

SAGGI

Der Begriff der Bildung in Deutschland. Zwischen Philosophie und Pädagogik.

Jutta Breithausen, Rita Casale, Andreas Dörpinghaus, Giancarla Sola, Egbert Witte¹

1. Zur Deutung der Bildung: Rückblicke, Untersuchungen und Projektionen (Giancarla Sola)

1.1. Was ist Bildung? Welche Bedeutung hat dieses Wort? In welcher Kulturtradition findet sie ihren Ursprung? Was stellt sie in der zeitgenössischen philosophischen und pädagogischen Diskussion dar? Ist es noch aktuell oder überholt zu Beginn des 21. Jahrhunderts über Bildung zu sprechen? Und ferner: warum soll man Bildung als Problem denken? Diese Fragen führen die Thematik der in diesem Artikel versammelten Beiträge ein, die zwischen philosophischen und pädagogischen Diskursen verortet sind. Die Beiträge der Verfasser stützen sich auf unterschiedliche Interpretationen von Bildung zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft des deutschen Bildungsbegriffs erörtern die Konturierung seiner Identität.

Jede Bemühung, den Begriff Bildung (wieder) zu interpretieren, steht in einem spezifischen historischen Kontext. Gerade im deutschsprachigen Raum, in dem der Begriff Bildung seinen semantischen Ursprung hat, unterliegt er dem stetigen kulturellen Wandel. Trotz dieses Bewusstseins kann auf die historische Rekonstruktion nicht verzichtet werden. Im Widerhall der Vergangenheit spiegelt sich die Gegenwart und ertönt die Zukunft. Diese Verortung von Bildung in einer zeitlichen Dimension, die von der Zusammengehörigkeit von Vergangenheit und Zukunft ausgeht, ist vor allem an eine zweifache Erkenntnis gebunden: das *Menschenbildungsproblem* begleitet die Geschichte des Denkens, der Wissenschaft und der Kultur(en); die letzte bedeutende Renaissance des Humanismus ist in der westlichen Geschichte mit dem deutschen Bildungsbegriff eng verbunden.

Die Geographie des Bildungsbegriffs erstreckt sich von Deutschland bis nach Österreich und der Schweiz. Hier hat die Bildungsgeschichte ihren Ursprung (vgl. Gennari, 1995). Ihre Entwicklung ist von der Ideengeschichte

¹ Jutta Breithausen, Bergischen Universität Wuppertal, Rita Casale, Bergischen Universität Wuppertal, Andreas Dörpinghaus, Universität Würzburg, Giancarla Sola, Università degli Studi di Genova, Egbert Witte, Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd.

von „Mensch“, „Menschenwürde“, „Menschlichkeit“ und „Humanismus“ geprägt. Das Verb *bilden* und das Hauptwort *Bild* sind mit dem Bildungsbegriff, der in Meister Eckharts metaphysischer Mystik seinen semantischen Ursprung findet, etymologisch verbunden. So ist *Bildung* vor allem *Bild*: die Formung des Menschen erfolgt durch den Glauben, dass sich der Mensch das „Bild“ Gottes aneignet. Bildung – als mystische Erfahrung aufgefasst – ermögliche eins mit dem „Bild“ zu werden. Aber Meister Eckharts Bildungsauffassung, die einen entscheidenden Moment des langen mittelalterlichen Zeitalters darstellt, sollte in den neuzeitlichen Welt-, Mensch- und Gottesanschauungen in Frage gestellt werden. Im sechzehnten Jahrhundert spiegeln sich die politischen, sozialen und ökonomischen Folgen der lutherischen Reformation in der Bildungsidee wider. Die protestantische Ethik veranlasst die Annahme neuartiger Lebensstile und neuer Bedürfnisse. Zusammen mit diesen ändert sich auch die Bildungsbedeutung der Leibniz'schen barocken Gesellschaft, die der Suche nach einer harmonischen Ordnung entspricht und von Gerechtigkeits- und Freiheitskriterien geleitet, von Barmherzigkeits- und Liebesgefühlen belegt und auf die Erreichung eines glücklichen Lebens ausgerichtet ist.

1.2. Mit dem Aufstieg des kaufmännischen und industriellen Bürgertums im 17. bzw. 18. Jahrhundert erfährt der Bildungsbegriff eine weitere Wendung. Die Vernunft-, Wissenschafts- und Fortschrittsideen sind nun vorherrschend. So scheint Bachs Barockmusik, in deren Harmonie religiöse Spannung und Menschengefühl zusammentreffen, eine Epoche zu schließen. Das 18. Jahrhundert ist das Zeitalter der Aufklärung. Die Vernunft wird zur bevorzugten Welterkenntnis zur Befreiung des Menschen von (Aber)glauben und religiösem Fanatismus. Die Aufklärung eröffnet das sprichwörtliche „Pädagogische Jahrhundert“. In dieser höchsten Glanzzeit der Bildung, in der Zeitspanne von 1700 bis 1800, ist das Identitätsprofil der neuhumanistischen Bildung von Kants Ethik, von Lessings, Herders und Humboldts humanistischen Philosophien und, insbesondere, von Goethes und Schillers Dichtungen geprägt. Innerhalb dieses Blickfelds – das sicherlich vielfältiger und beziehungsreicher ist als es hier aus Platzgründen zu beschreiben möglich ist – soll auch an Novalis, Hölderlins, Schlegels und Jean Pauls Beiträge erinnert werden und an die Bedeutung von Schleiermachers, Fröbels und Pestalozzis Schriften. *Kultur* und *Harmonie* sind die Begriffe, die die deutsche neuhumanistische Bildung kennzeichnen. Sie schließt Rationalismus, Idealismus, Natur und Geist, Gefühl und Vernunft, Utopie und Universalität, aber auch das Irrationale, das Imaginäre, das Magische und das Märchenhafte, Mystik und Religion, Kunst, Dichtung und Musik ein. Bildung in der Aufklärung erhält und stiftet zugleich einen vielschichtigen Humanismusgeist, der zu einem Wendepunkt im Verhältnis von Kultur und Zivilisation führt. Die neuhumanistische Bildung gibt – durch die Begegnungen der Einheit mit dem Ganzen und des Endlichen mit dem Unendlichen – eine Menschlichkeitsidee wieder, in der die harmonische Formung des Menschen notwendigerweise den Lebens-, Denk- und Bildungsstilen eines industriellen Bürgertums widerspricht, das zur gleichen Zeit damit beschäftigt ist, sich dem Geschäft und dem Profit

zu widmen und das Kapital zu mehren. Die Kultivierung des Geistes und die Suche nach der inneren Harmonie stellen die klassischen und romantischen Ideale dar, die nicht mehr den Erwartungen des modernen Menschen der Frühindustrialisierung entsprechen. Bildungs- und Erziehungsideen verändern sich demzufolge und werden schrittweise in Unterrichtung und Ausbildung übersetzt, die sich auf Fertigkeiten, Techniken und den Erwerb von bedarfsgerechten Qualifikationen stützen. All dies trägt zur Veränderung der Beziehung zwischen Bildung und Sittlichkeit bei und zur für den modernen Menschen kennzeichnenden Anpassung.

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts bestimmt der wissenschaftliche Positivismus den Vorrang der *Naturwissenschaften* gegenüber den *Geisteswissenschaften* und das Primat der wissenschaftlichen Erklärung gegenüber der Auslegungskultur. Methode, Messbarkeit und Quantifizierbarkeit werden zu Wissenschaftsparadigmen, wo nur das "gültig" und "real" ist, was der wissenschaftlichen Beobachtung untergeordnet werden kann. Im Unterschied zur Ausbildung respektive zum Erlernen ist die Menschenbildung aber nicht messbar. Das klassische Bildungsideal geht seinem Untergang entgegen. Auch die Humanismusgeschichte erreicht in dieser Phase ihren Wendepunkt: von der griechisch-klassischen *Paideia* und römisch-lateinischen *Humanitas* ausgehend, durch die mittelalterliche *Perfectio* und der *Dignitas hominis* des *Umanesimo* und des *Rinascimento* hindurch, gelangt sie zum Menschen-, Menschlichkeits- und Menschenwürdeidee bekräftigenden Bildungsbegriff des 18. und 19. Jahrhunderts. Die gesamte theoretische Konstellation verändert sich: die Begriffe von Kultur-, Bildung- und Menschheit werden durch Zivilisation, Lernen und Individuum ersetzt. Im zwanzigsten Jahrhundert wird diese Entwicklung der Bildungsauflösung von jüdischen und deutschen Intellektuellen – Adorno, Arendt, Benjamin, Buber, Cassirer, Horkheimer, Kracauer, Löwith, Scheler, Simmel, Stein und Mosse – umfassend kritisiert. Aber diese Worte sollen, auch nach dem Nationalsozialismus und nach Shoah-Tragödie, zumeist wirkungslos bleiben. So stellen die philosophischen Diskussionen eine Wissens- und Menschenidee dar, die droht, inaktuell zu erscheinen, da sie die neuhumanistische Bildungsbedeutung hervorhebt und die Beziehung zwischen Mensch, Kultur und Bildung unterstreicht. Dem stehen heute rein funktionalistische Deutungen von Bildung entgegen, die unter einem umfassenden ökonomischen, politischen, sozialen und medialen Einfluss stehen.

1.3. Im Vergleich zur Vergangenheit befindet sich die gegenwärtige Bildungsphilosophie in Deutschland in einer spezifischen kulturelle Lage. Die analytische Philosophie der angloamerikanischen Länder hat die „kontinentale“ Philosophie schrittweise ersetzt. Diese Kulturentwurzelung hat eine lange philosophische und metaphysische Tradition, in der Phänomenologie und Hermeneutik eine zentrale Rolle gespielt haben, in den Schatten gestellt. In der epistemologischen Debatte registriert man die deutlichsten Auswirkungen dieses Wechsels im Gebiet der Geisteswissenschaften, die eine nebensächliche Rolle im Vergleich zu den Naturwissenschaften spielen. Wenn auch die Philosophie immer mehr als Sprachphilosophie und/oder als *Philosophy of mind* dekliniert wird, so wird

die Pädagogik heute vorwiegend als eine praxisorientierte Lernwissenschaft gefasst, deren Gegenstand das Unterrichtswesen und Lernprozesse sind. Die Bildungsphilosophie hat scheinbar ihre humanistische Tragweite verloren. Joachim Bischoffs *Finanzmarkt-Kapitalismus* (vgl. 2006) ist ja schon Wirklichkeit geworden, und das nicht nur in Deutschland. Die europäische und deutsche Kulturidentität spiegelt nicht mehr den humanistischen Bildungskanon wider – wie Manfred Fuhrmann betont (vgl. 2002) – da der gegenwärtige Bildungsbegriff andere Bedeutungen angenommen hat: Erziehung, Unterrichtung, Lernen und auch professionelles Training. Obwohl Bildung in historischer Hinsicht keinerlei Verwechslung mit Wissen, Information oder Kommunikation zulässt (siehe dazu Hartmut von Hentig vgl. 1996) – kann man dennoch nicht leugnen, dass die veränderte Beziehung zwischen Kultur und Philosophie zu einer «Krise und Zukunft der Bildung» führt (Heinrich, 2006: 107). Von Bildung zur Unbildung durch Halbbildung: das ist, in engster Zusammenfassung, der historische Übergang an dem wir, auch nach Konrad Paul Liesmann (vgl. 2006: 50), teilnehmen. Die politische, soziale und mediale Diskussionen scheinen das zu bestätigen. In der gegenwärtigen Publizistik drücken Werke wie Dietrich Schwanitz *Bildung. Alles, was man wissen muß; Bildung? Bildung!*, von Andreas Schlüter und Peter Strohschneider herausgegeben (vgl. 2009); Manfred Spitzers *Medizin für die Bildung. Ein Weg aus der Krise* (2010), Heinz Budes *Bildungs-panik* (vgl. 2011) und Julian Nida-Rümelins *Philosophie einer humanen Bildung* (vgl. 2013) die semantische Pluralität im Gebrauch des Bildungsbegriffs aus. Bereits in den 1970er Jahren legt Jürgen-Eckhardt Pleines mit seinen *Bildungstheorien* das breite Spektrum an unterschiedlichen theoretischen Zugängen dar, in dem er u.a. Arbeiten von Adorno, Fink, Gadamer, Habermas, Horkheimer, Petzelt und Schelsky versammelt. Heute umfasst der Bildungsbegriff eine kaum noch zu überschauende Pluralität an Deutungen bis hin zur Beliebigkeit.

Ausgehend von diesem kurzen Überblick ist es also möglich einige Schlüsse zu formulieren. *A)* Kapitalistisch-finanzielle Voraussetzungen bestimmen (nicht nur) die Wirtschaftspolitik, sondern beeinflussen auch (vor allem in Deutschland) das gegenwärtige Bildungs- und Erziehungssystem *B)* Der Bildungsbegriff ist heute kaum noch mit dem Ideal einer Menschen bekräftigenden, inneren Harmonie humanistischer Tradition zu verbinden. *C)* Die Bedeutungsvielfalt des Ausdrucks Bildung umfasst heute die unterschiedlichsten, teilweise konträren Ansätze. *D)* Bildung und Ausbildung beschreiben nicht mehr per se andere Sinnhorizonte, sondern bedingen sich oft theoretisch und praktisch gegenseitig. *E)* Der Bildungsbegriff ist zu einer *passe-partout* Kategorie geworden, zu einer Hochwertformel, die sich auf Schule, Unterricht, Kultur, Erziehung und nur noch bedingt auf humanistische Menschenbildung bezieht.

