

Humanismus: Tradition eines Begriffs, Referenzhorizont von Bildung

Heinz-Elmar Tenorth

Zusammenfassung

In der inzwischen nahezu unübersichtlichen Vielfalt der aktuell präsenten Varianten von Humanismus zeigt der Beitrag die spezifische Position von Günther Böhme. Entwickelt aus einer bildungstheoretischen Interpretation des Renaissance-Humanismus zeichnet sich sein Konzept dadurch aus, dass er – historisch – die Kontinuität von Humanismus als anthropologische Prämisse der Moderne ausweisen kann, sowie – systematisch – dass er diese Prämisse nicht primär normativ und gegenüber anderen Positionen abgrenzend behauptet, sondern als Thema der je aktuellen Aneignung von Humanismus bildungstheoretisch einführt und damit die Varianz der Humanismen selbst noch zum Thema von Reflexion und individueller Bildung machen kann.

„Humanismus“ – verloren in der Vielfalt der Referenzen?

Bei aller Ehrerbietung, die ein Gedenkheft fordert, und so bekannt und beliebt der Begriff auch ist: Kann Humanismus heute noch bildungstheoretisch von Bedeutung sein? Kann er, muss man sogar schärfer fragen, systematisch so bedeutsam sein, wie es Günther Böhme in seinen bildungstheoretischen und bildungshistorischen Arbeiten immer neu begründet und gefordert hat? Die heterogene, heterodoxe und heteronome Vielfalt dessen, was aktuell unter dem Titel „Humanismus“ nicht allein im pädagogischen Milieu diskutiert wird, stimmt zunächst doch eher skeptisch.

Bildungshistoriker waren schon seit langem mit der Tatsache konfrontiert, dass man die diversen Humanismen spätestens seit dem frühen 20. Jahrhundert säuberlich zählen musste, um Differenzen nicht zu verwischen und Zuschreibungen richtig zu platzieren. Hier, in der Weimarer Republik, hatte der „dritte Humanismus“ im Umkreis von Werner Jaeger und anderen den zweiten, den von Friedrich Paulsen sog. „Neuhumanismus“, also die (in sich selbst sehr unterschiedliche) Reflexionstradition und Griechenbegeisterung von Niethammer bis Humboldt, von Herder bis Wolf abgelöst (Menze/Romberg/Pape 1974). Der, so Paulsen, war wiederum deutlich unterscheidbar vom Humanismus in Renaissance und Reformation, wie er sich in Italien

und Spanien, in England, Deutschland oder den Niederlanden entfaltet hatte und von Böhme in seiner „Bildungsgeschichte des frühen Humanismus“ (Böhme 1984) so subtil rekonstruiert worden ist.

Nach 1945 blieb es indes nicht bei diesen drei Humanismen, der Begriff inflationierte, sichtbar bis heute in immer neuen Attribuierungen. Schon in der SBZ begründete der führende SED-Bildungspolitiker Paul Wandel in seiner Rede zur Wiedereröffnung der Berliner Universität vom 29.1.1946 unter dem Titel „Unsere Universitäten und die Idee der Humanität“ den Leitgedanken eines „kämpferischen Humanismus“ als Zeichen der „gemeinsamen Gesinnung der Humanität und der Völkerverständigung“ (vgl. Maskolat 1960, S. 620 f.), scharf abgegrenzt gegen das Verständnis von Humboldts „Humanitätsidee“, das Eduard Spranger, erster kommissarischer Rektor dieser Universität und damals schon vor den neuen Machthabern nach Tübingen geflohen, bereits in seiner Habilitationsschrift von 1909 dargestellt hatte. Sprangers Begriff galt Wandel als „elitär“, er sah in den Marxschen Texten seine Referenz, so wie die breite spätere Rezeption und Konstruktion eines „kritischen Humanismus“. Aber „kämpferisch“ und „kritisch“ sind nicht die einzigen Attribuierungen geblieben. 1954 unterschied der Schweizer Humanismusforscher und Bildungssoziologe Walter Rüegg bereits sechs Varianten des Humanismus, einen idealistischen, liberaldemokratischen, marxistischen, integralen, biblizistischen und existenzialistischen Humanismus, und zeichnete deren Referenzen in den unterschiedlichen Philosophien und Weltanschauungen vornehmlich Westeuropas nach (Rüegg 1954). Heute werden im „organisierten“, d. h. säkularen, Humanismus z. B. „moderne“ oder „praktische“ Humanismen propagiert, von „theoretischen“ abgegrenzt, gegenüber diversen „Weltanschauungen“, z. B. „Theismus, Naturalismus, Positivismus, Atheismus“ als begründungsbedürftig eingeschätzt und gegen die diversen Varianten des „Antihumanismus“ von Adorno über Althusser bis Foucault verteidigt (Wolf 2016, S. 9-15).

