

## Bemerkungen zum Bildungsbegriff

### I.

**Bildung des Menschen ist Bildung zum Menschsein.**

**Dies ist nicht trivial, denn: *a rose is not only a rose.***

(1) Dass der Mensch zum Menschsein gebildet werden soll, ist keineswegs so trivial, wie es klingt.<sup>1</sup> Kein Wesen auf der Welt **ist** einfach, was es ist, sondern jedes muss aus Zuständen heraus**gebildet** werden, in denen es nur erst als *eine* Möglichkeit unter anderen enthalten ist. Eine Rose entsteht aus demselben organischen Stoff, aus dem alle Blumen, aber auch Tiere bestehen. Rosen, Granite und Gehirne bestehen auf der Ebene der basalen Realität aus dem gleichen Stoff: Protonen, Neutronen, Elektronen. Alle Wesen in der Welt sind verschiedenartige Anordnungen dieser immer gleichen basalen Realität. Daher ist eine Rose nicht einfach eine Rose, sondern sie ist eine organisierende Aktivität, welche die Protonen, Neutronen, Elektronen am Orte der Rose dauerhaft, stabil, auf rosenartige Weise zusammenhält. Ohne solch stabilisierende Aktivität könnten die elementaren Teichen der Rose jeden Augenblick zerfallen oder sich zu anderen Mustern – Gänseblümchen oder Granite – zusammenfügen. Dass eine Rose zu einer Rose gebildet wird, ist deswegen nicht selbstverständlich und trivial, weil das Andere – das, was nicht Rose ist – in ihren elementaren Bestandteilen immer anwesend ist als Horizont alternativer Möglichkeiten und als Horizont möglicher Verfehlungen. Die Identität eines Wesens muss **aktiv gewirkt** werden gegen ein Spektrum alternativer Möglichkeiten in ihm selbst und gegen störende Einflüsse von außen. Dieses komplexe dynamische Geschehen ist der Prozess der **Bildung** eines jeden Wesens. Dabei kann Bildung als Naturprozess oder als kultureller Prozess auftreten: Ein Stein wird von der Natur zum Stein gebildet. Die Bildung des Menschen hingegen ist an kulturell vermittelte Einsicht und freien Willen gebunden.

### II.

**Bildung ist transszientistisch:**

**Sittlichkeit setzt eine Ontologie vom animistischen Typ voraus.**

(2) Dass eine Rose zur Rose wird statt zur Tulpe ist so wenig selbstverständlich, wie dass ein Stein immer fällt, statt zu steigen oder zu schweben. Rose und Schwerkraft sind nur insoweit möglich, als die Natur am Ausschluss der alternativen Möglichkeiten **festhält**. In Naturgesetzen und genetischen Codes legt die Natur im **Vorhinein** fest, wie ein Prozess ablaufen soll, ähnlich wie wir das durch unsere **Absichten** tun. Die Rose ist von der Absicht beseelt, eine Rose zu werden statt eine Geranie. Das Analoge zwischen unserem absichtlichen Wollen und dem Wirken der Natur liegt in der **antizipativen** oder **prospektiven Dynamik** des Wollens wie der Naturstabilitäten – also darin, dass der Wille ebenso wie die Naturstabilität übereinkommend darauf hin wirken, den weiteren Verlauf im Vorhinein festzulegen. Der Unterschied besteht lediglich darin, dass dies in der Natur unbewusst geschieht, beim Menschen aber bewusst.

(3) Die sogenannte wissenschaftliche Weltanschauung, der Szientismus, treibt die Absichten der Natur – die Naturzwecke – aus der Welt hinaus. Szientismus will uns weismachen, die

---

<sup>1</sup> Überarbeitete Fassung einer Vorlesung, die am 3. Februar 2005 an der Ludwig-Maximilians-Universität, München in der von Prof. Dr. Klaus H. Kiefer veranstalteten Ringvorlesung: „Sprache, Text und Bild als Medien der Wert(e)erziehung“ vorgetragen wurde. – Zur Thematik vgl. ausführlich *Herbert Huber: Philosophieren – wie und wozu?* (Donauwörth: Auer 2006).

