

Diskussion und Kritik um das Bildungsverständnis heute

Autor(en): **Mühlbauer, R.**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse**

Band (Jahr): **49 (1976-1977)**

Heft 1

PDF erstellt am: **12.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-851986>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Diskussion und Kritik um das Bildungsverständnis heute

Dr. R. Mühlbauer

«Wenn Bildung nicht gleich Ausbildung, aber auch nicht Perfektionierung und Harmonisierung der menschlichen Fähigkeiten bedeutet, sondern vielmehr die Integritas des Menschseins mit all der sprachlichen und begrifflichen Problematik ganzheitlichen Sagens beinhaltet, dann eröffnet sich in eminenten Weise in ihrem Blickfeld der notwendige Bezug zu Glauben, Wissenschaft und Erziehung, in denen sie selbst nicht aufgeht, sondern darin ihre Konkretisierung findet». Mit dieser Vorbemerkung wird ein Sammelband eingeleitet, in dem ein Hochschulkollegium aus Anlaß der endgültigen Eröffnung und Uebernahme einer neuen Hochschule für Lehrerbildung Beiträge aus ihrem Forschungs- und Lehrbereich publiziert¹.

Mit der Behauptung, Bildung dürfe weder als bestimmte Verfaßtheit des Subjekts – Perfektionierung und Harmonisierung menschlicher Fähigkeiten – begriffen, noch mit «bloßer» Ausbildung – gedacht ist wohl an den vorwiegend durch die Schule vermittelten Erwerb von Kenntnissen – gleichgesetzt werden, ist ein Sachverhalt ausgesprochen, der nicht allein als Programm einer Stätte der Lehrer-«Bildung» gewertet werden darf. Bildung meint hier offensichtlich ein Bestimmungselement von Pädagogik überhaupt, ohne das der Gegenstandsbereich der pädagogischen Wissenschaft nur unzureichend definiert wäre. Pädagogik wird hier verstanden als die Wissenschaft von der Erziehung und Bildung des Menschen bzw. als Theorie jenes Handelns, das auf Erziehung und Bildung des Menschen abzielt². Es wird also unterstellt, daß der Bildungsbegriff als zentrales Merkmal von Pädagogik fungiert, bei dessen Fehlen das «Geschäft» (Kant) der Pädagogik in ungerechtfertigter Weise reduziert bzw. uminterpretiert wird. M. a. W.: Bildung ist weder mit dem, was Erziehung meint, voll identisch, so daß die formelhafte Sprechweise von «Erziehung und Bildung» nur tau-

ologisches Sprechen wäre, noch handelt es sich um einen Terminus, der inhaltlich so weit entleert ist, daß er für alles und jedes in Anspruch genommen werden könnte, noch wird hier der Auffassung rechtgegeben, wonach der Bildungsbegriff auf Grund seiner historischen Herkunft und der ihm anstehenden weltanschaulichen Ausdeutung aus der pädagogischen Fachsprache eliminiert werden sollte. Dem Bildungsbegriff wird vielmehr ein eigener, und zwar zentraler Stellenwert innerhalb der Pädagogik zugesprochen³, der die wie immer auch inhaltlich näher zu bestimmende Integrität des Menschseins betrifft.

Die eben angedeutete Auffassung, Bildung als zu verwirklichendes und verwirklichtes Menschsein zu interpretieren, gibt uns Anlaß, angesichts des vielbesprochenen Wandels der Bildung⁴ und einer zunehmenden Kritik am überkommenen Bildungsbegriff⁵ auf folgende Fragen eine Antwort zu suchen:

1. In wieweit kann die Pädagogik als Handlungswissenschaft Bildung zum Gegenstandsbereich ihrer Forschung und Theoriebildung zählen?

2. Welches Begriffs- und Theorieverständnis von Bildung weist die Pädagogik in Geschichte und Gegenwart auf?

3. In welche Richtung muß das Bildungsverständnis weitergedacht werden, wenn man die bildungskritischen Ansätze der Gegenwart zum Anlaß weiterführender Ueberlegungen nimmt?

1.

Nach C. Menze zeichnen sich in der wissenschaftlichen Pädagogik der Gegenwart zwei Richtungen ab, die, wenn auch aus unterschiedlicher Motivation, einem Ausschluß des Begriffs Bildung aus der pädagogischen Fachsprache das Wort reden. «Die eine, die das Konzept einer positivistischen Erziehungswissenschaft als wissenschaftliche Heilslehre verkündet, bemängelt,

daß der Bildungsbegriff auf Grund seiner historischen Herkunft und der ihm eigenen metaphysischen Implikationen so belastet und vieldeutig sei, daß nicht nur ein sinnvoller Gebrauch des Begriffs ausgeschlossen sei, sondern daß gleichzeitig auch derjenige, der ihn verwende, sich des Ideologieverdachts aussetze, d. h. des Verdachts der vorsätzlichen Manipulation außerwissenschaftlicher Aussagen, die er als wissenschaftliche Aussagen ausbebe. Bildung, in einer bestimmten wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Situation für die Pädagogik relevant geworden, lasse sich nicht auf Fragestellungen der Gegenwart übertragen, es sei denn, man beabsichtige sie vorsätzlich zu vernebeln. Der Bildungsbegriff impliziere Wertbeziehungen, die auf Entscheidungen beruhen, die weder einsichtig noch begründbar seien. Deshalb verunsichere das Gerede über Bildung nicht nur wissenschaftlich gemeinte Aussagen, sondern mache sie auch unmöglich»⁶.

Die andere Richtung ist der Ansicht, «der Bildungsbegriff sei zur Zeit der deutschen Klassik mit einer anthropologischen Auffassung eine Symbiose eingegangen, die im Angesicht der Erfahrungswissenschaften vom Menschen so wie der modernen philosophischen Anthropologie unhaltbar sei. Denn die These, Bildung kennzeichne einen organischen Entfaltungsvorgang, lasse sich nicht aufrecht erhalten. Eine solche Bildung verkenne die realen Verhältnisse, transzendiere vorgegebene Wirklichkeiten und arte aus in weltfremde, rhetorisch aufgeputzte Selbstbeschichtigungsversuche. Folglich müsse auf den Bildungsbegriff in der Pädagogik verzichtet werden. Auch von einer Theorie der Bildung könne nicht mehr gesprochen werden, weil diese humanistisch-idealistische Verklärungen des tatsächlichen Menschseins enthalte und Erlösungslehren offeriere»⁷.

Daneben findet sich noch eine dritte Richtung, die den Bildungs-

begriff zwar verwendet, jedoch ihn unbesonnen für alles und jedes in Anspruch nimmt. Dies geschieht meist in der Verbindung «Bildung und Erziehung», ohne daß dabei zu erkennen wäre, welcher Sachverhalt mit «Erziehung» und welcher mit «Bildung» angesprochen ist. Durch diesen unreflektierten Sprachgebrauch von Bildung entstand erst jener begriffliche Wirrwarr⁸ und jene wahrhaft babylonische Sprach- und Geistesverwirrung in Sachen der Bildung⁹, wodurch ein vernünftiger Gebrauch des Begriffs nicht nur erschwert, sondern nahezu unmöglich gemacht wurde.

