

Milena Feldmann/ Markus Rieger-Ladich/ Carlotta Voß / Kai Wortmann:
Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaft,
Weinheim/ Basel 2024.

Bildsamkeit

Treffen sich zwei Jäger im Wald. Beide tot.

Wer diese beiden Sätze liest und lacht, hat den Witz erfasst. Zwei Sätze, eine Aussage. Die Aussage lautet: Zwei Jäger haben sich im Wald gegenseitig erschossen. Das ist der Witz. Er funktioniert, indem er die Erwartung irritiert, die mit dem Wort ‚treffen‘ von Personen verbunden ist. Man denkt für gewöhnlich an eine Begegnung, die zu einem Gespräch führt, aber nicht daran, dass beide aufeinander schießen. Dieser Gedanke kommt ins Spiel, weil nicht irgendwelche Personen, sondern Jäger sich im Wald treffen. Der Ausdruck ‚Jäger‘ ist mit dem Gedanken ‚waffentragende Person‘ verbunden. So lernen wir das Wort zu gebrauchen. Deshalb geht man in der deutschen Sprache davon aus, dass der Gedanke ‚waffentragende Person‘ im Spiel ist, wenn das Wort ‚Jäger‘ in einem Satz auftaucht. Da Jäger Waffen mit sich tragen und diese ge-

legentlich einsetzen, kommt die Doppeldeutigkeit des Verbs ‚treffen‘ in die Aussage hinein. Würde der erste Satz lauten ‚Treffen sich zwei Personen im Wald‘, müsste man beim zweiten Satz die Waffen erst eigens hinzufügen, damit die Aussage zu einem Witz wird.

Der Witz funktioniert als eine sinnvolle Erwartungsirritation. Es werden zwei für sich sinnvolle Sätze miteinander kombiniert, die in dieser Zusammenstellung eine Erwartung irritieren. Es ist sinnvoll denkbar, dass sich zwei Jäger, aus welchen Gründen auch immer, gegenseitig erschießen. Diese Aussage erwartet man aber nicht, wenn man liest, dass sich zwei Jäger im Wald ‚treffen‘.

Was haben schießende Jäger mit der Bildsamkeit zu tun? Die Gemeinsamkeit ist, dass es sich bei ‚Jäger‘ und ‚Bildsamkeit‘ um sprachliche Phänomene handelt. Wer sie versteht, weiß, wie ‚Jäger‘ und ‚Bildsamkeit‘ als Begriffe wirken. Im Fall des Witzes wirken Begriffe irritierend, weil sie erwartungswidrige Bedeutungen ins Spiel bringen. Das ist eine Wirkung, die wissenschaftliche Begriffe nach Möglichkeit vermeiden sollten. Sie sollen eindeutig, präzise und verständlich sein.

In der wissenschaftlichen Sprache erwartet man, dass Vokabeln erwartungssicher verwendet werden. Man definiert einen Begriff und gibt damit eine Sprachregelung an. Wer diese Regel kennt, weiß, was mit den Ausführungen im Text gemeint ist, und kann die Aussagen einer Prüfung unterziehen. Wer erwartungsunsicher, also doppeldeutig oder vage formuliert, entzieht der wissenschaftlichen Prüfung die Grundlage. Seine Sätze können nicht beanspruchen, im Reigen der geprüften Aussagen mitzumischen.

In der Wissenschaft gibt es einen regen Austausch über Texte. Jedes Wissenschaftsfach kommuniziert in Texten über Texte und produziert dabei neue Texte. Das ist der Grund, warum jedes Studium an einer Universität ein Textstudium ist und warum man Lesen, Sprechen und Schreiben können muss, um an einer wissenschaftlichen Kommunikationsgemeinschaft teilhaben zu können. Mitreden in der Wissenschaft meint demzufolge, dass man den Sprachgebrauch kennt und beherrscht. Wer den erforderlichen Sprachgebrauch in seinem Studium nicht lernt, lacht treffsicher bei den falschen Gelegenheiten und erkennt womöglich die Aussage nicht. Deshalb: möglichst viel lesen, sprechen, schreiben.

Damit ist die Verbindung zwischen Jägern und Bildsamkeit hergestellt: Auch der Begriff ‚Bildsamkeit‘ hat eine Bedeutung. Wer ihn in einem Text einsetzt, bringt eine Vorstellung ins Spiel, die man kennen muss, um die Aussage zu verstehen. Es ist nicht die Vorstellung, dass sich waffentragende Personen im Wald treffen. Woran denkt man in der Pädagogik, wenn einem der Begriff ‚Bildsamkeit‘ begegnet?

Bildsamkeit als Grundbegriff

Die Vokabel ‚bildsam‘ oder ‚Bildsamkeit‘ kann in der erziehungswissenschaftlichen Kommunikation nicht überall erwartungssicher eingesetzt werden. Wer das hofft, sollte sich auf Irritationen gefasst machen. Nur wenige nämlich kennen das Wort, haben überhaupt schon einmal von ihm gehört, noch weniger wissen, was es bezeichnet. Dabei hat das Wort eine lange Geschichte, die damit begann, dass jemand behauptete, Bildsamkeit sei der „Grundbegriff der Pädagogik“. Es war Johann Friedrich Herbart, von dem dies in einer Vorlesungsmitschrift festgehalten worden ist. In seinem „Umriss pädagogischer Vorlesungen“ steht der Satz: „Der Grundbegriff der Pädagogik ist die Bildsamkeit des Zöglings“ (Herbart 1835/1902, S. 69).

Dieser Satz ist recht häufig zitiert worden, womit bestätigt wird, dass Wissenschaft in Texten über Texte kommuniziert. Mehr als Zitate haben aber nur wenige Autor*innen zu der Textproduktion beigetragen. Ein vertieftes Verständnis dieses Satzes ist daher heute in einer recht gut überschaubaren Rezeptionsgeschichte zu finden (vgl. Anhalt 1999; 2000).

Das Interesse zielte in dieser Rezeptionsgeschichte darauf, den Status eines Begriffs zu verstehen, der ‚Grundbegriff‘ genannt wird. Ein solcher Begriff ist offensichtlich kein x-beliebiger Begriff. Es liegt daher nahe, ihm einen besonderen Stellenwert im Werk eines Autors zuzuweisen. Nun ist es aber so, dass der Begriff ‚Grundbegriff‘ nicht durch eine DIN-Norm geschützt ist und er zwar oft verwendet, aber selten definiert wird. Selbst in einem Werk mit dem Titel „Grundbegriffe der Gegenwart“ findet sich auf immerhin 410 Seiten keine Definition des Begriffs ‚Grundbegriff‘ (vgl. Eucken 1913). Es sieht daher so aus, als würde man davon ausgehen, dass alle wüssten, was gemeint ist, wenn jemand von einem Grundbegriff spricht. Begriffe, die man wie selbstverständlich verwendet, gehören zu den Alltagsbegriffen oder zu den Termini, die man einfach ‚draufhaben muss‘. Beim Begriff ‚Grundbegriff‘ liegt der Verdacht nahe, dass er wie ein Alltagsbegriff verwendet wird, wenn sich niemand die Mühe macht, ihn zu erläutern. Beim „Grundbegriff der Pädagogik“ wollten sich Josef Leonhard Blaß, Erich E. Geißler und andere mit dieser Ausgangslage nicht zufriedengeben. Sie machten deshalb das, was man in der Wissenschaft in einem solchen Fall tut: Selbstverständliche Gewohnheiten werden erforscht.

