

Prange, Klaus

Erziehung im Reich der Bildung

Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006) 1, S. 4-10



Quellenangabe/ Reference:

Prange, Klaus: Erziehung im Reich der Bildung - In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006) 1, S. 4-10 -
URN: urn:nbn:de:0111-opus-44388 - DOI: 10.25656/01:4438

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-44388>

<https://doi.org/10.25656/01:4438>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Bildung – Macht – Gesellschaft

<i>Micha Brumlik/Heinz-Elmar Tenorth</i> „Bildung – Macht – Gesellschaft“. Zur Einleitung in den Thementeil	1
<i>Klaus Prange</i> Erziehung im Reich der Bildung	4
<i>Jürgen Kaube</i> Bildung nach Dreeben	11
<i>Marcelo Caruso</i> Der umgekehrte Pfeil. Analytische und politische Potenziale der Idee einer „Bildungsgesellschaft“	19
<i>Jeanette Böhme</i> Machtformationen medienkultureller Bildungsarchitekturen. Aura und Charismatisierung – Kopie und Standardisierung – Code und Regulierung	27
<i>Heinz-Elmar Tenorth</i> Macht und Regierung – oder die asymmetrische Ordnung der Bildung	36
<i>Gert G. Wagner</i> Ökonomie(sierung) und Bildung – Plädoyer für ein entspannteres Verhältnis	43
<i>Frank-Olaf Radtke</i> Erziehung, Markt und Gerechtigkeit	52
<i>Micha Brumlik</i> „Kultur“ ist das Thema. Pädagogik als kritische Kulturwissenschaft	60

Allgemeiner Teil

<i>Marten Clausen</i> Warum wählen Sie genau diese Schule? Eine inhaltsanalytische Untersuchung elterlicher Begründungen der Wahl der Einzelschule innerhalb eines Bildungsgangs	69
---	----

<i>Arnd-Michael Nohl</i>	
Die Bildsamkeit spontanen Handelns. Phasen biografischer Wandlungsprozesse in unterschiedlichen Lebensaltern	91
<i>Klaus Harney/Ulrich G. Herrmann/Johannes Großewinkelmann/ Claudia Schwankl/Henning Feldmann/Kerstin Peeters</i>	
Die Klassifizierung von Schulen als Mittel der Schulsteuerung und lokalen Profilbildung. Begleitumstände, nachkriegszeitliche Anpassungsprobleme und aktuelle Folgen der Klassifizierung des berufsbildenden Schulwesens seit den dreißiger Jahren des 20. Jahrhunderts	108
<i>Pia Schmid</i>	
Kinderkultur als Forschungskonstrukt. Ein Ereignis aus dem Jahr 1727	127
 <i>Besprechungen</i>	
<i>Carl-Ludwig Furck</i>	
Klaus-Peter Horn: Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert. Zur Entwicklung der sozialen und fachlichen Struktur der Disziplin von der Erstinstitutionalisierung bis zur Expansion	
Klaus-Peter Horn/Hans-Georg Herlitz/Christa Berg (Hrsg.): Kleine Geschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Eine Fachgesellschaft zwischen Wissenschaft und Politik	
Rudolf Tippelt/Thomas Rauschenbach/Horst Weishaupt (Hrsg.): Datenreport Erziehungswissenschaft 2004	149
<i>Ludwig Stecher</i>	
Detlef H. Rost: Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien. Eine Einführung	154
<i>Martin Rothland</i>	
Bernhard Gill: Schule in der Wissensgesellschaft. Ein soziologisches Studienbuch für Lehrerinnen und Lehrer	156
 <i>Dokumentation</i>	
Pädagogische Neuerscheinungen	160

Klaus Prange

Erziehung im Reich der Bildung

I.