Zu dieser Problematik ist zu sagen, daß Bildung gewiß ein ungenauer Begriff ist. Diese Ungenauigkeit wird jedoch nur so lange erhalten bleiben, solange man die komplexe Entstehungs- und Entwicklungsgeschichte dieses Begriffs nicht kennt. Die bemängelte Ungenauigkeit des Bildungsbegriffs ist eine Erscheinung, die im Grunde auf jeden wissenschaftlichen Grundbegriff zutrifft und womit sich deshalb jede Wissenschaft, auch beispielsweise die als «exakt» apostrophierten Naturwissenschaften auseinanderzusetzen haben. Hinzu kommt, daß ein radikaler Verzicht auf den Bildungsbegriff im Bereich der Pädagogik sachlich völlig un gerechtfertigt wäre. Gerade die Problemgeschichte dieses Begriffs zeigt, daß das mit dem Terminus Bildung bezeichnete Phänomen «konstitutiv in den Zusammenhang pädagogischer Theoriebildung gehört»¹⁰. D. Benner hat jüngst darauf hingewiesen, daß sich an der traditionellen Pädagogik drei Frageweisen klar voneinander abheben lassen, von denen eine sich am besten mit dem «Insgesamt der heutigen Bemühungen um eine ‚Theorie der Bildung‘ in Beziehung bringen läßt»¹¹.

Der Versuch, Bildung aus der pädagogischen Fachsprache auszuschließen, käme daher einem Akt dogmatischer Setzung oder ideologischer Willkür gleich. Beides widerspricht den Kriterien der Wissenschaft. Im übrigen wäre mit der Eliminierung des Terminus ‚Bildung, der in keiner anderen Spra-

che außer der russischen¹² ein Äquivalent hat und folglich in der internationalen Diskussion stets umschrieben werden muß, faktisch nur wenig erreicht. Es müßte nämlich jener Sachverhalt, der durch den Bildungsbegriff in der Pädagogik umschrieben wird, durch einen anderen zusammenfassenden Begriff markiert werden, der dann allerdings ähnlichen Einwänden ausgesetzt wäre¹³. Dieselbe Schwierigkeit ergäbe sich für die zahlreichen Komposita, in denen Bildung als Grundwort erscheint, wie Bildungsforschung, Bildungsplanung, Bildungsreform, Bildungspolitik usw.

Darüber hinaus muß gesehen werden, daß sich im erziehungswissenschaftlichen Sprachgebrauch ein Bildungsbegriff herausgebildet hat, der, abgesehen davon, daß er durch gar keinen anderen Terminus zu ersetzen wäre, sehr wohl einen angebbaren Sinn enthält und folglich einen vernünftigen Gebrauch erlaubt. Die Fülle des im deutschen Bildungsbegriff enthaltenen Bedeutungsreichtums mag zwar diesen Gebrauch erschweren, liefert aber kein stichhaltiges Argument gegen seine Verwendung. Auch der Hinweis, der Bildungsbegriff sei auf Grund seiner ideologischen Implikationen so belastet, daß er für den wissenschaftlichen Sprachgebrauch untauglich sei, übersieht, daß ein Begriff nicht von sich aus «ideologisch» ist, sondern daß es der Ideologen bedarf, um ihn als solchen zu etikettieren¹⁴. Andererseits ist es das erklärte Ziel einer kritischen Erziehungswissenschaft, Ideologiekritik auch an sich selbst zu üben, d. h. an den ihr zu Grunde liegenden, aber durch verschiedene Traditionszusammenhänge an Bedeutungsfülle erheblich angereicherten Grundbegriffen. Sofern sich solche Kritik nicht lediglich darauf beschränkt, alle metaphysikverdächtigen Begriffe aus der Wissenschaft auszumerzen, sondern vom emanzipatorischen Erkenntnisinteresse geleitet, Form und Qualität der Bildung auf ihre möglichen und tatsächlichen Voraussetzungen bzw. ihre möglichen und tatsächlichen Konsequenzen hin zu hinterfragen, wird sie als

permanente Aufgabenstellung innerhalb der Erziehungswissenschaft eine produktive Auseinandersetzung zwischen überkommenen Bedeutungszusammenhängen und neu gewonnenen Erkenntnisinhalten ermöglichen. Angesichts dieser permanent zu leistenden Aufgabe, durch die wissenschaftlicher Fortschritt erst gewährleistet wird, erreicht sie einerseits eine schrittweise Problematisierung der die Erziehungspraxis beschreibenden Begriffe und andererseits eine Neu- bzw. Weiterentfaltung der diese Praxis leitenden Theorie.

2.

Hält man daran fest, daß Bildung zu den Grundbegriffen der Pädagogik gehört und daß ein Verzicht auf ihn weder sinnvoll vertretbar noch sachlich gerechtfertigt ist, dann bleibt zu fragen, welche Auslegungen dieser Begriff in der Pädagogik erfahren hat bzw. welches die herrschenden Bildungsauffassungen der Gegenwart sind.

Entgegen der weithin verbreiteten Auffassung, die Epoche des deutschen Idealismus und der klassischen Literatur habe dem pädagogischen Wortschatz den Begriff der Bildung geschenkt¹⁵, konnte durch verschiedene Untersuchungen¹⁶ überzeugend nachgewiesen werden, daß die Wurzeln des überlieferten Bildungsdenkens in der deutschen Mystik des 14. Jahrhunderts einerseits, in der Naturphilosophie des deutschen Arztes Paracelsus (1493–1541) andererseits und schließlich in der Theosophie Jakob Böhmes (1575–1624) zu finden sind. Zumal in den deutschsprachigen Predigten und Traktaten des Meister Eckharts, Johann Taulers und Heinrich Seuses findet sich eine Ablösung des Wortes «Bilden» vom rein handwerklich-künstlerisch-ästhetischen Sprachgebrauch und eine Anreicherung des Bildungsbegriffs mit der biblischen Imago-Dei-Lehre. Die mystische Bildungsidee versteht sich als eine Interpretation der neutestamentlichen Bild-Gottes-Lehre. «„Bildung“ heißt bei den Mystikern soviel wie Gottes- und Christusbildlichkeit bzw. die existenzielle Verwirklichung derselben»¹⁷. In dieser Ausprägung

wirkt die mystische Bildungstradition bis ins 18. Jahrhundert bei Klopstock, Lavater und selbst beim jungen Herder noch nach, bis sie in Fichtes Lehre vom «Bild» eine letzte Aufgipfelung erfährt.

Neben dieser rein theologisch fundierten Bildungsauffassung reicht eine zweite Wurzel unseres heutigen Bildungsbegriffs in die Naturphilosophie des Paracelsus zurück. Für ihn bedeutet Bildung die Pflege, Entwicklung und Ausprägung der dem Menschen von Gott gegebenen Anlagen, damit er die ihm zukommende Stellung im Ordo Gottes einnehmen kann. Aber diese Entwicklung der Kräfte steht nicht mehr unter der Gnade göttlicher Führung, sondern vollzieht sich im Streit der Gegensätze. «Bildung gründet in der ewig schaffenden und umschaffenden Natur, ohne daß diese das menschliche Werden determiniert»¹⁸. Mehr noch als die theologisch fundierte Bildungsidee der Mystik macht sich dieser Grundzug der Bildung im deutschen Bildungsdenken des Neuhumanismus geltend.

