

Sting, Stephan

## Die Schriftlichkeit der Bildung. Medienimplikationen im Bildungsdenken von Herbart und Schleiermacher

*Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1 (1998) 1, S. 45-60*



Quellenangabe/ Reference:

Sting, Stephan: Die Schriftlichkeit der Bildung. Medienimplikationen im Bildungsdenken von Herbart und Schleiermacher - In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1 (1998) 1, S. 45-60 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-44999 - DOI: 10.25656/01:4499

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-44999>

<https://doi.org/10.25656/01:4499>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**VS VERLAG**

<http://www.springerfachmedien.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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## Inhaltsverzeichnis

### EDITORIAL

Dieter Lenzen	Eine neue Zeitschrift für Erziehungswissenschaft!.....	3
---------------	--	---

### SCHWERPUNKT: MEDIEN

Bernd Schorb	Stichwort: Medienpädagogik.....	7
Hartmut von Hentig	Jugend im Medienzeitalter.....	23
Stephan Sting	Die Schriftlichkeit der Bildung. Medienimplikationen im Bildungsdenken von Herbart und Schleiermacher .....	45
Yasuo Imai	Neue Medien im Spiegel der pädagogischen Diskussion in Japan (1984 – 1996).....	61
Marie B. Gillespie	Media, Minority, Youth and the Public Sphere .....	73
Sigrid Nolda	Distanzierte Familiaritäten. Zur möglichen Pädagogik von Fernseh-Familienserien.....	89

### THEMA: JUGEND

Richard Münchmeier	Jugend als Konstrukt. Zum Verschwimmen des Jugendkonzepts in der „Entstrukturierung“ der Jugendphase – Anmerkungen zur 12. Shell-Jugendstudie.....	103
--------------------	---	-----

### THEMA: HISTORISCHE ANTHROPOLOGIE

Friedrich Cramer/ Klaus Mollenhauer	Dialog über Christoph Wulf (Hrsg.): Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie .....	119
--	---	-----

**REZENSIONEN**

Sigrid Nolda	Schwerpunktrezension Medien.....	127
Ortfried Schöffter	Bereichsrezension „Selbstorganisiertes Lernen in der Weiterbildung“ .....	134
Dieter Nittel	Rezension: Arno Combe/Werner Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns.....	140
Impressum .....		U 2
Manuskripthinweise .....		U 3

Stephan Sting

# Die Schriftlichkeit der Bildung

Medienimplikationen im Bildungsdenken von Herbart und Schleiermacher

## Zusammenfassung

In dem Text wird eine bildungstheoretische Perspektive auf Schrift und Schriftlichkeit entworfen, die von einer fundamentalen Verschränkung von Schriftlichkeit und Bildung in unserer Kultur ausgeht. Während sich eine Beschäftigung mit den medialen Rahmenbedingungen von Bildung in der aktuellen Bildungsdiskussion bisher nur in Ansätzen abzeichnet, enthalten historische Bildungstheorien eine explizite und implizite Auseinandersetzung mit der Schriftkultur ihrer Zeit.

Am Beispiel HERBARTS und SCHLEIERMACHERS lassen sich zwei pädagogische Antworten auf die Verallgemeinerung von Schriftlichkeit um 1800 aufzeigen: HERBART entwirft Prinzipien für eine entwicklungsbezogene, an den pädagogischen Kriterien der Moralisierung und der systematischen Gedankenkreisbildung orientierte Selektion des Schriftwissens, die einen nationalen Schrift- und Bildungskanon hervorbringen sollen. SCHLEIERMACHER strebt ausgehend von der subjektiven Verarbeitung des Geschriebenen eine Verständigung zwischen Selbst und anderem und die Errichtung gemeinschaftlicher Bildungshorizonte an. Die Reichweite von Schrift erweitert sich dabei auf den außerschriftlichen Horizont der Produktionsbedingungen von Schrift, und zugleich erscheint Schriftlichkeit als hermeneutische Verstehebensbemühung auch in nichtschriftlichen Kommunikationszusammenhängen und Wissenskonstellationen relevant.

## Summary

This article outlines a perspective of writing and written culture from the point of view of educational theory. Its premise is that there is a fundamental relationship between educational processes (*Bildung*) and writing in our culture. While there has been little mention in current educational discussions about the medial framework and conditions of education (*Bildung*), we can find both explicit and implicit considerations of contemporary written culture in older educational theories.

The educational theories of HERBART and SCHLEIERMACHER, for instance, demonstrate two different pedagogical responses to the rapid increase in literacy at the start of the nineteenth century. In proposing a national educational canon of written culture, HERBART develops principles for the selection of written work that are based on how the writing came into being, on the educational criteria of moralization and the systematic development of ideas. On the assumption that written material is always understood subjectively, SCHLEIERMACHER strives to enable agreement between the self and the other and to establish common horizons for education (*Bildung*). Thus, the scope of writing is expanded from the written text itself to include the conditions necessary for the production of writing, and at the same time, written culture in the form of a hermeneutic method of understanding.

# 1 Einleitung

In der gegenwärtigen Mediendiskussion wird zusehends deutlich, daß mit dem Aufkommen technischer Medien keine Abkehr vom „alten“ Medium Schrift verbunden ist. Schrift ist auf vielfältige Weise in der Medienlandschaft präsent – als Bildschirmtext und textuelle Struktur in Datennetzen, als schriftliches Konzept in Bild- und Audioproduktionen, als Produktmarkierung, Werbesignal und orientierende Beschriftung in der urbanen Umwelt sowie in den klassischen Medien Buch, Zeitung und Zeitschrift, deren Niedergang noch keineswegs ausgemacht ist. Die Ausbreitung technischer Medien setzt die „Literalisierung aller Lebensbereiche“ fort. Lesen und Schreiben werden zu einem „phénomène social total“, ohne das in der Medienwelt nichts mehr geht (SAXER 1995, S. 264; ONG 1987, S. 136ff.). Während der Umgang mit Geschriebenem zur „Schlüsselkompetenz“ für die Orientierung in der Medienlandschaft und für den Erwerb einer „allgemeinen Medienkompetenz“ erklärt wird, gilt die Herausbildung einer Schriftkultur als Grundbedingung für die Etablierung komplexer sozialer Systeme und für gesellschaftliche Entwicklung überhaupt (vgl. ROSEBROCK 1995, S. 10f.; SAXER 1995, S. 266ff.; COULMAS 1981, S. 12; ASSMANN/ASSMANN 1994, S. 132).

Darüber hinaus erscheint Schriftlichkeit inzwischen als eine generelle Haltung, die auch jenseits geschriebener Texte Erscheinungen im Sinne eines „Spurenlesens“ identifizieren und interpretieren läßt und mit deren Hilfe die umgebende Wirklichkeit über die Herstellung von „Lesbarkeiten“ in einer faßbaren Modalität wahrnehmbar wird.<sup>1</sup> Seit FREUD, KAFKA und BENJAMIN wird die Interaktion mit der Gegenwart nicht mehr als unmittelbare erlebt, sondern vermittelt über deren Verdichtung zu einem konsistenten „Netz“, das durch schriftartige Praktiken zugänglich wird (vgl. GEBAUER/WULF 1992, S. 374ff.; GINZBURG 1980; STING 1994, S. 53ff.). Schriftlichkeit konstituiert damit ein spezifisches Welt- und Selbstverhältnis, das an das Vorhandensein von Schrift gekoppelt ist, über den Erwerb der Lese- und Schreibfähigkeit aufgebaut wird, aber zugleich einen sozial konstruierten und akzeptierten Zugang zur Wirklichkeit im allgemeinen sowie zur Welt der Medien und des Wissens eröffnet.

Wird Schrift in die Betrachtung der Medienlandschaft einbezogen, dann stellt sich für die Pädagogik nicht mehr die Frage, ob sie etwas mit Medien zu tun haben will oder nicht: *Bildung ist in unserer Kultur seit ihren Anfängen medial*. Die neuzeitliche Schule entsteht geradezu aus der Einsicht, daß unmittelbare Erfahrung für den Erwerb sozial relevanter Kenntnisse und Fertigkeiten nicht mehr ausreicht und daß daher besondere, schriftgestützte Unterweisungsformen notwendig sind.<sup>2</sup> Und schon die frühe Bildungstheorie HUGOs VON ST. VIKTOR aus der ersten Hälfte des 12. Jahrhunderts tritt als Medienpädagogik auf: als „ars legendi“ oder „Askese des Lesens“, die neben dem Umgang mit Geschriebenem einen umfassenden Zugang zur Welt und zum Wissen mit Hilfe schriftlicher Praktiken ermöglichen will. Das Verhältnis zur Welt wird als eine Lektüre begriffen, die aus den Erscheinungen eine dahinter verborgene Handschrift und einen göttlichen Sinn herausliest. Zugleich erscheint Lesen als eine den Mönch insgesamt formende Tätigkeit, als eine Bildungspraxis, die permanentes Lesen mit einer offenen Lernhaltung und der Suche nach Weisheit verknüpft (HUGO 1965, S. 67ff.; STING 1998, S. 52ff.).

