

# Einführung

Was sind pädagogische Grundbegriffe? Mit diesem Terminus werden Begriffe bezeichnet, die in allen pädagogischen Disziplinen – z. B. der Schul- und Heilpädagogik, der außerschulischen Jugendarbeit oder der Erwachsenenbildung, der elterlichen Erziehung oder der Sozialpädagogik – von Bedeutung sind. So bezeichnet der Begriff *Erziehung* die mehr oder minder bewusste und gezielte Einflussnahme der älteren Generation auf die jüngere mit der Absicht, sie für die aktive Teilhabe an einer bestimmten Kultur und Gesellschaft zu befähigen. Diese pädagogische Aktivität kann sich gleichermaßen, wenn auch in jeweils spezifischer Ausprägung, in der Familien-, Vorschul- und Schulerziehung, in Erziehungsheimen oder in Bildungsveranstaltungen der Gewerkschaften und Kirchen ereignen. Auch die gezielte Bemühung um eine Veränderung der eigenen Person kann mit diesem Begriff bezeichnet werden – es geht dann um Prozesse der sogenannten Selbsterziehung. Man spricht darüber hinaus auch von den geheimen Erziehern und meint damit beispielsweise den unbemerkten prägenden Einfluss der modernen Massenmedien auf Heranwachsende – der allerdings auch mit dem Begriff *Sozialisation* bezeichnet wird. Hier wie in anderen Fällen sind die pädagogischen Grundbegriffe nicht immer trennscharf voneinander abzugrenzen. Das in vielen klassischen Erziehungstheorien bis in die 1920er Jahre hinein favorisierte und wie eine pädagogische Enklave beschriebene Erzieher-Zögling-Verhältnis ist nicht nur durch eine theoretische Ausblendung der so wichtigen gesellschaftlichen Einflüsse auf Heranwachsende gekennzeichnet, sondern enthält schon im Begriff „Zögling“ ein Konstrukt, dem gerade – und zwar auch schon in klassischen Theorien – durch den *Bildungsbegriff* widersprochen wird.

Der Begriff *Bildung* ist weiter gefasst als der Erziehungsbegriff, da er Vorgänge der körperlichen, seelischen und geistigen Entwicklung (zumeist im Sinne einer Höherentwicklung oder Vervollkommnung) bezeichnet, unabhängig davon, ob es hierbei um Resultate der Eigenaktivität, der äußeren Einflussnahme oder um biografische Konstellationen geht, mit denen sich ein Individuum produktiv und lernend auseinandersetzt. Der Bildungsbegriff wird allerdings, wie manche Kritiker aus der Erziehungswissenschaft meinen, so inflationär gebraucht (mit Worten wie Bildungsprivileg, Bildungsphilister, Bildungspolitik, Bildungstechnologie, Scheinbildung, bildungsferne Schichten, Bildungsgebaren), dass er kaum noch zur präzisen Bezeichnung pädagogischer Sachverhalte herangezogen werden kann. In der Erziehungswissenschaft dürfte aber dennoch die Position vorherrschen, dass es sich bei diesem Terminus gerade wegen seines Facettenreichtums um einen grundlegenden, vielleicht um *den* elementaren Begriff der Pädagogik handelt, gleichviel, ob es um die Theorie oder Praxis dieser Disziplin geht.<sup>1</sup> Ihm wird daher in diesem Buch

---

<sup>1</sup> Ehrenspeck, Y.: Philosophische Bildungsforschung. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden 2009, S. 155–170.

eine prominente Position eingeräumt. Ich möchte versuchen, seinen Bedeutungsgehalt an zahlreichen Beispielen herauszuarbeiten. Dieser vielen exemplarischen Geschichten, biografischen Berichte, Praxisbeispiele und Alltagsbeobachtungen wegen spreche ich von *Lehrstücken*: Es geht um Beispiele, die man selber – vielleicht in ganz andere Richtungen, als sie hier aufgezeigt werden – auslegen kann.<sup>2</sup> Ich möchte zeigen, dass *Bildung* ein empirisches wie begriffliches Phänomen ist, das die eigentliche Substanz pädagogischer Theorie und Praxis ist und daher auch dem Erziehungs- wie dem Sozialisationsbegriff erst die orientierende Grundlage verschafft.