Erzogen worden sind wir irgendwie alle, sei es schlecht und recht, sei es mit großem Aufwand und peinlicher Sorgfalt. Doch dürfen wir uns deshalb schon für gebildet halten? Offenkundig nicht. Nicht nur das alltägliche Sprachgefühl sträubt sich dagegen, es scheint auch triftige Gründe zu geben, Gebildetsein und Erzogensein nicht miteinander zu verwechseln. Was das Erziehen angeht, dafür stehen unsere Mütter und Väter ein, allein erziehend oder gemeinsam, und des Weiteren unsere Lehrer, Meister und Vormünder aller Art, zuletzt und vor allem aber unser aller Vater, der Staat, der dafür sorgt, dass keiner unerzogen bleibt. Er wacht nicht nur über unsere Erziehung und schützt uns vor Vernachlässigung, Verwahrlosung und bloßem Aufwachsen, er ordnet auch und reglementiert die Erziehung vom ABC und Einmaleins über die Standards der Schulfächer bis zu den Qualifikationsnormen für Berufsprüfungen und den Eckpunkten für Studiengänge. Erziehung ist zu einer Veranstaltung des Staates geworden; keiner entgeht ihr, und inzwischen nicht nur die Kinder und Jugendlichen: Auch die jungen Erwachsenen und die für mündig Erklärten werden erzieherisch traktiert, umgeschult und pädagogisch nachgebessert, ja selbst die Älteren und Alten sollen noch lernen, um mit den fälligen Änderungen einer sich wandelnden Umwelt fertig zu werden.

Das Merkwürdige ist: diese Bemühungen firmieren vorzugsweise unter dem Titel der „Bildung“. Manches wirkt allerdings eher wie eine feindliche Übernahme. Darauf deutet die Vielzahl der Bildungskomposita, die den Eindruck vermitteln, noch nie habe es besser um Bildung gestanden und nie mehr Gebildete gegeben als heute. Es gibt in amtlicher Verantwortung Bildungspolitik mit Bildungsplanung und Bildungsmanagement, Bildungsstandards und Bildungsmarketing, und auch die Betreuungsdisziplin für das Lernen der älteren Jahrgänge bezeichnet sich lieber als Erwachsenen- und Weiterbildung, statt geradezu von Erwachsenenenerziehung zu sprechen. Sogar für die Kleinen im Vorschulalter werden neuerdings Bildungskonzepte entworfen, auch wenn die Vorstellung, ein standardgerecht erzogener Dreikäsekokch sei gebildet, womöglich hoch gebildet, nicht ohne Komik ist. Doch für den öffentlichen Diskurs über Erziehungsfragen scheint die Bildungssemantik unentbehrlich. Sie sorgt dafür, die Akzeptanz amtlich-öffentlicher Erziehung zu erleichtern. Mit dem Gütesiegel „Bildung“ verliert Erziehung den Nimbus der Bevormundung und präsentiert als Offerte, was der Sache nach eben doch Erziehung ist.

Was den Gebildeten herkömmlich gegenüber dem ausgezeichnet, der bloß erzogen ist, lässt sich in idealtypischer Stilisierung etwa so angeben: Erzogen werden wir von ande-

ren, so wie wir auch von anderen regiert oder ärztlich behandelt werden. So wohlthätig solche Bemühungen auch sind, sie haben den Makel der Fremdbestimmung. Denn man mag es drehen und wenden wie man will: Erziehung ist zuerst und wesentlich Fremderziehung. Unser Lernen wird überformt und modelliert von anderen; im Großen und Ganzen zu unserem Nutzen, gewiss, aber eben nicht in eigener Regie und aus eigener Initiative. Anders derjenige, der, wie wir treffend sagen, *sich* bildet – man kann sich nicht von anderen bilden lassen – und insofern über sein Lernen verfügt oder zu verfügen glaubt. Im ersten Fall des Erzogenwerdens sind wir Adressaten von fremden Absichten, im zweiten Fall richten wir uns an die eigene Adresse. Eben das macht die Exklusivität der Bildung aus, ihren Individualitätsindex, durch den wir uns in unserer Besonderheit als Selbstzweck auszeichnen. So gesehen bleibt Humboldts kanonische Definition nach wie vor in Geltung: „Der wahre Zweck des Menschen – nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ (Werke I, S. 64).

