

Dieser Beitrag ist erschienen in

Werte, Wissenschaft und Bildung unter dem Aspekt von
Globalisierung und Nachhaltigkeit.
Rohrbacher Manuskripte, Heft 11, Herausgegeben von Rudolf Rochhausen.
Rohrbacher Kreis, Rosa-Luxemburg-Stiftung Leipzig 2005.
ISBN 3-9809165-8-8

Alle Rechte des Beitrags liegen beim Autor.

Der Beitrag kann unter den Konditionen der Creative Commons Lizenz BY-ND
(Namensnennung-Keine Bearbeitung 3.0) frei verbreitet werden.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/3.0/de>

Vertrieb des ganzen Hefts durch Osiris-Druck Leipzig,

<http://www.osiris-onlineshop.de>

INHALT DES HEFTS

Kurt Reiprich: Vorwort.	5 - 6
Rudolf Rochhausen: Werte im wissenschaftlichen Erkenntnisprozess und im praktischen Lebensvollzug unter dem Gesichtspunkt der nachhaltigen Entwicklung.	7 - 25
Gerhard Poppei: Quo vadis Globalisierung?	26 - 33
Wolfgang Methling: Bildung für Nachhaltigkeit in Mecklenburg-Vorpommern. ..	34 - 41
Roland Opitz: Was tun? Eine russische Frage.	42 - 57
Hans-Gert Gräbe: Die Macht des Wissens in der (post)modernen Gesellschaft. ..	58 - 72
Klaus Fuchs-Kittowski: Umweltinformatik und Nachhaltigkeit.	73 - 83
Volker Caysa: Wie konservativ muss die Bildung des flexiblen Menschen sein? ..	84 - 96
Stefan Küpper: Die Verantwortung des Unternehmers für die berufliche Bildung.	97 - 109
Hubert Laitko: Bildung und Globalisierung. Kleine Annäherung an ein großes Thema.	110 - 139
Sabine Gerold: Soziale Gerechtigkeit als Grundwert für die schulische Bildung. ..	140 - 150

Wie konservativ muss die Bildung des flexiblen Menschen sein?

Mit der Globalisierung unserer Lebenswelt ist eine neue Anthropologie, eine Transanthropologie verbunden. Durch die damit gegebene Flexibilisierung aller Lebenszusammenhänge entsteht eine Art des säkularisierten Übermenschen, der flexible Mensch, der sich demokratisiert, also verallgemeinert, und eigentlich der neue letzte Mensch ist. Dieser neue Mensch ist einer, der zu bildungsstrategischer Anpassungsleistung verdammt, nicht um gut zu leben, sondern um überhaupt überleben zu können, wie es das geschichtlich noch nicht gab. Die Globalisierung erzeugt also nicht nur eine neue Menschenidee, sondern sie erzwingt beim einzelnen ein neues Bildungsideal, ohne das er nicht überleben kann. Immer wieder muss ich meine Bildung einer oftmals grundlegend veränderten Lebens- und Berufssituation anpassen. Nehme ich an, ich »habe« jetzt die Bildung, um mein Leben sichern zu können und das Leben zu führen, das ich möchte, dann beweise ich mich darin als ungebildet. Bildung, die sich selbst nicht ständig bildet, erweitert, erneuert wird, ist keine. Wissen, das sich selbst nicht als flexibel beweist, ist keine Gestaltungsmacht für den flexiblen Menschen. Die Flexibilisierung des Menschen wird von immer mehr Menschen durch Anpassungs-, Umstellungs- und Normalisierungsleistungen per Bildung erbracht, die schon längst nicht mehr von außen durch die Macht der Erziehung durch das staatliche Schulsystem erzwungen, sondern individualisiert auf der Basis von Freiwilligkeit funktioniert und nach dem Motto gestaltet wird: Investiere Dein durch Bildung erworbenes Geld wieder in Bildung und Du wirst weiter Geld verdienen. Wie das Kapital, das ruht, wertlos wird, wie die Macht, die nicht mehr Macht will, sich aufhebt, so verfällt die Bildung, die sich nicht erneuert.

Wir vervollkommen, effektivieren, optimieren, ästhetisieren unsere Bildung ständig selbst. Der flexible Mensch ist eine bildungsstrategische Anpassungs- und Normalisierungsmaschine, in dem er sich zur »Selbstvervollkommnungsmaschine« bildet, also formt. Der »flexible men« ist interessanterweise das Werkstück in dieser Maschine, und er ist zugleich die Maschine selbst; er ist eine sich selbst herstellende, selbst reparierende, sich selbst ständig umbildende und sich derart selbst vervollkommnende Maschine. »Flexible men« meint also nicht mehr, wie man wörtlich übersetzen müsste, den biegsamen Menschen, sondern den formbaren, den sich selbst bildenden Menschen. Er entsteht durch freiwillige Erfüllung normierender Erwartungen in der Selbstbildung. In der

Bildung des »flexible men« sind protestantische Arbeitsethik und häretischer Hedonismus, Selbstregulationsfähigkeit des Individuums und unternehmerische Profitmaximierung, Ökonomisierung des Privaten und die Privatisierung des Ökonomischen, persönliches Wohlbefinden und ökonomischer Wohlstand derart miteinander verklammert, dass Selbstbildung zum Produktivitätsfaktor wird. Das Individuum optimiert sein Leben in der Arbeit an sich, und diese Sorge um sich ist wiederum Bedingung der Möglichkeit der Transformation und Effektivierung von Produktivitätsstrukturen, auch seiner privaten. Rigide Regulationsmechanismen des Industriekapitalismus des 19. und 20. Jahrhunderts und das damit verbundene Schulsystem werden so durch Selbstregulationsmechanismen ersetzt.

