

Jürgen Oelkers

## *Kultur, Provokation und Bildung<sup>\*)</sup>*

### *1. Der ästhetische Reiz von PISA*

Braucht Bildung Provokationen? Oder ist Bildung selbst eine Provokation? Das scheinen zunächst ganz triviale Fragen zu sein, die leicht zu beantworten sind und keinen Vortrag verdienen, bedenkt man, in welcher helle Aufregung die Daten der ersten PISA-Studie die deutsche Bildungspolitik und im Weiteren die deutsche Öffentlichkeit versetzt haben. Das war eine so gekonnte Provokation, dass es sich eigentlich erübrigt, sie zu kommentieren. Freilich, frühere Studien mit analogen Qualitätsaussagen blieben weitgehend wirkungslos, so dass am PISA-Syndrom mehr abgelesen werden kann als nur ein „gekonnter Medieneinsatz“, um es im Schuldeutsch zu sagen. Genial ist zunächst die Wahl des Logos: Bei PISA denkt man unwillkürlich an ein Bildungsgut, zudem ist unmittelbar für Trost gesorgt, weil ja der besagte Turm nicht umfällt. Überdies kann es so aussehen, als habe man die Schiefelage der Resultate mit dem Logo antizipiert.

Bei näherem Hinsehen führt die Analyse des PISA-Syndroms auf die Logik von Provokationen im Bildungsbereich, die dann erfolgreich sind,

- wenn sie als unanfechtbar gelten
- und zum richtigen Zeitpunkt optimalen Schrecken verbreiten,
- der so unmittelbar zum Handeln auffordert,
- dass kaum jemand Zeit hat, Einwände zu erheben.

Heute genügt bereits die Marke oder besser das Logo „PISA“, um eine Katastrophe vor sich zu sehen, die merkwürdigerweise niemand erlebt hat und an die doch jeder geglaubt hat, nur damit sie heute als überwunden gelten kann. Die Schule steht unter der Anklage einer soliden Ineffizienz, was im Prinzip auch jeder bestätigen kann, weil ja alle zur Schule gegangen sind und so über Ersterfahrung verfügen. Im Lichte dieser notorisch zwiespältigen Erfahrung glaubt niemand der Propaganda der Schule, und sei sie noch so sehr in „Leitbildern“ verpackt, die auf penetrant freundlichen Websites angeboten werden. Auf sehr merkwürdige Weise gibt es überall nur „gute Schulen“ und zugleich eine gekonnt inszenierte Hysterie über den Zerfall der Bildung, wobei die erste Frage *nicht* ist, ob Bildung überhaupt zerfallen kann.

Möglich geworden ist die Erzeugung von Hysterie durch Forschung auch durch das Prinzip der Darstellung, das wir aus der Ästhetik von Hitparaden kennen. Das PISA-Ranking ist eine Kunstform; was früher fraglos mit Weltniveau in Verbindung gebracht wurde, nämlich die deutsche Bildung, ist heute Provinzliga. Damit wird ein merkwürdig

---

<sup>\*)</sup> Vortrag im Institut für Gestaltungspraxis und Kunstwissenschaft der Universität Hannover am 31. Oktober 2012.

inkonsistentes Vertrauen dokumentiert, die Macht eines Logos und vor allem die Wirksamkeit einer Darstellungsform. Ein „mittlerer Rang“ sagt konkret nichts aus und hat aber alle Symbolik für sich. Man glaubt plötzlich an die eigene Mittelmässigkeit, nur weil die Bezeichnung „Deutschland“ oder „Schweiz“ einen Platz auf einer Tabelle einnimmt.

Aber die PISA-Studie ist kein historischer Längsschnitt, sondern nur eine Momentaufnahme, die so wahrgenommen wird, als haben sich damit die schlimmsten Erwartungen erfüllt. In einem Land, in dem immer Bildungskatastrophen benötigt werden, um Handlungsbedarf zu erzeugen und Veränderungen in Gang zu bringen, ist das keine schlechte Inszenierung, zumal kein Regisseur zur Verfügung stand, kein Plot vorhanden war und der Film offenbar spontan gedreht wurde, allerdings mit erwartbaren Reaktionen und einem impliziten Drehbuch, das immer dann abgerufen wird, wenn wieder einmal eine Krise erzeugt worden ist. Schon die „deutsche Bildungskatastrophe“ von 1964 war eine gekonnte Inszenierung, die der Bildungspolitik Beine machte, wenngleich auf eine Weise, die sehr erfolgreich nicht gewesen sein kann, weil ja mit PISA eine Chance gegeben war, erneut eine Katastrophe darstellen zu können.<sup>1</sup>

Ausser den Verfassern verstand kaum jemand die PISA-Studie, während erstaunlich viele Kommentatoren urteilsfähig waren und - noch erstaunlicher - jeder den Eindruck hatte, schlimmer könne es nicht kommen. Das wurde pastoral kommuniziert. In Deutschland ist Bildung eine ernste Sache, die schon einfache Formen von Heiterkeit verbietet. Niemand wagte also, die durch PISA entstandene Situation lächerlich zu machen, keiner erkannte Experten-Slapstick und wurde der Verdacht geäussert, dass die *Karikatur* der Wirklichkeit die Politik antreibt. Das Grotteske verschwand hinter dem Spiel der Alarmsignale und Beruhigungen. Und wenn öffentlich gesagt wird, die „Talsohle“ sei erreicht, ist grösste Vorsicht geboten, denn warum sollte auf die Bildung zutreffen, was für die Konjunktur oder den Arbeitsmarkt nicht zutrifft?

