

„Bildung“ - was sie war, ist, sein sollte. Zur Bestimmung eines strittigen Begriffs

Vorwort

Nicht erst durch die studentischen Bildungsproteste in Österreich und Deutschland Ende '09/Anfang '10 wurde die Frage wieder besonders virulent, was "Bildung" eigentlich konkret bedeutet bzw. bedeuten sollte oder auch welche gesellschaftliche Funktion ihr zukommt bzw. zukommen sollte. Ob in Lehrveranstaltungen, in Publikationen, auf einschlägigen Tagungen, im kollegialen Gespräch oder auch und vor allem in gesellschaftlichen Diskursen zur Bildungsthematik verblüffen die Vielzahl der Begriffsverständnisse und -konnotationen und die zugehörigen Spannungsbögen stets aufs Neue (etwa der zwischen "Personwerdung" einerseits und "Humankapital" andererseits). Dergleichen Bestandsaufnahmen und die darin gründenden Fragen bildeten den Anlass, diesbezüglich qualifizierte Antworten seitens ausgewiesener Erziehungs- und BildungswissenschaftlerInnen einzuholen. Dabei sollen ausgewählte Perspektiven auf "Bildung" die Vielfalt der thematischen Zugänge zum Bildungsbegriff verdeutlichen und so, direkt wie indirekt, einer weitergehenden Spezifizierung im Sinne wesenhaft-unverzichtbarer Inhaltsdimensionen und Charakteristika Vorschub leisten. Die Pluralität möglichen Sprechens über Bildung soll so zugleich erweitert als auch vertieft werden.

Das Buch setzt es sich zum Ziel, Klärendes und Anregendes zum Begriffsverständnis beizutragen und zwar sowohl hinsichtlich der Bedeutungsverschiebungen, die „Bildung“ pädagogisch-geschichtlich bis in die Gegenwart durchlief, als auch und insbesondere mit kritisch-zeitdiagnostischem Blick auf die gegenwärtigen Inhalte, Konnotationen und Zurichtungen des Begriffs.

Nicht zuletzt soll auch benannt werden, was Bildung *idealiter* bedeuten, wozu sie ermächtigen könnte und sollte, und zwar aus der je spezifischen Perspektive der 12 AutorInnen. Die Reihenfolge der Beiträge folgt dabei keiner zwingenden Logik. Ein lediglich sehr grober Parcours führt diesbezüglich von einführenden Beiträgen zur Substanz des Begriffs und ersten Spezifizierungsbemühungen über kritische Bezugnahmen auf „Bildung“ auf den Ebenen Schule, Hochschule, Erwachsenenbildung und Gesellschaft, und schließlich zu Letztfragen von Bildung. Auch in inhaltlich-formaler Hinsicht sind die einzelnen Texte bewusst unterschiedlich gehalten, was der Vielschichtigkeit des Begriffsgegenstandes geschuldet und angemessen ist. So finden sich auch essayistisch verfasste Beiträge neben wissenschaftlich argumentierenden Ausführungen.

Im Einzelnen werden folgende Thematisierungen und schwerpunktartige Betrachtungsweisen von Bildung offeriert:

- **Bernd Lederer** liefert einen Überblick auf die Geschichte des Bildungsbegriffs, stellt verschiedene Definitionsversuche zusammen und plädiert allen Bestimmungsproblematiken zum Trotz entschieden für die Unverzichtbarkeit des Begriffs als der Letztnorm alles Pädagogischen. Einige als zentral erkannte Strukturmomente und Zieldimensionen ermöglichen eine erste Systematisierung essentieller Kerngehalte und Dimensionen von „Bildung“.
- **Peter Bieri** spezifiziert Bildung als vertiefte Beschäftigung mit Kultur im Medium der Sprache. Als elementare Charakteristika und Leitnormen von Bildung werden zudem historisches Bewusstsein, Selbstbestimmung und menschliche Würde identifiziert.
- **Freerk Huisken** kritisiert das Bildungssystem, speziell die Institution Schule und ihre Alltagsroutinen, im Kontext der Konkurrenzgesellschaft und benennt deutlich die systemfunktionale Bedeutung von Bildung als eines Selektionsfaktors. Das Versprechen einer gerechten Verteilung von Lebenschancen durch adäquate Bildungsbemühungen wird dabei größtenteils als Ideologem entlarvt.
- **Erhard Meueler** klärt in seinem Beitrag über die Intentionen und gesellschaftspolitischen Funktionen des universitären „Bologna-Prozesses“ auf und arbeitet dabei dessen gravierende Folgen für eine Bildung, die ihren Ansprüchen gerecht werden will, heraus.
- **Helmwart Hierdeis** konstatiert mit Bezugnahme auf bildungstheoretische und –geschichtliche Betrachtungen einen heute mehr denn je unerfüllten Bildungsauftrag der Bildungsinstitution Hochschule, speziell auch mit Blick auf die unverzichtbare (selbst)reflexive Dimension von Bildung.
- **Erich Ribolits** erblickt in einem historisch entwickelten Verständnis von Bildung nicht zuletzt einen pathetischen Surrogatbegriff des politisch passiven Bürgertums und plädiert statt dessen für einen Verständnishorizont von Bildung als notwendige Praxis der Freiheit, als Aufbegehren gegen Zwang und Herrschaft, als Aktion, als praktizierter Widerstand.
- **Astrid Messerschmidt** analysiert Bildung im Kontext sich etablierender Verwertungslogiken innerhalb der Erwachsenenbildung und sieht die kritisch-reflexive Dimension von Bildung hierbei vernach-

lässigt, was sich speziell auch in einer Krise der politischen Bildung äußert.

- **Susanne Maurer** begreift Bildung in einem politischen Sinn als gelebte Kritik und soziale Bewegung, in deren Verlauf erkenntnismehrende Prozesse der Welterschließung und soziale Auseinandersetzungen ebenso zu gewärtigen sind wie persönlichkeitsrelevante Grenzerfahrungen.
- **Christian Hein** thematisiert Bildung im Horizont ihrer Funktionalität, speziell mit Blick auf die technische Bildung an Schulen und Hochschulen. Er liefert dabei Argumente, welche die Dichotomie von spezieller, technischer Bildung einerseits und Allgemeinbildung andererseits überwinden helfen.
- **Paul Mecheril** und **Andrea J. Vorrink** beleuchten die Bedeutung von Bildung vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Differenzverhältnisse. Am Beispiel diskriminierender Erfahrungen, denen sich Langzeitarbeitslose ausgesetzt sehen, werden wichtige Aspekte der Subjektkonstitution verdeutlicht.
- **Gerda Moser** ergründet im Gedankenduktus der Bedürfniskritik die Bedeutung von Bildung im Kontext der krisenhaften Geld- und Arbeitsgesellschaft und fasst Bildung nicht zuletzt als distinguierte Weise des Vergnügens.
- **Clemens Sedmak** spezifiziert Bildung als innere Haltung, die, gründend auf ethischen Prämissen, auch im Angesicht von Widrigkeiten des Lebens Orientierung zu geben vermag. Nicht zuletzt wird Bildung als auch „kooperatives Gut“ gewürdigt, welches an Wert gewinnt, wenn es von anderen geteilt wird.
- **Peter Stöger** reflektiert über die Oberflächen- und Tiefenstrukturen von Bildung, er fokussiert auf die Werte- und Sinnstrukturen, die Bildung innewohnen. Er plädiert insbesondere für den Mut zum Telos, zur Beschäftigung mit Letztfragen im Bildungsdenken.

Der Bildungsbegriff und seine Bedeutungen – der Versuch einer Kompilation

Bernd Lederer

Kaum ein Begriff ist so omnipräsent, dabei aber zugleich so interpretationsoffen wie *der* Kernbegriff des Pädagogischen: „Bildung“. Einen ganz und gar unsystematischen, auf seine Art aber gerade deshalb durchaus aussagekräftigen Reigen möglicher Bedeutungen und Inhalte, der die ganze Vielfalt des Sprechens über Bildung verdeutlichen hilft, liefert bereits ein schlichtes „Googeln“ der Worte „Bildung ist ...“ (Stand: 19. Januar 2011). Hier finden sich zum Beispiel Aussagen (meist in der Form von Aufsatz- und Vortragstiteln; Reihenfolge abweichend) wie:

„Bildung ist beste Zukunftsinvestition“, „Bildung ist Option für die Armen“, „Bildung ist keine Wunderwaffe gegen Armut“, „Bildung ist ein Menschenrecht“, „Bildung ist Gesellschaftspolitik“, „Bildung ist die beste Innovation“, „Bildung ist Schlüssel für erfolgreiche Integration“, „Bildung ist ein Recht und keine Ware“, „Bildung ist wie Treppensteigen“, „Bildung ist Zukunft“, „Bildung ist der Schlüssel für Wohlstand“, „Bildung ist mehr als Schule“, „Bildung ist mehr als Berufstraining“, „Bildung ist politische Chefsache“, „Mehr Bildung ist die Lösung nach der Krise“, „Bildung ist Lebensqualität“ und nicht zuletzt: „Was ist Bildung wirklich?“ ...

Ein unvollständiges Bedeutungspotpourrie

„Bildung“ wird angesichts solcher Platitüden gelegentlich als ein „*god-term*“ charakterisiert, als ein Begriff, der, ähnlich wie „Freiheit“, „Gerechtigkeit“ oder eben „Gott“, im herrschenden Begriffsverständnis zwar weit überwiegend positiv besetzt ist, von dem aber nur wenige sagen können, was sie konkret hierunter verstehen und was der Terminus eigentlich ganz genau bedeutet. Was meint „Bildung“, was muss man wissen, können, denken, tun, um als gebildet gelten zu können? Wilhelm von Humboldt (Gesammelte Werke, Band 1, 82; zit. nach Menze 1965, 127) etwa versteht unter Bildung unter anderem „alles, was Menschen Wert gibt, umfassenden Zweck (...); höchste Mannigfaltigkeit in der Ausbildung, Sinn für Gabe und Genuß jeglichen Grades und jeglicher Art, und dann Kraft genug, die höchste Mannigfaltigkeit aufs höchste zu vereinfachen, das Viele immer auf das Eine zu beziehen, in jedem einzelnen immer Seiten zu finden, wo es mit allem zusammenschmilzt (...).“ „Bildung, so „definiert“ Eugen Rosenstock (1921, 384; zit. nach Röhrig 1988, 352) gleichfalls überaus unspezifisch und dabei doch zugleich auch

pointiert, sei „nichts Höheres als das Leben selbst“). Ähnlich umfassend konstatiert Hartmut von Hentig (1996, 206): „Was für ein Volk die Kultur ist (...) ist für den einzelnen die Bildung. Sie ermöglicht ihm, in seiner *civitas* zu leben, sie weist ihm seine Aufgabe in ihr an“. Martin Buber (1986, 62; zit. nach Röhrig 1988, 365) charakterisiert Bildung ebenfalls eher vage, wenn auch pathetisch als „Führung zu Wirklichkeit und Verwirklichung“ und Franz Angermann (1928, 31; zit. nach Röhrig 1988, 365) postuliert: „Wirkung des Geistigen in der Welt der Erscheinungen, Gestaltung von Ideen, von Sinn im ‚Wirklichen‘ aber ist Bildung, nichts anderes“: Für Sebastian Lerch (2010, 130) impliziert der Bildungsbegriff, wiederum nur wenig präzise, eine „aktive Bedeutung (...), eine des Schaffens und Formens, eine Bedeutung, die auch in geistiges Hervorbringen übertragbar ist“. Peter Bieri (Bild der Wissenschaft 4/2009, 11) führt ein Verständnis von Bildung an, welches ihm als Philosophen angemessen ist: „Gebildet ist einer, der ein möglichst breites und tiefes Verständnis der vielen Möglichkeiten hat, ein menschliches Leben zu leben“. Bei Theodor Ballauff findet sich die Sentenz von Bildung als der „Freigabe des Menschen zur Selbständigkeit im Denken“ (Kreitz 2007, 102). Hans-Jochen Gamm (1984, 183; zit. nach Meueler 2009, 147) benennt Bildung „als die tätige Seite der Vernunft“. Für Heinz-Joachim Heydorn (1967, 2f.; zit. nach Hoffmann 2007, 38) steht Bildung für das „Selbstinnewerden der Vernunft“ sowie für die „Verständigung des Bewußtseins über sich selbst“ und letztlich für das „Zusichselbstkommen“ des Menschen in eben dieser Vernunft. An anderer Stelle geht die Rede von Bildung als „stetiges Freilegen von Zukunft als Verwirklichungsprozess des Menschen“ (Heydorn 1980, 285; zit. nach Meueler 2009, 147). Bildung, sowohl ein *Prozess* als auch ein *Resultat* als auch ein *Ziel*, ist „die geistig-intellektuelle Ausformung des Menschen und der Prozeß, der den Menschen zu dieser Ausformung führt“ (Ulfig: Lexikon der philosophischen Grundbegriffe, Köln 2004, 64). Alfred Langewand (1994, 69) versteht Bildung, ganz der Heterodoxie des Begriffs entsprechend, als „subjektive Aneignung des objektiven Gehalts von Kultur“, wobei „auf der einen Seite allgemeine oder gar universale Bestimmungen des Selbst- und Weltverhältnisses wie Vernunft, Rationalität, Humanität, Sittlichkeit verschränkt sind oder sein sollten mit den auf der anderen Seite besonderen Bestimmungen konkreter Individualität von Personen“. In der bayerischen Landesverfassung schließlich findet sich in Artikel 131, Absatz 2, als Zielbestimmung von Bildung (nebst anderem) „Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne“. Das österreichische Schulorganisationsgesetz bestimmt in § 2 Aufgabe der österreichischen Schule, Artikel 1, unisono: „Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken. Sie hat die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen (...).“

Das Bestimmungsproblem von Bildung

Bereits dieser keineswegs repräsentative Blick auf ausgewählte Zitate und Charakterisierungen zeigt: Bildung kann über vielerlei Bedeutungen verfügen, verbindliche Definitionsversuche scheinen zum Scheitern verurteilt. Einige Möglichkeiten des Sprechens über Bildung und die grundlegende inhaltliche Vielschichtigkeit des Begriffs deutet Erich Weber (1999, 383f.) hier nur an:

„Die Bedeutungsvielfalt des Bildungsbegriffs reicht von der weitesten Fassung, wonach ‘alles Leben bildet’, bis zur engsten Auffassung von geistiger Bildung als lernende Auseinandersetzung mit überlieferten Kulturgütern (...) Die terminologische Verwirrung nimmt noch zu, wenn die allgemeine Menschenbildung von der speziellen (beruflichen) Ausbildung unterschieden wird (...) Außerdem meint Bildung einen Vorgang, der ‘reflexiv’ als ‘Selbstbildung’ und (...) ‘transitiv’ als ‘Fremdbildung’ verstanden wird. Darüber hinaus kann als Bildung nicht nur der ‘Bildungsprozeß’, sondern auch das ‘Resultat der Bildung’ bezeichnet werden, aber auch eine ‘regulative pädagogische Leitidee’“ (Weber 1999, 383f.).