Auf diese neue Anforderungen an die Bildung des Menschen im 21. Jahrhundert hat in der deutschen Philosophie ein Autor mit einem mittlerweile zum Klassiker erklärten Buch reagiert. Es ist Wilhelm Schmid mit seinem Buch »Philosophie der Lebenskunst«. Diese Grundlegung ist zwar quasitranszendentalphilosophisch angelegt, aber auch eindeutig anwendungsorientiert aufgebaut und enthält folglich auch ein pädagogisches Konzept, das um den Begriff des *Lebenswissen* zentriert ist.

Schmid sieht ganz klar, dass zur Lebenskunst Bildung im Sinne der ständigen Arbeit am Wissen von sich und anderen gehört und dass damit ein Wissen verbunden sein muss, das dem Leben dient. Nur dem Wissen will er dienen, das dem Leben dient, könnte man hier im Anschluss an Nietzsche sagen.

Bildung ist durch diese Einheit von Leben und Wissen eben nicht nur als ein Wissen, sondern als ein Ethos bestimmt. Dieses Wissen ist nicht nur als wissenschaftliches Wissen aufzufassen, es geht nicht nur um Wissen in Gestalt einer »Wissenschaft des Lebens«, sondern um »ein Wissen vom Leben und fürs Leben.« Letzteres bezeichnet Schmid aber als »Lebenswissen« und nicht als »Lebenswissenschaft«, was für Schmid mit dem wissenschaftlichen Wissen im Sinne der Wissenschaft des Lebens identisch ist.¹ *Lebenswissen* im Schmid'schen Sinne umfasst zwar auch wissenschaftliches Wissen, ist aber auch mehr als wissenschaftliches Wissen; es ist ein existenzielles Wissen. Als Wissen *vom Leben* handelt es sich um ein »Wissen von den Zusammenhängen [...], die für das gelebte und zu lebende Leben von Bedeutung sind, von den Faktoren und Aspekten, durch die es beeinflusst wird, von den Regelmäßigkeiten und Unregelmäßigkeiten, die zu beobachten und zu beachten sind.« Als Wissen *fürs Leben* geht es um »ein Wissen -Wie« um »ein Wissen, wie das Leben gut geführt werden kann. Das Leben-

¹ Wilhelm Schmid: Philosophie der Lebenskunst. Eine Grundlegung. Frankfurt a. M. 1998, S. 298.

wissen ist ein operables Wissen, das aus hermeneutisch vermitteltem wissenschaftlichem Wissen und Erfahrungswissen zusammengezogen wird, um es auf die verwaltende, orientierende, gestaltende und gelassene Lebensführung zu beziehen: Sensitives Wissen, das sinnlich erfahrbare Zusammenhänge berücksichtigt; strukturelles Wissen, das abstrakte Zusammenhänge im Blick hat; virtuelles Wissen, das sich um Möglichkeitsfelder bemüht; hermeneutisches Wissen, das Kenntnisse von Interpretativität und Perspektivität vermittelt; pragmatisch-anthropologisches Wissen, mit dessen Hilfe den Besonderheiten von Menschen Rechnung getragen werden kann; praktisches Wissen, das die alltäglichen Dinge zu handhaben erlaubt; poetisches Wissen, das die schöpferische Lebengestaltung ermöglicht; Metawissen, das ein Wissen von der Beschaffung und Filtrierung von Wissen bereithält; Orientierungswissen, das für die Ausrichtung der Lebensführung von Bedeutung ist, um nur einige Aspekte dieses Wissenskonglomerats zu nennen.«²

Was hier nun aber sehr modern und neu erscheint, erweist sich bei genauerem Hinsehen als die althergebrachte Tradition des nietzscheanischen Neuhumanismus, der sich natürlich auf Sokrates beruft, und der davon ausgeht, dass der wissenschaftliche Mensch nicht mit dem gebildeten Mensch zusammenfällt, ja dass der gebildete Mensch »mehr« sein muss, als der wissenschaftliche, und das Ziel von Bildung sich folglich nicht in der »Bildung zur Wissenschaft« erschöpft.³

Auch bei Schmid zeigt sich, dass das eigentlich Zeitgemäße das Unzeitgemäße ist und im Konservativen und Traditionellen oftmals der eigentliche Fortschritt besteht. Denn was für ein Wissens- und Bildungsideal errichtet hier Schmid, um auf die Anforderungen der Flexibilisierung unseres Lebens zu reagieren? Das einer beweglichen Selbst-Bildung, die deshalb im Grunde auf jede neue Entwicklung reagieren kann, weil sie einerseits weit genug ist, weil sie nicht nur auf wissenschaftliches Wissen zentriert ist, sondern sich im Spannungsfeld der Einheit von Wissen und Leben bewegt und zugleich auch kritisch gegenüber vermeintlichen neuen, aber nur kurzzeitig gültigen Bildungsanforderungen sein kann, weil hier Bildung ein Ethos ist. Dieses Ethos garantiert aber in der Anpassung eine Stabilität und damit wird durch eigene Urteilskraft ver-

² Ebenda.