Es ist bedauerlich, dass diese faszinierenden Paradoxien und schillernden Widersprüche *nicht* mein Thema sind. Denn sie mögen Provokationen sein, aber ich hätte Mühe, darin ein Bildungsprinzip zu erkennen. Also weg von PISA: Das Thema meines Vortrages ist, ob in den Provokationen der Kunst ein Bildungsprinzip zu erkennen ist und wenn ja, was sich damit verbinden würde, erlangte dieses Prinzip je Anerkennung über den Kreis des heute anwesenden Publikums hinaus. Die Frage stellt sich, weil geordneter Unterricht oder wohl temperierter Museumsbesuch nicht einfach aus Provokationen bestehen, Bildung auf der anderen Seite nicht von gepflegter Langeweile leben kann. Ich frage also unbescheiden nach dem Zusammenhang von Bildung und Kunst.

## 2. Bildung und Schulbildung

Die Frage, ob Bildung Kunst benötigt, ist keine Scheinfrage. Kunstfächer sind nicht zufällig in der Schule immer Randfächer, ebenso wenig wie es ein Zufall ist, dass die öffentliche Diskussion andere Prioritäten kennt als die der künstlerischen Bildung, man denke an die MINT-Fächer, das möglichst frühe Englisch, bei ängstlichen Eltern auch Chinesisch, neuerdings „selbstorganisiertes Lernen“ oder Computer Literacy m Zeitalter iPhones. Es handelt sich um gespenstische Dringlichkeiten, die vom Wunsch, nicht jedoch vom Ertrag bestimmt werden.

---

<sup>1</sup> Zur Erzeugung und über den Nutzen von Bildungskatastrophen: Oelkers (2003).

Ohne Frühenglisch, wird behauptet, gäbe es keine Chancen auf einem Arbeitsmarkt, der bei Beginn des Unterrichts zehn bis fünfzehn Jahre entfernt ist. Es ist unbewiesen, dass mit Frühenglisch die Kompetenz erzeugt wird, die auf dem virtuellen Arbeitsmarkt der Zukunft erforderlich ist, aber es kann sicher nicht einfach deutsches Schulenglisch sein. Was die Schule dazu beiträgt, in einer anglifizierten Umwelt Englisch zu lernen, ist unklar, aber man kann vermuten, dass der grösste Effekt nur durch zusätzliche Investitionen erreicht wird, nämlich durch ein Austauschjahr, das in der Schweiz nicht unter 20.000 Franken kostet und in der Schule nicht angerechnet wird.

Das könnte man ironisch interpretieren: Kunst gehört aus *diesem* Grunde - die solide Uneffizienz der Schule - nur sehr am Rande zur Bildung. Aber hat Kunst überhaupt etwas mit Bildung zu tun, wenn Bildung zum Objekt der Schule wird? Es gibt darauf eine bekannte Antwort, die die Frage sowohl emphatisch bejaht als auch entschlossen verneint.

In seinen Basler Vorträgen von 1872 über die *Zukunft der Bildungsanstalten* formulierte Friedrich Nietzsche einige Hypothesen über den erwartbaren Zerfall der Bildung, die kulturlos werde, weil und soweit sie sich von der Kunst getrennt habe und verschult worden sei. Ohne Kunst sei Bildung barbarisch, genau auf eine solche Nicht-Bildung aber steuere die moderne Gesellschaft zu, die Bildung nicht länger als die subjektive Seite der Kultur ansehe, sondern sie der didaktischen Maschinerie staatlicher Schulen anvertraut habe. Verzichtbar ist Kunst allein zum Schaden der Bildung, und genau das scheint angestrebt zu werden.

Zur Präzisierung seines Verdachtes formulierte Nietzsche die folgenden drei Hypothesen:

- Die *Idee* der Bildung kann einzig von ihren Anfängen her verstanden werden, also von der antiken, genauer: der griechischen Kunst, Literatur und Philosophie.
- Der *Zugang* zur Bildung muss äusserst knapp gehalten werden, nur wenige können wirklich gebildet sein.
- Jede *Verbreiterung* der Bildung gefährdet deren Gehalt, eine universelle Bildung wäre gleichbedeutend mit dem Verlust jeglichen Niveaus.

Was Nietzsche 1872 vor Augen hatte, war der Aufbau der allgemeinbildenden Volksschule und vor allem der Umbau der Gymnasien in Richtung Naturwissenschaften, also weg von der klassischen Philologie. Seit Beginn der staatlichen Schulentwicklung ist immer wieder die Frage aufgeworfen worden, ob sich Kunst überhaupt verschulen lasse und was gewonnen werde, wenn man aus Kunst ein Unterrichtsfach machte. Bildung wurde im 19. Jahrhundert gleichermassen verstaatlicht und verschult. Der Staat übernahm mit den Kosten zugleich die curriculare Steuerung, einschliesslich der Normierung der didaktischen Formate und der zur Verfügung gestellten Zeit. Unterricht wurde auf ein einheitliches Zeitmass eingestellt und mit Effektivitätsanforderungen konfrontiert, die umso mehr Bürokratie erforderten, je engmaschiger sie verstanden wurden.

Im Blick darauf sprach Nietzsche von

„jener lächerlichen Unproportionalität zwischen der Zahl der wahrhaft Gebildeten und dem ungeheuer grossen Bildungsapparat“  
(Nietzsche 1980, S. 665),

ohne dabei schon an die Situation zu Beginn des 21. Jahrhunderts denken zu können, die das groteske Missverhältnis zwischen Aufwand und Ertrag nochmals grandios gesteigert zu haben scheint. Wenn zunehmend weniger Schulabsolventen lesen können und viele schlicht illiterat sind, dann mutet das wie eine starke Bestätigung der Grundthese an, dass, wie Nietzsche sagte,

- die *Erweiterung* und *Verbreiterung* der Bildung
- zur *Verringerung* und *Abschwächung* der Bildung führen müsse (ebd., S. 667).

