

ANNETTE SCHAVAN

ERZIEHUNG ZUR FREIHEIT

Schillerrede am 11. November 2011 in Marbach

Herzlichen Dank für Ihre freundliche Einladung, die diesjährige Schillerrede zu halten.

Sie trägt einen schlichten Titel. Vielleicht wirkt der ja auch ein bisschen aus der Zeit gefallen. Man kann ja durchaus fragen: Ist das Ziel der Freiheit für Erziehung angemessen in Zeiten wie den unseren? Sagen uns nicht die Demoskopen, dass bei der Wahl zwischen Freiheit und Sicherheit die Bürgerinnen und Bürger Sicherheit bevorzugen und selbst in der Gegenüberstellung die Sicherheit dem Wohlstand vorziehen? Und ist nicht dieses Streben nach Sicherheit eine natürliche Antwort auf die vielen Unwägbarkeiten und Verunsicherungen einer modernen Welt? Ist Freiheit geeignet, der Erziehung ein überzeugendes Ziel zu geben? Schließlich: Wie viel Idealismus braucht es, angesichts unserer konkreten Debatten über Erziehung und Bildung der Freiheit eine herausragende Rolle zu geben?

Wilhelm von Humboldt, seit 1794 ein Weggefährte Schillers, hat die Wechselbeziehung zwischen Freiheit und Bildung auf eindrückliche Weise beschrieben: Die Freiheit zur Selbstständigkeit und Stärke sei verbunden mit der Notwendigkeit zu einem hohen Grad der Bildung. Bildung wiederum sei die Voraussetzung für »das geringere Bedürfnis, gleichsam in einfürmigen, verbundenen Massen zu handeln, eine größere Stärke und einen mannigfaltigeren Reichtum der handelnden Individuen« zu erreichen. Bildung diene der Entfaltung aller menschlichen Kräfte, um ein verantwortungsbewusster Staatsbürger zu sein. »Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste und unerlässliche Bedingung.«¹

I.

Von solchem Selbstbewusstsein ist in unseren öffentlichen Debatten selten die Rede. Sie wirken eher freudlos, manchmal auch deprimierend. Sie sind am ehesten geprägt von Unsicherheit. Die immer wiederkehrenden Schlüsselbegriffe sind »Erziehungskatastrophe« und »Erziehungsversagen«. Schon 1964 hat Georg Picht von der »Bildungskatastrophe« gesprochen, ein Begriff, der in den 1990er-Jahren wiederkehrte und in den Augen vieler durch die internationalen Schulleistungsvergleiche PISA bestätigt wurden. Die Grundthese – damals wie heute – lautet:

¹ Wilhelm von Humboldt, Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen (1792), Stuttgart 1967, S. 16 und 22.

Deutschland schöpft sein Bildungspotenzial nicht aus. Neuerdings gesellt sich »die Bildungs-panik« hinzu, begründet in der Angst, die junge Generation in Deutschland werde in Zukunft die internationale Konkurrenz nicht bestehen können.

Eltern fühlen sich überfordert – die einen leiden unter Zeitmangel, die anderen unter Geldmangel. Dem Aufstieg durch Bildung wird die Gefahr des Abstiegs entgegen gehalten. Beschreibungen über eine Vernachlässigung der Kinder einerseits und ihre Überförderung andererseits beschäftigen immer häufiger die Medien.

Das alles ist nicht neu. Ebenso wenig die Unzufriedenheit über die Wirksamkeit schulischer Bildung und Erziehung. Die Klage über mangelndes Wissen und Können der Schulabgänger ist so alt wie die Schule. Auch das Gymnasium bleibt seit Jahrzehnten nicht verschont von der Kritik, die Lernkultur sei mangelhaft. So beklagte Wilhelm Flitner bereits 1960 »immer mehr Fächer, in den Fächern immer mehr Gegenstände, immer weniger Ganzheit im Effekt«. Das führe – so Flitner – dazu, »dass der Abiturient von immer mehr Dingen immer weniger wisse und nichts gründlich könne. Denn notgedrungen sickert in die Schulen ein journalistisches Verfahren ein: man muss über alles und jedes ›orientieren‹, alles Aktuelle und Lebenswichtige ›besprechen‹, aber die solide Grundbildung kommt gerade dadurch nicht zustande. Lehrer und Schüler sind überbeschäftigt, aber gerade in ihren besten Kräften oft nicht genügend beansprucht!«²

Schließlich klagen die Experten für Bildung und Erziehung, Lehrerinnen und Lehrer, über mangelnde Autorität, die sie in ihrer Arbeit erfahren. Die Vertreter eines der ältesten Berufe der Menschheit, dem im Verhältnis der Generationen die wichtige Aufgabe der Vermittlung und Weitergabe von Wissen, Können und Erkenntnis, von Werten, Grundhaltungen und Erfahrungen obliegt, fühlen sich zu wenig getragen vom Respekt und der Anerkennung für die eigene Arbeit.