Ein Ergebnis dieser auf die Architektur von Herbarts Werk beziehungsweise auf die „Typologie seines pädagogischen Denkens“ gerichteten Forschung ist (Blaß 1974; vgl. auch Blaß 1976), dass Bildsamkeit als ein Begriff fungiert, von dem andere Begriffe der pädagogischen Theorie abgeleitet, deduziert, werden. Die Theorie wird dabei als ein System von Aussagen verstanden, die eine Art hierarchische Ordnung bilden. Es gibt Grund- beziehungsweise Basisbegriffe, an denen die Theoriebildung Orientierung findet. Günther Buck hat dieses Verständnis auf den Punkt gebracht: „Ein Grundbegriff aber ist nach

dem üblichen Verständnis ein solcher Begriff, aus dem alle anderen Begriffe logisch folgen“ (Buck 1985, S. 64 f.). Logiker sagen, dass ein Grundbegriff undefiniert vorausgesetzt wird, das heißt, man setzt einen Begriff, um andere Begriffe relativ zu ihm verwenden zu können (Stegmüller 1977, S. 10). Auf diese Weise wird ein Grundbegriff ausgelegt. In diesem Sinne ist Bildsamkeit der gesetzte Begriff, von dem alles abhängt, wenn man pädagogisch denkt, ohne dass dieser Begriff in einer Definition gegeben wird.

Dietrich Benner spricht von Bildsamkeit als einem Prinzip, das heißt von einem Begriff, der von Anfang an und durchgängig im Spiel ist, wenn über einen pädagogischen Sachverhalt nachgedacht oder gesprochen wird. In diesem Sinne ist Bildsamkeit ein Begriff, um den sich alles dreht, wenn man pädagogisch denkt. Wo die Orientierung am Prinzip schwindet, wird der pädagogische Blick unscharf. Man sieht dann vielleicht sogar pädagogische Gespenster, ähnlich kleinen Kindern, die nachts die Eltern rufen, weil sie Dinge in Schatten hineindeuten, die verschwinden, sobald das Licht angeht. Kinder müssen erst die Überzeugung erlangen, dass Deutungen von Schattenbildern prinzipiell unterschieden sind von Tatsachenfeststellungen. In diesem Sinne ist der Grundbegriff ‚Bildsamkeit‘ wie eine Überzeugung,

„die allgemein erst gewonnen werden konnte, als unter den Bedingungen der in Entstehung begriffenen neuzeitlichen bürgerlichen Gesellschaft die älteren Vorstellungen von einer standesspezifisch-gesellschaftlichen Vorbestimmtheit der Menschen zerbrachen und die überkommenen Üblichkeiten, daß Kinder von Bauern Bauern, Kinder von Adligen Adelige und Kinder von Handwerkern Handwerker werden, aufhörten, Üblichkeiten zu sein“ (Benner 1988, S. 469).

Heinz-Elmar Tenorth hat den Grundbegriff als eine „Betriebsprämisse“ bezeichnet (Tenorth 2001, S. 201). Dies meint mehr als eine Überzeugung, an der man Orientierung findet. Hier geht es auch darum, die technische Möglichkeit in den Blick zu rücken, wie ↑Erziehung ‚in Gang gesetzt‘ werden kann. Ähnlich hat Klaus Prange gemeint, Bildsamkeit sei die „Betriebsprämisse aller erzieherischen Bemühungen“. Erziehung ‚macht‘ man, indem man einer anderen Person etwas zeigt und von ihr verlangt, sie solle zeigen, ob sie es nachvollziehen kann (Prange 2006, S. 36).

Ich deute Grundbegriffe eines Faches als Problembegriffe (vgl. Anhalt 2012; Anhalt 2020). Sie bündeln Problemstellungen, mit denen sich ein Wissenschaftsfach in ständig variierenden Anläufen auseinandersetzt und für die es immer wieder neue Lösungen vorschlägt, die das Problembewusstsein anreichern und zum Ausgangspunkt von neuen Fragen werden. Jedes Fach gruppiert seine Aktivitäten um solche Grundbegriffe, von denen keiner eine Sache einfach nur bezeichnet. Mit jeder wissenschaftlichen Bezeichnung werden nämlich auch Problembestände angezeigt, die das Fach weiter auf Trab halten.

Bildsamkeit ist ein solcher Problembegriff, der sich für die Pädagogik anbietet, um in immer neuen Anläufen das Problembewusstsein an ihm zu schärfen [↑Erziehungswissenschaft].

Diese Beispiele belegen, dass der Begriff ‚Grundbegriff‘ unterschiedlich gedeutet wird. Er wird wie ein mathematisches Axiom, als Prinzip, Prämisse oder Problembegriff behandelt. Die Gemeinsamkeit dürfte leicht zu erkennen sein: Die Deutungen bringen eine Ordnung zum Ausdruck, in der gedacht wird. Wer pädagogisch denkt, ordnet seine Aussagen entweder so, dass sie wie in der mathematischen Deduktion von einem gesetzten Begriff abgeleitet werden, dass sie an einem Prinzip Orientierung finden, dass sie eine Prämisse voraussetzen, um starten zu können, oder indem sie zur Aufklärung des Problembewusstseins beitragen sollen. In diesen Varianten kommt der „Grundbegriff der Pädagogik“ ins Spiel.

Das kann man festhalten von einer Rezeptionsgeschichte, die sich der Frage zugewandt hatte, was jemand meint, wenn er sagt, Bildsamkeit sei der „Grundbegriff der Pädagogik“. Was man noch nicht weiß, wenn man das weiß, ist, was mit Bildsamkeit gemeint ist. Deshalb muss man sich auch mit der anderen Seite des Begriffs beschäftigen.

Bildsamkeit als Sachverhalt

Ein Begriff steht nicht nur als Wort in einem Satz und kann in seiner Bedeutung für die Architektur eines Textes bestimmt werden, sondern er bezeichnet auch einen *Sachverhalt*. Deshalb durchforstet man beim wissenschaftlichen Lesen Texte, um Aussagen zu finden. Es sind Aussagen darüber, wie es sich mit einer Sache verhält. Man möchte über eine Sache Bescheid wissen und sein eigenes Sachwissen an den Aussagen schärfen.

Dabei stößt man auch auf Aussagen über einen Sachverhalt, der mit verschiedenen Wörtern bezeichnet wird. Wer in der deutschen Sprache hört ‚Die Kuh frisst Gras‘, hört die gleiche Aussage, wenn jemand in der englischen Sprache sagt ‚The cow eats grass‘. Die Sätze ‚Gaius Iulius Caesar wurde am 15. März 44 v. Chr. von Marcus Iunius Brutus erstochen‘ und ‚Der römische dictator perpetuo fiel an den Iden des März 44 einem Attentat zum Opfer‘ sprechen den gleichen Sachverhalt an. Zwischen den Aussagen sind Übersetzungen nötig, um zu erkennen, dass es um den gleichen Sachverhalt geht. Im ersten Fall übersetzt man zwischen zwei Landessprachen, im zweiten Fall findet die Übersetzung in einer Sprache statt.