³ Friedrich Nietzsche: Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Bänden. Hrsg. von Giorgio Colli und Mazzino Montinari. Bd. 1. München, Berlin, New York 1980, S. 682-683. Im folgenden abgekürzt: »KSA«, dann Bandziffer, dann Seitenzahl.

hindert, dass man jede Bildungsmode unkritisch mitmacht.⁴ Durch dieses Ethos ist man aber auch in der Lage, sich das Neue eigenständig anzueignen, weil man einen breiten und nicht bloß aktuell nutzenden, wissenschaftlichen Wissensfundus hat, um damit umgehen zu können. Denn gerade die Idee, dass Bildung und Wissen immer auch Selbstzweck sein müssen, ist Grundlage dafür, dass sie nicht eingeengt werden. Ein solches Bildungsethos bewegt sich im Spannungsfeld von Anpassung und Traditionalismus. Es ist weltzugewandt, weil es erkannt hat, dass das, was sich nicht anpasst, dem Untergang geweiht ist und dass Anpassung nur gelingen kann, werden die Traditionen in der Anpassung fortgeführt und transformiert. Zeitgemäßheit ist folglich mit der immer unzeitgemäßen Forderung »Ad Fontes« verbunden. Leben lernt der Lebenskünstler, also derjenige, der sein Leben selbstbestimmt führt, durch den Rückbezug auf eine Tradition. Tradition ist aber nicht einfach als historische Verehrung zu verstehen, sondern als Leben mit dem Überlieferten in der Moderne. Und in dem wir mit dem Überlieferten leben, deuten wir es für uns und unser Leben immer schon.

Das mit dem Lebenwissen verbundene Ethos wirkt als haltende Macht in einer Welt, in der anscheinend nichts mehr hält, alles ständig in Bewegung ist, alles verschwimmt, jede Orientierung verloren geht, die Geschwindigkeit der Moderne jede gewachsene Kultur und Bildung gründlicher zerstört, als das Heinrich Heine vom Kommunismus erwartete.

Bildungsideale beweisen sich in der Vermittlung durch das Ethos als Kulturideen. Eine gebildete Nation ist immer eine Kulturnation und versteht sich als solche, sonst ist sie keine. Wenn das aber stimmt, dann müssen wir nicht nur sagen, dass wir in Bezug auf die Bildung der Deutschen zu einer Kulturnation hin gegenüber Frankreich und Polen ein Entwicklungsland sind, sondern auch, dass wir in Bezug auf die Bildung Europas zu einer Kulturnation hin nicht auf der Höhe der Zeit sind. Denn wenn es wirklich eine Kulturnation Europa geben soll, dann müssen alle Nationalkulturen sich fragen, was sie als nationale Kulturen zu dieser Transkulturnation beigetragen haben. Wir werden aber als Deutsche nichts zur kulturellen Identitätsbildung Europas beitragen können, wenn wir nicht sagen können, was die deutsche Kultur und deren Grundwerke und -werte sind. Identität kann es nur auf der Basis von Differenz geben, und wer seine Spezifik aufgibt, der gibt sich im Verhältnis zu ändern auf und hat keine Bedeutung

⁴ Dies betrifft vor allem die Ablösung des Physikalismus durch einen ebenso vulgärmaterialistischen Biologismus in Gestalt eines neurobiologischen Reduktionismus, der irrtümlich meint, seine Denkweise könne das Denken erklären. Vgl. Pirmin Stekeler-Weithofer: Was heißt Denken? Von Heidegger über Hölderlin zu Derrida. Bonn 2004, S. 22-23 und S. 78-81.

mehr für die anderen. Kulturidentität in alter vulgärmaterialistischer Manier im »Geist« des Geldes gründen zu wollen, ist eine ungeheure Geistlosigkeit, die die kulturelle Identität einer jeden Nation und Region nachhaltig zerstören wird und schon zerstört hat.

