

### III. Der Bildungsprozeß

#### 1. Menschenbildung - ein längst vergessenes Paradigma?

„Bildung ist ein, wenn nicht der Grundbegriff der Pädagogik in Deutschland. Da sich in ihm das jeweilige Selbst- und Weltverständnis des Menschen widerspiegelt, kann er nicht zeitlos definiert, sondern nur in seiner historisch-systematischen-dynamischen Vielschichtigkeit erschlossen werden.“<sup>158</sup> Das folgende Kapitel dient daher der Darstellung der Entwicklungsgeschichte des Bildungsbegriffs, in dessen Zentrum immer auch das Verhältnis zwischen Lehrerndem und Lernendem gestanden hat, auch wenn anfangs ein Element hinzugekommen sein mag, das die Beziehung Mensch-Mensch vor der Beziehung Mensch-Gott zurücktreten ließ.

Der Ursprung der rund 700jährigen Geschichte des Bildungsbegriff, für den es in anderen Sprachen kein Äquivalent gibt, liegt in der deutschen Mystik. „Der philosophisch-geistige Begriff des „Bildens“ ist wahrscheinlich eine Begriffsneuschöpfung Meister Eckarts (1260-1327 oder 1328) aus der Verbindung der Imago-Dei-Theologie und der neuplatonischen Emanations- und Reintegrationslehre.“<sup>159</sup> Etymologisch geht Bildung auf die indogermanische Silbe „bil“ (spalten, behauen, passend, recht) zurück. Im Althochdeutschen findet man Termini wie „bilidon“, „bildunga“, „bildunge“ und „bildari.“ Die Bedeutung ist mehrschichtig: „„Bild“ bedeutet seiner sprachgeschichtlichen Herkunft nach zunächst „Zeichen, Wesen“, dann erst „Abbild, Nachbildung“; „bilden“ bedeutet dementsprechend erst „einer Sache Gestalt und Wesen geben“, später erst „eine vorgebildete Gestalt nachbilden“. „Bildung“ in den späthochdeutschen und mittelhochdeutschen Formen und auch noch im Frühneuhochdeutschen bedeutet vorwiegend „Schöpfung, Verfertigung“, dazu „Abbild, Bildnis“.<sup>160</sup> Die Verwendung im Sinne erzieherischer Formung und Gestaltgebung ist naheliegend, wobei charakteristisch für die Bildungslehre Meister Eckarts eben diese Formung und Gestaltgebung durch Gott und nicht etwa durch den Menschen selbst ist. Ziel aller menschlichen Bildung ist das christförmige Ich. In dem der Mensch sich in sein Urbild Christus versenkt und seine Aufmerksamkeit auf sich selbst als dessen Abbild richtet, wird der bloße natürliche Zustand überwunden und das eigentliche Menschsein erreicht. Gott steckt als Bild in jeder menschlichen Seele, aber durch das Bildwerden des Menschen, durch seine Geburt und sein Leben auf der Welt bleibt er im Verborgenen. „Die Seele steht zwischen Gott und

---

<sup>158</sup> Böhm 2000: 75

<sup>159</sup> Lichtenstein 1966: 4

<sup>160</sup> Schwenk 1983: 209

## Der Bildungsprozeß

Kreatur. Gott ist das reine Sein, das Ureine.“<sup>161</sup> Die Erkenntnis Gottes und die Rückkehr zu Gott, die durch tugendhaftes Leben, Askese und liebevolles Wirken unter den Menschen ermöglicht wird, ist Sinn des Lebens. Die Wiederverbindung mit Gott vollzieht sich erst, wenn der Mensch sich „entbildet“ hat: „Das Bild Gottes, das von der Schöpfung her wie ein Samenkorn in der Seele liegt, aber durch die Bilder der Kreaturen verdunkelt ist, wird wieder hergestellt, indem sich die Seele von aller „inbildung kreatürlicher bilde“, die an ihre „selbesheit“ gebunden sind, „entbildet“ (via purgativa) und (vri sin selbes und aller dinge) sich in Gott, in die reine (bildlose) Form Gottes, d.h. in ihre Gottheit „einbildet“(...). Gott kann sich nicht verstehen ohne die Seele; Gott vollzieht den Prozeß der Wiedereinbildung aus der Veräußerung in sich selbst, die Rückkehr des Vielen in die Einheit vermittelt der Seele. Daher ist für Eckhart Bildung ein absoluter Prozeß, ein transzendenter Vorgang.“<sup>162</sup> Im Zentrum des Bildungsgedankens bei Meister Eckhart steht das Empfangen Gottes in der menschlichen Seele - er geht über Vernunft und Wille hinaus. Allein „durch die Gnade Gottes kann die Unio mystica mit Gott erreicht werden.“<sup>163</sup>

Bei Tauler (1300-1361) und Seuse (1300-1365) spricht man von der Psychologisierung der Mystik, oder dem Übergang von der spekulativen in die emotionale Mystik. Indem Tauler vor allem die Erziehung des menschlichen Vertrauens zu Gott, die Theologie von der praktischen Religiosität und Seelsorge in den Vordergrund seiner Lehre stellt, ebnet er dem pädagogisch-säkularisierten Bildungsbegriff den Weg. Auch in der Christumystik des Dominikaners Seuse, direkter Schüler Meister Eckharts, ist der *conformitas*-Gedanke, das Gestaltmoment, entscheidend: „die Seele muß etwas Bildliches haben, das minnigliche Bild Jesu.“<sup>164</sup>

In der Philosophie Paracelsus (1493-1541) wird der Mensch, entgegen dem für die spätmittelalterliche Mystik charakteristischen Ursprungsgedanken und seinem Sein in der Welt, in Verbindung mit den realen Zusammenhängen der Wirklichkeit fokussiert. Ganz den Gedanken der Renaissance entspringend, geht es bei Paracelsus um die Erforschung und bestmögliche Ausbildung der von Gott und Natur gegebenen Anlagen. „Man muß wissen, daß im Menschen der junge Himmel liegt.“<sup>165</sup> Im Himmel und in der Natur ist demnach nichts, was nicht zugleich im Menschen wäre, dessen Aufgabe es ist, diese schöpferischen Anlagen und Fähigkeiten zu entfalten und aus den Umgangserfahrungen mit der Welt zu lernen. „Der paracelsische Bildungsbegriff wendet sich ebenso ab von einer introspektiven Philosophie der religiösen und

---

<sup>161</sup> Schmidt 1974: 133

<sup>162</sup> Lichtenstein 1966: 5f

<sup>163</sup> Schmidt 1974: 133

<sup>164</sup> Ritter 1971: 922

<sup>165</sup> Hirschberger (Band II) 2000: 27

## Der Bildungsprozeß

Vernunft-Innerlichkeit und damit von der Transzendenz des Bildungsgedankens bei Meister Eckart, wie er andererseits auch anti-humanistisch, antitraditionalistisch und antiliterarisch gerichtet ist.<sup>166</sup> Daß alle Dinge gebildet sind, heißt nicht daß ihre Entfaltung teleologisch bereits prädestiniert ist. Vielmehr gilt es sie durch Dazutun von außen, durch die Auseinandersetzung mit Welt und Schicksal, in Berücksichtigung der Realzusammenhänge des Lebens zu entfalten, „eine Herausbildung des Gewächses zu einer Reifeform.“<sup>167</sup> Die Philosophie Paracelsus betrachtet das Leben mit all' seinen schicksalhaften Wendungen, den Gefahren und Problemen der Alltäglichkeit. Entgegen der Eckart'schen Harmonie, wird das Leben des Menschen durch Unsicherheit bestimmt. Der Mensch muß sein stets bedrohtes Leben erkämpfen, Notsituationen trotzen und gegen Unsicherheiten, himmlischer oder irdischer Art, gewappnet sein. Die Konfrontation mit den ständigen Gefahren und Unsicherheiten der Natur, soll dem Menschen das Vergängliche seiner selbst und aller Dinge verdeutlichen. Er ist eingebettet in den kosmischen Raum und als Teil dessen dazu bestimmt diesen mitzubilden und mitzugestalten; wahre Bildung aber erfährt der Mensch letztlich aus der Natur: „Die Entwicklung der Kräfte ist kein Prozeß, der sich sprunglos in die Zeit erstreckt und ohne Einwirkung und Bedrohung von außen verläuft, sondern ein Vorgang, in dem ein Inneres sich im Streit der Gegensätze nach außen ringt und sinnenfällige Gestalt erhält. Dieser Bildungsbegriff ist daher nicht rein organologisch zu interpretieren. Bildung gründet in der ewig schaffenden und umschaffenden Natur, ohne daß diese das menschliche Werden determiniert.“<sup>168</sup> In der Natur, dem Kreislauf von Werden, Wachsen und Vergehen, liegt die Erkenntnis des Menschen. „Denn das „natürliche Licht“ ist nicht „im“ Menschen als leere vis intellectiva, in Begriffen und Suppositionen; das Licht ist vielmehr „die Natur selbst“, die den Menschen „unterweist“, der Realzusammenhang, in dem das Erkennen selbst wurzelt. Darum: „aus dem liecht der wachsenden Dinge müßt ir sehen der wachsenden dingen eigenschaft.“<sup>169</sup> Ziel des Lebens ist also die philosophia adepta, das Erkennen im natürlichen Licht. „Sie steht jedem offen, aber nicht jeder wird sie finden, sondern nur, wer ein Mensch des „firmamentischen“ Geistes geworden ist. Dieser siderische, gestirnte Geist, wie er auch heißt, der dem Astralleib des Menschen entspricht, ist der Ort der höheren Erkenntnis. Er schaut die Geheimnisse der Natur, die Elemente, die Kräfte und „Geiste“, die das Innere der Dinge ausmachen.“<sup>170</sup>

---

<sup>166</sup> Lichtenstein 1966: 7

<sup>167</sup> Lichtenstein 1966: 8

<sup>168</sup> Speck 1970: 135

<sup>169</sup> Lichtenstein 1966: 8

<sup>170</sup> Hirschberger 2000: 25f

## Der Bildungsprozeß

In die Riege der Renaissancephilosophen zählt auch Jakob Böhme (1575-1624), dessen theosophische Lehre den Bildungsbegriff in mystisch-pantheistischer Richtung geprägt hat. Basis der Böhme'schen Philosophie ist ein Erleuchtungszustand, der Böhme „bis in die innerste Geburt der Gottheit durchbrechen“ und „an allen Kreaturen, sowie Kraut und Gras Gott erkennen“ ließ.<sup>171</sup> Der Bildungsgedanke Böhmes wurzelt in der neuen Gottesvorstellung, nach der sich Gott selbst gebiert, aus einem aufdrängenden Willen sich selbst in Grund zu fassen. Der „bildliche Wille“ Gottes, die Idee der innergöttlichen Selbstprojektion, drängt den Menschen „zur Gestaltnis des Geistes“, zu seiner „Selbstbeschaulichkeit“. Initiator menschlicher Bildung sind die im Menschen angelegten Kräfte („Und alle Kreaturen sind aus diesen Kräften gemacht...und leben darin als in ihren Müttern“<sup>172</sup>), die um den Menschen streiten. „In ihm werden sie zum Widerspruch. In ihm entscheidet sich ihr Kampf durch die „Imagination“, durch ihre Bildkraft, in der sie den Willen, das „Gemüt“ „entzünden“, in der sie „nach dem Seelenwillengeist (greifen), darin die edle Bildnis stehet, darin sich Gott eröffnet.“<sup>173</sup> Ziel ist es Gott aus sich heraus zu bilden, um die in diesem Prozeß der Bildwerdung sich selbst erfahrene Freiheit zu offenbaren. Freiheit beschreibt Böhme als Durchbruch zum Licht, als Liebesspiel der befreienden Kräfte. Bildung wird dabei nicht als Prozeß von außen verstanden, sondern als Wagnis des Menschen Freiheit einzugehen, sich selbst zu suchen und zu sehen was man ist: „lernen von menschen ist kein lernen, es ist vorhin im menschen, allein erwecken und ermanen.“<sup>174</sup> Entgegen der transzendenten Lehrer Meister Eckarts und der, wenn auch mit dem aristotelischen Entelechiebegriff verschmolzenen theologischen Fundierung der paracelsischen Lehre, betont Böhme die Selbstverantwortung bzw. den Willen des Menschen in Bezug auf seine Bildung. „Der Mensch hat „eigenen Willen zur Bildung der Substantz, aus welchem Principio er will“; er hat die Freiheit, „sich zu formen und zu bilden nach seiner Lust und Begierde“.“<sup>175</sup>

In Böhmes „Bildung des Wortes“ wird erstmals der Zusammenhang zwischen Sprache und Bildung thematisiert: „Gleich wie der Geist der Ewigkeit hat alle Dinge gebildet, also bildets auch der Menschen Geist in seinem Wort.“ „Bildung des Wortes“ ist Bildung ins Wort. Im „Wort-bilden“ kann der Mensch dem Schöpfungswort ent-sprechen, dem Ins-Bild-Stellen des geistigen Willens und damit seinem Ursprung, seiner Konkordanz antwortend näher kommen als in seiner irdischen Fleischlichkeit. Denn im Wort „zeichnet der Geist seine eigene Gestaltniß.“<sup>176</sup> Dieser

---

<sup>171</sup> Schmidt 1974: 72

<sup>172</sup> Hirschberger 2000: 34

<sup>173</sup> Lichtenstein 1966: 10

<sup>174</sup> Böhme 1942: 222

<sup>175</sup> Lichtenstein 1966: 11

<sup>176</sup> Lichtenstein 1966: 11

## Der Bildungsprozeß

Ansatz Böhmes wird später in den Arbeiten der „Deutschen Bewegung“ von Hamann über Herder und Fichte zu Humboldt aufgegriffen und entfaltet.

Während dem Begriff der Bildung in der deutschen Mystik der Gedanke des „Einbilden“ des Bildes Gottes in die Seele des Menschen meint, erfährt der Begriff erstmals von Ratke (1571-1635) eine säkularisierte Bedeutung, im Sinne des „Ein-bildens“ von Wissen. In seiner Lehrmethode wird das Pädagogische völlig vom Didaktischen her verstanden. Er betont in Bezug auf die Didaktik die große Bedeutung der Muttersprache, als Unterrichtssprache und Unterrichtsgegenstand. Seine Versuche, ein einheitliches Unterrichtswesen aufzubauen, scheitern. In einem „Memorial“ , mit dem er sich im Mai 1621 an die versammelten Reichsverbände wendet, offenbart er seine Überzeugung mittels seiner Didaktik auch politische und soziale Probleme lösen zu können. Bildung wird erstmals von Ratke in ihrer sozialen und gesellschaftlichen Funktionalität betrachtet, Schule und Bildung explizit in Verbindung gebracht. Er fordert die staatliche Einrichtung der Schule, die staatliche Schulaufsicht, die allgemeine Schulpflicht für Jungen und Mädchen und die Erziehung der Mädchen durch Frauen, aber erst lange nach seinem Tod sollten diese Ansätze verwirklicht werden. Der Begriff der Natürlichkeit, der später von Comenius, dann Rousseau, Pestalozzi und Fröbel aufgegriffen wird, steht im Zentrum seiner Lehre.

Im Pietismus wird „bilden“ als seelische Bereicherung des Menschen durch Erfassung der Gottesvorstellung verstanden. Diese Auffassung stellt somit eine Vermittlung zwischen dem mystisch-religiösen Bildungsbegriff des Mittelalters und dem klassisch-humanistischen des deutschen Idealismus und Neuhumanismus dar. Entgegen der Aufklärung knüpft der Pietismus aber an die mystisch-spiritualistischen Traditionen an. Dem Pietismus liegt eine Sicht des Menschen als Arbeitswesen zugrunde. Unter dem Gesetz des Leistungsethos betont der Pietismus das Lernen nützlicher Dinge (Realien) und die Bedeutung der Individualität. Trotz dieses emphatischen Zuges, ist der religiöse Aspekt der Lehre unumgänglich. Zwar wird die Bildung der Seele bei Klopstock als ästhetischer Erziehungsprozeß im Innern des „bildsamen“ Menschen verstanden, aber basierend auf den Ausübungen übermenschlicher Wesen (Christus, die Engel etc.). „Das empfindene Herz“ wird „nach und nach zur Ewigkeit gebildet“<sup>177</sup>, aber nicht durch den Menschen selbst, sondern durch mystisch-spiritualistische Phänomene bzw. Wesen. Der Gedanke der Bildsamkeit der Seele, nicht des Geistes, ist führend. Die Theologie des bildenden Lebensgeistes Oetingers (1702-1782) und Klopstocks (1724-1803) religiös-ästhetische Auffassung von Bildung führt letztlich „zu der religions- und geschichtsphilosophischen Funktion

<sup>177</sup> Lichtenstein 1966: 15

## Der Bildungsprozeß

des Bildungsbegriffs in Hegels theologischen Jugendschriften.“<sup>178</sup> Klopstocks „Messias“ löste durch seine emphatische Perspektive eine regelrechte Welle der Begeisterung innerhalb zahlreicher Literaturkreise aus. „Der mystisch-religiöse Bildungsbegriff war durch Klopstocks „Messias“ nicht nur erneuert worden, sondern vor allem nun literarisch, literaturfähig geworden.“<sup>179</sup> Die Geburtsstunde des klassischen Bildungsbegriffs war damit initiiert worden. Die Philosophie Wielands (1733-1813), die eine Verbindung mit der Lehre Klopstocks und der Monadenlehre Leibniz`, sowie den Einflüssen Shaftesburys herstellt, schafft den Sprung weg von dem mystisch-theologischen Feld über philosophisch-ästhetische Ausformungen hin zum Bildungsbegriff als humanistisch-pädagogische Kategorie.

„Das Aufkommen des pädagogischen Bildungsbegriffs steht im Zusammenhang mit der Emanzipation des dritten Standes. Bildung entspringt aus der kritischen Distanz des vernünftigen Menschen zu Theologie, Metaphysik, herrschender Gesellschaftsklasse und wendet sich gegen die das Menschsein einschränkenden überkommenen Herrschaftsverhältnisse. Sie stellt den Menschen auf das ihm als Mensch eigene: auf seine Vernunft. Gerade dadurch ist die Distanz zum Jeweiligen gegeben; der Mensch versteht sich nicht länger als eine bloße Funktion der Verhältnisse.“<sup>180</sup>

Das Besondere des klassischen Bildungsbegriffs ist die Mannigfaltigkeit und Interdependenz seiner verschiedenen Ansätze. Berücksichtigt man diese Verflechtung, so wird eine chronologische Darstellung der Entwicklung ein schweres Unterfangen. Im Folgenden werden die verschiedenen Ansätze deswegen in ihrer thematischen Übereinstimmung zusammengefaßt und die gegenseitigen Einflußnahmen verdeutlicht.

Die Epoche der Klassik wurde weitgehend durch das Gedankengut der Aufklärung begründet, das durch die Vielfalt der unterschiedlichen gesellschaftlichen Kreise und deren jeweiligen Auffassungen gekennzeichnet war. Diesen verschiedenen Ansätzen gemein war allerdings ihre Prägung durch die Philosophie. Besonders einflußreich waren die in der Aufklärung neuentdeckten Werke Leibniz` (1646-1716), Shaftesburys (1671-1713) und die von Descartes ausgehende neuzeitliche Wissenschaftsentwicklung, die das denkende Subjekt in eine Zentralstellung bringt und dadurch die Distanz zu den traditionellen das Leben bestimmenden Mächten schafft.

Die Leibnizsche Individualmetaphysik ist für die Problemgeschichte des deutschen

---

<sup>178</sup> Ritter 1971: 922

<sup>179</sup> Lichtenstein 1966: 15

<sup>180</sup> Speck 1970: 136

## Der Bildungsprozeß

Bildungsbegriffs entscheidend geworden, weil sein Bildgedanke die Ganzheit und Fähigkeit der menschlichen Seele erfaßt: „In unserem Selbstwesen steckt eine Unendlichkeit ... ein Ebenbild der Allwissenheit und Allmacht Gottes. Ein jeder einzelne Selbststand (Leibniz's Verdeutschung von Substanz), als ich und du, ist ein ewig, unzertheilig, unverderblich Ding und besteht nicht aus drei Theilen: Seel, Geist und Leib. Doch sind mehr Ding nächst gehörig und gleichsam einverleibt ... in Allem und Jedem steckt Alles, doch mit gewisser Kraft der Klarheit“. Das Vorgangswort Bildung fehlt bei Leibniz, nicht der Bildgedanke.<sup>181</sup> Leibniz faßt den Menschen als Monade auf und in der Deutung der Substanz als Kraft. Die Begrifflichkeit „Ausbildung der Kräfte“ hat hier ihren Ursprung. Er thematisiert das Problem der Selbstbildung, daß geistige Entwicklung weder von innen noch von außen herausgebildet wird, sondern nur von ihrer Inhaltlichkeit her zu begreifen ist. Der Gedanke der Selbstverantwortung der menschlichen Seele kommt auf. Die Seele lernt zunehmend das ganzheitlich Enthaltene in ihr zu entfalten, was aufgrund der in der Seele verwurzelten Unendlichkeit, nur begrenzt und stufenweise möglich ist. Während Hegel den Leibniz'schen Reflexionsgedanken der Bildung weiterführte, wurde vor allem Herder von den Gedanken Leibniz inspiriert, die er in seine Philosophie der Bildung miteinbezog.

