

„Wissen ist Macht!“ – und auch Bildung ?

2011, Bernd Lederer

„Wissen“ steht vom Sinngelhalt des Wortes her im Gegensatz zu „Glauben“ – die Parole „*Wissen statt Glauben!*“ und vor allem Francis Bacons berühmtes Bonmot „*Wissen ist Macht!*“ sind deshalb typische Devisen der Aufklärung. Unterstellen wir, dass Wissen tatsächlich auch Macht bedeutet/bedingt/befördert, ohne hier die diesbezüglich zentrale Frage zu erörtern, *welches* Wissen dabei angesprochen ist (es bedeutet schließlich etwas anderes, über Wissen zur antiken Philosophie zu verfügen oder aber flüchtige Wissensbestände aus dem allgegenwärtigen *fast- und junk-food* der Informations- und Mediengesellschaft zu destillieren), stellt sich aus bildungswissenschaftlicher Sicht natürlich die weitergehende Frage nach dem Zusammenhang von Bildung und Wissen: Ist jemand, der viel weiß, deshalb auch schon gebildet, so wie es etwa Dietrich Schwanitz' Bestseller „*Bildung. Alles, was man wissen muss*“ impliziert?

- Zum Zusammenhang von Wissen und Bildung -

„Bildung ist nicht Wissen“ beantwortet Jochen Krautz (2007, 17) diese Frage in aller Deutlichkeit. Zumindest wird aber ein inniges Verhältnis von Wissen zu Bildung unterstellt, in welchem Wissen als eine *Voraussetzung für Bildung* gilt: „Man kann (...) viel wissen, ohne gebildet zu sein. Andererseits kann man aber nicht gebildet sein ohne Wissen“ (ebd.). An einem engen, aber eben keineswegs deckungsgleichen Zusammenhang zwischen „Bildung“ und „Wissen“ lässt auch Robert Kreitz (2007, 98) keinen Zweifel: „Bildung ist ohne Wissen und Können nicht zu haben. Wer nichts weiß oder kann, verfügt auch nicht über Bildung. Wenn man weiß, was es heißt, etwas zu wissen oder zu können, dann weiß man auch etwas darüber, was es heißt, Bildung zu haben“. Mit anderen Worten: „Wer Bildung hat, weiß auch etwas und kann auch etwas“ (ebd.). Jedoch wird diese Auffassung sogleich wieder relativiert, indem auch die grundsätzliche Nicht-Übereinstimmung der beiden Begriffe hervorgehoben wird: „Von jemandem, der nichts weiß und nichts kann, sagen wir nicht, er verfüge über Bildung. Andererseits würde man nicht notwendigerweise jemandem, der viel weiß und vieles kann, Bildung zusprechen.“ (ebd., 99). Wissen ist eine Voraussetzung dafür, etwas erklären und damit verstehen zu können. Da aber Verstehen einen entscheidenden Zielpunkt von Bildung markiert, kann der Konnex von Bildung und Wissen folglich als Zweck-Mittel-Relation benannt werden. Bildung indes, so lässt sich hier die Trennlinie ziehen, „begnügt

sich (...) nicht mit Kenntnissen, sondern sucht die Verständigung über das Wissenswerte, ist Suche nach Wahrheit, was nicht ohne Anstrengung des Begriffs und Ausdauer möglich ist“ (Meueler 2009, 150). Entsprechend *bedarf* Bildung zwar des Wissens, aber sie übersteigt es bei weitem vermittelt dessen kritischer Reflexion.