Die Klage ließe sich mit manchen Erfahrungen aus den bildungspolitischen Debatten der vergangenen Jahre und Jahrzehnte fortsetzen.

Als Bildungspolitikerin könnte ich zu jedem Punkt der Klage ein Angebot der Differenzierung machen, über Bildungsexpansion seit den 1960er-Jahren sprechen, über damit verbundenen gelingenden Aufstieg durch Bildung, könnte an die Initiative »Mut zur Erziehung« von Wilhelm Hahn in den 1970er-Jahren erinnern, Porträts von Schulen wie dem Friedrich-Schiller-Gymnasium hier in Marbach skizzieren, das sich einer hohen Anerkennung erfreut, und von vielen Eltern berichten, die ihre Aufgabe der Erziehung verantwortungsbewusst wahrnehmen. Ich könnte auch auf zufriedene Lehrerinnen und Lehrer hinweisen, die ihre Arbeit mit großer Leidenschaft wahrnehmen und ihren Beruf auch nach vielen Berufsjahren wieder wählen würden. Ich könnte tausende junger Meisterinnen und Meister nennen, die in diesem Jahr ihren Meistertitel erfolgreich erworben haben und damit die Berechtigung, ein Unternehmen zu gründen, Arbeitsplätze zu schaffen und Schulabgänger auszubilden.

Beides zusammengenommen macht die Wirklichkeit von Bildung und Erziehung in Deutschland aus. Die Bildungsrepublik Deutschland bleibt selbstkritisch

² Wilhelm Flitner, *Gymnasium und Universität*, in: *Gesammelte Schriften* Bd. 10, hrsg. von Karl Erlinghagen, Andreas Flitner, Ulrich Herrmann, Paderborn 1997, S. 410.

und deshalb geprägt von notwendigen Reformen. Das war nie anders, das wird auch die jetzt begonnene Dekade prägen. Selbstzufriedenheit ist keine geeignete Grundhaltung, wenn es um Bildung und Erziehung geht. Denn sie prägen das Verhältnis der Generationen zueinander und das wird nie ohne Spannungen sein. Gleichwohl dürfen wir uns nicht ausschließlich leiten lassen von kritischer Einschätzung, brauchen vielmehr auch den Blick auf Stärken und positive Entwicklungen bei Bildung und Erziehung. Wir brauchen schließlich die Vergewisserung über das, was unsere kulturelle Grundverfassung in Fragen der Bildung und Erziehung heute ausmacht.

Wenn wir ein Jahrhundert zurückblicken – an den Beginn des 20. Jahrhunderts – dann gab es damals eine Zeit andauernder Erziehungs- und Bildungsreformen, die mit großen Hoffnungen verbunden waren. Die Jugend galt als Potenzial für die Erneuerung der Gesellschaft. Die Verunsicherung war nicht geringer als heute. Auf dem Weg zu einer säkularen Industriegesellschaft lebten die Menschen unter dem Eindruck, bisherige vertraute Lebenswelten zu verlassen. Der Eindruck, in neue, bislang nicht bekannte Lebenswelten aufzubrechen, war vorherrschend. Andreas Flitner beschreibt die pädagogische Hoffnung der damaligen Zeit so: »Mit den Kindern, mit der Jugend lässt sich ein neuer Anfang machen. Eine Veränderung der Welt durch Erziehung scheint möglich.«³ Ellen Key titelte ihr vielfach verlegtes Buch zum Auftakt des 20. Jahrhunderts *Das Jahrhundert des Kindes*.

II.

Davon konnte zu Zeiten von Friedrich Schiller noch keine Rede sein. Er schrieb 1789:

Durch eine traurige düstere Jugend schritt ich ins Leben hinein, und eine herz- und geistlose Erziehung hemmte bei mir die leichte schöne Bewegung der ersten werdenden Gefühle. Den Schaden, den dieser unselige Anfang des Lebens in mir angerichtet hat, fühle ich noch heute.⁴

Schiller hatte evangelischer Geistlicher werden wollen, auch des Predigens wegen. Diesen Plänen trauerte er lange nach, als er schon Schüler der Karlsschule war. Rüdiger Safranski beschreibt die Schule des Herzogs in seiner Biografie über Schiller eindrücklich: »In der Karlsschule, die zugleich Kaserne, Kloster und Universität war, rückte alles dicht zusammen, der Herzog, die Lehrer, die Aufseher, die Zöglinge. Männerbündisches gedieh, aber es gab auch Einsamkeit in der vollkommenen Überwachung. Es kam zu Selbstmorden, andere Schüler mussten vorzeitig mit körperlichen oder seelischen Krankheiten die Anstalt verlassen. Die bis zum Ende durchhielten, blieben oft lebenslang befreundet.«⁵

³ Andreas Flitner, *Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts*, erweiterte Neuausgabe, München 1999, S. 24.