Die Nationalphilologien Polens, Frankreichs, Spaniens, Tschechiens werden mit ihrer literarisch-sprachlichen Identitätsbenennung kein Problem haben, nur in der deutschen Germanistik tut man solche Fragestellungen gern als nicht politisch korrekt und nationalistisch ab und versteht sich deshalb als dekonstruktive Literaturwissenschaft, als Kulturwissenschaft, als Medienwissenschaft, als Genderstudies in Trennung von ihrem ursprünglichen Anspruch, nationale Philologie zu sein. Diese Trennung von traditioneller Germanistik und culturell turn in den Geisteswissenschaft ist aber nicht inhaltlich begründet und notwendig, sondern Folge einer ideologischen Vorannahme unter den bundesdeutschen Intellektuellen und insonderheit ihrer Adenauerschen Linken. Man nimmt nämlich an, dass eine moderne Kulturwissenschaft, in diesem Fall die Germanistik, dadurch modern ist, dass sie postnational verfasst ist. So kommt es zu einer besonderen Verklammerung von kulturwissenschaftlicher Modernität und dekonstruktivem Postnationalismus derart, dass man meint, eine moderne Kulturwissenschaft müsse postnational, in der Konsequenz antinational sein, was für die Germanistik zur Konsequenz hat, sie überhaupt nicht mehr als nationale Philologie und nationale Literaturgeschichte aufzufassen und folglich mit dieser Tradition völlig zu brechen. So entsteht eine antitraditionelle, weil falsch verstandene postnationale Kulturwissenschaft, die die eigene Tradition und damit den eigenen Gegenstand tendenziell abschafft. Wie aber der culturell turn nicht einfach antitraditionalistisch zu verstehen ist, so muss die Erneuerung der Germanistik als Kulturwissenschaft nicht gegen die nationale Tradition, sondern in Übereinstimmung mit ihr begriffen werden.

Anscheinend haben wir mit Nietzsches Kulturphilosophie nach 1989 auf eine merkwürdige und doch falsche Art und Weise ernstgemacht. Wir haben seine Entdeutschung des Deutschen zum kulturellen Antideutschtum fortentwickelt. Ein »guter Deutscher« ist unter uns Intellektuellen ein guter Antideutscher. Freilich, Nietzsche geht es nicht um deutsch-nationalistische Bildung, sondern um die Bildung der Deutschen hin zu Europäern. Es ging ihm nicht um den deutschen Nationalstaat, aber um eine deutsche Kulturturnation. Das heißt für ihn zweifelsohne, die deutsche Bildungsphilisterei zu entdeutschen, sie zu entstaatlichen, aber es heißt für ihn nicht, dass die Deutschen ihre kulturellen Wurzeln vergessen, sondern zu ihnen zurückkehren sollen. Auch hier beweist sich Nietzsche als Unzeitgemäßer, als Unmoderner. Denn er will nicht nur die Wissenschaft unter der Optik des Künstlers, nicht nur die Kunst und Historie, sondern auch die Bil-

dung unter der des Lebens betrachten. Das ist ihm der Grund der Hoffnung auf die Bildung der Zukunft und eine zukünftige Bildung.

In diesem Kontext muss man Nietzsches kritische Betrachtung philologisch-historischer Bildung sehen, sein Ideal von europäischer Bildung und von einem gebildeten deutschen Publikum. Er wünschte sich eine Bildung der Deutschen auf der Basis von Kritik und Aufklärung, aber nicht die Funktionalisierung von Kritik und Aufklärung um die deutsche Kultur zu dekonstruieren. Weil er die Einheit von Kritikfähigkeit des Individuums, Bildung und Leben will, wünschte er sich in der »Geburt der Tragödie« den gebildeten Zuhörer, der den »kritisch sich gebärdenden Zuhörer«, den »Kritiker« mit seinen »halb moralischen und halb gelehrten Ansprüchen«, in dessen Sphäre alles nur »mit einem Scheine des Lebens« übertüncht ist, ablöst. Er wandte sich gegen die Instrumentalisierung von Bildung für politische, patriotische oder gar kriegerische Zwecke, gegen den »Cultus der Tendenz«.⁵

In diesem Kontext der Instrumentalisierung von Bildung wandte er sich gegen die Bildung als Mittel der Nivellierung, der Verdurchschnittlichung. Er ist gegen eine Erziehung als »ein System von Mitteln, um die Ausnahme zu Gunsten der Regel zu ruinieren« und gegen eine Bildung als »ein System von Mitteln, um den Geschmack gegen die Ausnahme zu richten, zu Gunsten der Durchschnittlichen.«⁶

Wenn Nietzsche ausruft: »Kann man aber mit einem Menschen noch verkehren, der im Stande ist, sich über Beethoven oder Shakespeare zu unterhalten?«⁷, dann müssen wir seinen Ekel gegenüber dem bismarckschen Bildungsphilister berücksichtigen, uns aber heute eingestehen, dass ein wenig mehr Bildungsphilisterei, nicht nur in den Schulen und Universitäten, sondern auch in den Medien, wie sie anlässlich der Kantehrung 2004 durchaus anzutreffen war, uns bei der Bildung einer neuen deutschen Kulturnation durchaus helfen würde.

Das vorherrschende deutsche Bildungsideal folgt aber im Grunde immer noch dem 68er-Modell. Man will die Tradition zerstören, nicht bewahren. Da wird ein Antagonismus von Kritik und Tradition, von Bildung und Kritik, von Bildung und Gelehrsamkeit angenommen, der im Grunde kulturzerstörerisch und selbst ungebildet ist, wie er übrigens auch gegen die Tradition des Kritikbegriffes in der Philosophie gerichtet ist.