Statt von *Bildung* wird heute von *Qualifikation* gesprochen. Der Begriff „Bildung“ wird als gleichermassen unklar und unerreichbar angesehen, „Qualifikation“ dagegen, einhergehend mit „Kompetenz“, erscheinen als die handfesten und erreichbaren Grössen. Daher gibt es zunehmend mehr „Qualifizierungsoffensiven“, möglichst solchen in „Kompetenzzentren“, denen ein offenbar abnehmendes Interesse an Bildung gegenüber steht, versteht man darunter *nicht* unmittelbar belohnte Anstrengungen mit offenem Ausgang, die sich nicht ein Verhältnis von Aufwand und Ertrag setzen lassen und die sich der Logik der Modularisierung entziehen. Bildung, was immer sie sein mag, ist nicht in Form eines Just-in-Time-Lernens zu erwerben.

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

Seit Shaftesbury spätestens besteht die Möglichkeit, zwischen „Bildung“ und „Schulbildung“ zu unterscheiden, also die Schule und den Kanon der Unterrichtsfächer von der persönlichen Welterfahrung abzugrenzen.<sup>2</sup> Die Bildungsromane der deutschen Klassik nutzen diese Chance ebenso wie die literarische Schulkritik des 20. Jahrhunderts, die zwischen Upton Sinclair, Thomas Mann und George Bernard Shaw illustre Namen zu verzeichnen hat. Auf der Linie dieser Kritik sind „Individualität“ und „Bildung“ kaum noch zu unterscheiden; was der Mensch von der Welt sich aneignet, ich zitiere den jungen Humboldt,<sup>3</sup> *ist* dann seine Bildung, ohne damit didaktische Formate zu verbinden. Die Bildung ist frei und ihr Anlass ist nichts weniger als die ganze Welt, die nicht schulisch sortiert sein muss, um sich *in* ihr und *mit* ihr bilden zu können. Die Bildung ist sozusagen der Roman des Lebens, der sich wohl aufschreiben, aber nicht institutionalisieren lässt.

<sup>2</sup> Im Blick auf den Einfluss Shaftesburys für die Entwicklung der deutschen Konzeption von „Bildung“ verweise ich auf die Zürcher Dissertation von Rebekka Horlacher (2004).

<sup>3</sup> Bruchstück *Theorie der Bildung des Menschen* (Humboldt 1980, S. 234-240). Der Text stammt vermutlich aus dem Jahre 1793, den Titel hat der Herausgeber Albert Leitzmann besorgt. Was „Theorie der Bildung“ bei Humboldt heissen soll oder nur heissen kann, ist umstritten. Ich verweise in diesem Zusammenhang auf die unveröffentlichte Lizentiatarbeit von Werner Hürlimann (Zürich).

Parallel zu dieser Kritik ist das Schulsystem ausgebaut worden und entstanden die heutigen Bildungsanstalten, die mit dem Paradox umgehen müssen, auf das Leben vorbereiten zu wollen, ohne Welterfahrung zuzulassen. Die Schulzeit für das, was dann euphemistisch „allgemeine Bildung“ genannt wurde, ist kontinuierlich gewachsen. Im Kanton Zürich waren lange wohltuend kurze sechs Jahre obligatorisch, heute sind es neun Jahre, de facto aber zwölf, weil niemand umhin kommt, seine Zeit noch mit dem zu verbringen, was im schulpädagogischen Jargon „Lernen auf der Sekundarstufe II“ genannt wird. Dass wir von Stufen ausgehen, hat seinen Grund darin, dass die schulische Bildung als stetiger Zuwachs konzipiert wird, aber nach neun Jahren obligatorischer Schulzeit verfügt ein Viertel aller Schüler über eine Lesekompetenz, die dem Stand der fünften Klasse entspricht. Die Entwicklung hört irgendwann einfach auf, ohne dass das Obligatorium verschwindet.

Wenn es heute so aussieht, als sei „Bildung“ durch „Qualifikation“ ersetzt worden, dann ist das ein Zeichen für eine Abwertung und einen Verlust der Achtung, den so recht niemand bemerkt, weil die Referenz auf „Bildungsanstalten“ gleich geblieben ist. Aber in dieser Hinsicht hatte Nietzsche Recht: Nur weil Schulen oder Universitäten „Bildungsanstalten“ genannt werden, ist nicht gesagt, dass sie tatsächlich für *Bildung* sorgen. Das PISA-Paradox - Leseunkundigkeit trotz jahrelangem Schulbesuch - ist also durchaus erklärbar. Unterricht allein garantiert nicht bereits die Wirksamkeit, weil Randfaktoren prägender sein können als die Gestaltung der schulischen Lernsituation und längst nicht alle Schüler ihre Schulzeit als stetiges Vorankommen erleben.

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

Die Differenz zwischen „Bildung“ und „Schulbildung“ begrenzt die ideelle Macht der Schule und sichert Unverfügbarkeit. Der Schule wird ja zugleich alles und nichts zugetraut, je nachdem, welches Enttäuschungsmanagement gerade betrieben wird. Aber „all or nothing“ beschreibt ein Liebesideal, keine Institutionenpolitik, zumal nicht in Richtung öffentlicher Schule, die viele Erwartungen *nicht* erfüllt, weil sie ihre Form oder, wie manche Bildungshistoriker sagen, ihre „Grammatik“, nicht beliebig verändern kann. Für viele Ansprüche, also, ist die Schule schlicht der falsche Adressat, während auf der anderen Seite „Bildung“ nicht allein der Schule überlassen sein darf, wenn ihre wichtigste Funktion erhalten bleiben soll, die der Zumutung. Auch die Schule muss auch Lernleistungen abverlangen können, für die im Augenblick des Unterrichts keine Motivation besteht und deren Sinn erst im Nachhinein verständlich wird.

