



Leseprobe aus Stiller, Bildung schadet nicht!, ISBN 978-3-7799-3685-5

© 2017 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?
isbn=978-3-7799-3685-5](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3685-5)

Kapitel 4

Theoretische Grundlagen

„Weil nun der Verlust eines Begriffs von großer Anwendung in der spekulativen Weltweisheit dem Philosophen niemals gleichgültig sein kann, so hoffe ich, es werde ihm die Bestimmung und sorgfältige Aufbewahrung des Ausdrucks, an dem der Begriff hängt, auch nicht gleichgültig sein“

(I. KANT, Kritik der reinen Vernunft, 1787).

4.1 Bildung: Bedeutung und Bezug

Galt in den 1970er und 80er Jahren der Begriff der Bildung in der Sportpädagogik und -didaktik noch als Unwort, das einen antiquierten pädagogischen Ansatz repräsentiere und in anderen Sprachen kein Äquivalent habe, so ist seit den 1990er Jahren eine „Renaissance“ bildungstheoretischen Denkens festzustellen (vgl. ausführlich PROHL, 2006, 127 ff.). Diese Entwicklung lässt sich – nicht zuletzt unter Bezugnahme auf KLAFKI (1985) – dadurch erklären, in dem semantisch ausufernden „Prozeß um die Förderung der subjektiven Verarbeitung, Integration und Transzendierung all der Umwelt- und Qualifikationsanforderungen“ die Notwendigkeit einer begrifflichen (Neu)Orientierung erkannt zu haben (vgl. KLAFKI, 1985, 12 ff.). Gleichwohl ist Bildung seitdem kein geschützter bzw. klar definierter Begriff, sondern vielmehr ein Deutungsmuster (vgl. BOLLENBECK, 1996), das seitdem weitere Missverständnisse hervorruft und – insbesondere in der Sportpädagogik – auch schon vielfältige Missverständnisse hervorgerufen hat (vgl. BECKERS, 2001). Aus diesem Grund wird es an dieser Stelle als vordringlich erachtet, zunächst eine wesentliche Unterscheidung zwischen dem Begriff „Bildung“ und dem oftmals fälschlicherweise synonym verwendeten Begriff „Erziehung“ vorzunehmen, um auf dieser Grundlage die Bedeutung der Bildung zu erörtern und auf den Gegenstand der vorliegenden Arbeit anwenden zu können.

4.1.1 Zur Bedeutung und Unterscheidung der Begriffe Bildung und Erziehung

Quantitativ herrscht bis in die beiden letzten Jahrzehnte des 18. Jahrhunderts der Begriff Erziehung dem der Bildung vor. Dies ist vorwiegend damit begründet worden, dass der Begriff der Erziehung eher dem Bewusstsein der Aufklärer und ihrer Neigung entspreche, ihr ganzes Wirken und Wollen als *Erziehung* verstanden zu haben (vgl. u.a. VIERHAUS, 1974). Wenn ab der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts zunehmend der Begriff der Bildung Verwendung findet, ist jedoch weiterhin dieselbe Sache gemeint, nämlich die Erziehung und Ausbildung der Verstandeskräfte. So nennt bspw. SULZER (1745) „die Bildung des Verstandes und Urteils durch die Lehre“ noch das wichtigste „Ziel der Erziehung“ (SULZER, 1748, 105). Eine Ausdifferenzierung beider Begriffe entwickelt sich in der Folge insbesondere dadurch, dass im weiteren Sprachgebrauch unter dem Bildungsbegriff zunehmend auch aufklärungskritische Aspekte subsumiert werden, „um den aufklärerischen Vereinzelungstendenzen der Lebensgestaltung begrifflich entgegenzuwirken“ (VIERHAUS, 1974, 512). Demzufolge lässt sich die Unterscheidung der beiden Begriffe Bildung und Erziehung weniger auf eine stringent semantische Unterscheidung zurückführen, wodurch der Anfang einer jahrhundertelangen Verwischung des Unterschieds zwischen Bildung und Erziehung als vorgezeichnet verstanden werden darf. Einvernehmen herrscht im ausgehenden 18. Jahrhundert jedoch noch über das Ziel der Bildung (bzw. Erziehung), nämlich den einzelnen Menschen besser und glücklicher zu machen, da von der Zahl glücklicher Menschen der Grad der Glückseligkeit der Gesellschaft abhänge. In diesem Kontext wird erstmals auch dem Staat das Interesse, das Recht, aber auch die Pflicht zugesprochen, für die Erziehung zu sorgen (vgl. DOHM, 1777).

