsatz der Mittel nicht proportional ist zum Ergebnis.

Auf das Thema des Vortrages angewendet: Die Leistung „lohnt“ sich nicht im Sinne einer erwarteten Bezahlung. Am Ende steht keine Bilanz, die Aufwand und Ertrag berechnen könnte, wie zum Beispiel viele Gymnasiasten meinen. Was heute „Anreizsysteme“ genannt wird, verwechselt Verkauf mit Bildung, ohne im Übrigen sehr nachhaltig zu sein. Wer nur liest, weil er belohnt wird, setzt seine Lernpotentiale an der falschen Stelle ein. Bildung ist nicht umso besser, je länger sie dauert und je mehr investiert wird, was nicht so zu verstehen ist, dass der Gratispreis der beste wäre. Also, was immer unter Bildung verstanden werden soll:

- Der Lerngewinn ist nicht unmittelbar sichtbar,
- und der Prozess endet nicht mit einem „Produkt“, das wie eine Bestätigung oder Widerlegung des Aufwandes verstanden werden kann.
- In diesem Sinne ist Bildung tatsächlich Zumutung und nicht einfach Bestätigung.

Der Prozess der Bildung setzt *Perplexität* voraus, Fragestellungen, denen man nicht ausweichen, aber die man auch nicht unmittelbar beantworten kann

und die auf weiterführende Bereiche des Verstehens und Wahrnehmens verweisen, in die einzudringen Anstrengung verlangt, ohne dass die Belohnung gewiss wäre. Eine solche Lernkultur passt schlecht in eine Wirklichkeit, die sich wohl „Wissens-“, aber nicht mehr „Bildungsgesellschaft“ nennt. Von der „Wissensgesellschaft“ ist die Rede im Blick auf schnellen Wandel, kurzfristige Abrufbarkeit und Zugriffe auf Datenbänke, die keine Nachhaltigkeit verlangen. Es scheint dann zunehmend schwieriger zu werden, den Sinn von Bildung zu vermitteln, die nicht in dem aufgeht, was an Nützlichkeit gefragt ist.

Genauer gesagt: nicht Verwendbarkeit *an sich* ist das Problem, sondern die Abflachung der Anforderungen zugunsten schneller Qualifizierung, die auf Qualität nicht achtet. Ich sage das nicht elegisch, weil eine tief sitzende Kultivierung wie die Beherrschung von Sprachen die weit bessere Qualifizierung ist als jeder Kurs, der „Schlüsselqualifikationen“ befördern soll. Nicht „Teamfähigkeit“, sondern gebildetes Französisch nützt auf dem internationalen Arbeitsmarkt der Zukunft, und nicht „Business-English“, angeeignet via Berlitz-School, also kompensatorisch zur Schule, ist hilfreich, sondern die Erfahrung der kulturellen Differenz und so der englischen *Bildung*. Nützlich ist, wenn der Nutzen nicht ständig beschworen, sondern mit Bildung provoziert wird, und dies ohne die Hektik von unausgesetzten Nachbesserungen, die nie zu einem souveränen Umgang führen.

Bildung ist auch Präsentation, die eigene Bedingungen kennt. Zu den Bedingungen zählt die selbstverständliche Anwendung von möglichst hohen Standards des Verstehens und der Wahrnehmung, die wie innere Kontrollen operieren. Man erkennt sofort die Fehler, sieht die Schiefheiten, achtet sehr genau auf die erschlichenen Passungen, und zwar gleichermaßen bei sich selbst wie bei Anderen. In diesem Sinne ist Bildung Wechselwirkung und nicht etwa einsame Inszenierung. Wer Subtilitäten missachtet, bekommt das zu spüren, ebenso, wer es an Distanz zu sich selbst fehlen lässt. Nicht zufällig ist Selbstironie die gekonnteste Form der Selbstdarstellung, weil sie es versteht, Bildung mit dem Herunterspielen und Relativieren des Darstellers zu verbinden. Man kann daran auch das Risiko der Bildung demonstrieren: Nichts ist schmerzhafter als Selbstironie, die misslingt, weil der richtige Ton nicht getroffen wird. Und nichts ist penetranter als ein falscher Ton, der sich nicht abstellen lässt.

Generell gilt: Angemaßte Bildung lässt sich von Ignoranz unterscheiden, und es gibt sehr präzise Wahrnehmungen über das, was den Gebildeten<sup>13</sup> vom intellektuellen Parvenu unterscheidet. Die erschlichene Anspielung oder die gewollte Kompetenz wirken unmittelbar peinlich, und diese Kontrollerfahrung bestimmt

---

<sup>13</sup> Kriterien dafür bei Israel Scheffler: The Concept of the Educated Person. In: Vernon A. Howard, Israel Scheffler: Work, Education, and Leadership. Essays in the Philosophy of Education. New York 1996, S. 81-100.

Lernen und Kommunikation. Wer Zitate ausschaltet, ohne originell zu sein, bewirkt nicht nur Peinlichkeit, sondern *ist* peinlich, weil die Grundregel der Bildung, persönlicher Zugang und unaufdringliche Kompetenz, verletzt wurde. Und es spricht für Bildungskulturen, dass unmittelbar auffällt, wer lediglich ein Zitatelexikon zu benutzen versteht oder Bilder nur nach einer gängigen Kunstgeschichte beurteilen kann.

Mein Punkt ist, dass dies nicht einfach die Arroganz einer Kaste darstellt, sondern als notwendiges *Signum* der Bildung, zugleich ihr unaufhörlicher *Test*, verstanden werden muss. Ob die Präsentation von Bildung echt ist oder nicht, steht nicht ein- für allemal fest, sondern wird ständiger Beobachtung ausgesetzt. In diesem Sinne ist Bildung nicht Verdienst, sondern Selbstformung und so eine eigentümliche Leistung, die die Möglichkeit der Blamage einschließt. Diese Unerbittlichkeit der Bildung muss mit deren Leichtigkeit in ein Verhältnis gesetzt werden. Wer Bildung demonstriert, macht sich lächerlich, aber unaufdringlich ist Bildung auch nicht. Weil es auch im Grenzwert nie *Gleichheit* von Bildung geben kann, ist die Grunderfahrung Differenz und persönlicher Abstand, der zum Weiterlernen auffordert. Nicht nur gibt es keine Gleichheit, es gibt auch keinen *optimalen* Zustand „Bildung“, keinen Punkt, an dem man alles wüsste und mit der Arbeit an sich selbst aufhören könnte.

Das lässt sich an jenem Kernbereich zeigen, der schulisch so vernachlässigt wird. Der Bezug der Bildung zur Kunst ist die Markierung der Unterschiede sowie die Herausforderung durch Irritation, die mit dem Gewohnten spielt und das Verstehen auf verblüffende Weise und sowohl leicht als auch anstrengend herausfordert. Kunst ist nur da bildsam, wo sie *nicht* unmittelbar eingängig ist. Das Eingängige freilich regiert und jedes Objekt kann eingängig werden, wie nicht nur an der Posterindustrie gezeigt werden kann. Die Vermeidung trivialer Formen verlangt tägliche Anstrengungen, und man muss immer *sich selbst* unterscheiden, also Individualisierung in Kauf nehmen und für Distanz sorgen, ohne dafür besonders belohnt zu werden. Wer heute öffentlich Musik hört, kann die Anstrengung des Verstehens leicht umgehen, ohne Nachteile zu erleben. Das Gleiche gilt für Sehen, Lesen und Schreiben, für jeden Ausdruck, jede Wahrnehmung und alle Arten von Expression. Jedes Musikerlebnis im Supermarkt zeigt, wie flach und störungsfrei, wie künstlich angenehm, Bildung in Trivialform verstanden werden soll. Musik wäre ein endloses Band nicht unterscheidbarer Formen, die doch populär sind in dem Sinne, dass sie überall vorkommen, ohne einen Sturm der Entrüstung wegen fortgesetzter Geschmacksbeleidigung auszulösen.

Demgegenüber provoziert Kunst, und auf den provokanten Augenblick muss man gut vorbereitet sein, wenn man ihn nicht verpassen will. Mit „Provokation“ meine ich nicht die Erzeugung eines öffentlichen Skandals, eine unausweichliche Irritation des Gewohnten, die dazu zwingt, Wahrnehmung und Denken neu

zu formieren. Man kann jedes Objekt und im Weiteren jede ästhetische Anregung ignorieren, aber man kann sich darauf nur einlassen, weil und soweit man provoziert wird. Von einem „Bildungsprinzip“ kann ganz zwanglos, also ohne Bemühen Kants, die Rede sein. Provokationen sind einfach Steuerungen der Aufmerksamkeit, die durch das Objekt oder den Punkt des Erlebens fixiert werden, also unwillkürlich sind.

Provokativ sind nicht etwa nur Neuheiten, die oft nichts weiter sind als aufdringliche Skandale, die keinen Eindruck hinterlassen und schnell vergessen werden. Viel provozierender sind *beunruhigende* Objekte, die man weder vergessen noch begreifen kann, also die einen Stachel der Bildung darstellen. Man will ihn ziehen und kann es nicht, etwa so wie die Sphinx-Erfahrung beschaffen ist, eine rätselhafte Schönheit, die dauerhaft provoziert. Provozierend sind auch Objekte, die ein *déjà-vu* nachhaltig aufstört, ohne den Effekt therapeutisch behandeln zu können. Man steht mit dem Horror allein und kann sich selbst gegenüber nicht heroisch werden. Das neue Bild ist nicht das alte, die bisherige Arbeit an der Besänftigung ist vorbei, das Gedächtnis ist auf irritierende Weise frei; Friedrich Nietzsche<sup>14</sup> hätte gesagt, es ist genügend Sturm vorhanden, um den Kopf in den Wind zu stecken.<sup>15</sup>

Das alles ist subjektiv, literarisch, leidenschaftlich und verliebt in das Unbegreifliche, besser: in das Unberechenbare, das Kultur letztlich ausmacht. Provokativ ist die offensichtliche Nutzlosigkeit, die einfach nur den Moment sieht, ohne an die Folgen zu denken, die sich gleichwohl immer einstellen. Kein ästhetisches Erlebnis ist flüchtig, jedes Erleben bestimmt seine Folgen autonom, also unerwartbar. Kunst irritiert nicht didaktisch, sondern je auf einen neuen Bildungspunkt hin, der kein Ziel ist, weil er sich immer erst hinterher bildet. Das ist vermutlich die entscheidende Provokation, ein Effekt, der nicht geplant werden kann und der gleichwohl eintritt, und nicht nur das, es ist ein Effekt, der den Horizont verändert, ohne dass jemand den Prozess begleitet.

Damit sage ich nicht, dass allein die ästhetische Erfahrung Bildung ausmacht. Wissenschaft, Philosophie und angestrenzte Lektüre gehören ebenso dazu. Nur kann man an der ästhetischen Erfahrung zeigen, wie begrenzt steuerbar Bildung ist. Sie folgt keinem Ziel, an dem sie beschlossen werden könnte, sondern ist tatsächliche eine persönliche Lernleistung, die nicht zweimal auf die gleiche Weise stattfinden kann.

---

<sup>14</sup> Friedrich Nietzsche: Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Bänden. Hrsg. v. Giorgio Colli, Mazzino Montinari. Band 1, 4. München 1980.

<sup>15</sup> S.W. 4/S. 134f.

### 3. Das eigentümliche Leistungsprinzip der Bildung

Nochmals, ich spreche nicht elegisch. Wohl scheint die Neigung abhanden gekommen zu sein, Bildung *nicht* wie eine Investitionsruine zu betrachten, die einem Fass ohne Boden gleicht.<sup>16</sup> Der Verdacht jedoch, Bildung produziere mit immer mehr Geld immer nur *more of the same*, ist insofern unsinnig, als Bildung sich gar nicht auf ein „Produkt“ beziehen lässt. Bildung bewirkt nur dann etwas, wenn sie persönliche Niveaus befördert und individuellen Sinn für Standards vermittelt, also herausfordert und gerade nicht nivelliert. Nur in dieser Hinsicht wäre im Übrigen auch ein literarischer Kanon funktional: Er beschließt die Möglichkeiten, ist aber kein Selbstzweck. Im Sinne von Harold Bloom<sup>17</sup> gesagt: Nicht die bloße Lektüre von Shakespeare ist entscheidend, sondern das Erlebnis der literarischen Qualität und so die Erfahrung der Differenz. „Macbeth“ ist keine Textsorte, sondern eine Provokation für jede neue Generation von Lesern oder Zuschauern, die ihr literarisches Verstehen nur an solchen Beispielen wirklich bilden können.

Das Niveau ist abhängig von der Bewältigung der Herausforderungen, fehlen diese oder sind sie zu flach, beruhigt sich das Lernen mit dem Status Quo. Kunst muss das Sehen oder das Hören stören, nicht bestätigen, was nie gelingt, wenn das Objekt beruhigend wirkt.

Was „besser“ ist und was „schlechter“, die Differenz in der Qualitätsbewertung, lässt sich nicht erleichtern oder didaktisch abkürzen. Die Akzeptanz von Niveaus und der Sinn für Standards der Kunst, der Literatur oder der Musik werden nur mit langfristigen und nicht selten mühsamen Anstrengungen erreicht. Das sage ich nicht unter der Voraussetzung eines konservativen Bildungsbegriffs, sondern aus politischen Gründen. Ohne Niveausicherung lässt sich kulturelle Überlieferung zwischen den Generationen nicht besorgen.<sup>18</sup>

Was in der Regel euphemistisch „Qualitätssicherung“ genannt wird, kann nicht mit „Schlüsselqualifikation“ oder Beschwörungen der „lernenden Organisation“, sondern nur mit Garantien für inhaltliche Niveaus erreicht werden. In diesem Sinne ist es ziemlich makaber, zum Beispiel „Medienkompetenz“ gegen literarische Bildung auszuspielen, wenn Mediennutzung irgendeinen nennenswerten Lernaufwand gar nicht verlangt. Ähnlich ist es makaber, Kunst nicht

<sup>16</sup> Eric Hanushek: Throwing Money At Schools. In: Journal of Policy Analysis and Management Vol. 1, No. 1, 1981, S. 19-41.

<sup>17</sup> Harold Bloom: Shakespeare. The Invention of the Human. New York 1998.

<sup>18</sup> Die neuere Kanonforschung klammert diesen Aspekt, den Zusammenhang zwischen Kanon und Bildung, weitgehend aus. Vgl. Renate von Heydebrand (Hrsg.): Kanon, Macht, Kultur. Theoretische, historische und soziale Aspekte ästhetischer Kanonbildungen. Stuttgart/Weimar 1998. (= Germanistische Symposien. Berichtsbände, hrsg. v. Wilfried Barner, Bd. XIX); Ulrich Raulff, Gary Smith (Hrsg.): Wissensbilder. Strategien der Überlieferung. Berlin 1999.

mehr original zu erleben, sondern in beliebigen Surrogaten, die von Aufmerksamkeit und Lernen nicht mehr verlangen als eine SMS-Botschaft. Man findet sich auch nicht damit ab, die heutige Jugendsprache für den Endpunkt der Bildung halten.

Kein Bildungshorizont ist abschließend erfassbar, im Gegenteil, gerade Kunst steigert die Irritationen *mit* dem Verstehen, das nicht wie eine definitive Problemlösung verstanden werden kann, sondern immer nur wie eine kreative Problemproduktion. Ästhetische Erfahrungen sind in dem Sinne bildungsabhängig, als sie Einsicht in symbolische Welten abverlangen, die Ignoranz ebenso wenig vertragen wie Dilettantismus.<sup>19</sup> Dabei gibt es zwischen Literatur, Musik, Kunst und Wissenschaft immer Querbezüge des Verstehens. Die zu enge Spezialisierung erscheint so wie eine Behinderung der Qualität, die umso leichter als definitiv erscheinen kann, je schmaler der Sektor der Beschäftigung ist. Aber die Arbeit der Bildung führt an kein beruhigendes Ende. Ebenso wenig wie Kunst oder Wissenschaft kumulative Problemlösungen darstellen, kann Bildung summative Kompetenz sein. In beiden Fällen wäre der Stachel unterschätzt, der sich aus dem ergibt, was Lernen antreibt, nämlich die ungelösten und die beunruhigenden Fragen.