⁵ KSA Bd. 1, S. 144.

⁶ KSA Bd. 13, S. 484.

⁷ KSA Bd. 1, S. 144.

Kritisch gebildet ist für Nietzsche, wer die herrschenden Wahrnehmungsweisen durchbricht, kritisch gebildet ist, wer die herrschenden Vorurteile durchkreuzt. Deshalb sind die kritischen Experten unkritisch und ungebildet. Denn diese stellen eben nicht die Fragen, die *man* nach den Regeln des Expertendiskurses nicht stellt, weil die Eingeweihten sowieso schon wissen, dass die Beantwortung dieser Fragen innerhalb des vorherrschenden Paradigmas aussichtslos oder nutzlos ist. Die Berufskritiker halten sich genau an die Wahrnehmungsweisen, die der tradierte Expertendiskurs vorgibt, und stellen deshalb auch nicht die Fragen, die notwendig wären, um die Sache, von der man gerade spricht, anders und nicht, wie gewohnt, politisch korrekt zu verstehen.

Bildung im Nietzscheanischen Sinne ist ein Lebenwissen, das sich kritisch die Tradition aneignet und sich als Ethos im Sturm der Veränderung in der kritischen Reflexion treu bleibt. Bildung zeigt sich für ihn in der Art und Weise, eine Tradition zu erinnern und Erinnerung meint hier ein existenzielles Ethos und nicht bloß das bildungspolitische Tagesgeschäft. Diese Bestimmung der Idee der Bildung korrespondiert mit der Kulturauffassung Nietzsches, die bekanntlich darin besteht, dass Kultur »vor allem Einheit des künstlerischen Stils in allen Lebensäußerungen eines Volkes« ist.⁸

Betrachtet man nun die Diskussionen um deutsche Sprache und Kultur, also die Diskussion um die Grundsäulen deutscher Bildung, von außen, so hat man den Eindruck, die deutsche Kultur destruiere sich systematisch selbst und sei stolz auf ihr System der Nicht-Kultur. Einige Ideen aus den Wissenschafts- und Kultusministerien zur Sprachpolitik und zur Reform des DAAD und der Goetheinstitute lassen darauf schließen, dass dort nur eins stilisiert wird: die eigene Barbarei gegenüber der deutschen Kultur. Denn was soll man davon halten, wenn einige deutsche Politiker vorschlagen, an deutschen Universitäten nur noch Englisch zu sprechen, um sie angeblich wettbewerbsfähiger zu machen? Was hat es für Sinn, in einem Land studieren zu können, in dem man die Landessprache nicht beherrschen muss? Internationale Studiengänge, in denen die Landessprache (hier Deutsch) durch Englisch ersetzt wird, kann man auch woanders absolvieren. Das Experiment, mit der Verenglischung deutscher Studiengänge begabte Studenten aus dem Ausland anzuziehen, ist kläglich gescheitert, denn die gehen gleich an die angloamerikanischen Eliteuniversitäten. Die Mängel unterfinanzierter Universitäten und mangelhaft strukturierter Lehrpläne können nicht durch englischsprachige Vorlesungen ausgeglichen werden. Eine Bindung der ausländischen Studenten an die deutsche Kultur und Wissenschaft erfordert außerdem dann doch wieder Deutschkennt-

⁸ KSA Bd. 1, S. 163.

nisse, so dass man auch bei Deutsch als Wissenschaftssprache in Deutschland, selbst bei internationalen Studiengängen, bleiben sollte. Ansonsten werden solche Studiengänge nur Zwischenstationen von vor allem Osteuropäern und Chinesen auf dem Weg in die Vereinigten Staaten sein. Wer also Eliten im eigenen Land halten will, der muss sie auch über die deutsche Kultur binden und sie nicht von ihr entbinden. Schon Nietzsche bemerkte: »wie soll der große produktive Geist es unter einem Volk noch aushalten, das seiner einheitlichen Innerlichkeit nicht mehr sicher ist.«⁹