Der Verlauf der Geschichte hat ganz Europa und Mitteleuropa, seine Gesellschaften und jeweiligen Kulturen verändert. Die Bildungsbegriffsemantiken sind ein Abbild dieser Geschichte. Es handelt sich aber um Widerspiegelungen, die vielleicht dramatische Auswirkungen auf das Leben des modernen Menschen haben können.

2. *Bildung und die negative Empirie der Erfahrung (Andreas Dörpinghaus)*

2.1. Bildung ist eine begriffliche, hermeneutisch-kritische *Fähigkeit*, die zu unserer quasi natürlichen Ausstattung gehört, das heißt, die wir mit unserem Menschsein in der Regel verbinden. In diesem Verständnis antwortet Bildung als begriffliche Fähigkeit des Verstehens auf das Phänomen, dass wir im Leben Erfahrungen machen und Bildung Kern des reflexiven Gehalts der Erfahrung ist. Dabei ist allerdings ein spezifisches Verständnis von Erfahrung vorausgesetzt: Erfahrungen sind diejenige Form der *Erkenntnis*, mit der der Mensch die immer schon fungierenden bildungstheoretischen Grunddimensionen der menschlichen *Selbst-, Sozial- und Weltverhältnisse* allererst thematisiert. Erst durch die begrifflichen Fähigkeiten begegnen wir unseren bildungstheoretischen Grunddimensionen *reflexiv*. Nur durch sie haben wir eine reflexive *Empfänglichkeit* für Fragen nach Sinn und Bedeutung, kurzum für das Verstehen. Bildung macht als begriffliche Fähigkeit das *reflexive* Moment der Erfahrung aus. Damit wird zugleich herausgehoben, dass Erfahrung eben ein Modus der Erkenntnis ist. Bildung deckt sich also nicht mit Erfahrung, sie markiert vielmehr die Weise, wie eine *präreflexive* leibliche Dimension der Erfahrung und damit eine existentielle Grunddimension des Menschen überhaupt erst selbst *reflexiv* werden kann. Bildung ist darin dann die Bedingung dafür, dass eine Erfahrung tatsächlich überhaupt erst *gemacht* und so *unsere* Erfahrung werden kann. Bildung wäre so, betrachtet als *begriffliche* Fähigkeit, immer schon Teil der Erfahrung. Damit ist die wichtige Möglichkeit des Menschen, eben Erfahrungen zu machen, keineswegs unabhängig von Bildung in ihrer begrifflichen Signatur. Wenn dieser Befund trägt, wäre Bildung eine wesentliche Voraussetzung ihrer eigenen Möglichkeit als Erfahrung – ein pädagogischer *circulus vitiosus*, der eine mitunter frühe Förderung begrifflicher Fähigkeiten unabdingbar machte.

2.2. Es kann keinen Begriff von Bildung geben, der nicht gleichzeitig anzugeben wüsste, welches Verhältnis er zur Erfahrung hat, wie er quasi empirisch auf die Erfahrung anzuwenden wäre. Durch die konstitutive Bindung an die Erfahrung ist Bildung selbst nicht Teil eines bloßen empirisch-nomologischen Bereiches. Die Erfahrung gehört insgesamt zu einem *reflexiven* Raum des Sinns und der Bedeutung, der nicht mit dem des Empirisch-Nomologischen kompatibel ist. Daher hat Bildung über die Erfahrung einen ihr eigentümlichen empirischen Gehalt. Es gibt gute Gründe, diese beiden Modi der Auskunft über Welt, den empirisch-nomologischen und den begrifflich-reflexiven, d.i. negativ Empirischen, zu unterscheiden, um ihr Verhältnis und den empirischen Status von Bildung und Erfahrung sichtbar zu machen. Erfahrungen – und mit ihnen in der Folge Bildungsprozesse –, verweisen auf einen empirischen Gehalt, der nicht nomologisch, kausalanalytisch verstanden werden kann. Der Raum des Sinns, der Erfahrung und der Bildung sind also keineswegs als ein *Gegenentwurf* zum Empirischen zu verstehen, wie es auf den ersten Blick den Anschein haben könnte. Vielmehr wird durch diesen insgesamt begrifflichen Raum, in dem sich Bildungstheorien bewegen *müs-*

sen, eine *spezifische* Form des *Empirischen* sichtbar, die sich aber einem naturwissenschaftlich inspirierten Begriff des Empirischen entziehen muss und sich in einem reflexiven Bereich des Begrifflichen gründet, mit dem wir für Fragen nach Sinn und Bedeutung von Phänomenen und Prozessen empfänglich sind und der sich in symbolischen Formen des Ausdrucks artikuliert.

2.3. In einer Trennung des Sinnlichen vom Intelligiblen, und zwar bei gleichzeitiger *Reduktion* des Sinnlichen auf den Raum eines Empirischen, der nur noch nach quasi naturwissenschaftlichen Gesetzen formiert denkbar wird, bleibt das Intelligible als Raum des Sinns zwangsläufig auf sich allein gestellt, es hätte lebensweltlich-sinnlich keinerlei wirksame Anbindung. Bildung wäre eine Art missglückte Metaphysik ohne Bindung an die Erfahrung. Zugleich wäre aber andererseits auch die Sinnlichkeit im Raum des bloß Empirischen nur noch zu einem nomologischen Modell des Reizes und der Reaktion degradiert, das dann wiederum *keinerlei* Bedeutung mehr für die Reflexivität des Denkens und den Bildungsprozess hätte.

Die Empirie der *Bildungsforschung* i.e.S. kann nur eine *negative* Empirie sein, die sich als direkter, unmittelbarer Forschungsgegenstand in seiner Reflexivität der Erfahrung wissenschaftstheoretisch versagt. Dieser *Entzugscharakter* ist konstitutiv für den Bildungsbegriff. Das heißt, es gibt in der *systematischen Bildungsforschung* nur einen *negativ* empirischen Gehalt in dreifacher Hinsicht, wobei diese Hinsichten miteinander verwoben sind:

Es geht um die *Bedingungen* der Möglichkeit von Bildung, also um die analytisch-begrifflichen und sinnlich-leiblichen Implikationen, Inferenzen und Voraussetzungen von Bildungsprozessen. Mit anderen Worten: Gegenstand ist nicht die Erforschung von Bildung in einer naturwissenschaftlichen Positivität denn das ist wissenschaftstheoretisch ausgeschlossen, da sie darin niemals Gegenstand der Forschung sein kann, sondern um die transzendente Negativität ihrer *empirischen Ermöglichung*, z.B. durch die Erforschung der Bedeutung der Zeit für Bildungsprozesse.

Ferner stehen historische und soziokulturelle Forschungen im Mittelpunkt, die nach den gesellschaftlich *faktischen Möglichkeiten* von Bildung fragen, also danach, welche Strukturen und Umwelten Bildungsprozesse befördern oder verhindern können. Der Bildungsbegriff ist hier eine Art regulative Idee, die faktische Wirklichkeiten nicht affirmativ, sondern kritisch begleitet, um Möglichkeiten im Wirklichen zu öffnen.

Schließlich steht die Empirie in ihrer Versagung, in ihrer Negativität selbst auf dem Spiel. Diese negative Empirie ist im Kern der Gehalt von Bildungsprozessen, in denen die Erfahrung selbst zum Tribunal wird. Allerdings darf nicht übersehen werden, dass Bildung und mit ihr die begrifflichen Fähigkeiten grundlegend an dieser erfahrungsbezogenen „Störung“ der eigenen Weltzugewandtheit, an dem Widerfahrnis beteiligt sind. Das fungierende Begriffliche wird gewissermaßen durch die *begriffliche* Distanzierung suspendiert. Die Erfahrung kann nur zu einem Tribunal, d.i. zu einem vermeintlichen Widerfahrnis werden, dadurch dass wir eine Sensorik für das Be-

griffliche haben, um der Erfahrung selbst überhaupt unsere Aufmerksamkeit widmen zu können, sie selbst im Tribunal thematisch, sie quasi selbst zum Gegenstand werden zu lassen. Diese Aufmerksamkeit, diese Distanz zu unseren fungierenden Begriffen macht uns empfänglich für das Nichtselbstverständliche, das Nachdenkliche, für Kritik und Skepsis.

2.4. Bildung ist eine natürliche, nicht normativ präfigurierte Fähigkeit des Menschen, sie ist eine begriffliche Leistung, die in der Erfahrung immer schon wirksam ist und auch nur dort ihren empirischen Gehalt fungierender Begriffe im Gebrauch sprachlicher Interpretationsschemata hat. Ihr Ort ist so ausschließlich der Raum von Sinn und Bedeutung, für den sie als eine begriffliche Fähigkeit empfänglich ist. Der Mensch hat keinen unmittelbaren Zugang zur Welt weder *als* Erfahrung noch *in* der Erfahrung. Vielmehr sollten wir herausstellen, dass jede Erfahrung i.e.S. durch Reflexivität gekennzeichnet sein muss. Erfahrungen sind Erkenntnisurteile, also Urteile der begrifflichen Reflexion, die in der *Distanz* zur Wahrnehmung dieser gleichwohl verhaftet bleiben. Ihnen entspricht also keineswegs die Exklusivität begrifflicher Gehalte gegenüber oder jenseits einer von der Erfahrung *abgelösten* Wahrnehmung. Begriffliche Fähigkeiten, und das ist für unseren Zusammenhang der zentrale Gedanke, sind eine Art des *Sehenkönnens*, anderenfalls die Erfahrung schlichtweg *blind* wäre. Diese begriffliche Fähigkeit des Sehenkönnens wird aber erst möglich, weil sie eine Leistung des Menschen voraussetzt, die mit den Begriffen selbst verbunden ist. Sie schaffen Distanz (vgl. dazu auch Blumenberg, 2007). Begriffliche Fähigkeiten sind also schlichtweg Fähigkeiten der Distanz und erlauben einzig und allein darin das Sehenkönnen. Wir treten *in* der Erfahrung in Distanz zu ihr, ohne aber ihre Nähe jemals verlassen zu können. Die *Herausbildung* und die *Realisierung* dieser begrifflichen Fähigkeit der Distanz sind der Gehalt von *Bildung*. Bildung ist eine Fähigkeit der Distanz, und die begrifflichen Fähigkeiten bestehen in nichts anderem als der Leistung, diese Distanz zu schaffen, und zwar um die Dinge *verändert zu sehen* und sie im Horizont und im Lichte unserer Lebenspraxis zu verstehen. Alle unsere sehr unterschiedlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Grunddimensionen von Bildung verändern sich in ihrer *Qualität* mit der Möglichkeit, zu ihnen selbst in Distanz zu treten. So ist Bildung eine Fähigkeit, nicht nur zur Erfahrung der Welt, sondern zugleich zu den menschlichen Vermögen selbst in eine Distanz zu treten. Sie wird zu einer *begrifflichen* Qualität aller menschlichen Vermögen, die sich in dieser Weise bilden. Das Begriffliche ist in diesem Sinne als ein Sehenkönnen, als eine „*perceptio per distans*“ [sic!] (Blumenberg, 2007) das Netz, das Geflecht, in dem sich unsere Wirklichkeit am Ende verfängt, das sie einfärbt und zu verstehen sucht.

2.5. Die für den Bildungsbegriff entscheidende begriffliche Fähigkeit besteht in einer Distanzleistung, der eine *eigene* Form der Reflexivität korreliert. Die Zeit gilt bereits in der Erfahrungskonzeption Kants u.a. als ein sogenanntes Schema, das Begriff und Anschauung zusammenzudenken erlaubte. Mit ihr hat das Reflexive gewissermaßen einen Fuß im Empirischen. Mit anderen Worten: Die Distanzleistung von Bildungsprozessen trägt die

Signatur der *Verzögerung*. Sie ist also diejenige Zeitdimension, die dem Menschen als ein reflexives begriffliches Wesen innewohnt. Wir distanzieren uns in Nachdenklichkeit von den Selbstverständlichkeiten unseres Horizonts und unternehmen den Versuch, etwas anders als vorher zu verstehen. In der und durch die *Verzögerung* wird also eine andere *Ebene der Sicht* eröffnet, wird die *Registratur der Begriffe* vakant.

Die *Verzögerung* markiert so als ein Grenzphänomen den *Übergang* von der bloßen *Nutzbarmachung* und der mit ihr verbundenen Sichtweise im Kontext einer andrängenden Umwelt und Wirklichkeit hin zu der Frage nach dem Sinn und der Bedeutung von etwas, um das es geht, in Verbindung mit den Grunddimensionen von Bildung. Mit ihr lernt der Mensch im Sinne des Begrifflichen allererst zu *sehen*, indem er auf einen Reiz nicht sofort reagiert, ihm Widerstand entgegenbringt und so Freiheit schafft (vgl. hierzu auch Nietzsche, 1988, S.108). Ganz in diesem Sinne wohnt ihr die *Kritik* inne, da sie jedes Urteil nicht nur suspendiert, sondern gerade in der Suspension zu einer neuen Dimension der Sicht und der Praxis führt (vgl. hier mit Bezug auf Foucault Butler, 2013, S. 250).