In solchen philosophischen Traditionen, aber auch in Konfessionen, wenn z. B. die Dominikaner um Eberhard Welty im Kloster Walberberg den christlichen Humanismus als Basis einer „neuen Ordnung“ propagieren, oder in politischen Bewegungen, wie im Humanistischen Verband oder in der Internationalen Humanistischen und Ethischen Union (IHEU), die sich antikirchlich und strikt säkular begründen (Groschopp 2016), und natürlich in der zeitgenössischen westlichen und besonders der französischen Philosophie findet sich der Humanismus also bis heute, je dezidiert beansprucht oder attackiert, offenbar mächtig präsent, aber nicht auf einen begrifflich-theoretischen Nenner zu bringen. Rüegg kennt schon die scharfe Humanismuskritik Heideggers, aber noch nicht die umfassende Kritik aller Menschenbilder oder der großen Erzählungen von Humanität, Vernunft und Fortschritt, wie sie sich in der späteren französischen Philosophie entwickeln, und ja auch zu Kontroversen über den Rhein hinweg, u. a. zwischen Habermas und Foucault, geführt haben. Im Kontext der Reflexion und Kritik postmoderner Positionen wird heute von „Transhumanismus“ und „Metahumanismus“ geredet, ohne dass die Referenz auf Humanismus etwa systematisch aufgegeben wird. Als „Leitkultur“ wird er aktuell vorgeschlagen (Nida-Rümelin 2006), in Bildungsphilosophien eingebaut oder reflexiv

generell erneuert (Nida-Rümelin 2013; ders. 2016). Gegen einen „exklusiven Humanismus, der seine enge Verwandtschaft mit Kolonialismus und Rassismus nicht wahrzunehmen vermag“ (Macho 2013, S. 159), findet man jetzt auch einen „inkluisiven Humanismus“. Damit wird aber nicht etwa auf die UN-Charta gegen Benachteiligung von Behinderung gezielt, wie es die Inklusionspädagogik tut, auch nicht primär antikolonial argumentiert, sondern jetzt auch die Tierwelt in den Humanismus eingeschlossen, d. h. in die „Solidarität der Sterblichen, eben nicht allein der Menschen“ (Macho 2013, S. 171), begründet in der kulturwissenschaftlich negativ beantworteten Frage „nach der Möglichkeit oder Unmöglichkeit“, „zwischen Tieren, Menschen und Maschinen zu unterscheiden“ (Macho 2013, S. 155 f.) Und natürlich wird ein solcher, die Differenzen kulturwissenschaftlich nivellierender Humanismus sogleich vehement in seiner Möglichkeit und Begründbarkeit bestritten, wie das Reinhardt Brandt gegen Macho, gestützt auf Kants Urteilslehre, scharf formuliert hat. Aber die Frage des „Speziesismus“, d. h. auch die Frage nach der „axiologischen Sonderstellung des Menschen“ (Birnbacher 2011), ist damit keineswegs im Konsens geklärt. Schon das häufig beanspruchte Argument mit der „Anthropologie“ führt ja nicht zu einer Klärung, sondern in Kontroversen über Natur und Kultur, über Natur und Geschichte, über Neurowissenschaften und Philosophie oder zu paradoxierend-problematischen Formeln wie „Naturalistischer Humanismus“ (Kurthen 2011) oder zu ethnologischen Thesen über Weltbilder „jenseits von Natur und Kultur“ (Descola 2011).

Günther Böhme sind die hier skizzierten diversen Wandlungen und Wendungen des Humanismusbegriffs natürlich nicht fremd geblieben, so wenig wie die Problematisierung von Referenzen, z. B. in der Anthropologie oder Philosophie, die für ihn unbestritten in Geltung waren. Seine eigene Arbeit an der Tradition des ersten Humanismus sieht er deshalb auch, ironisch gebrochen, als Arbeit an einem „als esoterisch verdächtigten Thema“ (Böhme 1984, S. 1), aber notwendig, um „dem konturlosen Gerede vom Humanismus unserer Tage ein festes Gefüge zu geben“ (ebd.). Für ihn muss die Frage „Was ist ein zeitgemäßer Humanismus?“ (Böhme 2001, S. 373) vor allem „angesichts des inflationären Gebrauchs des Begriffs ... erst wieder gewonnen werden“, denn aktuell sei „der Begriff ... reduziert auf ein verschwommenes Bild von Menschlichkeit“ (ebd.). Aber „ein unzweideutiger Begriff von Humanismus“ sei notwendig, damit sich nicht ein reduziertes Verständnis, „bis zur Unkenntlichkeit eines fassbaren Humanismusbegriffs überhaupt“ (Böhme 2001, 375), in der Diskussion festsetze. Böhmes Arbeit ist, mit anderen Worten, immer auch der Versuch, dem Begriff des Humanismus einen philosophisch ausweisbaren Sinn zu geben, gegen eine Diskurswelt, die diesen eindeutigen Sinn geltungstheoretisch permanent bedrohte.

Dabei sieht er sich auch nicht auf verlorenem Posten, sondern konstatiert gelegentlich erfreut, dass „sich nicht zufällig die Anzeichen dafür (mehren), daß dem Humanismus und seinem Bildungsbegriff erneute Aufmerksamkeit zuteil wird.“ (Böhme 1990, S. 116) Die Intensität, mit der „Humanismus“ seit 1990 diskutiert wird, und nicht nur für die Tradition von Bildungstheorie und Philosophie (Wiersing 2001), bestätigt Böhmes Beobachtung bis heute. Historiker haben z. B. die für die Humanismus Debatte wesentliche Epoche von 1920 bis 1950 breit analysiert (v.a.