Die Geschichte der Pädagogik erscheint unlösbar an den Aufstieg von Schrift gekoppelt. HUGOs Bildungsreflexionen stehen im Kontext medientechnischer Neuerungen wie alphabetische Indizes, Sachregister, Kapiteleinteilungen, Numerierungen und Absätze,

die zu einer Visualisierung von Schrift führen, indem sie den sichtbaren „Text“ als durchdachte Konstruktion von Argumenten, Aussagen und Gedanken vom Klang der Wörter und dem Körper des konkret vorliegenden Buches abheben (ILLICH 1991, S. 101-111). Die Intensivierung bildungstheoretischer Diskussionen und die Ausbreitung schulischer Bildung ab dem 16. Jahrhundert antworten auf die Zunahme des Geschriebenen nach der Einführung des Buchdrucks. Die Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht und die Verwissenschaftlichung der Bildungsdebatte im 19. Jahrhundert können als Reaktion auf die gegen Ende des 18. Jahrhunderts einsetzende Expansion des Schriftgebrauchs betrachtet werden. Und die gegenwärtig neu aufflammende Bildungsdebatte ist mit Veränderungen der Schriftkultur durch die Etablierung neuer Medien und Informationstechnologien verknüpft. Die Bildungsproblematik ist demnach eng mit Schrift und Schriftlichkeit verschränkt; Bildung setzt sich zentral mit der Ausbreitung schriftlichen Wissens auseinander und begreift bis heute die Einführung in die Schriftkultur als ihre erste und wesentlichste Aufgabe.

Die enge Verbindung von Schriftgeschichte und Bildungsgeschichte und die daraus sich ergebende Frage nach dem Verhältnis von Schriftlichkeit und Bildung ist in der bisherigen pädagogischen Diskussion nur ansatzweise zur Kenntnis genommen worden. TENORTH z. B. betrachtet die Kulturtechniken Lesen und Schreiben als grundlegende Qualifikation und Fundament der Allgemeinbildung (vgl. TENORTH 1994, S. 73f.); DUNCKER begreift Schrift umfassender als „Methode“ zur Tradierung und Aneignung von Kultur, die ins „Zentrum des unterrichtlichen Auftrags“ gestellt werden soll (DUNCKER 1994, S. 91-95; vgl. DUNCKER 1992); und PRONDCZYNSKY identifiziert im historischen Rückblick auf den pädagogischen Diskurs zur Lesekompetenz verschiedene Formen der Lektüreüberwachung und -disziplinierung, die unkontrolliertes, „wildes“ Lesen normieren und kontrollieren sollen (PRONDCZYNSKY 1993). Allen diesen Ansätzen ist gemein, daß sie dem Bereich der Bildung im Verhältnis zur Schriftlichkeit nur eine negative, einschränkende Funktion zuschreiben. Schriftkultur soll sich im Einklang mit dem mainstream der Literalitätsforschung quasi von selbst aus dem Vorhandensein von Schrift ergeben und unabhängig von der Etablierung daran gekoppelter sozialer Praktiken und Regulierungen relativ eindeutige soziale Effekte nach sich ziehen (vgl. z.B. HAVELOCK 1990; ONG 1987; GOODY/WATT 1986; EISENSTEIN 1983; MC LUHAN 1968). Demgegenüber erscheint es mir notwendig, die produktive, Schriftlichkeit ermöglichende und konstituierende Funktion von Bildung zu betonen.

Die in den letzten Jahren aufgekommenen Diskussionen um die „literarische Sozialisation“ und um die Geschichte der Lese- und Schriftkultur bringen zum Vorschein, daß sich Schriftlichkeit nicht „naturwüchsig“ aus dem reinen Vorhandensein von Schrift ergibt, sondern daß sie „in einem komplexen, von vielen Faktoren bestimmten Prozeß ausgebildet, sozialisiert“ wird (ROSEBROCK 1995, S. 13). Über die „Teilnahme am literarischen Leben“ im Kontext von „Mitgliedschaften“ und „Mitgliedschaftsentwürfen“ wird der Zugang zur Welt des Geschriebenen auf eine je besondere Weise reguliert (ULRICH/ULRICH 1994, S. 822-833; GROEBEN/CHRISTMANN 1995, S. 176f.). Die Etablierung von Schriftlichkeit hängt nicht nur von medientechnischen Errungenschaften, sondern ebenso von der kollektiven Herausbildung darauf bezogener kultureller Praktiken ab, die in einem komplexen sozialen Aushandlungsprozeß entstehen (vgl. ASSMANN/ASSMANN 1994, S. 120f.; SCHÖN 1993, S. 29f.; CHARTIER 1990, S. 7-13, S. 56). Die Durchsetzung kultureller Praktiken zum Erwerb und zur Tradierung von schriftlichem Wissen ist in unserer Kultur zur vorrangigen Aufgabe von Bildungsinstitutionen geworden; deshalb kann die

*Konstitution von Schriftlichkeit als ein umfassender Bildungsprozess* betrachtet werden, der intentionale und nichtintentionale Effekte enthält und durch seine Beziehung zur allgemeinen Bildung eine wesentliche Dimension moderner Bildung darstellt. Damit wird der Weg frei für eine *bildungstheoretische Perspektive auf Schrift und Schriftlichkeit*. In dieser Perspektive erscheint Bildung abhängig von Schrift; sie ist an je bestimmte medientechnische Rahmenbedingungen gebunden, die als Voraussetzungen in die Konzeption und Gestaltung von Bildungsprozessen eingehen. Zugleich erscheint Schrift abhängig von Bildung, da erst die gesellschaftsweite Durchsetzung schriftkultureller Praktiken medientechnische Erneuerungen im Feld der Schriftkultur sozial akzeptabel und funktionstüchtig macht (vgl. GIESECKE 1994, S. 26f.). Dieses Wechselverhältnis zwischen Schriftlichkeit und Bildung wird – so meine These – in historischen Bildungstheorien zumindest implizit reflektiert. Sie enthalten eine Auseinandersetzung mit ihren medialen Rahmenbedingungen und greifen aktiv in deren Gestaltung ein.<sup>3</sup>

Im folgenden möchte ich die Auseinandersetzung mit den schriftkulturellen Rahmenbedingungen von Bildung im Zuge der Verwissenschaftlichung des Bildungsdenkens zu Beginn des 19. Jahrhunderts aufzeigen. HERBART und SCHLEIERMACHER entwarfen in ihren pädagogischen Theorien Prämissen für einen bildungswirksamen Umgang mit Schrift, die erst heute durch die Ausbreitung technischer Medien und durch die Relativierung des nationalen Bildungshorizonts wieder zur Disposition stehen. Sie bewegten sich dabei im Kontext tiefgreifender, gesellschaftsweiter Veränderungen des Schriftgebrauchs, die zunächst in groben Zügen angedeutet werden sollen.

## 2 Schriftkulturelle Rahmenbedingungen um 1800

Für die zweite Hälfte des 18. Jahrhunderts ist ein enormer Anstieg der Schriftproduktion und eine Steigerung der Alphabetisierungsrate zu verzeichnen, die gelegentlich als „Lese-revolution“ bezeichnet wurden. Inzwischen ist nachgewiesen worden, daß es sich dabei vor allem um qualitative Veränderungen des Schriftgebrauchs in der literarisch gebildeten Elite handelte (vgl. GOETSCH 1994, S. 4f.; CHARTIER 1990, S. 84-97; ENGELSING 1973, S. 61ff.). Die Steigerung des Lesens wurde von einer kleinen Gruppe getragen, die „sehr viel und immer mehr liest“ (SCHÖN 1993, S. 45f.). Erst ab dem zweiten Drittel des 19. Jahrhunderts konnte infolge technischer Neuerungen in der Schriftproduktion ein Massenpublikum im heutigen Sinn entstehen und Geschriebenes sich als Massenkommunikationsmittel etablieren. Ebenso bildete sich erst allmählich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts ein funktionierendes Massenbildungswesen heraus, das bis zum Ende des 19. Jahrhunderts die Alphabetisierung auf die gesamte Bevölkerung ausdehnte (vgl. TENORTH 1988, S. 197). Die Theoriebildungen HERBARTS und SCHLEIERMACHERS gingen diesen Entwicklungen voraus. Sie setzten also zu einer Zeit ein, als Schriftlichkeit in der gesellschaftlichen Elite schon eine große Rolle spielte, ihre gesellschaftsweite Ausbreitung aber noch nicht in Sicht war.