Die in der Klassik zunehmende Einengung des Bedeutungsgehaltes auf „innere Bildung des Menschen“, ist vor allem auf die Formenlehre des englischen Aufklärungsphilosophen Shaftesbury zurückzuführen. Seine Werke, die als Begründung der Konstitution der Ästhetik als einer eigenen philosophischen Disziplin gelten, sind maßgeblich für die ästhetisch-humanistische Kategorie des Bildungsbegriffs und der damit verbundenen Verwandlung zum Schlüsselwort für die Lehre der Erziehung und den Unterricht verantwortlich. „Anders als ein toter Gegenstand hat der Mensch nicht nur eine äußere, sondern auch eine innere, geistige Form, die seine äußere Erscheinungsform gestaltet. Als „forming form“ kann der Mensch sogar andere formende Formen hervorbringen, die ihrerseits formend weiterzuwirken vermögen, Kunstwerke zum Beispiel. In allem wirkt als letzte, die Harmonie des Universums hervorbringende Kraft ein göttlicher Genius. Dem Menschen stellt sich die Aufgabe, sich in die Ordnung und Schönheit der Welt einzufügen, mit Hilfe einer behutsamen, die „selfformation“ unterstützenden Erziehung seine Anlagen zur harmonischen, freien Persönlichkeit zu entfalten und so das Universum zu vollenden.“<sup>182</sup> Der Lehre Shaftesbury liegt die Idee der Formung der Seele bei Platon zugrunde, die in der Lehre Plotins ihre Verinnerlichung erfährt - die Selbstformung. Aufgabe der Selbstbildung ist demnach die Herausbildung der Ganzheit der Seele, des Charakters und der eigenen Wesensform. Es geht

---

<sup>181</sup> Lichtenstein 1966: 12f

<sup>182</sup> Schwenk 1983: 212

## Der Bildungsprozeß

ihm um die Vergeistigung des Sinnlichen, die ästhetische Erziehung.

Wieland (1733-1813) verbindet Leibniz mit Shaftesbury und dessen Platonismus mit Klopstocks Pietismus, die Tradition der *cultura animi* als menschliches mit der *imago dei* als göttliches Werk. „Im Begriff der Bildung tritt bei Wieland nun das von Einsicht geleitete Tun stärker hervor. Bildung wird synonym mit Erziehen, mit „Ausbildung“, „Auswickeln“, „Entwickeln“ naturgegebener Anlagen und mit der „Zubildung“ des bildsamen jungen Herzens zur Tugend, mit der Kunst, „zum Menschen zu bilden“. Der ursprünglich religiöse Bildungsgedanke tritt, indem er aufklärerische Motive aufnimmt, unter dem Einfluß des Shaftesbury'schen Gedankens der Gemüskultur und der Humanitätsidee in seine säkularisierte und pädagogische Phase ein.“<sup>183</sup>

Charakteristisch für den „neuen“ Bildungsbegriff der Aufklärung - was auch in Wielands Werken deutlich wird - ist das äußere Eingreifen des Erziehers, das Nachahmen von Vorbildern und die Ausbildung des Geschmacks nach bewährten Mustern. Pädagogisch bedeutet das, die innere Natur des Kindes zu unterdrücken: ständige Aufsicht, Strafen, Verbote von Spiel und Freizeit. Ziel ist es die Kinder und Jugendlichen in gesellschaftlicher Ästhetik zu unterweisen, d.h. ästhetische Bildung basiert auf festen gesellschaftlichen Mustern, deren entscheidende Instanz die „Vernunft“ ist. „Dazu gehört auch das praktische Interesse und Engagement für Reformen von Schule- Kranken- und Weisenhaus (...)“<sup>184</sup>, Versuchsschulen werden gegründet und „Erziehung“ wird zu einer Sache öffentlichen Interesses und allgemeiner Diskussion gemacht. Lehrsätze oder Dogmen haben nur Bestand und können nur dann Anspruch auf öffentliche Anerkennung erheben, wenn ihre Thesen „vernünftig“ nachvollziehbar sind. Die Aufklärung ist vor allem von den Gedanken des Pietismus und der philanthropischen Pädagogik im letzten Viertel des 18. Jahrhunderts geprägt. Dabei steht die gesellschaftliche Brauchbarkeit des Individuums, nicht das Individuum selbst, im Zentrum des aufklärerischen Bildungsprinzips, was schließlich für viele auch einer der Gründe zur Abkehr von der Aufklärung war. „Die Freiheit und die Rechte des Individuums, in Westeuropa vom aufgeklärten Bürgertum erkämpft, wurden in der deutschen pädagogischen Aufklärung zugunsten der Bewahrung des gesellschaftlichen Status quo aufgegeben bzw. in der Bildungstheorie dann in das Innere des Menschen verlagert.“<sup>185</sup> Individualität, Sprache und Geschichte bleiben im aufklärerischen deutschen Bildungsbegriff unberücksichtigt und die von außen angelegte Erziehung tritt zu der für die Aufklärung bedeutenden Autonomie des Subjekts in Widerspruch. Die Erlangung der individuellen Freiheit

---

<sup>183</sup> Lichtenstein 1966: 16

<sup>184</sup> Langewand 1983: 97

<sup>185</sup> Reinhold et.al. 1966: 38

## Der Bildungsprozeß

durch äußeren Zwang, zentrales Moment der pietistischen und philanthropischen Pädagogik, wird bezweifelt. Laut Niethammer wird „unter dem Namen von Aufklärung ein Rückschreiten der wahren Cultur, ein Haß alles rein Geistigen, Idealen, in Kunst und Wissenschaft“<sup>186</sup> vollzogen. Der Aufklärung in Deutschland wird vorgeworfen, sie übersehe den innermenschlichen Aspekt, auch in Bezug auf den Bildungsbegriff: So schreibt Mendelssohn 1784, der die Begriffe der Aufklärung, Kultur und Bildung als Neuankömmlinge in der deutschen Sprache begrüßt, die Ganzheit der Bildung im Sinne der Übereinstimmung von Theoretischem und Praktischem, von Denken bzw. Erkennen und Handeln oder Tun betreffend: „Bildung zerfällt in Kultur und Aufklärung. Jene scheint mehr auf das Praktische zu gehen [...] Aufklärung hingegen scheint sich mehr auf das Theoretische zu beziehen.“<sup>187</sup>

Wegen seiner Abkehr von diesem aufklärerischen Prinzip des äußeren Zwangs, erlangt Rousseaus Erziehungsroman „Emile“ große Aufmerksamkeit und bildet gleichzeitig den Anfang der neuhumanistischen Bewegung in der Geschichte des Bildungsbegriffs: „Die Natur will, daß Kinder Kinder sind, ehe sie Männer werden. Kehren wir diese Ordnung um, so erhalten wir frühreife Früchte (...). Die Kindheit hat eine eigene Art zu sehen, zu denken und zu fühlen, und nichts ist unvernünftiger, als ihr unsere Art unterschieben zu wollen.“<sup>188</sup>

Zur heutigen Präsenz der Aufklärung bleibt zu sagen „gegenüber der bisherigen Ansicht die pädagogische Theorie der Aufklärung wäre historisch durch die Bildungstheorie von Klassik und Neuhumanismus überwunden und hätte keine aktuelle Bedeutung mehr, werden ständig neue Facetten dieser pädagogischen Epoche aufgedeckt und ihre Bedeutung für die Gegenwart unterstrichen.“<sup>189</sup>

Im etwa 1750 aufkommenden Neuhumanismus ist das zentrale Moment der Wirklichkeit das Leben selbst. Entgegen der aufklärerischen Grundannahme, daß ein weiter analysierbarer Begriff, das Konstruktionsmittel der Wirklichkeit sei und daß es gelte das Leben in ein System solcher Begriffe aufzulösen, welches dann Gefühl und Handeln reguliert, ist aus der neuhumanistischen Sicht ein Begriff nur die Formulierung, ein Abbild gelebten Lebens. „Entscheidend für die Ausprägung des Bildungsbegriffs in seiner klassischen Form war jedoch, daß er sich zur Abwehr der in den politische Erziehungsprogrammen der Aufklärungspädagogik in den Vordergrund rückenden Forderung nach gesellschaftlicher „Brauchbarkeit“ des Menschen eignete, im Zusammenhang damit auch zur Abgrenzung gegenüber einem rationalistisch-technischen, auf die

---

<sup>186</sup> Niethammer (1808) 1968: 18

<sup>187</sup> Reinhold et.al. 1966: 79

<sup>188</sup> Rousseau 1972: 69

<sup>189</sup> Reinhold et.al. 1999: 38

## Der Bildungsprozeß

Subjekt-Objekt-Beziehung eingeschränkten „mechanischen“ Verständnis von Erziehung. Denn von seiner Herkunft war dem Bildungsbegriff ein Moment metaphysischer Tiefe verblieben, die innere Spannung zwischen dem, was der Mensch bewirken kann und dem, was seiner Wirkung entzogen ist.<sup>190</sup> Den im Neuhumanismus entworfenen Werken liegen die Ansätze der Philosophie Sokrates und Platon zugrunde: „Die Frage nach dem Menschen wurde zugleich eine Frage an den Menschen; der Fragende war zuinnerst - man würde heute sagen: existentiell - von seiner Frage betroffen.“<sup>191</sup> Bildung wird nunmehr auf das Subjekt bezogen, erhält eine ästhetisch-morphologische Komponente (Goethe, Wieland, Herder etc.). Die individuelle Gestaltung einer Person steht im Zentrum des klassischen Bildungsgedankens, wobei vor allem die Antinomie von Entfaltung und Prägung von großer Bedeutung ist. Der von Shaftesbury und Leibniz vorgeprägte ästhetisch-humanistische Bildungsbegriff kommt dieser neuhumanistischen Bewegung und ihrer Idee, daß Natur und Kultur sich im Bilde der Antike geeint haben, sehr entgegen. „Bildung wird dadurch zu einem neuen Ausdruck für die ciceronianische, vom Pietismus bisher nur im Sinne der Gemütpflege verstandenen *cultura animi*.“<sup>192</sup> Der Bildungsbegriff wird zu einem mehrdimensionalen Modewort, das die einzelnen gesellschaftlichen Kreise und ihre Auffassungen miteinander verbindet. Erst unter dem Einfluß Rousseauscher Kulturkritik steigert sich der Bildungsbegriff in der Vielfalt seiner Aspekte und zugleich im Rückgriff auf seine geistigen Ursprünge, durch Herder (1744-1803) über Hamann (1730-1788) zum philosophischen Gegenstand und Schlüsselbegriff einer „Weltanschauung“ bzw. zum Weltbegriff für die natürlich-geschichtliche Geistigkeit des Menschen. „Von da aus öffnet sich der Weg in einen umfassenden, geschichtsphilosophischen Bildungsbegriff, der jedoch nahezu unvermeidlich in einen anthropologischen übergeht.“<sup>193</sup>

Zwar war Rousseaus „Emile“ noch teilweise mit aufklärerischem Gedankengut bestückt, aber der neuhumanistische pädagogische Kerngedanke der Erziehung zur Selbstbildung war richtungsweisend. Ziel der Pädagogik darf es nicht sein, der menschlichen Seele gesellschaftliche Muster aufzuprägen, sondern zur Selbstbildung jeder einzelnen Seele anzuleiten. Es gilt den Menschen durch Erziehung zu Humanität und Glückseligkeit zu verhelfen. „Die Erziehung zur Mündigkeit und Autonomie ist nur möglich über die Entfaltung und Stärkung der eigenen Anlagen des Kindes und Jugendlichen, nicht jedoch über das Aufzwingen äußerer Ziele durch

---

<sup>190</sup> Schwenk 1983: 213

<sup>191</sup> Rechtmann 1955: 88

<sup>192</sup> Lichtenstein 1966: 17

<sup>193</sup> Schwenk 1983: 213

## Der Bildungsprozeß

den Erzieher.“<sup>194</sup>

Die Philosophie Hamanns (1730-1788) gilt als Vorreiter der Herderschen Lehre. Nach einer Londonreise 1757-1758, bei der er infolge seiner intensiven Auseinandersetzung mit der Bibel ein Erleuchtungserlebnis hat, kämpft er leidenschaftlich gegen die zeitgenössische Aufklärungsphilosophie. Durch seine Philosophie werden „jene Seiten der Wirklichkeit wieder in den Vordergrund gerückt, die die generalisierende Verstandeskultur der Aufklärung vernachlässigt hatte: das Irrationale, das Historische und Individuelle und die Sinnhaftigkeit des religiösen Glaubens als einer eigenen spezifischen Erscheinung des geistigen Lebens.“<sup>195</sup> Im Zentrum seines Denkens steht die Menschwerdung Gottes. Er betont die paradoxe Vereinigung von Gegensätzen: Sinnlichkeit und Geist, Geschichte und Vernunft und wendet sich kritisch gegen den Glauben an eine reine, von allem Körperlichen, Geschichtlichen und insbesondere einer von der Sprache losgelösten Vernunft. Hamann deutet in Tradition der johanneischen Logostheologie die Wirklichkeit als durch das Wort Gottes geschaffen. Der Gedanke, daß menschliche Wirklichkeit erst durch Sprache Wirklichkeit ist, der Mensch erst in der Sprache zum Mensch wird, wird später sowohl von Herder, Humboldt als auch Goethe aufgegriffen.

Den Beginn der Herderschen Reflexion bildet seine Transformation des Bildungsbegriffs zum Weltbegriff für die natürlich-geschichtliche Geistigkeit des Menschen: „Noch ganz im Stil der Aufklärung hatte der junge Herder in seinem Reisejournal aus dem Jahre 1769 von einer kommenden „Zeit der Bildung“ in Deutschland geschwärmt.“<sup>196</sup> „Bildung“ tritt an die Stelle des, die Epoche prägenden Schlagwortes „Aufklärung“. Herder hat den Bildungsbegriff erstmals in der Vielfalt seiner Aspekte und zugleich im Rückgriff auf seine geistigen Ursprünge betrachtet, was mannigfache bildungstheoretische Entwürfe zur Folge hat: „Er schafft in geradezu chaotischer Fülle Elemente heran, macht Pläne und verliert sich in schier endlose Projekte (...).“<sup>197</sup> Seine Auffassung von Bildung bedient zahlreiche Bereiche. Er „unterscheidet einen Commertz-, Finanzen- und Bildungsgeist. Bildung ist nicht Zustand, nicht Besitz und auch nicht Zweckvorstellung und Zielbild. Bildung ist Genese des Menschen, der Seele, des menschlichen Geistes, vorab der Wissenschaft, Sitten, der Kultur in Zeiten und Völkern, in der Mannigfaltigkeit ihrer Formen und Zwecke: geschichtliches Geschehen. Herders Bildungsbegriff ist im Gegenstand kulturanthropologisch, in der tieferen Absicht aber eine entwicklungs- und

---

<sup>194</sup> Reinhold et.al. 1999: 37

<sup>195</sup> Hirschberger (1952) 2000: 266f

<sup>196</sup> Schwenk 1983: 213

<sup>197</sup> Speck 1970: 138

## Der Bildungsprozeß

geschichtsmetaphysische Kategorie.“<sup>198</sup> Er hebt das Wechselverhältnis von Ich zur Welt hervor und das damit verbundene geschichtliche Moment. Bildung ist die Auseinandersetzung des Menschen mit der Zeit, Klima, Bedürfnis, Welt und Schicksal und gleichzeitig Symbolwort für das neue Sich-selbst-Verstehen des Menschen aus seinen gefühlten Lebenszusammenhängen heraus. Der aufklärerische Gedanke der äußeren Erziehung ist überholt. Die These, daß Bildung gleich Selbstbildung ist, wird mit einer solchen Nachdrücklichkeit erstmals von Herder vertreten. In einem Brief an die Gräfin Maria v. Schaumburg-Lippe schreibt er: „Jeder Mensch hat ein Bild in sich, was er sein und werden soll; solange er das noch nicht ist, ist noch Unfriede in seinen Gebeinen.“<sup>199</sup> Hinzu tritt der Kraftbegriff, der den Prozeß der Entfaltung, das Sich-Bilden bezeichnet und Herders Wende zur Daseinsanalytik bedeutet. „Dasein muß sich offenbaren; wodurch anders als Kraft, die in der Wirkung erkannt wird, durch Leben.“ Indem Herder seiner Schrift „Vom Erkennen und Empfinden der menschlichen Seele“ das Motto des Geistes voransetzt, legt er durch die Verbindung von Anthropologie und Erkenntnislehre den Grundstein für „die Theorie einer Selbstfügung des Menschen in seinem In-der-Welt-Sein als Hermeneutik des menschlichen Daseins.“<sup>200</sup>

Im neunten Buch seiner „Ideen zur Geschichte der Philosophie der Menschheit“ dagegen vertritt Herder die Ansicht, daß die Vorstellung, daß der Mensch alles, was er ist, durch sich selbst geworden sei, ein Wahn sei - wenn auch ein verständlicher. Dem Menschen ist es nicht möglich, seine natürlichen Anlagen aus sich heraus zu bilden und zu nutzen, vielmehr bedarf es zur Menschwerdung einer zweiten Genesis, die ein ganzes Leben dauert - die Erziehung des Menschen. Der Bildungsbegriff wird in dieser „philosophia anthropologica“ nicht mehr als „Analogie zum Menschen“ verstanden, sondern in der „Analogie der Natur“ als Kategorie des Organischen. Das doppelte Moment des Herderschen Bildungsgedankens wird führend, d.h. der Mensch „entspringt weder aus sich selbst, noch ist er der eigene Urheber seiner geistigen Gestalt.“<sup>201</sup> Er ist auf die Hilfsmittel der Bildung angewiesen: die Tradition. Durch sie wirkt Gott auf die Erziehung des Menschengeschlechts ein. In einer die Erde umschließenden „goldenen Kette der Bildung“ hat jeder Mensch einen durch Zeit und Ort bestimmten Platz, von dem aus er empfängt und weitergibt. D.h. es obliegt ihm sowohl die natürlichen Anlagen auszubilden, als auch sich zum Bilde zu machen. „So machte Herder „Bildung“ zu einem geschichtsphilosophischen Bildungsbegriff, mit dem er versuchte, das Ineinander göttlichen

---

<sup>198</sup> Lichtenstein 1966: 16

<sup>199</sup> Lichtenstein 1966: 41

<sup>200</sup> Lichtenstein 1966: 19

<sup>201</sup> Lichtenstein 1966: 22

## Der Bildungsprozeß

Waltens und menschlichen Bemühens um die Vollendung des Menschen als Teil der "Bildung" von Menschheit und Welt schlechthin zu begreifen.<sup>202</sup>

Herder hat zwar erkannt, daß Bildung sich nicht nur auf den Bereich der Kindererziehung und des Unterrichts bezieht, sondern Sprache und Geschichte, als Initiative des menschlichen Werdens integriert sind, aber mit der Herausbildung und Fixierung einer Theorie der Bildung in betont wissenschaftlicher Hinsicht, die all seinen Erwägungen zugrunde liegt, hat er sich nicht beschäftigt. Zu Beginn seiner Reflexion geht er vom schöngeistig, pädagogisch, literarisch gewendeten Bildungsbegriff aus und nach seiner schöpferischen Epoche kehrt er auch wieder zu ihm zurück. „Bildung ist bei Herder Natur geblieben und Geschichte geworden, noch kosmisch empfunden und schon als Kulturwort gedacht, säkular geworden und noch auf die Endvollendung bezogen. Das entsprach dem geistigen Umschichtungsprozeß im 18. Jahrhundert.“<sup>203</sup>

Mit dem Ende der Aufklärung setzt gleichzeitig die Blütezeit der künstlerischen Erneuerung ein. Man spricht in diesem Zusammenhang von der Epoche des Sturm und Drang. In der Literatur wird dieser Prozeß vor allem durch die Werke Lessings, Goethes, Schillers und Hölderlin geprägt. Auch unter den Literaten beschäftigt man sich, entsprechend dem Geist der Zeit, mit dem Bildungsbegriff. Wobei Goethe (1749-1832) nicht etwa durch theoretische Bildungsentwürfe pädagogische Arbeit geleistet hat, sondern vielmehr durch sein Leben selbst überzeugt hat. „Goethe ist wohl - wie Hans-Joachim Gamm es in seinem Buch über „Das pädagogische Erbe Goethes“ in einer eindrucksvollen, sozialgeschichtlich fundierten Interpretation erneut gezeigt hat - das prägnanteste Beispiel dafür, wie ein Individuum unter den Bedingungen seiner Zeit und seiner zweifellos privilegierten sozialen Situationen „gleichsam die Bildung zum Gesetz seines Lebens erhoben hat.“<sup>204</sup> Da er an der Möglichkeit einer systematischen Bewältigung der Wirklichkeit in pädagogischer Absicht zweifelt, ist es nie seine Absicht gewesen pädagogische Theorien zu entwerfen. Sein Feld ist die praktische Seite - auch bezüglich der Erziehung. So schreibt er: „Der Himmel erwecke einen Mann, der unsere Kinder frühe leben, und denken und spat lesen lehre. Wahrlich nur der wird die Wissenschaft ihrem Endzwecke gemäß brauchen; wird euch in euren Ämtern selbst auf euern Lehrstühlen in Kirch und Schule, in seinem Hause, überall wird nur der Bürger, Vater, Freund, nur der Mensch seyn, der ehe gelebt hat, als gelesen.“<sup>205</sup> Trotz seiner Abneigung gegenüber pädagogischer Literatur, ist Goethe von Rousseau maßgeblich beeindruckt: „Rousseaus Auffassung von der guten Kindernatur und seine Traditionalisten aller

---

<sup>202</sup> Schwenk 1983: 214

<sup>203</sup> Lichtenstein 1966: 22

<sup>204</sup> Klafki (1985) 1996: 23

<sup>205</sup> Fertig 1991: 6

## Der Bildungsprozeß

Richtungen schockierende Forderung, der Erzieher möge sich zum Kinde herabbequemen, haben Goethes oft beschriebene Kinderfreundlichkeit über die Wertherzeit hinaus beflügelt und bestätigt.<sup>206</sup> Diese Kinderfreundlichkeit Goethes wird meist mit seiner vielfach zitierten Absage an die bestehende Auffassung belegt, die besagte, daß das Kind in erster Linie als ein Noch-nicht-Erwachsener zu betrachten sei, dessen Defizite möglichst schnell und ohne Bedenken und notfalls mit rigorosen Mitteln beseitigt werden müsse. Aber schon im "Werther" wird seine Beziehung zum Kind deutlich, wenn jener „auf der Erde unter Lottens Kinder spielt.“<sup>207</sup> Auch Goethes Verwendung der romantischen Kinderfigur, beispielsweise in der "Novelle", verdeutlicht seine Achtung und Schätzung des Kindes. Dem Jungen gelingt, was kein Erwachsener zu schaffen vermag - er zähmt einen Löwen. Goethe beseelt die Figur des Kindes mit Elementen des Überirdischen. Der Junge zieht einen scharfen Dornzweig aus der Vordertatze des Löwen, Sinnbild für das Unbändige: dadurch ist die Einheit zwischen Mensch und Natur geschaffen; das Kind als Vermittler.