In dieser Betonung des Freiheits- und Vollkommenheitsideals mag einer der näher liegenden Gründe der Präferenz für Bildung statt für Erziehung liegen, der es didaktisch-taktisch geraten erscheinen lässt, den Nimbus von Bildung für erzieherische Maßnahmen in Anspruch zu nehmen. Die Absicht zu erziehen, tritt weniger direkt hervor und nimmt ihr den Stachel der Bevormundung oder gar des pädagogischen Oktroi. „Erziehung ist eine Zumutung, Bildung ein Angebot“, so Luhmann und Lenzen in ihrem Vorwort zu dem Band „Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem“ (1997, S. 7). Das Erste, so sieht es aus, muss jeder ertragen wie das Kantinenessen in Firmen und Behörden, das Zweite darf man wählen, um gewissermaßen *à la carte* zu lernen. Größere Wirksamkeit verspricht, was als Bildungsangebote daherkommt, sozusagen im Stande der pädagogischen Unschuld. Und außerdem: Was unter der Flagge der Bildung segelt, verschafft nicht nur erziehungspolitischen Aspirationen, sondern auch akademischen Argumentationen eine Art Reputationsvorsprung gegenüber denjenigen, die sich bloß auf Erziehungstheorie spezialisieren. Erziehung mag ja gut sein für das unumgängliche Fegefeuer, in dem die Seelen geläutert und für ihren weiteren Aufstieg gereinigt werden, doch der pädagogische Himmel öffnet sich erst mit dem Reich der Bildung. Als Bürger und Anwalt dieses Reiches darf sich fühlen, wer Pädagogik vornehmlich oder womöglich ausschließlich als Theorie der Bildung begreift.

II.

Es bleibt allerdings die Frage, weshalb diese feine Unterscheidung von Erziehung und Bildung vor allem eine deutsche Spezialität geblieben ist, die sich in gleicher Weise in außerdeutschen Umgebungen nicht antreffen lässt. Im Angelsächsischen genügt die Rede von *education*, gewiss mit Differenzierungen nach Qualität und Reichweite, aber doch so, dass man zwanglos auch von *adult education* oder einer Oxford *education* sprechen kann, ohne in den Verdacht zu geraten, den Gedanken eines elaborierten und eini-

germaßen selbstbestimmten Lernens zu verraten. Da nicht anzunehmen ist, dass sich unsere Sondersemantik einem besonderen Tiefsinn der deutschen Sprache verdankt, steht zu vermuten, dass die qualitative Priorität von Bildung im pädagogischen Wertungssystem etwas mit unserer Geschichte und dem auch sonst vielfach bemerkten deutschen Sonderweg zu tun hat, und zwar im Blick nicht nur auf unsere jüngere Geschichte, sondern auf die *longue durée* unserer National- als Reichsgeschichte. Darum soll es im Folgenden gehen. Es erscheint nicht abwegig, den Bildungskomplex als die pädagogische Variante einer eigentümlich deutschen Erfahrung zu verstehen: Das Reich der Bildung als Fortsetzung der Reichsidee mit anderen Mitteln.