Die Schriftexpansion führte zu einer Pluralisierung der Lesehaltungen, Schreibpraktiken und Textarten. Die Schriftproduktion verlagerte sich zusehends von lateinischen zu nationalsprachlichen Schriften und von der Theologie zu Literatur und allgemeiner Wissensvermittlung (vgl. CHARTIER 1990, S. 98ff.; DANN 1981, S. 14f.; ENGELSING 1973, S. 53ff.). Die Verallgemeinerung und Veralltäglichsung von Schriftlichkeit in der Gruppe der

Literalisierten wurden in einer „Automatisierung des Lesens“ sowie in einer „Annäherung des Schreibens an den Sprechstil“ in der neuen Literaturgattung des Romans erkennbar (GEBAUER/WULF 1992, S. 279-282; SCHMIDT 1989, S. 398f.). Die Beschäftigung mit der modernen nationalsprachlichen Literatur übte zwar eine vereinheitlichende Wirkung auf die gebildete Elite aus (vgl. GIESEN/JUNGE 1991, S. 268f.). Im Rahmen dieser Standardisierung entstand jedoch eine Pluralität von Praktiken, die sich von subjektivierten Nutzungsweisen wie intensiver Romanlektüre und extensiver Wissenslektüre über gesellige Formen der familialen Erbauungslektüre, der aufklärerischen Lesezirkel und patriotischen Vereine, der höfischen und großbürgerlichen Salons bis hin zu institutionellen Praktiken in Schulen, Universitäten und in der Kirche erstreckte.

Diese Wucherung des Lesens wurde vielfach als bedrohlich erlebt. Die pädagogischen Debatten des ausgehenden 18. Jahrhunderts um die „Lesewut“ oder „Lesesucht“ standen heutigen Kontroversen um die Gefahren elektronischer Medien nicht nach (vgl. PRONDCZYNSKY 1993, S. 258f.; MÜLLER 1990, S. 20f.; SCHÖN 1993, S. 49). Sie antworteten auf eine Transformation der Schriftlichkeit, die zur Individualisierung, zum Zerfall tradierter Orientierungsmuster und zur Diffusion gesellschaftlichen Wissens führte. Im Verlauf der Aufklärung und der Schriftexpansion verlor die Schrifttradition ihr Gravitationszentrum: die Bibel als „Hauptbuch“ und „focus imaginarius“ allen Schriftwissens. Im Zentrum der literarischen Bildung klaffte eine Lücke, die nach pädagogischen Regulierungen des Schriftgebrauchs verlangte. Schließlich erschien es nach den politischen Verunsicherungen durch die Französische Revolution vor allem in Preußen notwendig, die Wucherungen der Schriftlichkeit einer staatlichen Kontrolle zu unterziehen, was zum Verbot zahlreicher Lesezirkel, zur Zensur und zu Eingriffen in das Bibliothekswesen führte (vgl. MÜLLER 1990, S. 63ff.; DANN 1991, S. 48).

Im Vorfeld der Verwissenschaftlichung der Bildungsproblematik finden sich Lesebuch-Projekte und Lesepropädeutiken, die Schriftlichkeit absichern und regulieren wollten. ROCHOWS Lesebuch „Der Kinderfreund“ von 1776 verknüpfte Lese-, Sprach- und Aufmerksamkeitsübungen mit „Vorbereitungen zur christlichen Tugend“, um so „die große Lücke zwischen Fibel und Bibel auszufüllen“ (ROCHOW 1979, S. 5f.). Eine Auseinandersetzung mit dem expandierenden Markt der neuen Literatur und Wissenschaft versuchte NIETHAMMER, der aus der Flut neuen Schrifttums einen verbindlichen Kanon von Texten mit „classischer Auctorität“ extrahieren wollte. Auch ihm ging es um die Ausfüllung der von der Bibel hinterlassenen Leerstelle: Weil „die Bibel aufgehört hat, ... ein Vereinigungspunkt der Bildung aller Stände“ zu sein, entsteht „das Bedürfnis eines National-Buches“ (NIETHAMMER zit. n. KITTLER 1987, S. 155). NIETHAMMERS Lesebuch-Projekt scheiterte am Fehlen allgemeingültiger Kriterien für die Definition eines verbindlichen Kanons.

In den Lesepropädeutiken sollte ein sozial akzeptierter Umgang mit Schrift festgeschrieben und gegen soziokulturell „abweichendes, mißbilligtes Lesen“ durchgesetzt werden (SCHÖN 1993, S. 31). Die bekannteste Lesepropädeutik jener Zeit war die „Kunst, Bücher zu lesen“ des Kantschülers BERGK von 1799. BERGK akzeptierte die allgemeine Literalisierung und wies auf die Vorzüge von Schrift gegenüber der direkten, unmittelbaren Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit hin. Schriftlichkeit galt ihm als erste Bedingung jeder Erkenntnis, da sie einen „Faden“ durch die unübersehbare Realität ziehe und uns lerne, „uns selbst (zu) lesen“ (BERGK 1971, S. 10). Mit Hilfe der Bücherlesekunst sollte die Bücherwelt zu einer „Bildungsanstalt“ werden, die der Entwicklung unserer Kräfte und Anlagen diene. Er begriff sie als ein „Lernen des Lernens“, das dazu führen

soll, „unser irdisches Daseyn aus dem allein richtigen Gesichtspunkt – als Schule der Erziehung –“ anzusehen (BERGK 1971, S. VIff., S. 90). Bergks Lesekunst zielte auf eine Bildungslektüre, die Lesen nicht auf Vergnügen, Zeitvertreib und Unterhaltung, sondern auf Nutzen und „Gewinn“ des Lesers hin orientierte. Lesen wurde mit angestrengtem Selbstdenken und eigenem Schreiben verbunden. Bei der Lektüre sollte „die Feder ... stets zur Hand seyn“, um das Gelesene „nach unsrer eigenen Vorstellungsart nieder(zu)schreiben“ (BERGK 1971, S. 351f, S. 408). Sie unterlag einer Verdichtung und einer effektiven, lückenlosen *Zeitnutzung*, bei der der Leser die Macht über das Gelesene zu bewahren hatte und sich im selbsttätigen, produktiven Weiterschreiben des Geschriebenen bildete. Für BERGK erübrigte sich bei richtigem Umgang mit Schrift eine spezifische Selektion des Schriftwissens. Er überließ dem Leser einen entdifferenzierten Bildungsstoff, da alle Bücher, auch die „schlechtesten“, etwas Lernenswertes enthalten (BERGK 1971, S. 35f.), und vertraute darauf, daß sich aus der Orientierung am Gewinn und Nutzen von selbst Kriterien zur Wissensselektion ergeben würden. Auf diese Weise war jedoch die Möglichkeit einer staatlich kontrollierten und organisierten Ausbreitung schriftlicher Bildung noch nicht gewährleistet.

### 3 Herbart's pädagogisch-didaktische Kanonisierung des Schriftwissens

In seinen frühen pädagogischen Überlegungen ging HERBART zunächst ganz im Sinne BERGKS vom Vorzug des Geschriebenen und der schriftlichen Fiktion gegenüber der unmittelbaren Betrachtung der Wirklichkeit aus. In seinen Berichten an Karl STEIGER (1797/98) empfahl er die Lektüre von „Schauspiele(n) im Geschmack der Ifflandischen und leichter verständliche(r) Gedichte und Erzählungen“ zur Urteilsbildung. „Wirkliche Charaktere haben mir zuviel Schwankung und Veränderlichkeit, die Verschiedenheiten derselben sind zu fein, die sittlichen Triebfedern sind zu sehr zusammengesetzt ..., als daß man dem, der *den Menschen* noch nicht kennt und ihn noch nicht in einzelnen Äußerungen ahnt, die Deutung solcher Hieroglyphen ansinnen könnte“ (HERBART 1982a, S. 30f.). Im Bildungsprozeß sollte eine pädagogisch konstituierte Schriftwelt als Maßstab für die Beurteilung der Realität dienen.

Dieser Gedanke wird in dem Text „Die ästhetische Darstellung der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung“ (1804) weiter ausgeführt, wobei sich die explizite Bezugnahme auf Schrift zugunsten einer Stärkung der Funktion des Pädagogen abschwächt. Im Unterricht soll die Welt in einer ästhetischen Darstellung vermittelt werden, die als eine „teils poetische, teils pragmatische Konstruktion“ beschrieben wird. Der Erzieher wählt das Geschriebene auf der Basis von ästhetischen Urteilen aus, die sich an dessen „Geschmack“ und „Gefallen“ orientieren. Seine Selektion soll jedoch als Darstellung „der *ganzen Welt* und *aller* bekannten Zeiten“ auftreten, „um nötigenfalls die üblen Eindrücke einer ungünstigen Umgebung auszulöschen“ (HERBART 1982a, S. 115, S. 109). Was beim Erzieher Selektion, Geschmack und ästhetische Konstruktion ist, wird beim Zögling zur Fiktion der ganzen Welt, die seine gesamte Wahrnehmungs- und Urteilsfähigkeit beanspruchen soll. Das Geschriebene wird zugleich auf den „Hauptzweck“ der Erziehung, die Moralität, bezogen; es erfährt eine pädagogisch ausgerichtete Rezeption: „Das Gewissen geht mit in die Oper!, wie sehr immer der Dichter protestiere“ (HERBART 1982a, S. 119). Der

pädagogische Umgang mit Schrift „durchschneidet“ zielstrebig „das Feld der Gelehrsamkeit“ (HERBART 1982b, S. 24f.). Er etabliert eine pädagogische Schriftselektion, die die pädagogischen Zwecke und Interessen gegen die Perspektiven der Literatur und anderer Wissenschaften ausspielt. Das Interesse an (sittlicher) Bildung und Erziehung schließt andere mögliche Lesepraktiken aus und verzichtet auf „den ganzen Gewinn“ anderer Wissenschaften (HERBART 1982a, S. 141).