Welt sei ein Teilchenwirbel, bei dem jeder Zustand gleich gut wie jeder andere ist. Das wird zwar kein unbefangener Mensch bejahen, sondern er wird sagen, ein Pferd will lieber laufen als lahmen. Aber weil er so denkt, gilt der unbefangene Mensch als naiv und in einem unwissenschaftlichen Anthropomorphismus befangen. Schon Descartes hält ihm entgegen: **Für Dich** ist der eine Zustand besser als der andere, nicht jedoch für Pferd. **Du** willst ein gesundes Pferd, weil es Dir mehr nützt als ein lahmenes. Das Pferd selber aber „will“ nichts, sondern es befindet sich in der einen oder anderen Verfassung, die beide gleich gut sind, da sie beide aus denselben wertneutralen Naturgesetzen folgen. Für die Natur ist Krankheit und Gesundheit ebenso gleichwertig oder gleichgültig, wie es für den Mechanismus einer Uhr gleichgültig ist, ob die Uhr richtig geht oder falsch: In beiden Fällen gehorcht sie denselben Naturgesetzen, und nur für den Menschen geht sie richtig oder falsch.<sup>2</sup> Der Szientismus kann sich Wertung nur als menschliche Setzung vorstellen. Er streicht alles Menschenähnliche – den durch Empathie zugänglichen Innenaspekt – an der außermenschlichen Natur, und der empirische Außenaspekt gilt ihm als das allein Wirkliche. Aber dieser Reduktionismus stellt sich blind gegen die Tatsache, dass Wertungen den Naturwesen nicht äußerlich sind: das Pferd will von sich aus laufen; die Pflanze strebt von sich aus zum Licht hin. Es steht dem Pferd nicht frei, das Lahmen als „ebensoguten“ Zustand hinzunehmen: Weil ein Pferd unter dem Lahmen **leidet**, holen wir den Tierarzt, selbst wenn das Pferd im Tierpark lebt und vor keiner Gefahr fliehen können muss. Vermitteltst des physischen und psychischen Leidens lässt die Natur selbst die Zustände der Krankheit als nichtseinsollende erleben.

(4) Nun besteht Sittlichkeit (vereinfacht gesagt) darin, dass wir nicht nur Achtung vor dem haben, worum es **uns** geht, sondern auch vor dem, worum es den **anderen Wesen** geht. Wenn es aber nur uns um etwas geht und für die anderen Dinge in der Welt jeder Zustand des Teilchenwirbels gleich gut ist wie jeder andere, dann gibt es **objektiv** nichts, worauf wir Rücksicht nehmen müssten. Sittlichkeit wird zur Illusion, wenn es den Dingen selber um gar nichts geht. Wenn beispielsweise die Teilchenanordnung in einem gesunden Pferd in sich selbst keinen Vorzug vor der Teilchenanordnung in einem lahmenen Pferd hätte, dann würden wir den Tierarzt nicht des Pferdes wegen holen, sondern lediglich der Vorstellung wegen, die wir uns davon, wie ein Pferd sein soll, machen. Wollen wir einen sittlich relevanten Unterschied zwischen beiden Zuständen behaupten – d. h. einen Unterschied, der uns unabhängig von unserem Interesse verpflichtet, den einen Zustand vorzuziehen –, dann müssen wir davon ausgehen, dass nicht nur für uns, sondern für das Pferd selbst der betreffende Zustand den Vorzug verdient. Und davon gehen wir ja auch tatsächlich aus. Aber das bedeutet, dass wir hier eine szientistische Sicht verlassen haben. Sittlichkeit setzt (ob man das will und sich darüber Rechenschaft gibt oder nicht) eine **Ontologie vom animistischen Typ** voraus, nämlich eine Ontologie, die davon ausgeht, **dass in den Dingen selbst etwas am Werk ist, das eine Analogie mit unserem eigenen Willen hat**, und das (wenn auch auf unbewusste Weise) bestimmte Weltzustände vor anderen präferiert.