Es ist ein beliebter pädagogischer Irrtum anzunehmen, nur *lehrbares* Wissen sei *gutes* Wissen, während Bildung sich offenbar nicht einzig an Lehrbarkeit orientieren kann und darf. Oft ist gerade das *Nichtlehrbare* das eigentlich Bildende, weil dem Lernenden die Herausforderung nicht abgenommen wird und er selbst herausfinden muss, was sie ausmacht. Wie immer die Hilfsmittel des Unterrichts beschaffen sein mögen, für Bildung *muss* eigentümlich sein, dass sie sich selbständig macht und die didaktische Fessel überwindet. Innen und Außen der Bildung haben vielfältige und freie Beziehungen. Das ist der Grund, warum Kunst wie Bildung

- Öffentlichkeit brauchen,
- einen kulturellen Raum,
- historische Substanz,
- Wettbewerb,
- Konkurrenz zu Anderen,

nicht wohlmeinende Betreuung, die man nicht wieder los wird. Jedes Curriculum ist einfach nur Bildungsorganisation, notwendig, um überwunden zu

---

<sup>19</sup> Israel Scheffler: *Symbolic Worlds. Art, Science, Language, Ritual.* Cambridge/New York/Oakleigh/Melbourne 1997.

werden. Wenn etwas bleiben soll, dann die treibende Erinnerung an die eigenen Ansprüche. Aber das intellektuelle Leben ist *kein* geordneter Bildungsgang, was angesichts der pädagogischen Allmachtsphantasien auch als Trost verstanden werden kann.

Bleiben noch einige Bemerkungen zur Leidenschaft, die mit meinem Thema auch dann noch verbunden ist, wenn alle Wissensbestände digitalisiert worden sind: Das *Leichte* der Bildung ist nur möglich, wenn es Zutrauen zum *eigenen* Lesen, Schreiben, Artikulieren oder Darstellen gibt. Zugleich muss früheres Misslingen vor Augen stehen sowie das Überwinden der seinerzeitigen Schwierigkeit. Standards bilden sich wirklich nur mit Niederlagen, die die Grenze der seinerzeitigen Aspiration bestimmt haben. Es gibt in diesem Sinne tatsächlich keinen stetigen Zuwachs von Bildung, sondern immer nur den Konflikt zwischen Anspruch und Können, der für Beunruhigung sorgt und dafür, sich selbst ständig testen zu müssen.

Man würde die Macht der Bildung unterschätzen, täte man sie als reines Phänomen der „Verinnerlichung“ ab, als abrufbares Phänomen, das sich auf das Bewusstsein nicht auswirkt. Nicht zufällig hat Freud keine Theorie der Bildung geschrieben, sondern eine der Verdrängung, während der Witz bei Phänomenen der Bildung ist, dass sie aus der Biographie heraus Geschmack und Urteil weniger festlegen als beständig herausfordern. Aus diesem Grunde muss es Blamagen geben, die Herausforderung durch Ungenügen und kontrollierende Instanzen, nicht der Triebwelt, sondern der Befolgung der inhärenten Standards.

Die heutige Kunst ist nicht mehr „modern“ in dem Sinne, dass sie ein Skandal wäre und die Gesellschaft mit permanenten Schocks versorgen könnte. Was provoziert, ist eher die freie Kombinatorik, die Objekte hervorbringt, die unmittelbarem Verstehen verschlossen sind, ohne auf kanonische Formen zu verweisen. Die Kunst zwingt zu immer neuen Orientierungen, die nicht mit Rekurs auf die Vergangenheit erklärt werden können. Das macht Bildung freier und zugleich anforderungsreicher, kein Lexikon der Moderne hilft, wenn das Objekt irritiert, das heißt die Hilfsmittel der Bildung beugen sich dem Eigensinn der Kunst. Was für die Bildung bleibt, ist der Punkt, an dem man sie nicht mehr verlieren kann.

Jede Bildungserfahrung kennt beim Überschreiten der bisher gewohnten Grenze einen *point of no return*, der verhindert, dass man hinter das erreichte Niveau zurück fällt. Kant-Lektüre ist bekanntlich nicht leicht, und sie setzt voraus, dass die Standards philosophischen Fragens akzeptiert sind. Niemand muss sich dieser Tortur unterziehen, wer sich aber darauf einlässt, kann von einem bestimmten Punkt an nicht mehr zurück. Man kann die „Kritik der reinen Vernunft“ auf das heftigste ablehnen, aber nur, wenn man sich zutraut, sie in ihren Grundzügen verstanden zu haben. Edwards Hoppers letztes Bild kann man wie einen todtraurigen oder wie einen zynischen Kommentar seines Lebens auffas-

sen, das Bild selbst wirkt in dem Augenblick, in dem man es zulässt. Man ist danach anders als zuvor. Das gilt auch für die erste Erfahrung dissonanter Musik, die heftig abgelehnt werden kann und doch das Hörerleben verändert.

Niemand weiss, wie viel Wissen nötig ist, damit Bildung entsteht, und ähnlich weiss niemand, wie viel Musik jemand braucht, um schulische Lernziele zu erfüllen. Die heutigen Lernziele schwanken je nach pädagogischen Moden von „Wohlbefinden“ bis zum „sozialen Lernen“, aber keines dieser Ziele lässt eine Quantifizierung zu. Das hängt mit dem Erleben von Musik zusammen. Eine grosse Zahl musikalischer Ereignisse berührt das Erleben nicht, was wirklich zählt, ist die individuelle Differenz. Das meiste Musikgeschehen des Tages - und es gibt keinen Tag ohne verdichtetes Musikangebot - nehmen wir gar nicht wahr, nur bestimmte musikalische Erlebnisse haben bildenden Charakter, in dem Sinne, dass sie biographisch unauslöschlich sind. Man versuche, Mozarts ‚Requiem‘ zu vergessen, wenn sich das Ohr einmal dafür geöffnet hat.

Der *point of no return* ist der Punkt, an dem die erreichte Qualität unumkehrbar ist. Dabei ist nicht entscheidend, „wie viel“ man hört, sondern dass sich das Hören umstellen muss, weil das Erlebnis mächtiger ist als die Gewohnheit. Wer zum ersten Male einen gregorianischen Choral,<sup>20</sup> einen mehrstimmigen Gesang der Schule von Notre-Dame oder ein *motet* der Ars Nova hört und im Moment des Hörens an sich heran kommen lässt, *ist* verändert. Der Punkt, an den Ausgang des Erlebens zurück zu kehren, ist verpasst. Insofern ist die eigentliche Macht der Kunst der Literatur oder der Musik, dass sie den persönlichen Bildungsraum, einmal betreten, nicht wieder verlässt. Und auch hier zählt nicht die Menge, sondern der Moment der Rezeption.

In diesem Sinne spricht vieles für die These, dass Bildung als *Initiation* aufzufassen sei, die *nicht umkehrbar* ist.<sup>21</sup> Man kann hinter die Kant-Lektüre nicht zurückfallen, das Hopper-Erlebnis nicht aus dem Gedächtnis streichen oder die Dissonanzerfahrung der modernen wie der alten Musik, einmal zugelassen, ungeschehen machen. Wer die Geographie des Alpenraumes in seinen Verstehenshorizont aufgenommen hat, behält die Vorstellung und kann sie auch dann nicht aus dem Gedächtnis streichen, wenn man es versuchen würde; wer die Sätze der Thermodynamik nachhaltig verstanden hat, wird sie anschließend

<sup>20</sup> Papst Gregor I (540-604 n. Chr.) fixierte die wesentlich ältere Sakralmusik um 600 als Zusammenhang von Psalmodie und Officium für das Kloster des Heiligen Andreas in Rom. Als älteste Quellen des gregorianischen Gesangs in der römischen Liturgie der katholischen Kirche gelten Manuskripte aus dem späten 8. und frühen 9. Jahrhundert, die nur den Text enthalten. Quellen mit Notenzeichen (Neumen) stammen aus dem 10. und 11. Jahrhundert.

<sup>21</sup> Michael Oakeshott: *On Education. The Voice of Liberal Learning*. Ed. by Timothy Fuller. New Haven/London 1989.

Richard Stanley Peters: *Education as Initiation*. In: Reginald D. Archambault (Ed.): *Philosophical Analysis and Education*. London/New York 1965, S. 87-111.

nicht einfach negieren können; wer den Turing-Test als intellektuelle Herausforderung erlebt hat, wird sich damit unwillkürlich auseinandersetzen. Worauf es offenbar ankommt, ist die Koppelung von Problem und Interesse, also das, was in Schulen viel zu selten erreicht wird. Oft lernen die Schüler positivistisch, sie halten Fakten für Wahrheiten und nicht für Lösungen, die auf das nächste Problem verweisen.

Der Punkt, von dem an man nicht mehr zurück kann, muss kein Anlass sein, den Weg fortzusetzen. Erlebnisse können singular bleiben und sich der nachträglichen Bearbeitung entziehen. Bilder lassen sich nicht für Bildung in die Pflicht nehmen. Aber wer sich ernsthaft auf Musik, Literatur, Kunst und Wissenschaft einlassen will, muss imstande sein, sich selbst zu verändern. Offenbar spielen dabei Einstellungen zur Bildung eine zentrale Rolle, versteht man darunter, wie gesagt, die Gewöhnung an fortgesetzte Problemproduktion. Es gibt kein intuitives Verstehen ohne Bildungsvorlauf, auch und gerade Kunst ist nicht voraussetzungsfrei zugänglich und in diesem Sinne auch nicht populär, wie immer Enthusiasmus damit verbunden sein mag; anders wäre der „Musikantenstadl“ ein Bildungserlebnis.

Individuelle und dauerhafte Akzeptanz von Standards nicht der Schule, sondern weiter gefasst der kulturellen Anschauung ist nur zwanglos möglich. Wenn Bildung die Identität bestimmen soll, also Entwurf und Praxis des eigenen Lebens, geschieht das unter der Voraussetzung von unausweichlichen Fragen, guten Beispielen und anhaltender Neugier, nicht als Download von endlosen Informationen. Wer seine Interessen gehaltvoll und ernsthaft bindet, muss dies wollen und erfahren haben, von einem bestimmten Zeitpunkt an nicht mehr umkehren zu können, weil die eigene Qualität und so der Anspruch an sich selbst das nicht erlauben. Die Kafka-Lektüre erschließt eine literarische Welt, soweit man diese an sich herankommen lässt, wird man anders und bleibt nicht, was man ist.

Unterricht ist dabei eine Seite, die immer auch von der anderen Seite her betrachtet werden muss. Kunst wird in endlosen Kompendien didaktisiert, nur um den Effekt von Unterricht zu verstärken. Aber der Nürnberger Trichter ist nie erfunden worden, es gibt zwischen „Input“ und „Output“ keine echte Produktbeziehung, Bildung nämlich ist *unberechenbare* Fertigung der Persönlichkeit, die unterstützt, aber nicht festgelegt werden kann. Wenn es einen unverzichtbaren Zusammenhang zwischen Kultur und Bildung gibt, dann bezieht er sich auf irritationsoffenes Lernen, das sich an einem Ort selbst beschließt, nur um an einem anderen Ort neu anzufangen, mit Verknüpfungen, die unabsehbar sind und deswegen Bildung fortsetzen. In diesem Sinne kann vom Selbstformung die Rede sein, die „Form“ ist nie definitiv.

So gesehen sind „Schlüsselqualifikationen“ flache Problemvermutungen und hat „Sachkompetenz“ den Charme von Sachbearbeitern, während Alfred Whi-

tehead<sup>22</sup> darin Recht hat, dass Bildung sich nur dann lohnt, wenn damit ein ständiges Abenteuer verbunden ist. Bestimmte Einsichten können stumpf werden, aber nur weil es andere gibt und immer neue entstehen. Insofern ist Bildung dasselbe wie Kunst, nämlich eine endlose Aufgabe und nie eine abschließende Problemlösung. Aber nicht der Weg ist das Ziel, sondern die nächste Hürde. In der Bildung wie in der Kunst darf man sich nie zu sicher fühlen, weil die Rätsel bleiben und mit ihnen die Herausforderungen des Verstehens.

---

<sup>22</sup> Alfred North Whitehead: *Adventures of Ideas*. New York 1933.

## **Zwischen Herkunft und Zukunft. Bildung in einer dynamischen Zivilisation**

von HERMANN LÜBBE

Nie zuvor war eine Zivilisation vergangenheitsbezogener als unsere eigene. Das Ausmaß unserer Anstrengungen, Vergangenes gegenwärtig zu halten, ist historisch singulär. Mit dem Modernitätsgrad unserer Zivilisation wächst zugleich die Intensität ihrer progressiven Selbsthistorisierung.

Exemplarisch spiegelt sich das in den harten Fakten der Museumsstatistik. Die Zahl der Besucher unserer vielen Museen übersteigt inzwischen alljährlich die Zahl der Einwohner unseres Landes beträchtlich. Ein Siebentel aller bis 1950 im Gebiet der heutigen Europäischen Union errichteten Bauwerke, so ist mit gelinder Übertreibung behauptet worden, sind inzwischen zu Objekten des Denkmalschutzes erhoben worden. Große Historiographie ist bestsellerträchtig.

Wieso ist das so? Was ist der Grund dieser Vergangenheitsbezogenheit? Die Antwort, das sei ein Wohlstandsphänomen, ist richtig, aber unzulänglich. Man könnte ja, was wir uns heute unsere blühende historische Kultur kosten lassen, auch anders verwenden. Was also ist der Grund der Nötigkeit unserer Vergangenheitszugewandtheit?

Es handelt sich um eine Konsequenz der zivilisatorischen Innovationsdynamik. Zur Neuerungsrate verhält sich die Alterungsrate genau komplementär. Der Fortschritt ist eine vergangenheitserzeugende Kraft. Herkunft und Zukunft treten auseinander, und das historische Bewusstsein ist das nötige Medium ihrer Verknüpfung.

Wer wir sind – das sagt uns unsere Geschichte. „Je suis mon passé“ – so heißt das bei Jean Paul Sartre. Mit dem Tempo der Änderung unserer Lebensverhältnisse verfremden sich jedoch unsere Herkunftswelten, und es bedarf expliziter Anstrengungen ihrer Vergegenwärtigung, um sie aneignungsfähig und wechselseitig zuschreibungsfähig zu halten. Es handelt sich um Leistungen der Kompensation von Erfahrungen temporaler Identitätsdiffusion. Die Nachfrage nach diesen Leistungen wächst modernitätsabhängig an. Die historischen Kulturwissenschaften, als der Kern der deutschkulturell so genannten Geisteswissenschaften, finden sich davon begünstigt.

Auch im Verhältnis zu den Naturwissenschaften, der Medizin und den Technikwissenschaften sind die Geisteswissenschaften keineswegs in Bedrängnis geraten. Die Evidenz unserer Abhängigkeit von den nutzbaren Wissenschaften ist in der Tat bezwingend. Zugleich sind diese Wissenschaften über ihre Nutzung zur stärksten Kraft der Dynamisierung und damit der Veränderung unserer Lebenswelten geworden. Just diese Veränderung erzwingt aus den erläuterten Gründen die Selbsthistorisierung unserer Zivilisation. Das erklärt auch, wieso

wissenschaftsgeschichtlich die historischen Kulturwissenschaften im Verhältnis zu den Naturwissenschaften die jüngeren Wissenschaften sind. Weltveränderung mehr den Erinnerungsbedarf, der durch die Geisteswissenschaften bedient und methodisch-forschungspraktisch diszipliniert wird. Von einer Überflüssigkeitskrise sind somit die Geisteswissenschaften nicht betroffen. Eher machen ihr Anzeichen einer Überforderungskrise zu schaffen. Die Sache ist die: Die zivilisationsevolutionäre Verwandlung unserer Lebenswelten in vergangene Lebenswelten vollzieht sich inzwischen rascher als die kompensatorische Expansion der Kapazitäten unserer Erinnerung, über die wir, was wir waren, mit unserer Gegenwart selbstvergewisserungsdienlich verknüpft halten sollten.

Am Beispiel des Denkmalschutzes kann man sich diese Zusammenhänge anschaulich machen. Nicht wiederzuerkennen – das ist die Standardreaktion im Anblick erinnerungsvertrauter Architekturensembles sagen wir, unseres Heimatstädtchens, bei Rückkehr dorthin nach zwölf Jahren. Die auffälligen Hervorbringungen der Architekten-Avantgarde daselbst erfreuen uns als Beweisstücke zukunftsgegenwärtiger Prosperität der Gemeinde. Genau komplementär dazu verlangen wir Gelegenheiten der Wiedererkennung des Altbekanntes, und die glanzvollen Leistungen der Denkmalpflege entsprechen von der wohlrestaurierten Kirche bis zum Rathaus diesem Verlangen.

Dasselbe gilt für die drei Zopfstilgiebelhäuser am Markt. Die enormen Kosten ihrer Erneuerung vermochte natürlich einzig ein wirtschaftlich florierendes Unternehmen, also die heimische Kreissparkasse aufzubringen, und sie gewann dafür ein Geschäftslokal mit der ästhetischen Anmutung traditionsbewährter Solidität. Dienstleistungshalber war es freilich unvermeidlich, die drei Häuser zu entkernen. Die Kassenhalle erstreckte sich nun über deren ganze Breite, so dass die restaurierten Fassaden nur noch so tun, als stellten sie drei Häuser zur Schau. Überdies waren Flachdach-Anbauten auf der vom Marktplatz abgewandten Seite des Ensembles unvermeidlich.

