

Egbert Witte

Zur Geschichte der Bildung

PÄDAGOGIK UND PHILOSOPHIE



Über dieses Buch:

Die Arbeit bietet eine begriffsgeschichtliche Analyse, die auf die Provokation antwortet, Bildung sei historisch überholt oder empirisch unbrauchbar. Ausgehend von Ausprägungen des Bildungsverständnisses in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts werden im Hauptteil der Arbeit Wurzeln des deutschen Bildungsbegriffs herausgearbeitet, u. a. bei Meister Eckhart, Wilhelm von Humboldt, Herder, Fichte oder Schiller. Vor allem Momente der Verinnerlichung und Vergeistigung charakterisieren das klassische Verständnis, das Bildung vor allem als Privileg des Bürgertums versteht. Gerade durch den deutschen Idealismus wurde Bildung mit dem Begriff eines starken, sich selbst organisierenden Subjekts verbunden. Demgegenüber betont Egbert Witte, dass sich Bildung gegen jeden »Verfügungsrationalismus« sperrt, und plädiert für eine veränderte Auffassung von Bildung, in der Momente von Versagung und Entzug, Unverfügbarkeit und Unzulänglichkeit konstitutiv sind. Auch wenn die Annahme einer Allmacht von Bildung somit als entzaubert gelten darf, ist auch die gegenteilige Annahme der Ohnmacht von Bildung nicht überzeugend. Vielmehr geht es darum zu zeigen, inwiefern Bildung – auch unter Rückgriff auf voridealistische Bildungsideen, etwa bei Meister Eckhart – im 21. Jahrhundert einen kritischen Stachel zu bewahren vermag.

Der Autor:

PD Dr. Egbert Witte studierte Philosophie, Germanistik und Pädagogik in Kiel und Bochum. Wissenschaftliche Tätigkeiten an den Universitäten Bochum, Dortmund, Trier, Bremen, Zürich, Würzburg sowie an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd. Studien zur Ästhetik des 18. Jahrhunderts sowie zur Bildungstheorie, Theorie der Bilder, Systemtheorie und pädagogischen Historiographie.

Egbert Witte

Zur Geschichte der Bildung

Eine philosophische Kritik

Verlag Karl Alber Freiburg/München

Pädagogik und Philosophie 4

Wissenschaftlicher Beirat:

Daniela G. Camhy, Ursula Frost, Ekkehard Martens,
Käte Meyer-Drawe, Hans-Bernhard Petermann, Matthias Rath,
Volker Steenblock, Barbara Weber und Franz Josef Wetz

Originalausgabe

© VERLAG KARL ALBER
in der Verlag Herder GmbH, Freiburg im Breisgau 2010
Alle Rechte vorbehalten
www.verlag-alber.de

Satz: SatzWeise, Föhren
Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik GmbH, Kempten

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier (säurefrei)
Printed on acid-free paper
Printed in Germany

ISBN 978-3-495-48429-6

Inhalt

Vorrede	7
1. Gegenstand und methodische Zugänge	9
1.1 Zur Entwicklung des Bildungsbegriffs seit 1980	9
1.2 Studien zur Geschichte des Begriffs »Bildung«	18
1.3 Methodische Hinweise	23
1.4 Grenzen der Untersuchung	26
2. Bildung als Apotheose?	28
2.1 Verwendungsweisen von »Bildung« vor Eckhart	28
2.2 Bildung und Apotheose	31
2.3 »Bildung« in der deutschsprachigen Mystik	45
2.4 Einige Schlussfolgerungen	52
3. Bildung der äußeren Natur	58
3.1 Bildung in der frühneuzeitlichen Naturphilosophie	59
3.2 Epigenetischer »nisus formativus« und Selbstorganisation	71
3.3 Exkurs: Pygmalion und Selbstschöpfung	82
4. Geschmacks- und ästhetische Bildung	86
4.1 Zur Vorgeschichte der »ästhetischen Bildung«	87
4.2 Ästhetische Bildung nach Kant	102
4.3 Zwischen entzugsästhetischer und überbietungsästhetischer Bildung	120
5. Idealistische Bildungskonzeptionen	124
5.1 Humboldts Bildungsfragment	125
5.2 Fichtes subjektiver Idealismus	130
5.3 Fichtes »Reden an die deutsche Nation«	133

Inhalt

5.4 Hegel und der Begriff der Bildung	136
6. Bildung jenseits eines Verfügungsrationismus	142
6.1 Reprise	142
6.2 Für ein verändertes Bildungsverständnis	147
Literatur	153

Vorrede

Wenn die in dieser Studie vertretene Auffassung einen Kern von Wahrheit hat, dass der Bildungsprozess nicht vollständig in der eigenen Verfügungsmacht liegt, sondern auch entgegenkommender Bedingungen und Verhältnisse bedarf, dann gilt dies ebenfalls für denjenigen des Verfassers. Dazu zählen nicht nur die Offenheit von Bildungsinstitutionen oder bildungspolitische Unterstützungssysteme, sondern auch die Möglichkeit an einer Anzahl unterschiedlicher Hochschulen wissenschaftlich arbeiten zu dürfen.

Persönlichen Dank schulde ich allerdings Freunden und Förderern, von denen wenigstens einige genannt seien:

- diejenige Verwandte, die mir einstmals den Zugang zur höheren Bildung eröffnet hat,
- Studienfreunde und akademische Lehrer, von denen einige sich in einer gemeinsamen Bochumer Arbeitsgruppe wiederfinden,
- zu nennen ist vor allem aber Käte Meyer-Drawe, die mich auf unterschiedliche und vielfältige Weise unterstützte – ohne sie wäre diese Arbeit wohl nicht zustande gekommen.

Stünde dieser Arbeit eine Widmung voran, so gälte sie den guten Leuten in der Südkurve des GA-Gebäudes (RUB).

1. Gegenstand und methodische Zugänge

1.1 Zur Entwicklung des Bildungsbegriffs seit 1980

Skizziert man die Entwicklung der bundesrepublikanischen Erziehungswissenschaft vom Ende des II. Weltkriegs bis zur Gegenwart, so zeigen sich einige Lineaturen und Strömungen, die je unterschiedliche Konjunkturen des Bildungsbegriffs mit sich brachten. Nach 1945, der vermeintlichen »Stunde Null« der Bundesrepublik Deutschland, vollzieht sich ein Wiederanknüpfen der universitären Pädagogik an die bereits in der Weimarer Zeit gegenüber der neukantianischen Tradition in eine vorherrschende Position gerückte geisteswissenschaftliche Pädagogik, obschon einige ihrer Vertreter nicht ganz schuldlos am Untergang der ersten Republik waren.¹ Ende der 1960er Jahre gerät die geis-

¹ Einige, nur unvollständige Hinweise zu expliziten Äußerungen zum Bildungsbegriff seitens der Vertreter einer sog. geisteswissenschaftlichen Pädagogik: Theodor Litt: *Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt*. Bochum 1959; Litt kritisiert angesichts der industriellen Arbeitswelt die Technikfeindlichkeit eines humanistischen Harmoniepostulats; Clemens Menze: »Bildung« (in: Josef Speck/Gerhard Wehle [Hrsg.]: *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe*. Bd. 1. München 1970, S. 135–184) diskutiert die Thesen der Überholtheit und Unbrauchbarkeit des Bildungsbegriffs, postuliert aber die Unersetzbarkeit desselben: »Das Zusammen und Zugleich beider Begriffe [scil. von »Bildung« und »Erziehung«] bestimmt erst das Geschäft der Pädagogik.« (S. 158); Herman Nohl legt mit »Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie« (1933/1935; 11. Auflage. Frankfurt am Main 2002) das Standardwerk der geisteswissenschaftlichen Pädagogik vor, dessen zweiter Teil mit »Die Theorie der Bildung« (S. 133–279) überschrieben ist. – Zur politischen Verstrickung Nohls und Sprangers um 1933 siehe Egbert Witte: *Individualität und Gemeinschaft. Zur Ortlosigkeit von Freiheit in ausgewählten pädagogischen Diskursen*. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*. 82. Jg. (2006), H. 4, S. 482–498.