In ähnlichem Sinn verweist HERBART bei der Grundlegung der pädagogischen Wissenschaft auf die Notwendigkeit einer Fokussierung des Schriftwissens auf den „eigenen Gesichtskreis“ der Pädagogik, einer Besinnung auf „ihre einheimischen Begriffe“. Schriftliches Wissen soll in verschiedene Wissenschaften mit je spezifischen „Mittelpunkten“, Begrifflichkeiten und Denkweisen differenziert werden. Es unterliegt einer Disziplinierung, die gleichzeitig verzerrende Beschränkung und Ermöglichung ist, oder in HERBARTS Metaphorik: „Brille“ und „Auge“. „Mag die Wissenschaft anderen eine Brille sein, mir ist sie ein Auge, und zwar das beste Auge, was Menschen haben, um ihre Angelegenheiten zu betrachten“ (HERBART 1982b, S. 21). Der Kurzschluß von Brille und Auge überlagert den Zugang zum Geschriebenen durch unterschiedliche Wissensdisziplinierungen mit je eigenen Selektionskriterien und Bedeutungskontexten. Ebenso hat wissenschaftliches Schreiben auf der Grundlage von bereits Geschriebenem eine zweite, systematisch durchgearbeitete Schrift hervorzubringen. HERBART schreibt an Karl STEIGER: „Wenn Du Dich zum Schreiben setzest, so künstle nicht lange über den Anfang und schreibe überhaupt etwas rasch alles nieder! Aber wenn es im Entwurf vor Dir liegt, dann sieh es sorgfältig durch, dränge zusammen, schneide das Überflüssige weg, ergänze, was fehlt, berichtige die Sachen, schleife den Ausdruck; – arbeite es ganz um, wenn es not tut, zwei-, drei-, viermal, beharrlich und unverdrossen, bis es Dir recht ist! ... Was Du überschicken willst, soll dann freilich nur kurz sein, weil es vielerlei sein muß, aber gerade das Kurze bedarf – damit es von Inhalt gehörig vollgedrängt sei – vorzüglich der Ordnung und eines vorangegangenen reifen Nachdenkens“ (HERBART zit. n. ASMUS 1968, S. 160f.). Wissenschaftliches Schreiben führt im Kontext der Expansion und Veralltäglichsung des Schriftgebrauchs zu einer Schriftverdichtung und -verknappung. Es erscheint als Disziplinierung einer Rohschrift, die mittels inhaltlicher Konzentration, Rationalisierung und logischer Anordnung aus vorliegenden Schriften Wissenschaft extrahiert.

Ausgehend von einem pädagogisch ausgerichteten und wissenschaftlich disziplinierten Umgang mit Schrift beschäftigt sich HERBART in seiner Unterrichtsdidaktik mit dem Problem einer *bildungswirksamen Kanonisierung des Wissens*. Er führt zunächst eine Zeitkomponente ein, indem er literarische Gehalte mit den Entwicklungsphasen des Zöglings und dem Interessensstand des jeweiligen Alters korrelieren läßt. Ein entwicklungspsychologisch gestaffeltes Lektüreprogramm soll die Schwierigkeiten der Schriftsteller „auf die verschiedenen Alter ... verteil(en) und unmerklich mach(en)“ (HERBART 1982b, S. 25f.; vgl. MÜSSENER 1991, S. 13f.). Dann geht es darum, nach dem Verlust der Bibel als Konvergenzpunkt der Bildung ein neues Fundament ausfindig zu machen, von dem aus der „Gedankenkreis“ des Zöglings als ein „gegliedertes Ganzes“ konstruiert und allmählich erweitert werden kann. Das Fundament wird als ein „verhältnismäßig nur kleine(r) Kreise“ von Gedanken verstanden, der eine „gründliche“ und „lange anhaltende Beschäftigung mit *einer* Sache“ erlaubt (HERBART 1964, S. 437; HERBART 1982a, S. 59). Es besteht nicht in dem biographisch aus dem Umgang und den Erfahrungen erworbenen Vorwissen des Zöglings, sondern es hat die Differenzen und Defizite der jeweiligen Lebenswirklichkeit durch die Integration schriftlichen Wissens auszugleichen und zu kom-

pensieren. Der Prozeß der Gedankenkreisbildung hat „das Ungünstige der Umgebung zu überwiegen, das Günstige derselben in sich aufzulösen und mit sich zu vereinigen“ (HERBART 1982b, S. 28f.). Der erziehende Unterricht kann deshalb nicht beim räumlich und zeitlich Nahen ansetzen, sondern er beginnt mit dem Fernsten – mit dem äußersten Punkt dessen, was in HERBARTs Horizont noch zum Bestand der relevanten Schrifttradition gehört: mit HOMERS Odyssee.<sup>4</sup>

Die Begründung für den Beginn der Bildungslektüre mit der Odyssee in altgriechischer Sprache fällt HERBART nicht leicht (vgl. HERBART 1982a, S. 62; HERBART 1982b, S. 26f.). Aber ein schlichter Gedanke legt diesen Beginn nahe, der mit einem Schlag das Problem der Anordnung des Schriftwissens löst: der Gedanke von der Parallelität der kindlichen Individualentwicklung und der Entwicklung der menschlichen Gattung. Der individuelle Bildungsgang soll dem Weg folgen, den „die natürliche Entwicklung des menschlichen Geistes von selbst genommen habe“ (HERBART 1982a, S. 62). Die Lektüre ist deshalb so zu ordnen, „daß der Hauptstamm aller europäischen Kultur, der im hellenischen Lande erwuchs, in seiner geraden und natürlichen Richtung in den Gemütern aller derer sich erhebe, welche die Gebildeten der Nation zu heißen und die öffentliche Meinung vorzugsweise zu bestimmen Anspruch machen. ... Früh muß ihre Seele wurzeln in derjenigen Vorwelt, von der es einen *kontinuierlichen* Fortschritt gibt bis zur Gegenwart. Allmählich aufwachsend mit der Vorwelt, müssen sie an bestimmten Stellen auch dasjenige Fremdartige (z. B. einiges Orientalische und einiges Altdeutsche) antreffen, was hinzugekommen ist, ohne die Hauptrichtung des Fortgangs zu bestimmen und was eben deshalb nicht die Hilfsmittel einer kontinuierlichen Bildung hergeben kann“ (HERBART 1982a, S. 141f.). Der Expansion des Geschriebenen wird ein geordneter Bildungsgang der Menschheit unterlegt, der im Bildungskanon überhaupt erst hergestellt wird: indem das Geschriebene entlang eines „kontinuierlichen Fortschritts“ geordnet und in Hauptstamm und Nebenzweige unterteilt wird; und indem das Lektüreprogramm per „kontinuierlicher Bildung“ in die Gemüter der „Gebildeten“ eingepflanzt wird, die die öffentliche Meinung der Nation bestimmen. Eine nach pädagogischen Kriterien selektierte und entlang des Gedankens kindlicher Entwicklung strukturierte Kanonisierung des Wissens soll eine in den Dimensionen einzelner Subjekte faßbare *nationale Schrifttradition* stiften und absichern.

Die Wirkung des Bildungsprogramms auf die Rezipienten wird an deren schriftlicher Eigenproduktion kontrolliert. „Was der Lehrer schon vorgetragen und wozu er die Hilfsmittel schon gegeben hatte, das erwartet er ... in den Aufsätzen der Schüler wiederzufinden; das Gefundene wird nötigenfalls zergliedert und berichtigt“ (HERBART 1982c, S. 207). Das eigene Schreiben bringt jedoch die unumgängliche Subjektivität des Schriftgebrauchs zum Vorschein; es ist mit dem Selbstdenken verbunden und zeigt, was der Schüler „ohne den Lehrer vermöge“. Der Übergang zum Selbstschreiben ist deshalb gefährlich: Er transformiert die pädagogisch-ästhetische Darstellung der Welt in eine Selbsttätigkeit, die zu Abweichungen führen kann. „Der Schüler verdichtet während des Schreibens seine eigenen Vorstellungen; damit verdirbt er sich, wenn er fehlt; seine Fehler kleben ihm an“ (HERBART 1982c, S. 210).