Um dieser Überlegung die nötige Hintergrundfüllung zu geben, ist es angebracht, auf den Begriff der Kultur einzugehen, auf die Bildung ursprünglich bezogen ist. So wie diese der Erziehung gegenübersteht, ebenso opponiert Kultur der bloßen Zivilisation. Dabei hat „Kultur“ ein ähnliches Schicksal erlitten wie „Bildung“: Was einmal Inbegriff höherer Gesittung und eines verfeinerten Lebens- und Verhaltensstils war, ist inzwischen zum Allerweltsbegriff für alles geworden, was überhaupt nur als gemeinschaftliche Lebensäußerung erkennbar ist. Und im Gegenzug muss sich die qualitativ ausgewiesene Kultur gefallen lassen, als elitäre Hochkultur, sozusagen als undemokratischer Sonderfall bewertet zu werden. So gibt es nicht nur eine Lesekultur und Musikkultur, sondern inzwischen auch Massenkultur und Pop-Kultur, ja selbst eine „Käsekultur“ mit dem zugehörigen „Käsebewusstsein“. Genau genommen gibt es überhaupt nicht mehr *die* Kultur als „Einheit des künstlerischen Stils in allen Lebensäußerungen“, wie Nietzsche in der ersten der „Unzeitgemäßen Betrachtungen“ gesagt hat (Nietzsche 1873, S. 140), sondern eine Vielzahl von Kulturen unterschiedlichen Zuschnitts, an denen die Einzelnen nach Belieben und Neigung teilnehmen können. Die gute Form als Aufgabe: daraus bezog der Begriff seinen Vorrang gegenüber der bloßen Zivilisation als Inbegriff all der notwendigen Einrichtungen und technischen Fähigkeiten, die im wirklichen Leben nun einmal nicht zu entbehren und an die nachfolgende Generation zu vermitteln sind. Doch sie bleiben hinter der Bedeutung zurück, die mit der Idee von Bildung und Kultur verbunden ist. Es mag zivilisatorischen Fortschritt geben, vom Rundfunk übers Fernsehen bis zum Internet; aber das sind noch keine kulturellen Fortschritte. Sie werden vielmehr bei ihrem Auftreten regelmäßig als Gefährdungen wahrgenommen, als Bedrohung für das Niveau und auch für eine Exklusivität des guten Geschmacks, verfeinerter Umgangsitten und elaborierten Vergnügens.

Zusammengefasst: Bildung und Kultur einerseits und Zivilisation und Erziehung andererseits stellen zwei einander teils ergänzende, teils konkurrierende Tendenzen dar. Sie erinnern an die zwei Seelen Fausts, hinab zu dem Sinnlich-Empirischen und hinauf in den Äther der Ideen, aber auch an den augustinischen Dualismus von *uti* und *frui* und die Zwei Reiche, denen wir angehören: der *civitas terrena* und der *civitas Dei*, an die Tiefe der platonischen Höhle und die Höhe der Ideensonne. Auch mag sich anbieten, diesen Dual anthropologisch als Kontrastharmonie von Leib und Seele oder soziokulturell als das Wechselspiel von Arbeit und Spiel, soziologisch als aristokratisches Oben und proletarisches Unten, philosophisch als Verhältnis des Endlichkeit und Unendlichkeit und schließlich noch theologisch als Immanenz und Transzendenz auszulegen. Das

Entscheidend ist, dass dieser Dual in der deutschen Tradition vornehmlich als Opposition aufgefasst und unvermittelbar als Diastase von Geist und Leben, Kultur und Zivilisation, Bildung und Erziehung erscheint.