### III.

#### **Bildung hat mehr mit einem Sakrament zu tun, als mit einer Technik.**

(5) Bildung ist Bildung zum Menschsein. Wirklich wird das Menschsein in der konkreten einzelnen Person. Daher ist Bildung „*der Kursus, den der Einzelne durchläuft, um sich selbst einzuholen*“<sup>3</sup>. Was aber ist dieses Selbst des Menschen? Es ist von einer eigenartigen Be-

---

<sup>2</sup> René Descartes: Meditationes de prima philosophia VI, 17

<sup>3</sup> Sören Kierkegaard: Furcht und Zittern (Werke, hgg. von Liselotte Richter, Band III, Hamburg: Europäische Verlagsanstalt 1998), 42

schaffenheit. Es ist von der Welt der Gegenstände ganz verschieden und doch wäre das Selbst ohne die Welt der Gegenstände leer. Das Selbst genügt sich nicht selbst, es bedarf dessen, was nicht Es-Selbst ist: So wenig nämlich der **Inhalt** des Selbst aus ihm selber stammt, sondern aus der Welt als dem Anderen des Selbst, so wenig stammt das **Dasein** des Selbst aus ihm selber. Wir haben uns unser Selbst nicht selbst gegeben, sondern eines Tages erwachen wir zu ihm ganz ohne unser Zutun. Das Andere des Selbst – der Weltprozess – bringt das Selbst hervor und füllt es mit fremden Inhalten. Und doch wird in diesem Prozess das Andere zu unserem ureigensten Selbst: Wir treten in's Dasein durch etwas Anderes als uns selbst, aber dieses Andere bringt uns gerade dahin, wir selbst zu sein. Wir haben unseren Lebensinhalt in anderen Dingen als bloß in uns selbst, aber diese anderen Dinge machen das aus, was wir selbst sind. Indem das Universum mich hervorbringt und mir den Inhalt meines Erlebens gibt, bildet sich am Ort und im Raum meiner Existenz das **Anderere** zum Ich-Selbst.

(6) Der Mensch ist dieses unauflöslche Verhältnis von Selbst und Anderem. Und zu diesem Verhältnis muss er sich wiederum verhalten. „*Das Selbst ist ein Verhältnis, das sich zu sich selbst verhält*“<sup>4</sup>, sagt Kierkegaard. Das Selbst muss nämlich dazu Stellung nehmen, dass es nicht bloß Es-Selbst, sondern ein Verhältnis von Selbst und anderem ist. Drei Möglichkeiten des Verhaltens zu diesem Verhältnis hat das Selbst. Es kann *erstens* dagegen rebellieren, dass es nicht ganz und gar nur Selbst und nur aus sich selbst ist. Ein solcher Mensch wird nichts Vorgegebenes akzeptieren, sondern alles, einschließlich seiner selbst, selber machen wollen. Auf dieser Schiene befinden wir uns, wie mir scheint, heute, wenn wir sogar die genetische Grundlage menschlicher Personalität nicht mehr so hinnehmen, wie sie naturwüchsig kommt, sondern sie gentechnisch selbst konstruieren wollen. *Zweitens* kann das Selbst seine Abhängigkeit vom Anderen übersteigern. Ein solcher Mensch wird sich selbst als bloßes Produkt der inneren und äußeren Umwelt verstehen. Dass er dennoch nicht umhin kann, sich trotz aller determinierenden Umstände als selbstständig, frei und verantwortlich handelndes Wesen zu erleben, wird er einfach für eine trügerische Illusion erklären. Auf dieser Schiene fahren derzeit manche Hirnforscher. *Drittens* schließlich kann das Selbst sich vertrauensvoll in die Paradoxie seiner eigenen Existenz ergeben und akzeptieren, dass es seiner Selbst nicht selber mächtig ist, und dadurch dennoch um kein Jota weniger Es-Selbst ist. Ein solcher Mensch wird seine Freiheit und sein Selbstsein, die er unzweifelhaft erlebt, als authentische Wirklichkeit annehmen, wenn er auch beides nicht mit einer Welt durchgängiger kausaler Determiniertheit zusammendenken kann. Freiheit und Selbstsein lassen sich erleben, nicht aber in ihrem inneren Funktionieren denken. Diese dritte Haltung praktiziert das, was Kierkegaard die „*durchsichtige*“ Existenz nennt: „*indem es es selbst sein will, gründet das Selbst durchsichtig in der Macht, die es setzte*“<sup>5</sup>. Man beachte die Dialektik des Gedankens: Das Selbst gründet sich selbst, indem es sich gründen lässt. Das aktive Selbstgründen ist passives Gegründetwerden, und umgekehrt: wir lassen uns gründen und finden uns als Wesen, deren Handlungen in ihnen selbst gründen, sodass sie für sie verantwortlich sind. Diese Paradoxie ist die einzig angemessene Selbstbeschreibung des Menschen: Wir sind wir selbst in einem Dasein, dessen wir nicht selber mächtig sind. Aber die *fremden* Mächte setzen uns als *Unselber* in's Dasein.