Damit aus Wissen Bildung wird, sind ein *reflexives Wissen über Wissen*, ein *Metawissen* sowie ein strukturierend-intellektuelles *Meta-Vermögen* erforderlich, welches zu höheren Einsichten und Erkenntnissen beiträgt. Es handelt sich hierbei um ein Wissen, das zentrale *Kontexte, Ursachen und Wirkungen* erkennen lässt und nicht zuletzt auch daran ansetzende Handlungsweisen benennbar macht. Unter bildungstheoretischen Gesichtspunkten ist dabei vor allem der Unterschied zwischen „totem“ und „lebendigem“ Wissen entscheidend: Zu lebendigem, bildendem Wissen werden Informationen nämlich erst dann, wenn exemplarisch *Grundprinzipien und Zusammenhänge* klar werden. Pädagogisches Ziel kann es folglich nicht sein, Unwissende mit selbstzweckhaftem Wissen zu füttern, sondern vielmehr „in einen Dialog über die Welt einzusteigen“ (Faschingeder 2005, 216).

Damit aus Wissen Bildung wird, bedarf es somit kontextualisierender und auch reflektierender Intellektleistungen. Überdies bedeutet Bildung aber viel mehr als „nur“ Wissensbestände aneignen, in übergeordnete Zusammenhänge einordnen und von einer Meta-Ebene aus Muster und Kausalitäten erkennen zu können. Bildung meint keineswegs erst seit Wilhelm von Humboldt auch Ausprägung der immanenten Talente, steht letztlich für gelingende *Person-Werdung* und reifes *Mensch-Sein*. Während sich Wissen akkumulieren lässt, ohne dass damit auch zwangsläufig ein Bildungserlebnis verbunden wäre, stellt Bildung vielmehr ein persönlichkeitsrelevant gewordenes Wissen dar, das die betreffende Person auf nachhaltige Art und Weise prägt. Wissen allein reicht somit nicht aus, um die Zieldimensionen und normativen Dispositive von Bildung auszufüllen: „Aus Wissen entsteht nicht Verantwortung, Ich-Stärke, Mitgefühl und kritisches Bewusstsein“ (Krautz 2007, 17). Allgemeine Bildung ist folglich keinesfalls gleich allgemeines Wissen, da letzteres noch lange nicht das *verantwortliche Handeln* des Menschen garantiert. Zu Bildung verdichtet sich dergleichen Wissen erst, wenn es im phänomenologischen Sinne als *bedeutsam* erachtet, qua intensiver *Reflexion* vertieft und in die eigene Persönlichkeitsstruktur

integriert wird: „Bildend wirkt Wissen, für das man sich begeistert, das einem etwas bedeutet, über das man nachdenkt, das man kritisch befragt, über das man streitet, das man immer wieder im Geiste hin und her wendet“ (ebd., 20). Diese für jegliche Bildung ganz und gar unverzichtbare *Reflexion des Wissens* ist auch Bedingung dafür, dieses Wissen verantwortungsvoll anzuwenden. Der Mensch, so unterstreicht Erich Ribolits (2009, 231) diese zentrale pädagogisch-anthropologische Qualität, „kann sein Wissen selbstreflexiv anwenden; das heißt, er kann – und muss in letzter Konsequenz auch – für sein Tun und Lassen Verantwortung übernehmen“. Fasst man Bildung mit Wolfgang Klafki als Trias von Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit, dann trägt Wissen zur Bildung bei, sofern und indem es diesen Leitnormen zuträglich ist.

Bildung ist neben dem Streben nach Individuation, nach Selbsterkenntnis und Selbstbestimmung damit auch Ausweis gelingenden sozialen Miteinanders und begreift sich von daher als ein „kooperatives Gut“, welches, ähnlich solchen gesellschaftlichen Qualitäten wie „Freiheit“, „Kultur“ und „Solidarität“, an Wert gewinnt, wenn es von anderen geteilt, d.h. mit-genutzt wird (im Gegensatz zu „kompetitiven Gütern“, die bei [Ab]Nutzung an Wert verlieren). Bezüglich der Qualität bildungsmächtigen Wissens sind denn auch insbesondere normative Wissensbestände hervorzuheben: „Gebildet zu sein meint demzufolge, Wissen um Vielfalt, Respekt vor Fremdem und Zurücknahme der eigenen Person“ (Lerch 2010, 131). Als solcherart soziales Gut steht Bildung dann auch für *Sozialität* und die Ausprägung des *Humanum*, genügt sich also keinesfalls in solipsistischer Selbstbezüglichkeit und kontemplativer Innerlichkeit. Mit Gerald Faschingeder (2005, 217) denkbar kurz gesagt: „Bildung ist Humanismus“.