Die Zitation erfolgt im Haupttext in der Regel durch Nennung eines Kurztitels; die Quellen werden in den Fußnoten mit wenigen Ausnahmen bei der ersten Nennung vollständig, bei wiederholter abgekürzt auf Autorennamen und Erscheinungsjahr angegeben. Typographische und sonstige editorische Hervorhebungen innerhalb der Quellen werden grundsätzlich ohne besondere Anmerkung mitzitiert, eigene Hervorhebungen

teswissenschaftliche Pädagogik dann in eine Krise, teils durch die seitens der kritischen Generation vorgenommene Aufarbeitung der Vergangenheit ihrer Väter, teils durch die Proklamation des »Endes der geisteswissenschaftlichen Epoche« durch namhafte Schüler prominenter Vertreter ebendieser pädagogischen Richtung, aber auch als Antwort auf die von Georg Picht ausgerufenen »Bildungskatastrophe«.

Gegenüber der geisteswissenschaftlichen Ausrichtung ergeben sich im Anschluss daran zwei Gegenbewegungen: Vertreter einer an den empirischen Sozialwissenschaften orientierten Erziehungswissenschaft rufen eine »realistische Wendung« aus, um im Kontrast zu einer hermeneutischen Klassikerexegese als Methode der Geisteswissenschaften – nur vordergründig wertfrei – die soziale Realität des Bildungssystems in das Zentrum der Aufmerksamkeit zu rücken (»quaestio facti«), während, im Verweis auf die sozial hochselektiven Mechanismen des Ausbildungssektors innerhalb einer prinzipiell als widersprüchlich betrachteten sowie Ungleichheit produzierenden und perpetuierenden kapitalistischen Ökonomie, eine kritische Erziehungswissenschaft die Legitimationsfrage an dieses Bildungssystem richtet (»quaestio iuris«). Beiden Richtungen gilt gleichermaßen der Bildungsbegriff als suspekt, einerseits, weil er als überspannter Begriff die Erfordernisse an Schulen und Universitäten innerhalb einer modernen Industriegesellschaft nur unzureichend widerzuspiegeln vermag, andererseits, weil mit ihm der Geruch des Elitären einhergeht und dieser folgerichtig unter Ideologieverdacht gerät. An die Stelle von »Bildung« rücken Leitbegriffe wie »Erziehung«, »Lernen«, »Unterricht« oder »Emanzipation«, »Mündigkeit«, »Chancengleichheit«.

Nur wenige Vertreter einer kritischen Theorie halten seinerzeit am Bildungsbegriff fest, geben ihm aber, unter dem Vorbehalt eines »Schuldzusammenhangs des Privilegs«, eine bestimmte Kontur. Angesichts der Verfallsform von Bildung bleibe ihr, Adorno zufolge, »keine andere Möglichkeit des Überlebens als die kritische Selbstreflexion auf die Halbbildung, zu der sie notwendig wurde.«² Und Heydorn will,

innerhalb der Zitate hingegen als solche jeweils ausgewiesen. Sämtliche Einfügungen in Zitate sind in eckige Klammern gestellt und dadurch als von mir stammende gekennzeichnet. E. W.

² Theodor W. Adorno: Theorie der Halbbildung (1959). In: Ders.: Gesammelte Schriften. Bd. 8: Soziologische Schriften I. Frankfurt am Main 1972, S. 93–121, hier S. 121. Vgl. zur Exstirpation von Bildung auch: Ders.: Notiz über Geisteswissenschaft und Bildung. In: Ders.: Gesammelte Schriften. Bd. 10.2. Frankfurt am Main 1977, S. 495–498. –

allen Verdächtigungen zum Trotz, am Bildungskonzept festhalten, weil mit ihm das gleichsam messianische, uneingelöste Versprechen einer befreiten Gesellschaft einhergehe: »Erst in der Zuordnung materialer und formaler Bildung auf ihre historische Ortsbestimmung hin wird Bildung zum agens, zur Möglichkeit, Unterworfenensein hinter sich zu lassen.«³

Seit den 1980er Jahren jedoch wendet sich das Blatt zugunsten des Bildungsbegriffs – eine Wende, die ausgerechnet von jenen Vertretern einer kritischen Erziehungswissenschaft inauguriert wurde, die zuvor, zugunsten einer Verwissenschaftlichung der universitären Disziplin hin zu einer Erziehungswissenschaft, »Bildung« noch unter ideologiekritische Kuratel gestellt hatten.

Für Wolfgang Klafki ist das Festhalten am Bildungsbegriff insofern nicht erstaunlich, weil er von seiner intellektuellen Herkunft her als Schüler Herman Nohls doch der geisteswissenschaftlichen Pädago-

Auch andere Vertreter der Kritischen Theorie halten am Begriff von Bildung fest: Max Horkheimer: Begriff der Bildung. Immatrikulationsrede Wintersemester 1952/53. In: Ders.: Gesammelte Schriften. Bd. 8. Frankfurt am Main 1985, S. 409–419. »Bildung« lasse sich nicht widerspruchsfrei definieren, bewahre aber wie »eruditio« und »Kultur« noch das Moment von Natur. Für Jürgen Habermas (Vom sozialen Wandel akademischer Bildung [1963]. In: Ders.: Theorie und Praxis. Sozialphilosophische Studien. Frankfurt am Main 1972, S. 359–375) begnügt Bildung sich nicht mit der Vermittlung technischen Wissens, sondern sie reflektiert die Konsequenzen einer verwissenschaftlichten Lebenswelt. Vgl. auch: Ders.: Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In: Merkur. Deutsche Zeitschrift für europäisches Denken. XXXII. Jg. (1978), S. 327–342.

Später, unter anderen Vorzeichen, gibt es eine dritte Generation von Vertretern der Kritischen Theorie, die explizit an Adornos ›Theorie der Halbbildung‹ anschließen: Ludwig A. Pongratz: Bildung und Alltagserfahrung – Zur Dialektik des Bildungsprozesses als Erfahrungsprozeß. In: Otto Hansmann/Winfried Marotzki (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen. Weinheim 1988, S. 293–310; Andreas Gruschka: Bildung: Unvermeidbar und überholt, ohnmächtig und rettend. In: Zeitschrift für Pädagogik. 47. Jg. (2001), S. 621–639.

³ Heinz-Joachim Heydorn: Notizen zum Bildungsbegriff. In: Hermann Horn (Hrsg.): Entscheidung und Solidarität. Festschrift für Johannes Harder. Wuppertal 1973, S. 207–212, hier S. 211. Vgl. auch: Ders.: Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs – Mündigkeit -. In: J.-E. Pleines (Hrsg.): Bildungstheorien. Probleme und Positionen. Freiburg – Basel – Wien 1978, S. 187–194. – Zum theologischen Hintergrund der Bildungstheorie Heydorns: Ewald Titz: Bilderverbot und Pädagogik. Zur Funktion des Bilderverbots in der Bildungstheorie Heydorns. Weinheim 1999. Titz behauptet sogar, dass »die Exodus-Erzählung das Paradigma für die neuzeitliche Pädagogik darstellt und die Argumentationsweise des Bilderverbots die Verheißung des Exodus als geschichtliche Hoffnung für die je nachkommende Generation eröffnend tradiert.« (S. 12)

gik verhaftet bleibt, so dass er bereits sehr früh einer »kategorialen Bildung« (1959) das Wort redet. Selbst angesichts der postmodernen Irritationen über den Aufklärungsgedanken und den Subjektbegriff in den 1980ern möchte er an den »klassischen« Bildungstheorien der Aufklärungsepoche und des Philanthropinismus zwischen 1770 und 1830 nahezu ungebrochen anknüpfen, um für die Gegenwart als »Allgemeinbildung« epochaltypische »Schlüsselprobleme« als notwendiges Ingrediens schulischer Bildung zu formulieren. Zwar möchte Klafki diese klassischen Bildungstheorien im Hinblick auf deren Grenzziehungen erweitern, so dass »Allgemeinbildung« inhaltlich sowohl Bildung im »Medium des Allgemeinen«, aber auch Bildung »für alle« meine, und zwar so, dass nicht nur die kognitiven Fähigkeiten, sondern auch das praktische Handeln sowie die künstlerischen Expressionen angesprochen werden sollten. Allerdings setzt er dabei nach wie vor auf ein starkes Subjektkonzept, das, trotz seiner Infragestellung durch soziologische, leibphänomenologische oder postmoderne Ansätze, allein in der Lage sein solle, durch Selbstreflexion Emanzipation und Mündigkeit zu verwirklichen.⁴