(7) Das Selbst ist tragende und authentische Wirklichkeit gerade insoweit es nicht etwas Selbstgemachtes und Selbstausgedachtes ist. Nicht, was wir gerne wären und als was wir uns

<sup>4</sup> Sören Kierkegaard: Die Krankheit zum Tode (Werke, hgg. von Liselotte Richter, Band IV, Hamburg: Europäische Verlagsanstalt <sup>3</sup>1996), 13

<sup>5</sup> Sören Kierkegaard: Die Krankheit zum Tode (Werke, hgg. von Liselotte Richter, Band IV, Hamburg: Europäische Verlagsanstalt <sup>3</sup>1996), 14

stilisieren, sind wir wirklich. Sicherlich gestalten wir unser Selbst und bilden selber mit ihm. Aber dabei geben wir nur Kräften und Mächten eine Richtung, eine Hemmung oder eine Verstärkung, die *ohne unser Zutun schon da sind und in uns wirken*. Bildung ist der Prozess, in welchem **autarke Mächte** in uns wirken und uns bilden, obgleich dergestalt, dass das, was jene Mächte wirken, doch paradoxerweise unsere eigene Wirklichkeit ist. Autarke Mächte sind Wirklichkeiten, die nicht aus menschlicher Setzung, sondern aus sich selbst heraus wirken. Autarke Mächte sind solche, die den Ursprung (*arche*) und die Art ihres Wirkens *in sich selbst* (*autos*), nicht im Menschen haben und deren *inneres Wirken* uns verschlossen bleibt. Wir sehen nur die äußeren Wirkungen dieser Mächte. Zum Beispiel ist der elektrische Strom eine solche autarke Macht oder das Heranreifen eines jungen Vogels im Ei oder das Wachsen eines Apfels auf einem Baum. Wie es der elektrische Strom anstellt, um den Draht in der Lampe zum Glühen zu bringen, das bleibt für jeden Menschen, genau genommen und ehrlich gesprochen, reine **Zauberei**, ebenso wie das Geschehen im Vogelei und im Apfelbaum, „*denn wir begreifen nicht den allgemeinen Wirkmechanismus*“<sup>6</sup>. Alle Wirklichkeit, die nicht Artefakt ist, stellt eine autarke Macht dar. Das gilt nicht nur von den Mächten der Natur (Cicero nennt z. B. Feldfrüchte und Wein), sondern auch von denen der Kultur (Cicero nennt den Zusammenhalt des Gemeinwesens)<sup>7</sup>, soweit sich in ihnen nicht bloß Konvention äußert, sondern sich die Lebensmächte des menschlichen Daseins Ausdruck verschaffen. Goethe stellt im „*Saal der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft*“<sup>8</sup> solche existentiellen Mächte als urbildliche Gestalten in Schaufiguren dar: die Mutter, den Vater, Braut und Bräutigam, Kinder, den Weisen, Könige, solche, die am Altar die Götter anrufen, und dazwischen immer wieder den Tod in Gestalt von Sarkophagen und Urnen. In diesen Bildern soll, wer in den Saal eintritt, erfahren, „*was der Mensch sei und was er sein könne*“<sup>9</sup>, – nicht in dem Sinne, was der Mensch durch ein wirtschaftliches und technisches „Schneller, Höher, Weiter“ aus sich machen könne, sondern im Sinn der ganz elementaren Lebensinhalte, in denen der Einzelne *menschliche* Erfüllung findet. Der Bildersaal in der „*Pädagogischen Provinz*“<sup>10</sup> ergänzt diese Inhalte des **persönlichen** Lebens um die **geschichtlichen** Mächte, sowie die Erscheinungen und Offenbarungen der **göttlichen** Mächte von Apoll bis zu Christus.