Definitionsbemühungen zusätzlich erschwerend, erstreckt sich Bildung auf praktisch *alle* Gebiete menschlicher Lebenswirklichkeit. Die denkbar breite Fülle von Lebenswelten, auf die sich Bildung bezieht und aus denen sie sich gleichsam speist, ist letztlich sowohl Mittel zum Zweck als auch Betätigungsfeld des obersten Bildungsziels überhaupt, nämlich, ganz im Sinne Wilhelm von Humboldts, der Entfaltung aller dem Individuum immanenten Begabungen und Potenziale (vgl. Menze 1970, 181). Vergegenwärtigt man sich dann auch noch die vielen *geschichtlichen Wandlungen* des Bildungsbegriffs, so wird deutlich, dass die Frage, was Bildung wirklich *konkret ist*, - sozusagen für immer und ewig – weitestgehend ins Leere läuft. Pädagogisch relevante Begriffe wie v.a. „*Bildung*“ sind also „nicht so aufzufassen, als stünden sie *absolut* überzeitlich am Begriffsfirmament und leuchteten auf die pädagogische Erde herab“ (Kaiser/Kaiser 1996, 64).

In Frage gestellt oder gar abgelehnt, da zu ungenau, nicht operationalisierbar und einer empirischen Untersuchung nicht zugänglich, wird der Bildungsbegriff insbesondere von den VertreterInnen einer empirisch und analytisch orientierten Erziehungswissenschaft. Sie kritisieren eine aus der Geschichte und den *metaphysischen Aufladungen* des Bildungsbegriffs resultierende Vieldeutigkeit und auch Belastetheit desselben, die seine sinnvolle Verwendung sehr erschwere, wenn nicht gar ausschließe. Zudem laufe man Gefahr, angesichts der mangelnden Objektivierbarkeit des *normativen*, also moralischen und ethischen Gehalts von Bildung das Terrain außerwissenschaftlicher Aussagen zu betreten. Entsprechend lehnten und lehnen einige TheoretikerInnen den Bildungsbegriff sogar in Gänze ab und plädieren statt

dessen dafür, diesen durch andere Begriffe zu ersetzen, „weil er im Zusammenhang strenger realwissenschaftlicher Arbeit keinen Platz mehr habe, in seiner Bedeutung zu unscharf oder auch zu stark weltanschaulich getönt sei“ (Nicolin 1978, 213f.). Ein wichtiger Kritikansatz bezieht sich somit alles in allem auf die *geschichtliche und ideell-normative Bedingtheit* des Bildungsbegriffs. Ein tieferer Grund für die Komplexität des Bildungsbegriffes liegt dem Humboldt-Exegeten Clemens Menze zufolge zudem schlicht und ergreifend in der *komplexen Natur des Menschen* selbst begründet: „Denn Bildung ist nicht etwas dem Menschen Äußerliches, einmal Erreichtes und dann Abgeschlossenes, sondern der Grund für die Möglichkeit eines sich nicht in Funktionen erschöpfenden menschlichen Daseins selbst und also so unausschöpfbar wie das Leben selbst“ (Menze 1995, 356).

Mit den Worten Bernhard Schwenks (1998, 208) lässt sich mit Bildung, ihrem inhaltspluralen Gegenstandsspektrum entsprechend, in einem solchen Sinne all das assoziieren, „was der Mensch durch die Beschäftigung mit Sprache und Literatur, Wissenschaft und Kunst zu gewinnen vermag, durch die erarbeitende und aneignende Auseinandersetzung mit der Welt schlechthin“. Die Bedeutungspluralität verstärkend kommt hinzu, dass „Bildung“ sowohl den *Prozess* als auch das *Ergebnis* als auch das *Ziel* entsprechender Bemühungen bezeichnet und deshalb sowohl deskriptiv-analytisch wie eben auch im Sinne normativer Zielsbestimmungen verwendet werden kann (vgl. Tenorth 1997, 973). Erich Weber (1999, 383f.) markiert die Spannweite des Begriffs folgendermaßen: „Die Bedeutungsvielfalt des Bildungsbegriffs reicht von der weitesten Fassung, wonach ‘alles Leben bildet’, bis zur engsten Auffassung von geistiger Bildung als lernende Auseinandersetzung mit überlieferten Kulturgütern“. Hinsichtlich einer terminologischen Klärung von Bildung bleibt auch Robert Kreitz entsprechend reichlich nebulös, er arbeitet aber trotzdem einen wesentlichen Aspekt von Bildung heraus, nämlich gerade eben deren *fehlende* Gegenständlichkeit und Nicht-Objektbezogenheit – zumindest im allgemeinen Begriffssinne. Im Gegensatz zu den Konstrukten „Wissen“ und „Können“ lässt sich „Bildung“, so Kreitz, eben gerade *nicht* durch eine bestimmte Demonstration vorhandener Wissensbestände oder Fertigkeiten ohne weiteres beweisen. Bildung stelle somit keine quantitative, sondern vielmehr eine *qualitative Größe* dar, was die Begriffsbestimmung natürlich keinesfalls erleichtert (vgl. Kreitz 2007, 99f.).

Macht ein Definitionsversuch dann überhaupt Sinn?

Angesichts der vielen möglichen Bedeutungen und Unbestimmtheiten von „Bildung“, lässt sich natürlich ganz grundsätzlich die Frage nach der Sinnhaftigkeit der Suche nach (mehr oder minder) verbindlichen Definitionen und letztlich nach der Eignung des Begriffs als zentralen Terminus technicus der

Pädagogik stellen. Angesichts der pluralen Bezugfelder von Bildung diagnostiziert Clemens Menze (1970, 181) bereits vor vier Jahrzehnten eher pessimistisch:

„Ob in der Gegenwart noch ein umfassendes, inhaltlich ausgeführtes System einer Theorie der Bildung möglich ist, ist sehr umstritten; denn eine Theorie der Bildung (...) bezieht sich auf alle Gebiete der Kultur wie der menschlichen Lebenswirklichkeit überhaupt und hat diese nicht als vorliegende, sondern in ihrer Bedeutung für die Menschwerdung des Menschen zum Gegenstand“.

An anderer Stelle kommt er hinsichtlich der Bemühungen um eine *eindeutige* Bestimmung des Bildungsbegriffs entsprechend zu einer eher ernüchternden Erkenntnis:

„Es gibt (...) keine Definition, mit der festgelegt werden könnte, was Bildung ein für allemal inhaltlich bedeutet, so daß jedermann einer solchen Bestimmung beipflichten müßte. Lediglich eine formale Kennzeichnung ist möglich, der zufolge sich Bildung als ein komplexer Prozeß begreifen läßt, in dem eine als wünschenswert ausgegebene Persönlichkeitsstruktur hervorgebracht werden soll. Der Prozeß selbst unterliegt gesellschaftlichen, ökonomischen, auch institutionellen Bedingungen“ (Menze 1995, 350).

Auch Peter Faulstich (2002, 15) konstatiert, stellvertretend für andere, mit Blick auf einen zeitgemäßen, gesellschaftlichen Bildungsbegriff sehr kritisch:

„Der Begriff Bildung scheint von Überalterung und Auszehrung bedroht, wird nur noch als ‚Container-Wort‘ (...) oder ‚Substrat-Kategorie‘ (...) gebraucht. Darüber hinaus besteht der Verdacht, über die Möglichkeit von Bildung hartnäckig weiter nachzudenken, erzeuge Illusionen angesichts einer Lage, die gleichzeitig gekennzeichnet ist durch sich globalisierenden Kapitalismus, der regionale Kulturen aufsaugt, und sich fragmentierende Individualität, in der Identität zerstiëbt in Multiplizität“.

Heinz-Elmar Tenorth (1997, 975) spricht ob des disziplinübergreifenden Charakters von Bildung abstrakt von einer „multidisziplinäre(n) Substratkategorie“, wobei gerade die in den meisten Thematisierungsfällen zu diagnostizierende Subjektfixiertheit von Bildung schlimmstenfalls Gefahr laufe, letztlich „nur die esoterische Selbstkultivierung der Individuen“ (ebd., 973) zu artikulieren. Überhaupt ist der Bildungsbegriff, so gibt Theodor Schulze (2006, 31) zu bedenken, natürlich weniger Gegenstand empirischer Forschungsdisziplinen, sondern vielmehr der philosophischen und geisteswissenschaftlichen Traditionen. Damit stehen als zentrale Topoi solche nur schwer zu konkretisierenden Leitbegriffe wie „Aufklärung, Entwicklung, Kultur, Welt und Menschheit“ im Vordergrund, ganz zu schweigen von Zielbestimmungen wie „Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit, Bildsamkeit und Mündigkeit, Entwicklung und Emanzipation“, die das Vokabular der Pädagogik prägen und zudem auf die Aneignung derart weitreichender und umfassender Wissensfelder und Lebensbereiche wie Sprache und Literatur, Wissenschaft, Kunst

und Religion gerichtet sind. Günther Dohmen (1964, 15) kommt analog hierzu bereits Mitte der 60er Jahre zu dem Schluss: „Der Begriff ‚Bildung‘ ist heute einer der unklarsten und verschwommensten Grundbegriffe der deutschen Pädagogik. Es gibt im allgemeinen Sprachgebrauch keinen anerkannten Konsensus darüber, was man eigentlich darunter zu verstehen habe. Auch die wissenschaftliche Pädagogik ist dieses Begriffs noch nicht recht Herr geworden“. An anderer Stelle vermerkt Dohmen (1965, 243), dass Bildung „doch nur schwer als Klassifizierungsmerkmal brauchbar (sei, B.L.), da es zu wenig objektive Kriterien für ihren wertenden Vergleich gibt“. Hartmut von Hentig (1996, 55) plädierte Ende der 60er Jahre angesichts der problematischen Konnotationen und Fehlentwicklungen des geschichtlichen Bildungsbegriffs und –diskurses gar dafür, „man solle für einige Jahrzehnte auf die Benutzung des Wortes ‚Bildung‘ verzichten. Der Begriff schien nicht zu retten zu sein – am wenigsten durch Definitionen. Gefordert war ein gründliches Vergessen sowohl des hohlen Anspruchs und der verknöcherten Praxis, mit der die bürgerliche Kultur ihre ‚Bildung‘ belastet hatte, als auch der höhnischen Kritik, mit der sich Fortschritt und Emanzipation ihrer entledigten (...)“.

Wie gezeigt, wird angesichts all dieser terminologischen Unzulänglichkeiten von interessierter Seite eine fehlende erziehungswissenschaftliche Eignung des Bildungsbegriffs attestiert. Peter Faulstich (2002, 16) diagnostiziert deshalb, dass heute „eine fast schon hegemonial gewordene Destruktion des Bildungsdenkens“ vorherrsche, wobei schon das bloße Reden von und über Bildung gelegentlich den Vorwurf der Antiquiertheit einzubringen vermag. Speziell mit Blick auf die gegenwärtig sich vollziehenden intensiven Ökonomisierungs- und Funktionalisierungsprozesse der Bildungsinstitutionen und des Begriffsverständnisses selbst bemerkt Eva Borst (2007, 82) süffisant, „dass die vielfach entfaltete, facettenreiche und kritische Ausdeutung des Begriffs und eine damit verbundene *ernsthafte* Auseinandersetzung darüber, was Bildung unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen sein könnte, in einer öffentlichen Geschwätzigkeit unter(geht, B.L.), die Bildung anpreist, sie aber im gleichen Moment desavouiert, indem sie ihr einen nur wirtschaftlichen Wert zugesteht“. Bildung, so lassen sich die häufig vorgetragenen Kritiken letztlich auf den Punkt bringen, eigne sich in einem strengen Sinne nicht als wissenschaftlicher Fachbegriff, sondern vielleicht doch eher nur als „Deutungsmuster“ (Ehrenspeck 2009, 157). Genau dieser Charakter von Bildung als „regulative pädagogische Leitidee“ (Weber 1999, 383f.) und Letztbegründung von Pädagogik ist es aber, womit sich allen Definitionsproblemen zum Trotz letztlich auch die Unverzichtbarkeit des Terminus „Bildung“ begründen lässt.

Trotz alledem: Der Bildungsbegriff ist unverzichtbar!

Es nützt nämlich nichts, so das hier vorgetragene Plädoyer, Bildung einfach zu einem Unwort zu erklären, denn weder mit einem Verzicht auf den Begriff noch durch die Verwendung von Ersatzbegriffen lösten sich die genannten Fragen und Probleme einfach in Rauch auf. Clemens Menze (1970, 157) bringt es auf den richtigen Punkt: „Auch in der Philosophie hat niemand nachhaltig den Gedanken vertreten, den Begriff Sein - weil undefinierbar - zu eliminieren und damit die Probleme der Metaphysik einer Lösung näher zu bringen“. Vielmehr gilt, dass trotz oder sogar gerade *wegen* seiner Vieldeutigkeit der Bildungsbegriff aus pädagogischer Sicht durch keinen anderen Fachbegriff adäquat zu ersetzen ist. So erweisen sich theoretische Äquivalente und denkbare Ersatzbegriffe, beispielsweise *Intelligenz, Wissen, Lernen, Qualifikation, Kompetenz, Identität, Emanzipation* oder auch *Sozialisation*, für den Bildungsbegriff wegen dessen originären pädagogischen Eigencharakters als unzureichend bis untauglich, auch weil diese teilweise in anderen Wissenschaftsbereichen und Lebenswelten anzusiedeln sind und von daher auch solche Interessen, Themengebiete und Inhalte umfassen, die nicht *allein* pädagogischer Natur sind. Folgerichtig gelangt Menze (ebd., 158) zu der Feststellung: „Trotz dieser Vieldeutigkeit bildet sich im wissenschaftlichen Sprachgebrauch der Pädagogen ein Bildungsbegriff heraus, der durch keinen anderen Terminus zu ersetzen ist“. Mit Blick auf die v.a. von der empirischen Erziehungswissenschaft geäußerte ganz grundsätzliche Kritik am Bildungsbegriff verweist Menze zudem auf den Umstand, dass praktisch *alle* Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache, aber selbst manche Grundbegriffe in den Naturwissenschaften, mehr oder weniger stark ausgeprägten Unschärfen und Mehrdeutigkeiten unterliegen (vgl. ebd., 156-158). Werner Lenz (2005, 90f.) konstatiert deshalb: „Der Bildungsbegriff, über Jahre durch die Begriffe ‚Sozialisation‘ und ‚Lernen‘ bedrängt, gewinnt wieder Bedeutung. Im deutschsprachigen Raum soll er in die Unübersichtlichkeit Orientierung bringen, um uns Halt zu geben“. Die Unverzichtbarkeit der Kategorie Bildung für eine pädagogische Theorie und Praxis liegt mit anderen Worten in deren *eigenständigen, genuin pädagogischen Wesenhaftigkeit* begründet. Bildung lässt sich durch Ersatzbegriffe nicht ersetzen. Hermann Gieseckes (2001, 51) Überzeugung einer Notwendigkeit des Bildungsbegriffs lässt sich hier entsprechend teilen:

„Ich halte ‚Bildung‘ (...) für die einzig tragfähige pädagogische Idee der Moderne – etwa im Unterschied zu den reformpädagogischen Axiomen und Maximen, wie sie heute wieder in Mode sind. Dies zu vergessen, ist der zentrale Fehler der bildungspolitischen Entwicklung der letzten dreißig Jahre gewesen. Im Gegensatz dazu scheint es mir nötig, die epochal bedeutsame Substanz dieses Konzepts wieder in den Blick zu nehmen“.