Wer für den deutschen Wissenschafts- und Studienbetrieb die Losung ausgibt »English only« ist der eigentliche Barbar. Dies hat zur Folge, dass die Nationalsprachen (darunter das Deutsche) als Medien der Kultur- und Wissenschaftskommunikation verkümmern. Außerdem wird durch »English only« die Verständigung zwischen Bevölkerung und Wissenschaft gekappt und die Arbeit der Auslandsgermanistik entwertet. Viel dramatischer aber ist, dass durch die »Verenglischung« der deutschen Wissenschaftskultur eine Unterwerfung unter die amerikanische Kultur- und Wissenschaftshegemonie erfolgt, die als scheinbar übernationales Global-Idiom in der Nachfolge des Lateins daherkommt. De facto werden aber dadurch angelsächsische Denk- und Argumentationsmuster oktroyiert, denen sich jeder unterwerfen muss, will er in der internationalen Wissenschaftsgemeinde etwas gelten. Nicht nur viele Studenten, auch viele Wissenschaftler können sich im Englischen nicht so nuanciert ausdrücken wie in der Muttersprache. Man spricht allzu oft ein Pidgin-Englisch, bei dem man den Eindruck hat, man versteht sich nur, weil man sich eigentlich nicht versteht. Man besitzt keine interkulturelle Kompetenz, weil der andere auch so ähnlich Englisch spricht. Denn man beschneidet sich bei diesem Pidgin-Englisch entscheidender kognitiver und sprachlicher Möglichkeiten, und von wirklicher Übersetzung einer Kultur in die andere kann in dieser Durchschnittssprache nicht die Rede sein. Gerade das aber macht Bildung aus: übersetzen zu können, Differenzen zu verstehen und sie nicht zu verwischen, weil man sich nicht versteht. Zur Bildung also gehört wesentlich, die Tradition einer Sprache, auch einer Wissenschaftssprache, zu wahren und gegen einen linguistischen Universalismus sprachliche Diversität zu setzen, um dadurch kulturelle und intellektuelle Identität behaupten zu können. Sprachliche Bildung ist hier nicht nur Vergangenheitspflege, sondern Sache der Emanzipation einer Kultur. Die Verödung des Deutschen als Wissenschaftssprache hätte zur Konsequenz, dass das intellektuelle Potential der deutschen Kultur und Wissenschaft, darunter das der Philosophie, ungenutzt bleiben würde. Es ist

⁹ KSA Bd. 1, S. 277.

historisch gesehen kein Zufall, dass die Herausbildung einer selbständigen deutschen Kultur und Wissenschaft, für die man uns immer noch in der Welt bewundert, auch und gerade in den Vereinigten Staaten, an die Arbeit der sprachlichen Emanzipation des Deutschen gegenüber dem Lateinischen durch die Mystik, durch die Reformation und durch die Aufklärung untrennbar gebunden ist. Emanzipation bedeutet aber auch kulturelles Selbstbewusstsein und mehr kulturelles Selbstbewusstsein wäre hierzulande durchaus angebracht. Es helfen da keine Bildungspolitiker weiter, die alles Gute und Wahre andernorts zu finden meinen, in den USA zum Beispiel, wie manche früher in Moskau.

Anscheinend ist es so, dass nicht nur das öffentliche Interesse am Schicksal der alten Sprachen sinkt, sondern auch das öffentliche Bewusstsein für das Schicksal der deutschen Sprache verfällt, und dieser Prozess wird anscheinend von einigen Vertretern der Germanistik noch befördert. Denn selbst das Fach, das sich einst als Hüter des deutschen Geistes verstand, die Germanistik, hat vor allem in Deutschland Identitätsprobleme, und man kann den Eindruck nicht loswerden, dass sie systematisch an ihrer Selbstabschaffung arbeitet. Wie sonst ist es zu verstehen, dass Germanisten ernsthaft meinen, germanistische Arbeiten in Deutschland in Englisch verfassen zu sollen?! Das ist nur ein Symptom für die Selbstzerstörung der deutschen Germanistik aus dem Geist einer falsch verstandenen kosmopolitischen Aufklärung, der seine antihistorischen und kulturpsychologischen Defekte sowie antideutschen Reflexe unter Berufung auf die Geschichte der Deutschen im 20. Jahrhundert als wissenschaftlich, weil politisch und moralisch korrekt, behauptet. Eine Konsequenz dieses zeitgemäßen Ungeistes ist übrigens die Ersetzung einer Leistungselite durch die moralische Klasse der politisch Korrekten und die Verhinderung wissenschaftlicher Innovationen durch eine falsche Moralisierung der Forschung.

Sicher, nach dem Abdanken des Latein als *lingua franca* der Wissenschaft und der Kulturelite, hat sich eine Tendenz der Suche und der Durchsetzung einer neuen *lingua franca* ausgebildet. Es gab dabei verschiedene Kandidaten, darunter das Deutsche. Als Resultat dieses Prozesses kann man wohl sagen, dass sich jetzt eine lebende Nationalsprache, nämlich das Englische, durchgesetzt hat. Gerade im alten Europa besteht Bildung darin, seine Muttersprache zu beherrschen und nebenbei vor allem Englisch, eventuell Französisch zu sprechen. Das gilt auch für den Wissenschafts- und Kulturbetrieb und wirft die schwierige Frage auf, welcher Grad der nationalen »Klein«sprachen und der Dialektbeherrschung zu einem gebildeten Menschen gehört.