Insoweit sind wir inzwischen gewohnt, dergleichen Vergangenheitsvergewärtigung gut und akzeptabel zu finden. Werden wir aber informiert, dass die drei Fassaden beim Versuch ihrer Restauration sich aus Materialverfallsgründen als unrettbar erwiesen und als Bauschutt abtransportiert werden mussten, erfahren wir überdies, dass das ganze Ensemble jede Erdbindung verloren hat und als ein reiner Replikatenneubau sich auf der Deckplatte einer Tiefgarage erhebt, dann ist der Endeffekt dieser hochentwickelten Kunst, Altes neu alt zu machen, eine nachhaltige Erfahrung der Vergänglichkeit.

Auf einen theoretischen Satz gebracht besagt diese Erfahrung, dass mit der Dynamik der zivilisatorischen Evolution der Anteil der Herkunftsbestände wächst, die als zukunftsunfähig definitiv abgeschrieben werden müssen. Aus der lebendigen Erinnerung fallen diese erledigten Herkunftsbestände heraus, und die professionalisierte Kleinstadthistoriographie rekonstruiert im exemplarisch er-

wählten Fall für speziell interessierte Leser die wichtigsten Gehalte dieser Erinnerung nach ihrem Ende. In der Summe analoger Erinnerungsgeschichten ergibt das dann Erinnerungshistoriographie.

Denkmäler sind mentale Techniken in der Absicht, Erinnerungen temporal zu strecken. Ineins mit der wachsenden Nötigkeit dieser Techniken intensiviert sich zugleich die Erfahrung ihrer Machbarkeitsgrenzen. Das verkürzt die Fristen, über die hinweg Herkunftsbestände denkmalreif werden. Noch vor dreißig Jahren waren Baudenkmäler im Regelfall wenigstens fünfzig Jahre alt. Heute genügen fünfundzwanzig Jahre zur Erlangung eines schutzbedürftigen Alterswerts. Avantgardismus beschleunigt diesen Prozess, und Spekulation auf den zukünftigen Denkmalswert gehört dabei zu den Triebkräften dieser Beschleunigung. Das kann nicht immer so weitergehen – das ist der zutreffende Common sense-Kommentar zum sichtbar abnehmenden Grenznutzen unserer Erinnerungskultur.

Der erwähnte Avantgardismus war fortschrittsverpflichtet. Seine Absicht war, sich vom Druck der Verpflichtung auf kanonisierte Traditionen zu emanzipieren. Das ist ihm gelungen. Verkannt haben dabei prominente Avantgardisten, dass die neue Proklamation der Verpflichtung auf den Fortschritt ihrerseits die Präsenz des Vergangenen aufdringlicher machen musste. Das lehrt uns das Beispiel Marinettis. „Wir wollen Italien befreien von den zahllosen Museen, die es bedecken wie zahllose Friedhöfe“, so proklamierte Marinetti in seinem ersten futuristischen Manifest 1909. Massiver kann man den Willen zur künstlerischen Selbstbefreiung vom Druck kanonischer Vorbildlichkeit musealisierter Kunst der Vergangenheit nicht bekunden. „Wir wollen, dass die Kunst, die Vergangenheit verleugnend, endlich den aktuellen Bedürfnissen entspricht, die uns bewegen“ – so lautete, genau komplementär zur Ermunterung zum Museumssturm die Parole der futuristischen Avantgarde. Marinetti hat somit, wie andere Avantgarde-Künstler auch, gar nicht bemerkt, dass der Fortschritt der Kunst, auf den er mit seinen Manifesten seine künstlerischen Zeitgenossen verpflichten wollte, just seinerseits als musealisierende Kraft wirksam wird. Wieso ist das so? Das bringt sich unversehens im meistzitierten Diktum Marinettis zur Evidenz, dass ein Rennwagen schöner als die Nike von Samothrake sei. Immerhin handelt es sich hier um einen Rennwagen des Jahres 1909. Ein Rennwagen dieses Alters gilt heute in Sammlermilieus als nahezu unbezahlbare Preziose und hielte dauerhaft in jedem Verkehrshaus, also in den modernen Museen der Verkehrstechnik, einen Ehrenplatz.

Die Nike von Samothrake hält einen solchen Ehrenplatz unbeschadet aller Museumsstürmerei, die insofern vergeblich geblieben ist, auch. Aber der Unterschied zwischen den beiden fraglichen, von Marinetti in Opposition gebrachten Objekten liegt in ihren höchst differenten Alterungsraten. Nike – darauf ist noch zurückzukommen – hat in ihrer kulturellen Präsenz unbeschadet ihres chronolo-

gischen Alters von mehr als eintausendsiebenhundert Jahren eine hochgradige Alterungsresistenz erreicht, während jeder neue Autosalon die dem Rennwagen eignende Anmutungsqualität einer technischen Antiquität intensiviert.

Kurz: Das Maß des Fortschritts ist zugleich ein Maß des Veraltens, und der Lehrer Gombrichs, Hans Tietze nämlich, hat im Unterschied zu vielen frühen Avantgarde-Künstlern diesen Zusammenhang früh erkannt. „Zwischen Frühlings- und Herbstsalon“, schrieb er, öffnen sich „unüberbrückbare Klüfte“. „Die Entwicklungsperioden“ der „jungen Genies“ würden „nach Monaten registriert“, und ihre Werke veralteten, ehe ihre Farbe trockne. Sie gelangten somit, wenn es sich denn um bemerkenswerte Werke handele, „ohne Zwischenstadium ins Museum“. Eben deswegen ist das Zeitalter des künstlerischen Avantgardismus, das heißt der produktionsästhetischen Verpflichtung auf Innovation, zugleich das Zeitalter rasch fortschreitender Musealisierung der Kunst, der modernen nämlich, und die Schauhäuser der musealisierten Moderne sind von New York bis Paris und von Stuttgart bis Wien zu den architektonisch prägenden Elementen modernen Städtebaus geworden.

Die Funktion der Museen hat sich darüber freilich verwandelt. Marinetti noch erschienen sie ja als Expositionsörter des vermeintlich unüberbietbar Vollendeten und eben deswegen Verbindlichen. Der Museumssturm verhielt sich dazu als demonstrativer Akt ungebrochener schöpferischer Innovationskraft. Es handelte sich um Emanzipation aus den vermeintlichen oder auch tatsächlichen Zwängen des Akademismus und seiner Kanons. Ein „Museum of Modern Art“ ist hingegen ein Expositionsort historisierter und ineins damit entkanonisierter Kunst, die unbeschadet ihrer Größe als unwiederholbar vergangene Kunst präsent gemacht wird, von der die Evokation ausgeht, es möglichst auch groß, aber jedenfalls anders zu machen.

Im Prinzip, gewiss, kann man die großen Kunstwerke der Vergangenheit „als Vorbilder anerkennen, man kann sie aber auch als überholt ablehnen“. Dann haben wir es mit einer *querelle des anciens et des modernes* zu tun. Nach Ernst Robert Curtius ist diese Querelle ein „konstantes Phänomen der Literaturgeschichte“. Aber nur für das in wohlbestimmter Hinsicht vormoderne Europa gilt das. „Der Vergleich zwischen Antike und Moderne ist nur an einem Geschichtsbild möglich, in dem Vergangenheit und Gegenwart nicht als einmalige, qualitativ verschiedene Zeiten erscheinen, vielmehr das Vergangene im Gegenwärtigen wiederkehren oder wiedererreicht und – im Hinblick auf dasselbe Maß zeitloser Vollkommenheit – überboten werden kann“. Indem im Zeitalter der Aufklärung die Geschichte der Menschheit und ihrer kulturellen Hervorbringungen als eine gerichtete Evolution sichtbar wird, bringt der Vergleich des Alten und Neuen nicht mehr fortdauernd geltende Vorbildlichkeiten sowie Resultate von Bemühungen, ihnen nachzueifern und sie im Maß ihrer Vorbildlichkeit gar zu überbieten, hervor, sondern unwiederholbare Andersheiten. Die fragli-

chen Querelles enden in der „neuen Weltsicht des Historismus, die das Altertum und die moderne Welt in den einmaligen und unwiederholbaren Gang der historischen Zeit einbezieht und damit ihre Unvergleichlichkeit besiegt“.

Exemplarisch spiegelt sich dieser Vorgang der Historisierung der Kunst in der Transformation des Museums, wie sie Wilhelm von Humboldt als Präsident der Kommission zur Einrichtung des von Karl Friedrich Schinkel errichteten, 1830 eröffneten so genannten Alten Museums am Nordrand des Berliner Lustgartens veranlasste. Die Neuaufstellung der aus den königlichen Sammlungen zusammengetragenen Kunstwerke erfolgt in diesem neuen Museum, das den Zugang zur Kunst für das Publikum öffnen sollte, nicht mehr nach tradierten Geltungsklassen der Künstler oder nach Unterschieden in der Würde der Gegenstände, vielmehr grundsätzlich historisch. Ein sehr feines Indiz für die Radikalität in der Bereitschaft zur historischen Aufklärung ist dabei die Unterwerfung der überlieferten Kunstwerke unter das Prinzip „Echtheit“. Falsche Zuschreibungen wurden selbst in Fällen, wo sie schwerfallen mussten, aufgelöst. Bildwerke wurden von anachronistischen Hinzufügungen aus historischem Missverständnis früherer Zeiten befreit. Eine Ankaufskommission erhielt den Spezialauftrag, nach Möglichkeit für die Ausfüllung von Lücken zu sorgen, die für den historisierenden Blick auffällig geworden waren. – Das also ist die Historisierung der Kunst, die im exemplarisch zitierten Fall für Humboldt wichtige Repräsentanten der sich nun professionalisierenden Kunsthistoriographie besorgten, nämlich vor allem Waagen und Rumohr. Die Dynamisierung der Geschichte, die ihre Historisierung erzwingt, ist früh schon auch bei Humboldt selber ein wichtiges Thema gewesen. „... die Schnelligkeit der gemachten Fortschritte, die Menge und Ausbreitung künstlicher Erfindungen, die Größe der gegründeten Werke“ fessle in der neueren Zeit unsere Aufmerksamkeit. Mit klassizistischer Schätzung vergangener Unüberbietbarkeiten ist das verbindbar, ineins nämlich mit der Einsicht in die Unmöglichkeit, sie anders als historisierend wiederholen zu können, und eben diese Einsicht enthält zugleich das Potential zur Provokation jenes späteren Avantgardismus, der dann seinerseits den Historisierungsprozess beschleunigen sollte.

Das Beispiel Wilhelm von Humboldts lehrt uns zugleich, wieso modernisierungsabhängig diejenigen kulturellen Bestände, die wir „klassisch“ nennen, fortschreitend an Geltung gewinnen müssen. Welche Eigenschaften sind es denn, die uns ein Werk der Kunst als „klassisch“ kennzeichnen lassen? In unserem Zusammenhang kommt es allein auf den temporalen Aspekt der Sache an. In einer avantgardistisch geprägten Kunstszene ist „klassisch“ ein Kontrastbegriff zum Begriff des Modernen, das sich, als das ephemere Neue, auf der Spitze des Zeitpfeils befindet. Dabei ist, im temporalen Aspekt der Sache, das Klassische nicht einfach das gegenüber dem aktuell Modernen nach gewissen inhaltlichen

Kriterien ausgezeichnete Alte. Es ist vielmehr dasjenige Alte, was sich vor dem ephemeren Neuen und Neuesten durch eine faktisch erwiesene größere Alterungsresistenz auszeichnet. Das ist es, was plausiblerweise Martin Walser zur Eröffnung einer neuen Klassiker-Gala-Edition in einem eigens dafür gegründeten Klassiker-Verlag als das entscheidende Kriterium heraushob. Relative Dauergeltung - das ist es also, was im Kontrast zur aktuellen literarischen Avantgarde den Klassiker ausmacht und das expandierende Interesse fürs Klassische erklärt, dem wiederum der expandierende, auf Klassisches spezialisierte Geschäftsbereich der Verlage entspricht. „Die Bücher, die die meisten Leute am längsten brauchen, sind ... klassisch.“ - So lautet das schlicht, aber genau in der Zusammenfassung. „Klassische Werke“, fand Gottfried Boehm, haben „ihre eigene paradoxe Form der Zeit. In ihnen fließt alles Vergangene – sie selbst entstammen der Vergangenheit - in die Gegenwart zurück“.

In der beschleunigten Evolution der Kunst erfasst der dazu komplementäre Alterungsprozess die Werke der Kunst nicht chronologisch homogen. Je rascher die künstlerische Evolution unter Bedingungen der Autonomie der Kunst und zusätzlich durch die normative Wirkung aufgerichteter Avantgarde-Ideale abläuft, um so unübersehbarer differenzieren sich zugleich Bestände höchst unterschiedlicher Alterungsanfälligkeit aus. Erwiesene Alterungsresistenz wird dabei zur interessantesten Eigenschaft. Klassisch ist, was den Fortschritt aushält, und je irresistibler der Fortschritt sich Bahn bricht, um so nachdrücklich bringt sich zugleich Klassik in ihrer erprobten Unüberholbarkeit durch den Fortschritt zur Geltung.

Selbstverständlich verliert die Klassik in diesem Prozess an Kanonizität. Nicht, dass sich unter Avantgarde-Bedingungen Kanons gar nicht mehr bilden ließen. Aber sie ändern ihre Zusammensetzung, und zwar komplementär zur Dynamik der aktuellen kulturellen Evolution. Anders formuliert: Das, was wir als klassische, das heißt als relativ alterungsresistente kulturelle Bestände im kulturellen Fortschritt erfahren, nimmt an der Historizität des Prozesses teil, der uns komplementär zu seiner Dynamik nach Gelegenheiten Ausschau halten lässt, Erfahrungen relativer kultureller Geltungskonstanz machen zu können. Klassik ist erwiesene Selektionsresistenz in den Prozessen der Organisation und Umorganisation unserer Erinnerung, die die Dynamik des kulturellen Prozesses uns auferlegt. Auch in diesem Zusammenhang wird evident, dass die von Adorno behauptete Alternative von Avantgarde und Hotelbildmalerei eine Nonsens-Alternative ist. Gerade wer die Avantgarde schätzt, schätzt um so mehr auch, wogegen sie kontrastiert, und eben diesen Kontrast zur aktuellen Avantgarde bildet die Klassik als inzwischen alterungsresistenzprobierte Avantgarde von gestern oder vorgestern.

Man kann sich diesen Strukturzusammenhang, dass komplementär zur kulturellen Evolutionsdynamik alterungsresistente kulturelle Bestände fortschreitend

an Interesse gewinnen, an beliebigen Alltagsphänomenen anschaulich machen. Ich habe zu diesem Zweck wiederholt die kleine Geschichte erzählt, der sich das Siegel der Ruhr-Universität Bochum verdankt. Avantgardistischer Logik hätte es entsprochen, in der Wahl des Universitätsblems nicht auf Requisiten klassischer bürgerlicher Bildung zu rekurrieren, vielmehr auf Symbole, die Modernität, wissenschaftlich-technische oder auch soziale Aufgeschlossenheit repräsentieren. Tatsächlich wurden bei den Beratungen Symbole dieser Art vorgeschlagen - ein stilisierter Förderturm zum Beispiel oder auch eine Atommodellgraphik. Der durchschlagende Einwand lautete stets, als emblematischer Modernitätsbeweis eigne sich schlecht, was bereits jetzt in hohem Maße als alterungsanfällig erkennbar sei. Das Zeckensterben werde uns, so wurde argumentiert, über kurz oder lang auf Bochumer Stadtgrund einen Förderturm einzig noch im Bergbaumuseum finden lassen, und die Atomphysik könne ihrer außerordentlichen Fortschritte wegen ohnehin nur mit Atommodellen von überaus kurzfristiger Geltung aufwarten. Daraufhin wurde, ganz konventionell, auf altvertraute Gehalte klassischer Bildung rekurriert. Epimetheus und Prometheus schmückten seither das Bochumer Siegel, und es ist evident, wieso sie über die konkurrierenden Vorschläge avantgardistischer Modernitätsromantiker zu triumphierten vermochten -: Sie empfahlen sich durch ihre größere Beständigkeit gegenüber Alterungsprozessen. Die Strukturformel, auf die sich das bringen lässt, lautet: In dynamischen Kulturen gewinnt das Alte den temporalen Vorzug, sehr viel weniger rasch als das weniger Alte zu altern.