Dem umfangreichen ersten Kapitel, das in den *Bildungsbegriff* einführt, werden zwei Kapitel folgen, in denen auch elementare *Erziehungsfragen* eine wesentliche Rolle spielen. Mein eigentliches Anliegen ist dabei jedoch, die Möglichkeit einer Aufklärung dieser erziehungstheoretischen Problemstellungen durch den Bildungsbegriff zu exemplifizieren. Ich möchte auch zeigen, dass es bei dem sogenannten Bildungsbegriff nicht eigentlich um einen Begriff geht, sondern um die Benennung eines komplexen kognitiven wie emotionalen, ethischen und auch leiblichen Orientierungsmusters, das aus Erzählungen, Episoden, biografischen Berichten, historischen Definitionen und bildungstheoretischen Reflexionen rekonstruierbar ist. Es bewahrt einen in der Geschichte entwickelten Kern von Bildungsmaximen (wie den Gedanken einer Gestaltwerdung der eigenen Ideen und Ideale, der „inneren Formierung“ bzw. Charakterbildung, der Toleranz und Konzilianz gegen andere Ansichten und Kulturen), ist aber ebenso in stetiger Entwicklung begriffen: Der „Bildungsbegriff“ ist zukunfts offen und dynamisch, aber nicht beliebig auslegbar.

Dieses Buch soll jedoch keinen umfassenden Einblick in die bildungstheoretische Diskussion geben, sondern exemplarisch in Gestalt anschaulicher „Lehrstücke“ zeigen, wie man den Bildungsbegriff erziehungswissenschaftlich aufklären und für die pädagogische Praxis fruchtbar machen kann – sie stellt gleichsam Instrumentarien der Reflexion, Analyse und pädagogischen Praxis vor, die als Muster auch für eine Auseinandersetzung mit anderen *wegleitenden Grundbegriffen* dienen können.<sup>3</sup>

2 Zum Begriff der „Lehrstücke“ in der Pädagogik auch Berg, H.-Chr./Schulze, Th. (Hrsg.): Lehrkunstwerkstatt. Neuwied 1997; Dies. (Hrsg.): Lehrkunstwerkstatt II: Berner Lehrstücke. Neuwied 1998. Der Begriff wird hier jedoch etwas anders als in den genannten Büchern gebraucht, in denen es um Musterbeispiele der Lehrkunst in Schulen geht – ich habe dagegen lehrende Beispiele aus Erziehungswissenschaft und Erziehungspraxis überhaupt im Sinn, die eher ein Bewusstsein von Bildungsprozessen fördern als ein praktisch „einsetzbares“ methodisches Instrumentarium bereitstellen sollen.

3 Diese Eingrenzung erscheint nicht zuletzt auch deshalb sinnvoll, weil es gegenwärtig zahlreiche Einführungen in pädagogische Grundbegriffe gibt. Als Beispiele seien hier genannt: Gudjons, H.: Pädagogisches Grundwissen. Bad Heilbrunn 2006; Kron, F.W.: Grundwissen Pädagogik. München 1996; Lenzen, D./Rost, F. (Hrsg.): Pädagogische Grundbegriffe. 2 Bände, Reinbek 1989; Giesecke, H.: Einführung in die Pädagogik. Weinheim 1990; Koller, H.-Chr.: Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart 2008; Benner, D./Oelkers, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim/Basel 2004; Coelen, Th./Otto, H.-U. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Wiesbaden 2008; Hansmann, O./Marotzki, (Hrsg.): Diskurs Bildungstheorie. Band 1: Weinheim 1988, Band 2: Weinheim 1989; Pleines, J.-E. (Hrsg.): Bildungstheorien. Freiburg 1978.

Die erwähnte Kontroverse um den Sinn oder Unsinn des Bildungsbegriffs lenkt unsere Aufmerksamkeit jedoch auch darauf, dass mit diesem Begriff eine elementare *Problemstellung* verbunden ist: Welchen Sinn hat der Bildungsbegriff für den erziehungswissenschaftlichen Diskurs und für die pädagogische Praxis? Wenn man ihn schon verwenden möchte: muss das dann nicht in einer modernisierten und präziseren Form geschehen? Ich gehe davon aus, dass mit jedem grundlegenden Begriff der Pädagogik – wie Bildung, Didaktik, Begabung, Sozialisation, Lernen – auch elementare Problemstellungen verbunden sind, deren Lösung entscheidend für eine aufgeklärte, erfolgreiche und wissenschaftlich fundierte Praxis ist. In der Regel artikulieren sich solche Problemstellungen in der Form wissenschaftlicher Kontroversen oder praktischer Orientierungsprobleme. So entsteht und vergeht z. B. immer wieder ein Streit darüber, ob „Begabungen“ bzw. bestimmte Fähigkeiten angeboren oder erlernt sind.<sup>4</sup> Von sogenannten Verhaltensgenetikern wird häufig die Vererbungsthese betont – meist in Gestalt von Prozentschätzungen des Erb- und Umweltanteils etwa beim Zustandekommen bestimmter Intelligenzleistungen. Popularisierte Darstellungen können dann wie ein Titelbild des Focus-Magazins aussehen, auf dem die Gesichtsporraits von Vater und Sohn zu sehen sind – kommentiert mit der Titelzeile „Ganz der Papa. Intelligenz, Charakter, Talente. Neue Erkenntnisse über die Vererbung“.<sup>5</sup> In Pädagogenkreisen wird dagegen eher die Gegenthese des „Begabens“ durch Erziehung favorisiert. Wie artikuliert sich eine solche Problemstellung in der pädagogischen Praxis?