(8) Nun wirken aber **alle** autarken Mächte auf unser Selbst, in unserem Selbst und durch unser Selbst hindurch. In jedem einzelnen Menschen bringt sich dergestalt das gesamte Universum – das All der autarken Mächte – zu einem je unverwechselbaren Ausdruck. Freilich ist das Universum zum allergrößten Teil völlig dunkel in uns präsent. Dass es aber auch da auf uns wirkt, wo wir kein Bewusstsein dieser Wirkung mehr haben und wo wir deren Einflüsse nicht mehr kontrollieren können, ist unbestreitbar, weil im Universum alles mit allem zusammenhängt. Das All der Mächte tönt durch das Selbst: *per-sonat*<sup>11</sup>, wie es lateinisch heißt,

<sup>6</sup> Gilbert Keith Chesterton: *Orthodoxie. Eine Handreichung für die Ungläubigen* (London 1908, dt. Frankfurt am Main: Eichborn Verlag 2000 [Die andere Bibliothek, hgg. von Hans Magnus Enzensberger, Bd. 187]), 107

<sup>7</sup> Cicero: *De natura deorum* II, 60f

<sup>8</sup> Johann Wolfgang Goethe: *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, Achstes Buch, Fünftes Kapitel (Werke, München: Artemis-dtv 1977), Band VII, 579ff

<sup>9</sup> Ebd. 579

<sup>10</sup> Johann Wolfgang Goethe: *Wilhelm Meisters Wanderjahre*, Zweites Buch, Zweites Kapitel (Werke, München: Artemis-dtv 1977), Band VIII, 173-180

<sup>11</sup> Wolfhart Pannenberg: *Person und Subjekt* (Grundfragen systematischer Theologie, Band II, Göttingen: Vandenhoeck 1980), 80-95, hier 80; Viktor F. Frankl: *Der unbewußte Gott. Psychotherapie und Religion* (München: Kösel 1979), 46

und so ist der Mensch **Person**. Jeder Versuch, das Selbst eines Menschen durch Menschen zu erfinden, zu definieren und ihn daraufhin zu konditionieren, verfälscht und beraubt die unendliche Weite und Tiefe des Selbst, welche die Würde der Person ausmacht. Nicht einmal der Einzelne selbst darf sich irgendeiner selbstgemachten Vorstellung von seinem Selbst ausliefern, wenn er nicht die weitaus größere und umfassendere Wirklichkeit seines *wahren* Selbst verkümmern will. Ich bin in dem Maße Ich-Selbst, in dem ich offen bin für den Ausdruck, den das Universum sich selbst in mir gibt.

(9) Jetzt habe ich meine Begriffe soweit entwickelt, dass ich im Stande bin, genauer zu sagen, was Bildung ist: **Bildung ist der mysteriöse Prozess, in welchem das All der autarken Mächte sich zu einem persönlichen Selbst – zu Deiner und meiner ureigensten Identität – gestaltet.** Daraus folgt: Nicht Schule und Unterricht bilden, sondern die darin repräsentierten und dadurch wirksamen autarken Inhaltmächte selbst. Die Bildung des Menschen – als Bildung zum Selbst – ist nichts, was sich *technisch* machen ließe, weil das Selbst des Menschen die Präsenz des gesamten Universums ist und dieses die Kapazität des menschlichen Erkennens und Handhabens bei weitem übersteigt. Das Entscheidende der Bildung beginnt da, wo weder Lehrer noch Schüler mehr etwas „machen“ können (und wo folglich Qualitätskontrollen und Beschleunigungsversuche der Schulbehörden gar nicht greifen). **Daher hat Bildung weitaus mehr mit einem Sakrament zu tun als mit einer Technik.** Ein Sakrament ist ja das Sich-Ereignen einer autarken Wirklichkeit anhand einer Repräsentation dieser Wirklichkeit in einem symbolischen Zeichen. Das Zeichen, wie z. B. das Wasser bei der Taufe, *ist* selber die Wirklichkeit, die es bedeutet, aber diese Wirklichkeit ist größer und mächtiger als im Zeichen sichtbar wird. So ist das Taufwasser nur ein kleiner Teil jenes kosmischen Elements *Wasser*, dessen lebensspendende und zerstörerische Potenzen die menschlichen Möglichkeiten in's Ungeheure übersteigen. Und das elementare Wasser aller Ozeane zusammen ist nur ein winziger Teil jener numinosen Macht, die das All geschaffen und geordnet hat. An diese „*übergewaltigen Mächte*“<sup>12</sup> aber erinnert uns das Taufwasser, denn in jedem einzelnen Tropfen Wassers sind sie am Werk. So wie sich im Sakrament eine bestimmte autarke Macht hier und jetzt für einen Menschen ereignet und wirksam wird, ebenso ereignet sich ganz analog im Umgang mit den Bildungsinhalten jeweils etwas autark Mächtiges an und in der einzelnen Person, in der einzelnen Seele.