Es sei bereits angedeutet, dass die Übernahme des Bildungsauftrags durch den Staat an dieser Stelle nur angemerkt bleibt. Aufgrund ihrer Bedeutung für die vorliegende Arbeit wird diesem Aspekt an anderer Stelle ein eigenes Kapitel eingeräumt, in dem die Auswirkungen und Folgen dieser Entwicklung ausführlich dargestellt und vor dem Hintergrund des vorliegenden Themas erörtert werden. Für den weiteren Abriss der bildungstheoretischen Diskussion bleibt festzuhalten, dass sich im Laufe der Jahrhundertwende der Begriff der Bildung schließlich in seiner pädagogischen und idealistischen Bedeutung durchsetzt (vgl. SCHAARSCHMIDT, 1931). Bis 1830 wird der Bildungsbegriff – mit der Entstehung des modernen Erziehungswesens in Deutschland – dann zum Leitbegriff eines Ideals geistiger Individualität, freier Gesellschaft und ideennormativer Selbstbestimmung und gewinnt zusätzlich an Bedeutung und Verwendung (vgl. WEIL, 1930). Die Tatsache einer Ablösung des Erziehungsbegriffs durch den der Bildung

bleibt jedoch unklar und kann als durchaus bemerkenswert bezeichnet werden, insbesondere wenn man berücksichtigt, dass der etymologische Ursprung des althochdeutschen Grundworts *bildunga* weniger dem humanistischen und pädagogischen, sondern vielmehr dem mystisch-theologischen Bedeutungsfeld zugeordnet wird (vgl. SCHAARSCHMIDT, ebd.). Die somit durchaus bemerkenswerte Umdeutung des Bildungsbegriffs im Verlauf des 18. Jahrhunderts bzw. seine zunehmende Säkularisierung, Humanisierung und spätere Pädagogisierung lassen sich sowohl auf die Emanzipation des Emotionalen im deutschen Pietismus (vgl. SPERBER, 1930, 497-515) als auch auf den eminenten Einfluss SHAFESBURY'S auf das deutsche Geistesleben zurückführen (vgl. WEISER, 1916). Die zunehmende Pädagogisierung des Bildungsbegriffs im Sinne einer „Ausbildung der Anlagen“ sowie „Zubildung zur Tugend“ wird dabei maßgeblich mit WIELAND und seinem 1754 veröffentlichten „Plan von einer neuen Art von Privat-Unterweisung“ in Verbindung gesetzt und steigert sich unter dem Einfluss der rousseauischen Kulturkritik durch HERDER vom „Weltbegriff für die natürliche geschichtliche Geistigkeit des Menschen“ zur „Hauptaussicht einer zu bildenden Menschheit“¹. Neben der „Ausbildung gegebener Anlagen“ bedeutet Bildung für HERDER nun aber auch „sich zum Bilde machen“ (vgl. HERDER, zitiert nach SUPHAN, 1878, 13, 345). Dieser reflexive, auf die Persönlichkeitsentwicklung zielende Anspruch findet sich ebenfalls in GOETHE'S „Wilhelm Meister“, in dem zunehmend die „Personen-Genese“, die Ausformung der Individualität zur reifen Persönlichkeit in tätigem Weltumgang steht (vgl. BOLLNOW, 1955, 445 ff.). LICHTENBERG kommt 1769 unter Bezugnahme auf KANT sogar zu der Erkenntnis, die Welt sei „...nicht da, um von uns erkannt zu werden, sondern uns in ihr zu bilden“ (LICHTENBERG, 1769, 876).

Allerdings: So sehr sich die Bedeutung eines reflexiven Bildungsbegriffs im Sinne einer Persönlichkeitsentwicklung auch etablieren mag, lässt sich der Drang einer Verbindung des Problems der Subjektivität mit der geistigen Wirklichkeit nicht mehr relativieren. Vollends tritt dies im deutschen Idealismus ins Zentrum der bildungstheoretischen Diskussion. So wird im Gegensatz zu HERDERS und GOETHE'S Naturteleologie Bildung bei FICHTE und HEGEL zum Konstituens und zum Bewegungsprinzip des Geistes. Die „reelle Wirksamkeit meines Begriffs“, das „genetische“ Sichschaffen des Geistes in Bildern der übersinnlichen Welt ist für FICHTE der Ausgangspunkt, „von welchem alle Bildung meiner selbst und anderer ausgehen müßte“ (FICHTE, 1845/46, 2, 180 ff.). Nach LICHTENSTEIN wird Bildung

1 Vgl. J.G. HERDER, Journal meiner Reise im Jahre 1769. In: Herders sämtliche Werke, hrsg. von SUPHAN (1878), 4, 496-508.

somit erst durch FICHTE in einem zugleich absoluten und existentiellen Sinn auf Wissen gegründet (vgl. LICHTENSTEIN, 1971, 926).