In der Theosophie J. Böhmes muß schließlich die dritte Wurzel des Bildungsbegriffs gesehen werden. Gemäß seiner panentheistischen Metaphysik ist Bildung durchweg göttliche Bildung, d. h. göttliche Schöpfung, göttliche Emanation. Bilden und Bildung sind der Prozeß und das Ergebnis des emanativen Ausfließens und Sich-heraus-bildens Gottes zur Welt- und Menschengestalt. Da aber in Gott selbst sich zwei ontologisch gedachte Prinzipien (das Himmlische und das Hölische) befinden, bringt auch der Mensch eine doppelte Gottesbildlichkeit mit auf die Welt, die lichte und die finstere. Zu ihr gesellt sich noch ein drittes Prinzip: das leibliche. Alle stehen miteinander im Widerspruch. Jedes will sich auf Kosten der beiden anderen im Menschen «erbilden». So entsteht ein Kampf um das rechte Bild, wobei dem Willen die entscheidende Rolle zukommt: «Der Wille ist die Wurzel der Bildniß»¹⁹. So gehen bei Böhme biblisches, gnostisch-mystisches und paracelsisches Gedankengut in den

Bildungsbegriff mit ein, ohne daß ein Ausgleich dieser Elemente angestrebt wird²⁰. Das entscheidend Neue aber in Böhmes Theosophie ist die Hervorkehrung des Willens, die nach mannigfachen Umsetzungen dazu führte, daß das Streben, der Wille, die Sehnsucht, im klassischen deutschen Bildungsdenken eine so wesentliche Rolle spielen²¹.

Als um die Mitte des 18. Jahrhunderts in der Pädagogik der Aufklärung die Uebernahme des Bildungsbegriffs in die pädagogische Fachsprache erfolgte und Bildung zu einem Zentralbegriff der Pädagogik wurde, waren die biblisch-mystischen bzw. metaphysisch-theologischen Motive weitgehend verdeckt bzw. einem umfassenden Säkularisierungsprozeß unterlegen, wenn gleich nicht völlig verlorengegangen. Andere Intentionen vor allem gesellschaftlich-politischer und ökonomischer Art drängten sich in den Vordergrund und machten «Bildung» zu einem Schlagwort für ein neu erwachendes Selbstbewußtsein und einer emanzipatorischen Bewegung gegen jede Art fremder Bevormundung. Bildung im nunmehr pädagogischen Verständnis «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 Menschen Eigene: auf seine Vernunft»²². Der Bildungsbegriff der Aufklärung ist weder mystisch noch organologisch. Er beruht vielmehr auf der Annahme, daß der Mensch durch Kraftbildung, vor allem durch Bildung der Vernunft, zur Tugend befördert werden müsse, die ihm individuelle Glückseligkeit und dem «gemeinen Wesen» Sicherheit und Wohlfahrt bringt. Bildung wird daher auch in die Nähe des Unterrichts gerückt: «Da nun der Wille des Menschen gebessert wird, wenn man ihn zu einer lebendigen Erkenntniß des Guten bringet; so hat man davor zu sorgen, daß es im gemeinen Wesen niemanden an nöthigen Unterricht (...) fehle»²³. Die

klassisch-neuhumanistisch-idealistische Bildungsauffassung, wie sie uns bei Hamann, Herder, W. v. Humboldt, Schlegel, Schiller, Fichte und Hegel vorliegt, übernimmt die zeitkritischen Ansätze der Bildungsidee der Aufklärung und steigert sie bis zur völligen Verwerfung bestehender gesellschaftlicher Verhältnisse. Dadurch wird sie politisch und utopisch zugleich. Durch Bildung der Individualität soll Besserung der gesellschaftlichen Verhältnisse erreicht werden. Dazu bedarf es vor allem der kritischen Distanz zur eigenen Zeit. Der Gebildete ist deshalb in erster Linie der in die jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnisse Nicht-Eingepaßte. Unbeirrt durch die Wechselfälle der Geschichte, wenn gleich nicht in stoischer Gleichgültigkeit ihnen gegenüber, zielt Bildung auf die harmonische Entfaltung der Persönlichkeit.

«Bildung zur Humanität» ist das große Thema Herders, weshalb auch alle Einrichtungen der Menschen, alle Wissenschaften und Künste für ihn «keinen anderen Zweck haben, als uns zu humanisieren, d. i. den Unmenschen oder Halbmenschen zum Menschen zu machen, und unserem Geschlecht zuerst in kleinen Teilen die Form zu geben, die die Vernunft billigt, die Pflicht fordert, nach der unser Bedürfnis strebet»²⁴. Was aber bei Herder noch fragmenthafte Anhäufung von Entwürfen bleibt, wird bei W. v. Humboldt, dem Klassiker des deutschen Bildungsdenkens, zum System einer Bildungstheorie.

Der Darstellung einer solchen allgemeinen «philosophischen Theorie der Menschenbildung» dienen seine Untersuchungen über den Staat ebenso wie die über das klassische Altertum, der Literatur, der Aesthetik, der vergleichenden Anthropologie, der Geschlechterlehre und insbesondere der Sprache. In ihr vor allem, als der «Blüthe», zu der Alles in des Menschen körperlicher und geistiger Natur zusammenstrebt²⁵ erblickt er die große Macht, die zwischen Mensch und Welt vermittelt. Ihre Erlernung bedeutet Selbstvervollkommnung und Weltgewinn zugleich, da sie «Abdruck des Gei-

stes»²⁶ und «Spiegel seiner (des Menschen erg. R. M.) Welt»²⁷ ist. «Der wahre Zweck des Menschen (...) ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen»²⁸. Dieses Ideal menschlicher Vollkommenheit wird erreicht, indem der Mensch danach strebt, «soviel Welt als möglich zu ergreifen und so eng als er nur kann, mit sich zu verbinden»²⁹. Ähnlich wie Humboldt zielen auch F. Schlegels und F. Schillers Bildungskonzeptionen darauf ab, das Menschsein des Menschen in der kraftvollen Einheit einer durch das Verlangen nach Universalität und Individualität gleichermaßen gekennzeichneten harmonischen Bildung begründet zu sehen.

In Hegels philosophischem System erreicht das deutsche Bildungsdenken einen absoluten Höhepunkt und einen vorläufigen Abschluß. Für ihn ist Bildung Bildung des Geistes. Geist aber ist das «Absolute», das «an und für sich seiende Wesen». Der Prozeß der Selbstentfaltung des Geistes, der nicht anders als dialektisch, d. h. als permanente Bewegung der Entzweiung, der Selbstentfremdung und -entäußerung in subjektiven und objektiven, individuellen und allgemeinen Geist und eines Sich-Hervorbringens als absoluter Geist zu denken ist, ist der Prozeß der Bildung und Selbstbildung des Einzelmenschen ebenso wie der Menschheit, wie aller (geistigen) Wirklichkeit überhaupt. Hegel hat zweifellos mit seiner spekulativen Geistmetaphysik den Bereich der pädagogischen Bildungstheorie überschritten. «Aber die Vollendung der Theorie der Bildung in Hegels System setzt gleichzeitig einen neuen Anfang des pädagogischen Bildungsdenkens (...). Der Uebergang 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»³⁰. Zunächst jedoch beherrschen nicht die großen Bildungskonzeptionen der deutschen Klassik und des deutschen Idealismus das Feld. Die Herdersche Idee einer Beförderung des Menschengeschlechts zur Humanität wird jetzt auf eine formale Bildungstheorie reduziert und einer materialen gegenübergestellt bzw. mit ihr verbunden. Typisch für diese auf Schule und Unterricht eingeschränkte formale Bildungsauffassung, die in der allseitigen Bildung der kindlichen «Kräfte» ihre Aufgabe erkennt und die Dinge der Welt zum bloßen (Uebungs-)Stoff veräußert, sind die Sätze Ch. G. Salzmanns: «Nach meiner Meynung ist Erziehung: Entwicklung und Übung der jugendlichen Kräfte». «Woran sollen diese Uebungen geschehen? an Gegenständen, die in die Sinne fallen. Diese müssen in großer Mannichfaltigkeit herbeigeschafft und den Kindern zur Betrachtung vorgestellt werden. Wo diese bey sechs- bis achtjährigen Kindern fehlen, da ist keine Erziehung, weil nichts da ist, woran sie ihre sich regenden Kräfte üben können»³¹.