Deutsch als Wissenschaftssprache ist de facto auf dem Rückzug und davon bedroht, marginalisiert zu werden. Das verändert aber auch grundsätzlich unsere Bildung in Bezug auf den Umgang mit der deutschen Sprache. Denn in den Philologien hängt z.B. an einem Sprachwechsel (also wenn ich nicht mehr Deutsch, sondern Englisch schreibe) »auch der Übergang zu anderen Textverfertigungsstrategien.« An die Textverfertigungsstrategien wiederum sind Denk- und Erkenntnisfunktionen, Differenzierungsstrategien, Analysemuster und -schwerpunkte gebunden, die in die (National-)Sprachen eingewoben sind, »denn die gattungshafte Norm eines wissenschaftlichen Buches muss bedient werden, weil es sonst bei seinem intendierten Publikum nicht wirken kann. Es ist einzusehen, dass die Sprach- und Textform wissenschaftlicher Abhandlungen in einer Disziplin von der Region dominiert wird, in dem die Forschung am höchsten entwickelt ist. Wohl deshalb ist die große Tradition der deutschen Mittelalterromanistik schon weitgehend abgerissen, und es wäre ganz irrwitzig, in der Anglistik nicht englisch zu schreiben. Aber in der Germanistik ist nach wie vor der deutsche Sprachraum forschungsbestimmend. Hier gibt es auch eine große Tradition zu verlieren. Nicht nationalphilologisch, sondern sachbezogen abgegrenzte Forschungsaufgaben haben immer anregend gewirkt. Auch und gerade bei den Richtungen, die aus dem angelsächsischen Raum stammen, aber ihre Aufnahme in einem anderen Wissenschaftssystem findet eben in diesem auch sprachlich fremden Wissenschaftssystem statt. Sie kann nur produktiv werden, wenn sie die Tugenden ihres sprachlichen Wirkungsraumes nicht über Bord wirft. Wenn auf großen Tagungen der Geisteswissenschaften Deutsch als Wissenschaftssprache nicht mehr zugelassen wird, sind die deutschsprachigen Länder mit ihrer großen Tradition schon marginalisiert – abgesehen davon, dass man aus rein ästhetischen Gründen dafür votieren muss, dass sich jeder in seiner Mutter- bzw. Alphabetisierungssprache äußern und die Texte des anderen in dessen Hauptsprache verstehen sollte.«¹⁰

Ich bringe diese Überlegungen nicht vor, weil ich für Deutsch als neue lingua franca in Europa bin, sondern aus der Sorge, dass die nächste Generation Anlass haben könnte, in unserer heutigen pragmatischen, oftmals strategielosen Sprachpolitik den Anfang vom Ende deutscher Kultur und Sprache zu sehen. Darum ist es auch völlig berechtigt, die Frage zu stellen: »Wer, wenn nicht die Germanisten, sollen denn für Deutsch als

¹⁰ Uta Störmer-Caysa: Rezension zu: Hildegard Elisabeth Keller: *My Secret Is Mine*. In: *Zeitschrift für deutsches Altertum und deutsche Literatur* 132(2003)10, S. 139.

Wissenschaftssprache eintreten?«¹¹ Dazu braucht es aber nicht nur Wissen, sondern auch Haltung, und nur durch ein existenziell verwurzeltes Ethos wird man die Tradition halten und doch modern sein können. Ein solches Ethos fordert aber auch eine gewisse Unzeitgemäßheit, die eben heute darin besteht, den Niedergang deutscher Sprache und Kultur zu erkennen, ihn anzuerkennen und sich trotzdem nicht mit ihm abzufinden. Eine solche unzeitgemäße Haltung ist Ausdruck von Bildung.

Diese Bildung vermissen aber beispielsweise polnische Germanisten bei den deutschen Germanisten. Verwundert schaut man auf deren Selbstvergessenheit und fühlt sich von dieser Art einer flexiblen Wissenschaft bedroht. So ist es auch nicht verwunderlich, dass die polnische Germanistik nicht nur Hilfe aus dem Westen erwartet, sondern dass sie auch die Gefahr der fachlichen Nivellierung und Marginalisierung durch den Import deutscher Normalgermanistik sieht. Während die deutsche Sprache und Kultur in Westeuropa immer stärker marginalisiert wird, scheint sich ihre Zukunft in Ost- und Mitteleuropa zu entscheiden, denn dort hat sie noch eine politisch-kulturelle Funktion für die Bildung dieser neuen europäischen Nationen. Es ist daher nur konsequent, dass man an den polnischen Universitäten in der Philosophie und Germanistik ein Lehrpersonal antrifft, das noch an den kulturellen Sinn ihrer Fächer glaubt. Wenn aber einem Fach der Glaube an seine sinnstiftende Idee abhanden kommt, dann verliert es seine Bildungsfunktion. Es gibt keine Bildung ohne ein Wissen von dem im einzelnen übergreifenden Wozu des Wissens.

Sicher, die mögliche Zukunft nicht nur der Auslandsgermanistik, sondern der Germanistik insgesamt, besteht in deren Europäisierung, in deren Interkulturalität und paradigmatischen Multidimensionalität der Denkansätze. Es zeigt sich aber beispielsweise in Bezug auf die Oppelner Germanistik und auf die polnische Germanistik insgesamt nicht nur wie antiquiert, sondern im Grunde wie ungebildet und nahezu reaktionär es ist, von einer notwendigen nachholenden Modernisierung nach deutschem Modell zu sprechen. Die polnische Germanistik muss nicht nach Europa, sie ist in Europa. Stattdessen begreift man aber anscheinend auch in großen Teilen der deutschen Germanistik und Philosophie die Osterweiterung nicht als mögliche Modernisierung des eigenen Fachs, sondern nur als Ausdehnung der eigenen Provinzialität nach Osten. Das ist der eigentliche Provinzialismus, der sich hinter der Idee der nachholenden Modernisierung versteckt.

