

Zur Zukunft der Bildung

Zwischenrufe und Interventionen

Andreas Großmann (Hg.)



Andreas Großmann (Hg.)

Zur Zukunft der Bildung

Zwischenrufe und Interventionen

Meiner

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische
Daten sind im Internet über <<http://portal.dnb.de>> abrufbar.

ISBN 978-3-7873-4987-6

ISBN eBook (PDF) 978-3-7873-4988-3

ISBN EPUB 978-3-7873-4989-0

Kontaktadresse nach EU-Produktsicherheitsverordnung:
Felix Meiner Verlag GmbH, Richardstraße 47, 22081 Hamburg
info@meiner.de

© Felix Meiner Verlag Hamburg 2025. Alle Rechte vorbehalten. Der Verlag behält sich die Verwertung der urheberrechtlich geschützten Inhalte dieses Werkes für Zwecke des Text- und Data-Mining (§ 44 b UrhG) vor. Jegliche unbefugte Nutzung ist hiermit ausgeschlossen. Satz: satz&sonders, Dülmen. Druck: Stückle, Ettenheim. Gedruckt auf alterungsbeständigem Werkdruckpapier. Printed in Germany

Inhalt

Vorwort	7
-------------------	---

<i>Andreas Großmann</i> Zur Zukunft der Bildung – oder warum Bildung unverzichtbar ist. Einführende Bemerkungen	9
---	---

I. KONTUREN DES BILDUNGSBEGRIFFS

<i>Dieter Thomä</i> Krise der Bildung – Mut zur Bildung. Rekonstruktion einer politisch-philosophischen Kontroverse in der Weimarer Republik	21
---	----

<i>Georg Zenkert</i> Bildung ohne Wert?	53
--	----

<i>Andreas Dörpinghaus</i> Bildung als Widerständigkeit gegen die Verdummung	77
---	----

<i>Konrad Paul Liessmann</i> Bildung als Provokation. Über den Umgang mit dem Denken . .	91
---	----

<i>Käte Meyer-Drawe</i> Maschinen, die (mit) Menschen spielen. Bildung angesichts der Herausforderungen durch Künstliche Intelligenz	111
---	-----

II. BILDUNGSISTITUTIONEN UND BILDUNGSPROZESSE

<i>Jürgen Mittelstraß</i> Universität – quo vadis? Zur Idee, Wirklichkeit und Zukunft der Universität	135
---	-----

<i>Petra Gehring</i>	
Universität – quo vadis? Eine Replik auf Jürgen Mittelstraß . . .	153
<i>Antonio Loprieno</i>	
Zur Entwicklung der Bildungsinstitutionen in Zeiten digitaler Transformation	159
<i>Andreas Gelhard</i>	
Bildung als Befreiung. Hegel, Menke und das emanzipative Potential von Bildungsprozessen	183
<i>Markus Rieger-Ladich</i>	
»Solidarische Mobilmachung«. Die ästhetische Bildung vor neuen Herausforderungen	213
<i>Christoph Paret</i>	
»Auf dem seltsamsten Umweg durch den Irrtum zur Wahrheit«. Hebel und Rancière gegen den didaktischen Daueralarm	239
Anmerkungen	261
Literaturverzeichnis	295
Autorinnen und Autoren	319
Sachregister	321
Personenregister	326

Vorwort

Auf die Frage nach der Zukunft der Bildung kann man sich manifaltige, sich durchaus auch widerstreitende, unvereinbare Antworten vorstellen. Diese Varianz liegt nicht zuletzt darin begründet, dass der Bildungsbegriff selbst vieldeutig ist. Zudem stellen sich unter den Bedingungen von Digitalität und Künstlicher Intelligenz Fragen nach Bildung, Bildungsprozessen und Bildungsinstitutionen neu. Im Nachdenken darüber kann sich indes auch zeigen, dass es ratsam sein könnte, auf nur vermeintlich obsolete Theorie- und Deutungsangebote erneut zurückzukommen. Auch in diesem Betracht gilt: Zukunft hat Herkunft, oder vielmehr: Zukunft braucht Herkunft.¹