Bildung meint ergo keinesfalls ein Lernen im Sinne der Anpassung an die „Notdurft des Daseins“ (Erich Ribolits), sondern vielmehr ein reflektiertes Nach-Denken darüber, ob und wie der gesellschaftliche Status Quo die jeweiligen Persönlichkeitsspiel- und -entfaltungsräume beschneidet und ein emanzipiertes, solidarisches Mensch-Sein behindert, und natürlich auch, welche Maßnahmen dagegen ergriffen werden können. Sich-bilden meint dann auch und insbesondere zu lernen, *selbständig, reflektiert und kritisch zu lernen: Kritikfähigkeit und Skeptizismus, Nonkonformismus, reflektierte Dysfunktionalität*, also das bewusste Nicht-

Funktionieren gemäß fremdbestimmter Anforderungen und Handlungsimperative, die womöglich nicht mit eigenen Gewissensüberzeugungen in Einklang zu bringen sind, stellen unverzichtbare Kernelemente jedweden aufklärerischen Bildungsverständnisses dar. Bildung als charakterliche Disposition, als Geistes- und Werthaltung, ist unendlich viel mehr als zweckfunktionaler Wissenserwerb: *Dagegen-Sein, Widerspenstig-Sein, Unangepasst-Sein, Herrschaftskritisch-Sein, Kritik-Üben* an herrschenden Diskursen – dies aber nicht als selbstzweckhafte trotzig Pose, sondern vielmehr als Ergebnis (*selbst-*)reflektierter Auseinandersetzung mit der Welt, ihren Anforderungen, Zwängen und Zumutungen. *Bildung als Selbsterkenntnis und –ermächtigung* folgt so verstanden der Forderung von Michel Foucault, sich zu bemühen, „nicht so regiert zu werden“. Damit Wissen zu diesem emanzipatorischen Anliegen von Bildung beiträgt, muss es insofern auch politisch funktional sein, als es auf Wissensbereiche der Macht Einfluss zu nehmen helfen sollte. Nicht nur in einem dezidiert sozialökologischen Bildungsverständnis geht es entsprechend immer auch darum, Räume für *Teilhabe und Mitsprache* zu eröffnen. Heute indes scheint oft genug ein bloß marktkonformes Anpassungslernen im Vordergrund (institutionellen) pädagogischen Handelns zu stehen, womit nun die Leitfrage nach dem Zusammenhang von Bildung und Macht angesprochen ist.

- Bildung und Macht -

Immer schon standen Wissen und eine darauf bauende Bildung im Dienste der Macht bzw. der Mächtigen. Dabei war etwa das auf soziale Distinktion abzielende Verständnis von Bildung des im frühen 19. Jahrhundert zur Blüte gelangenden Neuhumanismus in seiner Abgrenzung vom naturalistischen Privilegiensystem der Feudalgesellschaft in Teilen durchaus fortschrittlich: „Das Bürgertum stellte dem ‚Adel des Blutes‘ den ‚Adel des Geistes‘ entgegen“ (Lenz 2005, 108). Nicht mehr der Zufall der Geburt, sondern die Qualität der Bildung sollte und soll dem individuellen Lebenslauf Gestalt geben (obgleich Herkunft in aller Regel noch immer ausschlaggebend für soziale Stati war – und bekanntlich in sehr hohem Maße immer noch ist), nicht mehr Vererbung, sondern Bildung soll nunmehr den Zugang zu Positionen gesellschaftlicher Macht regeln. Der humanistische Bildungskanon, also das, „was man gelesen und gelernt haben musste“ (ebd.), eignete dem „Bildungsphilister“ (Nietzsche) so als eine neue soziale Barriere, die die Zahl der Aufsteiger im Interesse des Bildungsbürgertums regulierte. (Dass dergleichen Motive