⁴ Aus einem Brief an Caroline von Beulwitz, in: *Briefwechsel, Schillers Werke* Bd. 25, hrsg. von Eberhard Haufe, Weimar 1979, S. 281..

⁵ Rüdiger Safranski, *Schiller oder die Erfindung des deutschen Idealismus*, München, Wien 2004, S. 36 f.

Man muss nicht viel Fantasie haben, um sich die innere Revolte des jungen Schiller vorstellen zu können, die sich in dieser Zeit entwickelte. Der Herzog nannte die Ausbildung eine zweite Geburt. Die Atmosphäre dieser Schule verletzte das Gebot der Diskretion und des erträglichen Maßes im Verhältnis von Nähe und Distanz zwischen Lehrern und Schülern. 1785 schrieb Schiller an einen Freund über die »wahnsinnige Methode meiner Erziehung«.

Ein bemerkenswertes Ereignis in dieser trüben Zeit ständigen Drills und von ihm empfundener Subordination ist die Rede des Lehrers der Philosophie, Jakob Friedrich Abel zur Jahresabschlussfeier im Dezember 1776. Der Herzog hatte das Thema vorgegeben. Er sollte über das »Genie« sprechen – genauer über die Frage: »Werden große Geister geboren oder erzogen und welches sind die Merkmale derselben?«

Diese Rede sollte sich Schiller tief einprägen.

Abel attackiert »seelenerstickenden Despotism«, beschreibt die ursprüngliche Kraft des Genies, dessen Entfaltung eine günstige Umgebung brauche und lässt Selbstbewusstsein in den jungen Leuten gegen Hierarchie, Starrheit und eine beschränkte Welt erwachen. Er zeichnet ein Bild des Genies, das zum Lösungswort dieser jungen Generation werden wird: »Genie bricht die Regeln und schafft sich selber neue.« Er spricht vom Unverständnis der Erzieher, das Genie früh zu erkennen, beschreibt die Psychologie des Genies: »Schnelligkeit, Empfindsamkeit, Lebhaftigkeit, Mannigfaltigkeit. Entscheidend aber seien Leidenschaft und Hingabe.«⁶

In der Schule, die Schiller nahezu untröstlich werden lässt, in der er alles vermisst, was ihn freudig ins Leben gehen lassen könnte, wird diese Rede zu einer Sternstunde und Wegweisung in die Philosophie – gleichsam zur Stunde der inneren Befreiung. Schillers Interesse an der Literatur blieb. In den Vordergrund trat aber nun die Philosophie. Sein Lehrer Abel übermittelte die neuen Ideen der anthropologisch-empirischen Wende in der Philosophie, von denen er selbst begeistert war.

Nach unseren Kategorien befindet sich Schiller zu dieser Zeit bereits im Studium. Zum Abschluss macht er erneut bittere Erfahrungen. Er verfasst 1779 eine philosophische Dissertation zum Thema *Philosophie der Physiologie*, die wegen spöttischer Seitenhiebe auf anerkannte Autoritäten abgelehnt wird. Die Gutachter sprechen von einer ermüdenden Abhandlung, geprägt von Besserwisseri. 1780 folgt die zweite Dissertation in Medizin, die ebenfalls abgelehnt wird. Seine dritte Dissertation, wenige Wochen später wird endlich angenommen. Sie trägt den Titel *Versuch über den Zusammenhang der tierischen Natur des Menschen mit seiner geistigen*.

Schiller hat die Erziehung an der Karlsschule in einer Atmosphäre der Freiheitsberaubung und des äußeren Diktates erlitten. Er hat eine tiefe Leidenschaft für jene schöpferische Freiheit entwickelt und formuliert, die das Diktat bisheriger Autoritäten abstreift, und in der Bildung des Einzelnen den Weg zur menschlichen Bestimmung beschrieben. Das ist die große Idee der Idealisten, die er in seinem letzten Brief an Wilhelm von Humboldt so beschreibt: »Am Ende sind wir ja beide

⁶ Ebd., S. 58.

Idealisten ... und würden uns schämen, uns nachsagen zu lassen, dass die Dinge uns formten und nicht wir die Dinge.«⁷

Erziehung und Bildung sind für ihn nicht verbunden damit, Naturanlagen zu entfalten, vielmehr jene Wege, die zu ethischen und ästhetischen Idealen führen. So versteht er sich als ethischer Erzieher, beschreibt die Schaubühne als moralische Instanz, die Menschen bilden soll und will auch die »Irrtümer der Erziehung« dramatisch auf der Bühne vorführen.

In seinen Briefen *Über die ästhetische Erziehung des Menschen* (1795) entfaltet er seine Idee der Erziehung zur Freiheit in der Gegenüberstellung von physischem und sittlichem Menschen. Zur Bestimmung des Menschen gehöre immer auch der idealistische Mensch. Deshalb gehe es nicht um die Unterdrückung der Natur, vielmehr um ihre Kultivierung, die wiederum die notwendige Voraussetzung für eine neue, der Idee der Freiheit verpflichtete Gesellschaftsordnung sei.