(10) Nun muss man unterscheiden zwischen [a] dem ständig stattfindenden Einfluss des Alls der Mächte auf uns, den wir gar nicht bewusst bemerken, und [b] den von uns bewusst registrierten Bildungserlebnissen oder bewusst geplanten Bildungstätigkeiten. Was an Bildungserlebnissen und Bildungsprozessen bewusst wird, hat es immer nur mit *begrenzten* Inhalten und Weltausschnitten zu tun, weil das All der Mächte den Rahmen dessen übersteigt, was wir differenziert nach einzelnen Inhalten wahrnehmen können. Schule neigt dazu, es in Bezug auf Bildung bei dem bewenden zu lassen, was bewusst gemacht und geplant werden kann. Dies ist eine große Gefahr vor allem in einer Zeit wie der unsrigen, welche die Welt nur insoweit für wirklich und wichtig hält, als sie technischer Manipulation unterworfen werden kann. Hauptaufgabe der Schule wäre es, die bewusst gemachten und didaktisch wie methodisch aufbereiteten Welt- und Lebensinhalte dem Schüler *so* zu erschließen, dass die autark bildende Kraft der Dinge nicht durch die Hilfsmaßnahmen der unterrichtlichen Aufbereitung erstickt wird. Der Unterricht darf keine Barrieren aufbauen (und tut es doch oft) dergestalt, dass in unser Erleben dasjenige keinen Eingang mehr findet, was über das deutlich und bewusst Erfassbare und Beherrschbare an den Dingen hinausgeht. Ich sage in unser Erleben, weil die

---

<sup>12</sup> *Johann Wolfgang Goethe*: Maximen und Reflexionen. Aus dem Nachlass, Nr. 808 (Werke, München: Artemis-dtv 1977, Band IX 608)

Inhalte nicht nur unser Wissen, sondern alle Kräfte unseres Gemüts durchwirken. Und dem Gespür für diese Wirkungen darf der Schüler nicht dadurch entfremdet werden, dass man ihn darauf abrichtet, nur das für wirklich zu halten, was sich dem Erfahrungsbegriff der *Wissenschaften* fügt. Was im Experiment wiederholbar ist, gemessen und statistisch erfasst werden kann, ist ja doch nur ein Teil der Wirklichkeit. Wenn ich mich damit beschäftige, wie groß die Sonne ist und mit welcher Kraft sie leuchtet, dann geht in mir innerlich wahrscheinlich weniger und weniger Tiefgehendes vor, als wenn ich mich dem Staunen darüber hingebende, wie es kommt, dass es überhaupt etwas gibt, oder wenn ich mich den poetischen Stimmungen, die der Sonnenuntergang erweckt, öffne, oder wenn ich in einem parsischen Gottesdienst die Sonne als „Abglanz höhern Lichts“<sup>13</sup> kultisch verehere. Nicht umsonst hat Goethe, der auch ein genialer Naturwissenschaftler war und schon als Junge für „*Naturaliensammlungen*“ höchstes Interesse aufbrachte, das wissenschaftlich Gesammelte und Geordnete dann sogleich zum Gegenstand religiöser, kultischer Verehrung genommen.<sup>14</sup> Es geht nicht darum, eine dieser Haltungen gegen die anderen auszuspielen. Keine ist verzichtbar, weder die *wissenschaftliche* noch die *künstlerische* noch die *religiöse*. Schule muss aber stets darauf bedacht sein, ihre Unterrichtsgegenstände nicht nur in *einer* dieser Beleuchtungen zu zeigen. Die Schönheit und das Staunenswerte der Dinge wird heute gerne in den Kunst- und Musikunterricht verbannt. Dort besteht aber die Gefahr, dass Schönheit und Staunen bloß als subjektive Stimmungen gedeutet werden, die mit der „harten“ Realität nichts zu tun haben. Es käme darauf an, die Schönheit und das Staunenswürdige **an den Gegenständen unserer wissenschaftlichen Unterrichtsfächer und im wissenschaftlichen Fachunterricht selbst** sichtbar und erlebbar zu machen. Madame Curie hat gesagt: „*Ich gehöre zu denen, die die besondere Schönheit des wissenschaftlichen Forschens erfaßt haben. Ein Gelehrter in seinem Laboratorium ist nicht nur ein Techniker; er steht auch vor den Naturvorgängen wie ein Kind vor der Märchenwelt*“<sup>15</sup>. Wissenschaft und Alltagspraxis haben es mit im einzelnen analytisch greifbaren Wissensbeständen zu tun, während sich in **Kunst** und **Religion** diejenigen Sphären der Wirklichkeit Ausdruck verschaffen, die aufgrund ihrer Fülle und Tiefe unsere analytische Kapazität übersteigen – so wie der Gesamteindruck einer Stadt nicht im selben Sinn analytisch greifbar ist wie die einzelnen Photos, aus denen er sich bildet. Deshalb ist es von fundamentaler Wichtigkeit für Bildung, die Gegenstände des menschlichen Seelen- und Gesellschaftslebens, ebenso wie die Gegenstände der **Natur und der Naturwissenschaft** im Spiegel *literarischer, künstlerischer* und *religiöser* Erfahrung zu begreifen.