Bei Bildsamkeit kommt man an Übersetzungen nicht vorbei, es gibt nämlich sehr viele Aussagen über diesen Sachverhalt, ohne dass das Wort ‚Bildsamkeit‘ verwendet wird. Wenn Immanuel Kant sagt, ein Kind braucht Erziehung, damit aus ihm ein Mensch werden kann, dann sagt er, ein Kind sei grundsätzlich bildsam (vgl. Kant 1803/1923, S. 443). Wer sagt, in der gymnasialen Ober-

stufe sei eine Schülerin fähig, mit der Lehrperson über einen politischen Sachverhalt zu diskutieren, sagt, die Schülerin sei bildsam. Von der Bildsamkeit spricht ebenfalls derjenige, der sagt, dass ein Jugendlicher geprägt durch seine Erfahrungen individuell und situationsspezifisch auf Lehraufgaben reagiert. Dies sind drei unterschiedliche Aussagen, die den gleichen Sachverhalt ansprechen. Der Begriff ‚Bildsamkeit‘ bezeichnet diesen Sachverhalt, dass eine Person Erziehung benötigt, fähig ist, erzogen zu werden, und sich zu ihrer Geschichte der Erziehung verhält.

Diese Dreiteilung bildet den definitorischen Kern des Begriffs ‚Bildsamkeit‘. Wer pädagogisch argumentiert, denkt dann an Bildsamkeit, wenn er sich eine Person als *erziehungsfähig*, als *erziehungsbedürftig* und als *erziehungserfahren* vorstellt. Entsprechend sind die Gedanken über Erziehung gerichtet auf eine Unterstützung der schon vorhandenen Fähigkeiten, auf die wichtigsten pädagogisch relevanten Bedürfnisse einer Person und auf die Tatsache, dass Erziehung eine Fortsetzungsgeschichte bildet.

Der Sachverhalt, an den Herbart beim Begriff ‚Bildsamkeit‘ dachte, wurde von Jean-Jacques Rousseau mit dem Begriff *perfectibilité*, Perfektibilität, bezeichnet. Rousseau meinte, den Affen vom Menschen unterscheiden zu können, „weil man sicher ist, daß seine Art nicht die Fähigkeit hat, sich zu vervollkommen, die das spezifische Charakteristikum der menschlichen Art ist“ (Rousseau 1755/2008, S. 335). Es ist dieser Sachverhalt, über den seither nachgedacht wird, wenn pädagogische Überlegungen im Spiel sind: „die Fähigkeit, sich zu vervollkommen; eine Fähigkeit, die, mit Hilfe der Umstände, sukzessive alle anderen entwickelt und bei uns sowohl der Art als auch dem Individuum innewohnt“. Für diese Fähigkeit hat Rousseau den Neologismus *perfectibilité* vorgeschlagen (ebd., S. 103).

Perfektibilität oder Bildsamkeit oder, wie einige sagen, Plastizität – mit diesen Begriffen kommt der Gedanke an die Fähigkeit, Fähigkeiten entwickeln zu können, ins Spiel. Die pädagogische Aussage über den Menschen stellt fest, dass der Mensch nicht fertig ist, weder vom Anfang noch vom Ende her gesehen. Er besitzt die Fähigkeit, sich zu dem zu verhalten, was ihm begegnet und was er an sich selbst bemerkt. Aloys Fischer meinte in diesem Sinne, dass „die Fähigkeit, sich aus wohlüberlegten Motiven zu bestimmten Zwecken selbst zu bestimmen, dem Menschen eigen ist und daß diese Fähigkeit weitgehender Selbstbestimmung die Voraussetzung der Erziehung auch durch andere bildet“ (Fischer 1930/1976, S. 59).

Dies ist der pädagogische Gedanke von einem offenen Lebensgang. Er ist für demokratische Gesellschaften von grundlegender Bedeutung, denn sie verlangen von ihren Mitgliedern, „nicht nur passiv bildsam, sondern aktiv bildungsfähig und bildungswillig“ zu sein (ebd., S. 60) [↑Demokratie]. Erziehung im demokratischen Verständnis steht daher in der Pflicht, die erforderlichen Bedingungen bereitzustellen, damit Menschen die Möglichkeit haben, sich zu

den erzieherischen Maßnahmen zu verhalten – egal, welche individuellen Eigenheiten im Spiel sind.

Bildsamkeit und Pädagogik

Herbart hat ein Schema vorgeschlagen, das allen Orientierung bieten kann, die Entscheidungen in konkreten Erziehungssituationen treffen müssen (Herbart 1831/1897, S. 342 f.). Das Schema basiert auf der Unterscheidung zwischen den individuellen „Natur-Anlagen“ und den „auf jeder Altersstufe erworbenen Fähigkeiten des Weiterkommens“. Wer erzieht, versucht, die jeweiligen „Fähigkeiten des Weiterkommens“ zu identifizieren, die angesprochen werden können, um weitere Fähigkeiten zu erwerben. In jeder vorhandenen Fähigkeit identifiziert man *reale Möglichkeiten* zur Fortsetzung der Entwicklung [↑Fortschritt]. Einige von diesen deutet man als Bedürfnis, das mit erzieherischen Maßnahmen unterstützt werden sollte. Wie die Unterstützung der Erziehungsbedürftigkeit und -fähigkeit ausfällt, hängt von Entscheidungen ab, welche *Mittel* und *Methoden* (Herbart erwähnt „Bücher und Apparate“, „Ermunterungen und Zwangsmittel“) zum Einsatz kommen können, welche Differenz zwischen den *real* diagnostizierten und den *ideal* erwünschten Fähigkeiten besteht und unter welchen *institutionellen* Bedingungen („Schulen und Seminarien“) die Unterstützung realisiert werden soll (ebd., S. 343). Eine pädagogische Diagnose sollte mindestens diese Gesichtspunkte berücksichtigen, meinte Herbart. Er selbst hatte eine Theorie der Erziehung entwickelt, die der Bildsamkeit Rechnung tragen sollte. Er nannte sie Theorie des erziehenden Unterrichts, die heute wieder vermehrt die Aufmerksamkeit auf sich zieht (vgl. Herbart 1806/1887; Rucker 2018; Rucker 2019; Rucker/Anhalt 2017).

Das Schema, das Herbart vorgeschlagen hat, muss nicht durch den Ausdruck ‚Bildsamkeit‘ zusammengehalten werden. Man kann ja übersetzen. Die Kenntnis dieses Begriffs hat aber einen Vorteil, wenn man auf die oben beschriebene Rezeptionsgeschichte und die Notwendigkeit von Übersetzungen schaut: Man kann der Pädagogik sowohl für die Theoriebildung als auch für die Forschung eine Orientierung bereitstellen, über die man diskutieren kann. Da, wie oben gesagt, wissenschaftliche Diskussionen nicht nur mündlich und in Präsenz durchgeführt werden, sondern vor allem auch schriftlich in Texten auf Texte Bezug genommen wird, sollte dieser Vorteil nicht unterschätzt werden. Man verliert nämlich nicht so leicht die Gemeinsamkeiten aus den Augen, wenn man in einer Kommunikationsgemeinschaft den gleichen Sprachgebrauch pflegt.