Eine *nachdenkliche* Bildung als Distanzleistung, die Resultat begrifflicher Fähigkeiten des Menschen ist, findet ihren alleinigen Ausdruck in der Zeit. Diejenige Distanz, die Bildung ausmacht und die die begriffliche Fähigkeit impliziert, liegt in einem Temporalspalt, der uns ein Verhältnis zu unseren bildungsrelevanten Grunddimensionen erlaubt. Mit anderen Worten: Die *Verzögerung* der Zeit ist diejenige Form der Distanz, die der Reflexivität der Erfahrung sowie dem Verstehen innewohnt und die Bedingung von Bildungsprozessen ist. Erst diese Zeitgestalt erlaubt anzugeben, welches Verhältnis Bildung zur Erfahrung hat, wie der Begriff Bildung quasi empirisch auf die Erfahrung anzuwenden ist. Ohne Zweifel hat jede Erfahrung eine rezeptiv-leibliche und nicht einholbare Dimension des Sinnlichen, die aber *nur* in Form des Begrifflichen überhaupt einen *reflexiven* Status erlangt. Genau dieser Übergang zum Reflexivwerden des Begrifflichen markiert die *Verzögerung*. Anders und in den Worten Wilhelm von Humboldts (2002) formuliert: „Um zu reflectieren muss der Geist in seiner fortschreitenden Thätigkeit einen Augenblick still stehn“ (S. 97). Diese Fähigkeit dieser *Verzögerung* ist für Humboldt in der Sprache fundiert, insofern sie das Medium der Begriffe und der Reflexion ist, durch die der Mensch sich umsieht und orientiert (vgl. ebd., S. 98, vgl. auch ebd., S. 196). Daher sind insbesondere diejenigen pädagogischen Zeitgestalten von Interesse, die Distanzierungen, Pausen, Entlastungen, neue Freiräume des Zeitlichen, veränderte Aufmerksamkeiten, gebrochene Ordnungen, Interessen und *Verzögerungen* erlauben, ihnen Raum und Anregung geben, also insgesamt zu einem fragenden Denken führen, in dem die Antworten auf eigene Fragen nicht immer schon bereit liegen. Von hier aus sind die „Nähe-Semantiken“ der Pädagogik in hohem Maße unbegründet.

Die Pointe des Begrifflichen liegt nun darin, in der ihm eigentümlichen Zeitgestalt dem Sinnlichen einen Ort in der reflexiven Rechtfertigungspraxis

unserer Gründe des Verstehens zu geben. Zugleich ist sie als begriffliche Leistung der Distanzierung das Moment eines *empirischen* Gehaltes im Reich des Noumenalen, im Reich des Begrifflichen. Sie ist die empirische Bedingung der Möglichkeit von Bildungsprozessen und eine Distanzleistung der begrifflichen Fähigkeit, die weder reduziert werden können auf eine intentionale Leistung des Bewusstseins (vgl. Blumenberg, 2007, S. 560) noch auf ein bloßes Widerfahrnis, das etwa ohne begriffliche Fähigkeiten möglich wäre.

Diese Zeit betrifft als reflexiver Status des Begrifflichen ein anderes Sehen, eine andere Sichtweise, ein anderes Bild von Welt. Als *Prozess* der Distanzierung, als *actio per distans*, markiert sie den Übergang vom So-sein-müssen des Faktischen hin zum Anders-sein-können des Möglichen und ist als ein Tribunal der Erfahrung das Außerkraftsetzen der bestehenden Logik des Selbstverständlichen. Darin ist sie widerständig und negativ, also eine *Unterbrechung* des bisher Gedachten, eine Brechung des fungierenden begrifflichen Horizontes, das produktive Scheitern des Fortgangs einer Gegenwart in die andere (vgl. Merleau-Ponty, 1966, S. 484-485).

Bildung als eine begriffliche Fähigkeit aufzufassen, führt dazu, dass Bildung über die mit ihr verbundene Erfahrung empirisch sein *muss*, eine Erfahrung, in der die Reflexivität sinnlich ist, und in der es um das erfahrungsbezogene Verstehen von Sinn sowie Bedeutungen geht. Die begrifflichen Fähigkeiten sind dabei ein Vermögen des Menschen, Distanz zu schaffen, um eine andere Ebene der Sicht zu haben, die sich nicht der Nutzbarmachung verschreiben kann. Diese Distanzierung ist als Verzögerung weder einem souveränen Subjekt noch einer bloßen Ereignishaftigkeit eines Geschehnisses, dem wir passiv ausgeliefert sind, geschuldet, sondern einem Tribunal der Erfahrung, mit dem unsere begrifflichen Fähigkeiten auffällig, unsere Horizonte des Verstehens fragil werden. Es ist diese Distanzleistung als Verzögerung, mit der der Mensch empfänglich für die Welt der Bedeutung ist, eine Welt, die im Geheimnis ihre Offenheit bewahrt. Diese Fähigkeit ist am Ende das Vermögen des Verstehens im Kontext hermeneutischer Praxen, Welt zu begreifen, ohne die Fassungslosigkeit des menschlichen Seins zu verlieren.

3. *Bildung und das Erbe des deutschen Idealismus (Egbert Witte)*

3.1. Mit diesem Titel ist sogleich ein Problem angesprochen, wie die nachkantische Philosophie zu bezeichnen sei, ist doch die Bezeichnung „deutscher Idealismus“ erst eine späte Prägung von Friedrich Albert Lange aus dem Jahre 1866. Mit ihr wird angezeigt, dass diese Epoche allem voran unter idealistischen, subjekttheoretischen und bewusstseinsphilosophischen Vorzeichen stehe. Das ist nicht unwidersprochen geblieben, gibt es in der gegenwärtigen Debatte um die Epoche zwischen der ‚Kritik der reinen Vernunft‘ (1781) und dem Tod Hegels (1831) doch Stimmen, die ‚realistische‘ Gehalte

ebendieser Philosophie betonen.² Ungeachtet dieses Streits bleibt festzuhalten, dass diese Philosophie in Kategorien denkt, die theoretische, praktische und ästhetische Sachverhalte zwischen den Polen „Subjekt“ und „Objekt“ debatiert. Davon bleibt die Bildungsphilosophie dieser Epoche nicht unberührt. Dies ist auch für die heutige Fundierung der Bildungstheorie von Relevanz, da doch gegenwärtige Ansätze zumeist Anschluss an die idealistische oder neuhumanistische Bildungsphilosophie suchen.³ Die folgenden Überlegungen möchten die Ambivalenz dieser Erbschaft und Erblast herausstellen.

Mit Recht kann man in Humboldts ‚Bildungsfragment‘ eine Konzeption entdecken, die wie ein Nukleus nahezu sämtliche Bestandstücke der idealistischen Bildungsphilosophie umfasst: Der Bildungsprozess oszilliert in einer „Wechselwirkung“ zwischen Subjekt und Objekt, oder wie Humboldt fichteanisch formuliert: zwischen „Mensch“ und „NichtMensch“; er beinhaltet kraft sinnlicher Wahrnehmung, Einbildungskraft und Denken theoretische und vermittels Bearbeitung der äußeren Natur und Handeln auch praktische Momente. Konstitutiv für Bildung ist ein positiv aufgefasster, konstitutiver Entfremdungsprozess, in dem der sich Bildende sich auf Fremdes einlässt, ohne sich hierin verlieren zu dürfen. Dieser Prozess zielt auf die Vervollkommnung der Weisheit, Tugend und Bildung des Einzelnen, der seine Bildung in einem intergenerationellen Akt an Nachfolgende weiterreicht, so dass der Bildungsprozess eine optimistische geschichtsphilosophische Weitung erfährt. Es geht um die „höchste und proportionirlichste Bildung seiner [scil. des Menschen, EW] Kräfte zu einem Ganzen“⁴.

Ungeachtet der Behauptung, innerhalb der Wechselwirkung seien Subjekt und Objekt im Bildungsprozess ebenbürtig, zeigt indes der Neologismus „NichtMensch“, dass Humboldt das Objekt einzig abgeleitet vom Subjekt verstehen will und dass er hier in Termini der Fichte’schen Wissenschaftslehre denkt.⁵ Die Vormachtstellung des Subjekts gegenüber dem Objekt zeigt sich zudem in der verwendeten Prägemetaphorik, wenn Bildung und Arbeit so beschrieben sind, dass dem Stoff die Gestalt des Geistes aufgedrückt wird. Bildung begreift sich somit als vom sich Bildenden initiiert, intendiert und bestenfalls vollendet. Diese Bildungskonzeption prolongiert eine hypertrophe Subjektkonzeption, wie sie kennzeichnend für viele Vertreter des deutschen Idealismus ist. Für die Bildungstheorie hat dies zur Konsequenz,

² Für die erste Position steht die sog. Konstellationenforschung der Gruppe um Dieter Henrich, für die zweite Walter Jaeschke und Andreas Arndt, die bewusst auf die o.g. Kennzeichnung verzichten und diese Epoche „Die klassische deutsche Philosophie nach Kant“ nennen. (Henrich 2004, 684ff., 1196f.; 1709; Jaeschke/Arndt 2012, 72; Arndt 2013, 21f.)

³ Hierfür stehen so bekannte Namen wie Klafki, Buck, Mollenhauer, Heydorn u.v.m. - „Humanismus“ ist eine späte Wortschöpfung Niethammers aus dem Jahre 1808. (vgl. Witte 2015a)

⁴ Humboldt (1792), S. 64.

⁵ Fichtes Zentralkategorien zeigen sich vor der Veröffentlichung der ‚Wissenschaftslehre‘ in seiner Aenesidemus-Rezension 1792.

dass das Subjekt in eins zur *causa efficiens* und zur *causa finalis* wird: Der Bildungsprozess werde vom sich Bildenden in Gang und möglichst auch zum Ziel gebracht. Intersubjektive Momente mit dem oder den Anderen geraten allein als Relationierungen mit „Objekten“ in den Blick; Voraussetzungen des Bildungsprozesses bleiben invisibilisiert.

Schaut man sich gegenwärtige deutschsprachige Bildungstheorien an, die Bildung als Transformation des Selbst beschreiben, dann kann man hier einen Anschluss an Humboldts Verständnis einer Veränderung des Selbst erkennen, wenngleich jene Transformationsprozesse psychoanalytisch, poststrukturalistisch und postmodern gebrochen erscheinen.⁶ Daneben zeigen sich Bildungstheorien, die Bildung mit dem Moment von Negation amalgamieren.⁷ Auch diese Theorien knüpfen an den deutschen Idealismus an, insbesondere an Hegel.⁸

3.2. Ein Blick auf die Dialektik Hegels kann jedoch den gegenüber dem deutschen Idealismus erhobenen Vorwurf relativieren.⁹ Bereits in seiner ‚Phänomenologie des Geistes‘ bestimmt Hegel, dass Bildung in einem konstitutiven Zusammenhang mit Entfremdungserfahrungen steht. Damit teilt „Bildung“ das, was dem Geist generell widerfährt, kennzeichnet diesen doch eine Struktur, wonach das einzelne Subjekt in einem komplexen Verhältnis zu der ihm vorausliegenden, jedoch auch durch es hervorgebrachten Substanz, kurz: in einer vermittelnden Selbstbeziehung, steht. Der Strukturzusammenhang beinhaltet folglich eine unausweichliche Entfremdung, insofern dieser eine Relation des einzelnen Geistes zu seiner Substanz als einem Anderen ist.

Indes bleibt die ‚Wissenschaft von den Erfahrungen des Bewusstseins‘¹⁰ nicht hierbei stehen, sondern diese Entzweiung zwischen dem Selbstbewusstsein und seiner fremden Welt ist zu überwinden. Hier zeigt sich das Kernstück von Hegels Idealismus, der in ein Identitätsdenken mündet, welches das Andere und Fremde einzig als das Andere und Fremde *seines Denkens* kennt. Und doch beinhaltet Hegels „Bildung“ Momente, welche die Auseinandersetzung mit seinem Gegenstand herausstellen. So verdanken wir Hegel doch grundlegende Einsichten, denen zufolge der Bildungsprozess keineswegs linear, bruchlos, eine harmonische Entfaltung der Persönlichkeit oder allein das Produkt des sich bildenden Subjekts ist. Hegels Gymnasialreden fordern, dass Unterricht einen Bruch mit dem Vertrauten heißt. „Für die Entfremdung, welche die Bedingung der theoretischen Bildung ist, fordert diese nicht diesen sittlichen Schmerz, nicht das Leiden des Herzens, sondern den leichteren Sch-

⁶ Peukert, Marotzki, Kokemohr, Koller.

⁷ Buck, Benner.

⁸ Zur Rubrizierung gegenwärtiger Bildungstheorien siehe Nohl/von Rosenberg/Thomsen 2015. – Die holzschnittartige Entgegensetzung von „Transformation“ vs. „Negativität“ ist zu relativieren, da Transformationsprozesse per se vormalige Formationen negieren und Bildung als Negation bisherige Selbstverständnisse stets umformt.

⁹ Zu weiteren idealistischen Bildungskonzeptionen Witte (2015a).

¹⁰ So der Untertitel der ‚Phänomenologie‘.

merz und Anstrengung der Vorstellung, sich mit einem Nicht-Unmittelbaren, einem Fremdartigen, mit etwas der Erinnerung, dem Gedächtnisse und dem Denken Angehörige zu beschäftigen.“ (S. 321) Damit widerspricht Hegel pädagogischen Ansätzen, welche die Lebensnähe zum didaktischen Prinzip erheben. Gegenüber bornierten Gewohnheiten fordert Hegel: „Der Jugend muß zuerst das Sehen und Hören vergehen, sie muß vom konkreten Vorstellen abgezogen, in die innere Nacht der Seele zurückgezogen werden, auf diesem Boden sehen, Bestimmungen festhalten und unterscheiden lernen.“ (Hegel, Gutachten, S. 413) Negation des Vertrauten und entfremdende Befassung mit etwas oder dem Fremdem sind konstitutiv für den Unterricht, dürften aber auch für Bildungsprozesse das zentrale Charakteristikum sein. „Dieser notwendige Zusammenhang von Selbstentfremdung und bildender Arbeit scheint mir auch die Überlegenheit des hegelschen Bildungsbegriffs über den ästhetischen Bildungsbegriff zu begründen, der seit Schiller die Zeitgenossen beschäftigt und die Mißlichkeiten der philosophischen und vulgären Bildungskonzeption im ganzen 19. Jahrhundert nach sich ziehen wird. Denn Hegels Begriff der bildenden Arbeit bezieht sich offenbar auf einen sehr allgemeinen Bereich lebenspraktischer Vollzüge und erlaubt es damit im Unterschied zum ästhetischen Begriff der Bildung, ‚Bildung‘ als ein umfassendes, mitten in der Praxis beheimatetes und keineswegs exklusives Phänomen zu verstehen und möglicherweise sogar pädagogisch nutzbar zu machen.“ (Buck 1984, S. 188).