HERBARTs Versuch, das expandierende Feld des Geschriebenen mittels pädagogischer Perspektivierung und entwicklungsbezogener, didaktischer Strukturierung in ein handliches, bildungswirksames Format zu bringen, blieb der Konkurrenz anderer Schriftformationen und Wissensdisziplinierungen ausgesetzt. Doch durch die Verallgemeinerung staatlicher Bildungsinstitutionen und die Implementierung schulischer Bildung in die Biographie aller Heranwachsenden war die pädagogische Schriftregulierung außerordentlich

erfolgreich. Die Auseinandersetzung mit der Subjektivität des Schriftgebrauchs, die die Kanonfrage zu einem offenen, immer wieder neu sich stellenden Problem organisierter Bildung machte (vgl. TENORTH 1994, S. 174f.; KITTLER 1987, S. 156), war damit allerdings noch nicht geleistet. Ebenso wenig stellte sich HERBART dem Problem des *individuellen* Zugangs zu konkreten Schriften und der Frage nach der subjektiven Wissenssynthese – ein Defizit, das seine gesamte Subjekttheorie durchzog (vgl. FRANK 1991, S. 487ff.). So akzeptierte er zwar die Subjektgebundenheit der schriftgestützten Wissensverarbeitung, indem er Individualität, Selbsttätigkeit und Selbstbestimmung zu zentralen Größen im Bildungsprozeß erhob. Schriftliche Bildung kann demnach das Subjekt nicht determinieren. Sie gewährleistet nur eine nichtdeterministische Integration des einzelnen Subjekts in den gesellschaftlichen Horizont schriftlichen Wissens, indem sie die pädagogische Schriftselektion mit einer „pädagogische Kausalität“ verknüpft, die letztlich Selbstbestimmung ermöglichen soll (BENNER 1986, S. 73ff.). Die konkrete Beziehung zwischen der Schrift- und Wissensselektion des Pädagogen und der Schreib- und Lektürepraxis des Zöglings sowie der Umgang mit Differenzen in der Schriftpraxis blieben aber ungeklärt.

#### 4 Schleiermachers hermeneutische Bildung als Schriftpraxis

Im Gegensatz zu HERBART fand die Subjektivität schriftgestützter Bildung bei SCHLEIERMACHER eine systematische Berücksichtigung. Er erstellte keine Kriterien für eine transsubjektive Didaktik und Kanonisierung des Wissens, sondern er konzipierte eine Hermeneutik, eine „Kunst zu verstehen“, die den individuellen Zugang zum Geschriebenen regulieren und die Grenzen und Möglichkeiten intersubjektiver Verständigung und Wissensbildung im Rahmen von Schriftlichkeit umreißen sollte. Schriftliche Wissensproduktion unterliegt demnach einer doppelten Abhängigkeit: Zum einen ist sie abhängig von ihrer Äußerung und deren medialen Rahmenbedingungen – SCHLEIERMACHER dachte hierbei an die Sprache bzw. die umfassende Problematik der Bezeichnung, Artikulation und Vermittlung von Bedeutungen. Zum anderen ist sie abhängig vom Urheber und dessen historisch-sozialen und biographischen Existenzbedingungen. Wissen läßt sich damit nur noch endlich und relativ erstellen: als Wissen unter gegebenen sprachlichen, historisch-sozialen und subjektiven Bedingungen (vgl. FRANK 1993, S. 16-19).

Die Reichweite von Schrift erweitert sich, indem der außerschriftliche Horizont des sozialen und subjektiven Lebenskontextes als Produktionsbedingung in Schrift eingeht und dort Spuren hinterläßt, die der Auslegung zugänglich werden. Eine Trennung von Schrift und Lebenspraxis läßt sich für SCHLEIERMACHER nicht mehr aufrechterhalten: Um einen Text zu verstehen, muß man alles über den Autor, seine Zeit und seine Sprache wissen; und in die Niederschrift dieses Wissens geht wiederum das gesamte Leben des Interpreten mit ein, was dessen Wissen von seinem Ausgangspunkt (dem zu verstehenden Text) unüberbrückbar entfernt (vgl. SCHLEIERMACHER 1993, S. 101f, S. 202-208). Während die Abhängigkeit von der Sprache Wissen in ein „allgemeines und gemeinsames Bezeichnungssystem“ integriert (SCHLEIERMACHER 1993, S. 458), führt die Abhängigkeit vom Subjekt zur irreduziblen Fremdheit und Differenz der Wissenskonstruktionen. Das Verstehen muß deshalb vom Primat des Mißverstehens ausgehen. FRANK bezeichnet dies als „kopernikanische Wende“ in den verstehenden Wissenschaften: „Das Nicht-Verstehen

ist nicht als Ausnahme mehr zu behandeln, sondern muß aus Gründen des Prinzips als Regelfall der Begegnung mit fremdkonstituiertem Sinn angenommen werden“ (FRANK 1977, S. 151f.). Das Verstehen erlaubt nur ein annäherungsweise „Nachkonstruieren“, ein divinitorisches „Erraten“ des Sinns einer Äußerung (SCHLEIERMACHER 1993, S. 80f., S. 92; FRANK 1993, S. 47), das die Unverständlichkeit des anderen nicht gänzlich aufheben kann. Angesichts der Vielfalt der Dimensionen, die in der Hermeneutik zu berücksichtigen sind, verläuft die Schriftverknappung bei SCHLEIERMACHER zunächst über eine Verdichtung des Geschriebenen auf den „Sinn“, der per subjektiver Verarbeitung und Synthese aus dem Geschriebenen herausgefiltert wird. Die ungesicherte, wechselseitige Erschließung des Sinns von Äußerungen bildet das Zentrum hermeneutischer Kommunikation.

SCHLEIERMACHERS Verständnis von Bildung stimmt weitgehend mit den Prämissen der Hermeneutik überein. Das „Bilden“ als „der eigentliche Charakter der pädagogischen Einwirkung“ (SCHLEIERMACHER 1983, S. 45) ist vor allem Selbstbildung: Das sich bildende Subjekt nimmt Einwirkungen und Einflüsse von außen nicht direkt auf, sondern vermittelt über einen „Schematismus allgemeiner Bilder“, der eine Eigenproduktivität voraussetzt. Das Subjekt nähert sich dem Wissen, der Sitte und der Sprache seiner Umgebung an, indem es sich über begriffliche und bildhafte Konstruktionen dieser ähnlich macht. Seine Auseinandersetzung mit der umgebenden Wirklichkeit verläuft demnach über das Zwischenreich eines schriftartigen Bild- und Begriffsuniversums. Die dabei entstehende Bildung bleibt selbstbezogen; sie muß „aus dem Innersten seiner Organisation hervorgehen“. „Was durch Kunst und fremde Tätigkeit in einem Menschen gewirkt werden kann, ist nur dieses, daß ihr ihm Eure Vorstellungen mitteilt, und ihn zu einem Magazin Eurer Ideen macht, bis er sich Ihrer erinnert zu gelegener Zeit: aber nie könnt Ihr bewirken, daß er die, welche Ihr wollt, aus sich hervorbringe“ (SCHLEIERMACHER 1983, S. 7). Hermeneutik und Bildung zielen beide auf eine Angleichung an die umgebende Wirklichkeit und den tradierten Wissensvorrat, die einen Bruch zwischen Selbst und anderem zur Voraussetzung hat. Im Blick auf die Sprachbildung merkt SCHLEIERMACHER deshalb an: „Ein absolutes Lernen findet nicht statt, die Kinder sind ursprünglich Erfinder und gehen nur allmählich zur Sprache der Umgebenden über“ (SCHLEIERMACHER 1993, S. 367).

SCHLEIERMACHERS hermeneutischer Bildung ist die Schriftlichkeit des Welt- und Selbstbezugs eingeschrieben; zugleich enthält sie eine Tendenz zur *Veralltäglicdung und Ausblendung ihrer Schriftlichkeitsimplikationen*. Hermeneutik wird erst im Kontext schriftlicher Kommunikation notwendig, in welchem der abwesende Autor dem Leser fremd ist und das Verstehen ein über das bloße Lesen hinausgehendes Wissen erfordert. Sie entsteht in der Auseinandersetzung mit Problemen der philologischen Textinterpretation, vor allem zur Auslegung der Heiligen Schrift. Diese spezifische Ausrichtung wird jedoch von SCHLEIERMACHER selbst durch den Anspruch aufgehoben, eine „allgemeine Hermeneutik“ für alle Formen sprachlicher Äußerungen zu erstellen (SCHLEIERMACHER 1993, S. 85ff.; vgl. SCHURR 1975, S. 22).