Was könnte das im Fall von Bildsamkeit bedeuten? Hierzu möchte ich folgende Hinweise geben:

In Theorie und Forschung könnte man sich um die Frage kümmern, was auf dem Spiel steht, wenn das Lebewesen ‚Mensch‘ von Geburt an und lebenslang zu einem Lernen gedrängt wird, das letzten Endes vom Gedanken der

employability (Arbeitsfähigkeit) beherrscht wird. Die Überlegungen zu individuellen Eigenheiten, die sich der Marktförmigkeit nicht ohne weiteres einfügen – von den sogenannten ‚Behinderungen‘ bis zu den persönlichen Besonderheiten, die nicht dem jeweiligen Karriereideal entsprechen –, könnten unter der Frage gebündelt werden, wie der Mensch in der Erziehung ‚zu seinem Recht kommt‘ (vgl. Ammann 2020).

Gesetzt den Fall, man plädiert für eine Vorstellung von Erziehung, die dem Menschen in seiner individuellen Lage Rechnung tragen soll, würde der Begriff der Bildsamkeit die Möglichkeit eröffnen, die kaum zu überblickende Zahl von Forschungsstudien zu systematisieren. Dies wäre eine Gelegenheit, um zu ordnen, was die Forschung zu den pädagogisch relevanten Fähigkeiten, Bedürfnissen und Erfahrungen zu bieten hat, und womöglich zu erkennen, wo sie Lücken aufweist. Das könnte eine wichtige Grundlage sein, um der Flut von Laboruntersuchungen einen Spiegel vorzuhalten: Sie behaupten, dass Erkenntnisse über Teilleistungen, die abseits der realen Lernsituation erzielt wurden, nahtlos in eine Beschreibung von Erziehung integriert werden können. Erziehung ist aber nur sinnvoll als eine Kommunikationsgemeinschaft beschreibbar. Die Laborstudien müssten also zunächst einmal Beweise dafür liefern, dass und, wenn ja, wie eine Integration möglich und sinnvoll ist.

Eine Orientierung am Begriff der Bildsamkeit könnte dazu beitragen, dass ein wichtiger Erkenntnisbereich zukünftig besser berücksichtigt wird. Die Erfahrung im Umgang mit erziehungsfähigen, -bedürftigen und -erfahrenen Personen – der sogenannte Erziehungsalltag – birgt ein reichhaltiges Wissen und Können, das meines Erachtens noch nicht adäquat erschlossen wird. Dieser Erkenntnisbereich umfasst nicht nur die Meinungen, Ansichten und Überzeugungen von Erwachsenen, die erzieherische Verantwortung tragen. Deren Sichtweisen wären auch zu ergänzen durch das Wissen und Können, das zum Einsatz kommt, wenn zum Beispiel in Literatur, Musik und Spiel diejenigen angesprochen werden, die „nicht nur passiv bildsam, sondern aktiv bildungsfähig und bildungswillig“ sind (Fischer 1930/1976, S. 60). Kinder- und Jugendliteratur, aber auch die Musik, die Heranwachsende hören, und die Computerspiele, die sie spielen, werden von Erwachsenen gemacht, die Vorstellungen davon haben, wie die Bildsamkeit im Spiel ist. Ihnen gelingt es offenkundig, die Aufmerksamkeit von „bildungsfähigen und -willigen“ jungen Menschen zu wecken. Die Angesprochenen sind aber nicht passiv dem medialen Angebot ausgeliefert, sondern sie schenken ‚Lernwelten‘ Beachtung, indem sie Lieblingsliteratur, -musik und -spiele favorisieren und zu anderem Abstand halten.

Wenn man in diesem Sinne die Bedeutung schärfen würde, die der Begriff ‚Bildsamkeit‘ ins Spiel bringt, dann wüsste man künftig besser, was möglich ist, wenn man sich trifft.

Elmar Anhalt

Bonusmaterial

Fatoni & Dexter (2015): Authentizität [Song]. Auf: Yo, Picasso. WSP Records • Guadagnino, L. (2017): Call me by your name [Film]. Vereinigte Staaten/Italien: Sony Pictures Classics/Warner Bros Pictures • Herrndorf, W. (2010): Tschick. Berlin • Moritz, K. Ph. (1998): Anton Reiser. Ein psychologischer Roman. Frankfurt/Main • Williams, J. (1965): Stoner. München

Literatur

Ammann, K. (2020): Kinderrechte und Bildsamkeit. Ein kritisches Plädoyer aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. Weilerswist • Anhalt, E. (1999): Bildsamkeit und Selbstorganisation. Johann Friedrich Herbart's Konzept der Bildsamkeit als Grundlage für eine pädagogische Theorie der Selbstorganisation organischer Aktivität. Weinheim • Anhalt, E. (2000): Über den Ort der Bildsamkeit und des Bildsamkeitsbegriffs in Johann Friedrich Herbart's pädagogischem Denken. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 76, S. 151–176 • Anhalt, E. (2012): Komplexität der Erziehung. Geisteswissenschaft – Modelltheorie – Differenztheorie. Bad Heilbrunn • Anhalt, E. (2020): Strukturwandel als Thema und Problem der Erziehungswissenschaft. In: Binder, U./Meseth, W. (Hrsg.): Strukturwandel in der Erziehungswissenschaft. Theoretische Perspektiven und Befunde. Bad Heilbrunn, S. 21–35 • Benner, D. (1988): Bildsamkeit und Bestimmung. Zu Fragestellung und Ansatz nicht-affirmativer Bildungstheorie. In: Neue Sammlung 28, S. 460–473 • Blas, J. L. (1974): Herbart – Zur Typologie seines pädagogischen Denkens. In: Pädagogische Rundschau 28, S. 509–531 • Blas, J. L. (1976): Systemtechnik und pädagogisches Denken bei Johann Friedrich Herbart. In: Busch, F. W./Raapke, H.-D. (Hrsg.): Johann Friedrich Herbart. Leben und Werk in den Widersprüchen seiner Zeit. Neun Analysen. Oldenburg, S. 67–78 • Buck, G. (1985): Herbart's Grundlegung der Pädagogik. In: Gadamer, H.-G. (Hrsg.): Abhandlungen der Heidelberger Akademie der Wissenschaften. Heidelberg • Eucken, R. (1913): Geistige Strömungen der Gegenwart. Der Grundbegriffe der Gegenwart. 4., umgearbeitete Auflage. Neue Ausgabe. Leipzig • Fischer, A. (1930/1976): Bildsamkeit. In: Höltershinken, D. (Hrsg.): Das Problem der pädagogischen Anthropologie im deutschsprachigen Raum. Darmstadt, S. 58–66 • Herbart, J. F. (1806/1878): Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. In: Sämtliche Werke. Band 2. Langensalza, S. 1–139 • Herbart, J. F. (1835/1902): Umriss pädagogischer Vorlesungen. In: Sämtliche Werke. Band 10. Langensalza, S. 65–196 • Kant, Immanuel (1924): Handschriftlicher Nachlaß. In: Gesammelte Schriften. Band XVI. Berlin • Prange, K. (2006): Herbart's ‚Allgemeine Pädagogik‘ im Diskurs seiner Gegenwart. In: Klattenhof, K./Prange, K. (Hrsg.): Johann Friedrich Herbart's Pädagogische Hauptschrift ‚Allgemeine Pädagogik‘. Oldenburger Universitätsreden 165, S. 27–38 • Rousseau, J.-J. (1755/2008): Diskurs über die Ungleichheit. Discours sur l'inégalité. Kritische Ausgabe des integralen Textes. Paderborn • Rucker, T. (2018): Unterricht als Praxis des Gründe-Gebens und Nach-Gründen-Verlangens. In: Pädagogische Rundschau 72, S. 465–484 • Rucker, T. (2019): Erziehender Unterricht, Bildung und das Problem der Rechtfertigung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 22, S. 647–663 • Rucker, T./Anhalt, E. (2017): Perspektivität und Dynamik. Studien zur erziehungswissenschaftlichen Komplexitätsforschung. Weilerswist • Tenorth, H.-E. (2011): ‚Bildsamkeit‘ als Grundbegriff der Erziehungswissenschaft. Überlegungen zur Arbeit der Allgemeinen Pädagogik. In: Hellekamps, O./Kos, O./Sladek, H. (Hrsg.): Bildung, Kritik. Festschrift für Dietrich Benner zum 60. Geburtstag. Weinheim, S. 190–201