Mit der Rede vom »Stofftrieb« und »Formtrieb« beschreibt Schiller eine Wechselbeziehung, die den idealistischen Menschen einerseits, seine Natur andererseits in die für den Prozess der Kultivierung notwendigen Grenzen verweist. Damit werden zwei grundlegende Verirrungen vermieden: »In der einen wird man zum Wilden, der seine Gefühle über seine Grundsätze herrschen lässt, in der anderen zum Barbaren, der durch seine Grundsätze die Gefühle zerstört.«⁸ Er führt den »Spieltrieb« ein, der dem Menschen die Chance gebe, sein ganzes Wesen zum Ausdruck zu bringen. So kommt es dann zu der vielfach zitierten Aussage von Schiller: »Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.«⁹ Für Schiller ist das Ideal des Ästhetischen das Medium zur Entfaltung aller Kräfte des Menschen und der Möglichkeit, diese Kräfte in ein Gleichgewicht zu bringen. »Es gibt keinen anderen Weg, den sinnlichen Menschen vernünftig zu machen, als das man den Selben zuvor ästhetisch macht.« Das ist ein moralisches Grundanliegen. So bleiben »Pflicht und Neigung, Notwendigkeit und Freiheit, Sinnlichkeit und Vernunft, Natur und Geist« keine Gegensätze, entwickeln sich vielmehr in einem fruchtbaren Wechselspiel hin zur Erfahrung der Freiheit.¹⁰

Jenseits mancher zeitgebundenen und stark idealisierenden Gedanken Schillers in diesen Briefen steckt ihre Stärke in dem moralischen Grundanliegen der Erfahrung von Freiheit durch Erziehung und Bildung, die der Würde des Menschen Rechnung trägt.

Der Germanist Heinz Zimmermann schreibt in seinem Nachwort zu den Briefen *Über die ästhetische Erziehung des Menschen* zu deren Aktualität: »Es ist letztlich der Kampf um eine menschliche Mitte, der sich der moderne Mensch gegenüber gestellt sieht.«¹¹

⁷ Ebd., S. 120.

⁸ Friedrich Schiller, *Über die ästhetische Erziehung des Menschen*, 3. Aufl., Stuttgart 2004, S. 208.

⁹ Ebd., 93.

¹⁰ Ebd., 210.

¹¹ Ebd., S. 213.

III.

Was kann Schiller uns heute sagen und was sind die Impulse, die uns – am Beginn des 21. Jahrhunderts – einen Kompass für eine Erziehung zur Freiheit geben können?

Von dem damaligen Idealismus und auch von der Euphorie vor 100 Jahren trennt uns die historische Erfahrung des tiefen Zivilisationsbruchs der Nazi-Barbarei. Sie hat die Zuversicht in die Wirksamkeit von Bildung und Erziehung zum Einsturz gebracht. Der Zusammenbruch aller humanen Ordnung und der bisherigen Bildungsideale war eine jähe Zäsur. Pädagogisches Denken geriet in eine tiefe Krise. Der Begriff Bildung wurde zunehmend als Relikt vergangener Tage gewertet. Bereits Mitte der 60er Jahre begann eine grundsätzliche Kritik am Denken in Bildungskategorien. Der Vorwurf lautete, dahinter stehe im Anschluss an Humboldt und andere, wohl auch Schiller, ein idealistisches Konzept. Damit wurde gründlich aufgeräumt. Hermann Giesecke schrieb in seiner *Einführung in die Pädagogik*: »Der ursprüngliche Bildungsbegriff (kann) in seiner damals umfassenden Bedeutung nicht mehr zur Zielvorstellung des pädagogischen Handelns und Denkens gemacht werden. Dafür haben sich die Lebensverhältnisse zu sehr verändert.«¹² Andere Begriffe wurden eingeführt, vor allem der Begriff »Lernen«, der zu einem Oberbegriff aller pädagogischen Bemühungen werden sollte. Empirische Lernforschung und Lernpsychologie sollten helfen, Klarheit im Konkreten zu schaffen. Ziel waren Prozesse der Sozialisation des jungen Menschen, nicht der Bildung. Im Blick auf Erziehung war die Verunsicherung nicht minder tiefgreifend. Thematisiert wurden vor allem Erfahrungen von Missbrauch im Verhältnis der Generationen. Sie ließen Erziehung eher als einen Akt der Fremdbestimmung erscheinen. Die Stimmung im pädagogischen Milieu war auf einem Tiefpunkt. Wilhelm Flitner schrieb 1979 einen Aufsatz mit der uns heute nahezu kurios anmutenden rhetorischen Titelfrage: *Ist Erziehung sittlich erlaubt?*¹³ Er gab sich viel Mühe, um zu dem Schluss zu kommen, dass erzieherische Hilfe für den jungen Menschen unentbehrlich sei und die Spannung zwischen Fremdbestimmung und Selbstbestimmung im pädagogischen Raum durch die Wahl der rechten Methode gelöst werden müsse. Diese Krise im pädagogischen Denken hat eine ganze Generation geprägt und blieb nicht ohne Rückwirkung auf das Selbstverständnis der Bildungspolitik. In dieser Zeit war Wilhelm Hahn Kultusminister in Baden-Württemberg. Er fand Anerkennung als großer Reformier. 1974 hielt er in seinem Tagebuch fest, dass »die Bildungsreform durch ihre Verzerrung ins technokratische und ideologische ihren Kulminationspunkt überschritten« habe. Er, der mit seiner Person für eine kraftvolle Gestaltung der bisherigen Reformzeit in der Bildungspolitik stand, befürchtete nun, dass Pädagogik zu sehr von technokratischen Konzepten »in planerischen Idealentwürfen auf dem Reißbrett« bestimmt sei und zu wenig am Kind orientiert. Sein persönliches Anliegen zu einer am Kind orientierten Pädagogisierung der Bildungspolitik beschrieb er mit dem Brecht-Zitat: »Es ist kein Weg so schwer wie der