### 3. Bildung als Zumutung

Für den schwindenden Respekt vor der Bildung ist nicht die Arbeitsmarktorientierung entscheidend, auch die humanistischen Studien des 15. und 16. Jahrhunderts sind immer im

Blick auf Berufe betrieben worden (Grafton/Jardine 1986), und die Humboldtsche Universität hat nie auf die Ausbildung für akademische Berufe verzichtet; es ist auch nicht einfach der Niedergang der Bildung im Allgemeinen, da sich die Bildungsanstrengungen in Staat und Gesellschaft vervielfacht haben; was die Veränderung weit mehr bewirkt, sind Erwartungen der *Kurzzeitigkeit* und einer neuen *didaktischen Formatierung*, die darauf ausgerichtet ist, Lernen zu beschleunigen und auf diese Weise erfolgfähig zu halten.

Die Idee, Vereinfachung und Beschleunigung seien Erfolgsgaranten, ist angesichts der hohen Schleudergefahr mindestens in der kulturellen Bildung irritierend. Aber das hilft anscheinend nicht viel. Die lange Anstrengung und der späte Effekt, das Unberechenbare der Bildung, sind in Misskredit geraten, ich könnte auch sagen, in einer Gesellschaft, die nach Zielgruppen aufgeteilt wird, sind diffuse Anstrengungen nicht besonders lohnend. Nicht zufällig wird „Leben“ nicht mehr mit *Bildung*, sondern mit „lebenslangem Lernen“ zusammengebracht, ohne darin einen Pleonasmus zu sehen.

Leben kann nichts anders sein als Lernen, aber das ist offenbar nicht gemeint. „Lebenslanges Lernen“ bezieht sich auf nützliche Qualifizierungsportionen, nicht auf Horizonte des Verstehens, die Bildung letztlich ausmachen (Oelkers 1986). Aber geht es nicht um Bildung, sondern um die didaktische Steuerung des Lernens. Wahrscheinlich ist es sehr gebildet, sich überflüssigen Zumutungen entziehen zu können, und was könnte eine grössere Zumutung sein, als ständig „lebenslang lernen“ zu müssen?

Bildung hat mit Auffassung und Wahrnehmung, darauf bezogen mit Geschmack und Urteilskraft zu tun, die nur langwierig aufgebaut werden können, Umwege gehen müssen und sich nicht mit einem Instant-Produkt besorgen lassen. In diesem Sinne verlangt Bildung viele vergebliche Anstrengungen und ist schon aus diesem Grunde eine Zumutung. Qualitätsbewusstsein oder Urteilskraft entstehen erst ganz allmählich und benötigen viele Versuche.

Der Grund für die schlecht kalkulierbare Allmählichkeit ist, dass die Zugänge zur Bildung sich weder sofort noch unmittelbar erschliessen, vielmehr voraussetzungsreich gelernt werden müssen, während triviale Lernmedien *unmittelbar* Zuwachs verschaffen, weil besondere Hürden gar nicht gegeben sind. Trivial sind Lernmedien dann, wenn ihre Provokationen so schnell einleuchten, dass sie keine sein können, man denke an die tägliche Schlagzeile der Bild-Zeitung, die den Eindruck des Gekonnten hinterlassen muss („Wir sind Papst!“) und doch nur für einen Tag oder genauer: für den Kaufentscheid wirken darf.

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

Bildung gelingt dann, wenn dass irgendwann das Elementare überwunden und Komplexität zum Prinzip wird. Entgegen Luhmann: die Reduktion ist das Verdächtige, nicht die Steigerung. Bildung ist nach oben hin offen, nicht nach unten, nur so entsteht Sinn für Differenz. Es ist nicht einfach dasselbe, sein musikalisches Urteilsvermögen an Mozart oder

an Justin Bieber zu schulen, obwohl doch in beiden Fällen Musik zu hören ist. Man braucht lange, ein Bild von Jean Dubuffet lesen zu können, ohne es „primitiv“ zu finden. Und der Zugang zu Kafka ist nie einfach zu haben, gerade weil das erste Verstehen so leicht ist. Alles das führt nicht zu einem beruhigenden Abschluss oder zu einer finalen Qualität, Bildung ist umso fragiler, je besser sie wird.

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

Es ist interessant, dass wir zwar über ein hohes Forschungsaufkommen im Bereich der Hochbegabung und der Intelligenzmessung verfügen, jedoch nicht recht sagen können, was Ignoranz ist. Über „Ignoranz“ kann nur vor dem Hintergrund von Bildung und so der Kontrolle durch Bildungskulturen unterschieden werden, von denen sich zum Beispiel kommerzielle Kinder- und Jugendszenen schlicht verabschiedet haben. Sie werden durch schnelle Lerngewinne gesteuert, die sich wie überlegene Kommentare zur Bildung alter Art verstehen lassen. Das ist insofern dramatisch, als Bildungskulturen Generationenverträge darstellen, die erfüllt sein müssen, wenn das Niveau gehalten werden soll. Kultur und Kunst überliefern sich nicht von selbst, sie sind darauf angewiesen, dass für sie immer genügend Aufmerksamkeit und so Bildungschancen vorhanden sind. Der Zusammenhang zwischen Bildung und Kunst muss immer neu und immer persönlich gestiftet werden. Auch er ist fragil, nicht selbstverständlich.

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

Aber was immer unter Bildung verstanden werden soll:

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

- In diesem Sinne ist Bildung tatsächlich Zumutung und nicht einfach Bestätigung.