Wo man an die Stelle der allseitigen Kräftebildung die allseitige Sachbildung setzt, da wird Bildung auf Wissensbildung reduziert.

Mit der zunehmenden Entwertung des Bildungsbegriffs geht auch dessen metaphysische und anthropologische Fundierung verloren. Auch die ihm eigene zeitkritische Komponente wird mit der Anpassung an bestehende Verhältnisse vertauscht. «Bildung wird zu einem Standesetikett und gleichbedeutend mit bürgerlicher Kultur und Humanität»³².

F. Nietzsche hat diese Bildungsauffassung aufs schärfste angeprangert. Seine Kritik trifft vor allem die Pseudokultur und Pseudobildung seiner Zeit, die nur Ausdruck einer verflachten Halbbildung und einer kulturlosen «Gebildetheit» ist. Formale Bildung ist Zeichen von Zucht-

losigkeit, und eine nur am Quantum des Wissens gemessene Bildung ist «Philisterbildung». Darum heißt seine Forderung: «Vernichtung der modernen Gebildetheit zugunsten einer wahren Bildung», deren Ziel ist: Befreiung des Individuums von allen es hemmenden Zwängen und Entbindung der in ihm liegenden heroischen und dionysischen Kräfte³³.

Der Beginn des 20. Jahrhunderts ist im Bereich der Pädagogik geprägt durch einen allgemeinen Reformwillen, der auch im Bildungsdenken zu einer Anzahl von Neuansetzungen führt. Begünstigt wird dieser Prozeß durch eine Neubelebung philosophischer Richtungen, die dann allerdings auch die Gegensätzlichkeiten der verschiedenen Auffassungen noch schärfer hervortreten lassen.

Aus den verschiedenen Versuchen einer Neufassung des Bildungsbegriffs sei vor allem jene Richtung herausgehoben, die man gemeinhin als Kulturpädagogik bezeichnet, «in der Lebensphilosophie und Neukantianismus mit dem Historismus Diltheys zusammenfließen»³⁴ und die von Persönlichkeiten wie Spranger, Kerschensteiner, Nohl und Litt getragen wird. Für Spranger und Litt ist allerdings einschränkend hinzuzufügen, daß sich bei ihnen verschiedene Phasen ihres Bildungsdenkens feststellen lassen, wobei insbesondere der 2. Weltkrieg einen erheblichen Einschnitt bedeutet.

Kennzeichnend für die genannten Pädagogen ist die Auffassung, daß – wie Spranger es formuliert hat – «Bildung in der Tat nur die innere Formung des Menschen bedeuten kann. Weder bloße Kenntnisse (am wenigsten die heute so hoch im Kurs stehende positive Gelehrsamkeit), noch bloße Tüchtigkeit zu gewissen Arbeiten, noch bloße Wärme des Gefühls dürfen Anspruch erheben, den Inhalt eines Bildungs-ideals zu erschöpfen. Und auch die apriorische Deduktion, daß jeder Mensch Individualität hat, wird uns heute wohl erlassen. Wir zweifeln endlich nicht, daß der Weg der Bildung gleichbedeutend ist mit dem Wege, auf dem die Individualität

Anstalten in Hindelbank

Gesucht: Abteilungsleiterin

(Oberaufseherin der Anstalt für Erstmalige)

- Tätigkeit:** Führung und Betreuung der Insassinnen der Anstalt für Erstmalige.
- Anforderung:** Sozialarbeiterin, Lehrerin, Arbeitslehrerin, Heim-erzieherin oder analoge Ausbildung.
- Wir bieten:** Anstellung gem. gesetzl. Bestimmungen bern. Staatspersonal – zeitgemäße Besoldung – geregelte Arbeits- und Freizeit – Fünftagewoche – min. 3 Wochen Ferien, je nach Alter – Pensionskasse, Kranken- und Unfallversicherung – Kost und Logis am Arbeitsplatz zu günstigen Bedingungen erhältlich – nähere Auskunft auf Anfrage.
- Anmeldungen:** Sofort an die Direktion der **Anstalten in Hindelbank**, 3324 Hindelbank
Telefon 034 51 13 33

Internationales Knabeninstitut Montana Zugerberg

In der deutschsprachigen Schulabteilung des Instituts ist auf den 1. September 1976 (Schuljahrbeginn) die

Primarlehrerstelle

der 5. und 6. Klasse (mit durchschnittlich 12, maximal 16 Schülern) neu zu besetzen. Die Stelle ist intern, der Inhaber sollte auch die Aufgabe des Hausleiters im Haus der 10- bis 13jährigen Schüler sämtlicher Schulabteilungen (etwa 30 Knaben) übernehmen. Diese Aufgabe ist besonders interessant für einen jungen Lehrer, der seine Fremdsprachkenntnisse (Englisch, Italienisch, Französisch, Spanisch) erweitern möchte.

Anfragen um nähere Auskunft und Bewerbungen (mit den üblichen Unterlagen) sind erbeten an:

Direktion, Institut Montana, 6316 Zugerberg ZG

Heilpädagogische Tagesschule 9435 Heerbrugg

sucht

Heilpädagogen/in

für die Unterstufe, Eintritt nach den Sommerferien.

Werklehrer

Eintritt sofort oder später.
Anthroposophische Unterrichtsmethode.

Auskunft gibt: Frau S. Frère
Telefon 071 72 12 15 (ab 20. April).

Primarschulpflege Rümlang

Für unsere **Heilpädagogische Sonderschule** suchen wir per sofort oder nach Uebereinkunft eine

LOGOPÄDIN

welche bereit wäre, etwa 7 Wochenstunden zu übernehmen. Wir bieten gute Zusammenarbeit mit einer aufgeschlossenen Lehrergemeinschaft. Besoldung nach den Ansätzen der Stadt Zürich.

Zu weiteren Auskünften ist unser Schulleiter, Herr H. Linschoten, gerne bereit. Telefon 01 817 79 36 oder privat 54 35 49. Bewerbungen sind zu richten an Herrn H. Marquard, Vizepräsident der Primarschulpflege, Schulstrasse 2, 8153 Rümlang.

Kinderheim im Berner Oberland

für 10 geistig behinderte Kinder, mit Sonderschule,
sucht Lehrerin
mit heilpädagogischen Kenntnissen.
Telefon 033 54 13 93.

emporgeläutert wird von einer naturgegebenen Anlage zu einer kunstvollen geistigen Konstitution. Man mag diese ideale Verfassung als durchgängige Übereinstimmung mit sich selbst definieren oder als Vielseitigkeit des Interesses und Charakterstärke der Sittlichkeit, oder als Universalität und Totalität oder (...) mit W. v. Humboldt geradezu als Humanität – immer liegt hinter der Vielfältigkeit der Formeln das gleiche Problem: die Gegensätze der Subjektivität und der Objektivität in einer höheren, ästhetisch-ethischen Einheit zu verschmelzen»³⁵.

