

Konrad Paul Liessmann
ICH WEISS ETWAS, WAS DU NICHT WEISST.
Über den Mythos der Wissensgesellschaft
Vortrag für SWR Aula 2, gesendet am 18.12.2011

Wir leben in einer Wissensgesellschaft. Kaum ein Satz geht so leicht über die Lippen, wie dieser. Und kaum ein Satz bleibt so unwidersprochen wie dieser. Die Bedeutung von Wissenschaft und Forschung für den technischen und ökonomischen Fortschritt unserer Gesellschaft ist unbestreitbar, die Umwandlung der Arbeitswelt von industrieller Produktion hin zu wissensbasierten Dienstleistungen unübersehbar, die Bedeutung von Bildung als die entscheidende Ressource für rohstoffarme Länder offenkundig. Und dennoch: ruft man sich in Erinnerung, welche Konzepte und Ideen einmal mit Begriffen wie Wissen, Erkenntnis und Bildung verbunden gewesen waren, kann man durchaus an der Diagnose, dass wir in einer Wissensgesellschaft und Bildungsrepublik leben, zu zweifeln beginnen.

Verfolgt man das, was gerne eine Bildungsdebatte genannt wird, ist man vorab erstaunt von dem nervösen, ja martialischen Tönen, die hier angeschlagen werden. Seit der Philosoph Georg Picht in den 60er Jahren des vorigen Jahrhunderts die deutsche "Bildungskatastrophe" ausgerufen hatte, scheint Bildung etwas zu sein, das die Menschen in Notsituationen bringt und Angstzustände herruft. Bildung scheint ein Gut zu sein, um das wütende Auseinandersetzungen entbrannt sind, es gibt Bildungsgewinner und Bildungsverlierer, wenn PISA-Tests wieder einmal wenig zufriedenstellende Ergebnisse liefern, wird mit "Bildungsoffensiven" reagiert, gleichzeitig wappnen sich die Universitäten gegen den "Ansturm" der Studenten, während die Professoren und Jungforscher mit prekären Anstellungsverhältnissen im "internationalen Wettbewerb" um Reputation, Stellen, Drittmittel und Publikationsplätze "kämpfen", um in den diversen Rankings zum Überholen anzusetzen oder wenigstens nicht zurückzufallen. Prallen unterschiedliche Reformkonzepte aufeinander, kommt es zum "Bildungskrieg" und in manchen Schulhöfen herrscht ohnehin die nackte Gewalt. Aber natürlich müssen "Bildungsbarrieren" niedergerissen und Bildungschancen eröffnet werden. Bildung scheint auf einer unteren Ebene zu einem Überlebenstraining, auf einer höheren zu einem erbitterten Kampf um Chancen und Einkommen geworden zu sein. Wer sich dem "Bildungsdruck" entzieht, gilt als "Bildungsverweigerer" oder als "Risikoschüler". Bildung als Ressource - das bedeutet auch: Talente müssen abgeschöpft werden, potentiell Humankapital darf nicht brachliegen, aber man muss auch hier wissen, wo es sich zu investieren lohnt. Aber wer weiß das schon? Es wundert so wenig, dass der Soziologe Heinz Bude die aktuelle Situation der vermeintlichen Wissensgesellschaft unter dem Stichwort "Bildungspanik" beschreibt.

"Bildung" selbst ist in der sogenannten Wissens- und Informationsgesellschaft zu einem diffusen Begriff geworden, mit dem alles benannt wird, dass irgendwie mit der Beaufsichtigung und Beschulung von Kindern, mit der Ausbildung von Halbwüchsigen, mit berufsorientierten Studiengängen für angehende Akademiker, mit Qualifikationen und Trainings aller Art, mit dem Erwerb grundlegender Kulturtechniken oder dem Abfassen wissenschaftlicher Abschlussarbeiten zu tun hat. Kein Wunder, dass jeder von "Bildung" sprechen kann und dabei immer etwas anders versteht als der aktuelle Gesprächspartner. Und was dieses von Panikattacken gekennzeichnete Begriffswirrwarr mit der gepriesenen Wissensgesellschaft zu tun hat, bleibt unerfindlich.