3.3. Dass diese Deutung Bucks ihre Gültigkeit besitzt, kann ein Blick in die Herrschaft-Knechtschaft-Dialektik belegen, in der sich die Vermittlung des einen Subjekts (Herr) mit dem dinglichen Objekt nur vermittels eines anderen, arbeitenden Subjekts (Knecht) vollzieht (S. 150f.), zeigt sich aber auch in einer nachfolgenden Passage, in der die lebendige Sprache als intersubjektiv geteiltes Allgemeines zwischen der Subjekt- und der Objektseite vermittelt: „Sprache und Arbeit sind Äußerungen, worin das Individuum nicht mehr an ihm selbst sich behält und besitzt, sondern das Innere ganz außer sich kommen läßt und dasselbe Anderem preisgibt.“ (S. 235)

Für Hegels Bildungskonzeption lässt sich abschließend festhalten, dass er gegenüber der Position des jungen Humboldt¹¹ via Arbeit und Sprache eine intersubjektivitätstheoretische Weiterung vornimmt und auch dem Fremden im Bildungsprozess deutlich mehr Gewicht verleiht. Und doch bleibt auch ihm gegenüber der Vorwurf aufrecht zu erhalten, dass am Ende Subjekt und Substanz im absoluten Geist in eins fallen, die Vorherrschaft des Subjekts gegenüber dem Objekt ungebrochen bleibt.

Fazit: Der Rekurs auf idealistische Ansätze in gegenwärtigen Bildungstheorien lässt andere mögliche Anschlüsse vergessen: So könnte ein Blick

¹¹ Dass man aber auch die sprachphilosophischen Arbeiten des späteren Humboldts im Sinne einer intersubjektivitätstheoretischen Weiterung lesen kann, habe ich andernorts zu zeigen versucht (2010, 2015b).

auf hochmittelalterliche oder frühneuzeitliche Bildungskonzepte einen Bildungsprozess jenseits einer hypertrophierten Subjektivität denken lassen.¹² Die Dichotomie von ‚Subjekt – Objekt‘ erlaubt erstens nicht, zwischen ‚etwas‘ und ‚jemand‘ zu unterscheiden: der Andere wird kategorisiert wie das Andere. Zweitens erlauben Dichotomien nur umwegig, Einsichten in Zwischenbereiche und Verflechtungen zwischen aktiv – passiv, Leib – Geist und Subjekt – Objekt zu öffnen. Positiv zu vermerken bleibt, dass Selbstentfremdungen und Krisenerfahrungen konstitutiv sind für Bildung als fundamentalen Wandel des eigenen Selbstverhältnisses; mit dem notwendigen Selbstbezug unterscheidet „Bildung“ sich von „Lernen“, „Wissen“, „Information“ – eine Grenze, die in der momentan grassierenden Rede von „Bildung“ innerhalb der Bildungspolitik, aber auch innerhalb einiger erziehungswissenschaftlicher Diskurse mitunter ignoriert wird.

4. *Der Bildungsbegriff nach 1945: vom Bürgerrecht zum Gemeingut (Rita Casale)*

4.1. Die Geschichte des Bildungsbegriffs nach 1945 ist von der Krise seiner gesellschaftlichen und erkenntnistheoretischen Bedingungen geprägt. Der gegenwärtig inflationäre Gebrauch des Wortes Bildung kann als eine Reaktion auf die normative Krise des Begriffs aufgefasst, zugleich aber auch als ein Indiz dafür betrachtet werden, dass trotz der Krise seine suggestive Kraft nicht ganz verloren gegangen ist. Bildung scheint noch mit einem bestimmten *Versprechen* verbunden zu sein, dem Versprechen der Freiheit, der Möglichkeit einer wie auch immer postmodern relativierten Selbstbestimmung, Autonomie oder – wie man heute zu sagen pflegt – der Subjektwerdung, der Möglichkeit zur gesellschaftlichen und politischen Teilhabe.

Das Wort Bildung evoziert ein Versprechen, das mit einer bestimmten politischen, kulturellen und gesellschaftlichen Tradition eng verknüpft ist – der Tradition der Moderne. Deren nicht erfüllte, dennoch weiter wirkmächtige Versprechen legen die Betrachtung von *Bildung als Chiffre der Moderne* nahe, die systematisch in der idealistischen Revision des kantischen Transzendentalismus begründet und sozialgeschichtlich von der kulturellen Hegemonie des Bürgertums getragen wurde.

Die Analyse des Bildungsbegriffs, der Möglichkeit von Bildung und ihrer Krise, führt zu einer Auseinandersetzung mit der Moderne und ihrem Erbe, sie verlangt, eine Haltung zu diesem *Erbe* einzunehmen. Es geht dabei nicht allein um ihre Rezeption oder Tradition, auch nicht um eine einfache Tradierung. Im Unterschied zu einer Tradition, in der man sozialisiert wurde, der man angehört, impliziert der Akt des Erbens eine Einwilligung, d. h. einen Aneignungsprozess, der zu einer Verschiebung, zu einer Differenz gegenüber dem Überlieferten, zu einer verschobenen Verortung des Überlieferten füh-

¹² Witte 2010.

ren kann. Der Unterscheid zwischen Hermeneutik und Dekonstruktion, zwischen einem geisteswissenschaftlich inspirierten Historismus und einem epistemologisch vermittelten Zugang zum Bildungsbegriff, besteht darin, dass es sich im ersten Fall um Tradierung, im zweiten Fall um Aneignung des durch kontrafaktische Auslegung und Erörterung Geerbten handelt. *Verlegen* ist die Haltung der Töchter und Söhne unserer Zeit gegenüber diesem Erbe, sie lehnen es weder ab noch nehmen sie es an. Sie verpulvern es, ohne es zu wollen. Eine verschiebende Verortung der Moderne – hier in Bezug auf den Bildungsbegriff – verlangt eine Analyse ihrer Krise.

4.2. Diagnosen einer Krise der Bildung, wie auch die begriffsgeschichtliche oder ideengeschichtliche Analyse einer solchen Krise sind nicht neu. Neu ist die gegenwärtige Qualität der Bildungskrise. Sie betrifft die Krise ihrer kategorialen Begründung, des repräsentativen Charakters der Institutionen, d. h. des sittlichen Charakters im Sinne der hegelschen Rechtsphilosophie, die sie verkörperten und die für sie als Garant galten, sie betrifft die Lebensführung, die das neuzeitliche, moderne Verständnis von Bildung mit sich brachte. Diese neue Qualität der Krise oder der Veränderung moderner Normativitätsformen ist auf das Ende des *Systems der Repräsentation* (Casale 2015, 2016) zurückzuführen, welches das moderne Verständnis von Institutionen und die neuzeitliche transzendente Wissensbegründung prägte. Panajotis Kondylis spricht diesbezüglich von einer Erosion der bürgerlichen, *synthetisch-harmonisierenden* Denkfigur zugunsten einer postbürgerlichen, *analytisch-kombinatorischen* Denkfigur. Eine explizite Kritik und Auseinandersetzung mit dem Repräsentationsprinzip der Moderne wurde Ende der sechziger Jahre des letzten Jahrhunderts sowohl von den sogenannten Philosophen der Differenz als auch von den Sozialbewegungen geführt. Desavouiert wurde in dieser Kritik die kategoriale Subsumtion des Wissens in ontologischer oder geschichtsphilosophischer Perspektive. Für ideologisch erklärt wurde der Anspruch auf allgemeine Repräsentativität bürgerlicher Institutionen (Familie, Staat, Schule/Universität).

Die Verbindung zwischen moderner erkenntnistheoretischer Normativität, der politischen und kulturellen Hegemonie des Bürgertums und der kategorialen Begründung von Bildung erweist sich von zentraler Bedeutung für die Geschichte des Bildungsbegriffs, insofern Bildung das bürgerliche Selbstverständnis sowohl in wissenschaftlicher als auch in habitueller Hinsicht darstellt. Bildung war bürgerlich verstanden nichts anderes als Wissenschaft als Lebensführung.

Dem engen Verhältnis von Bürgertum und Bildung sind zwei inzwischen klassisch gewordene Werke zum Bildungsbegriff gewidmet worden: H.-J. Heydorns *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft* (1970) und G. Bollenbecks *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters* (1996). Heydorns und Bollenbecks Texte unterscheiden sich hinsichtlich ihres theoretischen bzw. methodologischen Zugangs zur Problematik sowie hinsichtlich der historischen Kontextualisierung und Datierung der Krise der bürgerlichen Rationalität. Heydorns und Bollenbecks Analyse stimmen

jedoch darin überein, dass der Bildungsbegriff im Idealismus – als bürgerliche Philosophie betrachtet – erkenntnistheoretisch begründet ist. Darüber hinaus erklären sich beide die gesellschaftliche Relevanz von Bildung aus deren Institutionalisierung. Bildung wurde zum einen aus *ökonomischen* Gründen institutionalisiert. Das kapitalistische Wachstum führte, so Heydorn, zu einer höheren Qualifizierung der Arbeitskraft. Bildung wurde zum anderen in *politischer* Hinsicht institutionalisiert, indem sie zur Bedingung eines liberalen Staates gemacht wurde.

Dieser Analyse ist hinzuzufügen, dass das Schicksal eines liberalen Staates von Humboldt über Hegel und Lorenz von Stein bis zu Dahrendorf von der Möglichkeit des Rechts auf Bildung abhängig gemacht wird. Entsprechend dem sittlichen Charakter der Institutionen – d.h. ihrem Verständnis als Verobjektivierung, als geschichtliche Konkretisierung des Allgemeinen – wird Bildung als Form einer Individualität begriffen, die fähig ist, das Allgemeine zu denken. Die Bildung des Menschen wird dadurch zum Fundament bürgerlicher Staatlichkeit. Der Zusammenhang zwischen Individualität und Institutionen als vertretende Instanz des Allgemeinen wird in dieser Perspektive nicht instrumentell, funktionell, wie bei den Philanthropen, sondern geschichtsphilosophisch, spekulativ vermittelt. Aus diesem Grund galten Philosophie, Geschichte und Philologie als diejenigen Fächer, in denen diese Vermittlung begründet und zugleich erschlossen werden konnte. Der Punkt, an dem sich Heydorns und Bollenbecks Analysen unterscheiden, betrifft die Datierung der Krise der hier geschilderten Rationalitätsform. Heydorns Gleichsetzung von bürgerlicher Philosophie und Bildungstheorie geht so weit, dass der Niedergang der ersten – der bürgerlichen Philosophie – die Krise der zweiten – der Bildungstheorie – auslöst. Der Zerfall der bürgerlichen Philosophie wird von Heydorn weder mit dem Nationalsozialismus (wie bei Bollenbeck) noch mit '68 in Verbindung gebracht (Casale 2015, 2016). Der Antiintellektualismus aller Spielarten machte sich für Heydorn schon im Kaiserreich gegen das Spekulative und dem damit verbundenen Bildungsbegriff in unterschiedlich pragmatischer Hinsicht stark.

In seiner Geschichte der Bildung als deutschem Deutungsmuster kommt Bollenbeck bezüglich ihrer Krise zu anderen Ergebnissen. Das liegt daran, dass im Fokus seiner begriffsgeschichtlichen Rekonstruktion eher das kommunikative Handeln der Trägerschicht von Bildung und die kulturalistische Absetzung des deutschen Deutungsmusters vom französischen Zivilisationsbegriff stehen, nicht die erkenntnistheoretische Dimension des Begriffs. Gezeigt wird die paradoxe Entwicklung dessen, was Bollenbeck einen deutschen semantischen Sonderweg nennt. Während die kulturalistische Ausrichtung von Bildung zu ihrem gesellschaftlichen Erfolg beigetragen habe, führe der reaktionäre Modernismus, dessen Genese erst im Kontext des deutschen Sonderwegs zu verstehen sei, zu ihrer Zerstörung. In der Nachkriegszeit findet, Bollenbeck zufolge, nur eine vorübergehende Reaktivierung des Bildungsbegriffs statt. Der Begriff habe gesellschaftlich seine politische Bedeutung und erkenntnistheoretisch seine strenge kategoriale Be-

stimmung verloren. Im gesellschaftlichen Kontext werde dem Bildungsbegriff ausschließlich eine moralische Bedeutung gegeben. Wissenschaftlich werde er lediglich zu einer Angelegenheit der philosophischen Fakultäten: „Innerhalb der akademischen Wissensbestände gehen die idealistisch imprägnierten Bedeutungen jedoch nicht verloren. Sie werden von der Philosophie und der Pädagogik bewahrt und neuen Deutungen unterzogen. Aber sie prägen kein ideatives Bewußtsein, das Endzwecke setzen kann, und ihnen fehlen stabilisierende Institutionen. Heute sind die alten Begriffe, leger formuliert, akademische Pflegefälle“ (Bollenbeck 1996, S. 307).