Demgegenüber weist Mollenhauer auf prinzipielle Defizite in der klassischen Bildung hin: Die vergessenen Momente der ›Leibhaftigkeit‹ und der Arbeit⁵ zwingen zu einer Erweiterung des Bildungsbegriffs, ohne dass man genötigt wäre, »sich vom Bildungskonzept der europäischen Neuzeit, von der ihm einwohnenden Rationalität *überhaupt* zu verabschieden.«⁶ In seiner »ästhetischen Wende« kommt Mollenhauer überdies zu einer stärkeren Akzentuierung der Bildung, die sich von der Intentionalität erzieherischen Handelns abhebe:

»Es scheint mir gegenwärtig nützlich, das Nachdenken über Pädagogik stärker auf das zu lenken, was wir ›Bildung‹ nennen, als auf die planvoll absichtlichen Einwirkungen auf Kinder, die wir ›Erziehung‹ nennen. Ob diese Einwirkungen ihr Ziel, die beabsichtigten Effekte, wirklich erreichen, ist höchst zweifelhaft. Ein Zweck-Mittel-orientiertes, pädagogisch planvolles Handeln, das *wegen* dieser Orientierung erfolgreich ist, gibt es nicht. *Wenn* dieses Handeln erfolgreich

⁴ Wolfgang Klafki: Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik. 32. Jg. (1986), S. 455–476 u. ö.

⁵ »Der klassische deutsche Bildungsbegriff ist arbeitslos.« – Klaus Mollenhauer: Korrekturen am Bildungsbegriff? In: Zeitschrift für Pädagogik. 33. Jg. (1987), S. 3–20, hier S. 10.

⁶ Mollenhauer (1987), S. 18.

ist, dann deshalb, weil die Kinder in einem verträglichen Milieu, in einer ›gebildeten‹ Lebensform aufwuchsen.«⁷

Es hieße nun, Mollenhauer misszuverstehen, wollte man aus dieser Äußerung die Suspension pädagogischen Handelns zugunsten von schicht- oder klassenspezifischen Sozialisierungseffekten herleiten. Vielmehr geht es Mollenhauer darum, die auf normative Implikationen, auf Schule und Didaktik verengte Bildungskonzeption aufzusprennen und um eine ästhetische Bildung zu erweitern.⁸ Konstitutiv für eine ästhetische Bildung sind dabei dreierlei Brüche: erstens der Bruch mit der Alltagswahrnehmung, welche gerade durch ästhetische Erfahrungen zu irritieren ist;⁹ dies setzt – zweitens – einen Bruch mit dem Alltagshandeln, d. h. die Suspension von Belangen der Alltagspraxis voraus;¹⁰ schließlich und drittens das Aufsprengen egologischer Gewissheiten im Verweis auf kontingente Erfahrungen. In Anlehnung an die Feuerbach-Thesen von Marx kommt Mollenhauer zu folgender Formulierung:

»Die Philosophen haben zumeist darauf bestanden, Gattungsgeschichten zu erzählen – so auch die Bildungstheoretiker. Es kommt aber, in ästhetischer Bildung, darauf an, idiosynkratische Geschichten zu erzählen, das kontingente Selbst in Metaphern zur Sprache zu bringen, und zwar so, daß sie die idiosynkratischen Geschichten des je anderen Selbst berühren.«¹¹

⁷ Klaus Mollenhauer: Umwege. Weinheim 1986, S. 9.

⁸ Zu den schulorganisatorischen Konsequenzen für eine ästhetische Bildung vgl. die Auseinandersetzungen zwischen Mollenhauer und Otto: Klaus Mollenhauer: Die vergessene Dimension des Ästhetischen in der Erziehungs- und Bildungstheorie. In: Dieter Lenzen (Hrsg.): Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik? Darmstadt 1990, S. 3–17 (= Mollenhauer 1990b), bes. Pkt 2: ein kritisch gemeintes Projekt einer kulturell-ästhetischen Alphabetisierung des gesellschaftlichen Nachwuchses. Gunter Otto: Lernen und ästhetische Erfahrung. Argumente gegen Klaus Mollenhauers Abgrenzung von Schule und Ästhetik. In: Lutz Koch/Winfried Marotzki/Helmut Peukert (Hrsg.): Pädagogik und Ästhetik. Weinheim 1994, S. 145–159. Eine Replik Mollenhauers auf die Vorwürfe Ottos findet sich in: Klaus Mollenhauer: Schwierigkeiten mit der Rede über Ästhetik. In: Lutz Koch/Winfried Marotzki/Helmut Peukert (Hrsg.): Pädagogik und Ästhetik. Weinheim 1994, S. 160–170.

⁹ Klaus Mollenhauer: Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Unter Mitarbeit von Cornelia Dietrich, Hans Rüdiger Müller und Michael Parmentier. Weinheim und München 1996.

¹⁰ Klaus Mollenhauer: Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewißheit. In: Zeitschrift für Pädagogik. 36. Jg. (1990), S. 481–494 (= Mollenhauer 1990a).

¹¹ Mollenhauer (1990a), S. 493.

Aus transzendentskeptischer Perspektive zeigen sich hingegen Zweifel sowohl gegenüber Klafkis Allgemeinbildungskonzept als auch gegenüber positiven Auswirkungen einer ästhetischen Bildung im Sinne Mollenhauers. Wolfgang Fischer sieht im »Allgemeinen« der Allgemeinbildung einen rudimentären Zusammenhang mit einer Metaphysik, die spätestens seit Kants transzendentalphilosophischer Kritik problematisch geworden sei. »Allgemeinbildung kann heute nichts mehr bedeuten: ihre Zeit ist definitiv abgelaufen.«¹² Gleichwohl wird »Bildung« nicht überhaupt abgelehnt, sondern vielmehr identifiziert mit einem »rückhaltlosen Denken, das die Alten ›skeptomai‹ nannten, d. h.: Umherschauen, Erwägen, Untersuchen, Nachdenken.«¹³

Jörg Ruhloff führt die transzendentskeptische Fragerichtung fort, wenn er sagt: »Die Bildungskategorie knüpft die Selbstverständlichkeit menschlicher Primärintention an die Frage nach ihrer Rechtfertigung bzw. Begründung.«¹⁴, und unterwirft überdies den neuhumanistischen Bildungsbegriff einem »transzendental-kritisch-skeptischen« Blick, da dieser mit unstatthaften Versöhnungsmetaphern laboriere und auf auf Momente der Vollkommenheit, Ganzheit und Einheit des Menschen fixiert sei. Demgegenüber könne und solle eine Neufassung des Bildungsbegriffs, im Sinne des problematisierenden Vernunftgebrauchs bei Kant, als Prüfung von Legitimationsansprüchen in Unterricht und Erziehung durchaus Verunsicherungen hervorrufen.¹⁵

Auch Dietrich Benner will mit seinem kritisch-konstruktiven Ansatz in der Pädagogik Bildung als Moment von Selbstreflexivität retten, indem er sie definiert als »die Möglichkeit des Menschen [...], zu sich selbst und zu seinem Handeln in ein Selbstverhältnis zu treten und in einem expliziten Sinne nach der Verantwortlichkeit des eigenen Denkens und Tuns zu fragen.«¹⁶ Bildung dient dabei keinesfalls einer

¹² Wolfgang Fischer: Was kann Allgemeinbildung heute bedeuten? In: Universitas. Zeitschrift für Wissenschaft, Kunst und Literatur. 41. Jg. (1986), S. 892–902, hier S. 897.

¹³ Fischer (1986), S. 901.