Unsere letzte Frage soll sein, was diese Zusammenhänge von Zivilisationsdynamik, komplementärer kultureller Historisierung und wachsender Schätzung des Klassischen für die Welt der Bildung bedeutet. Ich beschränke mich hier auf die wiederholende Präsentation von vier Thesen zum Thema, die ich zuerst in einer Wiener Gastvorlesung 1997 vorgetragen habe:

1. Der zivilisatorische Fortschritt lässt Wissen immer rascher veralten. – Die forschungspraktische Erzeugung technisch und wirtschaftlich nutzbaren Wissens verläuft in unserer Zivilisation exponentiell. Zu den Folgelasten dieses Vorgang gehört die dynamisierte Veraltensrate unseres Wissens und unserer beruflichen und sonstigen wissensabhängigen Kompetenzen. Das erzwingt „lebenslanges Lernen“, und der Lebenszeitanteil, den wir in Schule und Beruf, ja im Alter der Bildung und Fortbildung zu widmen haben, ist entsprechend dramatisch gewachsen.
2. Lebenslanges Lernen erzwingt kurze Schul- und Studienzeiten. – Aus der Fälligkeit lebenslangen Lernens folgt nicht, dass Schulzeiten und Hochschulzeiten ausgedehnt werden müssten. Das genaue Gegenteil ist der Fall. Sie bedürfen rigoroser Kürzung. Für die Studienzeiten, die heute in etlichen

europäischen Ländern grotesk überdehnt sind, gilt das in erster Linie. Aber auch das Gymnasium, sofern es immer noch erst nach dreizehn Schuljahren zur Matura führt, sollte ein Schuljahr abgeben. Der Grund für die überfällige drastische Verkürzung der vorberuflichen Ausbildungsphase ist ein doppelter: Nur so lässt sich der Lebenszeitanteil gewinnen, den wir heute in unseren aktiven Berufs Jahren der Weiterbildung zu widmen haben, und nur so sind die Schädigungen vermeidbar, die junge Menschen erleiden, die sich, praxisfern, weit über Jugendjahre hinaus in lebenserfahrungsverdünnten akademischen Räumen aufzuhalten pflegen.

3. Entrümpelung schulischer Lehrpläne von Gehalten mit geringer Altersresistenz. – Verkürzung der Schul- und Studienzeiten verlangt Lehrplanstraffung. Dafür braucht man Selektionskriterien. Zwei dieser Kriterien sind, mit Abstand, die wichtigsten. Erstens müssen sich die Lehrpläne, statt auf Neuigkeiten und Aktualitäten, die wir uns heute ohnehin ausreichend einzig berufspraktisch aneignen können, auf diejenigen Gehalte konzentrieren, über die man dauerhaft lernfähig, das heißt an veränderte Herausforderungen anpassungsfähig wird. Zweitens haben die Pläne für die primären Ausbildungsgänge diejenigen Bildungsgehalte zu favorisieren, die im Unterschied zu fortschrittsbezogenen und somit rasch veraltenden Wissensbeständen den Vorzug maximaler Veraltensresistenz für sich haben.
4. Lehrplangehalte ohne Verfallsdatum. – Hohe Altersresistenz – das ist insbesondere der Vorzug hochentwickelter muttersprachlicher Kompetenz in Wort und Schrift, der Fähigkeit elementarer mathematischer Beschreibung natürlicher, technischer und sozialer Prozesse und Strukturen, fremdsprachlicher Verständigungsmöglichkeiten sowie eines erweckten historischen Sinns, den wir in der modernen Zivilisation brauchen, um uns zur Fremdheit anderer, die uns nähergerückt sind, sowie zur Fremdheit eigener Vergangenheiten, von denen wir uns fortschrittsabhängig immer rascher entfernen, in eine kooperations- und zukunftsfähig machende Beziehung setzen zu können.

## Werte-Erziehung in Elternhaus und Schule – Ziele, Mittel, Erfolgsaussichten –

von SIEGFRIED UHL\*

„Werte-Erziehung“ ist genau genommen eine Sammelbezeichnung für mehrere erzieherische Teilaufgaben: für die religiöse bzw. weltanschauungsphilosophische Erziehung, die staatsbürgerliche Erziehung, die ästhetische Erziehung, die Charaktererziehung, die Friedenserziehung usw. In der Fachliteratur wird das Wort „Werte-Erziehung“ heute in den meisten Fällen als bedeutungsgleicher Ausdruck für „Moralerziehung“ (oder „sittliche Erziehung“) verwendet.

In der Pädagogik hat man die Werte-Erziehung über Jahrhunderte hinweg als zentral betrachtet. Einige Beispiele: Das oberste Ziel der Erziehung ist bei Platon die „sittliche Vortrefflichkeit, [...] die [...] durch das System der vier Kardinaltugenden Weisheit, Tapferkeit, Besonnenheit und Gerechtigkeit umschrieben“ wird.<sup>1</sup> Für Basedow sollte „der Hauptzweck der Erziehung [...] seyn, die Kinder zu einem gemeinnützigem, patriotischen und glückseligen Leben vorzubereiten.“<sup>2</sup> Bei Schleiermacher heißt es, dass „die Erziehung bewirken [soll], daß der Mensch [...] der Idee des Guten möglichst entsprechend gebildet werde.“<sup>3</sup> Herbart erklärte, dass „man [...] die eine und ganze Aufgabe der Erziehung in den Begriff Moralität fassen“ könne.<sup>4</sup>

Vorbehalte gegen die Werte-Erziehung findet man in großem Umfang erst in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Es gibt allerdings einige Vorläufer. Max Stirner hat sich schon in den vierziger Jahren des 19. Jahrhunderts gegen die „Einprägung einer Gesinnung“ ausgesprochen und verlangt, dass stattdessen „die Befreiung von allem Fremden, die ... Entledigung von aller Autorität“ das

---

\* Eine frühere Fassung dieses Beitrags ist unter dem Titel „Werte-Erziehung in Elternhaus und Schule – Eine Lebensfrage“ erschienen in: Horst Seidl (Hrsg.): Erkennen und Leben. Philosophische Beiträge zum Lebensbezug menschlicher Erkenntnis. Hildesheim 2002 (Epimeleia, Bd. 3; Philosophische Texte und Studien, Bd. 66), S. 109-134.

<sup>1</sup> Fritz-Peter Hager: Plato Paedagogus. Aufsätze zur Geschichte und Aktualität des pädagogischen Platonismus. Bern, Stuttgart 1981 (Studien zur Geschichte der Pädagogik und Philosophie der Erziehung, Bd. 1), S. 42.

<sup>2</sup> Johann Bernhard Basedow: Das Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker. Unveränd. Nachdruck d. Ausg. Altona, Bremen 1770. M. e. Einl. v. Horst M. P. Krause. Vaduz, Liechtenstein 1979, S. 123.

<sup>3</sup> Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher: Theorie der Erziehung. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826 (Nachschriften). In: Ders.: Ausgewählte pädagogische Schriften. Bes. v. Ernst Lichtenstein. 4. Aufl. Paderborn 1994, S. 51f.

<sup>4</sup> Johann Friedrich Herbart: Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung (1804). In: Ders.: Systematische Pädagogik, Bd. 1: Ausgewählte Texte. Hrsg. v. Dietrich Benner. Weinheim 1997 (Grundlagen der Pädagogik, Texte und Interpretationen, Bd. 1/1), S. 47.

„letzte Ziel der Erziehung“ sein solle.<sup>5</sup> Solche und ähnliche Auffassungen waren allerdings lange Zeit auf einen verhältnismäßig kleinen Kreis von Intellektuellen beschränkt. Sie haben erst während des kulturellen Umbruchs in den Jahren um 1968 in der breiteren Bevölkerung Anhänger gefunden. Anstelle einer eingehenden Analyse des damaligen „Wertewandels“ müssen hier einige Stichworte zu seinen Schattenseiten genügen. Die wichtigsten sind Relativismus, Skepsis gegenüber Traditionen, Orientierungsunsicherheit und der Wunsch nach „anti-autoritärer Erziehung“. In dem erziehungskritischen Gedankengut der sechziger und siebziger Jahre leben die älteren Spielarten des philosophischen Individualismus und Rationalismus weiter: Jede Person soll ihre eigene Weltauffassung nach gründlicher Überlegung frei und ohne äußeren Einfluss wählen bzw. ihre Überzeugungen aus dem großen Angebot der konkurrierenden Überzeugungssysteme selbst zusammenstellen. Diese Auffassung ist in weiten Teilen der Bevölkerung zwar nur in verwässelter Form und ohne weitere Kenntnis des philosophischen Hintergrunds übernommen worden, hat sich aber tief in das pädagogische Alltagsdenken eingegraben. Nicht wenige Praktiker halten die Werte-Erziehung auch heute noch für einen moralisch an sich unstatthaften Versuch der Fremdbestimmung über ihre Schützlinge, für Manipulation und Indoktrination. Am liebsten würden sie Kinder und Jugendliche nur über vorhandene Angebote informieren und ansonsten selbst entscheiden lassen, was sie glauben und für richtig halten und wie sie handeln wollen.

Allerdings hat sich die Lage in den letzten Jahren wieder zu ändern begonnen. Dafür sind bestimmte Anzeichen einer Krise verantwortlich, die die Öffentlichkeit beunruhigen. Solche Krisensymptome sind zum Beispiel ein hohes Maß an Rauschmittelmissbrauch und ein niedriges Einstiegsalter, Vandalismus und aggressives Verhalten innerhalb und außerhalb der Schule, der Konsum von Videofilmen mit gewalttätigem, pornographischem oder sonst wie jugendgefährdendem Inhalt, der politische Radikalismus unter Jugendlichen usw. Mit Besorgnis wird auch das schwache Abschneiden der deutschen Schüler in den internationalen Schulleistungsvergleichen betrachtet. Schulpraktiker berichten von den „neuen Kindern“, die konzentrationsunfähig, leistungsschwach, selbstbezogen und wenig gemeinschaftsfähig seien.<sup>6</sup> Die Denkfähigkeit der Schulabgänger sei kümmerlich, der Wille schwach und die Wertorientierung (wenn überhaupt vorhanden) fehlgeleitet.

Lassen wir die Frage beiseite, ob die Krise tatsächlich so schwer ist wie angenommen. Darüber lässt sich aus wissenschaftlicher Sicht aufgrund der ungenü-

<sup>5</sup> Max Stimer: Das unwahre Prinzip unserer Erziehung oder der Humanismus und Realismus (1842). In: Max Stimer's Kleinere Schriften und seine Entgegnungen auf die Kritik seines Werkes: „Der Einzige und sein Eigentum“. Aus den Jahren 1842-1847. Hrsg. v. John Henry Mackay. Berlin 1898, S. 29 und 21.

<sup>6</sup> Horst Hensel: Die neuen Kinder und die Erosion der alten Schule. Ein Essay zur inneren Schulreform. 7., erw. u. akt. Aufl. Lichtenau 1995.

genden Datenbasis nicht mit Zuverlässigkeit urteilen. Entscheidend ist, dass die Lage in der Literatur wie in der öffentlichen Meinung als krisenhaft erlebt und in dem befürchteten Schwinden der „öffentlichen Moral“ bei Kindern und Jugendlichen und genauso bei den Erwachsenen eine Gefahr gesehen wird. „Mir erscheint“, schreibt Helmut Schmidt in seinem viel beachteten Buch über die Menschen- und Bürgerpflichten, „das wachsende moralische Defizit [sogar] als die bedrohlichste Gefährdung Deutschlands“.<sup>7</sup>

Der Eindruck, dass eine moralische Krise droht oder schon eingetreten ist, hat zu einer Rückbesinnung auf an sich längst bekannte Überlegungen geführt: Seit den Anfängen der Gesellschaftsphilosophie haben die meisten Theoretiker darin übereingestimmt, dass kein Sozialverband ohne ein gewisses Maß an guten Einstellungen und Tugenden bei seinen Mitgliedern auskommt. Das gilt heute noch mehr als in vormoderner Zeit. Eine freiheitliche Gesellschaft mit verhältnismäßig geringer Außenstützung und Überwachung durch die Mitmenschen setzt bei den Bürgern mehr individuelle Moralität voraus, als das in den geschlossenen Gesellschaften früherer Epochen der Fall gewesen ist. Der moderne Staat ist auf den guten Willen, die Einsatzbereitschaft, den Gesetzesgehorsam, die Selbstdisziplin, die Mitmenschlichkeit, die Friedfertigkeit und die ökologische Vernunft der großen Mehrheit der Bevölkerung angewiesen, kurz: auf die Bereitschaft, die grundlegenden Normen freiwillig und von sich aus einzuhalten. Wenn es daran fehlt, bleibt dem Gesetzgeber kaum eine Wahl: Er muss von außen für „moralische Disziplinierung“<sup>8</sup> sorgen, indem er Vorkehrungen gegen Normverletzungen trifft und die Kontrolle durch die Polizei, die Finanzverwaltung und andere Behörden ausweitet. Das bringt für fast alle Beteiligten unangenehme Folgen mit sich: Die bürgerliche Freiheit wird eingeschränkt, das Misstrauen nimmt zu, das Regieren wird schwieriger. Mit einem Modewort gesagt: Die „Lebensqualität“ sinkt, für den einzelnen wie für die ganze Gesellschaft.

Über Jahrhunderte hinweg stimmte man ebenso darin überein, dass es in der Hauptsache zwei Mittel zur Sicherung der Moralität der Bevölkerung gibt: gute Institutionen mit einer anspruchsvollen normativen Tradition und die individuelle „Kultivierung der Grundwerte ... durch Eigen- und Fremderziehung“.<sup>9</sup> Aus diesem Grund ist die Moralerziehung auch immer ein Kernthema in der Pädagogik gewesen. In den letzten Jahren ist sie richtig in Mode gekommen, wenn auch in erster Linie auf dem Papier. Es gibt eine riesige Menge an wissenschaftlicher Literatur über dieses Thema, außerdem zahlreiche Ratgeberbücher für

<sup>7</sup> Helmut Schmidt: Auf der Suche nach einer öffentlichen Moral. Deutschland vor dem neuen Jahrhundert. 6. Aufl. Stuttgart 1999.

<sup>8</sup> Christoph Martin Wieland: Geschichte des Agathon. Erste Fassung (1766/67). Unter Mitw. v. Reinhard Döhl hrsg. v. Fritz Martini. Bibliogr. erg. Ausg. Stuttgart 1997 (RUB, Bd. 9933), S. 398.

<sup>9</sup> Valentin Zsifkovits: Demokratie braucht Werte. Münster 1998 (Zeitdiagnosen, Bd. 2), S. 26 und 47.

Eltern und Lehrer. Das deutet darauf hin, dass in der Leserschaft die eigenen Kenntnisse auf diesem Gebiet als unzureichend betrachtet werden und man gern weitere Informationen haben möchte. Was muss man wissen, damit man mit Aussicht auf Erfolg Werte-Erziehung leisten kann?

Man muss, kurz gesagt, über folgendes informiert sein: 1. über die Ziele der Werte-Erziehung; 2. über die Mittel, die zu ihrer Verwirklichung vorhanden sind; 3. über deren Erfolgsaussichten; 4. über die wichtigsten Faktoren, von denen das Eintreten des Educationserfolgs abhängt.

### **Die Ziele der Werte-Erziehung**

Unter einem Erziehungsziel versteht man eine als wertvoll erachtete Persönlichkeitseigenschaft (bzw. ein Gefüge von Persönlichkeitseigenschaften), die die Erzieher im Zu-Erziehenden erreichen wollen und die sie mit ihren erzieherischen Handlungen zu schaffen oder zu fördern versuchen. Die Ziele, die verwirklicht werden sollen, sind in formaler Hinsicht bei allen Arten der Werte-Erziehung gleich. Die Zu-Erziehenden sollen erstens das „Wertungs-Wissen“ und die Urteilsfähigkeit erwerben, die für die angemessene moralische, ästhetische oder anderweitige Bewertung von Phänomenen aller Art erforderlich sind. Sie sollen zweitens bestimmte Gesinnungseinstellungen, Wertüberzeugungen und Ideale übernehmen und sich gefühlsmäßig an sie binden. Sie sollen sich drittens Tugenden und gute Gewohnheiten zu Eigen machen, damit sie in Anforderungssituationen außer zum guten Werten und Urteilen auch zum guten Handeln bereit sind. Kurz: Sie sollen alle Erlebnis- und Verhaltensbereitschaften erwerben, die zur Ausstattung der moralisch tüchtigen Persönlichkeit gehören.

Formal lassen sich die Ziele der Werte-Erziehung mit der Wendung „gute Beschaffenheit der Persönlichkeit“ für jedermann zufrieden stellend bestimmen. Aber es ist umstritten, was in materialer (inhaltlicher) Hinsicht zu den Merkmalen der guten Persönlichkeit gehört und welche speziellen Gesinnungseinstellungen, Wertüberzeugungen und Tugenden aus der Vielzahl der vorhandenen Möglichkeiten zu Zielen der Erziehung gemacht werden sollen. Ein Blick auf die Rechtslage hilft hier weiter – zuerst auf die Bestimmungen über die Erziehung im Elternhaus an und dann auf die Regelungen für die Schulerziehung.