Den Kolleginnen und Kollegen danke ich dafür, dass sie sich auf den Weg eines solchen Nachdenkens eingelassen und ihre Texte für diesen Band zur Verfügung gestellt haben. Manche der Beiträge sind aus Vortragsveranstaltungen des Forums interdisziplinäre Forschung (FiF) der Technischen Universität Darmstadt hervorgegangen. Dem Forum interdisziplinäre Forschung gilt mein Dank für einen Druckkostenzuschuss. Malte Brown hat sich um die Herstellung einer druckfertigen Manuskriptvorlage und die Erstellung von Sach- und Namensregistern verdient gemacht. Dafür sei ihm gedankt. Dem Felix Meiner Verlag danke ich für die Aufnahme des Bandes in sein Verlagsprogramm und die vertrauensvolle Zusammenarbeit.

Darmstadt/Hamburg, im März 2025

Andreas Großmann

¹ Odo Marquard: »Zukunft braucht Herkunft. Philosophische Betrachtungen über Modernität und Menschlichkeit«, in: ders.: *Philosophie des Statt-dessen*. Stuttgart: Reclam 2000, 66–78.

Zur Zukunft der Bildung – oder warum Bildung unverzichtbar ist

Einführende Bemerkungen

1. Zum Thema

Es gibt Begriffe, die zuweilen geradezu inflationär gebraucht werden, ohne dass eigentlich klar wäre, welchen Sinngehalt sie haben (oder haben sollen). Der Begriff der Kreativität ist ein solcher Begriff.¹ Aber auch der Begriff der Bildung ist keineswegs klar kontruiert, vielmehr bei näherem Hinsehen einigermaßen schillernd und unbestimmt. Er gleicht einem Schibboleth, bei dem jeder bereitwillig nickt und hinter dem sich alle versammeln. Was aber soll es bedeuten? Lädt vielleicht gerade seine Unbestimmtheit dazu ein, den Begriff ubiquitär zu verwenden und arbiträr zu besetzen? Bildung wird einesteils proklamiert »für alle«, sie soll berufen sein, soziale Ungleichheiten auszubügeln und Chancengleichheit zu gewährleisten. Anderenteils gilt sie als bestmögliche Investition in die Zukunft, als Garant für Aufstieg und Erfolg. Das ökonomische Paradigma gibt sich unverblümt zu erkennen: Bildung – was immer darunter verstanden werden soll – gleicht einer Ware auf dem Warenmarkt. Bildung soll sich lohnen – und am besten natürlich auch messbar sein. Denn was wäre von dem Bildung genannten Gut zu halten, wenn es nicht Gewinn abwürfe? Das Investment verlangt vorzeigbare, messbare Rendite ...

Die ökonomische Logik prägt zunehmend auch Bildungsinstitutionen wie die Universität. Folgte die moderne Universität seit Humboldt dem Dreiklang von Forschung, Lehre und Bildung – am Hauptportal des alten Hauptgebäudes der 1919 gegründeten Universität Hamburg ist er noch in Stein gehauen: »Der Forschung – Der Lehre – Der Bildung« –, verschreiben sich Universitäten seit gerauer Zeit einer sogenannten »third mission« als der zu Forschung und Lehre hinzutretenden »dritten Mission«. Letztere ist allem An-