(11) Alle diese Inhalte und Zugangsweisen können im Unterricht multiperspektivisch auf *geplante* Weise zur Sprache gebracht werden. Aber auch dadurch ist dem autarken Wirken der Inhalte in der Seele noch nicht genügend Raum gegeben. Was vermitteltst unterrichtlicher Kontrolle an den jungen Menschen gelangt (auch wenn es sich um Poesie und Religion handelt), ist doch immer noch ein didaktisch und methodisch gebrochenes und selektiertes Wirken des Gegenstands. Den darüber hinausgehenden Dimensionen des *autarken* Wirkens der Inhaltsmächte – also dem, was jenseits dessen, was durch die technischen Zugriffe von Unterricht und Lernen erfasst wird, in uns wirkt – öffnet sich der Mensch nur dadurch, dass er die unterrichtlich vermittelten Inhalte in der *Muße* seines persönlichen Nachsinnens *ohne methodische Kontrolle* und ohne Ausrichtung auf partikuläre Lernziele in sich *weiterwirken*

<sup>13</sup> Johann Wolfgang Goethe: Westöstlicher Divan. Buch des Parsen. Vermächtnis altpersischen Glaubens (Werke, München: Artemis-dtv 1977, Band III 387)

<sup>14</sup> Johann Wolfgang Goethe: Aus meinem Leben. Dichtung und Wahrheit, Erster Teil, Erstes Buch (Werke, München: Artemis-dtv 1977, Band X 51ff)

<sup>15</sup> Eve Curie: Madame Curie. Ihr Leben und Wirken (dt. Berlin: Knauer 1938) 403

lässt, und dadurch, dass er sich von den autarken „*übergewaltigen Mächten*“ in ein persönliches Kommunikationsverhältnis verflechten lässt, wie es im religiösen **Kult** geschieht. Was unsere Bildung zurückgewinnen muss, ist – im Gegensatz zu dem, was uns die Politiker landauf landab weismachen wollen – die *Muße*, die freilich weder stumpfes „Herumhängen“ noch ablenkende Freizeit ist, sondern die Zeit, in welcher der Mensch Anteil gewinnt an seinem wahren Selbst, das ihn teils mit Freude, teils mit Schauer erfüllt, weil zu ihm all die Dinge gehören, über die unsere Gesellschaft wie unser Bildungswesen sich ausschweigen: Krankheit und Leid, Sterben und Tod, Böses und Übel, Schuld und Sühne, ebenso wie Liebe zu Mensch und Natur, Freundschaft, die Familie, geistige Arbeit und Kontemplation. Diese Dinge bilden die echte, authentische Wirklichkeit unseres Daseins, nicht jedoch die Börse oder die Standortqualität.