Löwe/Streim 2017), dabei zwar auch die sich historisch abzeichnende Vielfalt und politische Funktionalisierung der Bestimmungen nicht übersehen, aber auch den Humanismus in seiner eigenen Ambivalenz, zugleich Krisenindikator und Form der Bewältigung von Krisenerscheinungen und -erfahrungen zu sein, aufgewiesen. Neue Fragen der Historiker ergeben hier und da sogar neue Blicke auf den Frühhumanismus, z. B. in der Reaktualisierung des Humanismus für die Idee der Universität (Rudersdorf 2016) oder für die Bedeutung der Biografie in der Konstruktion von Individualität in und seit der Renaissance (Goeing 2014), also der Intention von Günther Böhme durchaus verwandt. Andererseits hätte er sich sicher gewundert, seine bevorzugte Epoche jetzt unter der These „Die Gelehrtenwelt ordnen“ beobachtet zu sehen und dabei über die „Genese des hegemonialen Humanismus um 1500“ belehrt zu werden (de Boer 2017).

Auch die systematische Frage der Begründbarkeit von Humanismus und Humanität angesichts der unverkennbaren Vielfalt von Weltanschauungen und Kulturen, Wissenschaften und Ethiken ist aktuell erneut Thema geworden (z. B. Holderegger/Weichlein/Zurbuchen 2011). Dabei ist nicht allein das „Speziesimus“-Problem virulent, sondern ganz generell die Frage, wie sich universalistische ethische Vorstellungen in einer pluralen Welt der Vielfalt von Kulturen behaupten lassen – und es hat den Anschein, dass allein die von der Charta der UN verbürgten Menschenrechte solche Universalität noch beanspruchen können. Allein als eine konflikthafte präsente Möglichkeit der Orientierung in der Welt existiert also der „Humanismus“ heute. Er bewahrt in seiner Reflexionsgeschichte die Optionen, die in der Auffassung und Gestaltung von Mensch und Welt bestehen, als Herausforderung und Problem, an dem man sich abarbeiten muss, wenn nicht allein Macht und Gewalt, sondern auch begründete Reflexion und zivilisierte Kommunikation den Umgang mit Menschen und die Gestaltung von Gesellschaft bestimmen sollen. Dann kann man Konsens oder Einheit aber gar nicht mehr erwarten, denn zu den Errungenschaften der humanistischen Tradition gehört mit der Ablösung von unbefragten Traditionen, gleich ob philosophisch, staatlich oder kirchlich, notwendig auch die Freisetzung zum Streit, zur Alternative und zum Konflikt. In diesen Formen lebt der Humanismus, Letaldiagnosen sind deshalb völlig unangebracht, aber Konsenserwartungen und Einheitsformeln ebenso.

2. Humanismus – Referenzen der Bildungsreflexion

Günther Böhme hat in seinen Reflexionen des Humanismus immer Anteil an diesen grundlegenden Debatten genommen, aber seine eigene Perspektive als Bildungsphilosoph darf man dabei nicht übersehen, schon weil sie neben den allgemeinen auch die besonderen Fragen für eine Rezeption des Humanismus im Kontext von Bildungstheorie und -praxis bereithält. Für ihn waren nämlich die bildungstheoretischen Probleme und Möglichkeiten ausschlaggebend, und in dieser Referenz waren die historische und die systematische Frage zugleich zentral (systematisch: Böhme 1990). Historisch lautete dann seine Frage, „worin unser Bildungsdanken und unser Bildungsgedanke wurzelt und welche Erscheinungsweisen von Bildung in der Bildungs-

geschichte entgegentreten.“ (Böhme 1984, S. 3) Bildungstheoretisch verband er das mit einer starken Überzeugung von der Geltung dieser Tradition: „Im Humanismus hält sich ein Bildungsprinzip durch, das über allen historischen Wechsel hinweg die Basis menschlicher Entfaltung sein kann.“ (ebd.) Sein Rückgang auf die Geschichte hatte deshalb nicht nur historiographischen Sinn, zu zeigen, wie es gewesen ist und Tradition wurde, sondern immer auch die starke theoretische Ambition, „dem Begriff der Bildung eine klare Struktur zu geben und ihn anthropologisch begründet mit Inhalten zu füllen.“ (1984, S. 4), und zwar gegen alle Historisierung, die den Geltungsanspruch einschränken will.