¹² Hermann Giesecke, *Einführung in die Pädagogik*, 2. Aufl. München 1970, S. 90.

¹³ In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 25 (1979), S. 499-504.

Vormarsch zurück zur Vernunft.«¹⁴ Er startete bekanntlich wenig später eine bundesweite Initiative »Mut zur Erziehung«. Wer sich an diese Zeit erinnert, weiß allerdings auch, dass er damit in große Auseinandersetzungen geriet. Die Zeit war noch nicht reif für solche Gedanken, die eine neue Wertschätzung der Erziehung bedeutete. Wohl auch deshalb nicht, weil zwischenzeitlich das Verständnis von Bildung eng an ihre Institutionalisierung gebunden war. Bildungspolitik wurde immer mehr zur Schulpolitik. Damit ging auch der Blick für das Herzstück von Bildung und Erziehung verloren, das nicht zuerst in Institutionen zu finden ist, sondern im Verhältnis und Interesse der Generationen füreinander.

Nach der tiefen Krise des pädagogischen Denkens und Handelns in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zweifelt heute niemand mehr an der Notwendigkeit von Bildung und Erziehung. Gegenüber der eher technokratisch anmutenden Rede von der Sozialisation weisen sich beide Begriffe wieder als zukunftssträchtig, wenn es um die Idee der Freiheit geht. Wir sind erinnert an den Satz, dass nicht uns die Dinge formen, vielmehr die Dinge von uns geformt werden sollen. In der Phase, in der so viel von Emanzipation die Rede war, steht der Begriff der Sozialisation dazu in einem eigentümlichen Gegensatz. Suggestiert er doch, dass letztlich das Ziel der Pädagogik die Anpassung des Menschen an die herrschenden Verhältnisse ist, während zu der Idee der Freiheit und des geistigen Generationenvertrages immer auch die Veränderung eben dieser Verhältnisse bedeutet. Wir müssen die Idee der Freiheit als Ziel von Erziehung wiederentdecken. Unsere öffentlichen Debatten brauchen Vergewisserung.

IV.

Wir brauchen eine anthropologische Vergewisserung, will heißen: Wir sollten uns wieder darüber klar werden, dass Erziehung – und auch Bildung – nicht in Institutionen beginnt. Sie beginnt beim Menschen selbst. Hans-Georg Gadamer hat in einem Vortrag im Jahr 1999 gesagt: »Erziehung ist sich erziehen. Bildung ist sich bilden.«¹⁵ Mit dieser selbstbewussten Feststellung wäre Schiller ganz gewiss einverstanden. Damit ist der Mensch nicht mehr Objekt erzieherischer Bemühungen. Er sieht sich als Subjekt, das Erfahrungen in Beziehungen und Impulse umzusetzen weiß in eigenes Potenzial und sich entwickelnde Fähigkeiten. Hirnforscher und Entwicklungspsychologen weisen uns heute darauf hin, dass dieser Prozess früh beginnt und die Entwicklung von Bindungsfähigkeit die Voraussetzung für Bildungsfähigkeit ist. Nicht die Institution macht uns zu dem, der wir sind, sondern die Erfahrungen, die wir in Beziehungen machen. Beziehungen in der Familie, Beziehungen in Gruppen und dann später auch in Schule und Ausbildung, in Studium und Beruf. Selbstbewusstsein erwächst aus damit verbundenem Vertrauen. Wenn wir uns selbst erinnern an entscheidende Situationen unseres Lebens, unserer Bildungsbiografie und unserer Erziehungserfahrungen, dann stoßen wir auf

¹⁴ Wilhelm Hahn, Ich stehe dazu. Erinnerungen eines Kultusministers, Stuttgart 1981, S. 225 ff.