Demgegenüber sieht LICHTENSTEIN bei HEGEL die Bildung als geschichtlichen Boden und zugleich als treibende Unruhe der Philosophie, d.h. als Bewusstsein, der nur durch Entzweiung zu sich kommenden Substanz des Geistes. In dem mit der Arbeit beginnenden Selbstwerden am Anders-Sein, in der Entäußerung an die Sache und in dem wechselseitigen Tragen und Getragensein von individuellem Subjekt und objektiv-geistiger Wirklichkeit ist Bildung im HEGELSchen Sinne demnach die Signatur der substantiellen Geschichtlichkeit des Menschen als geistiges Wesen und die Form des denkenden Bewusstseins selbst. „Der Mensch ist, was er sein soll, nur durch Bildung“ (HEGEL, 1802, zitiert nach LICHTENSTEIN ebd.).

Ohne den Kontext der Aufarbeitung des Bildungsbegriffs an dieser Stelle über Gebühr unterbrechen zu wollen, sei bereits darauf hingewiesen, dass im weiteren Verlauf der Arbeit dem Bildungsbegriff des deutschen Idealismus' eine besondere Bedeutung zukommt. Dabei werden vor allem die im HEGELSchen Sinne verwendeten Begriffe der „Entäußerung“ und „Entzweiung“ Bezug finden. Aus diesem Grund wird sich der weitere Abriss auch von den HEGELSchen Überlegungen der „produktiven Entfremdung“ (LIEBIG)² weiter entfalten, um die Entwicklung eines angestrebten Bildungskonzepts im Leistungssport vorzubereiten. Quasi als vorbereitende Überleitung sei hier allein festzuhalten, dass in den HEGELSchen Ausführungen zur Entfremdung ein wesentliches Prinzip der Aneignung von Bildung verstanden wird. Demnach ist der Vorgang der Bildung nach HEGEL auf der Grundlage der produktiven Entfremdung zu sehen, die wiederum auf der Existenz der Gegensätze basiert und innerhalb dessen sich das entwickelnd Werdende sich um die Welt und auf die Ebene der Geschichte hebt. Dieser Ansatz wird jedoch im Kapitel „Zum Vorgang der Bildung“ weiter auszuführen sein, um im weiteren Verlauf auf das zentrale Thema der vorliegenden Arbeit, den Möglichkeiten und Grenzen einer schulischen Spitzensportförderung, Anwendung finden zu können.

Unabhängig von HEGELS Überlegungen zum Vorgang der Bildung rückt mit dem Ausgang des 18. Jahrhunderts aber auch eine weitere, für das Thema der vorliegenden Arbeit ebenfalls grundlegende Frage in den Mittelpunkt der bildungstheoretischen Diskussion. Es ist die Frage, „ob und inwiefern bei der Erziehung die Vollkommenheit des einzelnen Menschen seiner Brauchbarkeit aufzuopfern sei“ (VILLAUME, 1785, zitiert nach

2 Vgl. LIEBIG, D.: Produktive Entfremdung – die im Prozeß zu sich kommende Wirklichkeit. <http://www.hegel-institut.de/Diskussion/Entfremdung/entfremdung.html> (Zugriff am 10.1.2012).