Bildung

Für die Spruchweisheit, dass Totgesagte länger leben, liefert die jüngere Geschichte des Bildungsbegriffs schöne Beispiele. So wurde der Begriff als „Containerwort“ ohne klare Semantik gescholten und manches Mal wurde gefordert, ihn ganz abzuschaffen oder durch andere Termini zu ersetzen. Doch der Begriff ist nie ganz aus der Diskussion verschwunden, und neben seiner ubiquitären Verwendung in Zusammensetzungen wie ‚Bildungspolitik‘, ‚Bild-

„dewesen“ oder ‚Bildungsforschung‘ beschenken dem Bildungsbegriff regelmäßig Einführungs- und Überblicksbände Aufmerksamkeit in Erziehungswissenschaft und pädagogisch interessierter Öffentlichkeit (vgl. Hansmann/Marotzki 1988/89; Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger 2006; Rieger-Ladich 2020). Da kann es sogar vorkommen, dass ein Autor, der vor Jahren noch die Ersetzung von ‚Bildung‘ durch Termini wie Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz forderte (vgl. Lenzen 1997), in einer neueren Publikation für „Bildung statt Bologna“ wirbt (Lenzen 2014). Was hat es, so fragt man sich, mit diesem Begriff auf sich, der immer wieder Kritik herausfordert, aber dennoch unersetzlich zu sein scheint?

Zur klassischen Bildungstheorie am Beispiel Wilhelm von Humboldts

Die Geschichte des Bildungsbegriffs reicht zurück bis in die Antike und ins christliche Mittelalter (vgl. Benner/Brüggen 2010). Seine bis heute anhaltende, der theologischen Wurzeln weitgehend beraubte Bedeutung gewann der Terminus aber in der Zeit um 1800. Eine besonders folgenreiche Fassung erfuhr er bei Wilhelm von Humboldt, dessen Bildungsdenken in einer vielzitierten Formulierung prägnanten Ausdruck gefunden hat:

„Der wahre Zweck des Menschen – nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ (Humboldt 1792/1960–81, Bd. I, S. 64).

Bildung als Erfüllung menschlicher Bestimmung besteht für Humboldt also in der möglichst weitreichenden und zugleich ausgewogenen Entfaltung menschlicher Anlagen. Seinen Ausgang nimmt Humboldts Bildungsdenken mithin nicht (wie zum Beispiel der moderne Qualifikationsbegriff) bei den gesellschaftlichen oder wirtschaftlichen Anforderungen an das Individuum, sondern bei dessen „Kräften“, das heißt dem je individuellen Entwicklungspotenzial. Bildung als Entfaltung dieser „Kräfte“ erfolgt Humboldt zufolge allerdings nicht im solipsistischen Bezug des Individuums auf sich selbst, sondern nur in Bezug auf die „Welt“:

„Die letzte Aufgabe unsres Daseyns: dem Begriff der Menschheit in unsrer Person [...] einen so grossen Inhalt, als möglich, zu verschaffen, diese Aufgabe löst sich allein durch die Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regsten und freiesten Wechselwirkung“ (Humboldt 1903/1960–81, Bd. I, S. 235 f.).

Bildung, verstanden als möglichst umfassende Entfaltung menschlicher Entwicklungspotenziale, ist für Humboldt also auf die ihrerseits möglichst umfas-

sende Auseinandersetzung des Menschen mit der „Welt“ angewiesen. Diese beiden Grundgedanken von Humboldts Bildungstheorie, die allseitige Entwicklung der „Kräfte“ und die „Wechselwirkung“ von Ich und Welt, haben weitreichende pädagogische und bildungspolitische Folgen, die auch in den Schulplänen zum Ausdruck kommen, die Humboldt als Leiter der Abteilung für Kultus und Unterricht im preußischen Innenministerium verfasst hat (vgl. Humboldt 1809/1960–81, Bd. IV, S. 168 ff.). Sofern es nicht um die Erfüllung äußerer Anforderungen, sondern um die Entfaltung menschlicher Potenziale geht, kann Bildung nicht das Privileg einiger weniger sein, sondern ist als Bildung für alle zu denken (dass und warum es Humboldt und anderen preussischen Bildungsreformern nicht gelang, dies politisch durchzusetzen, steht auf einem anderen Blatt; vgl. Herrlitz et al. 2009, S. 29 ff.). Und insofern Bildung die Entfaltung möglichst aller menschlichen Kräfte zum Ziel hat, kommt für Humboldt der *allgemeinen* Bildung ein absoluter Vorrang gegenüber jeder speziellen (wie etwa der beruflichen) Bildung zu.

Weniger bekannt als diese beiden Grundgedanken, aber bildungstheoretisch mindestens ebenso aufschlussreich ist der enge Zusammenhang von Humboldts Bildungstheorie mit seinen sprachtheoretischen Überlegungen. Denn für ihn fungieren die Sprache oder vielmehr die Sprachen in ihrer Vielfalt und Verschiedenheit als wichtigstes Medium jener Wechselwirkung mit der Welt, auf der Bildung beruht, wobei mit „Welt“ sowohl die gegenständliche Umwelt als auch andere Menschen gemeint sind. Dabei begreift Humboldt Sprache nicht als *Repräsentation* außersprachlicher Inhalte, sondern vielmehr als Medium der *Konstitution* von Gegenständen. Treffend kommt dies zum Ausdruck, indem er die Sprache als „das bildende Organ des Gedanken“ (Humboldt 1830–35/1960–81, Bd. III, S. 426) bezeichnet und so deutlich macht, dass die Sprache nicht dem nachträglichen Ausdruck, sondern der Hervorbringung von Gedanken dient. Die Vielfalt der Sprachen spielt dabei deshalb eine wichtige Rolle, weil jede Sprache Humboldt zufolge eine eigene „Weltansicht“ (ebd., S. 434) darstellt, die mit Lautsystem, Wortschatz und Grammatik dieser Sprache untrennbar verbunden ist und die Gedanken, Vorstellungen und Empfindungen ihrer Sprecher*innen nachhaltig prägt. Die daraus resultierende irreduzible Verschiedenheit solcher „Weltansichten“ erschwert einerseits die Verständigung zwischen den Sprecher*innen verschiedener Sprachen, denn „[a]lles Verstehen ist daher immer zugleich ein Nicht-Verstehen“ (Humboldt 1830–35/1960–81, Bd. III, S. 439), stellt andererseits aber auch eine wichtige Möglichkeitsbedingung für Bildung dar:

„Durch die Mannigfaltigkeit der Sprachen wächst unmittelbar für uns der Reichtum der Welt und die Mannigfaltigkeit dessen, was wir in ihr erkennen; es erweitert sich zugleich dadurch für uns der Umfang des Menschendaseyns, und neue

Arten zu denken und empfinden stehen [...] vor uns da“ (Humboldt 1801–02/1960–81, Bd. V, S. 111).