Die Geschichte wird dabei zu einer Instanz, aus der Herkunft eines kulturellen Selbstverständnisses und eines historisch in der Renaissance erstmals identifizierten Bildes vom Menschen eine überdauernde Aufgabe und aktuell noch bestehende Handlungsmöglichkeiten zu begründen. Das führt zuerst zu einem dezidiert eigenen Bild des Humanismus: „Der Humanismus ist Bildungsbewegung. Sein Anliegen ist die *perfectio hominis*, die Vervollkommenung des Menschen.“ (1984, S. 4), und Böhme räumt ein, das sei „beinahe tautologisch gesprochen“ (ebd.). Bildungstheorie ist die Form der Reflexion, in der – alteuropäisch gesprochen und zunächst im Blick auf den Menschen – die Vervollkommenung des Menschen thematisiert wird, oder, in der neuhumanistischen Version, wie sie z. B. in Wilhelm von Humboldts Fragment über Bildung vorliegt, die Selbstkonstruktion des Menschen „durch die Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ (Humboldt o.J., S. 283 f.). Welt und Subjekt sind also gemeinsam die Referenzen des Bildungsprozesses, die Qualifizierung als „humanus und eruditus“ (Böhme 1984, S. 104), die anthropologische Dimension, d. h. die Herausforderung an den Menschen, sich lernbereit mit der Welt auseinanderzusetzen, und die gesellschaftliche Konstruktion der Individuen sind für Böhme systematisch – und im Humanismus erstmals historisch – die notwendig verbundenen Seiten eines Prozesses, zu dem uns die Welt herausfordert. Für Humboldt wiederum gab es zwar, schulisch gesehen, bevorzugt geeignete Bildungswelten, denkt man an die griechische Kultur, aber anders als z. B. Niethammer reduzierte er die Bildungswelt nicht auf die hohe und gelehrte Kultur, sondern kann auch die politische und ökonomische Praxis als Herausforderung sehen. Die bildungstheoretischen Nachfolger, zumal Hegel und Marx, betonen also nicht zufällig oder gegen den Ursprung der Bildungsidee vor allem die Rolle der Arbeit im lebenslangen Prozess der Konstruktion eines gesellschaftlich handlungsfähigen und selbstverantwortlichen Subjekts.

Im Blick auf den ersten Humanismus, den man ja auch den Schulhumanismus nennt, werden innerhalb der bildungstheoretischen Rezeption allerdings die Rolle der Schule und organisierter Bildungsprozesse für die Ermöglichung der Selbstkonstruktion besonders intensiv diskutiert; und auch darin ist Humboldt, der ja kurze Zeit ein prominenter Bildungspolitiker war (Tenorth 2017), durchaus vergleichbar. Schulen werden als Orte gesehen, in eine Kultur dadurch einzuführen, dass sie diese Kultur in Form des obligatorischen Kanons von Themen und Erwartungen präsent halten und im Generationenwechsel tradieren und verallgemeinern, damit allgemeine Bildung als Generalisierung der Prämissen für die Teilhabe an Gesellschaft, d. h. an der für alle

unhintergehbaren Form von Kommunikation, möglich wird. Schulische Bildungsprozesse haben hier ihre zentrale Funktion, zunächst, im Frühhumanismus, in der Differenz gelehrter, europaweit vergleichbarer, und elementarer, regional und konfessionell definierter Bildung, dann, seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert primär national zentriert. Für Böhme haben die Schulen in Europa aktuell die neue Aufgabe, „das gemeinsame Erbe der europäischen Völker“ zu präsentieren, und damit als „einheitsstiftende Kraft für ein sich vereinigendes Europa“ (Böhme 2001, S. 376) zu wirken. Auch hier sieht er das „Studienprogramm“ des Humanismus als heute noch systematisch diskutierbaren Kanon gegenwärtig.

Sein Kanon hat allerdings durchaus diskussionsbedürftige Aspekte. In Übereinstimmung mit Humboldt betont er die Unentbehrlichkeit von Sprache (Muttersprache und Fremdsprache) und Geschichte, spezifiziert allerdings die Naturwissenschaft zusammen mit Technologie und Mathematik „als eine humanistische Naturwissenschaft goethescher Provenienz“, in Differenz zur modernen Naturwissenschaft, die zwar kulturell gepflegt werden muss, aber nicht zur Allgemeinbildung gehört (381). „Religiöse Ethik“ wiederum, die er dem Frühhumanismus entsprechend dem Kanon hinzurechnet, ist bei Humboldt kein eigener Modus des Weltzugangs, sondern Teil des Historischen. Humboldts Betonung der ästhetisch-expressiven Dimension, von der Kunst bis zu den Leibesübungen, fehlt bei Böhme ganz – da ignoriert er Debatten, die in der Reflexion schulischer Allgemeinbildung intensiv geführt worden sind. Sein systematischer Bildungsbegriff, konzentriert auf „allgemeine Teilnahme an der Geschichte, als allgemeine Ausbildung der menschlichen Kräfte, Bildung aber auch durch die Allgemeinheit, Bildung durch allgemeine, auf das Wesen des Menschen zielende Bildungsinhalte, schließlich Bildung als die allgemeine Bildung eines jeden und damit aller“ (ebd., 380), bezeichnet aber nicht nur Konsenszonen, sondern schließt diese Kanonerweiterung überhaupt nicht aus.

Anders als bei Humboldt und im Ergebnis viel aktueller als die traditionell schulfixierte Bildungsdebatte ist Böhme indes darin, dass er theoretisch wie politisch und praktisch, engagiert und intensiv auf die Bildungsprobleme jenseits der Schule geachtet, also den Lebenslauf insgesamt als Bildungsgang reflektiert hat. Erwachsenenbildung in ihrer frühen Form war schon immer ein Thema für ihn, die Bildung im Alter hat in ihm einen ihrer Begründer gefunden, Bildungstheorie und Gerontologie hat er früh miteinander in Beziehung gesetzt (Böhme/Dabo-Cruz 2003). Auch hier war die „Idee der Bildung“ leitend, unverkennbar in der von ihm rekonstruierten humanistischen Tradition, „dass alle Beschäftigung mit dem Alter, mit dem höheren und dem hohen Alter und mit der Vielfalt der damit verbundenen Probleme ihren Ausgang zu nehmen hat von der Person als sich selbst verantwortliches, selbstkritisch über sich entscheidendes, selbstbewusst in seinen gesellschaftlichen Zusammenhang stehendes, selbstbestimmt sein 3. Lebensalter lebendes Individuum“ (Böhme in Böhme/Dabo-Cruz 2003, S. 7). Der bildungstheoretische Sinn dieser Orientierung wird dadurch unterstrichen, dass Böhme jede Form von „Pädagogisierung“ für diesen Kontext ebenso abwehrt wie die gelegentlich nicht vermiedene Unterstellung, ja Zumutung, „der Erziehung auch noch des alten Menschen“. Aber er greift auch die Idee eines thematischen Kanons dieser Bildungsphase – hier für die Universität des 3. Lebensalters –