VIERHAUS, 1972, 519). Im ausgehenden 18. Jahrhundert stellt diese Frage die Diskrepanz zwischen der klassisch-idealisch-neuhumanistischen Bildungskonzeption und der bürgerlichen Standes- und Berufsbildung einer Staatspädagogik des aufgeklärten Absolutismus' dar. Für das Thema der vorliegenden Arbeit wird im weiteren Verlauf aufzuzeigen sein, inwieweit die Bedeutung dieser Frage jedoch auch zweihundert Jahre später nichts von ihrer Brisanz verloren hat, insbesondere wenn es um die Bildung jugendlicher Spitzensportler in einer Zivilgesellschaft geht. Ende des 18. Jahrhunderts wird der aufgezeigte Prioritätskonflikt in der Gegenüberstellung der Aussagen VILLAUMES sowie PESTALOZZIS und VOLLBEDINGS offenkundig. Sieht VILLAUME den „Maßstab für die Grenze der Bildung, zu der jeder Bauer über das hinaus, was ihm gut tue, fähig sei“, noch einzig und allein im und zum „Wohle des Staates“ (VILLAUME, zitiert nach CAMPE, 1785, 535), ordnet PESTALOZZI die „Berufs- und Standesbildung [...] dem allgemeinen Zweck der Menschenbildung unter“ (PESTALOZZI, 1780, 270). Und auch VOLLBEDING kommt zu dem Schluss: „Erst soll der Mensch gebildet werden, ehe man darauf denken darf, den Bürger oder Bauer zu bilden“ (VOLLBEDING, 1789, 17). Dass dieses Spannungsfeld auch heutzutage für jugendliche Spitzensportler eine existentielle Brisanz darstellt, sei an dieser Stelle wiederum bloß angedeutet und wird im weiteren Verlauf der Arbeit ausführlich diskutiert werden. Festzuhalten bleibt, dass sich spätestens durch den Einfluss HUMBOLDTS – zumindest im ausgehenden 18. Jahrhundert – der aufgezeigte Prioritätskonflikt zunächst einmal eindeutig zugunsten der individuellen Selbstverwirklichung des Menschen entscheidet. Zwar führt REHBERG weiterhin staatstragende Argumente zur Notwendigkeit einer umfassenden Bildung ein, um „die für den Staat benötigte große Zahl fähiger Diener von gebildetem Geiste und Kenntnissen“ zu gewährleisten und „dem Staat zur Verfügung“ stellen zu können (REHBERG, 1788, 107), sieht das Ziel der Bildung jedoch bei weitem nicht allein auf eine derart staatsdienende Funktion reduziert. Vielmehr liege das Ziel darin, „den allgemeinen Unterricht auf möglichste Vervollkommnung gründlicher Einsichten an[z]ulegen [...] Und alles dieses nicht sowohl, weil der Staat so viele wissenschaftlich gebildete Menschen braucht, als vielmehr weil er schuldig ist, für die möglich größte und manichfältigste Ausbildung so vieler Köpfe zu sorgen, als immer möglich“ (REHBERG, 1788, 120). Zu einer absolut eindeutigen Lösung des Prioritätskonflikts zugunsten der Selbstbildung des Menschen bekennt sich aber tatsächlich erst HUMBOLDT, wenn er in einem Brief vom 16.8.1791 an Forster schreibt: „Der wahren Moral erstes Gesetzes ist: bilde Dich selbst und nur ihre zweites: wirke auf andre durch das, was Du bist“. Den Menschen zu bilden, heißt nach HUMBOLDT somit eben nicht, ihn zu äußersten Zwecken zu erziehen, vielmehr dürfe allein die freieste, so wenig als möglich schon auf die bürgerlichen Verhältnisse ge-

richtete Bildung des Menschen oberstes Ziel derselben sein (vgl. HUMBOLDT, 1792, 175, 143). Demzufolge wird der Bildungsbegriff durch HUMBOLDT somit zur zentralen philosophischen Kategorie der Pädagogik. Dem Staat hingegen schreibt HUMBOLDT noch allein eine ermöglichte Rolle zu: „Alle Bildung hat ihren Ursprung allein in dem Inneren der Seele und kann durch äußere Veranstaltungen nur veranlasst, nie hervorgebracht werden“ (HUMBOLDT ebd., 70). Im Laufe der Jahre verlangt HUMBOLDT dem Staat zwar zunehmend eine aktiverer Rolle in der Organisation des Bildungswesens ab, nicht ohne jedoch darauf hinzuweisen, dass sich die zunehmende Einflussnahme des Staats ausschließlich auf eben allein die Organisation des Bildungswesens beschränken dürfe. So habe der Staat einzig und allein die nötigen äußeren Formen und Mittel für die „Bearbeitung der Wissenschaft bereitzustellen, um sie als einen nicht absichtlich, aber von selbst zweckmäßig vorbereiteten Stoff der geistigen und sittlichen Bildung zu seiner Benutzung hinzugeben“ (HUMBOLDT, 1851, 251) – und sei es in vorausahnender Weitsicht zukünftiger Entwicklungen, fügt HUMBOLDT seinen Forderungen mahnend hinzu, dass der Einfluss des Staats selbst „[...] schon dabei schädlich sein könne“ (HUMBOLDT, ebd., 253).