Ein Beispiel: Der Mathematiklehrer eines Gymnasiums hat in seiner Klasse einige sehr fähige Schülerinnen und Schüler, andere haben auch bei gutem Willen große Schwierigkeiten, dem Unterricht zu folgen. Aber was heißen in diesem Zusammenhang Begriffe wie *Fähigkeit* oder *Leistungsschwäche*? Der Lehrer gibt sich Mühe, den letztgenannten Klassenmitgliedern im Unterricht zu helfen, er ermutigt Mitschüler, sie zu unterstützen, gibt selber zusätzliche Hilfen vor oder nach der Stunde – bei einigen mit, bei anderen ohne bemerkbaren Erfolg. „Offensichtlich haben einige Schülerinnen und Schüler für die Mathematik keine Begabung“, resümiert er schließlich seine vergeblichen Bemühungen. Er spricht mit einer Kollegin, die das Fach Musik unterrichtet, über die „Problemschüler“. Die Lehrerin kommentiert: „Wenn diese Kinder auch mathematisch unbegabt sein mögen, so bringen doch mindestens zwei der Genannten im Orchesterspiel Höchstleistungen – diese haben also offenbar eine hervorragende *musikalische* Begabung. So ist es eben: Der eine ist für dieses, der andere für jenes begabt.“

Aber sind es wirklich angeborene oder konstitutionelle „Begabungen“, die Schülerinnen und Schüler gleichsam als Grundausrüstung mit in die Schule bringen – oder scheitern einige an einer *für sie* unzureichenden Unterrichtsdidaktik des Lehrers? Versteht es die Musiklehrerin besser, diese Menschen durch ihren Unterrichtsstil, ihr vielleicht sympathisches Auftreten, ihre Begeisterungsfähigkeit zu motivieren?

4 Das Problem ist ausführlich behandelt in: Rittelmeyer, Chr.: Pädagogische Anthropologie des Leibes. Biologische Voraussetzungen der Erziehung und Bildung. Weinheim 2002, Kapitel 5.

5 Focus vom 12. Januar 1998.

Werden die „schwächeren“ wie auch die besonders „leistungsstarken“ Schüler nicht zu früh als „begabt“ oder „unbegabt“ eingestuft? Gibt es überhaupt so etwas wie „angeborene Begabungen“ – oder wird man eher durch seine Umwelt, durch Eltern, durch Gleichaltrige, durch bestimmte Lehrer, „begabt“? Hat z. B. der Sonderschullehrer Jürg Jegge in seinem Buch „Dummheit ist lernbar“ nicht gezeigt, dass scheinbar unbegabte Schüler oft erst nach jahrelangen Bemühungen plötzlich Leistungen zeigen, die man zuvor nicht für möglich hielt?<sup>6</sup> Und zeigen die Biografien berühmter und wissenschaftlich wie künstlerisch produktiver Persönlichkeiten nicht häufig genug, dass ihre Leistungen in der Schule eher mangelhaft waren (wie das unter anderem Gerhard Prause in seinem Buch „Genies in der Schule“ dokumentierte)?<sup>7</sup>

Andererseits: Übernimmt sich der Mathematiklehrer nicht, wenn er immerfort weiter nach Wegen sucht, leistungsschwache Schüler vielleicht doch noch fördern zu können, nicht zuletzt auch angesichts eines vorgegebenen Stoffkanons, der in einer bestimmten Zeit und von 25 bis 30 Schülern angeeignet werden muss? Legt er mit einem derartig anspruchsvollen pädagogischen Ethos nicht die ersten Grundsteine für seine Frühpensionierung, die bekanntlich unter Lehrern relativ häufig in Anspruch genommen werden muss? Ist es unter Umständen auch dieses Schulsystem mit seinen vorgeplanten Lernschritten, das langsamere Lerner und „Spätentwickler“ an der Entfaltung ihrer Fähigkeitspotentiale hindert?