Als Anknüpfungspunkt für diesen Sachverhalt sei darauf hingewiesen, dass die schon angeführte Definition Humboldts zum Zweck des Daseins sich nicht etwa in einer explizit pädagogischen, sondern in einer staatspolitischen Schrift findet. In seinem Versuch von 1792 über die „Gränzen der Wirksamkeit des Staates“ geht es um Regierung und Verwaltung, Polizei und Militär, Strafrecht und Zivilrecht, all dem, was einen Staat ausmacht und in seiner Verfassung stehen sollte. Fragt sich eben nur: welcher Staat im damaligen Europa? Deutschland wohl kaum. Einen deutschen Staat gab es 1792 nicht, sondern immer noch das „Reich“ mit einer Vielzahl von mehr oder minder „deutschen“ Staaten, die sich im Reich irgendwie zusammengehörig fühlten. Aber das Reich war kein Staat mit Verwaltung und Polizei, Militär und Währung, das heißt all dem, was die sich entwickelnde Staatstheorie zu den unverzichtbaren Merkmalen eines Staates rechnete und wofür Frankreich und Britannien überzeugende Beispiele bildeten. Es sollte noch mehr als ein Dreivierteljahrhundert dauern, bis es zur deutschen Staatsgründung kam. Doch seltsam: sie wurde verstanden als *Reichsgründung*. So tief saß offenbar immer noch der Reichsgedanke, obwohl doch das Reich längst nach langem Siechtum verendet und am 6. August 1806 auch formell für tot erklärt war, als Franz II. die Kaiserkrone niederlegte und sie ins historische Museum befördert wurde. Dennoch: es sollte 1871 eben doch ein Reich sein, mit einem Kaiser an der Spitze, irgendwie mehr als noch ein weiterer Staat in dem Konzert der europäischen Mächte.

Davon konnte Humboldt im letzten Jahrzehnt des 18. Jahrhundert nichts wissen; er bewegte sich, was die deutschen Verhältnisse anging, in einem politischen Interim. Denn noch gab es das Reich, wenn auch nur noch als Schatten, und stattdessen die mehr oder minder souveränen Duodezregime, von denen die Deutschen regiert wurden. Was lag angesichts dieser Konstellation näher, als die Individualität zum Ankerpunkt einer Staatsräson ohne Staat zu machen, sozusagen auf Vorschuss und *de lege ferenda*. Es ist üblich, Humboldts Individualitätssemantik den großen Motiven der Aufklärung und des pädagogischen Jahrhunderts zuzurechnen, beflügelt und ermutigt durch das französische Beispiel, gehemmt und verzögert durch die rückständigen Verhältnisse in Deutschland. Das so zu sehen, ist nahe liegend, aber es ist von der späteren Entwicklung her gesehen, von uns aus und den Ergebnissen, die wir heute kennen. Man kann aber das Phänomen der Pädagogisierung des politischen Interim auch von der Verlustseite her sehen, nämlich von dem her, was mit dem Reich verschwand und doch verdiente, bewahrt und aufgehoben zu werden, wenn schon nicht politisch, dann wenigstens individualpädagogisch. Dazu ein Blick auf das „Alte Reich“.

Ein merkwürdiges Gebilde war es schon, dieses Heilige Römische Reich deutscher Nation. Samuel Pufendorf hatte das in seiner Verfassungsschrift mehr als hundert Jahre vor Humboldt gewissermaßen juristisch notifiziert. „Nach den Regeln der Wissenschaft von der Politik“ (Pufendorf 1667/1976, S. 106) sei das Reich ein „irregulärer und einem Monstrum ähnlicher Körper“ (*irregulare aliquod corpus et monstro simile*). Von einem Staat konnte keine Rede sein, wenigstens keine, die den strengen Definitionsansprüchen