Auch die Gedanken HUMBOLDTS seien an dieser Stelle wiederum kurz aufgegriffen und mit Blick auf weitere Anknüpfungspunkte in den Kontext der vorliegenden Arbeit eingebettet. Wie soeben dargestellt, reflektiert HUMBOLDT die Einflussnahme des Staates in das Bildungswesen bzw. dessen zweckgerichtete Motive durchaus kritisch. Es lohnt jedoch, diese kritische Sichtweise differenziert zu betrachten. HUMBOLDT knüpft die Bildung als vollkommene Entfaltung individueller Möglichkeiten (die der Staat durch seine Institutionen zwar organisiert, aber nicht zu steuern berechtigt ist), an die Bedingung der Freiheit, wobei der Begriff der Freiheit durchaus politisch verstanden wird: „Der wahre Zweck des Menschen [...] ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste und unerlässliche Bedingung. Umgekehrt aber erfordert die Möglichkeit eines höheren Grades der Freiheit immer einen gleich hohen Grad der Bildung“ (HUMBOLDT, 1810, zitiert nach VIERHAUS, ebd., 521). Somit bedingt ein höherer Grad der Freiheit auch ein höheres Maß an Verantwortung, mit der Freiheit vernünftig umzugehen – was allein durch angemessene Bildung gewährleistet werden könne. Interessanterweise löst sich auf Grundlage dieser Argumentationsführung dann auch der Prioritätskonflikt bezüglich der Ziele der Bildung auf. So sieht HUMBOLDT „das letzte, nur durch Gewährung der höchsten Freiheit erreichbare Ziel darin, die Bildung der Bürger bis dahin zu erhöhen, daß sie alle Triebfedern zur Beförderung des Zwecks des Staats in der Idee des Nutzens finden, welchen ihnen die Staatseinrichtungen zur Erreichung ihrer individuellen Absichten gewährt“ (HUMBOLDT, ebd.).

Vor dem Hintergrund des Themas der vorliegenden Arbeit kann dieser Gedanke nicht deutlich genug als Kernsatz weiterführender Überlegungen hervorgehoben werden, da er den dargelegten Prioritätskonflikt eben nicht willkürlich entscheidet, sondern argumentativ auflöst. Aus heutiger Sicht ließe sich sogar sagen, dass HUMBOLDT den Prioritätskonflikt in eine „*Win-win-Situation*“ für den zu bildenden Staat und für den zu bildenden Menschen umformt. Dies setzt jedoch die Einsicht voraus, in dem Zugewinn an individueller Freiheit nicht bloß den Zugewinn, sondern auch die damit verbundene allgemeine Verantwortung als Herausforderung anzunehmen, wofür wiederum die Gestattung und Begünstigung einer individuellen und humanistischen Bildung durch die Staatsgewalt die absolut notwendige Bedingung darstellt und den Prioritätskonflikt zu einer interessengeleiteten Herausforderung gleichermaßen für den Staat *und* für den Menschen umschließt. So kommt HUMBOLDT zu der Folgerung: „Was verlangt man von einer Nation, von einem Zeitalter, von dem ganzen Menschengeschlecht, wenn man ihm seine Achtung und seine Bewunderung schenken soll? Man verlangt, daß Bildung, Weisheit und Tugend so allgemein verbreitet, als möglich, unter ihm herrschen, daß es seinen inneren Wert so hoch steigern, daß der Begriff der Menschheit, wenn man ihn von ihm, als dem einzigen Beispiel, abziehen müßte, einen großen und würdigen Gehalt gewonne“ (HUMBOLDT, 1793, 284). Ausgehend von diesem Zitat mag es schwierig erscheinen, die allgemeine Bedeutung der Bildung noch zu steigern, da in der HUMBOLDTschen Auffassung nicht nur die Herausforderung an die staatlich-gesellschaftliche Wirklichkeit liegt, sondern auch ein sehr hohes Selbstverständnis der Gebildeten über ihre soziale Funktion als Bildungselite ausgedrückt wird. HUMBOLDT übersteigt demnach sogar noch das Ausmaß dessen, was der Begriff Aufklärung impliziert, der seiner Meinung nach zunehmend auf die intellektuelle Bildung durch Informationen, Belehrung, Aktivierung der Vernunft eingeengt wird. Offensichtlich hat sich HUMBOLDTs hehrer Bildungs-Anspruch jedoch nicht verwirklichen lassen. Bestimmt durch den einsetzenden politischen Liberalismus, der zu einer weiteren Institutionalisierung des Bildungs- und Berechtigungswesens und damit zum Besitzstandesdenken der Gebildeten führt, verstärkt sich bis Mitte des 19. Jahrhunderts die Distanzierung der besitzenden und gebildeten von den anderen bürgerlichen Schichten, sodass VIERHAUS gar von einem „Sterilwerden der idealistisch-neuhumanistischen Bildungsidee“ spricht (VIERHAUS, ebd., 534). Nichtsdestominder entfalten sich bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts jedoch weiterhin die Geisteswissenschaften, die sich – auf der Grundlage von HEGELS bedeutsamer Schriften (Philosophische Propädeutik 1809/11 sowie Vernunft der Geschichte 1830) – nicht nur im spezifischen Sinne als Bildungswissenschaften verstehen, sondern Bildung auch weiterhin als individuellen und geschichtlichen Prozess zum Gegenstand