4.3. Mitte der sechziger Jahre, vor '68, dessen Folgen sowohl ideengeschichtlich als auch gesellschaftlich erst in den letzten Jahren untersucht und erörtert werden, und nach der Öffnung der Universität für eine größere Zahl von Studierenden, die nicht aus den Reihen des Bürgertums kamen, findet in Deutschland einer der letzten Versuche statt, den Bildungsbegriff in einer liberalen Tradition zu rehabilitieren. In *Bildung als Bürgerrecht* (1965) unterstreicht Ralf Dahrendorf die politische Bedeutung von Bildung für die Existenz eines liberalen Staates. Gegen den von Georg Picht in *Die deutsche Bildungskatastrophe* (1964) sehr eng ausgeführten Zusammenhang von Bildung und Wachstum betont Dahrendorf die öffentliche Bedeutung von Bildung unabhängig von ihrer Wirkung auf die Ausbildung von zukünftig qualifizierten Arbeitskräften. In seinem Plädoyer zur politischen bzw. zur öffentlichen Bedeutung von Bildung legt der Soziologe Argumente vor, die sowohl in Humboldts *Staatsschrift* (1792) als auch in Lorenz von Steins *Verwaltungslehre* (1868) bereits nachzulesen sind. Die öffentliche Bedeutung von Bildung wird implizit in ein hegelsches Verständnis des Charakters staatlicher Institutionen eingebettet. Der sittliche Charakter des Staates, seiner Institutionen und Bildungseinrichtungen, liegt in seiner repräsentativen Funktion, die darin besteht, im Medium des Rechtes und der Wissenschaft das Allgemeine zu vertreten. Von Bildung als Bürgerrecht war schon die Rede in Lorenz von Steins *Verwaltungslehre* (1868). Als Bürgerrecht reichte für ihn allerdings nicht, was heute als Literalität, als allgemeine Grundlage bezeichnet wird, sondern erst die Allgemeinbildung, die als Abschluss der Bildung gesehen wird. Unter dem Begriff der allgemeinen Bildung wird die Gesamtheit derjenigen geistigen Güter aufgefasst, welche nicht mehr für einen bestimmten Erwerb und Beruf dienen sollen.

Ein solches Bürgerrecht wird auch von Dahrendorf als soziales Grundrecht interpretiert. Zu ihm gehöre die notwendige Grundqualifikation, die den Bürger u.a. befähigt, sich ständig weiter zu qualifizieren. Obwohl für Dahrendorf das symbolische Ziel einer aktiven Bildungspolitik die Erhöhung der Abiturientenzahl ist, betrachtet auch er die Möglichkeit eines Universitätsstudiums als Bürgerrecht. Darauf dürfe man, unabhängig von der sozialen Herkunft, Anspruch erheben. Zur Verwirklichung des Anspruchs sei eine aktive Bildungspolitik notwendig, deren Ziel u.a. die Reform der Forschung, d. h. des Verhältnisses von Bildungsplanung, Bildungsforschung und

Bildungspolitik sei. Die ökonomische Sphäre in einer liberalen Gesellschaft benötige keinen Plan, sie könne sich auf die freien Kräfte des Marktes verlassen, das gelte jedoch nicht für die Bildung, für das Bildungswesen, das erst das Fundament für die Möglichkeit einer solchen Freiheit abgebe. Hier sei Planung notwendig.

Das Verhältnis von Staat, Bildung und Markt wird von Dahrendorf nicht anders als in der liberalen Tradition Kants, Humboldts oder Hegels gedacht. Die Unterschiede von Dahrendorfs Ansatz zu dieser Tradition werden dagegen in der Bestimmung des Verhältnisses von Politik und Forschung, von Bildungspolitik und Bildungsforschung markant. Hier wird deutlich, inwiefern Dahrendorfs Bildungsbegriff rein politisch legitimiert wird. Eine Begründung seiner Legimitation wird nicht für notwendig erachtet, sie wird vielmehr als unangefochtene Rationalität der Modernität vorausgesetzt: Bildung ist der Weg zur Freiheit, d.h. zu einer modernen aufgeklärten Welt, die sich von allen „ungefragten Bindungen“ befreit hat.

Bildete die philosophische Fakultät im kantischen Sinn den Ort der Begründung für die unterschiedlichen Legitimationsformen, die der wissenschaftlichen Forschung und politischen Handlung zugrunde liegen, wird sie in Dahrendorfs Argumentation implizit zum Ort der Pflege und der Tradierung eines spezifischen Fachwissens. Stellte das Fächerspektrum der philosophischen Fakultät selbst das Medium der Bildung dar, indem es den Zugang zu der in der Sprache vermittelten und konstituierten Allgemeinbildung ermöglichte, wird es bei Dahrendorf im besten Fall zum Gegenstand kultivierter Gelehrsamkeit.

Damit verändert sich nicht nur sachlich die Bedeutung von Bildung, sondern auch das Verhältnis bzw. die Hierarchie der unterschiedlichen Fächer bezüglich ihrer gesellschaftlichen Relevanz. Nicht mehr Bildung als Kultur ist das Deutungsmuster, das hegemonial eine synthetisierende Funktion erfüllt, sondern eine Bildungsforschung, die sich auf Ökonomie, Psychologie und Soziologie stützt. Dahrendorf hält an dem liberalen Verständnis von Bildung als Bürgerrecht fest, zugleich aber entzieht er dieser Tradition durch seine Auffassung von Bildungsforschung ihre erkenntnistheoretische Begründungsform. Das liberale Fundament der Moderne, die Freiheit, wird vorausgesetzt, aber deren transzendente Begründung nicht mehr für notwendig gehalten.

Die Frage, die es für die gegenwärtige Weiterentwicklung der Bildungstheorie und Bildungsphilosophie zu bearbeiten gilt, ist: *Inwiefern kann Freiheit als Fundament bürgerlicher Staatlichkeit gelten und Bildung als ihre Voraussetzung fungieren, wenn Bildung ihren vermittelnden Charakter im Prozess der Vermittlung des Besonderen mit dem Allgemeinen verliert?*

Dahrendorfs Kritik an der normativen Begründung von Bildung ähnelt der postmodernen Kritik an den sogenannten spekulativen und emanzipativen Erzählungen der Moderne. Hier wie dort werden Geschichtsphilosophie und transzendente Begründung für obsolet gehalten. Der Unterschied besteht nur darin, dass Vertreter des Denkens der Differenz die Folgen einer solchen Kritik konsequent ziehen, indem sie die erkenntnistheoretische Begrün-

dung nicht von der politischen Legitimation trennen. Ein liberaler Begriff von Bildung als Bürgerrecht lässt sich demnach ohne das liberale Verständnis von Institutionen und ihrer inhärenten Wissensform nicht begründen. Wenn die Verbindung zwischen Bildung und Institutionen unreflektiert erhalten bleibt, bekommt sie einen rein technokratischen, instrumentellen Charakter. Betrachtet man die enorme Wirkung von Dahrendorfs Kritik an der geisteswissenschaftlichen Fundierung von Bildung sowie seiner Auffassung von Bildungsforschung auf das gegenwärtige Verständnis von Bildungsforschung und Bildungspolitik und berücksichtigt man den Einfluss postmoderner Dekonstruktion der geschichtsphilosophischen modernen Begründungsformen auf den gegenwärtigen konstruktivistischen Begründungsmodus auch in den Geistes- und Kulturwissenschaften, könnte man die historische Konstellation des modernen Bildungsbegriffs als abgeschlossen betrachten.

4.4. Dagegen lässt sich zurzeit eine Gegenteilstendenz zu der geschilderten Krise beobachten. Der wachsenden Distanzierung von einer rein kulturalistischen und konstruktivistischen Auffassung von Wissen und der Kritik an der selbstreferentiell begründeten Logik der fortschrittlichen Modernisierung scheint eine noch sehr unbestimmte Renaissance der *Frage nach dem Allgemeinen* zu folgen. Das geschieht bisher im Bereich der politischen Philosophie und Erkenntnistheorie. Das könnte aber auch zu einer neuen Konjunktur des Bildungsbegriffs führen, unter der Voraussetzung, dass eine explizite Auseinandersetzung mit dessen Tradition und Erbe geführt wird.

Als Ausgangspunkt mögen zwei gegenwärtige Versuche dienen, die Frage nach dem Allgemeinen als Frage nach dem Gemeinsamen zu begreifen. Der erste Versuch betrifft die institutionelle Ebene der Problematik und ist bekannt geworden als Diskussion über die sogenannten *commons*, gemeine Güter. Als Bezugspunkt dienen hier die Arbeiten der Juristen Stefano Rodotà (2014) und Ugo Mattei (2011), die sich mit der Möglichkeit einer rechtlichen Grundlage der gemeinen Güter befassen, und die Studie des Wissenssoziologen Franco Cassano (2004) zur Bildung als gegenwärtige Voraussetzung für eine neue Form von Zivilität jenseits der Dichotomie von Markt und Staat. Als gemeine Güter wird eine Reihe von Gegenständen betrachtet, deren Relevanz, Produktion und Existenz nicht rein empirisch untersucht bzw. bestimmt werden können, insofern sie Existenzbedingungen bilden, die von den Menschen geteilt werden (Wasser, Erde, Städte), oder die Ergebnisse von geplanten, aber auch nicht geplanten Kooperationen (Kultur, Wissenschaft, Technologien) menschlicher Arbeitsprozesse sind. Der rechtliche Umgang mit solchen Gütern setze eine Veränderung des Verständnisses von Institutionen voraus, das über die Alternative Markt oder Staat, privat oder öffentlich hinausweise. Staatliche Institutionen könnten in dieser Perspektive nicht mehr als Vertreter eines Allgemeinen verstanden werden, sondern müssten als Verwalter des Gemeinsamen aufgefasst werden.

Der zweite Versuch, an dem die Frage nach einer neuen Bestimmung des Allgemeinen anknüpfen könnte, betrifft die philosophischen Arbeiten von Jean-Luc Nancy über den Sinn der Welt und einer geteilten Logik des Singulären

(2002, 2005). Voraussetzung der letzten Arbeiten von Nancy ist die Kritik an der kulturalistischen Gleichsetzung postmoderner Theorien von Sinn und Bedeutung. Der konstruktivistischen Auffassung von Bedeutung stellt Nancy nicht eine transzendente Begründungsform gegenüber, sondern er leitet den Überschuss des Sinnes gegenüber der Bedeutung aus der gegenwärtigen spezifischen geschichtlichen Erfahrung der *conditio humana*, der menschlichen Endlichkeit, die sich dank oder infolge der Globalisierung als Erfahrung in einer geteilten, interdependenten Welt erweist. Paradoxiertweise könnte man mit Nancy behaupten, dass erst mit der Globalisierung eine Welt als gemeinsam geteilte Welt erschaffen wurde.

Aus dieser Perspektive könnte Bildung heute die Erschließung einer *Logik des Gemeinsamen* beinhalten, die weder die geschichtsphilosophische Subsumtion der Moderne voraussetzt noch bei der Disjunktion, bei den inkommensurablen, kulturalistisch gefassten Differenzen der Postmoderne stehen bleibt. Bildung wäre dann als Aneignung einer geteilten Welt in ihrer historischen Konkretion, d.h. in ihrer pluralen Gestaltung zu begreifen.

5. *Bildung und Widerstreit. Anmerkungen zur bildungsphilosophischen Bedeutung von Skepsis und Kritik im 20. Jahrhundert (Jutta Breithausen)*

5.1. Die Verankerung von Skepsis und Kritik im bildungsphilosophischen Diskurs nimmt nicht erst seit der Umbenennung der Pädagogik in Erziehungswissenschaft bzw. seit deren ‚realistischer Wende‘ in den 1960er Jahren einen eher marginalen Status ein. Insgesamt sind Skepsis und Kritik in den philosophischen Grundlegungen von Pädagogik „selten und zumeist nur schwach ausgeprägt“ worden (Ruhloff 1999b, 177). Dennoch lassen sich, jenseits der bis Ende der 1960er Jahre dominanten geisteswissenschaftlichen Pädagogik, in der Bildungsphilosophie des 20. Jahrhunderts zwei Denklinien erkennen, in denen Skepsis und Kritik zentrale Momente sind.

Die erste Linie bildet sich als Weiterentwicklung neukantianisch-transzendentalphilosophischer Ansätze heraus, nimmt jedoch Abstand von deren Suche und Formulierung letztbegründeter Prinzipien. Zu ihr zählen die skeptisch-transzendental-kritische Pädagogik Wolfgang Fischers und deren Weiterführung durch Jörg Ruhloff in der Bildungstheorie des problematisierenden Vernunftgebrauchs. Darin werden u.a. Anregungen der antiken Skepsis, der *docta ignorantia* im Renaissance-Humanismus und der zeitgenössischen skeptischen Bildungslehre Theodor Ballauffs aufgegriffen. Themenspezifisch konkretisiert wird diese erste Linie beispielsweise in der skeptischen Sexualpädagogik Walter Müllers, in einem transzendental-kritischen Konzept von Allgemeiner Pädagogik, wie es von Ines Breinbauer vertreten wird, in einer Revision von Didaktik und Schulpädagogik, wie sie von Alfred Schirlbauer expliziert und, enger an die Philosophie Kants anknüpfend, in den Analysen von Lehren und Lernen von Lutz Koch.