Man wird ohne Schwierigkeiten erkennen können, dass Problemkonstellationen dieser Art nicht nur für Schulen, sondern auch für viele andere pädagogische Arbeitsfelder von Bedeutung sind, so beispielsweise in der beruflichen Bildung, in der Heilpädagogik, in der Erwachsenenbildung, in der Erziehungsberatung, in der außerschulischen Jugendbildung oder in der Vorschulerziehung. Zwar werden sich Begabungsfragen in diesen unterschiedlichen pädagogischen Zusammenhängen auch unterschiedlich stellen: In der *Familienberatung* mag man z. B. fragen, ob Leistungsrückstände einer Schülerin auf einer mangelnden Begabung oder z. B. auf ungünstigen Familienkonstellationen beruhen, die eine Aktualisierung vorhandener Leistungsmöglichkeiten blockieren. Oder man wird in einer *heilpädagogischen Schule* überlegen, ob die Unfähigkeit eines Kindes, sich die Namen von Pflanzen zu merken, auf die spezifische Behinderung dieses Kindes, auf unpassende Methoden, es mit solchen Namen bekannt zu machen, oder auf eine grundsätzliche und vielleicht hirnorganisch bedingte kognitive Schwäche zurückzuführen ist. Je nach Antwort wird man zu unterschiedlichen praktischen Handlungen bzw. Erziehungsmaßnahmen im Umgang mit diesem Kind kommen. Trotz solcher je spezifischen Ausformungen der Problemstellung *Begabung und Begaben* stellt sich aber die grundlegende Frage, wie es zu Leistungen oder Leistungsmängeln kommt und wie man auf pädagogisch sinnvolle Weise damit umgehen kann, gleichermaßen in diesen verschiedenen Arbeitszusammenhängen.

6 Jegge, J.: Dummheit ist lernbar. Reinbek 1983; ein lehrreiches Beispiel ist auf S. 35–38 des Buchs zu finden.

7 Prause, G.: Genies in der Schule. Berlin 2007.

Als *pädagogische Problemstellungen* werden hier also grundlegende und für unser praktisches Handeln folgenreiche, häufig kontroverse Positionen der Erziehungswissenschaft und -praxis bezeichnet, die in verschiedenen pädagogischen Arbeitsfeldern von Bedeutung sind. Nicht immer findet man zufriedenstellende Lösungen für diese Problemstellungen. Es ist jedoch viel gewonnen für eine *reflektierte eigene Berufspraxis*, wenn man sich derartige oft unbewusste, aber das eigene Handeln steuernde Positionen verdeutlicht. Auch ist es von Nutzen, beispielsweise im Hinblick auf das Begabungsproblem, *Forschungen* zur Kenntnis zu nehmen, die bisher dazu vorliegen. In der *Geschichte der Pädagogik* sind zu einzelnen Problemstellungen auch Lösungsvorschläge oder Handlungsmaximen erarbeitet worden, wie man praktisch damit umgehen kann – auch diese sollen hier exemplarisch zur Sprache kommen. Im Zentrum der Lehrstücke 2 und 3 soll jedoch die Frage stehen, ob und wie das zuvor erarbeitete Orientierungsmuster *Bildung* auch im Hinblick auf diese spezifischen Problemstellungen aufklärend sein kann. Gerade der Blick auf die Geschichte der Dominanz bestimmter pädagogischer Positionen, die unter Ausklammerung des gesamten denkbaren Spektrums von Handlungsalternativen, also in Gestalt einer Suspendierung des Problembewusstseins wirksam werden, zeigt sehr eindrücklich, wie verhängnisvoll sich eine unreflektierte pädagogische Praxis in dieser Hinsicht auswirken kann. Ein Beispiel ist die „Führerpädagogik“ der Nationalsozialisten und ihr ebenfalls problematischer, glücklicherweise weniger in der Praxis als in den Köpfen ihrer Theoretiker residierende Gegenpart der „Antipädagogik“, der in den 1980er Jahren heftig diskutiert wurde. Diese Antipoden bilden Extreme einer Problemstellung, die im Kapitel über „Führen oder wachsen lassen“ behandelt werden: Darf bzw. soll das Kind in hohem Umfang dirigiert, gesteuert, gelenkt, geführt, geleitet werden – oder soll man seiner Eigentätigkeit möglichst früh und dann zunehmend weiten Raum lassen? Und wie ist mit fortschreitendem Alter des Kindes der Übergang von pädagogischer Fremdbestimmung zur Selbstbestimmung denkbar? Gerade die vielen Beispiele aus der pädagogischen Erörterung dieses Problems wie auch aus der pädagogischen Praxis werden deutlich machen, dass es für diese Problemstellung keine Patentlösungen gibt, schon gar keine für alle Erziehungskonstellationen gültigen Rezepte. Aber sie schärfen – so hoffe ich – das Bewusstsein für verschiedene pädagogische Optionen, stellen ein Repertoire von Reflexionsmöglichkeiten bereit, wie man im Einzelfall zwischen den Extremen einer strikten und das Kind unterdrückenden Führung und einer radikal freilassenden, das Kind aber unter Umständen nicht mehr fördernden „Begleitung“ den richtigen Mittelweg finden kann.

