

# COINCIDENTIA. Beiheft 5

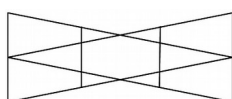


# COINCIDENTIA

Beiheft 5

Bildung gestalten  
Akademische Aufgaben der Gegenwart

herausgegeben von Silja Graupe und Harald Schwaetzer  
zur Eröffnung der Cusanus Hochschule



Kueser Akademie  
Bernkastel-Kues 2015

 **Aschendorff**  
Verlag

„Coincidentia. Zeitschrift für europäische Geistesgeschichte“ ist eine interdisziplinäre wissenschaftliche Zeitschrift. Sie hat sich das Ziel gesetzt, im Sinne des Denkens des Nikolaus von Kues das kulturelle und spirituelle Erbe Europas zu klären, weiterzugeben und für die Gegenwart mit dem Bemühen fruchtbar zu machen, Fragestellungen von übergeordneter Bedeutung für Kultur, Wissenschaft, Kunst, Wirtschaft, Politik und Gesellschaft zu erarbeiten und Ideen für Handlungsperspektiven zu entwickeln.

Die Grafik auf dem Umschlag geht zurück auf die Figura Paradigmatica des Nikolaus von Kues im Codex Cusanus 218 (fol. 58 recto) des St. Nikolaus-Hospitals/Cusanusstifts, Bernkastel-Kues.

## Zeitschrift der Kueser Akademie für Europäische Geistesgeschichte

Unter Mitwirkung von Gianluca Cuzzo (Turin), Claudia D'Amico (Buenos Aires), Mechthild Dreyer (Mainz), Agnieszka Kijewska (Lublin), Johann Kreuzer (Oldenburg), Armin Owzar (Paris), Klaus Reinhardt † (Trier), Claus-Artur Scheier (Braunschweig), Guy van Kerckhoven (Brüssel), Marie-Anne Vannier (Metz), Iris Wikström (Turku/Åbo), Kazuhiko Yamaki (Tokyo), Paul Ziche (Utrecht)

herausgegeben von Wolfgang Christian Schneider (Geschäftsführung),  
mit Inigo Bocken, Harald Schwaetzer, Henrieke Stahl, Martin Thomé

Redaktion: Kirstin Zeyer

redaktion@coincidentia.de • [www.coincidentia.de](http://www.coincidentia.de)

Verlag: Aschendorff GmbH & Co.KG.

ISSN 2194-542X



© Kueser Akademie für Europäische Geistesgeschichte e.V.

Gestade 6 • 54470 Bernkastel-Kues

[info@kueser-akademie.de](mailto:info@kueser-akademie.de) • [www.kueser-akademie.de](http://www.kueser-akademie.de)

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Herausgebers reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

# INHALTSVERZEICHNIS

	Seite
Vorwort .....	7
<i>Silja Graupe / Harald Schwaetzer</i>	
Bildung gestalten. Akademische Aufgaben der Gegenwart .....	9
<i>Silja Graupe / Harald Schwaetzer</i>	
„Bildung“ – was ist das? .....	15
<i>Martin Thomé</i>	
„Bildung“ – Bemerkungen zu Geschichte und Aufgabe einer Idee .....	27
<i>Tilman Borsche</i>	
Besonnene Freiheit .....	39
<i>Harald Schwaetzer</i>	
Kreativität und Bildung .....	53
<i>Karl-Heinz Brodbeck</i>	
Die Erwägung des Entschlusses. Fragendes Denken – Fragendes Handeln .....	75
<i>Harald Schwaetzer</i>	
Zersetzung von Bildung: Ökonomismus als Entwurzelung und Steuerung. Ein Essay .....	101
<i>Jochen Krautz</i>	

Mathematik und Bildung – Randnotizen zu einem klassischen Thema .....	139
<i>Gregor Nickel</i>	
Mensch und Natur in der Antike .....	163
<i>Wolfgang Christian Schneider</i>	
Nachhaltigkeit, Bildung und Philosophie: eine obligatorische Trias im cusanischen Geist .....	183
<i>Jürgen H. Franz</i>	
Verantwortungsbewusstes Unternehmertum und die Aufgaben der Bildung Das Beispiel der Cusanus Hochschule.....	205
<i>Silja Graupe</i>	
Freie Bildung und ihre Ermöglichung – Das Beispiel der Cusanus Hochschule .....	225
<i>Silja Graupe</i>	

## VORWORT

Am 17. Oktober 2015 beginnt die Cusanus Hochschule offiziell ihren Lehrbetrieb. Gestiftet wurde die Hochschule, die eine der wenigen freien akademischen Selbstgründungen in Deutschland darstellt, am 12. Februar 2014 von einer Gruppe von Akademikerinnen und Akademikern, Studierenden und Bürgerinnen und Bürgern. Ihre staatliche Anerkennung und ihre Gründung fallen in den Mai 2015.

Die Intention der Hochschulgründung liegt in der Einsicht, dass akademische Institutionen mehr denn je gefährdet sind, keinen Raum für bestimmte und bei Zugrundelegung eines humanistischen Menschenbildes – das Wort durchaus in einem weitem Sinne genommen – unverzichtbare Formen der Bildung bieten zu können.

So ist die Entwicklung der Cusanus Hochschule stets von einer kritischen Reflexion einer zeitgemäßen Auffassung von Bildung begleitet gewesen und muss es ihrem eigenen Verständnis nach sein. Gegenstand dieser Reflexion ist die Frage, wie ein Ort, eine „Werkstätte neuen philosophischen und ökonomischen Denkens und Handelns“, insbesondere in der Landschaft der akademischen Bildung als sich selbst gestaltend-entwickelnder zu existieren vermag. Da die Cusanus Hochschule als Institution sowie die Gemeinschaft und die Individuen in ihr einen solchen Bildungsprozess durchlaufen, bedarf es dieser produktiv-schöpferischen Reflexion.

Beispiel derselben möchte anlässlich der offiziellen Eröffnung des Lehrbetriebs der vorliegende Band sein. Seine Beiträge von Mitgliedern der akademischen Gründungsinitiative richten sich an die Cusanus Hochschule selbst, aber auch an ihr gesellschaftliches Umfeld. Bewusst variieren sie in Art, Stil und Inhalt, denken aus verschiedenen Perspektiven, aber in Dankbarkeit an einem gemeinsamen Grundverständnis von Bildung gestaltend.

Ein besonderer Dank geht an Dr. Lydia Fechner, welche Redaktion und Lektorat dieses Bandes übernommen hat.

Bernkastel-Kues, 29. September 2015  
Silja Graupe und Harald Schwaetzer





## BILDUNG GESTALTEN. AKADEMISCHE AUFGABEN DER GEGENWART

*Silja Graupe / Harald Schwaetzer*

Eine Hochschule zu gründen kann aus unterschiedlichen Motiven und mit unterschiedlichen Zielsetzungen geschehen. Die Cusanus Hochschule ist aus dem Anliegen heraus gegründet, dass in ihr Bildung leben und der sich bildende Mensch frei und zugleich verantwortungsbewusst sich entwickeln kann, und das ist auch zugleich ihr Ziel. Insofern versteht sie es als ihre akademische Aufgabe, Bildung selbst in einem reflektierten Prozess zu gestalten.

Ein solcher Ansatz verlangt von uns, dass wir beschreiben, was Bildung im oben formulierten Satz meint, so genau wir es vermögen. Dabei stoßen wir schon an einen Punkt der eigenen Formulierung: „Beschreiben“ hieß es im vorigen Satz, nicht definieren. Kant bemerkt in der *Kritik der reinen Vernunft* (B 755):

„Definiren soll, wie es der Ausdruck selbst giebt, eigentlich nur so viel bedeuten, als den ausführlichen Begriff eines Dinges innerhalb seiner Grenzen ursprünglich darstellen. Nach einer solchen Forderung kann ein empirischer Begriff gar nicht definit, sondern nur explicirt werden.“

In diesem Sinne kann Bildung ebenso wenig definiert werden wie ihre Inhalte. So gerät also gleich der erste Anlauf dessen, um was es uns geht, insofern ins Stocken, als er uns rückwärts auf die von uns gesetzten Voraussetzungen verweist und ihre Explikation (im Sinne des obigen Zitats von Kant) verlangt. Die Methode, nach vorwärts wie nach rückwärts in fragender Weise zu „expliciren“, ist als „Fragendes Denken“ in Kues etabliert und ihrerseits beschrieben.<sup>1</sup> Der Essay von Martin Thomé wird den Band mit einigen beispielhaften und hinführenden Suchgesten eröffnen.

Der Schwierigkeit zu explizieren entkäme man, wenn man Bildung nicht als empirischen Begriff verstünde, also behauptete, er stamme nicht aus der Erfahrungswelt. Dann ließe er sich definieren,

---

<sup>1</sup> Vgl. dazu die diesem fünften Beiheft der *Coincidentia* vorangehenden Bände, insbesondere Band 2: „Bildung und Fragendes Denken“.

in einer Theorie entfalten und auf Erfahrung anwenden, ohne an ihr geprüft oder korrigiert zu werden. Versucht man, Bildung zu regeln, abstrakt zu strukturieren, vergleichbar zu machen, von außen zu steuern etc., so wird man auf solche ‚definierten Standards‘ zurückgreifen müssen. In den letzten beiden Jahrzehnten ist die akademische Bildung, und selbstverständlich nicht nur sie, von solchen Formen des Messens und Definierens geradezu ‚umgekrempelt‘ worden. Dabei müssen wir uns bewusst bleiben, dass jener so zugreifende und abstrakt-steuernde Bildungsbegriff von einem anderen, der ein humanistischer heißen mag, sehr deutlich geschieden ist. Der Beitrag von Tilman Borsche widmet sich dieser weder trivialen noch einfachen Unterscheidung und der Beziehung beider.

Nun ist gleich hinzuzufügen, dass diese Bemerkung keineswegs eine Ablehnung der Theorie bedeuten soll und gerade keineswegs ein Ja zu dem, was gegenwärtig unter dem Label ‚empirische Bildungsforschung‘ betrieben wird. Bei näherem Hinsehen auf diesen Bereich stellt sich heraus, dass es im Wesentlichen nur die qualitativen Untersuchungen sind, welche ihren Zugang zur Erfahrung reflektieren. In den quantitativen Studien, welche innerhalb der empirischen Bildungsforschung bei weitem den größten Raum einnehmen, werden Rahmengrößen und Voraussetzungen nicht reflektiert, sondern einfach als gesetzt unhinterfragt übernommen. Anders gesagt: das Maß von Bildung ist schon als gegeben vorausgesetzt. Nikolaus von Kues betont (im Rückgriff auf Denker wie Albertus Magnus), dass das lateinische Wort für „Geist“, „mens“, mit „mensurare“, deutsch: „messen“ zusammenhänge. Ihm ist es wichtig, dass der Geist selbst sein eigenes Maß ist, und Selbstreflexion auch immer Bedenken und Neuausrichten des Maßes ist. Gerade für eine humanistische Bildung ist eine solche Selbst- und Maßreflexion unverzichtbar.

So gewendet, kann Denken selbst eine Erfahrung werden, und dabei handelt es sich im eminenten Sinne um eine Bildungserfahrung, weil gerade sie es erlaubt, anders zu werden, also in einem offen gemeinten Sinne sich zu entwickeln in der jeweiligen Offenlegung und Befragung des Maßstabes.

Schon diese zweite Bemerkung wirft mehr Fragen auf, als in der Einleitung beantwortet werden können und sollen: Wer entwickelt

sich, wie, mit welchen Grenzen? Wir sind es gewohnt, Entwicklung auf ein einzelnes Individuum hin zu denken. Doch ist dieses notwendig so? Seit dem frühen 20. Jahrhundert kennen wir auch die Frage von „Ich und Du“ (Buber). Doch sie löst, wie schon Heinrich Barth festgehalten hat, nicht das ganze Problem einer ‚Koexistenz‘. ‚Wir‘ ist etwas anderes als ‚Ich und Du‘. Bezogen auf die hier vorliegenden Fragen schließt sich ein weiterer Komplex an: Offensichtlich ist mit dem ‚Wir‘ auch noch nicht erfasst, was als ‚Institution‘ bezeichnet ist, geschweige denn das, was ‚institutionelle Rahmenbedingungen‘ sind. In welchem Sinne kann bei ihr von ‚Entwicklung‘ gesprochen werden? Schließlich: Was heißt eigentlich Entwicklung (offen, linear, dynamisch, zielgerichtet oder wie auch immer)? Wie steht Entwicklung zur Reifung? Wie man auf diese Fragen antworten wird, es ist jedenfalls einsichtig, dass Antworten, die aus einem humanistischen Geiste stammen, die Freiheit von Bildung als Voraussetzung in Anschlag bringen werden. Der erste Beitrag von Harald Schwaetzer in diesem Band geht von Fichte her dieser Perspektive nach. Ebenso evident ist, dass in einem solchen Verständnis Kreativität und Bildung zusammenhängen, eine Verbindung, die Karl-Heinz Brodbeck untersucht.

Schauen wir auf den Satz, dass Denken Bildungserfahrung werden kann, dann stellen wir fest, dass er dort, wo er tatsächlich Erfahrung wird, einen Kontext hat: Er steht im Raume der Geschichte und der Gesellschaft. Selbstverständlich deutet sich auch hier wieder in beide Richtungen ein weiter Ausgriff an, und auch dafür gilt analog jenes Diktum Heraklits, dass man der Seele Grenzen nicht findet, so weit man auch wandert, weil sie so tiefen Logos hat. Doch bietet sich auch hier zunächst wiederum an, auf eine Voraussetzung einer solchen Überlegung zu blicken. Denken als Erfahrung, im strengen Sinne verstanden, behauptet offenbar die Einheit von Denken und Handeln, und nicht nur eine Bezogenheit von Theorie und Praxis. Harald Schwaetzers zweiter Beitrag geht dieser Problemstellung nach.

Die Reflexion auf eine Erfahrung des Denkens in Geschichte und Gesellschaft bietet aber auch eine weitere, für die Gegenwart nicht abzuweisende Aufgabe. Denn jede Erfahrung von Denken stößt

unweigerlich auf dasjenige, was wir inzwischen gewohnt sind, die Ökonomisierung von Bildung zu nennen. Ein ganz entscheidender Punkt in dem, was die Initiatoren der Cusanus Hochschule bewegt, ist dabei die Berücksichtigung desjenigen Blickpunkts, welchen Jochen Krautz in seinem Beitrag die „Akteursperspektive“ nennt. Kritiken an PISA und Bologna, Diskurse darüber gibt es sehr scharfsinnige, und die Problemlage ist von vielen Seiten aus beleuchtet. Angesichts eines solchen Befundes diskutiert Krautz die These, dass „der überall sichtbare Bildungsabbau durch bekannte Phänomene wie PISA-Test und Bologna-Reform nicht ‚perverser Effekt‘ an sich gut gemeinter Reformen ist, sondern deren eigentliche Intention“. Eine Hochschule, die inhaltlich einen klassisch humanistischen Bildungsbegriff vertritt, muss sich darüber im Klaren sein, dass sie damit auch eine bildungspolitische Position auf einem von anderen Interessen dominierten Terrain vertritt.

Einen exemplarischen Fall, der dichter an der fachlichen Realität der Cusanus Hochschule ist, als man auf den ersten Blick denken mag, stellt Gregor Nickel vor: Er unterzieht den PISA-Test im Bereich Mathematik einer Kritik, greift dann auf das platonische Konzept der Mathematik zurück und zeigt, dass Mathematik unlöslich mit Ethik und Politik verbunden ist, um abschließend zu reflektieren, was dieses für ein gegenwärtiges Bildungsverständnis bedeutet.

Als ein weiteres Beispiel dafür, Fragestellungen aus einer Reflexion der Geistesgeschichte und ihrer Reformulierung zu gewinnen, greift Wolfgang Christian Schneider ebenfalls die Antike auf, um zu zeigen, dass deren Überlegungen und Einsichten uns auf Quellen verweisen, von denen her unsere gegenwärtigen Probleme (Umwelt, Klima etc.) grundsätzlich gedacht und neu angegangen werden können.

Damit zieht sich der Befund bereits von der Natur in die Wirtschaft selbst. Eine systematische Schnittstelle zwischen beiden ist dabei ein Diskurs, der unter der Bezeichnung der Nachhaltigkeit geführt wird. Jürgen H. Franz unternimmt es in seinem Beitrag, diesen vielgewendeten Begriff durch den Bezug auf Bildung grundsätzlich neu zu fassen und zu fundieren.

Schließlich ist es eine der ganz wesentlichen Fragen, die zu bewegen sind, wie sich die Dynamik humanistischer Bildung in ver-

schiedenen Gesellschaftsbereichen zu entfalten vermag und was dort ihre Aufgaben und Bedeutungen sowie ihre konkreten Formen in der Gegenwart sein können. Im Hinblick auf ein heutzutage dringend benötigtes verantwortungsbewusstes Unternehmertum macht Silja Graupe am Beispiel der Cusanus Hochschule deutlich, wie Bildungsinstitutionen sich konkret gesellschaftlichen Aufgaben stellen können. Dabei versucht sie Sprache zu geben für die Wechselbeziehung von gutem Handwerk und guter Bildung und zu zeigen, dass die Einheit von Denken und Handeln zugleich gesellschaftlich gedacht werden muss, um sie wesentlich zu ‚exhaurieren‘.

Der letzte Beitrag, auch von Silja Graupe, thematisiert ebenfalls am Beispiel der Cusanus Hochschule, wie Bildungsinstitutionen und Gesellschaft neu zusammenwirken müssen, damit Bildung sich tatsächlich in einem persönlichkeitsbildenden und weltgestaltenden Sinne entfalten kann. Dabei wird deutlich, dass es einerseits freier Formen der Finanzierung und andererseits des offenen Dialogs von Wissenschaft und Gesellschaft braucht, der sich jenseits anonymer Steuerungsmechanismen und geldförmiger Anreize entfaltet.

Alle Autoren des vorliegenden Bandes sind auf unterschiedliche Weise am Aufbau der Cusanus Hochschule beteiligt. In diesem Sinne spiegeln die nachfolgenden Seiten also jene Vielfalt an Positionen und Schwerpunktsetzungen und Perspektiven wider, aus denen heraus ein neuer Ort akademischer Bildung zu entstehen vermag und der zugleich dazu angelegt ist, dieser Vielfalt einen freiheitlichen Raum der Entwicklung zu bieten. Zugleich zeigen die folgenden Beiträge auch, innerhalb welcher gemeinsamen Grenzen die Initiatoren der Cusanus Hochschule, um das Zitat von Kant vom Beginn aufzugreifen, den Begriff der Bildung zu bestimmen suchen. Was sie dabei wohl eint, ist die Überzeugung, dass diese Grenzen stets offen durchlässig sein müssen, da sie notwendig auf die Bildungserfahrung und die Freiheit der sich Bildenden maßvoll bezogen sind. Diese Grenzen selbst immer wieder neu zu bestimmen und zu gestalten ist Aufgabe der Bildung selbst.



## „BILDUNG“ – WAS IST DAS?

*Martin Thomé*

Konfuzius sprach: „Lernen ohne zu denken – das ist nutzlos,  
Denken, ohne etwas gelernt zu haben – das ist verderblich.“  
Konfuzius, Gespräche II,15

Ich habe lange darüber nachgedacht, wie ich diesen Beitrag gestalten solle. Und ich war eine Weile in der Versuchung, ein Vexierspiel mit verschiedenen Deutungen des Bildungsbegriffs zu unternehmen: Genauer gesagt mit zwei konträren Bestimmungen des Begriffs, die allenthalben zu finden und für die hinreichend viele Belege in der derzeitigen Bildungsdiskussion anzutreffen sind. Ich meine die Vorstellung von Bildung als Persönlichkeits-Bildung im durchaus humanistischen Sinne einerseits und die Vorstellung von Bildung als lebenslanger Herausforderung zum Erwerb nützlicher und notwendiger Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen andererseits.<sup>1</sup> Schon in dieser Phase des Spiels könnte man Punkte machen, indem man sich auf eine Seite schlägt und die andere als die „uneigentliche“, die minderwertige oder die defizitäre abqualifiziert. So etwas lässt sich leicht machen und – das ist das Amüsante an diesem Spiel – sowohl für die eine wie die andere Position durchexerzieren. Schon an dieser Stelle des Spiels also könnte man zeigen, dass man mit den richtigen rhetorischen Kniffen, den nötigen Kenntnissen und dem notwendigen Maß an herbeiziehbaren Autoritäten und Argumentationsgebirgen – also mit der richtigen „Bildung“ – jeder gewünschten Position zum „Sieg“ verhelfen kann.

Aber man kann ja spielend noch weiter gehen – denn wenn man sich einen Augenblick auf dieses Spiel mit den beiden Varianten einlässt, dann wird deutlich, dass beide Deutungen einander durch-

---

<sup>1</sup> Vgl. zu diesem Unterschied den Beitrag von Tilman Borsche in diesem Band.

aus nicht kontradiktorisch gegenüberstehen, sondern vielfach ineinander verschränkt sind und aufeinander bezogen werden können. So schnell die beiden Sorten von Bildung also bezeichnet sind, so wenig schnell geht ihre genauere Bestimmung und Abgrenzung im Sinne der Gewinnung von Klarheit und Position. Und es wäre in der Tat über die erste Spielphase hinaus durchaus reizvoll gewesen, in einer zweiten über diese Verschränkungen und Bezüge und gegenseitigen Abhängigkeiten einmal genauer nachzudenken und ihre Verästelungen nachzuzeichnen – bis die allgemeine Verwirrung einsetzt und der Wunsch nach einem Leuchtfeuer der Klarheit so laut wird, dass nahezu jede Positionsbestimmung dankend angenommen wird.

Das wäre dann wiederum eine gute Gelegenheit, „Bildung“ zu demonstrieren und akademische Gelehrsamkeit mit didaktischem Knowhow zu verbinden, auf dass beim Leser ein Lerneffekt dabei entsteht, nebst einer gesteigerten Bewunderung für das stupende Wissen und das pädagogische Geschick des Autors (und in der Tat ist es ja so, dass jemand, der solches kann, gerne und oft als besonders „gebildet“ bezeichnet wird).

Zu diesem doppelten Spiel gehört nebenbei dann auch das, was ich getan habe: Nämlich das Ganze gut vorzubereiten und in ausgefeilter Rede aufzusetzen – denn der gebildete Mensch erweist sich ja *coram publico* auch daran, dass er nicht einfach so spricht, sondern seine Worte mit Bedacht wählt und quasi „wie gedruckt“ formulieren kann.

Dann aber dachte ich mir: Wer so etwas unbedingt will, der kann sich die diversen Bildungsbegriffe und die akademische Gelehrsamkeit ja anlesen, sie sind breit und gut dokumentiert, und es gehört ja auch zur Bildung, wenn man derlei Prolegomena mit Anstand erledigt hat – ein Grundkurs in Bildung sozusagen, den man absolviert haben sollte, wenn man sich anschickt, ernsthaft über Bildung zu reden und zu debattieren.

So habe ich mich dann entschlossen, diese Prolegomena gleich wegzulassen, als bekannt vorauszusetzen und direkt an der Stelle einzusteigen, wo die Verwirrung schon da ist und alles bisher Gesagte als bekannt und nicht weiter zu erörtern vorauszusetzen. Ich



erlaube mir also das Hinter-mir-Lassen aller akademischen Explikationen und Vorspiele von Bildung – die, wie schon gesagt, immerhin zum Bestand an Kenntnissen gehören, wenn man über Bildung zu reden sich anschickt und die ja unter bestimmten Umständen auch durchaus interessant, tages- und talkshowfüllend sein können sowie der Sicherstellung einer bestimmten eigenen Position und dem Erwerb einer Eindeutigkeit und des guten Gefühls, auf der sicheren Seite zu sein und zu den Guten zu gehören, dienlich.

Da aber vorliegende Zeitschrift ebenso wie die Kueser Akademie für Europäische Geistesgeschichte und endlich auch die Cusanus Hochschule einem dialogischen Verständnis von Bildung sich verschrieben haben, und da für mich Dialog nicht in der gegenseitigen Darstellung von Positionen besteht (das ist meiner Auffassung nach eher Diskussion, Debatte oder Diskurs), sondern in der Eröffnung eines Frageraums, in dem man sich dann gemeinsam bewegen kann, steige ich ein mit einer Frage.

Und zwar mit der Frage, die sich stellt, wenn man die diversen Vorstellungen von Bildung durchmessen und sich ein Gesamtbild gemacht hat. Und die Frage, die dann im Raum steht, ist eigentlich wieder die Ursprungsfrage, von der jedes Bildungsverständnis seinen Ausgang nimmt und die doch in der Diskussion um die Inhalte, die Begriffe und Füllungen der Begriffe nicht mehr gestellt wird:

### *Was ist Bildung?*

Jeder scheint es zu wissen, weil alle darüber reden und dazu mitreden.

Bei Wilhelm Busch ist es der Dorflehrer, der im Kreis der Honoratioren sagt: „Wo wären wir, ach ja, ach ja, wär nicht die rechte Bildung da“, und Dietrich Schwanitz hat es lapidar in einem Buch gefasst: *Bildung – alles, was man wissen muss*. Oder Konfuzius: „Man kann dem Volk wohl Gehorsam befehlen, aber keine Bildung“. Oder Sokrates: „Oida hoti ouk oida – ich weiß, dass ich nicht weiß“.

## Was ist Bildung?

Ich weiß es auch nicht. Und je länger ich darüber nachdenke, desto fraglicher, frag-würdiger wird es mir.

Ist das nun Bildung, wenn ich Busch oder Schwanitz oder Konfuzius zitieren kann oder Sokrates notfalls auch auf Altgriechisch? Die habe ich zwar alle einmal gelesen und viele andere auch, aber zunächst ist das alles ja nur ein Bestand an Wissen, den ich angesammelt habe und der gegebenenfalls in seiner Fülle beeindrucken kann.

Ist Bildung also die Summe dessen, was ich weiß? Schwanitz jedenfalls ist davon mehr oder weniger überzeugt und zählt dazu nebenbei auch noch die Kunst, mit wenig Wissen, mit Halb- und Viertelswissen eine Gesprächsrunde so zu beeindrucken, dass man besonders gut dasteht und am besten wegkommt. *Ist Bildung eine Gedächtnisleistung?*

Oder ist Bildung das, was ich hier gerade vor dem Leser ausbreite – ein Teppich von miteinander auf eine mal amüsante, mal tiefgründige, mal vielleicht auch erkenntnisfördernde Weise miteinander verbundener Kenntnisse, die es mir ermöglichen, auf eine unbekannte Situation immer noch angemessen und konstruktiv zu reagieren? Das wäre schon mehr als nur Wissen, das wäre Verstehen, das wäre Einsicht in die Zusammenhänge von Wissen, aber auch von Erwartungen, von Zielen und von Meinungen. Also die Fähigkeit, Gewusstes zusammenzudenken und zusammenzuführen zu etwas Neuem, etwas Erhellendem.

Ist Bildung also das, was ich aus meinem Wissen mache, wie ich es kompiliere, wie ich es sortiere und nutzbringend anwende? *Ist Bildung eine Verstandesleistung?*

Oder ist Bildung noch etwas anderes – hat sie am Ende mehr mit mir selbst als Person zu tun und weniger mit dem, was mein Gedächtnis und mein Verstand hergeben? Was ist das – ein gebildeter Mensch? Ist die Frage nach Bildung am Ende die Frage nach dem Menschen, nach dem, was ihn in seinem Kern ausmacht und formt? *Ist Bildung eine (Lebens-)Gestaltungs-Leistung? Oder umgekehrt: Eine Lebens-(Gestaltungs-)Leistung?*

Bildung als Lebens-Gestaltungs-Leistung:

Das kann bedeuten, dass Bildung eine Sache ist, die mit dem ganzen Leben zu tun hat und ebenso lang dauert: Die Frage lautet dann: Was mache ich aus meinem Leben, was für eine Gestalt nimmt mein Leben an, welche Gestalt erhält es, welche gebe ich ihm?

Das kann auch bedeuten, dass Bildung eine Frage der Lebenskunst ist, also eine Frage des Wie: Wie gestalte ich mein Leben, wie führe ich es, auf welche Weise lebe ich?

Den *ersten Frageansatz* kann man wohl mit dem Begriff der *Fertigkeit* umschreiben: Das, was ich weiß, was ich kann, was mir in bestimmten Situationen jeweils zu Gebote steht.

Den *zweiten Frageansatz* kann man mit dem Begriff der *Kompetenz* umschreiben, der gegenwärtig in aller Munde ist, wenn über Bildung diskutiert wird: Das Verstehen der Zusammenhänge des Wissens, das Verstehen der richtigen und nutzbringenden Anwendung von Kenntnissen, indem sie zur Problemlösung geschickt kombiniert und kompiliert werden.

Den *dritten Frageansatz* möchte ich mit dem Begriff der *Fähigkeit* umschreiben: Der Gestaltungs-Fähigkeit, der Bildungs-Fähigkeit des Selbst. Was heißt das?

Fertigkeit bedeutet, *etwas zu können*. Kompetenz bedeutet, Können – also Fertigkeiten – *kombinieren zu können*, sie in einem sinnvollen Zusammenhang verbinden zu können. Fähigkeit bedeutet, Können zu erwerben und damit die Bedeutung von Können zu verstehen. Bei Fähigkeit handelt es sich also um eine Metaebene, um ein Können besonderer Art: Um das *Können des Könnens*.

Um das zu erläutern, ist ein Rückgriff auf Nicolaus Cusanus angebracht, den Namensgeber und geistigen Patron der Cusanus Hochschule.

Ausgehend von der Frage nach der Besonderheit des Menschen als Geschöpf Gottes sagt Cusanus, dass der Mensch wie jedes Geschöpf bestimmte Fertigkeiten hat: Er kann dies und jenes, essen, malen, laufen, bauen, sprechen, denken – und er kann dazu etwas Besonderes, nämlich lernen. Und darin liegt das, was ihn vor allen Geschöpfen auszeichnet: Er hat hinter allen seinen Einzelfähigkeiten – den genannten Fertigkeiten nämlich – eine Grundfähigkeit:

die Fähigkeit zum Können. Der Mensch zeichnet sich für Cusanus gerade dadurch aus, dass er unabgeschlossen ist, dass seine Fähigkeiten offen sind und prinzipiell erweiterbar. Das Besondere des Menschen ist nach Cusanus also nicht eine bestimmte Fertigkeit, ein bestimmtes praktisches Können, das einen bestimmten Wissenserwerb oder eine bestimmte Leistungsfähigkeit sichert. Das Besondere des Menschen ist auch nicht eine bestimmte Kompetenz, die in einer gegebenen Situation die Zusammenhänge versteht und die nutzbringende Anwendung der erworbenen Fertigkeiten und Kenntnisse zu einer passenden Problemlösung zusammensetzt. Das Besondere des Menschen ist vielmehr eine unbestimmte Fähigkeit, die Tatsache, dass er überhaupt fähig ist, Fähigkeiten zu haben und sie zu gestalten. Das bedeutet: Das, was den Menschen auszeichnet, ist seine Unabgeschlossenheit, seine Uneindeutigkeit – und diese hat er nicht aus sich selbst, sie ist auch keine Funktion seiner biologischen oder sozialen Bedingtheiten, sondern eine ureigene Gabe, über die er nicht selbst verfügen kann und die er für sein Sich-zurecht-Finden in der Welt, für seine Orientierung und sein lebenslanges Lernen nutzen kann und muss. Die Grundhaltung, die hierfür notwendig ist, ist nicht die Haltung der Gewissheit, die sich auf erworbenes Wissen oder Können stützt, sondern die Fähigkeit, die richtigen Fragen zu stellen: diejenigen Fragen, die Orientierung stiften und das gesammelte Wissen nutzbar, sinnvoll einsetzbar machen, die dem Erwerb von Wissen eine Richtung und einen Sinn geben.

Was resultiert daraus, wenn man ein solches Verständnis von Bildung verfolgt? Einen Hinweis gibt das Wort selbst: In „Bildung“ steckt „Bild“ und im Wort „gebildet“ kann man das deutlich erkennen: *Gebildet ist jemand, der sich selbst zu einer bestimmten Gestalt herangebildet hat, der ein Bild von sich abgibt, der bildhaft deutlich macht, was lernen bedeutet und was es für einen Menschen bedeuten kann: Jemand, dem man bildlich ansieht und anmerkt, dass hier in einem langen und nicht endenden Prozess eine Persönlichkeit gebildet wurde und wird.*

Cusanus entwickelt im Zusammenhang mit der Frage nach der Gottebenbildlichkeit des Menschen den Gedanken, dass der

Mensch wie ein Spiegel sei, der das vollkommene Abbild Gottes (Christus) in sich wiederum abbilde, aber wegen seiner kontingenten Natur eben unvollkommen, verbogen, verzerrt, verunreinigt ist – und dass seine Aufgabe darin besteht, sich selbst zu einem immer klareren, reineren, unverzerrten Abbild dieses Urbildes zu formen. Die Aus-Bildung des Selbst als Bild: als Bild vom guten Menschsein, als Gestaltung des Selbst nach einem Bild von dem, was Menschsein ausmachen kann.

Die Frage nach dem Menschen ist die Frage nach dem Menschen-Bild. Und da kommt nun etwas ins Spiel, was in den üblichen Bildungsdiskursen meist unterbelichtet bleibt.

Wie wäre es, wenn man die Frage nach Bildung nicht als eine Frage nach einer Antwort begreifen würde, sondern als Frage selbst ernst nehmen würde: Bildung als Frage selbst, also als etwas, das den der Bildung Beflissenen in Frage stellt, ihn sich selbst zur Frage macht?

In der Bildungsdiskussion gibt es den allgegenwärtigen Topos vom „lebenslangen Lernen“. Er bedeutet zumeist, dass man, um in der Welt bestehen zu können, nicht nachlassen darf, Neues zu lernen, sich weiterzubilden, weil man sonst sehr bald abgehängt wird und im Konkurrenzkampf um die erfolgreichsten Plätze schnell ins Hintertreffen gerät. Das gilt für den Handwerker, der immer auf dem neuesten Stand der verwendeten Verfahren sein muss, ebenso wie für den Manager, der keine Fortbildung in Führungskompetenz, Rechnungswesen, Marketing, Gruppendynamik oder Strategieentwicklung auslassen sollte, weil er sonst ganz schnell nicht mehr mitreden kann und von den anderen mit den jeweils neuesten Methoden, Tricks, Steuerungs- oder Verhandlungstechniken ausgestochen werden kann.

Ist es das?

Lebenslanges Lernen – das ist nur dann interessant und sinnvoll, das funktioniert nur dann, wenn man ein Leben lang vor allem eines hat: Fragen. Von Eugene Ionesco stammt der Satz: „Ce n’est pas la réponse qui éclaire, c’est la question“ – Nicht die Antwort gibt Aufschluss, sondern die Frage. Auf unser Thema gewendet bedeutet dies: Am Anfang der Fähigkeit, einzelne Fähigkeiten auszubilden und zu perfektionieren, steht nicht eine Gewissheit, sondern

eine Frage. Die Frage nämlich, was ich tun soll und was gut für mich und die anderen ist, was ich können muss und woran ich mich orientieren kann und soll. Die Frage also nach dem, was meinem Handeln und meinem Können eigentlich Sinn und Richtung, Gestalt und Kontur gibt. Die Fähigkeit zur Fähigkeit ist, so gesehen, ambivalent. Denn sie kann sehr wohl auch in die Ausbildung von Kompetenzen münden, die schädlich sind, die bei mir und anderen Schaden anrichten, die destruktiv und kontraproduktiv sind. Aber gerade hier wird es wichtig, an diese Grund-Fähigkeit die richtigen Fragen zu stellen.

Entscheidend für das Lernen der Zukunft dürfte vor allem die Frage werden, wozu Lernen eigentlich gut ist. Das soll heißen: Auch wenn wir vieles wissen und noch mehr wissen werden über den Erwerb von Wissen – was nützt uns das alles, wenn wir dabei nicht zugleich auch wissen bzw. lernen, was zu wissen sinnvoll ist? Und diese Frage bezieht sich nicht nur auf die „technische“ Seite des Wissens und Lernens, auf das also, was in Hinsicht auf die Verwendbarkeit von konkretem Wissen in praktischen Lebenszusammenhängen, in Schule und Beruf, auf die Beherrschung einer weitgehend technisch-naturwissenschaftlich geprägten Welt zu wissen notwendig, nützlich und zielführend ist. Diese Frage bezieht sich zugleich auf das, was man als „Orientierungsfähigkeit“ bezeichnen könnte und was über das rein praktisch verwendbare Sach-, Fakten- und Verwendungswissen hinausgeht. Wie gewinnen Menschen Orientierung in der Unübersichtlichkeit, die eher noch komplexer wird und die damit erst recht zukunftsweisender Entscheidungen harret?

Hier legt sich nun eine Parallelisierung nahe, die bisher noch nicht angesprochen wurde. Denn wenn sich die drei Dimensionen von Bildung – Fertigkeit, Kompetenz, Fähigkeit – so darstellen, wie oben dargelegt, dann stellt sich mit der Frage nach dem Wie der Orientierungsfindung auch die Frage nach dem Wo: Wo geschehen diese drei Dimensionen in besonderem Maße, so dass aus ihnen ein gangbarer und lebenslang begehbarer Weg der Orientierungsfindung wird?

Gehen wir davon aus, dass der Erwerb von Fertigkeiten die Basis bildet, ohne die es mit Bildung nichts werden kann, dann gehören

dazu sicher die Grundfertigkeiten, die wir auch als basale Kulturtechniken bezeichnen können: Lesen, Schreiben, Rechnen usw. Deren Vermittlung, deren Erwerb fängt schon sehr früh an und ist traditionellerweise an die Zeit der Grundschule geknüpft. Erst mit diesen Fertigkeiten kann dann Zusammenhangswissen erworben werden, da zu dessen Erwerb immer zugleich schon seine Strukturierung und Systematisierung gehört. Sie ist auf die Beherrschung der Grundfertigkeiten angewiesen. Wer Multiplikation und Division nicht beherrscht, wird auch keine Funktion diskutieren lernen, und wer den Unterschied zwischen Haupt- und Nebensatz nicht kennt, wird auch keine *Buddenbrooks* lesen lernen. Die fortschreitende Verknüpfung von Einzelkenntnissen zu Zusammenhängen und damit zu dem, was weiter oben als „Kompetenz“ im Sinne von Zusammenhangswissen beschrieben wurde, liegt klassischerweise in der Phase der späteren Schulzeit („klassischerweise“ darf hier durchaus einen Anklang an „klassische“ humanistische Schulbildung haben). Und folgerichtig wäre es dann, die Rolle der Hochschule, die genannte Fähigkeit – das Können-Können – herauszubilden. Mark Twain ist, so denke ich, schon auf der richtigen Spur, wenn er in seinem *Bummel durch Europa* das deutsche Bildungssystem dahingehend beschreibt, dass der Schüler mit dem Schulabschluss eigentlich alles kann und weiß, was er für das Leben braucht, und dass er dann als Student dem Gebäude des Wissens noch eine hübsche Mansarde anfügt, indem er irgendein Fach vertieft bearbeitet – ohne das, was er da lernt, wirklich zu brauchen – allein um des Könnens willen. Ohne nun eine kritische Diskussion Mark Twains anzuzetteln, kann man doch zumindest eines festhalten: An der (idealen) Hochschule entstehen (idealerweise) Fragen statt Antworten, und wer das Fragen dort nicht lernt, hat sein Studium verfehlt oder war zumindest nie Student.

Aber Vorsicht: Nicht jeder Studierende macht das in der rechten Weise. Nur allzu oft ist akademische Gelehrsamkeit nichts weiter als die Fortsetzung des Schulwissens mit anderen Mitteln. Und in solchen Fällen braucht es dann unter Umständen einen einfachen,

schlichten Löffelschnitzer,<sup>2</sup> der dem akademischen Gelehrten zeigt, wie man die richtigen Fragen findet, wie man recht zu fragen lernt.

Ich behaupte nun: Bildung hat in erster Linie damit zu tun, gute Fragen zu entdecken und zu stellen. Aus ihnen ergibt sich dann alles andere.

Es gibt Bildung als Sammlung von Wissen – Fertigkeiten – und als Sammlung von Wissen über den praktisch-kombinatorischen Umgang damit – Kompetenz.

Aber Bildung ist, wenn man das bisher Gesagte zusammenfasst, vor allem noch etwas anderes: *Bildung ist Haltung, ist habitus, ist Einübung ins richtige Fragen*. Dazu braucht es natürlich auch einen Bestand an Wissen und Kenntnissen, denn nach Goethe sieht man nur das, was man weiß; aber *gutes Fragen ist ein Prozess und keine Sammlung*, kein Besitz – und dafür ist alles Wissen nur ein Präludium, nur Prolegomena, die man braucht, um Frage-Zusammenhänge zu erkennen. Bildung im rechten Sinne braucht also neben der Übung in Wissen und Wissenserwerb und der Übung im Strukturieren des Wissens als Wichtigstes die *Übung im richtigen Fragen*, die durch Übung im Hören und Wahrnehmen geschieht – auf das, was das Begegnende mir zu sagen hat. Bildung hat als Grundhaltung also nicht die Neugier, sondern die Verhaltenheit und die Demut gegenüber dem Anderen.

Wen man das als Bildung versteht, landet man meiner Ansicht nach wieder bei dem, was oben schon gesagt wurde: Bildung als Fähigkeit zur Gestaltung – und zwar zunächst und zumeist als Gestaltung meiner selbst.

Bei Wilhelm Busch heißt es in den Geschichten von *Max und Moritz*:

„Also lautet ein Beschluss:  
Dass der Mensch was lernen muss.  
Nicht allein das Abc  
Bringt den Menschen in die Höh,  
Nicht allein im Schreiben, Lesen  
Übt sich ein vernünftig Wesen;  
Nicht allein in Rechnungssachen

---

<sup>2</sup> Cusanus, *Idiota de mente* (Der Laie über den Geist).



Soll der Mensch sich Mühe machen;  
Sondern auch der Weisheit Lehren  
Muss man mit Vergnügen hören.“

Wilhelm Busch legt hier den Finger auf einen Punkt, der vielleicht entscheidend ist für die Frage nach Bildung. Ein „vernünftig Wesen“ sucht eben nicht allein nach den verschiedenen Fertigkeiten wie Lesen, Rechnen usw., die für die Bewältigung des Alltags sicher sinnvoll und notwendig sind, sondern wird vor allem Vergnügen finden an der Weisheit. Die Weisheit aber ist seit alters her dasjenige, was uns lehrt zu unterscheiden: zwischen Gut und Böse, zwischen Wahrheit und Lüge, zwischen Zweck und Sinn.

Das hat mit Haltung zu tun, das hat mit Ethos zu tun – mit meiner Haltung mir selbst und den anderen gegenüber. Das hat mit Fraglichkeit zu tun und mit einer nicht beendbaren Aufgabe.

Bildung kann ich nicht haben, ich kann auch nicht gebildet sein. Ich kann nur dabei sein, zu bilden – mich und die Welt um mich herum in Richtung dessen, was sie sein könnten; mit allen Fragen, die sich daraus stellen, mit allem Scheitern, das sich daraus ergibt, und mit allem Hoffen, das daran geknüpft wird.

Die Frage nach Bildung ist meiner Ansicht nach nicht die Frage nach einem Ergebnis, einem *ergon*, sondern die Frage nach einem Geschehen, nach *energeia*: Nicht das Werk also, sondern das Am-Werke-Sein. Nicht das fertige Gebilde wäre es dann, worum es bei Bildung geht (auch nicht im Sinne eines langen, mühsamen, entbehrungsreichen oder sonstwie den Menschen letztlich mit seinem Ergebnis – der Vollendung wahren Menschseins oder dergleichen – adelnden Weg), sondern Menschsein als Geschehen der Bildhaftigkeit selbst, als Ereignis des Bildes, das sich jeweils so oder so anders und neu und immer fremd und fraglich enthüllt.

Es gibt Fragen, die haben keine Antwort, aber eine Geschichte. Bildung erzählt die Geschichte dieser Fragen und stimmt auf sie ein.



# **„BILDUNG“ – BEMERKUNGEN ZU GESCHICHTE UND AUFGABE EINER IDEE**

*Tilman Borsche*

## *1. Der Ort der Bildung in den gegenwärtigen Bildungsinstitutionen*

Der Begriff der Bildung wird im Deutschen heute in einem weiten allgemeinen und in einem engen spezifischen Sinn verwendet. In den Zusammensetzungen „Bildungsinstitutionen“ bzw. „Bildungssystem“, die im gegenwärtigen politischen Diskurs sehr verbreitet sind, ist Bildung sehr weit gefasst: Es hat eine ähnliche Bedeutung wie das englische Wort „education“. „Bildungsinstitutionen“ (oder „Bildungseinrichtungen“) nennt man alle Einrichtungen öffentlicher und privater Art, die im Englischen unter dem Begriff „educational institutions“ zusammengefasst werden. Dabei wird nicht nach Adressatenkreisen, Formen oder Inhalten unterschieden. Dieser sehr geläufige Begriff von Bildung ist heute nicht mein Hauptthema. Wenn im heutigen Bildungsdiskurs von der „Idee der Bildung“ gesprochen wird, ist ein engerer spezifischer Sinn von Bildung intendiert. Diese Bedeutung wird erst dann und nur dadurch relevant, dass in dem weiten Feld von Bildung qua education „Bildung“ in einem engeren Sinn abgegrenzt wird, und zwar

- (a) gegen „Erziehung“ einerseits und
- (b) gegen „Ausbildung“ andererseits.

Während im Deutschen „Erziehung“ nicht nur, aber vornehmlich die Entwicklung des Sozialverhaltens der Adressaten (behavioral training) betrifft und „Ausbildung“ die Entwicklung von deren beruflichen Fertigkeiten (professional training), hat „Bildung“ im engeren Sinn eine andere Aufgabe.

Die charakteristische deutsche Tradition der Rede von „Bildung“ im engeren Sinn als der Hauptaufgabe von „Bildung (education)“

im oben genannten weiten Sinn geht zurück auf dem deutschen Denker und Staatsmann Wilhelm von Humboldt (1767-1835).<sup>1</sup>

Humboldt hatte unter sehr zufälligen historischen Umständen im Jahr 1809 den Auftrag erhalten, die Bildungseinrichtungen des preußischen Staates von Grund auf neu zu organisieren, nachdem das Land durch die militärische Niederlage gegen die Truppen Napoleons im Jahr 1806 an den Rand des Untergangs gebracht worden war. Das Begriffspaar „Bildung“ vs. „Ausbildung“, das die Diskussion der vergangenen Jahrzehnte bei uns dominierte, gibt es für Humboldt noch nicht. Er unterscheidet in seinen amtlichen Schriften zwischen „allgemeiner Menschenbildung“ (später einfach „Bildung“) und „berufliche Bildung“ (später „Ausbildung“).

So viel einleitend zum Wortgebrauch.

Bildung im oben genannten weiten Sinn des Wortes (education) wird heute weltweit als ein entscheidender Schlüssel für die wirtschaftliche, kulturelle und soziale Entwicklung von Gesellschaften und Staaten anerkannt. Ihre nachhaltige Förderung gilt folglich als eine wesentliche Aufgabe für jeden Staat, jede Gesellschaft, aber ebenso für Familien und Individuen. Bildung in diesem weiten Sinn beginnt mit der Einübung zivilisatorischer Grundfertigkeiten wie Lesen, Schreiben und Rechnen und setzt sich in den entwickelten Ländern über viele Stufen fort bis zu den höchsten Formen des professionellen Trainings in allen erdenklichen handwerklich-technisch-künstlerischen Produktionsprozessen bzw. Dienstleistungsgewerben sowie in Promotions-, PostDoc- und anderen wissenschaftlichen Forschungsprogrammen. Dieses Netzwerk von Bildungseinrichtungen beschreibt einen umfassenden, hoch differenzierten *Ausbildungsprozess*. Aus der Sicht der Adressaten (der Lernenden) verheißt (Aus-)Bildung in diesem Sinn einen kontinuierlichen gesellschaftlichen Aufstieg; *deshalb* wird sie gesucht.

Weltweit ist zu beobachten, dass die Bildungssysteme immer komplexer werden, die Ausdifferenzierung und Spezialisierung der

---

<sup>1</sup> Die Begriffsgeschichte von „Bildung“ ist selbstverständlich viel komplexer. Vgl. für eine erste Annäherung E. Lichtenstein, Art. „Bildung“ in: *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd. 1, Basel 1971, Sp. 921-937.

Ausbildungsziele schreitet unaufhörlich voran. Für alles und alle wird gesorgt. Doch für Bildung (im o.g. engeren Sinn), so scheint es, bleibt in diesen Systemen kein Platz, und vor allem – für die, die das System durchlaufen dürfen, sollen, müssen – bleibt für Bildung keine Zeit.

Die Humboldt'sche Idee der Bildung und die auf ihr basierende Universitätsidee, die mit der Einrichtung einer Universität in Berlin im Jahr 1809 ein Stück weit realisiert werden konnte, wurde im 19. Jh. zu einem preußischen Exportschlager. In den öffentlichen Bildungsinstitutionen der Länder hat dieser Export unterschiedliche Gestalten angenommen. Lassen Sie mich exemplarisch kurz den Fall Japans schildern: Im Zuge der Öffnung des Landes für den Westen, die sich in Bildungsfragen vornehmlich an Deutschland orientierte, wurde in Japan ein eigener Ort, eine eigene Stufe für die „Bildung“ geschaffen. In der Ausbildungskarriere eines jungen Menschen gab es einen Zeitabschnitt für „Bildung“ im engeren Sinn. Sie wurde nach Abschluss der Oberschule und vor Beginn der professionellen Ausbildung in einer der zahlreichen Fachwissenschaften (Medizin, Jura, Wirtschaftswissenschaften etc.) bzw. in einem anderen, eher praxisorientierten Gewerbe absolviert. Nach westlichem Vorbild wurde diese Zwischenphase an der Universität platziert, nach amerikanischer Benennung waren dafür die zwei ersten Jahre des Bachelorstudiums vorgesehen. Dafür gab es eine eigene Abteilung oder Fakultät, die sog. Bildungsfakultät (liberal arts). – In dieser Funktion wird „Bildung“ im engeren Sinn verstanden als eine spezifische und klar lokalisierte Stufe im Ausbildungsgang junger Menschen.

Die Logik der Ausbildung dominiert den Aufbau von Bildungsinstitutionen weltweit. Diese Logik impliziert, auch wenn ggf. „Bildung“ im engeren Sinn in den Ausbildungsgang integriert werden soll, bestimmte Forderungen: Jede Ausbildung braucht ein Curriculum. Das heißt, sie braucht Studieninhalte, die benannt, geprüft und zertifiziert werden können. Doch welches wären die Studieninhalte der „Bildung“ im engeren Sinn? Häufig wurde, vereinfacht und verkürzt gesagt, der jeweilige nationale Kanon der „Allgemeinbildung“ des europäischen 19. Jahrhunderts als Grundlage der jewei-

ligen Bildungscurricula verwendet, so auch in der Bildungsfakultät japanischer Universitäten. Dieser Kanon sollte das vermitteln, was Humboldt „Menschenbildung“ genannt hatte und was später als „Allgemeinbildung“ bezeichnet wurde. Doch das ist ein europäisches und auch in Europa ein veraltetes Verständnis von Bildung. Dieser Kanon existiert nicht mehr, jedenfalls nicht mehr als ein einigermaßen klar umrissenes Ensemble kanonischer Ideen, Texte, Figuren und nicht mehr als ein Corpus von Wissen mit verbindlicher Geltung für alle „Gebildeten“.

Mit der Krise dieses Kanons aber ist die Bildungsidee selbst in die Krise geraten. Es hat mich nicht überrascht zu erfahren, dass die Zwischenstufe der Bildung an den japanischen Universitäten 1991 abgeschafft wurde, weil sie überflüssig zu sein schien. Wichtig ist die Begründung: Bildung, so als Beherrschung eines tradierten Kanons von Allgemeinbildung bzw. allgemeinem Wissen verstanden, kann nicht als ein notwendiger Baustein zum Aufbau einer bestimmten professionellen Karriere legitimiert werden, wie man es von nützlichen Ausbildungsgenständen erwartet. So verstanden muss Bildung als Zeitverschwendung in einem effizienz- und zielorientierten Ausbildungsgang erscheinen.

Nach dieser kritischen Einleitung kann ich nun die These formulieren, die ich im Folgenden vorstellen und erläutern möchte: Die (Humboldt'sche) Idee der Bildung wäre grundsätzlich missverstanden, wenn man sie an bestimmte Lehr- oder Lerngegenstände oder an einen besonderen Abschnitt im Ausbildungsgang junger Menschen binden und dort allein verorten wollte. Aus diesem doppelten Gefängnis muss man die Bildung befreien!

## 2. Die Humboldt'sche Idee der Bildung

(a) *Allgemeines*. – Ich sage nichts Neues, aber man kann es nicht oft genug wiederholen: Generell bezeichnet Bildung, im weiteren und im engeren Sinn, die Aneignung von Wissen und Fertigkeiten durch Menschen. Das ist und bleibt die notwendige Grundlage. Die spezifische Bildungsidee, von der wir hier sprechen, ist darüber hinaus durch drei Merkmale charakterisiert, die den *Modus* dieser

Aneignung betreffen. Es sind dies: *Freiheit, Kritikfähigkeit, Humanität*. Ferner gilt: „Bildung“ im engeren Sinn ist immer auch *Selbstbildung*: das „Selbst“ in Selbst-Bildung ist hier zugleich als Subjekt und als Objekt der Bildung zu verstehen.

1. *Freiheit* (des sich bildenden Individuums) ist die erste Voraussetzung für Bildung. Ich kann mir lernend nur aneignen, was ich mir aneignen will. Das hat nichts mit Spaßerziehung zu tun. Bildung kann hart und entbehrungsreich sein, aber sie muss gewollt werden. Schon das unterscheidet die Bildung von vielen Formen der Erziehung und der Ausbildung, deren Inhalte in der Regel vorgegeben und fremdbestimmt sind. Erziehung und Ausbildung stehen für Techniken der Vermittlung vorgegebener fremdbestimmter Inhalte und sind in diesem Sinne unfrei. (Wenn Sie – hoffentlich – eine andere Vorstellung sowohl von Erziehung als auch von Ausbildung haben, dann zeigt das nur, dass in die Praxis der Erziehung und in die Praxis der Ausbildung immer auch Bildungsaspekte eingehen und eingehen sollten.)

2. *Kritikfähigkeit* (des sich bildenden Individuums) steht nicht am Anfang der Bildung, sie ist ein wesentliches Ziel derselben und zugleich das Mittel, das den Bildungsprozess in Gang hält. Da Bildung Selbstbildung sein soll, impliziert Kritikfähigkeit immer zugleich auch die Fähigkeit der Selbstkritik, der kritischen Selbstwahrnehmung. Bildungsinhalte sind jeweils durch die eigene Erfahrung und das eigene Urteil geprüfte und bewährte Inhalte, auch wenn sie wie alles Neue von außen gegeben, von anderen angestoßen wurden. Sie sind aufgrund neuer Erfahrungen immer wieder von neuem kritisch zu überprüfen.

3. *Humanität* (des sich bildenden Individuums) ist das letzte Ziel aller Menschenbildung (Herder). Doch was bedeutet Humanität? Es ist absolut wesentlich, zu verstehen, dass Humanität hier kein inhaltlich bestimmtes Ziel benennt. Deshalb kann auch keine Wissenschaft – weder die Wissenschaft(en) des Menschen (Humanwissenschaften) noch die Anthropologie oder die Theologie – „herausfinden“ und aufgrund ihrer jeweiligen „Ergebnisse“ vorschreiben, als was genau „Humanität“ verstanden werden müsse. Das Bildungsziel der Humanität ist vielmehr der Name für alles Menschliche, das

*wir als menschlich anzunehmen, mit anderen Menschen zu teilen und für uns zu verteidigen bereit sind.* Sie verdankt sich folglich einer Zwecksetzung, die eine Wissenschaft *per definitionem* niemals vorgeben kann. Obwohl es um die Selbstbildung von Individuen geht, ist Humanität auch nicht die Zwecksetzung eines Einzelnen, keine individuelle Erfindung, sondern sie ist ein geistiger Prozess, der eine Gemeinschaft von Menschen bildet und bindet, trägt und leitet und der daher immer wieder neu zu formulieren und in Auseinandersetzung mit der jeweiligen Welt und der jeweiligen Zeit zu modifizieren ist.

Aus dieser Bestimmung der Humanität erklärt sich, dass die heute so häufig besprochene „Alterität“ einen wesentlichen Aspekt der Humanität ausmacht. Ein humaner Umgang mit der menschlichen Alterität (Andersheit nach Alter und Geschlecht, Rasse und Nation, Reichtum, sozialer Stellung und Bildungsstand etc.) verlangt nicht nur Toleranz gegenüber dem Fremden, sondern darüber hinaus die Bereitschaft zuzuhören und zu lernen und am Ende immer den Respekt gegenüber dem Unverstandenen. Denn immer bleibt vieles Menschliche unverstanden.

(b) *Ort der Bildung.* – Bildung wird nicht erlernt, sondern (ein)geübt. Sie ist kein theoretisches Wissen, sondern ein praktisches Können, eine Haltung, letztlich eine Lebensform. Damit stellt sich eine alte Frage auf neue Weise: Gibt es einen – wirklichen oder möglichen – Ort für Bildung im Rahmen unserer heutigen Bildungsinstitutionen? Auf diese Frage sind zwei folgereiche und fruchtbare, wenn auch zunächst negative Antworten zu geben:

1. Es gibt *keinen abgegrenzten institutionellen Ort für Bildung* in diesem Sinn. Jedenfalls steht die Bildung nicht am Anfang der Erziehung. Vieles muss bereits durch Erziehung gelernt und angenommen sein, bevor Freiheit, Kritikfähigkeit und Humanität sich im Individuum zu entwickeln beginnen können. Hat diese Entwicklung einmal eingesetzt, dann ist alles und jedes ein möglicher Ort für Bildung: Jede Erfahrung, jedes Ereignis kann zu einem – mehr oder weniger – geeigneten Anlass für Bildung werden. Dieser Ort muss nicht die Schule sein, die sich dennoch zu Recht als ein privilegierter Bildungsraum versteht. Bildung sollte selbstverständlich in der Familie beginnen und sie muss auch im hohen Alter nicht aufhören. Nicht



umsonst heißt es z.B., dass Reisen bildet. (Aber auch hier gilt: Reisen allein bildet nicht, wenn der Reisende nicht bildungswillig ist.)

2. Es gibt *kein spezifisches Bildungs-Curriculum*, keine ein für alle Mal privilegierten Bildungsgegenstände. Bildung kann sich überall und jederzeit ereignen, sie braucht nur jeweils geeignete Gegenstände und Anlässe. (Gegenüber anti-autoritären Erziehungsideologien ist daran zu erinnern, dass Bildung nicht ohne Gegenstände stattfinden kann: Ohne Wissen keine Bildung.) Bildung übt sich an Gegenständen, die für den Lernenden jeweils fremd, irritierend und herausfordernd sind. Hegel hat dafür den klassischen Ausdruck geprägt: Bildung ist Entfremdung. Sie reißt den, der sie erfährt, aus gewohnten Bahnen des Denkens heraus. Damit entzieht sie seiner bzw. ihrer bisherigen Weltansicht die Grundlage, aber sie öffnet ihr bzw. ihm zugleich neue, reichere, differenziertere Welten.

Es ist leicht zu sehen, dass es bei dem Erwerb von Bildung nicht um einen *festen Kanon* von Gegenständen geht, dessen Kenntnis vermittelt werden sollte. Vielmehr geht es um die Modalitäten des Lernens, die Arten des Umgangs mit den jeweiligen Gegenständen des Wissens und Handelns. Mit andern Worten: Es geht um den Lernenden selbst. In diesem Sinn ist Bildung immer auch Menschenbildung. Der Prozess der Bildung vollzieht sich mittels sehr verschiedenerer Gegenstände, Themen und Probleme, die von Land zu Land, von Epoche zu Epoche, von Disziplin zu Disziplin variieren können. Für Wilhelm von Humboldt waren privilegierte Gegenstände der Menschenbildung die alten Sprachen zusammen mit den in ihnen überlieferten Texten aus Literatur, Geschichte und Philosophie. Ich bin überzeugt, dass er, lebte er heute unter uns, diesen Kanon stark erweitern und modifizieren würde.

Alle Bildung beginnt mit Wissen, fragt aber weiter. Ich nenne einige Beispiele:

– Die Biologin sollte nicht nur die neuesten biochemischen und biophysikalischen Formeln kennen, die das Leben beschreiben, sondern sich auch Rechenschaft darüber ablegen, wie wir, d.h. unsere Gesellschaft, mit Leben in allen seinen Erscheinungsformen umgehen. Welches Leben brauchen wir, welches Leben wollen wir fördern und pflegen bzw. verbrauchen und vernichten?

– Der Literaturwissenschaftler sollte nicht nur die Texte von Goethe, Shakespeare und Konfuzius kennen und interpretieren können, sondern er sollte sich auch persönlich Rechenschaft darüber ablegen, ob wir diese Texte heute lesen sollten und warum, oder allgemeiner gefragt, wozu uns literaturhistorische Bildung dienen, was sie bewirken kann.

– Die Wirtschaftswissenschaftlerin sollte nicht nur Funktionsweisen von Märkten mit mathematischer Präzision analysieren können, sondern sie sollte sich als Mensch auch fragen, welchen Interessen die Märkte dienen und welches Finanzsystem wir zum Wohlergehen aller Beteiligten für erstrebenswert halten können.

Diese Form der gebildeten Reflexion und Selbstreflexion ist nicht ohne fundiertes Wissen in den entsprechenden Fachgebieten möglich, aber auch nicht ohne kursorische Kenntnisse in vielen anderen Gebieten sowie über die Zusammenhänge aller Gebiete. In diesem Sinn hat der Anspruch eines enzyklopädischen Wissens seine Bedeutung nicht verloren. Wesentlich aber ist nicht die Fülle des Wissens, sondern die Haltung des Wissenden. Entscheidend sind die Art und Weise der Reflexion und die Einsicht in die Zusammenhänge der Disziplinen und der Zwecke.

### *3. Bildung heute und morgen. Zusammenfassung und Ausblick*

(a) *Zusammenfassung.* – Bildung ist eine Querschnittsaufgabe in allen (Aus-)Bildungseinrichtungen; nicht nur in den geschützten Räumen öffentlicher und privater Schulen, sondern in jeder Art von menschlicher Tätigkeit, insbesondere im zwischenmenschlichen Umgang. Wenn Lernen in einer angemessenen Haltung und in einer bildungsfreundlichen Gemeinschaft praktiziert wird, dient es immer auch der Selbstbildung, der Bildung und Vervollkommnung der eigenen Persönlichkeit und damit indirekt zugleich auch der Bildung anderer. Indirekte Wege sind charakteristisch für Bildung anderer.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Das transitive Verb „ausbilden“ ist allen geläufig, ebenso der Beruf, die Tätigkeit, die Anstellung als „Ausbilder“. Das Verb „bilden“ in dem hier verhandelten Sinn wird intransitiv und reflexiv gebraucht. Kein Lehrer, keine

Erziehung ohne Hoffnung auf die Selbstbildung der Zöglinge, wie sie seit den materialistischen Bildungstheorien des späten 18. Jahrhunderts explizit propagiert wurde (z.B. Helvetius), hat die Tendenz, manchmal sogar die Absicht, ihre Zöglinge zu Maschinen zu machen, sie zu Instrumenten und Funktionären der jeweils herrschenden Macht auszubilden, zu formieren. Wissensvermittlung in diesem Geist ähnelt der Programmierung eines Rechners. Sie macht die Menschen, die ihr ausgeliefert sind, wissend und gewissenlos, sie sind dann zu allem zu gebrauchen.

Voraussetzung für Bildung, wie gesagt, ist Freiheit im Denken. Humboldt verbindet diese Freiheit des Bildungsprozesses mit der Einsamkeit des Denkens. Man muss sich in Distanz zu den Meinungen der anderen setzen können, die man gleichwohl kennen muss. Man muss sich in Distanz zu den Wertschätzungen der Überlieferung setzen können, die man dafür ebenfalls kennen muss. Und man muss in Distanz zu sich selbst treten können. Auch sich selbst also muss man studieren und in Frage stellen. Erst aus solcher Freiheit und Einsamkeit erwächst mit der Zeit und durch Übung Kritikfähigkeit. Kritik dient der Menschenbildung – Bildung meiner selbst und anderer.

Bildung vollzieht sich in Auseinandersetzung mit Gegenständen und Themen, die uns etwas angehen, und mit unseren Mitmenschen. Das Curriculum der Bildung ist ein jeweils passend gewähltes: die Methode der Auseinandersetzung mit den jeweiligen Gegenständen ist streng und unerbittlich, sie ist langsam, intensiv – eben kritisch. Bildung befasst sich nicht nur mit der theoretischen Frage, was etwas ist, und nicht nur mit technischen Fragen nach Materialien und Methoden zur Herstellung von etwas, sondern sie nimmt sich immer auch Zeit für die praktischen Wozu-Fragen im Blick auf ihre Gegenstände.

(b) *Ausblick.* – Der Bildungsauftrag besteht überall. Gleichwohl ist es sehr zu begrüßen, wenn eine Institution wie z.B. die Cusanus Hochschule – aber das gilt für jede andere Bildungsinstitution eben-

---

Lehrerin nennt sich „Bilder“ oder „Bilderin“. Transitiv bildet man Materialien, nicht Menschen, und nennt sich dann „Bildner“.

so – genau diesen Auftrag explizit und ausdrücklich zu ihrem Leitbild zu erheben bereit ist. Unter diesem Leitbild stellt sich dann immer wieder von neuem die Frage, welche curricularen Gegenstände, Themen und Methoden zur Erreichung dieses Zweckes die richtigen sind, und zwar näher: richtig für die jeweilige Gesellschaft in ihrer jeweiligen Gegenwart an ihrem jeweiligen Ort im Rahmen einer global sich vernetzenden Welt.

Fremdsprachen – und zwar nicht auf touristischer Verständigungsebene, sondern mit philologischer Genauigkeit – verbunden mit ausgewählten Aspekten der zugehörigen kulturellen Traditionen sind sicher nach wie vor hervorragend geeignete Bildungsgegenstände. Es müssen aber nicht unbedingt Latein und Altgriechisch sein, wie das für den Bildungskanon des 19. Jahrhunderts in Deutschland galt, oder Sanskrit und Altchinesisch, wie es für Japaner nahe liegt. Aber ein intensives Sich-Vertiefen in Traditionen dieser Art hat nach wie vor einen außerordentlich hohen Bildungswert, eben weil diese Art von Entfremdung, von Selbstdistanzierung durch Vertiefung in fremdes Denken, fremde Vernunft Freiheit, Kritikfähigkeit und Humanität zu fördern in der Lage ist; nicht für jedermann, nicht überall und jederzeit, aber von paradigmatischer Bedeutung für jede und jeden in ihrer jeweiligen Lage.

Noch einmal: Bildung ist gelehrter Respekt für Unverstandenes und Offenheit für Neues, mir bislang Fremdes, das ich zu verstehen beginne. Der Prozess der Bildung fängt früh im Leben der Einzelnen an, er muss und sollte nicht aufhören, eine Vollendung wird nie erreicht.

*(c) Fünf Grundsätze für eine künftige Universität unter dem Leitbild der Bildung*

1. Forschung und Lehre sind zu verbinden (Humboldt), aber der Lehre ist der Vorrang gegenüber der Forschung zu geben.

2. Die Auswahl des Lehrpersonals ist stark an der Bereitschaft zu orientieren, dem Ziel der (Persönlichkeits-)Bildung durch Wissenschaft zu dienen.

3. Bildung ist als essentieller Aspekt aller Wissensvermittlung in allen Fächern und Fachdisziplinen zu betrachten. Auf allen Stufen

ist in Verbindung mit der Vermittlung des einschlägigen Wissens Zeit für Wozu-Fragen vorzusehen.

4. In der Endphase eines Fachstudiums ist ein Pflichtmodul zu philosophischen Grundfragen der studierten Fachdisziplin und ihren gesellschaftlichen Bezügen einzurichten, das von Philosophen mit einschlägigen Fachkenntnissen angeboten wird.

Der letzte Grundsatz geht über den Aufgabenkreis der Cusanus Hochschule hinaus, kann aber in der allgemeinen Diskussion um die allgemeinen Bildungsziele von Hochschulen und Universitäten als kritische Anregung dienen und sollte nicht aus den Augen verloren werden.

5. Eine Universität unter dem Leitbild der Bildung sollte über eine Philosophische Fakultät verfügen, an der Philosophie, Geschichtswissenschaft, Philologie(n) (spezielle und vergleichende Sprach- und Literaturwissenschaften) sowie Kunstwissenschaft – nach Bedarf unter dem gemeinsamen Titel „Kulturwissenschaften“ – als Fachdisziplinen mit eigenen Forschungsschwerpunkten betrieben werden.