Mit dem ursprünglichen Bedeutungsfeld von "Bildung" hat dies ohnehin nur mehr wenig zu tun. Das ist nicht zufällig so. In der Tat zeichnet sich im "Bildungsbereich" in den letzten

Jahren ein bemerkenswerter Paradigmenwechsel ab. Die am antiken Ideal und am humanistischen Konzept orientierte "Bildung", wie sie seit dem 18. Jahrhundert konzipiert wurde, galt in erster Linie als Programm der Selbstbildung des Menschen, eine Formung und Entfaltung von Körper, Geist und Seele, von Talenten und Begabungen, die den Einzelnen zu einer entwickelten Individualität und zu einem selbstbewussten Teilnehmer am Gemeinwesen und dessen Kultur führen sollte. Gleichzeitig galt Bildung als einzige Möglichkeit, den Menschen aus der Barbarei in die Zivilisation, aus der Unmündigkeit in die Autonomie zu leiten. Maßstab und Ausdruck dafür war die Auseinandersetzung mit paradigmatischen, klassischen und kanonischen Inhalten, die weder einem Zufallsprinzip noch dem Diktat einer aktuellen Verwertbarkeit gehorchten. Die Bedeutung etwa der alten Sprachen, der literarische Kanon, die Kenntnis der philosophischen, ästhetischen, kulturellen und religiösen Überlieferung orientierte sich – im besten Fall - an einem Konzept von "Geist", wie es Georg Wilhelm Friedrich Hegel in seiner Philosophie exemplarisch vorgeführt hatte. Kunst, Religion und Wissenschaft erscheinen bei ihm als jene "Objektivierungen" des menschlichen Geistes, in denen sich das artikuliert, was über das Zufällige und Subjektive hinausgeht und als Anspruch einer verbindlichen Wahrheit zentral für jeden Bildungsprozess sein. Bildung stellt so immer eine Vermittlungsarbeit zwischen den je individuellen Entfaltungsmöglichkeiten und den Anforderungen des Allgemeinen dar.

In einer Schrift mit dem sperrigen Titel: *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen* hatte Wilhelm von Humboldt bündig formuliert: "Der wahre Zweck des Menschen ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste und unerlässliche Bedingung. Allein außer der Freiheit erfordert die Entwicklung der menschlichen Kräfte noch etwas andres, obgleich mit der Freiheit eng Verbundenes: Mannigfaltigkeit der Situationen." Für Humboldt war Bildung schlicht die "letzte Aufgabe unseres Daseins", und er bestimmte diese in seiner *Theorie der Bildung des Menschen* mit einem denkwürdigen Satz: "Dem Begriff der Menschheit in unserer Person, sowohl während der Zeit unseres Lebens, als auch noch über dasselbe hinaus, durch die Spuren des lebendigen Wirkens, das wir zurücklassen, einen so großen Inhalt, als möglich, zu verschaffen". Dieses lebendige Wirken bedeutete für Humboldt die "Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung". Dieses Konzept wollte das zu einem Bildungsprogramm machen, was nach Humboldt das Streben des Menschen überhaupt auszeichnet. Denn dieses Streben ist "ein Versuch seines Geistes, vor sich selbst verständlich" zu werden, sein Handeln ist eine Anstrengung seines Willens, "in sich frei und unabhängig zu werden" und seine "Geschäftigkeit" erweist sich als das Streben, nicht in sich müßig bleiben zu müssen. Der Mensch ist ein aktives Wesen, und da alles Handeln und Denken einen Gegenstand haben muss, versucht der Mensch "soviel Welt als möglich zu ergreifen und so eng, als er nur kann, mit sich zu verbinden."

An diese Sätze Humboldts ist auch zu erinnern, weil sie dokumentieren, dass Weltabgewandtheit gerade nicht den Kern der Humboldtschen Bildungsidee ausmacht - im Gegenteil. Welt erkennen, Welt aneignen, die Welt geistig durchdringen: Das Programm der modernen wissenschaftlichen Welterschließung findet darin ebenso seinen Platz wie das geschäftige Treiben - aber eben nicht als letzte Ziele, sondern als Mittel zur Erreichung jener Endabsicht, die durch Bildung markiert wird: Selbsterkenntnis und Selbstgestaltung in und durch Freiheit. Alles konkrete und sachliche Wissen gewinnt seinen Sinn durch diese Bestimmung. Der Geist des Menschen will sich besser verstehen, und alle Wissenschaft und Technik sollen den Menschen in seinem Handeln freier und humaner machen.