Das zweite Lehrstück „Die subjektiven Interessen und die objektiven Bildungsforderungen“ bezieht sich auf den denkbaren und faktisch häufig vorfindbaren Konflikt zwischen Erzieherintentionen mit den Eigeninteressen der Heranwachsenden. In welchem Ausmaß muss man beispielsweise in der Schule auf der „Objektivität“ des Stoffs bestehen, in welchem Ausmaß muss oder kann man der *subjektiven* Sicht und Interessenlage des Schülers Raum geben? Verschiedene Beispiele machen diesen Konflikt exemplarisch deutlich. Ein ausführlich geschildertes Lehrgangsmodell aus der außerschulischen Jugendbildung, es handelt sich um die Herstellung einer

erzählenden Bildserie mit Schülern aus Hauptschulen, wird dann eine Lösungsmöglichkeit für diesen Konflikt aufzeigen. Das Beispiel macht zugleich aufmerksam auf die Rolle pädagogischer Phantasie bei der Interpretation jugendlicher Lebensäußerungen und auf zunächst verborgene Bildungsimpulse Heranwachsender, die in der Erziehungswissenschaft mit dem Begriff der „Bildsamkeit“ bezeichnet werden, deren Charakteristik wiederum im ersten Kapitel ausführlich diskutiert wird. Angestrebt wird mit diesen Lehrstücken also eine Hilfe, für Problemstellungen der beschriebenen Art wachsam zu werden, die in der eigenen Berufspraxis oft kaschiert wirksam sind. Auch eine Einübung geistiger Techniken, mit solchen Problemstellungen z. B. in der Erziehung eigener Kinder oder in der jeweiligen beruflichen Praxis produktiv umzugehen, ist als Zweck dieses Buch zu nennen. Meine Hinweise und Interpretationen sind dabei als Anregungen gedacht, das eigene Nachdenken über die vorgetragenen Beispiele und Positionen in vielleicht auch ganz andere Richtungen voranzutreiben.

Eine weitere Zielsetzung besteht darin, die besonderen Denkformen zu verdeutlichen, die *pädagogische* Kontroversen um solche Grundbegriffe und Problemstellungen kennzeichnen, im Unterschied zu soziologischen, psychologischen oder philosophischen Theorien, die in der Pädagogik ebenfalls eine große Rolle spielen. Mit solchen Absichten richtet sich dieses Buch insbesondere an Studierende der Pädagogik, denen es auch als eine problemorientierte Einführung in pädagogisches Wahrnehmen und Denken dienen kann.

# Bildung: Was ist das? Geschichte und Aktualität des Bildungsbegriffs

## Schwierigkeiten der Begriffsbestimmung, kontroverse Meinungen

„Bildung“ ist ein spezifisch deutscher Begriff, der seiner Vieldeutigkeit wegen nur schwer in andere Sprachen übersetzbar ist. In einigen fremdsprachigen Publikationen wird daher der deutsche Ausdruck übernommen.<sup>8</sup> Er ist zugleich ein zentraler Begriff der deutschen Sprache, was auf seine kulturelle Bedeutung aufmerksam macht – er taucht in zahlreichen Wortverbindungen auf. Einige Beispiele: Bildungstheorie/Bildungstrieb/Bildungswerk/Bildungsmittel/Bildungsnot/Bildungskatastrophe/Bildungsphilister/Bildungsbürger/Halbbildung/Vorbildung/Bildungsgelage/Schulbildung/Bildungsstätte/Bildungswesen/Bildsamkeit/Bildungsfähigkeit/Bildungslücke/Jugend-, Alten-, Seelen-, Geistes-, Körper-, Männer- und Frauenbildung/innere und äußere Bildung/Verbildung/Interkulturelle Bildung/Weiterbildung/Elitäre Bildung/Bildungsferne Schichten/Bildungsprivileg/Charakterbildung/Bildungsprozess/Bildungsergebnis/Bildungsstufen/Bildungsroman/Ein-, Aus-, Um- und Scheinbildung.

Was bedeutet hier jeweils „Bildung“ – oder auch: Was sollte dieser Begriff von seiner Geschichte her bedeuten? Ist die „Bildung“ in der *Berufsbildung* gleichzusetzen mit jener der *Charakterbildung*? Die *naturwissenschaftliche* mit der *geisteswissenschaftlichen Bildung*? Gibt der zweifellos inflationäre Gebrauch des Bildungsbegriffs jenen Recht, die auf ihn lieber verzichten und stattdessen Begriffe wie *Sozialisation*, *Lernen* oder *Erziehung* verwenden würden?<sup>9</sup> Haben Vertreter der empirischen Bildungsforschung Recht mit dem Vorwurf, der unpräzise Bildungsbegriff sei empirischer Prüfung nicht zugänglich – also nicht wissenschaftlich aufzuklären?