¹⁴ Jörg Ruhloff: Bildung – nur ein Paradigma im pädagogischen Denken? In: Dietrich Hoffmann (Hrsg.): Bilanz der Paradigmen Diskussion in der Erziehungswissenschaft. Leistungen, Defizite, Grenzen. Weinheim 1996, S. 171–183 (= Ruhloff 1996a), hier S. 174.

¹⁵ Jörg Ruhloff: Bildung im problematischen Vernunftgebrauch. In: Michele Borelli/ Jörg Ruhloff (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik. Bd. II. Hohengehren 1996, S. 148–157 (= Ruhloff 1996b).

¹⁶ Dietrich Benner: Wissenschaft und Bildung. Überlegungen zu einem problemati-

geisteswissenschaftlichen Kompensationsfunktion gegenüber den Dysfunktionalitäten einer ausdifferenzierten modernen Gesellschaft (wie einige Vertreter der Ritter-Schule¹⁷ für die Geisteswissenschaften heute insgesamt einfordern), sondern sie soll über die Vermittlung kognitiver Wissensinhalte hinaus diese hinsichtlich ihrer gesellschaftlichen Relevanz befragen und in ihren Möglichkeiten und Gefahren ausloten.

Weisen die vorgestellten Positionen die Gemeinsamkeit auf, dass »Bildung« über bloßes Wissen hinausgeht, indem ihr kritische Gehalte vindiziert werden, so zeigt sich seit den 1990er Jahren eine Verwendung der Bildungssemantik, die von diesem kritischen Impetus weit entfernt ist. Spätestens seit den Ergebnissen der internationalen Schulvergleichsforschung sucht auch die bundesrepublikanische Erziehungswissenschaft einen Anschluss unter dem Namen »Empirische Bildungsforschung«. Dass sie im Bereich empirischer Forschung im Vergleich insbesondere mit der Erziehungswissenschaft in Großbritannien und den USA durchaus deutliche Defizite (die vielleicht noch der jahrzehntelangen Dominanz der geisteswissenschaftlichen Pädagogik geschuldet sind) aufzuholen hat, mag noch nachvollziehbar sein, obschon mittlerweile die »Empirische Bildungsforschung« ihrerseits eine hegemoniale Position im Konzert der pädagogischen Einzeldisziplinen anstrebt, und zwar auf Kosten der Bildungsphilosophie mit ihren Grundlagenreflexionen; – wenn diese empirische Schulforschung jedoch für sich den Titel »Bildungsforschung« reklamiert, dann geht damit notwendiger Weise eine Begriffsextension bei einer gleichzeitigen

schen Verhältnis und zur Aufgabe einer bildenden Interpretation neuzeitlicher Wissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik. 36. Jg. (1990), S. 597–620. Benner knüpft hier explizit an Adorno, Theodor Litt und Franz Fischer an und möchte innerscientifische mit historisch-gesellschaftlichen, transzendental-kritischen und praxisphilosophischen Fragestellungen verbinden. – Im Zuge der Diskussion um die bundesrepublikanischen PISA-Ergebnisse führt Benner später dann die »Allgemeinbildung« ins Feld: Dietrich Benner: Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme. Ein Vorschlag zur bildungstheoretischen Rahmung von PISA. In: Zeitschrift für Pädagogik. 48. Jg. (2002), S. 69–90; diese Studie stellt indessen eine nur schwache Anfrage an die PISA-Ergebnisse aus der Perspektive seiner Allgemeinen Pädagogik dar.

¹⁷ Zur sog. Ritter-Schule zählen Schüler des Münsteraner Philosophen Joachim Ritter wie z. B. Odo Marquard, Hermann Lübke, Willi Oelmüller, aber auch Günter Rohrmoser; sie stellt im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts eine der maßgeblichen philosophischen Richtungen innerhalb der deutschsprachigen Philosophie dar.

Entleerung seiner semantischen Gehalte einher, so dass ebene kritischen Gehalte verloren gehen.

Eine ähnliche Ausweitung bei zeitgleicher Entleerung des Begriffs von »Bildung« vollzieht sich in neuen Komposita wie »Bildungswissenschaften« und »Bildungsökonomie«, wenn sich darunter Disziplinen wie Lernpsychologie, Pädagogische Psychologie und empirische Forschung im Bereich unterschiedlicher Erziehungsinstitutionen wiederfinden, die allein die an der Oberfläche auftauchenden institutionellen Effekte sowie die Effizienz von Unterrichten und Lehren vor das empirische Auge bringen. Hierbei geht es nicht allein um einen Streit um Worte, sondern hier geht es um das Selbstverständnis der Disziplin »Erziehungswissenschaft« und »Pädagogik«, welches unmittelbare Auswirkungen auf die universitäre Gestaltung und Ausgestaltung der Pädagogik als ganze hat.

Einige Vertreter der Allgemeinen Pädagogik scheinen diese Tendenz indes zu begrüßen, soll doch durch einen deutlich weniger emphatischen Begriff von »Bildung« oder durch die Neologismen »Selbstorganisation, Autopoiesis, Emergenz (SAE)« der Anschluss an empirische Forschung gelingen¹⁸ oder mit einem restringierten Begriff von Bildung als »Basiskompetenz« oder »literacy« die idealistische und kontrafaktische Rede von Bildung mit ihren überzogenen Erwartungen auf ein realistisches Maß zurechtgestutzt werden.¹⁹

¹⁸ Yvonne Ehrenspeck: Philosophische Bildungsforschung: Bildungstheorie. In: Rudolf Tippelt (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen 2002, S. 141–154. Ehrenspeck erweist sich hier als Schülerin Dieter Lenzens (Dieter Lenzen: Lebenslauf oder Humanontogenese? Vom Erziehungssystem zum kurativen System – von der Erziehungswissenschaft zur Humanvitologie. In: Ders./Niklas Luhmann (Hrsg.): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt am Main 1997, S. 228–247), der vorschlägt, »Bildung« durch »SAE« zu substituieren.

¹⁹ Heinz-Elmar Tenorth: Bildungstheorie angesichts von Basiskompetenzen. Über die Ignoranz gegenüber dem Selbstverständlichen im Prozess des Aufwachsens. In: Zeitschrift für pädagogische Historiographie. 14. Jg. (2008), H. 1, S. 26–31. – Tenorth polemisiert gegen namhafte Vertreter der Allgemeinen Pädagogik, die nach wie vor an einem durch Humboldt geprägten Bildungsbegriff festhalten; diesen unterstellt er eine binäre Logik, wonach 1. die Bildung mit »Erziehung, Sozialisation, Lernen, Kompetenzerwerb, Vergesellschaftung des Subjekts« (S. 28), 2. der Bildungsprozess des Einzelnen mit dem gesellschaftlichen Prozess sowie 3. die implizite Anthropologie mit der Erziehungs-Technologie kontrastiere. Der Bildungsbegriff transportiere überzogene Erwartungen, er finde sich in einer kontrafaktischen Rede wieder (»umso schlimmer für die Wirklichkeit«), ihm eigne eine Distanz zum (Erziehungs-) Alltag, so dass »uns die über-

Tenorth, der die Verwendung von »literacy« vorschlägt, geht dabei von mindestens drei basalen Annahmen aus: Die Bildungssemantik habe erstens ihren »take off« im Denken des ausgehenden 18. Jahrhunderts, zweitens eigne der Bildungssemantik eo ipso eine Distanz zur gesellschaftlichen Realität und zur alltäglichen Erziehungswirklichkeit, drittens lasse das mit »Bildung« Gemeinte sich mit der englischsprachigen »literacy« oder mit den jüngst im Zuge der internationalen Schulvergleichsforschung proklamierten »Basiskompetenzen« identifizieren.