Der Prozess der Bildung setzt *Perplexität* voraus, Fragestellungen, denen man nicht ausweichen, aber die man auch nicht unmittelbar beantworten kann und die auf weiterführende Bereiche des Verstehens und Wahrnehmens verweisen, in die einzudringen Anstrengung verlangt, ohne dass die Belohnung gewiss wäre. Eine solche Lernkultur passt schlecht in eine Wirklichkeit, die sich wohl „Wissens-“, aber nicht „Bildungsgesellschaft“ nennt. „Wissen“ und „Bildung“ sind getrennt, von der „Wissensgesellschaft“ ist die Rede im Blick auf schnellen Wandel, kurzfristige Abrufbarkeit und allseitige Zugriffe, die keine Nachhaltigkeit verlangen. Nach dem Zerfall der akademischen Kasten fehlt zudem der Anwendungsraum: Wo noch kann man mit Bildung glänzen, wenn die Spiegelflächen der Anderen nicht mehr gegeben sind?

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

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

Generell gilt: Angemasste Bildung lässt sich von Ignoranz unterscheiden, und es gibt sehr präzise Wahrnehmungen über das, was den Gebildeten<sup>4</sup> vom intellektuellen Parvenu unterscheidet. Die erschlichene Anspielung oder die gewollte Kompetenz wirken unmittelbar peinlich, und diese Kontrollerfahrung bestimmt Lernen und Kommunikation. Wer Zitate ausschachtet, ohne originell zu sein, bewirkt nicht nur Peinlichkeit, sondern *ist* peinlich, weil die Grundregel der Bildung, persönlicher Zugang und unaufdringliche Kompetenz, verletzt wurde. Und es spricht für Bildungskulturen, dass unmittelbar auffällt, wer lediglich ein Zitatelexikon zu benutzen versteht oder Bilder nur nach einer gängigen Kunstgeschichte beurteilen kann.

---

<sup>4</sup> Kriterien dafür bei Scheffler (1996).

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

Das gilt freilich für das gesamte Spektrum, nicht nur für die Kunst. Bei der Beurteilung des Bildungswertes der Kunst fällt auf, dass beim Publikum wesentlich mehr Interesse besteht als schulisch erzeugt werden konnte. Die Marginalität des Kunstunterrichts kann jedenfalls nicht erklären, warum eine schwierige Erfahrung wie die *Pinakothek der Moderne* zu einem Publikumserfolg hat werden können. Man muss lernen, August Mackes *Mädchen unter Bäumen* (1914),<sup>5</sup> Francis Bacons *Kreuzigung* (1965),<sup>6</sup> Gerhard Richters *Sargträger* (1962)<sup>7</sup> oder George Segals *Alice, ihre Gedichte und Musik hörend* (1970)<sup>8</sup> auf einen oder auf viele Bildungspunkte zu bringen, wenn man wirklich diese Auswahl trifft, was ebenso zufällig wie absichtlich ist (Baumstark/Schulz-Hoffmann/Semff/Nerdinger/Hufnagl 2002, S. 95, 127, 137, 159). Offenbar spielt dabei die Provokation der Wahrnehmung eine Rolle. Aber lässt sich das als Bildungsprinzip verstehen?

#### 4. Provokation als Bildungsprinzip

Der Bezug der Bildung zur Kunst ist die Markierung der Unterschiede sowie die Herausforderung durch Irritation, die mit dem Gewohnten spielt und das Verstehen auf verblüffende Weise und sowohl leicht als auch anstrengend herausfordert. Kunst ist nur da bildsam, wo sie *nicht* unmittelbar eingängig ist. Das Eingängige freilich regiert und jedes Objekt kann eingängig werden, wie nicht nur an der Posterindustrie gezeigt werden kann. Die Vermeidung trivialer Formen verlangt tägliche Anstrengungen, und man muss immer *sich selbst* unterscheiden, also Individualisierung in Kauf nehmen und für Distanz sorgen, ohne dafür besonders belohnt zu werden. Keine persönliche Distanzierung verändert die ästhetischen Umwelten, daher ist schnell ein Tor, wer sich an Bildung versucht.

Wer Musik hört, kann die Anstrengung des Verstehens leicht umgehen, ohne Nachteile zu erleben. Das Gleiche gilt für Sehen, Lesen und Schreiben, für jeden Ausdruck, jede Wahrnehmung und alle Arten von Expression. Jedes Musikerlebnis im Supermarkt zeigt, wie flach und störungsfrei, wie künstlich angenehm, Bildung in Trivialform verstanden werden soll. Musik wäre ein endloses Band nicht unterscheidbarer Formen, die doch populär sind in dem Sinne, dass sie überall vorkommen, ohne einen Sturm der Entrüstung wegen fortgesetzter Geschmacksbeleidigung auszulösen. Aber kann man Bildung und Kunst *nicht*-populär verbinden, ohne sich gleich den Vorwurf des Elitären einzuhandeln?

<sup>5</sup> August Macke: *Mädchen unter Bäumen* (1914) (Öl auf Leinwand, 119,5x159cm).

<sup>6</sup> Francis Bacon: *Kreuzigung* (1965) (Öl auf Leinwand, drei Teile, je 198x147cm).

<sup>7</sup> Gerhard Richter: *Sargträger* (1962) (Öl auf Leinwand, 135x180cm).

<sup>8</sup> George Segal: *Alice, ihre Gedichte und Musik hörend* (1970) (Gips, Holz, Glas, Kassettenrecorder, 240x240x82,5cm).