Die zweite und prominenterer Linie kann unter der Bezeichnung kritisch-emanzipatorische Erziehungswissenschaft zusammengefasst werden. Auf ihre

zahlreichen Varianten kann hier nicht eingegangen werden. Für die folgende Darstellung bedeutsam sind solche Positionen, die das Attribut ‚emanzipatorisch‘ nicht im Sinne eines durch Erziehung zu bewirkenden Ergebnisses verstehen und damit die kritisierten Erziehungsphänomene lediglich durch neue Affirmationen ersetzen (vgl. hierzu Ruhloff 1972, 72-74). Die kritisch-emanzipatorische Linie führt primär auf die die Kritische Theorie, vor allem auf die Arbeiten Theodor W. Adornos und Max Horkheimers, und auf deren Modifizierungen durch Jürgen Habermas¹³ zurück. Damit steht sie in der Tradition der kritischen Auseinandersetzung mit der Philosophie Hegels und der Gesellschaftstheorie von Marx, berücksichtigt in ihrer sozialphilosophischen Analyse aber auch Aspekte der Psychoanalyse Freuds. Zu ihren prominenten Vertretern, die die Frage nach Bildung auch und entgegen der Umdeutung von Pädagogik in Erziehungswissenschaft aufrecht erhalten, zählen mit jeweils eigenen Akzentuierungen Heinz-Joachim Heydorn, Gernot Koneffke, Jochen Gamm, Klaus Mollenhauer, Herwig Blankertz, Andreas Gruschka und Peter Euler.

Die Differenzen beider Denklinien, die bereits im Bezug auf verschiedene philosophische Traditionen angelegt sind¹⁴, spiegeln sich u.a. darin, dass sie im bildungstheoretischen Diskurs eher isoliert voneinander betrachtet werden und die gegenseitige Rezeption insgesamt eher selten ist¹⁵ (vgl. Ruhloff 1999a). Diese Differenzen sollen hier jedoch nicht dargelegt werden. Herausgehoben und skizziert werden im Folgenden vielmehr die bildungstheoretisch relevanten Gemeinsamkeiten beider Denklinien.

Eine erste und grundlegende Gemeinsamkeit besteht hinsichtlich der Grenzen und Möglichkeiten der Bestimmung des Bildungsbegriffs. Diese ist ein Prozess, der nach dem Allgemeinen des Begriffs sucht, dabei jedoch keinen Anspruch auf Vollständigkeit und Letztgültigkeit erhebt. Ausdrücklich zurückgewiesen wird jede „Definition“ von Bildung. Bereits in seiner Immatrikulationsrede zum Wintersemester 1952/53 bemerkt Horkheimer zum Bildungsbegriff, dass das Substanzielle in Begriffen sich nur „anmeldet“. Es gehe folglich darum „des ihnen innewohnenden Lebens, ihrer Spannungen

¹³ Peukert sieht die Position Habermas', vor allem dessen 'Theorie des kommunikativen Handelns', als einflussreichste für die Pädagogik an, erörtert dies aber vor allem mit Blick auf Erziehung, auf Anerkennung und auf Selbstreflexion im Prozess der Interaktion sowie auf entwicklungspsychologische Aspekte (s. Peukert 1983, insb. 206-209). Für die Bestimmung eines philosophisch angelegten Bildungsbegriffs sehe ich demgegenüber, u. a. aufgrund ihrer expliziten Ausrichtung an Negativität, die frühe Phase der Kritischen Theorie, vertreten durch Adorno, Benjamin, Horkheimer, Marcuse et al., als die maßgebliche an.

¹⁴ Hier bleibt zu berücksichtigen, dass trotz aller erkennbarer philosophischer Bezüge eigene bildungstheoretische Fragerichtungen entwickelt und eigene pädagogische Problemkonstellationen entfaltet werden (vgl. hierzu auch Borrelli 1993, Vorwort; Fischer 1982/1989, 43).

¹⁵ Zu den seltenen Ausnahmen ausdrücklicher Bezugnahmen lassen sich Schäfer 2000, S. 320; Benner 2000; in kritischer Erörterung: Ruhloff 1983 zählen. Einen eher auf die Differenzen abhebenden Vergleich transzendentalphilosophisch-skeptischer Ansätze und Kritischer Theorie unternimmt Witte 2011.

und Mehrdeutigkeiten inne zu werden. [...] Definitionen mögen widerspruchslös sein, die Wirklichkeit aber, in der wir leben, und die von den Begriffen getroffen werden soll, ist widerspruchsvoll.“ (Horkheimer 1953, 14-15; s. a. Heydorn 1974; Adorno 1957, 66, 1966). Dieser Einspruch gegen statische und widerspruchsfreie Fassungen des Bildungsbegriffs wird von skeptischer Seite geteilt. Durchgängiger Konsens ist, „die Geschichtlichkeit der Bildung“ (Ballauff 1987, 68, s. a. 1993,1-2) ernst zu nehmen und ihre „Metaphysikfunktion“ zurückzuweisen (Fischer 1987, 12f, s. ferner 1996, 23; Heydorn 1974; Horkheimer 1953, 19; Ruhloff 1996, 148-149). Als Beispiele solcher Metaphysikfunktionen können die bereits für die Antike nachweisbare Aufstellung eines propädeutischen Fächerkanons, der auf Höheres vorbereitet (vgl. Fischer 1987, 12), oder das teleologische Bildungsverständnis Humboldts genannt werden, welches den Bildungsbegriff „dogmatisch beglaubigt“ (vgl. Ruhloff 1996, 149). Aktuellere metaphysische Funktionalisierungen liegen u.a. in der Koppelung von Bildung und Herrschaft oder in der mit der Industrialisierung einsetzenden Transformation von Bildung in Ausbildung und den damit verbundenen Erfolgsversprechen¹⁶ (vgl. Blankertz 1972; Heydorn 1974). Jenseits definitiver metaphysischer Setzungen geht es aus skeptischer wie aus kritischer Perspektive darum, „in den überkommenen Begriffsgebrauch etwas einzutragen, was dessen Inauguratoren nicht bereits gesehen haben bzw. nicht sehen konnten oder aus ihm etwas zu streichen, was uns heute nicht mehr haltbar erscheint.“ (Ruhloff 1996, 148-149). Derartige Bestimmungen berücksichtigen nicht nur die Kontextualität des Bildungsbegriffs, sie machen zugleich die eigenen Grenzen und die stets nur vorläufige Geltung bewusst (vgl. Fischer 1982a, 1982b, 1996; Blankertz 1971; Ballauff 1993; Ruhloff 1996). Dieses Bewusstsein bildet geradezu die Voraussetzung und den Ausgangspunkt pädagogischer Skepsis und Kritik. Der Zurückweisung begrifflicher Zementierungen korrespondiert die von beiden Denklinien angeführte Prozessualität und Unabschließbarkeit von Bildung insgesamt. (vgl. Heydorn 1974, Ballauff 2004).

¹⁶ Zu beachten gilt in diesem Zusammenhang die ebenfalls gemeinsame Abkehr von unreflektierten Gleichsetzungen wie der von ästhetischer Produktivität mit Bildung einerseits und der von auf Wirksamkeit zielende Produktivität mit „unedle[r] Zivilisation“ andererseits. „Ich möchte Sie davor warnen – und diese Warnung ist vielleicht ein Stück Bildung – mit solchen Gegensätzen allzu rasch zu hantieren; das eindringliche Verständnis in die sich ungleichartig entfaltenden Momente geschichtlicher Strukturen läßt sich durch keine schematische Klassifikation ersetzen. Es wird gerade zur Bildung gehören, [...] daß Sie sich solcher handlicher Antithesen entschlagen und nicht so denken als wären die wichtigsten Dinge unter vernünftigen Menschen ohnehin längst ausgemacht.“ (Horkheimer 1953, 19). Diese Argumentation wird noch häufiger aufgegriffen und fortgesetzt, u.a. in Heydorns und Blankertz nicht grundsätzlich technik-kritischen oder ausbildungsfeindlichen Erläuterungen zum Bildungsbegriff (vgl. Blankertz 1972; Heydorn 1979), in Ballauffs Einwand gegen die undifferenzierte Gegenüberstellung von Allgemeinbildung und Berufsbildung (vgl. Ballauff 1987) oder in Ballauffs (vgl. ders. 1962, 135) und Eulers Frage nach den bildenden Momenten der Naturwissenschaften (vgl. ders. 2005).

5.2. Die Negierung definitorischer Setzungen, die die Antagonismen und Mehrdeutigkeiten und das Nichtwissen einfach ausblenden, etwa zugunsten einer Orientierung an Problemlösung, hängt untrennbar mit der bereits angedeuteten Infragestellung der lückenlosen Erkenntnis von Wirklichkeit zusammen. Das führt auf einen zweiten gemeinsamen Nenner von Skepsis und Kritik zurück, der in der Auffassung von Wissenschaft besteht. Beiderseits problematisiert wird ein positivistisch geprägtes Wissenschaftsverständnis, das der empirischen Forschung den Vorrang oder gar die Alleingültigkeit einräumt. Ohne generelle Geringschätzung der Bedeutung der Empirie (vgl. u.a. Adorno 1959; Ruhloff 1993, 180)¹⁷ zeigen beide Denklinien die Begrenztheit empirischer Forschung auf, und heben die zentralen Unterschiede zwischen Theorie und Empirie hervor. „Bildungstheoretischer Entwurf und erziehungswissenschaftliche Forschung stehen zueinander im Verhältnis eines definierten Widerstreits, der keine Schlichtung zulässt und der in Gang und fruchtbar bleibt, sofern beide pädagogischen Fragerichtungen etwa gleichstark ausgeprägt sind.“ (Ruhloff 1993, 180). Abgelehnt wird damit ein Wissenschaftsverständnis, das allein auf formallogisch korrekten Aussagen über statistische Zusammenhänge und kausalistische Schlussfolgerungen beruht. Denn damit werden die zu untersuchenden Gegenstände von vorn herein objektiviert und reduziert auf den Maßstab der Untersuchungsmethode. In seiner Auseinandersetzung mit dem Kritischen Rationalismus, den Adorno selbst nur für eine Variante positivistischer Wissenschaft hält, wendet er sich scharf dagegen, „eine Sache durch ein Forschungsinstrument zu untersuchen, das durch die eigene Formulierung darüber entscheidet, was die Sache sei“ und verweist auf die nur vorgetäuschte und zirkulär bleibende „wissenschaftliche [...] Redlichkeit“ der empirischen Methode, die den „selbstgenügsamen Forschungsbetrieb vors Erforschte“ schiebt (Adorno 1957, 86; vgl. auch Casale 2011). Denn mit der Ausrichtung an vorab bestimmten Indikatoren und Faktoren werden alle nicht operationalisierbaren Phänomene von vorn herein ausgeschlossen. Eine derart enggeführte Untersuchungsmethode ist dogmatisch, da sie zugunsten der Datenerhebung und -interpretation die Wahrheitsfrage, der im Unterschied zur vermeintlichen Erfassung der Wirklichkeit die Frage nach dem Widersprüchlichen und nicht Bedachten inhärent

¹⁷ Ruhloff spricht sich für eine gleichberechtigte Koexistenz und gegenseitige Befruchtung von Theorie und Empirie in den transzendental-kritisch-skeptischen Ansätzen aus. Die Kritische Theorie vertrat eine „wissenschaftstheoretische Position, die sich scharf sowohl gegen den geläufigen Positivismus wie gegen rein hermeneutische Verfahren einer geisteswissenschaftlichen Kulturtheorie abgrenzte.“ (vgl. Peukert 1983, 198). Die Verbindung der Kritischen Theorie mit dem Frankfurter Institut für Sozialforschung verdeutlicht dennoch die Fruchtbarkeit einer Zusammenführung von Theorie und Empirie. Auch Adornos Plädoyer am Ende seiner „Theorie der Halbbildung“, seine Überlegungen empirisch überprüfen zu müssen, spricht gegen die generelle Geringschätzung empirischer Forschung (vgl. ders. 1959, 192).

bleibt, ausschaltet (vgl. Ruhloff 1980, 127-128)¹⁸. Ein grundlegend kritisches Wissenschaftsverständnis, das in skeptischer wie kritischer Bildungstheorie aufgehoben ist, gewährt demgegenüber die Aufrechterhaltung der Differenz zwischen Wirklichkeit und Wahrheit (vgl. Heydorn 1974; Ballauff 1993, 16; Ruhloff 1993, 175-176). Das hebt die besondere, von empirischen Daten unabhängige Bedeutung von Theorie hervor. Weder die skeptische noch die kritische Bildungstheorie lassen sich aus empirischer Forschung ableiten (vgl. Adorno 1957, 1959; Blankertz 1971; Casale 2011). Hierauf kann an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden. Ruhloff fasst das Verhältnis von Bildungstheorie und Wissenschaft wie folgt zusammen und kennzeichnet damit ein Theorieverständnis, das für skeptische wie kritisch-emanzipatorische Ansätze bezeichnend ist: demnach ist „Bildungstheorie als Dauerinstallation des revolutionären Zugs von Wissenschaftlichkeit“, als „jeder Zeit“ präsente „institutionalisierte Anomalie“ zu verstehen (Ruhloff 1993, 178; in ähnlicher Weise: Adorno 1959; Blankertz 1972; Heydorn 1974, 301; Ballauff 1993).

5.3. Vollziehen sich der Widerspruch gegen die Erfassung von Wirklichkeit und das Festhalten am Wahrheitsanspruch zunächst *ex negativum*, und liegt die Aufgabe skeptischer wie kritischer Bildungstheorie primär in der „Demaskierung“ von zweifelhaften Verhältnissen und Behauptungen (Fischer 1982, 61), so dass auf konkrete programmatische und inhaltliche Festlegungen verzichtet wird, stellt sich allerdings die Frage, inwiefern die „skeptische Methode [...] *pädagogisch* nicht entbehrt“ werden kann (ebd., Kursivsetzung JB), und warum „an Bildung festzuhalten“ ist, nachdem die Gesellschaft ihr die Basis entzog“ (Adorno 1959, 192)?