Die folgenden Überlegungen nehmen diese Provokation zum Anlass, über die Semantik von »Bildung« nachzudenken und – historisch informiert – auf weitere Wurzeln des seit dem 19. Jahrhundert für die deutschsprachige Pädagogik zentralen Begriffs aufmerksam zu machen. Die hier vorgelegte Studie versteht sich folglich in weiten Teilen als begriffsgeschichtliche Analyse. Dies erfordert vorab einige Hinweise auf bisherige Arbeiten, welche die Geschichte des Bildungsbegriffs rekonstruiert haben (1.2), sowie auf die hier gewählte Vorgehensweise (1.3), die ihrer thematischen wie methodischen Grenzen innewird (1.4).

lieferte Rede von Bildung den Zugang zum Alltag des Aufwachsens und Lebens in Gesellschaft und Kultur versperrt« (S. 27). Demgegenüber plädiert Tenorth für die Identifikation von »Bildung« mit »literacy« (vgl. PISA 2000), so dass mit ihr als Ziel die »Teilhabe an der Kultur« (S. 27) sowie »Teilhabe an Kommunikation« (S. 29) gemeint sei; dies umfasse dann u. a. die Erwartbarkeit von Interaktionen im Kommunikationsprozess sowie die Handlungsfähigkeit innerhalb der Gesellschaft (S. 29). – Dass Tenorth sich andernorts, und durchaus moderater, zum Bildungskonzept geäußert hat, soll nicht ignoriert werden. Der o. g. kurze, polemische und damit prononcierte Text dient hier als Anlass für Anschlussüberlegungen. – In »Bildung, allgemeine Bildung, Allgemeinbildung« (In: Ders. [Hrsg.]: Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft. Weinheim und München 1986, S. 7–30) möchte Tenorth Grenzen und Möglichkeiten der Allgemeinbildung im Schulalltag ausloten. In »»Bildung: – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft« (In: Zeitschrift für Pädagogik. 43. Jg. [1997], S. 969–984) macht Tenorth eine Heteronomie von Betrachtungsweisen aus, so dass Bildungsforschung und Bildungstheorie auseinanderfallen, wobei die Bildungstheorie oder -philosophie entweder bloße Klassikerpflege betreibe, »Bildung« lediglich als utopisch oder als Platzhalter für etwas Unsagbares verwende und sich damit abstinert gegenüber sozialwissenschaftlichen und sozialisationstheoretischen Forschungen verhalte. Die o. g. These von Bildung als Basiskompetenz findet ihr Präludium in »»Alle alles zu lehren. Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung« (Darmstadt 1994), wo Tenorth Bildung auf »basic skills« und »basic rules« reduziert (S. 168) und überdies im Titel eine irreführende Beziehung auf Comenius insinuiert.

1.2 Studien zur Geschichte des Begriffs »Bildung«

Sondiert man Studien zur Entwicklung des Bildungsbegriffs, so findet man immer wieder Verweise auf einige wenige Arbeiten, die bereits in den 1930er Jahren erschienen sind. An erster Stelle ist die 1931 erstmals publizierte Untersuchung »Der Bedeutungswandel der Begriffe ›bilden‹ und ›Bildung‹ in der Literaturepoche von Gottsched bis Herder« von Ilse Schaarschmidt zu nennen, die 1965 in Kombination mit einer Arbeit von Franz Rauhut, eingeleitet von Wolfgang Klafki, an prominenter Stelle unter dem Titel »Beiträge zur Geschichte des Bildungsbegriffs« eine Zweitaufgabe erfuhr.²⁰ Diese detail- und kenntnisreiche Arbeit gliedert sich in einen historischen Teil und in einen systematischen, der eine graphische Darstellung der Häufigkeit der Begriffsverwendung bei einzelnen Autoren (Möser, Lessing, Klopstock, Gellert, Wieland 1747–1770) sowie der abgeleiteten Begriffe bietet. Entscheidend für unseren Zusammenhang allerdings ist die folgenreiche Rekonstruktion der Begriffsgeschichte von »Bildung« vom Mittelalter über die frühe Neuzeit bis hin zum 18. Jahrhundert. Schaarschmidt kommt zu folgendem Ergebnis:

»Der Bedeutungswandel von ›Bildung‹ und ›bilden‹ hat sich uns dargestellt als ein Bedeutungszuwachs oder noch genauer: als ein Bedeutungszusammenwachs. Seit die Mystik den Begriff des geistlichen ›inbildens‹ geschaffen hat, lebt bis zu Jacob Böhme ›bilden‹ im körperlichen Sinne in einer ganz anderen Sphäre. Böhmes Theosophie stellt einen Bildungsbegriff her, der die Schranke zwischen Geistigem und Körperlichem aufheben möchte. Erst Oetinger verallgemeinert ›bilden‹ aus dem religiösen zum philosophischen Begriff. Er führt das Wort bis dicht an die Grenze des Bedeutungswandels. Klopstocks sprachschöpferische Tat liegt darin, ›bilden‹ über die poetische Metapher aus der religiösen Sphäre in die pädagogische hinübergeleitet zu haben. Gleichzeitig hat der ästhetische Begriff, der bisher nur Körperliches bezeichnet hatte, sich zu vergeistigen begonnen.«²¹

Einige zentrale Argumentationsmuster sind hierbei herauszustellen, die sich gleichsam wie ein ›basso continuo‹ in nahezu sämtlichen Folgestudien wiederfinden lassen:

²⁰ Ilse Schaarschmidt: Der Bedeutungswandel der Begriffe »bilden« und »Bildung« in der Literaturepoche von Gottsched bis Herder (1931). In: Franz Rauhut/Dies.: Beiträge zur Geschichte des Bildungsbegriffs. Eingeleitet und mit einem Anhang versehen von Wolfgang Klafki (= Kleine Pädagogische Texte. Bd. 33). Weinheim 1965, S. 24–87.

²¹ Schaarschmidt (1931), S. 86.

Erstens wird die Wurzel der deutschen Bildungssemantik im Hochmittelalter aufgefunden; Autoren, die den mittelhochdeutschen Begriff von Bildung verwenden, werden unisono unter »Mystiker« rubriziert. Zweitens werden naturphilosophische Begriffsverwendungen, wie etwa bei Jakob Böhme und Paracelsus, so interpretiert, dass »Bildung« in diesen Zusammenhängen eine Verbindung zwischen Geist und Körper herstelle, und zwar mit dem Vorrang des Geistigen vor der materiellen Seite dieses Prozesses. Diese Konturierung der naturphilosophischen Adaption von »Bildung« erlaubt dann schließlich drittens eine kontinuierliche Linie in den Begriffswandel von »Bildung« einzuzeichnen, der entsprechend sich eine stetige Verinnerlichung und Vergeistigung innerhalb des Bedeutungsgehalts von »Bildung« vollziehe. In der Konsequenz läuft eine solche Rekonstruktion viertens nahezu teleologisch auf eine Bildungskonzeption zu, wie sie sich im Neuhumanismus und Idealismus des 19. Jahrhunderts findet, der auf einer starken Position des Subjekts aufruhet.

Eine 1944 dem nationalsozialistischen Pädagogen Ernst Kriek vorgelegte Dissertation wiederholt in gewisser Weise diese Argumentationen, wenn es darum geht zu zeigen, »wie der mystische Begriff zum naturphilosophischen, und beide zusammen wieder zum geistig-pädagogischen werden konnten.«²² Wenngleich sich in dieser Arbeit von Emmy Constantin eine Akzentverlagerung weg vom Pietismus hin zur Naturphilosophie andeutet,²³ so wiederholt sie doch den Tenor der Rekonstruktion Schaarschmidts, erweitert allerdings deren Materialbasis um althochdeutsche Texte sowie um Verweise auf die epigenetische Naturphilosophie Blumenbachs.

Auch die erstmals 1953 veröffentlichte Analyse Rauhuts über »Die Herkunft der Worte und Begriffe ›Kultur‹, ›civilisation‹ und ›Bildung‹«²⁴ verweist auf mystische Traditionen des Mittelalters, die im

²² Emmy Constantin: Die Begriffe ›Bild‹ und ›Bilden‹ in der deutschen Philosophie von Eckehart zu Herder, Blumenbach und Pestalozzi. Diss. Heidelberg 1944, S. 6.