Nicht viel anders will G. Kerschenscheider Bildung verstanden wissen, wenn er schreibt, daß «Bildung niemals, wie das ganze 18. und 19. Jahrhundert geglaubt hat, Formung des Menschen, sondern Formung der Individualität zu der ihr zugänglichen Lebensform von höchster Vollendung» ist³⁶. Aber als Schulpraktiker hat er zugleich die konkret-praktische Realisierung dieses Zieles im Auge. Deshalb formuliert er sein «Grundaxiom der Bildung»: «Die Bildung des Individuums wird nur durch jene Kulturgüter ermöglicht, deren geistige Struktur ganz oder teilweise der Struktur der jeweiligen Entwicklungsstufe der individuellen Lebensform adäquat ist»³⁷. Insofern ist Bildung nichts anderes als die «Wiederverlebendigung des objektivierten Geistes in immer neuen Individuen»³⁸. Konkret vollzieht sich dieser Vorgang der subjektiven Aneignung von objektiver Kultur durch Arbeit und Beruf, durch das gewissenhafte «tägliche Werk der Hände» hindurch³⁹.

Auch H. Nohls Bildungsdenken entzündet sich an der Kulturkrise und Kulturkritik seiner Zeit, an einer falsch verstandenen Allgemeinbildung und an dem Bemühen, die Berufsbildung wieder als den einzig «pädagogisch gerechtfertigten»⁴⁰ Weg zur Bildung zu sehen. Von ihr aber sagt er: Was die Griechen «Paideia», die Römer «Humanitas» nannten, nennen wir jetzt «Bildung». «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 Aeußerung und Handlung aus diesem einheitlichen Leben zu gestalten vermag. Die verschiedenen Kultursysteme, Kunst, Wissenschaft, Staat, verlangen überall Leistungen von uns und Einstellung in bestimmte Zusammenhänge, die Bildung dagegen lebt im Individuum, will in ihm Kräfte und Fähigkeiten entbinden und zu einer Gestalt bringen, die nach einer Richtung den immanenten Sinn unseres Daseins, ein Telos der Geschichte, darstellt. Unabhängig von den Ansprüchen, die der Beruf oder sonst irgendwelche objektiven Mächte des Lebens an uns stellen, soll hier das Menschliche sich erfüllen»⁴¹. Sichtlich zeigt sich bei Nohl die geistige Nähe seiner Bildungsauffassung zur Bildungsidee der deutschen Klassik, wenngleich eine Vermittlung mit der konkreten Situation gesucht wird.

Das Bestreben, den Grundcharakter der Bildung mehr und mehr in die «Auseinandersetzung mit dem anderen», «dem Ich Fremden», in das «Aushalten der Widersprüchlichkeit»⁴² zu verlegen, wird vor allem bei Litt, insbesondere in seiner Spätphase, deutlich. Zunächst aber, in der Zeit der Zwanziger Jahre, bildeten auch für Litt's Bildungsverständnis neuidealistische, kulturphilosophische und neuhumanistische Elemente den Vorrang.

Insgesamt war die Pädagogik der Weimarer Zeit von der Hoffnung auf eine Erneuerung des politischen und gesellschaftlichen Lebens getragen. Diese Hoffnung auf eine Überwindung des Unbehagens an Kultur und Politik wurde von drei Quellen her gespeist:

1. Von der Aufarbeitung des deutschen Kulturerbes,
2. Vom Rückgang auf die irrationalen Grundlagen der Kultur, insbesondere den schöpferischen Kräften im Menschen und
3. Vom Vorgriff auf die Menschheitsidee als den gemeinsamen Nenner aller weltanschaulichen und politischen Gegensätze⁴³.

Die reformpädagogischen Ansätze wurden auf der ganzen Front durch

den Nationalsozialismus zerstört. Aber selbst die Versuche, nach 1945 dort wieder anzuknüpfen, wo man 1930 aufhören mußte, scheiterten an der sich gewandelten Zeit. Auch die «großen alten Männer» H. Nohl, E. Spranger, Th. Litt, die gleichsam durch ihre pädagogische Wirksamkeit die Kontinuität zwischen der alten und der neuen Zeit zu verbürgen schienen, sind – so schreibt J. Derbolav – deutlich von ihren eigenen Anfängen abgerückt. «Nohl», so fährt Derbolav fort, «sprach von Schuld und Versagen der reformpädagogischen Impulse, Litt prangerte die Gesellschaftsvergessenheit und Realitätsblindheit des pädagogischen Humanismus an, und Spranger hat mir einmal im privaten Gespräch gesagt, daß ihm die von Dilthey übernommenen bildungsrelevanten Errungenschaften seiner Frühzeit heute wie ‚altbackene Semmeln‘ vorkämen»⁴⁴.

Für die tiefgreifende Aenderung, die in der deutschen Pädagogik der Gegenwart spürbar festzustellen ist, kann nicht nur die politisch, gesellschaftlich und wirtschaftlich veränderte Gesamtlage verantwortlich gemacht werden. Mindestens ebenso stark wirken sich die gegensätzlichen philosophischen Positionen auf die Pädagogik im allgemeinen und die Bildungstheorie im besonderen aus.

Nicht zuletzt deshalb ist es unmöglich, über den Bildungsbegriff der Gegenwartspädagogik eine einheitliche Aussage zu machen. Lediglich soviel kann gesagt werden, daß nach allem, was die Tradition uns an Bildungsauffassungen übermittelt und was der Bildungsbegriff im Gang der Geschichte an Bedeutungsreichtum gewonnen hat, im Bildungsprozeß zwei gleichwertige Positionen ins Spiel kommen: «der Mensch der in seine Menschlichkeit hineinfinden soll: das Bildungssubjekt – und die Welt mit ihren Dingen, Wesen und Menschen: das Bildungsobjekt»⁴⁵. Bildung wird somit immer das Selbst- und Weltverständnis des Menschen umfassen. Das Verhältnis des Menschen zur Welt bleibt für Bildung konstitutiv. An der Auslegung dieses Verhältnisses

und an der je verschiedenen Deutung der Welt lassen sich die Bildungsauffassungen der Gegenwart unterscheiden und messen.

W. Klafki gliedert die wesentlichen Auslegungen, die die Bildung seit den letzten hundert Jahren erfahren hat und die auch heute noch weitgehend Theorie und Praxis der Erziehung beherrschen, in zwei große Gruppen, die einander polar gegenüberstehen: die «materialen» und die «formalen» Bildungstheorien. «Nehmen die Vertreter der ‚materialen‘ Bildungstheorien ihren Blickpunkt auf der Objektseite des Bildungsgeschehens, in den Inhalten, die der jungen Generation zugänglich gemacht werden sollen, so haben die Anhänger der formalen Theorien ihren Standpunkt auf der Seite des Subjekts, des Kindes, das gebildet werden soll»⁴⁶. Bei den Vertretern der materialen Bildungstheorie glaubt Klafki zwei verschiedene Auslegungspositionen festhalten zu können: den bildungstheoretischen Objektivismus und die Bildungstheorie des «Klassischen».