erneut auf. Es gehört zum Gedanken des bildenden Kanons, dass es erneut „ein enger Kreis von Fächern“ ist, den Böhme sieht, und es verwundert nicht, dass er „nichts anderes als den klassischen Kanon humanistischer Fächer“ identifiziert, um sein Bildungsprogramm für realisierbar zu erklären: „Bildung und Weltverständnis, geistige Bereicherung und individuelle Steigerung, insbesondere historische Kenntnis und Erkenntnis“ (ebd., S. 8). Disziplinär sieht er das „Bildungsbedürfnis“ der „älteren Menschen (vorherrschend)“ in „Kunstgeschichte und Geschichte, Philosophie und Theologie“ befriedigt und er schließt nicht aus, hofft sogar, dass damit „der längst obsolet gewordene christliche Humanismus ... zu neuem Ansehen kommen“ könnte (ebd., S. 8/9).

Ist eine solche Engführung, sowohl auf die Adressaten – in einer Universität des 3. Lebensalters – als auch im Kanon der Themen – letztlich zentriert auf den christlichen Humanismus – aber wirklich begründet oder nicht doch nur zufällig und dann, einerseits, dem Ort der Bildungsarbeit in der Universität und der spezifischen Klientel geschuldet und, andererseits, der interpretatorischen Kraft und inspirierenden Leistung ihres Mentors, Günther Böhme? So unstrittig die Ziele sein mögen – „Bildung und Weltverständnis, geistige Bereicherung und individuelle Steigerung, insbesondere historische Kenntnis und Erkenntnis“ –, über die Rolle des Humanismus in der Bildung der Erwachsenen und im Alter muss man schon angesichts der Vielfalt der Humanismen, die Böhme ja selbst nicht fremd sind, noch einmal aus der Distanz nachdenken. Sie einfach auf einen christlichen Humanismus zu reduzieren, ist jedenfalls nicht unmittelbar überzeugend.

3. Bildung – Zeitdiagnose und Bildungspraxis

Dieser zweite Blick auf die Bedeutung von Bildung und zumal des Humanismus für die Bildung im Erwachsenenalter und im hohen Alter ist aber auch bildungstheoretisch notwendig, und nicht allein wegen der raschen Reduktion auf den christlichen Humanismus, den man bei Böhme findet. Bildungstheorie, das ist die andere, noch einzubringende Referenz, war bei aller Abwehr von Pädagogisierung und Erziehungszumutungen ja nie allein eine nachfrageorientierte Praxis, die Lerngelegenheiten und Themen bereitstellte, die von den Adressaten gewünscht wurden – und sich freute, wenn die wünschten, von dem auch der Bildungstheoretiker wünschte, dass sie es wünschen –, sie hatte auch immer einen konstruktiven Anspruch. Er bestand darin, ein Angebot bereitzustellen, das den Anforderungen der Zeit entsprach und auch neues Lernen ebenso provozierte wie die Konfrontation mit anderen und zunächst erst einmal fremden Erfahrungen. Auch Erasmus folgte ja nicht dem Markt, er konstruierte die Bildungswelt, die er angesichts der Welt und seines Modells vom Subjekt zugleich für notwendig hielt. Zeitdiagnose, um an diese notwendige Funktion von Bildungstheorie zu erinnern, gehört deshalb in jeden Kontext der Konstruktion von Bildungsangeboten, schulisch oder in der Erwachsenenbildung, und das war Böhme natürlich auch nicht fremd.

Seine bildungshistorischen Schriften zeigen ihn als einen Diagnostiker der langen Dauer der Moderne, die in der Frühen Neuzeit einsetzt und bei allem Wandel auch