Humboldt zufolge bereichert die Vielfalt der Sprachen also die bildende Wechselwirkung von Ich und Welt, indem sie dem Ich neue Weisen des Denkens und Empfindens erschließt und so die Grenzen seiner bisherigen Weltansicht erweitert. Vor diesem Hintergrund macht das Erlernen fremder Sprachen für Humboldt einen, wenn nicht sogar *den* Grundmodus von Bildung aus. Mit ‚Sprachen‘ sind dabei nicht nur Nationalsprachen gemeint, sondern auch andere Formen sprachlicher Verschiedenheit wie regionale Dialekte, Fachsprachen, Sozio- und Idiolekte, die zu jener Verschiedenheit der Art und Weise beitragen, in der Menschen mit der Welt in Wechselwirkung treten.

Vor diesem Hintergrund und angesichts heutiger Gegenwartsdiagnosen einer zunehmenden Pluralität von Sprachen, Diskursarten oder Lebensformen lässt sich Humboldts Bildungstheorie ein beträchtliches Maß an Aktualität bescheinigen. Als bedeutsam erscheint vor allem die Anerkennung der Vielfalt humaner Möglichkeiten, das heißt menschlicher „Kräfte“, individueller Charaktere und verschiedener Sprachen oder Sprechweisen – auch wenn diese bei Humboldt tendenziell in einer ursprünglichen oder anzustrebenden Ganzheit aufgehoben scheint, die jede radikale Differenz ausschließt.

Zur systematischen Bedeutung des Bildungsbegriffs

In systematischer Hinsicht gilt ‚Bildung‘ in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft trotz zahlreicher kritischer Anfragen und Einwände noch immer als wichtiger, ja unverzichtbarer Grundbegriff, da er einen Aspekt oder eine Dimension pädagogisch relevanter Sachverhalte in den Mittelpunkt rückt, die von anderen Grundbegriffen nicht erfasst wird. ‚Bildung‘, so kann man in Anknüpfung an Humboldt sagen, bezeichnet den Prozess der Konstitution und Transformation von Subjekten im Zuge einer aktiven und selbsttätigen Auseinandersetzung dieser Subjekte mit der Welt. Anders als beim Erziehungsbegriff wird das fragliche Geschehen dabei weder als intentionales pädagogisches Handeln im Sinne der absichtsvollen Beeinflussung individueller Entwicklung durch eine Erziehungsinstanz verstanden, noch wird, wie beim Sozialisationsbegriff, die Abhängigkeit dieser Entwicklung von sozialen, kulturellen und ökonomischen Rahmenbedingungen betont. Der Bildungsbegriff rückt vielmehr den Prozess und das Resultat eines Werdens ins Zentrum, das sich in der aktiven Auseinandersetzung eines Menschen mit seiner materiellen, sozialen und kulturellen Umwelt vollzieht, und hebt damit nicht zuletzt die Unverfügbarkeit dieses Geschehens hervor. Bildung kann insofern vor allem als *Selbstbildung* begriffen werden – was andererseits aber nicht bedeutet, dass dieses

Geschehen unabhängig von äußeren Bedingungen oder der Interaktion mit anderen Menschen wäre.

Darüber hinaus erfüllt der Bildungsbegriff eine weitere systematische Funktion, die ihn vielen Erziehungswissenschaftler*innen als unverzichtbar erscheinen lässt. Ihnen gilt ‚Bildung‘ nicht nur als ein Grundbegriff unter anderen, sondern vielmehr als eine übergreifende normative Orientierungskategorie für die Diskussion über Begründung, Zielbestimmung und Kritik pädagogischen Handelns. ‚Bildung‘ bezeichnet dabei das Ziel pädagogischer Bemühungen, also das, was durch pädagogische Maßnahmen zwar nicht technologisch bewirkt werden kann, aber doch ermöglicht, unterstützt oder befördert werden soll – sei es durch individuelles pädagogisches Handeln, sei es durch institutionelle oder bildungspolitische Entscheidungen. Wenn solche normativen Fragen nicht im Sinne eines positivistischen Wissenschaftsverständnisses völlig aus der Erziehungswissenschaft verbannt werden sollen, bedarf es eines Ortes, an dem über die Fragen der Legitimation, Zielsetzung und Kritik pädagogischen Handelns methodisch reflektiert gestritten werden kann und soll (↑Normativität). Und diesen Ort stellt eben der Bildungsbegriff beziehungsweise die Bildungstheorie als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin dar (vgl. Klafki 2007; Ruhloff 1991; Benner 2015, S. 155).

Zur Kritik am Bildungsbegriff

Einen wichtigen Schwerpunkt der Kritik am Bildungsbegriff stellt der Einwand dar, die sozial- und ideengeschichtliche Herkunft des Bildungsbegriffs aus der Zeit um 1800 mache den Bildungsgedanken ungeeignet für die Reflexion pädagogischen Handelns unter den gegenwärtigen Bedingungen. So wurde der bildungstheoretischen Tradition seit Humboldt mit einigem Recht vorgeworfen, sie vernachlässige die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen von Bildung und frage nicht oder zu wenig nach den ökonomischen Voraussetzungen für die „höchste und proportionirlichste Bildung“ menschlicher Kräfte sowie danach, wer aufgrund der herrschenden gesellschaftlichen Bedingungen von solcher Bildung ausgeschlossen bleibt. So haben feministische Forscherinnen zu Recht moniert, dass in den klassischen Bildungstheorien zwar stets von der Bildung *des Menschen* die Rede war, aber doch kaum reflektiert worden sei, dass der Zugang zu solcher Bildung faktisch bis ins 20. Jahrhundert weitgehend nur für Männer bestanden habe. In ähnlicher Weise ist festzuhalten, dass der klassische Bildungsbegriff im Laufe des 19. Jahrhunderts – statt zur Veränderung gesellschaftlicher Bedingungen beizutragen – zu einem Instrument der Reproduktion verfestigter Gesellschaftsstrukturen und einem Mittel sozialer Distinktion geworden ist, mit dessen Hilfe das (Bildungs-)Bürgertum versucht hat, sich von den ‚ungebildeten‘ (oder in heutiger, nicht weniger fragwürdiger Diktion: ‚bildungsfernen‘) sozialen Schichten abzugrenzen (↑Klasse). Im Blick

auf die aktuellen Verhältnisse schließlich ist darauf zu verweisen, dass (nicht nur, aber vor allem) in Deutschland noch immer der Zugang zu Bildung je nach sozialer Herkunft und Migrationshintergrund höchst ungleich verteilt ist, was nicht erst seit PISA bekannt ist, aber dadurch in den Fokus öffentlicher Aufmerksamkeit gerückt wurde (vgl. Brake/Büchner 2012).