Antworten hierauf sind von Vertretern beider Denklinien gegeben worden. Sie stimmen, trotz unterschiedlicher Gewichtungen und Nuancierungen, darin überein, Sinn und Aufgabe von Bildung als Möglichkeiten zu formulieren, deren Art und Weise der Erfüllung oder Verwirklichung jeweils zu ermesen sind. In diesem Zusammenhang lassen sich als zentrale Forderungen für beide Denklinien identifizieren: *erstens* ein problematisierender Gebrauch von Vernunft (Fischer 1982b; Ruhloff 1996, 1999b), der auch als Selbständigkeit im Denken (Ballauff 1986) oder als spezifisches Bewusstsein (Adorno 1959, 1966;

¹⁸ Die formallogische Prüfung berührt die Sachhaltigkeit von Wahrheitsansprüchen nicht. Sie setzt ungeprüft voraus, daß Aussagen etwas bedeuten, geht aber dieser Bedeutung nicht nach. Sie geht bei überzogenen Ansprüchen nur ihrer eigenen, dogmatisch unterstellten These nach, daß in den Aussageformen und den formalen Beziehungen alleine schon der Wahrheitsanspruch fundiert ist. [...] Die Grenze der formalen Logik ist da, wo die zu prüfende Sache selber nicht formallogischer Art ist, oder anders gesagt: Der formallogische Verstand bleibt in der formalen Logik. Seine Stärke liegt in der berechnenden Prüfung der formalen Widerspruchsfreiheit von Aussagegefügen. Das ist schätzenswert, aber nicht alles. [...] Er ist gleichgültig gegen den Sinn und die Berechtigung sachhaltiger Wahrheitsansprüche. Bleibt er in seinen Grenzen, so kann er manches aufweisen, was ohne ihn nicht zu sehen ist. Überschreitet er seine Grenzen, so kann er vieles zudecken und unsichtbar machen, indem er beliebigen inhaltlichen Unsinn mit dem scheinbaren Geist der Widerspruchslösigkeit zu konfirmieren vermag.“ (Ruhloff 1980, 127-128).

Horkheimer 1952, Heydorn 1974, Blankertz 1972) bezeichnet werden könnte. Ein solches Denken bietet die Grundlage für eine *zweite* Forderung, das ist die nach einer bestimmten Art der Sachlichkeit, die einem Phänomen gerecht zu werden versucht, ohne dass es dieses durch ontologische Feststellungen oder rationalistisch-technische, auf Verwertbarkeit zielende Gesichtspunkte, objektiviert (Adorno 1966, Ballauff 1962, 1986, 1987, 1993; Horkheimer 1954, Ruhloff 1993, 1996; Euler 2005). Damit zusammen hängt *drittens* die Überwindung unwürdiger Verhältnisse zugunsten von Menschlichkeit respektive Humanität, die gerade keine anthropologischen Gegebenheiten darstellen und die, trotz mehr oder minder starker rechtlicher Verankerungen, immer wieder verletzt werden (Adorno 1959; Horkheimer 1952; Ballauff 1986, 1993; Ruhloff 1993, Fischer 1988).

Diese Forderungen und die aus ihnen hervorgehenden, dem skeptischen und kritischen Bildungsbegriff verbundenen pädagogischen Aufgabenstellungen sind daraufhin zu überprüfen, ob sie sich zumindest vorläufig und ohne Absolutheitsanspruch als legitime Maßgaben¹⁹ ausweisen lassen. Das schließt ein, dass auch sie selbst Gegenstand von Skepsis und Kritik bleiben. In diesem Sinne sind kritische wie skeptische Theorie „bloß ein bißchen Prinzip, in Gründen zu legitimieren versucht, restringier- und revidierbar in besseren“ (Fischer 1988). Nur unter dieser Voraussetzung hat die Formulierung konkreter Aufgaben von Bildung ihre Berechtigung. Stets dem Vorwurf der unvermeidlichen Normativität ausgesetzt, bieten sie gerade durch ihren Verzicht auf absolute Geltungsansprüche – und darin liegt ihre aktuelle Bedeutung mehr denn je – eine *echte* Alternative zu dogmatischen Vereinnahmungen des Bildungsbegriffs einerseits und seiner Preisgabe an die völlige Beliebigkeit der Deutungen andererseits.

Literaturverzeichnis. Paragraph 1. (Giancarla Sola)

Th. W. Adorno (1959), *Theorie der Halbbildung*, in “Der Monat”, n.132; in “Berliner Tagung der Deutschen Gesellschaft für Soziologie”, 1959; in *Gesammelte Schriften. Soziologische Schriften I*, Hrsg. R. Tiedemann, Suhrkamp, Frankfurt a.M., 1972, Bd.8, S.93-121, 2006; in Adorno W. Th., 1971-86 (tr. it. *Teoria della Semicultura*, in *Scritti sociologici*, ed. A. Marietti Solmi, Einaudi, Torino, 1976, pp.85-114; *Teoria della Halbbildung*, ed. G. Sola, Il Melangolo, Genova, 2010)

Th. W. Adorno (1960), *Einleitung zur einer Diskussion über die “Theorie der Halbbildung”*; in *Soziologische Schriften I*, Suhrkamp, Frankfurt a.M.,

¹⁹ Aufschlussreich ist Ballauff's Unterscheidung zwischen pädagogischen Maßgaben, die lediglich den Rahmen vorgeben für ein eigenes Ermessen, und Maßstäben, die mit ihrer vorgängigen Skalierung nur noch angelegt werden müssen und das eigene Urteil damit überflüssig machen (vgl. Ballauff 1993, 18).

- 1972, Bd.8, S.574-577; in Adorno W. Th., 1971-86 (tr.it. *Introduzione a una discussione a proposito della "Teoria della Halbbildung"*, in Adorno W. Th., 1959, pp.53-57)
- Th. W. Adorno (1971-86), *Gesammelte Schriften*, Hrsg. R. Tiedemann, Suhrkamp, Frankfurt a.M., Bde.20
- J. Bischoff, *Zukunft des Finanzmarkt-Kapitalismus. Strukturen, Widersprüche, Alternativen*, vsa-Verlag, Hamburg, 2006
- (ed.), *Wörterbuch der Pädagogik*, Kröner, Stuttgart, 1982
- W. Böh, "Bildung" come concetto fondamentale della pedagogia tedesca, in "Rassegna di Pedagogia", n.4, 1991
- H. Bude, *Bildungsspanik. Was unsere Gesellschaft spaltet*, Hanser, München, 2011
- F. D'Agostini, *Analitici e continentali. Guida alla filosofia degli ultimi trent'anni*, Cortina, Milano, 1997
- M. Fuhrmann, *Der europäische Bildungskanon des bürgerlichen Zeitalters*, Insel, Frankfurt a.M., 1999
- M. Fuhrmann, *Bildung. Europas kulturelle Identität*, Reclam, Stuttgart, 2002
- H.-G. Gadamer, *Wahrheit und Methode*, Mohr, Tübingen, 1960 (tr.it. *Verità e metodo*, ed. G. Vattimo, Bompiani, Milano, 1983, 1994, 1997¹¹)
- H.-G. Gadamer, *Erziehung ist sich erziehen*, Kurpfälzischer, Heidelberg, 2000 (tr.it. *Educare è educarsi*, ed. M. Gennari, Il Melangolo, Genova, 2014)
- H.-G. Gadamer, *Bildung e umanesimo*, tr.it., ed. G. Sola, Il Melangolo, Genova, 2012
- M. Gennari (1995), *Storia della Bildung. Formazione dell'uomo e storia della cultura in Germania e nella Mitteleuropa*, La Scuola, Brescia, 1998²
- M. Gennari, *Filosofia della formazione dell'uomo*, Bompiani, Milano, 2001
- M. Gennari, *Trattato di Pedagogia Generale*, Bompiani, Milano, 2006
- M. Gennari, *L'Eidos del mondo*, Bompiani, Milano, 2012
- H. Hasted (2012, Hrsg.), *Was ist Bildung?*, Reclam, Stuttgart; 2015
- M. Heidegger (1942), *Platons Lehre von der Wahrheit*, in "Geistige Überlieferung. Das zweite Jahrbuch", hrsg. E. Grassi, Helmut Küpper, Berlin, S. 96-124; Franke, Bern, 1947; in Heidegger, 1967, S. 203-238 (tr.it. *La dottrina platonica della verità*, in Heidegger, 1967, pp. 159-192)
- D. Henrich, *Die Philosophie im Prozeß der Kultur*, Suhrkamp, Frankfurt a.M., 2006
- H. Von Hentig (1996), *Bildung. Ein Essay*, Hanser, München; Beltz, Weinheim-Basel, 2004
- A. Hutter, M. Kartheininger (Hrsg), *Bildung als Mittel und Selbstzweck. Korrektive Erinnerung wider die Verengung des Bildungsbegriffs*, Karl Alber, Freiburg i.Br./München, 2009
- H.-U., Lessing, S. Volker (Hrsg), «Was den Menschen eigentlich zum Menschen macht...». *Klassische Texte einer Philosophie der Bildung*, Karl Alber, Freiburg i.Br./München, 2010
- K.P. Liessmann (2006), *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*, Paul Zsolnay, Wien, 2009²

- N. Luhmann, *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*, Suhrkamp, Frankfurt a.M., 1984 (tr.it. *Sistemi sociali. Fondamenti di una teoria generale*, Il Mulino, Bologna, 1990)
- N. Luhmann, K.-E. Schorr, *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*, Klett, Stuttgart, 1979 (tr.it. *Il sistema educativo. Problemi di riflessività*, Armando, Roma, 1988)
- K. Meyer, *Bildung. Grundthemen Philosophie*, De Gruyter, Berlin/Boston, 2011
- J.-E. Pleines (hrsg.), *Bildungstheorien. Probleme und Positionen*, Herder, Freiburg i.Br., 1978
- R. Rehn, C. Schües (Hrsg), *Bildungsphilosophie. Grundlagen, Methoden, Perspektiven*, Karl Alber, Freiburg i.Br./München, 2008
- J.-N. Rümelin, *Philosophie einer humanen Bildung*, Körber-Stiftung, Hamburg, 2013
- A. Schlüter Andreas, P. Strohschneider, *Bildung? Bildung!*, Berlin Verlag, Berlin, 2009
- D. Schwanitz, *Bildung. Alles, was man wissen muß*, Goldmann, München, 1999
- R. Selbmann, *Der deutsche Bildungsroman*, Metzler, Stuttgart/Weimar, 1994
- G. Sola, *Umbildung. La "trasformazione" nella formazione dell'uomo*, Bompiani, Milano, 2003
- G. Sola, *Heidegger e la Pedagogia*, Il Melangolo, Genova, 2008a
- G. Sola, *Archeologie della formazione occidentale*, Anicia, Roma, 2008b
- G. Sola, *Postfazione. La degenerazione della Bildung nella Halbbildung sozializzata*, 2010, in Adorno W. Th., 1959 e 1960, pp.59-106
- M. Spitzer, *Medizin für die Bildung. Ein Weg aus der Krise*, Spektrum, Heidelberg, 2010.

Literaturverzeichnis. Paragraph 2. (Andreas Dörpinghaus)

H. Blumenberg, *Theorie der Unbegrifflichkeit*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 2007.

J. Butler, *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2013⁷.

W. v. Humboldt, *Werke in fünf Bänden*, Bd. V. Herausgegeben von Andreas Flitner und Klaus Giel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2002

M. Merleau-Ponty, *Phänomenologie der Wahrnehmung*, Berlin, de Gruyter, 1966

F. Nietzsche, *Götzen-Dämmerung*, in G. Colli, & M. Montinari (Hrsg.), *Kritische Studienausgabe in 15 Bänden*, Bd. 6. München: dtv, 1988

Literaturverzeichnis. Paragraph 3. (Egbert Witte)

- A. Arndt, *Schleiermacher als Philosoph*, Berlin, 2013
- G. Buck, *Rückwege aus der Entfremdung. Studien zur Entwicklung der deutschen humanistischen Bildungsphilosophie*, Paderborn und München 1984
- G. W. F. Hegel, *Phänomenologie des Geistes*, In: *Werke in 20 Bänden*, Bd. 3. Frankfurt am Main 1973
- G. W. F. Hegel, *Gymnasialreden*, In: Ders.: *Nürnberger und Heidelberger Schriften 1808-1817*, Werke 4. Werke in 20 Bänden. Frankfurt am Main 1970, S. 303-376
- G. W. F. Hegel, *Gutachten*. In: Ders.: *Nürnberger und Heidelberger Schriften 1808-1817*, Werke 4. Werke in 20 Bänden. Frankfurt am Main 1970, S. 377-425
- D. Henrich, *Konstellationen. Probleme und Debatten am Ursprung der idealistischen Philosophie (1789-1795)*, Stuttgart, 1991
- D. Henrich, *Grundlegung aus dem Ich. Untersuchungen zur Vorgeschichte des Idealismus. Tübingen – Jena (1790-1794)*, Zwei Bänden Frankfurt am Main, 2004
- W. von Humboldt, *Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen [1792]*, In: Ders.: *Werke in fünf Bänden*. Bd. I: *Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Herausgegeben von Andreas Flitner und Klaus Giel*, 3., gegenüber der 2. Unveränderte Auflage. Darmstadt 1980, S. 56-233
- W. von Humboldt, *Theorie der Bildung (Bruchstück) [1793/1794]*, In: Ders.: *Werke in fünf Bänden*, Bd. I: *Schriften zur Anthropologie und Geschichte*. Herausgegeben von Andreas Flitner und Klaus Giel. 3., gegenüber der 2. Unveränderte Auflage. Darmstadt 1980, S. 234-240
- W. Jaeschke, A. Arndt, *Die Klassische Deutsche Philosophie nach Kant. Systeme der reinen Vernunft und ihre Kritik 1785-1845*. München 2012
- A.-M. Nohl, F. von Rosenberg, S. Thomsen, *Bildung, Negation und Lernen*, In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*. H. 1 (2015), 91. Jg., S. 1-13
- E. Witte, *Zur Geschichte der Bildung. Eine philosophische Kritik*, Freiburg/München, 2010
- E. Witte, *Pädagogisches Denken im deutschen Idealismus und Neuhumanismus*. In: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO)*. Fachgebiet: Bildungs- und Erziehungsphilosophie. Betreut von Hans-Christoph Koller und Norbert Ricken. Weinheim : Juventa Verlag 2015 (2015a)
- E. Witte, *Humboldt – Bildung – Bildungstrieb. Zum Einfluss Blumenbachs auf Humboldts Bildungsverständnis*. In: H. Carsten, M. Rieger-Ladich, E. Witte (Hrsg.), „... was den Menschen antreibt“ Oberhausen (voraussichtlicher Publikationszeitpunkt Herbst 2015) (2015b)

Literaturverzeichnis. Paragraph 4. (Rita Casale)

G. Bollenbeck, *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters*, Frankfurt am Main, 1996.

R. Casale, *Der begriffsgeschichtliche Unterschied von Bildung und Differenz*. In: C. Groppe, G. Kluchert, E. Matthes (Hrsg.), *Bildung und Differenz. Historische Analyse zu einem aktuellen Problem*, Wiesbaden 2015, S. 21-38.