Bildung heute meint anderes. Bei all diesen Kämpfen und Konflikten, Debatten und Ängsten, Hoffnungen und Kalkülen geht es um Zugangs- und Aufstiegschancen, Wettbewerbs- und Konkurrenzfähigkeit, soziale Gerechtigkeit und Kompensation herkunftsbedingter Nachteile, um Zugänge zu akademischer Bildung und Schaffung von Exzellenz und Eliten, um Organisations- und Schulformen, um die Akkreditierung von Studiengängen und das Qualifikationsprofil von Abschlüssen, um Beschäftigungsfähigkeit und die Bedürfnisse der Märkte – aber von Wissen, dem Zentralbegriff der Wissensgesellschaft ist bei all dem eben so wenig die Rede wie von Freiheit als Bedingung von Erkenntnis. Mitunter hat man sogar den Eindruck, dass nichts so sehr in der Wissensgesellschaft verachtet wird, wie der Erwerb von Wissen. "Faktenwissen" ist zu einem Unwort geworden, diese Form des Wissens muss aus den Schulen verbannt werden, niemand soll mit Dingen belastet werden, die man entweder überall nachschlagen kann oder die ohnehin rasch veralten. Die flächendeckende Umstellung der Lehr- und Studienpläne an Schulen und Universitäten von definierten Kenntnissen und Inhalten auf "Kompetenzen", "Workloads" und "Soft Skills" ist nur das sichtbarste Zeichen einer generellen Entwertung des Wissens. Beseelt von der Idee, dass es in einer Wissensgesellschaft vor allem darauf ankomme, jene Fähigkeiten zu entwickeln, zu trainieren und zu messen, die es erlauben, kompetent mit jedem beliebigen Wissen umzugehen, wird übersehen, dass dadurch das Wissen tatsächlich beliebig, letztlich bedeutungslos wird. Die Kompetenzen laufen ins Leere. Wer nur gelernt hat, mit Wissen umzugehen, weiß, so paradox es klingt, letztlich nicht, wie er mit Wissen umgehen soll. Denn dazu müsste er etwas wissen.

Es gab Zeiten, da dachte man anders darüber. In der *Rede zum Schulabschlussjahr am 29. September 1809* hielt Hegel, damals Rektor des Nürnberger Gymnasiums, fest: "Wie die Pflanze die Kräfte ihrer Reproduktion an Licht und Luft nicht nur übt, sondern in diesem Prozesse zugleich ihre Nahrung einsaugt, so muss der Stoff, an dem sich der Verstand und das Vermögen der Seele überhaupt entwickelt und übt, zugleich eine Nahrung sein. Nicht jener sogenannte nützliche Stoff, [...] wie sie unmittelbar in die Vorstellungsweise des Kindes fällt, nur der geistige Inhalt, welcher Wert und Interesse in und für sich selbst hat, stärkt die Seele und verschafft diesen unabhängigen Halt, diese substantielle Innerlichkeit, welche die Mutter von Fassung, von Besonnenheit, von Gegenwart und Wachen des Geistes ist; er erzeugt die an ihm großgezogene Seele zu einem Kern von selbständigem Werte, von absolutem Zwecke, der erst die Grundlage von Brauchbarkeit zu allem ausmacht und den es wichtig ist, in allen Ständen zu pflanzen." Der menschliche Geist entwickelt sich nicht in der Auseinandersetzung mit beliebigen Inhalten; er entwickelt sich auch nicht, wenn man immer nur dort beginnt, wo man schon ist. Er entwickelt sich, wenn er mit den Inhalten konfrontiert wird, die ihre Bedeutung in sich tragen.