schein nach das neue Mantra, das, unterstützt von den jeweiligen Wissenschaftskommunikationszentren (vulgo: Marketingabteilungen) der Universitäten, die Strategie für die Universität der Zukunft – einer dezidiert »unternehmerischen« Universität – vorgeben soll. Was großspurig und nicht ohne missionarischen Eifer als »third mission«² proklamiert wird – gemeint ist der Austausch mit Zivilgesellschaft, Politik, Wirtschaft und Kultur –, tritt augenscheinlich an die Stelle dessen, was einmal Bildung genannt wurde. In entsprechenden Strategiepapieren zur sogenannten »third mission« der Universitäten sucht man einen anspruchsvollen Begriff von Bildung indes vergebens. Allenfalls von berufsbegleitender »Weiterbildung« oder der Entwicklung nötiger »Kompetenzen« ist die Rede. Der Terminus »Bildung« passt, wie es scheint, nicht in die Textur einer von marktgängigen Worthülsen bestimmten Marketingsprache. Wozu noch Bildung, wenn es um messbare Effizienz geht? Hat der Geist, hat Bildung ausgedient?

Die Diskussion um Gestalt und Gestaltung der Universität ist freilich nicht neu. Auch Wilhelm von Humboldts Universitätsreform und seine Begründung der modernen, neuhumanistischen Universität richteten sich zu seiner Zeit bekanntlich schon gegen die bestehenden Universitäten. »Gibt es noch eine Universität?« Die Frage gab über 100 Jahre nach Humboldt, 1931/32, den Anstoß zu einer Artikelserie in der Frankfurter Zeitung.³ Die Neuordnung der Universitäten infolge der »Bologna«-Reform gab in jüngerer Vergangenheit verschiedentlich Anlass für Publikationen. »Die Krise der Universitäten«⁴ oder »Universität ohne Zukunft?«⁵ lauten einschlägige Titel, die die durch jene Reform initiierten Veränderungen in der Universitätslandschaft zumeist kritisch begleiteten – und mitunter dann doch auch wieder eine »Idee« anmahnten, für die die Universität im Besonderen und Bildung im Allgemeinen einzustehen hätten. Wenn heutige Bildungs- und Hochschulpolitik mit so etwas wie einer »Idee« von Universität oft nichts mehr anzufangen weiß, kann sie doch den Begriff der Bildung nicht umstandslos verabschieden. Er weigert sich, seine vielfältige Verwendung zeigt es, einfach von der Bildfläche zu verschwinden. Bildung mag, wie Hans-Georg Gadamer bereits vor der Jahrtausendwende bemerkt hat, »kein sehr beliebtes Wort mehr« sein.⁶ Und doch scheinen wir von dem Wort

nicht loszukommen. So fällt auf, dass mit der Distanzierung vom altehrwürdigen, in der Moderne vor allem mit Wilhelm von Humboldt verbundenen Begriff der Bildung zugleich die Klage um den Verlust oder die Krise der Bildung einhergeht, sei es im Blick auf die Misere an deutschen Schulen – den Mangel an Lehrern und das zum Teil desaströse Niveau von Schülerleistungen – oder im Blick auf die Geisteswissenschaften an Universitäten.⁷ Die Antwort der Politik – inszenierte »Bildungsgipfel« und die Ausschüttung sogenannter »Bildungsmilliarden« (sofern noch Geld zur Verfügung steht ...) – verspricht freilich kaum eine Lösung der Probleme, wo man, zumal unter Vorzeichen der Digitalität,⁸ kaum mehr noch versteht, warum man Goethe, Kant oder Hegel überhaupt noch lesen soll. Es ist ja alles »im Netz« verfügbar. Und reicht es nicht, sich von Sprachautomaten wie ChatGPT gewünschte Texte ausspucken zu lassen? Wozu überhaupt noch selber denken und sich der Mühe und Anstrengung unterziehen, schwierige Texte selbst zu lesen und kohärente Gedanken aufs Papier zu bringen? Wenn allem Anschein nach, wie es die Schriftstellerin Nina George formuliert, »Selberdenken in der heranwachsenden Generation krass uncool« ist,⁹ steht allerdings mehr noch auf dem Spiel als die von manchen belächelte und vielleicht sogar despektierlich als gestrig verabschiedete Sache der Bildung. Wer mit dem Wahlspruch der Aufklärung – denn darum geht es: um das »Sapere aude!« – nichts mehr anzufangen weiß und nur noch papageienhaft nachplappert, was Social Media und Sprachautomaten der künstlichen Intelligenz auf Anfragen (sogenannte »Prompts«) auswerfen, und ansonsten in moralistisch aufgeladenem, im Gestus tendenziell autoritärem Aktivismus Surrogate sucht, der weiß zuletzt auch nicht mehr, welche Gründe es geben sollte, die liberale Demokratie einer Autokratie vorzuziehen. Bei der Frage nach der Zukunft der Bildung geht es zuletzt – auch – um die Frage nach der Zukunft der Demokratie. Heike Schmoll bringt es auf den Punkt:

Die Orientierung an Anwendbarkeit und am wirtschaftlichen Nutzen, die in Großbritannien zum Dogma erhoben wurde, führt zu einer geradezu selbstzerstörerischen Nivellierung des Niveaus. Aber auch hierzulande scheinen die Aktivisten, die mit wohlfeilen, aufgeladenen Forderungen die Welt retten wollen, viel mehr

Anklang zu finden als komplexe Verstehens- und Deutungsan-gebote, die jedenfalls reichlich Leseanstrengung erfordern. Das wird auch demokratiepolitisch nicht folgenlos bleiben, wenn wo-möglich diejenigen mit den einfachsten Lösungsversprechen den größten Zulauf bekommen.¹⁰

Immanuel Kant, der in seinem Essay *Was ist Aufklärung?* den Wahlspruch der Aufklärung entscheidend mit dem Mut und Ri-siko (!) des Selberdenkens verbunden hat, hat freilich auch davon gewusst, dass sich der Mensch gerne seiner Bequemlichkeit und Faulheit hingibt:

Faulheit und Feigheit sind die Ursachen, warum ein so großer Theil der Menschen, nachdem sie die Natur längst von fremder Leitung frei gesprochen (naturaliter maiorennes), dennoch gerne zeitlebens unmündig bleiben; und warum es Anderen so leicht wird, sich zu deren Vormündern aufzuwerfen. Es ist so bequem, unmündig zu sein. Habe ich ein Buch, das für mich Verstand hat, einen Seelsorger, der für mich Gewissen hat, einen Arzt, der für mich die Diät beurtheilt, u. s. w., so brauche ich mich ja nicht selbst zu bemühen. Ich habe nicht nötig zu denken, wenn ich nur bezahlen kann; andere werden das verdrießliche Geschäft schon für mich übernehmen.¹¹

Ist, wer sich gedankenlos dem Diktat künstlicher Intelligenz un-terwirft, nicht auf dem Weg zu neuer Unmündigkeit? Bildung ist ein anstrengender Prozess und, wie gesagt, auch riskant. Sie erfordert Zeit und Anstrengung – und nicht zuletzt, auch an Universitäten, Freiräume abseits von Modulen und Credit Points, Möglichkeiten auch für Umwege über den disziplinären Tellerrand hinaus. Denn nur so ist ein begründetes Selbst- und Weltverständ-nis zu erlangen. Manifestiert sich Bildung nicht genau darin: in der Suche nach dem geeigneten, passenden Wort der jeweiligen Sache, um die es geht, näher zu kommen und auf diesem Wege seine Urteilskraft zu schärfen, in diesem Prozess auch Freiheit und Kreativität zur Geltung kommen zu lassen – die es unter der Vorherrschaft generativer künstlicher Intelligenz nicht gibt? Es ist wohl wahr: Bildung ist »ein anspruchsvolles Konzept, das

nur durch den Erwerb von Urteilskraft auf der Grundlage von Sachkenntnis realisiert werden kann«.¹²