\*\*\*

Ich habe hier über die innere Freiheit des Individuums gesprochen, die für alle Bildungsprozesse vorausgesetzt wird und notwendig ist. Die für jede höhere Bildung unverzichtbare „Freiheit der Wissenschaft“ hat aber genau so sehr eine institutionelle Seite. Auch sie ist alles andere als selbstverständlich, auch sie hat ihre Geschichte. Dieses Thema bleibt einer anderen Gelegenheit und einem anderen Ort vorbehalten.



# BESONNENE FREIHEIT

*Harald Schwaetzer*

„Der eigentlich belebende Odem der Universität, meine Herren, die himmlische Luft, in welcher alle Früchte derselben aufs fröhlichste sich entwickeln und gedeihen, ist ohne Zweifel die akademische Freiheit.“

Johann Gottlieb Fichte stellt diesen Gedanken an den Eingang seiner berühmten Rede als Rektor der neubegründeten Berliner Universität.<sup>1</sup> Die Freiheit von Forschung und Lehre gehört bis heute zum wichtigsten Gut akademischer Einrichtungen. Doch gilt es hier, wie bei allen begrifflichen Forderungen, zu klären, was damit gemeint ist und von woher eine solche Forderung erwächst.

Begonnen sei mit dem zweiten, genetischen Aspekt, und zwar in der konkreten Frage, woher Fichte seine Anschauung von der akademischen Freiheit als dem für ihn offensichtlich wesentlichsten Gut der Universität nimmt.

Fichtes Überlegungen zur Gestalt einer Universität sind vielschichtig. Aber es gibt für die vorliegende Frage einen „roten Faden“, der sich durch sein Werk zieht und auf einen Ausgangspunkt der Freiheitsthematik verweist.

1812 hat Fichte seine Rektoratsrede gehalten. Inhaltlich greift er damit zurück auf eine Vorlesungsreihe, die sieben Jahre früher, also 1805, im Sommersemester in Erlangen gehalten wurde: *Ueber das Wesen des Gelehrten und seine Erscheinungen auf dem Gebiete der Freiheit*. Fichte leitet diese Vorlesung mit einigen Bemerkungen ein, auf die später zurückzukommen sein wird. Er erwähnt eingangs, dass er die Vorlesung im Vorlesungsverzeichnis unter dem Titel „de moribus eruditorum“ angekündigt habe.<sup>2</sup> Um einem Missverständnis vorzubeugen, welches sich daraus ergeben könnte, bezieht er Position, wie die Bildung des Gelehrten geschehe und weist zunächst die Anschauung zurück, dies könne durch Vorschriften und Regeln geschehen. Er selbst hingegen vertritt, es müsse „innerlich im We-

---

<sup>1</sup> Fichtes Werke, VI, 452.

<sup>2</sup> Ebd., VI, 350.

sen des Menschen liegen, und sein Wesen, Seyn und Leben selber ausmachen, was in seiner Denkart und in seinen Handlungen sich äussern soll“.<sup>3</sup> Dieses innere Wesen trete dann auch nach außen in die Erscheinung. Von hier aus ergibt sich für ihn, dass sich „die Sitte des wahrhaft Gelehrten“ nur „beschreiben“, aber nicht „verordnen oder befehlen“ lasse: So ist der Zusammenhang von Bildung und Freiheit im akademischen Leben untrennbar. Akademisches Sein wird damit erstens zu einer Tat der Freiheit und zweitens zu einer ethischen Frage.

Doch wir gehen zunächst in der genetischen Verortung der Freiheitsfrage noch einen weiteren Schritt zurück. Die genannte Vorlesungsreihe von 1805 stellt ihrerseits eine Reformulierung der berühmten fünf Vorlesungen *Ueber die Bestimmung des Gelehrten* von 1794 dar. Mit ihr sind wir im Umkreis der Schriften, die Fichte zur Französischen Revolution geschrieben hat. Besonders auf eine soll hier verwiesen werden; denn sie liefert die Grundlage der Freiheitsbestimmung innerhalb des Akademischen. Es ist die kleine Schrift *Zurückforderung der Denkfreiheit von den Fürsten Europas, die sie bisher unterdrückten* von 1793, also unmittelbar vor, aber im zeitlichen Zusammenhang mit den Vorlesungen über die Bestimmung des Gelehrten verfasst.

Die in einem populären Stil gehaltene Schrift umfasst eine Vorrede und die eigentliche Rede. Auf die letztere konzentrieren sich die folgenden Überlegungen.

Der Freiheitsgedanke wird gleich in den ersten Zeilen eingeführt:

„Die Zeiten der Barbarei sind vorbei, ihr Völker, wo man euch im Namen Gottes anzukündigen wagte, ihr seyet Heerden Vieh, die Gott deswegen auf die Erde gesetzt habe, um einem Dutzend Göttersöhnen zum Tragen ihrer Lasten, zu Knechten und Mägden ihrer Bequemlichkeit, und endlich zum Abschlachten zu dienen; dass Gott sein unbezweifeltes Eigenthumsrecht über euch an diese übertragen habe, und dass sie kraft eines göttlichen Rechts, und als seine Stellvertreter, euch für eure Sünden peinigten: ihr wisst es, oder könnt euch davon überzeugen, wenn ihr es noch nicht wisst, dass ihr selbst Gottes Eigenthum nicht seyd, sondern dass er

---

<sup>3</sup> Ebd., VI, 350.



euch sein göttliches Siegel, niemandem anzugehören als euch selbst, mit der Freiheit tief in eure Brust eingepägt hat.“<sup>4</sup>

In die politische Stimmung der eskalierenden Französischen Revolution stellt Fichte eine Aussage, deren Radikalität bezogen auf individuelle Freiheit kaum zu überbieten ist. Naheliegend ist sicherlich die Polemik gegen Herrschaftsformen und den Gedanken, es gebe Menschen, deren Bestimmung es sei, anderen zu dienen. Der Gedanke der politischen Gleichheit der Menschen ist hier zunächst einmal prägnant formuliert. Dann folgt aber als weitere Wendung eine Verhältnisbestimmung des Menschen zu Gott, die nur auf den ersten Blick trivial erscheint. Fichte behauptet die Unabhängigkeit des Menschen auch von Gott. Doch behauptet er sie nicht im Sinne einer trotzigigen Abwendung des Menschen von Gott oder im Sinne eines späteren Feuerbachschen Projektionsgedankens oder als eine Aussage, die von der Nichtexistenz Gottes her zu treffen ist. Vielmehr denkt er einen Gott, zu dessen Wesen es gehört, den Menschen so freizusetzen, dass er auch von ihm selbst frei ist. Gott selbst hat dem Menschen das Siegel der Freiheit, nur sich selbst zu gehören, eingepägt.<sup>5</sup>

Systematisch scheint an dieser Einführung bemerkenswert, dass Freiheit nicht auf der Ebene einer äußeren Tatsache verortet wird. Sie gehört zum eigentlichen inneren Wesen des Menschen – mag sie nun in die Erscheinung treten oder nicht. Gegründet ist sie bei Fichte ihrerseits auf eine Tat Gottes, dem Menschen dieselbe so einzuprägen, offensichtlich ohne Bruch zu Denkgesetzen oder Naturwalten.

Im Folgenden versucht Fichte einen solchen Freiheitsbegriff zu begründen. Er lässt es sich nicht nehmen, seine Leser darauf hinzuweisen, dass er das populäre Fahrwasser ein wenig verlassen muss.

---

<sup>4</sup> Ebd., VI, 10.

<sup>5</sup> Es sei nur in Klammern vermerkt, dass Fichte damit eine Position bezieht, die Jahrhunderte vor ihm bereits Nikolaus von Kues in *De visione Dei* zum ersten Mal in der Neuzeit vertreten hat und die im 20. Jahrhundert in der späten Theologie Dietrich Bonhoeffers mit ihrem Diktum der „mündigen Welt“ wiederkehrt.

„Die Wahrheit ist nicht so von der Oberfläche abzuschöpfen, wie ihr denkt; sie liegt tiefer, und ich bitte euch, die kleine Mühe über euch zu nehmen, sie mit mir aufzusuchen.“<sup>6</sup>

Den Ausgangspunkt seiner Argumentation legt er sich so zurecht:

„Der Mensch kann weder ererbt, noch verkauft, noch verschenkt werden; er kann niemandes Eigenthum seyn, weil er sein eigenes Eigenthum ist, und bleiben muss. Er trägt tief in seiner Brust einen Götterfunken, der ihn über die Thierheit erhöht und ihn zum Mitbürger einer Welt macht, deren erstes Mitglied Gott ist, – sein Gewissen. Dieses gebietet ihm schlechthin und unbedingt – dieses zu wollen, jenes nicht zu wollen; und dies frei und aus eigener Bewegung, ohne alten Zwang ausser ihm. Soll er dieser inneren Stimme gehorchen – und sie gebietet dies schlechterdings – so muss er auch von aussen nicht gezwungen, so muss er von allem fremden Einflusse befreit werden. Es darf mithin kein Fremder über ihn schalten; er selbst muss es, nach Massgabe des Gesetzes in ihm, thun: er ist frei und muss frei bleiben; nichts darf ihm gebieten, als dieses Gesetz in ihm, denn es ist sein alleiniges Gesetz – und er widerspricht diesem Gesetze, wenn er sich ein anderes aufdringen lässt – die Menschheit in ihm wird vernichtet, und er zur Klasse der Thiere herabgewürdigt.“<sup>7</sup>

Gerade der populäre Zug macht den Ausgangspunkt in seinen Voraussetzungen sehr deutlich. Die eingangs eingedeutete Theologie der Freiheit wird hier auf einen „Götterfunken“ (in guter Tradition eines Meister Eckhart) bezogen und dann noch weiter vereinfacht als Gewissen angesprochen.

Diese Gründung der Denkfreiheit auf das *Gewissen* enthält verschiedene zu diskutierende Punkte.<sup>8</sup> Sie ist natürlich keineswegs unstrittig.

Erstens kann darauf verwiesen werden, dass Fichte mit seinen Formulierungen darauf zu insistieren scheint, dass das Gewissen die höchste und irrtumsfreie Instanz im Menschen ist. Diese Position ist bereits im Mittelalter viel diskutiert worden. Fichte hat in Thomas von Aquin einen Vorläufer; Thomas ist der Auffassung,

---

<sup>6</sup> Ebd., VI, 11.

<sup>7</sup> Ebd., VI, 10f.

<sup>8</sup> Es sei nur am Rande vermerkt, dass der Begriff des Gewissens in der Version von „Mitwissenschaft“ (aus lat. conscientia) auch bei Schelling eine tragende Rolle spielt.

dass man als Mensch sogar einem irrenden Gewissen (gegen Gott) zu folgen berechtigt sei.

Zweitens wird es nach Fichte nur noch ein knappes Jahrhundert dauern, bis Herbert Spencer und andere das Gewissen als erworbene Instanz aufzufassen suchen.

Drittens liegt für Fichte in dem unbedingten Müssen der Gewissensstimme der eigentliche Ausdruck der Freiheit.

Viertens scheint Fichte nach wie vor vollkommen individualistisch zu argumentieren. Freiheit wird ausschließlich vom Individuum her in Abgrenzung zu einem alles andere umfassenden Außen eingeführt.

Bevor diese Punkte diskutiert werden sollen, sei auf Fichtes Argumentation geblickt. Er unterscheidet unveräußerliche und veräußerliche Menschenrechte. Die ersten führt er so ein:

„Ist dieses Gesetz sein alleiniges Gesetz, so darf er allenthalben, wo dieses Gesetz nicht redet, thun, was er will; er hat ein Recht zu allem, was durch dieses alleinige Gesetz nicht verboten ist. Nun gehört aber auch das, ohne welches überhaupt kein Gesetz möglich ist, Freiheit und Persönlichkeit, ferner das im Gesetze Befohlene in den Bezirk des Nichtverbotenen; man kann mithin sagen, der Mensch hat ein Recht zu den Bedingungen, unter denen allein er pflichtmässig handeln kann, und zu den Handlungen, die seine Pflicht erfordert. Solche Rechte sind nie aufzugeben; sie sind unveräußerlich. Sie zu veräußern, haben wir kein Recht.“<sup>9</sup>

In dieser Argumentation sei auf einen kleinen Punkt verwiesen, der keineswegs nebensächlich ist. Fichte folgert nicht einfach, dass der Mensch alles tun kann, was pflichtgemäß ist, sondern er behauptet, der Mensch habe „ein Recht zu den Bedingungen, unter denen allein er pflichtgemäss handeln kann“. Diese „Bedingungen“ betreffen nun offenkundig nicht nur den Einzelnen selbst. Die Wendung macht deutlich, dass Fichte sich sehr wohl darüber im Klaren ist, dass er den Einzelnen keineswegs als abgesondertes, rein autonomes Individuum denken darf. Damit zeigt sich bereits, dass der im vierten Punkt erhobene Vorwurf offenbar nicht haltbar sein wird.

Mit dem Rekurs auf einen (kantischen) Pflichtbegriff wird darüber hinaus deutlich, dass Fichte die Angeborenheit des Gewissens

---

<sup>9</sup> Fichtes Werke, VI, 12.

nicht naiv zugrunde legt. Mit dem Pflichtbegriff tritt zu „Götterfunken“ und „Gewissen“ ein dritter Ausdruck. Die Unbedingtheit des sittlichen Gebots ist damit nicht rein theologisch von einer angeborenen Gewissensstimme her begründet, sondern wird transzendentalphilosophisch fundiert. Damit stellt sich auch die spätere Frage nach einem empirischen Grund des Gewissens in neuem Lichte; jedenfalls verfügt Fichte über eine transzendente Begründung derjenigen Instanz, von der er die Denkfreiheit ableitet. So sind auch die beiden ersten Punkte bereits in einen anderen Horizont gestellt.

„Zu den Handlungen, die das Gesetz bloss erlaubt, habe ich auch ein Recht; aber ich kann dieser Erlaubniss des Sittengesetzes mich auch nicht bedienen; dann bediene ich mich meines Rechtes nicht; ich gebe es auf. Rechte von der zweiten Art sind also veräusserlich; aber der Mensch muss sie freiwillig aufgeben, nie muss er sie veräussern müssen; sonst würde er durch ein anderes Gesetz genöthigt, als durch das Gesetz in ihm, und das ist unrecht von dem, der es thut, und von dem, der es leidet, wo er es ändern kann.“<sup>10</sup>

Aus dieser zweiten Art der veräußerlichen Rechte entstehe, so Fichte, jede Form des Gesellschaftsvertrages. Denn nur veräußerliche Rechte könnten Gegenstand eines solchen Vertrages sein. Über unveräußerliche Rechte gibt es nichts zu verhandeln.

Damit ist ein Einwand gegeben gegen alle Theorien, die eine Gesellschaft auf einen Rechtsvertrag gründen wollen – ohne jede Frage auch ein Einwurf gegen Rousseau. Ungeachtet dieses historischen und rechtsphilosophischen Kontextes ist damit darüber hinaus aber eine entscheidende kritische Stelle für jede Bildungsphilosophie an akademischen Einrichtungen sichtbar geworden: Die institutionelle Verfasstheit garantiert und begründet zunächst in ihrem Vertragswerk nichts anderes als ein Verhältnis (und im besten Falle eine Wahrung) der veräußerlichen Menschenrechte. Wie innerhalb einer Institution mit unveräußerlichen Rechten umzugehen ist, wird damit zu einer grundsätzlichen Frage.

Fichtes Text diskutiert im Folgenden, ob Denkfreiheit ein unveräußerliches Menschenrecht sei oder nicht. In einer Gemeinschaft werden Rechte dieser Gemeinschaft (bzw. die Wahrung derselben)

---

<sup>10</sup> Ebd., VI, 12.

einer Person übertragen; man könne diese Person als „Fürsten“ bezeichnen. – An dieser Stelle sei die demokratische Legitimation desselben nicht weiter erörtert, sondern nur vermerkt, dass Fichte sie wie scheinbar selbstverständlich einführt. Daraus folgt: „ob der Fürst ein Recht habe, unsere Denkfreiheit einzuschränken, gründet sich auf die: ob der Staat ein solches Recht haben konnte“.<sup>11</sup>

„Frei denken zu können ist der auszeichnende Unterschied des Menschenverstandes vom Thierverstande.“ Von diesem Axiom her setzt Fichte seine Argumentation an. Er gesteht auch den Tieren zu, dass sie Vorstellungen haben, betrachtet es aber als das den Menschen Auszeichnende, dass er seinen Ideen „eine bestimmte Richtung“ geben kann (ebd.). Nur auf den ersten Blick wird dadurch das proprium des Menschen in einer subjektiv-willkürlichen Denkbetätigung verankert. Denn dem Denken eine bestimmte Richtung zu geben heißt ja keineswegs, subjektiv zu denken. In dem „bestimmten“ der Richtung liegt vielmehr die Einheit von Freiheit und Notwendigkeit, die schon als strittiger Punkt angeführt worden ist. Rückgeführt ist jedenfalls das „frei“ im Denken auf ein Wollen. Die Denkfreiheit gründet sich auf eine freie willentliche Betätigung im Denken. Die Äußerung im Denken wie diejenige im Willen „versichert ihn seines Zusammenhangs mit der Geisterwelt und bringt ihn in Uebereinstimmung mit ihr; denn nicht nur Einmüthigkeit im Wollen, sondern auch Einmüthigkeit im Denken soll in diesem unsichtbaren Reiche Gottes herrschen“. Diese Wendung führt nun eher wieder dazu, statt eines Subjektivitätsvorwurfs denjenigen einer Entsubjektivierung zu erheben, insofern, wie es scheint, der Mensch ganz unter ein abstraktes, allgemeines Gebot Gottes gestellt wird (oder eben den allgemeinen kategorischen Imperativ der Pflicht).

Doch Fichte denkt seinen Gedanken noch weiter:

„Durch freie Unterwerfung unserer Vorurtheile und unserer Meinungen unter das Gesetz der Wahrheit lernen wir zuerst vor der Idee eines Gesetzes überhaupt uns niederbeugen und verstummen; dies Gesetz bändigt zuerst unsere Selbstsucht, die das Sittengesetz regieren will. Freie und un-

---

<sup>11</sup> Ebd., VI, 13.

eigennützige Liebe zur theoretischen Wahrheit, weil sie Wahrheit ist, ist die fruchtbarste Vorbereitung zur sittlichen Reinigkeit der Gesinnungen.“<sup>12</sup>

Bevor diese Bemerkung diskutiert wird, sei darauf verwiesen, dass Fichtes Argumentation mit ihr ihren Abschluss erreicht. Auf diesen Entwicklungsweg der Persönlichkeit darf ein Mensch nicht verzichten und kann es auch nicht, weil er andernfalls nicht mehr Mensch bliebe. Denkfreiheit als unveräußerliches Menschenrecht ist also von Fichte her betrachtet identisch mit Bildungsfreiheit.

An dieser Stelle liegt auch die organische Verbindung der politischen Freiheitsidee mit der akademischen. Um diesen Sachverhalt genauer ins Licht zu stellen, sei auf das angeführte Zitat geblickt. Der scheinbar entindividualisierende Zug einer Unterwerfung unter das Gesetz geschieht frei. Sie stammt aus der Einsicht, dass der Mensch, wie er sich vorfindet, keineswegs vollkommen ist, sondern dass er sich entwickeln kann und dass er von sich selbst eine solche Entwicklung fordert.

Es klingt vielleicht wiederum herb, wenn Fichte eine reine Liebe zur rein theoretischen Wahrheit hier in Anschlag bringt. Denkt man indessen den von ihm gemeinten Vollzug in seiner Realität, so zeigt sich, dass es gerade mit der Betonung der theoretischen Wahrheit um eine Akzentuierung der Praxis geht. Denn in der inneren Klarheit sind, wie wir wissen, manche Einsichten gegeben, deren unmittelbare Umsetzung uns gleichwohl (noch) versagt ist. Gerade die theoretische Wahrheit, wohlverstanden, wird zu demjenigen Impuls, welcher die praktische Selbstgestaltung des Menschen befeuert.

In dieser Figur liegt eine wichtige Grundannahme einer breiten Strömung des Idealismus, die sich von hier aus freilich besonders deutlich von ihrer dynamischen Begründung her zeigt.

Schiller formuliert in den *Ästhetischen Briefen*:

„Jeder individuelle Mensch, kann man sagen, trägt, der Anlage und Bestimmung nach, einen reinen idealischen Menschen in sich, mit dessen unveränderlicher Einheit in allen seinen Abwechslungen übereinzustimmen die große Aufgabe seines Daseins ist.“<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup> Ebd., 14.

<sup>13</sup> Schiller, Friedrich: Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen, in: *Sämtliche Werke*, 5, 577.

In der Fußnote zu diesem Satz verweist er auf seinen Freund Fichte und dessen Vorlesungen *Über die Bestimmung des Gelehrten*. In gleicher Weise begründet Schelling, was manchmal nicht gesehen wird, in seinen Vorlesungen zur *Methode des akademischen Studiums* den Bildungsgedanken. Er nennt diesen idealischen Menschen „Genius“. Seine diesbezüglichen Anschauungen sind übrigens ein konstantes Moment seiner philosophischen Entwicklung; eine genauere Entfaltung erhalten sie beispielsweise nochmals in den „Stuttgarter Privatvorlesungen“.

Diese Idee eines idealischen Menschen in Abgrenzung vom empirischen Menschen ist, das zeigt die hier behandelte Rede Fichtes klar, keineswegs von ihrer Dualität her statisch zu begreifen. Vielmehr geht es Fichte wie auch Schiller und Schelling darum, beide Positionen vom Vollzug her, der zwischen ihnen stattfindet, zu begründen.

Im obigen Zitat hat Fichte diesen Zusammenhang prägnant ergriffen. Die rein theoretische Wahrheit, die um ihrer selbst willen erstrebt und erkannt wird, hat sittliche Implikationen.

Die Konsequenzen dieses Satzes sind nicht zu unterschätzen. Denn mit ihm wird deutlich, wo Fichtes Begriff der Denkfreiheit auf das Gleis der Bildung einschwenkt und den herkömmlichen Wissenschaftsbegriff (sowohl seiner wie unserer Zeit) verlässt.

Das Erkennen der theoretischen Wahrheit ist, um es mit einem Wort Feyerabends zu sagen, eine Lebensform. Es ist aber für Fichte nicht nur so, dass er dabei den Vollzug theoretischer Wahrheit im Auge hat, sondern auch den Inhalt. Selbstverständlich ist der Vollzug einer theoretischen Wahrheit, modern gesprochen, ein existentieller Akt. Innerhalb dieses Aktes kann sich der Mensch aber unterschiedlich mit dem von ihm Gedachten verbinden. Nach Fichtes Beobachtung und Behauptung kann der Mensch theoretische Gedanken so denken, dass er sich, sie denkend, mit ihnen verbindet. Diese Verbindung bedeutet eine Änderung der Vorstellungswelt, die danach „anders“ und „besser“ ist. Dieser Vorgang ist aber als solcher keiner, der innerhalb der theoretischen Wahrheit bleibt, sondern die Änderung kann sich gerade auch auf die Persönlichkeit des Menschen im Ganzen beziehen. Sie muss es nicht, aber sie kann es, und Fichte ist der Auffassung, dass die rein theoretische Er-

kenntnis, dass sie es kann, dazu führt, dass der sie vollziehende Mensch einsieht, dass sie es auch soll.

Diese Erwägungen beschreiben (nach seinen eigenen Worten), was nicht begründbar ist: den Akt der freien Selbstverpflichtung, auf dem alles ethische Handeln ruht. Nur am Rande sei darauf verwiesen, dass gerade die Erörterung der Denkfreiheit Fichte also dazu führt, den Kantischen Gedanken zur Grundlage der Ethik zu entfalten:

„Wenn das verpflichtende Ich mit dem verpflichteten in einerlei Sinn genommen wird, so ist Pflicht gegen sich selbst ein sich widersprechender Begriff. Denn in dem Begriffe der Pflicht ist der einer passiven Nöthigung enthalten (ich werde verbunden). Darin aber, daß es eine Pflicht gegen mich selbst ist, stelle ich mich als verbindend, mithin in einer activen Nöthigung vor (Ich, eben dasselbe Subject, bin der Verbindende); und der Satz, der eine Pflicht gegen sich selbst ausspricht (ich soll mich selbst verbinden), würde eine Verbindlichkeit verbunden zu sein (passive Obligation, die doch zugleich in demselben Sinne des Verhältnisses eine active wäre), mithin einen Widerspruch enthalten.“<sup>14</sup>

Das Zitat macht deutlich, woher die Idealisten den Vollzug zwischen einem doppelten Menschen, einem empirischen und idealischen, nehmen. Gerade die Begründung und Grundlegung von Ethik ist es, aus der dieser Gedanke folgt und bei Kant grundgelegt ist.

Zugleich erklärt sich auch das Ineinander von Freiheit und Notwendigkeit von diesem kantischen Ansatz her. Zur Erinnerung:

„So ist die Freiheit, ob sie zwar nicht eine Eigenschaft des Willens nach Naturgesetzen ist, darum doch nicht gar gesetzlos, sondern muß vielmehr eine Kausalität nach unwandelbaren Gesetzen, aber von besonderer Art, sein; denn sonst wäre ein freier Wille ein Unding.“<sup>15</sup>

Ein Ergebnis der von Kant her denkenden Fichteschen Überlegungen lautet also: Wenn es Ethik geben soll, dann braucht es Freiheit und Bildung. Deswegen ist Denkfreiheit unveräußerliches Menschenrecht. Nota bene: Wissenschaft alleine ist in diesem Sinne keine Erfüllung der Denkfreiheit.

Bleiben wir bei diesem Nachsatz. Fichte hat im bereits angeführten Zitat einen Punkt angegeben, an dem sich die Sollbruchstelle

---

<sup>14</sup> Kant, Immanuel: Metaphysik der Sitten II, A 63.

<sup>15</sup> Kant, Immanuel: Kritik der praktischen Vernunft, B 98.



einer Denkfreiheit findet: „Freie und uneigennützigte Liebe zur theoretischen Wahrheit, weil sie Wahrheit ist, ist die fruchtbarste Vorbereitung zur sittlichen Reinigkeit der Gesinnungen.“

Der Gedanke der Bildung, insofern er in der Gegenwart in akademischen Kontexten lebt, wird nicht selten in Abgrenzung von der Wissenschaft eingeführt und begründet. Dadurch kann er, je nach Standpunkt, als bloße Addition oder als unangreifbares Terrain behauptet werden.

Fichtes Gedanke lautet anders. Er verbindet Wissenschaft und Bildung. Sein Argument lautet: Wenn theoretische Wissenschaft als solche gedacht wird, dann erfährt der Mensch in ihr die Möglichkeit des Übergangs ins Praktische. Die Möglichkeit der Entwicklung seiner Persönlichkeit ist eine theoretische Einsicht. Die Angemessenheit (Nützlichkeit etc.) derselben steht ihm auch evident vor Augen. Darüber hinaus erfährt er, so Fichte, die moralische Aufgegebenheit, wirklich der zu werden, der er sein kann. Es ist keine Frage, dass man sich dieser Einsicht verschließen kann. So argumentierte auch der Eingang des Textes. Es ist aber für Fichte auch keine Frage, dass jemand, der das Ethos und die Wahrheitsverpflichtung der theoretischen Wahrheit wirklich ernst nimmt, durch eben dieselbe zu einer freien Selbstverpflichtung notwendig gelangt.

So ergibt sich also, dass Bildung als Selbstbildung aus dem Erleben theoretischer Wahrheit für Fichte begründbar ist. Als Entwicklungsaufgabe ergibt sich daraus, einen Wissenschaftsbegriff zu denken, dessen theoretische Wahrheiten ethisch getragen sind.

Zur Reflexion sei nur vermerkt, dass damit ein Weg beschritten ist, der Schritt um Schritt gegangen werden kann. Was Fichte „Gewissen“ nennt, ist offenbar eine Instanz, durch die theoretische Wahrheit in ihrer moralischen Geltung erfahren wird. Daraus folgt keineswegs eine Umsetzung. Dass eine erkannte Idee so zum Ideal wird, dass ihre Verwirklichung unmittelbar erfolgt und erfolgen kann, wäre noch ein weiterer Schritt, dessen Möglichkeiten und Bedingungen eigens zu erörtern wären.

Kehren wir zurück zum Übergang in die moralische Sphäre! Dieser Übergang hat sich erwiesen als derjenige Mensch, der eine Relation zwischen zwei Menschen ist: einer, von dem her er kommt,

und einer, auf den hin er reift. Ist dieses Verhältnis einmal deutlich, so verwundert es nicht, dass für Fichte die Gemeinschaft insgesamt der entscheidende Raum wird, in dem die Bedingungen der Denkfreiheit sich allein zu realisieren vermögen. Es ist gerade der Denker des „Ich“, welcher auf dieser Basis einen starken Gemeinschaftsbegriff formuliert:

Geklärt ist für den Bereich von Freiheit und Bildung:

„Freie Untersuchung jedes möglichen Objects des Nachdenkens, nach jeder möglichen Richtung hin, und ins Unbegrenzte hinaus, ist ohne Zweifel ein Menschenrecht. Niemand darf seine Wahl, seine Richtung, seine Grenzen bestimmen, als er selbst.“<sup>16</sup>

Zu dieser, sehr an die akademische Freiheit gemahnenden Formulierung gehört die folgende Überlegung:

„Ist nun ein unveräusserliches Recht, über jene festgesetzten Resultate hinaus zu *untersuchen*, erwiesen, so ist zugleich die Unveräusserlichkeit des Rechts, gemeinschaftlich über sie hinaus zu untersuchen, erwiesen. Denn wer das Recht zum Zwecke hat, der hat es auch zu den Mitteln, wenn kein anderes Recht ihm im Wege steht; nun ist es eines der vortrefflichsten Mittel, sich weiter zu bringen, wenn man von anderen belehrt wird; folglich hat jeder ein unveräusserliches Recht, frei gegebene Belehrungen ins Unbegrenzte hinaus anzunehmen. Soll dieses Recht nicht aufgehoben werden, so muss auch das Recht des anderen, dergleichen Belehrungen zu geben, unveräusserlich seyn. / Die Gesellschaft hat mithin gar kein Recht, ein solches Versprechen zu fordern oder anzunehmen; denn es widerspricht einem unveräusserlichen Menschenrechte: kein Mitglied hat ein Recht, ein solches Versprechen zu geben; denn es widerspricht der Persönlichkeit des anderen, und der Möglichkeit, dass er überhaupt moralisch handle. Jeder, der es giebt, handelt pflichtwidrig, und, sobald er dies erkennt, wird es Pflicht, sein Versprechen zurückzunehmen.“<sup>17</sup>

Erinnern wir uns an den Eingang, so nahm Fichte dort die Bedingungen, unter denen sich Bildung vollziehen kann, in den Blick. Nun erfolgt an dieser Stelle eine einfache Darstellung. Gemeinsam zu denken ist ein unveräußerliches Menschenrecht. Den Raum zu haben, gemeinsam denken zu können, ist ein Recht einer akademischen

---

<sup>16</sup> Fichtes Werke, VI, 23.

<sup>17</sup> Ebd., VI, 24.

Gemeinschaft; was in diesem Raum geschieht, unterliegt der Freiheit. Das gemeinsame Denken selbst ist es, was denjenigen Raum bildet, der in besonderer Weise geeignet ist, den Übergang in eine Wissenschaft der sittlichen Reinigkeit zu vollziehen, weil hier der Bezugsraum von Entwicklung in besonderer Weise manifest wird. Indem Menschen einander helfen, theoretische Wahrheit wirklich als Wahrheit zu denken, helfen sie einander auf dem Wege ihrer Bildung.

Kehren wir von hier aus nochmals zu Fichtes Rektoratsrede zurück. Auf die Frage, was die Universität sei, setzt die Antwort mit der Bemerkung ein: „Die gesammte Welt ist lediglich dazu da, damit in ihr dargestellt werde das Ueberweltliche, die Gottheit; und zwar, damit es dargestellt werde vermittelt besonnener Freiheit“.<sup>18</sup> Diese besonnene Freiheit fasst als Ausdruck, was bisher entwickelt worden ist. Der Ort, wo die Darstellung des Überweltlichen im Weltlichen erfolge, sei die Universität. Dieser Ort ist für Fichte ein geschichtlicher, sich entwickelnder Ort. In ihm als Institution zeigt sich und ist zu pflegen ein ständig sich erneuernder Prozess dieser Darstellung. „Diese Fortbildung des Verstandes ist das Einzige, wodurch das Menschengeschlecht seine Bestimmung erfüllt“. Ohne an dem üblichen apodiktischen Formulierungsanspruch zu haften, sei nur darauf hingewiesen, dass Fichte die Universität als Ort gemeinsam Denkender in der Kontinuität der Geschichte denkt. Für ihn ist sie deswegen die „wichtigste“ Institution und „das Heiligste“, welches der Mensch hat.

Man kann diesen hohen Anspruch mit Recht in Zweifel ziehen. Man kann aber auch, aus dem von Fichte Entwickelten heraus, diesen Anspruch verstehen und, wenn man in einer akademischen Einrichtung tätig ist, ihn als Aufforderung zur Bildung besonnener Freiheit ergreifen.

---

<sup>18</sup> Ebd., VI, 452.



# KREATIVITÄT UND BILDUNG

*Karl-Heinz Brodbeck*

## *Einführung*

Im Jahre 1950 gab Joy Paul Guilford mit seinem berühmten und vielfach rezipierten Vortrag *Creativity* den Anstoß für die moderne Kreativitätsforschung.<sup>1</sup> Aus einem psychologischen Fachbegriff wurde ein Schlagwort. Auch für die Schule wurde die Anregung zunächst vielfältig aufgenommen.<sup>2</sup> Und in der Wirtschaft erkannte man die grundlegende Bedeutung von *Creativity, Innovation, and Entrepreneurship*, wie der Titel des jüngst erschienenen Oxford-Handbuchs lautet.<sup>3</sup> Während die Forschung zur Kreativität und ihrer Theorie zu einer nahezu unüberschaubaren Literatur geführt hat, parallel zu Modellversuchen und vielen Formen der Beratung in Schulen und für Unternehmen, bleiben die Untersuchungen zur Förderung der Kreativität an Hochschulen äußerst spärlich.<sup>4</sup>

„(M)any higher education teachers have limited knowledge of creative approaches to teaching, even within their discipline. Most higher education teachers are unfamiliar with the body of research into creativity“.<sup>5</sup>

Es bleibt kritisch festzustellen, dass trotz der verschiedenen „Wellen des Kreativitätsbooms“<sup>6</sup> und der inflationären Rede von „Kreativität“ die Umsetzung der Erkenntnis der Kreativitätsforschung an Schulen, Hochschulen und in Unternehmen immer noch die Ausnahme bildet.

---

<sup>1</sup> Guilford: *Creativity*. 444-454. Vgl. hierzu und der nachfolgenden Entwicklung die Cambridge-Handbücher von Kaufman und Sternberg.

<sup>2</sup> Vgl. Mühle / Schell (Hg.): *Kreativität und Schule* und Craft et al. (Hg.): *Creativity in Education*.

<sup>3</sup> Vgl. Shalley / Hitt / Zhou: *The Oxford Handbook of Creativity*.

<sup>4</sup> Eine Ausnahme ist der Sammelband von Jackson et al. (Hg.): *Developing Creativity in Higher Education*.

<sup>5</sup> Jackson: *Imagining a different world*. In: Jackson et al., ebd., 4.

<sup>6</sup> Vgl. Brodbeck: *Neue Trends in der Kreativitätsforschung*, 246-253.

Dafür gibt es eine Reihe von Gründen. Obgleich sich Marktwirtschaften ideologisch gerne mit Begriffen wie „Flexibilität“ und „Innovation“ schmücken, sehen sich kreative Prozesse vielfältigen institutionellen Hemmnissen ausgesetzt. Weit wichtiger als institutionelle Hemmnisse – so scheint mir – sind aber zur Ideologie verkommene Denkformen, die vielfach nur unterschwellig herrschen und die als Überbleibsel des 19. Jahrhunderts betrachtet werden können. Es ist deshalb unvermeidlich, vor der Darstellung der *positiven* Möglichkeiten, die sich aus der Kreativitätsforschung der letzten 70 Jahre für Bildung und Praxis entwickelt haben, die *ideologischen* Hemmnisse zu ihrer Umsetzung klar zu benennen. Ferner möchte ich zeigen, dass es neben dieser hemmenden Tradition – die sich als Denkform in mehreren Wissenschaften findet – auch durchaus wichtige Anknüpfungspunkte an ältere Formen gibt. Hierzu dient mir Wilhelm von Humboldt als wieder zu entdeckender Klassiker einer Bildungstheorie und -praxis, die zwar kreative Prozesse, noch nicht aber das Wort „Kreativität“ ins Zentrum rückte.

### *Der unverstandene Intellekt*

Die frühesten Untersuchungen zur menschlichen Kreativität erfolgten im Rahmen der empirisch orientierten Intelligenzforschung. Man betrachtete „schöpferisches Denken“ als einen Teil des menschlichen Intellekts, der sich – Joy Paul Guilford verwendete dazu nicht weniger als 100 Faktoren – zerlegen lasse und auch statistisch durch eine Faktoranalyse messbar sei. Die grundlegende These hierbei ist der Gedanke, dass Intelligenz, damit auch Kreativität durch Gehirnprozesse, diese aber durch die genetische Ausstattung der Individuen zu erklären seien. Es ist der lange Schatten der Eugenik, der immer noch wirksam ist. Intelligenz bzw. Kreativität gelten hier als angeborene, im Individuum lokalisierte Eigenschaften. Um die Kreativität eines Staates oder einer Volkswirtschaft zu fördern, müsse man – so die eugenische Logik – intelligente Individuen frühzeitig erfassen, ihre Entwicklung fördern und so kreative Eliten erzeugen. Weniger Begabte sollen diesem Programm zufolge zurückgedrängt, gar sterilisiert werden, damit sie die „ge-

netische Dummheit“ nicht weiter verbreiten. Noch bis in die 1930er Jahre gab es in den USA, aber auch in zahlreichen anderen Ländern Programme zur Sterilisation von Tausenden von Menschen. Ethische oder religiös begründete Einwände galten als überholt oder wurden entsprechend „umgedeutet“.<sup>7</sup> Auch wenn diese Programme weitgehend aus der *politischen* Agenda verschwunden sind, werden sie weiterhin in verschiedenen Wissenschaften vertreten. Vor allem in der Ökonomik kehrt die Eugenik in popularisierten Formen wieder, ungeachtet der „fearful crimes committed allegedly for eugenic purposes“.<sup>8</sup>

Ich möchte die Aktualität und Wirksamkeit dieser Denkform, die eine auf Schüler und Studierende zielende *spezifische* Förderung der Kreativität grundlegend verhindert, kurz aktuell illustrieren. Der in der Psychologie schon lange überwundene Standpunkt, dass Intelligenz *vorwiegend vererbt* werde, wird von *Ökonomen* ungeniert weiter vertreten.<sup>9</sup> Die Förderung von Kreativität und Intelligenz sei sinnlos, da beide Eigenschaften sich vorwiegend im Gen-Material der Eltern fänden. Die Selektion erfolgt aber nicht – wie in der klassischen Eugenik – *direkt* (körperlich) an Personen, sondern indirekt über den Markt: „Wer gute Chromosomen für hohe Intelligenz von seinen Eltern mitbekommen hat, kann knappe Leistungen anbieten und erhält einen höheren Lohn als andere.“<sup>10</sup> Diese Selektion vollziehe sich aufgrund von „angeborenen Unterschieden in der Intelligenz oder Leistungsfähigkeit.“<sup>11</sup> Eine Reform des Bildungssystems wird zwar gefordert, allerdings im Horizont seiner „notwendigen Effizienzsteigerung“.<sup>12</sup> Konsequenz kann dann die Hochschulbil-

---

<sup>7</sup> Galton: *Essays in Eugenics*, 58: „Religious precepts, founded on the ethics and practice of olden days, require to be reinterpreted to make them conform to the needs of progressive nations.“

<sup>8</sup> Meade / Parkes (Hg.): *Biological Aspects of Social Problems*, v.

<sup>9</sup> Leonard: *Eugenics and Economics in the Progressive Era*, 221: „In today’s ‚free market‘ in eugenics, experts advise but do not compel.“

<sup>10</sup> Sinn: *Ist Deutschland noch zu retten?*, 138.

<sup>11</sup> Ebd., 471.

<sup>12</sup> Ebd., 453.

dung wiederum nur durch eine strikte Anpassung an die Erfordernisse des Marktes erfolgen durch „die natürlichen Anreize für die Menschen“.<sup>13</sup> Im zitierten Buch von Sinn mit dem reißerischen Titel *Ist Deutschland noch zu retten?* kommt der Begriff „Kreativität“ nicht vor. Erkennbar ist nur die These, dass Innovationen von *jungen* Menschen hervorgebracht werden. Eine Nation mit alternder Bevölkerung verliert also im globalen Wettbewerb:

„Die Alterung der deutschen Bevölkerung wird die Innovationskraft des Landes, von der seine internationale Wettbewerbsfähigkeit maßgeblich abhängt, weiter verringern.“<sup>14</sup>

Der Gedanke, dass man die „Innovationskraft“ – schon der Begriff ist ein mechanistisches Missverständnis des menschlichen Intellekts –, also das Innovationspotenzial durch eine Förderung der *Kreativität* erhalten und steigern kann, taucht gar nicht erst auf.

Unter den Ökonomen hat Thilo Sarrazin eugenische Prinzipien für der Bildungspolitik wieder ungeniert ausgesprochen<sup>15</sup>:

„Unter seriösen Wissenschaftlern besteht heute zudem kein Zweifel mehr, dass die menschliche Intelligenz zu 50 bis 80 Prozent erblich ist. Der Umstand, dass bei unterschiedlicher Fruchtbarkeit von Bevölkerungsgruppen unterschiedlicher Intelligenz eugenische oder dysgenische Effekte auftreten können, wird daher nicht mehr grundsätzlich bestritten.“<sup>16</sup>

Wer Zweifel an der These von der Erblichkeit der Intelligenz ausspricht, sei nicht „seriös“.<sup>17</sup> Ohne dies zu vertiefen, genüge hier der

---

<sup>13</sup> Ebd., 532.

<sup>14</sup> Ebd., 406.

<sup>15</sup> Sarrazin steht in der eugenischen Tradition der sog. „progressive economists“ wie Frank Taussig, der über nicht vermittelbare Arbeitslose meinte: They „should simply be stamped out. [...] We have not reached the stage, where we can proceed to chloroform them once and for all; but at least they can be segregated“. Taussig: *Principles of Economics*, 332. Vgl. zu dieser Gruppe von Ökonomen Leonhard: *Eugenics and Economics in the Progressive Era*, 210-214.

<sup>16</sup> Sarrazin: *Deutschland schafft sich ab*, 94.

<sup>17</sup> Psychologen sehen das ganz anders. Sarrazin beruft sich u.a. auf die empirische Psychologin Elsbeth Stern, die in einem Interview zu Sarrazin sagte: „Er redet von 50 bis 80 Prozent Erblichkeit bei der Intelligenz. Das macht aber wissenschaftlich keinen Sinn.“ FAZ, 2.9.2010.



Hinweis, dass allein die Nennung eines Prozentsatzes bei „der menschlichen Intelligenz“ eine nicht nachvollziehbare Vorstellung ist. Sie stammt aus der empirischen Intelligenzforschung der 1930er Jahre in den USA, als man nach einem messbaren Generalfaktor für „Intelligenz“ (IQ) suchte – ein Unterfangen, das auch in der empirischen Psychologie einer viel differenzierteren Betrachtung gewichen ist. Den Stand der Forschung in dieser Frage formuliert P. E. Vernon im *Handbook of Creativity* so:

„The genes do indeed provide for the transmission of hereditary qualities, but they do not *determine* an individual's height, or intelligence, or creativity. They are predispositions, whose effects develop differently in different environments“.<sup>18</sup>

Das Argument der Erbllichkeit von Intelligenz und Kreativität steht zudem in seltsamem Widerspruch zu den Übertragungen ökonomischer Modelle auf die Bildung. Im Zentrum der neueren Bildungsökonomik steht die These vom Humankapital. Bildung sei einfach *Investition* von Wissen in Individuen; man kann hier volkswirtschaftliche Kosten und Ertrag bilanzieren und danach Schulen und Hochschulen gestalten. Das unterstellt aber implizit, dass Bildung ein *Produkt* ist. Ungeachtet des impliziten Zynismus der Humankapitaltheorie ist darin immerhin die These enthalten, dass man Bildung bzw. Wissen *herstellen* kann. Wissen ist aber Aktualisierung von Intelligenz, die deshalb folgerichtig nicht – auch nicht „nur“ zu 50 bis 80 Prozent – erblich sein kann.

Sarrazin vertritt aber auch, ohne den Widerspruch zu seinen eugenischen Thesen zu bemerken, ungeniert behavioristische Vorstellungen, wenn er Bildung unmittelbar der Tierdressur gleichsetzt: „Jeder Jäger weiß [...], dass sich das Pferd nicht von selber dressiert und der Hund nicht von alleine apportiert. Viel anders sind die Regeln nicht, die in der menschlichen Erziehung gelten.“<sup>19</sup> Wenn der von Sarrazin zitierte Schweizer Kinderarzt Remo H. Largo sagt, es komme beim Kind auf „Geborgenheit und Zuwendung“ an, so kommentiert dies Sarrazin so: „Die Zuwendung kann und muss ru-

---

<sup>18</sup> The Nature-Nurture Problem in Creativity, 93.

<sup>19</sup> Sarrazin: Deutschland schafft sich ab, 202.

hig fordernd sein“.<sup>20</sup> Zuwendung ist für ihn Dressur, Zuckerbrot und Peitsche. Nur so erhöht man die „Qualität des Humankapitals“.<sup>21</sup> Und übrigens, fügt er hinzu und betrachtet sich dabei als Musterbeispiel gelungener Bildung und Erziehung: „Bei mir hat die Sanktion und die Furcht, es nicht zu schaffen, gewirkt.“<sup>22</sup> Bildung ist also wie eine Hundedressur; Zuwendung an Kinder und Studierende erfolgt in der Befehlsform, als Forderung. Wichtig sei die Investition in Humankapital als marktförmige Förderung der Wirtschaft: durch Einpassung der Studierenden in die „Volkswirtschaft als komplexe Maschine“.<sup>23</sup> Es ist wohl mehr als eine Vermutung, dass hier ideologisches Denken die vernünftige Argumentation außer Kraft gesetzt hat.

### *Probleme in der Erklärung kreativer Prozesse<sup>24</sup>*

Es war nicht zuletzt die Ökonomik, die bei der Hochschulreform ein gewichtiges Wort mitredete. Wenn aber die Argumente der Ökonomen auf solch sich widersprechenden Grundlagen fußen, wenn sie im Horizont einer nur wenig verborgenen Eugenik und *gleichzeitig* mit behavioristischen Thesen argumentieren, dann ist der Gedanke, dass es zum Verständnis der Kreativität und zur Kreativitätsförderung eines völlig anderen Zugangs bedarf, nicht mehr abzuweisen. Ich möchte ein paar Ergebnisse aus der Kreativitätsforschung skizzieren und auf das Bildungskonzept an Hochschulen anwenden.

Das Problem der Kreativität tauchte etwa zeitgleich in mehreren Wissenschaften nach dem Zweiten Weltkrieg auf, auch wenn die

---

<sup>20</sup> Sarrazin: Deutschland schafft sich ab, 200; meine Hervorhebung.

<sup>21</sup> Ebd., 70.

<sup>22</sup> Ebd., 173.

<sup>23</sup> Ebd., 53.

<sup>24</sup> Eine Analyse der Funktion von Denkmodellen in kreativen Situationen darzustellen, ist hier nicht der Raum. Zu zahlreichen Belegen und Argumenten vgl. Brodbeck: Entscheidung zur Kreativität; Hirngespinnste; Neue Trends in der Kreativitätsforschung; Zur Philosophie der Kreativität; Die Schattenseiten der Kreativität im ökonomischen Prozess; Kreativität als individueller und sozialer Prozess.

Psychologie hier eine Pionierrolle spielte. Ein Beispiel: In der ökonomischen Wachstumstheorie hat Robert Solow 1957 in einem Aufsatz bemerkt, dass sich das Wirtschaftswachstum nur zu 1/8 durch die klassischen Produktionsfaktoren Arbeit und Kapital erklären lasse. 7/8 seien ein unerklärbarer statistischer „Rest“, den Solow aber positiv umdeutete in einen Kausalfaktor „technischer Fortschritt“. Obgleich dies wissenschaftstheoretisch unhaltbar ist, so wurde damit doch deutlich, dass der wirtschaftliche Fortschritt, wie schon viel früher von Joseph A. Schumpeter behauptet, durch Innovationen bestimmt ist.

Ein zweites Beispiel: In der Linguistik bekämpfte Noam Chomsky den behavioristischen Standpunkt, dass sprachliche Formen sich aus der Erfahrung mit vielen kulturellen Unterschieden entwickeln. Er versuchte, das aktuelle Sprechen durch eine Tiefengrammatik kausal zu erklären, von der er behauptete, dass ihre wesentlichen Elemente genetisch (durch angeborene „Sprachideen“) determiniert seien. Dieses Programm ist gescheitert: Die offenkundige Kreativität der Sprachverwendung konnte damit nicht erklärt werden. Tatsächlich erweisen sich beide Thesen – dass nämlich Wissen entweder durch angeborene Ideen oder durch die Erfahrung bestimmt sei –, als unhaltbar. Hier liege, sagt Eugenio Coseriu, eine „schlichte Unkenntnis der tatsächlichen Lage in der philosophischen Diskussion vor.“<sup>25</sup> Seit Hegel wird „die Erkenntnis als kreativ, als bildend“ aufgefasst. Besonders in der Sprache wird das deutlich: Lernen ist kreativ, es schafft Bedeutung; es ist nicht eine reine Informationsaufnahme. Wenn Kinder Wörter erlernen, schaffen sie zunächst ihre eigene Bedeutung, die sie mit jener der Erwachsenen konfrontieren. Das gilt für alle Lernstufen. Kreativität ist ursprünglich weder aus Genen, dem Gehirn noch aus „reiner“ Erfahrung ableitbar, die sich jeweils schon als begrifflich durchsetzt erweist. „Chomsky und seine Anhänger sind nicht bereit, die Kreativität einfach als Faktum festzustellen und zu akzeptieren, sondern versuchen, sie auf etwas anderes zurückzuführen, was keine Kreativität mehr ist.“<sup>26</sup> So ver-

---

<sup>25</sup> Coseriu: Sprachkompetenz, 201.

<sup>26</sup> Ebd.

weist die Linguistik unmittelbar auf kreative Prozesse, ohne sie wirklich „erklären“, d.h. auf Bekanntes zurückführen zu können. Das trifft auch für die Hirnforschung zu, die in ihren Modellen und Erklärungen regelmäßig kreative Prozesse ausklammert.<sup>27</sup> Hier gilt ein Zusammenhang, den Kurt Gödel in der mathematischen Beweistheorie als Theorem formuliert hat: Es ist unmöglich, eine Theorie auf ihrer eigenen Grundlage zu erklären. Nun wäre ein Modell des Gehirns aber nach der Zentralthese der Neurowissenschaften nur seinerseits ein Gehirnprozess. Also müssten die Neurowissenschaften, die diese Kausalität behaupten, ihre eigene Existenz modellieren können – was, wie gesagt, logisch unmöglich ist.

Welchen Begriff von Kreativität man immer zugrunde legt – er enthält notwendig das Moment der *Innovation*, also der *Neuerung*. *Logisch* ist das Neue aber stets das, was nicht aus Voraussetzungen durch gültige Schlüsse erklärt werden kann. Ein Modell der Kreativität müsste aber Neuerungen aus Voraussetzungen erklären, damit vorhersagen. Doch dann wären die Neuerungen nicht mehr neu. Folglich ist eine funktionale oder kausale Theorie der Kreativität, die Neuheit genetisch, neurowissenschaftlich, ökonomisch, soziologisch oder wie auch immer *ableiten* wollte, in einem unaufhebaren logischen Zirkel gefangen.

Daraus ergibt sich für Bildungsprozesse: Kreativität kann kein *inhaltlich* formulierbares Bildungsziel sein. Kreativität ist ein offener Prozess und lässt sich nicht durch „Wissen“ repräsentieren oder modellieren. Jeder Versuch, Kreativität *instrumentell* beherrschen zu wollen oder „herzustellen“, muss schon aus logischen Gründen scheitern. Produzieren heißt immer, bestimmte Ziele oder Zwecke zu realisieren, die dem Produktionsakt vorausgehen. Neuheit kann aber nicht „vorausgehen“, ohne das bereits Bekannte, das Alte zu sein. Dennoch sind Menschen unaufhörlich kreativ, wie Coserius Hinweis auf die Sprachverwendung schon von Kindern verdeutlicht.<sup>28</sup>

---

<sup>27</sup> Vgl. Brodbeck: Hirngespinnste.

<sup>28</sup> Coseriu: Sprachkompetenz, 203ff.

*Aspekte der menschlichen Kreativität*

Inwiefern kann also Kreativität *überhaupt* ein Bildungsideal sein? Ist Kreativität „erlernbar“?<sup>29</sup> Diese Fragen lassen sich klären, wenn man zunächst einen nur rein äußerlichen, formalen Begriff der Kreativität verwendet, der mehr oder weniger explizit in allen Beschreibungen kreativer Prozesse vorkommt. Es lassen sich zwei Dimensionen unterscheiden, die ich „Neuheit“ und „Wert“ genannt habe.<sup>30</sup> Zunächst kommt die Bezeichnung „kreativ“ immer nur im Rahmen menschlichen Denkens und Handelns vor. Kein Ding – auch kein Kunstwerk – „ist“ kreativ. Es gibt aber kreatives Denken und Handeln.<sup>31</sup> Ein kreativer Prozess liegt vor, wenn darin einige Momente oder Aspekte *neu* sind. Nun ist „neu“ ein Werturteil, hängt also ab vom eingenommenen Standpunkt. Etwas kann „neu“ im rein privaten oder individuellen Sinn sein. Es gibt aber auch die großen Neuheiten, bezogen auf eine Gruppe, ein Land oder die ganze menschliche Gesellschaft. Margret Boden unterscheidet hier zwischen einer P- und einer H-Creativity, einer persönlichen und einer historischen Kreativität. Anna Craft hat zur kreativen Reform von Schulen zwischen einer *creativity* mit dem „kleinen c“ und dem „großen C“ unterschieden.<sup>32</sup> Die große Kreativität ist in jüngerer Zeit mehrfach untersucht worden – in Studien von Robert W. Weisberg, Howard Gardner, Margrit Boden u.a. Häufig strapazierte Beispiele sind die Entdeckung des Benzolrings durch August Kekulé

---

<sup>29</sup> Vgl. den gleichlautenden Aufsatztitel: Brodbeck: Ist Kreativität erlernbar?

<sup>30</sup> Vgl. Brodbeck: Entscheidung zur Kreativität, 30; Mut zur eigenen Kreativität, 13ff.

<sup>31</sup> Craft: Little c Creativity, 56: „For without some sort of action, even if this is an idea and is not yet operationalized, it is not creative.“

<sup>32</sup> Sie schließt sich hier einer Unterscheidung von Howard Gardner an (ebd. 49): „[...] some of Gardner's recent studies of high creativity has been to form a starting point for distinguishing between high and ordinary creativity, or BCC ('big C creativity') and LCC ('little c creativity'). 'Little c creativity', by contrast, focuses on the resourcefulness and agency of ordinary people, rather than the extraordinary contributions and insights of the few. It has to do with a 'can-do' attitude to 'real life'.“

1865 oder der DNA durch James Watson und Francis Crick 1953. Man erhoffte sich, durch eine genaue Analyse des kreativen Prozesses in solchen Fällen, allgemeine Strukturmerkmale herauszufiltern und in Kreativitätstechniken zu nutzen. Diese Hoffnung hat sich nicht bestätigt.<sup>33</sup>

Dennoch wurden zweifellos viele Aspekte kreativer Prozesse entdeckt, die sich zwar nicht prinzipiell generalisieren lassen, gelegentlich aber durchaus auch fachübergreifend zu erkennen sind. Ich möchte einige dieser Aspekte etwas genauer beschreiben und Schlussfolgerungen für die Bildungsprozesse an Hochschulen daraus ziehen. Ein Hinweis vorab: Es verwundert nicht, dass viele Aussagen zu kreativen Prozessen durchaus *widersprüchlich* scheinen. Das heißt: Wenn man den Aspekt A für einen Bereich isolieren kann, der kreative Prozesse fördert, so finden sich fast immer in anderen Bereichen kreative Prozesse, die gerade durch Nicht-A gefördert werden. Und in jedem dieser Fälle sind beide Aspekte durchaus plausibel zu machen. Die Kreativität verweigert sich der linearen Logik oder der zahlenförmigen Ratio.

### *Individuum und Gruppe bzw. Einsamkeit und Gesellschaft*

Als Antwort auf die These von der genetischen Determination der Intelligenz, damit auch der Kreativität, haben viele Psychologen und Bildungsfachleute die Position vertreten, dass Kreativität vor allem ein sozialer, ein Gruppenprozess ist. Kreativitätstechniken (z.B. das Brain-Storming) rücken die Gruppe in den Vordergrund, mit der These, dass viele Köpfe kreativer sind als vereinzelte Individuen. Begreift man Kreativität stets als Zusammenspiel von Neuheit und Wert, so kommt der Gruppenarbeit weniger die Aufgabe zu, Neuerungen zu finden, als vielmehr deren Wert, deren Nützlichkeit für bestimmte Fragestellungen oder Aufgaben zu überprüfen. Dies geschieht auf diskursiver Ebene. Es ist ein großer Unterschied, ob man sowohl mit einer Lernaufgabe wie mit der Überprüfung des Lernerfolgs jeweils allein gelassen wird – abschließend in

---

<sup>33</sup> Hierzu genauer: Brodbeck: Neue Trends in der Kreativitätsforschung.

einer Klausur –, oder ob sich entwickelnde Ideen oder Fertigkeiten in Gruppen einer laufenden, von „Gleichgestellten“ ausgeübten Bewertung ausgesetzt sind. Die Hoffnung allerdings, dass Gruppenprozesse auch zu jeweils mehr *Innovationen*, zu mehr neuen Ideen führen – die exemplarische These beim Brain-Storming –, hat sich empirisch nicht bestätigt. Gleichwohl ist die Grundidee aller Kreativitätstechniken für Bildungsprozesse äußerst hilfreich: Die systematische *Trennung* der inneren Struktur der Kreativität, also die Trennung von Neuheit und Wert. Neuerungen werden oftmals individuell und allein generiert; die Bewertungen kommen aus Gruppen. Was eine kreative Bildungsstruktur auszeichnet, ist allerdings die Einsicht, dass diese Wertungen vor allem *horizontal* fruchtbar sind: Wenn Kritik oder Erläuterungswünsche von Mitstudierenden kommen. Vertikale Benotung oder Punktesysteme durch übergeordnete Prüfer produzieren nur passive Erwartungshaltungen, die den Mut zur Offenheit einschränken. Absolventen werden zu geübten Weisungsempfängern mit rasch veraltendem Faktenwissen, nicht zu aktiven Unternehmern mit kreativen Fertigkeiten. Zudem bewerten sie nur Augenblicksleistungen und dies in einer abstrakten Rechenskala, die keinen Lerneffekt beinhaltet.

Wie Kinder für zu erlernende Wörter zunächst rein vereinzelte Bedeutungen erfinden und später im Sprechen „ausprobieren“, also an je anderen testen, so können auch abstraktere Inhalte oder Prozesse zunächst vereinzelt kreativ angeeignet, in der Gruppe aber überprüft und so modifiziert werden. Es handelt sich hierbei um – im Sinn von Anna Craft – die Kreativität mit dem „kleinen c“, nicht um die großen Forschungsideen oder künstlerische Leistungen. Bei dieser „großen Kreativität“ hat sich gezeigt, dass oftmals ein Rückzug, ein starker, fast narzistischer Selbstbezug kreative Leistungen begünstigt. Relativiert einerseits eine Gruppe jeden überwiegenden Selbstbezug, so lassen sich andererseits bei den großen Entdeckungen oder Kunstwerken durchaus gegenteilige Tendenzen erkennen. Gerade hier ist es die Aufgabe der Lehrenden, besondere Talente durchaus für sich zu belassen und nicht einem falschen Gruppenzwang auszusetzen. Aber auch für ein Gruppenstudium ist es unabdingbar, dass jeder Einzelne *auch* lernt, sich *allein* mit einer Frage,

einem Stoff, einem Problem auseinanderzusetzen und nicht sofort jeden Gedanken zu kommunizieren. Gerade die Gruppenarbeit kann hier zu einer *variablen* Ich-Grenze erziehen. Jedes Extrem, das kreative Prozesse allein im „genialen Individuum“ oder nur in der „Weisheit der Gruppe“ verortet, verfehlt die lebendige Dynamik eines Lern- und Bildungsprozesses.<sup>34</sup>

Zudem – nicht zuletzt – gibt es gerade in dieser Frage auch starke kulturelle Differenzen. Untersuchungen koreanischer Studenten zeigen z.B. im Unterschied zu den USA das Fehlen des Mythos vom einsamen Erfolgreichen:

„One of the toughest things about running a business is the feeling of loneliness and isolation. You are on your own and nobody supports you because it’s hard for them to see what you see and feel the excitement that you feel at the critical stages.”<sup>35</sup>

Dieser in Elitehochschulen gepflegte Mythos fehlt in Korea: “It seems that there is no deviant loner myth about creative people that is believed by Korean students.”<sup>36</sup> So gilt auch hier: Was in einem Bereich, einer Kultur als tiefes Geheimnis kreativer Menschen gilt, für das trifft in anderen Situationen, Kulturen oder Bereichen das genaue Gegenteil zu: Für Physiker nicht minder als für Komponisten oder Dichter. In der Philosophie können Heraklit und Sokrates als entsprechende Gegenpole gelten: Dort der einsame Grübler, hier der leutselige Gesprächspartner, der anderen vielfach zur Einsicht verhilft. A und Nicht-A sind für kreative Prozesse vielfach beide wahr. Ambiguität, für Logik und Mathematik unannehmbar, ist bei künstlerischen Prozessen oft ein Qualitätsmerkmal. In Gruppen ist dies dadurch versöhnt, dass Widersprüche auf ein lebendiges *Wider-sprechen* zurückgeführt werden.

---

<sup>34</sup> Bohm / Peat: *Science, Order, and Creativity*, 53: „Indeed, within this context, perception and communication are inseparably related, so that creation arises as much in the flow of ideas between people as in the understanding of the individual alone.”

<sup>35</sup> Zwilling: *10 Ways Top Business Leaders Avoid The Loneliness*.

<sup>36</sup> Choe: *Creativity*, 400.



*Innere und äußere Motivation*

Die skizzierten Probleme kehren auch bei der Frage wieder, wie kreative Lernprozesse motiviert sind bzw. werden. Die oben umrissene Vorstellung von Erziehung als einer Art Dressur, den in die Hochschule verlängerten „Anreiz“ des Marktes – der erhofften Höhe späterer Einkommen – erweist sich für kreative Prozesse in der Regel als Hindernis. Man kann bei äußerer Motivation durchaus Informationen akkumulieren, auch Fertigkeiten erlernen. Doch verkennt diese Form der „Erziehung“ die Natur kreativer Prozesse. Was eine *äußere Motivation* – sei es durch (monetäre) Anreize, Zuwendung als Belohnung, Anerkennung durch Auszeichnungen vor einer Gruppe usw. – nicht erzeugen kann, ist der Kern der Kreativität: das Neue. Da sich, wie gezeigt, das Neue nie kausal oder methodisch herstellen lässt, kann eine äußere Motivation stets nur ein bereits bekanntes Wissen *programmieren*. Das Herzstück einer inneren Motivation ist dagegen auch eine innere Beziehung zum *Inhalt* dessen, was es zu erlernen gilt. Nur wenn eine *Bedeutung*, gleich auf welchem Gebiet – ein mathematischer Beweis, eine Klaviersonate, ein philosophischer Satz – tatsächlich als *Inhalt* fasziniert, wenn Studierende die wachsende Neigung verspüren, eine Sache oder Fertigkeit *selbst* zu vertiefen, ist ein wirklich kreatives Lernen möglich. Solch eine Bildung bildet *uno actu* die Individuen. Man erlernt kein Musikstück, man *wird* Musiker; man erlernt keine philosophische, ökonomische, psychologische, physikalische Theorie – man wird selbst zum Denkenden, Philosophierenden. Humboldt formulierte dies so, dass mit jeder wirklichen Bildung die „Spekulation“ (d.h. das kreative Überschreiten des je Gegebenen) einhergeht. Sonst bleibt eine Hochschule eben nur eine Anstalt zur *Programmierung* von Wissen. Man erreicht so nur, dass „die Wissenschaften mit Fleiss auf das Sammeln und Sichten der Thatsachen beschränkt, und der Anwendung nahe gehalten“<sup>37</sup> werden. Kreativität gilt bei Fixierung auf äußere Motivation als Spekulation, als Gefährdung der Wissensvermittlung, schlimmer noch: als ineffizient, weil nicht

---

<sup>37</sup> Humboldt: WW I, 560.

stets auf die Praxis blickend, „der Anwendung nahe gehalten“. Kreativität übersteigt Grenzen, missachtet Regeln und ist als Denkprozess durchaus auch einmal völlig undiszipliniert. Deshalb wird sie vielfach als „in sich hohl und leer, zurückgewiesen, oder höchstens darauf beschränkt eine Uebung der Köpfe zu seyn“.<sup>38</sup> Humboldt betont nachdrücklich, dass eine in Grenzen eingesperrte Wissenschaft – geeignet für Multiple-Choice-Fragen – den Geist der Wissenschaft völlig verfehlt.

Die wirkliche Motivation im Bildungsprozess kommt nicht nur von innen in dem Sinn, dass der Inhalt selbst das Faszinosum ausmacht, sie kommt auch insofern von innen, als dadurch eben zugleich jeweils eine kreative Persönlichkeit mit-entsteht und sich selbst bildet. Humboldt nennt dies „die auf Beantwortung dieser Fragen gerichtete Stimmung des Geistes“.<sup>39</sup> Kreatives Lernen ist stets auch *Selbsterkenntnis* der Lernenden. Subjekt und Objekt entfalten sich im kreativen Lernprozess gemeinsam, um bei jedem Gegenstand zu erkennen, dass im eigenen „Bewusstseyn wieder sein eignes Object“ zu finden ist.<sup>40</sup> Nicht jeder braucht hier, um zu wahrer inneren Motivation zu finden, stets alle Höhen oder Tiefen des Erkennens erlangen. Aber aller Stoff, alles Wissen muss *offen* bleiben: „die Bahnen müssen offen bleiben, der Sinn auf ihnen fortzustreben muss vorhanden seyn, und der falsche Dünkel auf einen nichtigen Besitz muss dem bescheidenen Suchen nach dem ächten Platz machen.“<sup>41</sup> Was ist dieses Echte? Es ist die Entfaltung des eigenen kreativen Potenzials.

### *Wirklichkeit als Möglichkeit*

Was aus dem Munde Humboldts für gegenwärtige Ohren vielleicht ein wenig pathetisch klingen mag, besitzt einen für Bildungsprozesse zentralen Kern. Betrachtet man das Lernen im Sinn einer Pro-

---

<sup>38</sup> Ebd., 560.

<sup>39</sup> Ebd., 561.

<sup>40</sup> Ebd., 560.

<sup>41</sup> Ebd., 557.

grammierung als Informationstransport – vom Buch, vom Internet, vom Gehirn des Lehrers ins Gehirn der Studierenden –, so begeht man gleich zwei Denkfehler. Erstens ist „Information“ keine feste Entität. Der *semantische* Gehalt aller Zeichen – und Lernprozesse erfolgen stets auch als Zeichenprozesse – ist nicht „vorhanden“, greifbar oder überhaupt definierbar. Warum? Weil der semantische Gehalt einer Wissenschaft immer wieder neu erzeugt, aktualisiert werden muss, um „zu sein“. Zweitens ist Lernen kein Programmieren. Stets muss hier das *Bewusstsein* als prüfende Instanz auftreten, um sich einen Inhalt zu eigen zu machen. Und eben dies ist untrennbar vom kreativen Akt, denn: „unless one recognizes what it is that one has done either in ideas or in action, the result cannot be said to be truly creative as opposed to serendipitous chance.“<sup>42</sup> Alles andere wäre nur – zudem kurzzeitige – Reproduktion nutzloser Informationen.