Man könnte die heute Situation auch so beschreiben: Uns fehlt mittlerweile jede Vorstellung davon, dass es geistige Inhalte geben könnte, die Wert und Interesse in und für sich selber haben und deshalb der entscheidende Stoff und Nahrung für die Entwicklung eines jungen Menschen sein müssen. Wissen heute ist ergebnisorientiert und anlassbezogen, es soll sich entweder an den Bedürfnissen der junge Menschen oder an den Wünschen der Arbeitgeber orientieren, und auch dort, wo noch alte Sprachen oder die musischen Fächer gelehrt werden, geschieht dies regelmäßig mit dem Hinweis, dass dadurch bestimmte kognitive Fähigkeiten geschult würden, die für das Bestehen im Wettbewerb wichtig sind.

Man könnte es auch drastischer formulieren: Wir sind zu feige geworden, um uns noch zu geistigen Inhalten zu bekennen, die einen Wert an sich darstellen und deren Kenntnis und Verständnis jenseits aller aktuellen Bedürfnisse eine Befriedigung zu geben vermag. Aus der vielleicht nur vordergründig toleranten Haltung, nur niemanden auszuschließen, keine

Denkform und keine Literatur, keine Kultur und keine Religion, keine Lebensweise und keine Meinung, aus dem Versuch, alles und alle zu inkludieren, wird auch verständlich, warum Inhalte aus den Lehrplänen verschwinden müssen: Denn natürlich kann man nicht alles wissen, und wer, wie Hegel davon ausgeht, dass es Erkenntnisse und Werke gibt, die aufgrund ihres Eigenwerts vorrangig behandelt werden müssen, kann sich der Frage nach einem Kanon, nach dem Rang und Stellenwert wissenschaftlicher Forschungen und künstlerischer Produktionen nicht entziehen. Diese Debatte aber wollen und können wir vielleicht nicht mehr führen. Deshalb vermitteln und testen wir leere Kompetenzen, die wir, weil ohne Geist, für besonders praxis- und lebensnah halten.

Dass Wissen in der Wissensgesellschaft wenig gilt, hat allerdings auch noch mit einer anderen, womöglich irrigen Annahme zu tun: dass die Wissensgesellschaft durch einen Überfluss an Wissen gekennzeichnet sei. Wissen, so heißt es, vermehrt sich in einem rasenden Tempo, es ist überall gespeichert, es ist leicht zugänglich, jeder kann jederzeit von jedem Ort dank der modernen Kommunikationsmedien und Datenspeicher darauf zugreifen, wozu also selbst noch etwas wissen? Die Wissensgesellschaft hat das Wissen ausgelagert und begnügt sich damit, es zur Verfügung zu halten. Diese Konzeption beruht auf einem schwerwiegenden Denkfehler: Wissen wird hier mit Information und Information mit der Archivierung von Daten verwechselt.

Werfen wir einen kurzen Blick auf diese missverständlichen Termini. "Information" ist zweifellos der umfassendere Begriff. Unter den zahlreichen Definitionen für das, was wir Information nennen wollen, ist diejenige des amerikanischen Systemtheoretikers Gregory Bateson noch immer aufschlussreich: Information ist "*irgendein Unterschied, der bei einem späteren Ereignis einen Unterschied macht*". Das Wort Information bedeutet seiner etymologischen Herkunft nach, etwas oder jemandem eine Gestalt geben, formen oder prägen. Zu Recht wurde der seit dem 15. Jhd. geläufige Begriff gleichbedeutend mit dem Begriff "Nachricht" verwendet, denn die Nachricht ist jene Mitteilung, die tatsächlich einen Unterschied macht, der einen Unterschied macht: wenn ich mich nämlich danach richte. Informationen sind *Mitteilungen*, die eine Änderung des Verhaltens zur Folge haben.