8 Z. B. Kontje, T.: *The German Bildungsroman: History of a Genre*. Woodbridge 1993; Swales, M.: *The German Bildungsroman from Wieland to Hesse*. Princeton 1978; Bruford, W. H.: *The German Tradition of Self-Cultivation. „Bildung“ from Humboldt to Thomas Mann*. London 1975; Lüth, Chr.: On Wilhelm von Humboldt's Theory of *Bildung*. In: *Journal of Curriculum Studies* 30 (1998), S. 43–59. Eine gute Einführung in verschiedene Varianten und Facetten des Bildungsbegriffs bieten Dörpinghaus, A./Poenitsch, A./Wigger, L.: *Einführung in die Theorie der Bildung*. Darmstadt 2006.

9 Vgl. zur kritischen Diskussion des Bildungsbegriffs Mollenhauer, K.: *Korrekturen am Bildungsbegriff?* In: *Zeitschrift für Pädagogik* 33 (1987), S. 1–20; Oelkers, J. (Hrsg.): *Aufklärung, Bildung und Öffentlichkeit*. Weinheim 1992; Ruhloff, J.: *Bildung im problematisierenden Vernunftgebrauch*. In: Borelli, M./Ruhloff, J. (Hrsg.): *Deutsche Gegenwartspädagogik Band 1*, Baltmannsweiler 1996, S. 148–157; Tenorth, H.-E.: „Bildung“ – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 43 (1997), S. 969–984.

Ist man mit seiner Auflösung in forschungszugängliche Begriffe wie Qualifikation, Grundkompetenz, entwicklungsgemäßer Kenntnisstand, manuelle Fertigkeit, Kommunikationsfähigkeit, emotionale Kompetenz usw. nicht besser bedient? Oder ist das Gegenargument nachvollziehbar, dass sich der Bildungsbegriff *notwendig* einer eindeutigen Definition entzieht – und zwar zum Vorteil der Bildung und ihrer Institutionen? Stimmt es, dass „die Aufschlüsselung der Bildung in empirisch fassbare Komponenten“ zeigt, „dass sich mit Bildung eng verknüpfte Phänomene wie Verantwortung, Freiheit, Liebe, die sich in ihren qualitativen Elementen der Operationalisierung entziehen, nicht durch empirische Verfahren einfangen lassen“?<sup>10</sup> Und weiter: Führen Begriffsverschiebungen in bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Verlautbarungen zu unter Umständen problematischen Zeitgeist-Akklamationen an technokratisch und ökonomisch ausgerichtete Ausbildungsmaximen („Wissen“ wird zur „Information“, „Können“ zur „Kompetenz“, „Fähigkeit“ zu „Humankapital“, „Soziales Feingefühl“ zu „Sozialkapital“ usw.)? Verlangt die sogenannte „Wissengesellschaft“ ein neues Bildungsverständnis?<sup>11</sup> Benötigen wir eine Aktualisierung und Modernisierung des Bildungsbegriffs?<sup>12</sup> Sollte „Bildung“ in verschiedenen pädagogischen Handlungsfeldern – wie z. B. der Ganztagschule, der Sozialpädagogik oder der beruflichen Schulung – nicht unterschiedlich definiert werden?<sup>13</sup> Würde das jedoch nicht zu einer Parzellierung der Pädagogik in unverbundene Segmente führen, die neben anderen Autoren Dietrich Benner mit seiner Bildungstheorie zu überwinden trachtete?<sup>14</sup> Wird Erziehung (und damit Bildung) heute tatsächlich zunehmend durch Sozialisation ersetzt, d. h., werden Kinder heute sehr viel stärker als in der Vergangenheit durch Massenmedien, Gleichaltrigen-Gruppen und andere außerpädagogische Instanzen geprägt?<sup>15</sup> Beobachten wir in unseren Schulen eine Abkehr von der anspruchsvollen Bildung zugunsten einer „Fast-Food-Bildung“ – und betrifft das Wort „Bildung“ in beiden Fällen den gleichen Sachverhalt?<sup>16</sup> Kommen in Wortverbindungen wie *Halbbildung*, *Bildungsbürgertum* oder *Bildungsgebaren* nicht problematische oder sogar schädliche Sei-

10 Menze, C.: Bildung. In: Lenzen, D./Mollenhauer, K. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 1: Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Stuttgart/Dresden 1995, S. 354 f.