Kreatives Lernen kann am besten vor einem epistemologischen Hintergrund erläutert werden. Gewöhnliches Lernen geht von einer dualen Vorstellung aus: Es gibt („da draußen“) Dinge, die wir als Fakten einfach zu akzeptieren haben. Für diese faktische Welt gibt es Theorien zu ihrer Erklärung. Theorie und Faktizität sind aber strikt getrennt. Deshalb kann man Theorien getrennt von jeder Erfahrung ebenso erlernen, wie sich Fakten „pauken“ lassen. Dem ist die Einsicht Goethes entgegenzuhalten: „Das Höchste wäre, zu begreifen, daß alles Faktische schon Theorie ist.“<sup>43</sup> Kein Faktum, auch kein Forschungsergebnis, keine Erfahrung ist einfach „gegeben“. Vielmehr ist jede Wirklichkeit nur eine realisierte Möglichkeit. Ein Kern aller kreativen Methoden besteht darin, jede Wirklichkeitsaussage nur als eine Möglichkeit zu begreifen. Dies kann durch das erreicht werden, was Anna Craft „possibility thinking“ nennt, das mit der von ihr so bezeichneten Kreativität mit dem kleinen c zusammenfällt.<sup>44</sup>

---

<sup>42</sup> Craft: Little c Creativity, 57.

<sup>43</sup> Vgl. Brodbeck: Faust und die Sprache des Geldes, 30.

<sup>44</sup> Craft: Little c Creativity, 54: „LCC (= little c creativity) involves at its heart, the notion of 'possibility thinking', or asking, in a variety of ways, 'What if?'“

Hier nähern wir uns dem Kern der Kreativitätsmethoden, die für Bildungsprozesse hilfreich sein können. Ich kann das hier nur sehr kurz anreißen. Was Anna Craft vorschlägt, die Was-wäre-wenn-Frage zu stellen, ist nur *eine* Frage in einer umfassenden Fragemethode.<sup>45</sup> Hierbei wird jede zu erlernende Aussage als Antwort auf eine Frage verstanden und dann versucht, diese Antwort durch eine Variation der W-Fragen und anderen Frageformen zu relativieren bzw. den Spielraum zu entdecken, in dem sich eine Antwort zu einer (Lehrbuch-) Gewohnheit verfestigt hat. Ein „Trick“ für Gruppenarbeit besteht darin, dass man die Gruppe im Gespräch für eine gewisse Zeit darauf verpflichtet, prinzipiell alle Fragen mit einer weiteren Frage zu beantworten. So öffnet sich ein Blick für die *Fragwürdigkeit* alles Wirklichen.

Bezüglich der Fakten bieten sich nicht nur alternativ versuchte Beschreibungen an, sondern auch ein Bewusstmachen des Raums der Wahrnehmung.<sup>46</sup> Alles Faktische ist Theorie, ist Begriff. Dies zeigt sich ganz praktisch darin, dass Texte, Bilder, Zeichen, Erfahrungen stets in einem inneren Dialog kommentiert und so „zu Bewusstsein gebracht“ werden. Dieser innere Dialog ist vielfach unbewusst, wie die Grammatik beim Sprechen. Die in ihm leitenden Kategorien formen gleichwohl einen Möglichkeitsraum. Diesen zu reflektieren, erlaubt den Wahrnehmungsraum auch völlig anders zu füllen, Fakten also anders erscheinen zu lassen durch einen Wandel ihrer Begriffsform. Diese Kreativitätsmethoden können sowohl allein wie in Gruppen praktiziert werden. In Gruppen wird der innere Dialog zu einem äußeren und ist deshalb leichter auf seine Form hin zu hinterfragen. Was A selbstverständlich erscheint, B nur überhört, kann C Rätsel aufgeben, die in Rückfragen dann auch die Wahrnehmung von A und B verändern.

---

<sup>45</sup> Vgl. meine „W-Frage-Methode“, Brodbeck: Entscheidung zur Kreativität, 137ff. und 145ff.

<sup>46</sup> Ebd., 88. „Der Raum einer Wahrnehmung ist der offene, mögliche Aspekt einer ‚Wirklichkeit‘.“

*Achtsamkeit: Die Quelle der Kreativität*

Hier berühren wir einen Punkt, auf den alle kreativen Prozesse zulaufen und zugleich wieder daraus hervorgehen. Ich hatte oben im Anschluss an Humboldt gesagt, dass jede Objekterkenntnis zugleich das Subjekt verwandelt. Das Studium der Mathematik verändert die Denkprozesse des Lernenden, schließlich auch dessen Weltwahrnehmung, seine Psyche. Für das Studium der Ökonomie ist diese Veränderung des Charakters mehrfach empirisch untersucht (und beklagt) worden. Wenn sich Studierende im Sinn einer Sarrazin'schen „Erziehungs-Dressur“ in bloß äußerer Motivation Wissensformen nur als *Mittel für fremde Zwecke* aneignen, dann verfehlen sie systematisch das innere Zentrum ihrer Kreativität. Der viel beschworene „Praxisbezug“ der Bildung verkennt diese Fesselung kreativer Prozesse: Jede Wirklichkeit, auf die sich Praxis bezieht, ist nur eine realisierte Möglichkeit. Innovationen *verändern* gerade diesen Bezugspunkt. Kreative Praxis ist Veränderung, nicht Anpassung – oder sie ist *Bewusstmachen* des Alten und das Wertschätzen seiner Qualität, nie aber bloße *Gewöhnung an Gegebenes*. Die bewusste Reflexion der selbst vollzogenen Denkprozesse erlaubt es, diese Prozesse *unabhängig* von einer spezifischen Anwendung als Fertigkeit zu erlernen und kraft der bewussten Reflexion auf beliebige andere Fälle anzuwenden. Dies war der Kern des Humboldt'schen Bildungsideals:

„Wichtig ist aber auch hier wieder das Prinzip, daß nicht Realkenntnisse zur Bewältigung vorhersehbarer Lebenssituationen erworben werden sollen, sondern ‚formale‘ Bildung, d.h. die Fähigkeit des Denkens, Operierens und Handelns in der prinzipiellen, auf alle Lebenssituationen anwendbaren Form.“<sup>47</sup>

Hier bedeutet „formal“ nicht äußerlich, sondern die bewusste Reflexion der Form eines Gedankens, einer Wahrnehmung. Neben all den zahlreichen spezifischen Kreativitätsmethoden, die hierzu verfügbar sind und die auch nur aufzuzählen hier nicht der Ort ist, gibt es *eine* „Methode“, die sich als Herzstück aller anderen erweist. Es ist das Vertrautwerden mit der eigenen Achtsamkeit, das Achten

---

<sup>47</sup> Herrmann / Bok / Erdmann: Kommentarteil, 508.

auf das eigene Bewusstsein, die Reflexion des Gedachten. Es ist z.B. die Übung, beim Sprechen schrittweise auf die Ordnung und den Rhythmus des Gesprochenen zu achten, d.h. dessen Grammatik und Semantik zu verstehen. Die Sprache ist hier tatsächlich das wichtigste Beispiel; doch gilt dies auch für alle anderen Denkprozesse und Wahrnehmungsformen. Beim Lernen wird immer das Hantieren mit Zeichen, mit Symbolen miteingeübt, und nur ein Teil geschieht hier bewusst. Auch neue Ideen bewegen sich meist zunächst noch im diffusen Halbdunkel des Teil- oder Vorbewussten. Doch aus diesem Dämmerzustand gilt es immer wieder zu erwachen. Und die verfügbare „Macht“ dazu ist die Achtsamkeit, das Herzstück aller kreativen Prozesse.

„Mindfulness encompasses creativity as it includes the notion of making something new or putting things together in new ways. It also includes being open to new ideas and seeing many points of view. It is not just about making new connections but continually thinking about any part of life, consciously or unconsciously, looking around life from all angles, and asking questions about what one finds.”<sup>48</sup>

Die Achtsamkeit ist keineswegs ein abwegiges, esoterisches Konzept. Sie ist *unmittelbar* erfahrbar und kann eingeübt werden: im Schweigen, in der Stille. Die großen Lehrer der Geschichte hatten stets die Übung des Schweigens, auch des schweigenden Zuhörens empfohlen. Darin finden auch Gruppenprozesse – so hilfreich sie zur Formung des inneren Dialogs sind – ihr ausgleichendes Gegengewicht. Auch der organisierte Diskurs bleibt eben *Diskurs*, also Rede, Artikulation, nicht das zunächst schweigende Hören. Kreativität umfasst *beides*, A und Nicht-A, Fragen und Nicht-Fragen, Schweigen und Reden. Pythagoras erlegte seinen Schülern zunächst lange Zeit das schweigende Zuhören auf, das Hegel so kommentierte:

„Dies, kann man überhaupt sagen, ist eine wesentliche Bedingung für jede Bildung. Man muss damit anfangen, Gedanken anderer auffassen zu können; es ist das Verzichtleisten auf eigene Vorstellungen, und dies ist überhaupt die Bedingung zum Lernen, Studieren. Man pflegt zu sagen,

---

<sup>48</sup> Safran: Creativity as 'Mindful' Learning, 80f. Vgl. Bohm / Peat: Science, Order, and Creativity, 211: „it is possible to have consciousness, that is, 'knowingness,' with little or no awareness.”

dass der Verstand ausgebildet werde durch Fragen, Einwendungen und Antworten usf.; es wird aber hierdurch in der Tat nicht der Verstand gebildet, sondern äußerlich gemacht. Die Innerlichkeit des Menschen wird in der Bildung erweitert, erworben; dadurch, dass er an sich hält, durch das Schweigen wird er nicht ärmer an Gedanken, an Lebhaftigkeit des Geistes. Er erlernt vielmehr dadurch die Fähigkeit, aufzufassen, und erwirbt die Einsicht, dass seine Einfälle, Einwendungen nichts taugen.“<sup>49</sup>

Auch in der Kreativität mit dem großen C wird in Untersuchungen immer wieder eine Periode der Stille, des Schweigens betont.<sup>50</sup> Es ist unabdingbar für eine kreative Hochschulbildung, immer wieder *Räume der Stille und des Schweigens* zu schaffen. Bibliotheken erfüllten im alten Universitätssystem diese Aufgabe. Sie waren gleichsam die säkularisierte Form der sakralen Räume, die eng mit den mittelalterlichen Universitäten verbunden waren. PC-Räume oder eine Cafeteria sind eher das Gegenteil geworden – nicht zu reden vom unaufhörlichen *Chatten* mit Smartphones, die Stille ohne neue Nachricht als Isolation deuten, nicht als Raum für Neues. Auch die aus Asien stammenden Achtsamkeitsübungen, die sich auf Körperfunktionen konzentrieren, bilden hier eine wichtige Möglichkeit der Kreativitätsförderung. „Exercises involving deep breathing can increase awareness of the body and a feeling of being ‘centred’“,<sup>51</sup> empfiehlt Caroline Baillie zur Förderung der Kreativität an Hochschulen. So werden auch vorübergehendes Alleinsein und Stille nicht als Bedrängnis des Nichts empfunden, sondern als Einkehr in das Eigenste, woraus Offenheit und Raum für Neues entstehen.<sup>52</sup>

---

<sup>49</sup> Hegel: WW 18, 228f.

<sup>50</sup> Glover / Ronning / Reynolds: Handbook of Creativity, 139: „Averaged over the group, the pattern of career productivity involved an initial 10-year period of silence“. Kaufman / Sternberg: The International Handbook of Creativity, 434: The “scientists enumerated a number of conditions favoring creative thinking, including a quiet place“.

<sup>51</sup> Jackson / Oliver / Shaw / Wisdom: Developing Creativity in Higher Education, 150.

<sup>52</sup> Adams / Hamm: Demystify Math, Science, and Technology Creativity, Innovation, and Problem Solving, 52: „Reflection is one of the keys to higher levels of creative and innovative thinking. It requires a combination of time, silence, and discussion for true appreciation and experience. If you allow

Informationen und Probleme gibt es in Hülle und Fülle, und sie können durchaus auch anregend wirken. Doch erst wenn dieser Lärm des permanenten Informiertseins zur Ruhe kommt, wenn ein offener Raum das Gewirr der Eindrücke aus dem alltäglichen Erregungsmodus in der Moderne abklingen lässt, können daraus neue, *eigene* Einsichten, Ideen und schließlich eine kreative Persönlichkeit hervorgehen.

Humboldt beschreibt dies so: „sobald er sich von dem Aufruhr der Sinne, dem Gewirre der Geschäfte, und der unfruchtbaren Last des Wissens entledigt hat“, wird es dem Lernenden gelingen, in sein eigenes Wesen „wie in seine Heimath zurück(zu)kehren“, und er wird in der Achtsamkeit, „im Bewusstseyn wieder sein eignes Object“<sup>53</sup> finden. Das Schweigen, die Stille ist der *direkte* Weg zu den Quellen der eigenen Kreativität, und es bedarf des Mutes, die Stille, die offene Weite der eigenen Achtsamkeit nicht als *Fehlen* des Lärms der bunten Bilder zu erleben, die unaufhörlich das Denken programmieren wollen, sondern als innersten Ort der eigenen Person.

„Im Schweigen spricht die Achtsamkeit selbst, in der Pause zwischen zwei Tönen erklingt sie, im leeren Raum zwischen Formen und Farben wird sie sichtbar. Die Achtsamkeit lässt die Dinge so erscheinen, wie sie sind. Und so können auch neue Aspekte der Dinge hervortreten, die sonst durch Gewohnheiten der Wahrnehmung, Gedanken und Gefühle verdeckt sind. Der Achtsamkeit eignet eine Schöpferkraft, die allen Dingen die Freiheit ihres Erscheinens gewährt. In ihr ist das schöpferische Prinzip, die Kreativität gegenwärtig.“<sup>54</sup>

---

yourself to get too hurried, you will lose the ability to pay real attention to the world.”

<sup>53</sup> Humboldt: WW Bd. I, 561 und 560.

<sup>54</sup> Brodbeck: Mut zur eigenen Kreativität, 71. Holm-Hadulla: Kreativität, 12: „Der kreative Einfall bereitet sich unbewusst im Schweigen vor.“



*Literaturverzeichnis*

- Adams, Dennis / Hamm, Mary: Demystify Math, Science, and Technology Creativity, Innovation, and Problem Solving. Lanham et al. 2010.
- Bohm, David / Peat, F. David: Science, Order, and Creativity. London-New York 2011.
- Brodbeck, Karl-Heinz: Entscheidung zur Kreativität. 4. Aufl. 2010. Darmstadt 1995.
- Ders.: Ist Kreativität erlernbar? praxis-perspektiven Bd. 3. Würzburg 1998. 87-92.
- Ders.: Mut zur eigenen Kreativität. Freiburg 2000.
- Ders.: Hirngespinnste. Zur unüberbrückbaren Differenz zwischen Neurowissenschaft und Ethik, Ethikjahrbuch Frankfurt 2004. 17-31.
- Ders.: Neue Trends in der Kreativitätsforschung. In: Psychologie in Österreich 16, 4&5 (2006). 246-253.
- Ders.: Zur Philosophie der Kreativität. Historische und interdisziplinäre Aspekte. In: Robert Hugo Ziegler / Schick, Johannes F.M. (Hg.): Die innere Logik der Kreativität. Würzburg 2013. 41-68.
- Ders.: Die Schattenseiten der Kreativität im ökonomischen Prozess. In: Hans Rudi Fischer (Hg.): Wie kommt Neues in die Welt? Weilerswist 2013. 63-72.
- Ders.: Kreativität als individueller und sozialer Prozess. In: psychologie 8 (2013). 41-57.
- Ders.: Faust und die Sprache des Geldes. Freiburg 2014.
- Choe, In-Soo: Creativity - A Sudden Rising Star in Korea. In: James C. Kaufman / Sternberg, Robert J. (Hg.): The International Handbook of Creativity. Cambridge 2006. 395-420.
- Coseriu, Eugenio: Sprachkompetenz. Grundzüge der Theorie des Sprechens. Tübingen 2007.
- Craft, Anna: 'Little c Creativity'. In: Craft, Anna / Jeffrey, Bob / Liebling, Mike (Hg.): Creativity in Education. London-New York 2001. 45-61.
- Dies. (Hg.): Creativity in Education. London-New York 2001.
- Galton, Francis: Essays in Eugenics. London 1909.
- Glover, John A. / Ronning, Royce R. / Reynolds, Cecil R. (Hgg.): Handbook of Creativity. New York 1989.
- Guilford, Joy Paul: Creativity. In: American Psychologist 5 (1950). 444-454.
- Herrmann, Ulrich / Bok, Markus / Erdmann, Günter: Kommentarartikel in: Wilhelm von Humboldt, Werke Bd. V. Darmstadt 1981.

- Holm-Hadulla, Rainer M.: 17 Wege zur Kreativität – Ein Überblick. In: Holm-Hadulla, Rainer M. (Hg.): Kreativität. Berlin-Heidelberg-New York 2000. 1-19.
- Humboldt, Wilhelm von: Über die Bedingungen, unter denen Wissenschaft und Kunst in einem Volke gedeihen; Werke Bd. I. Darmstadt 1980. 553-561 (= WW).
- Jackson, Norman / Oliver, Martin / Shaw, Malcolm / Wisdom, James (Hg.): Developing Creativity in Higher Education. An imaginative curriculum. London-New York 2006.
- Kaufman, James C. / Sternberg, Robert J. (Hg.): The International Handbook of Creativity. Cambridge 2006.
- Dies.: The Cambridge Handbook of Creativity. Cambridge 2010.
- Leonard, Thomas C.: Eugenics and Economics in the Progressive Era. In: Journal of Economic Perspectives, 19 (2005). 207-224.
- Meade, J. E. / Parkes, E. S. (Hg.): Biological Aspects of Social Problems. Edinburgh-London 1965.
- Mühle, Günther / Schell, Christia (Hg.): Kreativität und Schule. München 1970.
- Safran, Leslie: Creativity as 'Mindful' Learning: A Case from Learner-Led Home-Based Education. In: Craft, Anna / Jeffrey, Bob / Liebling, Mike (Hgg.): Creativity in Education. London-New York 2001. 80-91.
- Sarrazin, Thilo: Deutschland schafft sich ab. München 2010.
- Shalley, Christina E. / Hitt, Michael A. / Zhou, Jing: The Oxford Handbook of Creativity, Innovation, and Entrepreneurship. Oxford 2015.
- Sinn, Hans-Werner: Ist Deutschland noch zu retten? Berlin 2004.
- Taussig, Frank: Principles of Economics, Vol. II, 2. Aufl. New York 1921.
- Zwilling, Martin: 10 Ways Top Business Leaders Avoid The Loneliness. Forbes 25.1.2012, <http://www.forbes.com/sites/martinzwilling/2012/01/25/10-ways-top-business-leaders-avoid-the-loneliness/>

# DIE ERWÄGUNG DES ENTSCHLUSSES FRAGENDES DENKEN – FRAGENDES HANDELN

*Harald Schwaetzer*

Es gehört zu den scheinbaren Seltsamkeiten der Lehre Platons, dass er der Auffassung ist, wenn ein Mensch seinen Irrtum einsehe, könne er nicht anders, als richtig zu handeln.\* Vielleicht scheint es noch freundlich, diese Ansicht als „Seltsamkeit“ zu bezeichnen, da sie doch offenkundig und unwidersprechlich nicht mit unserer Erfahrung übereinstimmt.

Angesichts einer solchen Unfraglichkeit des Irrtums mutet Platons Position als Absurdität eines übersteigerten Idealismus an. Wir könnten an dieser Stelle abschließen. Leider hat unsere abendländische Kultur in vielen ihrer Vertreter aber ein sehr hohes Vertrauen in Platon entwickelt, und dieses nach knapp 2500 Jahren der Prüfung nicht unbegründet. Zwar gilt auch hier, dass sich Platon selbstverständlich irren kann, aber das Vertrauen, das wir in ihn haben können, hindert den besonnenen Leser, dem Griechen eine schlichte, grobe Dummheit in einem so augenfälligen Punkt zu unterstellen. Deswegen schaut man sich lieber noch einmal den Gedanken Platons an!

## *1. Erkenntnis und Wissenschaft gründen auf Ethik*

Im Dialog *Sophistes* (227d ff.) geht der das Gespräch leitende „Fremde“ von zwei Arten des Bösen in der menschlichen Seele aus. Beide bedürfen der Reinigung. Die eine Art ist wie eine Krankheit, die andere wie Hässlichkeit. Gegenstand der Hässlichkeit ist die Frage eines Fehlens des Maßes (*ametros*). Gegenstand der Krankheit ist ein Aufruhr, eine *stasis*; damit meint Platon einen Zwist, eine Differenz, die zum Verderben führt.

---

\* Der Aufsatz ist die schriftliche Fassung eines Vortrages auf der 1. Herbstakademie des Cusanus-Studierendenvereins im September 2015. Für Anregungen danke ich Silja Graupe, Johanna Hueck und Lydia Fechner.

In einer solchen Differenz befangen sind nun aber die Vermögen der Seele untereinander: Die Begierde will nicht, was das Denken will. Wenn wir nun, fährt der Fremde im Dialog fort, uns ein Ziel vornehmen und daran jedes Mal scheitern (aufgrund etwa widerständiger Begierde), geschieht dieses dann aus Symmetrie oder Ametrie, aus Wohlgemessenheit oder Ohne-Maß-Sein? Offenbar aus letzterem. Doch wie kommt es zu dem Scheitern? Aufgrund eines Urteils, dem das Maß fehlt. Für Platon handelt es sich um keine reine Irrationalität, sondern eben um einen Widerstreit, in dem nicht die Vernunft für die Wahrheit des Urteils, welches zur Handlung führt, gerade stehen kann.

Zu der Einsicht in den Urteilscharakter von Motiven kommt ein weiterer entscheidender Untersatz Platons: Eine Seele irrt niemals freiwillig. Die Ametrie ist ein unfreiwilliger Zustand, der zum Irrtum führt. Die Seele ist also hässlich, weil sie kein Maß hat, und sie ist krank, weil der Grund der Maßlosigkeit in dem Widerstreit ihrer Vermögen liegt.

Blicken wir angesichts dieser Argumentation auf die Eingangsfrage zurück, so gilt: Denken und Wollen stimmen genau dann überein, wenn eine Seele sich von Hässlichkeit und Krankheit gereinigt hat. Nur in diesem idealen Falle kommt es dazu, dass ein eingesehener Irrtum eine Korrektur der Handlung unmittelbar zur Folge hat. Ein solcher Prozess findet sich jedoch nur bei einer gereinigten Seele.

Was wir von Platon her gewinnen, ist demnach eine Einsicht und eine daraus resultierende Frage:<sup>1</sup> Die Einsicht lautet, dass Erkenntnis und Wissenschaft abhängig sind von der Hässlichkeit und Krankheit der Seele, die diese Erkenntnis trifft.<sup>2</sup> Die Frage lautet, wie die Seele sich so reinigen kann, dass sie zu einer Erkenntnis

---

<sup>1</sup> Zu der hier verwendeten Methode des Fragenden Denkens vgl. u.a. Schwaetzer (Hg.): *Bildung und Fragendes Denken*.

<sup>2</sup> Es ist offensichtlich, dass Platon von der Seele her denkt und also bei der Frage das Verhältnis der Seele zu dieser im Auge hat. In dieser Relation ist die Geltung vor der Genese. Selbstverständlich sind in anderer Hinsicht die ewigen Ideen für ihn schlechthin wahr, gleichgültig ob eine Seele sie schaut oder nicht.

kommt, die „symmetrisch“ ist, also in einem „Mitmaß“ mit den begnenden Wesen und Erscheinungen ist.<sup>3</sup>

Bevor wir in der systematischen Überlegung fortfahren, sei einmal innegehalten. Mit dieser kleinen, vorläufigen Überlegung ist ein Aspekt in den Blick gekommen, der für das Selbstverständnis von Philosophie entscheidend ist. In der Beantwortung der Frage *Wozu Philosophie?*<sup>4</sup> wird in den letzten Jahrzehnten im Wesentlichen auf zwei Aspekte abgehoben: die kritische Funktion philosophischer Reflexion für Gesellschaft und Wissenschaft einerseits und die über Ausbildung hinausgehende allgemeine Bildung andererseits.<sup>5</sup> Dabei bleibt weitgehend unbeachtet, was von Plato an bis in die frühe Neuzeit und in einigen Ausläufern bis in die Zeit um 1800 *proprium* der Philosophie war: Sie bietet einen reflektierten, konstruktiven Weg der Entwicklung der Seele. Gewollte und methodisch verantwortete Selbstentwicklung in Gemeinschaft grundzulegen – diese existentielle Aufgabe der Philosophie ist aus dem Bewusstsein und dem Diskurs weitgehend verschwunden. Als nach dem Zeugnis Ciceros Pythagoras den Namen „Weise“ / „Sophoi“ durch „Philosophen“ / „Philosophoi“ ersetzte, ging es genau darum: Das Streben nach Weisheit ist in diesem Sinne nach wie vor

---

<sup>3</sup> Zum Verhältnis von Begriff und Erscheinung bei Heinrich Barth, darauf sei vorab verwiesen, vgl. Scheier: *Begriff und Erscheinung*, dem es darauf ankommt zu zeigen, dass zunächst einmal nur das Phänomenale überhaupt zu denken ist. Dazu auch Hofer: *Reine Anschauung*, 82ff., der festhält, dass mit der Trennung des „logos“ der praktischen Vernunft von der theoretischen Vernunft Barth sein Lebensthema „Erscheinung und existentielle Erkenntnis“ gefunden habe.

<sup>4</sup> Das ist der Titel eines Sammelbandes, herausgegeben von Hermann Lübbe, der „Stellungnahmen eines Arbeitskreises“, bestehend aus renommierten Philosophen am Ende der 70er Jahre des vorigen Jahrhunderts, enthält: Bubner, Kambartel, Lenk, Marquard, Lübbe, Krings, Specht, Zimmerli, Kockelsmans, Baumgartner, Riedel, Gethmann, Hinske, Brand, Regge – also einen tatsächlichen Querschnitt von Positionen.

<sup>5</sup> Zum letzten Punkt vgl. etwa Lenzen: *Bildung statt Bologna*, 93ff.

eine hinreichende Aufgabenbeschreibung für Philosophie, wenn nur das Streben selbst nicht im Diffusen bleibt.<sup>6</sup>

## 2. Auch theoretische Erkenntnis ist eine existentielle Entscheidung

Man mag an dieser Stelle erstens einwerfen, dass zwischen Platon und der Gegenwart 2500 Jahre liegen und dass diese Spanne auch beinhaltet, dass der Mensch der Gegenwart nicht mehr der Mensch der Antike ist. Was für diesen gilt, muss nicht für jenen gelten. Zweitens wird man anführen, dass es die Stärke der modernen Wissenschaft sei, dass sie ja gerade von den Befindlichkeiten eines Subjektes unabhängig sei. Wissenschaft gelte unabhängig vom Subjekt, sei wiederholbar etc.

Begegnet werden soll den Einwänden mit einer validen Wiederaufnahme der platonischen Position im 20. Jahrhundert, und zwar mit dem Existenzphilosophen Heinrich Barth.<sup>7</sup>

Ohne näher in sein Denken einzuführen,<sup>8</sup> sei versucht, direkt seine für den vorliegenden Zusammenhang relevante Argumentation kurz nachzuzeichnen. Dabei sei eingangs das Argument der Gültigkeit der theoretischen Erkenntnis kurz untersucht. Barth gibt da-

---

<sup>6</sup> Vgl. Cicero: *Tusculanae Disputationes* V, 8 und 9. Auch wenn Ciceros Darstellung stark auf die *contemplatio* verweist, darf man doch nicht vergessen, dass Cicero im folgenden Abschnitt sofort hinzufügt, dass Pythagoras auch ein „amplificator“ der Sache der Philosophie gewesen sei; und gerade für den Pythagoreismus mit seinen stark geregelten Praktiken ist es klar, dass die Schau eine Frage der methodischen Bildung ist. Vielleicht ist es, bezogen auf Cicero, nicht umsonst, dass in den *Tusculanen* jener Grundsatz herrscht: „Cultura autem animi philosophia est“ / „Kultivierung der Seele aber ist die Philosophie“ (II, 13), der offensichtlich in dieselbe Richtung geht. Sowohl Pythagoras wie Cicero dürften gleichfalls noch für den gegenwärtigen Bildungsdiskurs als Gesprächspartner entdeckt werden können.

<sup>7</sup> Heinrich Barth lässt sich sicherlich nicht als Platoniker klassifizieren. Doch hat der Existenzphilosoph, der vom Marburger Neukantianismus herkommt, Platon eine Monographie gewidmet: *Die Seele in der Philosophie Platons* von 1921.

<sup>8</sup> Als Hinführung zu seinem Denken: Graf: *Ursprung und Krisis*; Huber: *Heinrich Barths Philosophie*.

zu einmal folgendes Beispiel: Man beobachtet ein schwingendes Pendel und versucht, daran die Pendelgesetze zu entwickeln.<sup>9</sup> Nach einer Erörterung von Aspekten der theoretischen Erkenntnis stellt Barth folgende Frage: Ist es absolut gewiss, dass das schwingende Pendel, nachdem es in seinem Tiefpunkt angekommen ist, wieder nach oben schwingt? Die Antwort lautet:

„Offenbar nicht! Es könnte ein physischer Faktor dazwischentreten. Doch bietet diese Möglichkeit hier kein Interesse. Es könnte aber auch sein, daß ich mich entschieße, das Pendel anzuhalten; also einen Eingriff in das gesetzmäßige Geschehen zu vollziehen; anstatt daß ‚ich zusehe‘, wie sich das Pendel bewegt. Es findet also eine Entscheidung zwischen zwei offenen Möglichkeiten der Zukunft statt.“<sup>10</sup>

Was Barth im Folgenden genauer ausführt, genügt uns hier als eine erste einfache Feststellung: Die theoretische Erkenntnis ist eine Einstellung, die ein Mensch einnimmt. Er muss sie nicht einnehmen. Jeder solchen Erkenntnis liegt eine Entscheidung zugrunde.<sup>11</sup> Insofern steht Platons Argument nach wie vor sicher und fest: Wissenschaft gründet auf der ethischen Konfiguration der Seele.

---

<sup>9</sup> Vgl. zur Barthschen Erkenntnistheorie und ihrer Gründung im Marburger Neukantianismus: Krijnen: Anerkennung, Hofer: Reine Anschauung, Zeyer: Heinrich Barths Philosophie der praktischen Vernunft; dies.: Bitte recht höflich. Bezogen auf die hier vorliegende platonische Ausrichtung des Wirklichkeitsbegriffs ist auch zu vgl.: Schneider: Die Transcendenz des Erkennens. Zu den Wandlungen und Abgrenzungen: Fiorato: Ursprüngliche Voraussetzung des Logos.

<sup>10</sup> Barth, Heinrich: Philosophie der theoretischen Erkenntnis. Hg. v. Chr. Graf, Alice Loos u. H. Schwaetzer. Regensburg 2005, 40.

<sup>11</sup> Existenz als „Sein in der Entscheidung“ ist eine Grundbestimmung Barths. Zur Abgrenzung zu Ortega y Gasset vgl. Rusconi / Schwaetzer: Vernunft und Existenz. Barth selbst hat – wie übrigens auch Hannah Arendt – auf Augustinus als ersten Philosophen eines solchen Typs hingewiesen, vgl. Barth: Die Freiheit der Entscheidung im Denken Augustins (dazu Schwaetzer: Geschenkte Schuld), und Arendt: Über das Böse.

### 3. Das Erwägen des Vorzüglichen

Wie lässt sich nun aber der Weg einer Einheit von Denken und Handeln, von Wissenschaft und Ethik, beschreiben?

Barth geht von folgender Überlegung aus:

„Der Mensch existiert in einem Raume von offenen Möglichkeiten; von solchen seiner künftigen Existenz. In seinem Entwerfen eines Zukünftigen ‚erwägt‘ er, welches die ‚beste‘ dieser Möglichkeiten sei; und er zieht eine dieser Möglichkeiten, die er als die beste zu erkennen meint, vor.“<sup>12</sup>

Diese Ausgangslage reflektiert er zunächst dahingehend, dass die beste erkannte Möglichkeit nicht unbedingt und notwendig die beste sein muss. Damit will er aber nicht grundsätzlich die Möglichkeit einer Erkenntnis des Besten und Wahren bestreiten. Vielmehr stellt er nochmals ausdrücklich den Vorgang der „Erwägung“ in den Mittelpunkt.

„ ‚Zu erkennen meint‘! Es ist also nicht gesagt, daß es in Wahrheit die beste ist. Wir müssen aber bedenken, daß sich auch das Verfehlen der besten Möglichkeit im Horizonte der ‚Erwägung‘, d.h. aber der erkennenden Stellungnahme, vollzieht.“<sup>13</sup>

Er fährt fort, indem er zum dritten Mal auf die Erwägung verweist:

„Dieses ‚Vorziehen‘ ist unverkennbar ein Erkennen; als die zu ihrem Abschluß und Ergebnis gelangende Erwägung. ‚Vorziehen‘ ist die Erkenntnis der besten unter den vorliegenden Möglichkeiten. –“<sup>14</sup>

Die Art, wie eine Erkenntnis zustande kommt, in der etwas vorgezogen wird, ist also nicht eine Wahl zwischen gegebenen Alternativen. Sie geht vielmehr aus von einem Raum offener Möglichkeiten. An die Stelle gegebener Wahlmöglichkeiten tritt die Dynamik eines offenen Prozesses. Doch dieser Prozess ist nicht einfach linear. Barth denkt einen kreativen Erkenntnisprozess, der als Erwägung geschieht. Der kreative Erkenntnisprozess in seiner Offenheit, mit seinem möglichen Verfehlen als ein Erwägen gefasst, meint: Mit lei-

---

<sup>12</sup> Barth, Heinrich: Grundriß einer Philosophie der Existenz. Hg. v. Chr. Graf, Cornelia Müller u. H. Schwaetzer. Regensburg 2007, 35.

<sup>13</sup> Ebd.

<sup>14</sup> Ebd.



sem Gewicht und Gegengewicht werden vorläufige Positionen, Denkmöglichkeiten gewogen, in ein Verhältnis gesetzt, im Vollzug angeschaut, in unterschiedliche Kontexte und Perspektiven gerückt, mit Voraussetzungen grundiert – nicht als ob sie eine unmittelbare Möglichkeit der Lösung böten, sondern ob von ihnen aus ein Weg zu Erkenntnis und Handeln sich eröffne. Die Erwägung ist so ein dynamischer, vielschichtiger, möglicherweise scheiternder, neu ansetzender, um ein Erkenntnisgleichgewicht ringender Akt zwischen Polen. Eine Erkenntnis dessen, was man vorzieht, zu erwägen, klingt unter dieser Perspektive zum einen wie eine Umsetzung der aristotelischen Erwägung der ethischen Mitte im Denken. Es klingt zum anderen, bezogen auf die platonische Ausgangsfrage, als eine Form der „Symmetrie“.

Blickt man nur auf die angeführten Zitate, so könnte sich ein Einwand ergeben: In ihnen scheint Barth nirgendwo zu sagen, es gehe nicht um eine Wahl zwischen *gegebenen* Möglichkeiten. Er ist zu bedenken, weil er auf der einen Seite aufgrund der angeführten Zitate berechtigt ist, andererseits einen weiterführenden Aspekt beinhaltet. In seiner „Erkenntnis der Existenz“ findet sich folgende zu den obigen parallele Formulierung:

„Existentielle Entscheidung [...] ist ein existentieller Erkenntnisakt. Er vollzieht sich im Hinblick auf die Möglichkeiten des ‚Vorzüglichen‘, die in der entwerfenden Überlegung ‚erwogen‘ werden.“<sup>15</sup>

An dieser Stelle ist deutlich, dass die Möglichkeiten nicht gegeben sind, sondern in einer „entwerfenden Überlegung“ erwogen werden. Darüber hinaus verweist es uns auf den Terminus des „Entwerfens“, den Barth mit dem „Projekt“ (gedacht vom Lateinischen *proicere*) zusammenbringt: „Das Projekt ist ‚Entwurf‘.“<sup>16</sup> Ausdrücklich hält er fest, dass er damit nicht das Entworfenen, sondern das Entwerfen als einen „Akt der existentiellen Erkenntnis“ meint. Die Fähigkeit korreliert Barth mit der „produktiven Einbildungskraft“ bei Kant und der ästhetisch-schöpferischen Produktion.<sup>17</sup>

---

<sup>15</sup> Barth: Erkenntnis der Existenz, 556.

<sup>16</sup> Ebd., 167.

<sup>17</sup> Ebd., 168.

Dieser Sachverhalt wird für die folgenden Überlegungen wichtig sein. Dazu muss der systematische Ort der produktiven Einbildungskraft als ästhetisches Vermögen geklärt werden. Um ihn zu bestimmen, wenden wir uns in einem nächsten Schritt zuerst einen zweiten möglichen Einwand zu.

#### 4. Der existentielle Akt in der Einheit von Denken und Handeln

Bezogen auf eine Erkenntnis des Vorzüglichen lässt sich einwenden, was schon gegen das eingangs angeführte platonische Diktum scheinbar gesagt werden konnte:

„Der naheliegende Einwurf lautet: Mit dem Erkennen ist es nicht getan; man kann leicht etwas als gut, als vorzüglich erkennen und doch etwas Anderes tun, als was dieser Erkenntnis entspricht.“<sup>18</sup>

Freilich ist die Problemlage durch die angestellten Überlegungen bereits so vertieft, dass wir mindestens eine Hilfe, sie zu bedenken in der Hand haben: die Erwägung. Eine zweite wird deutlich, wenn wir den Vorgang vorzüglichen Erkennens auf ein Handeln hin sprachlich so fassen, wie es der Existenzphilosoph Barth regelmäßig zu tun pflegt: Existenz ist Erkenntnis und Stehen in der Entscheidung, wie es bereits am Beispiel des Pendels deutlich wurde.<sup>19</sup> Aus dieser Überlegung heraus wird deutlich, dass die Eingangsfrage nach einer der vorzüglichen Erkenntnis folgenden Handlung eine ist, die sich von der Art und Weise bestimmt, wie die Erwägung des Entschlusses sich vollzieht.

Barth nimmt nun zu dieser Frage folgendermaßen Stellung – es sei der Passus im Ganzen angeführt:

„Einer mag wohl etwas Anderes tun, als was er als vorzüglich feststellt. Aber nicht etwas Anderes, als was er als vorzüglich erkennt! Wenn er etwas Anderes tut, erkennt er etwas Anderes als vorzüglich. Er kann nur das tun, was er als vorzüglich erkennt. *Einem ist es theoretisch klar*, daß er das Trinken unterlassen sollte. Aber im gegebenen Mo-

<sup>18</sup> Barth: Grundriß einer Philosophie der Existenz, 35.

<sup>19</sup> Entscheidung im Raum offener Möglichkeit lässt sich sprachlich auch als Entschließen bezeichnen. Entscheiden und Entschließen werden im Folgenden synonym gebraucht; es geht hier nicht um Fragen einer Terminologie.

*mente erkennt er etwas Anderes als vorzüglich; in einem subjektiv getrüben Erkennen. ‚Tun‘ ist also von der Erkenntnis nicht abzulösen. ‚Tun‘ ist Aktualisierung eines entworfenen, als vorzüglich erkannten Zukünftigen. Als vorzüglich wird etwas nur dort erkannt, wo es praktisch vorgezogen wird. Das Vorziehen kann nicht auseinandergelegt werden in einen theoretischen Erkenntnisakt, in dem festgestellt wird, was vorzüglich ist, und einen Akt der Verwirklichung dieser Erkenntnis. Denn Erkenntnis bedeutet hier ‚Erkenntnis‘, daß etwas verwirklicht werden soll; ohne diese Bezogenheit auf die Aktualisierung ist sie nicht Erkenntnis der vorzüglichen Möglichkeit. Es gibt also auch keine ‚Ausführung‘, die soz. als zweiter Akt der Erkenntnis der besten Möglichkeit nachfolgen würde; die dann nur noch Sache der Nerven und Muskeln wäre. Die menschliche Handlung baut sich nicht auf aus den beiden Teilmomenten einer theoretischen Erkenntnis der besten Möglichkeit und einem mechanischen, der ‚Ausführung‘ dienenden Geschehen. Der Akt des Vorziehens ist ein einziger Erkenntnisakt; der die praktische Aktualisierung in sich schließt. Er begegnet uns in erfüllter Bedeutung nur insofern, als er sich in einer aktuellen, sich ereignenden Vorwegnahme eines Zukünftigen auswirkt. –“*

In dieser Argumentation scheinen folgende Punkte entscheidend:

1. Ein Mensch tut das, was er für das Vorzügliche hält.
2. Ob dieses Vorzügliche das Beste ist, kann mit Fug und Recht diskutiert werden.
3. Denken und Tun bilden eine nicht zerlegbare Einheit.

#### *4.1. Denkendes Handeln und handelndes Denken als Einheit*

Die Diskussion dieser Position sei an folgender Stelle begonnen: „Der Akt des Vorziehens ist ein einziger Erkenntnisakt, der die praktische Aktualisierung in sich schließt“. Der Akt der Erwägung des Entschlusses kann selbstverständlich enden mit der Entscheidung für diesen oder jenen Entschluss. Bei näherem Reflektieren darauf zeigt sich allerdings, dass auch die Umsetzung des Entschlusses Denken erfordert. Eine Handlung ist ja nicht denkfrei; eine praktische Realisierung geschieht in einem Prozess, in dem die

Handlung auf Welt trifft.<sup>20</sup> In jedem Moment der Handlung muss zumindest denkend beobachtet werden, ob der Entschluss sich ohne Modifikationen umsetzen lässt; im Regelfall muss er in der Umsetzung angepasst, modifiziert etc. werden.

Eine einfache Dichotomie zwischen Denken und Handlung (wie sie auch dieser Beitrag in seinen ersten Teilen in Formulierungen nutzte) ist also undenkbar. Nun war es gerade das Auszeichnende des Denkens, dass die Erwägung des Entschlusses ein willentlicher existentieller Akt ist, dass also die Erwägung als Denkprozess willentliche Handlung ist. Im Gegenzug zeigt sich, dass Handlung stets von Denken begleitet sein muss; denn im Handeln setzt sich die Erwägung fort, jetzt in der Auseinandersetzung und Realisierung des Entschlusses.

Handelndes Denken und denkendes Handeln sind damit nur zwei Seiten eines einzigen Prozesses, und die Dichotomie oder auch nur das Feststellen eines Umschlagpunktes von Denken nach Handeln ist unzutreffend.

Dabei ist es auch nicht so, dass das eine Vermögen in dem Maße abnimmt, in dem das andere in den Vordergrund tritt. Die abstrakte, reine Denkleistung fordert bekanntlich in einem ausgesprochen intensiven Maß eine willentliche Betätigung. Im Denken gilt also, dass umso intensiver gedacht wird, je mehr gewollt wird. Im Handeln verhält es sich ähnlich: Je komplexer eine Handlung ist, desto mehr bedarf sie des Denkens. Je mehr gedacht wird, umso mehr wird Denken Wollen, je mehr gehandelt wird, umso mehr wird Wollen Denken, ließe sich der Befund zusammenfassen, wenn man das Dichotomische der Formulierung einklammert.

Damit tritt die Frage danach, wie der qualitative Prozess in der Einheit von Denken und Handeln beschaffen ist, erneut und schärfer in den Horizont.

---

<sup>20</sup> An verschiedenen Stellen der vorliegenden Überlegungen stößt man auf diesen Grundgedanken. Es sei hier einmal darauf verwiesen, dass von hier aus eine „relationale Anthropologie“ gedacht werden kann; eine solche relationale Anthropologie wird beispielhaft von Jochen Krautz erarbeitet. Vgl. zur Einführung: Ästhetische Bildung im Weltbezug.

#### *4.2 Das Vorzügliche als Einheit von Existierendem und Existieren*

Gehen wir, um an dieser Stelle eine vertiefte Einsicht zu gewinnen, auf die Beobachtung des zweiten genannten Punktes. Es ist durchaus nicht gegeben, dass das Vorzügliche das Beste ist. Hierbei ist nochmals zu unterscheiden: Es wird häufig ja auch das als das Beste Erkannte nicht als das Vorzügliche umgesetzt. Es geht also an dieser Stelle durchaus noch nicht um ein „absolut Bestes“ oder dergleichen, sondern um den existentiellen Prozess. Angesichts der Einsicht in die Einheit des Prozesses ergibt sich als These, dass das Vorzügliche und das Beste genau dann auseinanderfallen, wenn der existentiell Erwägende aus dem Prozess der Erwägung austritt oder herausfällt. Es sei nur nochmals in Klammern vermerkt, dass „Erwägen“ im Sinne des Entwickelns eine Einheit von Denken und Handeln ist, also nicht wie im gewöhnlichen Sprachgebrauch ein bloß kognitiver Akt.

Ein solches Heraustreten bedeutet nicht, dass der Prozess abgeschlossen ist, sondern dass der existentiell Erwägende keine Einsicht mehr in ihn hat. Durch das Heraustreten wird für den Erwägenden der Prozess der Erwägung zu einem, der sich ohne sein Zutun und sein Bewusstsein abspielt. Nicht der Prozess ist unterbrochen, sondern sein Beteiligtsein an demselben.

So eine Situation, die dadurch charakterisiert ist, dass für das Subjekt ein Erkenntniserwägungsprozess abgebrochen ist und dieser Prozess ohne eine bewusste Begleitung sich gestaltet. Diese als Unterbrechung wahrgenommene Komponente führt dazu, dass der Mensch nicht unmittelbar aus Erkenntnis handelt, sondern dass ein existentieller Erkenntnisakt abgebrochen wird, ohne dass die Erwägung des Vorzüglichen bruchlos in der Handlung weitergeführt wird.

Was also im Prozess, aus welchem das Subjekt gefallen ist, als Vorzügliches festgestellt wird, entzieht sich seinem Bewusstsein. Damit ergibt sich, dass für Barth eine Erwägung genau dann und genau darum nicht in Handlung weitergehen kann, wenn sich eine Unbewusstheit des Trägers dieses Prozesses ereignet.

Versuchen wir, von hier aus die entscheidende Stelle, die an jedem Moment des Prozesses als Auseinandertreten von Prozess und Träger<sup>21</sup> des Prozesses sich ereignen kann, noch näher zu beschreiben, indem wir zunächst eine unzureichende statische Differenzierung hilfsweise vornehmen.

In der Unterbrechung des Prozesses ergibt sich für das Bewusstsein ein Prozessende und damit, aufgrund der Einheit des Prozesses, ein unbewusster Handlungsanfang. Dazu sei nochmals das Beispiel Barths aus dem obigen Zitat aufgegriffen: *„Einem ist es ‚theoretisch klar‘, daß er das Trinken unterlassen sollte. Aber im gegebenen Momente erkennt er etwas Anderes als vorzüglich; in einem subjektiv getrübtten Erkennen.“* Der Ausdruck eines subjektiv getrübtten Erkennens gewinnt durch die Überlegungen an Schärfe. Er ist nicht, wie man vielleicht zunächst meinen könnte, auf den „Trinker“ zu beziehen. Er bezeichnet vielleicht eine grundsätzlich systematische Problematik des Erkennenden im Verhältnis zum Erkennen. Treten Erkennender und Erkennen auseinander, ist das Erkennen subjektiv getrübt, weil für Erkennen gehalten wird, was kein Erkenntnisprozess mehr ist.

Damit lassen sich zwei Zustände für und von Seiten des Erkennenden unterscheiden: einer, in dem er tatsächlich in der Einheit mit dem Prozess erkennend ist, und einer, in dem er in subjektiv getrübttem Bewusstsein nur zu erkennen vermeint.

Unter der besprochenen Einsicht in die Einheit des Prozesses lässt sich die obige Aussage äquivalent auf das Handeln und den Willen übertragen. Dabei geht es nicht darum, die Dichotomie von Denken und Handeln aufrecht zu erhalten, sondern nur darum, den Prozess des Vorziehens weiter zu charakterisieren.

Was in Frage steht, ist die Einheit von Erkennendem und Erkenntnisprozess. Das Kriterium, welches Barth angibt für diese Einheit, lautet:

*„Denn Erkenntnis bedeutet hier ‚Erkenntnis‘, daß etwas verwirklicht werden soll; ohne diese Bezogenheit auf die Aktualisierung ist sie nicht Erkenntnis der vorzüglichen Möglichkeit.“*

---

<sup>21</sup> Ausdrücke wie diese sind nicht primär ontologisch gemeint, sondern gno-seologisch.

Ist der Erkennende als Erkennender im Prozess darinnen, so ist Erkenntnis aus sich etwas, was zur Verwirklichung drängt. Was aber ist Verwirklichung? Offenbar innerhalb des Denkens zunächst die Frage nach der Wahrheit des Vorzüglichen. In der Einheit des Prozesses ist auch die Wahrheit des Vorzüglichen etwas, was aktualisiert werden muss. Wie lässt sich diese Aktualisierung denken? Es ist offenkundig, dass Wahrheit nicht als bloßer Moment einer Einsicht genommen werden kann, wenn man auf der Basis einer Existenzphilosophie Barths steht. Wenn der Erkennende nur im Prozess bleibend Wahrheit erkennt und wenn Denken und Ausführung nicht zu trennen sind, dann ist evident, dass Wahrheit so lange Wahrheit ist, wie Erkennender und Erkennen in dem jeweiligen spezifischen Akt der Erwägung des Entschlusses sich befinden. Die Wahrheit desselben Entschlusses modifiziert sich jeden Moment in ihrer zunehmenden Aktualisierung.

Die Frage nach der Einheit des Prozesses ist also nicht mit derjenigen nach dem Verhältnis von Denken und Handeln zu beantworten, sondern mit der qualitativen Einheit von Erkennen und Erkennendem, verstanden als In-der-Existenz-Stehender und existentieller Vollzug.

### *4.3 Qualitative Dimensionen der Einheit von Existierendem und Existieren*

Von hier aus gilt unser Blick nochmals einer Charakteristik dieses Verhältnisses. Die Einheit von Erkennendem und Erkennen zielt auf einer ersten Ebene von Seiten des Erkennens darauf, in der Erkenntnis von der subjektiv getrübt Erkenntnis zu einer Wahrheit zu kommen, die jenseits dieser Subjektivität sich vollzieht.

Die Art und Weise dieses Vollzugs war oben bestimmt worden als Entwerfen vermittelt der produktiven Einbildungskraft. Es wird deutlich, dass die qualitative Fassung dieses Entwerfens in der Einheit von Denken und Handeln nun zu diskutieren ist.

Wir wenden uns dazu Barths *Philosophie des Aesthetischen* zu. Barth unterscheidet, durchaus traditionell, das Ästhetische in produktiver und rezeptiver Weise.<sup>22</sup> Gleichzeitig gilt:

„daß sich nach unserer Erkenntnis die Philosophie nicht mehr nach der starren Trias ‚Logik-Ethik-Aesthetik‘ gliedert; sodaß eine einfache Koordination dieser drei Gebiete nicht mehr in Frage kommt. Es kann uns im Hinblick auf das Aesthetische nur eine Genugtuung sein, daß das Problem dieser Beziehungen viel tiefer liegt. Man kann allgemein sagen, daß das, was man früher in diese drei Gebiete gliedert sah, viel tiefer ineinander verflochten ist.“<sup>23</sup>

Kurz und noch immer vereinfacht gesagt, bedeutet dieses bei Barth, dass wir zumindest alle drei Bereiche nochmals in jeder einzelnen verschränkt zu denken haben. Innerhalb des Ästhetischen findet sich also ein Aspekt der theoretischen Erkenntnis, ein rein ästhetischer und ein existentieller. Diese (noch zu) einfache Differenz bietet für die in Frage stehenden Überlegungen einen sinnvollen Rahmen.

Erwartungsgemäß bestimmt Barth die Seite der Rezeptionsästhetik als diejenige, welche der theoretischen Erkenntnis verwandt ist.<sup>24</sup> Ohne die Intuitions-Theorie Barths im Einzelnen entwickeln zu können oder auch in ihren historisch gewonnenen Reflexionen zu kontextualisieren, sei nur darauf verwiesen, dass Barth anhand dieses Terminus die Frage nach dem Entwerfen im Ästhetischen klärt.

Auf einer ersten Stufe steht Intuition mit der theoretischen Erkenntnis in Verbindung. Dort, wo sich die theoretische Erkenntnis zur „Theoria“, zur Schau, erhebt, erreicht sie ihre Vollendung. Diese Erfüllung des Theoretischen ist eine künstlerische Leistung, insofern die Erkenntnis geschaut wird, also in die Erscheinung tritt und gesehen wird.<sup>25</sup> Das aber ist für Barth die genuine Sphäre des Äs-

---

<sup>22</sup> Barth: *Philosophie des Aesthetischen*, 103.

<sup>23</sup> Ebd., 102f.

<sup>24</sup> Vgl. z.B. ebd., 115.

<sup>25</sup> Gerade anhand von Kant hebt Barth den Punkt hervor, dass dieser bereits innerhalb der theoretischen Erkenntnis deutlich gemacht habe, dass sich Anschauung nicht restlos in Begriffe auflösen lasse. Eben daraus habe Kant, so Barth, eine Autonomie des Ästhetischen als Erscheinung gewonnen, von der her die *Kritik der Urteilskraft* möglich geworden sei. Die Idee einer Art „intel-



thetischen.<sup>26</sup> Wenngleich er die Ästhetik ausdrücklich nicht auf die Kunst einschränkt, gilt ihm doch der Künstler als repräsentativer Vertreter einer solchen ‚ästhetischen Theorie‘.

„Am Künstler, dem Subjekte und Träger aesthetischen Schaffens, kann uns auch der Unterschied der beiden Dimensionen einsichtig werden. Wir dürfen in ihm den Menschen der großen aesthetischen Intuition vermuten; in welchem die aesthetische THEORIA ihre höchst erfüllte Bedeutung gewinnt. Und doch wird er mit der THEORIA als solcher nicht zum Künstler.“<sup>27</sup>

Versucht man also im Sinne Barths, die Einheit des erwägenden Entwerfens in Denken und Handeln auf einer ersten Stufe zu charakterisieren, so ergibt sich, dass die theoretische Erkenntnis gesteigert werden kann zu einer ästhetischen Theoria, indem die Erkenntnisintuition selbst in die Anschauung tritt.<sup>28</sup>

Auf einer zweiten Ebene verknüpft sich diese zunächst intellektuell anschauende Erkenntnis damit, dass in der Einheit von Erkennen und Handeln jeder Erkenntnis, wie gezeigt, eine Bezogenheit auf Aktualisierung innewohnt. Die Einheit von Erkennendem und Erkennen auf dieser nächsten Stufe bleibt also offenbar nur dann erhalten, wenn die Evidenz der Erkenntnis zugleich als Empfinden

---

lektuellen Anschauung“ legitimiert also Barth von Kant her, was nicht unbeachtet bleiben darf, wenn man ihn in die philosophische Tradition der Ideenschau einordnet. Insbesondere die Auseinandersetzung mit dem „interesselosen Wohlgefallen“ Kants und die Diskussion einer „erfüllten Anschauung“ (vgl. ebd. 52 u.ö.) in diesem Kontext sind zu erwähnen. Sie wären das auf einer weiteren, tieferen Ebene zu entwickelnde systematische Lehrstück, um die Einheit des Ästhetischen und Ethischen im Sinne Barths deutlich zu machen.

<sup>26</sup> Barth fasst den Begriff des Ästhetischen weit. Die einfachste Bestimmung lautet (Philosophie des Aesthetischen, 77): „Das Aesthetische ist ‚Sein in der Erscheinung‘. Oder kürzer: Das Aesthetische ist ‚Erscheinung‘.“ Erscheinung ist nicht aus einem anderen ableitbar. Auf diese Weise stellt das Ästhetische für Barth eine eigene Grundkategorie dar.

<sup>27</sup> Ebd., 131.

<sup>28</sup> Barth stellt sich damit natürlich in die Tradition einer intellektuellen Anschauung, aber nicht undifferenziert. Innerhalb der Philosophie des Ästhetischen bieten dabei Erwägungen zu Platon, Plotin, Schelling und Croce wesentliche Diskussionsflächen. Vgl. dazu auch die vorvorige Anmerkung zu Kant.

der moralischen Qualität sich darbietet.<sup>29</sup> Die reine Gültigkeit der Erkenntnis wird tingiert durch den Ton einer ethischen Qualität künftiger Genese. Es ist offenkundig, dass ein solcher Übergang zur intellektuell-sittlichen Qualität von Erkenntnis eine Steigerung der Wahrnehmungsfähigkeit der Erkenntnis darstellt. Und es ist deutlich, dass der ethische Einschlag im Ästhetischen der Ort des „Fühlens“ ist, wenn man in der klassischen Trias von Denken, Fühlen, Wollen der Kant-Zeit denkt. Im Sinne sowohl der klassischen Ästhetik des Deutschen Idealismus wie auch der Barthschen Position kann man diese zweite Stufe mit Ästhetik bezeichnen, die durch eine Kritik der Urteilskraft als Gefühlsvermögen gebildet wird.<sup>30</sup>

Nochmals bezogen auf den Künstler, hält Barth fest:

„Erst wo sich die ästhetische Intuition umsetzt in eine Teleologie der schaffenden Produktivität, tritt der Künstler als solcher auf den Plan; erst hier stehen wir am Quellpunkte dessen, was wir ‚Kunst‘ nennen. ‚Kunst‘ ist nicht ein ästhetisches Erkennen, sondern ein ‚Können‘; Sache dieses Könnens ist es, daß es ein ästhetisches Gebilde in die Erscheinung treten läßt.“<sup>31</sup>

Doch differenziert Barth hier nochmals. Die nächste Stufe ist noch nicht unmittelbar die Verwirklichung im Können. Denn:

---

<sup>29</sup> Die Überlegungen machen sich hier also bewusst einer ‚Metabasis eis allo genos‘ schuldig, gerechtfertigt aus der Einheit von Erkennen und Erkennendem, Geltung und Genese.

<sup>30</sup> Bezogen auf Heinrich Barths Philosophie ist hier vor allem auf Schweizer / Wildermuth: Die Entdeckung der Phänomene, zu verweisen. In einer Textauswahl zur Phänomenologie verankern sie Barth unter der Überschrift „Universalästhetische Neubegründung des Denkens“ (gemeinsam mit Husserl und Sartre). Eine Ausweitung in die Naturphilosophie unternimmt Schweizer: Vom ursprünglichen Sinn der Ästhetik. Barths Ansatz wird innerhalb der Phänomenologie diskutiert in: Sepp / Wildermuth: Konzepte des Phänomenalen. Das Existentielle enthält das Ästhetische in sich, und das letztere tritt im oben gemeinten Falle im Modus des Existentiellen in die Erscheinung.

<sup>31</sup> Barth: Philosophie des Aesthetischen, 131.

„Seine ‚volle‘ Freiheit und Souveränität erweist dieses Schaffen aber darin, daß es auf eine Intuition in das wirkliche, DE FACTO in die Erscheinung tretende Sein nicht angewiesen ist.“<sup>32</sup>

Die zweite Stufe betrifft also das In-die-Erscheinung-Treten der Intuition als ein auf Verwirklichung Drängendes innerhalb der Anschauung innerhalb des eigentlich Ästhetischen. Das Vermögen dazu ist die „schöpferische“ oder „künstlerische“ Phantasie:<sup>33</sup>

„Wenn von ‚schöpferischer‘ Phantasie und ‚produktiver‘ Einbildungskraft die Rede ist, dann können sich diese Attribute nicht auf das Eintreten der Phantasie, bzw. der ‚Einbildung‘, im Geiste beziehen, vielmehr auf das Schaffen, das von dieser Phantasie seinen Ausgang nimmt.“<sup>34</sup>

Wiederum geht es also Barth um den Prozess. Das Schaffen einer auf Verwirklichung drängenden ästhetischen Theoria in der Einheit des Prozesses von Denken und Handeln ist hier gemeint, und in eben diesem Schaffen liegt der Ort von Souveränität und Freiheit.<sup>35</sup> Durch diese existentielle Bindung des Ästhetischen erhält es den oben geltend gemachten ethischen Zug, indem Freiheit und Souveränität (und also Verantwortung) der so gewonnenen ästhetischen Theoria innewohnen.<sup>36</sup>

---

<sup>32</sup> Ebd., 134.

<sup>33</sup> Vgl. ebd., 134f.

<sup>34</sup> Ebd., 135.

<sup>35</sup> Vgl. zu dem zwischen Theorie und Existenz schwebenden Charakter des Ästhetischen ebd. 135f: „Die Voraussetzung dieses Prozesses aber, die künstlerische Phantasie als solche, ist nicht ein Schaffen, sondern eine ‚Sicht‘, eine Weise der ‚THEORIA‘. Sie ist intuitive Entdeckung eines möglichen aesthetischen Gebildes; oder: ein Sich-Erschließen solcher aesthetischen Möglichkeit; die vielleicht auf dem Wege über das künstlerische Wollen den Weg zur Wirklichkeit findet. Die Freiheit und Souveränität der Kunst bewährt sich eben darin, daß ihrer Sicht dieser grenzenlose Raum schwebender Möglichkeiten des Aesthetischen offen steht, – schwebend zwischen einem Versinken in die Vergessenheit und einem Eingehen in die Wirklichkeit des Kunstwerks.“

<sup>36</sup> Ausdrücklich grenzt sich Barth von einer Unverbindlichkeit ästhetischen Spielens und Erfindens ab, vgl. ebd., 136.

Als Kernstück erweist sich dieser Bereich auch dadurch, dass bei aller aktiven künstlerischen Gestaltung es nicht der Existierende ist, welcher die Bilder autonom aus sich erzeugt, sondern sie zugleich aus dem Prozess heraus als Gabe geschenkt werden:

„Alles ist aber gelegen an einer wahren ‚Einbildungskraft‘, die in gehaltvoller ästhetischer Intuition sich ‚Bilder‘ schenken lässt, die sie in das ihr tief ‚ein-sichtig‘ gewordene Bild der Erscheinungswelt als ein Neues hineinbildet.“<sup>37</sup>

Die dritte Stufe des Ästhetischen wäre also diejenige, wo sich das „Können“ der kommenden Aktualisierung zur Erscheinung bringt.<sup>38</sup>

Im Anschluss geht die Ästhetik ganz und gar in den Vollzug einer Verwirklichung. Auf dieser nach Theoria und Ästhetik dritten Stufe, derjenigen der eigentlichen Existenz, lässt sich sagen, dass das ästhetische Erlebnis einer moralischen Qualität nur dann im Prozess weitergetragen werden kann, wenn es seinerseits bis in die Handlung als Aktualisierungsfähigkeit sich durchhält. Sie wird also zur moralischen Gestaltungskraft.

So lässt sich die Einheit zwischen Existierendem und Existieren in der Einheit von Denken und Wollen bei Barth als qualitativ wandel- und vertiefbar beschreiben; dazu stehen bis hierher folgende Dimensionen zu Verfügung, die aus dem Zusammenhang des Entwerfens mit künstlerischer Phantasie gewonnen worden sind: aus der theoretischen Einsicht wird eine intellektuelle Anschauung. Aus der intellektuellen Anschauung wird eine moralisch-ästhetische Empfindung – eine Metamorphose von Platons Wandel von der Hässlichkeit zur Schönheit. Aus der moralisch-ästhetischen Empfindung wird eine

---

<sup>37</sup> Ebd., 136. Zur Charakteristik des „Neuen“ vgl. ebd.: „Aus dieser Ein-Sicht heraus schafft zwar der Künstler keine andere, neue Welt. Aber er bildet diese eine Welt weiter, auf Grund jener ‚Einbildung‘, die ihm neue Möglichkeiten des Weltseins in integrierender ästhetischer Sicht vor das geistige Auge stellt. Nichts ist gelegen an der bloßen Novität oder an der Entlegenheit künstlerischer Phantasiegebilde.“

<sup>38</sup> Zu „Können“ vgl. Barth: Erkenntnis der Existenz, 569-572.

moralische Gestaltungskraft – eine Metamorphose von Platons Wandel vom Aufruhr zur Symmetrie.<sup>39</sup>

*5. Die Freiheit, das Erwägen des Vorzüglichen zu erkräften,  
als biographische Beispielarbeit*

Blicken wir zurück auf unsere Ausgangsfrage, so lässt sich feststellen, dass der Zusammenhang von Erkennen und Handeln tatsächlich im Erwägen des Vorzüglichen gegeben sein kann. Er bezeichnet eine offene Möglichkeit im Raum der Gestaltung des in der Existenz stehenden Menschen. Sie stellt aber selbst eine vorzügliche biographische Möglichkeit dar, die als motivierende Frage vor uns stehen kann.

Denn es ist deutlich geworden, dass das Vorzügliche in jedem Moment des Prozesses wieder fraglich wird und werden muss. Das Tun des Vorzüglichen in seiner Fraglichkeit gilt es also stets zu vertiefen. Eine Reflexion desselben legt gewisse Stationen auf dem Weg zur existentiellen Freiheit frei.

1. Bezogen auf den in Kues vertretenen Ansatz des „Fragenden Denkens“ lässt sich also festhalten, dass dieses im Sinne der geschilderten Einheit immer auch ein „Fragendes Handeln“ ist. Eine theoretische Einsicht in das, was Bildung ist, wird auf diese Weise zu etwas, dessen Aktualisierung sich im Kueser Kontext in einer Cusanus Hochschule zeigt. Diese Aktualisierung kann als ‚Bildung eines Ortes‘ bezeichnet werden.<sup>40</sup>

---

<sup>39</sup> Die hier angedeuteten qualitativen Dimensionen innerhalb des Existentiellen wären in einer Philosophie der Bildung weiter zu entwickeln. Bezogen auf Barths Philosophie gibt es eine Analogie in den Dimensionen der Vernunft, vgl. Schwaetzer: Die Mehrdimensionalität der Vernunft. Auch ist es denkbar, von diesen Dimensionen aus auch die Arbeit an Texten zu betrachten. Zu den nahestehenden hermeneutischen Implikationen vgl. Stahl: Interpretation als Dialog. Ferner wäre auf die Heilpädagogik zu verweisen, zu der solche Dimensionen bereits beschrieben sind, vgl. zur Hinführung: Schmalenbach: Fragendes Denken; ders.: Befähigt und behindert.

<sup>40</sup> Vgl. zu den Implikationen von Ort v.a. Graupe: Der Ort. Die „Kueser Akademie“ hat in den vergangenen Jahren am Beispiel von Fukushima die Kehrseite einer solchen Ort-Bildung zu reflektieren versucht, vgl. die Artikel Graupe, Yamaki, Brodbeck und Borsche in Schwaetzer (Hg.): Bildungsfragen.

2. Diese Einheit ist jedoch nicht mit der Existenz der Cusanus Hochschule abgeschlossen. Die Aktualisierung endet nicht mit dem ersten In-die-Erscheinung-Treten der Institution, sondern diese ist von allen Beteiligten gemeinsam je neu zu aktualisieren. Dabei ist die jeweilige Aktualisierung zugleich nach wie vor eine Frage – in diesem Fall eine Frage, welche die Cusanus Hochschule an ihr Umfeld stellt und die darin liegt, ob und wie dieser Existenzvollzug im Felde der Erscheinung sich ereignen kann. Ein Entscheidungsprozess kann also in sehr langen Zeiträumen sich je neu vollziehen. Interessanterweise kann man auch in einen Entscheidungsprozess existentiell wieder eintreten, ohne dass damit das oben Gesagte zu diesem Prozess hinfällig würde.

3. Damit ist wie nebenbei noch eine Ansicht, welche die Ausführungen sprachlich scheinbar transportiert hat, aufgehoben: Die Einheit von Existierendem und Existieren ist keine bloße Frage des Einzelnen in seiner Erkenntnis, sondern der Ausdruck verlangt selbstverständlich und notwendig auch den Plural.<sup>41</sup> Damit nicht genug, hat bereits Heinrich Barth darauf hingewiesen, dass die relationale Philosophie eines „Ich und Du“ einen unverzichtbaren Beitrag geleistet hat, aber die Gesamtheit von „Koexistenz“<sup>42</sup> nicht darin aufgeht. Darüber hinaus gilt es auch noch zu fragen, wie sich eine Institution zu Konstellationen von „Wir“ (mit bekannten und / oder einander unbekanntem Individuen) oder „Ich und Du“ verhält.

4. Ein solches Handeln reinigt die Seele nicht ein für alle Mal. Vielmehr ist es ein stetes Üben und Erkräften, bei dem die Seele

---

<sup>41</sup> Zur Frage der Gemeinschaft vgl. u.a. die Thesen zur Bildung, in: Schwaetzer / Vollet (Hgg.): Werte-Bildung in Europa, 11f. Schwaetzer: Gesellschaftlicher Wandel durch soziale Teilhabe. Ferner Yamaki: Eine kleine Überlegung, und Masumoto: Die ostasiatische Tradition des Lernens. Die beiden aufeinander abgestimmten Beiträge zeigen sehr schön, wie Lernen und Verstehen immer von der Gemeinschaft her gedacht werden kann. Zum Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft in der Bildung vgl. Schwaetzer: Ineinsfall der Begegnung.