haben. Wie oben bereits angedeutet, entfaltet sich dabei insbesondere für HEGEL Bildung im Prozess des Von-sich-Absehens und des Aneignens, das zugleich ein Zu-sich-selber-Kommen des Menschen ist. Im Verlauf der Arbeit wird diese Art der Aneignung der Bildung noch ausführlich diskutiert werden. Bedeutsam für den vorliegenden Abriss ist insbesondere die Tatsache, dass nach HEGEL der Prozess des Zu-sich-selber-Kommens vor allem dann eintritt, wenn der Gegenstand der Beschäftigung die Bildung selbst oder aber ein Produkt der Bildung ist – wie es eben im Bereich der Geisteswissenschaften der Fall ist, die nach Thematik und Material mit Bildung zu tun haben und nach idealistisch-humanistischer Tradition bis heute in ihrer Art und Weise des Erkennens Bildung voraussetzen. Bildung und Geisteswissenschaften werden Mitte des 19. Jahrhunderts somit untrennbar miteinander verbunden. Dies lässt sich ebenfalls daran erkennen, dass die Ausformung des neuen, dynamischen, Natur und Geschichte gleichermaßen umfassenden Bildungsbegriffs von HERDER bis zu HEGEL und HUMBOLDT zu einer wesentlichen Voraussetzung für die Entfaltung der historischen Geisteswissenschaften in Deutschland wird. Und es ist sicherlich auch charakteristisch, dass im deutschen Sprach- und Kulturbereich, in dem der Bildungsbegriff die umfassendste Bedeutung erreicht hat, auch die Geisteswissenschaften – also die Versprachlichung der Welt – zum höchsten wissenschaftlichen Ansehen und zum stärksten Übergewicht im Bildungssystem selber gelangen.

Auch im Hinblick auf den Staat bestimmen Mitte des 19. Jahrhunderts HEGELS Ausführungen, den Staat als die organische Gestalt des geistigen Individuums zu verstehen, die bildungstheoretischen Diskussionen. So schreibt HEGEL im „Zweiten Entwurf“ (1830) der „Vernunft der Geschichte“: „Das Allgemeine, das im Staat sich hervortut und gewußt wird, die Form, unter die alles, was ist, gebracht wird, ist dasjenige überhaupt, was die Bildung einer Nation ausmacht. Der bestimmte Inhalt aber, der diese Form der Allgemeinheit erhält und in der konkreten Wirklichkeit enthalten ist, die der Staat bildet, ist der Geist des Volkes selbst“ (HEGEL, 1955, 114 f.). Von niemandem anders dürfte somit die Zusammengehörigkeit von Bildung *und* Geist und ihre inhaltliche geschichtliche Bedingtheit klarer definiert worden sein als von HEGEL. Umso ernüchternder mag vor der Folie dieser Definitionen zum Bildungsbegriff der Blick in die zeitgenössischen Lexika des Vormärz erscheinen. Offenbar ist zu dieser Zeit – trotz der Bemühungen HUMBOLDTs und HEGELS – das öffentliche Gerede bzw. die Auffassung zum Bildungsbegriff so diffus geworden, dass das Rheinische Conversations-Lexikon 1825 zu der Feststellung kommt: „Obgleich von nichts häufiger als von Bildung die Rede sei, so möchte dennoch vielleicht nichts schwerer zu bestimmen sein, als eben sie; denn jeder bemüßt sie nach seinem beschränkten Urteil und Interesse, jeder möchte sie für sich bean-

spruchen“ (RHEIN. CONV. LEX., 1825, 389). Ungeachtet – oder möglicherweise gar als terminologischer Gegenentwurf – dieser vernichtenden Zustandsbeschreibung wird in den Folgejahren weiterhin versucht, mit dem Terminus des „Bildungs-Ideals“ das teleologische Moment wieder stärker in den Fokus der bildungstheoretischen Diskussionen zu rücken. Bekanntlich haben jedoch selbst diese Versuche die um die Jahrhundertwende einsetzende Bildungskritik nicht verhindern können. Insbesondere der nach wie vor rein konventionell-encyklopädisch verstandene Bildungsbegriff, der Bildung allein durch Staatsprüfungen privilegiertes, aber auf äußerlich bleibendes Bildungswissen reduziert, führt dazu, dass NIETZSCHE bspw. 1872 die „gemein gewordene Bildung“ gar als „Vorstadium der Barbarei“ tituliert. Einen Ausweg sieht NIETZSCHE allein in seinem aristokratischen Gegenbild: dem „freien Gebildeten“, der im Ganzen seiner leibhaften Menschlichkeit zum „Gebilde“ geformt und auf das „Werdende und Kommende“ vorbereitet (NIETZSCHE, 1872, 133 ff.).