²³ »Die Tatsache, daß selbst Pietisten wie Flattich und Bengel ›bilden‹ im pädagogischen Sinne nicht kennen, spricht dafür, daß nicht die pietistische Lebenseinstellung die wichtigste Rolle beim Aufkommen des pädagogischen Bildungsbegriffs gespielt, sondern daß vielmehr die Orientierung der Pädagogik an naturphilosophischen Erkenntnissen hier entscheidend mitgewirkt hat.« (Constantin [1944], S. 98)

²⁴ Franz Rauhut: Die Herkunft der Worte und Begriffe »Kultur«, »civilisation« und »Bildung« (1953). In: Ders./Ilse Schaarschmidt: Beiträge zur Geschichte des Bildungsbegriffs. Eingeleitet und mit einem Anhang versehen von Wolfgang Klafki. Weinheim 1965, S. 11–22.

Prozess der Säkularisierung (Rauhut rekurriert auf Löwiths Säkularisierungsthese) durch Wieland verweltlicht und so für Philosophie und Pädagogik zugänglich wurden. Weitere Studien aus den 1960er Jahren bis heute folgen dieser Lineatur, so etwa die Arbeiten von Ernst Lichtenstein, Günther Dohmen, Wilhelm Voßkamp bis hin zu Micha Brumlik und Rebekka Horlacher.²⁵

Neben dieser begriffs- und ideengeschichtlichen, paradigmatischen Studie Schaarschmidts enthält eine wissenssoziologische Untersuchung von Hans Weil eine begriffskritische Argumentationslinie, die in zahlreichen weiteren Studien aufgegriffen, erweitert und verfeinert

²⁵ Ernst Lichtenstein: Zur Entwicklung des Bildungsbegriffs von Meister Eckhart bis Hegel. Pädagogische Forschungen. Veröffentlichungen des Comenius-Instituts. Bd. 34. Heidelberg 1966. Lichtenstein versteigt sich zu der These, dass Hegel zuerst den Begriff der Bildung radikal historisiert und zudem erste Hinweise auf eine Kritik der Bildungs-ideologie geliefert habe (S. 38 f.); indes ist noch zu prüfen, ob man in Hegels Philosophie überhaupt eine Theorie der Bildung finden kann; siehe dazu Kap. 5.4. – Günther Dohmen (Was heißt »Bildung«? In: Jürgen-Eckhardt Pleines [Hrsg.]: Bildungstheorien. Probleme und Positionen. Freiburg – Basel – Wien 1978, S. 161–171) skizziert unterschiedliche Bildungsbegriffe (mystisch-religiös, organologisch, pädagogisch-aufklärerisch, kulturpädagogisch, gegenwärtig, existenzialistisch sowie christlich), worin sich unschwer bekannte Filiationen wiederfinden lassen. – Wilhelm Voßkamp (Einleitung: »Bildung« als Synthese. In: Jürgen Fohrmann/Ders. (Hrsg.): Wissenschaftsgeschichte der Germanistik im 19. Jahrhundert. Stuttgart – Weimar 1994, S. 15–24, und Ders.: »Ein anderes Selbst«. Bild und Bildung im deutschen Roman des 18. und 19. Jahrhunderts. Essener kulturwissenschaftliche Vorträge. Bd. 15. Essen 2004) geht es als Literaturwissenschaftler vornehmlich um Romane im 19. Jahrhundert (»Bildungsroman«), die mit »Bildung« ein »utopisches Entdifferenzierungsangebot gegenüber zunehmender gesellschaftlicher Ausdifferenzierung« attraktiv finden, »weil sie die Rolle einer »säkularisierten Nachfolgeinstitution der Religion« in Deutschland zu übernehmen versprach. Gegenüber der zunehmenden Vielfalt des Sach- und Erfahrungswissens formulierte »Bildung« jenes synthetisierende Identitätswissen, das der Ausdifferenzierung der Moderne entgegengestellt werden konnte.« (Voßkamp o.J., S. 25) Im ersten Kapitel dieser Monographie findet sich die übliche Rekonstruktion des Bildungsbegriffs: die ehemals religiöse Kategorie werde verinnerlicht und temporalisiert. – Nämliches findet sich auch bei Micha Brumlik in: »Bildung und Glück. Versuch einer Theorie der Tugenden« (Berlin – Wien 2002, S. 200 f.), vermehrt um einen sinnentstellenden, weil verkürzten Hinweis auf die Äußerung Moses Mendelssohns in der berühmten September-Nummer der »Berlinerischen Monatsschrift« von 1784. – Rebekka Horlacher deckt in ihrer Dissertation »Bildungstheorie vor der Bildungstheorie. Die Shaftesbury-Rezeption in Deutschland und der Schweiz im 18. Jahrhundert« (Würzburg 2004) eine Quelle des pädagogischen Begriffs »Bildung« in Shaftesburys »inward form« und »forms which form« auf. Vgl. dazu Egbert Witte: Rezension von Rebekka Horlacher: Bildungstheorie vor der Bildungstheorie. Die Shaftesbury-Rezeption in Deutschland und der Schweiz im 18. Jahrhundert. In: Pädagogische Rundschau. 59. Jg. (2005), S. 91–95.

wird. Hans Weil, Schüler des Wissenssoziologen Karl Mannheim, rekonstruiert in seiner Studie »Die Entstehung des deutschen Bildungsprinzips« (1930)²⁶ zwei gegensätzliche Bildungskonzeptionen, die für unterschiedliche sozialgeschichtliche Gruppierungen an Attraktivität gewonnen hätten. In idealtypischer Weise kontrastiert er im Rekurs auf Herder eine »demokratische« Bildungskonzeption, für die »Bildung« die Ausbildung von Anlagen ist, mit einer »aristokratisch« zu nennenden und auf Humboldt zurückweisenden Begrifflichkeit, wonach »Bildung« als »sich zum Bilde machen« verstanden wird. Während die erste für das sich allmählich emanzipierende Bürgertum des 18. Jahrhunderts äußerst attraktiv gewesen sei, werde die zweite von einer aristokratischen Bildungselite im 19. Jahrhundert favorisiert.

Dass Bildung dem Bildungsadel als ein Distinktionsmerkmal erschien, das es zu kritisieren galt, war schon den Zeitgenossen klar. So schreibt Georg Büchner in einem Brief an seine Familie:

»Ich verachte niemanden, am wenigsten wegen seines Verstandes oder seiner Bildung, weil es in niemandes Gewalt liegt, kein Dummkopf oder kein Verbrecher zu werden – weil wir durch gleiche Umstände wohl alle gleich würden und weil die Umstände außer uns liegen. Der Verstand nun gar ist nur eine sehr geringe Seite unsers geistigen Wesens und die Bildung nur eine sehr zufällige Form desselben. Wer mir eine solche Verachtung vorwirft, behauptet, dass ich einen Menschen mit Füßen träte, weil er einen schlechten Rock anhätte.«²⁷

An diese Einsicht in die gesellschaftliche Ungleichheit perpetuierende Funktion eines bestimmten Bildungsideals, das sich ab 1830 breit machte, knüpfen sozialgeschichtliche Untersuchungen an, die das Fungieren des Bildungskonzeptes insbesondere im 19. Jahrhundert analysieren. Lenore O'Boyle interpretiert den Neuhumanismus vor allem unter sozialdistinktiven Aspekten einer sich formierenden Klassengesellschaft unter Hintanstellung der Forderung nach allgemeiner Bildung, wie sie beispielsweise in den Schulplänen Humboldts gestellt wird.²⁸ Die Maßstäbe setzende Arbeit von Rudolf Vierhaus erwähnt zwar kurz ältere Bedeutungen des Bildungsbegriffs, konzentriert sich aber eben-

²⁶ Hans Weil: Die Entstehung des deutschen Bildungsprinzips (1930). Bonn ²1967.

²⁷ Georg Büchner: Brief an die Familie. Gießen, im Februar 1834. In: Walter Gerlach (Hrsg.): Narrenzeit. Geschichten und Bilder von argen Schelmen, seltsamen Käuzen und buntscheckigem Volk. Frankfurt am Main 1999, S. 179 f.