<sup>42</sup> Barth: Erkenntnis der Existenz, 363ff.

sich auf eine einzige Idee konzentriert.<sup>43</sup> Das Erwägen einer vorzüglichen Hochschulidee in seiner Unabgeschlossenheit führt nicht automatisch dazu, dass man auch von allen anderen Krankheiten und Hässlichkeiten der Seele befreit ist. Aber die Übung an diesem einen Beispiel kräftigt die Seele im Ganzen. Grundlage dieser Erkräftung ist die Freiheit. Denn zu diesem Entschluss, sich selbst zu erwägen in der Existenz, kann nur die Seele selbst kommen; von außen kann er ihr nicht aufgenötigt werden.

5. Nimmt man die Offenheit des zeitlichen Prozesses und hat zudem vor Augen, dass das eigentlich Vorzügliche die freie Einheit von Existierendem und Existieren ist, so wird deutlich, dass diese Einheit in der Zeit eine Frage an Existierende ist. Diese Frage tritt in die Erscheinung in der Biographie: das suchende Handeln auf eine gemeinsame Symmetrie in Schönheit, zu dessen Gelingen ein möglichst bewusster, freier Vollzug von Existenz als aus und in Erkenntnis Handeln vorzüglich ist.<sup>44</sup>

Aus der Sicht insbesondere der letzten drei Punkte folgt aus dem Gesagten eine weitere Frage, nämlich diejenige von einer Sozialphilosophie in die Wissenschaft; allerdings aus einer anderen als der gewohnten Perspektive. War unter 3) der Bogen vom Ich bis zum institutionellen Rahmen gespannt unter der Fragestellung eines handelnden Subjektes in Einheit mit dem Prozess, so kann man überlegen, ob es von dem institutionellen Rahmen nicht einen natürlichen Übergang gibt zu Wahrheit und Wissenschaft. Denn Wahrheit (ihre Existenz an dieser Stelle ungeschützt akzeptiert) ist wohl der existentiellste Rahmen einer akademischen Institution. Damit wäre aber Wahrheit denkbar, die sich ihrerseits entwickelt, in der Geltung und Genese ebenfalls untrennbar eins sind. Die freie

---

<sup>43</sup> Von Seiten des Handelns: auf ein einziges, welches man um seiner selbst willen immer wieder versucht gut zu tun. Zu den Implikationen dieses Punktes vgl. den Beitrag von Silja Graupe in diesem Band.

<sup>44</sup> Es sei darauf verwiesen, dass die *Studia humanitatis* in den Master-Studiengängen der Cusanus Hochschule diese existentiellen Dimensionen in sich tragen. Ihre Module (eines pro Semester) beginnen mit „Bildung und Biographie“ und gehen über „Anthropologie der Neuzeit“ sowie „Begegnung und Gemeinschaft“ zu „Kreativität und Freiheit“.

Einheit von Existieren und Existierendem wäre analog die Einheit von Wahrheit (als Existieren) und Wissenschaft (als Existierendem). Unter diesem Gesichtspunkt ergäbe sich die zukünftige Frage nach der Aktualität eines Wissenschaftsbegriff, wie Schelling ihn formuliert hat:

„Die bisher geltende Vorstellung von der Wissenschaft war, daß sie eine bloße Folge und Entwicklung eigener Begriffe und Gedanken sey. Die wahre Vorstellung ist, daß es die Entwicklung eines wirklichen, lebendigen Wesens ist, das sich in ihr darstellt.“<sup>45</sup>

### *Literaturverzeichnis*

- Arendt, Hannah: Über das Böse. Eine Vorlesung zu Fragen der Ethik. Zürich 2007.
- Barth, Heinrich: Die Freiheit der Entscheidung im Denken Augustins. Basel 1935.
- Ders.: Aesthetik. Herausgegeben von Christian Graf, Cornelia Müller und Harald Schwaetzer. Regensburg 2006.
- Ders.: Grundriß einer Philosophie der Existenz. Hg. v. Chr. Graf, Cornelia Müller u. H. Schwaetzer. Regensburg 2007.
- Ders.: Philosophie der theoretischen Erkenntnis. Hg. v. Chr. Graf, Alice Loos u. H. Schwaetzer. Regensburg 2005.
- Ders.: Glaube und Vernunft als Existenzproblem. In: Existenzphilosophie und neutestamentliche Hermeneutik. Abhandlungen. In Verbindung mit Hans Grieder und Armin Wildermuth herausgegeben von Günther Hauff. Basel 1967. 125-137.
- Bocken, Inigo: Philosophie der Erscheinung und Psychologie der Weltanschauungen. Heinrich Barth und Karl Jaspers. In: Schwaetzer, H. / Graf, Chr. (Hgg.): Existenz. Genese, Umfeld und Facetten eines zentralen Begriffs bei Heinrich Barth. Regensburg 2007. 139-161.
- Danz, Christian: Ursprungsphilosophie und Theologiebegriff. Heinrich Barth im Kontext der dialektischen Theologie Karl Barths. In: Schwaetzer, H. / Graf, Chr. (Hgg.): Existenz. Genese, Umfeld und Facetten eines zentralen Begriffs bei Heinrich Barth. Regensburg 2007. 105-122.

---

<sup>45</sup> SW I/8, 199.



- Fiorato, Pierfrancesco: Ursprüngliche Voraussetzung des Logos und praktisches Lebensereignis. Zur Wiederaufnahme und Transformation einiger Themen der „Marburger Schule“ durch Heinrich Barths „Philosophie der praktischen Vernunft“. In: Bulletin der Heinrich Barth-Gesellschaft 16 (2008). 21-35.
- Graf, Christian: „Dialektische oder undialektische Existenzauffassung“ – Heinrich Barths Existenzbegriff, entwickelt anhand seiner frühen Heideggerkritik. In: Schwaetzer, H. / Graf, Chr. (Hgg.): Existenz. Genese, Umfeld und Facetten eines zentralen Begriffs bei Heinrich Barth. Regensburg 2007. 123-138.
- Ders.: Ein Bewusstsein von dem, was fehlt. „Nachmetaphysische“ Vernunft gegenüber dem christlichen Glauben (Rez.). In: Philosophische Rundschau 56 (2009). 48-53.
- Ders.: Heinrich Barths *Erkenntnis der Existenz* im Kontext heutigen Denkens. Philosophie interdisziplinär 10. Regensburg 2004.
- Ders.: Relative Negation als Gleichnis der absoluten? Eine Auseinandersetzung zwischen Karl und Heinrich Barth. In: Neue Zeitschrift für systematische Theologie und Religionsphilosophie 50 (2008). 131-138.
- Ders.: Ursprung und Krisis. Heinrich Barths existential-gnoseologischer Grundansatz in seiner Herausbildung und im Kontext neuerer Debatten (= Schwabe Philosophica Bd. XII). Basel 2008.
- Graupe, Silja: Der Ort ökonomischen Denkens. Die Methodologie der Wirtschaftswissenschaften im Licht japanischer Philosophie. Heusenstamm 2005.
- Grund, Dorothea: Erscheinung und Existenz. Die Bedeutung der Erscheinung für die Ansatzproblematik der transzendental begründeten Existenzphilosophie Heinrich Barths. Amsterdam / Atlanta 1999.
- Gürtler, Paul: Der philosophische Weg Heinrich Barths. Transzendental begründete Existenzialphilosophie als Basis für das ökumenische Gespräch. Basel / Stuttgart 1976.
- Hofer, Michael: Reine Anschauung. Heinrich Barth und Kant. In: Graf, Christian / Schwaetzer, Harald (Hg.): Das Wirklichkeitsproblem in Transzendentalphilosophie und Metaphysik. Basel 2014. 79-97.
- Huber, Gerhard: Heinrich Barths Philosophie. In: Ders. (Hg.): Philosophie und christliche Existenz. Festschrift für Heinrich Barth. Basel 1960. 199-249.
- Krautz, Jochen: Ästhetische Bildung im Weltbezug. Personale Kunstpädagogik und relationale Didaktik. In: Schwaetzer, Harald (Hg.): Bildungsfragen. Coincidentia. Zeitschrift für Europäische Geistesgeschichte. Beiheft 3. Münster 2014. 121-160.
- Krijnen, Christian: Anerkennung, Wirklichkeit und praktische Vernunft im Neukantianismus. In: Graf, Christian / Schwaetzer, Harald (Hg.): Das Wirklich-

- keitsproblem in Transzendentalphilosophie und Metaphysik. Basel 2014. 15-52.
- Lembeck, Karl-Heinz: Platon in Marburg. Platonrezeption und Philosophiegeschichtsphilosophie bei Cohen und Natorp. Würzburg 1994.
- Lenzen, Dieter: Bildung statt Bologna. Berlin 2014.
- Lübbe, Hermann (Hg.) Wozu Philosophie? Stellungnahmen eines Arbeitskreises. Berlin 1978.
- Masumoto, Hiroko: Die ostasiatische Tradition des Lernens. Eine etymologische Überlegung mit einem Beispiel aus Lun-yu. In: Schwaetzer, Harald (Hg.): Bildung und Fragendes Denken. Coincidentia, Beiheft 2. Münster 2013. 111-116.
- Rusconi, Cecilia (u. Schwaetzer, Harald): Vernunft und Existenz bei Heinrich Barth und Ortega y Gasset. In: Schwaetzer, Harald / Graf, Christian (Hgg.): Existenz. Genese, Umfeld und Facetten eines zentralen Begriffs bei Heinrich Barth. Regensburg 2007. 163-180.
- Scheier, Claus Artur: Begriff und Erscheinung. Heinrich Barths Grundlegung einer Philosophischen Systematik. In: Graf, Christian / Schwaetzer, Harald (Hgg.): Das Wirklichkeitsproblem in Transzendentalphilosophie und Metaphysik. Basel 2014. 121-133.
- Sepp, Rainer / Wildermuth, Armin (Hgg.): Konzepte des Phänomenalen. Heinrich Barth – Eugen Fink – Jan Patocka. Würzburg 2010.
- Schneider, Wolfgang Christian: Die *Transcendenz des Erkennens* von Edith Landmann und die Wirklichkeitsauffassung bei Heinrich Barth. In: Graf, Christian / Schwaetzer, Harald (Hg.): Das Wirklichkeitsproblem in Transzendentalphilosophie und Metaphysik. Basel 2014. 201-220.
- Schmalenbach, Bernhard: Fragendes Denken im Verstehen und Begleiten unter biographischer Perspektive – eine Skizze. In: Schwaetzer, Harald (Hg.): Bildung und Fragendes Denken. Coincidentia, Beiheft 2. Münster 2013. 167-182.
- Schmalenbach, Bernhard: Befähigt und behindert. Fähigkeiten und Beschränkungen aus der Perspektive von Psychologie und Heilpädagogik. In: Schwaetzer, Harald (Hg.): Bildungsfragen. Coincidentia. Zeitschrift für Europäische Geistesgeschichte. Beiheft 3. Münster 2014. 161-186.
- Schweizer, Hans: Vom ursprünglichen Sinn der Ästhetik. Zug 1976.
- Schweizer, Hans Rudolf / Wildermuth, Armin (Hgg.): Die Entdeckung der Phänomene. Basel 1981.
- Schwaetzer, Harald: Die Mehrdimensionalität der Vernunft. Theoretische Erkenntnis als Profil der Existenz bei Heinrich Barth. In: Schwaetzer, Harald / Graf, Christian (Hgg.): Existenz. Genese, Umfeld und Facetten eines zentralen Begriffs bei Heinrich Barth. Regensburg 2007. 67-86.
- Ders.: Transzendente Transzendenz – eine Annäherung via Kultur und Religion. In: Existentielle Wahrheit. Heinrich Barths Philosophie im Spannungs-

- feld zwischen Wissenschaft, Kunst und christlichem Glauben. Herausgegeben von Christian Graf und Harald Schwaetzer in Verbindung mit Andreas Siemens. Regensburg 2010. 103-122.
- Ders.: Geschenkte Schuld. Heinrich Barths Augustinus-Interpretation. In: Bulletin der Heinrich Barth-Gesellschaft 10 (2003). 4-20.
- Ders.: Gesellschaftlicher Wandel durch soziale Teilhabe. Thesen der 4. Kueser Gespräche. In: Ders. (Hg.): Bildungsfragen. Coincidentia. Zeitschrift für Europäische Geistesgeschichte. Beiheft 3. Münster 2014. 11-28.
- Ders.: Ineinsfall der Begegnung. In: Coincidentia 1 (2010). 13-38.
- Ders. (Hg.): Bildung und Fragendes Denken. Coincidentia, Beiheft 2. Münster 2013.
- Ders. (Hg.): Bildungsfragen. Coincidentia. Zeitschrift für Europäische Geistesgeschichte. Beiheft 3. Münster 2014.
- Ders. / Graf, Christian (Hgg.): Existenz. Genese, Umfeld und Facetten eines zentralen Begriffs bei Heinrich Barth. Regensburg 2007.
- Ders. / Vollet, Matthias (Hgg.): Werte-Bildung in Europa. Coincidentia. Zeitschrift für Europäische Geistesgeschichte. Beiheft 1. Münster 2012.
- Stahl-Schwaetzer, Henrieke: In: Interpretation als Dialog. Votum für eine strukturelle Hermeneutik. In: Schwaetzer, Harald (Hg.): Bildung und Fragendes Denken. Coincidentia, Beiheft 2. Münster 2013. 117-137.
- Zeyer, Kirstin: Bitte recht höflich? Von den Gründen für Heinrich Barths Mitteilung der Etikette, ihn als einen „verspäteten Nachzügler der Marburger Schule“ anzusehen. In: Schwaetzer, Harald / Graf, Christian (Hgg.): Existenz. Genese, Umfeld und Facetten eines zentralen Begriffs bei Heinrich Barth. Regensburg 2007. 89-104.
- Yamaki, Kazuhiko: Eine kleine Überlegung über wesentliche Eigentümlichkeiten für das fruchtbare Zustandekommen des pädagogischen Gesprächs – in Anlehnung an Konfuzius' „Gespräche“ (Lun-yu). In: Schwaetzer, Harald (Hg.): Bildung und Fragendes Denken. Coincidentia, Beiheft 2. Münster 2013. 95-110.
- Zeyer, Kirstin: Heinrich Barths *Philosophie der Praktischen Vernunft* mit Blick auf die Wirklichkeitsproblematik. In: Graf, Christian / Schwaetzer, Harald (Hgg.): Das Wirklichkeitsproblem in Transzendentalphilosophie und Metaphysik. Basel 2014. 65-78.



# ZERSETZUNG VON BILDUNG: ÖKONOMISMUS ALS ENTWURZELUNG UND STEUERUNG

## EIN ESSAY

*Jochen Krautz*

„Die Verwurzelung ist wohl das wichtigste und am meisten verkannte Bedürfnis der menschlichen Seele.“  
Simone Weil<sup>1</sup>

Ein Essay ist ein Versuch. Hier der Versuch, die dominanten Entwicklungen beim Umbau des Bildungswesens im deutschsprachigen Raum der letzten 20 Jahre in einem großen Zug zusammenzudenken.<sup>2</sup> Ausgangspunkt ist dabei die These, dass der überall sichtbare Bildungsabbau durch bekannte Phänomene wie PISA-Test und Bologna-Reform nicht „perverser Effekt“ an sich gut gemeinter Reformen ist, sondern deren eigentliche Intention. Diese Intention zeigt sich nicht offen; sie ist nur durch politisches Denken zu erschließen. Diesen Schlussfolgerungen haftet insofern etwas Thesenhaftes an, da sie nicht in jedem Detail belegbar sind. Gleichwohl erscheint dieses thesenhafte Durchdenken notwendig, um die Positionierung gegenüber den zu beschreibenden Entwicklungen zu klären. Diese erscheinen als so gravierend, dass den Ausführungen letztlich das Anliegen zugrundliegt, anzuregen, woran Marcus Tullius Cicero am Ausgang der Römischen Republik scheiterte: eine *concordia bonorum omnium* – das Zusammenwirken all derjenigen, die an Bildung und Demokratie auf der Grundlage der europäischen Tradition noch interessiert sind – und dies vor und jenseits aller Differenzen in diesen Traditionen. Denn in zentralen Punkten

---

<sup>1</sup> Simone Weil: Die Verwurzelung. Vorspiel zu einer Erklärung der Pflichten dem Menschen gegenüber (1943). Zürich 2011, 43.

<sup>2</sup> Der Text übernimmt daher in den ersten beiden Abschnitten Teile meiner Darstellung von 2013 (Krautz: Bildungsreform und Propaganda).

stimmen sowohl Christentum wie Humanismus und Aufklärung überein: Der Mensch ist Person, als solche zu Freiheit und Verantwortung fähig, weshalb die Staatsform der Demokratie dem Leben von Freiheit in Gemeinschaft besonders entspricht. Bildung hat in diesem Zusammenhang die zentrale Aufgabe, den Menschen als Person zur verantwortlichen Ausgestaltung dieser Freiheit in Gemeinschaft zu bilden. Von dieser Bildung hängen zudem eine menschengerechte Gestaltung des Kultur- und Wirtschaftslebens ab.

### *1. Grundlage: Bildung in der res publica*

In diesem Sinne ruft der Richter am Bundesverfassungsgericht, Johannes Masing, in Erinnerung, dass „keine politische Ordnung so eng verwoben (ist) mit Vertrauen in Bildung wie die Demokratie.“ Diese Vorstellung gehe davon aus, dass „alle Bürger substantiell gleich sind“ und baue auf „das Vertrauen in Urteilsfähigkeit, die es erlaubt, politische Fragen als Sachfragen auszutragen.“ Bildung in der Demokratie hat demnach diese Urteilsfähigkeit zu entwickeln und zu fördern, um der demokratischen Selbstbestimmung willen und die im Sinne des Allgemeinwohls angemessene Klärung der Sachfragen. Der Sinn des demokratischen Zusammenlebens kongruiert somit mit dem Sinnhorizont des individuellen Lebens:

„Indem die Demokratie das öffentliche Ringen um die richtige Entscheidung und die gemeinsame Sorge um das Wohl aller zum Ausgang nimmt, bezieht sie die Sinnfrage des Einzelnen auf das gesellschaftliche Ganze.“<sup>3</sup>

Gleichheit, Selbstbestimmung, Gemeinschaftlichkeit und gemeinsame Klärung der Sachfragen in bestmöglicher Annäherung an das Richtige sind somit wesentliche Kennzeichen von Demokratie und markieren gleichzeitig die Aufgabe von Bildung und Bildungswesen in einem solchen Staat. Die Gestaltung dieses Bildungswesens kann zudem ebenfalls nur demokratisch verantwortet werden.

In einem Staat, der sich „Republik“ nennt und als Demokratie definiert,<sup>4</sup> spielen also Bildung und Bildungswesen eine fundamentale

---

<sup>3</sup> Masing: Wissen und Verstehen.

<sup>4</sup> Vgl. Art. 20 Abs. 1 GG.

Rolle für die Möglichkeit der Selbstbestimmung der Bürger. Denn in der Republik gilt gemäß der kürzest möglichen Definition von Cicero: „res publica res populi.“<sup>5</sup> Das heißt: Die öffentlichen Angelegenheiten sind Sache des Volkes. Oder: Alle Staatsgewalt geht vom Volk aus.<sup>6</sup> Oder: Wir sind das Volk!<sup>7</sup> Demnach ist die Republik „die (verfasste) Bürgerschaft selbst, die ihr Recht in der Erkenntnis des Richtigen für das gute Leben aller in allgemeiner Freiheit auf der Grundlage der Wahrheit sucht.“<sup>8</sup>

Demokratie beruht daher auf dem offenen und ehrlichen Dialog von Bürgern, die sich um die gemeinsame Erkenntnis des Richtigen zum gemeinsamen Wohl bemühen. Und hierzu bedürfen die Bürger der Bildung, sie haben ein Recht auf Bildung, wie auch die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte in Art. 26 festhält. Bildung und Wissenschaft müssen somit dem Anspruch auf Aufklärung nachkommen: Bildung muss in einer Republik alle Bürger ohne Maßgabe des Besitzes zu Selbstständigkeit und Verantwortlichkeit im Denken und Handeln befähigen, damit sich der Mensch in Gemeinschaft selbst bestimmen kann.

In einem republikanisch verstandenen Freiheitsbegriff sind dabei individuelle Selbstbestimmung und Gemeinwohl kein Gegensatz, sondern bedingen einander: Freiheit, Vernunft, Gemeinschaftlichkeit und Verantwortung sind untrennbar verbunden. Dies kennzeichnet den Menschen als Person.

„Dem republikanischen Liberalismus liegt also zunächst ein völlig anderes *Konzept der Person* als dem Wirtschaftsliberalismus und dem diesbezüglich ambivalenten politischen Liberalismus [...] zugrunde: Der Mensch wird von Grund auf als *soziales Wesen* begriffen, für dessen gelingende Identitätsentwicklung und Lebensqualität den sozialen Beziehungen in Gemeinschaft und Gesellschaft eine konstitutive Funktion zukommt: Nicht gegen

---

<sup>5</sup> Cic. rep., I, 39.

<sup>6</sup> Art. 20 Abs. 2 GG.

<sup>7</sup> Vgl. Schachtschneider: Res publica, res populi, 1.

<sup>8</sup> Schachtschneider: Vom liberalistischen zum republikanischen Freiheitsbegriff, 75.

die soziale Gemeinschaft, sondern *in* ihr ist wohlverstandene Freiheit als allgemeine Freiheit (d.h. gleiche Freiheit aller) zu denken.“<sup>9</sup>

Eben ein solches personales Menschenbild prägt auch das Grundgesetz, so das Bundesverfassungsgericht:

„Das Menschenbild des Grundgesetzes ist nicht das eines isolierten souveränen Individuums; das Grundgesetz hat vielmehr die Spannung Individuum – Gemeinschaft im Sinne der Gemeinschaftsbezogenheit und Gemeinschaftsgebundenheit der Person entschieden, ohne dabei deren Eigenwert anzutasten.“<sup>10</sup>

Demnach formulieren etwa die Richtlinien des Landes Nordrhein-Westfalen als Leitziel schulischer Bildung, dass „Selbstverwirklichung *in* sozialer Verantwortung“<sup>11</sup> zu realisieren ist: Nur in Verantwortlichkeit für den anderen und das gemeinschaftliche Ganze also realisiert der Mensch seine Menschlichkeit und seine Freiheit als „republikanisch gesinnte[r] freie Bürger“, der „*Mitverantwortung* für die gute Ordnung der *Res publica*“ trägt.<sup>12</sup> Bildung ist somit ein interpersonales Geschehen, das Selbstbildung in und zur Verantwortung ermöglichen soll: „Verantwortung ist der Sinn von Bildung.“<sup>13</sup> Daher beinhalten die Länderverfassungen auch einen umfassenden personal verstandenen Bildungsauftrag, wie hier in Nordrhein-Westfalen, so auch in allen anderen Bundesländern:

„Die Jugend soll erzogen werden im Geiste der Menschlichkeit, der Demokratie und der Freiheit, zur Duldsamkeit und zur Achtung vor der Überzeugung des anderen, zur Verantwortung für die Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen, in Liebe zu Volk und Heimat, zur Völkergemeinschaft und Friedensgesinnung.“<sup>14</sup>

Bildung an öffentlichen Schulen dient demnach der Personwerdung des Einzelnen im Horizont des Gemeinwohls, also in der Orientie-

---

<sup>9</sup> Ulrich: *Zivilisierte Marktwirtschaft*, 75f.

<sup>10</sup> Bundesverfassungsgericht 4, 7, S. 15f.

<sup>11</sup> Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium in Nordrhein-Westfalen, 12.

<sup>12</sup> Ulrich: *Zivilisierte Marktwirtschaft*, 76.

<sup>13</sup> Danner: *Kunstpädagogik in existenzieller Verantwortung*, 45.

<sup>14</sup> Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen, Art. 7 (2).



rung auf Friede, Freiheit und Gerechtigkeit.<sup>15</sup> Dem widerspricht schon grundsätzlich jede Verkürzung von aufklärerischer Bildung auf das Training vordergründig anwendungsorientierter, funktionaler Kompetenzen. Und dem widerspricht ebenso grundsätzlich eine rein wirtschaftsliberale Auffassung, der zufolge Bildung den Menschen „lebensfähig für den Markt“ zu machen habe.<sup>16</sup> Demokratische Selbstbestimmung würde sich dann auf das Treffen von Konsumententscheidungen am Markt reduzieren. Die deutsche Verfassung aber sieht „den Menschen und die ihn repräsentierende gewählte Staatsgewalt als Gestalter des Marktes, nicht den Markt als Gestalter des Menschen.“<sup>17</sup>

Somit gilt: Nicht die Wirtschaft als gesellschaftliches Subsystem kann definieren, was an Bildung nötig und wie sie auszugestalten sei. Vielmehr ist die Frage nach dem Beitrag von Bildung zum Wirtschaftsleben nur bestimmbar in einer gemeinwohlorientierten Wirtschaft, in der die Wirtschaft dem Menschen als *Person*, nicht der Mensch *als Funktion* der Wirtschaft dient. Jede Forderung der Wirtschaft an Bildung muss daher notwendig zu der Rückfrage führen, von *welcher Form von Wirtschaft* diese Forderung ausgeht: Eine Form, die vom egoistischen Interesse ausgeht, oder eine solche, die am Gemeinwohl orientiert ist?

Bildung dient also nicht funktional der Wirtschaft. Gleichwohl kann und muss sie einen entscheidenden Beitrag dazu leisten, jungen Menschen ein Wissen und Können zu vermitteln, das sie auch befähigt, am Wirtschaftsleben verantwortlich teilzunehmen und dieses mitzugestalten. Allgemeine Bildung und berufliche Qualifikation sind also *kein* Gegensatz, wie mit einem falschen Verweis auf Wilhelm von Humboldt gerne unterstellt wird. Aber: Bildung verwirklicht ihren Beitrag zur Berufsfähigkeit gerade dann am besten, wenn sie *nicht* vordergründig auf solche außerpädagogischen Ziele

---

<sup>15</sup> Vgl. Sutor: Kleine politische Ethik, 38 und 56ff.

<sup>16</sup> So etwa der ehemalige FDP-Generalsekretär Christian Lindner, vgl. General Anzeiger Bonn, 14.10.2010.

<sup>17</sup> Stürner: Markt und Wettbewerb über alles, 172.

ausgerichtet wird, so treffend schon der Kunstpädagoge Ernst Weber vor 100 Jahren:

„Außerpädagogische Nebenziele finden ihre Verwirklichung da am besten, wo die Hauptkraft den innerpädagogischen, den Bildungs- und Erziehungsfragen zugewandt wird.“<sup>18</sup>

Der Sinn personaler Bildung ist also an grundsätzliche Wert- und Sinnfragen des Zusammenlebens gebunden: „Wer über Bildung nachdenkt, muss Fragen zum guten Leben beantworten“, so etwa die Bildungsphilosophin Kirsten Meyer treffend.<sup>19</sup> Die Frage nach Bildung ist somit nicht zu trennen von der Frage nach der „immateriellen Sinngebung menschlicher Existenz.“<sup>20</sup>

In dieser spezifischen Frage liegt der gemeinsame Grund des europäischen Nachdenkens über Bildung seit der Antike. Sie geht nicht auf in Erwägungen von ökonomischer Nützlichkeit, gesellschaftlicher Funktionalität und politischer Anpassung, sondern beruht auf der Würde der Person und ihrer Aufgabe der verantwortlichen Gestaltung der Selbst-, Mit- und Weltbezüge.

Man kann diese Tradition selbstverständlich hinterfragen oder auch aufgeben zugunsten anderer Modelle des Zusammenlebens. Traditionen sind nicht unverrückbar, sondern gestaltbar. Doch wäre dies in sehr fundamentaler Weise offen und öffentlich zu diskutieren – vor allem von denjenigen, die davon betroffen sind, also den Bürgern. Denn mit dem Anspruch auf demokratische Selbstbestimmung ist das Herrschaftsprinzip unvereinbar: Demokratie bedeutet nicht, dass das Volk über sich selbst herrscht oder dass einige alle paar Jahre gewählten Vertreter über es herrschen.<sup>21</sup> Selbstbestimmung meint nicht „Mitbestimmung“ oder „Partizipation“, sondern eben die Gestaltung des Gemeinwesens durch den Souverän selbst. (Wie weit die politische Realität hiervon entfernt ist, muss zunächst nicht erörtert werden.) Damit ist ebenfalls unvereinbar, dass Cliques von Politikern oder Interessenvertretern mittels Tech-

---

<sup>18</sup> Weber: Der Weg zur Zeichenkunst, 1.

<sup>19</sup> Meyer: Bildung, Klappentext.

<sup>20</sup> Stürmer: Markt und Wettbewerb über alles, 305.

<sup>21</sup> Vgl. Schachtschneider: Res publica, res populi, 14ff. und 92ff.

niken der Beeinflussung den Volkswillen in ihrem Sinne steuern: Expertokratien sind wie andere Oligarchien demokratiewidrig.

## 2. Problemlage: Ökonomischer Imperialismus im Bildungswesen

Eben hier liegt der Ausgangspunkt der vorzutragenden Überlegungen: nicht in einer blinden Rückwärtsgewandtheit, einem Traditionalismus, der Veränderung an sich für problematisch hält, sondern in der demokratischen Frage, *wer* darüber bestimmt, was denn vermeintlicher „Fortschritt“ sei. Es geht also konkret um die Frage, ob wir als Bürger *wollen*, dass das Bildungswesen nach vollständig anderen Maßgaben umgestaltet wird, *ohne dass* dies offen diskutiert würde. Denn die neu eingeführten Paradigmen widersprechen – so wird zu zeigen sein – dem Menschenbild und Bildungsverständnis des Grundgesetzes und der Länderverfassungen und werden durch selbst nicht demokratisch legitimierte Reformmaßnahmen durchgesetzt. Im Bildungswesen herrscht insofern in doppelter Hinsicht „Postdemokratie“: Sowohl das Bildungsverständnis wie die Gestaltung des Bildungswesens haben sich immer weiter von einer demokratischen Grundlage entfernt.

Dies geschah trotz und entgegen zahlreicher, grundlegender und massiver Kritik aus Wissenschaft und Pädagogik, von Lehrern und Hochschullehrern, von Verbänden, Studierenden und Schülern und zunehmend auch aus der Wirtschaft. Zahllose Analysen und Publikationen haben längst deutlich gemacht, dass das Grundmotiv des größten Teils jüngerer Bildungsreformen ein bildungsfremdes ist, nämlich die Übertragung eines ökonomistischen Denkens<sup>22</sup> auf

---

<sup>22</sup> Ökonomismus fordert auch dort eine ökonomische Legitimation ein, „wo die Meßverfahren der Ökonomie keine sachgerechte Antwort bereithalten“. (Bank: Vom Wert der Bildung, 21) Daher wird unter Ökonomismus hier und im weiteren „wie bei allen *-ismen* eine Weltanschauung“ verstanden: „in diesem Fall eine, die sich hinter dem Jargon wertfreier Sachrationalität versteckt, dabei aber die ökonomische Rationalität (Effizienz) zum obersten Wertgesichtspunkt verabsolutiert und einer nahezu grenzenlosen Ökonomisierung unserer Lebensformen, der Gesellschaft und der Politik das Wort redet“ (Ulrich: Zivilisierte Marktwirtschaft, 34).

Schule und Hochschule, das deren Auftrag im Kern verfehlt.<sup>23</sup> Obwohl also bildungsökonomische Analysen die Wirklichkeit von Bildung, Erziehung und Wissenschaft einseitig verzerren und damit in ihrer Komplexität verfehlen und obwohl sie nach Aussage prominenter Autoren selbst nichts darüber aussagen können, wie festgestellte Bildungsdefizite zu beseitigen sind,<sup>24</sup> wurden und werden dennoch allerorten Reformen unter den Prämissen neoliberal inspirierter Bildungsökonomie umgesetzt. Deren Kernprämissen seien hier kurz zusammengefasst.

Die v.a. von Ökonomen der „Chicago School of Economics“ entwickelte Ausbreitung einer verengten ökonomistischen Sicht auf alle menschlichen Lebensbereiche reduziert menschliches Verhalten auf das rationale Abwägen von Vorteilen. Der Nobelpreisträger Gary S. Becker entwirft in seinem Buch *The Economic Approach to Human Behavior* die These, dass alles menschliche Leben mit einem ökonomischen Modell menschlichen Verhaltens erklärbar sei. Hierzu gehören Familie, Religion, Kunst, Strafwesen, Rechtswesen und eben auch Bildung und Bildungswesen:

---

<sup>23</sup> Vgl. die Literaturhinweise in Krautz: Bildungsreform und Propaganda, 152, Anmerkung 2; vgl. seitdem u.a. Ball: Global Education Inc.; Maset: Wörterbuch des technokratischen Unmenschen; Meyer / Benavot (Hgg.): PISA, Power, and Policy; Graupe / Krautz: Die Macht der Messung; Liessmann: Geisterstunde; Nida-Rümelin: Der Akademisierungswahn; Schwaetzer / Hueck / Vollet (Hgg.): Der andere Blick; Dammer: Vermessene Bildungsforschung; Demirović: Wissenschaft oder Dummheit; Spring: Economization of Education; Bernhard et al. (Hgg.): Neutralisierung der Pädagogik; Krautz: Kompetenzen machen unmündig.

<sup>24</sup> Vgl. etwa Wößmann / Piopiunik, 49: „Die berichteten Projektionen sagen nichts darüber aus, wie eine Beseitigung der unzureichenden Bildung erreicht werden sollte. Auch lösen sie nicht das politische Problem, wie entsprechende Reformen politisch erreicht werden können.“ So – in kritischer Wendung – auch Bank (Hg.): Vom Wert der Bildung, 161: „Obschon man weithin wie selbstverständlich von einem positiven Zusammenhang ausgeht, erweist sich insgesamt der Zusammenhang von Bildungskosten und Bildungsleistungen als im Wesentlichen unbestimmt. Darüber hinaus wird der Zusammenhang empirisch aufgrund der Unzahl von intervenierenden Variablen wohl auch nie in der gewünschten Genauigkeit bestimmbar sein.“

„Indeed, I have come to the position that the economic approach is a comprehensive one that is applicable to all human behavior, be it behavior involving money prices or imputed shadow prices, repeated or infrequent decisions, large or minor decisions, emotional or mechanical ends, rich or poor persons, men or women, adults or children, brilliant or stupid persons, patients or therapists, businessmen or politicians, teachers or students.“<sup>25</sup>

Bröckling fasst diese ökonomistische Logik treffend zusammen:

„Nach dem gleichen Muster deutet Becker die Entscheidung für oder gegen eine Ehe, für oder gegen Kinder oder für eine bestimmte Zahl von Kindern: Männer oder Frauen heiraten demnach, ‚wenn sie erwarten, dass sie dadurch besser gestellt sind, als wenn sie ledig bleiben; sie lassen sich scheiden, wenn sie sich davon eine Steigerung ihrer Wohlfahrt versprechen.‘ Kinder wiederum werden entweder ‚als eine Quelle psychischen Einkommens oder psychischer Befriedigung‘, d.h. ökonomisch gesprochen als ein langlebiges Konsumgut betrachtet, oder sie funktionieren als Produktionsgut, das selbst monetäres Einkommen erwirtschaften und beispielsweise die Versorgung im Alter sichern wird.“<sup>26</sup>

Das zugrunde gelegte Menschbild des *homo oeconomicus*, eines Menschen also, der „rational“ seinen Nutzen bzw. Vorteil maximiert, verletzt damit „unmittelbar und frontal das Moralprinzip, das heißt das Prinzip der *Achtung* unserer Mitmenschen in ihrer *Würde*. Statt sie als *Subjekte*, die einen eigenen Kopf haben, anzuerkennen, behandelt er sie als bloße *Objekte* seines Vorteilsstrebens.“<sup>27</sup> Somit bleibt dieses Menschenbild nicht abstraktes wissenschaftliches Modell, wie von Wirtschaftswissenschaftlern behauptet wird, sondern es wird als handlungsleitende Vorstellung sehr wohl praktisch:

„Es geht um das praktische Ziel, die Individuen möglichst restlos von moralischen Ansprüchen zu entlasten, damit sie ihr unterstelltes Bedürfnis nach strikter Eigennutzenmaximierung [...] ausleben dürfen.“<sup>28</sup>

Dass dieses Menschenbild unmittelbare *praktische* Auswirkungen hat, belegt inzwischen die moralpsychologische Forschung, die die

---

<sup>25</sup> Becker: *The Economic Approach to Human Behavior*, 8.

<sup>26</sup> Bröckling: *Das unternehmerische Selbst*, 91.

<sup>27</sup> Thielemann: *System Error*, 68.

<sup>28</sup> Ulrich: *Integrative Wirtschaftsethik*, 202.

sinkende moralische Motivation heutiger Jugendlicher kausal auf das längst zum Allgemeingut gewordene ökonomistische Menschenbild zurückführen kann:

„Es findet sich ein deutlicher und hoch signifikanter Zusammenhang zwischen der Präferenz eines solch ökonomistisch verkürzten Menschenbildes und einer niedrigen moralischen Motivation. [...] Befunde aus anderen Untersuchungen legen die Deutung nahe, dass sich dieser korrelative Befund kausal interpretieren lässt: Das in klassischen Rational-Choice Ansätzen propagierte Menschenbild kann durchaus eigenständig zu einem Abbau der Bindung an Moral beitragen.“<sup>29</sup>

Imaginationstheoretisch ist dies naheliegend:<sup>30</sup> Denn Menschenbilder sind innere Bilder, also Vorstellungen vom Menschen, die unsere Wahrnehmung und unsere reales Handeln prägen. Eben dies hatte schon Plessner festgestellt:

„Für jede theoretische Bestimmung unseres Wesens haben wir zu zahlen, sie ist ein Vorgriff auf die Praxis, von ihr hängt ab, was aus uns wird. So wie der Mensch sich sieht, so wird er [...]“<sup>31</sup>

Der Preis, den wir für das theoretische Modell des *homo oeconomicus* zahlen, ist horrend: Er zerstört Sozialität und Moralität in der Wirklichkeit.

Gary Becker selbst räumte ein, dass die Wirtschaftswissenschaft mit diesem Ansatz hegemoniale Erkenntnisansprüche formuliert: Mit seinem Theorieansatz könne die ganze Wirklichkeit erklärt werden. So aber passt sich nicht mehr die Theorie der Realität an, sondern die Realität wird der Theorie gefügig gemacht. Insofern ist der *homo oeconomicus* gar keine Theorie, denn Theorien kennzeichnet das Bemühen, Wirklichkeit zu beschreiben. Er ist vielmehr ein Modell, nach dem Wirklichkeit *gestaltet* werden soll, erhebt also einen verdeckt normativen Anspruch: Der Mensch *ist* nicht so, sondern so soll er *werden*. Daher nennt Becker seine Methode auch treffend „ökonomischen Imperialismus“: „I am an economic imperialist.“<sup>32</sup> Die ökonomistische „Monokultur des Denkens,“<sup>33</sup> die andere

<sup>29</sup> Nunner-Winkler: Anerkennung moralischer Normen, 445.

<sup>30</sup> Vgl. Sowa: Gemeinsam vorstellen lernen.

<sup>31</sup> Plessner: Über Menschenverachtung, 116.

<sup>32</sup> Becker: ‚Economic Imperialism‘.

Wirklichkeitszugänge bewusst ausblendet, wird also systematisch und hegemonial auf alle Lebensbereiche ausgedehnt: Die Marktlogik wird zu Logik des Lebens. Der Markt ist nicht mehr Teil der Gesellschaft, sondern alles Gesellschaftliche und Soziale ist nun Teil des Marktes.<sup>34</sup>

Die durchschlagende Wirkung der Theorie in die Wirklichkeit wird auch in ihrer Anwendung auf das Bildungswesen deutlich. So wird in Bezug auf den für eine bildungsökonomische Argumentation zentralen Begriff des „Humankapitals“ gerne behauptet, dies sei allein ein theoretisches Modell, um abschätzen zu können, welche Bildungsinvestitionen welchen individuellen und volkswirtschaftlichen Nutzen ergäben:

„Mit guter Bildung wird sich mikro- wie makroökonomisch viel Geld verdienen lassen. Es ist nicht unanständig, sondern schlicht notwendig, ‚Humankapital‘ als Produktionsfaktor zu sehen, in den umso mehr investiert wird, je höher die erwarteten Renditen sind.“<sup>35</sup>

Faktisch wird hier jedoch Bildung von ihrem möglichen Renditevolumen abhängig gemacht: Denn was geschieht, wenn Bildung nicht mehr hinreichend Gewinn abwirft? Wird dann nicht mehr in sie investiert? Hier wird deutlich, welche Folgen es hat, wenn Bildung nicht als Menschenrecht gefasst wird, sondern als Investitionsgut: Bildung wird dann als eine Form des Kapitals verstanden, also wie ein „Produktionsfaktor, der wie ein Spinnrad oder eine Getreidemühle, einen Ertrag bringen“ kann, wie ein Vertreter der OECD formuliert.<sup>36</sup>

In die Wirklichkeit des Bildungswesens wurde diese Theorie in den letzten 20 Jahren mittels einer bekannten Kette von Schlagworten und Managementmodellen (Wissensgesellschaft, Akademisierung, Autonomie, Wettbewerb, Outputorientierung, Bildungsstandards, Qualitätsmanagements etc.) implantiert, die hier nicht noch

---

<sup>33</sup> Vgl. Graupe: Ökonomische Bildung.

<sup>34</sup> Vgl. Ötsch: Mythos MARKT.

<sup>35</sup> Straubhaar: Humankapital, 29.

<sup>36</sup> Keeley: Humankapital, 31-32.

einmal erörtert werden müssen.<sup>37</sup> Die eigentliche Zielrichtung dieses Prozesses kristallisiert sich im Konzept der „Kompetenz“ heraus, auf das Bildung in Schulen und Hochschule inzwischen umgestellt wurde: Kompetenz ist nach gleichlautender Auffassung der für PISA zuständigen OECD wie der für die Bologna-Reform verantwortlichen EU die „Fähigkeit zur Anpassung,“<sup>38</sup> fordert also die unhinterfragte Adaption an das, was EU und OECD zur Wirklichkeit erklären.

### 3. Durchsetzung: Feindliche Übernahme des Bildungswesens

Könnte man den Vorgang der Ökonomisierung von Bildung bis hierin für eine schlicht fehlgeleitete Theorie halten, die in irgendeiner Weise Eingang in das allgemeine Bewusstsein fand, so machen Blicke auf die historischen Prozesse dieses „Eingangnehmens“ deutlich, dass es sich hierbei offenbar um gezielt gesteuerte Vorgänge handelt. Zu analysieren sind also nicht allein „Diskurse“, sondern diejenigen *Akteure*, die diese Diskurse produzieren und in die Diskussion induzieren. Erst unter Einbezug der Akteursperspektive kann verständlich werden, wozu eine offensichtlich falsche ökonomische Theorie und ihr absurdes Menschenbild dienen.<sup>39</sup>

Den Auftakt hierzu bildete eine bildungsökonomische Konferenz der OECD 1961 in Washington, an dem die Vertreter der Chicago

---

<sup>37</sup> Vgl. Krautz: *Ware Bildung*; Krautz: *Bildungsreform und Propaganda*.

<sup>38</sup> Vgl. Krautz: *Bildung als Anpassung*, 93.

<sup>39</sup> Die Absurdität des *homo oeconomicus* ist keine polemische Abwertung, sondern zeigt sich in Bezug auf die humanwissenschaftliche Forschung: Legt man etwa Michael Tomasellos evolutionsbiologische Untersuchungen zur Entstehung der menschlichen Sozialität zugrunde, entspräche der *homo oeconomicus* in etwa dem Sozialverhalten von höheren Primaten. Diese verhalten sich in der Tat als „rationale Egoisten“, die nur zu eigener Vorteilsnahme Kooperationen mit anderen eingehen und ansonsten daran kein Interesse haben. Den Menschen zeichnet dagegen eine primäre Sozialität aus, die sich schon bei Kleinkindern als veranlagte Kooperationsbereitschaft und natürliches Gerechtigkeitsempfinden zeigt. (Vgl. Tomasello: *Eine Naturgeschichte des menschlichen Denkens*.)



School als Stichwortgeber teilnahmen.<sup>40</sup> Die auf Betreiben der USA als transatlantisches Nachfolgemodell der OEEC gegründete „Organisation for Economic Cooperation and Development“<sup>41</sup> erweist sich seitdem als zentraler Akteur in der Durchsetzung bildungsökonomischer Konzepte in die nationalen Bildungssysteme. Dabei wurden an der Konferenz „Policy Conference on Economic Growth and Investment in Education“ die Grundlagen und Ziele dieses Prozesses deutlich benannt, wie insbesondere die vom Europarat herausgegebene deutsche Zusammenfassung deutlich macht.

So heißt es zum Selbstverständnis bildungsökonomischen Denkens etwa:

„Heute versteht es sich von selbst, dass auch das Erziehungswesen in den Komplex der Wirtschaft gehört, dass es genauso notwendig ist, Menschen für die Wirtschaft vorzubereiten wie Sachgüter und Maschinen. Das Erziehungswesen steht nun gleichwertig neben Autobahnen, Stahlwerken und Kunstdüngerfabriken.“<sup>42</sup>

Demnach sei Erziehung „wirtschaftliche Investition“<sup>43</sup> in den Menschen, und man spricht dementsprechend vom „Produktionsfaktor Lehrer“<sup>44</sup> und vom „Rohmaterial Schüler.“<sup>45</sup> Allgemeinbildung sei „die Befähigung zu immer neuer Anpassung“; sie solle „befähigen zum Denken, also zum Umdenken und zum Verarbeiten fremder und neuer Ideen.“<sup>46</sup> Die Idee des heutigen Kompetenzkonzepts, das Bildung vor allem als Anpassungsleistung und „Denken“ nur als Nachvollzug der Ideen anderer versteht,<sup>47</sup> ist damals also bereits ausgearbeitet gewesen.

---

<sup>40</sup> Vgl. OECD: *Bildung auf einen Blick*, 13; Graupe / Krautz: *Macht der Messung*.

<sup>41</sup> Vgl. Kim: *Bildungsökonomie und Bildungsreform*, 16ff.

<sup>42</sup> *Wirtschaftswachstum und Bildungsaufwand*, 40.

<sup>43</sup> Ebd.

<sup>44</sup> Ebd., 44.

<sup>45</sup> Ebd., 45.

<sup>46</sup> Ebd., 37.

<sup>47</sup> Vgl. Krautz: *Kompetenzen machen unmündig*.

Entscheidend ist aber dann die Formulierung des eigentlichen Ziels der bildungsökonomischen Operation, das man gemäß folgender Aussage als kulturelle Entwurzelung beschreiben kann:

„In der Schule soll jener Grundsatz von Einstellungen, von Wünschen und von Erwartungen geschaffen werden, der eine Nation dazu bringt, sich um den Fortschritt zu bemühen, wirtschaftlich zu denken und zu handeln. Das bedeutet nicht weniger, als dass Millionen Menschen von einer Lebensweise losgerissen werden sollen, die seit Jahrhunderten und Jahrtausenden das Lebensmilieu ausmachte. Alles, was bisher an Schule und in der Erziehung in diesen Ländern geleistet wurde, verfolgte soziale und religiöse Ziele, die vorwiegend [...] Resignation und spirituelle Tröstung gewährten; Dinge, die jedem wirtschaftlichen Fortschrittsdenken glatt zuwiderlaufen. Diese jahrhundertealten Einstellungen zu verändern, ist vielleicht die schwerste, aber auch die vordringlichste Aufgabe der Erziehung in den Entwicklungsländern.“<sup>48</sup>

Was hier zunächst auf „Entwicklungsländer“ beschränkt zu sein scheint, wird jedoch im Bericht wenige Seiten später auch für Deutschland gültig, denn dieses sei, „was die Erziehungsplanung angeht, auch als ein etwas unterentwickeltes Land“ zu betrachten.<sup>49</sup>

Die OECD formuliert hier also in aller Deutlichkeit ein kulturimperiales Projekt: Sie will den gezielten Bruch mit nationalen kulturellen Traditionen betreiben, um Menschen geistig und emotional bereit für die Ansprüche der globalisierten Ökonomie zu machen, die sie als „Fortschritt“ definiert. Der Nukleus von Tradition und Kultur gezielt auslöschenden Bildungsreformen ist hier angelegt, der sich in Europa und speziell im deutschsprachigen Raum bis heute etwa in den Folgen der PISA-Studien zeigt, denn PISA bricht systematisch mit den europäischen Traditionen von Christentum, Humanismus und Aufklärung. Insofern ist etwa die Einschätzung von Eva Borst treffend, was den Kern des neoliberalen Übergriffs ausmacht:

„Die Provokation, die von der neoliberalen Ideologie [...] ausgeht, ist der forcierte Bruch mit denjenigen europäischen Traditionen, die ihrer Idee nach Menschenwürde im Geiste der Menschenrechte bewahren und das

---

<sup>48</sup> Wirtschaftswachstum und Bildungsaufwand, 38.

<sup>49</sup> Ebd., 78.

Recht auf Selbstbestimmung des einzelnen im Kontext der Gerechtigkeit betonen.“<sup>50</sup>

Diese traditionellen Überzeugen werden nicht im offenen Diskurs hinterfragt, sondern sollen in einer Art „social engineering“ weitgehend unbewusst verändert werden. Das Vorgehen der OECD erscheint damit als eine Form imperialistischer, kulturell-ökonomischer Kriegsführung mit Mitteln der Propaganda.

Wie die OECD diese Absicht unter dem Deckmantel von „Entwicklung“ seitdem weiter verfolgt hat, hat etwa Daniel Tröhler anhand von Originalquellen für die Frühphase genauer herausgearbeitet. Dabei wird deutlich, dass die OECD den Führungsanspruch der USA exekutierte, der „im Westen – genauso wie die Sowjetunion im Osten – auf eine homogene Welt unter ihrer Führung“ zielte.<sup>51</sup> Hierbei wurde „development“ „nicht einfach als Weiterentwicklung von Bestehendem gedacht [...], sondern als Anpassung an *ein* Modell, dem gefolgt werden sollte.“<sup>52</sup> Eben das ökonomistische Modell, das eingangs in seinem imperialen Anspruch erörtert wurde. Dieser Umgestaltungsanspruch wurde schon damals mit einer „verschleiende Rhetorik“ kaschiert, die darauf zielte, die OECD-Strategie im Unklaren zu lassen und stattdessen die steuernden Eingriffe der OECD als Wunsch der einzelnen Nationalstaaten erscheinen zu lassen. Die „relativierende Rhetorik“ war dabei jedoch eng mit „der dominanten ökonomischen Theorie der OECD, der Humankapitaltheorie, verlinkt“,<sup>53</sup> unterschob also den Nationalstaaten schleichend neue Parameter von Bildung. Hierzu bildete die OECD bildungsökonomisch geschulte Berater aus, die den Ländern angedient wurden.<sup>54</sup> Solche Bildungsplaner sollten die Standardisierung der nationalen Bildungswesen gemäß OECD-

---

<sup>50</sup> Borst: Kritische Bildungstheorie, 63.

<sup>51</sup> Tröhler: Standardisierung nationaler Bildungspolitiken, 62. Nichts spricht dafür, dass sich dieser hegemoniale Anspruch der inzwischen „einzigen Weltmacht“ bis heute geändert hätte.

<sup>52</sup> Ebd., 64.

<sup>53</sup> Ebd., 67.

<sup>54</sup> Vgl. ebd., 69ff.

Ideologie vorantreiben, wobei dies als Hilfs- und Entwicklungsmaßnahme erscheinen sollte:

„In der Logik der OECD-Strategen stellte aber die Ausbildung nationaler Bildungsplaner und deren Erfolg bei der Implementation der Strategien auf nationaler Ebene den entscheidenden Punkt dar. Da die OECD über keine Sanktionsgewalt verfügte, das heißt die nationale Souveränität nicht umgehen konnte, war sie auf kooperationswillige Ministerien und andere entsprechende nationale Organisationen angewiesen. Mit den Ausbildungsprogrammen wurde demnach ein doppeltes Ziel verfolgt: Einerseits sollten die Teilnehmer mit den generellen Theorien und Strategien der Bildungsplanung vertraut gemacht werden und andererseits zielte die Ausbildung auf eine Konformität der Teilnehmer mit den Ideologien hinter diesen Theorien: Der Prozess der Standardisierung der Bildungspolitik setzte konforme nationale Akteure voraus, die es zuerst auszubilden galt.“<sup>55</sup>

Hier also „wurde die Idee der zentralen Steuerung durch quantifizierte Standards geboren, die Vorstellung also, dass zentral quantifizierbare Standards vorgegeben werden, die in teilautonomen Einheiten umgesetzt werden sollen. Zunächst sollte die Idee auf der Ebene der OECD-Einzelstaaten spielen, später auf der Ebene Einzelstaat-Region bzw. einzelnen Schule. Dieses Konzept verlangte explizit nach der Entmachtung der untersten Einheiten [...] in den einzelnen Ländern – oder eben der Mitgliedsstaaten im Rahmen der OECD. Was die OECD mit ihren Experten vorgibt, sollte in den Bildungsministerien von den unter anderem durch sie ausgebildeten Bildungsplanern national formuliert und in der Folge von den Einzelschulen umgesetzt werden.“<sup>56</sup>

In den einzelnen Ländern wurden entsprechende Institutionen aufgebaut, wie etwa in Deutschland 1963/64 das „Max-Planck-Institut für Bildungsforschung“,<sup>57</sup> das auch heute mit dem Nimbus unbestechlicher Wissenschaftlichkeit versehen die OECD-Politik durchsetzt. Die bis heute reichenden Folgen fasst Tröhler treffend zusammen:

„Die Mitgliedsstaaten schienen nun – in Übereinstimmung mit der OECD – klare Vorstellungen hinsichtlich Bildungsplanung entwickelt zu haben, die sie später, trotz ersten Widerständen, sowohl am OECD-Projekt *Edu-*

---

<sup>55</sup> Ebd., 70.

<sup>56</sup> Ebd., 73.

<sup>57</sup> Vgl. ebd., 74.

tion at a Glance als auch an PISA (Programme for International Student Assessment) teilnehmen ließen.“<sup>58</sup>

Parallel wurden begonnen, mittels alarmistischer Rhetorik die Paradigmen der OECD-Bildungsökonomie in Öffentlichkeit und Politik zu verankern. So wird Georg Pichts berühmte Artikelserie in der Zeitung *Christ und Welt* von 1964 über die deutsche „Bildungskatastrophe“ meist als vom Sputnik-Schock inspiriert beschrieben. Tatsächlich wurde Picht vom deutschen Vertreter an der o.g. Washingtoner OECD-Konferenz, dem Bildungsökonom Friedrich Edding, informiert,<sup>59</sup> und eben diese Handschrift der Humankapitaltheorie trägt sein Plädoyer für die „Bildungsexpansion“, also die Ausweitung des Zugangs zu höherer Bildung.

Zugleich entstand dabei ein bis heute andauerndes Missverständnis der emanzipatorischen Linken: Diese identifizierte die von der OECD und ihren lokalen Adepten postulierte „Bildungsgerechtigkeit“ durch Ausweitung höherer Bildungsabschlüsse mit ihrem eigenen Anliegen nach gleichen Bildungschancen für alle Menschen unabhängig von Herkunft und Einkommen. Was bei der Linken emanzipatorisch gemeint war, verstand die OECD jedoch schlicht als bildungsökonomischen Störfaktor, denn „soziale Ungleichheit“ stört „den vollen Talentfluss.“<sup>60</sup> Dieses Missverständnis führt allerdings bis heute zu einer unscharfen Haltung und oftmals engen Kooperation zwischen vermeintlich „linker“ oder „grüner“ und neoliberaler Bildungspolitik. Dabei verkennt sie, dass das Konzept der Bildungsökonomie auch dem emanzipatorischen Bildungsverständnis diametral entgegenläuft, ja dieses gerade negiert.

Dabei hatten frühe Kritiker der Bildungsökonomie deren Potenzial zur tiefgreifenden Umwälzung des europäischen Bildungsverständnisses bereits sehr scharf und weitsichtig herausgearbeitet. So bemerkte etwa 1964 der Pädagoge Leonhard Froese in einer Rezension zur ersten maßgeblichen bildungsökonomischen Publikation eben jenes Friedrich Edding:

---

<sup>58</sup> Ebd., 74.

<sup>59</sup> Vgl. Bölling: 50 Jahre „Bildungskatastrophe“.

<sup>60</sup> Wirtschaftswachstum und Bildungsaufwand, 59.

„Die spezifisch pädagogische Fragestellung, die nie nach dem für die Gesellschaft noch so bedeutsamen Nutzwert, sondern zuerst und vor allem nach dem Selbstwert der Bildung um der werdenden Person willen fragt, ist der ‚Ökonomie des Bildungswesens‘ ebenso fern wie fremd.“<sup>61</sup>

Tatsächlich aber sei Bildung „eine unteilbare Größe und als solche weder ökonomisch berechenbar noch politisch manipulierbar.“<sup>62</sup> Und resümierend hält er fest:

„Es ist häufig gesagt worden, die Reeducation-Bestrebungen der Siegermächte seien auf völlig unfruchtbaren Boden gefallen. Hier liegt eine, wenn auch verspätete Frucht dieser Bemühungen vor. Wissenschaftsgeschichtlich und -theoretisch betrachtet muss man festhalten, dass die Folgen dieses Rezeptionsvorgangs noch nicht abzusehen sind und zu einer grundlegenden Umwandlung unseres Wissenschaftsverständnisses führen können.“<sup>63</sup>

An der weiteren „Umwandlung“ des Bildungsverständnisses war nach dieser ersten Welle weiterhin die OECD maßgeblich beteiligt, die immer nach ähnlichem Muster arbeitete. So hat etwa Volker Ladenthin unlängst auf eine Studie der OECD von 1973 hingewiesen, die unter dem ebenfalls alarmistischen Titel *Bildungswesen mangelhaft: BRD-Bildungspolitik im OECD-Länderexamen* dieselben Diagnosen stellte und Empfehlungen gab wie heute mit PISA.<sup>64</sup> Diese merkwürdige Übereinstimmung nach 40 Jahren (!) zeigt, dass es sich bei den Arbeiten der OECD eben nicht um „empirische Forschung“, sondern um Propaganda handelt: Auch die PISA-Studien sind v.a. auf ein Schock-Moment ausgerichtet, in dem das Denken aussetzt und eine „zügig [...] nach vorn gerichtete Reaktion“<sup>65</sup> erfolgen soll – selbstverständlich in die von der OECD vorgespurte Richtung. Dieser Vorgang ist deshalb als Propaganda zu charakterisie-

---

<sup>61</sup> Froese: Rezension, 955.

<sup>62</sup> Ebd., 957.

<sup>63</sup> Ebd., 955.

<sup>64</sup> Vgl. Ladenthin: Zur Praxis pädagogischer empirischer Forschung, 98ff.

<sup>65</sup> Gurría: Editorial – 50 Jahre Bildung im Wandel, 19. Diese „Schock-Strategie“, die die OECD selbst als zentral für ihr Vorgehen anführt, analysiert Klein: Die Schock-Strategie, als kennzeichnend für den aggressiven neoliberalen Kapitalismus.

ren, weil Propaganda eben nicht offen für etwas Werbung macht, denn dann wären Intention und Absender der Kommunikation erkennbar. Vielmehr wird eine Scheinwelt inszeniert. Es werden Scheinereignisse wie die PISA-Studien produziert, auf die Öffentlichkeit und Medien erst reagieren sollen: „Man fügt eine Scheinwelt zwischen den Menschen und seine Umwelt ein. Sein Verhalten ist eine Reaktion auf diese Scheinwelt. Aber weil es Verhalten *ist*, operieren die Konsequenzen [...] nicht in der Scheinwelt [...], sondern in der tatsächlichen Umwelt [...]“,<sup>66</sup> so einer der Urväter der Propaganda, Walter Lippmann ganz dezidiert.

Insofern kann auch die seit der ersten PISA-Studie massiv vorangetriebene „wissenschaftspolitische Machtergreifung“<sup>67</sup> der sogenannten „empirischen“ bzw. „evidenzbasierten Bildungsforschung“ als Ausdruck dieser hegemonialen Bestrebung verstanden werden, die Personalität und Wertorientierung, kulturelle Tradierung und Aufklärungsanspruch aus dem Bildungswesen zu eliminieren versucht. Denn von all dem kann diese Forschung aus systematischen Gründen nichts wissen, und nach all dem wird auch nicht gefragt. Sie fragt nach technologischem „Steuerungswissen“, das Schulen, Lehrer und Schüler wie Maschinen lenken könne. So formuliert schon die erste PISA-Studie als ihr „Hauptziel“ „die Gewinnung von empirisch gesicherten Informationen, die als Grundlage von schulpolitischen Entscheidungen dienen können. [...] Die Befunde werden außerdem neue Anstöße für Bildungsreformen und für die Qualitätssicherung in Schulen geben.“<sup>68</sup> Da aber aus „Informationen“ grundsätzlich keine normativen Entscheidungen und Handlungsempfehlungen abgeleitet werden können,<sup>69</sup> werden

---

<sup>66</sup> Lippmann: *Public opinion*, ch. I, 3 (Übersetzung J.K.).

<sup>67</sup> Ruhloff: „Einmaligkeit“ oder Kritik einer wissenschaftspolitischen Machtergreifung, 37.

<sup>68</sup> Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): *Schülerleistungen im internationalen Vergleich*, 9.

<sup>69</sup> „Forschung, auch evidenzbasierte, generiert nämlich – grundsätzlich – keine Informationen, die ein quasi technologisches Modell der Anwendung begrün-

auf diese Weise unter dem Deckmantel der „Empirie“ die normativen Ziele der OECD durchgesetzt. Insofern ist der Anspruch dieser Empirie, „forschungsbasiertes Veränderungswissen“<sup>70</sup> bereitzustellen, zwar wissenschaftstheoretischer Unsinn, aber der politisch entscheidende Hebel, mit dem Veränderung erwirkt wird. Der angeblich „riesige[r] Bedarf an präskriptiver Forschung“, den etwa Manfred Prenzel zur Begründung seines legendären Anspruchs auf mehr Professuren für die empirische Bildungsforschung angab,<sup>71</sup> bedeutete in der Folge nicht nur die Eliminierung der Erziehungswissenschaft als begründende, reflexive und kritische Disziplin,<sup>72</sup> sondern legt auch den Steuerungsanspruch offen, eben „präskriptiv“ wirken zu wollen. Man will schlicht *Vorschriften* machen, wie zu unterrichten sei: „Damit verschafft sich die empirische Bildungsforschung die Definitionshoheit nicht nur über das, was ist, sondern auch über das, was Geltung beanspruchen kann.“<sup>73</sup> Diese Geltung beanspruchenden Paradigmen erfindet selbstverständlich nicht die empirische Bildungsforschung, sondern sie leitet sie ab aus den bildungsökonomischen Vorgaben der OECD, so auch Prenzel selbst: „Wenn Bildung (als Humanressource) international und national hohe und zunehmende Bedeutung zugesprochen wird, steigt der Bedarf an Wissen über Bildungsprozesse.“<sup>74</sup> Evidenzbasierte Bildungsforschung zeigt sich somit als Legitimationsbeschafferin und akademische Durchsetzungsinstanz des imperialen bildungsökonomischen Programms der OECD. Sie wird zur „wissenschaftlichen Dienstleistung für Fragen, die andere für sie gestellt haben.“<sup>75</sup>

Für unseren Zusammenhang ist bemerkenswert, dass das Programm „evidenzbasierter Bildungsforschung“ direkt auf den US-

---

den können“. (Tenorth: Evidenzbasierte Bildungsforschung vs. Pädagogik als Kulturwissenschaft, 12).

<sup>70</sup> Prenzel: Zur Situation der Empirischen Bildungsforschung, 18.

<sup>71</sup> Ebd., 19.

<sup>72</sup> Vgl. Bernhard et al. (Hgg.): Neutralisierung der Pädagogik.

<sup>73</sup> Bernhard: Wie man eine Wissenschaft ruinieren kann, 26.

<sup>74</sup> Prenzel: Zur Situation der Empirischen Bildungsforschung, 19.

<sup>75</sup> Tröhler: Was ist gute empirische Unterrichtsforschung, 45.



amerikanischen „No Child Left Behind“-Act unter George Bush jun. von 2001 rückführbar ist. Hier wird das neue Paradigma zum allein gültigen erklärt, wie Tenorth ausführt:

„Mit diesen Kriterien der Wissenschaftlichkeit werden zugleich politische Rahmenbedingungen gesetzt, denn nur noch solche pädagogischen und bildungspolitischen Programme sollen gefördert werden, die auf evidenzbasierter Forschung beruhen, und die Evaluation von Programmen soll ebenfalls diesem Forschungstypus entsprechen. Für andere Forschungen und Programme soll es deshalb weder Geld noch Realisierungschancen oder politische Anerkennung geben. Politische Bedeutung und theoretische Geltung werden also zugleich über die Losung der Evidenzbasierung – der Forschung oder der Bildungspolitik – bestimmt.“<sup>76</sup>

Die internationale Durchsetzung des Programms wurde wiederum von Weltbank, OECD und EU forciert.<sup>77</sup> Tenorth trägt die offensichtlich wiederum strategisch geplanten Stationen der entsprechenden OECD-Konferenzen von der Planung und wissenschaftlichen Umsetzung bis zur politischen Durchsetzung des neuen Paradigma zusammen.<sup>78</sup>

Die OECD formuliert das Ziel der nun analysierten Formen indirekter Steuerung von Bildungspolitik durch Standards, Vergleichstests, Rankings und die entsprechende Forschung sehr offen:

„In einer Welt globaler Interdependenzen ist diese Vorgehensweise wohl der effizienteste Weg, Einfluss auf das Verhalten souveräner Staaten auszuüben.“<sup>79</sup>

Sie unterläuft also bewusst die Selbstbestimmung der Bürger in diesen Staaten und setzt auf diese Weise bis heute jenes Programm kultureller Entwurzelung durch, das sie 1961 konzipierte.

Die durchschlagenden Wirkungen sind nicht nur im Alltag von Schule und Hochschule längst sichtbar, sondern auch empirisch be-

---

<sup>76</sup> Tenorth: Evidenzbasierte Bildungsforschung vs. Pädagogik als Kulturwissenschaft, 8.

<sup>77</sup> Vgl. ebd., 9; zur Rolle dieser Institutionen vgl. Krautz: Ware Bildung und Spring: Economization of Education.

<sup>78</sup> Vgl. Tenorth: Evidenzbasierte Bildungsforschung vs. Pädagogik als Kulturwissenschaft, 9.

<sup>79</sup> OECD: Die Globalisierung in den Griff bekommen, 23.

legt. Der Sonderforschungsbereich 597 der Universität Bremen widmet sich den Formen von „soft governance“ seitens der internationalen Organisationen wie OECD und EU im Bildungswesen seit längerem und fasst in einer Teilstudie für Deutschland zusammen:

„Der zu beobachtende Reformprozess ist maßgeblich von Initiativen auf internationaler Ebene angestoßen und beeinflusst worden – namentlich durch die PISA-Studie der OECD und den Bologna-Prozess, welcher mehr und mehr mit der EU zu assoziieren ist. In beiden Fällen wurde durch die Anwendung vornehmlich weicher Steuerungsmechanismen maßgeblich Einfluss auf die Reformprozesse genommen. Obwohl in Deutschland zahlreiche institutionelle Vetopunkte im Bereich der Bildungspolitik existieren und die traditionellen Prinzipien des deutschen Bildungsverständnisses den von der internationalen Ebene beförderten Idealen teilweise diametral gegenüberstanden, gelang es beiden internationalen Organisationen bzw. Initiativen diese blockierenden Effekte zu umgehen bzw. zu neutralisieren.“<sup>80</sup>

Auf die Rolle nationaler Transmissionsagenturen in diesem Prozess, in Deutschland etwa die Bertelsmann-Stiftung, kann hier nicht mehr näher eingegangen werden. Solche Stiftungen und Lobby-Gruppen sind jedoch bedeutsam als Bindeglied zwischen den internationalen Akteuren und nationaler Politik.<sup>81</sup>

#### 4. Fazit: Zersetzung von Bildung, kulturelle Entwurzelung, Steuerbarkeit

„Zersetzung“ deutet, anders als „Zerstörung“, einen gezielten, operativen Prozess mit klandestinem Charakter an, der Parallelen zu dem bei den Geheimdiensten dieser Welt vorhandenen Wissen um die manipulative Steuerung sozialer Prozesse aufweist.<sup>82</sup> Diese Deutung als operativer Prozess liegt auch deshalb nahe, weil die Dokumente der OECD eben seit ihrer Frühzeit den Anspruch einer ge-

---

<sup>80</sup> Niemann: Changing Patterns in German Education Policy Making (Zusammenfassung).

<sup>81</sup> Vgl. Krautz: Bildungsreform und Propaganda.