Insofern Urteilskraft jedoch eines sorgsamen und differenzierten Umgangs mit Sprache bedarf, wäre weiterhin zu fragen, was es heißt, in der Sprache – und so im Denken – zu sein, Sprache als »Haus des Seins« (Martin Heidegger) zu begreifen.¹³ Ist doch Sprache der – nicht bloß virtuelle! – Raum des Mit-Seins mit Anderen, in dem sich Welt erschließt und nicht lediglich Information geteilt wird. Aber das weiß nicht mehr, wer meint, es genüge, Internet-Suchmaschinen und Sprachautomaten der künstlichen Intelligenz Texte auswerfen zu lassen. Was bedeutet eine solche Haltung für die Zukunft schulischer und universitärer Bildung, für Schulen und Universitäten als Bildungsanstalten (sofern sie sich noch als solche verstehen und sich in ihrem Anspruch nicht selbst auf Ausbildungsanstalten reduzieren)? Keiner vermag die Zukunft vorherzusagen. Sicher scheint nur, dass mit den gegenwärtigen technischen Entwicklungen vieles auf dem Spiel steht – und über manches, auch vermeintlich Überkommenes, nachzudenken ist. Konkret: Haben Kant und Schelling, Humboldt und Hegel uns noch etwas zu sagen? Oder bleiben ihre Texte Residuen einer vergangenen (manche werden sagen: glücklicherweise hinter uns liegenden) Epoche?

Es ist immerhin bemerkenswert, dass Peter-André Alt, einstiger Präsident der Freien Universität Berlin und Rektor der Hochschulrektorenkonferenz, dem vorherrschenden, Bildung auf Ausbildung reduzierenden Paradigma die Humboldt'sche Idee einer zweckfreien Bildung entgegenhält. Universitäre Bildung, so Alt in einem Beitrag des Hochschulmagazins *Forschung & Lehre* zum Themenschwerpunkt »Bildung – quo vadis?« vom Januar 2025, dürfe »auch in nachhumboldtscher Zeit keine Ausbildung – analog zur Berufsqualifizierung – sein«. Denn »akademisches Wissen ebenso wie universitäre Forschung [könne] niemals auf Zwecksetzungen beschränkt werden«. Und nicht von ungefähr repliziert er auf das von Kant geprägte Konzept der *Urteilskraft* als »Zielkategorie« der Bildung:

Was bleibt, sind Elemente der humboldtschen Konzeption akademischer Bildung, die mit modernen Ansprüchen verbunden sein sollten. Neben dem Grundlagenwissen, das nicht über Anwen-

dungsperspektiven definierbar ist, sondern diese im gelingenden Fall erschließt, spielt die Urteilskraft in Zeiten von umfassender Wissensverfügbarkeit durch Digitalisierung und künstliche Intelligenz die entscheidende Rolle. Auf sie als Zielkategorie wird es im Kontext moderner akademischer Bildungskonzepte verstärkt ankommen, wenn Universitäten nicht nur Stoff und methodisch-technische Wissensorganisation, sondern auch freies Denken und intellektuelle Weltoffenheit [...] vermitteln wollen.¹⁴

Bildung in diesem prägnanten Sinne bleibt aus den genannten Gründen unverzichtbar. Und die Universität als »Mußeraum« und Ort einer sich immer wieder neu an Gegenständen der Forschung formierenden Bildung¹⁵ ist so lange auch als entzauberte (Masen-)Universität¹⁶ kein hoffnungsloser Fall, als sie ein entsprechendes Selbstverständnis lebt.

2. Zu den Beiträgen des Bandes

Die Stimmen der in diesem Band versammelten Autoren sind als Zwischenrufe oder auch Interventionen zu verstehen, die zum Nachdenken und zu entsprechender kritischer Selbstvergewisserung einladen.

Der Fokus der Beiträge liegt auf der Institution der Universität sowie im Besonderen auf der Frage nach Bildungsbegriff und Bildungsprozessen.