Goethes Deutung der natürlichen Bildung des Menschen wurzelt zunächst in der Erweiterung der physiognomischen Bildungslehre Lavaters und erst 1785, also schon zu Beginn der Klassik, findet er im Bildungsbegriff den Schlüssel zu den „großen Gedanken“ der Natur, die in Goethes Werken einen bedeutenden Stellenwert haben. Sein oft thematisiertes Zusammenspiel von Mensch und Natur, von Werden und Gestalt wird ihm im Bildungsbegriff Lebenssymbol. Für Goethe ist Bildung die Einheit von „Kraft und Bild, Idealität und Modifikation, Freiheit und Maß, Evolution und Epigenese, Vorwegnahme und Realisierung, „Hervorgebrachtem“ und „Hervorgebrachtwerdendem“.“<sup>208</sup> Das was im Menschen zu Tage drängt, ist „nicht nur ein menschliches Wollen, sondern ein Gesetz der Welt, ein kosmisches Prinzip.“<sup>209</sup> Es ist maßgeblich die Kategorie der Persönlichkeit, die ihn beschäftigt und seine Werke prägt, wie zum Beispiel die Idee der Persona-Genese im „Wilhelm Meister“, als Ausformung der Individualität zur reifen Persönlichkeit in den weltlichen Realzusammenhängen. Wilhelm muß beispielsweise erst bei der Erziehung Mignons versagen, um seinem Sohn Felix ein guter Erzieher sein zu können. Er hat sich also selbst weitergebildet und entwickelt. Das Thema der Selbstwerdung des Wilhelm Meisters vereint eine Vielzahl komplexer Zusammenhänge: Fragen der Kunst, Ökonomie, Ständegesellschaft, Pädagogik, Medizin, Geschlechterverhältnis, Religion und Politik. Verwoben in ein schlichtes Handlungsmuster gipfelt alles in einem entscheidenden Punkt: der Bildung des

---

<sup>206</sup> Fertig 1991: 3

<sup>207</sup> Goethe (1774) 1997: 225

<sup>208</sup> Ritter 1971: 924

<sup>209</sup> Blättner 1958: 116

## Der Bildungsprozeß

Individuums. Das gesamte Leben kann im weitesten Sinn als ein einziger Bildungsvorgang aufgefaßt werden. Das Wissen, „daß man den Willen der Gott-Natur vollzieht, wenn man sich „bildet“, ist uns heute verloren gegangen.“<sup>210</sup> Man kann auch von der ganzheitlichen Pädagogik Goethes sprechen, denn es geht ihm in aller erster Linie um das Menschsein. In Goethes Konzeption der „Pädagogischen Provinz“ in den „Wanderjahren“ erfährt die Entwicklung der Berufspädagogik durch die thematisch im Mittelpunkt stehende Integration von Person und Beruf ihre Prägung. Dies wird an der Maxime des Alten in den „Wanderjahren“ deutlich: „Allem Leben, allem Thun, aller Kunst muß das Handwerk vorausgehen, welches nur in der Beschränkung erworben wird.“<sup>211</sup>

Durch Schiller (1795-1805) wird die anthropologische These vom Menschen als Zweck seiner selbst zugespitzt. Versöhnung und Vermittlung von Sittlichkeit und Sinnlichkeit, Vernunft und Natur, Denken und Leben sind führende Momente seiner Philosophie. Seine Ansätze sind Ausdruck und Wegweiser der „ästhetischen Wende“ in der Philosophie seit Mitte des 18. Jahrhunderts, die mit „der Abkehr von der (exakten) Wissenschaft als dominierende Macht und der Zuwendung zur Geschichte als dominierendere Macht“<sup>212</sup> in Zusammenhang steht. Durch die Thematisierung der geschichtlichen Dimensionen des Geistes, wird Bildung mehr und mehr zur Grundkategorie desselben. In seinen „Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen“ diagnostiziert er eine Zerrissenheit und Fragmentisierung der Menschen seiner Zeit und Gesellschaft: „Staat und Kirche seien auseinander gerissen, der Genuß von der Arbeit, die Mittel vom Zweck, die Anstrengung von der Belohnung getrennt.“<sup>213</sup> Schiller fragt nach dem eigentlichen Wesen des Menschen, nach den Gründen für den Verlust seiner Totalität, da der Mensch sich selbst nur bruchstückhaft ausbildet. Den Schlüssel zur Auflösung des zerrissenen Zustandes sieht er in der Schönheit und Kunst, die notwendige Bedingung des Menschen sind. Ihnen schreibt er einen geschichtlichen Führungsanspruch zu. Durch sie kann der Mensch aus seiner modernen Selbstentfremdung befreit werden. „Bildung besteht für Schiller in der vollendeten Durchdringung des Sinnlichen, sofern diese Durchdringung in der Weise harmonisch ist, daß das Geistige nicht den Bereich des Sinnlichen verletzt und das Sinnliche nicht auf den Bereich des Geistigen übergreift und es zu beherrschen trachtet.“<sup>214</sup> Für Schiller ist Bildung die Einheit aller Kräfte, die Wiederherstellung eines Naturzustandes in der Idee. In der Gleichsetzung

---

<sup>210</sup> Blättner 1958: 116

<sup>211</sup> Fertig 1991: 40

<sup>212</sup> Marquard 1962: 237

<sup>213</sup> Reinhold et al.1999: 81

<sup>214</sup> Speck 1970: 142f

## Der Bildungsprozeß

logischer und geschichtlicher Prozesse, faßt er den Bildungsbegriff sowohl als Natur- wie auch als Freiheitsbegriff. Innerhalb seines metaphysischen Konzepts ist Bildung totalitär. Sie ist gleich der Natur, die der Wiederherstellung einer höheren Kunst dient - dem Hervorbringen der verlorenen menschlichen Aspekte. Für Schiller ist ästhetische Bildung politische Bildung immanent insofern als nur über die Kunst, über das Spiel mit der Schönheit, sich alle Kräfte des Menschen so bilden lassen, daß der Mensch zu sinnvollem politischen Handeln befähigt werden kann. Durch die Wiederherstellung der Kunst wird das Ich mit der Welt zusammengeschlossen bzw. vereint. Dieser Zusammenschluß erscheint nun als Aufgabe und Werk der Erziehung. Kritische Stimmen lassen bezüglich dieser ästhetischen Erziehung den Vorwurf laut werden sie beruhe auf einem Bildungsdenken wirklichkeitsfremder, lebensfremder, ästhetisierender Art, was bei der Betrachtung der Bildungskonzeption, herausgehoben aus dem sie tragenden metaphysischen System Schillers und ohne Bezug zur Kantischen und Fichteschen Transzendentalphilosophie, erklärbar ist. „Denn die zu versöhnende Grundspaltung zwischen Person und Zustand setzt die Differenz, die Kant zwischen Natur und Freiheit, Erfahrung und Vernunft herausgearbeitet hatte, voraus. Und wenn es Schiller darum ging, die Erfahrung mit der Vernunft zu versöhnen, Freiheit in der Natur zu realisieren, damit die Person auch in ihren Zuständen geachtet sei und sich selbst achten könne, wenn es ihm also um die Identität des Menschen mit sich und seiner Ganzheit zu tun war, so hatte er einen Problemaufriß gegeben, der jeden einzelnen betraf und weit über ihn hinausging.“<sup>215</sup> Werden die Gedanken Schillers bezüglich der ästhetischen Erziehung nun den beschriebenen Zusammenhängen einer Analytik der modernen Gesellschaft mit den Grundbegriffen der Transzendentalphilosophie entzogen, bleiben der Pädagogik zwar die von ihrer Fundierung nicht ablösbaren Begriffe, aber der ihr eigentümliche Gehalt geht verloren. So schreibt denn auch Lichtenstein: „Aber diese denkend nicht bewältigte Versöhnung hält dann dem Begreifen der Geschichte nicht stand. Sie zerfällt dabei in ästhetischen Schein. Bildung als „Schenkung der Menschheit“, die sich in jedem bestimmten Zustand verloren geht, zieht sich dann doch aus Arbeitswelt und geschichtlicher Verantwortung zurück auf das Bedürfnis „feingestimmter Seelen“ in wenigen, „auserlesenen Zirkeln“, auf „ästhetische Stimmung“.“<sup>216</sup> In ihrer Umsetzung schlägt die ästhetische Erziehung dann auch in eine musisch-literarische Richtung um, die in ihrer Formalität weit entfernt von Schillers Anspruch der Bildung des Menschen zum verantwortlich handelnden politischen Menschen war.

---

<sup>215</sup> Reinhold et.al. 1990: 80f

<sup>216</sup> Lichtenstein 1966: 29f

## Der Bildungsprozeß

Humboldts (1767-1835) kulturpolitischem Engagement ist es zu verdanken, daß das neuhumanistische Bildungsideal seinen Weg in die Schulen findet und das Bildungsprinzip für breitere Schichten mitteilbar und erfahrbar wird. In seinem 1796 entstandenen „Plan einer vergleichenden Anthropologie“ fordert er nach Anleitung einer richtigen Bildungstheorie die individuelle Ausbildung der Charaktere. Die Verwirklichung einer solchen Theorie, die Humboldt für unabdingbar hält, scheitert an seinen Anforderungen eine philosophisch empirische Menschenkenntnis zu erstellen. Fragmente, wie die Einschätzung der Bedeutung des Staates für den Menschen, die Bildungsbedeutung des klassischen Altertums und der Literatur seiner Zeit wie der Ästhetik überhaupt, die wissenschaftstheoretischen Versuche, die Grundlegung einer vergleichenden Anthropologie und nicht zuletzt die Einbeziehung von Physiognomik und Geschlechtslehre kann er in seinen Werken dennoch realisieren.

Sein Bemühen, die theoretischen Entwürfe in ihrer Anwendbarkeit auf das Schulwesen übertragen zu können, entspringt dem Gedanken der gesellschaftlichen Entwicklung. „Humboldt ist sich darüber im klaren, daß nach der Französischen Revolution nur noch Bildung zählt, nur noch eine Bildungsgesellschaft möglich ist, der Weg der Veränderung von Gesellschaft und Staat über die Bildung führt.“<sup>217</sup> In der Vielfalt des konkurrierenden Mit- und Gegeneinanders der unterschiedlichen Individuen, sieht er den Fortschritt der Gesellschaft. In diesem Zusammenhang steht der aus der Monadenlehre Leibniz' kommende und von Herder transformierte Kraftbegriff, der schließlich zur Idee des Begriffs des Bildungstrieb, als „innerer Preismensch“ und metaphysische Individualität, führt. Er dient als Grundlage für die Auffassung, daß es das stetige Bestreben des Menschen ist, die Kräfte seiner Natur zu stärken und zu erhöhen. Das unendliche Meer aus dem er schöpft ist die Welt, mit der es gilt Eins zu werden, sich zu verbinden. Die Bildung der Individualität ist letzter Zweck des Weltalls. „Wenngleich diese Wechselwirkung des Ich mit der Welt letztlich der inneren Verbesserung und Veredlung dient, um wie Humboldt sagt, dem Begriff der Menschheit in unserer Person einen so großen Inhalt als möglich zu verschaffen, so ist doch Bildung als wechselwirkende Verknüpfung von Ich und Welt kein weltfremdes Sichselbstgenügen, sondern eben Tätigkeit und Auseinandersetzung mit der Welt.“<sup>218</sup> Humboldt überträgt dieses Prinzip einer allgemeinen Menschenbildung durch Kraftbildung auf die Schule. Die Intention dieser allgemeinen Bildung liegt auf der Erhöhung und Stärkung der menschlichen Kräfte, nicht etwa auf einem umfassenden Kenntnisstand im Sinne des uns geläufigen Begriffs der Allgemeinbildung. „Diese allgemeine Bildung bestimmt Humboldt des näheren als eine „freieste

---

<sup>217</sup> Groothoff 1971: 140

<sup>218</sup> Reinhold et.al. 1990: 80

## Der Bildungsprozeß

Wechselwirkung zwischen seiner (des Menschen) Empfänglichkeit und seiner (des Menschen) Selbsttätigkeit“, als Vermittlung von Ich und Welt, Individuum und Universum. Diese Formel ist die zentrale Formel alle Theorien der Bildung bis hin zu den modernen Theorien der kategorialen Bildung und der Sozialisation qua Personalisation.“<sup>219</sup> Der Gedanke der Trennung von allgemeiner Bildung und qua professioneller Bildung, stößt noch heute auf Kritik, wurde aber sowohl von Rousseau und Pestalozzi geteilt, als auch von Nietzsche und Dilthey aufgegriffen. Er reformiert mit diesen Ansätzen nicht nur das preußische Bildungswesen, sondern gründet in seiner Tätigkeit als Staatsminister unter anderem die Berliner Universität. In seinem Werk „Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen“ setzt er die Bildung als höchsten Daseinszweck absolut: „Der wahre Zweck des Menschen [...] ist die höchste und proportionierliche Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen.“<sup>220</sup> Der emanzipatorische Charakter des Humboldtschen Bildungsbegriffs ist die, diesem Aspekt immanente, Aufgabenzuschreibung an den Staat zum Instrument der Bildung, der dafür Sorge tragen soll den Menschen Freiheit zu gewähren, denn Freiheit ist, diese Bildung betreffend, die erste und unerläßliche Bedingung. „Es scheint, als hätte Humboldt der dichter und enger werdenden Vergesellschaftung des Einzelnen in der heraufziehenden durchorganisierten Arbeitsgesellschaft vorbeugend einen Freiraum ertrotzen wollen.“<sup>221</sup>

Auch Humboldts Spätwerk zur vollendeten Sprachtheorie, geprägt durch die Idee der Individualität bzw. Freiheit, die den Weg von der Subjektivität zur Objektivität durchmißt, umfaßt nicht *einen* Teilbereich menschlicher Erkenntnis, „sondern alles was ist, ist dem Menschen durch Sprache vermittelt und dem Menschen durch Sprache eingeschränkt.“<sup>222</sup> „Allein einer ist von durchaus verschiedener Natur, ist der Odem, die Seele der Nation selbst, erscheint überall in gleichem Schritte mit ihr, und führt, man mag ihn als wirkend, oder gewirkt ansehen, die Untersuchung nur in einem beständigen Kreise herum - die Sprache.“<sup>223</sup> Grundthese seiner Sprachphilosophie ist, daß jeder Sprache eine spezifische Weise, die Welt wahrzunehmen, zugrunde liegt. Diese Weltsicht prägt alle Sprecher einer Sprachgemeinschaft und gibt Aufschluß über das Leben eines Sprachraums. „Ohne sie, als Hilfsmittel zu gebrauchen, wäre jeder Versuch über Nationaleigentümlichkeiten vergeblich, da nur in der Sprache sich der ganze Charakter ausprägt, und zugleich in ihr, als dem allgemeinen Verständigungsvehikel des Volks, die

---

<sup>219</sup> Groothoff 1971: 140

<sup>220</sup> Reinhold et.al. 1990: 80

<sup>221</sup> Reinhold et.al. 1990: 81

<sup>222</sup> Speck 1970: 140

<sup>223</sup> Humboldt (1806) 1973: 6

## Der Bildungsprozeß

einzelnen Individualitäten zur Sichtbarwerdung des Allgemeinen untergehen.“<sup>224</sup>

Auch Fr. von Schlegel (1772-1829), geistiger Mittelpunkt der Frühromantik, postuliert den Begriff des Bildungstriebes als wahres Apriori im Menschen: „Für Schlegel und W. v. Humboldt besteht der letzte Zweck des Weltalls in der Bildung der Individualität.“<sup>225</sup> Das Ziel der Bildung liegt in der Individualität, im Erlangen eines erfüllten Selbstverständnis, um schließlich in dem Ideal der Menschheit aufzugehen.

Entsprechend dem Zeitgeist ist Schlegel der Meinung, daß die Verfassung einer Theorie der Bildung unumgänglich sei, da in ihr die Voraussetzung einer Zeitdiagnose wurzelt: „Erst von einer Theorie der Bildung her wird die Geschichte des Geistes in ihren Stadien faßbar und bewertbar.“<sup>226</sup> Der Bildungsbegriff bei Schlegel ist durch die Aufnahme der Leibniz'schen Philosophie, des seit Rousseau gängigen geschichtsphilosophischen Schemas und den Bezug auf Fichtes erste Einleitung in die Wissenschaftslehre (1794) geprägt. Ergänzend verbindet er Grundzüge des mystischen Bildungsgedanken mit der Kritik seiner Zeit. Schillers Durchbrechen der Kantschen Subjektivität und Abstraktion des Denkens durch den Ansatz der Versöhnung, haben sowohl Schlegel, Hegel, als auch Hölderlin maßgeblich beeinflußt.

Auch Schlegel bleibt es verwehrt, trotz der absoluten Stellung des Bildungsbegriffs, oder gerade deshalb, eine Theorie der Bildung zu verwirklichen. Für Schlegel ist Bildung kein Element reiner Wissenschaft, „sondern jene Disziplin, die die in das Leben eingreifende und das Leben revolutionierende philosophische Denkart bewirkt. Diese Theorie, sagt Schlegel, „lebt aus der ganzen Fülle der Ichheit des Lebens; sie soll alle Kräfte des Lebens auffassen“.“<sup>227</sup> Es verwundert nicht, daß eine solche Bildungstheorie, in deren Zentrum eine Philosophie der Bildung steht, die sich auf alle verschiedenen Auslegungen zur Geschichte, Ästhetik, Literatur und Philosophie bezieht, ihre Gestaltwerdung durch die lebenslange Arbeit von nur einem Menschen nicht anders als ausschließlich in fragmentarischer Form erfahren kann. Die zentrale Idee der Individualität, Verknüpfungsband zwischen Humboldt und Schlegel, deren Entfaltung und Erfüllung harmonische Idealität verwirklicht und deren Bestimmung es ist, in dem Ideal der Menschheit aufzugehen, wird als Sinn allen Lebens, allen Daseins verstanden. „Die Anthropologie steht im Dienst einer Bildungstheorie, die alle Bereiche menschlichen Wissens umspannt und die Fortschritte menschlicher Erkenntnis für den schönen und sittlichen Menschen abschätzen soll.“<sup>228</sup>

---

<sup>224</sup> Humboldt (1806) :7

<sup>225</sup> Speck 1970: 140

<sup>226</sup> Speck 1970: 139

<sup>227</sup> Speck 1970: 140

<sup>228</sup> Speck 1970: 140

## Der Bildungsprozeß

Trotz ihrer Aufnahme transzendental-philosophischer Gedanken ist dem Bildungsgedanken Humboldts und Schlegels eine Entwicklung abkehrend von eben dieser Transzendentalphilosophie gemein. Sie kritisieren hauptsächlich die Unverbindlichkeit und daraus resultierende Folgenlosigkeit dieser Philosophie bezüglich der Aufgabe von Bildung.