Nach Auffassung des bildungstheoretischen Objektivismus besteht Bildung darin, daß Kulturgüter in ihrem objektiven So-Sein vom individuellen Subjekt internalisiert werden. Im Geltungsbereich der Schule hat diese Auffassung die Form des «Szientismus» erhalten, was auf eine Verwissenschaftlichung der Schule hinausläuft. Kritisch bemerkt Klafki dazu, daß hier Kulturinhalte aus ihrer Geschichtlichkeit herausgelöst, Bildungs- und Wissensinhalte gleichgesetzt und keine pädagogischen Auswahlkriterien gegenüber der unerschöpflichen Fülle von Kulturinhalten angegeben werden.

Die Bildungstheorie des «Klassischen» geht davon aus, daß gerade nicht jeder Kulturinhalt auch schon Bildungsinhalt sein kann. «Wahrhaft bildend» sei nur jener als «klassisch» zu bezeichnende Kulturinhalt, der «bestimmte menschliche Qualitäten überzeugend, aufrüttelnd und zur Nachfolge auffordernd transparent werden läßt»⁴⁷.

Kritisch wendet W. Klafki unter Bezugnahme auf E. Weniger⁴⁸ dagegen ein:

1. Die Festlegung eines Gültigen (Klassischen) ist außerhalb des situativen Lebensraums, in dem Bildung geschieht, unmöglich.

2. Da die Mehrzahl der zur Lösung anstehenden Probleme der Gegenwart kein «klassisches» Vorbild zu ihrer Bewältigung aufweisen, sind die Grenzen der pädagogischen Bedeutung des Klassischen sehr eng gesteckt.

Die Theorien der formalen Bildung sieht Klafki ebenfalls in zwei Grundformen ausgegliedert: die Theorie der «funktionalen» bzw. «dynamistischen» und die der methodischen Bildung. Das Wesentliche der funktionalen Bildungstheorie liegt kurz gesagt darin, daß Bildung nicht in der Aneignung von Inhalten ihren Kern hat, sondern in der Formung, Entwicklung und Reifung von körperlichen, seelischen und geistigen Kräften bzw. Funktionen. Kritisch wird dagegen vorgebracht, daß hier von einer vermögenspsychologischen Vorstellung ausgegangen wird, die sich den Menschen als Bündel von Funktionen oder Vermögen denkt, welche durch Uebung an geeigneten Stoffen zur Entfaltung gebracht werden können. Was hier völlig verkannt oder in Form einer biologistischen Modellvorstellung ins Auge gefaßt wird, ist die Unmöglichkeit, «Geist» in eine Mehrzahl von gesondert bildungsfähigen Kräften, Vermögen, Funktionen aufzulösen.

Die Theorie der methodischen Bildung richtet demgegenüber ihr Augenmerk nicht auf irgendwelche hypothetisch angenommenen Kräfte im Menschen. Sie schaut vielmehr auf den *Vorgang*, indem sich der junge Mensch Bildung erwirbt. Bildung bedeutet hier: «Gewinnung und Beherrschung der Denkweisen, Gefühlskategorien, Wertmaßstäbe, kurz: der ‚Methode‘, mit Hilfe derer sich der junge Mensch die Fülle der Inhalte zu eigen machen kann, wenn die späteren Lebenssituationen es erfordern»⁴⁹. Dieses Bildungsverständnis will vor allem dem Prinzip der Selbsttätigkeit des Zöglings gerecht werden.

Die kritischen Einwände sind im wesentlichen dieselben wie sie ge-

gen die funktionale Bildungstheorie erhoben wurden: So wenig es geistige Kräfte des Individuums ohne Inhalte gibt, so wenig gibt es Methoden ohne oder vor den Inhalten, deren Bewältigung sie dienen sollen.

Klafki hat nun seinerseits versucht, den verschiedenen einseitigen zum Teil unhaltbaren, zum Teil mit erheblichen Mängeln versehenen Bildungsauffassungen eine eigene gegenüberzustellen, die er als «kategoriale Bildung» bezeichnet.

Nach Klafki ist nur eine Bildungsauffassung, «die von Anfang an jene in den besprochenen Theorien isolierten und verabsolutierten Ansätze als ‚Momente‘ im Sinne dialektischen Denkens begreift d. h. als Bestimmungen, die nur im Ganzen und vom Ganzen aller auftretenden Bestimmungen her ihre Wahrheit offenbaren und die zugleich selbst dieses Ganze mitbedingen und erhellen», im Stande, das «Wesen der Bildung» zureichend zu deuten und der Bildungspraxis zum rechten Selbstverständnis zu verhelfen⁵⁰. Eine derartige Möglichkeit sieht er in den fruchtbaren Ansätzen jener Versuche innerhalb der Didaktik angedeutet, die in der Idee des «Exemplarischen», «Typischen», «Repräsentativen», «Elementaren» und «Fundamentalen» den Bildungssinn zu erfassen hoffen.

Angeregt durch diese Keime einer neuen Bildungstheorie glaubt Klafki den Grundsatz seiner kategorialen Bildung so formulieren zu dürfen: «Bildung nennen wir jenes Phänomen, an dem wir – im eigenen Erleben oder im Verstehen anderer Menschen – unmittelbar der Einheit eines objektiven (materialen) und eines subjektiven (formalen) Moments innwerden. Der Versuch, die erlebte Einheit der Bildung sprachlich auszudrücken, kann nur mit Hilfe dialektisch verschränkter Formulierungen gelingen: Bildung ist Erschlossensein einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen – das ist der objektive oder materiale Aspekt; aber das heißt zugleich: Erschlossensein dieses Menschen für seine Wirklichkeit – das ist der subjektive oder formale

Aspekt zugleich im ‚funktionalen‘ wie ‚methodischen‘ Sinne.

Entsprechendes gilt für Bildung als Vorgang: Bildung ist der Inbegriff von Vorgängen, in denen sich die Inhalte einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit ‚erschließen‘, und dieser Vorgang ist – von der anderen Seite her gesehen – nichts anderes als das Sich-Erschließen bzw. Erschlossenwerden eines Menschen für jene Inhalte und ihren Zusammenhang als Wirklichkeit⁵¹.

Diese Bildung nennt Klafki «kategorial» – letzteres verstanden als «Hindeutung auf den Wesenskern der Bildung»⁵² –, insofern auf der Seite der «Wirklichkeit» kategoriale Prinzipien im paradigmatischen «Stoff» sichtbar werden und auf der Seite des Subjekts kategoriale Einsichten, Erfahrungen und Erlebnisse gewonnen werden. Beides sind im Grunde nur zwei Aspekte ein und desselben Vorgangs.