In seiner Rekonstruktion einer Kontroverse um den Bildungsbegriff in der Weimarer Republik zeigt *Dieter Thomä*, wie ideologieanfällig diese Debatten immer schon gewesen sind. Bildung wird begleitet vom Schatten der »Miss-Bildung«. Gleichwohl ist, wie Thomä dar tut, im Blick auf die heutige Situation durchaus nicht die Konsequenz zu ziehen, Begriff und Sache der Bildung zu verabschieden. Denn Bildung hat politisch-ethische Facetten, die angesichts einer aktuellen Demokratiemüdigkeit vielmehr neue Beachtung finden sollten. Statt für eine Verabschiedung des Bildungsbegriffs votiert Thomä daher entschieden für seine Schärfung und in diesem Sinne für einen »Mut zur Bildung« – im Bewusstsein zugleich der Partikularität der je eigenen Stimme.

In kritischer Auseinandersetzung mit den empirischen Bildungswissenschaften und deren Abkehr vom Bildungsbegriff plädiert *Georg Zenkert* dafür, die normativen Fragen der Bildung nicht aus dem Blick zu verlieren. Denn trotz aller Emphase kommt, so Zenkert, keine empirische Wissenschaft ohne normative Voraussetzungen aus. Bildung ist immer auch ethische Bildung und ein methodisch anzuleitender wertgeladener Prozess.

In seinem Plädoyer für »Bildung als Widerständigkeit gegen die Verdummung« schlägt *Andreas Dörpinghaus* einen großen Bogen von Platon über Kant und Humboldt bis hin zur Kritischen Theorie. Im Blick auf die aktuelle Lage der Universitäten, die Bildung auf Ausbildung reduzieren und in allen möglichen Belangen ein hohes Tempo einfordern, macht Dörpinghaus geltend, dass Bildung als »Verzögerung« zu begreifen ist, die sich planer Nutzbarmachung widersetzt. Insofern ist Bildung gleichsam notwendigerweise unzeitgemäß und unvereinbar mit Verdummung.

Was mit Bildung in Zeiten von Digitalisierung und Künstlicher Intelligenz verstanden wird bzw. werden soll, erörtern explizit *Konrad Paul Liessmann* und *Käte Meyer-Drawe*. Liessmann zufolge muss eine Idee von Bildung, die am Menschen und nicht an der Technik ansetzt, als Provokation erscheinen. An einer am Menschen ansetzenden Idee von Bildung aber ist, wie Liessmann erklärt, festzuhalten, wenn Bildung – etwa als literarische Bildung – »Erfahrungsmöglichkeiten« eröffnen können soll, die nicht quantifizierbar und messbar, vielmehr persönlichkeitsverändernd und -prägend sind. Anzustreben wäre – im Geiste Moses Mendelssohns – eine »Ausgewogenheit« »von ästhetischer Kultivierung und wissenschaftlicher Rationalität«.

Bildung, insbesondere ästhetische Bildung als Erfahrung, impliziert für *Meyer-Drawe* den Abschied von der »Zentralfigur« sinnstiftender Subjektivität. In anderer Weise sind wir, so ihre Beobachtung, angesichts neuer digitaler Technologien mit einem »Kontrollverlust der Menschen« konfrontiert. Bildung hätte demnach die Aufgabe, die Gefahren in den Blick zu nehmen, die mit dem zunehmenden Einfluss Künstlicher Intelligenz verbunden sind. Bildung ginge insofern eher mit Erschütterung als mit Vergewisserung einher.

Was die Universität als Bildungsinstitution betrifft, scheut *Jürgen Mittelstraß* nicht vor unbequemen, kritischen Fragen zurück. Kennt die Universität und gibt es in ihr noch Bildung durch Wissenschaft? Geht es ihr noch um die Suche nach Erkenntnis und Wahrheit? Versteht sie sich nur noch als Lehranstalt? Und wird sie durch die Politik nicht in eine Verfachhochschulisierung gedrängt? Die schonungslose Analyse ist aber auch Aufforderung zum Denken in Alternativen. Und wo, wenn nicht in der Universität, wäre dafür der geeignete Raum?