<sup>82</sup> Zugänglich ist dieses etwa *ex post* in den vom Staatssicherheitsdienst der ehemaligen DDR erstellten Richtlinien zur Zersetzung oppositioneller Bewegungen; vgl. Geheime Verschlusssache.

zielten verdeckten Steuerung nachweisen, die sich solcher Mittel bedienen muss. Somit bestimmen also nicht anonyme „Diskurse“ diesen Prozess, sondern konkrete Interessengruppen und Eliten, die Diskurse setzen und steuern.

Selbstverständlich kommen solchen Propaganda-Impulsen Begehrlichkeiten und Wünsche beteiligter Akteure entgegen. Propaganda rechnet gerade mit diesen Interessen und instrumentalisiert sie gezielt. So spiegelt etwa das zitierte Begehren der empirischen Bildungsforschung nach Professorenstellen und Forschungsmitteln selbstverständlich schlicht deren Interesse wider. Doch ist entscheidend, dass und wie eben diese Begehrlichkeiten gezielt angesprochen und orchestriert werden. Anhand der Bologna-Reform etwa lässt sich sehr genau zeigen, wie mit in Aussicht gestellten Vorteilen und dem bewussten Ansprechen politischer Vorlieben Akteure gegeneinander ausgespielt wurden.<sup>83</sup> Dies funktionierte dabei offenbar so gut, dass Detlef Müller-Böling, damals Chef des „Centrums für Hochschulentwicklung“, einem Ableger der Bertelsmann Stiftung, im Rückblick in dreister Offenheit formulieren kann:

„Man darf Frösche nicht fragen, wenn man ihren Teich trockenlegen will. [...] Ich habe nie gedacht, dass man mit dreißig Leuten Dinge direkt durchsetzen kann. [...] Im CHE standen dreißig Leute 36.000 Professoren und zwei Millionen Studenten an achtzig bis hundert Universitäten und rund 260 Fachhochschulen gegenüber, außerdem 16 Landesministerien mit jeweils 300 Mitarbeitern.“<sup>84</sup>

Sicherlich muss man hier das erneute historische Versagen der Universitäten thematisieren, die das Feld diesen 30 Agenten überließen. Doch darf andererseits die Perfidie der sozialpsychologischen Manipulationstechniken, die hier zur Anwendung kamen, nicht unterschätzt werden: Diese gilt es schlicht zu kennen und ernst zu nehmen. Sie liegen offen, wie etwa in einem Strategie-Papier der Bertelsmann Stiftung zur *Die Kunst des Reformierens*.<sup>85</sup> Damit ist die

---

<sup>83</sup> Vgl. Krautz: Bildungsreform und Propaganda.

<sup>84</sup> Detlef Müller-Böling, zit. n. Schuler: Bertelsmann-Republik Deutschland, 150.

<sup>85</sup> Bertelsmann Stiftung (Hg.): Die Kunst des Reformierens. Vgl. Krautz: Bildungsreform und Propaganda.

„Kunst“ gemeint, mittels manipulativer Sozialtechnik ausdrücklich gegen den Volkswillen zu regieren.

Zu resümieren ist zudem, dass die Ökonomisierung von Bildung missverstanden wäre, wenn man sie vorrangig als Vermarktlichung auffassen würde: Denn Ökonomismus ist im Kern keine Wirtschaftstheorie, sondern eine Steuerungstechnik. Das neoliberale Modell erweist sich vor allem als Herrschaftsmittel. Tatsächlich zeigen die letzten zehn Jahre, dass die äußere Ökonomisierung von Bildungseinrichtungen und -dienstleistungen, also deren Privatisierung und Vermarktlichung zwecks Profiterwirtschaftung, weniger zentral zu sein scheint, als vom Autor zuvor selbst angenommen.<sup>86</sup> Privatisierung betrifft zwar einige profitable Teile des Bildungswesens (Eliteschulen, Internate, Business Schools sowie Profitinteressen der Testindustrie und Medienwirtschaft etc.), jedoch erweist sich dies nicht als dominanter Effekt für den überwiegenden Teil der immer noch staatlichen Bildungseinrichtungen. Entscheidender als diese „exogene Privatisierung“ ist die *innere* Ökonomisierung von Bildung („endogene Privatisierung“),<sup>87</sup> und dies meint v.a. die Veränderung von Denken und Empfinden, von Überzeugungen und Einstellungen, auf denen Bildungsarbeit in Schule wie Hochschule beruht. Dieser Vorgang scheint derzeit im Bildungswesen im deutschsprachigen Raum der tiefer gehende und eigentlich zerstörerische zu sein:<sup>88</sup> Er höhlt Geist und Kultur aus. Und eben dies war und ist erklärtes Ziel der dominanten Akteure.

Diese kulturelle und geistige Entwurzelung hat drei wesentliche Wirkungen, die abschließend einerseits die Frage nach dem Sinn dieser Operation schärfen, andererseits Perspektiven für Handlungsmöglichkeiten ergeben können:

*Abbau von Wissen und Können:*

Merkwürdigerweise führen gerade die im Namen „der Wirtschaft“ durch OECD und EU konzipierten und national von großen Wirt-

---

<sup>86</sup> Vgl. Krautz: *Ware Bildung*.

<sup>87</sup> Vgl. Ball: *Global Education Inc.*, 29.

<sup>88</sup> Für das Gesundheitswesen etwa stellt sich dies anders dar, vgl. Maio: *Geschäftsmodell Gesundheit*.

schaftsverbänden und Stiftungen forcierten Bildungsreformen zu einem rapiden Verfall von realem Können und Wissen von Schülern und Studierenden. Dies wird mittlerweile gerade aus der Wirtschaft selbst beklagt. Die „kompetenzorientiert“ trainierten Absolventen können schlicht nicht mehr hinreichend lesen, schreiben und rechnen, geschweige denn organisieren und unter Belastung den Überblick behalten. Der Inflation von Abschlüssen entspricht ein Absinken des realen Bildungsniveaus.

Man mag dies als „perversen Effekt“ der eigenen Ideologie ansehen. Doch greift dies zu kurz, wenn man einbezieht, dass die neoliberale Theorie von Beginn an ein Propagandakonstrukt war, das sich dezidiert nicht um die Realität scherte.

Wem also dient der Abbau von wirtschaftlicher Leistungsfähigkeit durch ein falsches ökonomisches Theorieprogramm?

*Kulturelle Entwurzelung:*

Das Programm kultureller Entwurzelung und geistiger Neuformierung wurde von der OECD dezidiert beschrieben und zeigt ebenfalls seine Wirkung als Folge des oben beschriebenen Bildungsabbaus. Über die Wirkung der Entwurzelung aber hat niemand luzider nachgedacht als Simone Weil:

„Auch ohne militärische Eroberung können die Macht des Geldes und wirtschaftliche Übermacht den Zwang eines ausländischen Einflusses so stark werden lassen, dass er die Krankheit der Entwurzelung verursacht. [...] Das eine ist das Geld. Das Geld zerstört die Wurzeln überall, wo es eindringt, indem es alle Triebfedern durch das Gewinnstreben ersetzt. [...] Die zweite Ursache der Entwurzelung ist der heutige Begriff von Bildung. [...] eine Bildung, die sich in hohem Maße an der Technik orientiert und von dieser beeinflusst wird [...].“<sup>89</sup>

Nun ist es heute nicht das Geld selbst, sondern die Logik des Geldes, die Humankapital-Logik, die Entwurzelung verursacht. Gleichwohl verweist Weils Überlegung darauf, dass dies eine Form indirekter Kriegsführung ohne direkte militärische Eroberung sein kann. Zu ihr gehört ein technoider Bildungsbegriff, der Menschen als Nicht-Menschen behandelt und sie so entwurzelt und vereinzelt. Entwurzelung aber „ist mit Abstand die gefährlichste Krankheit der

---

<sup>89</sup> Weil: Die Verwurzelung, 44f.

menschlichen Gesellschaften, denn sie vervielfacht sich selbst,“ so Weil weiter: „Wer entwurzelt ist, entwurzelt auch andere. Wer verwurzelt ist, entwurzelt nicht.“<sup>90</sup>

Wem nutzen entwurzelte, bindingslose, vereinzelter Menschen?

*Unmündigkeit und Steuerbarkeit:*

Aus beiden vorgenannten Problemen resultiert letztlich die Unmündigkeit und Steuerbarkeit des Menschen, der eine solche „Bildung“ durchläuft, die weder reales Wissen um die Welt, noch persönlichkeitsstärkendes Können vermittelt, weder Verbindung zu noch Bindung an Mitmenschen und Mitwelt, an Geschichte und Kultur leistet. Einem solchen Menschen fehlen die Grundlagen der Urteilsfähigkeit und Mündigkeit, die ohne Wissen, Können, Reflexivität und Verständnis, ohne Bezüge zu Mitmenschen und kulturell-historischer Mitwelt nicht auskommen. Er nimmt nicht mehr „Ausgang“ aus der hier *fremdverschuldeten* Unmündigkeit.

Wem dienen unmündige und durch fehlende Bildung und soziale Vereinzelung steuerbare Menschen?

Die Fragen nach dem Warum und Wozu können rückbezogen werden auf die obigen Ausführungen: Letztlich fragen sie nach den Zielen jener „kulturell-ökonomischen Kriegsführung“, die etwa die OECD vertritt. Diese lässt sich als Versuch des Dominanzgewinns mittels ökonomischer und demokratischer Destabilisierung sowie als Steuerungsanspruch durch kulturelle Entwurzelung und provozierte Unmündigkeit verstehen. Mitglieder neokonservativer Think-Tanks in den USA beschreiben dieses strategische Vorgehen, das sich hier abzeichnet, dezidiert:

„Schöpferische Zerstörung ist unser zweiter Name, sowohl nach innen in unserer eigenen Gesellschaft als auch nach außen. Wir reißen die alte Ordnung jeden Tag ein, vom Business zur Wissenschaft, Literatur, Kunst, Architektur und Film zu Politik und Recht. Unsere Feinde haben den Wirbelwind von Energie und Kreativität immer gehasst, der ihre Traditionen bedroht. Wenn sie sehen, wie Amerika traditionelle Gesellschaften demontiert, fürchten sie uns, weil sie nicht demontiert werden wollen.“<sup>91</sup>

---

<sup>90</sup> Ebd., 46f.

<sup>91</sup> Michael Ledeen, Neocon, Mitglied des „American Enterprise Institute“, zit. n. Hartmann / Geppert, 96.

Der Ausblick für „die nächsten hundert Jahre“ klingt nicht anders:

„Die Vereinigten Staaten müssen keine Kriege gewinnen. Es reicht aus, wenn sie die andere Seite aus dem Gleichgewicht bringen und daran hindern, so stark zu werden, dass sie eine Gefahr darstellen.“ „Zu Beginn des Amerikanischen Zeitalters haben die Vereinigten Staaten großes Interesse daran, traditionelle Gesellschaftsmuster aufzubrechen. Dies erzeugt einen Grad an Instabilität, der ihnen den größtmöglichen Spielraum verschafft.“<sup>92</sup>

Wohlgemerkt: Das Handeln „der“ Vereinigten Staaten ist dabei nicht im Sinne des demokratischen Willens ihrer Bürger zu verstehen. Vielmehr sind diese Positionen Ausdruck geostrategischer Überlegungen der dort ansässigen Finanz- und Machteliten und ihrer ideologischen Brutstätten. Demnach kann die OECD selbst als Instrument zur Durchsetzung entsprechender Ziele verstanden werden, ähnlich anderen transnationalen Organisationen wie WTO, Weltbank und IWF.

Der Soziologe Hans Jürgen Krysmanski, der diesen Machtverflechtungen mittels eines „Power Structure Reserach“ nachgeht, beschreibt die scheinbaren „perversen Effekte“ – wie etwa die faktische Schwächung von Volkswirtschaften durch neoliberal inspirierte Bildungsreformen – als „transkapitalistische Formen der ‚Kapitalvernichtung‘ zwecks Verhinderung von Machtkonkurrenz,“<sup>93</sup> also als bewusste Zerstörungsleistung der Superreichen, die auch eigenes Kapital nicht schont, um andere gleichwohl mehr zu schwächen. Einfacher drückt dies der US-Historiker Eric Zuesse aus:

„Es gibt zwei Wege, um in jedem Spiel zu gewinnen: Ein Weg ist, die eigene Leistung zu verbessern. Der andere ist, die Leistung all seiner Konkurrenten zu schwächen. Die USA verlassen sich zurzeit fast ausschließlich auf die zweite Strategie.“<sup>94</sup>

Auch hier gilt: Gemeint sind die oft in den USA ansässigen, aber global operierenden Macht- und Finanzeliten, die sich dabei deren staatlicher Strukturen und militärischer Mittel bedienen.

---

<sup>92</sup> Friedman: Die nächsten hundert Jahre, 15; 78.

<sup>93</sup> Vgl. Krysmanski: Hirten & Wölfe, 159.

<sup>94</sup> Zuesse: Die USA zerstören Europa.

Erst in dieser Perspektive lösen sich die scheinbaren Widersprüche der Bildungsreformen auf: Der forcierte Abbau von Bildung wäre dann nicht unbeabsichtigter Nebeneffekt, sondern kalkuliertes Ziel, das ökonomische Schwächung von Kapital-Konkurrenz nach sich zieht und die politische Mündigkeit der Bürger behindert, um Menschen durch Entwurzelung steuerbar zu machen. Krysmanskis Modell der voneinander abhängigen Finanzeliten, politischen Eliten und Funktions- und Wissenselementen<sup>95</sup> wäre damit zugleich eine Folie, vor der die scheinbar kontingente Verflechtung von wechselseitigen Interessen in den beschriebenen Prozessen einen kohärenten strukturellen Zusammenhang erhielte.

Festzuhalten ist gleichwohl: Diese Schlussfolgerungen stützen sich allein auf Indizien. Ihnen fehlt der letzte „Beweis“. Sie sind Denkfiguren, die versuchen, die Widersprüchlichkeit der beschriebenen Erscheinungen in einen kohärenten Erklärungszusammenhang zu bringen und neue Denkmöglichkeiten zu öffnen. Prinzip von Wissenschaft ist nicht allein, Komplexierung durch Differenzierung zu leisten, sondern ebenso Komplexität zu klären zwecks kohärenter Erklärung. In der Altphilologie nennt man dies bei der Textkritik historischer Quellen die *lectio facillior*: Die einfachere Lesart gilt als die wahrscheinlichere.

Dennoch wäre angesichts der gravierenden Folgen der skizzierten Lage sogar zu hoffen, dass die Schlüsse sich als falsch erweisen – auch wenn die Indizien schwer wiegen.

#### *6. Ausblick: Wissen und Können, Verwurzelung und Verbundenheit, Aufklärung und Kritik*

Doch unabhängig davon, ob jedem der Teilakteure in diesem Prozess bewusst ist, was geschieht; unabhängig davon, ob man irgendjemandem Absicht nachweisen kann; unabhängig davon, ob und wie sich die heutigen Vorgänge auf die frühen Konzepte zurückführen lassen: Das reale Problem bleibt bestehen. Denn, wie Simone Weil bemerkte, wer selbst entwurzelt ist, entwurzelt andere, auch

---

<sup>95</sup> Vgl. Krysmanski: *Hirten & Wölfe*, 161.



ohne dies zu bemerken. Kulturelle Entwurzelung braucht keinen bewussten Träger mehr, das angestoßene Programm läuft selbstständig weiter.

Insofern gehört zu den *Denkaufgaben* notwendig die Frage, wie sich zu den unabweisbaren Folgen des Vorgangs zu verhalten ist. Denn dies ist kein allein wissenschaftliches Problem mehr, sondern ein politisches, zu dem sich jeder Bürger (somit auch der Wissenschaftler als Bürger) verhalten muss.

In dieser politischen Perspektive steht an erster Stelle die Rückforderung politischer Souveränität: Politische Steuerungsvorgänge durch internationale Organisationen sind demokratiewidrig, das dabei durchgesetzte Menschenbild und Bildungsziel verfassungswidrig. Öffentliche Aufklärung, Engagement für eine Bildung, die Demokratie und Grundgesetz gerecht wird, ist somit Pflicht von Wissenschaft sowie aller Lehrenden an Schulen und Hochschulen, soll die Grundlage der eigenen Arbeit und der gemeinsamen Kultur und Demokratie nicht aufgegeben werden.

Für die Gestaltung von Bildungsprozessen an Schule und Hochschule selbst seien mit Bezug auf obige Wirkungsfelder drei Perspektiven herausgehoben:

- Die *Neugewichtung von Wissen und Können als Grundvoraussetzung von Bildung* sowohl jenseits der nivellierenden „Kompetenzorientierung“ wie auch jenseits der oft als ökonomisierungskritisch verstandenen bildungsromantischen Vorstellung vom sich selbst entfaltenden Kind und selbststeuernden Lerner. Denn: „Bildung ist ohne Wissen und Können nicht zu haben. Wer nichts weiß oder kann, verfügt auch nicht über Bildung.“<sup>96</sup> Bildung hat in dieser Perspektive mit Anstrengung zu tun, die man aufwenden muss, um Können und Wissen zu erwerben. Diese Bewährung an der Sache stärkt und bildet die Persönlichkeit. Insofern stellt sich auch wohlgemeinte „Bildungsgerechtigkeit“ nicht ein, wenn man das Anspruchsniveau für alle senkt. Zudem haben Gesellschaft wie Wirtschaft zwar nicht als Definitionsmächte, doch als Teil der gemeinsa-

---

<sup>96</sup> Kretz: Wissen, Können, Bildung – ein analytischer Versuch, 98.

men Welt den berechtigten Anspruch, dass Schul- und Universitätsabsolventen tatsächlich etwas können und wissen, das sie befähigt, Beruf und demokratisches Zusammenleben zu bewältigen.

- Die *Neuakzentuierung von kultureller und historischer Tradierung und Verwurzelung sowie von sozialer Verbundenheit*. Dies hängt mit dem ersten Punkt zusammen, denn Tradierung beruht auf der Weitergabe von Wissen und Können. Bildend wirkt dieser Tradierungsprozess bekanntermaßen, wenn er auf der „individuellen Reformulierung von Kultur“ beruht.<sup>97</sup> Dann ist Tradierung nicht einfach ein konservierendes, rückwärtsgewandtes Moment, sondern die Grundlage, um Neues ohne entwurzelnde „kreative Zerstörung“ aus dem Bestehenden heraus weiter zu entwickeln. Die dabei anzustrebende Verwurzelung aber „ist wohl das wichtigste und am meisten verkannte Bedürfnis der menschlichen Seele“, so erneut Simone Weil.<sup>98</sup> Verwurzelung bezieht sich ebenso auf die Neugewichtung zwischenmenschlicher Beziehungen und sozialer Verbundenheit als eigentlich tragendem Grund – innerhalb des Bildungsgeschehens wie im ganzen gesellschaftlichen Leben. Pierre Bourdieu macht darauf aufmerksam, dass diese Form von „Bewahrung“ damit zugleich eine Form „des Widerstandes gegen die Macht der neuen Ordnung“ ist, die in bezeichnender Überstimmung zwischen neoliberalen und marxistischen Traditionslinien als „schöpferische Zerstörung“ oder „permanente Revolution bzw. Reform“ auftritt. Solche „Bewahrung“ dürfe daher nicht als „konservativ“ missverstanden werden, so Bourdieu.<sup>99</sup> Dies wäre, so der englische Schriftsteller, Kunsttheoretiker und Maler John Berger, also „ein Konservativismus nicht der Macht, sondern der Sinnggebung. Er stellt eine Vorratskammer der Sinnggebung dar, die von gelebtem Leben

---

<sup>97</sup> Vgl. Schwaetzer / Vollet (Hgg.): Werte-Bildung in Europa, 82ff.

<sup>98</sup> Weil: Die Verwurzelung, 43.

<sup>99</sup> Bourdieu: Der Neoliberalismus, 128.

und von Generationen bewahrt wurde, die von beständiger und unerbittlicher Veränderung bedroht waren.“<sup>100</sup>

- Und schließlich die *Widergewinnung der aufklärerischen und kritischen Dimension von Bildung*. Wenn Bildung sich vom Anspruch der Aufklärung verabschiedet, selbstständiges und kritisches Denken anzuregen und anzuleiten, hat sie ihre Rolle in der Moderne verspielt. Sie wird zur Anpassungsleistung. Dass sie als kritische Instanz immer im Konflikt mit institutionellen Gegebenheiten und Zeitumständen steht, macht ihr Potenzial wie ihre Aufgabe aus. Doch muss eben dies von Lehrenden in Schulen und Hochschulen selbst gelebt werden: Die Weigerung sich anzupassen, wird daher zur Bedingung der Möglichkeit der Bildung von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Was sollte man ihnen sonst vorleben?

Insofern bleibt die Aufgabe derjenigen, die mit der Bildung der Jugend befasst sind, auch heute eine so große wie großartige, wie Matthias Burchardt für die schulische Bildung festhält: Denn „idealerweise schreibt jede Lehrerin, jeder Lehrer in persönlicher, sozialer und fachlicher Hinsicht an der Geschichte des Mensch-Seins mit, legt jede Schule – im Guten wie im Bösen – Zeugnis davon ab, was es heißt, ein Mensch zu sein.“<sup>101</sup>

Die politische Verantwortung von Lehrern wie Wissenschaftlern liegt darin, diesen Anspruch gegen die erörterten Bestrebungen auch öffentlich zu verteidigen, also gegen die Versuche technologischer Steuerung und die Zersetzung von Bildung, Können, Wissen, Tradierung und Verwurzelung in Schule und Hochschule einzutreten:

„Das Prinzip des Pädagogischen aufzuweisen und in die öffentlichen Räume hinein zu kommunizieren heißt auch, sich in den Kampf gegen die kulturelle Hegemonie zu begeben, in der die Leitvorstellung einer sozialtechnologischen Steuerung psychischer und geistiger Strukturen Heranwachsender in einem ungesteuerten Wirtschaftssystem vorherrscht.“<sup>102</sup>

---

<sup>100</sup> Berger: Historisches Nachwort, 286.

<sup>101</sup> Burchardt: Grundriss einer humanen Schule, 97.

<sup>102</sup> Bernhard: Die Austreibung des Pädagogischen, 19f.

*Literaturverzeichnis*

- Ball, Stephen J.: Global Education Inc. New Policy Networks and the Neoliberal Imaginary. London 2012.
- Bank, Volker (Hg.): Vom Wert der Bildung. Bildungsökonomie in wirtschaftspädagogischer Perspektive neu gedacht. Bern, Stuttgart, Wien 2005.
- Becker, Gary S.: The Economic Approach to Human Behavior. Chicago 1978.
- Becker, Gary. S.: ‚Economic Imperialism‘. In: Religion&Liberty, Vol. 3, Nr. 2, 1993. (<http://www.acton.org/pub/religion-liberty/volume-3-number-2/economic-imperialism>, 27.09.2015)
- Berger, John: Historisches Nachwort. In: Berger, John: Sau-Erde. Geschichten vom Lande. München, Wien 1982.
- Bernhard, Armin: Die Austreibung des Pädagogischen aus Kultur und Gesellschaft. In: Matthias Rießland / Eva Borst / Armin Bernhard (Hgg.): Die Wiedergewinnung des Pädagogischen. Baltmannsweiler 2010. 8-21.
- Bernhard, Armin et al. (Hgg.): Neutralisierung der Pädagogik. Kritische Pädagogik. Eingriffe und Perspektiven. Heft 1. Baltmannsweiler 2015.
- Bernhard, Armin: Wie man eine Wissenschaft ruinieren kann. Zur feindlichen Übernahme und Selbstenteignung der Erziehungswissenschaft. In: Bernhard, Armin et al. (Hgg.): Neutralisierung der Pädagogik. Kritische Pädagogik. Eingriffe und Perspektiven. Heft 1. Baltmannsweiler 2015. 13-37.
- Bertelsmann Stiftung (Hg.): Die Kunst des Reformierens. Konzeptionelle Überlegungen zu einer erfolgreichen Regierungsstrategie. Zukunft Regieren. Beiträge für eine gestaltungsfähige Politik. Gütersloh 3/2009.
- Bölling, Rainer: 50 Jahre „Bildungskatastrophe“. Studium für alle ist ein Holzweg. In: Wirtschaftswoche online, 13.02.2104 (<http://www.wiwo.de/erfolg/campus-mba/50-jahre-bildungskatastrophe-studium-fuer-alle-ist-ein-holzweg/9475458.html>, 27.09.2015)
- Borst, Eva: Kritische Bildungstheorie und die kulturelle Evolution als Paradigma der Gegenaufklärung im Neoliberalismus. In: Entdemokratisierung und Gegenaufklärung. Jahrbuch für Pädagogik. Frankfurt/M. 2009. 61-78.
- Bourdieu, Pierre: Der Neoliberalismus. Eine Utopie grenzenloser Ausbeutung wird Realität. In: ders.: Gegenfeuer. Konstanz 2004.
- Bröckling, Ulrich: Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt/M. 2007.

- Burchardt, Matthias: Grundriss einer humanen Schule. In: GEW Lüneburg (Hg.): Wenn Schule krank macht – dann stimmt was nicht! Plädoyer für eine humane Schule. Dokumentation der 69. Pädagogischen Woche des Bezirksverbandes Lüneburg der GEW in Cuxhaven-Duhnen vom 4.–8.11.2013. Moisburg 2014.
- Dammer, Karl-Heinz: Vermessene Bildungsforschung. Wissenschaftsgeschichtliche Hintergründe zu einem neoliberalen Herrschaftsinstrument. Baltmannsweiler 2015.
- Danner, Helmut: Kunstpädagogik in existenzieller Verantwortung. In: Krautz, Jochen (Hg.): Kunst, Pädagogik, Verantwortung. Zu den Grundfragen der Kunstpädagogik. Oberhausen 2010. 39-52.
- Demirović, Alex: Wissenschaft oder Dummheit? Über die Zerstörung der Rationalität in den Bildungsinstitutionen. Hamburg 2015.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): Schülerleistungen im internationalen Vergleich. Eine neue Rahmenkonzeption für die Erfassung von Wissen und Fähigkeiten. Berlin 2000.
- Friedman, George: Die nächsten hundert Jahre. Die Weltordnung der Zukunft. Frankfurt, New York 2009.
- Froese, Leonhard: [Rezension zu Friedrich Edding: Ökonomie des Bildungswesens und Hellmut Becker: Quantität und Qualität]. In: Pädagogische Rundschau 1964. 954-957.
- Geheime Verschlussache, GVS MfS 008-100/76: Richtlinie Nr. 1/76 zur Entwicklung und Bearbeitung Operativer Vorgänge. ([http://www.bstu.bund.de/DE/Wissen/MfS-Dokumente/Downloads/Grundsatzdokumente/richtlinie-1-76\\_ov.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bstu.bund.de/DE/Wissen/MfS-Dokumente/Downloads/Grundsatzdokumente/richtlinie-1-76_ov.pdf?__blob=publicationFile), 27.09.2015)
- Graupe, Silja: Ökonomische Bildung. Die geistige Monokultur der Wirtschaftswissenschaften und ihre Alternativen. In: Coincidentia. Zeitschrift für europäische Geistesgeschichte. Beiheft 2: Bildung und fragendes Denken (herausgegeben von Harald Schwaetzer). 139-165.
- Graupe, Silja / Krautz, Jochen: Die Macht der Messung. Wie die OECD mit PISA ein neues Bildungskonzept durchsetzt. In: Coincidentia. Zeitschrift für europäische Geistesgeschichte. Beiheft 4: Der andere Blick: Fragendes Denken zum theoretischen Rahmen der empirischen Bildungsforschung. Hrsg. v. Harald Schwaetzer, Johanna Hueck, Matthias Vollet. Kueser Akademie, Bernkastel Kues 2014. 139-146.
- Gurría, Angel: Editorial – 50 Jahre Bildung im Wandel. In: OECD: Bildung auf einen Blick 2011. 13-24.
- Hartmann, Detlef / Gerald Geppert: Cluster. Die neue Etappe des Kapitalismus. Berlin 2008.

- Keeley, Brian: Humankapital. Wie Wissen unser Leben bestimmt. OECD Insights 2007.
- Kim, Myung-Shin: Bildungsökonomie und Bildungsreform. Der Beitrag der OECD in den 60er und 70er-Jahren. Würzburg 1994.
- Klein, Naomi: Die Schock-Strategie. Der Aufstieg des Katastrophen-Kapitalismus. Frankfurt am Main 2007.
- Krautz, Jochen: Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie. Kreuzlingen, München 2007.
- Krautz, Jochen: Bildung als Anpassung? Das Kompetenz-Konzept im Kontext einer ökonomisierten Bildung. In: Fromm Forum 13/2009. 87-100.
- Krautz, Jochen: Bildungsreform und Propaganda. Strategien der Durchsetzung eines ökonomistischen Menschenbildes in Bildung und Bildungswesen. In: Frost, Ursula/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Demokratie setzt aus: Gegen die sanfte Liquidation einer politischen Lebensform. Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik - Sonderheft 2013. 86-128.
- Krautz, Jochen: Kompetenzen machen unmündig. Eine zusammenfassende Kritik zuhanden der demokratischen Öffentlichkeit. Streitschriften zur Bildung, Heft 1. Hrsg. v. d. Fachgruppe Grundschulen der GEW Berlin. Berlin 2015.
- Kreitz, Robert: Wissen, Können, Bildung – ein analytischer Versuch. In: Pongratz, Ludwig A. / Reichenbach, Roland / Wimmer, Michael (Hgg.): Bildung – Wissen – Kompetenz. Bielefeld 2007. 98-135.
- Krysmanski, Hans Jürgen: Hirten & Wölfe. Wie Geld- und Machteliten sich die Welt aneignen. 3. Aufl. Münster 2011.
- Ladenthin, Volker: Zur Praxis pädagogischer empirischer Forschung. Eine Studie. In: Coincidentia- Zeitschrift für europäische Geistesgeschichte, Beiheft 4: Der andere Blick: Fragendes Denken zum theoretischen Rahmen der empirischen Bildungsforschung. Kueser Akademie Bernkastel Kues 2014. 77-126.
- Liessmann, Konrad Paul: Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift. Wien 2014.
- Lippmann, Walter: Public opinion. Wading River, Long Island 1921 (<http://www.gutenberg.org/cache/epub/6456/pg6456.html>, 27.09.2015).
- Maio, Giovanni: Geschäftsmodell Gesundheit. Wie der Markt die Heilkunst abschafft. Berlin 2014.
- Maset, Pierangelo: Wörterbuch des technokratischen Unmenschen. Stuttgart 2013.
- Masing, Johannes: Wissen und Verstehen. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 29.12.2011, 7.

- Meyer, Kirsten: *Bildung*. Göttingen 2009.
- Meyer, Hans-Dieter / Benavot, Aaron (Hgg.): *PISA , Power, and Policy. The Emergence of Global Educational Governance*. Oxford 2013.
- Nida-Rümelin, Julian: *Der Akademisierungswahn. Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung*. Hamburg 2014.
- Niemann, Dennis: *Changing Patterns in German Education Policy Making – The Impact of International Organizations*. TranState Working Papers No. 99. Sfb597 „Staatlichkeit im Wandel“ – „Transformations of the State“. Bremen 2010. (Zusammenfassung: <http://www.sfb597.uni-bremen.de/pages/pubApBeschreibung.php?SPRACHE=de&ID=139,27.09.2015>)
- Nunner-Winkler, Gertrud: *Anerkennung moralischer Normen. Forschungsverbund Desintegrationsprozesse – Stärkung von Integrationspotenzialen einer modernen Gesellschaft. Projekt 16. Abschlussbericht*. ([http://www.unibielefeld.de/ikg/wissensaustausch/pdf/Abschlussberichte/Projekt16\\_Endbericht\\_Nunner-Winkler.pdf,27.09.2015](http://www.unibielefeld.de/ikg/wissensaustausch/pdf/Abschlussberichte/Projekt16_Endbericht_Nunner-Winkler.pdf,27.09.2015)).
- OECD: *Die Globalisierung in den Griff bekommen. Die Rolle der OECD in einer sich wandelnden Welt*. 2004.
- OECD: *Bildung auf einen Blick*. 2011
- Ötsch, Walter Otto: *Mythos MARKT. Marktradikale Propaganda und ökonomische Theorie*. Marburg 2009.
- Plessner, Helmuth: *Über Menschenverachtung*. In: ders.: *Gesammelte Schriften*. Bd. VIII. Frankfurt/M. 1953. 105-116.
- Prenzel, Manfred: *Zur Situation der Empirischen Bildungsforschung*. In: Mandl, Heinz / Brigitta Kopp (Hgg.), *Impulse für die Bildungsforschung. Stand und Perspektiven. Dokumentation eines Expertengesprächs*. Deutsche Forschungsgemeinschaft. Berlin 2005. 7-22.
- Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium – die Sekundarstufe I – in Nordrhein-Westfalen – Kunst*. Hrsg. vom Ministerium für Schule, Jugend und Kinder. Frechen 1993.
- Ruhloff, Jörg: *„Einmaligkeit“ oder Kritik einer wissenschaftspolitischen Machtergreifung*. In: *Einmaligkeit, Selbigkeit, Individualität. Zur Problematik pädagogischer Leitbegriffe*. Für Marian Heitger zum 80. Geburtstag. 2. Aufl. Wien: Universität Wien 2007. 37-49.
- Schachtschneider, Karl Albrecht: *Res publica, res populi. Grundlegung einer Allgemeinen Republiklehre. Ein Beitrag zur Freiheits-, Rechts- und Staatslehre*. Berlin 1994.
- Schachtschneider, Karl Albrecht: *Vom liberalistischen zum republikanischen Freiheitsbegriff*. In: ders.: *Freiheit – Recht – Staat*. Berlin 2005. 67-89.

- Schuler, Thomas: Bertelsmann-Republik Deutschland. Eine Stiftung macht Politik. Frankfurt/M. 2010.
- Schwaetzer, Harald / Matthias Vollet (Hgg.): Werte-Bildung in Europa. *Coincidentia*. Zeitschrift für europäische Geistesgeschichte. Beiheft 1. Bernkastel-Kues 2012.
- Schwaetzer, Harald / Johanna Hueck / Matthias Vollet: Der andere Blick: Fragendes Denken zum theoretischen Rahmen der empirischen Bildungsforschung. *Coincidentia*. Zeitschrift für europäische Geistesgeschichte. Beiheft 4. Bernkastel Kues 2014.
- Sowa, Hubert: Gemeinsam vorstellen lernen. Theorie und Didaktik der kooperativen Vorstellungsbildung. *Kunst.Pädagogik.Didaktik*. Schriftenreihe IMAGO – Forschungsverbund Kunstpädagogik. Bd. 2. München 2015.
- Spring, Joel: *Economization of Education. Human Capital, Global Corporations, Skills-Based Schooling*. New York 2015.
- Straubhaar, Thomas: Humankapital. Devisenquelle der Zukunft. In: Dettling, Daniel / Christoph Prechtel (Hgg.): *Weißbuch Bildung. Für ein dynamisches Deutschland*. Wiesbaden 2004.
- Stürner, Rolf: *Markt und Wettbewerb über alles? Gesellschaft und Recht im Fokus neoliberaler Marktideologie*. München 2007.
- Sutor, Bernhard: *Kleine politische Ethik*. Bonn 1997.
- Tenorth, Heinz-Elmar: Evidenzbasierte Bildungsforschung vs. Pädagogik als Kulturwissenschaft. Über einen neuerlichen Paradigmenstreit in der wissenschaftlichen Pädagogik. *Neveléstudomány. Oktatás – Kutatás – Innováció*. 3/2014. 5-21.  
([http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2014/nevelestudomany\\_2014\\_3\\_5-21.pdf](http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2014/nevelestudomany_2014_3_5-21.pdf), 27.09.2015)
- Thielemann, Ulrich: *System Error. Warum der freie Markt zu Unfreiheit führt*. Bonn 2010.
- Tomasello, Michael: *Eine Naturgeschichte des menschlichen Denkens*. Frankfurt/M. 2014.
- Tröhler, Daniel: Was ist gute empirische Unterrichtsforschung? Ein Plädoyer für die vergessene reflexive Qualität von Wissenschaft. In: Doff, Sabine (Hg.): *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen – Methoden – Anwendung*. Tübingen 2012. 34-47.
- Tröhler, Daniel: Standardisierung nationaler Bildungspolitiken: Die Erschaffung internationaler Experten, Planern und Statistiken in der Frühphase der OECD. In: *IJHE Bildungsgeschichte* 3/2013. 60-77.
- Ulrich, Peter: *Integrative Wirtschaftsethik. Grundlagen einer lebensdienlichen Ökonomie*. Bern 4. Aufl. 2008.



- Ulrich, Peter: Zivilisierte Marktwirtschaft. Eine wirtschaftsethische Orientierung. Aktualisierte und erweiterte Neuausgabe. Bern 2010.
- Weber, Ernst: Der Weg zur Zeichenkunst. Leipzig, Berlin 2. Aufl. 1918.
- Weil, Simone: Die Verwurzelung. Vorspiel zu einer Erklärung der Pflichten dem Menschen gegenüber (1943). Zürich 2011.
- Wirtschaftswachstum und Bildungsaufwand. Europäische Kulturpolitik, Bd. 2. Hg. i.A. der Kulturkommission des Europarates. [Bericht über d. OECD-Konferenz in Washington 1961. Bearb.: Ernst Gehmacher] Wien, Frankfurt, München 1966.
- Wößmann, Ludger / Marc Piopiunik im Auftrag der Bertelsmann Stiftung: Was unzureichende Bildung kostet. Eine Berechnung der Folgekosten durch entgangenes Wirtschaftswachstum. Gütersloh 2009.
- Zuesse, Eric: Die USA zerstören Europa. In: Deutsche Wirtschafts-Nachrichten, 13.08.2015. (<http://deutsche-wirtschafts-nachrichten.de/2015/08/13/us-historiker-die-usa-zerstoeren-europa-2/>, 27.09.2015)



# MATHEMATIK UND BILDUNG – RANDNOTIZEN ZU EINEM KLASSISCHEN THEMA

*Gregor Nickel*

Von Ulrich dagegen konnte man mit Sicherheit das eine sagen, daß er die Mathematik liebte, wegen der Menschen, die sie nicht ausstehen mochten.

ROBERT MUSIL: *Der Mann ohne Eigenschaften*

## *1. Der schiefe Blick von PISA*

Spätestens seit Veröffentlichung der Ergebnisse der großformatigen PISA-Studie (Programme for International Student Assessment) der OECD im Jahr 1999 ist der Stand mathematischer (Schul)bildung in Deutschland auf der Agenda eines intensiven öffentlichen Diskurses. Dabei orientierte sich die Studie – zumindest nach Auskunft der Initiatoren und Durchführenden – an einem auf den ersten Blick ziemlich anspruchsvollen Konzept mathematischer Bildung:

*„Mathematical literacy is an individual’s capacity to identify and understand the role that mathematics plays in the world, to make well-founded mathematical judgments and to engage in mathematics, in ways that meet the needs of that individual’s current and future life as a constructive, concerned and reflective citizen.”<sup>1</sup>*

Dreierlei wird hier unter der Chiffre *„Mathematical literacy“* als Anspruch formuliert, dem die Schulbildung im Bereiche der Mathematik genügen soll. Erstens sollen die Lernenden in die Lage versetzt werden, die *„Rolle der Mathematik in der Welt zu identifizieren und zu verstehen“*, zweitens sollen sie *„wohlbegründete mathematische Urteile fällen“* können und schließlich geht es um mathematische Fähigkeiten, die zum *„Leben eines reflektierten und verant-*

---

<sup>1</sup> Zitiert nach Neubrand: *Mathematical literacy*, 339.

wortlichen Staatsbürgers“ nötig sind. Sicherlich sind die ersten beiden Forderungen extrem weit und vage formuliert bis hin zur Trivialität, so dass zunächst kaum jemand ernsthaft widersprechen wird. Als Kriterien sind sie allerdings kaum verwendbar. Für die Beurteilung ist nämlich entscheidend, *welche Breite und Tiefe* des Verstehens gemeint ist und *welches Niveau (der Begründung)* mathematischer Urteile erreicht werden soll. Mit dem dritten Thema wird allerdings ein berechtigter Anspruch formuliert und zumindest einigermaßen klar eingegrenzt. Es sind in der Tat vielfältige und teilweise durchaus anspruchsvolle mathematische Themen, deren Kenntnis für ein kompetentes Beurteilen gesellschaftlich relevanter Fragen nötig ist.<sup>2</sup> Eine Analyse der Test-Aufgaben zeigt nun allerdings sowohl ein deutlicheres als auch ein ernüchterndes Bild. Dem formulierten Anspruch werden sie weder in Bezug auf eine Relevanz für lebensweltliche Situationen noch bezüglich der Reflexionsebene gerecht – vom mathematischen Argumentationsstandard ganz abgesehen. Das Verdikt des Mathematikdidaktikers Peter Bender lässt an Deutlichkeit kaum zu wünschen übrig:

„Insgesamt kann ein Test wie PISA [...] der o.a. *Definition von ML natürlich nicht gerecht werden* [...] Es ist nirgends nötig, eine vorgelegte Situation überhaupt auf *Mathematisierbarkeit zu prüfen*, denn es ist immer klar, dass zu mathematisieren ist. Es kann nirgends das Erkennen und Verstehen der Rolle der Mathematik in der Welt wirklich aufgezeigt werden. [...] Keine einzige dieser Häppchen-Aufgaben, sei sie noch so komplex aufgebaut, stellt ein authentisches Sach-Problem dar [...] Natürlich ist keine Aufgabe wirklich offen.“<sup>3</sup>

Es ist wohl kaum zu scharf formuliert, wenn man dem Test ein Versagen in doppelter Hinsicht vorwirft. Mathematische Kompetenz wird erstens verengt auf die Fähigkeit zum Lösen von mehr oder minder gelungenen Textaufgaben, diese wiederum spiegeln zweitens eine Anwendungsrelevanz vor, die sie bei näherer Betrachtung überhaupt nicht einlösen.

---

<sup>2</sup> Aspekte der wachsenden Diskrepanz zwischen dem Grad mathematischer Bildung und ihrer Relevanz für moderne Gesellschaften diskutiert Nickel: *Mathematik – die (un)heimliche Macht des Unverstandenen*.

<sup>3</sup> Bender: *Die etwas andere Sicht*, 50.

Angesichts der offenkundigen Schwächen des Tests mag man sich fragen, warum seine Wirkung – gerade in Deutschland – gleichwohl beträchtlich war. Vermutlich sind es zwei starke Signale, die die öffentliche Wahrnehmung hierbei steuern: Normierung<sup>4</sup> und Rangfolge. Zum einen erlaubt es das Format dieser Testverfahren, die extrem vielgestaltige Wirklichkeit einer Bildungslandschaft auf wenige (im Extremfalle genau eine) ‚charakteristische‘ Kenngrößen zu reduzieren. Zunächst werden dazu auf individueller Ebene unterschiedliche ‚Lösungen‘ von ‚Aufgaben‘ ‚bewertet‘, d.h. einem ganzzahligen Punktwert (im Extremfalle 0 für ‚falsch‘, 1 für ‚richtig‘) zugeordnet. Dabei prägt die Absicht einer solchen standardisierten und in großem Maßstab durchführbaren Bewertung notwendigerweise die Aufgabenformate wesentlich. So wird etwa die individuelle Betrachtung von Lösungswegen oder -alternativen von vornherein weitestgehend ausgeschlossen, im operativ einfachsten Falle dadurch, dass nur noch die korrekte Auswahl aus vorgegebenen Lösungsalternativen betrachtet wird (*multiple choice*). Anschließend werden die Punktwerte der Aufgaben aus unterschiedlichen mathematischen Teilgebieten zu einem Gesamtwert aggregiert, d.h. im einfachsten und in der Regel realisierten Falle addiert. Dabei hängt das Ergebnis jedoch empfindlich von der – keinesfalls natürlich gegebenen – relativen Gewichtung ab. Werden die einzelnen Testergebnisse schließlich über größere Kollektive (in der Regel (Bundes)Länder) gemittelt, so erhält man eine einzige Kenngröße, die es erlaubt, eine Randordnung zu erstellen. Für die öffentliche Wahrnehmung ist – neben der skizzierten, drastischen Vereinfachung der Beurteilungsfrage – dieses *ranking* von zentraler Bedeutung. Viel wichtiger als der (sachkundige) Streit über die Qualität mathematischer Bildung an deutschen Schulen ist dann beispielsweise die beruhigende ‚Tatsache‘, dass deutsche Schüler gegenüber den finnischen ‚aufgeholt‘ haben. Auch wenn sich die PISA-Proponenten zuweilen gegen einen Vergleich mit sportlichen Wettkämpfen verwahren, so ist es doch genau dieses Signal, das ihnen politische Bedeutsamkeit verschafft und das sich in den Trend ein-

---

<sup>4</sup> Vgl. die einführende Passage in Schwaetzer: Was ist ein idealischer Mensch?

fügt, in zunehmendem Maße gesellschaftliche Bereiche aus der Perspektive eines (ökonomischen) Wettbewerbs zu beurteilen.

Es ist eine bemerkenswerte Tatsache, dass die Mathematik in dieser Situation sowohl als Untersuchungsobjekt (Schulfach) wie als Untersuchungsmethode (Abstraktion, Bewertung, Statistik) in Anspruch genommen wird. Auf zweifacher Ebene müsste die Mathematik sich demzufolge auch in die Diskussion einmischen: Zunächst gehört es zur methodischen Redlichkeit eindringlich darauf hinzuweisen, dass ein solches *ranking* wesentlich von der gewählten Gewichtung abhängt, Reihungen durch eine Verschiebung der Gewichte im Normalfall umgekehrt werden können. Das könnte die Debatte über die Ergebnisse der Tests hin zu einer normativen Debatte über die Akzeptanz der vorausgesetzten Kriterien und Aufgaben und ihre jeweilige Gewichtung verschieben. Auf der Objektebene zeigen die Testaufgaben dann ein Mathematikbild, das einseitig auf das Lösen von ‚angewandten‘ Aufgaben hin ausgerichtet ist, die zudem nur entweder ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ gelöst sein können. Dies steht jedenfalls im scharfen Kontrast zur Selbstbeschreibung der Disziplin. Wohlgemerkt: Ich möchte hier nicht bestreiten, dass es deutliche Unterschiede bei der *Qualität* der Schulbildung im Bereich der Mathematik gibt – sowohl im Vergleich einzelner Lehrkräfte als auch auf Schul-, Bundesland- und Staatenebene. Fragwürdig scheint mir nur, ob sich diese mit dem Instrument großformatiger Tests auch nur einigermaßen adäquat erheben lassen.

In der Wirkung auf die inhaltliche Ausgestaltung des Mathematikunterrichts verstärken sie jedenfalls einen Trend, der sich offenbar schon etwas früher abzeichnet; Lutz Führer resümiert knapp in seinem Lehrwerk zur *Pädagogik des Mathematikunterrichts*:

„Man übertreibt wohl nicht, wenn man den allgemeinen Tenor, der aktuellen Rahmenpläne [...] als hauptsächlich ‚anwendungsorientiert‘ und in zweiter Linie als ‚problemorientiert‘ kennzeichnet.“<sup>5</sup>

Und er kritisiert diese einseitige und unrealistische Ausrichtung pointiert:

---

<sup>5</sup> Führer: *Pädagogik des Mathematikunterrichts*, 110.

„Es ist für jeden mathematisch Gebildeten offensichtlich, daß die Herleitung des mathematischen Schulstoffs aus alltäglichen oder naiv zugänglichen Anwendungsinteressen nur gelegentlich gelingen kann und daß die Legitimität der üblichen Sekundarstufenmathematik allein aus solchen Interessen unsinnige Vorstellungen von Mathematik und ihrer gesellschaftlichen Bedeutung bestärken würde. Die Mathematik oberhalb der Grundschule [...] ist in ihrer Substanz nicht ‚lebensnäher‘ als Newtons Physik, Marxsche Wirtschaftstheorie, Goethes Faust oder Beethovens Neunte.“<sup>6</sup>

Die öffentliche Debatte nimmt diesen Anspruch allerdings so gut wie gar nicht auf, sondern verkürzt die (Schul-)Mathematik auf eine ‚Schlüsseltechnologie‘, die im Wesentlichen die Chancen im zwischenmenschlichen bzw. inter-nationalen Wettbewerb sichern soll. Und auch der mathematikdidaktische Diskurs, wo er noch ein Eigenrecht des Mathematischen verteidigt, rechtfertigt dieses häufig genug nur noch im Hinblick auf die Anwendungen. Mathematik wird verengt zu einem Mittel zur Lösung von Problemen:

„Einerseits tritt Mathematik als eine in vielen Bereichen anwendbare Wissenschaft auf; andererseits verdankt die Mathematik diese breite Anwendbarkeit gerade ihrem abstrakten und formalen Charakter, also dem begrifflich und strukturell bestimmten Zugriff auf die Probleme. Mathematik stellt die Modelle bereit, aber auch die Methoden, diese Modelle in sich zu sichern, zu verknüpfen, weiter zu entwickeln und zu begründen.“<sup>7</sup>

Nehmen wir in einem zweiten Abschnitt etwas mehr Abstand von der aufgeheizten und vermutlich zu sehr interessen- bzw. angstgeleiteten Debatte rund um PISA und Konsorten. Skizzenhaft werden wir das normative Konzept eines prominenten Vertreters der Mathematikdidaktik betrachten, der den Stellenwert mathematischer Bildung für die „Allgemeinbildung“ absteckt.

## 2. Mathematik(unterricht) und Allgemeinbildung

Heinrich Winter hat in seinem knappen, aber ziemlich einflussreichen Aufsatz *Mathematikunterricht und Allgemeinbildung* (1995) den

---

<sup>6</sup> Ebd., 111.

<sup>7</sup> Neubrand: *Mathematical literacy*, 344.

Versuch einer Formulierung derjenigen Charakteristika vorgelegt, an denen sich curriculare Zielbestimmungen für einen allgemeinbildenden Mathematikunterricht orientieren sollen. Dabei setzt er das folgende Konzept von Allgemeinbildung voraus: Zu dieser soll

„[...] das an Wissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Einstellungen gezählt werden, was jeden Menschen als Individuum und Mitglied von Gesellschaften in einer wesentlichen Weise betrifft, was für jeden Menschen unabhängig von Beruf, Geschlecht, Religion u.a. von Bedeutung ist.“<sup>8</sup>

Immerhin gesteht er explizit ein, dass eine genauere (anthropologische) Klärung dieses Arbeitsbegriffs nötig sei, diese sei allerdings immer schwieriger angesichts einer „tiefgreifenden Wandlungsprozesse[n] unterworfenen“ Gesellschaft und „der großen ungelösten weltweiten Probleme“. Andererseits sei es jedoch immer wichtiger, dass

„möglichst viele Menschen eine möglichst gediegene Allgemeinbildung erwerben können. Eine funktionierende Demokratie ist ohne aufgeklärte, also selbständig denkende Bürger nicht vorstellbar.“<sup>9</sup>

Vor dem auf diese Weise angedeuteten Hintergrund, der sowohl einen Bezug auf Bedürfnisse der Gesellschaft als auch einen Bezug auf das sich (oder das zu?) bildende Individuum einschließt, charakterisiert Winter die Rolle des Mathematikunterrichts:

„Der Mathematikunterricht sollte anstreben, die folgenden Grunderfahrungen, die vielfältig miteinander verknüpft sind, zu ermöglichen: (1) Erscheinungen der Welt um uns, die uns alle angehen oder angehen sollten, aus Natur, Gesellschaft und Kultur, in einer spezifischen Art wahrzunehmen und zu verstehen, (2) mathematische Gegenstände und Sachverhalte, repräsentiert in Sprache, Symbolen, Bildern und Formeln, als geistige Schöpfungen, als eine deduktiv geordnete Welt eigener Art kennen zu lernen und zu begreifen, (3) in der Auseinandersetzung mit Aufgaben Problemlösefähigkeiten, die über die Mathematik hinausgehen, (heuristische Fähigkeiten) zu erwerben.“<sup>10</sup>

Winter eröffnet mit der Formulierung dieser „Grunderfahrungen“ einen weiten, gleichwohl relativ genau abgesteckten Rahmen, der

---

<sup>8</sup> Winter: Mathematikunterricht und Allgemeinbildung.

<sup>9</sup> Ebd.

<sup>10</sup> Ebd.



jedenfalls auch durch wesentliche Charakteristika der Mathematik motiviert ist. Sofern Mathematik – von der wissenschaftlichen Disziplin her gesehen – zum Gegenstand allgemeinbildenden Unterrichts zählt, müssten zumindest diese Charakteristika für die Ausgestaltung eine wichtige Rolle spielen. Lohnend ist nun ein genauerer Blick darauf, wie diese „Grunderfahrungen“ im einzelnen ausbuchstabiert werden.

„In (1) ist die Mathematik als nützliche, brauchbare Disziplin angesprochen [...] unentbehrlich für Allgemeinbildung sind Anwendungen der Mathematik erst, wenn in Beispielen aus dem gelebten Leben erfahren wird, wie mathematische Modellbildung funktioniert und welche Art von *Aufklärung* durch sie zustande kommen kann.“<sup>11</sup>

An erster Stelle wird hier die Mathematik als Disziplin angesprochen, die realistische Modelle zur Verfügung stellt, an Hand derer Erscheinungen aus Natur, Gesellschaft, Kultur (besser) verstanden werden können. Die zur Illustration angeführten Beispiele betreffen dann vor allem die Anwendungsfelder Physik und Ökonomie. Die Rolle, die Winter der Mathematisierung in diesen Bereichen zuweist, ist allerdings in ihrem grundlegenden Charakter schwankend. Zurecht weist er einerseits darauf hin, dass eine Zinsfestsetzung keinesfalls „logisch zwingend oder naturgegeben“ sei. Nimmt man diesen Hinweis auf, so wird gerade im ökonomischen Bereich deutlich, dass es sich eben nicht um eine schlichte „Erscheinung der Welt“ handelt, die anschließend mathematisch wahrgenommen wird. Vielmehr werden bestimmte ökonomische Phänomene überhaupt erst durch ein mathematisches Regelwerk ermöglicht. Mathematik stellt also nicht nur Modelle zur (mehr oder minder realistischen) Beschreibung mathematik-unabhängiger Phänomene zur Verfügung, sondern sie ruft durch das Formulieren und Festlegen von Verhaltensnormen (soziale) Phänomene überhaupt erst hervor.<sup>12</sup> In der Diskussion spricht Winter diesen Aspekt an, wenn er die ökonomischen Themen als „Bestandteile einer politisch-aufklärenden Arithmetik (und nicht etwa als Fachrechnen für Versi-

---

<sup>11</sup> Ebd.

<sup>12</sup> Vgl. Nickel: Finanzmathematik – Prinzipien und Grundlagen?

cherungskaufleute oder Finanzbeamte)“ bezeichnet. Inwiefern dies unter veränderten Randbedingungen auch für die naturwissenschaftliche Theoriebildung gilt, bleibt andererseits offen. Vielmehr liegt der Eindruck nahe, dass nach Winter in diesem Bereich gilt, dass die „[g]eglückte Mathematisierung eines realen Phänomens [...] hinter die Oberfläche schauen [lässt]“, sie „erweitert wesentlich die Alltagserfahrung.“ Hier ist Winter offenbar einem ‚platonistischen Wahrheitsideal‘ verpflichtet: ‚hinter‘ dem oberflächlichen Alltagseindruck lässt sich in der Tiefe eine mathematisch formulierte Beschreibung der ‚wirklichen Wirklichkeit‘ finden. Die zurecht als unverzichtbar angemahnte Reflexion bei der „Modellierung außermathematischer Phänomene“ betrifft dann nur noch die „Angemessenheit des Modells“ im Sinne einer Korrektur der spezifischen Annahmen innerhalb des Modellrahmens, nicht jedoch die Frage, inwiefern mathematisches Modellieren in der speziellen Situation überhaupt angemessen ist. Und so bleibt auch die – wiederum zu Recht geforderte – Diskussion „dahinter stehender Interessen“ allenfalls angehängt an die ‚korrekte‘ Beschreibung des Phänomens: Die Wurfparabel beschreibt „die Bahn des Loobs im Tennisspiel wie auch den Weg einer todbringenden Granate“.

„Mit (2) ist sozusagen die innere Welt der Mathematik angesprochen. Jeder Schüler sollte erfahren, dass Menschen imstande sind, Begriffe zu bilden und daraus ganze Architekturen zu schaffen. Oder anders formuliert: dass strenge Wissenschaft möglich ist.“<sup>13</sup>

Im Kontrast zur öffentlich vorherrschenden Perspektive betont Winter hier ein Eigenrecht des Mathematischen als Teil des Bildungskanons. In der Explikation führt Winter einerseits innermathematisch wichtige Gegenstandsbereiche ins Feld wie etwa Zahlen, (die unendliche Menge der) Primzahlen, Zahlbereichserweiterungen, Inkommensurabilität, Formeln, Terme, Gleichungen, andererseits kommt es ihm auf die mathematische Argumentationsweise an. Hier zeigt sich leider ein allzu enger, ein geradezu exklusiver Rationalitätsbegriff: „etwas more geometrico zu begründen, gilt überall als wirklich stichhaltige Argumentation“. Ausgeblendet bleibt, dass es für die

---

<sup>13</sup> Winter: Mathematikunterricht und Allgemeinbildung.

Stichhaltigkeit wesentlich darauf ankommt, ob die nicht weiter problematisierten Voraussetzungen und die Form der Argumentation selbst akzeptiert werden. Wir werden darauf zurückkommen. Passend zum naturwissenschaftlichen Feld finden wir auch hier – diesmal explizit – einen Hinweis auf Platon; mathematische Einsicht heiße „sehen mit den Augen des Geistes, wie Platon sagt“. Von allgemeinbildendem Wert sei es, wenn auf der Basis einer solchen Einsicht die Erfahrung möglich werde, Argumentationen in einer Weise zu führen, die einen Widerspruch von vornherein chancenlos macht, „dass die Wahrheit der Behauptung unbezweifelbar erkennbar wird, und gegen jeden Einwand verteidigt werden kann.“ Vermutlich entspricht dies allenfalls der allzu häufigen Erfahrung eines unüberwindlichen Machtgeflles<sup>14</sup> im Mathematikunterricht, selten jedoch im Sinne der Erfahrung einer eigenen Verstandesmchtigkeit des Schülers. Zudem wäre an dieser Stelle noch zu ergänzen (und dies sicherlich im Sinne Winters), dass die Konstruktion und Absicherung von Architekturen aus mathematischen Gegenständen und Urteilen keineswegs das einsame Geschäft einzelner Genies sein muss – der mathematische Forschungsalltag sogar überwiegend von Kooperationen geprägt ist. Gerade für den Mathematikunterricht bietet es sich also an, die Erfahrung gemeinsamer und kooperierender Rationalität (einer spezifischen Sorte!) zu ermöglichen.

„Mit (3) ist angesprochen, was früher der formale Bildungswert der Mathematik genannt worden ist: Mathematik als Schule des Denkens. [...] Tatsächlich ist es aber wohl so, dass ein weiter Transfer sich nicht von selbst einstellt, vielmehr ausdrücklich gewollt und durch geeignete didaktische Interventionen gefördert werden muss.“<sup>15</sup>

Wie bereits bei „Grunderfahrung (2)“ ist auch hier der verwendete Begriff des Denkens eigentümlich eng. Es könne gelingen, den

„Gebrauch des Verstandes zu trainieren, *falls* dabei die Reflexion auf die eigene Tätigkeiten wesentlich und beständig mit einbezogen werden.“<sup>16</sup>

---

<sup>14</sup> Vgl. hierzu Nickel: Zwingende Beweise.

<sup>15</sup> Winter: Mathematikunterricht und Allgemeinbildung.

<sup>16</sup> Ebd.

Dies ist sicherlich ein vielversprechender Ansatz, sofern tatsächlich eine *vernünftige* Reflexion gemeint ist, also etwa auch eine Rückfrage auf die Bedingungen der Möglichkeit und die Folgen eines mathematischen Denkens im weitesten Sinne. Konkret gemeint sind bei Winter jedoch nur rein innermathematische (heuristische) Reflexionsfragen. Besonders deutlich wird die Engführung wiederum bei der erneuten Diskussion formaler Argumentationsstandards; es solle zum „eisernen Bestand von Allgemeinbildung die Einsicht gehören, was eine stichhaltige Schlussweise ist.“ Winters entsprechende Beispiele sind der *modus ponens* und das Vermeiden eines falsch verwendeten *modus tollens*. Man könne „Mathematik als Schule geordneten Sprechens“ bezeichnen. Hier wiederholt sich ein Missgriff auf der Methoden-Ebene, den Winter (und schärfer Führer) auf der inhaltlichen Ebene zu recht kritisierten. Die bei einer für den Schulgebrauch zurecht gemachten Modell-Situation funktionierende Methodik wird ohne weitere Diskussion für allgemein verwendbar erklärt. In realistischer Situation sind jedoch für eine kluge Argumentation vor allem Sachkenntnis, Urteilskraft, Mutterwitz und allenfalls auch rhetorische Kunst gefragt; formale Logik hilft bestenfalls, die allerdümmsten Fehler zu vermeiden. Mehr kann sie auch gar nicht leisten, weil es ihr ja gerade auf das Absehen von allen inhaltlichen Bestimmungen ankam.

„Die skizzierten Ziele der Allgemeinbildung im Mathematikunterricht stehen offenbar im Widerspruch zu den tatsächlichen Erfolgen und zur Einschätzung der Mathematik in einer beiten Öffentlichkeit.“<sup>17</sup>

In einem zweiten Teil des Aufsatzes „Zur Realität der Allgemeinbildung“ lässt Winter seine Frustration über die öffentliche Wirkung der mathematikdidaktischen Bemühungen erkennen. Attraktiv sei Mathematik (immer noch) nur für speziell Begabte, verbreitet bleibe ein schlechtes Image in der Öffentlichkeit. Dabei beklagt er immer wieder einen scharfen Gegensatz von fachimmanenten Eigenschaften und öffentlicher Wahrnehmung:

„Ausgerechnet Mathematik als Musterfall absoluter Klarheit wird verbreitet als Musterfall besonderer Unverständlichkeit empfunden.“<sup>18</sup>

---

<sup>17</sup> Ebd.

Die Öffentlichkeit wolle eine Reduktion der schulischen Mathematik und die professionellen Mathematiker an den Universitäten betrachteten „Versuche zur Republikanisierung der Mathematik eher misstrauisch“. Insofern zeugt sein Fazit auch von einer gewissen Kränkung:

„Offenbar gelingt es bisher nur partiell, die große Masse vom Wert mathematischer Allgemeinbildung zu überzeugen.“<sup>19</sup>

Bei aller Kritik, die in einzelnen Punkten verdeutlicht wurde, möchte ich an dieser Stelle nochmals betonen, dass es Winter mit seinem kurzen und pointierten Text m.E. gelingt, wichtige normative Aspekte mathematischer Bildung zur Geltung zu bringen. Zu fragen bleibt einerseits, warum – trotz jahrelanger fachdidaktischer Bemühungen und curricularer Diskussionen – nicht einmal dieser normative Standard selbstverständlich ist und warum andererseits *de facto* ein in diesem Sinne allgemeinbildender Mathematikunterricht allzu selten gelingt.<sup>20</sup> Jedenfalls darf man mit Winter, Führer und anderen festhalten, dass die einseitige Orientierung an (nicht einmal überzeugend implementierten) ‚Anwendungen‘ als Gegenbewegung zum ‚Bourbakismus‘ der 70er Jahre – mit seiner ebenso wenig gelungenen Ausrichtung an einer reinen Strukturmathematik – der mathematischen Bildung keinen Gefallen getan hat.

In mehrfacher Hinsicht wird bei Winter ein Platonisches Erbe erkennbar. Da ist zunächst die Zielbestimmung der Bildung sowohl von der Gesellschaft als auch vom Individuum her, wobei eine Entgegensetzung Masse vs. Elite zwar häufig, aber eben doch nicht ganz vermieden wird. Da ist weiterhin der Anspruch – mittels mathematischer Perspektive – ‚hinter‘ die Dinge zu sehen, und schließlich geht der Gebrauch der Mathematik zur Schulung des scharfen

---

<sup>18</sup> Ebd.

<sup>19</sup> Ebd.

<sup>20</sup> In dieser Richtung denkt David Kollosche in *Gesellschaftliche Funktionen des Mathematikunterrichts* weiter, wenn er die allseits – zumal im Kreise der Mathematikdidaktik – beklagte Schwerpunktsetzung des Mathematikunterrichts bei dem Einüben stupider Routinen auf ihre (möglicherweise sogar intendierte) Wirkung im Sinne einer Konditionierung auf das reibungslose Funktionieren in einer durch Bürokratie geprägten Gesellschaft hin liest.

Denkens zumindest bis auf Platon zurück. Wo mathematische Fachdidaktik nicht geistlos dem Zug der Zeit folgt und einzig das Technisch-Funktionale der Mathematik betont (und nicht einmal überzeugend in der Schulwirklichkeit implementieren kann) – scheint sie weitgehend platonisch affiziert. Schon aus diesem Grunde mag ein Blick auf den Platonischen Hintergrund lohnen; allerdings auch, insofern Platon selbst teilweise deutlich andere Akzente setzt. Wollen wir bzw. inwiefern wollen wir Platons Bildungs-Ideal im Bereich der Mathematik nach wie vor folgen?

### *3. Mathematische Bildung als Vorspiel zur gerechten Staats- und Seelenführung*

Es gibt sicherlich wenige Schulfächer, deren Stoff- und Methoden-Kanon, sofern ein solcher überhaupt existiert, seit über 2500 Jahren nur unwesentlich modifiziert wurde. Die enge Verzahnung von Kultur- und Mathematikgeschichte einschließlich der Geschichte des Mathematikunterrichts reicht sogar noch weiter zurück, im westlichen Kulturraum zumindest bis zu den Alten Hochkulturen Babylon und Ägypten. Unser Hauptinteresse setzt jedoch erst mit der Emanzipation der Mathematik von ihrer Indienstnahme für die Zwecke der Staatsverwaltung ein. Diese Loslösung ist vermutlich Pythagoras und den Pythagoräern zu verdanken:

„Pythagoras [hat] der geometrischen Wissenschaft eine neue Form gegeben, und zwar jene einer freien Disziplin.“<sup>21</sup>

„Von allen hat Pythagoras die [Mathematik] wohl am meisten geschätzt und ihre Entwicklung gefördert, indem er die Beschäftigung mit den Zahlen von ihrer praktischen Anwendung durch die Geschäftsleute befreite und die Dinge als ein Bild der Zahlen erklärte.“<sup>22</sup>

Platon nimmt diesen Impuls auf, mathematische Bildung hat an seiner Akademie einen überaus hohen Stellenwert.<sup>23</sup> Dem entsprechend

---

<sup>21</sup> Proklos, DK 58 B1.

<sup>22</sup> Stobaios, DK 58 B2.

<sup>23</sup> Es sei bereits an dieser Stelle und zumindest in einer Fußnote vermerkt, dass Platons größter Schüler und Kritiker, Aristoteles, auch in Bezug auf den

finden wir in diversen Platonischen Werken Verweise auf die Mathematik an Schlüsselstellen der Argumentation. So kann der sokratische Bildungs-Optimismus im *Menon* gerade nur durch Verweis darauf verteidigt werden, dass Lernen zumindest in *einem* Feld, nämlich der Mathematik, gelingen kann. Wenn die Suche nach zunächst Unbekanntem im Falle der berühmten Sklavenszene zum Erfolg, hier also zur Einsicht in einen mathematischen Sachverhalt führt, so rechtfertigt dies, auch bei philosophischen Fragen – speziell im *Menon* bei der Frage nach einer begrifflichen Bestimmung der Tugend – mit Zuversicht voran zu schreiten.<sup>24</sup> Dennoch stellt die Mathematik im Rahmen von Platons Philosophie keinen Selbstzweck dar; mit deutlich kritischem Unterton wird etwa den beiden Mathematikern Theaitet und Theodoros vorgeführt, dass sie über den Charakter ihres Wissens bzw. des Wissens schlechthin gerade nicht aufgeklärt sind. Der letztere wird gar als jemand vorgeführt, der sich „aus dem bloßen Denken in die Meßkunst gerettet“ hat, auf philosophischem Gebiet also passen muss.

Klar erkennt Platon der Mathematik eine Schlüsselrolle für ökonomische Belange zu, zudem erhält sie eine zentrale Funktion als Trainingsdisziplin des Verstandes; in den *Gesetzen* wird jedoch sofort auch die Grenze einer rein zweckrationalen mathematischen Bildung angesprochen:

„Für die Verwaltung des Hauswesens und des Staates und für alle Künste hat nämlich kein Unterrichtsgegenstand so große Bedeutung wie die Beschäftigung mit den Zahlen; das wichtigste aber ist, daß sie den von Natur schläfrigen und lernfaulen Menschen aufweckt und ihn lernbegierig, gedächtnisstark und scharfsinnig macht, so daß er entgegen seiner Naturanlage durch göttliche Kunst Fortschritte macht. All diese Kenntnisse werden sich, wenn jemand durch weitere Gesetze und Einrichtun-

---

Stellenwert der Mathematik einen deutlich anderen, teilweise geradezu entgegenlaufenden Akzent setzt.