Trotz aller Kritik, die der Bildungsbegriff immer wieder ausgesetzt war und ist, erweist er sich offensichtlich doch als unverzichtbar, was sich nebenbei an den vielen gebräuchlichen Wortverbindungen ablesen lässt, in die er eingegangen ist (bspw. *Bildungssystem*, *-politik*, *-forschung*, *-controlling* oder *Bildungsgesellschaft*, auch wenn es dabei natürlich oft oder meist um etwas anderes geht als um Bildung in des Wortes engeren Sinne): „Doch trotz aller Kritik, welcher der Bildungsbegriff gerade in den letzten Jahrzehnten ausgesetzt war, erweist er sich ganz offensichtlich als unverzichtbar. Das zeigt sich schon an den vielerlei gebräuchlichen Wortverbindungen, in die er eingegangen ist“ (Schwenk 1996, 209).

Auch seiner Abhängigkeit von jeweiligen Zeitumständen und Denktraditionen zum Trotz ist die *prinzipielle* Brauchbarkeit des Bildungsbegriffs nicht in Frage zu stellen, weil dieser eben immer auch über eine gewichtige *zeitunabhängige* Dimension verfügt. „Bildung“ ist überzeitlich insofern, als der Terminus notwendige Aussagen über den Menschen als potenziell selbstbestimmtes Wesen macht. Zeitabhängig ist er hingegen in der Hinsicht, dass die konkrete inhaltliche Spezifizierung von Bildung im Kontext historisch-gesellschaftlicher Gegebenheiten vorzunehmen ist (vgl. Kaiser/Kaiser 1996, 65). Erich Weber (1999, 405) postuliert ganz in diesem Sinne: „Geboten ist weder eine ersatzlose Streichung, noch eine untaugliche Ersetzung des Bildungsbegriffs, vielmehr seine nicht ahistorische, sondern zeitgemäße Neubestimmung“ - was natürlich mehr bedeutet als lediglich ein Rekapitulieren oder Restaurieren älterer Auffassungen. Analog argumentieren Gerald Faschingeder et al. (2005, 18): „Bildung ist eben stets ‚eingebettet‘ in Gesellschaft, daher muss der gesellschaftliche Bezug eines jedweden Bildungsbegriffes herausgearbeitet und analysiert werden. Verständlich wird damit, weshalb Bildung ein geschichtlich umkämpfter Begriff ist, der im Lauf der Jahrhunderte sehr unterschiedlich besetzt wurde“.

Bildung stellt auch für Detlef Behrmann (2006, 7f.) einen, wenn nicht *den* originären Schlüsselbegriff der Erziehungswissenschaft und Pädagogik dar, der als eine „Leitkategorie pädagogischen Denkens und Handelns“ firmiert. Helmwart Hierdeis (2006, 265) gibt im Sinne dieser Funktion von Bildung als *der* regulativen Idee des Pädagogischen schlechthin zu bedenken:

„Wenn Jean-Francois Lyotard noch lebte, dann würde er uns darauf aufmerksam machen, dass neben der ‚Aufklärung‘ auch ‚Bildung‘ und ‚Wissen‘, sofern sie sich als gesellschaftswirksame Leittheorien etabliert hätten, zu den ‚großen Erzählungen‘ gehörten, deren ‚Ende‘ gekommen sei, weil ihre Legitimationskraft für Letztbegründungen nicht ausreiche (...). Andererseits könnte auch er nicht leugnen, dass seine Vorstellung von einer pluralen Gerechtigkeit ohne Aufklärung nicht denkbar, ohne Bildung nicht vermittelbar und ohne Wissen nicht praktisch umsetzbar wäre. Und aller Zeitgebundenheit und Pluralität zum Trotz: Wer wollte den Menschen die Hoffnung verbieten, dass sie noch zu ihren Lebzeiten vollkommenere Verhältnisse erleben, als ihre jeweilige Gegenwart zulässt!“.

Erst die Idee der Bildung vermag als „letztes pädagogisches Prinzip und Kriterium“ (Weber 1999, 405) einen Maßstab für pädagogische Intentionen zum Wohle der Person und im Interesse eines humanen Charakters des Menschseins, auch unter Zurückweisung außerpädagogischer Interessen und Einflussnahmen, abzugeben (vgl. ebd.; auch Böhm 1994, 101). In genau diesem Sinne kann Bildung deshalb nicht nur als unverzichtbarer Begriff, sondern eben auch als zentraler *Maßstab für die pädagogischen Leit- und Letztziele (Selbst)Erkenntnis, Selbstbestimmung und Menschlichkeit* gelten.

Begriffspluralität als Chance

Die Unverzichtbarkeit des Bildungsbegriffs ist somit nicht trotz, sondern gerade *wegen* seiner Vielschichtigkeit und der darin gründenden thematischen Anschlussfähigkeiten einzufordern: Bildung ist einerseits offen genug, um ohne größere Widersprüche mit zeitgemäßen Bedeutungsgehalten aufgeladen und aus unterschiedlichen thematischen Perspektiven heraus beleuchtet werden zu können, andererseits aber auch spezifisch genug, um die Identität der pädagogischen Disziplin zu gewährleisten. Nicht zuletzt erweist sich Bildung auch als ausreichend umfassend, um ein breites Spektrum möglicher Zielhorizonte abzudecken (vgl. Ehrenspeck 2009, 158). Von daher stellt die zweifellos zu attestierende semantische Mehrfachkodierung von Bildung eben nicht zwangsläufig ein Defizit, sondern vielmehr einen konzeptionellen Pluspunkt dar. Lasse sich also Bildung, zumindest in geringerem Maße als Begriffe wie „Lernen“ oder „Sozialisation“, aufgrund seiner zahlreichen semantischen Konnotationen auch nicht exakt definieren, sondern, aber immerhin, nur „dimensionieren“, so konstituieren gerade diese Bedeutungsdimensionen mit ihren je spezifischen Fragestellungen und Forschungsinteressen die Attraktivität des Bildungsbegriffs in nicht unerheblichem Maße, indem sie nämlich bestimmte Aspekte und Thematisierungsweisen von Bildung nicht unter-, sondern vielmehr „überdeterminieren“: „Es hat den Anschein, dass gerade diese Überdeterminiertheit der Dimensionen von Bildung den Bildungsbegriff attraktiv macht, da er immer mit einem semantischen Überschuss operieren kann, der in präzisen wissenschaftlichen Begriffen nicht gegeben ist. Dies mag auch ein Grund für die zu beobachtende Unersetzbarkeit und mögliche Unübersetzbarkeit des Bildungsbegriffes sein (...)“ (ebd.). Es ist entsprechend Hartmut von Hentig (1996, 39) beizupflichten, wenn er den vermeintlichen und vorgeblichen Nachteil einer begrifflichen Vieldeutigkeit gleichfalls in einen Vorteil umzumünzen versteht und dadurch die Notwendigkeit und Legitimität des Begriffs unterstreicht: „Bildung ist ein nützliches Wort für einen schwer fassbaren, aber identischen Vorgang. Wir sollten dankbar sein, daß unsere Sprache uns mit dem Wort ‚bilden‘ auf keine spezielle Vorstellung festlegt“.

Nach Phasen der Kritik, ja des regelrechten Verfalls der Bildungsidee im Zuge einer verstärkten Orientierung an Methoden der empirischen Sozialforschung (speziell nach der Anfang der 60er Jahre sich vollziehenden sog. „realistischen Wende“ in der Erziehungswissenschaft) wird somit heute eher seltener die gänzliche Abschaffung des Bildungsbegriffs und –konzepts proklamiert, sondern vielmehr dessen Nützlichkeit bestätigt oder seine Neufassung eingefordert, in verschiedenen Ansätzen konstituiert und vielschichtig diskutiert. Dabei wurden zwar auch Revisionen bildungstheoretischer Art vorgeschlagen, grosso modo aber wurde, wie Yvonne Ehrenspeck (2009, 156) ausführt, „neben den bekannten kritischen Einschätzungen des Begriffs (...) auf die Argumentationen klassischer und moderner Bildungstheorie erneut positiv Bezug genommen“. Und bereits 1997 konstatiert Heinz-Elmar Tenorth (1997, 970), allen Unkenrufen zum Trotz, eine bemerkenswerte Vitalität des Bildungsbegriffs: „Ungeachtet aller Krisendiagnosen – bis hin zu jüngsten Letalbehauptungen (...) – stabilisiert sich nicht allein im pädagogischen Milieu (...) der Bildungsbegriff in erstaunlicher Weise“.

Halten wir an dieser Stelle fest: Der Bildungsbegriff ist nicht nur unverzichtbar, seine Mehrdimensionalität kann vielmehr sogar als Vorteil interpretiert werden, entzieht sich Bildung damit doch zudem auch einer szientistischen Engführung. Damit ist aber die Frage, was Bildung denn nun *im Kern* bedeutet, noch keineswegs beantwortet. Diese grundsätzliche Problematik einer inhaltlichen Bestimmung und Präzisierung erlaubt es gleichwohl, inhaltliche Konturen von Bildung im Sinne eines kleinsten gemeinsamen Nenners herauszuarbeiten. Hinsichtlich der Klärung jedweden Begriffsverständnisses ist es zielführend, sich zunächst die etymologischen und begriffsgeschichtlichen Wurzeln dieses Terminus zu vergegenwärtigen.

Eine geschichtliche Skizze des Bildungsbegriffs

Vorab einer begriffsgeschichtlichen Herleitung von „Bildung“ ist zunächst auf den kultur- und bildungsgeschichtlich begründeten Umstand hinzuweisen, dass es sich hierbei um einen *spezifisch deutschsprachigen Terminus* handelt, der in seiner Eigenständigkeit und v.a. Bedeutungsschwere in anderen Sprachen so nicht existiert, worin auch der gelegentlich erhobene Vorwurf der Provinzialität und der fehlenden Eignung für internationale Forschungszusammenhänge gründet.¹ Während im Deutschen zwischen „Erziehung“

1 Einige Zitate belegen dies deutlich: „Der Begriff der Bildung ist nur im deutschen Sprachraum zu finden“ (Kron 1996, 70). Auch für Clemens Menze (1970, 158) steht fest, dass Bildung „in keiner anderen Sprache außerhalb der deutschen Tradition ein Äquivalent hat und deshalb in der internationalen Diskussion immer umschrieben werden muß“. Und auch für Bernhard Schwenk (1996, 209) ist Bildung „nicht in andere Sprachen übersetzbar, stellt also eine deutsche Sonderentwicklung dar“. Rudolf Vierhaus (1979, 547) betont im selben Sinne: „In der Tat gibt es bis heute nur wenige Begriffe, die zugleich so häufig gebraucht, so unterschiedlich gemeint und in ihrer Bedeutungssteigerung so spezifisch

und „Bildung“ unterschieden wird, werden in anderen Sprachen, etwa im Englischen und Französischen, beide Begriffe bekanntlich synonym verwandt („education“). Zwar findet auch im deutschen Diskursraum gelegentlich eine umgangssprachliche Gleichsetzung statt, tatsächlich aber meinen die beiden Begriffe etwas ganz Unterschiedliches: Erziehung bezeichnet das wechselseitige Verhältnis zwischen einem Erzieher und einem zu Erziehenden („Educat“ und „Educandus“), mit der Absicht, den zu Erziehenden, der an Erfahrung, Reife und Wissen (noch) ärmer ist, gemäß bestimmter Erziehungsziele auf das Niveau des Erziehers heraufzuführen und ihn so gewissermaßen in die Selbständigkeit zu entlassen. Maßnahmen der Erziehung beziehen sich somit in der Regel auf Kinder und Jugendliche.

Bereits in der griechischen Antike lassen sich in der Idee der „*paideia*“ (Erziehung, Bildung) erste Anklänge des späteren Bildungsbegriffs finden. Der Begriff leitet sich im engeren Sinne von der Erziehung des Kindes ab („*paideuein*“), meinte aber schon früh die Bildung, die ein Jugendlicher erhält und die ihn sein ganzes Leben lang prägt. Ziel der *Paideia* ist die Hinwendung zum Denken des Maßgeblichen und Wesentlichen menschlicher Existenz sowie die Ausbildung der elementaren Tugenden, wie sie im Begriff der „*Areté*“ verdichtet sind.² Zugleich aber stellt auch die „*periagogische*“ Denkfigur (gemeint ist die Umlenkung der Seele von den Schatten der Dinge zu ihrem Sein) ein wichtiges Moment antiker Bildung dar. Es wird in Platons Höhlengleichnis so überaus eindrücklich entfaltet, in welchem es bekanntlich darum geht, als Mensch aus der finsternen Welt der Schatten, Trugbilder und der Gefangenschaft heraus und hinauf zum „Licht der wahren Erkenntnis“ zu gelangen.

Bekanntlich war es der Dominikaner-Mönch und Anhänger neuplatonischer Philosophie, Eckhart von Hochheim, besser bekannt als Meister Eckhart (1260-1328), der den Bildungsbegriff in die deutsche Sprache implementierte. Er begreift den Menschen als ein Subjekt, dem alle bildnerischen Bemühungen zu gelten hätten. Bildung meint in seinem Sinne ein *Ebenbild*-Werden Gottes, ein Entfachen des jedem Menschen innewohnenden göttlichen Funkens gemäß der „Imago-Dei-Lehre“, der Idee von der „Gotteseben-

deutsch sind wie 'Bildung'“. Lutz Koch (1999, 78) erläutert unisono: „Der Begriff der Bildung ist einer der Grundbegriffe (...) der deutschen Pädagogik, wenn nicht gar *der* Grundbegriff (...) Da er in anderen Sprachen kaum eine adäquate Entsprechung hat (...), scheint er nur von begrenzter Verwendbarkeit zu sein und (...) ein spezifisch ‚deutsches Deutungsmuster‘ (...) anzuzeigen“ (siehe hierzu auch Schwenk 1996, 208-213; Nicolin 1978, 215).