Als erster Pädagoge überhaupt gilt vielerorts Pestalozzi (1746-1827). Er überzeugt vor allem durch sein aktives pädagogisches Wirken, beispielsweise als Leiter des Kinderheims in Stans, als Gründer einer Erziehungsanstalt auf seinem Gut Neuhof, als Leiter einer Schule in Burgdorf etc. Durch neue Theorien bzw. Methoden des Lernens sorgt er für Aufsehen und nicht seltener für Kritik: „Noch 1804 reihte sich Wilhelm von Humboldt in einen Brief an Goethe in die Front der Pestalozzigeegner ein. Daß ihm Goethe zustimmte, geht aus dem Umstand hervor, daß er diese Kritik leicht verändert im „Intelligenzblatt“, der Literaturzeitung, drucken ließ.“<sup>229</sup> Auch heute noch scheint die Diskussion um Pestalozzis Arbeit kein Ende nehmen zu wollen. Viele kritisieren seine unkritische Haltung gegenüber den gesellschaftlichen Verhältnissen seiner Zeit, stellen seine Lehr- und Lernmethoden oder gar ihn selbst in seiner Funktion als Pädagoge in Frage. Auch die Bedeutung Pestalozzis für die heutige pädagogische Praxis wurde im Zusammenhang mit seinem 250. Geburtstag (1996) neu thematisiert. Im Rahmen dieser Arbeit können die zahlreichen und differenten Meinungen der Pestalozzi Gegner im Einzelnen bzw. ihre zwiespältige Haltung keine eingehende Betrachtung finden. Es sei nur darauf hingewiesen, daß Pestalozzis Ansätze nicht uneingeschränkte Akzeptanz erfahren. Das Folgende beschränkt sich gemäß dem thematischen Zusammenhang lediglich auf sein Verständnis von Bildung.

Pestalozzis Auffassung von Bildung steht in engem Zusammenhang mit der Natur. Dies wird vor allem in der „Abendstunde eines Einsiedlers“ (1779/1780) deutlich: „Bildung der Menschen zur Wahrheit, du bist Bildung ihres Wesens und ihrer Natur zu beruhigender Weisheit. Wo bist du, Kraft der Natur, reine Bildung der Menschheit? Auch die trägen Öden der finsternen Unwissenheit führen von deiner Bahn ab. Mangelnde Kenntnisse deiner Natur, Mensch, schränken dein Wissen enger ein als die Bedürfnisse deines Wesens.“<sup>230</sup> Das mystische Motiv der *simplicitas animi* verbindet sich zur Idee der reinen Menschenbildung: „Die Natur enthüllet alle Kräfte der Menschheit durch Übung, und ihr Wachstum gründet sich auf Gebrauch. Ordnung der Natur in der Bildung der Menschheit ist die Kraft der Anwendung und Ausübung seiner Erkenntnisse, seiner Gaben und Anlagen.“<sup>231</sup> Die Betonung Pestalozzis liegt auf der Ganzheitlichkeit des

---

<sup>229</sup> Fertig 1991: 24

<sup>230</sup> Pestalozzi (1779/1780) 1998: 7

<sup>231</sup> Pestalozzi (1779/1780) 1998: 8

## Der Bildungsprozeß

Menschen, die durch innere Kräfte initiiert wird. Nur wer im Innern seines Herzens Mensch ist, ist zur Bildung seiner näheren Bestimmung und seiner besonderen Lage, imstande. „Nur wer jede seiner Kräfte und Anlagen übt und braucht, wird von der Natur zur wahren Menschenweisheit gebildet.“<sup>232</sup> Mit tiefer Verachtung betrachtet er äußere Höhen, d.h. den Schein schulisch erworbener Bildung oder gesellschaftliches Ansehen aufgrund weltlicher Maßstäbe (Reichtum, Titel, Standestum etc.). Solche Äußerlichkeiten sind künstliche Schimmer, die des Menschen Abkommen von der Natur nur verschleiern. Dieser Abweg vom Gang der Natur ist für Pestalozzi die Erklärung für das Menschenelend seiner Zeit. Es ist die mangelnde Kenntnis der Natur, die den Menschen und sein Wissen enger einschränken, als die Bedürfnisse seines Wesens. „Wer nicht Mensch ist, in seinen inneren Kräften ausgebildeter Mensch ist, dem fehlt die Grundlage zur Bildung seiner näheren Bestimmung und seiner besonderen Lage, welchen Mangel keine äußere Höhe entschuldigt.“<sup>233</sup>

Von der Fichteschen Formel „Ich als Werk meiner selbst“ ausgehend, wird die Elementarbildung bei Pestalozzi zentral. „Seit 1799 sucht er im Rückgang auf die „allgemeinen (apriorischen) Gesetze“ des menschlichen Geistes die fundamentalen und formalen „Bildungspunkte“ zum Selbstaufbau des Menschen als Person in der Harmonie von „Herz, Geist und Hand“.<sup>234</sup> Entgegen der bisher fokussierten Elemente von Kopf und Herz, wird durch diese triadische Formel ein neuer pädagogischer Aspekt obligat. Die Hand als Metapher signalisiert bei Pestalozzi die Bildung der praktisch-werktätigen Fähigkeiten des Menschen, die auch in Goethes Wilhelm Meister oder in Fichtes Erziehungsentwürfen thematisiert werden. Die bis dahin unbekannt Dimension der praktisch-werktätigen Fähigkeiten beinhaltet zwei Kerngedanken: „zum einen die Erkenntnis, daß die praktisch-werktätige Auseinandersetzung des Menschen mit der Wirklichkeit eine fundamentale Basiskomponente seiner personalen Entwicklung ist; zum anderen aber, daß dem Anspruch einer umfassenden, allgemeinen Menschenbildung nur entsprochen werden kann, wenn von den frühesten Phasen an, wenngleich in einem gestuften Gang, die Perspektive künftiger beruflicher Tätigkeiten und Bewährungen im Bildungsgang selbst repräsentiert ist.“<sup>235</sup> Dabei versteht Pestalozzi seine Differenzierungen, so auch die neue Perspektive der praktisch-werktätigen Art, nicht als Addition von Teilbedingungen, sondern stellt den notwendigen Zusammenhang der einzelnen Momente in der Einheit der Person ins Zentrum seines Bildungsdenkens. Während Bildung bis dato vor allem der sozialen Etikettierung

---

<sup>232</sup> Schwenk 1983: 215

<sup>233</sup> Ritter 1971: 923

<sup>234</sup> Ritter 1971: 925

<sup>235</sup> Klafki (1985) 1996: 35

## Der Bildungsprozeß

ausgewählter Kreise dient, erhält der Begriff durch Pestalozzi und Humboldt gesamtgesellschaftliche Bedeutung. Pestalozzi sieht „in der Bildung ein erzieherisches Ziel für alle Menschen und forderte „allgemeine Emporbildung“ der „inneren Kräfte der Menschennatur“ auch für die „Niedersten“ der Menschen.“<sup>236</sup> Das einfache Volk ist zum Genuß der Segnung seines Wesens emporzubilden, denn „die gebildete Menschlichkeit ist der Segen der Welt.“<sup>237</sup> Von diesem Ansatz her wird Bildung zur Grundlage des Volksschulwesens.

Es ist die Umsetzung seiner theoretischen Erörterungen in engagiertes Handeln, die Pestalozzi zu einem Mythos der Pädagogik werden ließen: „Kein Denker des fraglichen Zeitraums hat die Rückbindung aller Bildungsbemühungen an die soziale Lebensrealität der Menschen, insbesondere aber der besitzlosen und der kleinbäuerlichen und kleinbürgerlichen Schichten, die er freilich noch nicht in ökonomisch-politische Kategorien als soziale Klassen oder Teilklassen begreifen konnte, gleich hautnah erfahren und in vergleichbarer Konkretheit zur Sprache gebracht.“<sup>238</sup>

Die bisherigen Ausführungen haben bereits mehr oder weniger auf die Bedeutung des deutschen Idealismus für den klassischen Bildungsbegriff hingewiesen. Im Folgenden gilt es dessen Vertreter und ihre Auffassung von Bildung zu beschreiben.

Obwohl Kants (1724-1804) Wirken vor allem der Zeit der Aufklärung zugeschrieben wird, gilt er aufgrund der kopernikanischen Wendung in der Philosophie, die bekanntlich zu zeigen versucht, daß die Gegenstände der Erkenntnis sich nach dem Menschen richten und nicht umgekehrt, als Begründer des deutschen Idealismus und somit als Vorreiter Fichtes, Schellings und schließlich Hegels, der erstmals eine allumfassende Theorie der Bildung verfaßt. Kant gebraucht den Begriff der Bildung noch im Sinne der Aufklärungsterminologie: „als „Kultur der Seele, die man gewissermaßen auch physisch nennen kann“, im Gegensatz der zur Sphäre der Freiheit („der Freiheit Gesetze geben ist ganz etwas anderes, als die Natur zu bilden“).“<sup>239</sup> Der Schlüssel zur Vervollkommenheit der Menschheit, ist äußere Veranlassung, Erziehung ein äußerer Indikator. Kant überträgt den Eltern und Fürsten die Aufgabe durch erzieherische Maßnahmen eine bessere Zukunft zu bewirken: „Eltern sorgen für das Haus, Fürsten für den Staat. Beide haben nicht das Weltbeste und die Vollkommenheit, dazu die Menschheit bestimmt ist, und wozu sie auch die Anlage hat, zum Endzwecke. Die Anlage zu einem Erziehungsplan muß aber kosmopolitisch gemacht werden. Und ist dann das Weltbeste eine Idee, die uns in unserem Privatbesten kann

---

<sup>236</sup> Hehlmann 1971: 58

<sup>237</sup> Schwenk 1983: 215

<sup>238</sup> Klafki (1985) 1996: 37

<sup>239</sup> Ritter 1971: 925

## Der Bildungsprozeß

schädlich werden? Niemals!“<sup>240</sup> Den Gedanken der Aufklärung entsprechend befürwortet Kant eine „strenge“ Erziehung, zur Disziplinierung der ursprünglichen Wildheit des Kindes. Gleich den pietistischen Ansätzen nimmt das Kind eine Disposition zum eigentlich Guten im Menschen ein, was es gilt durch äußere Veranlassung hervorzubringen. „Eine Erziehung, die die Natürlichkeit propagiert, ist hier nicht Selbstzweck, sondern wird als Moment des langen Prozesses der Vernunftwerdung des Menschen gesehen. Das Ziel ist immer die Höherentwicklung der Menschheit.“<sup>241</sup> Begriffe wie Vernunft verdeutlichen den aufklärerischen, moralischen Gehalt des Kantschen Bildungsgedankens. Um 1760 beginnt die Wendung zur kritischen Philosophie, mit der Kant die Aufklärung philosophisch vollendet und überwindet. Seine kopernikanische Wende bedingt die aufkommende Idee der Selbstbildung, deren zentrale Stellung innerhalb der klassischen Bildungstheorien hier schon besprochen wurde (s.o.). In seiner Vorlesung über Pädagogik betont er diesbezüglich die praktische oder moralische Erziehung, „...durch die der Mensch soll gebildet werden, damit er wie ein frei handelndes Wesen leben könne. (Praktisch nennt man alles dasjenige, was Beziehung auf Freiheit hat.) Sie ist Erziehung zur Persönlichkeit, Erziehung eines frei handelnden Wesens, das sich selbst erhalten, und in der Gesellschaft ein Glied ausmachen, für sich selbst aber einen inneren Wert haben kann.“<sup>242</sup> Obgleich Kant den Begriff der Bildung nicht eigentlich thematisiert, ist seine Aussage bezüglich der moralischen Selbstbestimmung oft zitiert und diskutiert. „...Sich selbst besser machen, sich selbst kultivieren und ... Moralität bei sich hervorbringen, das soll der Mensch“. Solche Kultivierung aber wird in diesem wie in späteren Texten Kants, obgleich nicht durchgehend konsistent, mehrfach auch als „Bildung“ oder „sich bilden“ bezeichnet.<sup>243</sup> Im Denkkontext der klassischen Epoche folgen zahlreiche Kontroversen, beispielsweise in Bezug auf den Kantschen Dualismus, über die spezifische Deutung des Selbstbestimmungsprinzips bei Kant, das ein durchgehendes Moment der klassischen Bildungsgedanken entscheidend beeinflusst hat. Relevant aber ist die Idee, „daß der Mensch als ein zu freier, vernünftiger Selbstbestimmung fähiges Wesen verstanden werden müsse, daß ihm die Realisierung dieser Möglichkeit als seine Bestimmung „aufgegeben“ ist, so aber, daß er sich diese Bestimmung letztlich nur wiederum selbst geben könne, schließlich, daß Bildung zugleich Weg und Ausdruck solcher Selbstbestimmungsfähigkeit sei.“<sup>244</sup> Der Mensch soll sich im Leben wie ein moralischer Charakter verhalten und am Ende seines Lebens mit sich selbst

---

<sup>240</sup> Fertig 1984: 350

<sup>241</sup> Fertig 1984: 351

<sup>242</sup> Groothoff 1982: 21

<sup>243</sup> Klafki (1985) 1996: 20

<sup>244</sup> Klafki (1985) 1996: 20

## Der Bildungsprozeß

bezüglich des Wertes seines Lebens abrechnen - er selbst ist schließlich dafür verantwortlich. Kant begründet die Voranstellung des tätigen Subjekts und bringt die Fokussierung des Lebens und die Geschichtlichkeit des Geistes zur Geltung, was die Sonderstellung des Bildungsbegriffs als modernen Begriff von Welt begünstigt und die philosophische Wende zum Idealismus einleitet.

Für den nun schon mehrfach erwähnten Wendepunkt in der Geschichte des philosophischen Denkens steht das Lebenswerk Fichtes (1762-1814). „Es ist der deutsche Idealismus, der sich nunmehr erhebt. Das Woraus aber bildet die Kantsche Philosophie. Fichte will bewußt an Kant anknüpfen und ihn weiterbilden. Und zwar ist es der Kant der praktischen Vernunft, der Fichte als der eigentliche Kant erscheint. Nicht so sehr das Sein und der Kosmos interessieren Fichte als vielmehr der Mensch und seine rein menschlichen inneren Möglichkeiten.“<sup>245</sup> Das Ich, das in der Grundentscheidung zur Selbstbestimmung sich selbst setzt, steht im Mittelpunkt seiner Philosophie. Er sieht seine Philosophie als ein Denken, das die Freiheit des menschlichen Handelns zu ergründen hat. Die Erörterungen Kants die Ideen bestimmend als „den Verstandsgebrauch im Ganzen der gesamten Erfahrung nach Prinzipien“<sup>246</sup>, lassen Fichte den Begriff des Geistes, als elementaren Gedanken seiner Philosophie, aufgreifen. Im Gegensatz zum kritischen Idealismus Kants, der sich durch das Vorhaben der Grenzziehung für die Vorstellungswelt des Menschen auszeichnet, ist der idealistische Ansatz Fichtes frei von jeglichen Grenzen. Das Subjekt steht im Mittelpunkt, „die Dualität von Subjekt und Objekt ist aufgehoben, ein Ziel, in dem Fichte, Schelling und Hegel einig gehen.“<sup>247</sup> Um etwas zu tun zu haben schafft sich das Ich, *reine Tatkraft* per se, das Nicht-Ich (die Welt) - ein Hindernis gegen das es anstürmen kann. Die Schaffung der Welt hat einzig ihre Überwindung durch das Ich zum Ziel. Indem alles Streben der Menschen der Befreiung von allen äußeren Einflüssen dient, wird der menschlichen Trägheit, dem „Radikal-Bösen im Menschen“, entgegenwirkt. Zuerst ist der Verstand, der in einem aktiven Prozeß die Natur schafft. Der Begriff des Geistes wird als „Vermögen der Einbildungskraft, besonders insofern es höhere und in der gewöhnlichen Erfahrung nicht vorkommende Bilder zum Bewußtsein erhebt“<sup>248</sup> verstanden. Bildung des Geistes gilt demnach als Bestimmung der Menschheit. „Denn „der Mensch ist nur insofern und in dem Grade Mensch, als er Geist hat; er wirkt nur insofern vorteilhaft auf die Entwicklung der Humanität außer sich, als er Geist hat“, und die Philosophie als das, „was unseren Geist ergriffen

---

<sup>245</sup> Hirschberger (1952) 2000: 362

<sup>246</sup> Hirschberger (1952) 2000: 297

<sup>247</sup> Hirschberger (1952) 2000: 362

<sup>248</sup> Lichtenstein 1966: 26

## Der Bildungsprozeß

und umgeschaffen und in eine höhere geistige Ordnung der Dinge eingeführt hat“, ist damit zugleich das einzig wahrhaft Bildende in der Bildung. Fichtes Bildungsphilosophie erneuert den platonischen Ansatz der Paideia als Philosophie, der Philosophie als Paideia, Bildung als „Umweg“ des Geistes (die makroters hodós), als die Umkehrung (die periagoge) des Menschen.<sup>249</sup>

In der zweiten Phase des Fichteschen Denkens seit 1800, eingeleitet durch die „Bestimmung des Menschen“ wird der Bildbegriff führend. Für Fichte war die gesamte wahrgenommene Wirklichkeit in Bildern präsent: „Sie sind das Einzige, was da ist, und wissen von sich nach Weise der Bilder: - Bilder, die vorüberschweben, ohne dass etwas sei, dem sie vorüberschweben; die durch Bilder von den Bildern zusammenhängen, Bilder, ohne etwas in ihnen Abgebildetes, ohne Bedeutung und Zweck. Ich selbst bin eins dieser Bilder; ja ich bin selbst dies nicht, sondern nur ein verworrenes Bild von den Bildern.“<sup>250</sup> Das Sichschaffen des Geistes in Bildern ist der Punkt, „von welchem alle Bildung meiner selbst und anderer ausgehen müßte.“<sup>251</sup> In Zusammenhang mit Fichtes Wissenschaftslehre nach der Jahrhundertwende, deren Bestreben der Erfassung der Elemente bzw. des Wesens allen Wissens gilt, ist Bildung „nun im strengen Sinne „Wissen“, nicht als ontische Teilhabe an allem Weltbedeutsamen, sondern als „Band“ der Geister im „bildenden Leben“ der Einen Vernunftwelt, als „Für-sich-Sein“ des Ich durch das Bild-werden des sich in mir produzierenden Absoluten.“<sup>252</sup> Wissen existiert, seine Darlegung ist möglich und die Sich-Durchsichtigkeit wird als wahres Wesen des Wissens betrachtet, woraus folgt, daß alles Wissen „durch das Sich-Bilden der Wahrheit im Menschen (theoretisch) und durch den Menschen (praktisch) als Bildung im strengen Sinne des Wortes verstanden werden“<sup>253</sup> kann. In seiner Wissenschaftslehre von 1804 „erscheint dieser neue schöpferische Begriff „einer Bildung, für welche es uns an Begriffen mangelt“, zugleich als das geistig sich abbildende Absolute (als „Bild“ und „Gesetz des Bildens“ das, was der Mensch innerlich ist) und als der schöpferische Ursprung des geistigen „Sehens“, der sittlich-geistigen Existenz im Subjekt.“<sup>254</sup> Nicht ein von außen herantragenes „Bild“ ist Bezugspunkt der Bildung, sondern die Bestimmung des Menschen selbst. Fichte befreit den Bildungsbegriff damit von der Vorstellung durch Bildung könne der Mensch in eine endgültige Form gebracht werden – in einen Endzustand, der

---

<sup>249</sup> Lichtenstein 1966: 26

<sup>250</sup> Fichte (1800) 1979: 78

<sup>251</sup> Ritter 1971: 925

<sup>252</sup> Lichtenstein 1966: 27

<sup>253</sup> Speck 1970: 143

<sup>254</sup> Lichtenstein 1966: 27

## Der Bildungsprozeß

irgendwann erreicht werden kann. Vollkommene Freiheit wird als ein im Unendlichen liegendes Ziel betrachtet, Vervollkommnung aber als Lebensaufgabe des Menschen angesehen. Bildung wird als Prozeß verstanden, „durch den im endlichen Subjekt die unendlichen mannigfaltigen Objektivationen des Absoluten (d.i.Gott) nicht nur im Bereich des sinnlich Wahrnehmbaren, sondern auch in der Welt der Individuen und zumal in der Welt alles Geistigen schlechthin erfahren und in immer neuen Anläufen sowohl erkennend als auch handelnd zur absoluten Einheit ihres Zusammenhangs gebracht werden soll.“<sup>255</sup> Seine wahre Entfaltung erfährt der neue Bildungsgedanke Fichtes in den „Reden an die deutsche Nation“ von 1808/1809, die im Zuge seiner engagierten Teilnahme an der nationalen Widerstandsbewegung gegen den Eingriff bzw. Übergriff des napoleonischen Imperialismus auf Deutschland zu Stande kommen. „„Mit dem Werden durch das Ohngefähr ist es vorbei“, mit dem nur kultivierenden, zuredenden Bezug auf die „geistige Natur“ des Menschen. Bildung bedeutet Umschaffung des Menschen durch Erkenntnis nach Kunst und Regel, „daß der Mensch mit Freiheit sich zu dem mache, was er ursprünglich ist“, daß in ihm selbstentwickelt, hervorgebracht, „eingepft“ werde, wie eine neue Wurzel des Seins, die „wahre Liebe“ zur geistigen Welt, das „geistige Auge“, die freie Tätigkeit des „geistigen Bildes“, ausgehend vom selbsttätigen Entwerfen schöpferischer „Vorbilder“, eines „Bildes“ der ewigen sittlichen Weltordnung, damit es nicht bloß zum Mitglied der menschlichen Gesellschaft hier und jetzt, sondern zum „Glied in der ewigen Kette eines geistigen Lebens überhaupt“ gemacht werde.“<sup>256</sup>