<sup>24</sup> Bei David Hilbert findet dieser Optimismus ein spätes Echo, wenn er den Bildungswert der Mathematik vorwiegend in „ethischer Richtung“ sieht, insofern sie „das Selbstvertrauen zum eigenen Verstand [weckt], die kritische Urteilskraft, welche den wahrhaft gebildeten von dem im bloßen Autoritätsglauben Befangenen unterscheidet“, vgl. Hilbert: Wissen und mathematisches Denken, 3.

gen die niedrige und geldgierige Gesinnung aus den Seelen derer entfernt, die sie sich in ausreichendem und nutzbringendem Maße aneignen sollen, als schöne und zweckmäßige Bildungsgegenstände erweisen; wo aber nicht, dann wird man unversehens statt der Weisheit das erzeugen, was man Verschlagenheit nennt, wie man dies heutzutage bei den Ägyptern und Phöniziern und bei vielen andern Völkern sehen kann, die infolge des unfreien Wesens ihrer sonstigen Gepflogenheiten und Erwerbsarbeit so geworden sind [...]“<sup>25</sup>

Der unverzichtbare Rahmen für Platons Erwägungen zur mathematischen Bildung und zur Bildung überhaupt ist jedenfalls die politische Philosophie, die Charakterisierung eines gerechten Staates, die allerdings in der *Politeia* parallel verhandelt wird mit der Frage nach der Gerechtigkeit auf individueller Ebene. Nur weil und insofern Erziehung ein zentrales Thema innerhalb einer genaueren Bestimmung der Gerechtigkeit ist, wird diese zum Thema:

„Auf welche Weise aber sollen uns solche auferzogen und gebildet werden? Und gehört uns wohl auch diese Untersuchung zur Sache, um das zu finden weshalb wir alles andere betrachten, nämlich auf welche Weise Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit im Staat entstehe?“<sup>26</sup>

Für aktuelle Bildungsdebatten ausgesprochen sperrig ist nun, dass sich Platon im Wesentlichen für die Bildung einer kleinen Elite interessiert. Entsprechend der sich durchhaltenden Analogie geht es ihm individuell vor allem anderen um eine Schulung der Vernunft. Spuren dieser Exklusivität hatten wir bei Winter bereits aufgezeigt. Der ‚anti-republikanische‘ Reflex der mathematischen Forschung kann sich jedenfalls auf eine uralte Tradition berufen. Vermutlich ist es eine entscheidende Frage, wie sich mathematische Bildung als „Allgemeinbildung“ ausbuchstabieren lässt, d.h. dezidiert unter den politischen Bedingungen der Demokratie, also einer Staatsform, der Platon ausgesprochen reserviert gegenübersteht und deren (populistische) Schwachpunkte er zielsicher kritisiert. Pointiert – und in seiner Einschätzung sicherlich realistischer als seine fachdidaktischen Nachfolger in unserer Zeit – ordnet er für die Masse der Men-

---

<sup>25</sup> Nomoi, 747b-c.

<sup>26</sup> Politeia, 376c-d.



schen die Überzeugungskraft eines mathematischen Beweises der Kraft des Sexualtriebes unter:

„Und wenn sie [Männer und Frauen] sich so zusammenfinden auf den Übungsplätzen und im übrigen Leben werden sie, denke ich, durch die eingeborene Notwendigkeit getrieben werden sich miteinander zu vermischen. Oder scheine ich dir nicht ganz notwendiges zu sagen? – Nicht zwar, antwortete er, nach geometrischer Notwendigkeit, aber doch nach der des Geschlechtstriebs, welche noch weit strenger als jene scheint den großen Haufen zu überreden und zu bewegen.“<sup>27</sup>

Werfen wir nun einen genaueren Blick auf das Bildungsprogramm, das in der *Politeia* für die künftige Führungselite vorgesehen ist, speziell auf die Rolle, die der mathematischen Bildung zugewiesen wird. Der Stoffkanon umfasst zunächst die beiden klassischen, bis heute (zumindest für die Schule) kanonischen Teilgebiete der Mathematik: Geometrie und Arithmetik; hinzu kommen Astronomie<sup>28</sup> und Harmonielehre. Dabei bezieht die (theoretische!) Astronomie ihre Methoden im Wesentlichen aus der Geometrie, die Harmonielehre aus der Arithmetik. Ein bis heute virulentes Forschungsdesiderat spricht Platon in Bezug auf den Übergang von der Geometrie zur Astronomie an; es fehlt zu seiner Zeit (und in wichtigen Fragen bis heute) eine zur ebenen Geometrie analoge Theorie des dreidimensionalen Raumes.<sup>29</sup> Mit diesem Geviert an Disziplinen verbindet sich – zumindest in pythagoräischer Sicht – ein nahezu universeller Anspruch der Mathematik: Astronomie als ‚Geometrie in Bewegung‘ beschreibt die gesamte ‚äußere‘ Welt als Kosmos, die Harmonielehre als ‚Zahlentheorie in Bewegung‘ beschreibt die gesamte ‚innere‘ Welt als seelischen Kosmos – sinnenfällig im Wohlklang der Akkorde. Aufgenommen wird dieses Konzeption – zumindest auf der Oberfläche des Textes – im *Timaios*, kritisch gesichtet dagegen im

---

<sup>27</sup> *Politeia*, 458d.

<sup>28</sup> Es wäre ein eigenes Thema zu untersuchen, welchen Verlauf die Geschichte astronomischer Schulbildung nimmt. Jedenfalls hat sie es – trotz öffentlicher Hochschätzung – weder zu einem eigenen Schulfach gebracht noch zu einem halbwegs umfassenden Einzug ihrer Erkenntnisse in den allgemeinen Bildungskanon.

<sup>29</sup> Vgl. *Politeia* 528.

*Phaidon*, wenn die These des Simmias, die Seele sei eine Art Harmonie des Körpers, widerlegt wird. Ihre zumindest in pragmatischer Hinsicht auffällige Universalität spricht jedoch allemal für die Mathematik, wenn es darum geht, unverzichtbare Gegenstände des Curriculums zu finden:

„[L]aß uns etwas von dem nehmen, was sich auf sie alle bezieht. [...] Wie jenes gemeine, dessen alle Künste und Verständnisse und Wissenschaften noch dazu bedürfen, was auch jeder mir zuerst lernen muß. [...] Jenes schlichte, sprach ich, die Eins und zwei und drei zu verstehen; ich nenne es aber, um es kurz zusammenzufassen, Zahl und Rechnung. Oder ist es damit nicht so, daß jegliche Kunst und Wissenschaft daran teilnehmen muß? – Gar sehr, sagte er. – Nicht auch, sprach ich, die Kriegskunst? – Diese nun ganz notwendig, sagte er.“<sup>30</sup>

Vor allem der Nutzen in der „Kriegskunst“ ist im weiteren Verlauf des Diskurses ein wiederkehrendes Motiv, das für alle mathematischen Disziplinen eine Daseinsberechtigung im Lehrplan liefert; zunächst gilt für die Arithmetik:

„Wenigstens, sagte ich, den Agamemnon stellt doch in der Tragödie Palamedes überall als einen ganz lächerlichen Feldherrn dar. Oder besinnst du dich nicht, daß er sagt, nachdem er die Zahl ausgemittelt, habe er die Ordnungen dem Heer eingerichtet vor Ilion, und die Schiffe und alles andere gezählt, als ob sie vorher wären ungezählt gewesen, und Agamemnon, wie es scheint, nicht einmal gewußt habe wieviel Füße er hatte, wenn er ja nicht zählen konnte. Und was für ein Feldherr muß er also wohl gewesen sein? – Ein gar abgeschmackter, sagte er, wenn das wahr ist. – Wollen wir also nicht festsetzen, daß für einen Kriegsmann zählen und rechnen können eine notwendige Kenntnis sei?“<sup>31</sup>

Dies gilt aber ebenso für den Nutzen der Astronomie (etwa zur Positionsbestimmung bei der Navigation und zur Kalenderrechnung) und der Geometrie:<sup>32</sup>

„Denn um Lager abzustecken, feste Plätze einzunehmen, das Heer zusammenzuziehn oder auszudehnen und für alles was die Richtung des

---

<sup>30</sup> Politeia, 522b-c.

<sup>31</sup> Politeia, 522d.

<sup>32</sup> Dass die Geometrie tatsächlich von strategischer Relevanz war, zeigt der durchschlagende Erfolg der „schiefen Schlachtordnung“, die der thebanische Stratege EPAMINONDAS erstmals eingeführt haben soll.

Heeres in den Gefechten selbst und auf den Märschen betrifft, wird es einen großen Unterschied machen ob einer ein Meßkünstler ist oder nicht.“<sup>33</sup>

Unabhängig von der speziellen Verwendung und weitgehend dem entsprechend, was Winter als „Gunderfahrung (3)“ schildert, ist die den Verstand schärfende Wirkung, die Platon der Mathematik zuschreibt:

„Hast du wohl dies schon bemerkt, wie die, welche von Natur Zahlkünstler sind, auch in allen andern Kenntnissen sich schnell fassend zeigen, die von Natur langsamen aber, wenn sie im Rechnen unterrichtet und geübt sind, sollten sie auch keinen andern Nutzen daraus ziehn, wenigstens darin alle gewinnen, daß sie in schneller Fassungskraft sich selbst übertreffen. – So ist es, sagte er. – Und gewiß auch, wie ich denke, wirst du nicht leicht vieles finden, was dem Lernenden und Übenden so viel Mühe machte als eben dieses.“<sup>34</sup>

Alles dies bleibt jedoch bloße Vorübung, der Hauptsinn des mathematischen Studiums ist bei Platon ein völlig anderer. Die im Liniengleichnis der mathematischen Erkenntnisweise und den mathematischen Gegenständen zugewiesene Brückenfunktion zwischen dem (philosophischen) Wissen und der bloßen Meinung, zwischen den (ewigen) Ideen und den bloß sinnlich wahrnehmbaren, veränderlichen Dingen, wird parallelisiert durch das zur Philosophie hinführende mathematische Vorstudium.<sup>35</sup> An die grundlegende Unterscheidung der mathematischen (Dianoia) und der philosophischen (dialektischen) Erkenntnisart des Liniengleichnisses sei hier kurz erinnert:

„Denn ich denke du weißt, daß die, welche sich mit der Meßkunst und den Rechnungen und dergleichen abgeben, das Gerade und Ungerade und die Gestalten und die drei Arten der Winkel und was dem sonst verwandt ist in jeder Verfahrungsart voraussetzend, nachdem sie dies als wissend zum Grunde gelegt keine Rechenschaft weiter darüber weder

---

<sup>33</sup> Politeia 526d.

<sup>34</sup> Politeia, 526b-c.

<sup>35</sup> Als den sprachlichen Fächern des Triviums (Grammatik, Rhetorik, Dialektik) nachgeschaltetes Quadrivium – Arithmetik, Geometrie, Harmonielehre, Astronomie – geht dieses Vorstudium in die mittelalterlichen Universalitätscurricula ein.

sich noch ändern geben zu dürfen glauben, als sei dies schon allen deutlich, sondern hievon beginnend gleich das weitere ausführen und dann folgerechterweise bei dem anlangen, auf dessen Untersuchung sie ausgegangen waren. [...] Auch daß sie sich der sichtbaren Gestalten bedienen und immer auf diese ihre Reden beziehen, ohnerachtet sie nicht von diesen handeln, sondern von jenem, dem diese gleichen, und um des Vierecks selbst willen und seiner Diagonale ihre Beweise führen, nicht um deswillen welches sie zeichnen, [...] deren sie sich zwar als Bilder bedienen, immer aber jenes selbst zu erkennen trachten, was man nicht anders sehen kann als mit dem Verständnis.“<sup>36</sup>

Im Gegensatz dazu geht die philosophische Erkenntnis (Noesis) ohne dieserart unhinterfragte Voraussetzungen und ohne die Stütze durch sinnlich erfahrbare Kritzeleien, Rechensteine oder ähnliches vor:

„So verstehe denn auch, daß ich unter dem ändern Teil des denkbaren dasjenige meine, was die Vernunft unmittelbar ergreift, indem sie mittelst des dialektischen Vermögens Voraussetzungen macht, nicht als Anfänge, sondern wahrhaft Voraussetzungen als Einschnitt und Anlauf, damit sie bis zum Aufhören aller Voraussetzung an den Anfang von allem gelangend, diesen ergreife, und so wiederum, sich an alles haltend was mit jenem zusammenhängt, zum Ende hinabsteige, ohne sich überall irgend etwas sinnlich wahrnehmbaren, sondern nur der Ideen selbst an und für sich dazu zu bedienen, und so am Ende eben zu ihnen, den Ideen, gelange.“<sup>37</sup>

Eine solche Erkenntnisweise zu behaupten, gar als einzig wahrhaften Weg der Erkenntnis, ist freilich ausgesprochen kühn; die Plausibilität der Alltagsvernunft, aber auch die Systeme der älteren Naturphilosophie sowie die konkurrierenden Überlegungen der Sophisten stehen dem entgegen. Insofern ist Platon gut beraten, Schützenhilfe bei einer Disziplin zu suchen, deren Status weniger angreifbar ist. Dabei wird die Mathematik zunächst deswegen in Anspruch genommen, weil ihr Gegenstandsbereich in Bezug auf den für Platons Ontologie entscheidenden Unterschied zusammen mit den Ideen der Philosophie zum unveränderlichen Sein gehört:

„Denn offenbar ist die Meßkunst die Kenntnis des immerseienden. – Also, Bester, wäre sie auch eine Leitung der Seele zum Wesen hin und ein

---

<sup>36</sup> Politeia, 510c-d.

<sup>37</sup> Politeia, 511b.

Bildungsmittel philosophischer Gesinnung, daß man nämlich oben habe, was wir jetzt gar nicht geziemend nach unten halten. – So sehr als möglich tut sie das. – So sehr als möglich müssen wir also, sprach ich, darauf halten, daß dir die Leute in deinem Schönstaate der Geometrie nicht unkundig seien.“<sup>38</sup>

Dazu passend regt die Betrachtung mathematischer Gegenstände dazu an, den Sinnen zu misstrauen und vermehrt die Vernunft zu bemühen. Dabei gilt als anregend, was den Sinnen widersprüchlich erscheint.

„[W]as nämlich in die Sinne fällt zugleich mit seinem Gegenteil als auffordernd setzend, was aber nicht als nicht erregend für die Vernunft. [...] Wie nun die Zahl und die Einheit, zu welchem von beiden scheinen sie dir zu gehören? [...] [W]enn die Einheit deutlich genug an und für sich gesehen oder von sonst einem Sinne ergriffen wird: so könnte sie dann keine Hinleitung sein zum Wesen [...] Wenn aber mit ihr zugleich immer irgend ein Widerspiel von ihr gesehen wird, so daß kein Ding mehr Eins zu sein scheint, als auch das Gegenteil davon; dann wäre schon eine weitere Beurteilung nötig, und die Seele würde müssen darüber bedenklich werden und den Gedanken in sich aufregend untersuchen und weiter fragen, was doch die Einheit selbst ist. [...] Eben diese aber, sagte er, hat die Wahrnehmung die es mit dem Eins zu tun hat, ganz besonders an sich. Denn wir sehen dasselbige Ding zugleich als Eines und als unendlich vieles. – Wenn nun die Eins, sprach ich, so wird wohl die gesamte Zahl eben dieses an sich haben. – Allerdings. – Das Zählen aber und Rechnen hat es ganz und gar mit der Zahl zu tun. – Freilich. – Dies also zeigt sich als leitend zur Wahrheit. – Auf ganz vorzügliche Weise. – Und gehört also unter die Kenntnisse die wir suchten.“<sup>39</sup>

Entscheidend dafür ist natürlich, dass sich der mathematische Unterricht vollständig von den empirischen Gegenständen löst, eigentliche Mathematik wird erst dann in Platons Sinne bildend, wenn sie

„die Seele in die Höhe führt und sie nötiget mit den Zahlen selbst sich zu beschäftigen, nimmer zufrieden, wenn einer ihr Zahlen, welche sichtbare und greifliche Körper haben, vorhält und darüber redet. Denn du weißt doch, die sich hierauf verstehen, wenn einer die Einheit selbst im Gedanken zerschneiden will, wie sie ihn auslachen und es nicht gelten lassen; sondern wenn du sie zerschneidest, vervielfältigen jene wieder, aus Furcht,

---

<sup>38</sup> Politeia, 527b-c.

<sup>39</sup> Politeia, 524d-525b.

daß die Einheit etwa nicht als Eins, sondern als viele Teile angesehen werde. [...] Was meinst du nun, Glaukon, wenn jemand sie fragte, Ihr wunderlichen, von was für Zahlen redet ihr denn, in welchen die Einheit so ist wie ihr sie wollt, jede ganz jeder gleich und nicht im mindesten verschieden, und keinen Teil in sich habend, was denkst du würden sie antworten? – Ich denke dieses, daß sie von denen reden, welche man nur denken kann, unmöglich aber auf irgend eine andere Art handhaben.“<sup>40</sup>

Eine kritische Funktion schreibt Platon der Mathematik auch in Bezug auf den schönen Schein der der Kunst zu:<sup>41</sup>

„Dieselbe Größe erscheint uns doch durch das Gesicht wahrgenommen von nahebei und von ferne nicht gleich? – Nein freilich. – Und dasselbige als krumm und grade, je nachdem wir es im Wasser sehen oder außerhalb, und als ausgehöhlt und erhoben wegen der Täuschungen die dem Auge durch die Farben entstehen. Und so ist dies insgesamt eine große Verwirrung in unserer Seele, auf welche Beschaffenheit unserer Natur dann die Schattierkunst lauert und keine Täuschung ungebraucht läßt, so auch die Kunst der Gaukler und viele andere dergleichen Handgriffe. – Richtig. – Haben sich nun nicht Messen Zählen und Wägen als die dienstlichen Hilfsmittel hiegegen erwiesen? so daß das scheinbare größere oder kleinere oder mehrere und schwerere nicht in uns aufkommt, sondern das rechnende messende und wägende?“<sup>42</sup>

Bei aller grundsätzlicher Wertschätzung der mathematischen Disziplinen und steten Betonung ihrer Unverzichtbarkeit stehen sie doch ganz klar unterhalb des philosophischen Studiums, ihnen wird zwar zugestanden, dass sie

„sich etwas mit dem Seienden befassen, die Meßkunde und was mit ihr zusammenhängt sehen wir wohl wie sie zwar träumen von dem Seienden ordentlich wachend aber es wirklich zu erkennen nicht vermögen, so lange sie Annahmen voraussetzend diese unbeweglich lassen, indem sie keine Rechenschaft davon geben können. Denn wovon der Anfang ist, was man nicht weiß, Mitte und Ende also aus diesem, was man nicht weiß, zusammengeflochten sind, wie soll wohl, was auf solche Weise angenommen wird, jemals eine Wissenschaft sein können?“ – Keine gewiß! sagte er. – Nun aber, sprach ich, geht die dialektische Methode allein auf diese Art alle Voraussetzungen aufhebend grade zum Anfange selbst,

---

<sup>40</sup> Politeia, 525d-e.

<sup>41</sup> Vgl. auch Politeia, 529d.

<sup>42</sup> Politeia, 602d.

damit dieser fest werde, und das in Wahrheit in barbarischen Schlamm vergrabene Auge der Seele zieht sie gelinde hervor und führt es aufwärts, wobei sie als Mitdienerinnen und Mitleiterinnen die angeführten Künste gebraucht, welche wir zwar mehrmals Wissenschaften genannt haben, der Gewohnheit gemäß, die aber eines andern Namens bedürfen, der mehr besagt als Meinung aber dunkler ist als Wissenschaft.“<sup>43</sup>

Den mathematischen Wissenschaften verbleibt also eine Nebenrolle – wenn auch eine herausgehobene – als Vorübung und Hilfestellung auf dem Weg zur Philosophie:

„[W]issen wir nicht, daß alles dies nur das Vorspiel ist zu der Melodie, welche eigentlich soll erlernt werden? Denn du meinst doch nicht, daß die in diesen Dingen stark sind, schon die Dialektiker sind?“<sup>44</sup>

Ein wichtiges Charakteristikum soll zuletzt noch betont werden. Die mathematischen Studien dürfen – anders als der gymnastische Drill – unter keinen Umständen zu einem Zwang werden:

„Was nun zum Rechnen und zur Meßkunde und zu allen den Vorübungen gehört, die vor der Dialektik hergehn sollen, das müssen wir ihnen als Knaben vorlegen, indem wir jedoch die Form der Belehrung nicht als einen Zwang zum Lernen einrichten. – Warum nicht? – Weil, sprach ich, kein Freier irgend eine Kenntnis auf knechtische Art lernen muß. Denn die körperlichen Anstrengungen, wenn sie auch mit Gewalt geübt werden, machen den Leib um nichts schlechter, in der Seele aber ist keine erzwungene Kenntnis bleibend. – Richtig, sagte er. – Nicht also mit Gewalt, o Bester, sprach ich, sondern spielend beschäftige die Knaben mit diesen Kenntnissen, damit du auch desto besser sehn könntest, wohin ein jeder von Natur sich neigt.“<sup>45</sup>

Im Vorstehenden wurde an der *Politeia*, diesem gewaltigen „Wellengebirge“ (T. Borsche), eine vorsichtige Ufererkundung vorgenommen. In Bezug auf die normativen Fragen der heutigen mathematischen Fachdidaktik sollte illustriert werden, wie stark diese noch immer von Platon geprägt ist. Allerdings verzichtet sie gemeinhin – und ganz besonders im Rahmen einer verstärkten ‚Anwendungs‘-orientierung – auf wesentliche Aspekte von Platons Konzeption: Mathematische Bildung soll ausnahmslos allen (künft-

---

<sup>43</sup> *Politeia*, 533c-d.

<sup>44</sup> *Politeia*, 531d.

<sup>45</sup> *Politeia*, 536d-537a.

tigen Staatsbürgern) zukommen, nicht nur einer kleinen Elite (kontrastiert allerdings von intensiven Bemühungen um mathematisch besonders Begabte), sie wird als obligatorisches Fach im Rahmen einer Schulpflicht unterrichtet, und vor allem: Mathematik wird autonom, sie ist nicht mehr nur Vorspiel zur Philosophie. Die für Platon selbstverständliche Verbindung von Mathematik und Ethik einschließlich politischer Philosophie ist weitestgehend verschwunden. Ob sie ihre zentrale Position im Curriculum als ‚Hauptfach‘ quer durch alle Schulstufen ohne oder auch nur mit einem solcherart abgeschwächten Bezug auf ihr Platonisches Erbe wird rechtfertigen können, scheint mir ein Experiment mit offenem Ausgang. Warum sollte die Erfahrung mathematischer Rationalität so intensiv erfahren (und häufig genug erlitten) werden, wenn sie nicht mehr als unvermeidbare und alternativlose Vorübung zur Schau der Idee des Guten dient? Jedenfalls erscheint es mir als lohnend, das Platonische Erbe zunächst einmal wahrzunehmen, es kritisch zu sichten und, wo nötig, begründet zu revidieren.



*Literaturverzeichnis*

- Bender, Peter: Die etwas andere Sicht auf die internationalen Vergleichs-Untersuchungen TIMMS, PISA und IGLU. In P. Freese (Hg.): Paderborner Universitätsreden. Paderborn 2003, 35-61.
- Führer, Lutz: Pädagogik des Mathematikunterrichts. Eine Einführung in die Fachdidaktik für Sekundarstufen. Wiesbaden 1997.
- Heymann, Hans Werner: Thesen zur Mathematiklehrerbildung aus der Perspektive eines Allgemeinbildungskonzeptes. In R. Biehler (Hg.): Mathematik allgemeinbildend unterrichten. Köln 1996, 16-28.
- Hilbert, David: Wissen und mathematisches Denken. Vorlesung 1922, ausgearbeitet von W. Ackermann. Hg. von C.-F. Böldigheimer, Göttingen 1988.
- Kollosche, David: Gesellschaftliche Funktionen des Mathematikunterrichts. Ein soziologischer Beitrag zum kritischen Verständnis mathematischer Bildung. Wiesbaden 2014.
- Neubrand, Michael: "Mathematical literacy"/ „Mathematische Grundbildung“. Der Weg der Leistungstests, die mathematikdidaktische Bedeutung, die Rolle als Interpretationshintergrund für den PISA-Test. Z. f. Erziehungswiss., 6. Jg. Heft 3 (2003), 338-356.
- Nickel, Gregor: Zwingende Beweise - zur subversiven Despotie der Mathematik. In: J. Dietrich, U. Müller-Koch (Hgg.): Ethik und Ästhetik der Gewalt. Paderborn 2006, 261-282.
- Ders.: Mathematik – die (un)heimliche Macht des Unverstandenen. In: M. Helmerich et al.: „Mathematik verstehen. Philosophische und didaktische Perspektiven.“ Wiesbaden 2011, 47-58.
- Ders.: Finanzmathematik – Prinzipien und Grundlagen? Nachruf auf einen Zwischenruf. Siegener Beiträge zur Geschichte und Philosophie der Mathematik 4 (2014), 97-105.
- Platon: Politeia. Werke Bd. 4. Übers. von F. Schleiermacher. Darmstadt 1990.
- Schwaetzer, Harald: Was ist ein idealischer Mensch? Selbstverpflichtung als Norm der Erfahrung. In: Der andere Blick: Fragendes Denken zum theoretischen Rahmen der empirischen Bildungsforschung. Hrsg. v. H. Schwaetzer in Verb. m. J. Hueck u. M. Vollet. Coicidentia: Beiheft 4. Münster 2014, 149-178.
- Winter, Heinrich: Mathematikunterricht und Allgemeinbildung. Mitteilungen der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik (1995), 37-46.



## MENSCH UND NATUR IN DER ANTIKE

*Wolfgang Christian Schneider*

Der Mensch lebt in der Natur, von der Natur.<sup>1</sup> Beide sind verschränkt, und wir wissen von noch heute bestehenden archaischen Gesellschaften, dass die Menschen der Frühzeit zwischen Mensch und Natur nur bedingt unterscheiden. Unsere Namen sprechen davon noch heute. Wolfgang ist der Wolfskämpfer, also einer, der im Kampf ein Wolf ist. Auch die Hellenen hatten diese Vorstellungen, wie etwa auch ihre Wolfsnamen belegen: so der des Heroen Lykaôn oder des Dichters Lykophron, sowie Lykidas (Theokrit), die sich alle geradezu mit Wolfgang („Der Wolfsinnige“) gleichsetzen lassen. Ein ähnliches Ineinander von Mensch und Natur tritt im Religiösen zu Tage. Noch heute wird jedem, der durch Griechenland wandert, sehr bald bewusst, dass die Heiligtümer der alten hellenischen Religion nahezu durchweg auf Besonderheiten der Natur antworten. Sie stehen auf Bergen, an bemerkenswerten Felsen, bei reizvollen Quellen oder Hainen. Dabei fällt jedoch auf, dass sie dem besonderen Ort nie allzu nahe kommen: Die Tempel der großen Götter stehen meist nicht auf dem Gipfel, sondern ein wenig davon abgerückt. Beispielhaft ist das in Bassae zu sehen: Der Tempel des Apollon steht in die Landschaft eingebettet unterhalb des Gipfels. So aber ergibt sich das Entscheidende: Die heiligen Bauten stehen in Spannung zum bedeutsamen Ort, betonen ihn, erläutern ihn auch, lassen ihm aber ungeschmälert seinen Wirkungsraum. Die Heiligtümer fassen gleichsam den Ort, von dem aus der Mensch dem Gott begegnet, seiner Epiphanie harret, ihn verehrt oder ihn bittet, aus dem das Göttliche herspricht, dem Menschen sich zuspricht.

Das erst lässt die hellenischen Orakel verstehen, die meist mit besonderen Gegebenheiten der Natur verbunden sind: mit Bergen, Fels und Schlucht wie in Delphi, mit reizvollen Quellen etwa in Didyma bei Milet oder in rauschenden heiligen Hainen, so in Do-

---

<sup>1</sup> Der Beitrag geht zurück auf einen Vortrag an der Kueser Akademie; die Vortragsform wurde beibehalten.

dona. Immer geht es darum, dass der Mensch auf die Natur hinhorcht. Denn alles ist in der Natur miteinander verbunden. So ist es möglich, an einem sich in besonderem Maße öffnenden Ort der Natur an dem Sinngeflecht der Natur Anteil zu nehmen. Nicht wirklich um die Eröffnung von Zukünftigem im heutigen Wortsinn geht es dabei, sondern um ein „Einsehen“ wie es ist mit dem eigenen Fragen vor der göttlich verflochtenen und göttlich durchdrungenen Welt.

Auch den Bauern prägt eben dieses Empfinden, wenngleich die Überlieferungen darüber weniger poetisch gefasst sind: Der hellenische Bauer weiß sich als Teil der großen Naturordnung, die er zu wahren hat, die aber dem, der sich in sie hineinstellt, eine umfassende Sinnhaftigkeit schenkt. Das ist das gepriesene Geheimnis von Eleusis, das die Gabe des Kornes durch Demeter würdigte. Wenngleich wir die Umstände nicht im Einzelnen kennen, denn es bestand ein strenges Schweigegebot, das alle Adepten einhielten, selbst der große Kirchenlehrer Clemens von Alexandria, der in die Eleusinischen Mysterien eingeweiht war. Das ist bedauerlich für uns, doch es zeigt, wie nachdrücklich das Erlebnis von Eleusis wirkte. Wir wissen nur, dass eine Ähre eine tragende Rolle spielte und eine offenbar damit verbundene Lichterscheinung. Aber auch der Gabe des Weines durch Dionysos und der des Ölbaums durch Athena waren Kulte gewidmet: sie alle verflochten das Tun des landbearbeitenden Menschen mit der natürlichen Ordnung. Daneben bestanden Kulte für den weiten Bereich der Viehzucht, in denen etwa Zeus herausragt, wie die vielen Opfer von Stierfiguren an Zeus in Olympia belegen. Poseidon und Apollon-Helios wurde mit der Pferdezucht verbunden, die Wellen waren die Mähnen der Meeresrosse – Apollon-Helios führte jeden Tag sein Rossegespann über den Himmel. Dionysos war mit den Böcken verbunden, die Gesänge zu seinen Ehren wurden der Keim der Tragödie, die wörtlich „Bocksgesang“ heißt. Neben diese tritt der urwüchsige Pan, der für die einfacheren Landleute und die Hirten draußen auf den Land von besonderer Bedeutung war und dem die hellenistische Dichtung vielfach huldigt. Bekannt ist der panische Schrecken, ursprünglich die gefährliche jähe Unruhe, die Herden überfällt und sie achtungslos hinjagen lässt. Der umhegte Bereich, der Garten, war der Wirkraum des Priapos, des

derben phallischen Gottes, dessen meist rohe Bildwerke allerorten zwischen den Anpflanzungen standen. Roh und ungestalt waren diese Bilder freilich nicht, weil die Landleute sie nicht besser zu fertigen gewusst hätten, sondern wesentlich deshalb, weil die göttlich-natürliche Kraft für das archaische Denken nicht in einer distinkten Form zu fassen ist. Das frühe Gottesbild ist ein verhältnismäßig unförmiges Holzbild: „Bretas“ oder „Xoanon“, was sich für die heutige Vorstellung wohl angemessen mit „Fetisch“ übersetzen lässt. Der Hellas durchwandernde Reiseschriftsteller Pausanias erwähnt wiederholt solche „Xoana“. Unförmig-formlos und vieldeutig-unfassbar sind Gottesgestalten, weil sie eben Teil einer von Kräften durchwebten Natur sind, diese Kraft zur menschlichen Kommunikation hin veranschaulichen. Sie zeigen auf ihre Weise, wie innig die Wesenheiten in der Natur, mit der Natur verflochten sind, wie wenig das einzelne in einer distinkten Sonderung hervortritt, sei es nun ein Menschliches oder ein Göttliches.

### *Sappho und die frühe Dichtung*

Diese herbe bäuerliche Welt des Alltäglichen, die Hesiod in seinen „Erga kai hemerai“, den „Werken und Tagen“ für uns Heutige lebendig werden lässt, bestimmte das hellenische Leben und Vorstellen allgemein bis in das 7. Jahrhundert hinein und dürfte auf dem Land noch lange Zeit hin fortgedauert haben. Gegen Ende des 7. Jahrhunderts aber bricht Neues auf: Innerhalb des umfassenden Geflechts der Natur treten einzelne distinkte Gestalten hervor. Wenn gleich nach wie vor verknüpft, werden Mensch und Naturgestalten und Götter verstärkt als je einzelne erfahren. Damit lockert sich das Band zwischen Mensch und Natur: Sie stehen zunehmend einander gegenüber, fragend und erläuternd. Das zeigen auf wunderbare Weise die Gedichte der Sappho, hönigsüß nennt ein befreundeter Dichter ihr Sprechen.

„HERBST

Wie der Apfel, der süße, am Ende des Zweiges sich rötet,  
letzter am letzten Geäst, den die Pflücker zu pflücken vergessen –  
Nein, sie sahen ihn wohl, sie konnten ihn nur nicht erreichen.“

[übersetzt von Herlinth von den Steinen]

Nicht wirklich spricht Sappho da von einem Apfel, vielmehr von einer auf lange Zeit unerreichbaren jungen Frau, und doch ist es der in der Unerreichbarkeit zur ganzen Fülle gereifte Apfel, der das Wesen der gänzlich unerwähnten Frau umfassend bestimmt.

In ähnlicher Weise erscheint in einem Lied der Sappho an Aphrodite das Anfanghafte, das Aufbrechen des Frühlings, und auch des Menschen: Die Gegebenheiten der Frühlingslandschaft treten als Vergegenwärtigungen des in Liebe aufbrechenden Menschen in Erscheinung:

„GEBET AN APHRODITE“

Komm hierher ... zum weihevollen  
Heiligtum! Da blüht ein Gehölz von leichten  
Apfelbäumen, und auf Altären quillen  
Wolken des Weihrauchs.

Kühle Wasser gehen gesangreich durch die  
Apfelzweige, Rosen beschatten alle  
Hänge, traumlos rieselt der leichte Schlaf von ihren  
bebenden Blättern.

Überblüht von Blumen der Frühlingstage  
sinkt die Trift ins Feucht hinab, den Pferden  
Nahrung gebend. Leise veratmet seinen  
Ruch das Aniskraut.

Komm doch, Kypris, waltend an dieser Stätte!  
Und im Gold der Krüge vermischt den Nektar  
mit dem zarten Duften der Festesfreude!  
Gib uns zu trinken!“

[übersetzt von Manfred Hausmann]<sup>2</sup>

So kann Sappho nur sprechen, weil sie eine neue Subjektivität erlebt, weil ihr der Mensch mehr Mensch geworden ist und daher zugleich auch Natur mehr Natur – ein vom Menschen Unabhängiges also. Eben dies aber, dass Natur mehr Natur wird, bietet die Voraussetzung, dass die Natur in ihrer Eigenart beobachtet werden kann; dass sich der Mensch mit einem von ihm entwickelten Frageraster der Natur zuwendet – kurz: dass der Mensch Natur zweckfrei als solche be-

---

<sup>2</sup> Gedichte aus: Gerhard Wirth (Hg.): Griechische Lyrik, von den Anfängen bis zu Pindar, Reinbek 1963. 80; 76.

obachten kann. Wenn Sappho innig von befreundeten Menschen spricht oder von sich selbst, so enthält das eine neue Verortung des Menschen innerhalb der Natur, und zwar im Kern eben dieselbe, die Menschen jetzt als „Naturkundler“, als „Naturphilosophen“ oder „Naturwissenschaftler“ von den von ihnen erkannten Zusammenhängen der Natur reden lässt.

Das vermag zu erklären, warum kurz nach den großen lyrischen Dichtern, nach Sappho, Archilochos und Alkaios in Hellas das einsetzt, was wir als „Naturkunde“, als „Naturphilosophie“ oder „Naturwissenschaft“ in unserem Sinne verstehen können. Deutlich wird das bei Pythagoras von Samos, der versucht, eine bestimmende Strukturiertheit der Natur und des Weltganzen zu erfassen und zu beschreiben. Konstitutiv sind für ihn Zahlen und Verhältnisse, ein in der Natur so nicht unmittelbar vorliegendes System also. Er ist es auch, der von einer Seele spricht und von der Wanderung der Seelen durch verschiedene Körper – auch dies ein Phänomen, das nicht unmittelbar gesehen werden kann (wenn man die schon in der Antike dafür in Anspruch genommene Verwandlung der Raupe in einen Schmetterling beiseitelässt), das aber doch die Natur in ihren Wirkzusammenhängen thematisiert und zugleich die Natur auf neue Weise auf den Menschen bezieht, den Mensch in einer Eigenbestimmtheit in die Natur einbezieht.

In diesem Zusammenhang steht die Herausbildung der heute allgemein bekannten übergroßen Götterbilder der Hellenen: Sie waren ursprünglich modernisierende menschengestaltige Verbildlichungen der Kraft, die einem Bretas oder Xoanon innewohnt. Sie wurden als Agalmata, als „Zierbilder“, neben den verhältnismäßig kleinen Holzfetisch gestellt – und ersetzten diesen allmählich weitestgehend. Doch noch Pausanias erwähnt in der hohen Kaiserzeit gelegentlich ein derartiges urtümliches Xoanon neben einem menschengestaltigen Götterbild. Die mächtigen menschengestaltigen Götterbilder sind also – das vergisst man meist – gleichsam als Rationalisierungsakt zu verstehen: an die Stelle des rohen, unförmig-naturhaften Dings, dem eine die Natur durchwirkende Kraft mit besonderer Intensität innewohnt, tritt eine dem Menschlichen nachgestaltete Form. Man kann geradezu sagen, dass das helleni-

sche Götterbild sich einer Säkularisierung der alles durchwaltenden Kraft der Natur verdankt. Und diese großen Götterbilder waren nun auch geeignet, dass der seiner selbst bewusster gewordene Mensch sich selbst in ihnen, in ihrer Menschengestalt erfahren konnte. In dieser größeren Menschengestalt waren diese Götter nun auch von der größeren Menschenmenge zu verehren, die – nach der faktischen Auflösung der adligen „Häuser“ (oikoi) mit ihren je eigenen kleinen Haus- und Familiengottheiten – mit der Bildung der neuen „Städte“ (poleis) als neue Gemeinde entstanden war.

### *Der neue Blick in die Natur des Menschen*

Das Projekt der Bestimmung des Natürlichen samt der Bestimmung der Bezüglichkeit des bewusst gewordenen Menschen dazu verfolgen dann in verschiedenen Spielarten die Denker der griechischen Naturphilosophie. Ihnen geht es darum, die Grundbestandteile und Grundeigenschaften der Dinge und der Welt insgesamt zu klären. Aus welchen Elementen die Welt besteht, was die Welt ausmacht und worin diese selbst steht. Und dabei ist der Mensch, obwohl der doch der Erkennende und Beschreibende ist, einbezogen. Feuer, Wasser, Erde und Luft werden als Grundbestandteile genannt, alle oder doch einige von ihnen maßgeblich oder in besonderen Mischungen; bestimmte Dynamiken werden ihnen zugeschrieben und verschiedene Grundordnungen und Verhältnisse. Die Position des einzelnen in einem näher zu umreißen Ganzen wird erörtert. Und dieses Ganze wird von Parmenides in einem höheren, alles umfassenden Sein erkannt, vor dem das konkret Gesehene sich als Schein erweist.

Und wieder geschieht das, was der Mensch im Hinblick auf die Natur entwickelt auch hinsichtlich des Menschen auf dem Gebiet der Dichtung: Ein allgemein Menschliches wird gesucht und dichterisch behandelt, so bei Aischylos. Um die Strebungen und das partielle Gegeneinander zu fassen, erfindet er für die Tragödie den zweiten Schauspieler: Nicht mehr die Wechselrede zwischen Chor und Chorführer erschließt das Dargestellte, sondern die Wechselrede zwischen zwei Protagonisten, die vom Chor getragen werden, in



ihrem Tun kommentiert werden. Und es geht um die Stellung des Menschen zum anderen Menschen, um die Stellung zur Gemeinschaft und um die inneren Strebungen. Auch das ist ein Blick in die Natur, die eigene Natur. Umfassend geschieht das bei Euripides gegen Ende des 5. Jahrhunderts, etwa in der *Medea*, die in ihrem liebeverlassenen Rasen alles vernichtet, was sie mit dem Mann verbindet, der sie verließ: auch die eigenen Kinder. Hier wird zugleich die Frage gestellt, ob ein solcherart Einzelnes, auch wenn tief verletzt, so unbeschränkt handeln dürfe, ob es nicht einem umfassenden Größeren verantwortlich wäre.

Während die Sophistik radikal vom einzelnen Ich her dachte und daher auch annahm, dass dem Einzelmenschen alles möglich sei, auch und gerade gegenüber seinem natürlichen Mitmenschen, den er je nach Vermögen ausnützen könne, sah der sokratisch-platonische Kreis das menschliche Handeln durch eine fundamentale Verpflichtung bestimmt: Durch das „Schöne, Wahre und Gute“ –alles Erscheinungen oder „Ansichten“ des von Parmenides erstmals gedachten Seins. In dieses Sein wurde alles Natürliche durch die Elementenlehre einbezogen: jegliche Natur bestand aus Grundkörpern (den platonischen Körpern), die nach Platon insgesamt hierarchisch gegliedert waren und alle eine Bewegungstendenz hatten, je höherrangiger, desto entschiedener nach oben hin angelegt. Durch die Zusammensetzung aus diesen Körpern und deren Mischungen war die Gesamtordnung durch einen Bezug zum ungreifbar-höchsten Wahren (*aletes*) bestimmt. In der Umkehrung der Betrachtung ergab sich dann die Lehre, dass alles Bestehende als Entäußerung des Höchsten in das Konkrete gedeutet werden könne. In dieser Sicht, die gegenüber Alternativ-Entwürfen, etwa dem atomistischen Model des Demokrit, die Oberhand gewann (und die in der hellenistischen Zeit auch das Judentum aufnahm), waren Natur und Sein verknüpft.

### *Neue Eigenwertigkeiten bei Mensch und Natur*

Mit der Anreicherung des Seins in der griechischen Philosophie wird auch der durch den Bezug auf das Sein bestimmte Mensch

aufgewertet, und dies bedingt zugleich eine Aufwertung der Natur als ein vom Menschen unabhängiger Wesensraum. Die Natur kann so als solche in durchweg „sachlicher“ Weise Gegenstand der wissenschaftlichen Beschreibung werden. Aristoteles schreibt daher nicht nur eine Physik, sondern auch eine *Geschichte der Tiere*, und er verfasst eine eigenständige Abhandlung über die verschiedenen *Teile der Tiere*. Die Tiere werden damit eigenständiger Gegenstand der wissenschaftlichen Würdigung. Aber auch Naturphänomene kommen in den Blick. Im Umkreis und in der Nachfolge des Aristoteles wird die Geographie fremder Länder wissenschaftlich erkundet: Alexander der Große, der ein Zögling des Aristoteles ist, nimmt auf seinen Zug in den Osten Wissenschaftler für die Erfassung der durchzogenen Länder mit. Auch Versuche, die Tiefen des Meeres zu untersuchen, werden unternommen. Die dabei entstandenen Schriften sind zu Teilen überliefert.

Als Gegenstück dazu entsteht dann auch eine naturwissenschaftliche Erfassung des Menschen. Und so beschreibt Aristoteles die sozialen Organisationsformen des Menschen (*Der Staat der Athener*), die Mechanismen des gedanklichen „Schließens“ (die Logik bzw. die Kategorienlehre) gerade so, wie er die Geschichte der Tiere oder die verschiedenen Teile der Tiere bearbeitet. Theophrast, sein Schüler und Nachfolger, beschreibt die Charaktere der Menschen in diesem Sinne als naturwissenschaftliche Erscheinungen. Noch heute kennen wir ihn, den Melancholiker, den von einer schwarzen Galle bestimmten Menschen, den Theophrast erstmals als solchen bestimmte. Dieser sieht auch die Tiere als Mit-Lebewesen und polemisiert daher in einer leider nur fragmentarisch erhaltenen Schrift gegen die religiösen Opfer von Tieren. Wohlgefälliger sei der Gottheit, so versichert er, ein rechtes Leben. Er verallgemeinert damit die ethische Verpflichtung, die Sokrates für das Verhalten gegenüber den Mitmenschen gefordert hatte und dehnt sie auf die Tiere aus. Das ist zur damaligen Zeit etwas Außerordentliches: Denn überall werden in der damaligen Mittelmeerwelt den göttlichen Wesenheiten blutige Opfer gebracht, in Hellas wie in Jerusalem. Noch das Neue Testament spricht davon und polemisiert dagegen.

Mit dem Einschluss der Tiere in den Kreis derer, denen die Sorgfalt des Menschen zu gelten hat, weitet sich das verstehende Suchen zur Natur hin, erhält ganz allgemein die Naturwelt ein neues Gewicht. So wird in der Großstadt Athen am Theseion ein Garten angelegt – amerikanische Ausgräber entdeckten die Gruben der Blumentöpfe. Wenig später finden diese geistigen Errungenschaften ihren Niederschlag auch in der Literatur. Die Komödien des Menander geben eine veränderte Einstellung zum ländlichen Leben zu erkennen: es wird wertgeschätzt. So bietet der Dichter im *Dyskolos* den Gott Pan auf, der das Geschehen so dirigiert, dass der fleißige arme Landmann die reiche Tochter bekommt. Wenig später erhalten Landleben und Leben in der freien Natur eine eigene literarische Gattung: die bukolische Idylle. Ihr Meister ist Theokrit. Besonders schön zeigt die siebente Dichtung das neue intensive Erleben der Natur: Drei Freunde sind auf dem Weg zu einem Erntefest, zu dem sie Phrasedamos eingeladen hat, ein Mann aus dem alten Adel.

Bei ihrer Ankunft berichtet Simichidas, „streckten die Glieder wir wohligh auf dichter Spreu von angenehm schmeichelnden Binsen und auf soeben geschnittenem weichen Laub der Reben. Zahlreiche Pappeln und Ulmen raunten zu unseren Häuptern; ganz in der Nähe strömten hervor aus der Grotte der Nymphen heiliges Wasser und rauschte zur Tiefe. Auf schattenden Zweigen sangen Zikaden, die Freunde der sonnigen Wärme und zirpten angestrengt um die Wette; durchdringend quakte der Laubfrosch fernher aus dichten, dornigen Ranken des Brombeergesträuchs. Stieglitze sangen und Haubenlerchen, es gurrte die Taube, gelbliche Bienen summten rings um das Wasser der Quelle. Alles duftete würzig nach üppigem Sommer und Ernte, Birnen rollten zu unseren Füßen und Äpfel an unserer Seite, in reichlicher Fülle, und unter der Bürde der Pflaumen neigten die Äste sich schwerfällig bis zur Erde herunter.“<sup>3</sup>

Das ist natürlich keine Dichtung von Landleuten: So sprechen Städter, die das Land betrachten. Das aber ist gerade das Besondere: Zuvor hatte die städtische Literatur von Städtern gesprochen, Landleute, wenn sie überhaupt vorkamen, waren tumbe Statisten. Nun

---

<sup>3</sup> Theokrit 7 (*Das Erntefest*). 132-146; Dietrich Ebner, *Theokrit: Sämtliche Dichtungen*, Leipzig 1983. 78-79.

schreibt der Dichter, der im Übrigen über gute Kontakte zum Ptolemäerhof verfügte und dessen Publikum wohl zu einem wesentlichen Teil in der Weltstadt Alexandria lebte, auf solch positive Weise vom Landleben. Der unüberhörbare Hinweis auf den alten Adel des Gastgebers macht deutlich, dass die Erzählung für höhere Kreise und für Kenner der Dichtung gedacht ist. Gerade weil die Natur und der städtische Mensch zunächst auseinandergetreten sind und so als je eigene Pole erfahren werden, wird die Natur dem städtischen Menschen auf neue Weise in ihrem Zueinander bedeutsam, und seine Beobachtung des Wechselverhältnisses mit der Natur erhält eine weiche Gefühlstiefe, die von der Herbheit, mit der Sappho spricht, deutlich absticht. Denn unverkennbar ist bei der Betrachtung der Natur bei Sappho der Mensch der Zielpunkt des Nachdenkens, bei Theokrit aber – trotz oder vielleicht auch gerade wegen der Betonung der empfindsamen Einfühlung – die Natur in ihrer Verflechtung mit dem eigenständig wahrnehmenden Menschen. Bildlichen Ausdruck fand diese Sicht dann in den zauberhaften Nillandschaften, die noch heute Böden oder Wände antiker Bauwerke zieren, und die im Mittelalter wiederholt aufgegriffen wurden, etwa in der Apsis von San Clemente in Rom.

Dieser neue Blick in die Natur findet auch darin seinen Ausdruck, dass in dieser Zeit die eigenständige Tierplastik entsteht: gerade auch in den Kleinplastiken, die die Bürger der Städte in ihren Wohnungen aufstellten. Nicht mehr als Göttergaben oder als Zier von Gerätschaften treten Tiere auf, sondern als eigenwertige Erscheinungen – gerade auch kultisch bislang kaum beachtete Tiere wie Frösche, Mäuse, Kaninchen. Der Mensch sieht das Tier als eigenständiges Wesen an, eben als Mitwesen, wie es die Ablehnung des Tieropfers durch Theophrast anzeigt. Ein Bild fasst das geradezu zeichenhaft: Der Lammträger – in heutigen Deutungen wird er oft, einem Gleichnis Jesu folgend, mit Christus in Verbindung gebracht – ist ein vorchristliches Motiv, und es hat einen besonderen Gehalt: Er vergegenwärtigt die *Philanthropia*, die Menschenfreundlichkeit. Hatten vergleichbare Bilder früherer Zeit gezeigt, wie ein Mann das Tier trägt, um es zum Opfer hinzubringen, so tritt nun der Hirte auf, der ein schwaches oder verletztes Lamm trägt, um es zu retten

und zu bergen. Dies schreibt das Christentum Jesus zu, davon erzählen die Evangelien, und so nehmen sie das hellenistische Motiv zur Darstellung der neuen Lehre auf.

Die Philosophie begleitet diesen Vorgang mit Reflexion: Aus einem alten mythologischen Bild, der goldenen Kette, von der Homer erzählt, dass Zeus droht, die übrigen Götter zu binden und an seinem Throne aufzuhängen, entwickelt sie ein Bild, das die Verbundenheit des hohen Übermenschlichen und des Menschlich-Natürlichen veranschaulicht. Und sie formuliert für den Menschen die Pflicht, sich in seinem Handeln dieses Bewusstseins der Eingebundenheit in das Natürliche, der Zusammengehörigkeit mit dem Ganzen des Natürlichen bewusst zu sein. Besonders die Stoa, die weithin im griechischen Osten des Imperium Romanum wirksam wurde und schließlich auch in Rom Geltung erlangte, pflegte dieses Gedankenbild. Sie entwickelte aus der Allverbundenheit eine kosmologische Theologie der übermenschlichen Ordnung, vor die der Mensch gestellt ist, auf die hin er ethisch zu handeln hat.

Ein neuer Akzent innerhalb der platonisch-stoischen Tradition tritt bei Poseidonios von Apamea hervor: Gegen die wenig dynamische Ordnung der älteren Stoa verbindet er die Vorstellung von der alles durchwirkenden Verbundenheit mit einer Übermenschlichen, Menschlichen und Natürlichen durchziehenden Sympathie. Da alles, Übermenschliches, Menschliches und Natürliches verwoben und verschränkt ist, hat ein jedes Tun Folgen in diesem Beziehungsganzen. Wenn an einer Stelle ein Missklang entsteht, so treten Folgen für alles andere zu Tage, dann wird alles andere versehrt und seine Qualität gemindert. In seinem Werke *Peri Mantikes* (*Über die Zeichenkunst*) zieht er aus diesem umfassenden Ineinanderverwirktsein die Folgerung, dass die mantischen Zeichen, die die antike Religion kannte, nicht reine Phantasmata sind, sondern durchaus eine konkrete Grundlage haben. Über Zeichen in der Natur werden Fehlsituationen der Gesamtordnung sichtbar. Für Posidonios bedeutet das zunächst eine Rechtfertigung all der mantischen Lehren, die den bekannten Orakeln zugrunde liegen, dann auch eine Rechtfertigung der römischen Augurallehre. Der Mensch erfährt über die Zeichen in der Natur, in Blitz und Donner, in der Art des Rau-

schens der Blätter, der Bäume oder im Strömen des Wassers oder auch im Verhalten der Tiere, was es auf sich hat mit der allumfassenden Ordnung und mit ihm als Teil dieser Ordnung. Ist schon mit dieser Anschauung der Mensch in eine besondere Beziehung zur Gesamtordnung gestellt, so verstärkt sich das, wenn der Mensch in seinem Tun in unmittelbarem Zusammenhang mit der Gesamtordnung gesehen wird – das geschieht durch kynische Einflüsse auf das stoische Denken. Diogenes, der höchst eigenständige Schüler des Sokrates, der die Bedürfnislosigkeit des Menschen vertreten und mit seinem Leben in einem Pithos beim Metroon in Athen vorgelebt hat, hatte diese Denktradition begründet, die darauf hinwies, wie wenig der Mensch benötige, wie weitgehend er mit dem, was die Natur spendete, zufrieden leben könne. Um das und sein eigenes Verhalten zu begründen, verweist er immer wieder auf die Natur der Tiere. Das verantwortete Leben vor der Gesamtordnung, wie sie das stoische Denken annahm, erhielt mit der kynischen Tradition eine Bekräftigung, die die Verantwortung des Einzelnen hervorhob und dies mit einer Lehre des Maßes und des Verzichts gegenüber der Natur und ihren Wesenheiten verband.

Wanderphilosophen tragen diese Lehre dann in die Welt hinaus. Wir pflegen sie meist allzu verkürzend „Popular-Philosophen“ zu nennen; ein irreführender Ausdruck, der die neuzeitliche, insbesondere die deutsche Vorliebe für das Systematische spiegelt. Angemessener ist es, diese missionierenden Philosophen als unmittelbare Konsequenz des ethischen Bemühens zu sehen, das schon den sokratisch-platonischen Kreis bestimmte und das nun unter Abschüttelung der Verengungen des philosophischen Bemühens auf besonders erwählte (meist aristokratische), gelehrte Menschen das Anliegen der Notwendigkeit eines ethischen Handelns „unter die Leute“ bringen will – zumal die Notwendigkeit eines einfachen Lebens und eines Lebens im Dienste des Mitmenschen und der natürlichen Ordnung. Auch in die jüdisch-hellenistische Welt drangen diese Gedanken ein, und bekannt sind Aussagen, die letztlich dieser Tradition zu verdanken sind – und eben nicht einfach aus dem Judentum abgeleitet werden können. Da ist beispielsweise das Wort Jesu von den Vögeln im Himmel und den Lilien auf dem Felde, die

nicht sähen oder ernten und doch genährt werden, doch blühen durch das Einwirken des allumfassenden Vaters. Diese Aussage des umherwandernden Jesus könnte von einem hellenistischen Popular-Philosophen gesprochen worden sein – oder wurde sogar wohl von einem solchen ausgesprochen.

Einer dieser Popular-Philosophen, und zwar einer der wenigen, von denen wir mehr wissen, ist im ersten nachchristlichen Jahrhundert Dion Chrysostomos. Von ihm gibt es eine Reihe von Reden, in denen er nicht nur zu einem einfachen Leben auffordert, das in Übereinstimmung mit der Natur besteht, sondern auch soziale Forderungen erhebt, etwa auch die Vergabe von Land an die armen städtischen Lumpenproletarier. In seiner wohl bedeutendsten Schöpfung, der *Euböischen Idylle*, werden die bislang dominierende Stadt und die Natürlichkeit des Lebens auf dem Land einander entgegenstellt.<sup>4</sup> Durch einen Schiffbruch wird der Städter auf eine Insel geworfen, und unfähig, in der ländlichen Natur zu überleben, wird er von einem einfachen Landmann gerettet und rührend versorgt. Der Städter erlebt erstmals die freie Natur und das einfache Leben im Einklang mit der Natur, die Einfachheit und das Glück menschlichen Miteinanders auch im vertrauensvollen Zusammenwirken von Mann und Frau. Verändert kehrt er in die Stadt zurück. Längere Zeit später droht diesem Landmann durch hohle rechtliche Verhältnisse die Vertreibung aus seiner stimmigen Welt. Er ist gezwungen, in der Stadt das Seine zu vertreten. Unbeholfen nur tritt er da im Gelärm des städtischen Leben und Streitens auf, und droht zu scheitern. Der Ankläger sucht den schlichten Landmann mit Entstellungen und Lügen ins Unrecht zu stellen, um ihn und die Möglichkeit für das einfache Leben der Seinen im Einklang mit der Natur zu zerstören. Da tritt der ehemals gerettete Städter auf, spricht für seinen Retter und berichtet von der erfahrenen menschlichen Zuwendung. Er vermag die Städter zu überzeugen, der selbstgefällige Ankläger scheitert. Der Landmann darf unter Ehren

---

<sup>4</sup> Vgl. Hildebrecht Hommel: Dion Chrysostomos: Euböische Idylle, Zürich/Stuttgart 1959. Winfried Elliger: Dion Chrysostomos: Sämtliche Reden, Zürich/Stuttgart 1967: 7. Rede: 111-131.

zurückkehren in seine selbstbestimmte natürliche Welt auf dem Land. Bei all dem zielt Dion von Prusa nicht einfach auf eine billige Gefühligkeit. Es geht ihm vielmehr darum, den Menschen die natürliche Ordnung nahezubringen, seinen Hörern die Verwobenheit des Menschen in die Natur vergegenwärtigen – also das zu veranschaulichen, was die stoischen Philosophen mit dem Bild der Goldenen Kette sagen wollten: die Allverbundenheit jeglichen Lebens, die dem Menschen eine ethische Pflicht auferlegt.

Mit Dion Chrysostomos sind wir aus der hellenischen Welt in die lateinische Welt der Antike vollends hinübergeglitten. Denn Dion hatte zunächst eine hohe Stellung am Hof der Flavier-Kaiser, bis er von Kaiser Domitian verbannt wurde.

### *Der römische Weg zum Ganzen*

Schon im zweiten Jahrhundert vor Chr. waren die griechische Kultur und damit auch die Philosophie in Rom wirksam geworden. Doch trat dort zunächst die Frage der Einzelperson in den Vordergrund. Erst gegen Mitte des ersten Jahrhunderts begann das philosophische und literarische Nachdenken in Rom sich auch der Frage nach der Stellung der Natur zuzuwenden. Der Ansatzpunkt war die Frage nach der Gesamtordnung, die ja auch im Rahmen der römischen Religio von hoher Bedeutung war. In dem Maße, wie die archaische Vertrautheit in die Wechselverhältnisse von Übermenschlichem und Menschlichem schwand, stellte sich die Frage nach einer Neubegründung des Beziehungszusammenhangs von Überwelt, Mensch und Naturwelt, der ein zentrales Moment der römischen Religio war. Es ist bezeichnend, dass zur Mitte des ersten Jahrhunderts. v. Chr. gleich mehrere Schriften über die Grundlagen des Auguralwesens bekannt sind, und eben auch eine von Cicero, der selbst Augur war, die Schrift *De divinatione*.

Der Kernpunkt der Rationalisierungen wurde der Ansatz von Poseidonios, mit dem Cicero selbst noch vertrauten Umgang gepflegt hatte: Die Verwobenheit des Weltganzen bis hin zur kosmischen Ordnung, in die der Mensch eingebettet war und vor der er Pflichten hatte. Zunächst stand bei diesen Pflichten das Ethische im Vor-



dergrund, das entsprach zutiefst den sozialen Erfordernissen Roms. Cicero, der aktive Politiker, erkämpfte sich das mühsam während der Diktatur Caesars: Er stellt das Ethische in eine Beziehung zum Weltganzen und zieht daraus die Forderung, das je Eigene nach Maßgabe der Weltordnung zu gestalten. Doch spielt bei ihm die Frage des Verhältnisses zur Natur nur eine nachgeordnete Rolle.

Anders ist das bei seinem Zeitgenossen Lukrez. Dieser schrieb in epikuräischer Tradition ein großes Lehrgedicht über die *Die Dinge der Natur: De rerum naturae*, das Cicero nach dem frühen Tod des Dichters herausgab. Mit geradezu naturwissenschaftlichem Zugriff beschreibt er da eine große Gesamtordnung, die auf den einfachen natürlichen Teilchen gründet. Das Göttliche ist einbezogen in das natürliche Geschehen, in das sich auch der Mensch einzufügen hat. Damit aber wird auf gewisse Weise die – seit Platon vorherrschend gepflegte – Scheidung zwischen übernatürlicher und natürlicher Welt aufgehoben. Für den Menschen ergibt sich eine ethische Verpflichtung unmittelbar aus dieser Verwobenheit in das Ganze der Welt, das Sinn und Natur ist. Mit der Annahme eines solchen umfassenden Ganzen nähert sich Lukrez wie Epikur zwar den Vorstellungen der Stoa, doch ist bei ihm das Sinnhaltige eben nicht abgetrennt in einer besonderen Welt, sondern es ist eingeschlossen in das unmittelbar Natürliche. Damit aber bekommt die Natur für den Menschen ein neues Gewicht.

Dass diese Auffassung nicht abgeschlossen im Bereich des philosophischen Nachdenkens blieb, tritt schon bei Cicero hervor, denn er plant seine Villa in Tusculum im Hinblick auf besondere Gegebenheiten, die einem inneren Erleben Anregung geben können: von schattigen Lauben ist da die Rede, die das Gespräch fördern, und von einem hinrieselnden Bach. Dass dies nicht äußerliche Attitude war, zeigt sich – wie die Briefe an seinen Freund Atticus überliefern – in seiner existenziellen Krise, als er sich in der tiefen Trauer über den frühen Tod seiner Tochter in die Natur zurückzog und in einem abseits gelegenen Landgut den Trost für seinen Schmerz suchte.

Hier tritt erstmals in der römischen Welt schriftlich hervor, was wir seit der augusteischen Zeit auch archäologisch nachweisen können. Hochgestellte Römer umgaben sich in ihrem Privatleben

mit Gartenlandschaften, was als Zeugnis eines verstärkten Naturempfindens verstanden werden muss. In den Räumen des Augustus auf dem Palatin ziehen sich unter der Decke idyllische Landschaften hin, mit Bäumen, Hirten- und Opferszenen, ganz so, wie sie Theokrit in seinen Werken voraussetzt. Noch umfassender bestimmt Landschaftlich-Natürliches einen Raum der Livia am Tiber, der im Thermen-Museum in Rom ausgestellt ist. Der Raum stellt sich vollständig als Garten dar: Blühendes Gesträuch mit Vögeln, eine Fülle von Blumen sind zu sehen, man meint unmittelbar in einem Garten zu stehen.

Vor diesem Hintergrund erscheint das große Naturgedicht von Lukrez nicht als isolierte wissenschaftliche Leistung, sondern es muss als Widerspiegelung eben dieses aufkeimenden Natursinns gesehen werden, der im Künstlerischen in den Bildern des römischen Princeps und seiner Frau hervortritt. Sicherlich steht dieser Natursinn unter dem Einfluss der späthellenistischen Welt, die bei Theokrit, Anakreon und den Anakreontikern anschaulich überliefert ist. Und tatsächlich entstehen in der lateinischen Dichtung um Augustus Werke, die diese hellenistische Dichtung unmittelbar fortführen, vor allem bei Vergil mit seinen *Bucolica*, seinen Hirtengedichten. Doch es muss sich dabei wirklich um ein echtes Empfinden gehandelt haben und um ein neues Bewusstsein von der Eigenständigkeit der Natur, die eben sowohl wissenschaftlich als künstlerisch bearbeitet wird und die auch im unmittelbaren Lebensvollzug zum Tragen kommt.

Beispielhaft lässt sich dies für die Mitte des ersten Jahrhunderts n. Chr. belegen, in der neben der Nachblüte der ländlichen Idylldichtung die große Enzyklopädie des Plinius des Älteren steht, die Naturgeschichte, *Naturalis Historia*, der wir wesentlich unsere Kenntnis der antiken Naturkunde verdanken. Aber auch die Klassische Archäologie hat bemerkenswerte Befunde zu Tage gefördert. Bei der Ausgrabung Pompeiis, das 79 durch den Ausbruch des Vesuv untergegangen ist (eines der vielen Opfer war übrigens Plinius selbst), zeigte sich, dass eine ganze Reihe von größeren Häusern die alte Stadtmauer Pompeiis durchbrochen und überbaut hatten. Der Grund für diesen Umstand war die Lage: diese Häuser hat-

ten eine wunderbare Aussicht über das weite Land. Die Römer des ersten Jahrhunderts hatten sich nach Ausweis der vielen Quellen bei ihren Bauten bislang um derartiges nie wirklich bemüht. Nicht einmal bei Cicero, wo sich immerhin Ansätze zu einer neuartigen Naturwahrnehmung finden, gibt es derartiges. Den Römern der frühen Zeit ist es wesentlich wichtiger, wie die Häuser hinsichtlich der Erfordernisse des Sozialverkehrs stehen. Von der Aussicht und der Lage in der Landschaft aber wird dann vom Plinius dem Jüngeren, dem Neffen des Verfassers der *Naturalis Historia* in einem seiner Briefe mit der Beschreibung seiner Villa am Meer gesprochen. Und dies, die Freude an der Lage des eigenen Hauses in der Natur sowie die Gestaltung von dessen natürlichem Umfeld bleiben dann nach Ausweis der archäologischen Befunde auf längere Zeit hin Gegenstand des Bemühens der Oberschicht in der Kultur des kaiserzeitlichen Rom.

In der späteren Kaiserzeit – die Ansätze dazu werden im zweiten Jahrhundert sichtbar – ergeben sich für das Verhältnis von Mensch und Natur einschneidende Verschiebungen. Obwohl ein intensives Erleben der Natur zu beobachten ist, zieht sich das Interesse der Menschen von der konkret gegebenen Natur zurück. Seltsam etwa muten manche der spätantiken Naturbeschreibungen und Naturerklärungen an, wie sie sich im *Physiologus* oder bei Isidor von Sevilla zeigen. Altertümliches und geradezu Krudes wird da sichtbar, etwa auch – um nur ein Beispiel zu nennen – die wissenschaftlich längst überwundene Vorstellung von der Erde als einer Scheibe. Doch mit diesen Verwerfungen ist nicht nur ein Rückschritt verbunden: Die Differenzierung verfolgt vielmehr andere Aspekte: Das im zweiten Jahrhundert einsetzende Denken erarbeitet sich den Gesamttraum mit einer nachgerade weit ausgreifenden Unerbittlichkeit: Im Konkreten wie im Geistigen, sei es philosophisch oder religiös, wird um die Bestimmung des Ganzen und die Stellung des Menschen darin gerungen und die Transzendenz gleichsam „erworben“, die dann zuletzt wiederum umfassend die Persönlichkeit und die Sachlichkeit, gerade auch hinsichtlich der Natur, möglich macht.

*Der Zusammenhang von Wechsel und Verlust –  
und eine mögliche neue Grundlegung*

Mensch und Natur sind letztlich – das ergibt sich aus diesem kurzen Überblick über viele Jahrhunderte der antiken Kulturen – zwei Pole *eines* Zusammenhangs. Sie entfalten sich in komplementären Prozessen. So erläutern der Blick auf die Natur und der Blick auf den Menschen einander. Über die beschriebene Zeit hin lässt sich ein Prozess der Rationalisierung beobachten, das heißt: der Mensch differenziert zunehmend seine Umwelt und sein Selbst, er wird sich immer mehr seiner selbst bewusst und nimmt die ihn umgebende Welt reicher wahr. Dieser Prozess der Rationalisierung ist freilich kein teleologischer, kein mit innerer Notwendigkeit auf ein bestimmtes Ende hinzielender Vorgang, es ist vielmehr ein durch einen notwendigerweise folgerichtigen Verlauf bestimmter Entfaltungsprozess (da eben jedes Vergangene die Materialgrundlage für ein Kommendes ist). Und dieser Prozess erfolgt einerseits in Stufen: Zunächst ist es Hellas, das Vorstellung und Wissen von Natur und Mensch entfaltet, dann tritt gewissermaßen ein Stillstand ein, während Hellas zugleich den entsprechenden Entfaltungsprozess in der römischen Kultur auslöst. Dann wird der Prozess im Rahmen der römischen Kultur vorangetrieben, um darauf in langwierigen und widersprüchlichen Entwicklungen in der Spätantike, im mittelalterlichen Europa und im islamischen Nahen Osten fortzudauern.