² Bei Platon sind dies die 4 Kardinaltugenden Klugheit/Weisheit, Gerechtigkeit, Tapferkeit und Mäßigung, bei Aristoteles sind es Tapferkeit, Besonnenheit, Sanftmut, Feinfühligkeit und Großgesinntheit, die letztlich dem Leitziel aller Tugenden, der Glückseligkeit („*Eudaimonia*“), dienen; bei den Epikureern steht die „Unerschütterlichkeit“ und „heitere Gelassenheit“ („*Ataraxia*“) an oberster Stelle der Tugendlehre; bei den Stoikern wiederum neben der *Ataraxia* die oft missverstandene „*Apathia*“, als Freiheit von Leidenschaften sowie die Selbstgenügsamkeit („*Autarkie*“); bei den Skeptikern ist die primäre Tugend logischerweise die skeptische, stets hinterfragende Grundhaltung („*Skepsis*“).

bildlichkeit“ des Menschen. Der Begriff Bildung ist somit theologischen Ursprungs und wird zunächst verstanden als gebildet werden durch Gott und nach dem Abbild Gottes. Die menschliche Seele wird dabei gebildet im Sinne von "nachgebildet". Bildung erscheint hierbei also ein Prozess, auf den der/die Einzelne gar keinen Einfluss hat. Es ist auch nicht die Aufgabe des Menschen, sich zu bilden (wie dies später Wilhelm von Humboldt fordert), da der Prozess von außen an den Menschen herangetragen wird. Das angestrebte Ziel eines so verstandenen Bildungsprozesses ist dieser ursprünglichen Auffassung zufolge in der Schöpfung festgelegt und damit durch Gott bestimmt. Im etymologisch engeren Sinne finden sich die Wurzeln des Bildungsbegriffs im Althochdeutschen, wo bereits mehrere Bedeutungskerne existieren: Neben den Konnotationen „Ähnlichkeit“ bzw. „Nachahmen“ („*pildint*“) bringen weiter Urformen von Bildung („*leimbildari*“, „*bilidari*“) auch das handwerkliche bzw. künstlerische Motiv des „Formens“ und „Gestaltens“ zum Ausdruck. Darüber hinaus wohnt Bildung im Althochdeutschen von Anfang an aber auch ein spirituelles Moment inne, im Frühneuhochdeutschen steht „*bildunga*“ allgemein für „Schöpfung“, „Schaffung“ und „Verfestigung“. Von Alfred Langewand (1994, 70) werden die originären Bedeutungen von „Bildung“ wie folgt aufgelistet: „Das Wort Bildung, althochdeutsch *bildunga*, mittelhochdeutsch *bildunge*, umfaßt anfänglich die Bedeutungen ‚Bild‘, ‚Bildnis‘, ‚Ebenbild‘ sowie ‚Nachahmung‘, ‚Nachbildung‘; dann treten ‚Gestalt‘, ‚Gestaltung‘ und ‚Schöpfung‘, ‚Verfertigung‘ hinzu“. Seit dem frühen 16. Jahrhundert schließlich bezeichnen „bilden“ wie „Bildung“ allgemein die natürliche Gestaltung bzw. Gestalt des Menschen (vgl. Dohmen 1964, 29f.).

Einen konnotativen Meilenstein des Bildungsgedankens liefert später Johann Amos Comenius (1592-1670), der sich angesichts der Zerstörungen des Dreißigjährigen Krieges die Entstehung einer friedlicheren Welt erhofft, indem Menschen von Kindheit an zu menschlich-sittlicherem Verhalten angeleitet werden. Das in diesem Zusammenhang verwendete lateinische Wort „*eruditus*“ – gebildet, aufgeklärt – lässt sich etymologisch auf „*ent-roht*“ zurückführen. Solchen Ausgang des Menschen aus seiner ursprünglichen „Rohheit“ erwartet sich Comenius etwa durch Sorgfalt beim Denken und beim Sprechen. Im Mittelpunkt seiner Pädagogik steht eine christlich-humanistische Lebensgestaltung, die in dem Grundsatz: "*Omnes, omnia, omnino*" kulminiert: Alle Menschen sollen alle Dinge der Welt vollständig erlernen dürfen. Folgerichtig stellte er die zu seiner Zeit geradezu revolutionären Forderungen nach einer allgemeinen Schulpflicht und einem gemeinsamen Unterricht für Jungen und Mädchen (vgl. Veit-Jakobus 2005).

Im Neuhumanismus schließlich, also in der in etwa mit der (frühen) Romantik und dem Klassizismus zusammenfallenden Zeit des ausgehenden 18. und beginnenden 19. Jh., namentlich in dessen zentraler Gestalt Wilhelm von Humboldt, wird Bildung schließlich zum Leitziel und Letztzweck jedweder erzieherischer Tätigkeit. Allgemeinbildung wird zum Selbstzweck geadelt und braucht sich keinerlei instrumenteller Verwertungsinteressen gegenüber mehr zu legitimieren. Bildung selbst steht hierbei für die freie Entfaltung *aller*

dem einzelnen Menschen innewohnenden Fähigkeiten, Talente und Anlagen im Sinne umfassendster individueller Persönlichkeitsentfaltung. Bildung bezeichnet folglich nicht weniger als die *Personwerdung* des Menschen selbst, sie ist, so verstanden, nicht nur *Menschenrecht*, sondern zugleich immer auch *Menschenpflicht*. Im Zeitalter der Aufklärung, im platonischen Sinne oft symbolisiert als „Licht“ und „Fackel der Vernunft“, wird Bildung schließlich untrennbar mit den Prinzipien *Vernunft*, *Emancipation* und *Mündigkeit* verknüpft, was in Immanuel Kants sattsam bekannter Definition zum Ausdruck kommt:

„Aufklärung ist der Ausgang der Menschen aus ihrer selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen. *Sapere aude!* Habe Mut dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!“³ (vgl. zur Geschichte des Bildungsbegriffs bspw. Blankertz 1982; Dohmen 1964)

Nach diesen begriffsgeschichtlichen Herleitungen sind im Folgenden die als unverzichtbar und wesentlich erkannten Merkmale von Bildung gesondert hervorzuheben – dies aber ohne jeden Anspruch auf Vollständigkeit.

1. Bildung als Selbstbildung und Selbsterkenntnis

Seit dem Zeitalter der Aufklärung, im Grunde seit der Renaissance, wird der Mensch nicht mehr (nur) als Geschöpf Gottes erachtet, auch nicht mehr bloß, wie Erhard Meueler (2009, 148) richtig bilanziert, „als willenloses Produkt“ äußerer Umstände ohne entscheidendes eigenes Zutun, sondern vielmehr als eine „Selbstschöpfung“. Schon Pico della Mirandola (1463-1494) erkante in der Hochrenaissance im Menschen dessen eigenen Bildhauer, eine Sichtweise, die dann in Immanuel Kants Imperativ „*Sapere aude!*“, habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen, gipfelt, mit dem die Anforderung zur Selbstaufklärung im Sinne einer Selbstbildung verbunden ist. Als *Werk seiner selbst* solle der Mensch dann zur sittlichen Persönlichkeit reifen (vgl. ebd., 148f.). Es ist dies letztlich einem anthropologischen Spezifikum des Menschseins geschuldet, wie Meueler (ebd., 149) hervorhebt: „Jedem ist es von Geburt an aufgegeben, sich selbst zu bilden“, entsprechend verkündet Johann Heinrich Pestalozzi „die Hervorbringung des Menschen durch den Menschen“ (ebd., 146) als pädagogisches Bildungsideal. Die Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ 1983, 6) definierte Bildung in einem solchen Sinne als „(g)eistig-seelische(n) Prozeß der Entfal-

³ Immanuel Kant: „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?“ Berlinische Monatschrift. Dezember 1784

tung und inneren Formung der Person auf Grund eigenen Strebens und äußerer Hilfen“. Eine solche Bildung setzt Bewusstsein voraus und umfasst den ganzen Menschen, als *auch leiblich-sinnlich-ästhetische und seelische Aspekte*. Gemäß eines modernen Verständnisses, also jenseits theologischer Konnotationen, bezieht sich Bildung auf die „Formierung und Gestaltung des Menschen durch den Menschen“ (Koch 1999, 78). Zu unterscheiden sind dabei klassisch zwei konkurrierende Modelle, zum einen das eher dominante handwerkliche Modell im Sinne einer artifiziellen Gestaltung des Menschen nach einem vorab gefassten Bild desselben, zum anderen das stärker einem pädagogisch-humanistischen Menschenbild verpflichtete Modell eines nicht mehr transitiven, sondern *reflexiven Sich-Bildens*. In letzterem Falle meint die Bildung des Menschen daher seine *Selbstbildung*. Die Aufgabe des Pädagogen besteht dann primär nicht in einer Formung des Individuums, sondern vielmehr in der *Anleitung zu einer solchen Selbstbildung* und in der Bereitstellung der hierfür erforderlichen Rahmenbedingungen und Materialien (vgl. ebd.). In dieser vor allem von der Pädagogik des Neuhumanismus akzentuierten, bis heute nachwirkenden Sichtweise auf Bildung bezeichnet diese für Schwenk (1996, 216) etwas, „das sich zwar anregen und unterstützen läßt, das aber letztlich spontanes Geschehnis jeder einzelnen Menschenseele bleibt, eigener Verfügung entzogenes Ergebnis eines prinzipiell unendlichen Bemühens, wo niemandem gestattet ist, von sich selbst zu sagen, er sei gebildet“. Hartmut von Hentig (1996, 39) bringt es in seinem Essay „Bildung“ pointiert auf den Punkt: „Bilden ist sich bilden. Der prägnante Sinn des Wortes Bildung kommt jedenfalls in der reflexiven Form des Verbums am klarsten zum Ausdruck“. An anderer Stelle betont von Hentig (ebd., 97) noch prägnanter: „Der Gebildete nimmt seine Bildung selbst in die Hand“. Das *bewusste Auswählen* und dann auch Aneignen von exogenen Bildungshilfen (inklusive der institutionalisierten Schul- bzw. Hochschulbildung) sowie von kulturellen, gesellschaftlichen Angeboten, so von Hentig weiter, konstituieren letztlich erst gelingende Bildung (vgl. ebd.). Gerhard Strunk (1988, 108) wiederum unterstreicht, dass Bildung zwar nicht von äußeren Bedingungen entkoppelt ist, sich traditionell aber als *Selbstbildung* in Verbindung mit dem Leitziel *mündiger und freier Selbstbestimmung* darstellt. Sie meint somit im Sinne von *Selbsttätigkeit* zunächst die individuelle „Selbstbildung, die sich im Prozess der Auseinandersetzung mit sich selbst, der Gesellschaft und der Welt vollzieht und ereignet und (...) auf Verstehen und Handeln gleichermaßen gerichtet“ ist. Auch ein überaus lesenswertes Zitat von Jochen Krautz (2007, 14) führt den Nimbus von Bildung als einer Selbstbildung unmissverständlich vor Augen. Er hebt insbesondere den Zusammenhang von Selbstbildung und Selbstbestimmung hervor, da aus einer dezidiert aufklärerischen Sicht auf Bildungsbegriff und Menschenbild Bildung stets auf Einsicht und freiwilligem Streben gründet:

„Bildung meint eigentlich Selbstbildung. Man wird nicht gebildet, sondern man bildet sich. Niemand kann gezwungen werden, sich zu bilden. Der Mensch kann nur aus eigenem Entschluss zur Bildung kommen. Hier erscheint der Mensch gewissermaßen als *Autor* seiner selbst. Die Pädagogik betont diese ‚Selbsterhellung‘, um deutlich zu

machen, dass der Mensch nicht von anderen gemacht wird. Er ist Herr seiner selbst. Das ist seit der Aufklärung gemeinsame Überzeugung in Europa: Der Mensch ist frei und darf von niemandem zu irgendwas gemacht oder gebraucht werden. Er wird nicht gebildet und erzogen für den Staat, für die Wirtschaft oder die Kirche – sondern nur um seiner selbst willen“.

Auch Robert Kreitz (2007, 101) akzentuiert, speziell unter Verweis auf das Bildungsverständnis Wilhelm von Humboldts, den zentralen Gesichtspunkt der Selbstbildung als eines konstitutiven Charakteristikums von Bildung (wohingegen „Erziehung“ sinnvollerweise nicht als Selbsterziehung denkbar ist): „Wenn bei Humboldt von Bildung des Menschen die Rede ist, dann ist nicht die äußere Gestalt des Menschen, sondern etwas ‚in ihm‘ Liegendes gemeint, das überdies nicht durch außerhalb des Individuums liegende ‚Kräfte‘ geformt wird, sondern als Werk des sich selbst bildenden Menschen zu verstehen ist“. Ebenfalls mit Blick auf die Bildungsphilosophie Wilhelm von Humboldts pointiert Clemens Menze (1980, 9): „Bildung ist (...) der höchste Zweck des menschlichen Lebens, aber diese Bildung ist kein Machen und Herstellen nach einem von anderen vorgeschriebenen Plan, sondern sie ist nur Bildung, insofern sie Selbstbildung ist“. Einer Auffassung von Selbstbildung als eines nachgerade existenziellen Primats des Menschseins stimmte Wilhelm von Humboldt dabei ausdrücklich zu. Nochmals in den Worten Menzes (1965, 126): „Der Mensch existiert seiner Selbstbildung wegen und muß, will er Mensch sein, dem nach Verwirklichung drängenden Gesetze gehorchen“. Dieses Prinzip der Selbstbildung wird auch von einem anderen Vordenker der modernen Pädagogik, Johann Friedrich Herbart (1776-1841), als ein zentrales Charakteristikum von Bildung gewürdigt. Bezug nehmend auf das Bemühen des Erziehers, den Zögling in Richtung eines je gewünschten Erziehungs- bzw. Bildungsziels hin zu *ziehen*, stellt er in seiner Schrift „Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung“ (1804) unmissverständlich fest:

„Machen, daß der Zögling sich selbst finde, als wählend das Gute, als verwerfend das Böse: dies oder nichts ist Charakterbildung! Diese Erhebung zur selbstbewußten Persönlichkeit soll ohne Zweifel im Gemüte des Zöglings selbst vorgehen und durch dessen eigene Tätigkeit vollzogen werden; es wäre Unsinn, wenn der Erzieher das eigentliche Wesen der Kraft dazu erschaffen und in die Seele eines anderen (Vorgaben und Regeln, B.L.) hineinflößen wolle“ (zit. nach Benner 1997, 49).