¹⁵ Hans-Georg Gadamer, Erziehung ist sich erziehen, Heidelberg 2000, S. 11.

Menschen, die entscheidend waren. Bei Schiller war es der Herzog mit dem von ihm angeordneten Drill und der Philosophieprofessor Abel mit seinen befreienden Ideen. Beide Erfahrungen machte er in der gleichen Institution, der Karlsschule. Gegensätzlicher hätten diese Erfahrungen kaum sein können.

Der evangelische Theologe und Pädagoge Friedrich Schleiermacher spricht im Zusammenhang von Erziehung über die Bedeutung des bereits erwähnten Interesses der Generationen aneinander. Es betrifft die Beziehung der Eltern zu ihren Kindern ebenso wie das der Lehrer gegenüber ihren Schülern. Für Schleiermacher war klar, dass die nachwachsende Generation »das Überlieferte einem prinzipiellen Unvollkommenheitsvorbehalt aussetzt«, dass also nicht von einer selbstzufriedenen Tradierungsgewissheit ausgegangen werden kann. Von daher gehört zur Erfahrung aller Erziehung und zum Weg des Erwachsenwerdens immer auch die Rebellion gegenüber der Unvollkommenheit des Tradierten und die daraus folgende innovative Entwicklung. Bei Winterhager-Schmid heißt es: »Die ältere Generation hat die Sittlichkeit der Verhältnisse zu gewährleisten. Gelingt ihr das nicht, muss sie mit der gewaltigen Wunschennergie der Jüngeren rechnen, einer Energie der Utopie, die »revolutionäre« Dimensionen annehmen kann.«¹⁶ Es bleibt in diesem Generationenmodell Schleiermachers also nicht bei der Verständigung und Verständigungsbereitschaft. Ambivalenz, Dissonanz und Konflikt müssen mitgedacht werden. Das geht umso mehr, wenn das Leben der Jüngeren aufgrund beschleunigter Veränderungen in Gesellschaft und Kultur immer stärker von Erfahrungen geprägt wird, die von denen der Erwachsenen grundlegend abweichen. Solch differentes Erleben gehört wiederum in den lebendigen Austausch der Generationen. Und solcher Austausch dient dazu, eine Ordnung des Lebens zu entwickeln, die nicht allein individuelle Ordnungselemente enthält, sondern ebenso die Teilnahme am kulturellen und geistigen Leben ermöglicht. Kulturelle und soziale Weiterentwicklung und damit verbundene Innovationen werden nicht zuletzt durch biografische Distanz zwischen den Generationen ausgelöst.

Die biografische Distanz gewinnt in dem Maße an Bedeutung, in dem sich die Veränderungsdynamik in der modernen Gesellschaft beschleunigt. An technologischen Entwicklungen ist dies in der alltäglichen Erfahrung spürbar. Wer mit neuen technologischen Entwicklungen aufwächst, hat naturgemäß einen biografischen Vorsprung gegenüber jenen, die mit dem Neuen erst im Laufe ihres Erwachsenenlebens konfrontiert werden. Das verändert die Beziehung zwischen Eltern und Kindern ebenso wie zwischen Lehrern und ihren Schülern. Es ist nicht mehr selbstverständlich, dass die Alten in allem einen Vorsprung haben gegenüber den Jungen. Erziehung zur Freiheit ist angesichts dieser Erfahrung verbunden mit dem Respekt vor dem Potenzial der Jungen, bislang nicht Gekanntes zu entdecken. Das wird nirgends so sichtbar wie in den kreativen Phasen junger Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Auch deshalb weiß jeder Hochschullehrer – bei aller Liebe zur

¹⁶ Luise Winterhager-Schmid, Die Pädagogik des Generationenverhältnisses. Pädagogische und psychoanalytische Variationen, in: *Generation. Versuche über eine pädagogisch-anthropologische Grundbedingung*, hrsg. v. Eckart Liebau, Christoph Wulf, Weinheim 1996, S. 226.

eigenen Forschung – dass der Umgang mit Studierenden und jungen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern für ihn inspirierend wirkt.

Wir brauchen eine kulturelle Vergewisserung. In den beschriebenen und mit viel Unzufriedenheit verbundenen Debatten über Bildung und Erziehung geht es selten um Bildungsinhalte und Erziehungsziele. Im Vordergrund steht in der Regel die Rolle der Institution, Fragen der Organisation, der Strukturen und der Finanzen. Wir glauben nicht selten, durch neue Antworten auf diese Fragen Institutionen optimieren zu können, um den Erfolg von Bildung und Erziehung zu gewährleisten. Vielleicht sind es auch diese andauernden Optimierungsversuche, die uns so unsicher werden lassen und »Bildungs-« bzw. »Erziehungskatastrophen« heraufbeschwören lassen. Die Erfahrungen, die vor allem junge Menschen in den Prozessen von Bildung und Erziehung machen, haben neben der beschriebenen Bedeutung von Beziehungen aber vor allem mit Bildungsinhalten und der Gestaltung von Lernkulturen zutun. Bilden wir unsere Lehrer so aus, dass ihre Bildung ansteckend wirkt? Erschließen die Bildungspläne in unseren Schulen die Faszination heutiger Wissenswelten und befreiender Ideen? Sind unsere Lernkulturen geeignet, wirklich kulturelle Erfahrungen zu machen?