11 Müller, H.-R./Stravoravdis, W. (Hrsg.): Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft. Wiesbaden 2007.

12 Hoffmann, D. (Hrsg.): Rekonstruktion und Revision des Bildungsbegriffs. Vorschläge zu seiner Modernisierung. Weinheim 1999; Schmidhuber, M. (Hrsg.): Formen der Bildung. Einblicke und Perspektiven. Frankfurt/M. 2010.

13 Wigger, L. (Hrsg.): Wie ist Bildung möglich? Bad Heilbrunn 2008; Otto, H.U./Oelkers, J. (Hrsg.): Zeitgemäße Bildung: Herausforderungen für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. München 2006.

14 Benner, D.: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstrukturen pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim/München 2005. Ich werde später auf diese Theorie zurückkommen.

15 Giesecke, H.: Das Ende der Erziehung. Stuttgart 1975.

16 Reheis, F.: Bildung contra Turboschule. Ein Plädoyer. Freiburg 2009.



ten dessen zum Ausdruck, was in Deutschland mit diesem Begriff gemeint ist? Ist der Bildungsbegriff vielleicht sogar ein „deutsches Syndrom“, ein verhängnisvolles Deutungsmuster, das im 19. Jahrhundert den Blick für die soziale Wirklichkeit verdeckte, indem es gesellschaftliche Probleme (wie die Ausbeutung von Menschen im Rahmen der Industrialisierung) „vergeistigte“?<sup>17</sup> Ist der mit einem „traditionell humanistischen Menschenbild“ verbundene Bildungsbegriff überholt, weil dieses Menschenbild angesichts moderner Bio- und Nanotechnologien „ausgedient“ hat?<sup>18</sup> Stimmt das anklagende Urteil des Althistorikers Manfred Fuhrmann, dass *Bildung* und *Kultur* Begriffe sind, die gegenwärtig zerredet, missbraucht, geschunden werden – und denen es gut täte, „wenn sie eine Weile geschont würden“?<sup>19</sup> Fragt der Germanist und Goethe-Kenner Albrecht Schöne mit guten Gründen danach, was mit den großen Werken unserer Dichtung und überhaupt mit schriftlichen Zeugnissen aus alter Zeit geschieht, „wenn das Fundament der Bildung zusammenbricht und niemand sie mehr versteht?“ Ist dies Zeichen „eines wachsenden Verfalls von Kultur“?<sup>20</sup> Präsentiert der Erziehungswissenschaftler Jürgen Oelkers eine einleuchtende Diagnose mit der Behauptung, man könne in der neuen bildungspolitischen Ära *nach* den PISA-Vergleichsstudien auf den Anspruch verzichten, in der Schule *Bildung* zu vermitteln: Die Schule sei keine Bildungs-, sondern eine Lehranstalt zur Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten?<sup>21</sup> Aber: Was ist hier wie in allen anderen Fällen mit dem Wort *Bildung* gemeint? Was ist das: Bildung?

Die Kulturwissenschaftlerin Aleida Assmann schrieb in einer lesenswerten Schrift zur Geschichte des Bildungsbegriffs:

„Der Begriff Bildung ruft auch heute noch bei jedem eine Reihe unbestimmter Assoziationen hervor. Wenn wir uns Rechenschaft ablegen über deren Bedeutungsumfang, stoßen wir auf die Opposition von Bildung und Ausbildung. Während Ausbildungen als Vielheit bestehen, lässt sich ‚Bildung‘ nicht in den Plural setzen. Der Begriff Bildung ruft Einheits-, Universalitäts- und Totalitätsideale auf und tritt mit dieser Aura als Ergänzung und Korrektiv neben das gezielte Erwerben von Spezialwissen und Sachkompetenz. Die Bildungsidee stellt den Kontrapost dar zur Tendenz wachsender Spezialisierung und Fragmentierung des Wissens. Sie erinnert daran, dass es nicht nur darauf ankommt, was man *kann*, was man *weiß*, sondern auch darauf, wer man *ist*. Wer über der Fachausbildung diese Dimension der Menschenbildung vernachlässigt oder ganz vergisst, galt früher als Banause, später als Fachidiot. Im Laufe des 18. Jahrhunderts etablierte sich ‚Bildung‘ als unübersetzbares Wort für eine im Kern deutsche Erfindung und Institution. Damit war der Anfang einer Geschichte markiert, die wir hier in groben Zügen nachzeichnen

17 Bollenbeck, G.: *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters.* Frankfurt/M. 1994; Benner, D./Göstemeyer, K.-F./Sladek, H. (Hrsg.): *Bildung und Kritik.* Weinheim 1999; ferner auch Meyer-Drawe, K.: *Zum metaphorischen Gehalt von „Bildung“ und „Erziehung“.* In: *Zeitschrift für Pädagogik* 45 (1999), S. 161–176; Sünker, H. (Hrsg.): *Bildung, Gesellschaft, soziale Ungleichheit.* Frankfurt/M. 1994.