SCHLEIERMACHER akzeptiert, daß Schrift etwas von der Sprache Unabhängiges darstellt, das eine „eigene Geschichte“ und einen eigenständigen Einfluß auf die Äußerung hat (vgl. SCHLEIERMACHER 1993, S. 262f.). Außerdem erscheint ihm die hermeneutische Verstehenskunst im Umgang mit Geschriebenem notwendiger als im direkten Gespräch: „Daß sich aber die Kunst der Auslegung allerdings mehr auf Schrift als auf Rede bezieht, kommt daher, weil der mündlichen Rede in der Regel vieles zu Hilfe kommt, wodurch

ein *unmittelbares* Verständnis gegeben wird, was der Schrift abgeht“ (SCHLEIERMACHER 1993, S. 91). Hermeneutik hat Mängel der schriftlichen Kommunikation zu kompensieren; zugleich wird sie erst mit Schrift möglich, da die zeitraubende Anwendung von Auslegungsregeln eine Fixierung der Rede verlangt und da die Beziehung der Teile auf das Ganze und die Verbindung des einzelnen mit der allgemeinen Übersicht zur Voraussetzung hat, „daß man den Anfang noch haben muß am Ende, und dies heißt bei jedem über das gewöhnliche Maß des Gedächtnisses hinausgehenden Complexus, daß die Rede muß Schrift werden“ (SCHLEIERMACHER 1993, S. 98). SCHLEIERMACHERS Hermeneutik ist ein schriftgestütztes Verfahren. Erst das Absehen von den schriftlichen Rahmenbedingungen transformiert die Verstehensrelation zwischen Autor und Leser in die Beziehung „Sprechender – Hörender“. Eine Einübung in das Verstehen geschieht nicht per Gespräch und Reden, sondern per „literarische Gymnastik“ und „eigenes Komponieren“ – also per eigener Autorschaft des Verstehenden (SCHLEIERMACHER 1993, S. 178, S. 213f.). Verstehen erweist sich als ein „gelenktes Schaffen“ (FRANK 1977, S. 351ff.), als produktives Weiterschreiben des vorliegenden Schriftbestands.

Die Ausblendung der *schriftkulturellen Rahmenbedingungen* geht einher mit der Anwendung der Hermeneutik auf außerschriftliche Phänomene. Schriftpraktiken werden zum Modell für die Orientierung in nichtschriftbezogenen Lebensbereichen, indem komplexe philologische Verfahren auch in der Alltagskommunikation angebracht erscheinen. Ausgehend von der Auslegung des Neuen Testaments und klassischer Texte der Antike weitet SCHLEIERMACHER das Anwendungsfeld der Hermeneutik über „schriftliche Aufsätze von gar nicht sehr großem geistigen Gehalt“, Briefe und Zeitungstexte bis hin zu Gesprächen in fremder und in Muttersprache aus. „Ja, ich gestehe, daß ich diese Ausübung der Hermeneutik im Gebiet der Muttersprache und im unmittelbaren Verkehr mit Menschen für einen sehr wesentlichen Teil des gebildeten Lebens halte ...“ Sie kommt überall da zum Einsatz, „wo es im Ausdruck der Gedanken durch die Rede für einen Vernehmenden etwas Fremdes gibt ..., wiewohl freilich immer nur, sofern es zwischen ihm und dem Redenden auch schon etwas Gemeinsames gibt“ (SCHLEIERMACHER 1993, S. 314f.). Die gesamte Alltagskommunikation wird so zu einem „Fall für die philologische Kritik“ und Schriftlichkeit bzw. schriftartige Praktiken zu einem impliziten Bestandteil der alltäglichen Lebenspraxis.

Während SCHLEIERMACHER die Abhängigkeit der hermeneutischen Sinnkonstruktion von der Materialität der Schrift negiert, wird die Abhängigkeit des Denkens von der Sprache akzeptiert. Ein „materielles Element“ der Sprache beeinflusst die „Konstruktion des Denkens“ und bindet die jeweiligen Wissenskonstellationen an den „Sprachgebrauch“. Der Sprachgebrauch differiert je nach „Denkweise des Zeitalters, der Nation und der besonderen Region, wozu der Schriftsteller gehört, endlich durch die Verschiedenheit der individuellen Ansicht“ (SCHLEIERMACHER 1993, S. 150). Die Sprachbindung erlaubt keine allgemeingültige Wissensbildung, sondern sie integriert das individuelle Schriftwissen in verschiedene „Sprachkreise“, in denen bestenfalls „mehreres Besondere zusammenliegt“ (SCHLEIERMACHER 1993, S. 466). *Schriftgestütztes Denken wird damit topographisch*; es ordnet die verschiedenen Wissenkonstellationen nach dem Modell einer „Karte“, in der jede Konstellation ihren bestimmten Platz hat. Im Gewebe des Geschriebenen sind die Differenzen zwischen den verschiedenen Positionen nicht mehr entscheidbar. Sie werden statt dessen einer genetischen Lokalisierung unterzogen, die ihren Geltungsanspruch und ihre Übertragbarkeit auf andere Kontexte relativiert. „Jeder Mensch hat seinen Ort in der Totalität des Seins, und sein Denken repräsentiert das Sein, aber

nicht getrennt von seinem Ort“ (SCHLEIERMACHER 1993, S. 464). Das schriftliche Wissen kann auf diese Weise die Differenz der Wissenskonstruktionen nicht aufheben, aber in ein Wissen um die Differenz überführen: „Die Weltvorstellung muß von jedem Punkt, von dem sie ausgeht, eine andere sein“ (SCHLEIERMACHER 1993, S. 370).

Das Feld des Geschriebenen ist für SCHLEIERMACHER in keinen überschaubaren und konsistenten Kanon integrierbar. Es läßt nur noch punktuelle, selbstbezogene Sinndeutungen zu, von denen aus sich auf Gemeinsamkeit (statt Allgemeingültigkeit) hinzielende Wissensbildungen abzeichnen. In diesem Zusammenhang führt er zwei Kriterien ein, die Geschriebenes überhaupt erst als Wissen mit Geltungsanspruch auftreten lassen. Das Wissen bedarf zuerst der Beziehung auf ein Außen, auf einen Gegenstand (SCHLEIERMACHER 1993, S. 426ff.). Die Beziehung zwischen der Schriftzirkulation und der Welt der Gegenstände erscheint fraglich und muß als Kriterium des Schriftwissens eingefordert werden. Die individuelle Schrift- und Sinnkonstruktion ist nämlich kein „besonderer Anfang für sich“, sondern schließt an die vorliegende Masse des Gedruckten an. Die Intertextualität des Schriftwissens macht dessen Annäherung an die Außenwelt problematisch, da sie schriftlicher Kommunikation eine eigentümliche Selbstreferentialität und Fiktivität verleiht.

Zum zweiten muß sich Wissen intersubjektiv bewähren; es konstituiert sich über die Mitteilung und den Austausch mit anderen. Ein rein subjektives Denken und Konstruieren ist für SCHLEIERMACHER noch kein Wissen. Intersubjektivität als Wissenskriterium läßt nur die gemeinsame Schnittmenge der verschiedenen Wissenskonstruktionen als Wissen zu (vgl. SCHLEIERMACHER 1993, S. 457; LEHNERER 1987, S. 16-22). Die Orientierung an Intersubjektivität konstituiert diesseits der Allgemeinheit von Bildung Gemeinsamkeiten im Wissen, die die hermeneutische Selbstbildung in konkrete „Bildungsgemeinschaften“ einbindet. Die Gemeinschaften der Schulen, Universitäten und Akademien unterziehen Bildung einer „Harmonisierung“ und „Ausgleichung der Differenzen“, um Verbindlichkeit in der Masse des Geschriebenen hervorzubringen. „Jeder muß darnach streben, dieser Verbindung anzugehören, weil das Talent, was einer in sich ausgebildet hat, ohne die Ergänzung der übrigen nichts wäre für die Wissenschaft“ (SCHLEIERMACHER 1983, S. 246; vgl. auch S. 67).

Neben der hermeneutischen Sinnextraktion und der genetisch-topographischen Reduktion von Geltungsansprüchen ermöglicht damit die Institutionalisierung schriftgestützter Bildung in den Einrichtungen des staatlichen Bildungswesens eine weitere Schriftverknappung und -verdichtung, die *gruppen- und institutionenbezogene Bildungshorizonte* hervorbringt. Die gemeinschaftlichen Bildungshorizonte sichern die Selbstbildung ab, können aber aufgrund ihrer Partikularität und Endlichkeit die der Schriftlichkeit immanenten Differenzierungs-, Fragmentierungs- und Pluralisierungsprozesse nicht überwinden. Das von SCHLEIERMACHER anvisierte, letztendliche Ziel aller Bildungsbemühungen – die „Einigung“ der auseinandertreibenden Schrift- und Wissensbildungen, „eine zusammenstimmende Darstellung aller sittlichen Verhältnisse, aller sittlichen Richtungen ..., in der alle Differenzen ausgeglichen werden“ – kann durch hermeneutische Bildung allein nicht verwirklicht werden. „Was der wissenschaftlichen Darstellung fehlt, muß der Glaube supplieren“ (SCHLEIERMACHER 1983, S. 63). An der Schwelle zur schriftlichen Massenkommunikation und Massenbildung und jenseits der Fixierung eines Zentralbuchs oder Kanons von verbindlichen Schriften blitzt im Konzept der hermeneutischen Bildung auf, daß für SCHLEIERMACHER schließlich nur die Religion, der Glaube an die Möglichkeit der Übereinstimmung, Sinnhaftigkeit und Wirklichkeitsadäquatheit der Selbstbil-

dungsbestrebungen und Wissenskonstruktionen die Allgemeinheit von Bildung im ausufernden Feld des Geschriebenen gewährleisten kann.