Andererseits entfaltet sich dieser Prozess der Differenzierung in verschiedenen Aspekten; so kann es zu einer Entdifferenzierung auf einem Feld, in einem Aspekt kommen, was erst eine weitere Differenzierung eines anderen Feldes, eines anderen Aspektes ermöglicht. Ich nannte eben das Beispiel der Spätantike, in der das konkrete Naturwissen zwar abgebaut wurde, zugleich aber die Transzendenz erworben wurde, welche dann neue Möglichkeiten auch für die Naturerkenntnis, etwa im Inneren des Menschen, eröffnete.

Die Übersicht über das Verhältnis zwischen Mensch und Natur enthält aber auch eine Frage: Bislang war es die – zumeist christliche – Religion, die das Ethische im Grunde trug. Doch diese Basis schwankt: immer mehr Menschen erleben sich in Distanz zum Reli-

giösen, womit auch die Gewährleistung des Ethischen fraglich wird. Die Gegebenheiten in der Antike zeigen hier möglicherweise eine Perspektive auf einen neuen Modus der Grundlegung des Ethischen: Denn, wie mehrfach gestreift, wurde das Ethische in der Antike durch die Notwendigkeit einer Harmonie und Übereinstimmung des jeweiligen Tuns mit der Gesamtordnung gewährleistet. Das führt zu der Überlegung, ob nicht – nachdem wir den Begriff der umfassenden ökologischen Vernetzung gewonnen haben – die Natur, die natürliche Gesamtordnung der Referenzpunkt für eine neu belebte Ethik und Geistigkeit sein könnte. Das wäre nun freilich alles andere als eine gefühlige Naturschwärmerei, sondern eine klare und überaus anspruchsvolle Naturauffassung, die auch Ernst machen würde mit der Natürlichkeit und Naturgebundenheit des Menschen und seinem Leben durch das Sterben von anderem. Mit diesem (vordergründig) nicht religiösen Bezugspunkt würde das Handeln danach bestimmt, wie weit es in Übereinstimmung mit der natürlichen Ordnung wäre. Das erfasst dann auch das zwischenmenschliche Handeln, da der Mensch eben auch als Naturwesen gelten muss. Auf diese Weise wäre das ausgeglichene, harmonische Verhältnis von Mensch und Natur das Regulativ auch im Sozialen. Wir sollten darüber nachdenken.



# NACHHALTIGKEIT, BILDUNG UND PHILOSOPHIE: EINE OBLIGATORISCHE TRIAS IM CUSANISCHEN GEIST

*Jürgen H. Franz*

## *1. Nachhaltigkeit*

Was ist Nachhaltigkeit, was eine nachhaltige Entwicklung? Nach einer heute vielzitierten Bestimmung von Gro Harlem Brundtland ist eine Entwicklung dann nachhaltig, wenn sie den Bedürfnissen der derzeit Lebenden entspricht, ohne die Möglichkeit zukünftiger Generationen einzuschränken und damit ihren Bedürfnissen gleichfalls gerecht zu werden.<sup>1</sup> Im Fokus der Nachhaltigkeit steht folglich der Mensch, der Mitmensch, die ihn umgebende Natur und Kultur und damit die Welt als Ganzes. Die Leitidee der Nachhaltigkeit besteht daher darin, allen derzeit und allen nachfolgend lebenden Menschen bedingungslos ein menschenwürdiges Leben in einem sozial intakten Umfeld und einer ökologisch intakten Natur zu ermöglichen. Der hier verwendete Begriff *bedingungslos* schließt ein, dass *allen* Menschen im selben Grad die Befriedigung ihrer Bedürfnisse in einer sozial und ökologisch intakten Umwelt zu ermöglichen ist. Denn jeder Mensch hat uneingeschränkt das Grundrecht auf ein menschenwürdiges Leben. Dieses Recht allen lebenden Menschen und allen zukünftigen Generationen bedingungslos zu ermöglichen, ist das Ziel einer jeden aufrichtigen, nachhaltigen Entwicklung. Der Begriff der Nachhaltigkeit und derjenige der Menschenrechte sind aufs Engste verknüpft. Im Kern zielt Nachhaltigkeit stets darauf, die Menschenrechte zu leben. Oder sakral paraphrasiert: Nachhaltigkeit ist Nächstenliebe.<sup>2</sup> Und dies gilt für Manager, die ihrem Unternehmen eine nachhaltige Struktur verleihen,

---

<sup>1</sup> Brundtland: Report of the World Commission, 54: „Sustainable development is development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs.“

<sup>2</sup> Franz: Nachhaltigkeit, Menschlichkeit, Scheinheiligkeit, 38.

ebenso wie für Ingenieure, die ein nachhaltiges technisches Produkt entwickeln. Nachhaltigkeit ist unabdingbar.

So unterschiedlich und vielfältig die Projekte nachhaltiger Entwicklung auch sein mögen, es ist die bedingungslose Leitidee eines menschenwürdigen Lebens in einem sozial und ökologisch intakten Umfeld, das diese Projekte eint. Sie ist das allen nachhaltigen Projekten zugrundeliegende Prinzip. Oder in einer Wortwahl Immanuel Kants: sie ist eine *regulative Idee* und damit eine Regel oder ein Maßstab, an dem Projekte, die den Anspruch erheben, nachhaltig zu sein, ihre Orientierung finden. Unter einer nachhaltigen Entwicklung wollen wir im Folgenden stets eine Entwicklung verstehen, die dieser Leitidee aufrichtig folgt und damit ihren Fokus auf das Sein der Nachhaltigkeit richtet und nicht auf ihren Schein. Eine derart verstandene Nachhaltigkeit bedarf eines soliden Fundaments. Und dieses Fundament trägt den Namen Bildung.

## 2. Bildung und Nachhaltigkeit

Nachhaltige Entwicklung erfordert Bildung. Das ist kein Geheimnis. Warum also darüber reden? Bildung ist eine Selbstverständlichkeit. Sie ist ebenso selbstverständlich wie das Danksagen für eine Hilfeleistung. Aber wie oft wird dieses Danksagen vergessen? Es lohnt daher, hin und wieder an Selbstverständlichkeiten zu erinnern. Wir werden daher im Folgenden unseren Blick auf die Selbstverständlichkeit namens Bildung richten. Und zwar vor allem deshalb, weil sie eine nicht hintergehbare Prämisse nachhaltiger Entwicklung ist.<sup>3</sup> Sie ist, in der Sprache der Philosophie, eine Bedingung der Möglichkeit von Nachhaltigkeit. Welche Art von Bildung ist dazu erforderlich? Und was ist überhaupt Bildung? Zur Beantwortung dieser beiden Fragen ist zunächst zwischen Fach- und Allgemeinbildung einerseits und zwischen Bildung und Wissen andererseits zu differenzieren.<sup>4</sup> Wissen kann als eine Sammlung von

---

<sup>3</sup> Dies wird begründet im Kapitel *Was macht Nachhaltigkeit möglich?* und weiterführend erörtert im Kapitel *Bildung und Nachhaltigkeit* in ebd., 51ff und 69ff.

<sup>4</sup> Vgl. ebd., 69ff.



Sachaussagen oder Fakten interpretiert werden. Ein solches Wissen ist noch keine Bildung. Bildung gründet zwar auf Wissen, erschöpft sich aber nicht darin. Im Begriff der Bildung steckt das Wort *Bild*. Damit ist Bildung ein Prozess, der im Bilden oder Erstellen eines Bildes besteht. Es geht ergo darum, sich *ein Bild von etwas zu machen*. Doch was zeigt dieses Bild? Vergleichen wir das erworbene Wissen mit Farbtupfern, so zeigt dieses Bild mehr als nur eine willkürliche Ansammlung dieser Farbtupfer. Es offenbart eine Ordnung, eine Struktur, ein sinnvolles Ganzes – und dies übrigens auch in der modernen Kunst, die manchmal den Eindruck erweckt, nur zufällige Farbkleckse zu produzieren. Der Unterschied zwischen Bildung und Wissen besteht somit darin, dass im geistigen Prozess des Bildens die planlosen Wissenstupfer geordnet und zu einem kohärenten Ganzen – einem synoptischen Gesamtbild – vereint werden. Dieses Bild ermöglicht eine über einzelne Sachaussagen und singuläre Fakten hinausgehende Erkenntnis. Es offenbart, ob sich Sachaussagen konsistent zu einem Ganzen zusammenfügen oder ob unvereinbare Widersprüche zwischen ihnen bestehen.

Stammen die Wissenstupfer aus einem gesonderten Bereich oder *Fach*, dann entsteht ein *fachbezogenes* Bild. Damit ist *Fachbildung* der Prozess des Bildens eines Bildes, dessen Farbtupfer ausschließlich einem bestimmten *Fach* entnommen werden. Der Begriff des *Faches* deutet auf etwas Begrenztes hin, wie das Schubladen*fach* in einem Schrank. Fachbildung wird heute vor allem in Berufsschulen, Hochschulen und Universitäten vermittelt. Im Sinne der Differenz von Wissen und Bildung und somit von Fachwissen und Fachbildung ist es die Aufgabe dieser Institutionen, ihren Schülerinnen, Schülern und Studierenden die Fähigkeit zu vermitteln, sich eigenständig ein fundiertes Bild über ihr Fach mit allen seinen vielfältigen Wissensinhalten zu schaffen. Der Begriff der Ausbildung steht somit für die Vermittlung der Fähigkeit, sich ein zusammenhängendes Bild zu bilden. In diesem Sinne ist beispielsweise ein gut ausgebildeter Ingenieur kein laufendes Fachlexikon auf zwei Beinen, sondern jemand, der sein Wissen in einem größeren Zusammenhang zu sehen vermag. Damit verfügt er über ein Bild seines Fachwissens; er hat Fachbildung. Eine solche ist für nachhaltige Entwicklungen unerlässlich,

aber nicht hinreichend. Denn Nachhaltigkeit ist ein globales Projekt, in dem es um nicht weniger als um das Wohl der Welt als Ganzes und damit um das Wohlergehen des Menschen, des Mitmenschen und der sie umgebenden Natur geht. Sinnvollerweise erfolgen viele nachhaltige Entwicklungen im Lokalen und Regionalen. Aber auch diese sind eingebunden in die Leitidee der Nachhaltigkeit. Daher ist es beispielsweise widersinnig, umweltbelastende Produktionen aus einer Region in eine andere zu verlagern. Kurzfristige und lokale Entwicklungen, obgleich wohlgemeint, erweisen sich langfristig und global häufig als kontranachhaltig.

Die Probleme, die im Projekt namens Nachhaltigkeit zu lösen sind, sind nicht nur global, sondern per se auch komplex. Es sind folglich Probleme, in denen vielfältige Teilprobleme unterschiedlichster Art und Bereiche zusammengefaltet (lat. *complicare*: zusammenfalten) sind. Hierzu gehören humane, soziale, kulturelle, ästhetische, ökologische, ökonomische, technologische und andere. Das Finden von Lösungen komplexer Probleme erfordert daher Interdisziplinarität. Hierzu ist ein fachübergreifendes Bild erforderlich, das die einzelnen Fachbilder zu einem umfassenden Gesamtbild vereint und den Blick auf die Welt als Ganzes ermöglicht. In ein solches synoptisches Bild sind die einzelnen Fachbilder der Natur-, Human-, Kultur-, Sozial- und Ingenieurwissenschaften derart integriert, dass Wechselbeziehungen und Zusammenhänge ersichtlich werden. In diesem Bild ist, ganz im Sinne des Cusanus, die Vielheit der Welt zu einer geordneten Einheit verschmolzen. Mensch und Natur sind Teile dieses synoptischen Bildes.

Nachhaltigkeit ist ohne Blick auf das Ganze und ohne Blick auf die Teile aus der Perspektive des Ganzen nicht realisierbar. Sie erfordert daher neben Fachbildung eine fundierte Allgemeinbildung. Unter letzterer ist vor allem die integrative Fähigkeit zu verstehen, Fachbilder zu einem synoptischen Gesamtbild zu vereinen, das einen erweiterten Blick auf die Welt eröffnet – ein Bild, das Mensch, Natur, Umwelt, Technik, Ökonomie, Kultur, Wissenschaft usw. als seine materiellen und immateriellen Teile beinhaltet, die sowohl zum Ganzen in einer Wechselbeziehung stehen als auch untereinander. Nachhaltigkeit ist keine Fachdisziplin neben den anderen;

keine weitere Schublade im großen Schrank der Disziplinen. Es ist eine Besonderheit der Nachhaltigkeit, dass in ihr fachspezifische und fachübergreifende Erkenntnisse gleichermaßen relevant sind. So gibt es einerseits viele fachspezifische Probleme, die in den einzelnen Fachrichtungen oder Einzelwissenschaften zu verankern sind: Maschinenbau, Elektrotechnik, Produktionstechnik, Architektur, Städte- und Agrarbau, Ökonomie usw. Hierzu gehören beispielsweise Fragen der Art, wie ein technisches Produkt bei unveränderten Funktionen energie- und ressourcensparender realisiert werden kann oder wie ein Unternehmen innerhalb seiner Belegschaft eine soziale Gerechtigkeit und Chancengleichheit umsetzen kann. Andererseits gibt es allgemeine und fachbereichsübergreifende Grundfragen nachhaltiger Entwicklung, die Nachhaltigkeit als Basis- oder Generaldisziplin begründen. Als solche gehört sie in ein fachbereichsübergreifendes Pflichtmodul, beispielsweise in ein verbindliches Studium Generale. Die Schulen können hierauf bereits im hohen Maße vorbereiten, indem sie die Bedeutung der Nachhaltigkeit für das Wohl der Welt als Ganzes vermitteln. Das Ziel dabei ist, auf diese Weise sukzessive „eine beständige ‚Kultur der Nachhaltigkeit‘ in Bezug auf Lebensstile und Konsumverhalten [...] zu etablieren“.<sup>5</sup>

Nachhaltige Entwicklung ist in der universitären Lehre als unerlässlich zu begründen. Denn ohne sie sind die globalen Probleme des 21. Jahrhunderts nicht zu lösen. Hierzu gehören Umweltverschmutzung, Klimawandel, Ressourcenknappheit, Armut, soziale Ungerechtigkeit, Kinderarbeit, menschenunwürdige Arbeitsbedingungen, Verteilungsungerechtigkeit, Chancenungleichheit und viele weitere mehr. Des Weiteren ist zu begründen, dass für nachhaltige Entwicklungen einige grundlegende Fähigkeiten, Qualifikationen und Kompetenzen unabdingbar sind: Hierzu gehören die Fähigkeit zur Gesamtschau, zum Hinterfragen, Weiterfragen und Reflektieren, die Qualifikation zum Perspektivenwechsel mittels Anders- und Querdenken, die Befähigung zur Kritik, Selbstkritik und Aufklärung, die Eignung zum Gründe- und Argumentegeben und die Befähigung, Gründe und Argumente auf Plausibilität, Konsis-

---

<sup>5</sup> Grunwald / Kopfmüller: Nachhaltigkeit, 16.

tenz, Kohärenz und logische Stringenz zu prüfen. Zu fördern ist zudem die Freude am Über-den-Tellerrand-Hinausdenken und damit die Fähigkeit, interdisziplinäre und interkulturelle Zusammenhänge zu erkennen, fach- und kulturübergreifende Fragestellungen auszuweisen und die Bedingungen dieser Fragestellungen aufzudecken. Diese noch unvollständige Auflistung lässt bereits erahnen, dass der Philosophie, wie noch näher zu begründen ist, dabei eine besondere Rolle zukommt.

Neben einem fundierten Fachwissen gehört heute eine grundlegende Allgemeinbildung zum Profil von Hochschulabsolventen, die sich der Idee der Nachhaltigkeit verpflichtet wissen. Diese drängt die Fachbildung in den Fachbereichen nicht zurück, sondern bereichert sie vielmehr um Allgemeinbildung. Denn Fachbildung vermittelt stets ein nur begrenztes Bild dessen, was betrachtet, untersucht oder erforscht wird. Sie erlaubt damit nur eine begrenzte Perspektive auf das Forschungsobjekt oder das zu lösende Problem. Häufig ist es aber gerade der Perspektivenwechsel oder der entscheidende Schritt zurück, der das Blickfeld ändert oder erweitert, damit ein anderes Bild vom Forschungsobjekt oder von den Problemen und Fragen eröffnet und dadurch Lösungsmöglichkeiten und Lösungsalternativen aufgedeckt werden, die zuvor verdeckt waren.

Zur Bildung gehört die Forschung und zur Forschung die Bildung. Nachhaltigkeitsforschung verlangt neben Fach- und Allgemeinbildung vor allem Einfallsreichtum, Kreativität und das schöpferische Vermögen, Ideen zu entwickeln. Auch diese Qualifikationen können in Hochschulen und Universitäten gefördert und geübt werden. Ideen müssen noch nicht dem Maßstab der Rechtfertigung genügen. Sie sind noch frei von der meist berechnenden, kausalen und pragmatischen Denkweise. Ideen erfordern zuallererst Phantasie. Dies ist ganz im Sinne des durch Paul Feyerabend begründeten wissenschaftstheoretischen Grundsatzes „Anything goes“,<sup>6</sup> der besagt, dass im Entdeckungszusammenhang – nicht jedoch im an-

---

<sup>6</sup> Feyerabend: Wider den Methodenzwang, 32.

schließenden Rechtfertigungszusammenhang – alles erlaubt ist.<sup>7</sup> Bei der Erkenntnisgewinnung darf nach Feyerabend keine Auffassung weggelassen werden, denn alle Auffassungen zwingen „die anderen zu deutlicherer Entfaltung, und alle tragen durch ihre Konkurrenz zur Entwicklung unseres Bewußtseins bei“.<sup>8</sup> Dies gilt ohne Einschränkung auch für die Nachhaltigkeit. Denn wenn es um das nachhaltige Wohl der Welt als Ganzes geht, dürfen keine Lösungsoptionen tabu sein. Bei der Suche nach Lösungen für die komplexen Probleme der Nachhaltigkeit sind daher zunächst alle Standpunkte gleichermaßen und vorurteilsfrei einzubeziehen. Erst daran anschließend ist zu ergründen, welche Rechtfertigungen für die einzelnen Lösungen sprechen und wie diese im Hinblick auf Nachhaltigkeit zu beurteilen und zu bewerten sind.

Nachhaltige Forschung hat das Ganze im Blick und ist sich dabei des bereits durch Cusanus begründeten Dilemmas bewusst, dass der Mensch sich dem Wissen um dieses Ganze nur nähern kann, ohne je ein vollkommenes Wissen darüber zu erlangen. Hieraus erwächst die Forderung, bei allen Entwicklungen die grundsätzliche Unwissenheit bezüglich des Weltganzen anzuerkennen und die daraus resultierenden praktischen Konsequenzen zu ziehen. Zu diesen gehören die Mahnung zur Bescheidenheit und die Warnung vor Überheblichkeit. Dies spricht keineswegs gegen einen Fortschritt. Im Gegenteil: es spricht für einen Fortschritt, der seinen Namen verdient, nämlich für einen solchen, der sich seiner Irrtumsmöglichkeit bewusst ist und sich daher Grenzen setzt. Der Gegenpol dieses bescheidenen Fortschritts ist der zügellose Fortschritt, der keine Grenzen kennt, vor möglichen Folgen die Augen verschließt, gegenüber Kritik taub ist, Selbstkritik ablehnt und dem Motto folgt: Was möglich ist, das soll auch realisiert werden. Ein derartiger Fortschritt ist kontranachhaltig. Nachhaltigkeit erfordert einen bescheidenen Fortschritt und eine beständige kritische,

---

<sup>7</sup> Die Trennung zwischen Entdeckungszusammenhang (context of discovery) und nachfolgendem Rechtfertigungszusammenhang (context of justification) wurde durch Hans Reichenbach begründet.

<sup>8</sup> Feyerabend: *Wider den Methodenzwang*, 34.

selbstkritische und ethische Begleitung. Es ist ein Fortschritt, der sich der humanen, sozialen und ökologischen Bedeutung der Nachhaltigkeit bewusst ist und ganz im Sinne des Cusanus den Weg der Mitte geht: in der Mitte zwischen zwei Extremen – dem zügellosen Fortschritt und dem Stillstand. Die Belehrung über die eigene Unwissenheit – die cusanische *docta ignorantia* – ist ein wesentliches Kennzeichen dieses Weges und damit eines Fortschritts, der zurecht als nachhaltig bezeichnet werden kann.

Zusammenfassend erhalten wir damit für das Verhältnis von Nachhaltigkeit und Bildung das folgende Ergebnis: Da einerseits jeglicher Versuch einer nachhaltigen Entwicklung, der nicht auf einer breiten und soliden allgemeinen Bildung gründet, einem, wie Immanuel Kant sagen würde, *blinden* oder bloßen Umherirren und Herumtappen gleichkommt,<sup>9</sup> und da andererseits jegliche Bildung, die nicht auch die Bedeutung der Nachhaltigkeit vermittelt, *arm* ist, kann der untrennbare Zusammenhang von Nachhaltigkeit und Bildung frei nach Kant wie folgt paraphrasiert werden:<sup>10</sup> Nachhaltigkeit ohne Bildung ist blind, Bildung ohne Nachhaltigkeit ist arm.

### 3. Philosophie und Nachhaltigkeit

In welchem Verhältnis stehen nun Philosophie und Nachhaltigkeit? Wir werden im Folgenden dieses Verhältnis ergründen und dabei nach dem Nutzen der Philosophie für die Nachhaltigkeit und nach dem Wesen dieses Nutzes fragen.<sup>11</sup>

Nahezu alle Schlüsselbegriffe der Nachhaltigkeit stehen auch im Fokus philosophischer Reflexion: Mensch, Gemeinschaft, Natur, Kultur, Umwelt, Technik, Wirtschaft und Gerechtigkeit. Dies lässt

---

<sup>9</sup> So bezeichnet Kant das Gegenteil des sicheren Gangs einer Wissenschaft als „bloßes Herumtappen“. Kritik der reinen Vernunft, B 7.

<sup>10</sup> Ebd., B 75: „Gedanken ohne Inhalt sind leer, Anschauungen ohne Begriffe sind blind“.

<sup>11</sup> Ob Philosophie einen Nutzen zu erbringen vermag oder nicht, erfordert nicht nur eine Untersuchung der Philosophie, sondern auch eine des Begriffs des Nutzens. Siehe hierzu Franz: Nachhaltigkeit, Menschlichkeit, Scheinheiligkeit, 113ff.

bereits erahnen, dass die Philosophie von großer Relevanz für die nachhaltige Entwicklung ist. Die Philosophie blickt über die spezifischen Fragestellungen der Einzeldisziplinen hinaus und fragt nach dem verbindenden Allgemeinen. Ihr Interesse gilt nicht dem Vielen und Besonderen, sondern dem Allgemeinen, Einem und Ganzen. So fragen Technikphilosophen nicht nach den vielfältigen technischen Artefakten und den ebenso vielfältigen Möglichkeiten ihrer Realisierung, sondern nach der Technik als solcher. Sie fragen nach dem Wesen von Technik und somit nach dem, was die Vielfalt an besonderer Technik eint. Und ein Philosoph, der die Nachhaltigkeit im Blick hat, untersucht nicht diese oder jene besondere nachhaltige Entwicklung, sondern ergründet, was die Vielfalt nachhaltiger Entwicklungen eint. Er richtet seinen Blick auf den Begriff der Nachhaltigkeit, entfaltet ihn und versucht dadurch das Wesen der Nachhaltigkeit offenzulegen. Ähnlich verhält es sich mit der Natur-, Wirtschafts- und Medienphilosophie sowie den vielen weiteren Teildisziplinen der theoretischen Philosophie.

Die praktische Philosophie untersucht die Praxis des Menschen, die in seinen Handlungen zum Ausdruck kommt. Zu ihr gehören die Ethik als die Wissenschaft der Moral, die Politik und die Jurisprudenz. Auch sie richten ihren Fokus nicht auf einzelne Handlungen, sondern auf moralische, politische oder gerechte Handlungen als solche. Zwischen Ethik und Nachhaltigkeit besteht eine besonders enge Verbindung. Denn Nachhaltigkeit bedarf aus zumindest drei Gründen einer ethischen Fundierung.<sup>12</sup> Erstens gründet jede nachhaltige Entwicklung auf menschlichen Handlungen. Sie unterstehen folglich ebenso moralischen Regelungen wie Alltagshandlungen und sind ebenso wie diese zu verantworten. Zweitens stehen das Wohl des Menschen und der Gesellschaft im Zentrum der Nachhaltigkeit. Drittens ist die Verwirklichung der Leitidee der Nachhaltigkeit selbst bereits eine moralische Verpflichtung. Denn mit jeder nachhaltigen Entwicklung wird die moralische Aufgabe übernommen, den gegenwärtigen und zukünftigen Generationen ein menschenwürdiges Leben zu ermöglichen und ihnen die Be-

---

<sup>12</sup> Ebd., 285ff.

friedigung ihrer Bedürfnisse in einer sozial und ökologisch intakten Umwelt zu gewährleisten. Ethik und Nachhaltigkeit gehen ergo Hand in Hand. Nachhaltiges Handeln, moralisches Handeln, gerechtes Handeln und verantwortungsvolles Handeln sind nicht voneinander zu trennen. Eine Handlung, die gegen das Gebot der Nachhaltigkeit verstößt, ist in aller Regel zugleich unmoralisch und ungerecht. Und eine unmoralische oder ungerechte Handlung ist zumeist kontranachhaltig. Elternhaus und Schule haben hier die Aufgabe zu begründen und vorzuleben, dass das Tragen von Verantwortung keine Last bedeutet, sondern ein Geschenk. Denn durch das Tragen von Verantwortung wird die eigene Lebensgestaltung nicht begrenzt und verarmt, sondern erweitert und bereichert.<sup>13</sup> Menschen *müssen* nicht Verantwortung tragen, sie *dürfen*. Während Ethik fachbereichsübergreifend zu lehren ist, gehören die Bereichsethiken in die einzelnen Fachdisziplinen, wie beispielsweise Technik-, Wirtschafts-, Medien-, Sozial-, Medizin-, Rechts-, Risiko-, Umwelt-, Klima-, Tier-, Informationsethik und politische Ethik. Wie eng einige von diesen Bereichsethiken mit Nachhaltigkeit verknüpft sind, wird bereits aus ihren Bezeichnungen deutlich.

Die Lösung vieler philosophischer Probleme erfordert zumeist ein synoptisches Bild, das die Vielfalt von Einzelbildern, Blickwinkeln und Perspektiven eint. Der Philosoph Wilfrid Sellars drückt dies treffend wie folgt aus: „[T]he completion of the philosophical enterprise would be a single model“.<sup>14</sup> Indem die Philosophie – die theoretische und die praktische – ihren Blick also primär auf das Ganze, das Allgemeine und auf die cusanische Einheit in der Vielheit richtet, ist sie eine unerlässliche Begleiterin der Nachhaltigkeit. Denn auch sie erfordert den Blick auf das Ganze. Ohne ihn besteht die Gefahr unerwünschter Folgen und falscher Wege. Denn auch scheinbar kleine Entwicklungen haben Auswirkungen auf das Weltganze. Ob diese groß oder klein, zum Nutzen oder Schaden waren, zeigt sich häufig erst nach Jahren. Das Wohl des Weltganzen im Blick zu behalten, ist das Motto der Nachhaltigkeit.

---

<sup>13</sup> Ebd., 79.

<sup>14</sup> Sellars: *The Structure of Knowledge*, 296.



„Philosophie ist eine Kultur der Nachdenklichkeit; wir philosophieren, wenn wir über unsere Gedanken, Meinungen und Handlungen nachdenken, ihnen hinterherdenken und dabei grundsätzlich werden.“<sup>15</sup>

Dies gilt uneingeschränkt auch für Handlungen, die den Anspruch haben, nachhaltig zu sein, und für Gedanken, die auf Nachhaltigkeit gerichtet sind. Nun denken aber auch Ökonomen, Ingenieure und viele andere Fachexperten über Nachhaltigkeit nach. Sie entwickeln nachhaltige Konzepte, orientieren ihr Unternehmen an der Leitidee der Nachhaltigkeit oder entwerfen nachhaltige Produkte. Was aber machen Philosophen und Philosophinnen? Sie entwerfen nicht gleichfalls konkrete technische Systeme oder ökonomische Strukturen, die den Anforderungen der Nachhaltigkeit genügen. Vielmehr reflektieren sie die Nachhaltigkeit, um sie einerseits im klärenden Licht eines größeren Zusammenhangs zu beleuchten und dabei andererseits Grundsätzliches offenzulegen.<sup>16</sup>

Doch dies ist nicht das einzige, was die Philosophie für die Nachhaltigkeit zu leisten vermag. Im Fokus der Nachhaltigkeit stehen der Mensch und seine natürliche Umwelt, zu der neben der Natur auch der Mitmensch gehört. Da Mensch, Natur und das menschliche Miteinander seit Anbeginn der Philosophie ihre dauerhaften Kernthemen sind, wird Nachhaltigkeit zu einem Schlüsselproblem der Philosophie. Damit ist sie geradezu prädestiniert, nachhaltige Entwicklungen zu begleiten. Seit Sokrates, Platon und Aristoteles sind der Mensch als Einzelwesen und als soziales Wesen und die Natur Schlüsselthemen der Philosophie. Die Natur war dies bereits bei den Vorsokratikern, die vor allem Naturphilosophen waren. Auch in der Gegenwart sind diese drei großen Themen immer noch Kernthemen der Philosophie. Auch Fachwissenschaften widmen sich diesen Themen, jedoch aus anderer und begrenzter Perspektive.

Wie steht es nun mit dem Nutzen der Philosophie?<sup>17</sup> Philosophinnen und Philosophen konzipieren, entwickeln und realisieren keine alltagstauglichen Geräte, ermöglichen somit den Unterneh-

---

<sup>15</sup> Schnädelbach: Was ist Philosophie?, 7.

<sup>16</sup> Vgl. ders., 20.

<sup>17</sup> Vgl. hierzu Franz: Nachhaltigkeit, Menschlichkeit, Scheinheiligkeit, 113ff.

men keinen monetären Gewinn und tragen ergo kaum oder gar nicht zum wirtschaftlichen Wachstum bei. Ist Philosophie folglich ohne Nutzen? Nein. Denn Nutzen ist nicht gleich Nutzen. Wer heute von Nutzen, Nutzenoptimierung oder -maximierung spricht, denkt primär in der Kategorie des materiellen oder ökonomischen Nutzens. Ein solcher ist quantitativ erfassbar, beispielsweise durch die monetäre Angabe eines Geldbetrages oder die Nennung eines Effizienzfaktors. Wenn ein derartiger Nutzen angestrebt wird, dann ist dazu die Philosophie in der Tat in aller Regel nutzlos. Es gehört aber zur menschlichen Erfahrung, dass so mancher sogenannte Nutzen sich später als nutzlos herausstellt. So erweist sich ein kurzfristiger Nutzen auf längere Sicht oftmals als Übel, Schaden, moralisch verwerflich und damit als bloßer Schein. Denn der Mensch irrt nicht nur häufig in theoretischen Erkenntnissen, sondern auch in seinen Vorstellungen über Nützlichkeit. „[N]ützlich ist etwas nicht schon darum, weil es dafür gehalten wird.“<sup>18</sup> Wer den Begriff des Nutzens allein im Bereich der Ökonomie verortet, wird auf Dauer blind gegenüber anderen Arten des Nutzens. So gibt es neben dem Begriff des Nutzens, der zumeist synonym mit dem des Eigennutzes verwendet wird, den des Uneigennutzes oder der Uneigennützigkeit. Gerade letzterer ist ein unverzichtbarer Schlüsselbegriff der Nachhaltigkeit. Denn ohne Uneigennützigkeit kann Nachhaltigkeit kaum verwirklicht werden, vermutlich gar nicht. Eigennützigkeit, so viel ist sicher, reicht dafür nicht aus. Am kurzfristigen Nutzen zeigt die Philosophie kein Interesse. Ihr Interesse gilt wahrheitsfähigen Aussagen und damit etwas Dauerhaftem. Philosophie ist daher per se nachhaltig. Ihr Nutzen ist ein immaterieller. Von daher ist es sinnvoll, statt vom Nutzen von der Bedeutung der Philosophie für die Nachhaltigkeit zu sprechen. Die folgende Auflistung stellt zehn Bedeutungen thesenartig heraus.<sup>19</sup>

(1) *Begriffsanalyse*: Unklarheiten in der Bedeutung von Begriffen führen zu Missverständnissen und bisweilen zu handfesten Strei-

---

<sup>18</sup> Ritter/Gründer: Historisches Wörterbuch der Philosophie, 993.

<sup>19</sup> Diese Thesen gründen auf Franz: ebd., 88ff; siehe auch [www.aphin.de](http://www.aphin.de) (Stand Juli 2015).

tigkeiten. Ohne eine klare Bedeutungsanalyse laufen nachhaltige Entwicklungen Gefahr, sich in Missverständnissen und Ungereimtheiten zu verirren. Vor allem bei Entwicklungen, in dessen Zentrum das Wohl des Menschen, der Gesellschaft und der Natur stehen, können sich Missverständnisse besonders fatal auswirken. Die Philosophie hat das Vermögen, Begriffe in einen größeren Zusammenhang zu stellen, sie in ihrer Bedeutung zu analysieren, über ihren Gebrauch aufzuklären, auf Mehrdeutigkeit und Begriffsverwirrungen hinzuweisen und damit Missverständnissen vorzubeugen. Dies gilt vor allem für komplexe Begriffe. Der Begriff der Nachhaltigkeit ist ein solcher Begriff, der zudem selbst wieder viele weitere komplexe Begriffe einschließt: Mensch, Gesellschaft, Natur, Kultur, Umwelt, Ökonomie, Technik, Chancengleichheit, Verteilungs- und Generationengerechtigkeit. Es sind Begriffe aus verschiedenen Bereichen, was auf das Erfordernis fachbereichsübergreifender Zusammenarbeit verweist. Eine klare Begriffsbestimmung ist hierzu unabdingbar. Philosophische Begriffs- und Bedeutungsanalysen sind daher eine vorrangig zu lösende Aufgabe bei nachhaltigen Entwicklungen. Die Philosophie, die mit der kritischen Begriffs- und Bedeutungsanalyse seit der Antike vertraut ist, erweist sich dabei als ausgezeichnete Partnerin der Nachhaltigkeit.

(2) *Kritik und Selbstkritik*: Kritik und Selbstkritik gehören zum Selbstverständnis der Philosophie, wobei unter Kritik einerseits eine systematische und zugleich detaillierte Untersuchung verstanden wird. Andererseits versteht die Philosophie den Begriff der Kritik auch im Sinne von *Kritik an etwas* oder *gegenüber etwas*. Beide Spielarten der Kritik gehören zusammen und ergänzen einander. Und beide gründen auf plausiblen und intersubjektiv nachvollziehbaren Gründen und Argumenten. Kritik ohne Gründe ist keine philosophische Kritik, sondern Stammtischkritik. Selbstkritik ist die edelste Form der Kritik. Sie bedeutet, die eigenen Gedanken und Handlungen nicht als unfehlbar zu erachten, sondern sie beständig zu prüfen, zu verbessern und fortzuentwickeln. Selbstkritik bedeutet in diesem Sinne Bescheidenheit und Fortschritt zugleich. Kritik und Selbstkritik sind eine Grundbedingung aller nachhaltigen Entwicklungen. Denn nur damit können Irrtümer und falsche Wege erkannt

und korrigiert werden. Dies ist mit der Forderung verknüpft, nachhaltige Entwicklungsprojekte nicht nur beständig selbstkritisch zu prüfen und zu begleiten, sondern auch Kritik zu suchen, zu akzeptieren und anzubieten. Die Philosophie als geübte Kritikerin und die Nachhaltigkeit gehören folglich zusammen.

(3) *Anders Denken, Weiterdenken, Querdenken*: Das Erkenntnisinteresse der Philosophie ist nicht auf bestimmte Methoden oder Verfahren festgelegt, worin sie sich von vielen Einzelwissenschaften unterscheidet. Sie ist beispielsweise nicht gezwungen, die Wirklichkeit nur durch die kausale Brille zu betrachten und die auf diese Weise aufgedeckten Zusammenhänge in Kausalgesetzen zu formulieren. Es geht ihr nicht allein um das Erklären, sondern um das Verstehen und Ergründen der Bedingungen. Ihr Interesse gilt somit nicht primär den Ursachen, sondern den Gründen. Sie bleibt nicht bei begründeten Erkenntnissen stehen, sondern hinterfragt sie und denkt weiter. Hierzu verlässt sie eingefahrene Denkwege und denkt anders. Das Denken aus divergierenden Perspektiven und Standpunkten gehört zu ihrem Selbstverständnis. Für nachhaltige Entwicklungen ist aufgrund ihrer inhärenten Komplexität diese Art des Denkens unerlässlich. Sie erfordern die Bereitschaft, alte, vertraute Wege zu verlassen und die Offenheit gegenüber Alternativen und neuen Ideen. Sachzwänge, die im Sinne Kants zur Unmündigkeit führen, sind der Philosophie fremd und der Verwirklichung der Idee der Nachhaltigkeit ein selbstverschuldetes Hindernis. Mit der Philosophie als anders-, weiter- und querdenkende Begleiterin vermag die Nachhaltigkeit die Vielfalt an möglichen Wegen zu erkennen, kritisch zu beurteilen und zu prüfen. Da die Philosophie, allein schon aufgrund ihrer häufig widerstreitenden Positionen, das Potential hat, Probleme und Fragen von ungleichen Standpunkten, Perspektiven und Blickwinkeln zu beleuchten, ist sie als Begleiterin der Nachhaltigkeit geradezu prädestiniert.

(4) *Aufklärung*: Aufklärung gehört seit Anbeginn zur Philosophie. Philosophie *ist* Aufklärung und Aufklärung ein permanent anhaltender Prozess. Es gibt in diesem Sinne nicht *das* „Zeitalter der Auf-

klärung".<sup>20</sup> Denn jedes Zeitalter – auch die Gegenwart – bedarf seiner eigenen Aufklärung. Aufklärung ist niemals abgeschlossen. Sie ist ein ständiger Prozess und eine Grundaufgabe der Philosophie. Aufklärung ist immer auch Kritik. Auch Nachhaltigkeit erfordert Aufklärung. Sie ist gar eine Bedingung zur Möglichkeit von Nachhaltigkeit. Denn allein mit Fachwissen, Gesetzen oder gar mit Zwang kann die Idee der Nachhaltigkeit nicht realisiert werden. Ohne eine breitangelegte, öffentliche Aufklärung über die Bedeutung und Notwendigkeit nachhaltiger Entwicklung in allen Bereichen kann das globale Projekt Nachhaltigkeit nicht gelingen. Nachhaltigkeit, die auf Zwang gründet, schlägt fehl. Nachhaltigkeit kann nur durch die vernünftige Einsicht in ihre Notwendigkeit verwirklicht werden. Sie setzt einen Wandel im Denken, die Einsicht in die Unerlässlichkeit von Nachhaltigkeit und folglich Aufklärung voraus. Die Umsetzung nachhaltiger Entwicklungen erfordert zwar auch staatliche Verordnungen und Gesetze. Aber ohne Einsicht in ihre Notwendigkeit misslingt diese Umsetzung. Die dazu notwendige Aufklärung kann die Philosophie leisten, denn Aufklärung ist ihr vorrangiges Tagesgeschäft. Die Philosophie, als erfahrene und besonnene Aufklärerin, erweist sich hier erneut als vorzügliche Partnerin der Nachhaltigkeit.

(5) *Welt als Ganzheit und Einheit*: Die Welt ist ein Ganzes, in der einerseits alles untereinander in einer Wechselbeziehung steht und andererseits alles mit der Welt als Ganzes. Die Mannigfaltigkeit der Welt bildet kein Chaos, sondern eine Ordnung, durch welche die Vielheit, wie Cusanus begründet, zu einer Einheit wird. Es ist eine Ordnung, die der Mensch grundsätzlich nicht in ihrer Vollständigkeit begreifen kann. Seine Eingriffe in die Welt, beispielsweise durch Technik, sind folglich stets von unerwünschten oder unbeabsichtigten Folgen für Mensch, Gesellschaft und Natur begleitet. Die vielfältigen ökologischen und sozialen Probleme der Gegenwart sind Zeichen dieser Folgen, die zugleich auf die Notwendigkeit und Dringlichkeit der Nachhaltigkeit verweisen. Nachhaltigkeit fordert, die Einheit und Ordnung der Welt als Grundbedingung eines men-

---

<sup>20</sup> Kant: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?

schenwürdigen Lebens in einer gesunden Natur und intakten Sozialstruktur zu erhalten. Die Welt als Ganzheit und Einheit, sowie die Natur, der Mensch und die Gemeinschaft als ihre Glieder, stehen schon immer im Fokus der Philosophie. Sie vermag den holistischen Blick auf das Ganze und seine Ordnung zu schärfen, das Einzelne im Verhältnis zum Ganzen und das Ganze im Verhältnis zum Einzelnen kritisch zu reflektieren und offenzulegen. Philosophisches Denken und nachhaltiges Denken ergänzen hier einander vorzüglich.

(6) *Mensch und Gesellschaft*: Der Mensch als solcher und als soziales Wesen stehen gleichfalls im Fokus philosophischer Reflexionen. Da nachhaltige Entwicklungen einerseits am Menschen und der Gesellschaft orientiert sind und solche Entwicklungen andererseits stets menschlichen Handlungen entspringen, werden sie zu einem Schlüsselproblem der Philosophie – und zwar der theoretischen *und* praktischen. Man darf von der Philosophie nicht erwarten, dass sie konkrete, nachhaltige Lösungen technischer, ökologischer, sozialer oder ökonomischer Art liefert. Dies ist nicht ihre Aufgabe, sondern die der Einzelwissenschaften. Indem sie aber das Verhältnis von Nachhaltigkeit, Mensch und Gesellschaft und die Bedeutung nachhaltiger Entwicklungen für Mensch und Gesellschaft reflektiert, kann sie die einzelnen Maßnahmen begleiten und prüfen. Sie kann somit bei nachhaltigen Entwicklungen die Aufgabe einer Anwältin für den Menschen und die Gesellschaft übernehmen.

(7) *Natur*: Ohne eine gesunde Natur ist der Mensch nicht überlebensfähig. Ihr Schutz ist daher für alle nachhaltigen Entwicklungen zentral. Kenntnisse über die Natur als Ganzes und ihre inneren Zusammenhänge sind dazu unabdingbar. Eine Reihe von Einzelwissenschaften widmet sich dieser Erkenntnis, beispielsweise die Biologie, die Ökologie und die Physik. Die Natur ist aber auch Gegenstand der Philosophie. Bereits in der frühen griechischen Philosophie fragten Naturphilosophen nach den Grundelementen der Natur. Im Gegensatz zu den Einzelwissenschaften geht es der Philosophie dabei weniger um die Vielfalt der Natur, sondern um das ihr zugrundeliegende Prinzip, aus der diese Vielfalt und mit ihr alle Veränderungen allererst hervorgehen. Während dieses von den frühen antiken Philosophen noch im Stoff gesucht wurde – Thales

beispielsweise im Wasser, Demokrit in unteilbaren Atomen – fand Pythagoras es in der immateriellen Form, die harmonisch gestaltet ist und sich in Zahlen darstellen lässt: Alles ist Zahl. Auch heute geht es der Naturphilosophie primär um die der Vielfalt zugrunde liegende Einheit. Was *ist* Natur? Was ist ihr Wesen? Einzelwissenschaften und Philosophie können sich bezüglich dieser Fragen vorzüglich ergänzen und somit gemeinsam zur Verwirklichung desjenigen Ziels der Nachhaltigkeit beitragen, das die Bewahrung der Einheit der Natur verfolgt.

(8) *Ethik*: Das normative Ziel der Nachhaltigkeit kann nur mittels menschlicher Handlungen erreicht werden. Nachhaltige Entwicklungen gründen auf Handlungen. Damit unterstehen sie – ebenso wie Alltagshandlungen – moralischen Regeln. Sie sind ergo ein Gegenstand der Ethik im Allgemeinen und der Bereichsethiken im Besonderen. Diese vermögen nachhaltige Entwicklungen ethisch zu begleiten. Und dies ist unabdingbar. Denn nachhaltiges und moralisches Handeln kann man nicht trennen. Nur wenn Nachhaltigkeit ethisch begleitet wird, wird die Gefahr minimiert, dass sie zu anderen Zwecken missbraucht wird oder moralische Dilemma auftreten. Zudem ist Nachhaltigkeit selbst eine moralische Pflicht. Nachhaltigkeit ohne Ethik ist nicht möglich.

(9) *Bescheidenheit*: Seit der Antike ist das menschliche Erkenntnisvermögen Gegenstand der Philosophie. Mit der Erkenntnistheorie wurde es gar Gegenstand einer eigenständigen philosophischen Disziplin. „Was kann ich wissen?“ ist nach Kant ihre Kernfrage.<sup>21</sup> Die Philosophie hat begründet (besonders deutlich durch Cusanus), dass dieses Vermögen grundsätzlich endlich und unvollkommen ist. Die Folge ist, dass der Mensch per se nicht frei von Irrtümern ist und zwar in epistemischer und poetischer Hinsicht.<sup>22</sup> Aufgrund seiner begrenzten Fähigkeit zur Poiesis haben seine technischen Artefakte stets das Potential zu Mängeln und unerwünschten Folgen. Und wegen seiner begrenzten epistemischen Fähigkeiten kann er niemals mit Gewissheit erkennen, welche Wirkungen seine Artefakte

---

<sup>21</sup> Kant: Kritik der reinen Vernunft, B 833.

<sup>22</sup> Franz: Der Technikbegriff des Nikolaus von Kues.

erstens untereinander und zweitens auf die Welt als Ganzes haben. Auch dies birgt die Gefahr unerwünschter Folgen. Der menschliche Schöpfungsakt ist ergo per se risikobehaftet – und zwar in allen Bereichen, in denen der Mensch schöpferisch und erfinderisch tätig ist. Daher verbietet sich bei allen menschlichen Schöpfungsakten Überheblichkeit und Maßlosigkeit. Gefordert ist Bescheidenheit und Nachhaltigkeit. Nachhaltige Entwicklungen gehen maßvoll mit Energie und Ressourcen um und erweisen sich gegenüber Mensch und Natur als achtsam. Sie beherzigen die Grenzen menschlicher Fähigkeiten und die grundsätzliche Unabwendbarkeit menschlicher Irrtümer. Letztere sind den Wissenschaften ebenso immanent, wie jedem einzelnen Menschen. Bescheidenheit steht dem Fortschritt nicht entgegen. Im Gegenteil: Fortschritt gepaart mit Bescheidenheit ist eine Grundbedingung nachhaltiger Entwicklung. Ein dogmatischer Fortschritts-, Technik- oder Wissenschaftsglaube, der sich keine Grenzen setzt und alle Probleme als technisch-wissenschaftlich lösbar erachtet, ist dagegen kontranachhaltig. Ein bescheidener Fortschritt ist kein Rückschritt. Es ist ein Fortschritt, der seine Grenzen respektiert. Auch hier erweist sich die Philosophie als zuverlässige Partnerin, da es zu ihrem Selbstverständnis gehört, ihre Resultate beständig selbstkritisch zu prüfen und zu hinterfragen, was nichts anderes ist, als wissenschaftliche Bescheidenheit.

(10) *Weitblick*: Philosophisches Denken ist mit seinem Hinterfragen, Weiterfragen, Querfragen, Reflektieren und Bedenken des Gedachten von anderer Art als das in den Ingenieur- und Naturwissenschaften übliche kausale Denken in Ursache und Wirkung. Der Blick durch die kausale Brille ermöglicht nur einen begrenzten Blick auf die Wirklichkeit, auch wenn dieser maßgeblich zum Erfolg des technischen Fortschritts und wirtschaftlichen Wachstums beitrug. Die Philosophie betrachtet ihren Gegenstand durch verschiedene Brillen, aus unterschiedlichen Perspektiven und Standpunkten und aus einem weiteren Blickwinkel. Sie erhält damit ein umfassenderes Bild von der Wirklichkeit, von dem das kausale nur ein Ausschnitt ist. Die Wirklichkeit stellt sich aus unterschiedlichen Perspektiven und Standorten stets anders dar. Die Philosophie strebt ein Gesamtbild der Wirklichkeit namens Welt an. Und eben ein solches



umfassendes Bild benötigen nachhaltige Entwicklungen. Der philosophische Blick auf das Ganze – der Weitblick – darf bei nachhaltigen Entwicklungen nicht verloren gehen.

Aus diesen zehn Thesen wird deutlich, dass die Philosophie eine wichtige und vermutlich sogar unersetzliche Begleiterin der Nachhaltigkeit ist und daher ebenso wie die Nachhaltigkeit als Pflichtmodul in den Bildungskanon von Schulen, Hochschulen und Universitäten gehört. Eine Bildung, die der Nachhaltigkeit gerecht wird, kann auf eine philosophische Grundbildung nicht verzichten. Dabei geht es nicht darum, alle Absolventen zu einem Zweitstudium in Philosophie aufzufordern. Das wäre Unsinn. Denn erforderlich ist nicht die Philosophie mitsamt ihren vielfältigen Positionen im Besonderen, sondern das philosophische Denken im Allgemeinen. Das Erstere kann nach Immanuel Kant ohnehin nicht gelehrt werden (es sei denn historisch), sondern nur das Letztere.<sup>23</sup> Im Zentrum einer fachübergreifenden philosophischen Grundbildung steht damit das Philosophieren als geistige Tätigkeit. Es sind somit nicht die einzelnen philosophischen Theorien, Positionen oder Standpunkte, die für die Einzelwissenschaften primär förderlich und hilfreich sind, sondern die Art und Weise des philosophischen Denkens, Reflektierens und Fragens. Und genau dieses ist unabdingbar, wenn nachhaltige Entwicklungen im Fokus stehen. In diesem Sinne ist das philosophische Denken eine Prämisse für nachhaltige Entwicklungen – eine Bedingung ihrer Möglichkeit. Wir kommen ergo um das Philosophieren nicht herum. Oder wie der amerikanische Philosoph Wilfrid Sellars korrekt schreibt: „We may philosophize well or ill, but we must philosophize.“<sup>24</sup> Nachhaltige Entwicklung erfordert nicht, dass alle in einem Fach ausgebildeten Personen zugleich Experten in anderen Fächern werden. Aber sie fordert von ihnen, dass sie erstens die Bereitschaft aufbringen, über den eigenen fachlichen Tellerrand hinauszuschauen, zweitens sich die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel aneignen, drittens offen gegenüber den Inhalten und Methoden anderer Fachdisziplinen sind,

---

<sup>23</sup> Kant: Kritik der reinen Vernunft, 541f.

<sup>24</sup> Sellars: The Structure of Knowledge, 296.

viertens die Fähigkeit erwerben, das Besondere in Relation zum Allgemeinen zu erkennen, fünftens nicht-wissenschaftlichen Zugangsweisen einen adäquaten Stellenwert einzuräumen und sechstens kritische Selbstreflexion zum Grundmotto ihrer Arbeit zu bestimmen. Philosophische Reflexionen geben aber nicht nur nachhaltigen Entwicklungen eine Orientierung, sondern auch dem einzelnen Menschen und der Gesellschaft. Leben und Philosophieren gehen Hand in Hand. Denn: „Man philosophiert, weil die Fragen, die einem das Leben stellt, keine andere Wahl lassen.“<sup>25</sup>

#### 4. Die Rolle des Cusanus

Philosophie und Bildung nehmen bei Cusanus einen hohen Stellenwert ein. Dies ist bekannt. Dass Cusanus aber auch für die Nachhaltigkeit von Bedeutung ist, wurde erst vor kurzem aufgedeckt. So findet Grober erste Spuren nachhaltigen Denkens in der *docta ignorantia*.<sup>26</sup> In Franz' *Nachhaltigkeit, Menschlichkeit, Scheinheiligkeit* werden diese Spuren aufgegriffen und zu einer umfassenden Untersuchung der Bedeutung des Cusanus für die Nachhaltigkeit erweitert. Die zentrale Frage dieser Untersuchung, ob das Werk des Cusanus den Weg zu einem Denken der Nachhaltigkeit bereitet, wird eindeutig mit Ja beantwortet. Dieses Ja erfordert allerdings eine Interpretation des cusanischen Werks aus heutiger Sicht. Lässt man sich auf eine solche Interpretation ein, so finden sich in seinem Werk vielfältige Aussagen und Gedanken, die für die Nachhaltigkeitsdebatte der Gegenwart wertvoll und fruchtbar sind. Auf diese Weise erlangt das cusanische Werk eine erstaunliche Aktualität. Insgesamt sind es fünf markante Spuren im Werk des Cusanus, die diese Aktualität in puncto Nachhaltigkeit begründen:<sup>27</sup> (i) sein auf das Ganze und Eine gerichteter Blick, (ii) seine *complicatio-explicatio*-Betrachtung, (iii) seine These der belehrten Unwissenheit (*docta ignorantia*), (iv) seine Begründung der Endlichkeit und der Unvollkom-

---

<sup>25</sup> Franz/Rotermundt: Technik und Philosophie im Dialog, 71 und 78.

<sup>26</sup> Grober: Die Entdeckung der Nachhaltigkeit, 50f.

<sup>27</sup> Franz: Nachhaltigkeit, Menschlichkeit, Scheinheiligkeit, 255ff.

menheiten des menschlichen Erkenntnisvermögens und (v) seine Ausführungen zur Moralwissenschaft (*moralibus scientiis*), zur Gerechtigkeit und zur Gleichheit. Aufbauend auf diesen Spuren bedarf es nur noch eines kleinen Schritts, um daraus einen Ethikkodex der Nachhaltigkeit im cusanischen Geist abzuleiten, der sich gleichfalls durch eine besondere Aktualität auszeichnet.<sup>28</sup>

Die Auseinandersetzung mit dem Werk des Cusanus entspricht einem historischen Zurücktreten. Und es ist genau dieses, das für die Nachhaltigkeitsdebatte der Gegenwart fruchtbar ist. Denn ebenso wie bei jedem räumlichen Zurücktreten, wird auch bei einem historischen Zurücktreten der Blickwinkel erweitert. Dadurch werden vielfach Lösungen sichtbar, die aus dem begrenzten Blickwinkel eines näheren räumlichen oder zeitlichen Standortes nicht erkennbar waren.

### 5. Fazit

Nachhaltige Entwicklungen sind für das Wohl der Welt als Ganzes und für das Wohl der gegenwärtig lebenden und zukünftigen Generationen unerlässlich. Der Erfolg dieser Entwicklungen ist untrennbar mit einer an Nachhaltigkeit orientierten Bildung verbunden. Bildung ist eine nicht hintergehbare Prämisse nachhaltiger Entwicklungen. Nachhaltigkeit ohne Bildung ist nicht möglich. Innerhalb einer an Nachhaltigkeit orientierten Bildung erweist sich die Philosophie als unumgänglich. Sie ist eine unerlässliche und wertvolle Partnerin der Nachhaltigkeit. Damit formen Nachhaltigkeit, Bildung und Philosophie eine untrennbare Trias. Nachhaltigkeit und Philosophie gehören daher in den Bildungskanon von Universitäten und Hochschulen, die sich der Idee der Nachhaltigkeit verpflichten.

Bildung und Philosophie sind auch im Denken des Cusanus zentral. Dies ist bekannt. Dass cusanisches Denken auch für die gegenwärtigen Fragen und Probleme der Nachhaltigkeit von aktueller Bedeutung ist, ist neu. Die Trias von Nachhaltigkeit, Bildung und Philosophie hat damit zweifelsfrei auch cusanische Wurzeln. Sie sind Ausdruck cusanischen Geistes.

---

<sup>28</sup> Siehe ebd., 301ff.

### *Literaturverzeichnis*

- Brundtland, Gro Harlem et. al.: On Environment and Development (Brundtland Report 1987). Z.B. in: [www.bne-portal.de/fileadmin/unesco/de/Downloads/Hintergrundmaterial\_international/Brundtlandbericht.File.pdf; 31.01.2014].
- Feyerabend, Paul: Wider den Methodenzwang. 7. Auflage. Frankfurt am Main 1999.
- Franz, Jürgen / Rotermund, Rainer: Technik und Philosophie im Dialog. Berlin 2009.
- Franz, Jürgen H.: Nachhaltigkeit, Menschlichkeit, Scheinheiligkeit. Reflexionen über nachhaltige Entwicklung. München 2014.
- Ders.: Der Technikbegriff des Nikolaus von Kues und seine Bedeutung für die Gegenwart. In: Schwaetzer, Harald / Vannier, Marie-Anne (Hrsg.): Zum Intellektverständnis bei Meister Eckhart und Nikolaus von Kues. Texte und Studien zur europäischen Geistesgeschichte, Reihe B, Band 4. Münster 2012. 123-156.
- Ders.: Wertneutralität – Ein Irrtum in der Technikdiskussion. In: Franz, Jürgen H. / Rotermund, R.: Technik und Philosophie im Dialog. Berlin 2009. 93-121.
- Grober, Ulrich: Die Entdeckung der Nachhaltigkeit. Kulturgeschichte eines Begriffs. München 2010.
- Grunwald, Armin / Kopfmüller, Jürgen: Nachhaltigkeit. 2. aktualisierte Auflage. Frankfurt 2012.
- Kant, Immanuel: Kritik der reinen Vernunft. 2. Auflage (1787). In: ders.: Kants Werke. Akademie Textausgabe III. Berlin 1968.
- Ders.: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? (1784) Zitiert nach: ders.: Kants Werke. Akademie Textausgabe VIII. Berlin 1968. 33-42.
- Ritter, Joachim / Grunder, Karlfried (Hg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Band 6. Basel 1984.
- Schnädelbach, Herbert: Was ist Philosophie? Über das Handwerk der Philosophen. In: Schnädelbach, Herbert / Hastedt, Heiner / Keil, Geert (Hgg.): Was können wir wissen, was sollen wir tun? Zwölf philosophische Antworten. 2. Auflage. Hamburg 2011. 9-29.
- Ders.: Was Philosophen wissen und was man von ihnen lernen kann. München 2012.
- Sellars, Wilfrid: The Structure of Knowledge (The Matchette Foundation Lectures for 1971). In: Castañeda, Hector-Neri (Hg.): Action, Knowledge and Reality: Critical Studies in Honor of Wilfrid Sellars. Indianapolis 1975. 295-347.

# BILDUNG FÜR VERANTWORTUNGSBEWUSSTES UNTERNEHMERTUM

## *Das Beispiel der Cusanus Hochschule*

*Silja Graupe*

### *Einführung*

Trotz aller Härte des ökonomischen, politischen und gesellschaftlichen Wettbewerbs realisieren viele Unternehmer auch heute noch selbstverständlich eine sozial und ökologisch orientierte Unternehmens- und Mitarbeiterführung auf einer soliden wirtschaftlichen Basis. Für sie liegt es auf der Hand, Unternehmenskulturen zu gestalten, die etwa auf Kooperation, Fairness und Verantwortung beruhen – sei es in Familienunternehmen, kleinen und mittleren Unternehmen oder in Großunternehmen. Dabei integrieren sie Vertrauen, Kreativität, Qualitätsbewusstsein und Eigenverantwortung in die Gestaltung produktiver Prozesse. Zudem engagieren sie sich im Rahmen der Gewinnverwendung für Projekte in der Zivilgesellschaft.

Der Soziologe und Historiker Richard Sennett lenkt den Blick auf ein tieferes Motiv, das einem solchen Engagement oftmals zugrunde liegt. Er bezeichnet dieses als „handwerklich“ in einem weiten Sinn. Gemeint ist damit die Kunst, etwas um seiner selbst willen gut zu tun.

„Der Schreiner, die Laborantin, der Dirigent – sie alle sind ‚Handwerker‘, weil sie ihrer Arbeit mit Hingabe nachgehen und sie um ihrer selbst willen gut machen wollen. Sie üben eine praktische Tätigkeit aus, doch ihre Arbeit ist nicht nur Mittel zu einem anderen Zweck. [...] Es ist sicherlich möglich, ohne Hingabe durchs Leben zu kommen. Der Handwerker steht für die besondere menschliche Möglichkeit *engagierten* Tuns.“<sup>1</sup>

Ich bin sicher, dass für viele Unternehmer ein solches engagiertes Tun von grundlegender Bedeutung ist – gleichgültig, ob es sich da-

---

<sup>1</sup> Sennett: Handwerk, 31, Hervorhebung im Original.

bei um die Herstellung von konkreten Dingen wie Blechbauteilen, Drucktüchern, Faltenbälgen, Stiften und Waschmittel oder um die Gestaltung sozialer Prozesse etwa im Handel oder der betrieblichen Altersvorsorge geht. Auch kann es sich um eine gemeinnützige Tätigkeit handeln. In unserer Gesellschaft gerät das engagierte Tun aber zunehmend in Gefahr. Nicht nur wächst die Einsamkeit derer, die sich inmitten der Konkurrenzgesellschaft für Fairness, Vertrauen und eine ethische Ausgestaltung betrieblicher Prozesse einsetzen. Jene scheinen auf verlorenem Posten zu stehen, die qualitätsvolle Arbeit nicht rein monetären Zielen opfern wollen. Die handwerklichen Praktiken (in dem oben genannten Sinne), so formuliert es der französische Philosoph Michel de Certeau, sind stumm geworden; sie verfügen in Zeiten einer zunehmenden Ökonomisierung, die stets mit einer Standardisierung und einer auf reine Quantitäten fokussierten Rationalität einhergeht, über keine eigene Sprache und entschwinden deswegen dem gesellschaftlichen Bewusstsein.<sup>2</sup> Teilweise wird bereits behauptet, der sozial und ökologisch engagierte Unternehmer sei eine ‚aussterbende Spezies‘. Viele Unternehmer spüren dies, wenn sie sich auf die Suche nach geeigneten Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen begeben. Spätestens wenn sie an ihre eigene Nachfolge denken, stellen sich Fragen wie: Wer wird in Zukunft ein starkes Traditionsbewusstsein mit einer ebenso starken Offenheit für Innovationen, eine lokale Verwurzelung mit globaler Geschäftstätigkeit, eine ethische Überzeugung mit ökonomischem Gelingen verbinden können? Wer wird Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in diesem Sinne führen und ihnen Vorbild sein können? Wer wird Wirtschaft und Gesellschaft so gestalten können, dass sie einem engagierten Unternehmertum einen guten Boden bereiten? Wer wird dem engagierten Unternehmertum eine Stimme in Politik und Gesellschaft verleihen?

---

<sup>2</sup> Vgl. Certeau: Kunst des Handelns, 141ff.

*Bildung als Chance*

Für mich liegt in der Bildung eine wesentliche Quelle, um diese Fragen produktiv zu bearbeiten. Damit meine ich auch und gerade die höhere Bildung, also das Studium an Hochschulen und Universitäten. Gewiss benötigten viele engagierte Unternehmer bislang keinen Hochschulabschluss. Ihnen konnten die unternehmerische Praxis und die betriebliche Ausbildung als entscheidende Bildungsorte dienen. Doch in Zeiten, in denen das vormals Selbstverständliche engagierten Unternehmertums verlorenzugehen droht, bedarf die Praxis mehr und mehr einer bewussten Reflexion und sprachlichen Ausdrucksfähigkeit. Was vormals im praktischen Alltag stillschweigend vermittelt und von einer Generation auf die nächste übertragen wurde, ist heutzutage erklärungsbedürftig geworden. Engagierte Unternehmer müssen folglich vermehrt begründen und argumentieren, auf was es ihnen tatsächlich ankommt. Auch geht es für sie darum, in einem zunehmend komplexen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Umfeld Freiräume wahrzunehmen und zu gestalten, in denen sich ihre Visionen von guter Arbeit realisieren lassen. Dazu braucht es Bildungsformen, die das unternehmerische Know-how um persönliche Fähigkeiten wie die explizite Kommunikation und Vermittlung von traditionellem Wissen sowie ethischen Überzeugungen, Werten und Haltungen bereichern. Gerade die Wirtschaftswissenschaften, eingebettet in das weitere Feld der Geistes- und Sozialwissenschaften, sind gefordert, solche Formen zu entwickeln und auszugestalten.

Etwas um seiner selbst willen gut zu tun, bedeutet, die eigene Tätigkeit zugleich „intensiv zu empfinden und tief zu durchdenken.“<sup>3</sup> Hierzu bedarf es eines beständigen Wechselspiels „zwischen stillschweigendem Wissen und bewusster Überlegung, wobei das stillschweigende Wissen als Anker fundiert, während das bewusste Überlegen der Kritik und Korrektur dient.“<sup>4</sup> Nur in diesem Wechselspiel können *schöpferische Routinen* entstehen, in denen Gewohn-

---

<sup>3</sup> Sennett: Handwerk, 33.

<sup>4</sup> Ebd., 73.

heiten und Innovation, Denken und Handeln, Theorie und Praxis in einem beständigen, sich vertiefenden und ergänzenden Austausch stehen.<sup>5</sup> Meines Erachtens bedarf es heutzutage einer besonderen Förderung der Verstandesseite, damit unser Denken der engagierten Praxis tatsächlich ein gleichberechtigter Partner wird. Wichtig ist dabei zu lernen, das vormals Selbstverständliche engagierten Tuns – spezifische Formen von Kooperation, Kreativität und Innovation, Vertrauen und Transparenz etwa – soweit zu reflektieren und zu artikulieren, dass Menschen es bewusst wertschätzen und weiterentwickeln können. Kurz gesagt sehe ich es als Aufgabe und zugleich als Chance der Bildung an, ein Denk- und Empfindungsvermögen zu schulen, das gemeinsam mit einer engagierten Praxis schöpferische Routinen ermöglicht; Gestaltungsprozesse also, die nicht komplett mit Erfahrungen und sozialen Gewohnheiten brechen, sondern helfen, diese bewusst, respektvoll und kontinuierlich weiterzuentwickeln – sei es im Dialog mit Mitarbeitern innerhalb des Unternehmens oder im partnerschaftlichen Verhältnis mit Zulieferern und Kunden. Bildung sollte dazu beitragen, das engagierte Unternehmertum hin zu einem verantwortungsbewussten Unternehmertum zu entwickeln, dessen Wahrnehmungs- und Gestaltungshorizonte nicht zuletzt auch jene wirtschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen einbeziehen, die es selbst befördern oder behindern.

Zu der hier gemeinten Bildung gehört meines Erachtens auch, den Dialog zwischen dem engagierten Unternehmertum und der heute vorherrschenden ökonomischen Theorie und Praxis zu suchen. Ich selbst wurde, bevor ich in die Volkswirtschaftslehre wechselte und mich dann weiter in Richtung Philosophie entwickelte, an der TU Berlin zur Wirtschaftsingenieurin für Technische Chemie ausgebildet. Einst wurde das Wirtschaftsingenieurwesen an den deutschen Universitäten etabliert, um die zunehmende Kluft zwischen technischem Wissen und Können auf der einen Seite und betriebswirtschaftlichen Vorgaben auf der anderen zu überwinden.

---

<sup>5</sup> Ich übernehme diesen Begriff von Ikujiro Nonaka. Vgl. ders. u.a.: *Managing Flow*, 43f.



Man wollte (und will immer noch) Menschen befähigen, zwischen den verschiedenen Visionen und Ansprüchen beider Seiten zu vermitteln und einen Raum des gemeinsamen Austauschs und Ausgleichs zu schaffen. Heute scheint mir, dass solche ‚Brückenbauer‘ auch und gerade andernorts gebraucht werden: Mehr denn je werden in der Gesellschaft Persönlichkeiten benötigt, die das qualitätsvolle Tun, wie es sich aus der Kraft zwischenmenschlicher Begegnung sowie der konkreten Begegnung von Mensch und Natur speist, gleichberechtigt gegenüber einer wirtschaftlichen Theorie und Praxis behaupten können, die vorwiegend auf Anonymität, Standardisierung und rein quantitative Wertmaßstäbe setzen. Bildung sollte Menschen helfen, sich zu solchen Brückenbauern entwickeln zu können.