Gleichfalls angelehnt an Humboldt ist auch bei Sebastian Lerch (2010, 124) „Selbst-Bildung wesentliches Kennzeichen von Bildung“. Das sich bildende Subjekt hat sich den veränderbaren und mitunter aktiv zu verändernden Umständen der eigenen Existenz gegenüber denkend und handelnd zu verhalten, andernfalls, d.h. ohne diese bewussten Verarbeitungen, Bildung schlichtweg nicht möglich ist. Entsprechend zielt Bildung nicht auf die Mehrung von Selbsterkenntnis im viel zu engen Sinne eines bloßen rational-

kognitiven Wissens von und über sich selbst, sondern vielmehr darauf, „sich im jeweiligen Denken, Fühlen, Handeln und Wollen einzuschätzen, sich mit sich zu identifizieren, zugleich aber die Fähigkeit zu besitzen, sich von sich zu distanzieren“ (ebd.). Selbstbildung umfasst in einem derart empathischen Sinne somit nicht zuletzt auch und gerade „Herzensbildung“ (ebd.), die auf der Einsicht gründet, dass die affektiv-emotionale Seite des Seins, Gedanken, Wünsche und Gefühle, veränderbare Größen bilden, die es dem Individuum erlauben, sich sozusagen „mit sich selbst (zu) befreunden“ (ebd.).

2. Keine Selbsterkenntnis ohne Reflexion: Reflexivität als elementares Bildungsdispositiv

In einem aufklärerischen Sinn meint Bildung wie gesehen nicht die künstliche Gestaltung des Menschen durch andere Menschen nach einem vorab gefassten Bild desselben, sondern vielmehr ein *reflexives Sich-Selbst-Bilden*. Theodor Ballauff (1978, 139) expliziert nicht nur diesen für die Bildung der Neuzeit so überaus zentralen Aspekt der Selbstbildung, sondern auch die hierfür unverzichtbare Reflexivität sehr deutlich: „Der Gebildete ist das Wesen, das sich zu sich selbst verhält. Reflexivität macht den Grundvollzug der Bildung aus. Der Mensch nimmt den Umweg zu sich selbst über die Welt“. Für Gerhard Mertens (1998, 126) ist Bildung der vernunftgeleitete „Welt- und Selbstbezug des Menschen“; Bildung bezeichnet folglich sowohl „das reflexive Sich-Verorten der Person in Welt“ (ebd., 128) als auch die reflektierte Auseinandersetzung mit der je eigenen Persönlichkeit. Mit Werner Lenz (2007, 17) wiederum lässt sich in aller Kürze festhalten: „Bildung beinhaltet Reflexion und Entscheidung zum Handeln, ohne auf Wissen und soziales Potential zu verzichten“. Auch Henry Giroux fasst *Bildung als selbstreflexive Praxis*, in welcher sich, ganz im Sinne der Befreiungspädagogik Paulo Freires, Lernen nicht in der Akkumulation toten Wissens erschöpft, sondern sich vielmehr, im Sinne einer *kritischen Auseinandersetzung mit sich und den Gegebenheiten der sozialen Umwelt*, letztlich der *Zielsetzung kritischer Selbstbestimmung* verpflichtet weiß (vgl. Neubauer 1998, 616). Zum zentralen Stellenwert der Reflexivität führt Behrmann (2006, 59) aussagekräftig aus: „Grundsätzlich zielt eine extrafunktionale Bildung also auf eine reflexive und differenzierende Erkenntnis- und Dispositionsfähigkeit. Extrafunktionale Bildung heißt, eine reflexive Distanz zu sich selbst aufbauen und zur Umwelt einnehmen zu können, um aus dieser Position heraus Verantwortung für das eigene Handeln und dessen Folgen (...) zu übernehmen (...). Reflexive Handlungsfähigkeit zeigt insgesamt das Vermögen an, vorgegebene Situationen und tradierte Sichtweisen durch Lern- und Reflexionsprozesse zu hinterfragen, neu zu deuten und in handlungsorientierter Sicht zu bewerten. Bildungsprozesse werden somit erst realisiert, denn diese beinhalten zwingend eine reflexive Distanzierung von der gegenständlichen Welt, um sie gedanklich erfassen zu können (vgl. Dehnbostel 2007, 226). Gerade im Verständnishorizont einer Bildung, die sich einseitig-formalisierten und instrumentellen Nutzbarmachungen entzieht und nicht zuletzt auch für die Bewältigung von Unvorhersehbarem benötigt wird, anders gesagt: Im Kontext einer „extrafunktionalen Bildungsdimensionierung“ (Behrmann 2006, 59), ist der fundamentale Konnex von Reflexion und Bildung evident: „Bildung beruht auf einer relativen Distanz zu sich selbst und der Umwelt bzw. zu den inneren wie äußeren Zwängen. Es geht darum, aufgrund der Aneignung oder Ausbildung eines reflexiven Bewusstseins immer noch unterscheiden sowie entscheiden zu können, wo Anpassung und wo Widerstand geboten ist“ (...).“ (ebd.). Der reflexive Charakter von Bildung kommt dabei immer auch der Persönlichkeitsentwicklung, einem Leitziel

jedweder Bildung, zu. Bildung ist deshalb stets in einem reflexiven Sinne zu verstehen, und zwar als ein *aktives Sich-Bilden* (und nicht als ein von außen vollzogener Prozess), das die Entwicklung individueller Eigenarten im Wechselspiel von individuellen Anlagen, Umwelteinflüssen und eigenen Entscheidungen und Aktivitäten umfasst und letztlich für gelingende Persönlichkeitsentwicklung steht: „Auch ich tendiere dazu, die Komponente der Persönlichkeitsentwicklung im Bildungsbegriff mitzumeinen, wie wohl diese nicht zwangsläufig mit dem Erwerb von Wissen und Kenntnissen einhergehen muß. Dies ist eine Frage des Prinzips von Haben und Sein: Bildung haben oder gebildet sein“ (Wiesinger-Stock 2002, 89).

3. Bildung ist immer auch Persönlichkeitsbildung: Identität als Bildungsziel

Bildung weiß sich im Sinne der Selbstbildung immer auch der Persönlichkeitsformung bzw. *Identitätsbildung* verpflichtet: „‘Bildung’, die selbsttätige Formgebung des Individuums zu seinem personalen Selbstsein, meint jenen lebenslangen Prozeß, in dessen Verlauf sich der Mensch zur reifen Persönlichkeit eines innerlich freien, sittlich-kulturellen Wesens von unverwechselbarer Individualität heranbildet und ausformt“ (Mertens 1998, 124). An anderer Stelle definiert Mertens (1989, 184f.) Bildung analog hierzu als „jenen lebenslangen Prozeß wie auch (...) Resultat jenes Prozesses, kraft dessen sich der Mensch zum vollen Stande seines Menschseins und d.h. als ein zu vernünftiger Selbstbestimmung fähiges Wesen eigentätig hervorbringt, und zwar dadurch, daß er in schöpferischer Transformation seiner inneren Natur seine vielfältigen naturalen Möglichkeiten in kulturelle Ausdrucksgestalten hinein überschreitet“, indem er mit anderen Worten auf schöpferische Weise seine vielfältigen Talente und Befähigungen in kulturelle Ausdrucksformen überführt und dadurch zugleich erhöht. Ebenfalls Bildung und Persönlichkeitsentwicklung auf das engste verknüpfend erläutert Sandra Wiesinger-Stock, dass mit Bildung ursprünglich zwar die äußere Gestaltung des Menschen bezeichnet wurde, seit den Zeiten des deutschen Idealismus Bildung indes längst auch für die *innere Formung der Person* stehe, für die Entfaltung ihrer geistigen Kräfte durch die Aneignung geschichtlicher und kultureller Werte (vgl. Wiesinger-Stock 2002, 89). Bildung impliziert somit eine Steigerung des Bewusstseins im Sinne der Entwicklung individueller Persönlichkeit und stellt ein entscheidendes Moment nicht entfremdeter individueller Subjektivität dar (vgl. Behrmann 2006, 27): „Bildung als die Aneignung von Welt, als Persönlichkeitsentwicklung“ (Heinemann 2008), ist als ein Prozess zu verstehen, „der die Entwicklung der von Vernunft geleiteten, autonomen Persönlichkeit zum Ziel hat“ (Leubolt/Lichtblau/Nentwich-Bouchal 2005, 192). Bildung ist immer Persönlichkeitsbildung, hat also – im Wortsinn – sehr viel mit der Herausbildung der eigenen, im Kern einzigartigen Persönlichkeit zu tun. Kurz gesagt dient Bildung der *Förderung von Identität*.

Bildung wird von Peter Faulstich (2002, 22) in einem identitätsbezogenen Sinne als „ein lebensgeschichtlicher Vorgang“ charakterisiert, in dessen Verlauf Menschen versuchen, Identität aufzubauen. Im Prozess der Kulturan eignung und Persönlichkeitsentfaltung bildet sich die individuelle Biographie heraus: „Das zentrale Bildungsproblem, die Perspektive der Entfaltung von Persönlichkeit, ist demnach gebunden an die Gewinnung von Souveränität für das eigene Leben“. Faulstich (ebd., 16) akzentuiert dieses für die Selbstbildung so bedeutsame Mensch-Kultur-Spannungsfeld und definiert, einige der bereits angeführten Aspekte dabei zusammenfassend, Bildung wie folgt:

„Bildung kann gefasst werden als immer wieder neue Aneignung von Kultur durch die einzelnen Menschen und ist eingebunden in die Kontinuität ihrer Biographien. Im Verlauf des Lebens entfaltet sich Persönlichkeit. Und gleichzeitig mit der individuellen Entfaltung von Identität erfolgt gesellschaftliche Verortung. So, wie damit skizziert, kann man den Kern des Bildungsdenkens abstrakt komprimieren“.

Identität, verstanden „als das jeweilige Ergebnis der Arbeit des Subjekts an sich selbst“ (Strunk 1988, 225) wird von Gerhard Strunk, dem bereits angeführten Bildungscharakteristikum gemäß, treffend wiederum als Prozess der Selbstbildung gefasst. Entsprechend müssen Bildungsbemühungen - sowohl eigene als auch pädagogisch vermittelte - die *Personwerdung* derart begleiten und unterstützen, dass der Mensch inmitten der unterschiedlichsten Lebenskontexte und -anforderungen die Einheit seiner Person, sein Selbstbild, und damit seine Identität entfalten, bewahren und weiterentwickeln kann (vgl. ebd., 226f.).

4. Bildung als unabschließbarer Prozess

Ein weiteres charakteristisches Merkmal von Bildung ist deren tendenzielle Unabschließbarkeit. Niemand kann demnach, streng genommen, jemals von sich behaupten, umfassend gebildet zu sein. Dies bedürfte schließlich einer Art Allwissenheit und zudem allerhöchster Selbstbestimmtheit und Selbsterkenntnis, und das in jeder nur denkbaren Situation (vgl. Kaiser/Kaiser 1996, 70f.):

„Bildung als das Werk meiner selbst ereignet sich im lebendigen Umgang zwischen Mensch und Mensch, (...) in der vollen Lebenswirklichkeit, in dem unmittelbaren Erfassen und Aneignen einer Einsicht. Für diesen ‚fruchtbaren Moment im Bildungsprozeß‘ (...) kann zwar die Situation bereitgestellt, der Moment selbst kann aber nicht erzwungen werden“ (Menze 1970, 180).

Bildung stellt deshalb „eine nie abschließbare Aufgabe dar. Bildung ist ein lebenslanger Prozeß“ (ebd., 73). In diesem Sinne ließe sich – zugespitzt - von „Weiterbildung“ als eines genau genommen weitgehend überflüssigen Begriffes reden, da Bildung ohnedies als ein lebenslanger, lebensbegleitender

der und lebensintegrierter Prozess zu verstehen ist (vgl. Lenz 2005, 12). Auch Jürgen-Eckardt Pleines (1989, 24f.) erläutert individuelles Bildungsgeschehen entsprechend als eine lebenslange Aufgabe - die hier nicht verwechselt werden sollte mit dem heute so vielgeforderten „*Lifelong Learning*“ als einer Form individualisierten, auf Arbeitsmarktbedarfe bezogenen Lernens - mit durchaus pathetisch anmutenden Worten und Metaphern:

„Unter Berufung auf das beständige Werden des Lebens und dessen in sich dialektische Ausprägung als Geist begreift sich die Bildung (...) als ein Weg zu etwas, was sie selbst *ist* und daher notwendig bewußt auch sein *will*. Bildung, in dieser Bedeutung genommen, ist zum unendlichen *Streben*, zum sich jeweils selbst übersteigenden Schaffensvollzug geworden, demgegenüber alle vermeintlich festliegenden Zustände, Ergebnisse oder Werte zu zufälligen Prädikaten an einem Wesen herabgesetzt werden, dessen individuelle und allgemeine Existenzform die sich selbst überholende, alles Starre wieder verflüchtigen *Zeit* ist“.