18 Herbrechter, S.: *Posthumanismus. Eine kritische Einführung.* Darmstadt 2009.

19 Fuhrmann, M.: *Bildung. Europas kulturelle Identität.* Stuttgart 2002, S. 5.

20 Schöne, A. in: *DIE ZEIT* vom 18. August 1995, S. 36.

21 Oelkers, J.: *Und wo, bitte, bleibt Humboldt? Der Pisa-Studie wird vorgeworfen, sie messe keine Bildung – Das stimmt. Doch Schule ist keine Bildungs- sondern eine Lehranstalt.* In: *DIE ZEIT* Nr. 27/2002, S. 36.

wollen. Der Bildungsbegriff changiert zwischen utopischem Ideal und politischem Programm. Ihn als rein deskriptiven Begriff einer Sozialgeschichte einzusetzen heißt, die Innenbeleuchtung des Phänomens, die im Begriff selbst wirksame Energetik zu unterschätzen.<sup>22</sup>

Auch Aleida Assmann, die *Bildung* mit dem *kulturellen Gedächtnis* gleichsetzt, kommt am Ende ihrer Untersuchung zu einer skeptischen Betrachtung des Bildungsbegriffs: Mit der „Ausdifferenzierung kultureller Wertsphären“ sei es schwieriger geworden, noch so etwas wie einen orientierenden Bildungskanon zu proklamieren. Zwar lasse die „Performativität des Bildungsdiskurses“ die Frage nach den Ursprüngen des Bildungsbegriffs zu, nicht aber die nach seinem Entwicklungsweg oder gar seinem möglichen Ende.<sup>23</sup> Diese Idee, dass in einer komplexer werdenden Welt auch ein neuartiges Bildungsverständnis erforderlich wird, hat seit vielen Jahren auch in der Pädagogik viel Resonanz gefunden. So kann z. B. gefragt werden, ob man für Bildungserfahrungen aufschlussreiche biografische Analysen so ohne weiteres in Gestalt eines Tableaus von Phänomenen zusammenstellen kann oder aber genauer untersuchen müsste, ob sich darin *historische* Konstellationen artikulieren, die auch bildungstheoretisch unterschiedlich zu interpretieren sind. Das betrifft unter anderem die Erfahrungen, die sich aus der komplexer werdenden Struktur moderner Gesellschaften ergeben: Hinterlassen diese ihre Spuren nicht auch in neueren individuellen Biografien?<sup>24</sup> Dennoch möchte ich zeigen, dass eine genaue Phänomenologie der *Bildung* deren Polyvalenz, ihre Zukunftsoffenheit, aber auch ihre „Energetik“ oder ihre „Performativität“, d. h. ihr auch in „hochkomplexen Gesellschaften“ wirksames Potential für schöpferische sinngebende Lebensorientierungen demonstriert.

Wenn wir diese dem facettenreichen Bildungsbegriff innewohnende *Energetik*, d. h. seine für die individuelle Entwicklungsorientierung produktive Kraft verstehen und damit eine begründete Position in der erwähnten kontroversen Diskussion des Bildungsbegriffs einnehmen wollen, so bieten sich mindestens vier Wege der Erkenntnisgewinnung an: Die Auseinandersetzung mit der *Geschichte des Bildungsbegriffs*, die Analyse der Botschaften, die in sogenannten *Bildungsromanen* zu finden sind, die Auswertung *biografischer Berichte* über wichtige Bildungserfahrungen bzw. -erlebnisse und eine exemplarische Analyse verschiedener – expliziter oder impliziter – *symptomatischer Definitionen* dieses Begriffs. Diese vier Zugänge werden nun genauer besprochen, wobei der Beitrag von Bildungsromanen, die man ja eigentlich in ihrer Ganzheit lesen müsste, nicht unmittelbar zur Aufklärung des Bildungsbegriffs herangezogen werden kann. Immerhin ist es hier möglich und sinnvoll, auf den wichtigen Beitrag dieses literarischen Genres zur Begriffsgeschichte von *Bildung* aufmerksam zu machen und in Gestalt einiger Zitate auf Bildungsaspekte hinzuweisen, die in solchen Romanen zur Sprache kommen. Besonderes Gewicht

---

22 Assmann, A.: Arbeit am nationalen Gedächtnis. Eine kurze Geschichte der deutschen Bildungsidee. Frankfurt/M. 1993, S. 9.

23 Ebd., S. 109.

24 Marotzki, W.: Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim 1990.