### *Die Probleme herkömmlicher Hochschulbildung*

Leider wird die herkömmliche Bildung dieser Aufgabe immer weniger gerecht. Auch wenn ich hier eine komplexe Thematik stark verkürzen mag, liegt dies meines Erachtens an jenem tiefen Spalt zwischen Wissenschaft und Praxis, der insbesondere die Wirtschaftswissenschaften prägt. Ökonomische Theorie vermittelt heute vorwiegend abstrakte Konzepte, die nicht der Erfahrung entspringen, sondern einem quantitativen Denken der Welt der reinen Mathematik. Studierende lernen zunehmend, sich allein in konstruierten Modellen und Fallstudien zu bewegen, die mit den komplexen qualitativen Aspekten menschlicher Kooperation und dem konkreten Herstellen von Dingen und der Bereitstellung von Diensten wenig zu tun haben. Die Folge ist, dass das erworbene Wissen für engagierte Unternehmer oft nutzlos erscheint. Absolventen können zwar *über* Praktiker urteilen, nicht aber *mit* ihnen sprechen. Dies gilt insbesondere, weil ökonomische Modellwelten oft ein Denken in Konkurrenz, Eigennutz und Effizienzsteigerung voraussetzen und so die zentralen qualitativen Fragen des engagierten Unternehmertums zu ‚blinden Flecken‘ verkommen lassen, die allenfalls am Rande aufscheinen. Zudem besteht die Gefahr, dass Absolventen ihr theoretisches Wissen trotz dessen Weltfremdheit einfach auf den

unternehmerischen Alltag anwenden und ihn damit stillschweigend verändern: Langjährig eingeübte kooperative Praktiken oder dialogische Entscheidungsstrukturen können durch die Durchsetzung rein quantitativ orientierter Maßstäbe etwa im Bereich des Controlling nicht nur verändert, sondern auch zerstört werden. Es gilt einmal mehr, was Georg Wilhelm Friedrich Hegel allgemein formuliert hat: „Abstraktionen in der Wirklichkeit geltend machen, heißt Wirklichkeit zerstören.“<sup>6</sup> Insgesamt droht akademische Bildung so dazu beizutragen, das engagierte Unternehmertum in eine „zweifach schweigende Welt“<sup>7</sup> zu verwandeln: Erstens bietet sie diesen Unternehmern keinen verbalen Diskurs und verschafft ihnen keine sprachliche Ausdruckskraft. Zweitens sorgt die Übertragung des in der Bildung erworbenen theoretischen Wissens in die konkrete wirtschaftliche Praxis dafür, dass den alltäglichen Praktiken des engagierten Unternehmertums der Nährboden entzogen wird: Es fehlen diesen Praktiken die notwendigen konkreten Mittel und Produkte, weil die an Universitäten ausgebildeten Manager sie nicht zu erkennen und zu pflegen vermögen.

### *Ein neuer Bildungsort. Das Beispiel der Cusanus Hochschule*

Vor diesem Hintergrund komme ich zu dem Ergebnis, dass das engagierte Unternehmertum neuer Bildungsformen bedarf. Mit dieser Ansicht stehe ich keineswegs alleine dar. Insgesamt ist in der deutschen Bildungslandschaft und speziell in den Wirtschaftswissenschaften nicht zuletzt aufgrund der vielen negativen Erfahrungen im Zusammenhang mit den gegenwärtigen Wirtschafts-, Währungs- und Finanzkrisen vieles in Bewegung. In diesem Artikel kann ich den Wandel, der sich vielerorts andeutet, nicht in seiner Gänze beleuchten. Es geht mir eher darum, exemplarisch aufzeigen, wie eine Gemeinschaft von Akademikern und Praktikern versucht, einen Beitrag dazu zu leisten, indem sie gemeinsam eine gesamte neue Hochschule gründen und aufbauen: die Cusanus Hochschule.

---

<sup>6</sup> Hegel: Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie III, 553.

<sup>7</sup> Certeau: Kunst des Handelns, 144.

Die Cusanus Hochschule ist eine staatlich anerkannte Hochschule in freier Trägerschaft, in der nicht nur innovativ *über* ein verantwortungsbewusstes Unternehmertum gelehrt und geforscht werden soll, sondern die zudem selbst praktisches Beispiel *für* einen reflektierten Unternehmergeist in der Bildungslandschaft geben möchte. Das Anliegen ihrer Initiatoren ist, Bildung sowohl dem Inhalt als auch der Form nach zu erneuern, um zu einem neuen „Reflexionsort“ (Uwe Schneidewind) in der Gesellschaft zu werden. Einige Punkte sollen dies im Folgenden veranschaulichen.

### *Bildung für verantwortungsbewusstes Unternehmertum*

Zentrales Anliegen der Cusanus Hochschule ist, Bildung um ihrer selbst willen gut zu gestalten. Als ein Ausgangspunkt kann dabei der folgende Satz des Nikolaus von Kues (latinisiert Nicolaus Cusanus; 1401-1464) gelten: „Der freie Geist bewegt sich selbst.“ Dieser Satz, der das Motto der Cusanus Hochschule darstellt, macht deutlich, dass Menschen nicht durch einen anderen bewegt werden können. Innerhalb einer sozialen Gemeinschaft kann sich jeder in moralischer und intellektueller Freiheit nur selbst bilden. Wilhelm von Humboldt formuliert es so:

„Das höchste Ideal des Zusammenexistierens menschlicher Wesen wäre mir dasjenige, in dem jedes nur aus sich selbst und um seiner selbst willen sich entwickelte.“<sup>8</sup>

Im Umkehrschluss heißt dies, dass kein Mensch einen anderen Menschen formen, ihm ein bestimmtes Wissen oder vorgegebene Fertigkeiten einpflanzen darf. Dies ersticke jegliches wirkliche Bildungsanliegen im Keim.

„Jeder Versuch, einen anderen Menschen unmittelbar (d.h. nicht im ausschließlichen Bezug auf sein Bewusstsein) zu ändern, ist Manipulation.“<sup>9</sup>

*Persönlichkeitsbildung.* Tatsächlich herrscht heute eine andere Vorstellung von Bildung vor. So heißt es bei der OECD, welche die sogenannten PISA- und Bologna-Reformen maßgeblich mitverantwortet:

---

<sup>8</sup> Humboldt: Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen, 67.

<sup>9</sup> Schwaetzer: Widerständige Bildung, 202f.

„Heute versteht es sich von selbst, dass auch das Erziehungswesen in den Komplex der Wirtschaft gehört, dass es genauso notwendig ist, Menschen für die Wirtschaft vorzubereiten wie Sachgüter und Maschinen. Das Erziehungswesen steht nun gleichwertig neben Autobahnen, Stahlwerken und Kunstdüngerfabriken.“<sup>10</sup>

Bildung soll Menschen demnach nicht zur Selbstbildung in konkreter Wirklichkeit anleiten, sondern ihnen einen vorgegebenen Stempel aufdrücken. Nichts könnte schädlicher für eine Bildung für verantwortungsbewusstes Unternehmertum sein. Glaubt man wirklich, engagierte und verantwortliche Menschen einer Massenware gleich produzieren und sie mit Fähigkeiten wie etwa Eigenverantwortung, wertorientiertem Handeln oder Kreativität versehen zu können, wie die industrielle Produktion Gummibärchen mit Geschmacksverstärkern ausstattet? Das Bildungsverständnis, dem sich die Cusanus Hochschule verpflichtet fühlt, setzt diesem Konzept eine andere, begründete Überzeugung entgegen: Als Hochschullehrerin kann und soll ich andere Menschen zur Selbstbildung befähigen und ermutigen. Dazu gehört die Fähigkeit, Freiräume zu öffnen, in denen sich junge Menschen selbst zu ihrer je eigenen Persönlichkeit entwickeln dürfen und auch können.

Diese Freiräume sind nicht mit Beliebigkeit zu verwechseln. Das handwerkliche Können, etwas um seiner selbst willen gut zu machen, geht stets mit einer „Verankerung in der greifbaren Realität“<sup>11</sup> einher. Studierenden Freiräume zu öffnen kann folglich weder meinen, ein ‚Wissen ohne Können‘ noch ein ‚Können ohne Wissen‘ zu vermitteln. Es bedeutet, zu lehren, beide Seiten – Können und Wissen – in der konkreten Gestaltung von Selbst und Welt verantwortlich zu verbinden.<sup>12</sup> Im Japanischen findet diese Verbindung im Begriff *kata* Ausdruck. Dieser meint

---

<sup>10</sup> Wirtschaftswachstum und Bildungsaufwand, 40. Dass diese Ansicht in der OECD keineswegs veraltet ist, sondern gegenwärtigen Reformprogrammen immer noch zugrunde liegt, zeigt sehr fundiert Jochen Krautz auf. Vgl. ders.: *Ware Bildung*.

<sup>11</sup> Sennett: *Handwerk*, 33.

<sup>12</sup> Ausführlicher habe ich mich mit diesem Thema beschäftigt in: Graupe: *Bildungskunst und Ökonomie*.

„den Prozess, Denken und Handlungsweisen in konkreter Tätigkeit gekonnt zu vereinigen; eine Metawahrnehmung geistiger Reflexion im Handeln. [...] In der Praxis stellt *kata* einen Lern- und Wachstumsprozess dar, der sich über die drei Stadien *shu* (von anderen lernen, nachahmen imitieren), *ha* (durchbrechen, aufbrechen), und *ri* (erschaffen, gestalten, neu hervorbringen) entfaltet.“<sup>13</sup>

Hier wird deutlich, dass wirklich freies Lernen beinhaltet, sich zunächst ein bestimmtes tradiertes Wissen und Können anzueignen, um es erst dann situationsgerecht zu verändern. Es stellt sich – auch und gerade im Hinblick auf die damit verbundenen ethischen Fragen – erst „auf dem Niveau meisterlicher Beherrschung“ ein.<sup>14</sup> Eine ähnliche Einsicht in das Verhältnis von Können und Wissen hat Nikolaus von Kues mit seiner Gestalt des „Idiota“ geschaffen. Vordergründig handelt es sich um einen unwissenden, ungelehrten Menschen, bei näherem Zusehen entpuppt sich dieser aber als ein meisterlicher Handwerker, der eben, indem er eine einfache Sache um ihrer selbst willen gut macht – im Falle des Cusanus: Löffel schnitzen – materielle Schaffenskraft und gedankliche Entwicklung, produktive Tätigkeit und höchste Einsichten in Voraussetzungen und Sinn von Wirklichkeit in Einklang bringt.<sup>15</sup> Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass Freiräume in der akademischen Bildung zu schaffen, meint, Studierende mithilfe theoretischer Reflexion zur vertieften und verantwortungsvollen Teilhabe an jenen gesellschaftlichen Kontexten zu befähigen, die sie selbst angehen und in denen sie unmittelbar tätig sind. Theoretisches Wissen soll sie gerade nicht von ihren eigenen beruflichen oder privaten Aufgaben und Anliegen distanzieren, sondern ihnen erlauben, umfassender und ausdrücklicher für sie einzustehen. Dies bedeutet unter anderem, an Hochschulen Begegnungsorte von Wissenschaft und Praxis etwa im Rahmen eines Projekt-Studiums zu schaffen, in dem sich Studierende einzeln oder in Gruppen ein Wissensfundament für die schöpferische Bearbeitung praxisrelevanter Themenstellung im

---

<sup>13</sup> Ikujiro Nonaka u.a.: *Managing Flow*, 43-44.

<sup>14</sup> Sennett: *Handwerk*, 33.

<sup>15</sup> Vgl. Nicolaus Cusanus: *Idiota de mente* („Der Laie über den Geist“) (1450).

Austausch etwa mit Unternehmen zunehmend selbständig erarbeiten. Es meint auch, Studierende zu ermuntern, Frage- und Themenstellungen aus ihrem eigenen persönlichen Umfeld zum Ausgangspunkt von Forschungsfragen und -projekten zu machen.

*Bildung in und für Gemeinschaft.* Eine solche Persönlichkeitsbildung lässt sich nicht in egoistischer Isolation vollziehen. Vielmehr ist es ihre Aufgabe, zur vertieften Wahrnehmung und verantwortungsvollen Teilhabe und Gestaltung zwischenmenschlicher Begegnung zu befähigen. Hierfür müssen Studierende Beziehungsformen, die auf Vertrauen, Kooperation, Transparenz und Fairness beruhen, tatsächlich erfahren dürfen. Sie müssen aber auch lernen können, für diese Formen eine angemessene Sprache zu finden, ihre Werte anderen gegenüber zu begründen und in Unternehmen und der Gesamtgesellschaft ausdrücklich für sie einzustehen. Hierfür ist auch wichtig, Studierende zu befähigen, diese Beziehungsformen explizit ins Verhältnis zu Handlungsformen zu setzen, die auf Konkurrenz und Effizienz beruhen, um so zwischen grundsätzlich verschiedenen (Unternehmens)Kulturen unterscheiden und vermitteln zu können. Auf einer grundlegenden Ebene heißt dies beispielsweise, sich mit Phänomenen des Geldes zu beschäftigen, die in der herkömmlichen Wirtschaftswissenschaft meist ausgeblendet bleiben. Der Philosoph Georg Simmel hat das Geld als „fürchterlichsten Formzerstörer“ beschrieben.<sup>16</sup> Sein Gebrauch hat eine „zersetzende und isolierende Wirkung“ auf persönliche Beziehungen und verfügt zugleich über die Fähigkeit, „den Zusammenhang zwischen sonst ganz zusammenhanglosen Elementen her(zu)stellen“.<sup>17</sup> Diese beiden Seiten des Geldes gilt es zu erkennen und für den Erhalt und Entwicklung von (Unternehmens)Kulturen bewusst zu gestalten.

*Bildung zur Gestaltung von Wirtschaft und Gesellschaft.* Über die individuelle und zwischenmenschliche Ebene hinaus sollte Bildung auch zur Wahrnehmung jener politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Kontexte befähigen, in die jegliches engagierte Tun heute eingebettet ist. Im Rahmen der Geldwirtschaft wirken mehr

---

<sup>16</sup> Simmel: Die Philosophie des Geldes, 285.

<sup>17</sup> Ebd., 375.

denn je standardisierte und anonymisierte Phänomene der Rechtsordnung und des marktwirtschaftlichen Wettbewerbs auf die unternehmerische Praxis ein. Studierende sollten deswegen lernen können, diese Kontexte in ihren förderlichen oder hinderlichen Eigenschaften einzuschätzen und die dahinterliegenden Macht- und Verantwortungsstrukturen zu erkennen. Sie müssen die Chance bekommen, Verhältnisse, welche der freien Entfaltung eines sozial und ökologisch engagierten Unternehmertums entgegenstehen, ausdrücklich zu benennen, zu kritisieren und konkrete Vorschläge ihrer Umgestaltung zu erarbeiten. Dazu ist auch und gerade auf der Ebene der geistigen Voraussetzungen für ein Umdenken in Wirtschaft und Gesellschaft anzusetzen.

*Neue Bildungsformen.* Zweifelsohne sind die gerade genannten Ansprüche an Bildung sehr hoch. Es existieren jedoch sehr konkrete Vorstellungen davon, wie sie sich in der Bildungspraxis tatsächlich einlösen lassen.<sup>18</sup> Stichwortartig gesagt, orientiert sich die Cusanus Hochschule an Bildungsformen und entwickelt diese weiter, die

- sich in Forschung und Lehre an unternehmens- und gesellschaftsrelevanten Themen und konkreten Handlungsvollzügen orientieren, statt sich in reinen Modellwelten zu bewegen;
- ein plurales und dialogorientiertes Wissenschafts- und Methodenverständnis vertreten, statt eine „Monokultur des Denkens“ zu lehren;
- die komplexen Beziehungen von theoretischem Fachwissen und realen Phänomenen kritisch reflektieren, statt die Theorie über die Praxis zu stellen;
- Kulturen und Traditionen im Rahmen der Geistes- und Kulturgeschichte erforschen, um unternehmerische und gesellschaftliche Entwicklungsprozesse gleichsam rückwärts zu verstehen und auf Zukunft hin, also nach vorne, zu gestalten,

---

<sup>18</sup> Im Umfeld der Cusanus Hochschule und ihres An-Instituts, der Kueser Akademie für Europäische Geistesgeschichte, ist in den letzten Jahren einiges zu diesem Thema entstanden. Vgl. etwa Hangert u.a. (Hgg.): *Bildung. Das Erbe des Nikolaus von Kues*; Schwaetzer (Hg.): *Bildung und Fragendes Denken*; ders. (Hg.): *BildungsFragen*; ders. (Hg.): *Der andere Blick*.

statt eine nahezu vollständige Geschichtsvergessenheit zu pflegen,

- die Lehre in einen echten Dialog mit universitären sowie außeruniversitären Kooperationspartnern etwa im Rahmen von Praxis- und Forschungsprojekten einbetten, statt Wissenschaft gleichsam im Elfenbeinturm zu betreiben.

### *Die Cusanus Hochschule als Ort verantwortungsbewussten Unternehmertums*

Richtig ist, dass vieles im Sinne einer Bildung für verantwortungsbewusstes Unternehmertum entwickelt, etabliert, erprobt und gewiss auch immer wieder verändert werden muss. Aber genau darin sehe ich die Herausforderung für einen Bildungsort wie die Cusanus Hochschule, die nicht nur *für* ein verantwortungsbewusstes Unternehmertum da sein will, sondern sich selbst *als Beispiel* eines solchen Unternehmertums begreift: Es kann nicht darum gehen, fertige, für alle Zeiten gültige Patentrezepte zu erstellen, sondern bewusst im Spannungsfeld zwischen anspruchsvollen Visionen einerseits und der bodenständigen, konkreten Entwicklung einer Institution andererseits zu arbeiten. Um an dieser Stelle eine persönliche Bemerkung einfließen zu lassen, ist dies genau das, was mich als Mitgründerin der Cusanus Hochschule begeistert und bewegt. Ich bin in einer mittelständischen Unternehmerfamilie groß geworden; das Unternehmen, das unseren Namen trägt, ist auch heute noch in der Blechbearbeitung tätig. Auch wenn ich mich selbst nicht zur Nachfolge entschlossen habe, so ist mir das unternehmerische Engagement dennoch selbstverständlich. Was also könnte es für mich Wichtigeres geben, als nicht nur eine Bildung für verantwortungsbewusstes Unternehmertum zu schaffen, sondern in der Hochschul-landschaft selbst Beispiel für ein solches Unternehmertum zu geben? Die folgenden Abschnitte skizzieren einige Gestaltungsfelder, die mir dabei besonders wichtig erscheinen.

*Forschung und Lehre.* Immer wieder wird gefordert, „dass die ... geistes- und sozialwissenschaftlichen Kapazitäten im Wissenschaftssystem erhalten bleiben“ oder sogar ausgebaut werden müs-



sen, soll Bildung ihre „Reflexionsaufgaben“ für die Gesellschaft erfüllen.<sup>19</sup> Dennoch werden diese Wissensgebiete im gegenwärtigen Bildungssystem zunehmend an den Rand gedrängt; sie drohen zu sogenannten Orchideenfächern zu werden. Diesem Trend stellt sich die Cusanus Hochschule entgegen, indem sie die Bewahrung und Weiterentwicklung der Geistes- und Sozialwissenschaften zu ihrem Kernanliegen macht. Konkret möchten ihre Initiatoren auf diesem weiten Feld insbesondere a) die Philosophie als gesellschaftlich wirksame Grunddisziplin ausüben und deren Positionen in ihrer Relevanz für die Gegenwart und die konkrete Lebensgestaltung erfassen und fruchtbar machen; b) die Ökonomie als Wissenschaft (Volkswirtschaftslehre, Betriebswirtschaftslehre und Management) in ihren dynamischen Wechselbeziehungen zur wirtschaftlichen Praxis erforschen und sie hin zu einer am wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Leben orientierten Wissenschaft entwickeln und c) beide, Philosophie und Ökonomie, in den Dialog mit weiteren Wissenschaften sowie mit Akteuren aus Wirtschaft, Politik und Gesellschaft stellen. Bereits aus dieser groben Auflistung wird ersichtlich, dass die Einheit von Lehre und Forschung für ein verantwortungsbewusstes Unternehmertum an der Cusanus Hochschule nicht eine Art ‚Anhängsel‘ oder ‚Add on‘ an eine ansonsten zahlen- und quantitätsorientierte Betriebswirtschaftslehre darstellen kann. Stattdessen ist diese Einheit von Lehre und Forschung in einen weiteren Wissenschaftskontext eingebettet, der existentielle Fragen nach Sinn- und Werthorizonten ebenso selbstverständlich umfasst wie die Aufgabe, zwischen verschiedenen wirtschaftlichen Positionen und ihren Vertretern auch und gerade bezüglich ansonsten nur stillschweigend eingenommener Vorstellungen und Haltungen zu vermitteln.

Dazu haben die Initiatoren der Cusanus Hochschule bislang vier Studiengänge entwickelt. Dies sind zunächst der Masterstudiengang Ökonomie mit seinen beiden Schwerpunkten „Wirtschaftsgestaltung“ und „Gesellschaftsgestaltung“ und der Masterstudiengang „Philosophie“. Diese sollen in der Lehre den eben angedeuteten ‚weiteren Kontext‘ bilden, in den ab dem Jahr 2016 ökonomisch

---

<sup>19</sup> Schneidewind: *Transformative Wissenschaft*, 94.

und philosophisch orientierte Bachelorstudiengänge eingebettet werden. In diesen Bachelorstudiengängen werden dann Fragen nach Formen und Möglichkeiten des verantwortungsbewussten Unternehmertums unmittelbar im Zentrum der Lehre stehen. Weitere Studiengänge können sich entwickeln, wo immer sich Aufgaben- und Möglichkeitsfelder für eine freie und verantwortungsbewusste Bildung ergeben, die einen geistes- und sozialwissenschaftlichen Umraum benötigen.

*Staatliche Anerkennung.* Alle vier genannten Studiengänge sind akkreditiert; ihre Abschlüsse sind denen an staatlichen Hochschulen gleichgestellt. Zudem ist die Cusanus Hochschule selbst eine staatlich anerkannte Hochschule in freier Trägerschaft. Dieser ‚offizielle Rahmen‘ ist keineswegs selbstverständlich. Es hat viel Überzeugungskraft sowie politisches und juristisches Geschick erfordert, um staatliche und halbstaatliche Institutionen entweder von der Richtigkeit und Wichtigkeit einer freien und verantwortungsbewussten Bildung zu überzeugen oder sie zumindest an ihre Pflicht zu erinnern, einer solchen Bildung nicht im Wege zu stehen. Jetzt, nach erfolgreicher staatlicher Anerkennung, gibt die Cusanus Hochschule im Bildungssektor ein konkretes Beispiel, wie sich innovative soziale Prozesse im Rahmen des Anerkannten und Vorgegebenen gestalten lassen, ohne sich dabei externen Vorgaben einfach zu beugen. Nicht nur Studierende erfahren so unmittelbar, dass niemand vermeintliche Sachzwänge einfach akzeptieren muss, sondern denkend und handelnd überwinden kann.

*Institutionelle Voraussetzungen.* Die Cusanus Hochschule ist nicht-staatliche, freie Hochschule. Sie gehört sich selbst, d.h. der Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden, während sie für die Gestaltung ihres Wirtschafts- und Rechtslebens eine gemeinnützige GmbH in ihre Dienste nimmt. Ermöglicht wird dies durch eine Rechtsform als gemeinnützige Treuhandstiftung in Trägerschaft der Cusanus Treuhand gGmbH. Eine solche Rechtsform ist in Deutschland einmalig. Sie ist dafür geschaffen, die höchstmögliche Freiheit zur Selbstgestaltung von Forschung und Lehre zu ermöglichen. Denn sie beinhaltet, dass der Träger der Hochschule tatsächlich als echter Treuhänder agiert: Er verwaltet die Cusanus Hochschule im

eigenen Namen, aber nicht im eigenen Interesse. Er dient der Bildung, ohne über die Macht zu verfügen, sie zu beeinflussen. Immer wieder bemängeln Politiker und Gesellschaft ein „Durchregieren“ von Großsponsoren privater Hochschulen, die via Trägerstruktur Forschung, Lehre und Selbstorganisation einer Hochschule zu beeinflussen suchen. Die Rechtsstruktur der Cusanus Hochschule schließt dies konsequent aus. Selbstverständlich entbindet das ihre Mitglieder nicht davon, ökonomisch zu wirtschaften. Aber es gibt ihnen die Freiheit, diesen Prozess selbst zu gestalten und den ökonomischen Erfolg nicht zum Selbstzweck werden zu lassen – und so Beispiel für das Gelingen einer schöpferischen Tätigkeit zu geben, die sich nicht zum reinen Mittel degradieren und schon gar nicht kapitalisieren lässt.

*Regionale Verankerung.* Auf den ersten Blick scheint es unverständlich: Warum siedelt sich die Cusanus Hochschule ausgerechnet in Bernkastel-Kues an, einer der kleineren Städte Deutschlands, eingebettet in die ländlichen Regionen von Eifel, Mosel und Hunsrück? Wie bei vielen mittelständischen Betrieben hat dies nichts mit abstrakter Logik und rein kaufmännischem Kalkül zu tun. Die Initiatoren der Cusanus Hochschule haben nicht erst am Reißbrett einen Plan entworfen, um diesen dann in die Realität umzusetzen. Vielmehr ist die Hochschule aus konkreten Beziehungen und Aufgabenfeldern entstanden – regionalen Anliegen, vorhandenen Institutionen (insbesondere der Kueser Akademie für Europäische Geistesgeschichte) sowie zwischenmenschlichen Begegnungen. Diese Beziehungen werden die Initiatoren der Hochschule nicht einfach strategischen Überlegungen opfern. Sie sehen es vielmehr als ihre Aufgabe an, partizipativ zur Entwicklung eines konkreten Ortes und seiner Region beizutragen. Zudem erkennen sie im Raum Bernkastel-Kues eine gewachsene Kulturregion Europas, deren Erbe sie zeitgemäß mitgestalten möchten. Kurz: die Hochschule will ein Beispiel in der Bildung geben, wie verantwortungsbewusstes Unternehmertum die Zivilgesellschaft stärken und Selbstorganisation und bürgerschaftliches Engagement an einem bestimmten Ort fördern kann, statt sich einen Platz zu suchen, an dem lediglich sie selbst von positiven Standortfaktoren profitieren kann.

### *Voraussetzungen einer freien Bildung*

„Die schöpferische Tätigkeit muss immer wieder durch das Nadelöhr der betriebswirtschaftlichen Kostenrechnung. Der laut Humboldt wahre Zweck des Menschen, ‚die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen‘, konnte und kann dabei nur im Ausnahmefall herauskommen“,

schrieb bereits im Jahre 2009 *Die Welt*.<sup>20</sup> Mit dieser Einschätzung sieht sich heutzutage wahrscheinlich jeder engagierte Unternehmer konfrontiert. Die Aufgabe und Chance der Cusanus Hochschule sehe ich darin, dieses Nadelöhr bewusst zu reflektieren und so seine tatsächlichen Begrenzungen auszuloten und es, wo immer es möglich ist, zu weiten. Konkret gilt es, stillschweigende Vorstellungen der herrschenden Marktlogik aufzubrechen, um angemessene Formen für die Finanzierung freier Bildung aufzuzeigen.

*Wider die Käuflichkeit von Bildung.* Sowohl für die Lehre als auch die Forschung ist eine Freiheit wesentlich, die gerade keine Freiheit von Beziehungen, sondern die Freiheit zur Gestaltung von Beziehungen meint. Weder darf Bildung den Erfordernissen des Staates dienen, noch sich Zwecken der Gewinnerzielung im Rahmen des marktwirtschaftlichen Wettbewerbs unterwerfen. Dadurch aber entsteht eine besondere Herausforderung: Die Bildung, wie sie etwa die Cusanus Hochschule zu entwickeln und zu praktizieren sucht, hat gegenwärtig kaum eine Lobby. Wie viele engagierte Unternehmer auch, scheint sie fast auf verlorenem Posten zu stehen. Dies gilt insbesondere, weil Bildung andernorts tatsächlich zu einem Produkt im Sinne einer industriell zu fertigenden Massenware zu verkommen droht, ja als solches mitunter sogar kräftig beworben wird.

Bildung, wie sie an der Cusanus Hochschule exemplarisch gepflegt wird, kann keine Ware sein, da sie nicht das Produkt, sondern die Grundlage schöpferischer und engagierter Arbeit bildet. Schon eher lässt sie sich als Innovationprozess in einem sehr grundsätzlichen Sinne verstehen. Als solcher zielt sie allerdings nicht allein auf die Ermöglichung rein technischer Innovationen, sondern

---

<sup>20</sup> Gürtler: Bildungsreform.

hätte gleichsam als Innovation zweiter oder gar dritter Ordnung zu gelten. Denn ihr Anliegen ist, im Menschen die Voraussetzungen für eine freie, schöpferische Selbst- und Weltgestaltung anzulegen. Da eine solche Form der Innovation immer auch das Potential enthält, geltende Wertmaßstäbe zu reformulieren oder sogar außer Kraft zu setzen, ist ihr eigener Wert unmöglich in der Gegenwart zu bemessen. Dies wiederum bedeutet, dass sie sich nicht verkaufen lässt, weil sie über keinen sinnvollen Preis verfügen kann.

*Formen der Ermöglichung.* Daraus ergibt sich eine weitere Herausforderung: In meinem Verständnis müssen wir lernen, Bildung jenseits der Logik des marktförmigen Tauschs wahrzunehmen. Naturgemäß zeigen Konzerne, die sich am kurzfristigen Erfolg und Gewinn orientieren, daran wenig Interesse. Und auch der Staat in seiner gegenwärtigen Verfasstheit vermag diese Aufgabe kaum zu erfüllen, obwohl die Förderung der gemeinsamen Grundlagen der Gesellschaft und deren kontinuierliche Erneuerung eigentlich zu seinen Kernaufgaben zählen. Eine Konsequenz ist, dass Reflexionsorte wie die Cusanus Hochschule kaum oder keinerlei Mittel aus diesen Quellen erhalten. Am Anfang der unternehmerischen wie gesellschaftlichen Innovations- und Wertschöpfungskette stehend, sind sie deswegen darauf angewiesen, dass engagierte Unternehmer und andere gesellschaftliche Akteure ihr eigentliches Anliegen verstehen und ihnen finanzielle Mittel *freilassend* und *im Vertrauen* zur Verfügung stellen. Es handelt sich dabei nicht um die Gabe von Almosen. Zwar können Bildungsorte wie die Cusanus Hochschule keinen konkreten Gegenwert für ihre Leistungen im Sinne der Tauschlogik bieten, weil sich der Wert einer wirklich schöpferischen Bildung, wie gesagt, nicht beziffern lässt. Deswegen braucht es Menschen, die in die zukunfts gestaltende Kraft einer solchen Bildung vertrauen und ihr im Rahmen von *Schenkungen* ermöglichen, Sinn zu stiften und Sinn zu erfüllen. Es braucht Zuwendungen, die keinen konkreten Gegenwert erwarten, sondern im Bewusstsein gegeben werden, Möglichkeitsräume für die freie Entwicklung von Menschen und die zukünftige Gestaltung der Gesellschaft zu schaffen.

Eine solche Form der Finanzierung, welche die Initiatoren der Cusanus Hochschule als Schenkung bezeichnen, liegt zwar jenseits der gewöhnlichen Marktlogik, steht aber nicht außerhalb des Bereiches des wirtschaftlich Vernünftigen. Dies wird vielleicht am ehesten deutlich, wenn man das Ganze von Seiten des Gebenden betrachtet: Jeder engagierte Unternehmer weiß, dass sich Innovationen weder einfordern noch erzwingen lassen. Im Zentrum der Marktlogik, wie wir sie heute gewöhnt sind, steht allein das fertige Produkt, bewertet zu einem bestimmten Preis. Die Entstehung dieses Produkts liegt ebenso im Dunkeln wie die Zukunft, die es stiftet. Verantwortungsbewusstes Unternehmertum bedeutet, das Licht der Erkenntnis auf den gesamten Prozess zu richten und so zu erkennen, dass sein Anfang und sein Ende immer notwendig verbunden sind. Bei technologischen (Re)Investitionen ist es selbstverständlich, die Erträge eines Unternehmens dazu zu verwenden, dessen produktive Substanz beständig zu erhalten und zu verbessern. Und Investitionen in Innovationsprozesse sind dazu da, Erhalt und Neuerung innerhalb des Unternehmens möglich zu machen. Jeder Unternehmer weiß, dass dies im Grunde nur durch eine freilassende Geste möglich ist: Er kann und muss Möglichkeitsräume fördern, ohne dabei das Ergebnis vorwegnehmen zu können. Bei Bildungsprozessen verstärkt sich diese Tendenz: Auch sie sind notwendig, aber, da sie beim Menschen ansetzen, zugleich noch freilassender zu gestalten. Sie sind der Nährboden für jegliche Innovationsfähigkeit – und liegen zugleich im Menschen selbst und damit außerhalb des Einflusses Dritter. Allein Schenkungen aus erwirtschaftenden Erträgen können diesen Boden ermöglichen – auf dass das Neue sich auf seine Weise frei entfalten möge.

*Neue Partnerschaften von Unternehmen und Hochschule:* Zusammenfassend gesagt bin ich überzeugt, dass inmitten des gegenwärtigen ökonomischen, politischen und gesellschaftlichen Wettbewerbs mit allen seinen Härten und Krisen, die hier dargestellte Bildung notwendig ist, dem engagierten Unternehmertum eine Stimme in der Gesellschaft zu geben, die Einsamkeit von Unternehmerpersönlichkeiten zu überwinden und die junge Generation zur Übernahme von Verantwortung und zur schöpferischen Weiterentwicklung un-

ternehmerischer Traditionen zu befähigen. Die Cusanus Hochschule sehe ich als einen möglichen Ort, Bildung sowohl ihrem Inhalt als auch ihrer Form nach so zu entwickeln und auszugestalten, dass sie diesen Herausforderungen entspricht. Ich bin überzeugt, dass Bildung sowohl dem Menschen als auch der Gesellschaft dienen sollte, sich dabei aber nicht auf ein reines Mittel zu einem festgelegten Zweck degradieren lassen darf. Sie kann der Gesellschaft nur dann wirklich dienen, wenn sie darin frei und unabhängig bleibt. Bildungsorte wie die Cusanus Hochschule können ihren Aufgaben deswegen nur in freiwilliger Verantwortung für Mensch, Gesellschaft und Natur gerecht werden. Hierzu müssen sie das Vertrauen von gesellschaftlichen Akteuren gewinnen, um wiederum selbst genährt und unterstützt zu werden. Meine Hoffnung ist, dass Unternehmer dieses Vertrauen in Bildungsorte wie die Cusanus Hochschule setzen und ihnen die notwendige finanzielle Sicherheit und Unabhängigkeit geben. Eine Bildung für ein verantwortungsvolles Unternehmertum wird es nur geben, wenn dieses Unternehmertum sie selbst will und ihr einen tragfähigen Boden bereiten wird.

*Literaturverzeichnis*

- Certeau, Michel de: *Kunst des Handelns*. Berlin 1988.
- Graupe, Silja: *Bildungskunst und Ökonomie*. In: *Der andere Blick: Fragendes Denken zum theoretischen Rahmen der empirischen Bildungsforschung*. Hrsg. v. H. Schwaetzer in Verb. m. J. Hueck u. M. Vollet. *Coincidentia*: Beiheft 4. Münster 2014. 201-230.
- Gürtler, Detlef: *Bildungsreform: Jetzt ist die Zeit reif für Humboldt 2.0*. In: *Die Welt* (19.11.2009), online unter: <http://www.welt.de/wissenschaft/article5264560/Jetzt-ist-die-Zeit-reif-fuer-Humboldt-2-0.html> (letzter Zugriff am 13. Juli 2015).
- Hangert, Ulf u.a. (Hgg.): *Bildung. Das Erbe des Nikolaus von Kues*. Münster 2013.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: *Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie* (herausgegeben von D. Karl Ludwig Michelet) Dritter Band. Berlin 1836. 553.
- Humboldt, Wilhelm von: *Idee zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen*. Werke in fünf Bänden. Hrsg. v. A. Flitner u. K. Giel. Darmstadt 1960. Band 1. 56-233.
- Krautz, Jochen: *Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie*. München 2007.
- Nonaka, Ikujiro / Toyama, Ryoko / Hirata, Toru: *Managing Flow. A Process Theory of the Knowledge-Based Firm*. Basingstoke 2008.
- Schneidewind, Uwe: *Transformative Wissenschaft. Klimawandel im deutschen Wissenschafts- und Hochschulsystem*. Marburg 2014.
- Schwaetzer, Harald: *Widerständige Bildung. Fünf Felder Fragenden Denkens*. In: Schwaetzer, Harald (Hg.): *Bildung und Fragendes Denken*. *Coincidentia*. Beiheft 2. Münster 2013. 191-256.
- Schwaetzer, Harald (Hg.): *Bildung und Fragendes Denken*. *Coincidentia*. Beiheft 2. Münster 2013.
- Ders. (Hg.): *BildungsFragen*. *Coincidentia*. Beiheft 3. Münster 2014.
- Ders.: (Hg.) (2014): *Der andere Blick: Fragendes Denken zum theoretischen Rahmen der empirischen Bildungsforschung*. *Coincidentia*. Beiheft 4. Münster 2014.
- Sennett, Richard: *Handwerk*. Berlin 2008.
- Simmel, Georg: *Die Philosophie des Geldes*. Köln 2001.
- Wirtschaftswachstum und Bildungsaufwand*. Europäische Kulturpolitik, Bd. 2. Hg. i.A. der Kulturkommission des Europarates. [Bericht über d. OECD-Konferenz in Washington 1961, Bearb.: Ernst Gehmacher] Wien, Frankfurt / München 1966.



# FREIE BILDUNG UND IHRE ERMÖGLICHUNG

## *Das Beispiel der Cusanus Hochschule*

*Silja Graupe*

### *Einleitung*

Die Cusanus Hochschule\* ist eine der wenigen *akademischen* Gründungsinitiativen in Deutschland: Ihre Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen – vorwiegend aus den Geistes- und Sozialwissenschaften – haben sich entschieden, Verantwortung nicht nur für die inhaltliche, sondern auch die *strukturelle* Erneuerung universitärer Lehre und Forschung zu übernehmen. Sie tun dies in der Überzeugung, dass akademische Bildung nur dann (wieder) gesellschaftsrelevant werden kann, wenn sich nicht nur ihre inhaltlichen, sondern auch ihre rechtlichen, organisatorischen und vor allem auch wirtschaftlichen Voraussetzungen ändern. Gerade im Hinblick auf die Finanzierung von Bildung bedeutet dies, fundamental neue Wege zu gehen. Die Cusanus Hochschule hat sich zur Aufgabe gesetzt, gemeinsam mit Bürgern, Unternehmen und Stiftungen finanziell gesicherte Freiräume zu schaffen, in denen Lehrende und Lernende jenseits der Steuerung durch anonyme Preis- und Wettbewerbsmechanismen einerseits und staatliche Planung andererseits tatsächlich transdisziplinär, d.h. im Dialog mit Akteuren aus Politik, Wirtschaft, Kultur und Gesellschaft an konkreten und aktuellen Problemstellungen arbeiten können.

Der folgende Beitrag soll skizzieren, warum es tatsächlich notwendig ist, eine Hochschule *für* die Gesellschaft zu gestalten, die unmittelbar *durch* die Gesellschaft ermöglicht wird, und zudem umreißen, welche Formen eine solche Gestaltung an der Cusanus Hochschule annehmen soll. Dafür wende ich mich zunächst den

---

\* Der Artikel beruht auf dem Vortrag „Schenkung und freie Bildung. Wie Hochschulen neu mit Geld umgehen können“ am 25. September 2015 in der GLS Bank, Bochum.

Problemen des heutigen Bildungssystems zu, um vor diesem Hintergrund jene neuen Wege zu umreißen, welche die Initiatoren der Cusanus Hochschule in struktureller Hinsicht gehen.

### *Die Fesseln des heutigen Bildungssystems*

Warum machen sich die Initiatoren der Cusanus Hochschule die Mühe, Bildung bis in ihre strukturellen Fundamente neu zu denken und zu gestalten? Die Antwort ist ebenso einfach wie erschütternd: Die permanenten Reformen der Hochschulstrukturen in den letzten Jahrzehnten haben akademische Einrichtungen nicht einfach nur organisatorisch verändert. Vielmehr stellen insbesondere ihre finanziellen Aspekte im Rahmen der sog. Bologna-Reformen einen Angriff auf die eigentliche Idee der Universität, den Kern ihres Bildungsverständnisses dar. Sie verändern tiefgreifend, was wir in der Gesellschaft überhaupt als Bildung denken und praktizieren können. Wer in der Bildung etwas bewegen möchte, kommt deswegen an strukturellen Fragen nicht vorbei.

„Humboldt ist tot“, rief bereits im Jahre 1997 der damalige Bundesbildungsminister Jürgen Rüttgers aus. Was aber bedeutet dies? Einer humanistisch orientierten Bildung, wie Humboldt sie vertrat, geht es im Kern darum, die Freiheit des Menschen und die Autonomie seines Geistes gegenüber allen Formen von dogmatischen und oft im Verborgenen wirkenden Mächten geltend zu machen. Ihr Imperativ ‚Kenne Dich!‘ zielt auf die Befähigung sowohl einer kritischen Selbst- als auch einer kritischen Welterkenntnis. Bildung geht unweigerlich mit Aufklärung zusammen, erstere kann nur durch letztere erfolgen. „Selbstdenker sein, autonomer Philosoph im Willen zur Befreiung von allen Vorurteilen“, so formuliert es Edmund Husserl – wobei Autonomie hier nicht als individuelle Beliebigkeit, sondern als Freiheit zur Kritik und Gestaltung der eigenen Mitwelt in sozialer Verantwortung zu verstehen ist.

Die Universitätsreformen im Zuge des 1999 ausgerufenen Bologna-Prozesses untergraben nun genau diesen freiheitlichen Aspekt der Bildung. Sie tun dies, indem sie Bildung, die auf die Entwicklung der gesamten Persönlichkeit innerhalb eines sozialen und na-

türlichen Umfeldes Wert legt, zunächst auf Ausbildung, d.h. auf den Erwerb einzelner Fertigkeiten reduziert und sodann postuliert, diese ließen sich auf einem ‚Markt der Qualifikationen‘ einkaufen, verkaufen und handeln. Insgesamt führt das dazu, der Bildung von außen her Ziele vorzugeben: Sie soll dazu beitragen, die Europäische Union in den „wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt“ (Lissabon-Strategie des Europarates, März 2000) zu verwandeln. Natürlich bestreite ich nicht, dass akademische Lehre und Forschung zur Entwicklung des Wissens allgemein und speziell des gesellschaftlich und auch wirtschaftlich relevanten Wissens beitragen kann und auch soll. Doch ‚Bologna‘ meint weit mehr, und es meint anderes: Hier geht es darum, den gesamten Bildungsprozess einem Verwertungs-Imperativ zu unterwerfen. Bildung wird mit Leistungserbringung auf vorgegebene Ziele gleichgesetzt. Diese Ziele werden wiederum an externen und ebenfalls vorgegebenen Standards gemessen – etwa in Form von Kompetenzkatalogen in der Lehre sowie Rankings, Zitationsindizes und Exzellenzinitiativen in der Forschung. All diese Steuerungsinstrumente sollen *im Vorhinein* festlegen, was in der Bildung als richtig und erfolgreich zu gelten hat. Lehrende und Lernende sollen ihr Handeln an diesen Standards ausrichten, nicht aber die kritische Fähigkeit entwickeln, diese zu hinterfragen. Gewiss steht hinter diesen Standards (wie so oft in unserer Gesellschaft) ein vages Versprechen, sie mögen letztlich dem Wirtschaftswachstum dienen. Doch anstatt dieses Versprechen zu ergründen, basiert Bildung heutzutage auf ihm. Lehrende und Lernende sollen ihm glauben, statt es zu reflektieren. So bleiben nicht zuletzt Machtstrukturen, die hinter der Setzung von Bildungsstandards und stehen, im Verborgenen. Von einer Autonomie des Geistes gegenüber dogmatischen Setzungen kann so keine Rede sein.

### *Gesellschaftliche Folgen*

Der Schaden für die Gesellschaft, der aus der Umstrukturierung der akademischen Bildung resultiert, ist immens. Denn sind Menschen nicht mehr in der Lage, jene handlungsleitenden Imperative, die

ihnen Gesellschaftsstrukturen vorgeben und die sie selbst verinnerlichen, zu erkennen, so wird es allerorts an „Selbstdenkern“ und „Selbstforschern“ mangeln. Es fehlen Menschen, die über die grundlegende Fähigkeit verfügen, die Ziele ihres eigenen sowie des gesellschaftlichen Handelns nicht nur in Frage zu stellen, sondern auch schöpferisch und der jeweiligen Situation angemessen auszugestalten. „Die Ziele und Zwecke selbst liegen jenseits des Handelns und der Vernunft; sie sind für unsere Betrachtungen [...] Daten, die wir mit den Mitteln unserer Wissenschaft nicht weiter aufzulösen vermögen. [...] Über die Ziele und Zwecke selbst können wir keine weitere Aussage machen als die, dass sie handelnden Menschen als Ziele und Zwecke erscheinen; sie stehen außerhalb unserer Erörterungen,“<sup>1</sup> so formulierte es bereits im Jahre 1940 der liberale Ökonom Ludwig von Mises, einer der Gründungsväter des Neoliberalismus. Damit aber verfehlt Wissenschaft das entscheidende Anliegen, der Gesellschaft Freiräume zu bieten, in denen Menschen sich über die grundlegenden Weisen ihres Denkens und Handelns verständigen können. Nicht nur der Raum des überhaupt Vorstellbaren und Machbaren schwindet damit beträchtlich, sondern auch einer rationalen und zugleich friedfertigen Verständigung zwischen Menschen grundlegend verschiedener Ansichten. Sofern Bildung nicht mehr erlaubt, das eigene Streben zu hinterfragen, so leistet sie folgender Auffassung Milton Friedmans, eines weiteren liberalen Ökonomen, Vorschub: Unterschiede in den grundlegenden Wertvorstellungen seien als Differenzen zu akzeptieren, „über die man letztlich nur kämpfen kann.“<sup>2</sup> Oder in der Formulierung von Lionel Robbins:

“If we disagree about ends it is a case of thy blood or mine – or live and let live, according to the importance of the difference, or the relative strength of our opponents.”<sup>3</sup>

Zudem droht die Gesellschaft weiteren Schaden zu nehmen: Wo immer Bildung einem Verwertungsimperativ unterworfen ist,

---

<sup>1</sup> Mises: Nationalökonomie, 15.

<sup>2</sup> Friedman: The Methodology of Positive Economics, 5, meine Übersetzung.

<sup>3</sup> Robbins: An Essay on the Nature and Significance of Economic Science, 150.

grenzt dies die Themen, die innerhalb der akademischen Forschung und Lehre überhaupt behandelt werden, in gravierendem Ausmaße ein. Denn zunächst lässt sich nur noch das erforschen und lehren, was sich als ‚Humankapital‘ oder ‚geistiges Eigentum‘ verwerten lässt, d.h. sich konkret in einem monetär messbaren Nutzen ausdrücken lässt. Dies wiederum bedeutet, dass Bildung sich allein auf Ziele ausrichtet, hinter denen sich ein finanzielles Interesse verbirgt. Das Problem der Auftragsforschung ist hier nur ein, wenngleich auch gewichtiges Beispiel.

Darüber hinaus droht Bildung insgesamt gesellschaftlich irrelevant zu werden. Denn soll sie verwertbar sein, muss sie zuvor in irgendeiner Weise gemessen und quantifiziert werden. Ihr (scheinbarer) Erfolg oder Misserfolg muss anhand einfacher Kriterien beurteilt werden. Diese Kriterien aber haben mit der Komplexität und Dringlichkeit gesellschaftlicher Themenstellungen oft wenig oder sogar nichts zu tun. Das Beispiel der Wirtschaftswissenschaften verdeutlicht dies: Hier wird über Noten, Berufungslisten und Mittelvergabe anhand von Merkmalen entschieden, die einer abstrakt-mathematischen Wissenschaft ‚im Elfenbeinturm‘ angelehnt sind. Auf diese Weise lässt sich zwar ‚Erfolg‘ eindeutig benennen und lassen sich Ranglisten unzweifelhaft erstellen. Doch steht dieser Erfolg in keinerlei konkretem Bezug zur Wirklichkeit und deren verantwortlicher Gestaltung. Die Rolle der Wirtschaftswissenschaft in der Finanz- und Währungskrise hat dies eindrucksvoll gezeigt. In anderen Fächern sieht es kaum anders aus. Überall droht die faktische Kraft der Messung gleichsam ein Eigenleben zu entwickeln, so dass Bildung am Ende niemandem mehr zu dienen droht.

### *Die Ökonomisierung der Bildung*

Bereits in den 60er Jahren des letzten Jahrhunderts empfahl die OECD, Universitäten zu „Produktionsstätten“, Lehrende zu „Produktionsfaktoren“ und Lernende zu „Rohmaterial“ für ein Wissen werden zu lassen, das den Wettbewerb der Nationen um Wirtschaftswachstum anheizen sollte.<sup>4</sup> Darin drückt sich aus, dass es

---

<sup>4</sup> Vgl.: Wirtschaftswachstum und Bildungsaufwand.

sich bei den gegenwärtigen Hochschulreformen im Kern um eine *Ökonomisierung der Bildung* handelt. Allgemein meint ‚Ökonomisierung‘ die Entfernung aller marktfremden Elemente aus menschlichen Interaktionsbeziehungen. Für die Bildung heißt dies, dass ihre Form und ihre Inhalte nicht mehr zwischen Lehrenden und Lernenden sowie in der unmittelbaren Begegnung und Kommunikation mit der Gesellschaft bestimmt werden, sondern allen Beteiligten als durch den Markt und den Wettbewerb vorgegeben gelten sollen. Innerhalb des ‚Spiels der Bildung‘ soll jeder innerhalb vorgegebener Regeln und Leistungskriterien lediglich noch allein um seinen eigenen Erfolg, sein eigenes Weiterkommen kämpfen. An was er sich dabei zu orientieren hat, erwächst dabei nicht aus zwischenmenschlichen Begegnungen oder dem gesellschaftlichen Dialog, sondern wird allein über anonyme Signale kommuniziert. Neben Noten, Preisen, Rankings und Publikationsplätzen bestehen diese vor allem aus geldförmigen Anreizen. Sowohl die Lehrenden und die Lernenden als auch die Gesellschaft müssen blind darauf vertrauen, dass diese Signale tatsächlich relevantes von irrelevantem Wissen scheiden mögen. Tatsächlich wissen können sie dies aber nicht, da es, in der Formulierung des neoliberalen Denkers Friedrich A. Hayek, eine *Anmaßung von Wissen*<sup>5</sup> darstellte: Jegliches Nachdenken über Wirtschaft und Gesellschaft soll erst einsetzen, nachdem die „Notwendigkeit [...], dass sich das Individuum den anonymen und anscheinend irrationalen Kräften der Gesellschaft beugt,“<sup>6</sup> bereits akzeptiert ist.

Gleiches auch für gesellschaftliche Akteure außerhalb der Hochschulen: Ihre Hoffnungen, Visionen und Erwartungen an Bildung können sie nur durch die abstrakten Signale des neu entstandenen Bildungsmarktes hindurch realisieren. Vorbedingung hierfür ist, dass sie über Geld verfügen, um überhaupt in Preisen kommunizieren zu können.

---

<sup>5</sup> Vgl. den gleichnamigen Beitrag von Friedrich A. Hayek.

<sup>6</sup> Hayek: *Individualism True and False*, 24, meine Übersetzung.

*Neue Wege der Kommunikation zwischen Hochschule und Gesellschaft*

Vor diesem Hintergrund vermag das Anliegen der Gründungsinitiative der Cusanus Hochschule deutlich zu werden: Statt das kritische und befreiende Potential der Geistes- und Sozialwissenschaften aufzugeben, beleben ihre Initiatoren dieses inhaltlich neu. Dabei regen sie auch und gerade zum Nachdenken über die grundlegenden Möglichkeiten und Grenzen der heutigen Wirtschaftsgesellschaft an. Soll hierfür tatsächlich ein institutioneller, auch und gerade in finanzieller Hinsicht tragfähiger Boden wachsen, so kann dies nur gelingen, wenn zwei Prozesse zugleich geschehen: Zum einen ist das Geld aus seiner steuernden Rolle und aus seiner Funktion als anonymes Anreizsignal zu befreien. Zum anderen sind an seiner Stelle offene Formen der Kommunikation und des Dialogs zwischen Gesellschaft und Hochschule sowie demokratische Entscheidungsprozesse innerhalb der Hochschule zu etablieren.

Selbstverständlich kann es der Cusanus Hochschule nicht darum gehen, keinerlei Gelder zu beanspruchen. Keineswegs möchten ihre Initiatoren die Ausbeutung jener, die auch heute mit Überzeugung für eine humanistische Bildung eintreten, weiter anheizen. Zugleich wäre es aber auch illusionär anzunehmen, eine humanistisch orientierte Bildung ließe sich innerhalb der heutigen Anreizstrukturen – seien diese staatlicher oder marktwirtschaftlicher Natur – tatsächlich noch wesensgerecht und ausreichend finanzieren. Noch nicht einmal eine Reformierung dieser Strukturen kann hier wirklich helfen; letztere gehören vielmehr selbst abgeschafft und ein gänzlich neuer Weg des Umgangs mit Geld zwischen Hochschule und Gesellschaft beschritten. Kurz gesagt, soll dieser Weg im Falle der Cusanus Hochschule aus der Etablierung einer *Kultur freilassenden Schenkens* für Bildungsprozesse einerseits und einer *Kultur des Dialogs* zwischen Wissenschaft und Gesellschaft andererseits erwachsen.

In der Soziologie wird das Schenken häufig als bloßer „Wegfall der Gegengabe“ charakterisiert: Der eine gibt und der andere gibt – nichts. Der eine empfängt und der andere darf im Gegenzug nichts erwarten. Es ist wesentlich, hier auf das Wörtchen ‚nichts‘ zu achten. Ausgangspunkt und Hintergrund des hier formulierten sozio-

logischen Gedankens ist, auch wenn dies meist nicht unmittelbar ausgesprochen wird, der Tausch, speziell der geldförmige Tausch. Hier stehen Menschen nicht unmittelbar zueinander im Verhältnis, sondern nur über den Umweg dessen, was sie besitzen. Allein zwischen ihren Gütern besteht explizit ein Verhältnis, das sich in Preisen ausdrücken lässt. Denkt man Bildung in diesem Modell, so erscheint sie als etwas, das Menschen von sich selbst abgrenzen und als Gut, als Ware anbieten und veräußern könnten. Hierfür wiederum muss sie quantifizierbar und jedes Quantum seinerseits in Geld messbar sein. Sprechen wir hingegen von Schenkung, so erkennen wir an, dass Bildung in ihrem humanistischen Sinne als dieses veräußerliche und quantifizierbare Gut nicht existiert. Sie wird als unveräußerlicher Teil des Menschen und seiner Entwicklung sicht- und erfahrbar, den man weder wie einen Hut noch ein Stück Schokolade erwerben kann, ohne sich selbst, das eigene Menschsein (oder das anderer) zu verkaufen.

Bildung als Prozess der Selbst- und Welterkenntnis braucht finanzielle Mittel zu ihrer Ermöglichung, aber sie lässt sich nicht für Geld eintauschen. Eben weil sie Menschen befähigen soll, alle Wertungen und Maßstäbe immer wieder zu befragen und zu setzen, lässt sie sich selbst nicht beziffern – nicht in Geld, nicht in PISA-Punkten, nicht in Leistungs- und Kreditpunkten und nicht in Zitationsindizes. Man kann von ihr nichts Vorgegebenes erwarten, ihre Verwertbarkeit nicht antizipieren, soll sie Menschen wahrhaft befähigen, Standards tatsächlich immer wieder neu setzen. Deswegen ist sie aus der Sicht der Tauschlogik ‚nichts‘, zugleich aber sehr wohl etwas: Sie ermöglicht dem Menschen seine Menschwerdung auf unveräußerliche Weise.

Vor dem Hintergrund dieser Erkenntnis haben die Initiatoren der Cusanus Hochschule entschieden, konsequent auf freie Schenkungen als Form finanzieller Ermöglichung zu setzen. Nicht, weil sie ‚nichts‘ tun oder man ‚nichts‘ von ihnen (oder den Studierenden) erwarten kann, sondern weil sie Bildung grundsätzlich jeglichem Verwertungsgedanken, jeglicher Erfüllung eines bereits schon vorgegebenen Ziels entziehen wollen. Die Cusanus Hochschule soll eine freie Bildung ermöglichen, für die Bürgerinnen und Bürger, Un-



ternehmen und Stiftungen bereit sind zu geben, nicht weil sie erhalten wollen, was sie erwarten, sondern weil sie sich selbst und der Gesellschaft neue Horizonte eröffnen möchten. Strukturell heißt dies, nur Gelder zu akzeptieren, an die keine Vorstellungen eines festen „Outputs“, keine vorgegebenen Verwertungsimperative gebunden sind. Auftragsforschung kann es an der Cusanus Hochschule deswegen ebensowenig geben wie einen bloßen Kompetenzerwerb, dessen Ziel in der Steigerung des Humankapitals liegt. Konsequenterweise verfügt die Cusanus Hochschule deswegen über eine Rechtsstruktur, in der ein „Durchregieren“ finanzieller Interessen seitens ihres Trägers konsequent ausgeschlossen ist.

Auf den ersten Blick scheint es, als würden so gleichsam alle Verbindungen zwischen Hochschule auf der einen und Geldgebern auf der anderen Seite gekappt. Richtig ist, dass die Cusanus Hochschule eben nicht, wie im Neoliberalismus üblich, allein auf die ‚Richtigkeit‘ und ‚Angemessenheit‘ preisförmiger Signale vertraut. Andernorts vermag Geld Bildung zu steuern, ohne dass die wahren Anliegen der Menschen und Institutionen gleichsam dahinter in Erscheinung treten und sich gesellschaftlich verantworten müssten. Wird Bildung aber, wie es an der Cusanus Hochschule geschieht, über Schenkungen finanziert, so vermag sich wieder ein offener Dialog in der Gesellschaft über den Sinn und Zweck von Bildung zu entfalten. Welche Fragen soll die Wissenschaft für die Gesellschaft im Ganzen und für bestimmte Bereiche bearbeiten? Wie kann sie denjenigen, die keine Stimme haben, ihre eigene Stimme leihen? Welche Formen der Kritik und der kreativen Gestaltung brauchen wir, um Gesellschaft zu erneuern? Wie finden wir gemeinsam Sprache für im Verborgenen herrschende Machtstrukturen?

Dies sind alles Fragen, zu denen die gegenwärtige Bildungsmaschinerie keine brauchbaren Antworten generiert. An ihre Stelle soll im Falle der Cusanus Hochschule deswegen der offene Dialog auf Augenhöhe zwischen Menschen innerhalb und außerhalb des akademischen Bereichs treten. Wesentlich ist hier zunächst der Dialog innerhalb der Hochschule selbst: Lehrende und Lernende sollen gemeinsam im Rahmen demokratischer Entscheidungsprozesse über alle wesentlichen Belange der Bildung selbst bestimmen, wo-

bei der Senat, d.h. die repräsentative Versammlung aller Statusgruppen, die entscheidende Rolle spielt.<sup>7</sup> Sodann können auch Spender und Spenderinnen ebenso wie andere Bürgerinnen und Bürger an diesem Dialog kommunikativ teilhaben, anstatt allein ihr Geld sprechen zu lassen: etwa in Form von Gesprächen, Veranstaltungen, Praxisprojekten mit den Studierenden, Veröffentlichungen. Zugleich können sie in der Gewissheit handeln, durch ihre Spende anderen Menschen ebenso die Teilhabe an Bildung zu ermöglichen, mögen diese selbst auch noch so wenig besitzen.

### *Die Cusanus Hochschule – eine Frage an die Gesellschaft*

Eine humanistisch orientierte Bildung zu ermöglichen und zu pflegen, mag einst Aufgabe des Staates gewesen sein. Unter ‚Bologna‘ ist es dies jedenfalls nicht. Fakt ist, dass die Cusanus Hochschule keinerlei finanzielle Unterstützung von Bund oder Land erhält. Auch ist es Tatsache, dass die Idee humanistischer Bildung selbst an der Cusanus Hochschule sterben wird, sollten deren Mitglieder zu irgendeinem Zeitpunkt ebenfalls in den brutalen Wettbewerb um finanzielle Mittel eintreten müssen. Ihre Existenz ist deswegen unauflöslich an die Bereitschaft von Menschen und Institutionen gebunden, freilassend zu geben, also das Schenken zu praktizieren. Deswegen machen die Initiatoren der Cusanus Hochschule ihre Bildungsarbeit bewusst von den Spenden vieler Bürgerinnen und Bürger abhängig, die sich kritische Diskurse, zukünftige mündige Generationen sowie Gestaltungsformen humaner Solidarität und Individualität wünschen – und zugleich wissen, dass weder sie noch andere hierfür bereits die richtigen Antworten kennen. Sie vertrauen existentiell auf Spenden von Unternehmen, welche die überragende Rolle von Kreativität in Wirtschaft und Gesellschaft erkennen und verstehen, dass diese Kreativität zwar die Grundlage aller Produktion darstellt, selbst aber nicht ‚produziert‘ werden kann. Sie bauen auf Stiftungen, die Hochschulen nicht als Produkti-

---

<sup>7</sup> Es sei hier darauf verwiesen, dass die Forderung nach demokratischen Strukturen bei den Studierendenprotesten der letzten Jahre stets zentral gewesen ist.

onsstätten für entfremdete und undurchschaubare Zwecke, sondern als Orte transdisziplinären Dialogs, d.h. für den unmittelbaren und offenen Austausch von Wissenschaft und Gesellschaft fördern ermöglichen möchten.

In einem Satz gesagt geht es den Initiatoren der Cusanus Hochschule darum, Bildung der blinden Logik des Geldes und den (vermeintlichen) Sachzwängen des Wettbewerbs zu entreißen und sie (wieder) in den gesellschaftlichen Dialog einzubetten. Ob dies gelingen wird, hängt nicht allein von der Cusanus Hochschule ab. Es bedarf einer Antwort der Gesellschaft bzw. der vielen Antworten unterschiedlicher gesellschaftlicher Akteure. Kann es in Deutschland einen ausreichend tragfähigen Boden für eine wahrhaft freie Bildung geben – in einer Zeit, in welcher der Staat hierfür kaum oder nicht mehr Sorge trägt? Mit der Cusanus Hochschule ist ein beispielhafter Ort entstanden, um Antworten auf diese Frage zu erproben. Es steht einiges auf dem Spiel.

### *Literaturverzeichnis*

- Friedman, Milton: *The Methodology of Positive Economics*. In: Ders.: *Essays in Positive Economics*. Chicago 1953. 3-43.
- Hayek, Friedrich A.: *Die Anmaßung von Wissen*. In: *Ordo* 26 (1973). 12-21.
- Hayek, Friedrich A.: *Individualism True and False*. 1946. Wiederabgedruckt in: ders.: *Individualism and Economic Order*. Chicago und London 1980.
- Mises, Ludwig von: *Nationalökonomie. Theorie des Handelns und Wirtschaftens*. Genf 1940.
- Robbins, Lionel: *An Essay on the Nature and Significance of Economic Science*. London 1935.
- Wirtschaftswachstum und Bildungsaufwand. Europäische Kulturpolitik*, Bd. 2. Hg. i.A. der Kulturkommission des Europarates. [Bericht über d. OECD-Konferenz in Washington 1961, Bearb.: Ernst Gehmacher] Wien, Frankfurt / München 1966.



An die  
Cusanus Hochschule  
Präsidium  
Mandatstraße 1

54470 Bernkastel-Kues

Fax: +49 (0)6531 9724258

## Informationen zur Cusanus Hochschule und Kontaktaufnahme

Ich/Wir möchte(n) den Newsletter der Cusanus Hochschule erhalten.

Ich/Wir möchte(n) über zukünftige Veranstaltungen der Cusanus Hochschule informiert werden.

Ich/Wir benötige(n) weiteres Informationsmaterial.

Ich/Wir sind an einer Förderung der Cusanus Hochschule interessiert und bitte(n) um ein persönliches Gespräch mit den Initiatoren der Cusanus Hochschule. Bitte nehmen Sie mit mir/uns Kontakt auf, um einen Termin zu vereinbaren.

## Spenden

*Die Cusanus Hochschule ist eine gemeinnützige Treuhandstiftung. Alle Spenden sind steuerlich abzugsfähig. Eine Spendenbescheinigung wird jedem Spender, jeder Spenderin zugesandt.*

Ich möchte/Wir möchten die Cusanus Hochschule finanziell unterstützen, indem ich/wir eine Spende für den Aufbau der Cusanus Hochschule zur Verfügung stelle/stellen.

Ich/Wir spende(n)

einmalig

einen Betrag in Höhe von \_\_\_\_\_ €.

Ich/Wir spende(n)

monatlich

jährlich

einen Betrag in Höhe von \_\_\_\_\_ €

über die Zeitdauer von \_\_\_\_ Jahren

(entsprechend einer Gesamtsumme von

\_\_\_\_\_ €).

bitte wenden!

**Meine/Unsere Adressdaten** (bitte in jedem Falle ausfüllen)

Privatperson

Institution

\_\_\_\_\_  
Institution (falls zutreffend)

\_\_\_\_\_  
Name

\_\_\_\_\_  
Vorname

\_\_\_\_\_  
Straße und Hausnummer

\_\_\_\_\_  
Postleitzahl

\_\_\_\_\_  
Ort

\_\_\_\_\_  
E-Mail-Adresse

\_\_\_\_\_  
Telefonnummer (optional)

**Spenden per Bankeinzug (SEPA Lastschriftmandat)** (bitte ausfüllen, wenn Sie spenden wollen)

Ich ermächtige/Wir ermächtigen die Cusanus Hochschule Zahlungen von meinem / unserem Konto mittels Lastschrift einzuziehen. Zugleich weise ich mein/wir weisen wir unser Kreditinstitut an, die von der Cusanus Hochschule auf mein / unser Konto gezogenen Lastschriften einzulösen. Hinweis: Ich kann/Wir können innerhalb von acht Wochen, beginnend mit dem Belastungsdatum, die Erstattung des belasteten Betrages verlangen. Es gelten dabei die mit einem / unserem Kreditinstitut vereinbarten Bedingungen.

\_\_\_\_\_  
Name, Vorname (Kontoinhaber)

\_\_\_\_\_  
Straße und Hausnummer

\_\_\_\_\_  
Postleitzahl und Ort

\_\_\_\_\_  
Kreditinstitut

\_\_\_\_\_|\_\_\_\_\_  
BIC

\_\_\_\_\_|\_\_\_\_\_|\_\_\_\_\_|\_\_\_\_\_|\_\_\_\_\_|\_\_\_\_\_  
IBAN

**Unterschrift** (bitte in jedem Falle unterzeichnen)

**Datenschutz**

Die von mir/uns angegebenen Daten werden von der Cusanus Hochschule ausschließlich intern. Eine Weitergabe oder sonstige Übermittlung einer/unserer personenbezogenen Daten an Dritte erfolgt nicht.

\_\_\_\_\_  
Ort, Datum und Unterschrift(en)

## Beitrittserklärung

Ich/Wir möchte(n) Mitglied der „Kueser Akademie für Europäische Geistesgeschichte e. V.“ werden

Vorname(n)/Name(n): \_\_\_\_\_

Straße / Nr.: \_\_\_\_\_

PLZ / Ort: \_\_\_\_\_

Emailadresse: \_\_\_\_\_

Ich / Wir trete(n) dem Verein bei als

förderndes Mitglied

wissenschaftliches Mitglied

Studierende(r) einer Hochschule (Bitte geben Sie Hochschule und Studienfach an)

---

Gewählt werden kann ein Beitrag in Höhe von jährlich 24-120 Euro für fördernde Einzelmitglieder, 36-180 Euro für fördernde Paare als Doppelmitgliedschaft, 12 Euro für wissenschaftliche Mitglieder, 12 Euro für Studierende. Bitte schätzen Sie sich selbst ein und legen Sie die Höhe Ihres Beitrags fest:

Der Beitrag in Höhe von \_\_\_\_\_ Euro wird einmal pro Jahr fällig.

Ich ermächtige den Kueser Akademie für Europäische Geistesgeschichte e.V. (Gläubiger-Identifikationsnummer: DE98ZZZ00000674101), Zahlungen von meinem Konto mittels Lastschrift einzuziehen. Zugleich weise ich mein Kreditinstitut an, die von der Kueser Akademie auf mein Konto gezogenen Lastschriften einzulösen.

Hinweis: Ich kann innerhalb von acht Wochen, beginnend mit dem Belastungsdatum, die Erstattung des belasteten Betrages verlangen. Es gelten dabei die mit meinem Kreditinstitut vereinbarten Bedingungen

Vorname/Name: \_\_\_\_\_

Straße / Nr.: \_\_\_\_\_

PLZ / Ort: \_\_\_\_\_

IBAN: \_\_\_\_\_

BIC: \_\_\_\_\_

Über den Beitritt entscheidet die Mitgliederversammlung, wobei der Vorstand eine vorläufige Mitgliedschaft bis zur nächsten Mitgliederversammlung aussprechen kann. Der Beitritt von wissenschaftlich aktiven Mitgliedern bedarf der Zustimmung des Initiativkreises. Wir möchten Sie noch darauf hinweisen, dass wir Ihre Daten für Verwaltungszwecke und für Nachrichten der Kueser Akademie elektronisch speichern.

Ort / Datum \_\_\_\_\_

Unterschrift(en) \_\_\_\_\_

Bitte schicken Sie Ihre Beitrittserklärung an:

Kueser Akademie für Europäische Geistesgeschichte, Gestade 6, 54470 Bernkastel-Kues