Die Zitate verdeutlichen Fichtes Absicht dem verderblichen Zustand der Nation durch Erziehung ein Ende zu setzen. Im Mittelpunkt seiner Erziehungslehre steht demnach eine Nationalerziehung, deren Bildung die Grundlage für das Weiterbestehen der gesamten Nation sein soll und die einen Bezug zum ganzheitlichen Menschen integriert. Die deutsche Nation soll als Beispiel dienen, den Menschheitsfortschritt bzw. die allgemeine Menschheitskultur voranzubringen. Richtungsweisend ist dabei Fichtes demokratischer Ansatz, da er nicht eine Gelehrten generation heranbilden will, sondern die Bildung des Volkes als Einheit anstrebt. Er denkt auf der Grundlage von Freiheit und Gleichheit an eine sittliche Gemeinschaft aller Menschen bei hoch entwickelter Kultur, gesichert durch einen ausschließlich auf eigener Arbeit beruhenden Besitz. Antagonistisch dagegen erscheint Fichtes Auffassung der individuellen Rechte der zu Bildenden. Als Vertreter seiner rigorosen Pflichtethik, sieht er den einzelnen als Glied der sittlichen Gemeinschaft. Er besteht entschieden darauf, daß ihnen im Bildungsprozeß kein freier Wille gelassen wird, es vielmehr ihre

---

<sup>255</sup> Speck 1970: 144

<sup>256</sup> Lichtenstein 1966: 28

## Der Bildungsprozeß

Intention sein muß, sich dem neuen Erziehungskonzept zu fügen und jede individuelle Neigung zurückzustellen (Du kannst, denn Du sollst!). Diese Erziehungslehre Fichtes als Umsetzung der in der Wissenschaftslehre verdeutlichten Aufgabe des Menschen sich in seiner endlichen Begrenztheit durch eine unendliche Wirklichkeit zu bestimmen, um so seine Endlichkeit an der Unendlichkeit Gottes zu vernichten und aus dieser zu leben, mündet „daher in eine Lebenslehre ein, weil die negativ empfundene Grenze allen begreifens des Absoluten nur positiv als Liebe Gottes erfahren wird, die alles Leben gewährt und erhält. Der in höchster Weise gebildete Mensch lebt aus dieser Liebe, da alles Wissen zu ihr hinführt, sofern reflektiert wird, und von ihr ausgeht, sofern wahrhaft gelebt wird.“<sup>257</sup>

Schellings (1775-1854) Identitätsphilosophie aus den Jenensern Jahren, kehrt Fichtes Verhältnis von Geist und Natur um: Natur ist demnach nicht das Produkt des Geistes, sondern der Geist das Produkt der Natur. Aus der Natur ist das Ich oder der Geist möglich, weil die Natur ursprünglich Geist ist. Natur und Geist, Reales und Ideales, sind im tiefsten identisch. Natur ist nicht etwas Totes, Mechanisches oder eine Zusammenballung von Atomen. Nur wenn man die Natur als einheitliches Ganzes betrachtet, dessen tiefstes Wesen lebendige Urkraft ist, kann man den Geist und jegliches Leben überhaupt aus der Natur heraus verstehen. Nach Schelling ist hinter dem Sein der Geist als das eigentliche Sein und Grund des Werdens. „Aber dieser Geist ist unabhängig von unserem Ich, ist objektiver Geist. Und so kommt es nach dem subjektiven Idealismus Fichtes jetzt zum objektiven Idealismus Schellings.“<sup>258</sup> Die Philosophie Schellings zeichnet sich vor allem durch seinen Bezug auf die Traditionen abendländischer Metaphysik aus und wird geprägt durch romantische Aspekte. Führend ist vor allem sein Natur- und Kunstgedanke. Für ihn ist Kunst das Gebiet der Vollendung natürlicher Harmonie: Welt und ich, Reales und Ideales, unbewußtes und bewußtes Wirken der Natur verschmelzen in ihr. Diese Harmonie kann nur durch „intellektuelle Anschauung“ erahnt oder erfüllt werden. Kein theoretisches Konstrukt vermag diese Vollkommenheit zu erfassen. Die Welt wird von Schelling als göttliches Kunstwerk verstanden. Im Kunstwerk sind Ich und Welt vereint: zum einen bewußte Schöpfung des Menschen ist es doch zum anderen ein Produkt des unbewußt schaffenden Grundes der Natur.

Hegels (1770-1831) Gesamtwerk zeugt von der Fülle rekognitiver deutscher Geistesgeschichte. Von Meister Eckart zu Fichte, von Paracelsus zu Herder, von Shaftesbury zu Schiller, von Jakob Böhme zu Oetinger finden sich Bezüge und Motive des philosophischen Gebrauchs der Bildungs-Metapher: „Das mit ihr verbundene Pathos des „Genetischen“, des

<sup>257</sup> Speck 1970: 145

<sup>258</sup> Hirschberger (1952) 2000: 375

## Der Bildungsprozeß

bildenden Lebens, der Entwicklung von innen heraus, wie dasjenige des „Gestalthaften“, der Ganzheitqualität; das Element der „Erfahrung gelebten Seins versteht sich gegenüber dem Konstruierbaren und Abstrakten als „Verweilen“ beim Musterhaften wie als Unruhe des Werdens; das Bildhafte erscheint als Vollendung in schöner Gestalt wie als das Wesenslose verschwindender Gestalten des Daseins; Bildung als Welt und Bildung als Wissen, als Arbeit des Geistes und als Geschenk, als „Durchbildung des natürlichen Bewußtseins“ und als „Aufklärung“, als Fürsichsein des Geistes und als seine Bodenlosigkeit, als echte und falsche Reflexion.“<sup>259</sup> In Hegels „Phänomenologie des Geistes“ (1807) erfährt Bildung dann ihre Vollendung in der reinen Einsicht: „Sie als das sich selbst erfassende Selbst vollendet die Bildung; sie faßt nichts als das Selbst auf, d.h. sie befreift alles, tilgt alle Gegenständlichkeit und verwandelt alles Ansichsein in ein Fürsichsein.“<sup>260</sup> Das Bildungsthema in seiner Philosophie beinhaltet die Verknüpfung vieler heterogener Aspekte, die Bildung losgelöst aus dem anthropologischen Zusammenhang betrachtet und damit den spekulativen Gedankengängen Fichtes und Schellings enthoben, in eine reine Geistesphilosophie eingebettet ist. Bildung wird zum Konstituens und zum Bewegungsprinzip des Geistes. Der Begriff des Geistes, der schon in der Philosophie Kants, Fichtes oder Schellings zentrales Moment ist, impliziert demnach bei Hegel „Freiheit, Bei-sich-Sein, aber nicht als ruhende Identität, sondern als die Bewegung des Zu-sich-Kommens aus dem Anderssein, aus der Entfremdung vom unmittelbaren Selbstsein. Indem die Negativität der Entfremdung ihrerseits negiert bzw. aufgehoben wird, kehrt der Geist zu sich aus dem Anderssein zurück und ist so erst wahrer, nämlich allgemeiner Geist, der vom Unmittelbaren der Besonderheit, der individuellen Subjektivität und Natürlichkeit gereinigt ist und sich zur Objektivität und Allgemeinheit erhoben hat.“<sup>261</sup> Bildung des Individuums ist demnach, das Sicheinbilden der Subjektivität in den allgemeinen Geist. „Was in Beziehung auf das einzelne Individuum als seine Bildung erscheint, ist das wesentliche Moment der Substanz selbst, nämlich das unmittelbare Übergehen ihrer gedachten Allgemeinheit in die Wirklichkeit, oder die einfache Seele derselben, wodurch das Ansich Anerkanntes und Dasein ist. (...) Was hier als die Gewalt des Individuums erscheint, unter welche die Substanz komme und hiermit aufgehoben werde, ist dasselbe, was die Verwirklichung der letztern ist. Denn die Macht des Individuums besteht darin, daß es sich ihr gemäß macht, d.h., daß es sich seines Selbsts entäußert, also sich als die gegenständlich seiende Substanz setzt. Seine Bildung und seine eigene Wirklichkeit ist daher die Verwirklichung der Substanz selbst.“<sup>262</sup>

---

<sup>259</sup> Lichtenstein 1966: 39

<sup>260</sup> Hegel (1807) 1952: 349

<sup>261</sup> Reinhold et.al. 1999: 81

<sup>262</sup> Hegel (1807) 1952: 352f

## Der Bildungsprozeß

Bildung als Zustand ist die in der freien Individualität repräsentierte Welt. Beeinflußt durch den objektiven Idealismus Schellings wird also der Inhalt des Bewußtseins für das Individuum ein „Äußerliches“, in Form des Objektiviertseins und der Repräsentation. „Er hat die „Welt des Geistes“ angenommen, die ihrerseits den „Geist der Welt“ repräsentiert.“<sup>263</sup> Selbstvergessenheit, Selbstentäußerung, Selbstentfremdung und Selbstvernichtung sind ergo das Wesen der Bildung des Individuums, als „Akt der Befreiung von sich selbst und der Einformung in das Absolute.“<sup>264</sup> Bildung des einzelnen, individuellen Menschen ist immer zugleich Bildung des allgemeinen Individuums. „Denn die Bildung des einzelnen besteht darin, daß er die geschichtlichen Bildungsstufen des „allgemeinen Geistes“ durchläuft, den vorhandenen, bereits Vergangenheit gewordenen kulturellen Bestand, Kenntnisse beispielsweise, in sich aufnimmt und zu seinem Besitz macht. Damit zugleich aber vollzieht sich die Bildung des „allgemeinen Geistes“, weil dieser in der Bildung des einzelnen Menschen seine geschichtliche Verwirklichung erfährt, das Bewußtsein von sich selbst, sein geschichtliches Werden und seine Reflexion hervorbringt.“<sup>265</sup> Bildung im Dienst am Absoluten impliziert die Realisierung der Bildung des Individuums durch Beruf und Arbeit. „Bildung wird zur „Abarbeitung“ der Subjektivität in den allgemeinen Geist hinein.“<sup>266</sup> In Bezug auf die Beschränkung des Tuns in Arbeit und Beruf, beruft sich Hegel auf Goethes Sonett „Natur und Kunst“, worin es heißt: „So ist´s mit aller Bildung auch beschaffen, (...) Wer großes will, muß sich zusammenraffen. In der Beschränkung zeigt sich erst der Meister.“<sup>267</sup> Indem Verständnis von Bildung, „als „lebendiger Prozeß in gesellschaftlicher Wechselwirkung, der in geschichtlicher Selbstbewegung das Bildungswesen eines Volkes als Spiegel seiner „Gesittung“ erzeugt („der deutsche Staat lernt, daß wahre Erziehung eben in der Bildung besteht“)“<sup>268</sup>, reagiert Hegel auf die gesellschaftspolitischen Umstände seiner Zeit. Er hat den Charakter der modernen Arbeitergesellschaft vor Augen. „Der Mißkredit der Bildung in der bürgerlichen Welt besteht nur darin, daß sie noch nicht ihre „absolute Bestimmung“ erreicht hat als „die Arbeit der höheren Befreiung“ zu der vollständig begriffenen „Substantialität der Sittlichkeit.“<sup>269</sup> Hegel betont vielerorts das Zu-sich-selber-kommen durch Arbeit. Der Mensch erhebt sich über die Natur und wird sich seiner selbst als Nicht-Natur bewußt, indem er die Natur bearbeitet und so in menschliche Kultur umwandelt. „Nicht kontemplative Muse, sondern Arbeit

---

<sup>263</sup> Lichtenstein 1966: 36

<sup>264</sup> Speck 1970: 147

<sup>265</sup> Schwenk 1983: 214

<sup>266</sup> Böhm 2000:75

<sup>267</sup> Reinhold et al. 1999: 82

<sup>268</sup> Ritter 1971: 926

<sup>269</sup> Lichtenstein 1966: 37

## Der Bildungsprozeß

ist die bildungswirksame Existenzweise des modernen Menschen, der sich im Durchgang durch die Spezialbildung des Berufs zum Menschen bildet. Mehrfach ist darauf hingewiesen worden, daß Hegel mit dieser Bestimmung einen Neuanfang für die Bildungstheorie gesetzt hat.<sup>270</sup> Die Phänomenologie des Geistes beleuchtet die Tragödie der Bildung, die zwischen ihrem Anfang und Ende liegt: „in der Bewegung von dem Ursprung des Selbstbewußtseins, vom Wesen zum Unwesen der Bildung in der bodenlosen Aufklärung und zu dem Punkt, am dem die Herrschaft des reinen und geschichtlich substanzlosen Begriffs im „zerrissenen Bewußtsein“ in das Bedürfnis der Philosophie umschlägt. Die Dialektik der Bildung beginnt, wo das Individuum sich auch der Wirklichkeit als einer geistigen Wirklichkeit entgegensetzt.“<sup>271</sup> Obwohl Hegels Auffassung von Arbeit auch auf Kritik stößt (u.a. von Marx), liefert sein Werk Ansätze zu grundlegenden gesellschaftspolitischen Entwicklungen bzw. administrativen Maßnahmen wie beispielsweise dem Bildungsrecht: „Erst da, wo der Bildungsprozeß selbst im Ganzen wie im Einzelnen Gegenstand des öffentlichen Wohlwollens und damit Teil des Verwaltungsrechts wird“, entsteht „der wirkliche Bildungsorganismus“ und vermag der Staat das „Bildungsrecht“ jedes Staatsbürgers zu realisieren.“<sup>272</sup> In der Philosophie Hegels erlebt das deutsche Bildungsdenken seinen vorläufigen Höhepunkt. Ihm ist es gelungen, den ganzen Fundus bildungstheoretischer Aspekte zu umspannen.

Bezüglich der heutigen Präsenz und Bedeutung des klassischen Bildungsbegriffs möchte ich mit den Worten Klafkis schließen: „Kritisch weitergedacht und auf die pädagogischen Aufgaben unserer Gegenwart und der vermutlichen Zukunft bezogen, erweisen sich die Perspektiven, die die „klassischen“ Bildungstheoretiker dem pädagogischen Denken eröffnet haben, in überraschend hohem Maße als nach wie vor bedeutsam und richtungsweisend.“<sup>273</sup>

Der bisherige Abriß über die Entwicklung des Bildungsbegriffs ist deswegen von so großer Bedeutung, weil von der nun folgenden Phase bis heute andauernd eine Ab- bzw. Ausarbeitung der in den durch Produktivität ausgezeichneten Epochen erarbeiteten Ideen anhält. „Die Epoche der letzten Jahrzehnte des 18. und der ersten des 19. Jahrhunderts bezeichnet den Beginn eines Zeitalters, das im historischen Rückblick nicht - wie die voraufklärerischen Epochen abendländischer Geschichte - als relativ abgeschlossen gelten kann, sondern in dem wir - wengleich Mitwirkende und Mitleidende einer späteren Teilphase - immer noch darinnen

---

<sup>270</sup> Reinhold et al. 1999: 82

<sup>271</sup> Lichtenstein 1966: 37

<sup>272</sup> Ritter 1971: 926

<sup>273</sup> Klafki (1985) 1996: 10

## Der Bildungsprozeß

stehen.“<sup>274</sup>

Die Formierung der Pädagogik als eigene Wissenschaft, Ausgangspunkt für die nun folgenden Bildungstheorien, für die das Verständnis von Bildung als Ausdruck der Anpassung an die bestehenden Verhältnisse charakteristisch ist, ist nicht zuletzt Verdienst des Wirken Hegels. „Der Übergang der Philosophie in die Wissenschaft bedeutet, daß sich jetzt auch der Pädagogik als Wissenschaft die Möglichkeit eröffnet, unabhängig von anthropologischen und ontologischen Vorentscheidungen ihren Gegenstandsbereich freizulegen und eine pädagogische Theorie der Bildung zu entwickeln. Das Bildungsdenken des 19. Jahrhunderts, Nietzsches und Diltheys Reflexionen über Bildung bis hin zu den Bestimmungen unserer Zeit (Spranger, Litt, Nohl, Weinstock, Derbolav) sind trotz ihrer Unterschiedenheit in jenem Horizont beheimatet, den Hegels Denken schuf.“<sup>275</sup>

Bildung wird im aufkommenden 19. Jahrhundert von elitären Kreisen zum Statussymbol erhoben. Um ihre gesellschaftliche Vormachtstellung zu sichern und zu begründen, wollen sich die „Gebildeten“ bewußt von den „ungebildeten Massen“ abheben. Der im Denken Hegels ebenso bedeutende wie absolute Aspekt des klassischen Bildungsbegriffs, verliert dabei zunehmend an Bedeutung. „Jene Horizonte des Allgemeinen, die das bildungstheoretische Denken der deutschen Klassik einst eröffnet hatten, waren aus dem Bewußtsein der Mehrheit der sogenannten „Gebildeten“ längst verschwunden.“<sup>276</sup> Allgemeine Bildung wird nicht länger als Menschenrecht begriffen, „sondern kennzeichnet ein Aggregat von Kenntnissen, das beherrscht werden muß, wenn man zu den Gebildeten gezählt werden soll. Diese Kenntnisse beziehen sich auf jene Welten, deren ursprüngliche Funktion die Freisetzung des Individuums zu sich selbst war.“<sup>277</sup> Die Abkehr vom vielfältigen Wesen des Bildungsbegriffs, seine dadurch erfahrene Verdinglichung und Entwertung, wird vielfach als Verfallsgeschichte des klassischen Bildungsbegriffs titulierte. Die vielseitigen und tiefgründigen Dimensionen des Bildungsbegriffs werden durch imageträchtige Oberflächlichkeit ersetzt. „Der ehemals emanzipatorische Charakter von Bildung schlägt um in die Attitüde eines konservativen bürgerlichen Klassenbewußtseins.“<sup>278</sup> Hinweise bei Herder und Goethe, beispielsweise „als er in seinem Wilhelm Meister im dritten Kapitel des fünften Buches der „Lehrjahre“ die Feststellung treffen läßt, eine gewisse allgemeine, personelle „Ausbildung“ sei, in Deutschland jedenfalls, nur dem Edelmann möglich,“<sup>279</sup> legen die

<sup>274</sup> Klafki (1985) 1996: 17

<sup>275</sup> Speck 1970: 148

<sup>276</sup> Klafki (1985) 1996: 26

<sup>277</sup> Menze 1995: 352f

<sup>278</sup> Reinhold et al. 1999: 82

<sup>279</sup> Schwenk 1983: 216

## Der Bildungsprozeß

Vermutung nahe, daß schon zu dieser Zeit die Klassenzugehörigkeit Ziel des Bildungsstrebens ist. Die „Gebildeten“ greifen diesen aristokratisch-elitären Zug des Bildungsbegriffes auf und erklären Geisteswissenschaften, Kunst und Natur zu den bevorzugten Bildungsgütern. Entgegen dem humanistischen Bildungsideal, das in der Freisetzung der Individualität aus sich selbst heraus besteht, bezieht sich das im 19. Jahrhundert weniger auf den ganzen, als dementsprechend auf den musisch-literarisch interessierten Teil des Menschen. „Die ehemals vom Humanismus geforderte Kraftbildung wird dabei zu einer allseitigen Sachbildung veräußerlicht,“<sup>280</sup> was sich auf die Fokussierung der schulischen Bildung als Hauptgegenstand pädagogischer Forschung folgenreich auswirkt. „Es ist ein weiterer Aspekt jener Verfallsgeschichte des klassischen Bildungsbegriffs im Laufe des 19. Jahrhunderts und ihrer Nachwirkungen bis in unsere Zeit, wenn der Begriff der Bildung - nicht zuletzt auch im Hinblick auf die Schule - weithin auf die kognitive Dimension reduziert wurde - und dies außerdem unter Tilgung des kritischen Moments - , ein Prozeß, den auch die reformpädagogische Gegenbestrebung unseres Jahrhunderts nur begrenzt kontrahieren konnte.“<sup>281</sup> Erstmals wird in so großem Maße auch die schulische Bedeutung von Bildung diskutiert. Bildung wird mit Wissensbildung gleichgesetzt. Es sind nun nicht mehr die Aspekte der individuellen Freiheit, Aussagen über die Natur, das Wesen, die Bestimmung des Menschen, denen das Bestreben des Bildungsbegriffs gilt, sondern „jetzt werden sie in einem Kanon zusammengefaßt der sich gegen in ihrer Bedeutung für das Menschsein wichtige neue Wirklichkeitsbereiche wie Wirtschaft, Technik, Politik hermetisch abschließt und, um eine religiöse und patriotische Komponente erweitert, auf eine im einzelnen nicht mehr aufweisbare bildende Wirkung vertraut. (...) Bildung verliert ihre zukunftsweisende, konstruktive Funktion.“<sup>282</sup> Bildung als Allgemeinbildung bezeichnet lediglich ein Bescheidwissen über Kunst und Literatur, nicht aber über die Bereiche realer Lebensumstände, wie Wirtschaft, Arbeit und Gesellschaft. Der Entstehung eines Standesbewußtseins der „Gebildeten“ obliegt leider auch eine Klassifikation von Bildung, die bis heute das Verständnis von Bildung prägt. „Mit der Verfestigung des Sprachgebrauchs in diesem Sinne entstand das Bedürfnis, berufliche „Ausbildung“ von „Bildung“ streng zu unterscheiden, und im gleichen Maße, in dem sich „Bildung“, insbesondere in der Form der Gymnasialbildung, zur Legitimation sozialer Privilegien nutzen ließ, bekam „Ausbildung“ den Geschmack des Geringerwertigen.“<sup>283</sup> Ausbildung ist außerdem der Freiheit und dem Sich-selbst-entscheiden Können enthoben, d.h. sie konzentriert

---

<sup>280</sup> Reinhold et al. 1999: 82

<sup>281</sup> Klafki (1985) 1996: 32

<sup>282</sup> Menze 1995: 352f

<sup>283</sup> Schwenk 1983: 216

## Der Bildungsprozeß

sich auf die menschlichen Funktionen innerhalb der Gesellschaft. Der Mensch wird als arbeitende Einheit verstanden. Die Institutionalisierung eines allgemeinbildenden und eines beruflichen Bildungswesens sind die Folge.