#### IV.

#### **Es gibt Zeiten, in denen Bildung nur durch Lebensferne die nötige Lebensnähe gewinnen kann.**

(12) Damit bin ich beim letzten Punkt. Die Schule kann nur diejenigen autarken Lebensmächte in ihre Mauern holen, **die im wirklichen Leben der Menschen noch lebendig sind**. Und hier liegt, wie mir scheint, die entscheidende, aber weithin übersehene Grenze aller schulischen Arbeit. Es ist nicht so, wie Politiker immer unterstellen, dass der Unterricht an unseren Schulen deswegen lebensfremd wäre, weil er sich vom gegenwärtig aktuellen Leben entfernt hätte. An Wirtschaft, Technik und Abrichtung zur Profitgier ist er vielmehr ganz nah d’ran. **Lebensfremd ist der Unterricht vielmehr deswegen, weil das Leben, das er repräsentiert und im Erleben des Schülers zur Wirksamkeit bringt, nicht das wahre menschliche Leben ist, sondern das defiziente gegenwärtig herrschende entfremdete Leben voller systemgenerierter Humanitätsdefekte**. Das Problem der Schule ist kein Problem der Schule, sondern ein Problem des Lebens. Nicht die Schule hat das Leben verloren, sondern das Leben sich selbst. **Was dem realen Leben der Menschen fehlt, kann man nicht durch künstlich arrangierte Schulveranstaltungen – wir sagen heute „Schulleben“ – ersetzen. Die Lösung des Schulproblems liegt daher nicht in mehr Nähe zum gegenwärtigen Leben, sondern in mehr Ferne und Distanz dazu**. Denn das Leben ist inhuman geworden, seit es der Wirtschaft dient, statt dass umgekehrt die Wirtschaft dem Leben dienen und an ihm ihr Maß nehmen würde. Das gegenwärtig real gelebte „Leben“ ist in Wahrheit ein Pseudoleben.

(13) In dieser Lage kann die Schule wenig tun. Aber wenig ist nicht nichts. Vor allem kann sie sich der Situation stellen und sich darüber klar werden, dass ihr verfassungsmäßiger Bildungsauftrag in der Praxis oft bis zur Unkenntlichkeit überlagert ist von bloßen Ausbildungsinteressen, die ihr übergestülpt werden von einer öffentlichen Meinung und Politik, die von den Profiteuren der Wirtschaft immer offenkundiger abhängig werden. Das Allerwichtigste aber, was Schule tun kann, besteht darin, die Gehalte des „*guten*“, **humanen Lebens, gerade insoweit sie im gegenwärtigen Weltzustand keine Aktualität zu haben scheinen, präsent zu halten**. Denn das der Gegenwart verlorengegangene wahre menschliche Leben ist in der Überlieferung erinnert. **Das wahre menschliche Leben ist in der Erinnerung präsent und wirksam, nicht im derzeit herrschenden entfremdeten Betrieb**. Dadurch, dass Schule die gegenwärtig **nicht lebendigen humaniora** im Unterricht in Form erinnernder Überlieferung präsent hält, bietet sie dem Schüler doch immer noch einen idealen (wenn schon nicht lebenspraktischen) Zugang zur **wahren Lebendigkeit** des Menschseins. Weil sich das wahre Leben aus dem Leben zurückgezogen hat, kann die Schule das menschliche Leben nicht im Leben, sondern nur in der erinnernden Überlieferung anschaulich machen. Wer befürchtet, diese Orientierung an einer weit in die Geschichte zurückreichenden Überlieferung könnte

## Bemerkungen zum Bildungsbegriff

den Schüler dem Leben entfremden, der frage sich, ob nicht die Lektüre von Sophokles' *Antigone* oder Kafkas *Prozess* weitaus lebendiger und lebensnäher ist als das Erlernen von Mechanismen des Kapitaltransfers im Fach „Wirtschaft und Recht“? Ist Shakespeare nicht weitaus bedeutsamer als jede Tageszeitung?

*Priv.-Doz. Dr. Herbert Huber*  
Ludwig-Maximilians-Universität  
Fakultät für Philosophie, Wissenschaftstheorie und Religionswissenschaft  
Geschwister-Scholl-Platz 1  
80539 München