Faßt man die zwischen Subjekt und Objekt sich abspielende Bildungsvermittlung ins Auge und fragt man nach der Rolle des Subjekts und des Anderen, des «Objekts», auf dem Wege des Menschen zu sich selbst, d. h. zu seiner Menschlichkeit⁵³, dann sind nach J. Derbolav ein «funktionales» und ein «dialektisch-reflexives» Bildungsmodell in der gegenwärtigen Pädagogik zu unterscheiden. Dabei stellt für ihn das funktionale Bildungsverständnis einen «defizienten Modus» des reflexiv-dialektischen dar. Dort nämlich wird «Selbst» und «Anderes» noch in relativ «gegenständlicher» Weise in Beziehung gesetzt. Das eine wird zu einer Funktion des anderen herabgedacht, gleichgültig, ob man dabei an eine lineare oder an eine wechselseitige Bedingtheit denkt. Da aber das Wesen des Erzieherischen gerade in der Selbstverwirklichung des zu Erziehenden gesehen werden muß, «die ja ohne verarbeitende Hereinnahme des bloß Anfunktionalisierten in den Horizont des eigenen Gewissens nicht möglich ist, wird deutlich, warum die Interpretation der Erziehungswirklichkeit durch die rationalen Funktionswissenschaften (...) zu kurz geraten muß. Auch die historischen Geistes-

wissenschaften machen hier keine Ausnahme⁵⁴: «Es ist die von Schleiermacher und Dilthey überkommene geisteswissenschaftlich-lebenshermeneutische Grundeinstellung, die ihrem methodologischen Horizont nach über die vielfältigen Antinomien des Erzieherischen, der Antinomie zwischen Deskription und Norm, zwischen pädagogischem Bezug und Kulturverantwortung, zwischen Recht des Kindes und Anspruch der Sache, zwischen formaler und materialer Bildung, nicht hinwegkommt. Das dialektische Verhältnis des kindlichen Geistes zur Welt, genauer: vom «Selbst» und «Anderen» (...) kann auf dieser verstehend-hermeneutischen Vermittlungsebene eben nur als ein *funktionaler* Zusammenhang zwischen psychisch-Innerem und welthaft-Aeußerem gefaßt werden, wobei sich der Kultur- und Bildungsprozeß in der Regel als Kreislauf schöpferischer Lebensobjektivierung und erlebnismäßiger Resubjektivierung des Objektivierten darstellt. Mag dieses Modell auch das Verdienst haben, alle naturalistischen Auslegungen des Bildungsverhältnisses (...) eindeutig auszuschließen, so führt es die Vermittlungsbewegung doch nicht radikal genug durch. Deshalb wird hier auch weder der Vorgegebenheitscharakter des ‚Andern‘ (...) noch auch der Gewissensinn der Bildung wirklich getroffen und freigelegt. Die pädagogische Verantwortung bleibt daher notgedrungen auf die Seite einer formalen Innerlichkeitspflege des Educandus bezogen und leistet in dieser Selbstbegründung dem dünn gewordenen humanistischen Bildungsästhetizismus ungewollte Schützenhilfe»⁵⁵. Diese dem funktionalen Bildungsmodell eigentümliche Verkürzung des Bildungssinns auf die Ebene des Selbst, von der aus die für alle Bildung konstitutive Beziehung zum «Anderen» allenfalls als ein Neben-, nicht aber als ein «Zugleich» und ein «Durch-Einander» begriffen wird, gilt für Nohls Bildungsverständnis ebenso wie für die Interpretation des Bildungsgeschehens bei W. Flitner, O. F. Bollnow u. a.⁵⁶.

Anmerkungen

1 Tschamler H. (Hg.): Glaube, Wissenschaft, Erziehung. Beiträge aus dem Forschungs- und Lehrbereich einer Pädagogischen Hochschule. München 1967

2 Tschamler H.: Stellung und Aufgabe der Soziologie an der Pädagogischen Hochschule. In: Tschamler H. (Hg.): Glaube, Wissenschaft, Erziehung. München 1967. S. 188

3 Tschamler H.: Sprache und Bildung. In: Stippel F. (Hg.): Aspekte der Bildung, Donauwörth 1966. S. 94

4 Dohmen G.: Bildung und Schule. Die Entstehung des deutschen Bildungsbegriffs und die Entwicklung seines Verhältnisses zur Schule. 2 Bände. Weinheim 1964 f.; Finsterbusch L. M.: «Bilden» und «Bildung» im Klassizismus und in der Romantik. Wien 1943 (Diss.); Froese L.: Der Bedeutungswandel des Bildungsbegriffs. In: Froese L.: Erziehung und Bildung in Schule und Gesellschaft. 2. Aufl. Weinheim 1967; Hammel W.: Wandel der Bildung. Die Aufhebung der Humanitätspädagogik. Wuppertal/Rattingen 1970; Lichtenstein E.: Zur Entwicklung des Bildungsbegriffs von Meister Eckart bis Hegel. Heidelberg 1966; Mühlbauer R.: Der Begriff «Bildung» in der Gegenwartspädagogik, St. Ottilien 1965; Rauhut F. und I. Schaar-schmidt: Beiträge zur Geschichte des Bildungsbegriffs. Weinheim 1965; Schaller Kl.: Die Krise der humanistischen Pädagogik. Heidelberg 1961; Schilling H.: Bildung als Gottesbildlichkeit. Eine motivgeschichtliche Studie zum Bildungsbegriff. Freiburg/Br. 1961; Trinks K.: Der Standort des Bildungsbegriffs in der pädagogischen Terminologie. In: Wiss. Zeitschrift der Technischen Hochschule Dresden. 5 (1955/56); Weil H.: Die Entstehung des deutschen Bildungsprinzips. Bonn 1930; Wilhelm Th.: Die deutsche Bildungstradition und der anthropologische Horizont der Gegenwartspädagogik. In: Blätter des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes. 18 (1967).

5 Adorno Th. W.: Theorie der Halbbildung. In: Hartfiel G. und K. Holm (Hg.): Bildung und Erziehung in der Industriegesellschaft. Opladen 1973; Adorno Th. W. u. a.: Zum Bildungsbegriff der Gegenwart. (Kritische Beiträge zur Bildungstheorie. Hgg. v. H. J. Heydorn u. a.) Frankfurt/M. 1967; Ballauff Th.: Gegensätze in der modernen Bildungstheorie. In: Vierteljahresschrift f. wiss. Päd. 41 (1965); Heydorn H.-J.: Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. Frankfurt/M. 1972; Menze C.: Ueberlegungen zur Kritik am Humanistischen Bildungsverständnis in unserer Zeit. In: Päd. Rdsch. 20 (1966); Pleines J.-E.: Bildung. Grundlegung und Kritik eines pädagogischen Begriffs. Heidelberg 1971; Roeder P.-M.: Bildung u. Bildungskritik: Sozialwissenschaftliche Ansätze der Kritik. In: Goldschmidt D. u. a.: Erziehungswissenschaft als Gesellschaftswissenschaft, Heidelberg

1969; Schaller Kl.: Die Krise der humanistischen Pädagogik und der kirchliche Unterricht. Heidelberg 1961; Strzelewicz W., H.-D. Raapke, W. Schulenberg: Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Stuttgart 1966.

6 Menze C.: Bildung. In: Speck J. und G. Wehle (Hg.): Handbuch pädagog. Grundbegriffe. Band 1 München 1970. Seite 156

7 Ders. ebda. S. 156

8 Schneider F.: Einführung in die Erziehungswissenschaft. 2. Aufl. Graz 1953. Seite 64

9 Schilling H.: Bildung als Gottesbildlichkeit. Freiburg/Br. 1961. S. 9

10 Mühlmeier H.: Bildung. In: Wehle G. (Hg.): Pädagogik aktuell. Band 1. München 1973. S. 32

11 Benner D.: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. München 1973. Seite 11

12 Die russische Sprache kennt die Unterscheidung zwischen «wospitanie» = Erziehung und «obrasowanie» = Bildung

13 Menze C.: Bildung a. a. O. S. 157

14 Ders. ebda. S. 157

15 Eggersdorfer F. X.: Bildung. In: Lexikon der Pädagogik, Bd. 1, Freiburg/Br. 1952

16 Schilling H.: Bildung als Gottesbildlichkeit. a. a. O.; Schaarschmidt J.: Der Bedeutungswandel der Worte «bilden» und «Bildung» in der Literatur-epoche von Gottsched bis Herder. In: Rauhut F. und J. Schaarschmidt: Zur Geschichte des Bildungsbegriffs. a. a. O. (Dissertation Königsberg 1931); Finsterbuch L. M.: «Bilden» und «Bildung» im Klassizismus und in der Romantik. Diss. Wien 1943; Lichtenstein E.: Zur Entwicklung des Bildungsbegriffs von Meister Eckard bis Hegel. Heidelberg 1966.