Parallel zu dieser Veränderung läuft die Abkehr von der Philosophie der Subjektivität, charakteristisch für die Zeit des Idealismus. Ihr Verständnis des Subjekts, von der Welt abgetrennt betrachtet, als Ursprung und Grund der Weltkonstruktion, weicht mit der Überwindung der Hegelschen Philosophie einer Philosophie der Objektivität. Diese Akzentverschiebung beeinflusst den Bildungsbegriff maßgeblich. „Weil ein Anknüpfungspunkt im Menschen nicht mehr gefunden werden kann, der Sicherheit verbürgen könnte, wird die Welt selbst zum entscheidenden Orientierungspunkt. Die „Objektivität“ erscheint sicherer als die „Subjektivität“. In den Mittelpunkt rücken ihre Ansprüche an den Menschen, die jetzt nicht durch eine alle künftigen Zwecke umschließende Kraftbildung beherrscht werden können, sondern durch eine inhaltliche Aufschlüsselung jener Welt, in der das Subjekt leben soll.“<sup>284</sup> Dem Verlust der zentralen Stellung des Menschen als ein aus seinem Innern heraus sich selbst bildendes Subjekt, folgt die Objektwerdung des Menschen in einem sozial orientierten Bildungsgeschehen. Ziel ist nun nicht länger eine „harmonisch-proportionierliche Ausbildung aller Kräfte zu einem Ganzen,“<sup>285</sup> im Sinne der Klassik, sondern eine möglichst allseitige Sachbildung.

Gegen diese Entwicklung des Bildungsbegriffs wenden sich öffentlich nur wenige Einzelne, bekannt als ästhetische Opposition, wobei Ästhetik im Sinne des ganzheitlichen Anspruchs der Klassik verstanden wird. So kritisiert Nietzsche (1844-1900) in seinen „Vorträgen über die Zukunft der deutschen Bildungsanstalten“ (1872) die „Bildungsphilister“, die er auch als Bildungskosaken und Bildungskamele bezeichnet. In der Abkehr vom Subjekt als Zentrum bzw. Ausgang der Welt sieht er den Ursprung der aufkommenden, selbstentfremdenden Entwicklung. Seine polemische Kritik bezogen auf die Leere und Phrasenhaftigkeit des spätbürgerlichen Bildungsdenkens, veranlaßt ihn zu ersten Ansätzen einer Neufassung des Bildungsbegriffs. „Sein Programm lautet: „Vernichtung der modernen Gebildetheit zugunsten einer wahren Bildung.“<sup>286</sup> Das klassische Moment der Ästhetik aufgreifend, d.h. die Freisetzung des Individuums zu sich selbst als Schlüssel jeglicher lebensweltlicher Dimensionen, ist wahre Bildung für Nietzsche nur in dieser ästhetischen Weise möglich. In ihr sieht er die einzige Möglichkeit zur Befreiung des Menschen aus den überlieferten Zwängen und die Reduktion auf sich selbst. Die Voraussetzung

---

<sup>284</sup> Menze 1995: 353

<sup>285</sup> Menze 1995: 353

<sup>286</sup> Speck 1970: 150

## Der Bildungsprozeß

zukünftiger Kultur liegt der Bildung zugrunde. Der Bildungsprozeß besteht daher für Nietzsche „in der sich zunehmend vertiefenden und zugleich ausweitenden Auseinandersetzung zwischen dem werdenden Menschen und den großen Inkarnationen humaner Existenz, namentlich der Dichter und Denker, ob man sie versteht, was sie einem eigentlich zu sagen haben, ob man dem gewachsen ist, was sie sagen, für das eigene Leben, die eigene Welt denn eigentlich gesagt ist. Bildung ist daher für Nietzsche „Perpetuierung der Großen“ durch existentielle Reproduktion.“<sup>287</sup>

Allerdings revidiert Nietzsche in späteren Werken nach dem Bruch mit seinem Freund Wagner, anlässlich seiner Lehre vom Übermenschen, diese Position des ästhetischen Humanismus.

Die Unterscheidung Nietzsches der „drei Arten von Historie, die antiquarische, die sammelt und bewahrt, die monumentalistische, die das Große als solches verdeutlicht und damit Bildung ermöglicht, und die kritische, die identisch ist mit der Philosophie, die aufweist, warum mit Recht vergangen ist, was vergangen ist und damit den Weg in die Zukunft frei macht,“ sind dem Bildungsgedanken Diltheys (1833-1911) gemein. Dilthey sagt: „Blüte und Ziel aller wahren Philosophie ist Pädagogik, im weitesten Verstande, Bildungslehre des Menschen.“<sup>288</sup> In seinen ersten Ansätzen zur Neufassung eines Bildungsbegriffs, der in seiner geisteswissenschaftlichen Lebensphilosophie eingefaßt ist, verweist er vor allem auf den geschichtlichen Aspekt. „„,„Hinter das Leben kann das Erkennen nicht zurückgehen, d.h. es kann keinen Zusammenhang machen, der nicht in der eigenen Lebendigkeit gegeben ist.“ Soll deshalb das Leben verstanden werden, sind das Seelische und das Geschichtliche auszulegen. Im Hinblick auf die Geschichte erfaßt sich der Mensch in dem, was er ist.“<sup>289</sup> Das Leben und Erleben des Menschen und der Menschheit wird durch ihre Geschichte erfassbar, die als Schlüssel zur Wesensverwirklichung verstanden wird und demnach Bildung auszeichnet. „Bildung ist die subjektive Anverwandlung der geschichtlichen Welt in einen Akt produktiven Verstehens.“<sup>290</sup>

Dabei ist das Lebensziel keine allgemeingültige normative Größe, die es gilt zu erreichen. „Nicht die Einhaltung gesetzter Normen, sondern der teleologische Charakter des Seelenlebens selbst wird von Dilthey als Lebensziel betrachtet, das bedeutet, „(...) daß das Individuum gar nicht außer seiner eigenen befriedigenden Gefühlszuständlichkeit ein Lebensziel sich setzen kann, daß es nicht Bewußtsein, Selbstzweck zu sein, in anderen Selbstzwecke zu sehen, aufgeben kann“.<sup>291</sup>

Seine „Teleologie des Seelenlebens“ verbindet die klassischen Theorien der Bildung mit den

---

<sup>287</sup> Groothoof 1971: 143

<sup>288</sup> Ritter 1971: 929

<sup>289</sup> Speck 1970: 151

<sup>290</sup> Speck 1970: 151

<sup>291</sup> Schründer 1982: 345

## Der Bildungsprozeß

modernen Personalisations- und Sozialisationstheorien, indem er den genetischen Prozeß, der zur Bildung wird, als psychologisches bzw. anthropologisches Problem betrachtet. „Die Erziehung der Heranwachsenden ist sonach von der einen Seite gesehen die Entfaltung und Entwicklung eines einheitlichen, individuellen, in sich wertvollen Seelenlebens, andererseits ist von ihr die Erhaltung und Steigerung der Leistungskraft der Gesellschaft in ihren wesentlichen Organen abhängig. Die Erziehung hat sonach zwei getrennt auftretende Zielpunkte. Sie will den Individuen eine sie befriedigende wertvolle Entwicklung, und sie will den Gemeinschaften den höchsten Grad von Leistungskraft verschaffen.“<sup>292</sup> In der Realisierung einer solchen doppelten Bildung sieht er keine Probleme, da durch die Arbeitsteilung und die Berufsvielfalt eine individuelle Entfaltung gewährleistet ist. Im Zuge der Veränderung der Gesellschaft, weist er auf die Notwendigkeit wissenschaftlicher Bildung hin. Er ist der Meinung, daß nur durch sie eine Veränderung der Gesellschaft in allen ihren Systemen gewährleistet ist.

Diltheys Werk wirkt vor allem auf die Bewegung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, deren Protagonisten Frischeisen-Gerber, Spranger, Litt, Flitner und schließlich Nohl sind, wobei „das exegetische Verhältnis der Repräsentanten der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zu Wilhelm Diltheys Konzeption der Geisteswissenschaften und der Pädagogik nicht unproblematisch ist.“<sup>293</sup> Eine Vertiefung jener Thematik überschreitet allerdings den Rahmen dieser Arbeit und ist zudem für die geschichtliche Entwicklung des Bildungsbegriffs weitgehend irrelevant.

Paulsen (1846-1908) bezeichnet Bildung „1893 als „Halbbildung“, die dort entsteht, „wo Stoffe bloß äußerlich aufgenommen werden.“<sup>294</sup> Alle Ausführungen über Bildung sind der der Bildung vorgeordneten Theorie der Erziehung unterstellt. Er erinnert daran, daß die Bedeutung von Bildung nicht in autonomer Entfaltung liegt, da er Bildung als die „Wohlgestalt des ganzen Wesens“<sup>295</sup> definiert. Bildung kann nur durch innerliche Entwicklung entstehen. Seine Kritik gilt deswegen den Lern- und Lehrmethoden der Schulen, deren eigentliche Aufgabe die Hinführung zu innerer Bildung sein soll. „Man kann die Jugend Namen und Wörter, Formeln und Paragraphen und ganze Lehrbücher der „Bildung“ auswendig lernen lassen, und das geschieht ja täglich in allen Ländern des gebildeten Europas in tausenden von „Bildungsanstalten“; das Ergebnis ist, wo nicht innere Verarbeitung und Aneignung stattfindet, nicht Bildung, sondern Verkrüppelung.“<sup>296</sup> Der Mensch ist im Prinzip geistiger Freiheit zu bilden. Den historischen

---

<sup>292</sup> Groothoff 1971: 143

<sup>293</sup> Reinhold et al. 1999: 221

<sup>294</sup> Reinhold et al. 1999: 82

<sup>295</sup> Paulsen 1912: 55

<sup>296</sup> Paulsen 1912: 16

## Der Bildungsprozeß

Aspekt aufgreifend, ist Paulsens Definition symptomatisch für das Verständnis von Bildung in der Pädagogik am Ende des 19. Jahrhunderts: „Gebildet ist, wer mit klarem Blick und sicherem Urteil zu den Gedanken und Ideen, zu den Lebensformen und Bestrebungen, seiner geschichtlichen Umwelt Stellung zu nehmen weiß.“<sup>297</sup> In Bezug auf Schule ist es vor allem den vehementen Bemühungen Paulsens zu verdanken, daß 1900 eine Gleichberechtigung von Oberrealschule und Realgymnasium mit dem altsprachlich-humanistischem Gymnasium stattfindet. Seit Mitte des 19. Jahrhunderts sind im Zuge der Industrialisierung Alternativen zur altsprachlichen Bildung mehr und mehr von Bedeutung.

Auch Marx` (1818-1883) Begriff der polytechnischen Bildung, „wendet sich gegen das neuhumanistische Bildungskonzept, das als praxisfern, intellektualistisch, apolitisch, bloß formal und daher affirmativ gekennzeichnet wird.“<sup>298</sup> Arbeit und Humanität sind für Marx kein Widerspruch, denn erst menschliche Arbeit schafft wahre Menschlichkeit. Den einzigen Weg zur Bildung ganzheitlich entwickelter Menschen sieht er daher in der Verbindung von produktiver Arbeit mit Unterricht und Gymnastik. Marx entwirft seinen Bildungsbegriff in Bezug auf die realistischen Gegebenheiten seiner Zeit, d.h. Industrie und Gesellschaft bestimmen anhand gesellschaftlicher und wissenschaftlich-technischer Anforderungen die Inhalte eines Konzeptes der Bildung des Menschen.

Die im 19. Jahrhundert vollzogene, schon erwähnte (s.o.) Aufgliederung in ein allgemeinbildendes und ein berufsbildendes Bildungswesen, erfährt erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts - maßgeblich durch die Arbeit Sprangers und Kerschensteiners - den Versuch einer Integration innerhalb der Allgemeinbildung und somit eine langsame bis heute andauernde Wiedervereinigung der beiden für das Bildungswesen entscheidenden Teilbereiche, die sich von ihren Aufgaben her notwendig ergänzen. Nicht zuletzt liefern die bildungskritischen Werke Nietzsches und Diltheys den maßgeblichen Ansatz zu Grundlinien, die Entwürfen einer neuen Bildungstheorie dienen, abwendend allerdings von deren ästhetisch humanistischen Ansätzen.

„Im 20. Jahrhundert aber wird nach einem nicht ohne den Einfluß dieser Bildungskritik grundlegend gewandelten Schulverständnis gerade ein auf Pestalozzischen und Humboldtschen Grundlagen zeitgemäß erneuerter Begriff von allgemeiner Bildung zum Rettungssymbol vor der in industrieller Arbeitswelt, Gesellschaft und wissenschaftlicher Zivilisation drohenden Gefahr der Selbstentfremdung des Menschen in Handlungszwänge, jetzt aber einerseits bezogen auf das Allgemeine im Besonderen als Integration von Ausbildung und Bildung, Beruf und

---

<sup>297</sup> Speck 1970: 150

<sup>298</sup> Menze 1983: 354

## Der Bildungsprozeß

Sinnerweiterung zur Weltorientierung, „Sachbemeisterung und Selbstbesinnung“, andererseits auf Lebens- und Wissenschaftspropädeutik als „grundlegende Geistesbildung“, „erste methodische Belebung aller geistigen „Grundkräfte“ oder elementare „Initiation“ in die fundamentalen Gehalte und Denkweisen unserer Gegenwartskultur und Lebensordnung.“<sup>299</sup> Elementar für die Geschichtsentwicklung des Bildungsbegriffs ist die geisteswissenschaftliche Pädagogik, die programmatisch in enger Verbindung zur ca. 1890 aufkommenden Reformpädagogik steht. „Allen gemein ist die Fundiertheit in einer mehr oder minder expliziten Monadizitätstheorie. (...) Während die Reformpädagogen wie selbstverständlich das Monadizitätspostulat und die darin verwobene Ganzheitsanthropologie bei ihren Neuerungen voraussetzten, bemühten sich die in der Dilthey-Nachfolge stehenden Geisteswissenschaftlichen Pädagogen um deren grundlagentheoretische Reflexion.“<sup>300</sup> Als Vorreiter der Bewegung geisteswissenschaftlicher Pädagogik am Ende des ersten Weltkrieges, die durch die philosophische „Wende zum Objekt“ und kulturpädagogisches Denken geprägt ist und als Überwindung des humanistisch-neuidealistischen Bildungsdenkens verstanden wird, gilt Kerschensteiners (1854-1932) Theorie der Bildung, als solche die letzte umfassende des 20. Jahrhunderts, in der berufliche Bildung als unabdingbare Voraussetzung einer umfassenden Allgemeinbildung angesehen wird. Er war der Meinung, daß sowohl die Volks- als auch die Fortbildungsschule zu einseitig auf die intellektuellen Interessen der Jugend eingestellt waren, während die manuellen Arbeiten vernachlässigt wurden. Echte Bildung ist für Kerschensteiner gleichzeitig Charakterbildung, Berufserziehung und Erziehung zum Staatsbürger. Voraussetzung einer charakterlichen Erziehung sind s.E. individuell veranlagte Werte, wie Willensstärke, Urteilskraft, Feinfühligkeit und Aufwühlbarkeit des Gemütszustandes. Seine Auffassung von Bildung ist repräsentativ für das anhebende Bildungsverständnis in den zwanziger Jahren, in denen die Gedanken Pestalozzis und Humboldts neu aufgegriffen werden. „Kerschensteiner bekämpft die Ansicht von der gleichmäßigen und harmonischen Entfaltung des Menschen, die Autarkie der Individualität, die ästhetisch gerichtete Persönlichkeitskultur, den Bildungsegoismus und die Konsumenthaltung des Bildungsbürgertums, die Mediatisierung der Welt und die Ausklammerung von Wirtschaft und Politik aus dem Bildungsdenken. In der Abwendung von der Geistesmetaphysik orientiert sich Bildung für ihn an der Alltäglichkeit der konkreten Situation.“<sup>301</sup> Arbeit und Beruf sind demnach keine bloßen Teilgebiete einer Allgemeinbildung, sie stellen viel mehr das Fundament für eine

---

<sup>299</sup> Ritter 1971: 927f

<sup>300</sup> Reinhold et al.1999: 221

<sup>301</sup> Speck 1970: 152f

## Der Bildungsprozeß

wahre Bildung dar. Der Weg hin zu einer allgemeinen Bildung, den es gilt ein Leben lang zu bestreiten, um am Ende eines Lebens das Wesen der Bildung erfahren zu können, nimmt seinen Ausgang, nach Meinung Kerschensteiners, in der praktischen Arbeit. So ist auch seine berühmte Aussage zu verstehen, daß Berufsbildung an der Pforte zur Menschenbildung steht. Bildung wird dabei als selbstständiger Prozeß verstanden, als „individuell organisierter Wertsinn von individuell möglicher Weite und Tiefe,“<sup>302</sup> der seine Initiierung durch Kulturgüter erfährt. Demzufolge ist Kerschensteiners Grundaxiom des Bildungsprozesses, daß Bildung des Individuums nur durch jene Kulturgüter möglich ist, deren geistige Struktur der individuellen Psyche adäquat ist. Als gebildet gilt jemand demnach, wenn er „einen möglichst umfangreichen Besitz an Wissen auf möglichst vielen Gebieten, eine möglichst große Leistungsfähigkeit in irgendwelchem Können, vor allem im beruflichen, einen mehr oder weniger gewandten Gebrauch der in einer Gemeinschaft positiv bewerteten und darum gepflegten Umgangs- und Verkehrsform“<sup>303</sup> hat.

Sein Bildungsdenken wird maßgeblich durch die Freundschaft mit Spranger (1882-1963), einem Schüler Diltheys, geprägt. Vor allem die bildungsthematischen Ausführungen seiner frühen Werke sind für die Entwicklung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik maßgebend. Die übliche Auffassung über Allgemeinbildung und Berufsbildung lehnt Spranger ab und unterscheidet in seiner Berufsbildungsidee drei Stufen. Sein legendäres Dreistadiengesetz der Bildung, welches besagt, daß der Weg zu der höheren Allgemeinbildung über den Beruf und nur über den Beruf führt, wird erstmals in seiner 1918 erschienenen Abhandlung „Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung“ erwähnt. Diesem Gesetz immanent ist die Aufhebung einer bis dahin üblichen Unterscheidung von Berufs- und Allgemeinbildung, vielmehr ist ihre Beziehung für Spranger interdependent. Demzufolge gibt es „eine echte Berufsbildung ohne eine von ihr ausstrahlende Allgemeinbildung überhaupt nicht.“<sup>304</sup> Die grundlegende Bildung seines Dreistadiengesetzes meint die erste methodische Belebung aller geistigen Grundkräfte, mit dem Ziel eines ersten schlichten Weltbildes, das der Orientierung in Natur und Kultur dient. Diese grundlegende Bildung soll nach Spranger in der Volksschule und höheren Schule vermittelt werden. Im Zentrum der zweiten Stufe, der Berufsbildung, stehen die selbstständig erwachsenen Interessen des Menschen, die als Interessenkomplex immer mehr in den Vordergrund treten und für das Leben eines jungen Menschen an Bedeutung gewinnen. Meist sind diese Interessen nicht

---

<sup>302</sup> Kerschensteiner 1926: 17

<sup>303</sup> Kerschensteiner 1926: 20

<sup>304</sup> Speck 1970: 153

## Der Bildungsprozeß

rein intellektueller Natur, sondern entsprechend den verschiedenen Lebensdimensionen, praktisch, wirtschaftlich, technisch, ästhetisch, sozial, politisch oder religiös orientiert. Parallel zu dieser Entwicklung ist das wachsende Desinteresse und die Unfähigkeit allgemeine abstrakte Bildungsstoffe zu assimilieren zu beobachten. Der Mensch bestimmt sein Interessenszentrum nunmehr selbst. Die dritte Entwicklungsstufe des Bildungsprozeß bezeichnet Spranger als Allgemeinbildung. Wenn sich der Heranwachsende im Beruf fest eingelebt hat, ist er in der Lage durch das Streben in die Weite, weg vom gefundenen oder vorgesetzten Bildungszentrum des Berufes, am Kulturleben wieder teilzunehmen. Dieses Streben nach Mehr verhilft dem Menschen nach und nach zu einer Art Allgemeinbildung, die mehr als nur die Schulung der Grundkräfte und die intellektuellen Umriss eines Weltbildes enthält. Durch sie erfährt das Subjekt die Erfüllung mit einem Kulturgehalt.