Die Prozesshaftigkeit wird, unter Bezugnahme auf John Dewey (1859-1952), ebenso von Jürgen Oelkers (2003, 6) als wichtiges Charakteristikum von Bildung benannt: Angesichts immer neuer Lernsituationen und zugehöriger Anwendungsbedarfe von Wissen und Können erschöpfe sich Bildung selbstverständlich niemals in der bloßen Akkumulation statisch-lexikalischen Wissens, „so dass Bildung nicht wie eine *abschließende*, sondern wie eine *fortdauernde* Initiation vorgestellt werden muss (...). Es gibt keine finale Qualität, sondern immer nur neue Bewährungen für die einmal erreichten Niveaus“. Koch/Marotzki/Schäfer (1997, 9) definieren Bildung in einem solchen prozessorientierten Sinne etwas abstrakt als „gerichtete(n) Transformationsprozess der Grundstrukturen im Umgang mit sich selbst und mit sozialer und natürlicher Welt“. Auf den Prozesscharakter von Bildung hebt auch Paul Röhrig (1988, 348) in seiner Begriffsbestimmung ab: „In dem Augenblick, da die Worte ‚bilden‘ und ‚Bildung‘ im deutschen Sprachraum zu einem pädagogischen Begriff werden, versteht man darunter jenen Prozeß, in welchem ein Individuum mit anfänglicher Hilfe und dann zunehmend selbständig in den Geist vorbildlicher Kulturgüter eindringt, sie verstehen lernt und damit in seinen Kräften vielseitig oder gar allseitig wächst“. Bildung als Prozessgeschehen umfasst dabei sowohl die Lebensspanne in zeitlicher Hinsicht als auch das je gelebte Leben, sprich, die persönliche Biographie, in qualitativ-erlebnisbezogener Hinsicht. Theodor Schulze (2006, 32) betont folgerichtig: „Bildungsprozesse zielen auf die Entfaltung einer vielseitigen Persönlichkeit, auf die Erweiterung von Kompetenz. Biographische Lernprozesse führen zum Vollzug einer Bewegungsgestalt, dem gelebten Leben; sie enden in einer erzählbaren Geschichte“. Letztlich, so Schulze (ebd., 33) weiter, transzendiert Bildung als Prozess das einzelne Individuum und mündet in die „Idee von einer wachsenden geistigen Welt und einer sich in ihren Fähigkeiten und Möglichkeiten entfaltenden Menschheit“. Dies entspricht dann auch weitestgehend einem denkbar umfassenden Bildungsverständnis à la Wilhelm von Humboldt, wonach es darum zu gehen habe, dem Begriff der

Menschheit, mithin dem allgemein Menschlichen, einen möglichst großen Inhalt *im einzelnen* Menschen zu eröffnen, womit der Begriff Bildung in philosophischer Hinsicht nicht weniger als die *Menschwerdung des Menschen* selbst impliziert (vgl. ebd.) und als dementsprechend nicht-finalisierbares Geschehen gelten darf. Bei Jürgen-Eckardt Pleines (1989, 25) liest sich diese sowohl an Aristoteles Gedanken der *Entelechie* als auch an Meister Eckarts *Imago-Dei-Gedanken* erinnernde Interpretation des Bildungsprozesses als Ausprägung des bereits immanent im Individuum grundgelegten Selbstbewusstseins im Zuge einer dialektischen Verschränkung von Ist- und Soll-Zustand folgendermaßen: Der „Mensch *findet* sich selbst vor vermittelt des erwachten Selbstbewußtseins; er findet sich als etwas *gesetzt* von der Natur; und indem er das findet, findet er zugleich, daß er noch etwas werden *soll*; er findet ein *Sein*, das im *Werden* begriffen ist. Er ist nur *angefangen* und *soll vollendet* werden; er findet sich auf einen *Weg* gesetzt, auf dem er weitergehen soll“. In einem ähnlich existenzphilosophischen Sinne unterstreicht Bernd Dewe (1997, 98) aber, dass dieser lebenslange Weg als solcher nicht vollends plan- und kontrollierbar, sondern vielmehr vom Wesen her *kontingent* ist. Bildung als unabschließbares Geschehen lässt sich so auch als *ständige Reflexion* über biographische Unbestimmtheiten begreifen: „In der Tat ist Bildung ein lebenslanger Prozeß. – Ihre Inhalte sind nicht zeitunabhängig zu bestimmen, Bildung muß vielmehr auf die unvermeidlichen Kontingenzen reagieren (...): Der Referenzpunkt von Allgemeinbildung ist explizit die Bewältigung von Kontingenz (...).“ Es ist dies ein Prozessgeschehen, das grundsätzlich unabschließbar ist. Es beginnt in der frühen Kindheit, „wenn es in *tätige* Auseinandersetzung mit seiner Umwelt, zumal mit den Personen, die mit ihm leben, eintritt“ (Mollenhauer 1982, 7) und dauert, „bis der Tod uns ereilt“ (Meueler 2009, 149).

5. Bildung umfasst sowohl kontemplative Innerlichkeit als auch reflexiv-aktiven Welt- und Handlungsbezug

Wie gesehen ist Bildung eine Persönlichkeitseigenschaft des Menschen, sie ist Prozess und Ziel einer persönlichen Entwicklung hinsichtlich *Selbsterkenntnis und Weltaneignung*, auch, und nicht zuletzt, in sozialer Hinsicht. Gerade ein Verständnis von Bildung als Persönlichkeitsbildung zielt auf Selbstbestimmung und Selbstentfaltung und gründet in der möglichst selbstgesteuerten Auseinandersetzung mit den ökonomischen, sozialen und kulturellen Lebenswelten, die das Individuum tangieren, und zwar im Interesse umfassender Handlungsfähigkeit und der sie erst ermöglichenden Selbstaufklärung über relevante Zusammenhänge und Abläufe. Neben einer Subjektkategorie ist Bildung angesichts der intersubjektiven und tätig-objektbezogenen Beziehungsmuster des Menschen deshalb stets auch eine Kategorie des Weltbezugs und steht somit für „die Möglichkeit zum Selbstsein der Person, dies jedoch im Daseinsraum einer konkreten Lebenswelt“ (Mertens 1998, 125). Bildung beinhaltet folglich gesellschaftliche und politi-

sche Dimensionen, aber darüber hinaus beispielsweise auch solche ästhetischer, leiblicher oder kontemplativer, auf inneren Ausgleich zielender Art. Die „Suche nach sich selbst benötigt als Gegenspieler die Welt (...). Von hier aus wird das Einnehmen von und das Wiederherausgehen aus der Welt möglich“ (Lerch 2003, 129). Winfried Marotzki (1990, 33) definiert Bildung ganz dieser binären Struktur von Außen- und Innenweltbezug entsprechend als „Transformation grundlegender Welt- und Selbstverhältnisse“. Analog hierzu charakterisiert Detlef Behrmann (2006, 13f.) Allgemeinbildung als Ziel, „welches die Person und ihr Wesen sowohl selbst als auch in Bezug und im Wechselverhältnis zur Umwelt, d.h. anderen Menschen und Systemen sieht. Voraussetzung hierfür ist die kritische Auseinandersetzung mit sich selbst und der Welt, die auf spezifische Phänomene bezogen ist“. Der Bildungsbegriff vermittelt so zwischen Individuum einerseits und Welt andererseits, Bildung bildet eine Klammer zwischen Welt und Ich: „Selbst ein subjektorientierter Bildungsbegriff ist nicht isolationistisch angelegt, vielmehr nimmt er die gerade bei Humboldt zu findende Grundfigur zwischen Innen- und Außenwelt, zwischen ‚dem Individuum und der Welt‘ (...) auf“ (Brödel 2002, 45). Klaus Mollenhauer (1982, 7f.) verdeutlicht diese für den Bildungsbegriff so überaus wesentypische *dyadische Struktur von Bildung*, nämlich einerseits selbstbezügliche Selbstbildung, andererseits und zugleich aber auch weltbezogene Auseinandersetzung und Handlungsorientierung zu sein, was dem Aspekt der Selbstbildung nur auf den ersten Blick zu widersprechen scheint:

„Der sich bildende Mensch ist das *Subjekt* (ego) seines Bildungsprozesses; er bildet *sich* zu einem empfindenden, urteilenden und verantwortlich handelnden Menschen; er ist ‚selbsttätig‘. (...) Er ist aber auch – in diesem Bildungsprozeß – gebunden an andere (Alter), mit denen er interagiert; er kann sich nur bilden im Hinblick auf diese anderen; er wird zum Subjekt in der Interaktion mit diesen, bildet deshalb nicht nur sich selbst, sondern *wird* auch in diesen Beziehungen gebildet“.

In Helmwart Hierdeis (2007, o.S.) Spezifizierung von Bildung stellt die dialektische Verschränkung von Subjekt und Welt den Kristallisationspunkt für Bildungsprozesse dar, wobei aber auch der Aspekt einer Strukturierung von Weltwissen hervorgehoben wird: „Als Bildung bezeichnen wir den Prozess und das Ergebnis der Auseinandersetzung des Menschen mit ‚der Welt‘ und mit der eigenen Person“. Dabei geht es auch und keinesfalls zuletzt um die Fähigkeit zum begründeten Urteil und zur Übernahme von Verantwortungsübernahme sich selbst und seiner Mitwelt gegenüber. All dies schließt die Aufklärung über die eigene Person mit ein. Bildung bezeichnet indes weitaus mehr, ja etwas ganz anderes als lediglich einen Zustand geistiger Versunkenheit und Kontemplation, etwa gar im Sinne selbstvergessenen Grübelns. Es ist darum mit Kaiser/Kaiser (1996, 70) festzuhalten,

„daß sich Bildung auch auf die politisch-soziale Dimension bezieht, daß sie nicht allein die innere Vollkommenheit des Menschen intendiert, der sich aus allem auf sich selbst zurückgezogen hat, daß sie nicht nur Denken oder interesselosen ästhetischen Genuß, sondern

auch eine auf die Bewältigung und Veränderung von Wirklichkeit bezogene Handlungskomponente beinhaltet, daß Bildung damit nicht nur Anerkennung und verpflichtende Übernahme, sondern auch Kritik und Distanzierung fordert“.

Dementsprechend ist Bildung keinesfalls ein rein intraindividuelles Geschehen im Sinne bloßer Innerlichkeit. Bildung heißt vielmehr auch, handelndes Gestalten des eigenen Lebens nach eigenen Entwürfen unter weitgehend fremdbestimmten Lebensbedingungen zu ermöglichen. Diese Fähigkeit zur „Mitgestaltung der Wirklichkeit“ qua „Bearbeitung lebensweltlicher Frage- und Problemstellungen, die sich im Prozeß der gesellschaftlichen Entwicklung stellen“ (Strunk 1988, 133), ist folglich konstitutiver Bestandteil von Bildung, verstanden wiederum als *reflexiver* Weltbezug. Bildung, wie auch Jürgen Oelkers (2003, 11) deren unverzichtbaren Handlungsbezug unterstreicht, „ist nicht ‚im Kopf‘ (...), sondern zeigt sich in Haltungen des Lernens und Leistungen des Problemlösens“. Bildung weist somit weit über den Horizont eines Homo contemplativus hinaus und gewinnt seine endgültige Form, so Mertens (1989, 185),

„erst in der Dimension der Transsubjektivität, im Bereich sittlich-verantwortlichen Umgangs freier Personen miteinander, in der wechselseitigen Anerkennung aller, in der gemeinsamen, vernunftgemäßen Ordnung gesellschaftlichen Zusammenlebens (...) Bildung erweist sich hierin als Verantwortungs- und ‚Solidaritätsfähigkeit‘. Im anderen Falle muß sie ihrer selbst verlustig gehen und deprivieren, wo sie nur selbstgenügsam im Kult der isolierten Persönlichkeit befangen bleibt“.

Zwar, so Mertens (1998, 125) weiter, „bildet, entfaltet, verwirklicht sich der Mensch in und für sich selbst als Individualität; als ein Selbstsein *in Welt* aber vermag er dies nur *von Welt her und auf Welt hin*“. So entsteht auf Grundlage der Austauschbeziehungen zwischen Individuen und ihren Lebenswelten ein dialektischer *Prozess subjektiver Wirklichkeitsbewältigung* einerseits, bei gleichzeitiger Formung des Subjekts durch eben diese Wirklichkeit andererseits (vgl. ebd.).

Ein auch heute oft noch vorfindbares, überwiegend selbstbezüglich-subjektbezogenes Verständnis von Bildung, wie es etwa bei Wilhelm von Humboldt im Vordergrund steht, bedarf folglich inhaltlicher Korrekturen, und zwar dahingehend, dass die Dimension des Weltbezuges stärker betont wird (vgl. ebd., 125-128). Einem regelrechten *Kult der Innerlichkeit* das Wort zu reden ist ein oft vorgetragener Vorwurf an die Adresse der „Humboldtianer“, dies indes zu Unrecht: So war es für Humboldt ausgemacht, dass sich Bildung natürlich auch in Welt und auf Welt hin bezieht und sich auch (wenn gleich nicht ausschließlich) im Status der Weltbezogenheit mitteilt, und dieser kein bloß statisch-unveränderliches, sondern vielmehr ein dynamisches, auf Veränderung hin ausgerichtetes Wechselbeziehungsverhältnis darstellt, durch welches sich Mensch *wie* Welt zugleich verändern (vgl. Menze 1980,

45): „In dem Tätigsein seiner Vermögen ändert der Mensch die Welt, und als neues Objekt der Vermögen wirkt die veränderte Welt auf den Menschen zurück“ (ebd.). Gerade die für jegliche Bildung ganz und gar unverzichtbare *Reflexion des Wissens* hat zum Ziel, dieses Wissen auch verantwortungsvoll anzuwenden. Der Mensch, so unterstreicht Erich Ribolits (2009, 231) diese zentrale pädagogisch-anthropologische Qualität, „kann sein Wissen selbstreflexiv anwenden; das heißt, er kann – und muss in letzter Konsequenz auch – für sein Tun und Lassen Verantwortung übernehmen“.

Aus der Weltorientierung von Bildung erwächst insbesondere auch die Gestaltungsverantwortung des gebildeten Menschen, seine Bildung für die Mehrung menschlicher Wohlfahrt zu nutzen. Günther Bittner (2006, 24) etwa beklagt, dass der Bildungsbegriff, hinsichtlich seiner inhaltlichen Konkretisierung wie gesehen ohnehin oft eher beliebig anmutend, vielfach eine überwiegend nur präskriptive Konzeption darstelle, und entsprechend nur wenig praktische Anleitung impliziere: „Bildung definiert sich (...) von irgendwelchen ‚Bildungszielen‘ her, deren Trefflichkeit außer Zweifel steht, deren Deklaration jedoch folgenlos bleibt, solange nicht untersucht wird, wie im konkreten Leben die Entwicklung derart löblicher Fähigkeiten (wie die von Wolfgang Klafki herausgehobene Bestimmung von Allgemeinbildung als Bildung für alle zur Selbst-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit, B.L.) denn nun vor sich gehen mag“. Entsprechend hat Bildung auch vermehrt auf den Bereich des Utilitären zu zielen: „Gerade im Schmelztiegel praktischen Weltumgangs bildet der Mensch seine humane Gestalt heraus, die sittlich-kulturelle Gestalt eines freien Subjekts (...)“ (Mertens 1989, 186).

6. Bildung als Aufklärung des Menschen : Mündigkeit, Emanzipation und Selbstbestimmung als elementare Bildungsziele

Seit der Epoche der Aufklärung kreist Bildung immer auch um die Begriffe *Autonomie*, *Emanzipation* und *Mündigkeit*. Bildung ist entsprechend stets auch eine Frage gelingender *Autogenese*, also ein Maß für die *selbsttätige und selbstbestimmte Ausprägung der autonomen, unverwechselbar-individuellen Persönlichkeit*. Das Vertrauen in die *menschliche Vernunft* stellt gemäß aufklärerischem Denken die entscheidende Quelle aller Erkenntnis dar, sie ist Richtschnur menschlichen Handelns und Maßstab aller Werte. Bildung im Geiste der Aufklärung kann entsprechend als *Selbstermächtigung*, als intellektuelle Ausstattung und Befähigung des Menschen zur *selbstständigen und vernünftigen Führung seines Lebens* verstanden werden: „Der gebildete Mensch ist ein emanzipierter Mensch, der sich als Akteur seiner Geschichte versteht und nicht hilflos dem Gang der Dinge ausgeliefert ist“ (Faschingeder et al. 2005, 10). Bildung - oder besser gesagt Gebildetsein - ist also ein *Persönlichkeitszustand*, der Menschen dazu befähigt, ihr Handeln auf *Einsicht* zu gründen und es kritisch-prüfend unter dem Leitprinzip der *Selbstbestimmung* auch persönlich zu *verantworten*. Integriert sind in

diesem Bildungsbegriff individuelle Eigenschaften wie *Selbstbestimmungs-, Urteils-, Kritik- und Verantwortungsfähigkeit*, aber auch die Bezugnahme des Individuums auf sein jeweiliges politisch-soziales, gesellschaftliches Sein, womit der *Emanzipationsaspekt* von Bildung zum Tragen kommt. Das Bildungsteilmoment der *Verantwortung* bedeutet zudem, dass der Mensch sein Handeln auch persönlich zu verantworten hat, was eine individuelle *Urteilsfähigkeit* voraussetzt. Der bzw. die einzelne kann aber nur als eine *mündig-gewissenhafte Person* tatsächlich auch Verantwortung in einem solch umfassenden Sinne übernehmen, womit das elementare Bildungsziel der individuellen Mündigkeit in den Vordergrund rückt (vgl. Kaiser/Kaiser 1996, 69).