17 Schilling H.: a. a. O. S. 45

18 Menze C.: Bildung. a. a. O. S. 135

19 Schilling H.: a. a. O. S. 106

20 Ders. ebda. S. 102

21 Menze C.: Bildung a. a. O. S. 136

22 Ders. ebda. S. 136

23 Wolff Chr.: Vernünftige Gedanken von dem gesellschaftlichen Leben der Menschen. 1721. Zit. n. Ballauff Th. u. Kl. Schaller: Pädagogik. Bd. 2, Freiburg/München 1970. S. 340

24 Herder J. G.: Sämtliche Werke. Zit. n. Mühlbauer R. a. a. O. S. 17 f.

25 Humboldt W. v.: Gesammelte Schriften. Hrsg. v. d. Königl. Preuß. Akad. d. Wiss. Berlin 1903–1936, Bd. VII S. 641

26 Humboldt W. v.: Ges. Schr. Bd. VI Seite 22

27 Ders.: Ges. Schr. Bd. VI, S. 27

28 Ders. Ges. Schr. Bd. I S. 106

29 Ders.: Ges. Schr. Bd. I S. 283

30 Menze C.: Bildung a. a. O. S. 148

31 Salzmann Chr. G.: Ameisenbüchlein. Ausgabe 1806. Zit. n. Ballauff Th. u. Kl. Schaller: Pädagogik. a. a. O. Bd. II Seite 353 f

32 Menze C.: Bildung. a. a. O. S. 149

33 Nietzsche F.: Werke in 3 Bd. Hrsg. v. K. Schlechta. München 1954 ff. Zit. n. Mühlbauer R.: a. a. O. S. 47

34 Derbolav J.: Zur gegenwärtigen Situation der deutschen Pädagogik. In: Ders.: Systematische Perspektiven der Pädagogik. Heidelberg 1971 S. 9

35 Spranger Ed.: Wilhelm v. Humboldt und die Humanitätsidee. Berlin 1909 S. 492 f

36 Kerschensteiner G.: Das Grundaxiom des Bildungsprozesses. 2. erw. Auflage. Berlin 1924 S. 49

37 Ders. ebda. S. 42

38 Ders. ebda. S. 9

39 Kerschensteiner G.: Theorie der Bildung. Leipzig 1926 S. 374

40 Nohl H.: Die Theorie der Bildung. In: Nohl H. u. L. Pallat (Hg.): Handbuch der Pädagogik. Bd. I. Langensalza 1933, S. 28

41 Nohl H.: a. a. O. S. 27

42 Litt Th.: Naturwissenschaft und Menschenbildung. 3. Aufl. Heidelberg 1959 S. 11

43 Derbolav J.: Zur gegenwärtigen Situation der deutschen Pädagogik. a. a. O. S. 8 f

44 Derbolav J.: Zur gegenwärtigen Situation der deutschen Pädagogik. a. a. O. S. 9

45 Schaller Kl.: Einführung in die kritische Erziehungswissenschaft. In: Schäfer K.-H. und K. Schaller: Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik. Heidelberg 1971. S. 35

46 Klafki W.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1963. S. 27

47 Ders. ebda. S. 30

48 Weniger E.: Die Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. 8. Aufl. Weinheim 1965

49 Klafki W.: Studien zur Bildungstheorie... a. a. O. S. 36

50 Ders. ebda. S. 39

51 Ders. ebda. S. 43

52 Ders. ebda. S. 44

53 Schaller Kl.: Einführung in die kritische Erziehungswissenschaft. a. a. O. S. 36

54 Derbolav J.: Problem und Aufgabe einer pädagogischen Anthropologie. In: Systematische Perspektiven der Pädagogik. Heidelberg 1971. S. 162. Siehe dazu: Schmied-Kowarzik W.: Die dialektische Struktur der Bildung. Ueberlegungen zu J. Derbolavs Grundlegung der Pädagogik. In: Päd. Rdsch. 26 (1972) S. 169–219

55 Ders. ebda. S. 27

56 Nohl hat zwar, wie uns Derbolav bescheinigt (S. 27 f), die Notwendigkeit des «pädagogischen Bezugs» und damit das individuelle Du des Kindes als den Bezugspunkt der pädagogischen Verantwortung aufgewiesen, aber er sucht dieses Du des Kindes noch «aus dessen schöpferischer Lebenswelt zu verstehen und zu entwickeln». W. Flitner ist andererseits noch zu sehr der hermeneutischen Interpretation des Bildungsgeschehens verhaftet, wonach die «Vermittlung zwischen Subjekt und Objekt nur im Erleben herzustellen ist und daher das Gewissensproblem noch verstellt bleibt». O. F. Bollnow schließlich hat mit seiner «Theorie der unsteten pädagogischen Vorgänge» (O. F. Bollnow: Das veränderte Bild des Menschen und sein Einfluß auf das pädagogische Denken. In: Erziehung wozu? Stuttgart 1956; Ders.: Begegnung und Bildung. In: Zeitschr. f. Päd. 1 (1955) S. 1 ff; Ders.: Existenzphilosophie und Pädagogik. Stuttgart 1959) eine neue Dimension, nämlich die der «Existenz», aufgewiesen, die sich nur von Augenblick zu Augenblick durch den Anruf des Anderen realisiert. Damit wird zwar der überkommene Begriff der Bildsamkeit erheblich in Frage gestellt, insofern nicht mehr von der selbstverständlichen Voraussetzung möglicher Formbarkeit des Menschen ausgegangen werden kann. Aber was er an diesem Begriff kritisiert, «ist im Grunde nur die funktionale Erlebnispädagogik (die ihm das pädagogisch Eigentliche nicht zu treffen scheint)», nicht aber die ihm zugrunde liegende alte Antinomie zwischen «Selbst» und «Anderem».

(Fortsetzung folgt)

Aber die meisten waren in der Schule gut

Von Tratschke

*Gegen die Legende von den
erfolgreichen schlechten Schülern*

Ist sie wirklich unsterblich, oder hat bisher nur niemand versucht, sie zu killen, die alte und so beliebte Legende von den schlechten Schülern, die es im Leben weiter bringen als die guten, braven, fleißigen? Immer von neuem wird sie aufgewärmt, und freilich darf man jenen, die sich mühsam durch die Schule quälen, nicht die Hoffnung nehmen,

sondern muß sie trösten und ihnen klarzumachen versuchen, daß schlechte Noten, ja selbst das Sitzenbleiben noch keineswegs über spätere Erfolge oder Mißerfolge entscheiden.

Aber warum gleich maßlos überreiben? Warum denn – wie es immer wieder geschieht – behaupten, daß die anderen, die von den Lehrern zu den Besten gezählt werden, sich letztlich als Versager erweisen,