²⁸ Lenore O'Boyle: Klassische Bildung und soziale Struktur in Deutschland zwischen 1800 und 1848. In: Historische Zeitschrift 207 (1968), S. 584–608.

falls auf das 19. Jahrhundert und das sozialdistinktive Moment von »Bildung«: »Je mehr die Diskussion über Bildung sich verbreitete, desto allgemeiner wurde die soziale, statusgebende Relevanz von Bildung bewußt, aber auch die soziale Kluft zwischen Gebildeten und Ungebildeten.«²⁹ Daran setzt Georg Bollenbeck in »Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters« an; im Grunde wiederholt Bollenbeck die These von Vierhaus, ergänzt aber dessen Studie durch eine Fülle von weiteren Belegen und weitet den Zeitraum der Untersuchung aus bis zum Ende des 20. Jahrhunderts.³⁰

Gerade diese ideologische Funktion lässt zahlreiche Vertreter in Philosophie und Pädagogik vom Bildungsbegriff Abschied nehmen.³¹ Zu lange diente »Bildung« zur Abwehr egalitärer Bildungsinstitutionen, zu lange transportierte sie utopische Hoffnungen, die angesichts einer ausdifferenzierten, arbeitsteiligen, in Funktionssysteme aufgespaltenen modernen Gesellschaft prinzipiell nicht zu verwirklichen waren. Darauf macht auch Dimitri Liebsch aufmerksam:³² Das in der Sattelzeit im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert eine weite Verbreitung findende Konzept von »Bildung« ignoriere die Differenz zwischen »Rolle« und »totaler Person«, die als Korrelat der sich ver-

²⁹ Rudolf Vierhaus: Bildung. In: Otto Brunner/Werner Conze/Reinhart Koselleck (Hrsg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Stuttgart 1972, S. 508–551, hier S. 532; vgl. hierzu auch S. 543 ff.

³⁰ Georg Bollenbeck: Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt am Main und Leipzig 21994.

³¹ Eine Ausnahme bildet die Habilitationsschrift von Volker Steenblock, der »Bildung« als Zentralbegriff für die Geisteswissenschaften reklamieren will, und zwar in Absetzung von anderweitigen Bestimmungen wie »Emanzipation« oder »Kompensation«: »Aber diesen Ansätzen gegenüber könnte ein transformiertes Konzept von »Bildung« versprechen, ihre bis ins Politische (als »konservative« und »linke« Theorie der Humaniora) diskutierten Einseitigkeiten: d. h. eine am Schleppanker der Vergangenheit schleifende Unterforderung der menschlichen Vernunft durch die Kompensationstheorie ebenso zu vermeiden wie ihre mögliche normative Überforderung durch den einstmals quer durch praktisch alle einzelnen Geisteswissenschaften diskutierten Schlüsselbegriff der »Emanzipation.« (Volker Steenblock: Theorie der kulturellen Bildung. Zur Philosophie und Didaktik der Geisteswissenschaften. München 1999, S. 15; zum Bildungsbegriff siehe auch: S. 164; zu Steenblocks Zwischenposition zwischen Universalismus und Naturalismus, zwischen einem emanzipatorischen und einem kompensatorischen Auftrag der Geisteswissenschaften siehe: S. 63.)

³² Dimitri Liebsch: Die Geburt der ästhetischen Bildung aus dem Körper der antiken Plastik. Zur Bildungssemantik im ästhetischen Diskurs zwischen 1750 und 1800. Hamburg 2001.

ändernden Gesellschaftsstruktur notwendiger Weise auf den Plan tritt; gerade aber diese Ignoranz mache die Faszination des Bildungskonzeptes, jedoch auch sein Dilemma und notwendiges Scheitern aus. Dimitri Liebsch argumentiert vor dem Hintergrund systemtheoretischer Analysen der modernen Gesellschaft und muss von dort aus das Bildungskonzept als nicht tragfähiges verwerfen.³³ Die Studie von Dimitri Liebsch soll aber absichtlich am Ende dieser Darstellung begriffsgeschichtlicher Rekonstruktionen aufgeführt werden, weil er mit dem Rückverweis auf die antike Plastik eine andere Wurzel der Bildungssemantik in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts ausmacht, die gerade nicht Verinnerlichung und Vergeistigung meint, sondern ein materielles Substrat als Gegenwurf benötigt. Hieran wird anzuschließen sein.

1.3 Methodische Hinweise

Die begriffsgeschichtliche Vorgehensweise beruht auf der Vorstellung, dass »die Aufhellung der Bedeutungsgeschichte eines Wortes [...] auch eine Aufhellung des Zusammenhangs seiner gegenwärtigen Bedeutungsmöglichkeiten«³⁴ ermöglicht. Um für »Bildung« den »Echoraum vergangener Okkurenzen«³⁵ ertönen zu lassen, scheint dies Verfahren geeignet, da es auf ein Textcorpus zugeht, das zu ergreifen und zu bearbeiten ist; im Unterschied zu offenen Textcorpora, wie etwa »Diskurs«, ist es also leichter zu identifizieren: Das Auftauchen des Begriffs »Bildung« in Texten unterschiedlicher Disziplinen und Genres verschiedener historischer Epochen ist einfacher auszumachen als zu bestimmen, wo genau die Grenzen etwa eines Bildungsdiskurses zu anderen Diskursen liegen.

Zu diesem pragmatischen Aspekt kommt ein historistisches Argument, das für die Begriffsgeschichte als historisches Unternehmen reklamiert, im Gegensatz zu einer Ideengeschichte als einer »*philosophia perennis*«, Bedeutungen nicht als unwandelbare Ideen zu verstehen,

³³ Dies teilt er mit anderen Vertretern, die in Luhmanns Soziologie ihre Bezugstheorie finden.

³⁴ Karlheinz Stierle: Historische Semantik und die Geschichtlichkeit der Bedeutung. In: Reinhart Koselleck (Hrsg.): *Historische Semantik und Begriffsgeschichte*. Stuttgart 1979, S. 154–189, hier S. 168.

³⁵ Stierle (1979), S. 168.

sondern von der Wahrscheinlichkeit eines historischen Bedeutungswandels auszugehen. Bedeutungen von Begriffen sind demnach stets nicht nur historisch zu verorten, sondern auch innerhalb ihres sozialen Verwendungszusammenhangs zu situieren: Erst vor diesem Hintergrund erschließt sich der Gebrauch von Begriffen in sozialen Kommunikationen.

Nun sieht sich ein solches methodisches Vorgehen als hermeneutisches Verfahren stets bestimmten Vorwürfen ausgesetzt. Seit den 1980er Jahren, d. h. mit der Rezeption diskursanalytischer Verfahren im Anschluss an Foucault und anderen, wird solchen hermeneutischen Herangehensweisen unterstellt, sie arbeiteten mit der zumeist unausgesprochenen Vorstellung, die Semantik eines Begriffes sei Produkt eines intentionalen Subjekts, welches den Sinn des Begriffes erst hervorbringe. Dieser »Intentionalismus« eines am Vorbild des schöpferischen Genies verstandenen Subjekts prolongiere ein idealistisches Denken, für das der Ursprung im Bewusstsein ebendieses Subjekts liege. Ignoriert werde dabei die Vorgängigkeit von Sein, aber auch das »es gibt« von Diskursen und Bedeutungen, auf die ein sinnverstehendes und kommunizierendes Subjekt zwar zurückgreife, die es aber nicht selbst hervorbringe. Foucault stellt daher einem supponierten Bedeutungskontinuum Brüche innerhalb seines archäologischen und genealogischen Ansatzes entgegen und versucht zu zeigen, dass die von ihm ausgemachten Diskurse als historische Apriori erst die Möglichkeitsbedingungen für Aussagen und Redeweisen bereitstellen.