Speziell das an der Kritischen Theorie orientierte Paradigma der *Kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft*, das in den ausgehenden 60er Jahren des 20. Jahrhunderts und in den folgenden eineinhalb Jahrzehnten seine Hochzeit hatte und namentlich etwa von Klaus Mollenhauer, Heinz-Joachim Heydorn, Wolfgang Klafki und Herwig Blankertz propagiert wurde, bestimmt Emanzipation und Mündigkeit explizit als seine Leitziele. Der für eine kritisch-emanzipatorische Erziehungswissenschaft konstitutive Aspekt des Politischen, mithin das (Selbst)Verständnis der Pädagogik als eines Bemühens um einen Beitrag zur Veränderung von Gesellschaft, auf das die Verhältnisse sich *zum Humaneren hin* entwickeln, wird aber bereits lange vor den PädagogInnen der Moderne vertreten, er findet sich etwa schon bei Friedrich Schleiermacher (1768-1834), der die originär erziehungswissenschaftliche Frage nach denjenigen Rahmenbedingungen und Gegebenheiten stellt, in welcher die Jugend „tüchtig werde einzutreten in das, was sie vorfindet, aber auch tüchtig in die sich anbietenden Verbesserungen mit Kraft einzugehen“ (Schleiermacher 1957, 31). Herwig Blankertz (1966, 74f.) interpretiert Prozesse der Erziehung dementsprechend als gesellschaftliches Geschehen, weshalb

„Pädagogik als Theorie ihr erkenntnisleitendes Interesse in Mündigkeit und Emanzipation (hat). Eine so verstandene Theorie gewinnt ihre Maßstäbe der Kritik durch ihr Interesse an der Aufhebung der Verdinglichung und Selbstentfremdung des Menschen. Diese kritische Aufhebung der Selbstentfremdung ist überall dort möglich, wo die intellektuelle Potenz der Gesellschaft befreit werden kann zu ihrer wahren Möglichkeit durch Aufklärung und Bildung“.

Der mündige Mensch, so Heinz-Joachim Heydorn (1972, 9), der Mündigkeit passend als „verwirklichte Bildung“ versteht, solle sich „seiner selbst habhaft werden“ (ebd., 7), was den unauflösbaren Zusammenhang emanzipatorischer Bildung mit dem *Streben nach Vernunft und Selbsterkenntnis* verdeutlicht. Das menschliche Geschlecht dränge, ganz im Sinne des Platonschen Höhlengleichnisses, „aus dem Dunkeln in das Helle. (...) Mündigkeit bindet sich an die erste Erweckung der Rationalität, an den anhebenden Versuch, den Menschen aus seiner mythischen Verhaftung zu entlassen. ‚Ich habe mich selbst durchforscht‘ heißt es bei Heraklit, (...) gemeinsames Auffinden der verborgenen Vernunft war die Methode des Sokrates“ (ebd., 7). Mündig-

keit, anfänglich Prozess kollektiver Befreiung seitens des um bürgerliche Emanzipation bemühten Bürgertums des Spätabsolutismus, wurde so dank Bildung zur „geschichtlichen Macht (...), zum Mittel der Entdunkelung, um die Vernunft des Geschlechtes zu heben (...)“ (ebd., 18). Dieses dem Menschen eigene Verlangen nach Mündigkeit und Erkenntnis gründet, so Heydorn (ebd., 7) weiter, auf der zutiefst aufklärerischen Disposition zur stets skeptischen, herrschafts- wie quellenkritischen Hinterfragung des Gegebenen: „Mündigkeit begreift sich mit ihrem Beginn als Widerspruch zum Gesetzten, zu allem, was nicht weiter befragt werden darf oder befragt wird, nur das Gegebene widerspiegelt“. Heydorn (ebd., 15) ergänzt an anderer Stelle diesen für substanzielle Bildung so überaus zentralen Aspekt der *Skepsis und Kritik*: „Die systematische Vermittlung von gesellschaftlicher Rationalität durch Bildung enthält die Möglichkeit aller Rationalität: Das Selbstverständliche zu bezweifeln. Damit ist Mündigkeit implizit, muß sie nur angestoßen werden, kann sie sich selbst entdecken“. Dabei kann sich das Streben nach Mündigkeit und Selbstbestimmung, die, so sei hier hinzugefügt, natürlich stets der Selbsterkenntnis als ihrer Voraussetzung bedarf, aber natürlich nicht in reiner Selbstreferenz erschöpfen. Es zielt eben vielmehr zwingend auch auf die politische Dimension im dem Sinne, äußere Einflüsse und Begebenheiten nicht einfach zu ignorieren, sondern vielmehr aktiv auf deren Veränderung in Richtung einer Zurückdrängung heteronomer Prozesse und Strukturgewalten hinzuwirken. Zu differenzieren ist also zwischen einer entfremdeten und einer befreienden Beeinflussung. Dazu gehört auch, dass der sich-bildende Mensch um sein jeweiliges Eingebundensein in (s)einen gesellschaftlichen Kontext weiß und sich bewusst ist, dass er diesen mitgestalten kann bzw. soll (vgl. Lerch 2010, 124).

Folglich stellt Bildung vom Anspruch her auch ein Instrument der Selbstbefreiung Unterprivilegierter und Unterdrückter dar. Friedhelm Nicolin (1978, 215) charakterisiert das Projekt der Aufklärung in einem solch emanzipatorischen Sinne voller Pathos:

„Wir müssen Aufklärung sehen als Befreiungsbewegung, als das gegen alle Beschränkung sturmlaufende Bemühen des Menschen, die ihm wesensmäßig zugemessene Freiheit zu realisieren und die Welt nach seiner Einsicht menschenwürdig zu gestalten. In diesem Zusammenhang gewinnt Bildung ihre Bedeutung“.

Diese innige Verbundenheit des Bildungs- und Freiheitsgedankens pointiert auch Gerald Faschingeder (2005, 217): „Bildung als Praxis der Freiheit meint Bildung als emanzipatorisches Projekt“. Einer solchen neuzeitlich-aufklärerischen *Freiheitsidee* gemäß beinhaltet Bildung die Strukturelemente *Autonomie, Freiheit, Sittlichkeit* und *Emanzipation*. Sie zielt ab „auf die mündige, verantwortliche Lebensführung, auf das wissende und verantwortete Welt- und Selbstverhältnis des Menschen insgesamt. Dementsprechend läßt sich Mündigkeit auch als ‚verwirklichte Bildung‘ verstehen“ (Mertens 1989, 185). Umgekehrt kann Bildung aus dieser Perspektive als eine *dialektische Synthese aus den Begriffen Mündigkeit und Emanzipation* charakterisiert

werden, weil Bildung all diejenigen Merkmale umfasst, die diesen beiden Prinzipien jeweils nur zum Teil innewohnen (vgl. Kaiser/Kaiser 1996, 64-70). Bildung verfolgt in diesem Sinn die umfassende Zielsetzung, „Menschen zu selbstbestimmten und freien autonomen Individuen zu machen, die Kraft ihrer eigenen Vernunft Entscheidungen zu treffen vermögen, die für sie und auch ihr Umfeld gut sind“ (Faschingeder 2005, 206). Für die Realisierung der pädagogischen Leitnormen Emanzipation und Mündigkeit ist wiederum das Bildungskonstitutivum der Reflexivität eine zwingende Grundvoraussetzung. Emanzipation bildet somit eine anthropologische und (geschichts)philosophische Kategorie, die auf das allerengste mit Mündigkeit verknüpft ist und wie diese letztlich in *Selbstreflexion* kulminiert bzw. dieser als Bedingung ihrer Möglichkeit bedarf. Der Zusammenhang zwischen den drei Begriffen begründet sich wie folgt:

„Dem Menschen war im Unterschied zur übrigen Natur die *Sprache* gegeben. Mit ihrer Struktur war seine Mündigkeit antizipiert. Sie zu verwirklichen, darin bestand das emanzipatorische Interesse. Als Erkenntnisinteresse war es darauf gerichtet, den Menschen als Individuum und Gattung auf dem Weg über die *Selbstreflexion* zur Mündigkeit zu führen (...) (Hierdeis 1987, 106)“.

In einem dezidiert aufklärerisch-emanzipatorischen Sinn hebt schließlich Werner Markert (1998, 6) in Anlehnung an Theodor W. Adorno als ein weiteres Wesenselement emanzipatorischer Bildung deren letztlich umfassenden Anspruch hervor: „Bildung des Subjekts heißt, die ‚Totalität‘ der Potentiale der und des Menschen auszuschöpfen, sie zum Widerstand gegen irrationale Herrschaft zu befähigen, die Mechanismen der ‚Verdinglichung‘ ihres Lebens bewußt zu machen – Bildung ist ‚Wendung aufs Subjekt, Verstärkung von dessen Selbstbewußtsein und damit auch von dessen Selbst‘“. Im Gegensatz dazu bezeichnet Theodor W. Adorno unter einer Bildung, die sich lediglich mit der Akkumulation von Wissen begnügt, ohne dieses Wissen auch *verstanden und kontextualisiert* zu haben, und statt dessen als bloßes Mittel zum Zweck der sozialen Distinktion Verwendung findet, bekanntlich als „Halbbildung“. Er meint damit nicht eine „halbe“ oder unvollständige Bildung, sondern eine Form der Bildung, in der Wissen einen rein quantitativen Charakter gewinnt und sozusagen zur Warenförmigkeit gerinnt. Eine derart bloß formale Aneignung von Wissensbeständen, die zudem das je Bestehende affirmativ zu verfestigen geeignet ist, führt für Adorno letztlich zu einem regelrechten Absterben der Bildung (vgl. Faulstich 2002, 17; Adorno 2006): „Das Halbverstandene und Halberfahrene ist nicht die Vorstufe der Bildung, sondern ihr Todfeind“ (Adorno, GS/I, 111, zit. nach Liessmann 2006, 69). Und an anderer Stelle heißt es gar: „Frisch-fröhliche Verbreitung von Bildung unter den herrschenden Bedingungen ist unmittelbar eins mit ihrer Vernichtung“ (Adorno 2006, 40).

Bildung meint ergo keinesfalls ein Lernen im Sinne der Anpassung an die „Notdurft des Daseins“ (Erich Ribolits), sondern vielmehr ein reflektiertes Nach-Denken darüber, ob und wie der gesellschaftliche Status Quo die je-

weiligen Persönlichkeitsspiel- und -entfaltungsräume beschneidet und ein emanzipiertes, solidarisches Mensch-Sein behindert, und dann natürlich auch, welche Maßnahmen dagegen jeweils ergriffen werden können. Sich-bilden meint somit auch und insbesondere zu lernen, *selbständig, reflektiert und kritisch zu lernen: Kritikfähigkeit* und *Skeptizismus, Nonkonformismus, reflektierte Dysfunktionalität*, also das bewusste Nicht-Funktionieren gemäß fremdbestimmter Anforderungen und Handlungsimperative, die womöglich nicht mit eigenen Gewissensüberzeugungen in Einklang zu bringen sind, stellen unverzichtbare Kernelemente jedweden aufklärerischen Bildungsverständnisses dar. Bildung als charakterliche Disposition, als Geistes- und Werthaltung, ist letztlich unendlich viel mehr als zweckfunktionaler Wissenserwerb: Sie impliziert mitunter *Dagegen-Sein, Widerspenstig-Sein, Unangepasst-Sein, Herrschaftskritisch-Sein, Kritik-Üben* an herrschenden Diskursen – dies aber nicht als selbstzweckhafte trotzige Pose, sondern vielmehr als Ergebnis (selbst-)reflektierter Auseinandersetzung mit der Welt, ihren Anforderungen, Zwängen und Zumutungen. *Bildung als Selbsterkenntnis und –ermächtigung* folgt so verstanden der Forderung von Michel Foucault, sich zu bemühen, „nicht so regiert zu werden“.

7. Bildung als Sozialität und kooperatives Gut

Bildung ist neben dem Streben nach Individuation, nach Selbsterkenntnis und Selbstbestimmung, auch Ausweis gelingenden sozialen Miteinanders im Sinne praktischer Vernunft. Bildung ist deshalb vom Wesen her ein „kooperatives Gut“, welches, ähnlich solchen gesellschaftlichen Qualitäten wie „Freiheit“, „Kultur“ und „Solidarität“, an Wert *gewinnt*, wenn es von anderen geteilt, sozusagen mitgenutzt wird (im Gegensatz zu „kompetitiven Gütern“, die bei (Ab)Nutzung an Wert verlieren). Als solcherart soziales Gut steht Bildung dann auch für Sozialität und die Ausprägung des *Humanum*, erschöpft sich also wiederum nicht in solipsistischer Selbstbezüglichkeit und kontemplativer Innerlichkeit: „Gebildet zu sein meint demzufolge, Wissen um Vielfalt, Respekt vor Fremdem und Zurücknahme der eigenen Person“ (Lerch 2010, 131). In diesem Sinne subsumiert Wolfgang Klafki unter Bildung neben Selbstbestimmungsfähigkeit eben auch eine Mitbestimmungsfähigkeit und nicht zuletzt eine Solidaritätsfähigkeit (vgl. Klafki 1991; 1993). Wegen der oben erläuterten zentralen Bedeutung der individuellen *Verantwortungs- und Urteilsfähigkeit* umfasst Bildung deshalb auch zwingend ein handlungsleitendes *Wertefundament*, das sich im aufklärerisch-humanistischen Sinne an den universellen Menschenrechten orientiert. Mit Gerald Faschingeder (2005, 217) denkbar kurz gesagt: „Bildung ist Humanismus“. Stellvertretend für andere ist dabei mit Karl Heinz Gruber (derStandard, 25.11.2009) indes illusionslos festzuhalten, dass auch eine humanistische Bildung à la Humboldt noch lange keine Immunisierungsfunktion gegen antihumane Gesinnungen liefert(e): „Dass nicht wenige der humanistisch gebildeten Absolventen der Humboldt’schen Universität in führender Rolle an den Verbrechen

des NS-Regimes beteiligt waren, ist ein Faktum, das angesichts der gegenwärtigen humanistischen Bildungseuphorie nicht ganz in Vergessenheit geraten sollte“. (Dies entspricht der traurigen Erkenntnis, wonach Weimar und Buchenwald nicht nur in unmittelbarer geographischer Nähe zueinander stehen.) Karl-Heinz Heinemann (2008) bringt die notwendig kritische, und das heißt auch herrschafts- und ideologiekritische Dimension von Bildung denkbar prägnant auf den Punkt: „Bildung ist immer subversiv (...)“. Das Kriterium der *Unvereinnahmbarkeit von Bildung* äußert sich dann mitunter wie schon gesehen auch in – reflektierter – *Dysfunktionalität*, etwa aufgrund der Unvereinbarkeit fremdgesetzter Ziele mit eigenen, fundierten und reflektierten Überzeugungen, und speist somit auch eine individuelle Grundhaltung, die sich nicht zuletzt in *Verweigerung*, *Unangepasstheit* und *Nonkonformismus zu äußern vermag*.