In ihrer Replik stimmt *Petra Gehring* Mittelstraß weitgehend zu. Problematisiert werden die Ökonomisierung des Wissenschaftssystems, der »Niedergang des Lehrbetriebs« und die »zunehmende Abhängigkeit von Digitaldienstleistern«, auch im Publikationswesen. Als »Gebot der Stunde« empfiehlt sich aus ihrer Sicht eine alle Fachkulturen bestimmende »Kommunikationsfähigkeit der Universität«.

Antonio Loprieno thematisiert die Herausforderungen, denen sich die europäischen Hochschulen durch die digitale Transformation gegenübersehen. Diese Analyse verbindet er mit der Frage, wie der universitäre Bildungsauftrag künftig bestimmt werden könnte. Die »Funktion der Bildungsinstitutionen«, so seine These, verändert sich durch die »derzeitige Krise, die mit einer zugleich technologischen und soziopolitischen Transformation korreliert«. Für die Bildung im digitalen Zeitalter, so Loprieno, könnte es in Zukunft nicht zuletzt von Bedeutung sein, dass es angesichts einer »Informationsüberflutung« die »Möglichkeit einer willentlichen Datenlöschung« gibt.

Am »emanzipativen Potential von Bildungsprozessen« ist *Andreas Gelhard* interessiert. Er sucht dieses Potential in Bezug auf Hegel und in Auseinandersetzung mit der Hegel-Deutung Christoph Menkes zu eruieren. Hegels Bildungsbegriffe – in der *Phänomenologie des Geistes* und der *Rechtsphilosophie* – nehmen, so Gelhard, »das politische Spannungsfeld kommender Bildungsdebatten« vorweg. Diese werden im Blick auf Jacques Rancière und Jean-Luc Nancy vergegenwärtigt und diskutiert. Es ist in diesem Kontext vor allem der Bildungsbegriff der *Phänomenologie des Geistes*, der für Gelhard aus einer manifestationstheoretischen Perspektive zu erschließen ist. In dieser Perspektive ist nach den

spezifischen Bedingungen zu fragen, unter denen sich menschliche Fähigkeiten manifestieren, im Horizont einer Welt erscheinen.

Einen entscheidenden Beitrag präzise für die ästhetische Bildung sucht und findet *Markus Rieger-Ladich*, Autoren wie Richard Rorty und Alexander Koch folgend, nicht nur in der Literatur, sondern in allen Künsten. Dabei nimmt er ausdrücklich auch TV-Serien und deren »narrative Möglichkeiten« ins Visier. Sofern sie zu Perspektivwechsel anstiften, können sie, so die These Rieger-Ladichs, durchaus »anspruchsvolle Bildungsprozesse« initiieren und zu einer Verfeinerung des Urteilsvermögens beitragen.

Johann Friedrich Hebel und Jacques Rancière bringt *Christoph Paret* als »didaktische Schutzheilige« gegen einen »didaktischen Daueralarm« ins Spiel. Was es heißt (oder heißen könnte), zu lehren und zu lernen, wäre denn nicht so sehr Sache einer besonderen Ausbildung und Methodik, sondern von Zufall und Nichtwissen abhängig. Bildung, so die These Parets, braucht keine »Besserwissen«. Viel wichtiger erscheinen Gelassenheit und auch eine gewisse Unbekümmertheit angesichts immer wieder neuer didaktischer Pirouetten: »eine ebenso kritische wie unbesorgte Didaktik«.

I.

KONTUREN DES
BILDUNGSBEGRIFFS

Krise der Bildung – Mut zur Bildung

Rekonstruktion einer politisch-philosophischen Kontroverse
in der Weimarer Republik

Es ist wirklich sehr vieles tot und konventionell
in unserem Wissenschaftsbetrieb.

Ernst Troeltsch (1921)¹

1. Einleitung

Dem Thema dieses Bandes – der »Zukunft der Bildung« – versuche ich gerecht zu werden, indem ich mich mit einer vergangenen Zukunft befasse, nämlich mit den Ideen zur Bildung, die während der Weimarer Republik entwickelt worden sind. Dieses Vorhaben setzt sich dem Verdacht aus, dem Thema auszuweichen, indem es sich auf alte oder gar veraltete Streitfälle zurückzieht. Ich hoffe aber zeigen zu können, dass sich mittels der Diskussion, die vor rund hundert Jahren geführt wurde, Licht auf die aktuelle Situation werfen lässt.