Bei Spranger ist der Begriff der Kultur ebenso elementar wie bei Kerschensteiner. Aufgabe der Kultur ist demnach die Entfaltung der Bildung. „Aus der Sphäre des normativen Geistes sich verzeitlichend, verhalten sich „objektive Kultur und subjektive Kultur“ (die „in sich selbst befriedigte“ werterfüllte Persönlichkeit) „wie Makrokosmos und Mikrokosmos“; „Bildung ist die durch Kulturwerte erworbene, einheitliche und gegliederte, entwicklungsfähige Wesensform des Individuums, die es zu objektiv wertvoller Kulturleistung befähigt und für die Kulturwerte erlebnisfähig (einsichtig) macht“.<sup>305</sup> Zwar verläuft die Tendenz seit Mitte der zwanziger Jahre hin zu strukturtheoretischen, philosophisch-anthropologischen und personalistischen Sphären der Bildungstheorien, aber der kulturidealistisch-geisteswissenschaftliche Ansatz findet sich dennoch bei fast allen Vertretern dieser Bewegung. Die Grundgedanken der Kulturpädagogik zusammenfassend sagt Hamann: „Kultur ist der Gesamtbestand der Kulturgüter, die als solche durch den menschlichen Geist erzeugt wurden. In diesen Kulturgütern ist die geistige Energie der Menschheit gleichsam „niedergelegt“. Kultur bedarf jedoch zu ihrem Weiterleben im Wechsel der Generationen ständig neue Träger. Daher müssen die heranwachsenden Menschen mit ihr in Berührung kommen. Sie müssen im Umgang mit ihr als Erlebende, als daran Arbeitende den niedergelegten geistigen Gehalt wieder verlebendigen, selbst davon erfüllt werden und nach Möglichkeit als Weiterschaffende den Bestand der Kultur vervollkommen und vermehren.“<sup>306</sup>

Demzufolge wird Bildung als lebensandauernder Prozeß verstanden, der durch kulturelle Werte in Gang gesetzt wird und über den Beruf zur einheitlich-persönlichen Wesensformung dient. In der Spätphase des Sprangerschen Denkens, der sich zeitlebens mit dem Bildungsproblem befaßt hat,

---

<sup>305</sup> Ritter 1971: 932

<sup>306</sup> Hamann 1993: 205

## Der Bildungsprozeß

erlangt der Bildungsbegriff eine ethisch-religiöse Akzentuierung, was mit Sprangers Wende zum Christentum in Zusammenhang steht. In seinem Werk „Der unbekanntete Gott“ verdeutlicht er beispielsweise die Differenz zwischen der irdisch geleisteten Kulturarbeit und dem im Sinne Gottes idealen Maß. Er betont desweiteren die Wirksamkeit des Heiligen Geistes auf den Bildungsweg der Menschen, denn „die christliche Umschreibung des normativen Geistes lautet: „Ich bin der Weg, die Wahrheit und das Leben“.“<sup>307</sup> Das Bildungsideal, mit den Gedanken der christlichen Religion durchzogen, ist für Spranger „die anschauliche Phantasievorstellung von einem Menschen, in dem die allgemein menschlichen Merkmale so verwirklicht sind, daß nicht nur das Normale, sondern auch das teleologisch Wertvolle desselben in der höchsten denkbaren Form ausgeprägt ist.“<sup>308</sup>

Die insbesondere durch Nohl (1879-1960), ebenfalls ein Schüler Diltheys, bekanntgewordene pädagogische Bewegung, die „geisteswissenschaftliche Pädagogik“, hat den Anspruch klärend und reflektierend zu sein. Pädagogik wird als kulturidealistisch gerichtete und hermeneutisch-pragmatische Geisteswissenschaft aufgefaßt. „Das rein kognitiv gefaßte, Welt konstituierende Subjekt, dessen Widerhall in der Pädagogik eine durchgängige Theoretisierung des Curriculums und die Eindimensionalität des Leistungsprinzips war, wurde durch das leiblich-seelisch-geistige, geschichtlich-sozial verortete konkrete Subjekt ersetzt.“<sup>309</sup> Das Subjekt zeichnet sich als autonome Idee innerhalb der Bildung aus. „Bildung ist die subjektive Seinsweise der Kultur, die innere Form und geistige Haltung der Seele, die alles, was von draußen an sie herankommt, mit eigenen Kräften zu einheitlichem Leben in sich aufzunehmen und jede Äußerung und Handlung aus diesem einheitlichen Leben zu gestalten vermag.“<sup>310</sup> Die Idee der Kultur und Selbstbestimmtheit des Individuums bezüglich Bildung ist führend. So schreibt Nohl: „Gebildet ist nur derjenige auf einem Gebiet oder in einer Gemeinschaft, der den Geist dieses Gebietes, dieser Gemeinschaft besitzt und aus ihm heraus sein Leben formt.“<sup>311</sup> Auch bei Nohl ist der geschichtliche Ansatz, Einfluß der Diltheyschen Lebensphilosophie, in der Auffassung verdeutlicht, daß Bildung als „„die subjektive Seinsweise der Kultur“ in sich selbst geschichtlich bedingt“<sup>312</sup> ist. Zentrales Moment für den Bildungsbegriff in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik wird die Monadizität. Durch erzieherische Unterstützung soll sich die Person als eigentümliche Ganzheit

---

<sup>307</sup> Spranger 1959: 126

<sup>308</sup> Ritter 1971: 931

<sup>309</sup> Reinhold et al. 1999: 221

<sup>310</sup> Rombach 1964: 118

<sup>311</sup> Nohl (1933) 1970: 146

<sup>312</sup> Ritter 1971: 930

## Der Bildungsprozeß

zur bestmöglichen Entfaltung ihrer Monadizität bilden. In der sozialen und geistigen Aufspaltung der Gesellschaft, die zu chaotischen Zuständen führt, sieht Nohl das Übel des modernen Lebens. Ziel der Pädagogik soll es daher sein, die Identität und die Individualität des Einzelnen zu fördern, um der zersplitterten Gesellschaft durch eine starke Instanz, dem einheitlich geformten Leben des Individuums, entgegenzuwirken. Es ist der lebensphilosophische Ansatz Diltheys, den die Arbeiten Nohls kennzeichnen und der durch Konkretisierung pädagogische Implikationen liefern soll. Im Zentrum seiner Betrachtungen steht deshalb die konkrete Situation. Es gilt die Bewußtwerdung und Sicherung der eigenen theoretischen Standpunkte, basierend auf den durch unmittelbare Konfrontation mit den erzieherischen Vollzügen erwachsenen Reflexionen. Nohl verweist pädagogische Reflexion auf Praxis und Praxis auf pädagogische Reflexion. Dieser Interdependenz erwächst ein Zirkel der Argumentation zwischen erziehungswissenschaftlicher Theorie und sozialer Entwicklung. Diese Zuwendung zum geschichtlichen Filigran der Erscheinungen und der radikalen grundlagentheoretischen Reflexion, ist bezeichnend für die geisteswissenschaftliche Pädagogik und wird auch in Nohls Anschauung bezüglich des Bildungsideals deutlich. „Das Bildungsideal umfaßt „die Lebensform des historisch-politischen Menschen und den verantwortlichen Sinn für das politische Ganze und sein Lebensgesetz; die heimatliche Bindung und ein lebendiges Verhältnis zu dem volksechten Ausdruck, sprechend und lesend; den Sinn für die Kunst, schaffend und genießend; die wissenschaftliche Energie und die philosophische Fragehaltung mit ihren radikalen Forderungen nach Begründung und Ganzheit; die religiöse Gesinnung und Kultur und das Verständnis ihrer Formen und ihres Stils“.<sup>313</sup> Dieses Bildungsideal verkörpert für Nohl die Befreiung aus den chaotischen Zuständen der Gesellschaft seiner Zeit - in ihm liegt die Lösung aller Probleme öffentlichen Lebens. Der Begriff der Bildung ist für ihn Leit- und Lebensfrage der Pädagogik. In ihm können die zahlreichen pädagogischen Bestrebungen und Bewegungen zu einer gültigen, einheitlichen Gestalt gelangen.

Auch dem Bildungsdenken Litts (1880-1962) obliegt die Korrelativität von Kulturphilosophie und Bildungstheorie, die für die geisteswissenschaftliche Pädagogik wegweisend ist. In den zwanziger Jahren - seiner frühen Phase - finden sich allerdings noch neuhumanistische Elemente in seinen Abhandlungen, exemplarisch dafür wird Bildung als Fähigkeit verstanden, „die das Innere zu Fülle, Ebenmaß und Haltung gelangen läßt.“<sup>314</sup> In der Spätphase des Littschen Bildungsdenkens, die vor allem durch den Einfluß der Hegelschen Philosophie geprägt ist, kritisiert er zusammen mit Sganzi die Vorordnung von Bildungsidealen wie beispielsweise bei Spranger (s.o.) als

---

<sup>313</sup> Speck 1970: 154

<sup>314</sup> Speck 1970: 155

## Der Bildungsprozeß

falsche Intention im Bildungsprozeß und als Vermischung von Maßstab und Wirklichkeit. In seinem 1953 verfaßten Buch „Versuch einer kritischen Erneuerung“ ersetzt er den Hegelschen Begriff der Harmonie in Antinomie, ausgehend von anthropologischen Reflexionen. Die Fokussierung des Menschen in seinem Verhältnis zur Welt und das Grundverhältnis der Bildungstheorie thematisiert er ausführlich in seiner 1955 veröffentlichten Schrift „Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt“. „Der Mensch ist das in Gegensätzen verfangene und durch Gegensätze bestimmte Wesen. Er wird nicht mehr als die autonome, auf sich gestellte Persönlichkeit erkannt, sondern das Ich wird in Abhängigkeit von einem Du, das Du in seiner Beziehung zu einem Ich erfaßt. Für die Bestimmung des Bildungsbegriffs bedeutet das: „Wer seine pädagogischen Gedanken noch immer unter den Leitbegriff „Bildungsgut“, „Bildungswert“, „Bildungsziel“ meint ordnen zu sollen, der beweist dadurch, daß sein Sehnsuchtsblick auch heute noch an dem Kunstwerk der zu Harmonie durchgedrungenen Persönlichkeit haftet und daß er es versäumt hat, sich von der Unabweisbarkeit der Gegenmacht zu überzeugen.“<sup>315</sup> Litt plädiert für die Loslösung des klassischen Verständnisses von Mensch und Menschwerdung. Entgegen der klassischen Idee eines Bildens aus sich heraus, akzentuiert Litt die Auseinandersetzung mit einem Gegenüber, dem Äußeren, in der das wahre Wesen der Bildung zum Ausdruck kommt. Indem das Ich die Konfrontation mit Widersprüchen erfährt und die Behauptung dem Du gegenüber übt, vollzieht es eigentliche Bildung. „Und wenn man sich von dem Daß und dem Wie dieser Bildung des „Inneren“ am „Äußeren“ und durch das „Äußere“ überzeugt hat, dann fühlt man sich versucht, in dem Tun des so sich Bildenden eine Äußerung jenes „lebhaften Triebes“ zu finden, dem Goethes ungeteilter Beifall gilt: „mit der Welt verbunden ein Ganzes zu bilden“.“<sup>316</sup> Da der „Wille zur Sache“ bei Litt als Akt der Reflexion und somit als Teil menschlicher Bildung angesehen wird, spricht nichts gegen die Versachlichung der Natur. Litts Strukturanalyse des Bewußtseins ist auf die antinomische und dialektische Problematik des Bildungsbegriffs im Hegelschen Verständnis zurückzuführen, wenn es da heißt, daß „Bildung weder eine erreichbare Form des subjektiven oder objektiven Geistes noch ein intentionaler Bezug auf die ideale Formung des zu Bildenden (ist), sondern Hineinbildung eines geistigen Wesens in einen weiteren Gesamtzusammenhang von geistiger Beschaffenheit und Selbstgestaltung des Geistes als aktive, dialektische Auseinandersetzung von Gegensätzen, „die wie alles geistige werden, so auch Vorgang der Bildung“ ist. „Als gebildet darf danach nur gelten, wer diese Spannungen sieht, anerkennt und als unaufhebbares Grundmotiv in seinen Lebensplan

---

<sup>315</sup> Speck 1970: 155

<sup>316</sup> Litt 1955: 94

## Der Bildungsprozeß

einbaut“.<sup>317</sup>Unter Humanität versteht Litt demzufolge diejenige Kraft, die den Menschen die unaufhebbaren Widersprüche seiner Existenz aushalten und ertragen läßt.

In Anlehnung an Dilthey versteht Litt Bildung als Prozeß, in dem der Mensch sich mit seiner Geschichte und Tradition sozusagen der Welt kritisch auseinandersetzen und bewähren soll. Bildung ermöglicht dem Ich eine Ordnung seiner Beziehung zur Welt und zu sich selbst. Entgegen Nohl, stellt Litt seine Bildungstheorie den Problemen der Menschen mit der modernen Arbeitswelt, dem Zusammenhang von Wissenschaft, Technik, Industrie, Ökonomie und Verwaltung gegenüber. In der reflektierenden Aushaltung der Antinomie sieht er die Rettung des Menschen vor der Selbstzerstörung, „ohne einerseits vor der organisierten Arbeitswelt in die Innerlichkeit zu flüchten mit der Konsequenz der Verwahrlosung jener Welt, und ohne andererseits den an der Sache orientierten Fortschritt zum universalen Bewegungsgesetz zu erhöhen und damit den „Seelenmord“ in Szene zu setzen.“<sup>318</sup>

Mit Litt nahm die Bewegung der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik ihr Ende, deren gegenwärtige Bedeutung vor allem aus der Verknüpfung deskriptiver und ideologiekritischer Motive erwächst und ihrem durch Schleiermacher und Dilthey geprägten dialektisch-hermeneutischen Ansatz. Im Nationalsozialismus bediente man sich formal einiger dieser Inhalte, innerlich jedoch wurden sie ins Gegenteil verkehrt und in den 60er Jahren erlebte sie ein kleines Revival, was aber für ihre anhaltende Aktualität kaum von Bedeutung ist. Das entscheidende Element für ihre Bedeutung in der gegenwärtigen Pädagogik liegt im Wesen der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. „Sie versenkte sich beschreibend in das Konkreteste, in das Monadische - und sie ruhte erst dann, wenn sie Klärung im Prinzipiellen fand. Sowohl die erfahrungswissenschaftliche wie die ideologiekritische Komplettierung erfüllten nur einen ihr wesensmäßig zugehörigen Anspruch, den man möglicherweise hie und da nicht entschieden genug wahrnahm. Als Grundgestalt des pädagogischen Denkens ist sie deshalb nicht überholt, ja im Prinzip nicht überholbar.“<sup>319</sup>

Kennzeichnend für die gegenwärtige Entwicklung des Bildungsbegriffs, ausgehend von 1945, ist die innerhalb der Pädagogik geführte Diskussion um seine Bestimmung, sein Wesen und die damit verbundene Entfaltung aller enthaltenen Wirkungsdimensionen. Im Folgenden gilt es einen groben Überblick über die zahlreichen Entwürfe und Ansätze oft korrelierender, meist antagonistischer Art, zu geben und ihre Hauptrichtungen herauszuarbeiten.

---

<sup>317</sup> Ritter 1971: 933

<sup>318</sup> Reinhold et.al. 1999: 83

<sup>319</sup> Reinhold et.al. 1999: 223

## Der Bildungsprozeß

Den bildungstheoretischen Diskussionen nach Ende des zweiten Weltkrieges ist gemein, daß sie sich an den jeweiligen gesellschaftspolitischen Entwicklungen orientieren, die die Konjunktur und Kritik des Bildungsbegriffs bestimmen. In den fünfziger Jahren setzt demzufolge ein erneutes und intensives Interesse an der Beschäftigung mit Fragen der Bildung ein. Entsprechend dem konservativen Klima der vorherrschenden Gesellschaft geht es weniger um neue Aspekte des Bildungsbegriffs, als um eine Rückorientierung der scheinbar bewährten Motive der Weimarer Zeit. Im Zuge einer zunehmenden politischen Liberalisierung sowie gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse in den sechziger Jahren, gerät dieses Bildungsverständnis in den Fokus der Kritik. Durch die Mitte der 60er Jahre aufkommende empirisch-analytische und die sogenannte kritisch-rationale Erziehungswissenschaft, eine der maßgeblichsten und einflußreichsten Hauptströmungen, die sich vor allem von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und ihren hermeneutischen Methoden abgrenzt, wird eine grundlegende Diskussion um den Gebrauch bzw. Nicht-Gebrauch des Bildungsbegriffs entfacht. Die Vertreter der kritischen Erziehungswissenschaft werfen dem bestehenden Bildungsbegriff unhinterfragte Legitimation der bestehenden Verhältnisse vor. „Nach 1945 noch viel gebraucht, geriet der Bildungsbegriff in den 60er und 70er Jahren plötzlich unter heftige Kritik: Er sei idealisierend-überhöht, historisch-überholt und einer modernen Demokratie nicht mehr angemessen, unpolitisch, verschlissen im elitären Gebrauch, ideologieverdächtig, zusammengeschrumpft auf ein Aggregat von Kenntnissen, mit denen man zu den „Gebildeten“ zählt, und für die moderne Industriegesellschaft völlig unbrauchbar.“<sup>320</sup> Die Entdeckung des ideologischen und affirmativen Gehaltes des Begriffs der Bildung führt zu einer bis heute andauernden Diskussion um dessen Leistungskraft. Im Prozeß der Neuorientierung der Erziehungswissenschaft als Sozialwissenschaft, abseits der alten geisteswissenschaftlichen Pädagogik, eröffnet sich in Bezug auf den Bildungsbegriff eine Fülle neuer Ansätze, Aspekte und Probleme. „In der sich empirisch-analytisch verstehenden Erziehungswissenschaft wird Bildung entweder wegen ihrer Vieldeutigkeit und Vermengung deskriptiv-analytischer, normativ-ethischer und handlungsanleitender Elemente überhaupt preisgegeben, weil eine eindeutige Definition nicht gelingen könne, oder es wird versucht, die dem Bildungsbegriff zugeschriebene Komplexität in Komponenten aufzulösen, die einer empirischen Untersuchung zugänglich gemacht werden können.“<sup>321</sup> Diese Aufschlüsselung verdeutlicht die Abkehr von der bildungsidealistischen Tradition. Es gilt die konkreten Aufgaben, die die Welt an das Individuum stellt, zu erfassen.

---

<sup>320</sup> Gudjons 1993: 185

<sup>321</sup> Menze 1983: 355

## Der Bildungsprozeß

Bildung zielt nicht mehr nur auf das Eine, nämlich den Menschen, sondern auf dessen spezifische Lebensumstände. Bildung ist nicht in der Lage, den historischen, philosophisch-humanistischen, als auch den modernen, gesellschaftlichen Ansprüchen gerecht zu werden. Man ist bemüht eine Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans, der didaktischen Strukturen des Fundamentalen und Elementaren im Bildungsprozeß, die Prinzipien des exemplarischen und des genetischen Lehrens und des einsichtig, bildenden Lernens zu integrieren. „Bildung wird ein sozialpraktischer Begriff, der sich zwar auch an klassischen Basisnormen orientiert, aber eine konkrete, handlungsleitende Funktion in der Bewältigung von Lebenslagen des Individuums zu erfüllen hat.“<sup>322</sup> So schreibt Weniger 1959 beispielsweise, „daß alle Begriffe, die man in der Erziehungswissenschaft benutzt, nicht an und für sich gelten, sozusagen in der Selbständigkeit ihrer logisch-einwandfreien Definition, sondern nur soweit sie wirkliche Lebenszusammenhänge repräsentieren und wirkliche Beiträge zur Bewältigung der jeweils gegebenen Erziehungsaufgabe liefern können.“<sup>323</sup> Die zahlreichen Dimensionen des Bildungsbegriffs machen eine eindeutige Definition zwar fast unmöglich, aber gerade in dieser Mannigfaltigkeit liegt der wahre Vorzug. Gudjons gibt m.E. diesbezüglich völlig zu Recht zu bedenken: „Doch in der Verabschiedung vom Bildungsbegriff hatte man offenbar das Kind mit dem Bade ausgeschüttet. Nur wenige Sprachen unterscheiden zwischen Erziehung und Bildung (...). Ich sehe in der deutschen Tradition mit ihrem gesonderten Bildungsbegriff aber durchaus einen Vorteil. Gerade die gesellschaftliche Entwicklung Mitte der 70er Jahre mit ihrer zunehmenden Zersplitterung aller Lebensbereiche warf die Frage nach einem Leitbegriff „als Versuch einer zusammenbindenden Sinnfindung für das pädagogische Geschäft“ auf.“<sup>324</sup> Die Diskussion um den Gebrauch und das Wesen des Bildungsbegriffs, in einer Neuformulierung des Begriffs als übergeordnetes Orientierungs- und Beurteilungskriterium pädagogischer Maßnahmen, erlangt Mitte der 70er Jahre ihren Höhepunkt. „Allein 1978-1988 umfaßt die Diskussion über 300 Titel.“<sup>325</sup> Während die Einen eine Ablösung des Terminus durch theoretische Äquivalente wie „Erziehung“, „Sozialisation“, „Qualifikation“ oder „Autopoiesis“ fordern, befürworten die Anderen v.a. in heutiger Zeit eine Rehabilitation des semantisch erweiterten Bildungsbegriffs, der den Bereich des Politischen mit Aspekten des Ästhetischen und der Identitätsbildung verbindet.