¹¹ Ebenda.

Vielleicht ist es eher so, dass die europäische Moderne in der polnischen Germanistik schon viel weiter fortgeschritten ist, als das die tonangebende deutsche Germanistik wahrhaben will, weil sie eben traditionalistisch ist. Und das hat tiefgehende Auswirkungen auf die Ausbildung der sehr flexiblen, weil traditionalistisch ausgebildeten Philosophie- und Germanistikstudenten in Polen. Sie sind deutschen Philosophie- und Germanistikstudenten oftmals überlegen durch ihre traditionalistische Ausbildung.

Natürlich werden die in einem streng zeitlich begrenzten Rahmen, nach harten Aufnahmeprüfungen, mit strengem Kanon getrimmt. Zur Folge hat das u.a., dass das Phänomen anzutreffen ist, dass polnische Germanistikstudenten die deutsche Literaturgeschichte im Überblick besser beherrschen als deutsche Germanistikstudenten und dies ganz einfach deshalb, weil man in Polen der zweifelsohne traditionalistischen Auffassung ist, dass zur Kenntnis der Kultur einer Nation die Kenntnis der gesamten Literaturgeschichte einer Nation gehört. Folglich muss jeder polnische Germanistikstudent einen solchen Kurs absolvieren, und für den gibt es natürlich einen Kanon. Das ist zwar nach der vorherrschenden deutschen pädagogischen Philanthropie in den Geisteswissenschaften typisch östlich, nämlich diktatorisch, autoritär und unmenschlich, hat aber den Effekt, dass polnische Germanistikstudenten in Bezug auf die deutsche Literaturtradition weitaus umfangreicher gebildet sind und im Grunde deutschen Germanistikstudenten überlegen sind, weshalb man ihnen völlig berechtigt den direkten und offenen Zugang zum deutschen Universitätsarbeitsmarkt verweigert. Sie könnten nämlich einen Teil der Stellen der Muttersprachler besetzen - wohlgernekt in der Germanistik, nicht in der Polonistik. Woher kommt aber diese Überlegenheit? Aus einem anscheinend antiquierten, altmodischen Traditionalismus, den man bekanntlich nach 1989 im Osten Deutschland erfolgreich beseitigt hat, in dem man systematisierende Überblicksvorlesungen absolvieren musste und in dem es einen Kanon der Standardwerke zu beherrschen galt. Ein solches Wissen hat natürlich etwas Selbstzweckhaftes, aber auch etwas Bildendes, in dem nämlich die literarischen Denkmäler einer Nation zu Grundworten in den Köpfen der Generationen werden. Man hat das nach 1968 und dann immer wieder als Paukerei und Entstellung der Denker und Dichter abgetan, in dem sie zu Klassikern werden. Das ist nicht zu leugnen. Aber heute, in einer Zeit, in der das Publikum bei einer ironisierenden Aufführung der Nibelungen die Ironie nicht erkennt, weil man nicht frei über den Text oder zumindest die Rahmenhandlung des Nibelungenliedes verfügt, sollte man z.B. über die Funktion eines strengen Bildungskanons für das Gedächtnis einer Kulturnation neu nachdenken. Natürlich sagt Nietzsche, dass die historische Bil-

«eine Art angeborener Grauhaarigkeit»¹² und dass das Lesen der Klassiker «eine monströse Prozedur» sei, aber dadurch lernen wir nach Nietzsche auch die «hohe Gymnastik des Kopfes»¹³, jenes Lebenwissen, das der flexible Mensch in einer haltlosen Welt braucht, um immer wieder aus sich heraus Halt zu finden.

Um auf meine Ausgangsfrage zurückzukommen, wie konservativ die Bildung des flexiblen Menschen sein muss, will ich abschließend sagen: Sie muss auf die alte sokratische, aufklärerische Tradition der Selbstbildung zurückgehen. Im Mittelpunkt dieser Selbstbildung steht ein Lebenwissen, um sein Leben selbstbestimmt führen zu können. Nur wer das kann, wird sich in der rasenden Moderne nicht verlieren. Nur wer selbst gebildet ist, wird sich selbst regieren können. Das aber ist das große Telos aller echten Bildung: Autonomie zu ermöglichen. Autonomie ist nur möglich, wenn man selbst denken kann; Bildung ist Selbstbehauptung auf der Basis von Selbst – Denken - Können.

Das aber bedeutet in den Bildungskonzepten eine existenzielle Wende von der eingebildeten, abstrakt-wissenschaftlichen Bildung hin zu einem Lebenwissen, das eine neue Einheit von Leben und Wissen und auch von Zucht und Züchtung darstellt. Dieses Wissen sollte Schule machen, auch Hochschule. Gerade der einstige Welterfolg der Germanistik und der deutschen Philosophie beweist: Genauso wie es keine Autonomie ohne Autorität gibt, kann man keine Eliten züchten ohne die Zucht der Tradition.

¹² KSA Bd. 1, S. 303.

¹³ KSA Bd. 2, S. 221.