Nationale und internationale Rechtsvorschriften legen fest, dass die ordnungsgemäße Erziehung der Kinder vor allem die Aufgabe ihrer Eltern ist. Das Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland bestimmt im Artikel 6: „Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht“. Das Recht zur Erziehung ist ein „Pflichtenrecht“.<sup>10</sup> Die Eltern können nicht einfach auf seine Inanspruchnahme verzichten,

<sup>10</sup> Lutz Dietze: Elternrecht – Kindesrecht. In: Wolfgang Melzer u. Heinz Sinker (Hrsg.): Wohl und Wehe der Kinder. Pädagogische Vermittlungen von Kindheitstheorie, Kinderleben und gesellschaftlichen

wie das zum Beispiel beim Recht auf ungestörte Religionsausübung und beim Recht auf freie Meinungsäußerung der Fall ist. Sie sind zum Erziehen verpflichtet, weil ihr Kind ebenfalls Inhaber von Rechten ist und das Recht auf sachgemäße Pflege und gute Erziehung durch seine Eltern hat.

Der Maßstab, an dem die elterliche Erziehung zu messen ist, ist das Wohl des Kindes: „Die Eltern dürfen das Erziehungsrecht nicht im eigenen, sondern nur im Interesse des Kindeswohls ausüben“.<sup>11</sup> Im Interesse des Kindes haben ihm die Eltern dabei zu helfen, lebstüchtig zu werden. Was dazu in inhaltlicher Hinsicht gehört, liegt weitgehend im Ermessen der Eltern. Niemand – auch nicht der Staat – darf ihnen Vorschriften über die religiöse, weltanschauliche und moralische Ausrichtung der Erziehung in der Familie machen. Es gibt nur zwei Einschränkungen. Die Eltern müssen erstens die „wachsende Fähigkeit und das wachsende Bedürfnis des Kindes zu selbständigem verantwortungsbewußtem Handeln“ berücksichtigen.<sup>12</sup> Sie müssen sich zweitens mit ihren Erziehungszielen „im Vorstellungskreis dessen halten, was in der derzeitigen Gesellschaftsordnung noch als tragbar anerkannt wird“.<sup>13</sup> Die Grenzen sind weit gesteckt. Zulässig ist, was nicht als sittenwidrig oder als Straftatbestand untersagt ist. Ob sie ihre Kinder im Geist des Christentums oder nach den Grundsätzen des Sozialismus oder nach irgendeiner anderen religiösen, politischen oder moralischen Anschauung erziehen wollen, ist allein Sache der Eltern.

Anders liegen die Dinge bei der Werte-Erziehung in der Schule. Die Lehrer können sich die Erziehungsziele nicht selbst aussuchen, sondern sie sind ihnen vorgeschrieben. Die betreffenden Vorschriften sind in mehreren Ländern der Bundesrepublik in die Verfassung aufgenommen worden und ansonsten im Schulgesetz und in den Lehrplänen zu finden. In der Verfassung des Freistaats Thüringen vom 25. Oktober 1993 wird festgelegt: „Erziehung und Bildung haben die Aufgabe, selbständiges Denken und Handeln, Achtung vor der Würde des Menschen und Toleranz gegenüber der Überzeugung anderer, Anerkennung der Demokratie und Freiheit, den Willen zu sozialer Gerechtigkeit, die Friedfertigkeit im Zusammenleben der Kulturen und Völker und die Verantwortung für die natürlichen Lebensgrundlagen des Menschen und die Umwelt zu fördern“.<sup>14</sup>

Der Staat hat sein Erziehungsrecht nach einem Urteil des Bundesverfas-

---

Kindheitsbildern. Weinheim, München 1989, S. 102-120.

<sup>11</sup> Albert Bleckmann: Staatsrecht II. Die Grundrechte. 4., Neubearb. Aufl. Köln, Berlin, Bonn [u.a.] 1997, S. 895.

<sup>12</sup> Othmar Jauernig (Hrsg.): BGB mit Gesetz zur Regelung des Rechts der Allgemeinen Geschäftsbedingungen. 9., Neubearb. Aufl. München 1999, S. 1400: § 1626, Abs. 2.

<sup>13</sup> Hans Peters: Elternrecht, Erziehung, Bildung und Schule. In: Karl A. Bettermann, Hans C. Nipperdey u. Ulrich Scheuner (Hrsg.): Die Grundrechte. Berlin 1960, S. 369-445; hier S. 382.

<sup>14</sup> Andreas Birkmann: Verfassung des Freistaats Thüringen. Der Freistaat und seine Bürger. Textausg. m. Erläuterungen u. Rechtsprechungshinweisen. 4., überarb. Aufl. Erfurt 1997, S. 59: Art. 22, Abs. 1.

sungsgerichts vom 21. Dezember 1977 so auszuüben, dass der Schüler „zu einem selbstverantwortlichen Mitglied der Gesellschaft herangebildet“ und ein gemeinschaftsfähiger junger Mensch wird. Daraus ergibt sich in erster Linie die Pflicht, in den Schulen zur „Anerkennung der Verfassungsgrundwerte“ zu erziehen.<sup>15</sup> Die Schüler sollen die „Verfassungssensenz“ achten und bejahen lernen.<sup>16</sup> Damit ist der Kernbestand an Gütern, Idealen und Wertvorstellungen gemeint, auf denen der freiheitliche Staat und das Wohl des Gemeinwesens beruhen. Die Schüler sollen die für alle Bürger verbindliche Grundmoral in sich aufnehmen und zu entsprechendem Handeln angehalten werden. Für diese Aufgabe sind neben dem üblichen Unterrichtsstoff eine Vielzahl von zusätzlichen Lehrplaneinheiten empfohlen und teilweise auch eingeführt worden. Beispiele sind die Antidrogen-, die Friedens-, Freizeit-, Konsum- und Medienerziehung, die Sozial- und Sexualerziehung, die multikulturelle und die ökologische Erziehung.

Es gehört zu den Dienstaufgaben der Lehrer, für die wertgebundenen Grundlagen von Staat und Gesellschaft zu sorgen. Bei den gruppenspezifischen Glaubens- und Wertüberzeugungen, die darüber hinausreichen, hat das Personal an den staatlichen Schulen streng neutral zu sein. Das Neutralitätsgebot verlangt vom Staat und den in seinem Auftrag tätigen Lehrern, im Schulunterricht in religiösen, weltanschaulichen und moralischen Fragen Zurückhaltung zu wahren und gegenüber den Glaubens- und Wertüberzeugungen der Schüler und Eltern tolerant zu sein. Die Lehrer dürfen an den staatlichen Gemeinschaftsschulen kein bestimmtes religiöses Bekenntnis bzw. keine weltanschaulich an eine bestimmte Richtung gebundene Auffassung zur Grundlage des Unterrichts machen und damit alle anderen Bekenntnisse und Auffassungen zurücksetzen.

Soviel zu den Zielen der Werte-Erziehung in Elternhaus und Schule. Die Eltern haben nach dem Gesetz die Freiheit, selbst über die Erziehungsziele zu entscheiden. Die Lehrer haben die Aufgabe, die Erziehungsziele des Staats zu verwirklichen. Die meisten Eltern, Lehrer und anderen Praktiker würden auch gern gute Werte-Erziehung leisten. Die Frage ist nur: Wie macht man das? Wie kann man seine Ziele erreichen? Welche Mittel stehen dafür zur Verfügung?

---

<sup>15</sup> Beschluß vom 21.12.1977 (1 BvL 1/75, 1 BvR 147/75): Sexualerziehung in der Schule. In: Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts, 47. Bd. (1978), S. 46-85; Hans-Ulrich Evers: Die Befugnis des Staates zur Festlegung von Erziehungszielen in der pluralistischen Gesellschaft. Berlin 1979 (Soziale Orientierung, Bd. 1), S. 107-112.

<sup>16</sup> Arnulf Schmitt-Kammler: Elternrecht und schulisches Erziehungsrecht nach dem Grundgesetz. Berlin 1983 (Schriften zum Öffentlichen Recht, Bd. 450), S. 41-45.

## Die Mittel der Erziehung

Die Frage nach den Mitteln der Werte-Erziehung ist grundlegend. Man bekommt in der Fachliteratur darauf allerdings keine Antwort, die völlig zufrieden stellend ist. Wenn überhaupt Mittel vorgeschlagen werden, dann sind sie in den vielen Fällen verdächtig undifferenziert und allgemein. Sie gehen kaum über das erziehungspraktische Alltagswissen hinaus und gehören meistens zu den Standard-Mitteln, die wie die Unterweisung, die Ermutigung und das Bemühen um eine gute Beziehung zu seinen Schützlingen für viele verschiedene Erziehungsaufgaben eingesetzt werden können.

Auf der anderen Seite gibt es besonders für die Erziehung in der Schule eine Reihe von Spezialprogrammen, die auf komplizierten gedanklichen Grundlagen beruhen und teilweise einen erheblichen erzieherischen und organisatorischen Aufwand voraussetzen. Ein Vorläufer ist das Programm des „erziehenden Unterrichts“ bei Herbart und seinen Nachfolgern.<sup>17</sup> Moderne Beispiele sind die „Wertklärung“ von *Raths* und seinen Mitarbeitern,<sup>18</sup> die Unterrichtseinheiten zur Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit nach Kohlberg,<sup>19</sup> das daraus hervorgegangene Programm der Erziehung an der „Gerechten Gemeinschaftsschule“, die „Charaktererziehung“ an den „Pro-Charakter-Schulen“ nach amerikanischem Beispiel und die Kombinationsprogramme, bei denen herkömmliche Mittel zusammen mit den modernen Methoden zur Förderung der Wertungsklarheit und der moralischen Urteilsfähigkeit eingesetzt werden sollen.

Die Mittelempfehlungen, die in der Fachliteratur zu finden sind, sind im Vergleich zu der großen Menge an Überlegungen zu den Zielen für die Werte-Erziehung entweder erstaunlich dürftig und uninformativ oder so anspruchsvoll, dass man ihnen als Erzieher im Alltag nicht ohne weiteres nachkommen kann. Außerdem machen sich die meisten Autoren wenig Gedanken über die Frage, die für die Praktiker im Mittelpunkt steht: Was wirkt überhaupt? Welche Mittel führen zum Ziel? Und unter welchen Bedingungen? Das ist – kurz gesagt – die Frage nach den

---

<sup>17</sup> Chang-Hwan Kim: J. F. Herbarts Theorie des erziehenden Unterrichts. Eine Untersuchung der pädagogischen Grundaspekte zur Konstituierung und Verwirklichung der Herbartschen Konzeption. Phil. Diss. Tübingen 1993.

<sup>18</sup> Louis E. Raths, Merrill Harmin, Sidney B. Simon: Werte und Ziele. Methoden zur Sinnfindung im Unterricht. A. d. Amerikan. v. *Marilyne Simons*. München 1976.

<sup>19</sup> Lawrence Kohlberg: Essays on Moral Development. Bd. 1: The Philosophy of Moral Development. Moral Stages and the Idea of Justice. Bd. 2: The Psychology of Moral Development. The Nature and Validity of Moral Stages. San Francisco [u. a.] 1981-1984.

## Erfolgsaussichten

Ungefähr seit Beginn des 20. Jahrhunderts wird versucht, die Wirkung der Mittel für die Werte-Erziehung mit erfahrungswissenschaftlichen Methoden zu untersuchen. Die Ergebnisse der empirischen Forschung legen ein eher zurückhaltendes Urteil nahe.<sup>20</sup> Bei skeptischer Betrachtung kann man sogar zu der Einschätzung kommen: Je mehr Studien es über ein Erziehungsmittel gibt und je strengere methodische Qualitätsmaßstäbe angelegt werden, desto mehr Anlass gibt es zu Zweifeln an seiner Wirksamkeit.

Bei der Untersuchung der herkömmlichen moralischen Unterweisung in der Schule und ebenso in Studien über spezielle Unterrichtseinheiten mit einem werterzieherischen Schwerpunkt hat sich zum Beispiel ergeben, dass die positive Wirkung fast immer weit hinter den Erwartungen zurückbleibt.<sup>21</sup> Trotz der Unterschiede beim Inhalt und den Unterrichtsmethoden zeigt sich hinsichtlich der Erreichung der vorgesehenen Erziehungsziele bei den meisten Programmen dasselbe Muster: Die Wissensziele werden in der Regel gut erreicht. Die große Mehrheit der Schüler verfügt am Ende der Unterrichtseinheit über die Wissens-elemente, die vom Lehrer behandelt worden sind. Einstellungsänderungen in der gewünschten Richtung kommen seltener vor. Sie treten – wenn überhaupt – nur bei einem Teil der Schüler auf und gehen meistens wieder verloren. Verhaltensänderungen werden nur in geringem Maß beobachtet und gelten daher als Ausnahme. Einfach gesagt: Die Schüler wissen zwar nach Abschluss des Programms verständiger über richtig und falsch zu reden, handeln aber genauso gut oder schlecht wie vorher.

Die modernen Werte-Erziehungsprogramme, die in den Vereinigten Staaten entstanden und teilweise auch in Deutschland ausprobiert worden sind, schneiden nicht viel besser ab. Die „Wertklärungsprogramme“ haben sich trotz des vergleichsweise großen erzieherischen Aufwands als fast völlig wirkungslos herausgestellt.<sup>22</sup> Bei den Dilemma-Diskussionsprogrammen nach Kohlberg hat sich in den meisten Studien ergeben, dass die Unterrichtsgespräche über wertbezogene Themen und über moralische Entscheidungsprobleme zu einer Zunahme der Urteilsfähigkeit der Schüler führen.<sup>23</sup> Allerdings ist der Anstieg in

<sup>20</sup> Siegfried Uhl: Die Mittel der Moralerziehung und ihre Wirksamkeit. Bad Heilbrunn 1996.

<sup>21</sup> James S. Leming: The Influence of Contemporary Issues Curricula on School-Aged Youth. In: Review of Research in Education, Bd. 18 (1996), S. 111-161.

<sup>22</sup> Siegfried Uhl: Aufstieg, Krise und Revision von Erziehungsprogrammen am Beispiel der „Wertklärung“. In: ibw-journal. Zeitschrift des Deutschen Instituts für Bildung und Wissen, 33. Jg. (1995), H. 2, S. 10-26.

<sup>23</sup> Andre Schlaefli, James R. Rest, Stephen J. Thoma: Does Moral Education Improve Moral Judgment? A Meta-Analysis of Intervention Studies Using the Defining Issues Test. In: Review of Educational Research, 55. Jg. (1985), H. 3., S. 319-352.

der Regel so gering, dass er von außen nur mit aufwendigen wissenschaftlichen Verfahren festzustellen und für die Praktiker kaum wahrzunehmen ist.

Mehr positiven Einfluss scheinen die Programme zu haben, bei denen über den Schulunterricht hinausgegangen und soziale Dienste, die Pflege einer in normativer Hinsicht anspruchsvollen Schulgemeinschaft und andere „außerunterrichtliche Aktivitäten“ als Mittel der Werte-Erziehung eingesetzt werden. Das gilt trotz aller Unterschiede sowohl für die „Gerechte-Gemeinschafts-“ als auch für die „Pro-Charakter-Schulen“. Die Wirkung des „erziehenden Unterrichts“ in der Herbartischen Bedeutung des Worts ist bisher kaum erforscht worden. Es ist auch nicht bekannt, ob in einer nennenswerten Zahl von Klassen tatsächlich „erziehend unterrichtet“ wird oder ob das ganze Programm nur eine gut gemeinte, aber angesichts der Zwänge des Schulalltags wirklichkeitsfremde Fiktion in der schulpädagogischen Literatur und in den Präambeln der Lehrpläne ist.

Die geringe Wirkung der Werte-Erziehung ist weniger überraschend, als es auf den ersten Blick aussieht. Denn es ist bei nüchterner Betrachtung unwahrscheinlich, dass sich ich-nahe Persönlichkeitsmerkmale wie die Werteinstellungen und die zentralen Verhaltensbereitschaften mit ein bisschen Erziehung verändern lassen. Es ist eher erstaunlich, dass sich in einigen Fällen überhaupt etwas erreichen lässt.

In der Forschung haben sich nämlich nicht nur die Grenzen der Erziehung abgezeichnet, sondern auch ihre Möglichkeiten. Eins der Hauptergebnisse ist, dass sich einzelne Erzieher wie auch ganze Erziehungseinrichtungen hinsichtlich ihres Erfolgs unterscheiden. Die Unterschiede lassen sich auch dann noch nachweisen, wenn alle äußeren Bedingungen gleich sind und beispielsweise die Zu-Erziehenden alle die gleichen oder sehr ähnliche Voraussetzungen mitbringen. Gute Erziehung in einer guten Einrichtung wirkt sich im statistischen Schnitt nachweisbar positiv auf das Werden der Persönlichkeit aus und schlechte Erziehung negativ. Das ist bei der Werte-Erziehung genauso wie bei allen anderen Erziehungsaufgaben. Welche Faktoren sind für die Unterschiede verantwortlich?