Angesichts dieser Kritik ist eine Gemeinsamkeit vieler neuerer bildungstheoretischer Ansätze darin zu sehen, dass in Auseinandersetzung mit solchen Einwänden versucht wird, am Bildungsbegriff festzuhalten, ihn aber so zu reformulieren, dass er den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen von Bildung besser Rechnung trägt. Zu diesen Versuchen zählen etwa Wolfgang Klafki Vorschlag eines zeitgemäßen Konzepts allgemeiner Bildung, der Bildung als Befähigung zu Selbstbestimmung, Mitbestimmung und ↑Solidarität in Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Schlüsselproblemen begreift (vgl. Klafki 2007), oder das von Helmut Peukert, Rainer Kokemohr, Winfried Marotzki und Hans-Christoph Koller entwickelte Konzept transformatorischer Bildungsprozesse, das Bildung als grundlegende Transformation des Welt- und Selbstverhältnisses in Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Krisenerfahrungen versteht, zu deren Bearbeitung die etablierten Strukturen nicht mehr ausreichen (vgl. Peukert 2015; Kokemohr 2007; Marotzki 1990; Koller 2018).

Ein zweiter Kritikpunkt betrifft die spezifisch deutsche Semantik des Bildungsgedankens. Mangels entsprechender Äquivalente ist der Terminus ‚Bildung‘ kaum oder nur schwer in andere Sprachen übersetzbar – besonders deutlich im Englischen, wo *education* sowohl Erziehung als auch Bildung umfasst. Das legt den Verdacht nahe, dass die Bildungssemantik einen deutschen ‚Sonderweg‘ darstellt, der für andere kulturelle und diskursive Traditionen blind sowie an internationale Debatten kaum anschlussfähig wäre. Andererseits ist seit einiger Zeit gerade in der angelsächsischen *philosophy of education* ein verstärktes Interesse am Bildungsbegriff zu beobachten (vgl. Journal of Philosophy of Education 2002; Educational Philosophy and Theory 2003). Das kann als Indiz dafür verstanden werden, dass der Bildungsbegriff gerade unter den Bedingungen einer zunehmenden Sensibilität für kulturelle Pluralität an Relevanz gewinnt – eine These, die durch die oben beschriebene Verbindung zwischen Humboldts Bildungsbegriff und seinem sprachphilosophischen Interesse an Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt zusätzliche Nahrung erhält.

Ein dritter Einwand gegen den klassischen Bildungsbegriff stammt aus dem Kontext der so genannten „realistischen Wendung“ der Pädagogik zu einer modernen Sozialwissenschaft seit den 1960er Jahren, als deren verspäteter, aber umso durchschlagenderer Erfolg der Siegeszug der empirischen Bildungsforschung seit PISA & Co. verstanden werden kann. Aufgrund seiner ideengeschichtlichen Verwurzelung in der idealistischen Philosophie und der Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, so der mit dieser Entwicklung verbundene Einwand, sei der Bildungsbegriff in methodologischer Hinsicht

ungeeignet, empirischen Forschungen als Grundlage zu dienen, wie sie das neue Verständnis der Erziehungswissenschaft als einer empirischen Sozialwissenschaft erforderlich machte [↑Methoden].

Die Antworten der Bildungstheoretiker*innen auf diesen Einwand liefern ein uneinheitliches Bild. Auf der einen Seite gibt es Stimmen, die den spezifischen Status des Bildungsbegriffs als Möglichkeitskategorie (vgl. Schäfer 2009) betonen und der philosophischen Theoriebildung attestieren, im Gegensatz zu empirischen Zugängen erlaube sie es, nicht nur das Gegebene, das heißt Fakten und Tatsachen, sondern auch das Mögliche, Verdrängte oder Ausgeschlossene zu erfassen. Auf diese Weise könne ein Phänomen in seiner gesamten historisch-gesellschaftlichen Vermitteltheit sowie der daraus resultierenden Widersprüchlichkeit untersucht werden (vgl. Casale 2011). Auf der anderen Seite sind seit einiger Zeit unterschiedliche Ansätze zu verzeichnen, die versuchen, die Kluft zwischen (philosophischer) Bildungstheorie und (empirischer) Bildungsforschung zu überwinden und beides miteinander zu verknüpfen. Zu diesen Ansätzen zu rechnen sind etwa die von Rainer Kokemohr, Winfried Marotzki und Hans-Christoph Koller vertretene bildungstheoretisch orientierte Biografieforschung (vgl. Koller 2016) und die von Alfred Schäfer entwickelte Bildungsethnographie (vgl. Schäfer 2009), die methodologisch auf Verfahren der qualitativen beziehungsweise rekonstruktiven Sozialforschung setzen. Als Ansätze zu einer Verknüpfung von bildungstheoretischer Reflexion mit quantitativ-empirischen Verfahren können ferner die Forschungsprojekte Dietrich Benners und seiner Mitarbeiter*innen zur Modellierung und Messung religiöser und ethisch-moralischer Kompetenzen (vgl. Benner et al. 2011; Benner/Nikolova 2016) sowie Heinz-Elmar Tenorths Versuch verstanden werden, der Kompetenzmessung à la PISA eine bildungstheoretische Grundlage zu verschaffen (vgl. Tenorth 2016).

Die jüngste Kritik am Bildungsbegriff schließlich stammt aus dem Kontext neuerer Debatten um das Verhältnis von Bildung und Macht beziehungsweise Bildung und ↑Subjektivierung. Der damit verbundene Einwand lautet, dass der Bildungsbegriff zur Kritik an Machtzusammenhängen eingesetzt werde, in die er selbst verstrickt sei (vgl. Masschelein/Ricken 2003; Ricken 2006). Damit wird das bereits erwähnte ältere Motiv der Bildungskritik aufgegriffen, das sich gegen die Verwendung des Bildungsbegriffs als Instrument sozialer Distinktion richtete, mit dem das so genannte Bildungsbürgertum versuchte, sich von anderen gesellschaftlichen Klassen abzugrenzen. Diese Kritik wird dabei aber insofern zugespitzt, als sich Masschelein und Ricken zufolge die Machtzusammenhänge, in die der Bildungsbegriff verstrickt ist, nicht auf die gesellschaftliche Dominanz einer Klasse über andere beschränken, sondern – im Sinne von Michel Foucaults Machtbegriff – sämtliche Formen der ‚Führung‘ von Individuen einschließlich der Selbst-Führung betreffen. ‚Bildung‘, so das zentrale Argument, ist demzufolge unweigerlich beteiligt an dem, was Foucault und Judith Butler ‚Subjektivierung‘ nennen, das heißt an der Unterwerfung von Indivi-

duen unter Machtmechanismen, die Subjekte im Sinne von handlungsfähigen Individuen allererst hervorbringen, ihre soziale Existenz aber zugleich an bestimmte Bedingungen binden (vgl. Foucault 1994; Butler 2001).