Kunst kann man nicht hektisch erfahren, sondern nur im herausgehobenen Augenblick, der auf sehr paradoxe Weise wohl vorbereitet sein muss, ohne berechnet werden zu können. Aber muss man sich Provokationen gefallen lassen, um sich bilden zu können? Zunächst, Kunst ist immer Provokation, wenn darunter nicht einfach ein Skandal verstanden wird, sondern eine unausweichliche Irritation des Gewohnten, die dazu zwingt, Wahrnehmung und Denken neu zu formieren. Man kann jedes Objekt und im Weiteren jede ästhetische Anregung ignorieren, aber man kann sich darauf nur einlassen, weil und soweit man provoziert wird. Von einem „Bildungsprinzip“ kann ganz zwanglos, also ohne Bemühen Kants, die Rede sein. Provokationen sind einfach Steuerungen der Aufmerksamkeit, die durch das Objekt oder den Punkt des Erlebens fixiert werden, also unwillkürlich sind.

Provokativ sind nicht etwa nur spektakuläre Neuheiten, die oft nichts weiter sind als aufdringliche Skandale, die keinen Eindruck hinterlassen und schnell vergessen werden. Viel provozierender sind *beunruhigende* Objekte, die man weder vergessen noch begreifen kann, also die einen Stachel der Bildung darstellen. Man will ihn ziehen und kann es nicht, etwa so wie die Sphinx-Erfahrung beschaffen ist, eine rätselhafte Schönheit, die dauerhaft provoziert. Provozierend sind auch Objekte, die ein *déjà-vu* nachhaltig aufstört, ohne den Effekt therapeutisch wegbehandeln zu können. Man steht mit dem Horror allein und kann sich selbst gegenüber nicht heroisch werden. Das neue Bild ist nicht das alte, die bisherige Arbeit an der Besänftigung ist vorbei, das Gedächtnis ist auf irritierende Weise frei, Friedrich Nietzsche hätte gesagt, es ist genügend Sturm vorhanden, um den Kopf in den Wind zu stecken (S.W. 4/S. 134f.)

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

Das gilt generell, auch für das Parademedium der Bildung, nämlich die Bücher. Auch und gerade Lektüre macht sich selbständig. Und welche Einsicht hat man erreicht, wenn man bei Nietzsche liest, die „Gelehrten“ seien von den Gebildeten zu unterscheiden und auf Mitleid mit den ersten müsse verzichtet werden. Gelehrte nämlich, erfährt man im Zarathustra, sind geschickt darin,

- die „Strümpfe des Geistes“ zu wirken, nicht den Geist selbst,
- was möglich ist, weil sie „einander gut auf die Finger“ sehen
- und „sich nicht zum Besten (trauen)“,
- zudem „immer mit Vorsicht Gift bereiten“
- und gut mit „falschen Würfeln“ zu spielen verstehen (ebd., S. 161).

Lernzieltechnisch gesprochen und für einen Augenblick vorausgesetzt, dass Hochschullehrer noch Gelehrte sind: Was für eine Möglichkeit ergibt sich aus dieser Einsicht im Hinblick auf Hochschulevaluationen?!

Nochmals, ich spreche nicht elegisch. Wohl scheint die Neigung abhanden gekommen zu sein, Bildung *nicht* wie eine Investitionsruine zu betrachten, die einem Fass ohne Boden gleicht (Hanushek 1981). Der Verdacht jedoch, Bildung produziere mit immer mehr Geld immer nur *more of the same*, ist insofern unsinnig, als Bildung sich gar nicht auf ein „Produkt“ beziehen lässt. Bildung bewirkt nur dann etwas, wenn sie persönliche Niveaus befördert und individuellen Sinn für Standards vermittelt, also herausfordert und gerade nicht nivelliert. Nur in dieser Hinsicht wäre im Übrigen auch ein literarischer Kanon funktional: Er beschliesst die Möglichkeiten, ist aber kein Selbstzweck. Im Sinne von Harold Bloom (1998) gesagt: Nicht die bloße Lektüre von Shakespeare ist entscheidend, sondern das Erlebnis der literarischen Qualität und so die Erfahrung der Differenz. „Macbeth“ ist keine Textsorte, sondern eine Provokation für jede neue Generation von Lesern oder Zuschauern, die ihr literarisches Verstehen nur an solchen Beispielen wirklich bilden können.

Das Niveau ist abhängig von der Bewältigung der Herausforderungen, fehlen diese oder sind sie zu flach, beruhigt sich das Lernen mit dem Status Quo. Kunst muss das Sehen oder das Hören stören, nicht bestätigen, was nie gelingt, wenn das Objekt beruhigend wirkt. Was „besser“ ist und was „schlechter“, die Differenz in der Qualitätsbewertung, lässt sich nicht erleichtern oder didaktisch abkürzen. Die Akzeptanz von Niveaus und der Sinn für die Qualität der Kunst, der Literatur oder der Musik werden nur mit langfristigen und nicht selten mühsamen Anstrengungen erreicht. Das sage ich nicht unter der Voraussetzung eines konservativen, also anti-spielerischen Kunstbegriffs, sondern aus bildungspolitischen Gründen. Ohne Niveausicherung lässt sich kulturelle Überlieferung zwischen den Generationen nicht besorgen.<sup>9</sup>

Was in der Regel euphemistisch „Qualitätssicherung“ genannt wird, kann nicht mit „Schlüsselqualifikation“ oder Beschwörungen der „lernenden Organisation“, sondern nur mit Garanten für inhaltliche Niveaus erreicht werden. In diesem Sinne ist es ziemlich makaber, zum Beispiel „Medienkompetenz“ gegen literarische Bildung auszuspielen, wenn Mediennutzung irgendeinen nennenswerten Lernaufwand gar nicht verlangt. Ähnlich ist es makaber, Kunst nicht mehr original zu erleben, sondern in beliebigen Surrogaten, die von Aufmerksamkeit und Lernen nicht mehr verlangen als eine SMS-Botschaft. Man findet sich auch nicht damit ab, die heutige Jugendsprache für den Endpunkt der Bildung halten. Es kann nur ein Transit sein, wenn ständig „krass“ mit „mega-geil“, „voll-easy“ und „peace ey!“ kombiniert wird, um „Loser“ von „Posern“ zu unterscheiden und festzustellen, wer „Kult“ ist und wer „style“ hat, ohne je auf Stil zu kommen.