Zusätzlich kompliziert wird mein Vorhaben dadurch, dass jede Bildungsdebatte, sei es in den zwanziger Jahren des 21. oder des 20. Jahrhunderts, unweigerlich die Urszene der Bildungsdiskussion in Deutschland in Erinnerung ruft, die mit den Namen Wilhelm von Humboldt, Friedrich Schleiermacher und anderen verbunden und in der Zeit um 1800 angesiedelt ist. Sie wurde und wird nicht nur in Deutschland regelmäßig aufgerufen, wenn Sonntagsreden zum Thema gehalten oder Montagsbeschlüsse zu Reformen gefasst werden.

Schon an jener klassischen Diskussion, die ich in diesem Beitrag freilich nicht weiter berücksichtigen kann, wird deutlich, dass das Bildungsthema auf drei Ebenen abzuhandeln ist. Zum Ersten stellt sich die Frage nach der Organisation der Bildung, also nach den Institutionen im primären und sekundären Bildungssektor. Zum Zweiten steht die Bildung für ein Modell der Lebensführung

oder für ein Menschenbild. Zum Dritten hat die Bildung eine gesellschaftliche Dimension und steht in Verbindung mit politischer Emanzipation, aber auch mit sozialer Differenzierung und Distinktion.

Dass alle drei Aspekte sowohl in der klassischen Bildungsdiskussion wie auch in der Weimarer Zeit eine wichtige Rolle spielen, sei nur beispielhaft belegt. Mit institutionellen Fragen befassen sich Wilhelm von Humboldts Denkschriften zur Universitätsreform ebenso wie die Programmschriften des preußischen Universitätspolitikers Carl Heinrich Becker in den Jahren ab 1918. Die anthropologische Dimension wird bei Johann Gottfried Herder ebenso deutlich wie bei Max Scheler. Die gesellschaftlichen und politischen Implikationen werden in Johann Gottlieb Fichtes Universitätsschriften ebenso sichtbar wie in den Reflektionen auf Demokratie und Klassengesellschaft in der Weimarer Zeit.

In dem Maße, wie es bei der Bildung – anders als bei der Ausbildung – nicht nur um die Vermittlung von Wissen oder von Kompetenzen geht, ist sie auch weltanschaulicher Vereinnahmung ausgesetzt. So ist nicht verwunderlich, dass die Bildungsdebatte in den Weimarer Jahren gewissermaßen über die Ufer tritt, also den engen Rahmen der Pädagogik sprengt und in gesamtgesellschaftliche Konflikte hineinwirkt resp. von ihnen mitgerissen wird.² Insgesamt ist auffällig, dass Euphorie und Euphemismus in dieser Zeit Mangelware sind und dass selbst die Freunde der Bildung diesen Begriff einer unbarmherzigen Kritik unterziehen – und die Gegner sowieso. Dass die Bildung – wie sich herausstellen wird – auch eine Menge falscher Freunde hat, trägt nicht gerade zu ihrer Reputation bei.

Beiträge zur Bildungsdebatte leisten nicht nur diejenigen, die Institutionen steuern oder ihnen angehören, und auch nicht nur diejenigen, die über pädagogische Expertise verfügen, sondern Aktivisten und Intellektuelle aller Lager. Das umfangreiche Personal, das ich auftreten lasse, lässt sich anhand der Nähe resp. Ferne zu akademischen Institutionen, anhand des mehr oder minder ausgeprägten Aktivismus sowie im Rahmen des politischen Spektrums zwischen links und rechts gruppieren. Am wenigsten überraschend ist, dass bürgerliche, in der politischen Mitte oder im konservativen Lager angesiedelte Akademiker sich in