Daten gibt es allerdings unzählige, jeder physikalische oder chemische Reiz stellt ebenso solch ein Datum dar wie die Summe der Zeichen, die irgendwo digital oder analog gespeichert sind. Wir sind immer schon mit einer Unmenge von Daten konfrontiert, aus denen wir diejenigen herausfiltern müssen, die für uns tatsächlich einen Informationswert haben. Wie aber selektiere ich diejenigen Daten die für mich wichtig sind? Wie erkenne ich die Relevanz von Daten, wie ist es mir möglich, Reize und Signale so zu lesen, dass ich sie als relevante Information auffassen kann? Um dies bewerkstelligen zu können, muss ich schon eine Vorstellung, eine implizite Theorie haben, wann und warum bestimmte Daten wichtig sind oder werden können. Keine Rede davon, dass wir uns immer einig sind, wann und ob bestimmte Daten als informierende Zeichen aufzufassen sind. Ob etwa das Flugverhalten von Vögeln relevante Informationen über die Zukunft der Menschen enthält, wie manche antike Auguren glaubten, ist heute höchst zweifelhaft geworden, dafür gilt es als ausgemacht, dass die Aktivitäten auf Finanzmärkten relevante Informationen über die Zukunftschancen von Volkswirtschaften darstellen. Von selbst versteht sich das aber nicht, und dort, wo Menschen ihre Botschaften verschlüsseln, müssen diese Kodierungen beherrscht werden, um an diese Informationen zu gelangen. In der Regel sind dies jene Kulturtechniken, denen wir einen Informationsfluss verdanken, der mittlerweile schon einige Jahrtausende zurückreicht.

Damit Informationen, die für einen bestimmten Zusammenhang wichtig sind, aus einer unendlichen Anzahl verschiedenwertiger Daten herausgefiltert werden können, muss man

also bestimmte Techniken im Umgang mit Daten beherrschen, und man muss immer schon etwas wissen. Schon darin zeigt sich eine wesentliche Differenz von Information und Wissen. Wissen ist deshalb immer mehr, als eine Ansammlung oder Archivierung von Daten, auch dann, wenn diese Daten schon geordnet und strukturiert sind. Jedes Archiv, jeder Datenspeicher ist deshalb mit einem Wort Wilhelm von Humboldts ein "lebloses Institut", das erst durch seine gezielte Nutzung zum Leben erweckt wird. Lebendig werden Daten allerdings erst dann, wenn sie miteinander in Beziehung gesetzt werden, wenn sie verwendet werden, um eine Frage, ein Ereignis, ein Phänomen der Natur oder des Menschen aufzuklären, zu verstehen, wenn damit Hypothesen und vernünftig begründbare Theorien formuliert werden. Dieses lebendige Wissen finden nicht in den Datenspeichern, und deshalb können wir es dort auch nicht abrufen. Dieses Wissen ermöglicht uns die Selektion und Bewertung von Informationen, es stellt aber auch selbst dann eine Information dar, wenn sich durch dieses Wissen an mir etwas ändert, ich nach der Erkenntnis ein anderer bin als davor. Dazu muss dieses Wissen aber nicht auf einen äußeren Zweck bezogen sein. Es kann auch sein, dass man zufällig und absichtslos ein Buch liest, das sich später als ein entscheidendes Ereignis des Lebens herausstellt.

Man muss also bereits Voraussetzungen haben oder sich schaffen, um Ideen Datenströmen nicht blind ausgeliefert zu sein. Wir müssen Methoden entwickeln, um dies Unmenge an Daten zu bewerten und zu strukturieren. Auf diese Weise entsteht eine besondere Form des Wissens: In Begründungs- und Interpretationszusammenhänge eingebundene Informationen. Man kann auch sagen: Erst dann versteh wir etwas, und wirkliches Wissen ist immer ein verstehendes Wissen. Für den "Bildungsprozess" eines Menschen ist dieses lesende, ordnende, sinngebende, selektierende, bewertende und verstehende Wissen ein wesentlicher Aspekt. Man kann sich nicht bilden, seine Fähigkeiten entwickeln und gleichzeitig formen, wenn man nicht sowohl über sich selbst als auch über die Welt ein relevantes Basiswissen erworben hat!