Abgesehen vom Wahrnehmungsschmerz eines Vaters - Kein Gebiet der Kunst ist abschliessend erfassbar, im Gegenteil, gerade Kunst steigert die Irritationen *mit* dem Verstehen, das nicht wie eine definitive Problemlösung verstanden werden kann, sondern immer nur wie eine kreative Problemproduktion. Ästhetische Erfahrungen sind in dem Sinne bildungsabhängig, als sie Einsicht in symbolische Welten abverlangen, die Ignoranz ebenso wenig vertragen wie Dilettantismus (Scheffler 1997). Dabei gibt es zwischen Literatur, Musik und Kunst immer Querbezüge des Verstehens, die enge Spezialisierung wie eine Behinderung der Qualität erscheinen lassen, die umso leichter als definitiv erscheinen kann, je schmaler der Sektor der Beschäftigung ist. Aber die Arbeit der Bildung führt an kein beruhigendes Ende. Ebenso wenig wie Kunst kumulative Problemlösung ist, kann Bildung summative Kompetenz sein. In beiden Fälle wäre der Stachel unterschätzt, der sich aus dem ergibt, was Lernen antreibt, nämlich die ungelösten und die beunruhigenden Fragen.

---

<sup>9</sup> Die jüngere Kanonforschung klammert diesen Aspekt, den Zusammenhang zwischen Kanon und Bildung, weitgehend aus (von Heydebrand 1998; Raulff/Smith 1999).

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

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

nicht wohlmeinende Betreuung, die man nicht wieder los wird. Jedes Curriculum ist einfach nur Bildungsorganisation, notwendig, um überwunden zu werden. Wenn etwas bleiben soll, dann die treibende Erinnerung an die eigenen Ansprüche. Aber das intellektuelle Leben ist *kein* geordneter Bildungsgang, was angesichts der pädagogischen Allmachtsphantasien auch als Trost verstanden werden kann.

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

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

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

Was für die Bildung bleibt, ist die Frage, wie der Punkt beschaffen ist, an dem man sie nicht mehr verlieren kann. Die Theorie des Denkens als „Problemlösung“ übersieht diese Frage, sie geht wohl aus von beunruhigenden Schwierigkeiten, aber nicht von treibenden Selbstansprüchen, die verhindern, dass man es sich zu leicht macht.

## 5. Der Point of No Return

Jede Bildungserfahrung kennt beim Überschreiten der bisher gewohnten Grenze einen *point of no return*, der verhindert, dass man hinter das erreichte Niveau zurück fällt. Kant-Lektüre ist bekanntlich nicht leicht, und sie setzt voraus, dass die Standards philosophischen Fragens akzeptiert sind. Niemand muss sich dieser Tortur unterziehen, wer sich aber darauf einlässt, kann von einem bestimmten Punkt an nicht mehr zurück.

- Man kann die „Kritik der reinen Vernunft“ auf das heftigste ablehnen, aber nur, wenn man sich zutraut, sie in ihren Grundzügen verstanden zu haben.
- Edward Hoppers letztes Bild kann man wie einen todtraurigen oder wie einen zynischen Kommentar seines Lebens auffassen, das Bild selbst wirkt in dem Augenblick, in dem man es zulässt. Man ist danach anders als zuvor.
- Das gilt auch für die erste Erfahrung dissonanter Musik, die heftig abgelehnt werden kann und doch das Hörerleben verändert.

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

Der *point of no return* ist der Punkt, an dem die erreichte Qualität unumkehrbar ist. Dabei ist nicht entscheidend, „wie viel“ man hört oder sieht, sondern dass sich das Hören und Sehen umstellen muss, weil das Erlebnis mächtiger ist als die Gewohnheit. Wer zum ersten Mal einen gregorianischen Choral,<sup>10</sup> einen mehrstimmigen Gesang der Schule von Notre-Dame oder ein *motet* der Ars Nova hört und im Moment des Hörens an sich heran kommen lässt, *ist* verändert. Der Punkt, an den Ausgang des Erlebens zurückzukehren, ist verpasst. Insofern ist die eigentliche Macht der Kunst, der Literatur oder der Musik, dass sie den persönlichen Bildungsraum, einmal betreten, nicht wieder verlässt. Und auch hier zählt nicht die Menge, sondern der Moment der Rezeption.

In diesem Sinne spricht vieles für die These, dass Bildung als *Initiation* aufzufassen sei, die *nicht umkehrbar* ist (Oakeshott 1990; Peters 1965). Man kann hinter die Kant-Lektüre nicht zurückfallen, das Hopper-Erlebnis nicht aus dem Gedächtnis streichen oder die Dissonanzerfahrung der modernen wie der alten Musik, einmal zugelassen, ungeschehen machen. Der Punkt, von dem an man nicht mehr zurück kann, muss kein Anlass sein, den

---

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

Weg fortzusetzen. Erlebnisse können singular bleiben und sich der nachträglichen Bearbeitung entziehen. Bilder lassen sich nicht für Bildung in die Pflicht nehmen.