des Naturrechtlers gefallen konnte noch später den nationalstaatsorientierten Historikern des 19. Jahrhunderts. Dazu fehlten zu viele der erforderlichen Machtattribute, wie sie die aufkommenden Nationalstaaten rund um Deutschland erworben hatten. Daneben nahm sich das Reich mehr wie eine Prestigesache aus, nicht wie eine Realität, die man hätte fürchten müssen. Gewiss, es gab Kämpfe und Kriege unter dem Dach des Reiches, aber für andere war es keine Gefahr, ein schlafender Riese wie Kaiser Barbarossa im Kyffhäuser. Doch ganz so unreal und bloß eine Idee war das Reich nun auch wieder nicht, wie Axel Gotthardt in seiner Studie über das „Alte Reich“ (2003) gezeigt hat. Es gab zum Beispiel immerhin ein Reichskammergericht, an dem noch der junge Goethe als Adept der Jurisprudenz hospitierte, so wie er auch die letzten Kaiserkrönungen noch miterlebt hat. Was im übrigen Goethe angeht: er war und blieb ein Reichsdeutscher – darauf beruhten gerade auch seine europäischen und kosmopolitischen Ansichten –; er wurde sehr zum Leidwesen vieler seiner Bewunderer eben nicht zum Nationaldeutschen. Im Alten Reich war Wien noch immer die Adresse für soziale Graduierungen und standesgerechte Nobilitierungen, sozusagen als Notariat und Bestandsgarantie der Duodezfürsten, der Reichsstädte und reichsunmittelbaren Stifte und Abteien; noch immer kam, mit anderen Worten, dem Reich eine Autorität zu. Es hatte zwar keine Divisionen, aber es verkörperte die Idee des guten alten Rechts als Schutz und Schirm aller Deutschen. Regiert wurden sie wie die Untertanen und Bürger anderer Staaten auch, nämlich von ihren Provinzfürsten und den Räten in Stadt und Land, aber „Deutschland“ – das war das Reich, repräsentiert durch den Kaiser.

III.

Warum gerade die Deutschen an diese Aufgabe der Repräsentanz der Rechts- und Friedensidee des Reiches, ursprünglich als Schutzmacht des *sacrum imperium*, geraten waren und sich die äußerst problematische *translatio imperii* zu Eigen gemacht hatten, ist eine Sache für sich. Aber zu den Folgen gehörte das merkwürdige, mit Pufendorf zu reden: das monströse Nebeneinander von symbolträchtiger Prestigepolitik und handfester Realpolitik, ohne sie je auf Dauer zur Deckung zu bringen. Das Reich war immer mehr und zugleich weniger als ein Staat, praktizierte Utopie und fiktive Macht, eher *autoritas* als *potestas*, schlecht für Eroberungen und offensive Politik, aber gut für die Vielfalt und schöpferische Fantasie im Entwerfen von Programmen des besseren Lebens, gut für das, was man mit einem gleichfalls sehr deutschen Ausdruck als „Geist“ und das „Geistige“ bezeichnen kann. Dieser „Geist“ meldete sich prompt in Nietzsches viel berufenen Verdikt über die Gründung des deutschen Nationalstaats, als er durch Bismarcks Realpolitik dann wirklich kam. Der Sieg über Frankreich könne sich in „eine völlige Niederlage verwandeln: in die Niederlage, ja Exstirpation des deutschen Geistes zugunsten des ‚deutschen Reiches‘“ (Nietzsche 1873, S.137).

Tatsächlich läutet die so genannte Reichsgründung das ein, was Georg Bollenbeck als „das unrühmliche Ende des semantischen Sonderwegs“ (Bollenbeck 1996, S. 289ff.) beschrieben hat: Das „deutsche Bildungsprinzip“ (Weil 1930) verschwindet eben dadurch,