Erziehung zur Freiheit braucht eine Renaissance kultureller Bildung. Auch das kann Schule nicht alleine leisten. Der Reichtum unserer Kultureinrichtungen in Deutschland bietet sich geradezu an, für die Erfahrungen mit Literatur, Musik, Kunst und Theater besser erschlossen zu werden. Dazu werde ich in nächster Zeit – gemeinsam mit dem Kulturrat – konkrete Vorschläge machen. Education-Programme von Theatern und Orchestern setzen ungeahnte Kräfte in Kindern und Jugendlichen frei. Sie kommen ihren Talenten auf die Spur und gewinnen Selbstbewusstsein.

Ein prominentes Beispiel hierfür ist die Arbeit der Berliner Philharmoniker mit Kindern aus Brennpunktschulen in Berlin. Manche von uns erinnern sich zum Beispiel an den großartigen Film *Rhythm is it*, der die Arbeit des Choreografen Royston Maldoom mit Jugendlichen im Kontext eines solchen Projektes der Berliner Philharmoniker begleitet. Der Untertitel dieses Filmes lautet: »You can change your life in a dance class.« In diesem Film wird offenkundig, dass die beteiligten Jugendlichen am Ende ein neues Bild von sich gewinnen und über ihr heutiges Leben anders denken. Sie haben zum ersten Mal erfahren, dass auch sie etwas Außergewöhnliches leisten können. Sie haben zusammen mit mehr als 200 anderen Kindern und Jugendlichen zu Strawinskys *Le Sacre du Printemps* getanzt. Sie haben eine Erfahrung gemacht, die sie sich selbst bislang nicht zugetraut hatten. Sie haben in der Begegnung und Arbeit mit Royston Maldoom gespürt, wie Ernst es ihm mit der Kunst ist und wie sehr er davon überzeugt ist, dass sie es durch harte Arbeit schaffen können. Der Applaus des begeisterten Publikums ist für sie überwältigend. Sie machen eine ästhetische Erfahrung, die ihnen ermöglicht, das, was sie zu kennen glaubten, anders und neu zu sehen und damit auch sich selbst neu zu entdecken und zu verstehen. Das ist ein Beispiel für die Lehre aus den Briefen »über die ästhetische Erziehung des Menschen.«

Wir brauchen eine europäische Vergewisserung. Europa hat eine lange Tradition der Bildungs- und Erziehungsideen. Sie machen nicht halt vor nationalen Grenzen.

Der große Impuls der Aufklärung, den Kant formuliert hat, wenn er den Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit postuliert, hat viele pädagogische Entwürfe geprägt. Heute arbeiten wir am europäischen Bildungsraum. Er ist mit der Chance verbunden, internationale Erfahrungen zu ermöglichen – in Bildung, Ausbildung und im Studium. In der globalen Welt gewinnt die Frage an Bedeutung, was junge Europäerinnen und Europäer an Bildung und Erziehung erfahren haben sollten, um europäische Kultur kennenzulernen und eine europäische Identität entwickeln zu können. Wie stark im europäischen Denken die Stellung des Menschen und seiner Fähigkeiten eingeschätzt wird, davon zeugt das Dokument, das im Jahre 2007 – im Jahr der Deutschen EU-Präsidentschaft – anlässlich des Treffens der Staats- und Regierungschefs zur Feier des 50-jährigen Bestehens der Römischen Verträge in Berlin veröffentlicht wurde. Darin heißt es: »Europas Reichtum liegt im Wissen und Können seiner Menschen; dies ist der Schlüssel zu Wachstum, Beschäftigung und sozialem Zusammenhalt.« Um wie viel mehr gilt dies heute, in Zeiten, in denen wir in Europa einen Durchbruch hin zu mehr politischer Union und einer neuen Ordnung des Wirtschaftsraums brauchen.

Erziehung und Bildung zur Freiheit meint im europäischen Kontext, von nationalen Verengungsgeschichten aufzubrechen hin zu einem europäischen Bewusstsein in der globalen Welt. Wie viel »Europa« erfährt eine junge Generation heute, wenn wir an Bildungsinhalte denken? Wo kommen da europäische Literatur, europäische Kunst und europäische Geschichte vor? Der europäische Bildungsraum muss mehr sein als die Vergleichbarkeit von Bildungsabschlüssen, von Strukturen des Studiums und der Ausbildung.