Interessanterweise rückt in dem Kontext der Bildungskritik nun die Kritik an der gängigen Schulpolitik ins Zentrum der Diskussionen. Insbesondere die immer offenkundiger werdende „Zweckmäßigkeit“ schulischer Ausbildung führt nach Ansicht der Bildungskritiker in ein Spannungsfeld zwischen „Sachbemeisterung und Selbstbestimmung“ (vgl. u.a. SPRANGER, 1909). Wiederum richtet sich die Hauptsorte der Bildungskritiker somit gegen die drohende Gefahr der Selbstentfremdung des Menschen, welche durch die zunehmende industrielle Arbeitswelt und die dadurch entstehenden Handlungszwänge größer denn je erscheint. Offensichtlich wird das Spannungsfeld auch Anfang des 20. Jahrhunderts keineswegs gelöst, sondern durch weitere Begriffsneuschöpfungen wie „Grundlegende Geistesbildung“ oder „Elementare Initiationen“ allenfalls weiter ausdifferenziert. Demzufolge stellt sich auch erst nach dem Zweiten Weltkrieg die Frage, ob bzw. welche selbständige Funktion Bildung in einer „Welt organisierter Einzelleistungen und Fachkompetenz“ überhaupt noch haben kann. Der bildungstheoretischen Tradition folgend mag es jedoch nicht überraschen, auf diese Frage nach einer selbständigen Funktion der Bildung wiederum keine eindeutige Antwort zu bekommen. So wird die Frage bspw. von TENBRUCK verneint, von ADORNO antinomisch offen gelassen und von SCHELSKY gar als ein „personbewahrender Widerspruch gegen die jeweiligen Entfremdungstendenzen der herrschenden geistigen, wissenschaftlich-technischen und sozialen Systeme“ bezeichnet (vgl. SCHELSKY, 1963, 299 ff.). Festzuhalten bleibt: Mag der Begriff der Bildung in seiner Dialektik von Tradition und Fortschritt, Anpassung und Widerstand seit jeher Ausgangspunkt unterschiedlicher Definitionen und Inhaltszuschreibungen gewesen sein, wird in den 1960er und 70er Jahren zunehmend die grundsätzliche Frage aufgeworfen, inwiefern Bildung gar als obsolet gelten dürfe.

Hinzu kommt, dass dem humanistischen Bildungsbegriff seine wissenschaftstheoretische Legitimation entzogen wird. Den Grund dafür sieht GADAMER in dem Zurücktreten der Geisteswissenschaften von ihrer Bildungsverantwortung in den Kreis der positiven Sachwissenschaften. Nach GADAMER behauptet sich der Bildungsbegriff nur mehr komplementär im Bildungskanon und erweise sich nachträglich selbst allein als methodische Voraussetzung in der neuzeitlichen Selbstbegründung der geisteswissenschaftlichen Hermeneutik und ihrer Wahrheitskriterien (vgl. GADAMER, 1960, 2010). Dieser von GADAMER beschriebene Ansatz lässt sich in der Folge bis in die gegenwärtige Bedeutungsentwicklung des Bildungsbegriffs nachzeichnen. Nach LICHTENSTEIN vollzieht sich die Bedeutungsentwicklung des Bildungsbegriffs in der Gegenwart somit auch nicht mehr unter dem leitenden Einfluss der Philosophie, sondern vielmehr im Raum der konkreten gesellschaftlichen und pädagogischen Verantwortung. LICHTENSTEIN begründet dies damit, dass der Rationalisierungzwang der industriellen Gesellschaft und der wissenschaftlichen Zivilisation zusammen mit der Verschulung aller Ausbildungswegs und der Inflation der Orientierungsmittel zu einer Formalisierung und Nivellierung des Bildungsbegriffs geführt habe (vgl. LICHTENSTEIN, ebd., 936). Bezeichnend für die beschriebenen Formalisierungs- und Nivellierungstendenzen kann auch die Ausdifferenzierung des Bildungsbegriffs hin zu einem rein pragmatischen terminus *technicus* der Verwaltungssprache angesehen werden, wie dies bspw. in den Begriffen „Bildungökonomie“, „Bildungskatastrophe“, „Bildungswerbung“ oder in der Informationstheorie einer kybernetischen Pädagogik nach CUBE (1982) offenkundig wird. Somit darf konstatiert werden, dass Mitte des letzten Jahrhunderts mit dem traditionellen auch der kategoriale Gehalt des Bildungsbegriffs als verlorengegangen gilt. Dieser Verlust des kategorialen Gehalts des Bildungsbegriffs bleibt jedoch nicht allein auf die bildungstheoretische Ebene beschränkt. Vielmehr wird seit Mitte des letzten Jahrhunderts auch wieder das Spannungsfeld offengelegt, in dem sich die Schule als Bildungsinstitutionen wiederfindet: Wenn zeitgemäße Bildung nämlich nur noch im Kontext wissenschaftlichen Bewusstseins möglich ist, die personengebundene Dimension des Bildungswissens aber in der Form des wissenschaftlichen Wissens nicht mehr vorkommt, dürfte es sich als schwierig erweisen, die Verwissenschaftlichung der Lebenswelt mit dem sittlich-personalen und humanen Bildungsauftrag zu verknüpfen. Die seit jener Zeit einsetzende Diskussion kann somit durchaus als die Ursache einer wissenschaftstheoretischen als auch pädagogischen Reflexion des Bildungsauftrags der Schule bezeichnet werden. Es dürfte an dieser Stelle müßig sein anzumerken, dass man durch diese Entwicklungen dem Ziel einer Operationalisierung bzw. Konkretisierung des Bildungsbegriffs (insbesondere in der Schule) nicht unbedingt näher gekommen ist.