dass dem Dual von idealem Reich und faktischer Regierung der Boden entzogen wird. Die eigentliche Pointe Nietzsches liegt darin, dass das, was sich jetzt „Reich“ nannte, eben dies gar nicht war, sondern ein Nationalstaat nach europäischem Vorbild, verspätet und darum dann auch mit besonderem Eifer betrieben, um den Vorsprung der anderen aufzuholen, bis zur Perversion des Nationalen in dem „Reich“, das sich das Dritte nannte und überhaupt mit dem Alten Reich nichts mehr gemein hatte. Stattdessen beschwor und verkörperte Nietzsche die fiktiv-utopische Seite der Reichsherrschaft in der feudalen Attitüde einer geistigen Reichsherrschaft mit Geistes- und Dichturfürsten, weit hinausgehoben über das intellektuelle Proletariat der gelehrten Arbeiter und Literaten, der Journalisten und Tageschriftsteller, in überparteiischer Richterstellung und mit einem geistig-moralischen Führungsanspruch, der sich auf Kultur und Bildung gegenüber bloßer Zivilisation und Technik beruft. „Bildung und Kultur“ werden damit in ihrer Ambivalenz folgenreich, als „semantisches Gefängnis“ (Bollenbeck 1996, S. 27) der Weltwahrnehmung und als befreiende Leitidee bürgerlicher Existenz zugleich. Dass gleichzeitig zwar nicht der „deutsche Geist“ – was ist das überhaupt? –, wohl aber die gut ausgebildete und tüchtige Intelligenz auf den führenden Gebieten der Wissenschaft und der Technik, der Wirtschaft und der Medizin überragende Leistungen vollbrachte, dagegen blieben die Dichter und Denker des Geisterreichs blind und taub. Das alles entbehrte des universalen, weltorientierenden Niveaus und verdankte sich doch einer Erziehung, für die jetzt der politisch-soziale Rahmen und Markt einer weltweiten Wirkung gegeben war. Doch die kulturkritisch intonierte Abstinenz des Geistes und wahrer Bildung von den Sphären der Wirtschaft, der Technik und schnöder Tagespolitik hatte einen Preis: Die Distanz zu den zivilisatorischen Innovationen und manifesten Fortschritten der Daseinsvorsorge dürfte dazu beigetragen haben, eben diese Technologiegewinne gleichsam ungebunden in den nationalpolitischen Dienst eines blanken, ungezügelter Egoismus nationaler Hybris zu stellen.

Dies alles, so könnte man meinen, gehört der Vergangenheit an und betrifft uns nicht mehr. Kultur ist zivilisiert und Zivilisation unter die Prämissen einer globalen Kultur gestellt, Bildung ist demokratisch egalisiert und alles was Erziehung ist, darf sich getrost auch Bildung nennen. Was sich einmal konkurrierend gegenüberstand, scheint endgültig zum Ausgleich gebracht zu sein. Im Erziehungssystem wird Bildung vermittelt, und zwar umso mehr, als dieses System sich des Lernens auf allen Stufen, für alle Lebensalter und alle Schichten bemächtigt, sodass die Differenzen, Oppositionen und Diastasen ebenso verschwinden wie erst die Fürsten und ständischen Autoritäten und dann ihre Imitatoren aus dem Reich der Bildung, die Großschriftsteller und großen Denker, verschwunden sind. Dennoch: auch wenn man sich weder das „Alte Reich“ noch das Ambiente der höheren Bildung zurückwünscht, es könnte sein, dass mit deren Untergang auch ein Verlust einhergeht: das Bewusstsein der Differenz zwischen dem nachprüfbareren Lernen zum Zwecke der individuellen Lebensfristung und kollektiven Daseinssicherung und dem Lernen auf eigenen Kredit. Für beides hätte eine Erziehung zu sorgen, nicht unterhalb dessen, was einmal Bildung bedeutete, sondern als Bildung im Dienste der Ermöglichung und Kultivierung eines selbstbestimmten Lernens.

Literatur

- Bollenbeck, G. (1996): *Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Gotthardt, A. (2003): *Das Alte Reich 1495 – 1806.* Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- Humboldt, W.v. (1960): *Werke in fünf Bänden*, hrsg. v. A. Flitner u. K. Giel. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- Lenzen, D./Luhmann, N. (Hrsg.) (1997): *Weiterbildung im Erziehungssystem.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Nietzsche, F. (1873/1954): *David Strauß, der Bekenner und der Erzieher. Unzeitgemäße Betrachtungen*, 1. Stück. In: Ders.: *Werke in drei Bänden*, hrsg. v. K. Schlechta. München: Hanser, S. 137-207.
- Pufendorf, S. (1667/1976): *Die Verfassung des deutschen Reiches.* Stuttgart: Reclam.
- Weil, H. (1930²/1967): *Das deutsche Bildungsprinzip.* Bonn: Bouvier.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Klaus Prange, Hundsmühler Str. 16a, 26131 Oldenburg.