## 5 Perspektiven schriftgestützter Bildung

Die Prämissen schriftgestützter Bildung haben sich seit einiger Zeit entscheidend verändert. HERBARTS Eckpfeiler der Kanonisierung des Geschriebenen – die Konstituierung einer nationalen Bildungstradition, die Segmentierung des Wissens in voneinander abgrenzbare Disziplinen und die Ordnung entlang einer linearen Fortschritts- und Entwicklungsdynamik – haben ihre Plausibilität eingebüßt. Sie werden gegenwärtig einer doppelten Entdifferenzierungsbewegung ausgesetzt, die interdisziplinäre und internationale Wissenskonstellationen hervorbringt und die das Fortschrittsmodell zugunsten einer Erkenntnis kontingenter Brüche, Mehrdeutigkeiten und Gegenläufigkeiten im historischen Prozeß auflöst. In diesem Zusammenhang erscheint auch Bildung zusehends als bloßer Transformationsprozeß, als „Metamorphose“ angesichts kontingenten Wandels und kontingenter Lebenserfahrungen (OELKERS 1991, S. 401).

Auch SCHLEIERMACHERS religiöse Hoffnung auf eine Ausgleicheung der differierenden Wissenskonstruktionen durch Bildung orientierte sich am Bezugsrahmen einer nationalen Schrift- und Bildungstradition, der die Fremdheit des anderen begrenzte.<sup>5</sup> Heute muß demgegenüber von einer Radikalisierung der Differenz ausgegangen werden, die die Orientierung der Hermeneutik am Gemeinsamen und Vertrauten in Frage stellt. In interkulturellen Kontexten kann die Verstehensbemühung nicht mehr nur auf Übereinstimmung zielen; sie muß zugleich Grenzen des Verstehens berücksichtigen und die Fremdheit des anderen akzeptieren (vgl. MAROTZKI 1991, S. 86f.). Als „Spurenlesen“, als selbstorientierende und selbststärkende Schriftpraxis, die „Lesbarkeiten“ hervorbringt und „Einschreibungen“ ermöglicht, bleibt Hermeneutik jedoch auch im Zeitalter globaler Informations- und Datenströme relevant. In der Oszillation zwischen Erkennen/Entdecken und Erfinden/Konstruieren sind dabei neben den Spuren der Sprache und des Sprechers auch die Spuren der Materialität der Kommunikation zu erfassen. Hermeneutik muß in der Pluralisierung der Medien und Kommunikationstechniken die Auseinandersetzung mit ihren medialen Rahmenbedingungen in ihre Verfahren integrieren. Das „Nicht-Hermeneutische“ (vgl. GUMBRECHT 1994), die medientechnischen Voraussetzungen und Implikationen, werden so selbst zu einer Dimension im Prozeß hermeneutischer Bildung.

Die elektronischen Medien führen zu einer Verflüssigung, Immaterialisierung und Universalisierung von Schrift, die die Balance zwischen Traditionsbildung und Innovation zugunsten der konstruktiven Anteile verschiebt. In der Expansion der technischen Speicher stellt sich aber auch die Frage nach dem Umgang mit dem gespeicherten Wissensvorrat neu, die eine Auseinandersetzung mit der Bedeutung, der Selektion und der Verdichtung des Geschriebenen beinhaltet. *Schriftgestützte Bildung läßt sich nicht von der Beschäftigung mit Inhalten abstrahieren.* Sie beinhaltet über die Kulturtechniken und die Vermittlung von Kompetenzen hinaus die Ausstattung mit einem „Grundwissen“ (STEINDORF 1991, S. 167-170), dessen Bestand kaum mehr positiv zu bestimmen ist. Die Lösung des Kanonproblems wird an die reflexive Überprüfung der Selektionskriterien gekoppelt und führt durch die Betonung selbstreflexiver Fähigkeiten unweigerlich zu einer Subjektivierung im Umgang mit Schrift (vgl. TENORTH 1994, S. 179). In dieser Situa-

tion wird die Notwendigkeit einer kulturellen „Gedächtnisarbeit“ evident (vgl. ASSMANN/ASSMANN 1994, S. 140), die Innovation und Entwicklung durch das intersubjektive Aushandeln verbindlicher Wissenskriterien und Umgangsweisen mit medial gespeichertem Wissen überhaupt erst ermöglicht und die letztlich zu einer *Neudimensionierung von Bildung als kultur- und gesellschaftskonstituierender Schriftpraxis* führen könnte.

## Anmerkungen

- 1 In der neurobiologischen Forschung gilt die Fähigkeit zum Schriftgebrauch als Teil der visuellen „pars-pro-toto-Funktion“, die aus sichtbaren Teilen oder Zeichen auf ein Ganzes schließt und die darin mit dem Spurenlesen traditioneller Jägerkulturen verwandt ist (GRÜSSER 1995, 15f.). Zur Herstellung von Lesbarkeit sowie zur Wahrnehmung von Bildmedien über die Konstruktion eines schriftartigen „Raum-Textes“ – vgl. BLUMENBERG 1981, 12f.; BEILENHOF 1991, 458f.
- 2 ERASMUS und LUTHER begründen beide ihre Bildungsüberlegungen damit, daß durch unmittelbare Erfahrung zu wenig gelernt werde und daß dieses Lernen zuviel Zeit beanspruche, so daß eine systematische, gelehrte Schulbildung an deren Stelle treten muß (vgl. ERASMUS 1963, S. 123; LUTHER 1957, S. 78).
- 3 Ein besonders prägnantes Beispiel dafür liefern COMENIUS' „Grundsätze zum Verfassen von Büchern“ (1960, S. 149-157) sowie die sein gesamtes pädagogisches Schrifttum durchziehende Metaphorik des „Buches“.
- 4 Nach BENNER knüpft der erziehende Unterricht an der Erfahrung und dem Umgang des Zöglings an, die kontinuierlich erweitert werden sollen. Diese Perspektive übergeht allerdings HERBARTS Eintreten für den Beginn des Unterrichts mit der Odyssee (vgl. BENNER 1986, S. 118f.).
- 5 Die harmonisierende Bildung sollte mit der Herstellung der „Nationaleinheit“ einhergehen. Die Nation stellte in SCHLEIERMACHERS Bildungsdenken den umfassendsten gesellschaftlichen Kontext dar (vgl. SCHLEIERMACHER 1983, S. 28).

## Literatur

- ASMUS, W. (1968): Johann Friedrich HERBART. Eine pädagogische Biographie. Bd. I. Heidelberg.
- ASSMANN, A./ASSMANN, J. (1994): Das Gestern und das Heute. Medien und soziales Gedächtnis. In: MERTEN, K./SCHMIDT, S. J./WEISCHENBERG, S. (Hrsg.) (1994): Die Wirklichkeit der Medien. Op-laden, S. 114-140.
- BEILENHOF, W. (1991): Licht – Bild – Gedächtnis. In: HAVERKAMP, A./LACHMANN, R. (Hrsg.) (1991): Gedächtniskunst: Raum – Bild – Schrift. Studien zur Mnemotechnik. Frankfurt a. M., S. 444-473.
- BENNER, D. (1986): Die Pädagogik HERBARTS. Weinheim/München.
- BERGK, J. A. (1971): Die Kunst, Bücher zu lesen. München/Berlin.
- BLUMENBERG, H. (1981): Die Lesbarkeit der Welt. Frankfurt a. M.
- CHARTIER, R. (1990): Lesewelten. Buch und Lektüre in der frühen Neuzeit. Frankfurt a. M.
- COMENIUS, J. A. (1960): Pampaedia. Heidelberg.
- COULMAS, F. (1981): Über Schrift. Frankfurt a. M.
- DANN, O. (1981): Die Lesegesellschaften und die Herausbildung einer modernen bürgerlichen Gesellschaft. In: DANN, O. (Hrsg.) (1981): Lesegesellschaften und bürgerliche Emanzipation. München, S. 9-28.
- DANN, O. (1991): Eine höfische Gesellschaft als Lesegesellschaft. In: BÖDEKER, H. E. (Hrsg.) (1991): Lesekulturen im 18. Jahrhundert. Hamburg, S. 43-57.
- DUNCKER, L. (1992): Eine Schulreform gegen die Schrift? Zur Bedeutung der Literalität für das Lernen. In: Neue Sammlung 32. Jg., S. 535-547.
- DUNCKER, L. (1994): Lernen als Kulturaneignung. Schultheoretische Grundlagen des Elementarunterrichts. Weinheim/Basel.