Die Auseinandersetzungen zwischen Diskurstheoretikern, die angeblich »den Menschen« vergessen, und Hermeneutikern, die sich angeblich auf der »permanenten Sinnsuche« befinden, sind mittlerweile abgeklungen. Damit ist der Raum für Bemühungen geöffnet, Begriffsgeschichte und diskurstheoretische Ansätze miteinander zu verbinden.³⁶ So konstatieren Dietrich Busse und Wolfgang Teubert:

³⁶ Clemens Knobloch: Überlegungen zur Theorie der Begriffsgeschichte aus sprach- und kommunikationswissenschaftlicher Sicht. In: Archiv für Begriffsgeschichte. Bd. XXXV (1992), S. 7–24; Dietrich Busse/Wolfgang Teubert: Ist Diskurs ein pseudo-wissenschaftliches Objekt? Zur Methodenfrage der historischen Semantik. In: Dietrich Busse/Fritz Hermanns/Wolfgang Teubert (Hrsg.): Begriffsgeschichte und Diskursgeschichte. Methodenfragen und Forschungsergebnisse der historischen Semantik. Opfaden 1994, S. 10–28; Dietrich Busse: Das Eigene und das Fremde. Zu Funktion und Wirkung einer diskurssemantischen Grundfigur. In: Matthias Jung/Martin Wengeler/Karin Böke (Hrsg.): Die Sprache des Migrationsdiskurses. Das Reden über ›Ausländer‹

»Die Erweiterung, die eine diskurssemantische Perspektive gegenüber den traditionellen oder etablierten linguistisch-semantischen Methoden darstellt, bezieht sich vor allem darauf, dass Diskurssemantik nicht nur die Oberflächenebene der lexikalischen Bedeutungen der im Diskurs verwendeten sprachlichen Zeichen mit einbezieht, sondern die semantischen Voraussetzungen, Implikationen und Möglichkeitsbedingungen erfassen will, die für einzelne Aussagen charakteristisch sind.«³⁷

Eine solche, die Begriffs- und die Diskursgeschichte zusammenbindende, historische »Tiefensemantik«³⁸ verbleibt nicht positivistisch auf der Textoberfläche, sondern verortet die Bedeutung von Begriffen eher *zwischen* einem hypertrophierten Subjekt, das »Sinn« schöpft, auf der einen Seite und einem bloß anonymen Bedeutungsgeschehen auf der anderen Seite.

Schließt man an Kosellecks Bestimmung an, dass im Unterschied zum Wort der Begriff einen Bedeutungs- und Erwartungszusammenhang umfasst und dass »ein Wort [erst dann] zum Begriff [wird], wenn die Fülle eines politisch-sozialen Bedeutungs- und Erfahrungszusammenhangs, in dem und für den ein Wort gebraucht wird, insgesamt in das eine Wort eingeht«³⁹, dann ist dem Begriff ein prekärer Status eigen. Dann fließt in den Begriff nicht nur seine nominative Funktion ein, sondern, darüber hinausgehend, beinhaltet er prädikative Inhalte, die sich gegenüber diesen nominativen Funktionen loslösen. »Typisch sind starke programmatische Überschüsse im begrifflichen Gehalt [...].«⁴⁰ Koselleck kennzeichnet nun beide Funktionen des Begriffs mit dem Doppel von »Indikator« einerseits, der der Begriff ist, indem er Sachverhalte indiziert, und »Faktor« andererseits, der der Begriff ebenso ist, indem er Erfahrungen nicht nur registriert, sondern auch stiftet, und indem er zu guter Letzt als Erwartungsbegriff ein Über-

in Medien, Politik und Alltag. Opladen 1997, S. 17–35; Dietrich Busse: Begriffsgeschichte oder Diskursgeschichte? Zu theoretischen Grundlagen und Methodenfragen einer historisch-semantischen Epistemologie. In: Carsten Dutt (Hrsg.): Herausforderungen der Begriffsgeschichte. Heidelberg 2003, S. 17–38; Kari Palonen: Begriffsgeschichte und/als Politikwissenschaft. In: Archiv für Begriffsgeschichte. Bd. 44 (2002), S. 221–234.

³⁷ Busse/Teubert (1994), S. 23.

³⁸ Busse (2003), S. 26.

³⁹ Reinhart Koselleck: Begriffsgeschichte und Sozialgeschichte. In: Ders. (Hrsg.): Historische Semantik und Begriffsgeschichte. Stuttgart 1979, S. 19–36 (= Koselleck 1979b), hier S. 29.

⁴⁰ Knobloch (1992), S. 11.

schusspotenzial bereitstellt, »das ständig neue Aktionen stimulieren kann und in der Tat auch stimuliert hat.«⁴¹

Inwiefern sich dieses Doppel des Begriffs als Indikator und Faktor nicht nur für Begriffe wie »Geschichte«, »Revolution«, »Freiheit« oder »Gleichheit«⁴² aufweisen, sondern sich auch am Begriff »Bildung« demonstrieren lässt, soll in der vorliegenden Studie gezeigt werden.

1.4 Grenzen der Untersuchung

Mit der begriffsgeschichtlichen Methode gehen nolens volens Grenzziehungen einher: Der historische Einsatzort ist, abgesehen von einigen Verweisen auf karolingische Belege, das Hochmittelalter, respektive die mittelhochdeutsche Sprache. Wenn der Durchgang durch die Begriffsgeschichte darauf zielt, auf Strukturmomente aufmerksam zu machen, die in bisherigen Rekonstruktionen nicht oder in nur unzureichendem Maße zum Thema gemacht wurden, dann verzichtet die vorliegende Studie folgerichtig darauf, ähnliche Bestimmungen und Momente beispielsweise aus der griechischen Antike zu zitieren. Doch könnten zeitlich umfassendere Ausführungen im Sinne dieser Studie auf das Bildungskonzept in Platons Höhlengleichnis aufmerksam machen oder auf die insbesondere in der Literatur der griechischen Antike zum Topos avancierte »pathos-mathos-Formel«: In beiden Beispielen finden sich ebenfalls Elemente, die der Verfügbarkeit des Subjekts entzogen sind.⁴³

⁴¹ Reinhart Koselleck: Die Geschichte der Begriffe und Begriffe der Geschichte. In: Carsten Dutt (Hrsg.): Herausforderungen der Begriffsgeschichte. Heidelberg 2003, S. 3–16, hier S. 11.

⁴² Reinhart Koselleck: Begriffsgeschichten. Studien zur Semantik und Pragmatik der politischen und sozialen Sprache. Mit zwei Beiträgen von Ulrike Speer und Willibald Steinmetz sowie einem Nachwort zu Einleitungsfragmenten Reinhart Kosellecks von Carsten Dutt. Frankfurt am Main 2006. – Wolfgang Bonß: Die Einübung des Tatsachenblicks. Zur Struktur und Veränderung empirischer Sozialforschung. Frankfurt am Main 1982, S. 22 f.: »So war z. B. für Hobbes ein so entscheidender Topos wie die ›Gleichheit‹ der Menschen nur kontrafaktisch denkbar, während er von Locke bereits als ›evident‹ und damit als empirisch selbstverständlich angesehen wurde.«

⁴³ Zur Interpretation des platonischen Höhlengleichnisses siehe: Käte Meyer-Drawe: Höhlenqualen. Bildungstheoretische Provokationen durch Sokrates und Platon. In: Rudolf Rehn/Christina Schües (Hrsg.): Bildungsphilosophie. Grundlagen, Methoden, Perspektiven. Freiburg – München 2008, S. 36–51. – Zum altgriechischen Topos »παθος –

Die auf den folgenden Seiten unterbreitete, spezifische Rekonstruktion der Geschichte des Begriffs »Bildung« reklamiert somit keineswegs Vollständigkeit – wie könnte man auch. Sie intendiert, solche Autoren zu bemühen und zu zitieren, die eine paradigmatische oder exemplarische Position innerhalb des Diskursfeldes »Bildung« einnehmen. An diesen sollen unterschiedliche semantische Gehalte von »Bildung« beispielhaft deutlich gemacht werden.

Dass auch die hier vorgelegte Studie einen möglichen Hiatus zwischen ihrer Intention und ihrer Realisation zu gewahren hat, dass ihre Durchführung eventuell hinter ihrer Absicht zurückbleibt, verweist auf die Begrenztheit des menschlichen Denkens und damit wiederum auf eine ihrer zentralen Thesen.

μαθος< siehe: Heinrich Dörrie: Leid und Erfahrung. Die Wort- und Sinn-Verbindung παθειν – μαθειν im griechischen Denken. Wiesbaden 1956.