Kontinuität, im Bild des Menschen und im Bildungsanspruch der Zeit, also in der Geltung des Humanismus, belegt. In seinen philosophischen Texten geht er auch den diversen Wendungen des aktuellen „Zeitgeistes“ nach und entwickelt eine zunehmend kritische Position gegenüber der Lage der Welt, der Bildung und der Gesellschaft (Böhme 2008) – mit entsprechenden Konsequenzen für die Aufgaben, die er der Bildungsarbeit insgesamt zuschreibt. Gelegentlich lesen sich diese Texte so, als wollte er seine Zunft, die Erziehungswissenschaft, nur ganz traditionalistisch an „das alte Wahre“ (ebd.) erinnern, das ihr mit der Distanz zum Bildungsbegriff abhandengekommen ist. Aber seine Argumentation ist nicht traditionalistisch, sondern zunehmend gesellschaftskritisch und es ist wohl auch kein Zufall, dass er in der Diagnose der Zeit von „radikalen Wandlungen“ ausgeht und die „Notwendigkeit“ sieht, ja das „dringende Bedürfnis“, für die Gegenwart zu einer „*Neufassung des Bildungsbegriffs* und seiner elementaren Gehalte“ zu kommen (Böhme 2008, S. 7; Hervorhebung H.-E.T.). Er nimmt also bei aller Differenz in den gesellschaftspolitischen Referenzen dennoch eine Formel und einen Anspruch auf, die sein Frankfurter Universitätskollege Heinz-Joachim Heydorn schon früher von einer materialistischen Position aus beansprucht hatte (Heydorn 1972). Böhmes „Analysen der geistigen Situation der Zeit“ sind in einem solchen Kontext zu verstehen, aktuelle Zeitdiagnose mit „Exkursionen zu fast verschollenen Begriffen“ (2008, S. 8), in der Absicht, Bildung und Humanismus, so zu verbinden, dass begründet wird, warum sie in „der Praxis in den Bildungsinstitutionen jeglicher Art vermittelt werden“ müssen (ebd.).

Wie sieht seine Zeitdiagnose aus? Er geht von „der zwingenden Erkenntnis“ aus, „daß eine Epochenschwelle erreicht ist, die in ihrer Bedeutung nur mit der griechischen Schwelle zwischen der schriftlosen mythischen Prähistorie und dem philosophisch geprägten vorsokratischen Zeitalter vergleichbar ist.“ (Böhme 2008, S. 9) Nur, und das verschärft den kritischen Ton seiner Diagnose, dass „die Völker heute aus der Vollkultur heraustreten und in eine mythische Dämmerung hineinschreiten“. Böhme sieht eine „eher erschreckende Preisgabe der eigenen Wertvorstellungen“ zugunsten einer heute schon in den USA manifesten „globalisierten Zivilisation ...“, welch letzterer Tradition nichts zu bedeuten scheint.“ (9) Eine „Zwillingspaar von Gleichmut und Übermut“ charakterisiert für ihn die Weltwahrnehmung der Individuen: „Gleichmut gegenüber den tiefen Eingriffen in die Wurzeln der Kultur wie in die Substanz des Lebens und des menschlichen Lebens insbesondere – solange die eigene Bequemlichkeit nicht aufgestört wird; Übermut angesichts der Gelegenheit des Menschen, sich in der Kraft seiner Zerstörungspotentiale Gott ebenbürtig fühlen zu können. Der Mensch macht, was er machen kann, ohne sich von den Konsequenzen irritieren zu lassen. Es ist dieser diffuse Zeitgeist, der mit seiner Rücksichtslosigkeit gegenüber dem Menschlichen wie mit seiner Sorglosigkeit gegenüber den bitteren Folgen der unglaublichen wissenschaftlichen Entwicklungen den Widerspruch dessen hervorrufen muß, der sich mit den vermeintlich naturwüchsigen Entwicklungen der Wissenschaft wie der Gesellschaft nicht abfinden kann.“ (13) „Die zentrale Frage“ in dieser als kritisch beurteilten Situation ist für ihn „Was kann der Mensch in der Zukunft sein?“, „Auf welches Bild hin soll Bildung geschehen?“ (14), und zwar so, dass wir den „Abstand zwischen Menschheit und Menschlichkeit“ zu überwinden suchen

(15). Denn, so spitzt er seine Diagnose mit dem Chemiker Erwin Chargaff zu: „Über einer immer kahler werdenden Landschaft, gejagt von Wissenschaft und Technik, Tag und Nacht von Maschinen beherrscht und geleitet, ist der Abstand zwischen Menschheit und Menschlichkeit unendlich groß geworden.“ (14) Ja, Böhme scheut sich nicht, von der „Apokalypseblindheit des Menschen“ zu sprechen, „um ein treffendes Wort des ebenso ernüchterten Günther Anders aufzugreifen“, also eines frühen Theoretikers der „Antiquiertheit des Menschen“ und der Zerstörung der Humanität durch den Menschen selbst (Anders 1956/1980).

Aber, das ist die bildungstheoretische Frage, was folgt aus einer solchen Diagnose für die Bildungspraxis, was folgt jenseits der Kulturkritik und der Klage über die Situation? Kann wirklich „ein recht verstandener Humanismus“ (Nida-Rümelin 2016) „die Antwort auf die aktuelle Unordnung der Welt“ darstellen? Aber „recht verstanden“, das ist eine Formel, die in ihrer argumentativen Verlegenheit nur anzeigt, dass nicht einfach „Humanismus“ die Antwort sein kann. Die Bildungstheorie kommt in ihren Angeboten an die Bildungspraxis offenbar doch um das Problem nicht herum, in der Vielfalt der Humanismen den eigenen Humanismus so auszuzeichnen, dass er dem Verdikt der Beliebigkeit nicht verfällt und doch den Adressaten der Bildungsarbeit in seiner Selbstkonstruktion nicht weltanschaulich überwältigt. Denn das Ziel, nicht allein schulisch, sondern in der Bildungspraxis generell, heißt ja „Bildung und Weltverständnis, geistige Bereicherung und individuelle Steigerung, insbesondere historische Kenntnis und Erkenntnis“. Ist das möglich, ohne in die Falle weltanschaulicher Bindung an neue Ideologien oder metaphysischer Verirrung, also in nicht begründbare Optionen zu verfallen, den Adressaten also gerade nicht für ein „sich selbst verantwortliches, selbstkritisch über sich entscheidendes, selbstbewusst in seinen gesellschaftlichen Zusammenhang stehendes, selbstbestimmt ... lebendes Individuum“, wie Böhme erwartet, zu halten? Kann man mehr tun als letztlich doch nur die alteuropäische Anthropologie der „Person“ zu bekräftigen und die Leitideen unserer Kultur, „Demokratie, Verantwortung, Freiheit, Rationalität“ (Nida-Rümelin 2013) zu bekräftigen, und sei es auch nur in der sparsamen Variante eines „unaufgeregten Realismus“ (Nida-Rümelin 2013, S. 133) und im Bild der „gebildeten Menschen“ als „Wesen, die sich von Gründen leiten lassen“ (ebd. S. 83)?