Angesichts dieser Entwicklungen kann es daher durchaus als Verdienst KLAFKIS bezeichnet werden, mit der (Wieder)Einführung des Begriffs der „kategorialen Bildung“, den Versuch unternommen zu haben, den ausufernden Begriffsneubildungen entgegenzuwirken. Unter dem Begriff „kategoriale Bildung“ subsumiert KLAFKI daher ein Bildungsverständnis, das sich weder an einem der Bildung vorzuordnenden geschichtlichen Menschenbild noch an einem außer ihr liegenden Nutzeffekt orientiert. Vielmehr bezieht sich KLAFKI in seiner Definition auf die – im täglichen Umgang zu erweckende – lebendige geistige Kommunikation zwischen Person *und* Sache. Hervorzuheben bleibt in diesem Zusammenhang somit explizit die Bedeutung der „wechselseitigen Erschließung einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit“ für den „in die Welt hineinlebenden jungen Menschen“ und damit zugleich die Wahrung seiner eigenen, geistigen Interessen, Erfahrungen, Erlebnisse und Einsichten für „diese seine Wirklichkeit“ (vgl. KLAFKI, 1963, 34 ff.).

Wurde die Notwendigkeit dieses Kapitels mit Verweis auf KLAFKI und der durch ihn einsetzenden Renaissance bildungstheoretischen Denkens thesenartig eingeleitet, mag an dieser Stelle nun der Kreis geschlossen sein, diese Renaissance auch argumentativ begründet und nachgezeichnet zu haben. Festzuhalten bleibt, dass insbesondere durch KLAFKIS Arbeiten Mitte des letzten Jahrhunderts zumindest die Erkenntnis *wiedergeboren* wird, dass „was Bildung bedeutet, nicht als selbstverständlich gelten kann“ und dass „dieser Begriff in der heutigen Massengesellschaft ebenso unentbehrlich geblieben ist wie in der bürgerlichen Gesellschaft, der er seine Ausprägung verdankt“ (KLAFKI, ebd.).

Im Zuge der beschriebenen Renaissance bildungstheoretischen Denkens haben seit Mitte des letzten Jahrhunderts wiederum weitreichende Definitionen des Bildungsbegriffs Berücksichtigung gefunden. Unter anderem wird Bildung als „persönliche Prägung des einzelnen, aber auch Teilhabe am Bewußtsein und Gespräch der Gesellschaft“ (DIRKS, 1960) verstanden, als „geistige Auseinandersetzung mit der Welt, als wissentliches und willentliches Selbst- und Weltverhältnis des menschlichen Daseins (FINK, 1960) oder aber auch – wie es in den Empfehlungen des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen von 1960 heißt: „als ständige Bemühung, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln“ (DEUTSCHER AUSSCHUSS FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN, 1960, 20).

Wollte man von einem inneren Konsens der Mitte des letzten Jahrhunderts formulierten Definitionen zum Bildungsbegriff sprechen, so deutet dieser nach LICHTENSTEIN „auf eine Bestimmung der Bildung als einen durch Personalität, Bewußtseinserhellung und soziale Verantwortung ausgezeichneten Modus des menschlichen In-der-Welt-Seins“ hin (LICHTENSTEIN, 1971,