Man könnte deshalb durchaus grundlegende Inhalte und Formen des Wissens benennen, die zur Ausstattung von Mitgliedern einer Wissensgesellschaft gehören müssten. Voraussetzung für alles ist nach wie vor der Erwerb der basalen Kulturtechniken, bei denen noch immer Lesen, Schreiben, Rechnen und Sprechen an erster Stelle stehen muss. Der Umgang mit neuen Medien mag sich dann anschließen. Das sollte eine Selbstverständlichkeit sein, die ohne Aufheben in den Grundschulen vermittelt werden sollte. Dann ginge es darum, die wesentlichen Erkenntnisse, die die moderne Wissenschaft über die Natur und den Menschen hervorgebracht hat, in einem verstehenden und durchaus kritischen Sinn aufzunehmen. Dazu gehörte ein Wissen um die Funktionsweise von Wissenschaft, ihren geistigen und materiellen Voraussetzungen und ihren unterschiedlichen Verfahren und Geltungsbereichen. Welche Fragen etwa durch logisch-empirische Verfahren, welche durch hermeneutisch-geisteswissenschaftliche Methoden bearbeitet werden können, gehörte ebenso zu diesem Wissen wie eine Vorstellung davon, wann und wo auch eine Kooperation und ein Austausch solcher Methoden und der damit verbundenen Geltungsansprüche sinnvoll sein kann. Dazu gehören aber auch Kenntnisse, die es erlauben, dieses wissenschaftliche Wissen in ein angemessenes Verhältnis zu anderen Wissensformen – religiöses Wissen, tradiertes Wissen, Wissen indigener Kulturen, implizites und intuitives Wissen - zu bringen. Dazu gehört auch ganz entscheidend die Einsicht, dass "wissenschaftliches Wissen" immer "vorläufiges Wissen" ist. Erst dann werden die unzähligen Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung, die in den öffentlichen Diskurs gelangen, mehr sein als medial aufbereitete Sensationen oder Horrormeldungen.

Die Vorläufigkeit des Wissens eröffnet den Blick auf die historische Perspektive überhaupt. Ein Wissen vom Menschen ohne die Dimension der Geschichtlichkeit, ohne ein Wissen von unseren Vergangenheiten, ist kein Wissen. Dieses setzt die Bereitschaft voraus, einen historischen Sinn zu entwickeln für "Gewordenheiten". Es gilt also ein Sensorium dafür zu entwickeln, dass das, was ist, auch anders hätte werden können. Dazu kommt die Fähigkeit, in großen Zusammenhängen und Zeitdimensionen zu denken und nicht das gegenwärtige Erleben zum Nonplusultra zu erklären und zu glauben, nur weil etwas jetzt für den letzten Schrei gehalten wird, wird es in alle Ewigkeit bestehen. In der Geschichte müssen wir mit anderen Zeiten rechnen als mit jenen Quartalen, mit denen wir aktuell so gerne kalkulieren. Der historische Sinn kann auch eine Übung in Bescheidenheit sein. Es ist auch ein Zeichen von Unwissen, zu glauben, dass die Gegenwart der Vergangenheit in allen Belangen überlegen ist. Aber ohne konkretes Wissen um Ereignisse, Prozesse und ihre Deutungen kann sich dieser Sinn nicht entwickeln. Dieser Punkt muss vielleicht auch deshalb besonders betont werden, weil die historischen Kenntnisse auch bei Meinungsführern und den politischen Eliten in einem atemberaubenden Ausmaß verschwinden. Anstelle des historischen Sinnes ist aktuell die punktuelle, plakative, moralisierende Instrumentalisierung der Vergangenheit getreten.

Und dann gehört zu diesen Grundformen des Wissens die Entwicklung ästhetischer und moralischer Sensibilitäten. Da Bildung immer auch als ein Prozess der Kultivierung begriffen werden kann, kann es auch und gerade hier nicht um den Erwerb inhaltsleerer Kompetenzen gehen, sondern darum, unser Empfindungs- und Urteilsvermögen, unser Ausdrucksvermögen und Gestaltungskraft, auch unsere Emotionen an paradigmatischen, beispielhaften, wichtigen Kunstwerken, Kompositionen, literarischen Zeugnissen und ästhetischen Erfahrungen zu verfeinern und zu gestalten. Früher hat man in diesem Zusammenhang von einem "Schönheitssinn" gesprochen, der an solchen Gegenständen ausgebildet werden muss, damit der Mensch imstande ist, überhaupt ästhetisch differenziert und damit auch mit Genuss wahrzunehmen. Gerade die erfreuliche Tatsache, dass aufgrund der digitalen Archive immer mehr Menschen nahezu unbegrenzten Zugriff auf eine ungeheure Vielfalt kultureller Zeugnisse und Erzeugnisse haben, erforderte in besonderem Maße den Erwerb grundlegender Kenntnisse in diesen Bereichen.