R. Casale, *Krise der Repräsentation: Zur Sittlichkeit des Staates und Autorität des Vaters*, In: R. Casale, H.C. Koller, N. Ricken (Hrsg.), *Das Pädagogische und das Politische. Zu einem topos der Erziehungs- und Bildungsphilosophie*, Paderborn 2016 (erscheint im April).

F. Cassano, *Homo civicus. La ragionevole follia dei beni comuni*, Bari 2004.

R. Dahrendorf, *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*, Osnabrück 1966.

P. Kondylis, *Der Niedergang der bürgerlichen Denk- und Lebensformen* (1991), Berlin 2007.

H.-J. Heydorn, *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft*. Frankfurt am Main 1970.

W. v. Humboldt, *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen* (1792). In: Ders.: *Schriften zur Anthropologie und Geschichte*. Darmstadt 2001.

U. Mattei, *Beni comuni. Un manifesto*. Rom-Bari, 2011.

J.-L. Nancy, *Der Sinn der Welt* (2001). Zürich/Berlin 2014.

J.-L. Nancy, *Die Erschaffung der Welt oder die Globalisierung* (2002). Zürich/Berlin 2003

G. Picht, *Die deutsche Bildungskatastrophe*, Olten/Freiburg im Breisgau 1964.

S. Rodotà, *Solidarietà. Un'utopia necessaria*, Rom-Bari 2014.

L. v. Stein, *Die innere Verwaltung: Hauptgebiet 2, Das Bildungswesen; Theil 1, Das System und die Geschichte des Bildungswesens der alten Welt*. Bd.: 5 Neudr. d. 2. Aufl., Stuttgart 1883.

R. Vierhaus, *Bildung*. In: O. Brunner, W. Conze, R. Koselleck (Hrsg.). *Geschichtliche Grundbegriffe*, Bd 1. Stuttgart 1972, S. 508-551.

Literaturverzeichnis. Paragraph 5. (Jutta Breithausen)

Th. W. Adorno, (1957/1974), *Soziologie und empirische Forschung*, In: Th.W. Adorno, R. Ralf Dahrendorf et al. (Hrsg.), *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie*, 3. Aufl. München: dtv, S. 81-101.

Th. W. Adorno, (1959/1962), *Theorie der Halbbildung*. In: Ders./M. Horkheimer: *Sociologica II*, Reden und Vorträge. Bd. 10. Frankfurt a. M.: Europäische Verlagsanstalt, S. 168-192.

Th. W. Adorno, (1966/2003), *Negative Dialektik*. In: R. Tiedemann (Hrsg.), *unter Mitwirkung von G. Adorno, Th. W., S. Buck-Morss & K. Schultz, Negative Dialektik. Jargon der Eigentlichkeit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 139-207.

- T. Ballauff, *Systematische Pädagogik*, Heidelberg: Quelle & Meyer, 1962
- T. Ballauff, *Bildung – nicht „Allgemeinbildung“ oder „Berufsbildung“*. In: Jürgen-Eckardt Pleines (Hrsg.), *Das Problem des Allgemeinen in der Bildungstheorie*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 55-68, 1987.
- T. Ballauff, *Über die Unerläßlichkeit der Bildung*. In: Michele Borrelli (Hrsg.), *Deutsche Gegenwartspädagogik*, Hohengehren: Schneider. S. 1-17, 1983.
- T. Ballauff, *Pädagogik als Bildungslehre*, 4.erw. Auflg. a.d. Nachlass, hrsg. von Andreas Poenitsch und Jörg Ruhloff. Hohengehren: Schneider., 1986/2004
- D. Benner, *Pädagogik und Kritik. Überlegungen zu einem problematischen Verhältnis und zur Abgrenzung unterschiedlicher Ansätze kritischer Erziehungswissenschaft*, In: Karl Helmer, Norbert Meder, Käte Meyer-Drawe, Peter Vogel (Hrsg.), *Spielräume der Vernunft. Jörg Ruhloff zum 60. Geburtstag*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 7-34, 2000.
- H. Blankertz, *Pädagogik unter wissenschaftstheoretischer Kritik*, In: Siegfried Oppolzer (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft zwischen Herkunft und Zukunft der Gesellschaft*. Ratingen: Alois Henn, S. 20-34, 1971.
- H. Blankertz, *Kollegstufen-Versuch in Nordrhein-Westfalen – das Ende der gymnasialen Oberstufe und der Berufsschulen*, In: *Die Deutsche Berufs- und Fachschule/* 68. S. 2-20, 1972
- M. Borrelli, *Vorwort*. In: Ders. (Hrsg.), *Deutsche Gegenwartspädagogik*. Hohengehren: Schneider, S. V., 1993
- I. M. Breinbauer, M. Langer, *Gefährdung der Bildung – Gefährdung des Menschen*, Wien: Böhlau 1987.
- I. M. Breinbauer, *Einführung in die Allgemeine Pädagogik*. Wien: WUV, 1996/2000.
- J. Breithausen, *Grundlegungen von Erwachsenenbildung ‚diesseits‘ und ‚jenseits‘ der Kategorien Subjekt und Gesellschaft. Theodor Ballauffs Bildungsbegriff im Vergleich*. Berlin: Logos, 2011.
- J. Breithausen, *Bildung und Sachlichkeit*, In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 60. Jg., Heft 2, S. 271-284, 2014.
- J. Breithausen, *Natur, Wissenschaft, Bildung*. In: Harald Bierbaum/Carsten Büniger et al. (Hrsg.): *Kritik – Bildung – Forschung. Pädagogische Orientierungen in widersprüchlichen Verhältnissen*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich 2014, S. 131-144.
- R. Casale, *Zur Konkretetheit der Theorie, zur Abstraktheit der Empirie*. In: Ines M. Breinbauer/Gabriele Weiß (Hrsg.), *Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft II*. Würzburg: Königshausen u. Neumann, S. 45-61, 2011
- P. Euler, H. Bierbaum, *Naturwissenschaften – Skandalon in der Bildungslandschaft. Ein Beitrag zur Neubestimmung des Bildungs- und Naturwissenschaftsverständnisses in der Erwachsenenbildung*. In: *Hessische Blätter für Volksbildung*. Heft 4/Jg. 55, S. 309-319, 2005.
- W. Fischer, *Was kann Allgemeinbildung heute bedeuten?* In: Jürgen-Eckardt Pleines (Hrsg.): *Das Problem des Allgemeinen in der Bildungstheorie*. Würz-

burg: Königshausen & Neumann, S. 9-25, 1987.

W. Fischer, *Die skeptische Methode kann pädagogisch nicht entbehrt werden*. In: Ders.: *Unterwegs zu einer skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik*. Ausgewählte Aufsätze 1979 – 1988. Sankt Augustin: Akademie-Verlag, S. 43-62, 1982a/1989.

W. Fischer, *Über Recht und Grenzen des Gebrauchs von Bildung*. In: Ders.: *Unterwegs zu einer skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik*. Ausgewählte Aufsätze 1979 – 1988. Sankt Augustin: Akademie-Verlag, S. 117-130, 1982b/1989.

W. Fischer, *Pädagogisches Hoffen*. In: Ders.: *Unterwegs zu einer skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik*. Ausgewählte Aufsätze 1979 – 1988. Sankt Augustin: Akademie-Verlag, S. 231-248, 1988/1989.

W. Fischer, *Pädagogik und Skepsis. Bemerkungen zum skeptisch-transzendental-kritischen Einsatz in der Pädagogik*. In: Michele Borrelli (Hrsg.), *Deutsche Gegenwartspädagogik*, Band II. Hohengehren: Schneider. S. 16-27, 1996.

H.-J. Heydorn, *Überleben durch Bildung. Umriß einer Aussicht*. In: Ders.: *Ungleichheit für alle. Bildungstheoretischen Schriften*, Band 3. Frankfurt a.M.: Syndikat, S. 282-301, 1974/1980.

M. Horkheimer, *Begriff der Bildung*. In: Ders./Gunzelin Schmid Noerr: *Vorträge und Aufzeichnungen 1949-1973*. Frankfurt a. M.: Fischer, S. 409-419, 1952/1958.

M. Horkheimer, *Zum Begriff der Vernunft*. In: Ders./Theodor W. Adorno: *Sociologica II*, Reden und Vorträge. Bd. 10. Frankfurt a. M.: Europäische Verlagsanstalt, S. 193-204, 1952/1962.

M. Horkheimer, *Verantwortung und Studium*. In: Ders./Theodor W. Adorno: *Sociologica II*, Reden und Vorträge. Bd. 10. Frankfurt a. M.: Europäische Verlagsanstalt, S. 69-87, 1954.

L. Koch, *Lehren und Lernen. Wege zum Wissen*. Paderborn: Schöningh, 2013.

W. Müller, *Skeptische Sexualpädagogik*. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 1992.

H. Peukert, *Kritische Theorie und Pädagogik*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. Jahrgang 29, Heft 2, S. 195-215, 1983.

J. Ruhloff, *Demokratisierung der Schule?* In: Wolfgang Fischer (Hrsg.): *Schule und kritische Pädagogik*. Heidelberg: Quelle & Meyer, S. 43-74, 1972.

J. Ruhloff, *Das ungelöste Normproblem der Pädagogik*. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1980.

J. Ruhloff, *Ist Pädagogik heute ohne „kritische Theorie“ möglich?* In: *Zeitschrift für Pädagogik*. Jahrgang 29, Heft 2, S. 219-233, 1983.

J. Ruhloff, *Bildung – nur ein Paradigma im pädagogischen Denken?* In: Wolfgang Fischer, Jörg Ruhloff: *Skepsis und Widerstreit. Neue Beiträge zur skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik*. Sankt Augustin: Academia. S. 173-183, 1993.

J. Ruhloff, *Bildung im problematisierenden Vernunftgebrauch*. In: Michele Borrelli (Hrsg.): *Deutsche Gegenwartspädagogik*, Band II. Hohengehren:

Schneider. S. 148-157, 1996.

J. Ruhloff, *Sokratische Skepsis in der Pädagogik. Eine wissensarchäologische Studie mit Ausblicken auf das Verhältnis von Skepsis und Kritik*. In: Dietrich Benner/Karl-Franz Göstemeyer/Horst Sladek (Hrsg.): *Bildung und Kritik. Studien zum Gebrauch von Kritik im Umgang mit Bildungszielen und Problemen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 11-28, 1999a.

J. Ruhloff, *Zum transzendental-kritisch-skeptischen Einsatz in der Bildungs- und Erziehungsphilosophie*. In: Walter Bauer, Wilfried Lippitz et al. (Hrsg.): *Globalisierung: Perspektiven – Paradoxien – Verwerfungen. Jahrbuch für Bildungs- und Erziehungsphilosophie*. Hohengehren: Schneider, S. 177-185, 1999b.

A. Schäfer, *Bildende Erfahrung und problematisierender Vernunftgebrauch*. In: Karl Helmer, Norbert Meder, Käte Meyer-Drawe, Peter Vogel (Hrsg.): *Spielräume der Vernunft. Jörg Ruhloff zum 60. Geburtstag*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 301-321, 2000.

A. Schirlbauer, *Junge Bitternis. Eine Kritik der Didaktik*. Wien: WUV, 1992.

E. Witte, *Skepsis und Urdoxa. Zur transzendental-skeptischen Pädagogik*. In: Matthias Erhardt, Frank Hörner, Ina Katharina Uphoff, Egbert Witte (Hrsg.): *Der skeptische Blick. Unzeitgemäße Sichtweisen auf Schule und Bildung*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 73-96, 2011.