### **Voraussetzungen für den Erziehungserfolg**

Es gibt zahlreiche Untersuchungen darüber, welche Merkmale erfolgreiche Erziehung von weniger erfolgreicher Erziehung unterscheiden. Die Faktoren für den Erziehungserfolg, die sich dabei ergeben haben, sind im Erfahrungswissen der Praktiker und in der vor-wissenschaftlichen pädagogischen Literatur seit jeher als entscheidend betrachtet worden. Man kann individuelle und institutionelle Faktoren unterscheiden.

Zu den *individuellen Faktoren* gehören die Merkmale und Handlungsgrundsätze des Erziehers. Der Erziehungserfolg hängt entgegen einer verbreiteten

Auffassung kaum von speziellen Erziehungstechniken und ausgefeilten Methoden ab. Viel wichtiger sind die Persönlichkeit und der Erziehungsstil. Die Persönlichkeit ist „vielleicht sogar die entscheidende [...] Variable“.<sup>24</sup> Der gute Erzieher zeichnet sich vor allem durch die vier folgenden Merkmale aus: 1. Er verbindet Zuneigung und Festigkeit; 2. er tritt für den Standpunkt ein, den er für richtig hält; 3. er bemüht sich, ein gutes Beispiel zu geben; 4. er überträgt Aufgaben und ermutigt zum Handeln.

Zum ersten Punkt: Die Liebe und Zuwendung der Eltern und das Wohlwollen und die Zuneigung der übrigen Erzieher einschließlich der Lehrer sind die Grundlage dafür, dass der Erziehungserfolg eintritt und die Kinder und Jugendlichen die gewünschten Wissensgüter, Wertüberzeugungen und Tugenden erwerben. In der nüchternen Sprache der Psychologie wird das so ausgedrückt: „Im großen und ganzen beeinflusst die durchgängige gefühlsmäßige Tönung des [...] Erziehungsverhaltens ([...] besonders hinsichtlich der Dimension Liebe – Abweisung) die Entwicklung der Kinder mehr als irgendeine spezielle Technik der Kindererziehung“.<sup>25</sup> Die erfolversprechendsten „Erzieherqualitäten“ sind die Fähigkeit, seinen Schützlingen zu zeigen, dass man sie um ihrer selbst willen mag; die Bereitschaft, ihnen mit Verständnis und Respekt zu begegnen und sie zu ermutigen und zu unterstützen; das Bemühen, ihnen ein Gefühl der Zugehörigkeit zu geben usw. Diese Grundeigenschaften werden häufig „förderliche Dimensionen“ der Erzieherpersönlichkeit genannt und mit den Ausdrücken „Achtung-Wärme-Rücksichtnahme“, „einfühlerndes Verstehen“ und „Echtheit“ zusammengefasst.<sup>26</sup>

Trotz ihrer Wichtigkeit reichen Zuneigung und Verständnis für sich allein genommen nicht aus. Sie können sogar zu einer Gefahr werden, wenn sie mit übertriebener Nachgiebigkeit und uneingeschränktem Gewährenlassen einhergehen. Sie müssen deswegen durch Festigkeit und Standhaftigkeit ergänzt werden. Dazu gehört, dass die Erzieher klare Verhaltensregeln geben und ihre Einhaltung notfalls auch durchsetzen. Die meisten Fachleute stimmen darin überein, dass die Verbindung von Zuneigung und Festigkeit eine Kernvoraussetzung für den Erziehungserfolg ist. Der Kinderarzt und Entwicklungspsychologe Brazelton hat das mit Blick auf die Erziehung in der Familie mit zwei kurzen Sätzen

<sup>24</sup> Gerhard Pause: Merkmale der Lehrerpersönlichkeit. In: Karlheinz Ingenkamp, Evelore Parey (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsforschung. Teil II: Zentrale Faktoren in der Unterrichtsforschung. Weinheim, Berlin, Basel 1970 (Pädagogisches Zentrum. Veröffentlichungen, Reihe C: Berichte, Bd. 6, Teil II), Sp. 1353-1526; hier Sp. 1357.

<sup>25</sup> Bernhard Berelson, Gary A. Steiner: Menschliches Verhalten. Grundlegende Ergebnisse empirischer Forschung. Deutschspr. Bearb. v. Franz u. Frauke Buggle. Bd. 1: Forschungsmethoden/Individuelle Aspekte. 3. Aufl. Weinheim, Basel 1974, S. 51.

<sup>26</sup> Reinhard u. Anne-Marie Tausch: Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person. 8., gänzl. neugest. Aufl. Göttingen, Toronto, Zürich 1977.

zusammengefasst: Die „zweitwichtigste Aufgabe der Eltern ist die Disziplin. Die Liebe kommt zuerst, aber feste Grenzen kommen als zweites“.<sup>27</sup> Beim Schulunterricht liegen die Dinge ähnlich. Am erfolgreichsten sind die Lehrer, bei denen Freundlichkeit und Wärme mit hohen Erwartungen und Anforderungen, mit der Durchsetzung einer verbindlichen (aber nicht starren) Ordnung und mit der guten Erfüllung der Führungsaufgaben im Unterricht einhergehen.

Zum zweiten Punkt: Bei der Erziehung geht es immer darum, dass die Kinder und Jugendlichen etwas Wertvolles erwerben. Damit die Erziehung Aussicht auf Erfolg hat, müssen die Erzieher selbst vom Wert der Ziele überzeugt sein und für den eigenen Standpunkt eintreten. Wer als Elternteil an der Religion zweifelt und seine Kinder trotzdem zum Glauben erziehen will, wird in der Regel wenig ausrichten. Dasselbe gilt für Lehrer, die einen Teil oder alle Ziele der Werte-Erziehung für überholt, nebensächlich oder ungerechtfertigt halten.

Das Eintreten für den Standpunkt, den man für richtig hält, hat drei Elemente. Die Erzieher müssen (a) ihren Schützlingen deutlich machen, was von ihnen erwartet wird, und ihnen gleichzeitig die Berechtigung der an sie gestellten Erwartungen mit einer altersgemäßen Begründung verständlich machen. Die Unterweisung allein genügt aber nicht. Die Erzieher müssen (b) ihre gefühlsmäßige Verbundenheit mit den eigenen Überzeugungen erkennen lassen und auch ihre Enttäuschung und Missbilligung zeigen, wenn ihre Schützlinge den Erwartungen nicht gerecht geworden sind. Sie müssen (c) notfalls auch ihre Autorität geltend machen und die Kinder mit Nachdruck zur Einhaltung einer Vorschrift bewegen, für die sie im Augenblick kein Verständnis haben. Die empirische Forschung zeigt, dass die Berücksichtigung aller drei Elemente den vergleichsweise höchsten Erziehungserfolg bewirkt.<sup>28</sup>

Zum dritten Punkt: Das gute Beispiel ist wichtig, weil die Kinder von klein auf viel von den Menschen in ihrer Umgebung abschauen. Wegen ihrer herausgehobenen Bedeutung im Leben der Kinder sind die Eltern und Lehrer über lange Zeit diejenigen beispielgebenden Personen, deren Einstellungen und Verhaltensgewohnheiten das spontane Beobachtungs- und Nachahmungslernen am stärksten anregen. Das gute Beispiel des Erziehers bewirkt in den meisten Fällen mehr als bloße Ermahnungen oder irgendwelche anderen Erziehungsmaßnahmen, und ein schlechtes Beispiel kann alle anderen Erziehungsbemühungen zunichte machen. Die Erzieher müssen also als erstes an sich selbst arbeiten und die erwünschten Eigenschaften in ihrem eigenen Verhalten verkörpern, damit sich ihre Schützlinge an guten Verhaltensmustern orientieren können.

<sup>27</sup> T. Berry Brazelton: Working Parents. One of America's Leading Pediatricians Tells How to Cope With the Stresses of Jobs and Family Life. In: Newsweek 1989, H. 7, S. 40-44; hier S. 42 (meine Übersetzung).

<sup>28</sup> Martin L. Hoffman: Conscience, Personality, and Socialization Techniques. In: Human Development, 13. Jg. (1970), H. 2, S. 90-126.

Zum vierten Punkt: Der Gedanke, dass man dem Nachwuchs Aufgaben übertragen und ihn zum Handeln ermutigen muss, ist eine Spielart des Grundsatzes der Übung. Dieser Grundsatz lautet: Eine Verhaltensbereitschaft wird umso besser erworben, je mehr sie im eigenen Verhalten geübt und vervollkommen werden kann. Das gilt für alle Arten des Könnens, für das Klavierspielen und das Rechnen genauso wie für das moralisch gute Handeln gegenüber den Mitmenschen. Es ist deshalb wichtig, dass die Kinder ihrem Alter und ihren Kräften angemessene Pflichten zu übernehmen lernen und von klein auf an das richtige Handeln in Anforderungssituationen gewöhnt werden. Auf diese Weise lernen sie aus eigener Anschauung die Bedeutung vieler Kenntnisse und Fertigkeiten und die Berechtigung der sozialen Normen verstehen. Sie spüren die Befriedigung, die aus der Anstrengung für die Mitmenschen und für die gute Sache hervorgeht, und gewinnen Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit. Das sind alles Voraussetzungen dafür, dass sich die erwünschten Verhaltensbereitschaften schon früh in der Persönlichkeit verankern und noch im Erwachsenenalter vorhanden sein werden.

Neben den Eigenschaften des Erziehers spielen auch die Merkmale der Erziehungseinrichtung eine Rolle. Das kann man sich am Beispiel der Schule verdeutlichen. Der Unterschied zwischen guten und weniger guten Schulen geht hauptsächlich auf drei *institutionelle Faktoren* zurück.

Der erste Faktor wird in der Literatur das „Ethos der Schule“ genannt. Manchmal werden auch die Ausdrücke „Geist“ oder „Klima“ der Schule verwendet. In der Schulforschung versteht man darunter eine „Grundstruktur bestimmter Wertorientierungen, Einstellungen und Verhaltensmuster, die für die Schule insgesamt charakteristisch“ ist.<sup>29</sup> Sie ist sowohl im Lehrkörper als auch in der Mehrheit der Elternhäuser und in der Schülerschaft festzustellen. Es gibt zwei Hauptkennzeichen: (a) die Überzeugung, dass man trotz aller Meinungsunterschiede in Einzelfragen an einer übergeordneten Erziehungsaufgabe arbeitet und der Erfolg von der gemeinsamen Anstrengung aller Beteiligten abhängt; (b) ein persönliches Gefühl der Verantwortung für das Ansehen und die Qualität der eigenen Schule. Mit einem Modewort gesagt: Das Ethos ist die „korporative Identität“ der Schule. Wie bei einem Wirtschaftsbetrieb sorgt eine gute „korporative Identität“ auch bei einer Schule dafür, dass Lehrer, Eltern und Schüler effizient zusammenarbeiten und sich am Ende ein gutes Ergebnis einstellt.

Der zweite Faktor ist der Führungsstil des Rektors und der übrigen Personen in der Schulleitung. Aus der Organisationspsychologie weiß man, dass der Erfolg einer Organisation in erheblichem Ausmaß von ihrem Leiter abhängt. Erfolgreiche Schulleiter unterscheiden sich von ihren weniger erfolgreichen Kolle-

<sup>29</sup> Michael Rutter, Barbara Maughan, Peter Mortimore [u.a.]: Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder. A. d. Engl. übers. v. Karl-Rudolf Höhn. Weinheim, Basel 1980, S. 211.

gen durch Merkmale, die denen der erfolgreichen Lehrer ähnlich sind: Sie motivieren ihr Kollegium immer wieder für den Lehrberuf; sie haben Autorität und halten auf eine verbindliche Ordnung, ohne die Lehrer nach deren eigener Einschätzung zu gängeln oder starr an den Vorschriften festzuhalten; sie sind aufgeschlossen und kollegial, und zwar nicht nur zu den Lehrern, sondern auch zu den Schülern und Eltern; sie ziehen sich nicht in das Schulleiterzimmer zurück, sondern sind oft in den Klassenzimmern und bei Schulveranstaltungen zu sehen; wenn Not am Mann ist, geben sie ein gutes Beispiel und packen mit an; und sie erledigen nicht zuletzt die Verwaltungsarbeit schnell und effektiv und entlasten damit ihr Kollegium so weit wie möglich. Im Idealfall verkörpert der Rektor das Ethos der Schule, nach innen wie nach außen, und ist damit eine der wichtigsten Quellen der „korporativen Identität“ ihrer Angehörigen.

Der dritte Faktor ist die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrern. Wie die empirische Forschung zeigt, sind die Übereinstimmung von Eltern und Lehrern in Erziehungsfragen und der Wunsch nach Zusammenarbeit auf beiden Seiten in beträchtlichem Maß vorhanden.<sup>30</sup> An den erfolgreichen Schulen ist es stärker als anderswo gelungen, darauf aufzubauen und die Eltern in die Arbeit der Schule einzubeziehen. An den erfolgreichen Schulen betrachten sich die Eltern und Lehrer als vertrauensvoll zusammenarbeitende und einander ergänzende Träger der Erziehung und nicht als potentielle Gegner.

Insgesamt legen die Ergebnisse der empirischen Forschung einen vorsichtigen Optimismus nahe. Es gibt für die Werte-Erziehung freilich keine Universalmittel mit Erfolgsgarantie. Aber es ist nach wie vor möglich, mit Aussicht auf Erfolg zu erziehen. Das gilt vor allem dann, wenn die Kinder und Jugendlichen in Einrichtungen mit einer anspruchsvollen normativen Kultur aufwachsen. Soziale Institutionen sind viel wichtiger als die direkten erzieherischen Handlungen. Die Bereitschaft zur Einhaltung der Normen kann zwar mit erzieherischen Handlungen angeregt und durch Außenstützung gefördert werden. Auf lange Sicht ist sie aber eine Leistung des Individuums: „Alles, was sich die Menschheit von Beginn ihres Werdens her angeeignet hat, an Kultur, Sitte, Moral“, muss „stets neu erschaffen werden, von jeder Gesellschaft, jeder Generation, von jedem einzelnen für sich selbst“.<sup>31</sup> Zur moralischen Selbstverpflichtung kommt es erfahrungsgemäß am ehesten dann, wenn die Kinder und Jugendlichen in den Institutionen gute überindividuelle Ideale, eine sinngebende Religion oder Weltanschauung und andere Orientierungsgüter kennen- und wertschätzen lernen. Wo es solche Institutionen gibt, sind nur wenig gezielte erzieherische Maßnahmen erforderlich. Die Erzieher brauchen nur zu unterstützen und zu er-

<sup>30</sup> Kurt Aurin: Gemeinsam Schule machen. Schüler, Lehrer, Eltern – ist Konsens möglich? Stuttgart 1994.

<sup>31</sup> Jürgen Höpfler: Tote Tauben. Roman. Berlin 1982, S. 157.

gängen, was in den Institutionen zum großen Teil auch ohne ihr Zutun gelernt wird. Wo dagegen gute Institutionen und gemeinsame Ideale fehlen, wird sich auch mit viel erzieherischem Aufwand nur verhältnismäßig wenig erreichen lassen.

# Sterben unsere deutschen Ingenieure aus?

von WERNER DÜCHTING

*Meistens lehrt erst der Verlust  
uns über den Wert der Dinge.*  
(Arthur Schopenhauer)

Einer von den Berufsverbänden (VDI: Verein Deutscher Ingenieure und VDE: Verband der Elektrotechnik) geschätzten jährlichen Nachfrage von insgesamt 50.000 Ingenieurstellen stehen als Angebot zur Zeit nur etwa 30.000 Absolventen gegenüber. In diesem Beitrag soll deshalb der Frage nachgegangen werden, wie es möglich ist, dass in unserem Land jährlich eine Lücke von etwa 20.000 Ingenieurarbeitsplätzen klafft.<sup>1</sup> Dieser dramatische Mangel an qualifizierten Ingenieuren stellt eine Wachstumsbremse dar und gefährdet letztlich die Konkurrenzfähigkeit unseres Landes. Es sei zum Vergleich angemerkt, dass die jährliche Zahl der Absolventen an Ingenieuren in China zur Zeit 320.000 beträgt.

## 1. Wie sah die Nachkriegsentwicklung aus?

*Wer vorausschauen will, muss sich erinnern können.*  
(Sprichwort)

Der Wiederaufbau unserer Wirtschaft nach den Schäden des Zweiten Weltkrieges hat vor über 50 Jahren zu einem großen Andrang von Studenten an technisch orientierten Hochschulen geführt, so dass diese in der Anfangsphase wegen begrenzter Kapazitäten überall in der Bundesrepublik Deutschland den „Numerus Clausus“ einführen mussten. Da eine große Zahl von Ingenieuren in der Industrie in der Wiederaufbauphase gebraucht wurde, sind bis in die 70er Jahre hinein die Ausbildungsstätten durch zahlreiche Neugründungen von Hochschulen (Fachhochschulen, Universitäten) erweitert worden. Diese konnten dann der derzeit boomenden Industrie die entsprechend qualifizierten Ingenieure mehr oder weniger maßgeschneidert liefern. Die Welt war also in Ordnung. Auf dem Weg in die Wohlstandsgesellschaft mit ihren teilweise dekadenten Erscheinungsformen wurde in den Folgejahren der Beitrag der Technik zu unserem Wohlstand immer kritischer gesehen. Im Jahr 1997 bewerteten nur noch 40% unserer Bevölkerung die Technik positiv. Als Gründe lassen sich u. a. anführen

– die Grenzen des Wachstums wurden sichtbar,

---

<sup>1</sup> Studie (2004): Fachkräftemangel bei Ingenieuren, Aktuelle Situation und Perspektiven. VDI-Nachrichten, 19 Seiten.