Kann man eine Bildungspraxis zeigen, die diesen Erwartungen gerecht wird, also die Individuen dabei unterstützt, ihren Lebenslauf als Bildungsgang zu gestalten und das zugleich in selbstreflektierter Distanz zu allen -ismen? Bildungstheoretisch gesehen darf man hier nicht zu viel versprechen, vor allem dann nicht, wenn man eine strikte Koppelung von Zielen und Wirkungen erwartet, also sich auch zumutet, in der Gestaltung von Bildungswelten punktgenau zu realisieren, was die großen Ziele versprechen. Deshalb gehört es zur Bildungspraxis zuerst, dass sie die Identität von Bildungsbewegung und Humanismus problematisiert, die in der gelegentlich nicht gelegneten Tautologie noch unterstellt wird. Der Humanismus kann zwar historisch angemessen als Bildungsbewegung rekonstruiert werden, schon angesichts seiner immanenten Vielfalt und der Gegenwart anderer Bildungswelten und anthropologisch-gesellschaftlicher Konstrukte wird man neben der Initiation in diese Welten, die ja eine Möglichkeit der Selbstkonstruktion des Subjekts sein können, auch die distan-

zierte Reflexion auf die Vielfalt dieser Welten und die damit einhergehenden Geltungs- und Orientierungsprobleme nicht ignorieren dürfen. Individualität konstituiert sich erst in der Einheit von Initiation und Reflexion.

Dann ist auch der Humanismus heute nur als eine Bildungswelt neben anderen gegenwärtig, weder alternativlos noch in allen Varianten ungefragt akzeptabel. Er verlangt selbst eine kritische Prüfung, die wiederum allein von der Distanz gegenüber der Historizität der Humanismen und anderer -ismen ausgehen kann – denn das ist der Anfang der Bildungsbewegung, d. h. die Logik des Bildungsprozesses, sich fragend zur Welt in der Aneignung von Welt zu verhalten. Das setzt schulisch ein und wird als Haltung zur Welt habitualisiert. Die einzige Konstante in dieser Bewegung ist das Bild eines Subjekts, das sich nach Gründen fragend mit der Welt auseinandersetzt, aber die Welt selbst ist immer nur in ihrer je historischen Varianz als Herausforderung einer Praxis präsent, die bewältigt werden muss, wie auch immer. Als eine solche Aufgabe, die nicht mehr in hergebrachten Ordnungen zu gestalten ist, sondern in Lernen und Arbeit, Politik und Kommunikation je individuell biografisch bewältigt werden muss, präsentiert sich die Welt für alle historischen Akteure wohl wirklich erst seit dem Frühhumanismus.

Die damit gesetzte Freisetzung zur Autonomie wird nicht ohne Grund als Last empfunden. Nicht zufällig werden konstant neue Gewissheiten in sozialen Utopien, politischen Ideologien oder Ordnungsformen unterschiedlichster Art gesucht, um von dieser Herausforderung entlastet zu werden. Auch Bildungstheorie versteht sich gelegentlich ja so, dass sie meint, eine einzig richtige, z. B. „kritische“, Form des Verhaltens zur Welt eindeutig auszeichnen zu können. Es ist aber die wohl provozierendste und wahrscheinlich systematisch einzige Botschaft bildungstheoretischer Reflexion, dass sie uns daran erinnert, dass wir dieser Herausforderung des je individuell verantworteten Verhaltens nur um den Preis entgehen, uns neuen Zwängen von außen zu unterwerfen. Böhmes Zeitdiagnose und Bildungstheorie beharrt genau auf dieser Botschaft. Wahrscheinlich liegt hier auch der von aller Historizität der wechselnden Interpretationen befreite Kern des Humanismus und die Aufgabe von Bildungstheorie, dass sie den Menschen an seine politische wie soziale, ökonomische wie moralische Verantwortung für sich selbst erinnern. Das kann, ja muss man zum Thema der Bildungsarbeit machen, im gesamten Lebenslauf, je individuell im Umgang mit Welt, unterstützt von institutionalisierten Bildungsangeboten, schulisch und danach, wenn sie sich dieser Aufgabe gewachsen zeigen und sie nicht pädagogisierend unterbieten. Dann wäre die Tradition des Humanismus zu ihrem Recht gekommen.