Bildung hat deshalb viel mit den ästhetischen Dimensionen unseres Lebens zu tun. Vielleicht ist die "Geschmacksbildung" wirklich eines der grundlegenden Modelle für Bildungsprozesse überhaupt. Dass die Kunst und die Auseinandersetzung mit ihr in vielen klassischen Bildungsdiskursen - man denke nur an Friedrich Schiller - eine so große Rolle spielten, hat unter anderem mit einer Erfahrung zu tun, die man paradigmatisch an Kunstwerken machen kann: Dass es Dinge gibt, die um ihrer selbst willen beachtet, geachtet und bewundert werden können, ohne dass daraus ein anderer Nutzen als eben diese Erfahrung gezogen werden könnte. Und wenn die These von Immanuel Kant stimmt, dass die Würde des Menschen letztlich darin ihre Wurzel hat, dass jeder Mensch als vernunftbegabtes Wesen sich selbst als Zweck setzen kann und deshalb auch den anderen Menschen nie nur als Mittel, sondern auch als Zweck an sich betrachten muss, dann wird klar, welche Bedeutung diese ästhetische Erfahrung zweckfreier Schönheit für eine humane Bildung haben muss. Man könnte analog dazu auch von einem moralischen Sinn, einem Sinn für Gerechtigkeit etwa sprechen, oder auch von einem Gespür für das, was einer Situation oder einem Menschen angemessen ist, also von dem, was man früher mit "Taktgefühl" beschrieben hat. Gerade dieser Sinn für das Angemessene, für Proportionen, für die richtigen Worte, für das, was dringlich und das, was nur Ausdruck einer medialen Hysterie ist, scheint gegenwärtig ziemlich unterentwickelt zu sein.

Diese Bildung, diese Sensibilitäten, dieses Wissen und die damit verbundene Fähigkeit des angemessenen Urteilens, lassen sich kaum in einer Abfolge von Lernmodulen, in einer curricular organisierten Form vermitteln oder erwerben. Es handelt sich auch um keine Kompetenzen, die man bei einem Test ermitteln könnte, schon gar nicht geht es dabei um Bildungsstandards welcher Art auch immer. Im Gegenteil: Hier kommt es auf jene Dimensionen von Bildungsprozessen an, in denen Sachlichkeit und Fachwissen, aber auch Individualität, Zufälle, Erlebnisse, Erfahrungen und Begegnungen eine entscheidende Rolle spielen. Voraussetzung dieses Wissens und des Umgangs mit ihm ist und bleibt – und damit schließt sich der Kreis – das Wechselspiel von Neugier und Freiheit.

Der Terminus "Wissensgesellschaft" zur Charakterisierung der Gegenwart könnte eigentlich ein Anlass zu Stolz und Freude sein. Eine Gesellschaft, die sich selbst durch das "Wissen" definiert, könnte als eine Sozietät gedacht werden, in der grundlegende und reflektierte Kenntnisse, Vernunft und Einsicht, Abwägen und Vorsicht, langfristiges Denken und kluge Überlegung, wissenschaftliche Neugier und kritische Selbstreflexion, das Sammeln von Argumenten und Überprüfen von Hypothesen endlich die Oberhand über Irrationalität und Ideologie, Aberglaube und Einbildung, Gier und Geistlosigkeit gewonnen haben. Jeder Blick auf die rezente Gesellschaft zeigt, dass das Wissen dieser Gesellschaft nichts oder nur mehr wenig mit dem zu tun hat, was in der europäischen Tradition seit der Antike mit den Tugenden des Wissens, der Einsicht, der lebenspraktischen Klugheit, letztlich mit "Weisheit" assoziiert wurde. Die Irrtümer und Fehler, die in der Wissensgesellschaft gemacht werden, die Kurzsichtigkeit und Aggressivität, die in ihr herrschen, sind offenbart nicht geringer als in anderen Gesellschaften. Die aktuelle Wissensgesellschaft ist offenbar noch keine besonders kluge Gesellschaft. Das sollte uns, jenseits aller Bildungsdebatten, zu denken geben.