- der naive Fortschrittsglaube hatte Risse bekommen und
- der Ingenieur wird von der Gesellschaft in die Verantwortung genommen.

Diese Entwicklung spiegelte sich schließlich auch in unseren Schulen wider. Die u. a. von Politik-Ideologen und Medien verstärkt induzierte Technikfeindlichkeit führte zu einer starken Reduzierung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts. Echte Leistung wurde als Sekundärtugend verpönt.

## 2. Was bedeutet der Strukturwandel?

*Die Cockpit Crew der Zukunft wird aus einem Piloten und einem Hund bestehen. Die Aufgabe des Piloten ist es, den Hund zu füttern. Die Aufgabe des Hundes wird es sein, den Piloten zu beißen, wenn er irgend etwas anfasst.*  
(Aus „Fortune“)

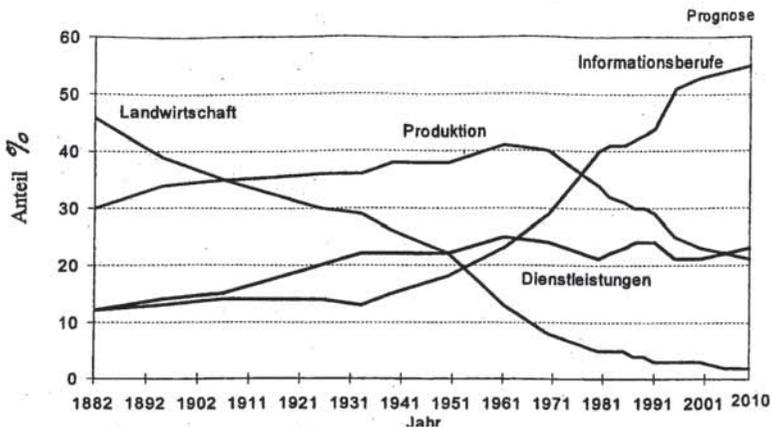


Abbildung 1: Vier-Sektoren-Modell (Quelle: Bundesagentur für Arbeit)

Insbesondere seit den 90er Jahren des letzten Jahrhunderts hat sich unsere Welt durch die rasanten Fortschritte auf dem Gebiet der Technologie dramatisch verändert. Wir befinden uns zurzeit in einer großen Umbruchssituation. Der wirtschaftliche Wandel gilt praktisch für alle Branchen von der Automobilindustrie bis hin zur Pharmazie (Abbildung 1) und ist durch folgende Punkte gekennzeichnet:

- Kooperationen,

- Fusionen,
- Übernahmen von Firmen,
- Internationalisierung und Globalisierung mit Produktionsverlagerungen ins Ausland.

Seit kurzem verläuft insbesondere für einen Teil der großen Konzerne der Umstrukturierungsprozess aber auch in die entgegengesetzte Richtung. Diese neue Dezentralisierung, d. h. das Auflösen von Großunternehmen, ist charakterisiert durch die Begriffe:

Abgeben, Aufgliedern, Ausgliedern, Bildung von neuen Mittelstandsunternehmen.

Die Schlagworte „Konzentration auf das Kerngeschäft“ und „Outsourcen“ sind verbunden mit einer Freisetzung und einem zeitweise totalen Einstellungsstopp von Ingenieuren. Diese Erscheinung hielt und hält natürlich zahlreiche junge Menschen von der Aufnahme eines Ingenieurstudiums ab (Abbildung 2).

### 3. Wie kommen wir aus der Krise heraus?

*Man verirrt sich nie so leicht,  
als wenn man glaubt den Weg zu kennen.  
(Chinesisches Sprichwort)*

Unter Experten besteht große Einigkeit darüber, dass ein Ausweg aus der derzeitigen wirtschaftlichen Strukturkrise nur über den technologischen Fortschritt führt, der im wesentlichen auf sehr gut ausgebildeten, jungen Ingenieuren beruht.<sup>2</sup> Diese müssen die eingefahrenen Gleise verlassen können und mit Professionalität, Phantasie, Intelligenz, Flexibilität und Initiative in Forschung und Entwicklung nicht nur bestehende Produkte stetig verbessern, sondern vor allem „neue“ Produkte schaffen, die auf dem Weltmarkt wettbewerbsfähig sein müs-

**Ingenieure im Maschinenbau 2004:  
Weniger junge Ingenieure**  
Anteile der Altersgruppen in %

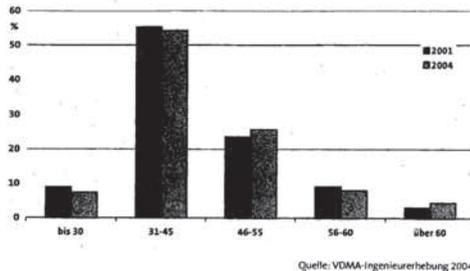


Abbildung 2: Weniger junge Ingenieure (Quelle: VDMA)

<sup>2</sup> Studie (2004): Zukunft der Ingenieurausbildung. VDMA-Positionen, 12 Seiten.

sen. Treiber für innovative Entwicklungen sind zur Zeit zweifellos die Hochtechnologien, d. h. die Informations-, Kommunikations-, Bio- und Internet-Technologien, e-business, die Mikrosystem- und Nanotechnologie, die Medizin- und Automatisierungstechnik mit dem Traum nach einem „digitalen Krankenhaus“ oder nach einer „digitalen Fabrik“ bis hin zur Mechatronik als Zusammenspiel von Mechanik, Elektronik und Informatik. Wir brauchen also intelligente Produkte von der „intelligenten Zahnbürste“ bis hin zum Navigationssystem in unseren Kraftfahrzeugen, vom Computertomographen bis hin zur roboterunterstützten Mikrochirurgie. Die weltweiten Wachstumsmöglichkeiten sind also enorm. Deshalb wurden in den letzten Jahren auch in unserem Land in fast jeder Kleinstadt Technologiezentren gegründet mit dem Ziel, jungen Existenzgründern mit innovativen Ideen eine Starthilfe zu geben. Bei den meisten dieser politisch mit hohem bürokratischem Aufwand geschaffenen Zentren blieb jedoch der erwartete Erfolg aus, nicht zuletzt deshalb, weil es wiederum u. a. an jungen guten Ingenieuren mit dem Drang zur Selbstständigkeit fehlte. Und so lässt sich beobachten, dass sich beispielsweise der Weltelektromarkt neben den USA immer mehr zugunsten Südasiens (Japan, China) verschiebt.

#### 4. Welcher Bedarf besteht an Ingenieuren?

*Ein guter Mann ist immer Anfänger.*  
(Römischer Schriftsteller)

Eine Befragung von 332 Unternehmen (Abbildung 3) zeigt, dass neben der Finanzierung der künftige Ingenieurmangel eine Wachstumsbremse ist. Natürlich muss man den Bedarf differenziert sehen, d. h. man muss unterscheiden zwischen Maschinenbau, Elektronik, Informatik und Bauingenieurwesen, wobei die Angabe der absoluten Zellen der einzelnen Disziplinen oftmals nicht eindeutige Schlüsse zulässt, weil man z. B. nicht weiß, welchem Bereich die Informatik zugeordnet worden ist: der Mathematik, Physik oder der Elektrotechnik. In jedem Fall sind jedoch die Ingenieure und nicht die Kaufleute die Innovatoren von morgen. Dabei besteht eine besonders große Lücke bei den Entwicklern und Konstrukteuren. Das ist insofern bedenklich, wenn man sich klar macht, dass

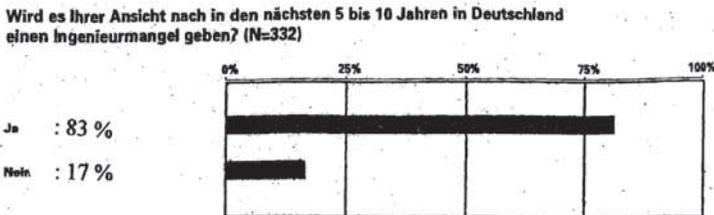


Abbildung 3: Zukünftiger Ingenieurmangel (Quelle: VDI)

von 175 neuen Ideen nur eine einzige zu einem neuen Produkt führt. Um den künftigen Bedarf an Ingenieuren exakt ermitteln zu können, müsste man streng genommen Arbeitsmarktmodelle von Erwerbstätigen besitzen unter Berücksichtigung der technischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklungen sowie von Migrationen in andere und aus anderen Ländern.

Diese Modelle existieren zur Zeit nicht. Es gibt daher auch *keine echte Abstimmung* zwischen dem Industriebedarf, den niemand *exakt* kennt, und er Kapazitätsplanung von Studienplätzen an unseren Hochschulen. Langfristige quantitative Aussagen und Pro-

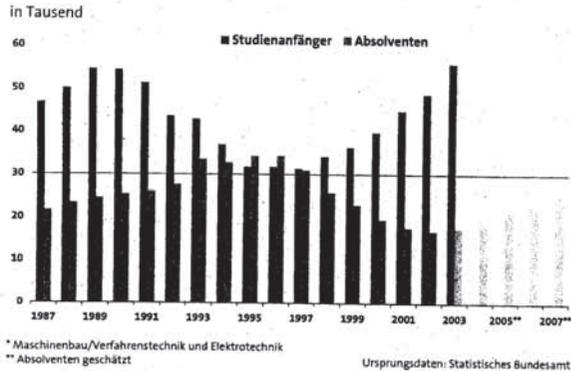


Abbildung 4: Studienanfänger und Absolventen des Maschinenbaus und der Elektrotechnik (Quelle: VDMA)

gnosen über die Entwicklung am Arbeitsmarkt sind deshalb natürlich sehr problematisch. Die Wachstumsrate des Bedarfs an Ingenieuren wird künftig sicherlich nicht mehr so hoch sein wie in den Spitzenzeiten der unmittelbaren Nachkriegsentwicklung, wenn man sowohl den Rückgang an Arbeitsplätzen infolge der zunehmenden Automatisierung als auch die Verlagerung von Arbeitsplätzen ins Ausland mitberücksichtigt. Sie ist außerdem von den zyklischen Konjunkturschwankungen in den einzelnen Wirtschaftsbranchen abhängig. Was wir im Augenblick nur kennen, ist die Zahl der Studienanfänger und Absolventen (Abbildung 4). Die aktuelle Dramatik zeigt sich jedoch, wenn man bedenkt, dass allein bei den Elektro- und IT-Ingenieuren bei einem derzeitigen geschätzten Mindestbedarf von 16.000 Absolventen pro Jahr, im Jahr 2002/2003 lediglich 8.000 Absolventen die Hochschule verlassen. Grobe Schätzungen sprechen von einem jährlichen Neubedarf von 8 % des jetzigen Ingenieurbestandes, wobei davon 3 % Ersatzbedarf und 5 % Neubedarf durch Erweiterung sind. Eine Hochrechnung mit den angeführten Schätzwerten auf alle Ingenieure führt zu dem Ergebnis: Bei einer jährlichen Nachfrage von insgesamt 50.000 Ingenieurstellen und insgesamt 30.000 Absolventen, klafft eine jährliche Lücke von etwa 20.000 Jungingenieuren, die es zu schließen gilt.

## 5. Welche neuen Qualifikationsanforderungen werden an Ingenieure gestellt?

*Kein der Geometrie Unkundiger trete hier ein.*  
(Türinschrift an Plato's Akademie)

Der Ingenieur von heute ist kein Tüftler mit LötKolben mehr. Das neue Berufsbild zeichnet sich vielmehr aus durch:

1. Eine Verlagerung der Aufgaben von der Entwicklung neuer technischer Komponenten und Geräte hin zur Projektierung, Implementierung und Integration komplexer Systeme aus Hard- und Software (Systemintegration),
2. Eine Verknüpfung seines „Technik-Know-how“ Wissens mit seinem Wissen über Beratung, Vertrieb, Service und Marketing,<sup>3</sup>
3. Ein Denken nicht nur in Funktionen, sondern in Prozessen, d. h. er muss lösungsorientiert in einem Team arbeiten können. Dabei geht es nicht allein um das technisch Machbare, sondern mehr denn je um eine Lösung mit begrenzten Mitteln.

Die erwünschten Zusatzqualifikationen sind also

- Denken in Kosten, Zeit, Qualität,
- Flexibilität, Mobilität, Fremdsprachenkenntnisse,
- Selbstorganisation,
- Arbeiten in temporären projektorientierten Arbeitsgruppen.

Diese Fähigkeiten sind wichtig und führen zu einem breiten Qualifikationsprofil oder anders ausgedrückt: Erfolg im Beruf basiert auf den, der älteren Generation nicht unbekanntem Fakten: Fachwissen, Persönlichkeit, betriebswirtschaftliches Verständnis und Sozialkompetenz.

## 6. Wie lässt sich der Ingenieurmangel beseitigen?

*Das Verständnis der Gründe dessen,  
was vor sich geht, bedeutete viel mehr  
als die bloße Kenntnis der Fakten.*  
(Galileo Galilei)

Zur Beseitigung des Ingenieurmangels gibt es ein ganzes Bündel von Vorschlägen.

---

<sup>3</sup> Studie (2004): Ingenieure in der Investitionsgüterindustrie 2004. VDMA, 9 Seiten.

6.1 Eine rasche und *kurzfristig* zu verwirklichende Möglichkeit besteht

- a) In dem Einsatz von arbeitslosen Ingenieuren, sofern deren Qualifikation heutigen hohen Anforderungen insbesondere auf dem Gebiet der Datenverarbeitung entspricht.
- b) In dem Einsatz der derzeit zahlreichen ausländischen Absolventen mit allen Vor- und Nachteilen. Dieser liegt zur Zeit bereits je nach technischer Fachrichtung und Studiengang zwischen 20 und 40 %. Dabei sollte man zumindest in der ersten Generation die unterschiedlichen sozialen und kulturellen Strukturen beachten.
- c) Kurzfristige Wirkung könnte auch die gezielte Rückgewinnung von deutschen Ingenieuren haben, die ihr Studium im Ausland absolviert haben und aus familiären Gründen in ihr Heimatland zurückkehren möchten.
- d) Als sogenannte Quereinsteiger haben sich auch die Physiker und mit gewissen Einschränkungen auch die Informatiker im Ingenieurbereich vielfach bewährt.

6.2 Mittelfristig werden sich folgende Maßnahmen positiv auswirken:

- a) Zum einen die Kooperationen zwischen Hochschule und Industrie, sei es über die Berufsakademien oder auch über das „duale Studium“, das teils praxisnah in der Industrie und teils theoretisch an der Hochschule stattfindet.
- b) Eine gezielte Anwerbung von ausländischen Studenten bietet den Vorteil der Internationalisierung sowie die Möglichkeit für die Studenten, nach Abschluss ihres Studiums Botschafter Deutschlands in ihren Heimatländern zu sein. Ob sie sich jedoch als Existenzgründer in Deutschland eignen, muss bezweifelt werden.
- c) Dass die technischen Fächer unserer Hochschulen mehr Eigenwerbung machen müssen, ist unumstritten.
- d) Strittig ist dagegen die Organisations- und Inhaltsänderung der Studiengänge, d. h. der Übergang von einem bisher parallelen zu einem künftig seriellen System (Bachelor, Master). Als Vorteile dieser Umstellung werden genannt:
  - ein kürzeres Studium bis zum ersten berufsqualifizierenden Abschluss und

– eine leichtere horizontale Übergangsmöglichkeit zwischen den Ländern im Zeitalter der Globalisierung.

- e) Wegen der zur Zeit bestehenden Überkapazitäten von bis zu 30 % in anderen Fachbereichen hat der inländische Wettbewerb unter den einzelnen Hochschulen dazu geführt, sich attraktiven Mode- und Orchideenfächer zuzuwenden und aus diesen heraus und um diese herum ganz spezielle Studienrichtungen zu entwickeln. Diese Fächer, die als Wahlfächer sicherlich unbestritten sind, führen nicht nur hochschulintern zu einer weiteren Verzettelung, sondern tragen als Kern von ganzen Studienrichtungen auch dazu bei, die vorhandenen Studenten am realen Marktbedarf vorbei auszubilden. Ein Plädoyer für eine breite Grundlagenausbildung und eine Verschiebung der Vermittlung von fachspezifischem Wissen auf spätere Wahlfächer sollte dagegen die Basis einer jeden Reform sein.