Literatur

- Anders, G. (1956/1980): Die Antiquiertheit des Menschen. Band I: Über die Seele im Zeitalter der zweiten industriellen Revolution. 1956, Bd. II: Über die Zerstörung des Lebens im Zeitalter der dritten industriellen Revolution. München: C. H. Beck.
- Birnbacher, D. (2011): Gibt es überzeugende Gründe für eine axiologische Sonderstellung des Menschen? In: Holderegger u. a. (Hrsg.), Humanismus, S. 99-115.

- Böhme, G. (1984): Bildungsgeschichte des frühen Humanismus. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Böhme, G. (1988): Wirkungsgeschichte des Humanismus im Zeitalter des Rationalismus. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Böhme, G. (1990): Der historisch-systematische Zugang zur Historischen Pädagogik. In: G. Böhme/H.-E. Tenorth: Einführung in die Historische Pädagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 47-116.
- Böhme, G. (2001): Das neue Europa und der alte Humanismus. In: Wiersing, E. (Hrsg.): Humanismus und Menschenbildung. Zu Geschichte, Gegenwart und Zukunft der bildenden Begegnung der Europäer mit der Kultur der Griechen und Römer. Essen: Verlag Die Blaue Eule, S. 367-381 (Detmolder Hochschulschriften Bd. 4).
- Böhme, G./Dabo-Cruz, S. (Hrsg.) (2003): Gerontologie in Bildungstheorie und Praxis. 20 Jahre Frankfurter Universität des 3. Lebensalters. Idstein 2003
- Böhme, G. (2008): Kultur und pädagogische Reform. Zur Aktualität einer humanistischen Bildung. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Boer, J.-H.de (2017): Die Gelehrtenwelt ordnen. Zur Genese des hegemonialen Humanismus um 1500. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Descola, P. (2011): Jenseits von Natur und Kultur. (Paris 2005) Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Goeing, A.-S. (2014): Summus Mathematicus et Omnis Humanitatis Pater. The Vitae of Vittorino da Feltre and the Spirit of Humanism. New York: Springer.
- Groschopp, H. (2016): Humanismus. In: H.G.: Pro Humanismus. Eine zeitgeschichtliche Kulturstudie. Mit einer Dokumentation. Aschaffenburg: Alibri, S. 26-32 (auch: fo-wid.de/meldung/humanismus, eingesehen 15.10.2017).
- Heydorn, H.J. (1972): Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Holderegger, A./Weichlein, S./Zurbuchen, S. (Hg.) (2011): Humanismus. Sein kritisches Potential für Gegenwart und Zukunft. Basel: Schwabe/Fribourg: Academic Press.
- Humboldt, W.V. (o.J.): Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück. In: Werke. Bd. 1, 1785-1795. Hrsg. Von A. Lietzmann. Berlin 1903, S. 282-287 (Ges. Schriften, Hrsg. Von der Preußischen Akademie der Wissenschaften. Bd. I).
- Kurthen, M. (2011): Naturalistischer Humanismus? In: Holderegger u. a. (Hrsg.), Humanismus, S. 71-89.
- Löwe, M./Streim, G. (Hrsg.) (2017): Humanismus in der Krise. Debatten und Diskurse zwischen Weimarer Republik und geteiltem Deutschland. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Macho, Th. (2013): Tiere, Menschen, Maschinen: Für einen inklusiven Humanismus In: K. P. Liessmann (Hrsg.): Tiere. Der Mensch und seine Natur. Wien: Zsolnay, S. 153–173 (Philosophicum Lech. Band 16).
- Maskolat, H. (1960): Die Wiedereröffnung der Berliner Universität im Januar 1946, in: *Forschen und Wirken*. Berlin: Volk&Wissen, Bd. 1, S. 605-627.
- Menze, C./Romberg, R./Pape, I. (1974): Humanismus, Humanität. In: *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd. 3, Basel: Schwabe/Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft, Sp. 1217-1210/1219-1225/1225-1230.
- Nida-Rümelin, J. (2006). Humanismus als Leitkultur. München: C.H.Beck.
- Nida-Rümelin, J. (2013): Philosophie einer humanen Bildung. Hamburg: Körber-Stiftung.
- Nida-Rümelin, J. (2016): Humanistische Reflexionen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Rudersdorf, M. (2016). Universitas semper reformanda. Die beharrende Kraft des Humanismus. Zu einem Grundkonflikt neuzeitlicher Universitätsgeschichte im Jahrhundert der Reformation. In: *Sitzungsberichte der Sächsischen Akademie der Wissenschaften zu Leipzig, Philologisch-historische Klasse*, Bd. 141, H. 5, Stuttgart/Leipzig: Hirzel.
- Rüegg, W. (1954): Die Humanismuskussion. In: H. Oppermann (Hrsg.): Humanismus, Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft 1977, S. 310–321 (Wege der Forschung Bd. XVII).

- Tenorth, H.-E. (2017): Wilhelm von Humboldt, ein Philosoph als Bildungspolitiker. Zuschreibungen, historische Praxis, fortdauernde Herausforderung. In: Zeitschrift für Religions- und Geistesgeschichte 69, 2, S. 125-149.
- Wiersing, E. (Hrsg.) (2001): Humanismus und Menschenbildung. Zu Geschichte, Gegenwart und Zukunft der bildenden Begegnung der Europäer mit der Kultur der Griechen und Römer. Essen: Verlag Die Blaue Eule (Detmolder Hochschulschriften Bd. 4).