Literatur

ADORNO, T.W.: Theorie der Halbbildung. Frankfurt/M. 2006

BALLAUFF, Th.: Gegensätze in der modernen Bildungstheorie. In: Pleines (Hg.) 1978 (S. 137–148)

BEHRMANN, D.: Bildung, Qualifikation, Schlüsselqualifikation, Kompetenz. Gestaltungsperspektiven pädagogischer Leitkategorien. Frankfurt/M. 2006

BENNER, D. (Hg.): Johann Friedrich Herbart. Systematische Pädagogik. Band I: Ausgewählte Texte. Weinheim 1997

BITTNER, G.: „Das Leben bildet!“ Über biographische Primärerfahrung als konstitutives Element informeller Bildungsprozesse. In: Fröhlich/Göppel (Hg.): Bildung als Reflexion über die Lebenszeit. Reihe Psychoanalytische Pädagogik. Gießen 2006 (S. 17-27)

BLANKERTZ, H.: Pädagogische Theorie und empirische Forschung. In: Die Bedeutung der Empirie für die Pädagogik als Wissenschaft. Neue Folge der Ergänzungshefte zur Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Heft 5, Bochum 1966 (S. 65-78)

- BLANKERTZ, H.: Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar 1982
- BÖHM, W.: Wörterbuch der Pädagogik (begr. von Wilhelm Hehlmann). 14., überarbeitete Auflage. Stuttgart 1994
- BORST, E.: Ideologien und andere Scheintote: McKinsey bildet. In: Pongratz/Reichenbach/Wimmer (Hg.): Bildung – Wissen – Kompetenz. Bielefeld 2007 (S. 82-97)
- BRÖDEL, R.: Relationierungen zur Kompetenzdebatte. In: Nuisli, E./Schiersmann, C./Siebert, H. (Hg.): Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? Bonn 2002 (S. 39-74)
- BUBER, M.: Reden über Erziehung. Heidelberg 1986
- DEHNBOSTEL, P.: Betriebliche Weiterbildung, Reflexivität und europäische Perspektiven. In: Dehnbostel/Elsholz/Gillen: Kompetenzerwerb in der Arbeit. Perspektiven arbeitnehmerorientierter Weiterbildung. Berlin 2007 (S. 219-234)
- DEWE, B.: Bildung in der Lerngesellschaft. Lebenslanges Lernen oder lebensbegleitende Bildung? In: Olbertz (Hg.): Erziehungswissenschaft. Traditionen – Themen – Perspektiven. Opladen 1997 (S. 87-102)
- DOHMEN, G.: Bildung und Schule. Die Entstehung des deutschen Bildungsbegriffs und die Entwicklung seines Verhältnisses zur Schule. 1. Band: Weinheim 1964, 2. Band: Weinheim 1965
- EHRENSPECK, Y.: Philosophische Bildungsforschung: Bildungstheorie. In: Tippelt/Schmidt (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden 2009 (S. 155-169)
- FASCHINGEDER, G. / LEUBOLT, B. / LICHTBLAU, P. / PRAUSMÜLLER, O. / SCHIMMERL, J. / STRIEDINGER, A.: Bildung ermächtigt. Eine Einleitung. In: Paulo Freire Zentrum / Österreichische HochschülerInnenschaft (Hg.): Ökonomisierung der Bildung. Tendenzen, Strategien, Alternativen. Wien 2005 (S. 7-25)
- FASCHINGEDER, G.: Bildung und Herrschaft. Alternativen zur Ökonomisierung der Bildung. In: Paulo Freire Zentrum / Österreichische HochschülerInnenschaft (Hg.): Ökonomisierung der Bildung. Tendenzen, Strategien, Alternativen. Wien 2005 (S. 203-220)

- FAULSTICH, P.: Verteidigung von „Bildung“ gegen die Gebildeten unter ihren Verächtern. In: Nuissl/Schiersmann/Siebert: Kompetenzentwicklung statt Bildungsziele? Bonn 2002 (S. 15-25)
- GAMM, H.-J.: Die materialistische Pädagogik. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 4/1984 (S. 182-188)
- GIESECKE, H.: Am Ende pädagogischer Illusionen? Erwägungen für ein Bildungskonzept der Zukunft. In: Grimm/Burmeister (Hg.): Bildung neu denken. Loccumer Protokolle. Rehbrüg-Loccum 2001 (S. 51-57)
- HEINEMANN, K.-H.: Wissenswertes über PISA und Bologna. In: Wochenzeitung „Freitag“, Nr. 14, 2008, S. 19
- HENTIG, H.v.: Bildung. Ein Essay. München/Wien 1996
- HEYDORN, H.-J. (u.a.): Zum Bildungsbegriff der Gegenwart. Frankfurt/M. 1967
- HEYDORN, H.-J.: Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. Frankfurt/M. 1972
- HEYDORN, H.-J.: Überleben durch Bildung. In: Heydorn: Bildungstheoretische Schriften, Bd. 3, Frankfurt 1980 (S. 282-301)
- HIERDEIS, H.: Von einer unkritischen zu einer kritischen Theorie. Skizze eines Denkweges. In: Paffrath (Hg.): Kritische Theorie und Pädagogik der Gegenwart. Aspekte und Perspektiven der Auseinandersetzung. Weinheim 1987 (S. 97-111)
- HIERDEIS, H.: Aufklärung, Bildung und Wissen. In: Reinalter (Hg.): Aufklärungsprozesse seit dem 18. Jahrhundert. Würzburg 2006 (S. 265-278)
- HIERDEIS, H.: Das Unbehagen in der Bildungskultur. Heinz Walter zum 65. Geburtstag. Festvortrag am 31. 5. 2007 in St. Gallen. pdf-Dokument, entnommen am 22.04.2010 unter http://www.ifs.ch/wp-content/vortrag-helmwart_hierdeis.pdf
- HOFFMANN, D.: Kritische Erziehungswissenschaft. Historische und systematische Rekonstruktionen eines verdrängten Paradigmas. Hamburg 2007

- KAISER, A. / KAISER, R.: Studienbuch Pädagogik, 8., überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin 1996
- KLAFKI, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, 2., wesentlich erweiterte und überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel 1991
- KLAFKI, W.: Allgemeinbildung heute: Grundlinien einer gegenwarts- und zukunftsbezogenen Konzeption. In: Pädagogische Welt, 47. Jg., Heft 3, 1993 (S. 98-103)
- KOCH, L.: Bildung/Lernen In: Reinhold/Pollak/Heim (Hg.): Pädagogik – Lexikon. München/Wien/Oldenburger 1999 (S. 78–84; 351–355)
- KOCH, L. / MAROTZKI, W. / SCHÄFER, A. (Hg.): Die Zukunft des Bildungsgedankens. Schriften zur Bildungs- und Erziehungsphilosophie. Weinheim 1997
- KONFERENZ der Erwachsenenbildung Österreichs (KEBÖ) (Hg.): Terminologie der Erwachsenenbildung. Teil 2: Grundbegriffe der Erwachsenenbildung. Ergebnisbericht der Projektgruppe Terminologie im Auftrag der Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs. Salzburg 1983
- KRAUTZ, J.: Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie. München 2007
- KREITZ, R.: Wissen, Können, Bildung – ein analytischer Versuch. In: Pongratz/Reichenbach/Wimmer (Hg.) 2007 (S. 98-135)
- KRON, F. W.: Grundwissen Pädagogik. 5., verb. Auflage. München/Basel 1996
- LANGEWAND, A.: Bildung. In: Lenzen (Hg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek 1994 (S. 69-98)
- LEDERER, B.: Die Bildung, die sie meinen. Mündiger Mensch oder nützlicher Idiot? Bonn 2008
- LENZ, W.: Bildung im Wandel. Studientexte Bildung und Weiterbildung 1. Wien 2005
- LENZ, W.: Sozialkapital statt Bildung? In: Umwelt&Bildung, 4/2007 (S. 15-17)

- LERCH, S.: Lebenskunst Lernen? Lebenslanges Lernen aus subjektwissenschaftlicher Sicht. Bielefeld 2010
- LEUBOLT, B. / LICHTBLAU, P. / NENTWICH-BOUCHAL, R.: Demokratisieren statt Privatisieren! Der Aspekt der Öffentlichkeit im Bildungswesen. In: Paulo Freire Zentrum / Österreichische HochschülerInnen-schaft (Hg.): Ökonomisierung der Bildung. Tendenzen, Strategien, Alternativen. Wien 2005 (S. 179-202)
- LIESSMANN, K.-P.: Theorie der Halbbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien 2006
- MARKERT, W.: Veränderungen in der Arbeits- und Lebenswelt und ihre Auswirkungen auf die Subjektbildung. In: Markert (Hg.) Berufs- und Erwachsenenbildung zwischen Markt und Subjektbildung. Hohengehren 1998 (S. 1-21)
- MAROTZKI, W.: Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim 1990
- MENZE, C.: Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen. Ratingen 1965
- MENZE, C.: Bildung. In: Speck/Wehle (Hg.): Handbuch Pädagogischer Grundbegriffe. Band I. München 1970 (S. 134–184)
- MENZE, C.: Bildung und Bildungswesen. Aufsätze zu ihrer Theorie und ihrer Geschichte. Hildesheimer Beiträge zu den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Studien-Texte-Entwürfe. Band 13. Hildesheim/New York 1980
- MENZE, C.: Bildung. In: Lenzen/Mollenhauer (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bänden und einem Registerband. Bd. 1: Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung, Stuttgart/Dresden 1995, Bd. 1 (S. 350-356)
- MERTENS, G.: Umwelterziehung. Eine Grundlegung ihrer Ziele. Paderborn/München/Wien/Zürich 1989
- MERTENS, G.: Umwelten. Eine humanökologische Pädagogik. Paderborn/München/Wien/Zürich 1998

- MEUELER, E.: Die Türen des Käfigs. Subjektorientierte Erwachsenenbildung. Hohengehren 2009
- MOLLENHAUER, K.: Pädagogik der 'Kritischen Theorie'. Kurseinheit 1: Was ist „Kritische Theorie“? Kurseinheit 2: Zur pädagogischen Relevanz der kritischen Theorie. Kurseinheit 3: Die Rezeption der Kritischen Theorie durch die Erziehungswissenschaft. Fernuniversität Hagen 1982
- NEUBAUER, J.: Henry Giroux: Pädagogik und Utopie. In: Das Argument 227/1998 (S. 615–618)
- NICOLIN, F.: Bildung im Spannungsfeld von Berufsqualifikation und Humanität. Kritische Reflexionen zu einem aktuellen Begriff. In: Pleines (Hg.) 1978 Bildungstheorien. Probleme und Positionen. Freiburg/Basel/Wien 1978 (S. 213–223)
- OELKERS, J.: Lernen, Bildung und Kompetenz: Einige konzeptionelle Überlegungen nach PISA. Vortrag anlässlich der Ringvorlesung Lernen, Bildung und Kompetenzentwicklung – neu gedacht, am 31. Juli 2003 in der Universität Kaiserslautern; [http-Dokument](http://www.paed.uzh.ch/ap/downloads/oelkers/Vortraege/107_Kaiserslautern.pdf), entnommen am 16.11.2008 unter www.paed.uzh.ch/ap/downloads/oelkers/Vortraege/107_Kaiserslautern.pdf
- PLEINES, J.-E. (Hg.): Bildungstheorien. Probleme und Positionen. Freiburg/Basel/Wien 1978
- PLEINES, J.-E.: Studien zur Bildungstheorie. Darmstadt 1989
- REETZ, L.: Zum Zusammenhang von Schlüsselqualifikationen-Kompetenzen-Bildung. In: Tramm (Hg.): Professionalisierung kaufmännischer Berufsausbildung. Frankfurt/M. 1999 (S. 32-51)
- RIBOLITS, E.: Bildung ohne Wert. Wider die Humankapitalisierung des Menschen. Wien 2009
- RÖHRIG, P.: Geschichte des Bildungsgedankens in der Erwachsenenbildung und sein Verlust. In: Zeitschrift für Pädagogik 34, Heft 3, 1988, (S. 345-368)
- ROSENSTOCK, E.: Laienbildung oder Volksbildung? In: Volksbildungsarchiv 8 (1921) (S. 381-388)

- SCHLEIERMACHER, F.D.: Pädagogische Schriften. Hrsg. von E. Weniger. Bd.1. Düsseldorf/München 1957
- SCHULZE, Th.: Bildung, Bewusstheit und biographischer Prozess. Reflexionen im lebensgeschichtlichen Lernen. In: Fröhlich/Göppel (Hg.): Bildung als Reflexion über die Lebenszeit. Reihe Psychoanalytische Pädagogik. Gießen 2006 (S. 28-49)
- SCHWENK, B.: Bildung. In: Lenzen (Hg.): Pädagogische Grundbegriffe. Band I und II. 4. Auflage. Reinbek 1996 (S. 208-221)
- STRUNK, G.: Bildung zwischen Qualifizierung und Aufklärung. Zur Rolle der Erwachsenenbildung im Prozeß gesellschaftlichen Umbaus. Bad Heilbrunn 1988
- TENORTH, H.-E.: "Bildung" – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 43, Heft 6, 1997 (S. 969-984)
- VEIT-JAKOBUS D.: Jan Amos Comenius. Mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten. Reinbek 2005
- VIERHAUS, R.: Bildung. In: Brunner/Conze/Koselleck (Hg.) 1979 (S. 508–551)
- WEBER, E.: Pädagogik. Eine Einführung. Band I: Grundfragen und Grundbegriffe. Teil 3: Pädagogische Grundvorgänge und Zielvorstellungen - Erziehung und Gesellschaft / Politik. 8., völlig neu bearbeitete und stark erweiterte Auflage. Donauwörth 1999
- WIESINGER-STOCK, S.: Erwachsenenbildung und Wissenschaftspopularisierung. Geschichte, Terminologie, Zukunftsperspektiven. Innsbruck u.a. 2002