Unsere öffentlichen Debatten über Erziehung und Bildung sehen anders aus, wenn wir entlang dieser dreifachen Vergewisserung über unser Bild vom Menschen, über unsere kulturellen Grundlagen und über europäische Identität in einer globalen Welt nachdenken. Ich bin davon überzeugt, sie wird dadurch interessanter, ja inspirierender. Sie vermag uns dann vielleicht auch den Blick zu schärfen für die Freiheit als Ziel von Erziehung, die Menschen lehrt, die Dinge anders und neu zu sehen und darin auch sich selbst zu entdecken mit all dem Potenzial, das in jedem Menschen steckt. Das ist eine große Freiheitserfahrung.

V.

Lassen Sie mich noch einmal auf Wilhelm von Humboldt zurückkommen. Er hat bekanntlich auch eine große Bildungsidee im Kontext der Wissenschaft entwickelt und davon gesprochen, dass Wissenschaft bildet. Auch Schiller war Hochschullehrer. Er hatte eine Professur für Geschichte an der Universität Jena. Er hielt seine Antrittsvorlesung bezeichnenderweise im Revolutionsjahr 1789. Sein Thema war *Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte?* Darin beschreibt Schiller seinen geschichtsphilosophischen Optimismus. Am Ende heißt es:

Ein edles Verlangen muss in uns erglühen, zu dem reichen Vermächtnis von Wahrheit, Sittlichkeit und Freiheit, das wir von der Vorwelt überkamen und reich vermehrt in die Folgewelt wieder abgeben müssen, auch aus unseren Mit-

teln einen Beitrag zu legen, und an dieser unvergänglichen Kette, die durch alle Menschengeschlechter sich windet, unser fliehendes Dasein zu befestigen. Wie verschieden auch die Bestimmung sein, die in der bürgerlichen Gesellschaft sie erwartet – etwas dazu steuern können Sie alle! Jedem Verdienst ist eine Bahn zu Unsterblichkeit aufgetan, zu der wahren Unsterblichkeit meine ich, wo die Tat lebt und weiter eilt, und auch der Name ihres Urhebers hinter ihr zurückbleiben sollte.¹⁷

Da scheint er wieder durch, der Optimismus, dass jeder beitragen kann zur Wahrheit, Sittlichkeit und Freiheit. Und damit auch der Kontext hergestellt, in dem dieser ethische Erzieher und Hochschullehrer Freiheit sieht – im Kontext von Wahrheit und Sittlichkeit.

Wissenschaft gehört zur Leitkultur einer modernen Gesellschaft. Die Geschichte der Wissenschaft ist nicht geprägt von Kontinuität und Gleichklang, viel mehr von Durchbrüchen hin zu neuer Erkenntnis und dem bislang nicht Gekannten. Zu unserem Grundverständnis von Wissenschaft gehört die Freiheit. Die Wissenschaft braucht Freiheit. Wer an die großen Themen unserer Zeit denkt, der weiß, wie sehr wir auf diese Freiheit der Wissenschaft verwiesen sind, auf die Kreativität und Neugierde der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, um zu neuem Wissen und neuer Erkenntnis zu gelangen, die uns helfen, tragfähige Lösungen und überzeugende Antworten zu bekommen. Vor wenigen Tagen hat in Berlin eine bemerkenswerte Konferenz *Falling Walls* stattgefunden, auf der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus aller Welt Durchbrüche in der Wissenschaft vorgestellt haben. Da war die Kraft spürbar und die Faszination der Wissenschaft, die aus der Freiheit und der wissenschaftlichen Anstrengung Neues entstehen lässt. Neue Ideen, neue Erkenntnis, neues Wissen, das unser Verständnis vom Menschen und der Welt, von Entwicklung in technologischer, kultureller, sozialer Hinsicht, schließlich unseren Begriff von Fortschritt in Zukunft prägen wird. Wissenschaft lässt uns auf überragende Weise erkennen, was die Freiheit bewirken kann.

Wilhelm von Humboldt hat übrigens auch den Hinweis gegeben, dass zu Bildung die »Mannigfaltigkeit der Situationen« gehöre. Ein schöner Hinweis ist das auf die Vielfalt der Bildungs- und Wissenschaftslandschaft, zu der nicht nur die Schulen und Hochschulen gehören, sondern auch außeruniversitäre Einrichtungen der Forschung wie Marbach. An diesem Ort wird die Idee der Freiheit und damit auch die Idee einer Erziehung zur Freiheit in der Erinnerung an Friedrich Schiller und sein Lebenswerk mit seinem dramatischen Plädoyer für die Freiheit wachgehalten. Deshalb ist es mir eine besondere Freude gewesen, diese Schillerrede hier zu halten.

¹⁷ Friedrich Schiller, Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte?, hrsg. v. Otto Dann, Ditzingen 2006, S. 28.