Die Diskussionen über die zahlreichen Bildungsdimensionen haben zur Folge, daß man in der Gegenwart verschiedene Bildungstheorien unterscheidet:

---

<sup>322</sup> Lenzen & Mollenhauer 1995: 355

<sup>323</sup> Dietrich & Müller 1999: 88

<sup>324</sup> Gudjons 1993: 185f

<sup>325</sup> Gudjons 1993: 185f

## Der Bildungsprozeß

Die *materiale* Bildung umfaßt objektive Kulturinhalte, die an sich als wertvoll gelten.

Der *formalen* Bildung liegt das Ideal der Meritokratie zugrunde, das in Deutschland aber früh durch berufsständische Stratifizierung des Schulwesens (Bauern-, Bürger- und Gelehrtenschulen) und die soziale Schließung höherer Karrierewege in weite Ferne gerückt ist. Sie hat die allseitige Ausbildungen der Funktionen des Menschen zum Ziel. Mit Hilfe von Inhalten, die als Material zum Erlernen von Methoden dienen (methodische Bildung), soll er unter Berücksichtigung all seiner kognitiver und instrumenteller Fähigkeiten und Möglichkeiten (funktionale Bildung) Bildung erfahren. Eigenschaften *formaler* Bildung sind die Verwissenschaftlichung des Unterrichts und die Verberuflichung der Ausbildung.

Die *kategoriale* Bildung versucht formale und materiale Bildung in einer Synthese zu vereinen. Sie ist die dialektische Form der doppelten Erschlossenheit. Ausgangspunkt ist der Wechselbezug von Gegenstands- und Selbsterkenntnis bzw. -meisterung. „Erschlossenheit einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen - das ist der objektive oder materiale Aspekt, aber d.h. zugleich Erschlossenein dieses Menschen für diese seine Wirklichkeit - das ist der subjektive oder formale Aspekt. Diese doppelseitige Erschließung geschieht als Sichtbarwerden von allgemeinen, kategorial erhellenden Inhalten auf der objektiven Seite und als Aufgehen allgemeiner Einsichten, Erlebnisse, Erfahrungen auf der Seite des Subjekts. [Konkret für den Unterricht heißt das: Nur die Inhalte, die "kategoriale Bildung" grundlegen, sollten im Unterricht erscheinen, denn nur so wird der Lernprozeß zum Bildungsprozeß.]“<sup>326</sup>

In Anlehnung an Litt und Hegel hat Derbolav (1912-1987) den *dialektisch-reflexiven* Ansatz entwickelt. Im Mittelpunkt dieser Theorie steht die Doppelheit des Erzieherischen im Sinne von Sein und Sinn. Ganz im Gegenteil geht Derbolav aber in einer dialektischen Denkbewegung davon aus, daß das dialektische Geschehen der Bildung als Selbstverwirklichung des Individuums verstanden werden muß. Es gilt die unentbehrlichen Aufgaben, die die Praxis menschlichen Daseins ausmachen, professionell zu bewältigen.

Das *dialogische* Bildungsmodell kann im wesentlichen als Kritik am dialektisch-reflexiven Ansatz verstanden werden. An Stelle der dialektischen Theorie, tritt eine Kritik des Theoretischen, d.h. eine negative Abhebung. Indem auf das was Bildung sei verzichtet wird, verzichtet man nicht auf Bildung selbst, sondern ermöglicht ihr gerade die Chance zur Entfaltung. Zusammenfassend kann man drei Tendenzen von Bildungsauffassungen innerhalb der Erziehungswissenschaft unterscheiden, die - mehr oder weniger - bis heute ihre Gültigkeit bewahrt haben. Mit Klafki als Vertreter ist die Auffassung repräsentiert, daß der Begriff der

<sup>326</sup> Wehnes 2001: 76

## Der Bildungsprozeß

Bildung anhaltend glaubwürdig und überzeugend ist, so daß die Entwicklung einer Bildungstheorie gemäß unserer Zeit Aufgabe der Erziehungswissenschaft ist. Die Gegenposition, vertreten u.a. von Menze, bezweifelt den Sinn eines umfassenden inhaltlichen Systems der Bildung, bezeichnet die Durchführbarkeit eines solchen Vorhabens als chancenlos und höchst fragwürdig. Die dritte und letzte Tendenz versucht die beiden Positionen zu vereinen. Mollenhauer beispielsweise spricht sich nicht grundsätzlich gegen die Möglichkeit eines erneuten Verständnisses von Bildung aus, aber Skepsis herrscht vor. Zusammenfassend bleibt zu sagen: „„Bildung als Schutz gegen die entpersönlichenden Mächte der Zeit wird in der demokratischen Gesellschaft zwar zu einer Lebensfrage für alle einzelnen wie für die Gesamtheit. In der Tat wird sie aber soweit von der Spezialisten-Bildung (Ausbildung) verdrängt, daß man heute ohne Übertreibung von einem Untergang der eigentlichen Menschen-Bildung sprechen kann.“<sup>327</sup>

---

<sup>327</sup> Schmidt 1974: 68

### 2. Der Bildungsprozeß - Die Integration von Schülersein und Lehrersein

Folgt man dem historischen Verlauf des Bildungsgedankens, dem trotz seiner tiefgreifenden Wandlungen immer der Aspekt der ganzheitlichen Menschenbildung zugrunde lag, so ist zu beobachten, daß erst im Laufe des vergangenen Jahrhunderts in dieser Hinsicht eine grundlegende Veränderung eingetreten ist, die diesen Aspekt immer mehr marginalisierte. Fragen der Persönlichkeitsentwicklung, sozialer Beziehungen, Selbstentwicklung und -findung sowie das allgemein kommunikative Verhalten treten zurück hinter der allgegenwärtigen Forderung und Optimierung einer leistungsbezogenen Wissensvermittlung. In Übereinstimmung mit von Hentig, der fordert, daß die Einheit der Bildungsdimension in der einen Institution Schule zu suchen ist, ist es zu beklagen, daß der Bildungsbegriff meist auf die kognitive und die praktische Dimension verengt wird, was eben zu einer Vernachlässigung des identitätsbildenden Aspekts führt: „Unter den drei Verben, mit denen man das Wort Bildung assoziieren kann: etwas haben bzw. wissen, etwas können bzw. tun, etwas sein bzw. sich einer Sache bewußt sein, verwenden wir immer noch die größte Anstrengung auf das erste und fast keine auf das letzte, auf das es in unserer Zeit am meisten ankäme.“<sup>328</sup> Auch Klafki verweist auf die notwendige Adaption vergangener Bildungsgedanken und die stete Aktualität des Begriffes. Er verdeutlicht die Notwendigkeit historischer Reflexion auch innerhalb neuer bildungstheoretischer Entwürfe, die exponierte Stellung der Person als Mensch, seine Selbstverwirklichung, das Miteinander der am Bildungsprozeß Beteiligten und die praktische Umsetzung in Schule und Beruf. D.h. er faßt die moralischen, kognitiven, ästhetischen und praktischen Dimensionen der vor allem im ausgehenden 18. und im beginnenden 19. Jahrhundert entstandenen bildungstheoretischen Schriften und Ansätze zusammen, veranschaulicht ihre Notwendigkeit im gegenwärtigen Schul- und Berufsleben und kommt zu folgenden Schlüssen bzw. Forderungen:

„Allgemeinbildung

als Bildung *für alle* zur Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit,

als kritische Auseinandersetzung mit einem neu zu durchdenkenden Gefüge *des Allgemeinen als*  
*das uns alle Angehende* und

als Bildung *aller* uns heute erkennbaren *humanen Fähigkeitsdimensionen* des Menschen.“<sup>329</sup>

Klafki plädiert ausdrücklich für die Beibehaltung des Bildungsbegriffs und verteidigt in Bezug auf dessen historischen Aspekte und seine dimensionale Mannigfaltigkeit seine

---

<sup>328</sup> von Hentig 1991: 447

<sup>329</sup> Klafki (1985) 1996: 40

## Der Bildungsprozeß

Unersetzbarkeit als Grundkategorie innerhalb des pädagogischen Feldes.

Demzufolge verstehe ich den Prozeß der Bildung als das Erlernen und den Ausbau der Fähigkeit in Auseinandersetzung mit den anderen und sich selbst die Zusammenhänge des Lebens zu erfassen, sie kritisch zu hinterfragen und die eigene Persönlichkeit, zu einer Einheit von Seele, Körper und Geist zu bilden. Bildung soll dem Einzelnen helfen, ein sinnerfülltes Leben zu führen, wobei Sinnerfüllung eben immer etwas persönliches, unmittelbar dem „Subjekt“ verbundenes ist und daher auch nicht allein gesellschaftlichen Vorgaben folgen kann.

Auch SchülerInnen und LehrerInnen streben – am Rande der ihnen aufgetragenen institutionellen Aufgaben - nach einem individuell sinnerfüllten Leben. So ist auch das Ergebnis, in einer von Haselbeck 1995/1996 mit überwiegend qualitativen Methoden durchgeführten Studie an bayerischen Schulen zu erklären, das besagt, daß die von SchülernInnen an die Schule gerichteten Wünsche oft ihrem persönlichen Lebensbereich zuzuschreiben sind: „Schüler richten an Schule individuelle Erwartungen und Wünsche.“<sup>330</sup> Nach den Äußerungen der SchülerInnen konterkariert das Erleben der Schule diese Erwartungen aber geradezu und zeichnet sich dadurch aus, daß es den persönlichen Bezug zur Individualität der SchülerInnen vermissen läßt. Das Leistungsprinzip und der Bezug von Schule auf die berufliche Zukunft sind die häufigsten Gedankenassoziationen von SchülerInnen. So schreibt Haselbeck der Schule die eine Aufgabe der Wissensvermittlung zu, von Menschenbildung ist keine Rede, trotz einer gesetzlichen Regelung, in der heißt, daß es gelte „die geistigen Mächte und sozialen Kräfte der Gegenwart einbeziehend, der Entwicklung des Schülers Raum zu geben, *seine Persönlichkeit* (...)“<sup>331</sup> zu bilden. Nach einer Umfrage unter LehrerInnen<sup>332</sup> von 1989 und 1979, waren nur 3 bzw. 5 % der Befragten der Meinung, daß die Schule die Wissensvermittlung zu wenig als Erziehungsziel beachtet. Hingegen wünschten sich 66 bzw. 43% der befragten LehrerInnen mehr Weiterbildung in Psychologie. Noch mehr LehrerInnen meinten, dass die LehrerInnenausbildung größeren Wert auf Pädagogik und Psychologie legen sollte.

„Die Erkenntnis, daß Wissenserwerb in der Schule „Nutzen“ für das spätere Leben besitzt, läßt keineswegs den Schluß zu, daß Schüler Freude an der Schule verspüren.“<sup>333</sup> Dieses Phänomen der Freudlosigkeit ist nicht weiter verwunderlich, wenn die Wahrnehmung des Schülers bzw. der Schülerin durch den Lehrer bzw. die Lehrerin als Person und nicht als RollenträgerIn entscheidend für erfolgreichen Lernverlauf und ein gutes Gefühl im Schulalltag ist. So zeigt die

---

<sup>330</sup> Haselbeck 1999: 331

<sup>331</sup> Heckel 1965: 55

<sup>332</sup> vgl. Pfitzer 1989

<sup>333</sup> Haselbeck 1999: 331

## Der Bildungsprozeß

Passauer Studie, daß „die Akzeptanz schulischer Bedingungen stark von Chancen der Anerkennung und Selbstverwirklichung abhängig ist, die Schule bietet.“<sup>334</sup> Wenn Schule aber keinen Raum zur Selbstverwirklichung und dem Ausleben eigener Individualität bietet, verbleibt einzig die Möglichkeit, Selbstverwirklichung über soziale Kontakte mit Freunden (peers) zu erlangen, oder aber über gute Leistungen das Bedürfnis nach Anerkennung zu befriedigen. „Schulzufriedenheit hängt eng mit dem Erleben von menschlich angenehmen Beziehungen zusammen. Insbesondere sind es gute Kontakte zu MitschülernInnen und LehrernInnen, die die Gewißheit erzeugen, daß Schule eine „schöne Sache“ ist. Die meisten SchülerInnen gehen deshalb gerne zur Schule, weil sie über freundschaftliche Beziehungen und soziale Kontakte alltägliche Genugtuung erfahren (...). Positive Einstellungsmotive nehmen ihren Ausgang meist an schulischem Erfolg, der „Mut zu neuem Lernen gibt“.“<sup>335</sup> Die Schlüsse, die hieraus zu ziehen sind - wenn das Klassenumfeld konflikträchtig ist und Lernerfolge ausbleiben - liegen auf der Hand: Wunschvorstellungen über Schule stehen in heftigem Widerspruch zu den tatsächlich erfahrenen Konflikterlebnissen. „Schüler rechnen Erwartungswidrigkeiten in erster Linie Konflikten mit Lehrern zu. Im situativen Geschehen des Schulalltags sind sie von Lehrern häufig enttäuscht. Instabile oder gestörte Beziehungen zu Lehrern widerstreben der Idee von Schülern, eine angenehme soziale Atmosphäre aufzubauen.“<sup>336</sup> Auch bei LehrerInnen entscheidet das Maß an rollenspezifischem-menschlichen Miteinander im Umgang mit den SchülerInnen, über die Qualität ihres Erlebens im schulischen Alltag. „Zentrale Quelle von Beanspruchung und Leiden im Beruf, aber auch von Zufriedenheit und Selbstbestätigung, bildet der Umgang mit den Schülerinnen und Schülern. Er steht im Mittelpunkt dessen, was am Beruf geschätzt wird, aber auch im Vordergrund der als belastend empfundenen Seiten. Das gilt für Lehrkräfte insgesamt - quer durch alle Gruppierungen nach Alter, Geschlecht oder Schulform. Im Lehrberuf ist das Gelingen oder Scheitern persönlicher Beziehungen zugleich Voraussetzung und Folge erfolgreichen Berufshandelns.“<sup>337</sup> Auch das Kollegium kann für LehrerInnen zu einem negativ erlebten, mit Angst besetzten Bezugspunkt werden – durchaus auch mit Mobbing-Qualitäten - was bereits mit dem Verweis auf Kasper angesprochen wurde<sup>338</sup>.

Es zeigt sich, daß sowohl für SchülerInnen als auch für LehrerInnen menschliche Beziehungen und also das Lehrer-Schüler-Verhältnis in jeder Hinsicht schulischer Dimensionen elementar sind,

---

<sup>334</sup> Haselbeck 1999: 331

<sup>335</sup> Haselbeck 1999: 331

<sup>336</sup> Haselbeck 1999: 331f

<sup>337</sup> Horstkemper 2000: 144

<sup>338</sup> vgl. Kapitel II.9.

## Der Bildungsprozeß

sei es im Bereich des Unterrichts, des Lern- bzw. Lehrerfolgs, des Selbstbildes oder ganz allgemein im „atmosphärischen“ Empfinden. Daß Ansätze mit einer Perspektive auf eine „ganzheitliche individuelle Menschenbildung“ so schwierig, ja fast schon absurd erscheinen, mag an der künstlich institutionell hergestellten Trennung von Schülerrolle und SchülerInnensein bzw. LehrerInnenrolle und LehrerInnensein liegen. LehrerInnen und SchülerInnen reduzieren sich im schulischen Feld auf ihre Rolle. Hornstein bezeichnet dementsprechend die SchülerInnenrolle auch als „Kunstfigur“, was sich m.E. ohne Bedenken auch auf die LehrerInnenrolle übertragen läßt. Auch wenn SchülerInnen und LehrerInnen in ihrem Handeln von den strukturellen Rahmenbedingungen der Institution Schule erfaßt werden und in denen ihnen zugewiesenen Rollen agieren, ist die Rolle Teil ihrer Gesamtpersönlichkeit und darf nicht isoliert davon betrachtet oder bewertet werden. Böhnisch stellt der „SchülerInnenrolle“ - da die Schule sich nur auf den einen schulisch relevanten Ausschnitt ihrer Wahrnehmung bezieht - den Begriff des „Schülerseins“ gegenüber, der sich auf die gesamte Lebenslage der Kinder und Jugendlichen bezieht. Diese Begriffsunterscheidung läßt sich ohne Einschränkung gleichermaßen auf die Situation der LehrerInnen übertragen, die durch ihre berufliche Identität, ihre „LehrerInnenrolle“, eine Mißachtung ihres „LehrerInnenseins“ erfahren. „Sein“ meint demnach in Anlehnung an Hermann Nohl: „die jeweilige Befindlichkeit sowohl in der Schüler-, Lehrer, Sozialarbeiter- und Frauenrolle und über diese hinaus (aber mit ihr verbunden) als Zustand der Gesamtpersönlichkeit.“<sup>339</sup> Diese Befindlichkeit beschreibt Böhnisch weiter als ein „diffuses aber fühlbares Sein“<sup>340</sup>, das die SchülerInnen und LehrerInnen unter individuellen Gesichtspunkten begreift, während sie in ihrer jeweiligen Rolle austauschbar sind. Entsprechend der Seinsebene Böhnischs spricht Bohnsack in Anlehnung an Mannheim von konjunktiven Erfahrungsräumen: „Konjunktive Erfahrung ist jenseits der institutionalisierten und rollenförmigen Wissensbestände angesiedelt, jenseits der ‘kommunikativen’ Wissensbestände.“<sup>341</sup> Da die Institution Schule sich aber eben überwiegend an diesen Rollen orientiert, Wissenserwerb den schulischen Alltag dominiert, bleibt ihr der Zugang zu lebensweltlichen und seins-relevanten Zusammenhängen verwehrt und die Chance auf eine Menschenbildung, die als sinnstiftendes Lebenselement fungiert, bleibt ungenutzt.

Auch die Kommunikation zwischen LehrerInnen und SchülerInnen bleibt auf die Ebene des rollenförmigen Habitus reduziert. Karl Mannheim in der Vorstellung folgend, daß im

---

<sup>339</sup> Böhnisch 1996: 63

<sup>340</sup> Böhnisch 1996: 63

<sup>341</sup> Bohnsack 1997a: 57

## Der Bildungsprozeß

kommunikativen Erfahren und Handeln die Intersubjektivität erst auf dem Wege der Kommunikation hergestellt wird, spricht Bohnsack in diesem Zusammenhang von kommunikativen Beziehungen: „*Kommunikative* Beziehungen sind rollenförmig organisiert und über eine Orientierung an Normen vermittelt, deren Charakter sich primär – wie vor allem bei Durkheim beschrieben – durch den Charakter der Exteriorität und des Zwanges auszeichnet.“<sup>342</sup> Die Art der kommunikativen Beziehung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen verdeutlicht die Unvereinbarkeit der institutionellen Ziele mit denen einer Menschenbildung als Bildung zur Selbstbildung. Die Komplexität des Schüler-Lehrer-Verhältnisses kann nicht nur auf den In- und Output von Soll- und Istwerten beschränkt werden – es geht vielmehr darum, daß sich hier Menschen begegnen, die durch eine Vielzahl von oft sehr subtilen Signalen aufeinander Einfluß nehmen und daß der eine dem anderen in der Wahrnehmung der Beschaffenheit der „schulischen Welt“, wie der „Welt überhaupt“ zur Seite steht. Dem Lehrer-Schüler-Verhältnis, als maßgeblich bestimmendem Faktor des heute in der Schule institutionalisierten Bildungsprozesses, obliegt die Möglichkeit und Chance, über das rollenförmigen Handeln hinaus, durch das Einbeziehen der Seinsebene, zu verbinden was unvereinbar erscheint. Bildung des Menschen im Sinne der Mystiker (Meister Eckart, Paracelsus, Jakob Böhme etc.) und großen Denker (Hegel, Goethe, Humboldt, Schiller etc.) *und* Bildung als Ausbildung im Vollzug gesellschaftlicher Normen, Ansprüche und Brauchbarkeiten. Die Inanspruchnahme der jeweils einen Dimension muß hierbei der jeweils anderen Dimension zugute kommen und sie ergänzen. Wie Tenorth schreibt: „„zu verknüpfen, was disparat erscheint, und aufeinander zu beziehen, was in der Differenz von funktionalen Bereichen, von Forschung und Lebenswelt nur getrennt vorkommt.“<sup>343</sup>

---

<sup>342</sup> Bohnsack 2004: 82

<sup>343</sup> Tenorth 1999: 98