Aber wer sich ernsthaft auf Musik, Literatur und Kunst einlassen will, muss imstande sein, sich selbst zu verändern. Offenbar spielen dabei Einstellungen zur Bildung eine zentrale Rolle, versteht man darunter, wie gesagt, die Gewöhnung an fortgesetzte Problemproduktion. Es gibt kein intuitives Verstehen ohne Bildungsvorlauf, Kunst ist gerade nicht voraussetzungsfrei zugänglich und in diesem Sinne auch nicht populär, wie immer Enthusiasmus damit verbunden sein mag, es ist nicht der Enthusiasmus von Ignoranten. Anders wäre der „Musikantenstadl“ ein Bildungserlebnis.

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

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

So gesehen sind „Schlüsselqualifikationen“ flache Problemvermutungen und hat „Sachkompetenz“ den Charme von Sachbearbeitern, während Alfred Whitehead<sup>11</sup> darin Recht hat, dass Bildung sich nur dann lohnt, wenn damit ein ständiges Abenteuer verbunden ist. Bestimmte Provokationen können stumpf werden, aber nur weil es andere gibt und immer neue entstehen. Insofern ist Bildung dasselbe wie Kunst, nämlich eine endlose Aufgabe und nie eine abschliessende Problemlösung. Aber nicht der Weg ist das Ziel, sondern die nächste Hürde. In der Bildung wie in der Kunst darf man sich nie zu sicher fühlen, weil die Rätsel bleiben und mit ihnen die Herausforderungen des Verstehens.

*Last but not least:* Was bleibt von Nietzsches drei Hypothesen? Erstens: Die Idee der Bildung ist materiell nicht einzigartig, sie kann daher nicht einfach durch Rückführung auf die griechische Antike bestimmt werden. Zudem ist gerade die griechische Antike nicht durch lediglich *eine* Idee ausgezeichnet, wie Nietzsche unter den Nachwehen der Kunstgeschichte Winkelmanns noch hat annehmen können. Zweitens: Bildung entscheidet sich nicht über die Verknappung des Zugangs, sondern an einem je individuellen *point of no return*. Und drittens: Chancen für viele gefährden nicht den Gehalt der Bildung, wenn dieser als objektive Anforderung verstanden wird, die Beliebigkeit ausschliesst. Die Pointe bei Nietzsches Thesen

---

<sup>11</sup> *Adventures of Ideas* (1933).

ist, dass seine ganz wenigen „wirklich Gebildeten“ nicht annähernd das kulturelle Niveau garantieren könnten. Demokratie wenigstens kann es ohne breite Bildung für viele nicht geben, was nicht heisst, dass Demokratie Bildung nivellieren muss. Das kann nur die Bildung selbst besorgen, weswegen sie zu Recht immer auch eine umstrittene Grösse ist, die schon aus diesem Grunde nicht auf Kunst verzichten kann. Und es mag sein, dass heute schon der *Anspruch* der Bildung provoziert.

### *Literatur*

- Baumstark, R./Schulz-Hoffmann, C./Semff, M./Nerdinger, W./Hufnagl, F. (Hrsg.): Pinakothek der Moderne. Das Handbuch. München/Köln 2002
- Bloom, H.: Shakespeare. The Invention of the Human. New York: Riverhead Books 1998.
- Grafton, A./Jardine, L.: From Humanism to the Humanities. Education and the Liberal Arts in Fifteenth- and Sixteenth-Century Europe. London: Duckworth 1986.
- Hanushek, E.: Throwing Money At Schools. In: Journal of Policy Analysis and Management Vol. 1, No. 1 (1981), S. 19-41.
- Horlacher, R.: Bildungstheorie vor der Bildungstheorie. Die Shaftesbury-Rezeption in Deutschland und der Schweiz im 18. Jahrhundert. Würzburg: Königshausen+Neumann 2004.
- Humboldt, W. v.: Werke in fünf Bänden, hrsg. v. A. Flitner/K. Giel, Bd. I: Schriften zur Anthropologie und Geschichte. 3. Aufl. Darmstadt 1980.
- Nietzsche, F.: Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Bänden. Hrsg. v. G. Colli/M. Montinari. Band 1, 4. München 1980.
- Oakeshott, M.: On Education. The Voice of Liberal Learning. Ed. by T. Fuller. New Haven/London: Yale University Press 1989.
- Oelkers, J.: Verstehen als Bildungsziel. In: N. Luhmann/K.E. Schorr (Hrsg.): Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt am Main 1986, S. 167-218.
- Oelkers, J.: Wie man Schule entwickelt. Eine bildungspolitische Analyse nach PISA. Weinheim/Basel/Berlin 2003.
- Peters, R. S.: Education as Initiation. In: R.D. Archambault (Ed.): Philosophical Analysis and Education. London/New York: Routledge&Kegan Paul, Humanities Press 1965, S. 87-111.
- Raulff, U./Smith, G. (Hrsg.): Wissensbilder. Strategien der Überlieferung. Berlin 1999.
- Scheffler, I.: The Concept of the Educated Person. In: V.A. Howard/I. Scheffler: Work, Education, and Leadership. Essays in the Philosophy of Education. New York et. al.: Peter Lang 1996, S. 81-100.
- Scheffler, I.: Symbolic Worlds. Art, Science, Language, Ritual. Cambridge/New York/Oakleigh/Melbourne: Cambridge University Press 1997.
- Von Heydebrand, R. (Hrsg.): Kanon, Macht, Kultur. Theoretische, historische und soziale Aspekte ästhetischer Kanonbildungen. Stuttgart/Weimar 1998. (= Germanistische Symposien. Berichtsbände, hrsg. v. W. Barner, Bd. XIX)
- Whitehead, A.N.: Adventures of Ideas. New York: The Macmillan Company 1933.