auch heute hoch aktuell sind, belegt allein schon der Widerstand gegen integrative Schulreformen). Stellvertretend für andere ist dabei mit Karl Heinz Gruber (derStandard, 25.11.2009) illusionslos festzuhalten, dass eine humanistische Bildung à la Humboldt keine Immunisierungsfunktion gegen antihumane Gesinnungen lieferte: „Dass nicht wenige der humanistisch gebildeten Absolventen der Humboldt’schen Universität in führender Rolle an den Verbrechen des NS-Regimes beteiligt waren, ist ein Faktum, das angesichts der gegenwärtigen humanistischen Bildungseuphorie nicht ganz in Vergessenheit geraten sollte“. Dies entspricht der traurigen Erkenntnis, wonach Weimar und Buchenwald nicht nur in unmittelbarer geographischer Nähe zueinander stehen.

Bildung, und das unterscheidet sie eben von begrifflichen Konzepten wie Kompetenz(en) und Intelligenz, die, wie Wissen auch, bestenfalls *Mittel zum Zweck* der Bildung sind, impliziert zwingend auch normative Abwägungen und reflektiert entsprechend Sinn-Horizonte, bis hin zu teleologischen Letztfragen. Teilt man die Auffassung, dass es in vermachteten, hierarchischen Gesellschaften mit knappen Ressourcen und darin gründenden Konkurrenzkämpfen oft genug auch zweifelhafter Kompetenzen wie Rücksichts- und Skrupellosigkeit bedarf, dann kann es auch als ein Ausweis von Bildung gelten, gerade eben *nicht* der Sphäre der Macht anzugehören. Ließe sich so mit Blick auf das berühmte Diktum von Henry David Thoreau, wonach in einer Gesellschaft des Unrechts das Gefängnis der angemessene Platz für einen gerechten Menschen sei, nicht auch postulieren, dass in einer personell wie vor allem strukturell Gewalt ausübenden und zufügenden, oft genug zynischen Gesellschaft der wahre Status des Gebildeten die Macht-Losigkeit ist? (Berühmte Beispiele aus Philosophie und Kunst sprächen dafür). Hinsichtlich der Eingangsfrage nach dem Verhältnis von Wissen, Macht und Bildung hieße dies dann: Bildung ist gerade *nicht* Macht, sondern mitunter Ohn-Macht, freilich in Erkenntnis ihrer Ursachen. Sie ist, speziell im Wissen über den kooperativen Charakter von Bildung, dann auch Antrieb für das Parteiisch-Sein mit Unterprivilegierten und Ausgegrenzten - nicht nur von Bildung.

Literatur:

Bittlingmayer, Uwe H./Bauer, Ulrich (Hg.) (2006): Die „Wissensgesellschaft“. Mythos, Ideologie oder Realität? Wiesbaden

Faschingeder, Gerald et. al. (2005): Bildung ermächtigt. Eine Einleitung. In: Österreichische HochschülerInnenschaft (Hg.) Ökonomisierung der Bildung. Tendenzen, Strategien, Alternativen. Wien 2005, S. 7-25

Hierdeis, Helmwart (2006): Aufklärung, Bildung und Wissen. In: Reinalter (Hg.) Aufklärungsprozesse seit dem 18. Jahrhundert. Würzburg (S. 265-278)

Krautz, Jochen (2007): Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie. München

Kreitz, Robert (2007): Wissen, Können, Bildung – ein analytischer Versuch. In: Pongratz/Reichenbach/Wimmer (Hg.): Bildung – Wissen – Kompetenz. Bielefeld (S. 98-135)

Lederer, Bernd (2008): Die Bildung, die sie meinen ... Bonn

Lenz, Werner (2005): Bildung im Wandel. Studentexte Bildung und Weiterbildung 1. Wien

Lerch, Sebastian (2010): Lebenskunst Lernen? Lebenslanges Lernen aus subjektwissenschaftlicher Sicht. Bielefeld

Ribolits, Erich (2009): Bildung ohne Wert. Wider die Humankapitalisierung des Menschen. Wien