- EISENSTEIN, E. L. (1983): *The Printing Revolution in Early Modern Europe*. Cambridge.
- ENGELSING, R. (1973): *Analphabetentum und Lektüre*. Stuttgart.
- ERASMUS VON ROTTERDAM (1963): *Ausgewählte pädagogische Schriften*. Paderborn.
- FRANK, M. (1977): *Das individuelle Allgemeine. Textstrukturierung und -interpretation nach SCHLEIERMACHER*. Frankfurt a. M.
- FRANK, M. (1991): *Fragmente einer Geschichte der Selbstbewußtseinstheorie von KANT bis SARTRE*. In: FRANK, M. (Hrsg.) (1991): *Selbstbewußtseinstheorien von FICHTE bis SARTRE*. Frankfurt a. M., S. 413-599.
- FRANK, M. (1993): *Einleitung*. In: SCHLEIERMACHER, F. D. E. (1993): *Hermeneutik und Kritik*. Frankfurt a. M., S. 7-67.
- GEBAUER, G./WULF, C. (1992): *Mimesis. Kunst-Kultur-Gesellschaft*. Reinbek.
- GIESECKE, M. (1994): *Der Buchdruck in der frühen Neuzeit*. Frankfurt a. M.
- GIESEN, B./JUNGE, K. (1991): *Vom Patriotismus zum Nationalismus. Zur Evolution der „Deutschen Kulturnation“*. In: GIESEN, B. (Hrsg.) (1991): *Nationale und kulturelle Identität. Studien zur Entwicklung des kollektiven Bewußtseins in der Neuzeit*. Frankfurt a. M., S. 255-303.
- GINZBURG, C. (1980): *Spurensicherung. Der Jäger entziffert die Fährte, Sherlock Holmes nimmt die Lupe*, FREUD liest MORELLI – die Wissenschaft auf der Suche nach sich selbst. In: *Freibeuter* 3/1980, S. 7-17 und 4/1980, S. 11-36.
- GOETSCH, P. (Hrsg.) (1994): *Lesen und Schreiben im 17. und 18. Jahrhundert*. Tübingen.
- GOODY, J./WATT, I. (1986): *Konsequenzen der Literalität*. In: GOODY, J./WATT, I./GOUGH, K. (Hrsg.): *Entstehung und Folgen der Schriftkultur*. Frankfurt a. M., S. 63-122.
- GROEBEN, N./CHRISTMANN, U. (1995): *Lesen und Schreiben von Informationstexten*. In: ROSEBROCK, C. (Hrsg.) (1995): *Lesen im Medienzeitalter*. Weinheim/München, S. 165-194.
- GRÜSSER, O.-J. (1995): *Neurobiologie und Kulturgeschichte des Lesens und Schreibens*. In: FRANZMANN, B./FRÖHLICH, W. D./HOFFMANN, H./SPÖRRI, B./ZITZLSPERGER, R. (Hrsg.) (1995): *Auf den Schultern von Gutenberg. Medienökologische Perspektiven der Fernsehgesellschaft*. Berlin/München, S. 5-33.
- GUMBRECHT, H.-U. (1994): *Das Nicht-Hermeneutische*. In: WULF, C./KAMPER, D./GUMBRECHT, H.-U. (Hrsg.) (1994): *Ethik der Ästhetik*. Berlin, S. 105-108.
- HAVELOCK, E. A. (1990): *Schriftlichkeit. Das griechische Alphabet als kulturelle Revolution*. Weinheim.
- HERBART, J. F. (1964): *Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik*. In: HERBART, J. F. (1964): *Sämtliche Werke*. Bd. 9. Aalen, S. 339-462.
- HERBART, J. F. (1982a): *Kleinere pädagogische Schriften*. Stuttgart.
- HERBART, J. F. (1982b): *Pädagogische Grundschriften*. Stuttgart.
- HERBART, J. F. (1982c): *Pädagogisch-didaktische Schriften*. Stuttgart.
- HUGO VON ST. VIKTOR (1965): *Aus seinem „Lehrbuch“ (Didascalion)*. In: SCHOLEN, E. (Hrsg.) (1965): *Erziehung und Unterricht im Mittelalter. Ausgewählte pädagogische Quellentexte*. Paderborn, S. 66-73.
- HURRELMANN, B. (1989): *Fernsehen, Lesen und Familieninteraktion*. In: SCHMIDT, C./RUNGE, U. (Hrsg.) (1989): *Kabelfernsehen und soziale Beziehungen*. Berlin, S. 92-101.
- ILLICH, I. (1991): *Im Weinberg des Textes. Als das Schriftbild der Moderne entstand*. Frankfurt a. M.
- KITTLER, F. A. (1987): *Aufschreibesysteme 1800/1900*. München.
- LEHNERER, T. (1987): *Die Kunsttheorie Friedrich SCHLEIERMACHERS*. Stuttgart.
- LUTHER, M. (1957): *Pädagogische Schriften*. Paderborn.
- MAROTZKI, W. (1991): *Bildung, Identität und Individualität*. In: BENNER, D./LENZEN, D. (Hrsg.) (1991): *Erziehung, Bildung, Normativität. Versuche einer deutsch-deutschen Annäherung*. Weinheim/München, S. 79-94.
- MC LUHAN, M. (1968): *Die Gutenberg-Galaxis*. Düsseldorf/Wien.
- MÜLLER, R. (1990): *Von Patrioten, Jakobinern und anderen Lesehungrigen. Leseesellschaften in der „Intelligens“-Stadt Marburg*. Marburg.
- MÜSSENER, G. (Hrsg.) (1991): *Johann Friedrich HERBART. Didaktische Texte zu Unterricht und Erziehung in Wissenschaft und Schule*. Wuppertal.
- OELKERS, J. (1991): *Bearbeitung von Erinnerungslast. Erziehungswissen in literarischen Texten*. In: OELKERS, J./TENORTH, H.-E. (Hrsg.) (1991): *Pädagogisches Wissen*. Weinheim/Basel, S. 393-405.
- ONG, W. J. (1987): *Oralität und Literalität. Die Technologisierung des Wortes*. Opladen.
- PRONDCZYNSKY, A. v. (1993): *„Lesen“ als Metapher der Weltaneignung*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 39. Jg., S. 257-273.

- ROCHOW, E. v. (1979): Der Kinderfreund. Dortmund.
- ROSEBROCK, C. (Hrsg.) (1995): Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation. Weinheim/München.
- SAXER, U. (1995): Lesen als Problemlösung. In: FRANZMANN, B./FRÖHLICH, W. D./HOFFMANN, H./SPÖRRI, B./ZITZLSPERGER, R. (Hrsg.) (1995): Auf den Schultern von Gutenberg. Medienökologische Perspektiven der Fernsehgesellschaft. Berlin/München, S. 264-268.
- SCHLEIERMACHER, F. D. E. (1983): Ausgewählte pädagogische Schriften. Paderborn.
- SCHLEIERMACHER, F. D. E. (1993): Hermeneutik und Kritik. Frankfurt a. M.
- SCHMIDT, S. J. (1989): Die Selbstorganisation des Sozialsystems Literatur im 18. Jahrhundert. Frankfurt a. M.
- SCHÖN, E. (1993): Der Verlust der Sinnlichkeit oder Die Verwandlungen des Lesers. Mentalitätswandel um 1800. Stuttgart.
- SCHURR, J. (1975): SCHLEIERMACHERS Theorie der Erziehung. Interpretationen zur Pädagogikvorlesung von 1826. Düsseldorf.
- STEINDORF, G. (1991): Wissen als didaktischer Grundbegriff. In: RUHLOFF, J./SCHALLER, K. (Hrsg.) (1991): Pädagogische Einsätze. Eine Festschrift für Theodor BALLAUFF zum achtzigsten Geburtstag. Sankt Augustin, S. 163-179.
- STING, S. (1998): Schrift und Subjekt. In: WULF, Ch. (Hrsg.) (1994): Einführung in die pädagogische Anthropologie. Weinheim/Basel, S. 45-69.
- STING, S. (1998): Schrift, Bildung und Selbst. Eine pädagogische Geschichte der Schriftlichkeit. Weinheim.
- TENORTH, H.-E. (1988): Geschichte der Erziehung. Weinheim/München.
- TENORTH, H.-E. (1994): „Alle alles zu lehren“. Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung. Darmstadt.
- ULRICH, M./ULRICH, D. (1994): Literarische Sozialisation: Wie kann Lesen von Geschichten zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen? In: Zeitschrift für Pädagogik, 40. Jg., S. 821-834.

Anschrift des Verfassers: Priv.-Doz. Dr. Stephan Sting, Hornstr. 21, 10963 Berlin