Trotz der hohen Plausibilität dieser Kritik erscheint es als problematisch, wenn Masschelein und Ricken daraus die Forderung ableiten, auf den Bildungsbegriff in erziehungswissenschaftlichen Kontexten ganz zu verzichten (Masschelein/Ricken 2003, S. 149 ff.). Stimmt man der Einschätzung zu, dass zu den Aufgaben erziehungswissenschaftlicher Reflexion auch die Diskussion über Begründung, Zielbestimmung und Kritik pädagogischen Handelns gehört, ist der Bildungsbegriff – wie oben erläutert – insofern unverzichtbar, als er den systematischen Ort darstellt, an dem diese Diskussion geführt werden kann. Diese Einschätzung betrifft allerdings nur die disziplinäre Stellung und Funktion des Bildungsbegriffs, nicht seine inhaltliche Ausgestaltung, also die konkrete Art und Weise, in der jeweils versucht wird, die Ziele pädagogischen Handelns zu bestimmen. Insofern ist Rickens Kritik zuzustimmen, dass viele Fassungen des Bildungsbegriffs von Humboldt bis heute stärker in Machtzusammenhänge und Prozeduren der Subjektivierung verstrickt sind, als von ihnen selbst reflektiert wird, und zwar insbesondere dann, wenn sie Bildung mehr oder weniger explizit als *Gegentendenz* zu ↑Macht oder Machtverhältnissen begreifen – etwa als ↑Emanzipation, Befreiung, Autonomisierung.

Doch die kritische Auseinandersetzung mit solchen Zusammenhängen enthebt die erziehungswissenschaftliche Reflexion nicht der Aufgabe, die Maßstäbe solcher Kritik zu begründen und dafür Begriffe zu verwenden, die ihrerseits zu einer Orientierung pädagogischen Handelns beitragen können – also genau die Funktion zu erfüllen, die traditionell dem Bildungsbegriff zugesprochen wurde. In diesem Sinne ist der Bildungsbegriff auch unter aktuellen gesellschaftlichen Bedingungen systematisch unverzichtbar für erziehungswissenschaftliche Reflexionen.

Hans-Christoph Koller

Bonusmaterial

Bollenbeck, G. (1996): Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt/Main • Breitenbach, P./Köbel, N. (2017): Bildung, Bildung, Bildung [Podcast]. In: Soziopod, 12. November • Breitenbach, P./Köbel, N. (2021): Zeitgemäße Bildung [Podcast]. In: Soziopod, 15. Juni • TocoTronic (2015): Ich öffne mich [Song]. Auf: TocoTronic. Vertigo Records • Westover, T. (2018): Educated. Wie Bildung mir die Welt erschloss. Köln

Literatur

Benner, D. (2015): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim • Benner, D./Brüggen, F. (2010): Bildsamkeit/Bildung. In: Oelkers, J./Benner, D. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim, S. 174–215 • Benner, D./Nikolova, R. (Hrsg.) (2016): Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Paderborn • Benner, D./Schieder, R./Schluß, H./Willems, J. (Hrsg.) (2011): Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung. Versuch einer empirisch, bildungstheoretisch und religionspädagogisch ausgewiesenen Konstruktion religiöser Dimensionen

und Anspruchsniveaus. Paderborn • Brake, A./Büchner, P. (2012): Bildung und soziale Ungleichheit. Eine Einführung. Stuttgart • Butler, J. (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. Frankfurt/Main • Casale, R. (2011): Zur Abstraktheit der Empirie – Zur Konkretheit der Theorie. In: Breinbauer, I. M./Weiß, G. (Hrsg.): Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Würzburg, S. 45–60 • Dörpinghaus, A./Poenitsch, A./Wigger, L. (2006): Einführung in die Theorie der Bildung. Darmstadt • Educational Philosophy and Theory (2003): Special Issue Bildung, 35, S. 131–249 • Foucault, M. (1994): Das Subjekt und die Macht. In: Dreyfus, H. L./Rabinow, P. (Hrsg.): Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik. Weinheim, S. 241–261 • Hansmann, O./Marotzki, W. (Hrsg.) (1988/89): Diskurs Bildungstheorie. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. 2 Bände. Weinheim • Herrlitz, H.-G./Hopf, W./Titze, H./Cloer, E. (2009): Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung. Weinheim • von Humboldt, W. (1960–81): Werke in fünf Bänden. Darmstadt • Journal of Philosophy of Education (2002): Special Issue Bildung, 36, S. 317–512 • Klafki, W. (2007): Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. In: Ders.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim, S. 43–81 • Kokemohr, R. (2007): Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Fremden. Annäherungen an eine Bildungsprozessstheorie. In: Koller, H.-C./Marotzki, W./Sanders, O. (Hrsg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Bielefeld, S. 13–69 • Koller, H.-C. (2016): Bildung und Biografie. Probleme und Perspektiven bildungstheoretisch orientierter Biografieforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 62, H. 2, S. 172–184 • Koller, H.-C. (2018): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart • Lenzen, D. (1997): Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? In: Zeitschrift für Pädagogik 43, S. 949–968 • Lenzen, D. (2014): Bildung statt Bologna. Berlin • Marotzki, W. (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim • Masschelein, J./Ricken, N. (2003): Do We (Still) Need the Concept of Bildung? In: Educational Philosophy and Theory 35, H. 2, S. 139–154 • Peukert, H. (2015): Bildung in gesellschaftlicher Transformation. Paderborn • Ricken, N. (2006): Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung. Wiesbaden • Rieger-Ladich, M. (2020): Bildungstheorien zur Einführung. Hamburg • Ruhloff, J. (1991): Bildung – nur ein Paradigma im pädagogischen Denken? In: Hoffmann, D. (Hrsg.): Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, S. 171–184 • Schäfer, A. (2009): Bildende Fremdheit. In: Wigger, L. (Hrsg.): Wie ist Bildung möglich? Bad Heilbrunn, S. 185–200 • Tenorth, H.-E. (2016): Bildungstheorie und Bildungsforschung. Bildung und kulturelle Basiskompetenzen – ein Klärungsversuch, auch am Beispiel der PISA-Studien. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 19, suppl. 1, S. 45–71

Biographie

Der Umstand, dass wir eine Biographie besitzen und bei Bedarf auch von dieser erzählen können, gehört so sehr zu den Selbstverständlichkeiten unseres Lebens, dass eine wissenschaftliche Erläuterung gewollt anmutet. Gerade in der Pädagogik scheint es auf der Hand zu liegen, dass Menschen eine (Lebens-)Geschichte, einen Lebenslauf oder eben eine *Biographie* haben. Aber was meint der Begriff überhaupt?

Das Wort stammt aus dem Griechischen (*βίος/bios* = Leben, *γράφω/grapho* = ritzen, malen, schreiben), und schon die leicht differenten Bedeutungen – Biographie, Lebensbeschreibung, Lebenslauf – können Ausgangspunkt einer Befragung jener Selbstverständlichkeit sein. Bezeichnet der Begriff das Leben eines Menschen oder dessen Beschreibung? Und wer (be)schreibt oder erzählt aus welcher Perspektive und mit welcher Absicht wessen Lebensgeschichte?