6.3 Langfristig wirkende Maßnahmen bestehen in einer Beseitigung der Ablehnung von Technik bei Eltern, Lehrern und Schülern, d. h. eine wesentliche Hilfe würde unzweifelhaft eine Reform der technisch-naturwissenschaftlichen Bildung an unseren Schulen sein, die in einer angemessenen Erhöhung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichtsanteils an allen Schulformen besteht. Denn die Industrie kann nicht der Reparaturbetrieb der Schule sein. Da zur Abdeckung der Unterrichtsstunden die hierfür erforderlichen Fachlehrer fehlen, wird diese Maßnahme erst nach einem Zeitraum von 15 Jahren eine größere Wirkung zeigen. Trotzdem sollte durch alle Lehrkräfte bei den Schülern ständig das Interesse an technischen Vorgängen geweckt werden, auch um an unseren Hochschulen die große Schwemme an von Schülern überbuchten und vom Markt nur sehr begrenzt angeforderten Studienrichtungen von der Sozialpädagogik bis hin zu den modischen Multimediastudiengängen einzudämmen. In jedem Fall sollte man in unserer Wohlstandsgesellschaft davon Abstand nehmen, die Schule als „Spaß- und Unterhaltungsinstitution“ aufzufassen. Lernen zur Schaffung eines festen Fundamentes, zu dem sicherlich auch das Lesen, Schreiben und Rechnen zählen muss, geht nicht ohne Anstrengung vonstatten. Das gilt allerdings nicht nur für Schüler, sondern heute leider auch für einen Teil unserer Lehrer.

## **7. Wie sieht der Blick in die Zukunft aus?**

*Die eine Generation baut die Straße, auf der die nächste fährt.*  
(Chinesisches Sprichwort)

Da die wichtigsten Maßnahmen zur Beseitigung des Ingenieurmangels einen mehrjährigen Zeithorizont erfordern, lautet die Forderung so:

Nur wenn bei allen gesellschaftlichen Akteuren, deren Arbeitsfelder von der Politik, Verwaltung über die Geistes- und Sozialwissenschaften bis hin zur Wirtschaft reichen, die Einsicht reifen wird, dass unsere Zukunft mitentscheidend vom technologischen Fortschritt abhängt und dass dieser mit hoher Priorität auf allen Ebenen zu fördern ist, wird eine Beseitigung des sich anbahnenden längerfristigen Ingenieurmangels und damit ein wirtschaftliches Überleben unseres Landes möglich sein.



Ein Bericht des Künstlers **HANS-JÜRGEN GABRIEL** über die Entwicklung seiner künstlerischen Arbeit:

### „VIELFALT in der EINHEIT“

Zu Beginn meines künstlerischen Schaffens beschäftigte mich sehr stark das Verhältnis von Abbildung und Wirklichkeit. Bilder zeigen die Realität, bestimmen aber auch die Realität und spiegeln die jeweilige Gesellschaft. Nirgendwo kann man dies überzeugender entdecken als im Bildmaterial unserer täglichen Medien, z. B. der Wochenillustrierten. Deren ambivalente Bildbotschaften aus unserer scheinbar realen Welt dienten mir in meiner ersten künstlerischen Auseinandersetzung als fotografische Vorlagen für gezeichnete „Collagen“ (Siehe Abbildung Nr. 1).



Abbildung 1: „Haarspray gibt der Frisur...“ (Technik: Farbstift + Federzeichnung; Maße: 38 x 48 cm; Jahr: 1974)

In meiner Zeichnung „Haarspray gibt der Frisur ...“ werden drei Illustriertenabbildungen zu einer neuen narrativen Bildaussage addiert. Diese ausgewählten Fotografien stammen aus dem Bereich der aktuellen Berichterstattung und der Werbung. Jedoch habe ich das Ausgangsmaterial nicht einfach zeichnerisch ko-

piert, sondern in Größe, Proportionen und Farbe meinen künstlerischen Vorstellungen angepasst, sowie ich die Bilder auch ganz bewusst nebeneinander gestellt habe, um sie in nicht vorgesehener Nachbarschaft eine neue Geschichte erzählen zu lassen. Die schwarze Umrahmung einer jeden Zeichnung sollte vermitteln, dass jedes verwendete fotografische Bildmaterial jeweils in einen ihm eigenen Kontext gehört. Unzufrieden allerdings machte mich der Umstand, dass diese Umrahmung dazu führte, dass stets jede Zeichnung für sich betrachtet wurde, wobei mir aber gerade die Gleichzeitigkeit der Bildinhalte wichtig war. Folglich verzichtete ich auf die Umrahmung und ging dazu über, einzelne Bildmotive miteinander zu verbinden (siehe Abbildung Nr. 2).



Abbildung 2: „Wünsche oder die Sehnsucht nach Abenteuer und Freiheit“ (Technik: Farbstiftzeichnung; Maße: 35 x 44 cm; Jahr: 1975)

Die so entstehenden Überschneidungen der Motive führen nun unweigerlich zur inhaltlichen Verknüpfung der Bildelemente und somit beim Betrachter zu Assoziationen, die zusätzlich durch die Illusion von Perspektive aufgrund der Größenverhältnisse angeregt werden. Geschichten entstehen. Die Bildelemente weisen über die Ebenen der dokumentarischen Abbildung hinaus und bekommen einen symbolischen Charakter. Auf diesem Weg wurde für mich die Entwicklung einer eigenen Bildsymbolik immer bedeutender. Diese löste die fotografischen Vorlagen aus den aktuellen Illustrierten ab (siehe Abbildung Nr. 3).

So wurde die elektrische Bohrmaschine mein Symbol für eine technisierte Welt. Sie zeigt die Ambivalenz zwischen Nutzen und Gefahren. Das spitz-

winklige Dreiecke steht für die Geschwindigkeit, mit der sich unsere Gesellschaft weiter entwickelt und verändert. Mit seiner Pfeilform zeigt es in eine bestimmte Richtung. Viele Dreiecke deuten viele Richtungen an und lenken das Auge des Betrachters ständig hin und her. Im statischen Bild entsteht eine scheinbare Bewegung, welche auch stark mit der Wahrnehmung des Bildraumes verbunden ist. Es gibt kein solides Fundament, auf das sich alles stützt, sondern die Bildelemente scheinen zu schweben. Sowohl die linear gezeichneten Bohrmaschinen als auch die Bildfläche sind durchsichtig. Es entsteht ein Davor und ein Dahinter, ebenso scheinbare Unordnung und Ordnung.

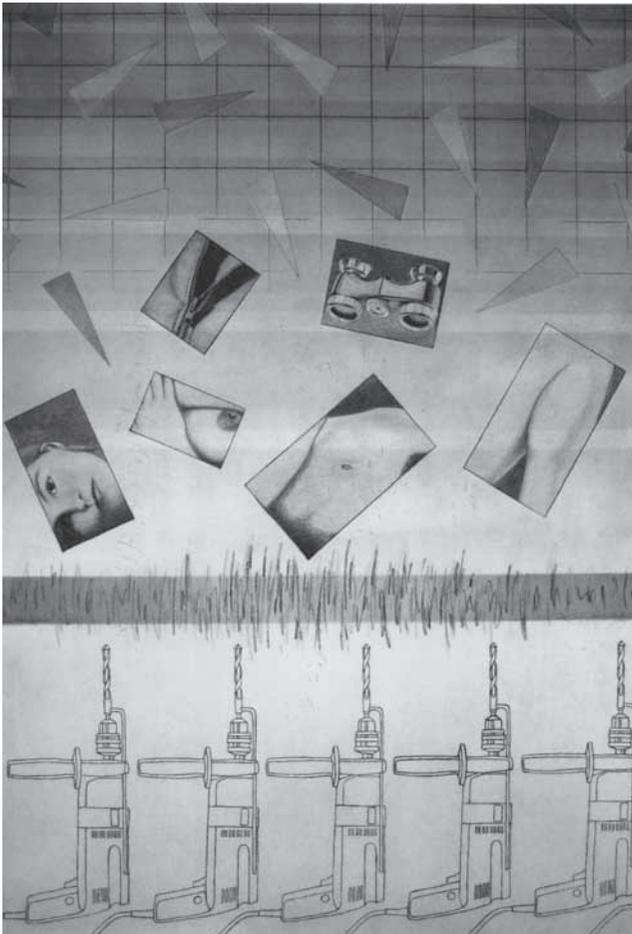


Abbildung 3: „Der Ablauf“ (Technik: Farbstiftzeichnung; Maße: 100 x 70 cm; Jahr: 1985)

Diese Kontraste, künstlerisch gestaltet und inhaltlich provoziert, erzeugen Spannung. Um sie und die Wirkung der visuellen Bewegung zu erhalten und nicht durch das rechteckige Format des Bildes zu neutralisieren, bestimmte zukünftig der Inhalt die Form meiner Bilder (siehe Abbildung Nr. 4).

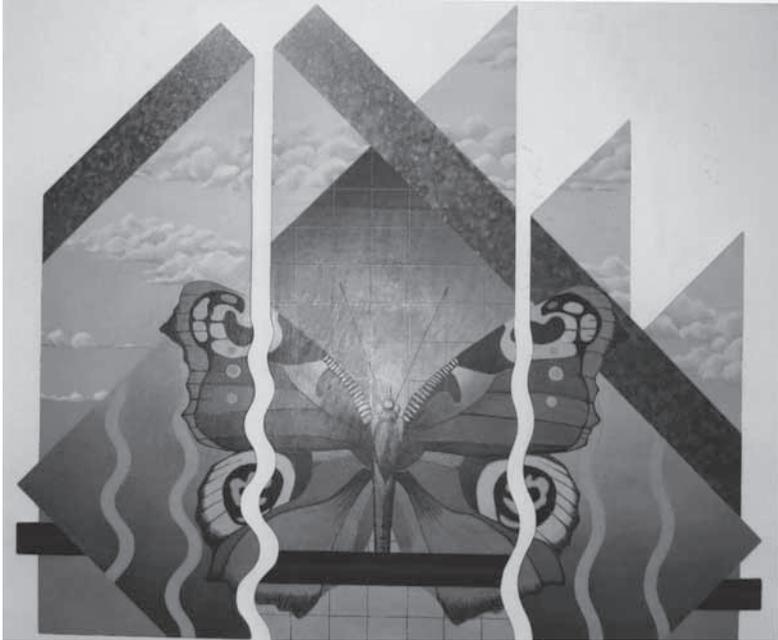


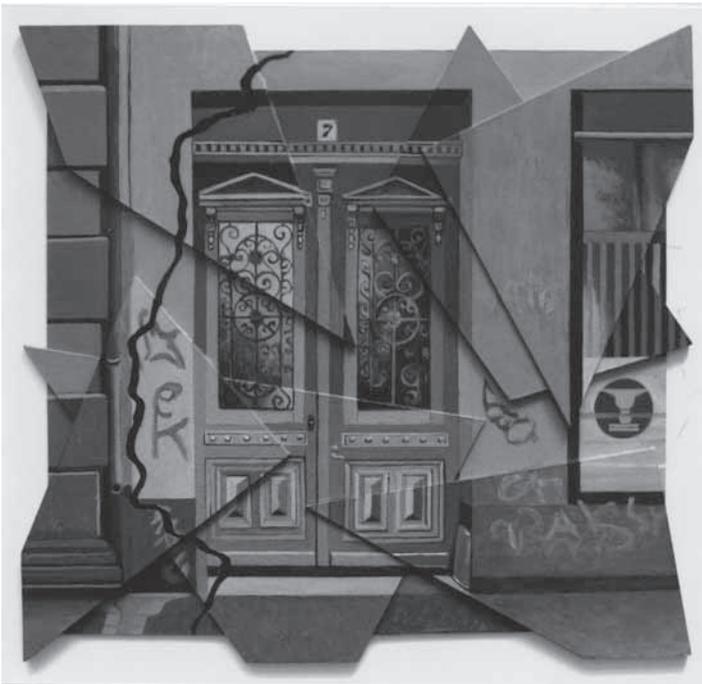
Abbildung 4: „Die Entfaltung“ (Technik: Acryl auf Holz; Maße: 150 x 175 cm; Jahr: 1990)

Die einzelnen, gestaffelten Bildraumebenen geben nun den Bildgrenzen die Form. Hier zeigen diese Grenzen mit ihren Spitzen in den realen Raum und stellen somit eine Beziehung zwischen Kunstwerk und Umgebung her. Der Bildraum entfaltet sich in den Architekturraum hinein. Der Bildtitel „Die Entfaltung“ weist auf dieses Phänomen hin.

Mit diesem neuen Dialog zwischen Kunstwerk und zunächst der zweidimensionalen Wand änderte sich auch der zentrale Punkt meiner künstlerischen Auseinandersetzung. Nicht mehr das „Was sehe ich?“ ist von Bedeutung, sondern zunehmend das „Wie sehe ich?“, das letztendlich auch darüber entscheidet, was ich sehe.

Mein Interesse an der Wechselwirkung von Bild und Realität, Bildform und Inhalt erfährt nun eine Vertiefung und führt mich zur Beschäftigung mit der Wahrnehmung von Wirklichkeit, die mein Arbeiten heute bestimmt.

Die Erkenntnis, dass wir niemals das Ganze sehen, dass sich unsere Wahrnehmung der Wirklichkeit aus vielen, selektiert aufgenommenen Einzelbildern zusammensetzt, sozusagen ein Prozess der Fokussierung ist, mache ich nun sichtbar, indem ich die Bildinformation aus verschiedenen Bildteilen zusammensetze (siehe Abbildung Nr. 5).



*Abbildung 5: „Olaf Ryes Plass (Oslo)“ (Technik: Acryl auf Relief;  
Maße: 31 x 33 cm; Jahr 2003)*

Zur Verdeutlichung dieser Wahrnehmung werden die einzelnen Bildsegmente nicht nur farbig abgesetzt, sondern auch reliefartig in unterschiedlichen Höhen gestaltet. Harmonische Kompositionen von Farbe und Formen halten diese Elemente jedoch wiederum als Einheit zusammen.

Somit haben meine Gemälde mittlerweile die traditionelle Fläche des Tafelbildes verlassen. Sie erheben sich aus der Ebene zu farbigen Reliefs, der Dialog mit der Präsentationswand wird nochmals erweitert um den, der mit dem Raum vor der Wand beginnt. Das heißt, der Standort und somit der Blickwinkel des Betrachters ist entscheidend für das Erscheinungsbild des Reliefs. Je tiefer dies in den Raum hereintritt, desto mehr Sichtweisen sind möglich, desto mehr „lässt sich erblicken“ (siehe Abbildung Nr. 6).



Abbildung 6: „Esstisch“ (Technik: Acryl auf Relief; Maße: 19 x 19 x 14 cm; Jahr: 1998)

Die Formate dieser entstandenen Arbeiten wirken „wie ausgeschnitten“, erinnern an Puzzleteile und fordern die Phantasie zu Spekulationen über mögliche, anschließende Erweiterungen heraus.

Von Bedeutung in diesen Werken sind sowohl monochrome Farbflächen als auch Linien. Diese Linien trennen als Konturlinien und definieren als Formli-

nien den Gegenstand. Puzzlehaftigkeit und doch Abgeschlossenheit, Ausschnitte und doch Ganzes, Vielfältigkeit und doch Einheit – diese Vielschichtigkeit, die diese Relieftchnik ermöglicht, reizt mich. Sie schließt die Möglichkeit ein, meine Faszination von einer ganzheitlichen Wahrnehmung auszudrücken, und Fühlen, Sehen und Wissen in Einklang zu bringen.

In jüngster Zeit beschäftigt mich die Wahrnehmung des Raumes. Um sich im Raum bewegen zu können, reichen die augenblicklichen Seheindrücke nicht aus. Zusätzlich helfen abgespeicherte Erfahrungen und erlerntes Wissen bei der Orientierung, lassen uns „wissen“, was sich hinter uns befindet, was durch Überschneidungen verborgen wird und wie man Spiegelungen einzuschätzen hat.

Diese Assoziationen, die allein der Raum vorgibt, nutze ich in dem Bild „Gefahren“, in dem ich mich mit den Veränderungen des Klimas auseinandersetze.

Das Geschehen des Bildinhaltes wird bestimmt durch Einblicke und Ausblicke, Abdeckung und Transparenz, Wechselspiele zwischen Vorder- und Hintergrund, innen und außen, Nähe und Ferne.

Die verwendeten Bildsymbole stehen für die Elemente Luft, Wasser, Erde und deren menschliche Eingriffe in das Gleichgewicht.

Dieses illusionistische Aufbrechen der Bildfläche wird mich sicherlich noch weiter beschäftigen und mich zu neuen Arbeiten inspirieren.

HANS-JÜRGEN GABRIEL  
November 2007



Weitere Informationen zur Biografie, zu Veröffentlichungen und zu den Ausstellungsverzeichnissen unter [www.G-A-B-R-I-E-L.de](http://www.G-A-B-R-I-E-L.de)